ISSN 2520-2634; eISSN 2520-2650

ӘЛ-ФАРАБИ атындағы ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

ХАБАРШЫ

«Педагогикалық ғылымдар» сериясы

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЬ-ФАРАБИ

ВЕСТНИК

Серия «Педагогические науки»

AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY

JOURNAL

of Educational Sciences

№4 (73)

Алматы
«Қазақ университеті»
2022

ISSN 2520-2634; eISSN 2520-2650

KazNU Science • ҚазҰУ Ғылымы • Наука КазНУ

ХАБАРШЫ

«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР» СЕРИЯСЫ
№4 (73) желтоқсан

04.05.2017 ж. Қазақстан Республикасының Мәдениет, ақпарат және қоғамдық келісім министрлігінде тіркелген

Куәлік №16507-Ж.

Журнал жылына 4 рет жарыққа шығады
(наурыз, маусым, қыркүйек, желтоқсан)

ЖАУАПТЫ ХАТШЫ
Кудайбергенова К.М., п.ғ.к. доцент м.а. *(Қазақстан)*

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:
Мыңбаева А.Қ., п.ғ.д., профессор, ғылыми редактор *(Қазақстан)*
Булатбаева А.А., п.ғ.д., профессор м.а., ғылыми редактордың орынбасары *(Қазақстан)*
Айтбаева А.Б., п.ғ.к., доцент (*Қазақстан*)
Таубаева Ш.Т., п.ғ.д., профессор *(Қазақстан)*
Алғожаева Н.С., п.ғ.к., доцент *(Қазақстан)*
Аринова Б.А., п.ғ.к., доцент м.а. *(Қазақстан)*
Ахметова Г.К., п.ғ.д., профессор *(Қазақстан)*
Исаева З.А., п.ғ.д., профессор *(Қазақстан)*
Акшалова Б.Н., п.ғ.к., доцент *(Қазақстан)*
Махамбетова Ж.Т., аға оқытушы *(Қазақстан)*

Трапицын С.Ю., п.ғ.д., профессор *(Ресей)*
Тайсум Элисон (Taysum Alison), PhD, филос.ғ.д. *(Ұлыбритания)*
Христозова Г., п.ғ.д., профессор *(Болгария)*
Римантас Жельвис (Rimantas Zelvys), хабил. д., профессор *(Литва)*
Хусейн Хусни Бахар (Huseyin Husnu Bahar), PhD, профессор *(Түркия)*
Пепа Митева (Pepa Miteva), PhD, асс. профессор *(Болгария)*

ТЕХНИКАЛЫҚ ХАТШЫ
Әсілбек Н.Ә., докторант *(Қазақстан)*

Педагогикалық ғылымдар сериясы – білім беру әдіснамасы мен тарихы, психологиялық-педагогикалық зерттеулер, кәсіби білім беру, салыстырмалы педагогика, білім беру менеджменті, инклюзивті білім беру, жоғары оқу орындарын инновациялық дамыту, тәрбие теориясы мен әдістемесі, пәндерді оқыту әдістемесі бағыттарын қамтиды.

Комитет по обеспечению качества в сфере образования и науки МОН РК
Crossref Content Registration
DOI DIGITAL OBJECT IDENTIFIER
Национальный центр государственной научно-технической экспертизы
РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ Science Index

ҚАЗАҚ УНИВЕРСИТЕТІ БАСПА ҮЙІ

Жоба менеджері
Гульмира Шаккозова
Телефон: +7 701 724 2911
E-mail: Gulmira.Shakkozova@kaznu.kz

Компьютерде беттеген
Айгүл Алдашева

ИБ № 14889

Пішімі 60x84/8. Көлемі 12,6 б.т. Тапсырыс № 26.
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің «Қазақ университеті» баспа үйі.
050040, Алматы қаласы, әл-Фараби даңғылы, 71.
«Қазақ университеті» баспа үйінің баспаханасында басылды.

© Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, 2022

2016 жылға дейін ISSN 1563-0293

1-бөлім

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР

Section 1

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Раздел 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

МРНТИ 14.01.75 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.01

Т. Ким[1], Д. Джонбекова[1]*, С. Керимкулова[1], З. Джумакулов[2], Дж. Спаркс[1], А. Руби[3]

[1]Назарбаев Университет, Казахстан, г. Астана
[2]Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, г. Алматы
[3]Пенсильванский университет, США, г. Филадельфия
*e-mail: dilrabo.jonbekova@nu.edu.kz

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ С МЕЖДУНАРОДНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ПРОБЛЕМЫ ЭКОНОМИКИ И СОПРОТИВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯМ

Международные стипендиальные программы являются традиционным подходом к развитию человеческого капитала во многих развивающихся странах и странах со средним уровнем дохода. Несмотря на это, многие выпускники международных стипендиальных программ прилагают огромные усилия, чтобы добиться успеха в своей стране, и сталкиваются с рядом трудностей на рынке труда. Такие социально-экономические факторы, как недостаток рабочих мест, жесткая конкуренция, вызванная большим спросом при ограниченном количестве вакантных мест, высокие ожидания в отношении заработной платы по сравнению с теми, которые предлагаются на рынке, являются барьером для трудоустройства выпускников. В данной статье исследуется опыт трудоустройства выпускников казахстанских государственных стипендиальных программ, специализирующихся в области естественных наук, технологий, инженерии и математики (STEM), и выявляются трудности, с которыми сталкиваются выпускники на внутреннем рынке труда. Анализ 45 интервью показывает, что выпускники международных стипендиальных программ имеют преимущество на рынке труда, и многие из них строят успешную карьеру. Однако на пути их успешного трудоустройства и карьеры встают социально-экономические и культурные факторы, конфликт поколений, а также правила и положения, регулирующие стипендиальные программы. В настоящей статье также приводятся рекомендации по минимизации проблем, с которыми сталкиваются выпускники на рынке труда.

Ключевые слова: трудоустройство выпускников, международное образование, стипендиальные программы, рынок труда, проблемы трудоустройства.

T. Kim[1], D. Jonbekova[1]*, S. Kerimkulova[1], Z. Jumakulov[2], J. Sparks[1], A. Ruby[3]

[1]Nazarbayev University, Kazakhstan, Astana
[2]Kazakh National Women's Teacher Training University, Kazakhstan, Almaty
[3]University of Pennsylvania, USA, Philadelphia
*e-mail: dilrabo.jonbekova@nu.edu.kz

Employment of international education graduates: issues of economy and resistance to change

Many emerging markets and middle-income countries use international scholarship programs as a long-established approach to human capital development. However, many graduates of international scholarship programs put great efforts to succeed in their home country and face many challenges when navigating the labour market. In fact, socio-economic factors including lack of jobs, saturated fields caused by an overly competitive domestic labour market, inflated salary expectations make it challenging for the international scholarship graduates to land a job after graduation. This paper explores the employment experiences of Kazakhstani government scholarship programs' graduates majoring in science, technology, engineering and mathematics and sheds light on the challenges the graduates face when navigating the domestic labour market. An analysis based on 45 interviews shows that international scholarship graduates enjoy a positional advantage in the labor market and many of them have built a successful career. Despite this, their employment and career prospects are hampered by intertwining socio-economic and cultural factors, intergenerational clashes and scholarship program rules and regulations. Recommendations for minimizing the issues that graduates face when navigating the labor market are discussed.

Key words: graduate employability, international education, scholarship programs, labor market, employability challenges.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

Т. Ким[1], Д. Джонбекова[1]*, С. Керимкулова[1], З. Джумакулов[2], Дж. Спаркс[1], А. Руби[3]
[1]Назарбаев университеті, Қазақстан, Астана қ.
[2]Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.
[3]Пенсильвания университеті, АҚШ, Филадельфия қ.
*e-mail: dilrabo.jonbekova@nu.edu.kz

Халықаралық білім алған түлектерді жұмыспен қамту: экономика мәселелері және өзгерістерге қарсы тұру

Халықаралық стипендиялық бағдарламалар – мамандардың шетелдік және жергілікті университеттерде білім алуын қаржыландыратын көптеген дамушы елдердегі және табыс деңгейі орташа елдердегі адамзат капиталын дамытуға бағытталған тұрақтанған тәсіл. Алайда стипендиялық бағдарламалардың көптеген түлектері өз елінде жетістікке жету үшін көп күш-жігерін сарп етеді және еңбек нарығында талай қиындықтарға тап болады. Жұмыс орындарының жеткіліксіздігі, бос орындардың саны шектеулі болғандықтан үлкен сұраныстан туындайтын қатаң бәсекелестік, нарықта ұсынылатын жалақы мөлшерімен салыстырғанда жоғарырақ жалақы күту секілді әлеуметтік-экономикалық факторлар – түлектердің жұмысқа орналасуына кедергі. Осы зерттеу жұмысының шеңберінде STEM мамандықтары бойынша білім алған қазақстандық мемлекеттік стипендиялық бағдарламалар түлектерінің жұмысқа орналасу тәжірибесі зерттеледі және еңбек нарығында оларға кезігетін қиындықтар анықталады. Жүргізілген 45 сұхбаттың негізінде жасалған талдау халықаралық стипендиялық бағдарламалар түлектерінің еңбек нарығында артықшылыққа ие екенін және олардың көбі мансап жолында табысқа қол жеткізетінін көрсетті. Осыған қарамастан олардың жұмыспен қамтылуы мен мансаптық перспективалары әлеуметтік-экономикалық және мәдени факторлардың, ұрпақтар арасындағы қақтығысты қарым-қатынастардың және стипендиялық бағдарламаларды реттейтін ережелердің шиеленісі арқылы қиындайды. Сондай-ақ бұл мақалада түлектерге еңбек нарығында ұшырасатын проблемаларды барынша азайту бойынша ұсыныстар беріледі.

Түйін сөздер: түлектерді жұмыспен қамту, халықаралық білім, стипендиялық бағдарламалар, еңбек нарығы, жұмысқа орналасу проблемалары.

Введение

В условиях растущей конкуренции в мировой экономике развивающиеся страны вкладывают значительные средства в развитие человеческого капитала, в том числе через международные стипендиальные программы, которые дают возможность талантливой молодежи получать международное образование как за рубежом, так и внутри страны. Примерами таких стипендиальных программ являются стипендия короля Абдаллы в Саудовской Аравии, программа «Наука без границ» в Бразилии, стипендия от Китайского стипендиального совета, а также программа «Болашак» и стипендия Назарбаев Университета в Казахстане. Согласно ранее проведенным исследованиям, международные стипендиальные программы не только способствуют развитию человеческого капитала, но также создают положительный имидж страны, развивают международное сотрудничество и содействуют продвижению внешнеполитических инициатив (Abimbola et al., 2016; Enkhtur, 2019) [1-2].

Основной миссией программы «Болашак» и Назарбаев Университета является обучение талантливой молодежи, которая в будущем сможет внести положительный вклад в экономическое и социальное развитие страны. Данная миссия соответствует национальным интересам страны, направленным на развитие человеческого капитала для обеспечения устойчивого экономического, социального и культурного развития. На сегодняшний день общее количество выпускников обеих стипендиальных программ составляет более 18 400 человек, из них более 11 400 обучились за рубежом по программе «Болашак» (Togaibayev, 2022) [3] и более 7000 получили образование в стенах Назарбаев Университета (Makarov, 2022) [4].

Несмотря на значительные инвестиции в данные международные стипендиальные программы, исследования, посвященные изучению опыта трудоустройства выпускников и их вклада в развитие экономики Казахстана, немногочисленны. Настоящая статья вносит лепту в изучение данного вопроса посредством анализа опыта трудоустройства выпускников казахстанских международных стипендиальных программ, обучавшихся по специальностям STEM. В частности, статья описывает трудности, с которыми сталкиваются выпускники стипендиальных программ “Болашак” и Назарбаев Университета (НУ) на рынке труда в Казахстане.

Методы исследования

На основе данных 45 интервью, проведенных с выпускниками государственных стипендиальных программ, обучавшихся по STEM-специальностям, настоящая статья описывает трудности, с которыми сталкиваются участники исследования на рынке труда. Наши участники специализировались в таких дисциплинах, как биология, химия, нефть и газ, горное дело, инженерия, информационные технологии, нанотехнологии и космические технологии. Интервью проводились с марта по апрель 2020 года. Ввиду ограничений, связанных с пандемией COVID-19, все интервью проводились в онлайн-формате. В исследовании приняли участие 13 выпускников Назарбаев Университета и 32 выпускника программы «Болашак», которые были отобраны на основе выборки максимальной вариации (Creswell, 2014) [5]. Отбор участников исследования проводился на основе пяти критериев: (1) выпускники, получившие полную государственную стипендию Назарбаев Университета или программы «Болашак»; (2) выпускники, трудоустроенные на полный рабочий день; (3) выпускники, проживающие в Казахстане; (4) выпускники, получившие степень магистра, и (5) выпускники, имеющие постоянную работу в течение трех лет и более. Учитывая, что наше исследование было ориентировано на изучение раннего карьерного опыта выпускников международных стипендиальных программ, участниками нашего исследования стали те, кто недавно окончил университет. Таким образом в выборку вошли выпускники программы «Болашак» и Назарбаев Университета, которые получили степень магистра в период с 2015 по 2017 год. Все участники исследования были отобраны в соответствии с вышеупомянутыми критериями.

Выпускники стипендиальных программ «Болашак» и Назарбаев Университета были выбраны в качестве субъектов исследования по причине сходства характеристик данных программ. Обе программы требуют значительных финансовых вложений со стороны государства, а также имеют общую цель – подготовить кадры международного уровня. Обе программы полностью покрывают расходы стипендиатов на обучение и предоставляют им возможность получить высшее образование международного уровня. Наконец, от выпускников обеих стипендиальных программ ожидаются инициативы, ведущие к положительным изменениям и способствующие социально-экономическому и культурному развитию страны.

Вопросы интервью были поделены на четыре секции: (1) опыт поиска работы; (2) продолжительность поиска работы; (3) факторы, способствовавшие трудоустройству, и (4) факторы, препятствовавшие трудоустройству.

Данные были проанализированы с помощью индуктивного и дедуктивного контент-анализа и тематического анализа (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) [6]. Данные интервью были затранскрибированы и закодированы с помощью аналитической программы NVivo. Три члена нашей исследовательской команды кодировали данные, руководствуясь 30 кодами. Данные коды были разработаны на основе изученной литературы, а также в процессе анализа и интерпретации данных. В ходе анализа коды были преобразованы в темы. Сначала был проведен тематический анализ, затем – перекрестный анализ, сравнивающий две группы участников исследования для выявления сходств и различий между ними.

Результаты и обсуждение

Преимущества международного образования при трудоустройстве

Результаты настоящего исследования показывают, что международное образование предоставило выпускникам множество преимуществ, таких как наличие диплома, имеющего высокую ценность на рынке труда, глубокое понимание предметной области, владение универсальными навыками (transferable skills), наличие межкультурных компетенций (intercultural competencies) и уверенность в себе. Эти преимущества помогли выпускникам в поиске работы, продвижении по службе, а также давали возможность получать более высокую заработную плату.

Согласно ответам участников, наличие у кандидата диплома престижного университета очень ценится среди работодателей. В некоторых отраслях наличие международного диплома играло решающую роль при трудоустройстве, особенно во время финансового кризиса 2015–2016 годов. Так, в нефтегазовом секторе работодатели отдавали предпочтение тем, кто обучался в определенных университетах США и Великобритании. Многие участники нашего исследования, получившие диплом в нефтегазовой сфере, сошлись во мнении, что именно репутация их диплома помогла им трудоустроиться,

несмотря на то, что отрасль переживала кризисные времена из-за резкого падения цен на нефть в период с 2015 по 2017 год. Одной из причин того, почему выпускники с международным дипломом имели конкурентное преимущество на рынке труда, может являться факт недовольства работодателей Казахстана знаниями и навыками выпускников местных вузов (Abdullayeva, 2019; Vykhodchenko, 2015) [7-8]. При этом необходимо отметить, что местные работодатели высоко ценят «международное образование», полученное в стенах Назарбаев Университета, и считают, что выпускники данного отечественного вуза обладают отличными навыками и компетенциями.

Согласно данным, полученным в рамках нашего исследования, помимо ценности международного образования, степень магистра играет важную роль при трудоустройстве. Большинство участников исследования подчеркнули, что наличие степени магистра дало им конкурентное преимущество перед кандидатами, имеющими только степень бакалавра. Некоторые участники, обучавшиеся в магистратуре по программе «Болашак», по возвращении на прежнее место работы сразу получили повышение. По их мнению, без степени магистра, полученной в престижном университете за рубежом, продвижение по службе было бы практически невозможным. Таким образом, несмотря на то, что дипломы, полученные в Назарбаев Университете и заграничных вузах, ценятся работодателями и способствуют трудоустройству, выпускники с дипломами, полученными за рубежом, находятся в более привилегированном положении на казахстанском рынке труда.

По словам участников, большим преимуществом зарубежного образования является доступ к ресурсам, в том числе библиотекам, базам данных, лабораториям, современному программному обеспечению и технологиям, которых нет в большинстве вузов Казахстана. Участники исследования также отметили, что обучение за границей дало им возможность получения практических навыков по специальности, тогда как во многих местных вузах изучается в основном теория. Благодаря этому, выпускники «Болашак» углубили свои предметные знания, что, в свою очередь, повысило их шансы на трудоустройство.

Участники также отметили, что владение универсальными навыками (transferable skills) значительно повысило их шансы на трудоустройство (Jonbekova et al., 2022) [9]. Благодаря международному образованию выпускники улучшили такие навыки, как эффективные поиск и использование информации, межкультурная коммуникация, аналитическое и критическое мышление, гибкость, работа в команде, тайм-менеджмент, управление изменениями (change management), способность адаптировать лучшие мировые практики к местным условиям и умение находить эффективные решения сложных проблем. Кроме того, многие выпускники отметили, что научились «нестандартно мыслить» и стали более уверенными в себе. Некоторые выпускники программы «Болашак» считают, что наличие таких универсальных навыков дает большое конкурентное преимущество на рынке труда. Универсальные навыки особенно важны в кризисные времена, когда экономика нестабильна и работодатели нуждаются в сотрудниках, способных лучше приспособиться к неопределенной, постоянно меняющейся рабочей среде.

Зарубежный опыт способствовал развитию у выпускников программы «Болашак» межкультурных компетенций (intercultural competencies), которые помогают им лучше понимать и работать с представителями разных культур. Это качество, по словам участников, делает их более привлекательными на рынке труда, особенно для международных компаний. Наличие межкультурных компетенций – это то, что отличает выпускников программы «Болашак» от выпускников Назарбаев Университета. Несмотря на то, что Назарбаев Университет предоставляет «международное образование» и большинство профессоров НУ являются иностранцами, почти все студенты университета – граждане Казахстана. Следовательно, у выпускников Назарбаев Университета не было опыта обучения в интернациональной среде. Несмотря на это, знания и навыки выпускников НУ также высоко ценятся работодателями.

Многие выпускники Назарбаев Университета, принявшие участие в нашем исследовании, заявили, что во время учебы в магистратуре они также развили исследовательские умения и навыки и «способность к быстрому обучению», которые высоко ценятся работодателями. Кроме того, по мнению выпускников НУ, владение английским языком на высоком уровне также помогает при трудоустройстве. Результаты нашего исследования показали, что это может быть связано с тем, что выпускники Назарбаев Универси-

тета предпочитают работать в международных организациях, в которых знание английского языка является одним из ключевых требований при приеме на работу. Желание выпускников международных стипендиальных программ работать в международных организациях может быть связано с трудностями, с которыми выпускники сталкиваются на государственной службе и в организациях государственного сектора, которые мы обсуждаем далее.

Проблемы трудоустройства

Представители обеих групп выпускников смогли устроиться на работу в течение шести месяцев после окончания магистратуры, и многие из них добились успеха в карьере. Тем не менее, участники столкнулись с препятствиями, обусловленными экономическими обстоятельствами, особенностями местного рынка труда и культурным контекстом.

Нестабильная экономическая ситуация и рынок труда. Нестабильность национальной экономики и ее зависимость от нефтегазового сектора стали главной проблемой, с которой столкнулись выпускники при трудоустройстве. Существенное падение цен на нефть привело к резкому падению темпов роста ВВП с 4,3% в 2014 г. до 1,2% в 2015 г. (Preimanis & Shanshiashvili, 2017) [10], что повлекло за собой значительную девальвацию национальной валюты и сокращение рабочих мест. Так из-за моратория на прием на работу в нефтегазовые компании (Pavlenko, 2016) [11] некоторые выпускники не могли устроиться на работу более года.

Низкая заработная плата была второй по важности проблемой, с которой столкнулись участники исследования. Во многих учреждениях государственного сектора заработная плата была ниже стипендии, которую участники получали, когда были студентами. Сложившаяся ситуация заставила их несколько раз менять место работы. По словам участников, низкие зарплаты и невозможность дифференцированной оплаты труда по навыкам отрицательно сказываются на эффективности их работы и являются одной из основных причин коррупции и взяточничества в Казахстане.

Несмотря на то, что участники исследования имели явное позиционное преимущество (Holmes, 2013) [12] на рынке труда по сравнению с другими выпускниками, жесткая конкуренция за рабочие места, вызванная большим спросом при ограниченном количестве вакантных мест, сильно усложнила трудоустройство выпускников. К такому же выводу пришли исследователи из разных стран, которые отметили, что такие экономические факторы, как ограниченное количество рабочих мест (Abimbola et al., 2016; Amazan et al., 2016) [1, 13], чрезмерная конкуренция на внутреннем рынке труда (Hao & Welch, 2012; Nachatar Singh, 2020) [14-15] и низкая заработная плата (Hao et al., 2016; Perna et al., 2015) [16-17], препятствуют трудоустройству выпускников после окончания вуза.

Несмотря на то, что правительство Казахстана вкладывает значительные средства в образование и развитие человеческого капитала через стипендиальные программы, экономика страны не выросла настолько, чтобы трудоустроить всех выпускников. Это противоречит высказываниям местных работодателей и политиков о нехватке квалифицированных кадров. Наши данные свидетельствуют о том, что в стране скорее существует нехватка возможностей на рынке труда, нежели нехватка квалифицированных выпускников.

Несоответствие навыков, полученных в университете, требованиям рынка труда (skills mismatch). Наряду с ранее опубликованными исследованиями (Abeuova & Muratbekova-Touron, 2019; Franken et al., 2016; Perna et al., 2015; Pham, 2020) [18-19, 17, 20], данное исследование выявило несоответствие навыков, полученных выпускниками во время учебы, требованиям местного рынка труда. Данное несоответствие было вызвано слабым развитием некоторых отраслей и нехваткой ресурсов в стране. Серьезной проблемой, особенно для выпускников программы «Болашак», было то, что отрасли, в которых они специализировались, были либо недостаточно развиты, либо вообще не существовали в Казахстане. Также есть вероятность наличия асимметрии информации, при которой работодатели и специалисты с нужными навыками не могут найти друг друга. Это привело к тому, что выпускникам приходилось работать не по специальности, чтобы зарабатывать на жизнь, до тех пор, пока не удавалось найти что-то более близкое к их области специализации. Так, у выпускников, изучавших, к примеру, нанотехнологии, единственным вариантом трудоустройства было преподавание в университете. При этом некоторые участники нашего исследования отметили, что использовали в преподавании только теоре-

тические знания из-за отсутствия необходимого оборудования для практических занятий.

Дополнительные трудности были связаны с условиями программы «Болашак». Данные условия обязывают выпускников работать в определенной сфере, связанной с их областью специализации, либо возвращаться на прежнее рабочее место после окончания обучения за границей (Perna et al., 2015) [17]. Так участники, работавшие на госслужбе, с согласия руководителя подали заявку на получение стипендии по категории «Государственные служащие», и после одобрения заявки им предоставили академический отпуск. Получив степень магистра, участники были обязаны вернуться на прежнее место работы. Другие участники стали стипендиатами по категории «Выпускники вуза», что предполагает подписание трехстороннего соглашения между ними, местным университетом, в котором они получили степень бакалавра, и программой «Болашак». В соответствии с данным соглашением стипендиаты обязаны после завершения обучения за границей вернуться в свою альма-матер и в течение нескольких лет преподавать предметы, связанные с их областью специализации. Более половины стипендиатов программы «Болашак» (18 из 32), принявших участие в нашем исследовании, оказались среди тех, кто вернулся на прежнее место работы либо стал преподавать в университете. При этом, выпускникам приходилось преподавать другие дисциплины, так как их специальности не было в университете. Таким образом, условие стипендиальной программы «Болашак», обязывающее выпускников работать в определенной сфере, не позволяет им эффективно использовать полученные во время обучения знания и навыки и является серьезным препятствием их карьерному росту.

Некоторым участницам нашего исследования, особенно состоящим в браке, было еще сложнее строить карьеру. Это может быть связано с тем, что женщины в Казахстане, как правило, уделяют больше времени заботе о детях (Kuzhabekova & Almukhambetova, 2019; Kuzhabekova et al., 2017) [21-22] и, соответственно, часто ставят в приоритет семью, а не карьеру.

В целом, несмотря на то, что выпускники обеих стипендиальных программ пользуются большим спросом на рынке труда, слабое развитие или отсутствие некоторых отраслей, недостаток рабочих мест, семейные обстоятельства, с которыми в большей степени сталкиваются женщины, а также условия программы «Болашак» препятствуют карьерному росту выпускников с международным образованием.

Конфликт поколений (intergenerational clash) и сопротивление изменениям (resistance to change). Одним из основных препятствий, с которым столкнулись наши участники при трудоустройстве и продвижении по карьерной лестнице, стало столкновение советского и постсоветского поколений. Многие участники подчеркнули, что старшие коллеги, получившие образование в советское время, часто воспринимали идеи младшего поколения как «нереалистичные». Участники, особенно те, кто работал на государственной службе, часто упоминали очень иерархическую рабочую среду, где большинство решений принимается одним человеком, который занимает должность в силу своего стажа, а не опыта. По словам участников, некоторые из пожилых коллег и работодателей, с которыми им доводилось работать, имели твердые, непоколебимые убеждения и сопротивлялись любым изменениям. Ранее проведенные исследования (Amazan et al., 2016; Campbell, 2017; Guo et al., 2013; Perna et al., 2015) [13, 23-24, 17] подтверждают, что традиционная, бюрократическая, централизованная культура рабочих мест негативно влияет на возможность выпускников применять полученные знания и навыки на практике, а также продвигаться по карьерной лестнице.

Наши результаты показали, что часто трудности на рабочем месте были вызваны различиями в менталитете и ожиданиях двух поколений. В советское время людьми двигала идеология коллективизма и приверженность построению коммунизма в условиях плановой экономики. Люди были готовы жертвовать временем и энергией только ради самой идеи. Представители постсоветского поколения формировались в условиях жесткой конкуренции рыночной экономики и желали, чтобы карьерный рост зависел от знаний и навыков, а не от возраста. Многие участники исследования придерживались мнения, что не смогут существенно повлиять на какие-либо изменения на рабочем месте, пока не достигнут руководящей должности. Следовательно, социокультурные факторы, включая «принцип старшинства», демотивируют выпускников с международным образованием привносить изменения, тем самым ограничивая их вклад в экономическое развитие страны.

Заключение и рекомендации

В данной статье рассматривается опыт трудоустройства выпускников двух казахстанских государственных стипендиальных программ, получивших образование по STEM-специальностям. Анализ 45 интервью показал, что многие выпускники данных программ имеют возможность построить успешную карьеру. Несмотря на это, трудоустройству и карьерному росту выпускников препятствует ряд социально-экономических и культурных факторов, а также конфликт поколений и условия стипендиальных программ. В этом разделе мы подводим итоги по основным трудностям, с которыми сталкивались выпускники стипендиальных программ «Болашак» и Назарбаев Университета, а также предлагаем рекомендации по их минимизации и устранению.

Большинство трудностей, с которыми столкнулись выпускники стипендиальных программ «Болашак» и Назарбаев Университета, были обусловлены экономическими факторами. Низкие заработные платы, недостаток рабочих мест, слабое развитие, а иногда и отсутствие некоторых областей экономики стали для выпускников международных стипендиальных программ барьером на пути к карьерному развитию. Данную ситуацию можно улучшить посредством диверсификации и модернизации ключевых секторов национальной экономики, развития производства и привлечения иностранных инвесторов. Параллельно необходимо создать условия для привлечения выпускников данных стипендиальных программ во все ключевые сектора экономики с целью применения их передовых знаний и навыков для решения приоритетных задач.

Результаты нашего исследования также показали, что выпускники стипендиальных программ развили навыки и компетенции, опережающие местный рынок труда либо зависящие от инфраструктуры и оборудования, которых еще нет в стране. По причине слабой развитости таких направлений, как космические технологии, наноэлектроника и нанотехнологии, выпускники программы «Болашак», специализирующиеся в этих областях, имели ограниченные карьерные перспективы и возможности применения полученных знаний и навыков. Одним из способов решения данной проблемы может быть проведение тщательного анализа всех секторов национальной экономики с целью выявления тех, в которых существует острая нехватка квалифицированных специалистов. Кроме этого, следует составить прогноз развития экономики на ближайшие годы для определения специальностей, которые могут быть востребованы в обозримом будущем. На основании данных анализа и прогноза необходимо пересмотреть список приоритетных специальностей стипендиальных программ. Это поможет минимизировать проблему несоответствия навыков, полученных в университете, требованиям казахстанского рынка труда, а также будет способствовать более эффективному использованию бюджетных средств, выделенных на международные стипендиальные программы.

Еще одной проблемой, с которой столкнулись участники исследования, стала иерархическая, часто бюрократическая, централизованная рабочая среда, в которой действует «принцип старшинства», и некоторые коллеги, особенно старшего поколения, сопротивляются нововведениям. Это привело к тому, что выпускникам международных стипендиальных программ, обладающим современными навыками и компетенциями, не удается вносить изменения, необходимые для экономического, социального и культурного развития страны. Чтобы изменить сложившуюся ситуацию необходимо улучшить механизмы продвижения и реализации принципа меритократии, согласно которому руководящие посты должны занимать наиболее способные люди. Для этого нужно обеспечить должный контроль и создать прозрачную систему подбора и продвижения кадров, особенно в такой иерархической среде, как государственная служба.

Условие программы «Болашак», обязывающее выпускников работать в определенной сфере или возвращаться на прежнее рабочее место после окончания обучения за границей, является еще одним препятствием на их пути к карьерным достижениям. При менее ограниченном выборе выпускники имели бы возможность трудоустроиться там, где их знания и навыки нашли бы лучшее применение. Мы также рекомендуем предоставить выпускникам программы «Болашак» возможность поработать за границей в течение нескольких лет после окончания обучения. Это даст им возможность получить ценный международный опыт работы, ознакомиться с передовыми технологиями и улучшить практические навыки. Вернувшись в Казахстан, имеющие международный опыт работы выпускники смогут более эффективно применять полу-

ченные практические навыки, тем самым внося больший вклад в развитие страны.

В заключение необходимо отметить, что выпускники стипендиальных программ «Болашак» и Назарбаев Университета востребованы на рынке труда. При этом, выпускники, обучавшиеся за границей, имеют небольшое репутационное преимущество перед теми, кто получил образование в недавно созданном местном международном университете. Долгосрочные преимущества инвестиций в местную образовательную инфраструктуру, как Назарбаев Университет, по сравнению с более быстрой отдачей от спонсирования обучения за границей требуют более подробного изучения. Такое исследование может быть актуальным ввиду пандемии COVID-19, которая ограничила возможность поездки за границу, тем самым увеличив спрос на «домашнее» международное образование. Пандемия может привести к тому, что многие страны переоценят размер инвестиций в эти два способа развития человеческого капитала в пользу местной образовательной инфраструктуры.

Литература

1. Abimbola, S., Amazan, R., Vizintin, P., Howie, L., Cumming, R., & Negin, J. (2016). Australian higher education scholarships as tools for international development and diplomacy in Africa. *Australian Journal of International Affairs, 70*(2), 105–120ю https://doi.org/10.1080/10357718.2015.1119230

2. Enkhtur, A. (2019). Perceived contributions to national development: Government-sponsored Mongolian alumni from Japan. *Asian Education and Development Studies, 9*(2), 217–228. https://doi.org/10.1108/AEDS-03-2018-0056

3. Тогайбаев Б. Насколько обоснованы изменения в программе «Болашак» [Электрон. ресурс]. – 2022. – URL: https://forbes.kz//process/education/novyiy_vektor_1651836822/? (дата обращения 15.09.2022)

4. Макаров А. Назарбаев о родственниках: Закон един для всех [Электрон. ресурс]. – 2022. – URL: https://bizmedia.kz/2022/05/30/nazarbaev-o-rodstvennikah-zakon-edin-vseh/ (дата обращения 15.09.2022)

5. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

6. Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 80–92. https://doi.org/10.1177/16094 06906 00500107

7. Абдуллаева Д. Исследование НПП “Атамекен” выявило “вузы-пылесосы”, в которых учатся только четверокурсники [Электрон. ресурс]. – 2019. – URL: https://informburo.kz/novosti/issledovanie-npp-atameken-vyyavilo-vuzy-pylesosy-v-kotoryh-uchatsya-tolko-chetverokursniki-99493.html (дата обращения 15.09.2022)

9. Jonbekova, D., Serkova Y., Mazbulova, Zh., Jumakulov, Z., Ruby., A. (2022). How international higher education graduates contribute to their home country: An example from government scholarship recipients in Kazakhstan. *Higher Education Research & Development*. https://doi.org/10.1080/03057 925.2019.1599820

10. Preimanis, A., & Shanshiashvili, N. (2017). *Kazakhstan diagnostic paper: Assessing progress and challenges in developing sustainable market economy*. European Bank for Reconstruction and Development. https://www.ebrd.com/publications/country-diagnostics/kazakhstan

11. Павленко Д. Как девальвация тенге повлияла на рынок труда РК [Электрон. ресурс]. – 2016. –URL: https://krisha.kz/content/news/2016/kak-deval-vaciya-tenge-povliyala-na-rynok-truda-rk(дата обращения 15.09.2022)

12. Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: Possession, position or process? *Studies in Higher Education*, *38*(4), 538–554. https://doi.org/10.1080/03075 079.2011.587140

13. Amazan, R., Negin, J., Howie, L., & Wood, J. (2016). From extraction to knowledge reproduction: The impact of Australia’s development awards on Uganda and Mozambique. *International Education Journal: Comparative Perspectives, 15*(1), 45–65.

14. Hao, J., & Welch, A. (2012). A tale of sea turtles: Job-seeking experiences of hai gui (high-skilled returnees) in China. *Higher Education Policy*, *25*(2), 243–260. https://doi.org/10.1057/hep.2012.4

15. Nachatar Singh, J. K. (2020). Challenges in obtaining employment in China: Lived experiences of Australian Chinese graduates. *Australian Journal of Career Development*, *29*(3), 153–163. https://doi.org/10.1177/10384 16220 947085

16. Hao, J., Wen, W., & Welch, A. (2016). When sojourners return: Employment opportunities and challenges facing high-skilled Chinese returnees. *Asian and Pacific Migration Journal*, *25*(1), 22–40. https://doi.org/10.1177/01171 96815621806

17. Perna, L. W., Orosz, K., & Jumakulov, Z. (2015). Understanding the human capital benefits of a government-funded international scholarship program: An exploration of Kazakhstan’s Bolashak program. *International Journal of Educational Development, 40*, 85–97. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.003

18. Abeuova D., & Muratbekova-Touron M. (2019). Global talent management: Shaping the careers of internationally educated talents in developing markets. *Thunderbird International Business Review,* 1–14. https://doi.org/10.1002/tie.22085

19. Franken, M., Langi, N. T. K., & Branson, C. (2016). The reintegration of Tongan postgraduate scholars after study abroad: Knowledge utilisation and restitution. *Asia Pacific Education Review*, *17*(4), 691–702. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9462-5

20. Pham, T. (2020). Reconceptualising employability of returnees: What really matters and strategic navigating approaches. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s1073 4-020-00614-2

21. Kuzhabekova, A., & Almukhambetova, A. (2019). Women's progression through the leadership pipeline in the universities of Kazakhstan and Kyrgyzstan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *51*(1), 99–117. https://doi.org/10.1080/03057 925.2019.1599820

22. Kuzhabekova, A., Janenova, S., & Almukhambetova, A. (2017). Analyzing the experiences of female leaders in civil service in Kazakhstan: Trapped between economic pressure to earn and traditional family role expectations. *International Journal of Public Administration*, *41*(15), 1290–1301. https://doi.org/10.1080/01900 692.2017.1387142

23. Campbell, A. C. (2017). How international scholarship recipients perceive their contributions to the development of their home countries: Findings from a comparative study of Georgia and Moldova. *International Journal of Educational Development*, *55*, 56–62. https://doi.org/10.1016/j.ijedu dev.2017.05.004

24. Guo, C., Porschitz, E., & Alves, J. (2013). Exploring career agency during self-initiated repatriation: A study of Chinese sea turtles. *Career Development International*, *18*, 34–55. https://doi.org/10.1108/13620 43131130

References

Abdullayeva, D. (2019, December 10). Issledovanie NPP "Atameken" vyyavilo vuzy-pylesosy, v kotoryh uchatsya tolko chetverokursniki [Research of the National Chamber of Entrepreneurs "Atameken" revealed "vacuum cleaner universities", which host only fourth-year students]. *Informburo.* https://informburo.kz/novosti/issledovanie-npp-atameken-vyyavilo-vuzy-pylesosy-v-kotoryh-uchatsya-tolko-chetverokursniki-99493.html (In Russian)

Abeuova D., & Muratbekova-Touron M. (2019). Global talent management: Shaping the careers of internationally educated talents in developing markets. *Thunderbird International Business Review,* 1–14. https://doi.org/10.1002/tie.22085

Abimbola, S., Amazan, R., Vizintin, P., Howie, L., Cumming, R., & Negin, J. (2016). Australian higher education scholarships as tools for international development and diplomacy in Africa. *Australian Journal of International Affairs, 70*(2), 105–120. https://doi.org/10.1080/10357718.2015.1119230

Amazan, R., Negin, J., Howie, L., & Wood, J. (2016). From extraction to knowledge reproduction: The impact of Australia's development awards on Uganda and Mozambique. *International Education Journal: Comparative Perspectives, 15*(1), 45–65.

Campbell, A. C. (2017). How international scholarship recipients perceive their contributions to the development of their home countries: Findings from a comparative study of Georgia and Moldova. *International Journal of Educational Development*, *55*, 56–62. https://doi.org/10.1016/j.ijedu dev.2017.05.004

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Enkhtur, A. (2019). Perceived contributions to national development: Government-sponsored Mongolian alumni from Japan. *Asian Education and Development Studies, 9*(2), 217–228. https://doi.org/10.1108/AEDS-03-2018-0056

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 80–92. https://doi.org/10.1177/16094 06906 00500107

Franken, M., Langi, N. T. K., & Branson, C. (2016). The reintegration of Tongan postgraduate scholars after study abroad: Knowledge utilisation and restitution. *Asia Pacific Education Review*, *17*(4), 691–702. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9462-5

Guo, C., Porschitz, E., & Alves, J. (2013). Exploring career agency during self-initiated repatriation: A study of Chinese sea turtles. *Career Development International*, *18*, 34–55. https://doi.org/10.1108/13620 43131130

Hao, J., & Welch, A. (2012). A tale of sea turtles: Job-seeking experiences of hai gui (high-skilled returnees) in China. *Higher Education Policy*, *25*(2), 243–260. https://doi.org/10.1057/hep.2012.4

Hao, J., Wen, W., & Welch, A. (2016). When sojourners return: Employment opportunities and challenges facing high-skilled Chinese returnees. *Asian and Pacific Migration Journal*, *25*(1), 22–40. https://doi.org/10.1177/01171 96815621806

Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: Possession, position or process? *Studies in Higher Education*, *38*(4), 538–554. https://doi.org/10.1080/03075 079.2011.587140

Jonbekova, D., Serkova Y., Mazbulova, Zh., Jumakulov, Z., Ruby., A. (2022). How international higher education graduates contribute to their home country: An example from government scholarship recipients in Kazakhstan. *Higher Education Research & Development*. https://doi.org/10.1080/03057 925.2019.1599820

Kuzhabekova, A., & Almukhambetova, A. (2019). Women's progression through the leadership pipeline in the universities of Kazakhstan and Kyrgyzstan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *51*(1), 99–117. https://doi.org/10.1080/03057 925.2019.1599820

Kuzhabekova, A., Janenova, S., & Almukhambetova, A. (2017). Analyzing the experiences of female leaders in civil service in Kazakhstan: Trapped between economic pressure to earn and traditional family role expectations. *International Journal of Public Administration*, *41*(15), 1290–1301. https://doi.org/10.1080/01900 692.2017.1387142

Makarov, A. (2022, May 30). Nazarbayev o rodstvennikakh: Zakon yedin dlya vsekh [Nazarbayev on his relatives: The law is the same for everyone]. *Biz Media.* https://bizmedia.kz/2022/05/30/nazarbaev-o-rodstvennikah-zakon-edin-vseh/(In Russian)

Nachatar Singh, J. K. (2020). Challenges in obtaining employment in China: Lived experiences of Australian Chinese graduates. *Australian Journal of Career Development*, *29*(3), 153–163. https://doi.org/10.1177/10384 16220 947085

Pavlenko, D. (2016, April 27). Kak devalvatsiya tenge povliyala na rynok truda RK [How the devaluation of the tenge affected the labour market of Kazakhstan]. *Krysha*. https://krisha.kz/content/news/2016/kak-deval-vaciya-tenge-povliyala-na-rynok-truda-rk(In Russian)

Perna, L. W., Orosz, K., & Jumakulov, Z. (2015). Understanding the human capital benefits of a government-funded international scholarship program: An exploration of Kazakhstan's Bolashak program. *International Journal of Educational Development, 40*, 85–97. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.003

Pham, T. (2020). Reconceptualising employability of returnees: What really matters and strategic navigating approaches. *Higher Education*. https://doi.org/10.1007/s1073 4-020-00614-2

Preimanis, A., & Shanshiashvili, N. (2017). *Kazakhstan diagnostic paper: Assessing progress and challenges in developing sustainable market economy*. European Bank for Reconstruction and Development. https://www.ebrd.com/publications/country-diagnostics/kazakhstan

Togaibayev, B. (2022, May 8). Naskolko obosnovany izmeneniya v programme «Bolashak» [How reasonable are the changes in the Bolashak program?]. *Forbes Kazakhstan.* https://forbes.kz//process/education/novyiy_vektor_1651836822/?(In Russian)

Vykhodchenko, L. (2015, June 11). Vypuskniki kazahstanskih vuzov ne ustraivayut rabotodatelei kachestvom znanii [Employers are not satisfied with the level of knowledge demonstrated by graduates of Kazakhstani universities]. *Informburo.* https://informburo.kz/novosti/vypuskniki-kazahstanskih-vuzov-ne-ustraivayut-rabotodateley-kachestvom-znaniy-6344.html(In Russian)

МРНТИ 14.25.05 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.02

Н. Адельбаева , Ж. Мусина* , К. Кажимова

Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова, Казахстан, г. Уральск
*e-mail: mszhannat@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ШКОЛЬНИКОВ, ПРИМЕР КАЗАХСТАНА В PISA-2018

Социально-эмоциональное благополучие школьников является одним из главных факторов, который влияет на психологическое состояние и академическую успеваемость учащихся. Во время пандемии и дистанционного обучения школьников проблема социально-эмоционального благополучия школьников приобрела новые очертания. В то же время на сегодня мы мало имеем количественных данных о психологическом здоровье и социально-эмоциональном благополучии учащихся казахстанских школ, отсутствуют новые данные о психолого-педагогических условиях, влияющих на комфортность среды и образовательного процесса. Данная статья направлена на раскрытие понятий «социально-эмоциональное благополучие», «школьный климат», анализ количественных данных исследования PISA-2018. По результатам анализа вторичных данных PISA-2018 выявлено, что около одной трети казахстанских школьников подвержены буллингу; чуть больше 5% казахстанских школьников пропускали занятия в школе или же опаздывали на уроки. 76% учащихся легко заводят друзей в школе, 69% школьников чувствуют себя частью школьного сообщества. Однако 79% учащихся считают себя аутсайдерами в школе. 78% чувствуют себя «не в своей тарелке» в школе и классах, и 80% сообщили, что чувствуют себя одинокими. По результатам PISA-2018, казахстанские школьники удовлетворены своей жизнью выше среднего показателя стран-участниц исследования. В разрезе село-город, сельские школьники более удовлетворены жизнью, чем их сверстники из городов. 45% учащихся казахстанских школ беспокоятся о том, что могут другие подумать, если они ошибутся. 34% бояться провала, т.к. это может негативно отразиться на их будущем. В целом результаты исследования можно перепроверить в современное время и провести полевое исследование, с учетом валидности тестового инструмента, его перевода на казахский язык и учета социально-культурных различий.

Ключевые слова: социально-эмоциональное благополучие, школьник, обучающийся, школьный климат, школьная среда.

N. Adelbayeva, Zh. Mussina*, K. Kazhimova

M. Utemissov West Kazakhstan university, Kazakhstan, Uralsk
*e-mail: mszhannat@gmail.com

Social and emotional well-being of schoolchildren, an example of Kazakhstan in PISA-2018

Social and emotional well-being among schoolchildren is the main one, which affects the psychological state and academic employment of students. During distance learning, schoolchildren, the problem of social-emotional gain has acquired a greater transmission. However, today we have little quantitative data on the psychological, socio-emotional well-being of students in Kazakhstani schools. There is no data on the psychological and pedagogical conditions influencing the educational process. This article aims to cover the concepts of socio-emotional well-being, school climate, quantitative data coverage with the PISA-2018 surveys. Based on the analysis of PISA-2018 secondary data, it was revealed that about one-third of Kazakhstani schoolchildren are not excluded from bullying. According to the data, slightly more than 5% of Kazakhstani schoolchildren missed school or were late for classes. 76% of students easily make friends at school, 69% of students feel part of the school community. However, 79% of students consider themselves outsiders in school. 78% feel “out of place” at school and 80% said they feel lonely. According to the results of PISA-2018, Kazakhstani schoolchildren are satisfied with their lives above the average of the countries participating in the study. In the context of the village-city, rural schoolchildren are more satisfied with life than their peers from cities. 45% of students in Kazakh schools worry about what others might think if they make a mistake. 34% are afraid of failure because this may negatively affect their future. In general, the results of the study should be cross-checked with data from the field study, and the validity of the test instrument, its translation, and consideration of socio-cultural differences should also be examined.

Key words: social and emotional well-being, school students, learners, school climate, school environment.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

Н. Адельбаева, Ж. Мусина*, Қ. Кажимова
М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Қазақстан, Орал қ.
*e-mail: mszhannat@gmail.com

Мектеп оқушыларының әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқаты, PISA-2018 бойынша Қазақстан мысалы

Мектеп оқушыларының әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқаты оқушылардың психологиялық жағдайы мен оқу үлгеріміне әсер ететін негізгі факторлардың бірі болып табылады. Қашықтан оқыту кезінде оқушылардың әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқаты мәселесі маңызды болды. Дегенмен, бүгінгі күні бізде қазақстандық мектептердегі оқушылардың психологиялық, әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқаты туралы сандық деректер аз. Оқу-тәрбие процесіне әсер ететін психологиялық-педагогикалық жағдайлары туралы деректер жоқ. Бұл мақала PISA-2018 зерттеуінің сандық деректерін ұсыну, әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқат, мектеп климаты ұғымдарын ашуға бағытталған. PISA-2018 деректерін талдау нәтижелері бойынша қазақстандық оқушылардың шамамен үштен бірі буллингқа ұшырайтыны анықталды. Мәліметтерге сәйкес, қазақстандық оқушылардың 5%-дан сәл астамы сабақтан қалып немесе сабаққа кешігіп келеді. Оқушылардың 76%-ы мектеп қабырғасында оңай дос таба алады, 69%-ы өзін мектеп қауымдастығының бөлігі ретінде сезінеді. Дегенмен, оқушылардың 79 % мектепте өздерін бөгде адам деп есептейді. 78% мектепте өзін «орынсыз» сезінеді, ал 80% өзін жалғыз сезінеді. PISA-2018 нәтижелері бойынша қазақстандық оқушылар зерттеуге қатысушы елдердің орташа деңгейінен жоғары өмірлерінмен қанағаттанған. Ауыл-қала жағдайында ауыл оқушылары қаладағы құрдастарына қарағанда өмірге көбірек қанағаттанарлық. Қазақ мектептеріндегі оқушылардың 45%-ы қателессе, басқалар не ойлайды деп уайымдайды. 34% сәтсіздіктен қорқады, өйткені бұл олардың болашағына кері әсер етуі мүмкін. Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері далалық зерттеу деректерімен өзара тексеріліп, сынақ құралының жарамдылығы, оның аудармасы, әлеуметтік-мәдени айырмашылықтардың ескерілуіне тексерілуі керек.

Түйін сөздер: әлеуметтік және эмоционалдық әл-ауқат, мектеп оқушысы, мектеп климаты, мектеп ортасы.

Введение

Сегодня одним из важных вопросов в образовании считается социально-эмоциональное благополучие обучающихся, которое стало наиболее актуальным с введением дистанционного обучения. Прежде всего это связано с тем, что миллионы учащихся по всему миру оказались дома, с одной стороны, в полной коммуникационной изоляции, а с другой стороны, погруженными в информационно-компьютерные технологии. И безусловно, дистанционное обучение и общение посредством информационных технологий внесли изменения в психолого-педагогическое взаимодействие субъектов.

Обширные исследования как отечественных, так и зарубежных ученых в области социально-эмоционального благосостояния обучающихся и учителей показали о необходимости создания условий в процессе образования, способствующих эмоциональной стабильности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса (А.У. Шатырхан, А. Бекатар, Ә.Б. Құлдыбай и А.М. Жолдыбаева – Психоэмоциональное состояние учащихся при дистанционном обучении Т.А. Чиркина и Т.Е. Хавенсон – Роль «школьного климата» в образовании; С. Испусинова и А. Копеева – Влияние школьного климата на обучение в сельских школах) [1].

С точки зрения ученых, повышение благосостояния и развитие устойчивого социально-эмоционального состояния в школьные годы является особенно важным (Choi, 2018) [2]. Следует учитывать, что изменения структур мозга детей и подростков имеют долгосрочные последствия для когнитивного функционирования, регуляции эмоций, мотивации и социальных взаимодействий (Giedd et al., 2008) [3]. Таким образом, эмоционально здоровые дети имеют больше шансов вырасти в счастливых, уверенных в себе взрослых, ведущих здоровый образ жизни. Исследования показывают, что учащиеся, которых учителя поддерживают, почти в два раза чаще чувствуют себя частью школы, чем учащиеся в классах без таких учителей, согласно PISA-2015. Это актуально, поскольку учащиеся, которые чувствуют себя посторонними в школе, в три раза чаще не удовлетворены своей жизнью (OECD, 2017) [4].

В ходе анализа различных подходов к данной проблеме было выявлено, что создание комплексных условий для полноценного соци-

ального и эмоционального обучения, где будут использованы различные методы обучения и воспитания школьника, улучшит как автономию учащихся, так и их взаимосвязь и удовлетворенность школой в целом (Tian et al., 2013) [5]. Известно, что учащиеся, участвующие во внеклассных мероприятиях, успевают лучше в учебе, а учащиеся, занимающиеся спортом, особенно командными видами спорта (Beets et al., 2009) [6], имеют более положительные оценки учителей в отношении социальной компетентности и даже высокие уровни психосоциальной зрелости (Fletcher, Nickerson & Wright, 2003) [7].

Следует отметить, что до настоящего времени исследования социально-эмоционального благосостояния и создания комплекса психолого-педагогических условий процесса образования, влияющих на социально-эмоциональное благосостояние школьников в Казахстане, не рассматривалось в целом. Во-первых, на наш взгляд, это связано с тем, что сама структура процесса обучения не позволяет учитывать данную проблему, во-вторых, задача единицы процесса обучения носит в основном обучающий характер, в-третьих, последовательная, взаимообусловленная система взаимодействия педагога и обучающегося, связанная с применением той или иной совокупности технологий обучения, направлена на решение различных педагогических задач, куда не входит практически данная проблема исследования. В связи с этим целью нашего исследования является определение и теоретическое обоснование комплекса психолого-педагогических условий, влияющих на социально-эмоциональное благосостояние субъектов образовательного процесса, и экспериментальная проверка на базе школы г. Уральска. Так, на сегодняшний день нами проводятся исследования в школе, где будет разработан комплекс психолого-педагогических условий формирования социально-эмоционального благополучия субъектов образовательного процесса; разработана модель формирования социально-эмоционального благополучия субъектов образовательного процесса; проведено полевое исследование по формированию социально-эмоционального благополучия субъектов образовательного процесса и выработаны рекомендации для учителей-предметников, классных руководителей, родителей и самих учащихся.

Безусловно, в своем исследовании мы опирались на уже имеющийся мировой опыт, в частности исследование основана на анализе вторичных данных международного исследования достижений учащихся PISA (Programme International Student Assessment OECD). Такой широкий анализ позволит нам наиболее объективно исследовать и показать результаты возможности учета в процессе образования социально-эмоционального благополучия субъектов образовательного процесса. Казахстан с 2009 года участвует в данных исследованиях, и в последний раз PISA проводили в 2018 году. В своем исследовании нами используются данные 2018 года. PISA проводит тестирование 15-летних учащихся по трем компетенциям: чтение, математика и естествознание. Кроме оценки навыков, на исследовании PISA проводится анкетирование учащихся по социальному контексту: информация о семье, об условиях проживания, об отношениях с учителями и сверстниками, о мотивации к обучению и пр. На основе данных вопросов анализируется концепт «социально-эмоциональное благополучие». На данном этапе исследования представлены анкетные вопросы о социально-эмоциональном благополучии учащихся и ответы казахстанских школьников.

Обзор литературы

Рассматривая существующие отечественные научные работы и статьи на данную тему, можно прийти к выводу, что тема социально-эмоционального благосостояния субъектов образовательного процесса является достаточно актуальной проблемой в области педагогики и психологии Республики Казахстан. Многие научные работы выполнены в периоде последних пять лет. Например, статья Светланы Испусиновой и Айгерим Копеевой (2020) рассматривает влияние школьного климата в сельских школах Казахстана. В своей работе авторы учитывали не только психологические условия, но и материально-техническую базу школ. По итогам исследования авторы пришли к выводу, что в большинстве школ учащиеся и учителя имеют хорошие взаимоотношения и низкий уровень стресса. Однако и учителя, и учащиеся сельских школ были обеспокоены состоянием инфраструктуры школы: нехватка ИКТ-технологий, недостаточный библиотечный фонд, необходимость капитального ремонта [8].

Следующая статья «Программа «Самопознание» как основа воспитательной системы современной казахстанской школы» (2020) рассматривает предмет «Самопознание» в системе

образования Казахстана. Авторы представили историческое развитие данного предмета и его роль в воспитании учащихся. Так, предмет «Самопознания» направлен на саморазвитие и самореализацию учащегося посредством рефлексивной деятельности субъектов образовательного процесса. Детально авторы проанализировали предмет с трех аспектов: учебный процесс, внеучебная деятельность и взаимодействия школы и семьи. Например, на уроке «Самопознания» школьники знакомятся с понятием «самооценка», определяют свои цели, различают положительные и отрицательные характеристики людей, учатся различать эмоции и управлять ими. В статье авторы также дают определение благоприятной школьной среды: «Позитивный школьный климат интегрирует нормы, ценности и ожидания, которые обеспечивают чувство физической, эмоциональной, социальной безопасности и тем самым способствуют гармоничному личностному и социальному развитию школьников, помогают им вырасти полноценными членами общества». Для взаимодействия школы и семьи авторы предложили ряд интересных подходов сотрудничества, способствующих восполнению общения между родителями и учащимися (например, клуб отцов, бабушек, тренинги, родительские форумы и др.) [9].

Следующая статья российских авторов Татьяны Чиркиной и Татьяны Хавенсон (2017) «Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA» сфокусирована на определении школьного климата посредством данных международного исследования достижений учащихся PISA. Также в статье показана взаимосвязь между школьным климатом и образовательной деятельностью школьников, степенью вовлеченности учащихся в учебу и учебными достижениями. Авторы статьи проанализировали множество научных изданий и представили различные определения школьного климата. К примеру, школьный климат является не только фактором влияния на учебные достижения, но и играет важную роль в развитии социальных навыков, эмоционального и психологического состояния учащихся. По анализу авторы пришли к выводу, что «школьный климат» составляют четыре концепта: взаимоотношения субъектов внутри школы, физическая среда, индивидуальные факторы и культура организации. По результатам исследования авторы сделали заключение о том, что инструмент измерения международного исследования PISA не в полной мере замеряет «школьный климат» в российских школах и требует изменений [10].

Также интересна работа в данной области Акжола Ахметова (2021) о влиянии школьного климата на успеваемость учащихся по результатам PISA. Автор исследовал степени влияния всех индикаторов школьного климата по трем компетенциям: чтение, математика и естествознание. По результатам работы было выявлено, что только два индикатора из десяти имеют статистически значимое влияние на успеваемость по трем направлениям тестирования PISA. Основное влияние на успеваемость оказывает буллинг, точнее проявление учащимися антибуллингового отношения как положительного влияния и сам опыт буллинга как отрицательное влияние на обучение. По итогам исследования было выявлено, что школьный климат имеет среднюю степень влияния на успеваемость казахстанских школьников [11].

Анализ научных работ показал, что в основном они касаются темы буллинга, влияния предмета «Самопознание» на школьный климат и психологический климат в инклюзивных классах. Эти вопросы, конечно же, имеют много общего с темой социально-эмоционального благополучия учащихся, но вместе с тем необходимо в нынешних реалиях целенаправленное исследование социально-эмоционального состояния участников образовательного процесса.

Материалы и методы

Исследование основано на анализе вторичных данных международного исследования достижений учащихся PISA (Programme International Student Assessment OECD). В последующем планируется сбор первичных данных на базе школ г. Уральска. Использованные данные находятся в открытом доступе на сайте ОЭСР. Они конфиденциальны и могут быть использованы в различных исследованиях. Казахстан с 2009 года участвует в данных исследованиях, и последний раз PISA проводили в 2018 году. В рамках этого проекта будут использованы данные 2018 года. PISA проводит тестирование 15-летних учащихся по трем компетенциям: чтение, математика и естествознание. Помимо тестирования навыков, на исследовании PISA проводится анкетирование учащихся на социальный контекст: информация о семье, об условиях проживания, об отношении с учителями и сверстниками, о мотивации к обучению и пр.

Целью данного исследования является анализ полученных ответов анкетного опроса о социально-эмоциональном благосостоянии учащихся, школьном климате, декомпозиция индексов и вторичный анализ по казахстанским школам.

Основным методом исследования, на которое мы опираемся, является количественный метод, который основывается на статистических расчётах. Использованы дескриптивные методы анализа: анализ частоты переменных, средние показатели индексов, таблицы корреляции переменных. Данный метод позволил нам описать демографические переменные: количество респондентов, пол, географическое расположение школы, материально-техническую базу школы, социально-экономический статус учащегося и др. Также использованы факторный и регрессионный методы анализа. Данные виды анализа позволят проверить валидность и надежность тестового конструкта. Регрессионный анализ может показать причинно-следственную взаимосвязь между переменными и выявить основные факторы влияния на условия формирования социально-эмоционального благополучия учащихся.

В дальнейшем этапе исследования можно использовать страты разделения по областям и школам НИШ, а также применить различие в языке обучения. Также в рамках исследования планируется проведение полевого исследования в виде анкетирования учащихся на базе школ г. Уральска для сравнения с результатами PISA-2018. Такое сравнение теста позволит улучшить перевод анкеты на русском и казахском языках, что в дальнейшем даст большую валидность результатов международному тесту PISA.

В своем исследовании мы рассматривает понятия «школьный климат» и «социально-эмоциональное благополучие» в контексте исследования PISA. По мнению ученых, школьный климат определяется как «качество и характер школьной жизни» (Cohen et al., 2009) [12], «сердце и душа школы» (Freiberg and Stein, 1999) [13], «качество отношений между учащимися, учителями и школьной администрацией» (Hoy and Sweetland, 2001) [14]. Климат в школе может быть безопасным или небезопасным, сплоченным или враждебным, дружественным или конкурентным. Как известно, в благоприятной школьной среде ученики чувствуют себя в безопасности и физически, и психологически, учителя поддерживают друг друга, родители активно участвуют в школьных мероприятиях.

Результаты и обсуждение

Прежде чем представить результаты по модели «социально-эмоциональное благосостояние учащихся», мы предлагаем рассмотреть результаты по взаимосвязанному конструкту школьный климат. Школьный климат – многосторонний конструкт, который представляет практически «каждый аспект школьного опыта» (Wang and Degol, 2016) [15]. В исследовании PISA оперирует четырьмя категориями в школьном климате: безопасность (деструктивные поведения, буллинг, дисциплинарные проблемы и др.), преподавание и обучение (академическая поддержка, обратная связь, школьное лидерство, сотрудничество учителей др.), школьное сообщество (взаимоотношения между учителями и учащимися, командный дух учащихся, вовлеченность родителей и др.) и институциональная среда (здание школы, оборудования, образовательные ресурсы, ИКТ и др.).

Нами было обращено внимание на то, что в исследовании PISA 2018 г. представлены компоненты модели «Школьный климат» по ответам казахстанских учащихся.

Одним из компонентов школьного климата, на который мы обращаем внимание, является буллинг. Жестокое поведение может иметь крайне тяжелые физические и эмоциональные последствия для учащихся, поэтому данная проблема поднимается и учителями, и родителями, и политиками в средствах массовой информации (Phillips, 2007) [17]. Буллинг – специальный тип агрессивного поведения, который предполагает нежелательные, отрицательные действия, в котором учащийся невольно или специально наносит вред другому, который не может себя защитить (Olweus, 1993) [18]. Буллинг может быть физическим, вербальным, социальным и с ростом социальных сетей и Интернета – виртуальным. Так, в Казахстане 13% учащихся ответили, что часто подвергаются буллингу в школе. 22% школьников утверждают, что другие учащиеся специально не общаются и отделяются от них. Около 14% учащихся сказали, что другие дети смеются над ними, были запуганы сверстниками, испортили или забрали их вещи, ударили или толкнули. 16% школьников рассказали, что другие учащиеся распространяют плохие слухи о них. В среднем в казахстанских школах 32,1% учеников подвержены буллингу.

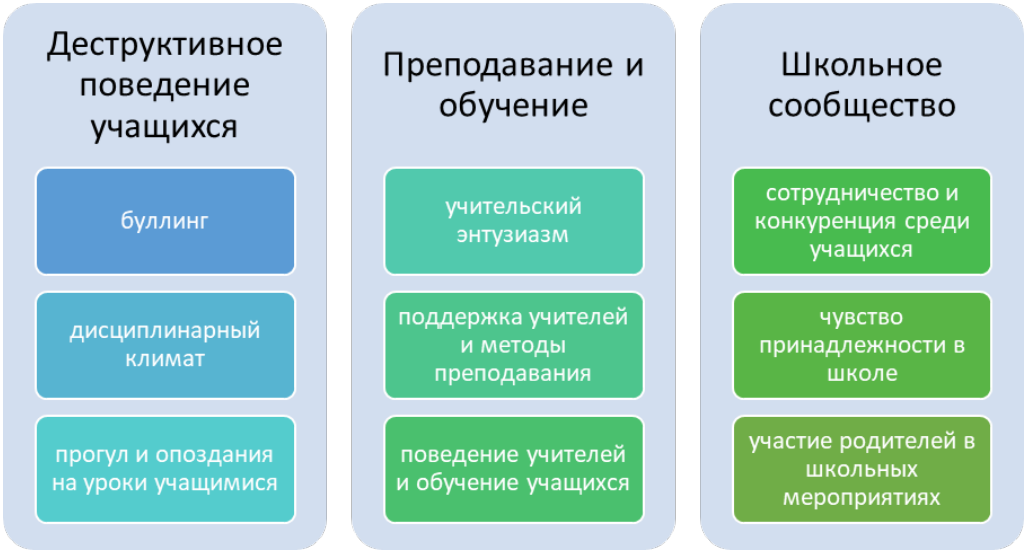


Рисунок 1 – Модель школьного климата по PISA-2018
Источник: OECD, 2019, стр. 38 [16]

Нами определены условия благополучного социально-эмоционального состояния обучающихся, которые, на наш взгляд, чаще влияют на положительную жизнедеятельность учащихся в школьной среде. Одним из ключевых составляющих положительной школьной среды является дисциплинарный климат, который предполагает степень шума и порядка в классе, в котором учащиеся слушают своих учителей и могут сконцентрировать внимание на задании. Концептуально дисциплинарный климат определяется восприятием учащимися правил поведения в классе и навыком учителя по решению проблем в поведении школьников. В классах, где дисциплинарный климат выше и лучше, больше возможностей у учащихся обучаться и развиваться. В исследовании PISA учащимся был задан вопрос о том, как часто уроки не проходят на должном уровне из-за деструктивного поведения в классе. В казахстанских школах дисциплинарный климат положительный: только около 3-5% учащихся сообщили, что у них в классе бывает шумно. По сравнению с Японией (3%) и Францией (23%) данный показатель очень хороший.

Следующим условием, на которое следует обращать внимание, – это прогул и опоздания на уроки, которые, безусловно, влияют как на общий результат обучаемости, так и на эмоциональное состояние школьника. Ряд исследователей в своих трудах обращает внимание на такую проблему школьной жизни, как прогул и опоздания на уроки. Многие учащиеся пропускают уроки или опаздывают, тем самым упуская возможность полноценно обучаться, т.е. имеют отрицательное влияние на результаты обучения. Прогулы учащихся могут быть по различным причинам: нет мотивации учиться, не чувствует себя частью школы, проспал либо школьник не пошел в школу из-за домашних дел. Некоторые пропускают из-за буллинга – боятся или стыдятся идти в школу. По данным PISA, чуть больше 5% казахстанских школьников пропустили школу или же опоздали на уроки.

Энтузиазм учителей может быть определен как одно из условий, влияющих на положительную коммуникацию образовательного процесса и последующее эмоциональное состояние обучающихся. Энтузиазм учителей – живой и мотивирующий стиль преподавания, который включает в себя жесты, экспрессию лица, интонации, частое использование шуток и интерес к своему предмету. Во многих исследованиях было доказано, что энтузиазм учителей положительно влияет на внутреннюю мотивацию школьников, повышение интереса к предмету среди школьников (Moè, 2016; Patrick, Hisley and Kempler, 2000) [19, 20]. 81% казахстанских учащихся ответили, что энтузиазм учителя мотивирует их к обучению. 87,3% школьников согласились, что их учителю нравится тема преподаваемого предмета. 84,2% обучающихся ответили, что учитель показывает свою заинтересованность к преподаванию.

Важным условием благосостояния учащихся в школе является, когда учителя оказывают поддержку учащимся посредством уделения времени для помощи и мотивации, также устанавливая цели и правила, относясь к школьникам справедливо и давая им сделать свой выбор (Klem and Connell, 2004; Wang and Holcombe, 2010) [21, 22]. Так, например, 80% казахстанских учащихся ответили, что учителя заинтересованы в обучении каждого ученика. 82% школьников сказали, что учителя дополнительно помогают при необходимости. 88% учащихся ответили, что учителя помогают им с обучением. 86% школьников ответили, что учитель продолжает преподавать до тех пор, пока ученики не поймут содержание предмета.

Хотелось бы обратить внимание и на следующее условие эмоционального благополучия школьника, как поведение учителей и обучение учащихся. Ни для кого не секрет, что роль учителя очень важна в обучении учащегося. Ежедневная деятельность учителей и их методика преподавания имеют наибольшую долю влияния на успеваемость учащихся, нежели количество сертификатов и квалификации учителя. В данном контексте рассматривается устойчивость учителя к изменению, неподготовленность и невыход учителя на работу. Например, если учитель пропускает уроки, то образовательный процесс нарушается, так как в основном пропуски неожиданны и бывают трудности замены учителя. Устойчивость учителя к изменениям также отрицательно влияет на обучение учащихся. Многие школьные реформы откладывались и останавливались, потому что учителя чувствовали себя перегруженными или недооценёнными, боялись неизвестности, которую принесут реформы (Evans, 1996; Lunenburg, 2010) [23, 24]. В казахстанских школах, по данным опроса директоров, 61% учителей не отвечают индивидуальным потребностям учащихся, 61% учителей также пропускают уроки, 55% учителей устойчивы к изменениям, 57% преподавателей школ слишком строги с учащимися, 70% учителей недостаточно хорошо готовятся к урокам.

Важным условием, обеспечивающим положительную динамику в обучении и благоприятно влияющим на учащихся, является сотрудничество между учащимися, учителями, родителями и администрацией школ. Учащиеся, которые хорошо взаимодействуют с одноклассниками и привязаны к школе, показывают хорошую успеваемость. Конкуренция среди учащихся также придает сильную мотивацию на обучение. Однако некоторые ученые говорят, что и сотрудничество, и конкуренция в школе имеют положительное влияние, нежели отдельное сотрудничество или конкуренция. 97,3% казахстанских школьников согласились с тем, что необходимо ценить сотрудничество. 98,4% учащихся сотрудничают с друг с другом, 96,6% считают это важным. 96,9% чувствуют, что их направляют и поддерживают сотрудничать друг с другом. 85,8% казахстанских школьников ценят конкуренцию. 86,1% согласились с тем, что они соревнуются друг с другом. 83,7% учащихся чувствуют, что их сравнивают друг с другом.

Достаточно важным условием является осознание идентичности и принадлежности ученика к своей школе, где доверяют и поддерживают сверстники. Схожие концепты – участие в школьной жизни, самоидентификация как части школьного сообщества. В Казахстане 76% учащихся легко заводят друзей в школе. 69% школьников чувствуют себя частью школьного сообщества. 71% учеников ответили, что они нравятся другим ученикам. Однако 79% учащихся считают себя аутсайдерами в школе. 78% чувствуют себя «не в своей тарелке» в школе и 80% сказали, что чувствуют одинокими.

Немаловажным условием является и участие родителей в школьных мероприятиях. Сотрудничество между школой и семьей проходит в разных формах: обсуждение образовательных вопросов ребенка, помощь при выполнении домашней работы, общение со школьной администрацией, участие в попечительском совете и участие в школьных мероприятиях (LaRocque, Kleiman and Darling, 2011) [25]. Согласно опросу казахстанских директоров школ, 65% родителей обсуждают успеваемость ученика с учителем по собственной инициативе, 59% родителей обсуждают успеваемость ребенка по инициативе учителя, 55% родителей участвуют в управлении школой, 56% родителей поддерживают организацию и проведение внеклассных мероприятий.

Следующий концепт «социально-эмоциональное благополучие учащихся» (Student's Well-being) очень тесно связан со школьным климатом. Многие родители при выборе школы обращают внимание не только на академические результаты, но и на дружественную атмосферу в школе. Положительная атмосфера в классе, где учителя поддерживают учащихся вне зависимости от интеллекта или характера, имеет положительное влияние на эмоциональное благо-

получие ученика (Huebner et al., 2004; Torsheim, Aaroe and Wold, 2001) [26, 27]. К благополучию учащихся относится психологическое, когнитивное, материальное, социальное и физическое функционирования и способности, которые необходимы школьникам для счастливой и полноценной жизни.

В исследовании PISA для оценки благополучия изучаются следующие аспекты: когнитивное (знания, навыки и основы для эффективного обучения), психологическое (оценка и мнение учащихся о своей жизни, целях и др.), физическое (состояние здоровья, полезные привычки, правильное питание), социальное (взаимоотношения в семье, со сверстниками и учителями), материальное благополучия (необходимые материальные ресурсы семьи для поддержки обучения ученика и здорового развития).

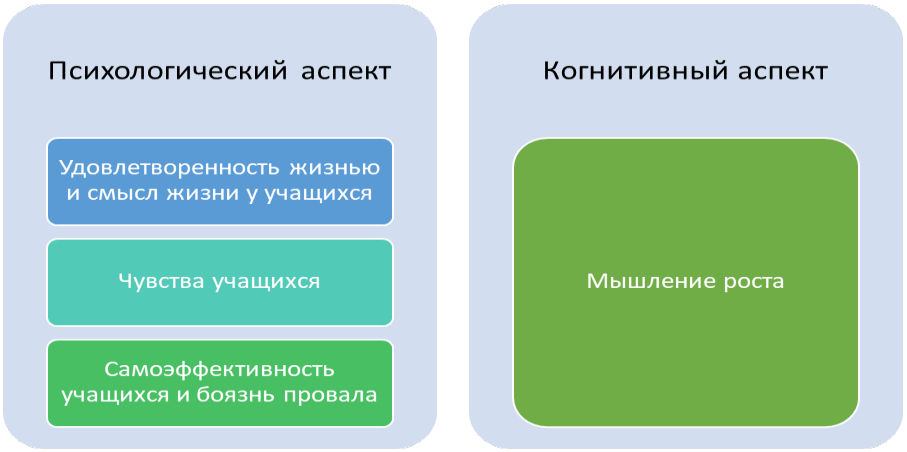


Рисунок 2 – Модель социально-эмоционального благополучия учащихся в PISA-2018
Источник: OECD, 2019 стр. 41

Очень важно в процессе как воспитания, так и обучения обращать внимание и на такой психологический аспект социально-эмоционального благополучия учащихся, как удовлетворенность жизнью, которая предполагает самооценку учащегося о своей жизни и которая, несомненно, является индикатором как «целью в жизни», так и «смыслом жизни» обучающихся.

К чувствам учащихся относятся степень проживания учащимися определенных чувств и эмоций в условном промежутке времени, и проявление их в процессе образования достаточно серьезно влияет как и на социально-эмоциональное благополучие, так и на качество обученности школьника.

На наш взгляд, внушение либо подтверждение самоэффективности состояния школьника определяет наиболее высокую степень веры учащихся в свои силы и навыки для участия в определенных мероприятиях, выполнения определенных задач в сложных ситуациях.

Когнитивный аспект социально-эмоционального благополучия, как мышление роста, играет важное значение в принятии веры в то, что навыки и знания могут развиваться в течение времени и проявляться в личностном росте и саморазвитии.

Так, в своем исследовании мы делаем попытку показать взаимообусловленность психологических и когнитивного аспектов и социально-эмоционального благополучия на основе элементов модели по результатам Казахстана в PISA-2018.

Несмотря на поддержку родителей и школы, учащиеся могут быть в поиске себя и смысла жизни. 15-летние участники исследования PISA как раз могут находиться под влиянием социальных, эмоциональных, культурных и экономических изменений вокруг себя. Удовлетворенность жизнью можно рассмотреть, как всеобщую оценку, которую делает каждый ученик о качестве своей жизни. Черты характера, внешний вид и объективные компоненты, как окружающая среда и жизненные события, являются важными для удовлетворенности жизнью подростков. По шкале от 0 (совсем не удовлетворен) до 10 (полностью удовлетворён) казахстанские учащиеся выбра-

ли 8,76. Это означает, что большинство детей в Казахстане удовлетворены своей жизнью выше среднего показателя. 5% казахстанских школьников не удовлетворены своей жизнью (шкала от 0 до 4), 8% ответили, что более-менее удовлетворены (шкала от 5 до 6), 16% учащихся выбрали «удовлетворены выше среднего уровня» (шкала от 7 до 8) и 71% ответили, что очень удовлетворены своей жизнью (шкала от 9 до 10). В разрезе село-город сельские школьники более удовлетворены жизнью, чем их сверстники из городов.

Сравнивая с ответами школьников из стран ОЭСР (67% по шкале от 7 до 10), то ответы казахстанских школьников намного выше. Например, российские школьники ответили 7,32. А доля учеников существенно отличается: 16% – по шкале от 0 до 4, 15% – по шкале от 5 до 6, 27% – по шкале от 7 до 8 и 42% – от 9 до 10.

Для подростков важно найти смысл жизни, т.к. это помогает в достижении целей и является защитным механизмом. На вопрос о смысле жизни 88% казахстанских школьников ответили, что они имеют смысл жизни. 77% учащихся сказали, что нашли удовлетворяющий смысл жизни. 84% имеют представление, что является смыслом их жизни (по РФ данные показатели составляют 73%, 68% и 73%, по странам ОЭСР 68%, 62% и 66% соответственно).

PISA 2018 в анкетах учащимся предлагала прилагательные, описывающие их состояние, – «счастливый», «довольный», «гордый», «радостный», «веселый» и негативные эмоции – «напуганный», «жалкий/несчастный», «тревожный», «печальный». Ответы учащихся могут быть описаны как «в хорошем или плохом настроении». Согласно исследованиям (Anderman, 1999; Weber, Wagner and Ruch, 2016), ученики, которые чувствуют принадлежность к школьной среде, интересуются учебой и имеют академические успехи, больше испытывают положительные эмоции. Также и школьники, которые хорошо спят и имеют хорошие отношения в семье и с друзьями, показывают положительные чувства [28, 29]. В случае с отрицательными чувствами ученым сложнее определить причинно-следственные связи.

Казахстанские учащиеся ответили о своем состоянии следующим образом: 93% выбрали «счастливый», 89% – довольный, 54% – гордый, 94% – радостный, 95% – веселый, 32% – напуганный, 17% – жалкий, 37% – тревожный и 35% – печальный.

В соседней стране России ответы школьников на 8–10% ниже, чем ответы казахстанских учеников: 85% российских учащихся счастливы, 79% – довольны, 57% – горды, 89% – радостны, 76% – веселы, 28% – напуганы, 18% – жалки, 35% – тревожны, 49% – печальны.

Исследования показывают, что при сравнении ответов школьников Республики Казахстан с ответами развитых стран показатели положительных чувств одинаковы, тогда как отрицательные чувства у школьников развитых стран намного выше. Интересны результаты гендерных ответов. Так, во многих странах девочки ответили, что больше печальны, чем мальчики. Здесь необходима проверка точности перевода смысла эмоции, и предположительно причина может крыться в социально-культурных различиях восприятия отрицательных эмоций. На наш взгляд, необходимо более глубоко изучить вопрос восприятия и представления отрицательных эмоций обществом и в культуре нашей страны.

Самоэффективность определяется степенью уверенности учащегося в своих навыках и ресурсах для участия в определенных мероприятиях или выполнения каких-либо задач, в особенности в сложных и трудных обстоятельствах (Bandura, 1977) [30]. PISA спрашивает школьников об оценке их компетенций по математике и предметам естественнонаучного цикла.

Интересны результаты, где ярко выражены показатели боязни провала или ошибки. Мы понимаем это, как стремление избегания ошибок, т.к. совершать ошибки постыдно и может указать на то, что учащийся недостаточно владеет навыками или учащемуся светит несветлое будущее (Atkinson, 1957; Conroy, Willow and Metzler, 2002) [31, 32]. Боязнь или страх определяются воспринимаемым уровнем риска провала в определенном мероприятии или задании и возможными отрицательными последствиями, которые они повлекут за собой (Lazarus, 1991; Warr, 2000) [33, 34].

Сравнительно, в странах ОЭСР 84% школьников ответили, что могут справиться со сложной задачей или найдут выход из трудной ситуации. А 56% ответили, что они боятся провала и больше беспокоятся о том, что о них подумают другие. Учащиеся стран Азии больше испытывают страх провала, нежели школьники стран Европы.

78% казахстанских учащихся сообщили, что у них получается справляться со сложными ситуациями, 60% чувствуют гордость, когда могут

выполнить сложные задания, 77% ответили, что в состоянии заниматься несколькими делами одновременно, 85% сказали, что их навыки помогут им в сложных ситуациях, 88% школьников из Казахстана ответили, что могут найти выход из трудной ситуации.

45% учащихся казахстанских школ беспокоятся о том, что могут подумать другие, если они ошибутся. 43% испытывают страх, что недостаточно знают или владеют навыками. 34% боятся провала, т.к. это может негативно отразиться на их будущем.

Мышление, направленное на рост, – убеждение человека в том, что его интеллектуальные способности могут совершенствоваться в течение всей жизни, если прилагать для этого усилия. Противоположностью данного концепта является фиксированное мышление – это мировоззрение, согласно которому вы родились с определенным набором способностей, которые улучшить нельзя (Dweck, 2006) [35]. Мышление роста помогает школьникам приложить больше усилий на изучение или овладение каким-либо навыком. Мышление роста также предполагает такие методы, как «учиться на старых ошибках или опыте», получение обратной связи и использование новых техник обучения (Dweck, 2016) [36]. Данный концепт отличается от понятия «быть открытым и гибким», также его могут путать с повышением мотивации учеников. Данный концепт новый в нашем пространстве и поэтому требуется более глубокое раскрытие в дальнейшем.

Интересные ответы дали казахстанские учащиеся касательно данного концепта, так, например, ученики, которые выбрали фиксированное мышление, ответили, что, начав одно задание, они будут продолжать его, пока не закончат его. С утверждением, что «интеллект невозможно изменить», согласились 55% казахстанских школьников. Тогда как оставшиеся 45% не согласились с данным утверждением.

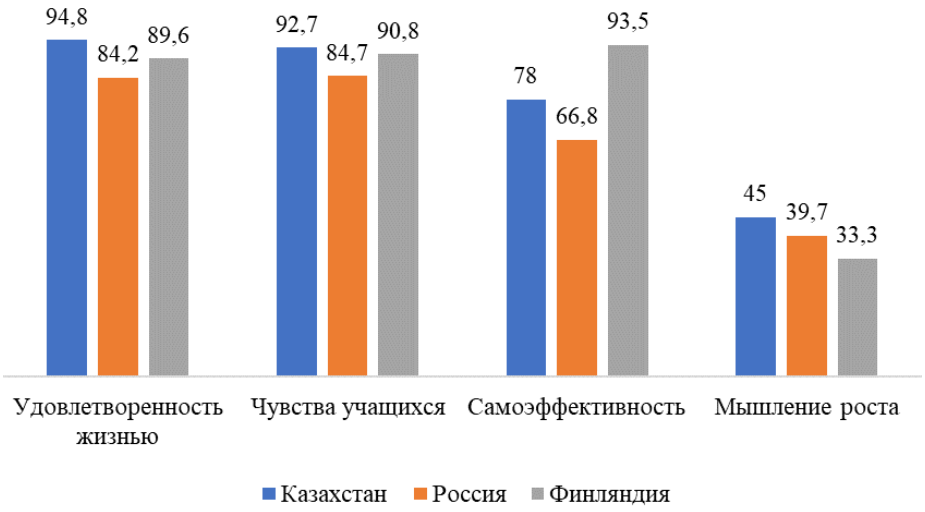


Рисунок 3 – Доля школьников Казахстана, России и Финляндии, ответивших на вопросы модели социально-эмоционального благополучия PISA-2018

Примечание: расчеты OECD, 2019. Чувства учащихся – представлена доля учащихся, чувствующих положительные эмоции в школе. Самоэффективность – представлена доля учащихся, ответивших, что они так или иначе справляются. Мышление роста – доля учащихся, которые согласились с утверждением, что «интеллект можно изменить»

Заключение

Основываясь на результатах данного исследования, мы предлагаем следующие подходы к решению проблем. В первую очередь, необходимо повышать осведомленность учителей и психологов школ о буллинге и способах разрешения данной проблемы. Результаты показывают, что 32,1% школьников в Казахстане подвержены буллингу. По итогам анализа выявлено, что большинство казахстанских учащихся считают себя аутсайдерами в школе и чувствуют одино-

чество. Здесь, безусловно, важна работа школьного психолога и классного руководителя, мы предлагаем проводить различные тренинги по социальной динамике групп, копинг-стратегий. Во-вторых, проводить беседы со школьниками на темы смысла жизни, удовлетворенности, самоэффективности, боязни провала и мышления, направленные на рост, например во время классных часов. Больше половины казахстанских учащихся согласны с утверждением, что что «интеллект невозможно изменить». Это доказывает, что школьники имеют фиксированное мышление, при котором они не верят в то, что можно изменить свои навыки благодаря приложенным усилиям. Необходимо широкое распространение концепта «мышление, направленное на рост» среди педагогических работников школ. Данные предложения будут дополнены по результатам дальнейшего исследования и оформлены в виде рекомендаций школьным психологами и учителям.

Также по результатам вторичного анализа PISA-2018 можно выделить несколько интересных примеров, таких, как разница в гендерном разрезе и в сравнении город-село. Эти особенности будут подробно раскрыты в дальнейшем. Факторы гендера и различия в сельских и городских школах видны не только в психологическом аспекте, но и, как известно, в академическом плане. Возможно, эти два аспекта взаимосвязаны, необходимо сделать предварительный анализ для оценки данного предположения и его включения в исследовательский проект.

Таким образом, на данном этапе исследования необходимо ограничить категории для дальнейшего анализа. Так, например, выше были показаны две теоретические модели школьного климата и социально-эмоционального благополучия учащихся в PISA-2018. Более соответствующей моделью для глубокого изучения является модель социально-эмоционального благополучия учащихся. Данная модель отражает социально-эмоциональную картину благополучия учащихся Казахстана и в работе психологической службы школы поможет в проведении консультативных работ с учениками.

Также в исследовательском проекте будут представлены новые психологические концепты мышления, например мышление роста (growth mindset). Будут рассмотрены теоретические основы данного концепта.

Кроме того, были сделаны предварительные предположения касательно валидности тестового инструмента, его перевода и учета социально-культурных различий. Для этого будет проведен факторный анализ по каждому индикатору модели, который поможет увидеть, насколько правильно был задан вопрос и покрывает ли вопрос теоретический концепт. Возможно, будет проведено перемоделирование индикаторов под Казахстан для полного представления теоретического концепта. Кроме того, необходимо провести сравнение и экспертную проверку анкетных вопрос PISA с другими диагностическими инструментами психологического благополучия личности (например, тест «САН»).

Следующий шаг – планируется проведение полевого исследования в виде повтора с коррекцией анкетирования учащихся на базе школ г. Уральска для сравнения результатов PISA-2018. Такое сравнение теста позволит улучшить перевод анкеты на русском и казахском языках, что в дальнейшем даст большую валидность результатов международному тесту PISA. Также здесь можно добавить фактор дистанционного обучения, но возможны изменения, так как на данный момент школы перешли на традиционный формат обучения и получение информации о состоянии детей при дистанционном обучении будет неактуально.

Литература

1. Шатырхан А. У. и др. Психоэмоциональное состояние учащихся при дистанционном обучении // Вестник Казахского национального медицинского университета. – 2021. – №. 2. – С. 147-149.

2. Choi, A. (2018), “Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors”, OECD Education Working Papers, No. 169, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/41576fb2-en.

3. Giedd, J. N., Lenroot, R. K., Shaw, P., Lalonde, F., Celano, M., White, S., ... & Gogtay, N. (2008). Trajectories of anatomic brain development as a phenotype. In Novartis Foundation Symposium (Vol. 289, p. 101). NIH Public Access. DOI: 10.1002/9780470751251.ch9.

4. OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students’Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

5. Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. Social indicators research, 113(3), 991-1008. 113 (3), pp. 991–1008. DOI: 10.1007/s11205-012-0123-8.

6. Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. E., & Huberty, J. L. (2009). After-school program impact on physical activity and fitness: a meta-analysis. American journal of preventive medicine, 36(6), 527-537. DOI: 10.1016/j.amepre.2009.01.033.

7. Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well□being. Journal of community psychology, 31(6), 641-659. DOI: 10.1002/jcop.10075.

8. Копеева А., Испусинова С. Школьный климат: голоса учеников и учителей //Педагогический диалог. – 2020. – №4. – С. 4-15.

9. Кусаинов А. К., Кудышева Б. К., Джуманова Г. Ж., Рысбаева А. К., Калиева Г. И.-Г., Дуанабаева Б. Ч. Программа «Самопознание» как основа воспитательной системы современной казахстанской школы // Ценности и смыслы. – 2020. – №. 6. – С. 71-91.

10. Чиркина Т. А., Хавенсон Т. Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования. – 2017. – №. 1. – С. 207-229.

11. Akhmetov, A. (2021). THE INFLUENCE OF SCHOOL CLIMATE ON KAZAKHSTANI STUDENTS'ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN THE PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA). [Master's Thesis,Nazarbayev University].Nazarbayev University Repository.

12. Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning the foundation for love, work and engaged citizenry. Teachers College Record, 111(1), 180-213.

13. Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999) Introduction to School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments.

14. Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments. Psychology Press.

15. Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. Educational administration quarterly, 37(3), 296-321. DOI: 10.1177/00131610121969334.

16. Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. Educational psychology review, 28(2), 315-352. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.

17. OECD (2017), PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, Preliminary Version, OECD Publishing, Paris

18. Phillips, D. A. (2007). Punking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond // Journal of Interpersonal Violence, 22(2), 158-178.DOI: 10.1177/0886260506295341.

19. OLWEUS, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/pits.10114

20. Moè, A. (2016). Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation? // Cognition and Emotion, 30(7), 1361-1369. DOI: 10.1080/02699931.2015.1061480.

21. Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality // The Journal of experimental education, 68(3), 217-236. DOI: 10.1080/00220970009600093.

22. Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement // Journal of school health, 74, 262-273.DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.

23. Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school // American educational research journal, 47(3), 633-662. DOI: 10.3102/0002831209361209.

24. Evans, R. (2001). The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation. John Wiley & Sons.

25. Lunenburg, F. C. (2010, September). Forces for and resistance to organizational change // In National forum of educational administration and supervision journal, 27 (4), 1-10.

26. LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement // Preventing school failure, 55(3), 115-122.DOI: 10.1080/10459880903472876.

27. Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists // Psychology in the Schools, 41(1), 81-93. DOI: 10.1002/pits.10140.

28. Torsheim, T., Aaroe, L. E., & Wold, B. (2001). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships? // Social science & medicine, 53(5), 603-614. DOI: 10.1016/S0277-9536(00)00370-1.

29. ANDERMAN, L. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school // Journal of research and development in education, 32(2), 89-103.

30. Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning // Journal of Happiness Studies, 17(1), 341-355. DOI: 10.1007/s10902-014-9597-1.

31. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change // Psychological review, 84(2), 191. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.

32. Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior // Psychological review, 64(6p1), 359. DOI: 10.1037/h0043445.

33. Conroy, D.E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory // Journal of applied sport psychology, 14(2), 76-90. DOI: 10.1080/10413200252907752.
34. Lazarus, R. (1991) Emotion and Adaptation. New York, NY: Oxford University Press.
35. Warr, M. (2000). Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy // Criminal justice, 4(4), 451-489.
36. Dweck, C. (2006) Mindset. New York, NY.: Random House.
37. Dweck, C. (2016) Mindset: The New Psychology of Success. New York, NY.: Ballantine Books.

References

Akhmetov, A. (2021). THE INFLUENCE OF SCHOOL CLIMATE ON KAZAKHSTANI STUDENTS'ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN THE PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA).[Master's Thesis,Nazarbayev University].Nazarbayev University Repository.

ANDERMAN, L. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of research and development in education*, *32*(2), 89-103.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, *64*(6p1), 359. DOI: 10.1037/h0043445.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, *84*(2), 191.. DOI: 10.1037/0033-295X.84.2.191.

Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H. E., & Huberty, J. L. (2009). After-school program impact on physical activity and fitness: a meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, *36*(6), 527-537. DOI: 10.1016/j.amepre.2009.01.033.

Chirkina T. A., Havenson T. E. (2017)Shkol'nyj klimat. Istorija ponjatija, podhody k opredeleniju i izmerenie v anketah PISA [School climate. History of the concept, approaches to definition and measurement in PISA questionnaires] Voprosy obrazovanija[Educational Issues] , No 1, pp.207-229. (in Russian)

Choi, A. (2018), "Emotional well-being of children and adolescents: Recent trends and relevant factors", *OECD Education Working Papers*, No. 169, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/41576fb2-en.

Cohen, J., Fege, A., & Pickeral, T. (2009). Measuring and improving school climate: A strategy that recognizes, honors and promotes social, emotional and civic learning the foundation for love, work and engaged citizenry. *Teachers College Record*, *111*(1), 180-213.

Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of applied sport psychology*, *14*(2), 76-90. DOI: 10.1080/10413200252907752.

Dweck, C. (2006). Mindset. New York, NY.: Random House.

Dweck, C. (2016). Mindset: The New Psychology of Success. New York, NY.: Ballantine Books.

Evans, R. (2001). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. John Wiley & Sons.

Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well□being. *Journal of community psychology*,*31*(6), 641-659. DOI: 10.1002/jcop.10075.

Freiberg, H. J. & Stein, T. A. (1999) Introduction to School climate:Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments.

Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments*. Psychology Press.

Giedd, J. N., Lenroot, R. K., Shaw, P., Lalonde, F., Celano, M., White, S., ... & Gogtay, N. (2008). Trajectories of anatomic brain development as a phenotype. In *Novartis Foundation Symposium* (Vol. 289, p. 101). NIH Public Access. DOI: 10.1002/9780470751251.ch9.

Hoy, W. K., & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational administration quarterly*, *37*(3), 296-321. DOI: 10.1177/00131610121969334.

Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, *41*(1), 81-93. DOI: 10.1002/pits.10140.

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, *74*, 262-273.DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x.

Kopeeva A., Ispusinova S.(2020) Shkol'nyj klimat: golosa uchenikov i uchitelej[School climate: the voices of students and teachers] . Pedagogical dialogue, No 4, pp. 4-15. (in Russian)

Kusainov A. K. Kudysheva B. K., Dzhumanova G. Zh., Rysbaeva A. K., Kalieva G. I-G, Duanabaeva B. Ch.(2020) Programma «Samopoznanie» kak osnova vospitatel'noj sistemy sovremennoj kazahstanskoj shkoly[The program "Self-Cognition" as the basis of the educational system of the modern Kazakhstani school]. Values and meanings, No 6 , pp 71-91. (in Russian)

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing school failure*, *55*(3), 115-122.DOI: 10.1080/10459880903472876.

Lazarus, R. (1991) Emotion and Adaptation. New York, NY: Oxford University Press.

Lunenburg, F. C. (2010, September). Forces for and resistance to organizational change. In *National forum of educational administration and supervision journal*, 27 (4), 1-10.

Moè, A. (2016). Does displayed enthusiasm favour recall, intrinsic motivation and time estimation?. *Cognition and Emotion*, *30*(7), 1361-1369. DOI: 10.1080/02699931.2015.1061480.

OECD (2017), *PISA 2015 Results (Volume III): Students'Well-Being,* PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

OECD (2017), *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, Preliminary Version, OECD Publishing, Paris

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/pits.10114

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of experimental education*, *68*(3), 217-236. DOI: 10.1080/00220970009600093.

Phillips, D. A. (2007). Punking and bullying: Strategies in middle school, high school, and beyond. *Journal of Interpersonal Violence*, *22*(2), 158-178.DOI: 10.1177/0886260506295341.

Shatyrxan A. U.(2021). PSIXOE'MOCIONAL''NOE SOSTOYaNIE UChAShhIXSYa PRI DISTANCIONNOM OBUChENII[PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF STUDENTS DURING DISTANCE LEARNING]. Bulletin of Kazakh National Medical University, No 2, pp.147-149. (in Russian)

Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social indicators research*, *113*(3), 991-1008. 113 (3), pp. 991–1008. DOI: 10.1007/s11205-012-0123-8.

Torsheim, T., Aaroe, L. E., & Wold, B. (2001). Sense of coherence and school-related stress as predictors of subjective health complaints in early adolescence: interactive, indirect or direct relationships?. *Social science & medicine*, *53*(5), 603-614. DOI: 10.1016/S0277-9536(00)00370-1.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, *28*(2), 315-352. DOI: 10.1007/s10648-015-9319-1.

Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, *47*(3), 633-662. DOI: 10.3102/0002831209361209.

Warr, M. (2000). Fear of crime in the United States: Avenues for research and policy. *Criminal justice*, *4*(4), 451-489.

Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: On the relationships between students' character strengths, school-related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, *17*(1), 341-355. DOI: 10.1007/s10902-014-9597-1.

2-бөлім

МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЙЫНДАУДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕР

Section 2

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Раздел 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

ҒТАМР 14.01.79 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.03

Г. Ризаходжаева[1*], М. Акешова[2], Г. Юсупова[1]

[1]Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Қазақстан, Түркістан қ.
[2]Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Қазақстан, Түркістан қ.
*e-mail gulnara_rizahodja@mail.ru

ІС-ӘРЕКЕТТЕГІ ЗЕРТТЕУ ЖОБАСЫ НЕГІЗІНДЕ МАГИСТРАТУРА БАҒДАРЛАМАСЫН ЖАҢАРТУ: АКАДЕМИЯЛЫҚ ДАҒДЫЛАРДЫ ДАМЫТУ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ

«Сапалы білім – Білімді ұлт» ұлттық жобасында іс-әрекеттерді зерттеу (AR) тәсілін білім беру жүйесіне жүйелі түрде енгізу көзделеді. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының (ЭЫДҰ) болашаққа бағдарланған «Білім және Дағдылар 2030» жобасына сәйкес сапалы білім, дағдылар, қабілеттер мен құзыреттер, үздіксіз оқыту, мақсат қою, сыни тұрғыдан ойлау, шығармашылық, өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеуді жақсарту мен дамытудың, «оқытуды оқытудың», когнитивтік және метакогнитивтік дағдылардың маңыздылығы, «үйренуді үйрену», когнитивтік және метакогнитивтік дағдылар. Осы саладағы көптеген зерттеулердің нәтижелеріне сәйкес, магистрлік зерттеулер мен академиялық жазу дағдыларын қалыптастыру кезінде отандық және шетелдік деңгейлерде анықталған проблемалар теория мен практика арасындағы алшақтыққа, ақпараттық-коммуникативтік дағдылардың төмен деңгейіне, статистикалық деректерді өңдеудегі қиындықтарға, ақпараттық бағдарламаларды қолдана отырып библиографиямен жұмыс істеуге байланысты. Мақалада теория мен практика арасындағы алшақтықты жою, магистрлік диссертациялар мен академиялық жазудың ғылыми зерттеу сапасын арттыру мақсатында Қазақстанның магистрлік бағдарламасы шеңберінде іс-әрекеттегі зерттеу жобасын дәйекті іске асыру қажеттілігі қарастырылады. Бұл дәлел ZOOM платформасындағы іс-әрекеттегі зерттеу жобасы негізінде үш циклде бірлескен эксперименттік зерттеу арқылы расталды (бұл платформа – филология факультетінің I курс студенттерінің оқу үлгеріміне когнитивті және метакогнитивтік оқу стратегияларының әсерін анықтау мақсатында білім беру процесінде белсенді қолданылады және техникалық, ұйымдастырушылық және креативті сипаттағы артықшылықтарға ие ең қолжетімді ресурс). Ұсынылған жобаны табыстылық критерийлерінің талаптарына сәйкес жетілдіру және оны Қазақстанның ғылыми-педагогикалық бейінінің магистрлік бағдарламасына енгізу білім және ғылым саласындағы теория мен практика мәселелерін шеше алады.

Түйін сөздер: іс-әрекеттегі зерттеу жобасы, іс-әрекеттегі зерттеу әдіснамасы, магистрлік диссертация, теориялық білім, педагогикалық практика, эксперимент, танымдық және метатанымдық стратегиялар.

G. Rizakhojayeva[1*], M. Akeshova[2], G. Yussupova[1]

[1]Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Kazakhstan, Turkestan
[2]International University of Tourism and Hospitality Kazakhstan, Turkestan
*e-mail: gulnara_rizahodja@mail.ru

Update of the Master's Program on the Basis of Action Research Project: Academic Skills Development Issues in Theory and Practice

The national project "Quality Education – An Educated Nation" provides for systematically implementing the Action Research approach in the education system. According to the future-oriented project "Knowledge and Skills 2030" of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), quality education, skills, abilities and competencies, continuous learning, goal setting, critical thinking, creativity, self-awareness – The importance of improving and developing self-regulation, "learning to learn", cognitive and metacognitive skills. The problems identified at the domestic and foreign levels in the formation of Master's research and academic writing skills, according to the results of numerous studies in this field, are associated with the gap between theory and practice, low level of information and communication skills, difficulties in processing statistical data, working with bibliography using information programs. The article considers the need for consistent implementation of the research project in action within the framework of the Master's program of Kazakhstan to bridge the gap between theory and practice and improve the quality of scientific research of Master's theses and academic writing. This argument was confirmed by a collaborative experimental study in three cycles based on a research

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

project in action on the ZOOM platform (because this platform is actively used in the educational process and is the most accessible resource while having advantages of both technical, organizational, and creative nature), to determine the impact of cognitive and metacognitive reading strategies on the academic performance of first-year students of the Faculty of Philology. The improvement of the proposed project by the requirements of the success criteria and its introduction into the Master's program of the scientific and pedagogical profile of Kazakhstan can solve the problems of theory and practice in the field of education and science.

Key words: Action Research project, Action Research methodology, master's dissertation, theoretical knowledge, pedagogical practice, experiment, cognitive and metacognitive strategies.

Г. Ризаходжаева[1*], М. Акешова[2], Г. Юсупова1

[1]Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, Казахстан, г. Туркестан
[2]Международный университет туризма и гостеприимства, Казахстан, г.Туркестан
*e-mail: gulnara_rizahodja@mail.ru

Модернизация магистерской программы на основе проекта исследования в действии: проблемы теории и практики развития академических навыков

В национальном проекте «Качественное образование – образованная нация» предусматривается систематическое внедрение подхода Action Research в систему образования. Согласно ориентированному на будущее проекту «Знания и навыки 2030» Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР): качественное образование, навыки, способности и компетенции, непрерывное обучение, постановка целей, критическое мышление, творчество, самосознание – улучшение и развитие саморегуляции, «обучение обучению», когнитивные и метакогнитивные навыки – ключевые векторы развития учащихся. Проблемы, выявленные в отечественной и зарубежной практике согласно исследованиям при формировании навыков магистрантов по НИР и академическому письму, связаны с разрывом между теорией и практикой, низким уровнем информационно-коммуникативных навыков, трудностями при обработке статистических данных, работой с библиографией с использованием информационных программ. В статье рассматривается необходимость последовательной реализации проекта по исследованию в действии в рамках магистерской программы Казахстана с целью преодоления разрыва между теорией и практикой, повышения качества научного исследования магистерских диссертаций и академического письма. Данный аргумент был подтвержден путем коллаборативного экспериментального исследования с целью определения влияния когнитивных и метакогнитивных стратегий чтения на академическую успеваемость студентов первого курса факультета филологии. Изучение проведено в трех циклах на основе проекта исследования в действии на платформе ZOOM (т.к. данная платформа активно используется в образовательном процессе и является наиболее доступным ресурсом, имея при этом преимущества как технического, организационного, так и креативного характера). Совершенствование предложенного проекта в соответствии с требованиями критериев успешности и внедрение его в магистерскую программу научно-педагогического профиля Казахстана может решить проблемы теории и практики в области образования и науки.

Ключевые слова: проект исследования в действии, методология исследования в действии, магистерская диссертация, теоретическое знание, педагогическая практика, эксперимент, когнитивные и метакогнитивные стратегии.

Кіріспе

Жаңартылған білім беру бағдарламасы аясында Қазақстан мұғалімдерінің біліктілікті арттыру курстарына іс-әрекеттегі зерттеу (Action Research), сабақты зерттеу (Lesson Study) тәсілдері енгізіліп, тәжірибеде қолдану барысында мұғалімдердің зерттеудің теориялық және әдіснамалық білімдері мен кәсіби біліктілік, рефлексивтік зерттеу, уақытты ұтымды басқару дағдылары деңгейінің төмендігін байқауға болады (Nagibova, G., 2019a) [1]. Жоба басқару біліктілігінің жеткілікті дәрежеде болмауы жоғары білім беру жүйесінде де кездесіп отыр. Мысалы, университетті аккредиттеу критерийлеріне сәйкес жоба арқылы ұтымды басқаруда анықталынған іс-әрекеттегі зерттеу (AR) жобасы қиындықтары: жоба басқару барысында шешім қабылдау біліктілігінің төмендігі, қаржыландыру шектеулігі себебінен басқарушы мен қызметкерлердің жобаны сәтті жүзеге асыруындығы қиындықтары, ұйымдастырушылық мәдениет, AR және жоба басқару білімі, тәжірибесінің төмендігі (Mukhtarova, A., & Smith, A., 2014) [2].

Халықаралық деңгейде зерттеуші-мұғалімдердің AR тәжірибесінде анықталынған қиындықтар ауқымы айтарлықтай ұқсас: AR ту-

ралы этикалық, теориялық, әдістемелік және әдіснамалық білім, біліктілік, құзыреттіліктердің жеткіліксіздігі, зерттеу мақсат-міндеттерін, зерттеу сұрақтарын анықтау, зерттеу жобасы жоспарын құрудағы қиындықтар, зерттеу мәліметтерін жинау, сандық, сапалық және рефлексивтік талдау мәселелері, мұғалімдердің оқу бағдарламасы, жоспарына сәйкес зерттеу сабақтарын жүргізу қажеттілігі, уақыт тапшылығы, AR тәсілінің оқу үдерісінде жүйелі жүргізудің маңыздылығын түсінбеушіліктен мұғалімдердің белсенді іс-әрекеттегі зерттеуге деген ынтасы мен құлшынысының төмендігі, оған қоса, Қазақстан зерттеуші-мұғалімдерінің АКТ дағдыларын дамыту қажеттілігі. Іс-әрекеттегі зерттеу оқулықтарының көпшілігі ағылшын тілінде болғандықтан, бұл тәсілді жетік меңгеруде ағылшын тіл білімінің жеткіліксіздігін айтуға болады (Nagibova, G., 2019б) [1], (Pearson, J., 2017) [3], (Ellis, N., & Loughland, T., 2016) [4], (Kunlasomboon, N., Wongwanich, S., & Suwanmonkha, S., 2015) [5], (Dehghan, F., & Sahragard, R., 2015) [6], (Ulla, M.B., 2018) [7].

Шетелдік тәжірибеде жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесінде теория мен практиканы өзара байланыстыру мақсатында магистратура, докторантура бағдарламаларына AR жобаларын енгізу үрдісі кеңінен қолданылуда және ол өзінің тиімділігін дәлелдеуде. Мысалы, ProQuest мәліметтер базасының статистикалық талдауын жүргізген M.Vaughan және G. Burnaford (2016) тұжырымдауынша, EdD және PhD бағдарламалары диссертацияларында іс-әрекеттегі зерттеудің әдіснама ретінде қолданылу деңгейінің соңғы 14 жыл ішінде өскендігін көрсетті (Vaughan, M., & Burnaford, G., 2016) [8].

AR тәсілі кәсіби іскерлік, кәсіби құзыреттілікті дамытуы, педагогикалық тәжірибені жетілдіруі, басқару және ұйымдастыруға бағытталған оқу арқылы көшбасшылық дағдыларын қалыптастыруымен дәстүрлі зерттеуден ерекше (Zuber-Skerritt, O., & Perry, C., 2002) [9]. C.Eden & F. Ackermann (2018) 3 циклдік теориялық зерттеуге негізделген AR жүргізу нәтижесінде іс-әрекеттегі зерттеудің әдісті дамытуы және стратегия құруы, ал әдістің теорияны дамытуына ықпал етуін анықтады, AR әдісін дамытып, оны стратегиялық менеджмент саласында пайдаланудың тиімділігін дәлелдеді (Eden, C., & Ackermann, F., 2018a) [10].

AR тәсілін магистрлік үздіксіз практикада қолдану магистр-мұғалімдердің рефлексия жасау және педагогика-психологиялық практика дағдыларын жақсартуымен бірге мұғалім-оқушы арасында жеке, ынтымақтастық қарым-қатынасының орнығуы, оқушылардың өз пікірін, дауысын ашық білдіруге жол ашатындығын көрсетті (Rogers, D., Bolick, C. M., Anderson, A., Gordon, E., Manfra, M. M., & Yow, J., 2007) [11].

Бұл мақаланың мақсаты – іс-әрекеттегі зерттеу жобасы моделін Қазақстан магистратура бағдарламасына жетілдіріп енгізуді ұсыну, магистранттардың диссертация тақырыптарын теориялық және практикалық тұрғыдан терең зерттеуде іс-әрекеттегі зерттеу жобасының тиімділігін дәлелдеу.

Теория және практикаға бағдарланған (Zuber-Skerritt, O. (Ed.)., 1991/1996) [12], (Zuber-Skerritt, O., & Fletcher, M., 2007a) [13] іс-әрекеттегі зерттеу тәсілін пән ретінде университеттің бакалавриат және магистратурасына енгізу маңызды (Rizakhojayeva, G.A., & Ibadullayeva, N.S., 2020) [14], (Hine, G.S., 2013) [15]. Қазақстан магистратура бағдарламасын жетілдіру, яғни іс-әрекеттегі зерттеудің теориялық пәнін магистратураның 1-курсына енгізу, ал 2-курстан практикалық ғылыми-зерттеу жұмыстарын жандандыру маңызды. Магистранттардың таңдаған диссертация тақырыптарын AR жобасы басшылығында үздіксіз педагогикалық практикада ғылыми зерттеуі, арнайы жетістік критерий талаптарымен құрылған іс-әрекеттегі зерттеу рубрикасы (Spencer, J.A., & Molina, S.C., 2018) [16] негізінде өзіндік бағалауы орынды.

Әдістер мен материалдар

Отандық және шетелдік деңгейде жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру жүйесінде теория мен практиканың алшақтығы (Прохорова, И.К., 2015) [17], (Федина, Н.В., Бурмыкина, И.В., Зияутдинов, В.С., Кретов, Д.В., & Смирнов, М.Ю., 2016) [18] салдарынан ғылыми зерттеу, ғылыми педагогика бағытын дамыту, жаңарту мәселелері көтеріліп, оларды шешу жолдары ретінде аралас оқыту (Абыкенова, Д.Б., Асаинова, А.Ж., 2017a) [19], психология-педагогика саласына бағытталған кәсіби-бағдарланған практика моделін енгізу (Землянская, Е.Н., & Ситниченко, М.Я., 2015a) [20], педагогикалық практикаға баса назар аударып, педагогикалық, ғылыми-педагогикалық және ғылыми-зерттеушілік бағытындағы практикаларды тізбектеп семестрлерге енгізу арқылы практикалық-бағдарлы оқытуды қолдау (Бороненко, Т.А., & Федотова, В.С., 2014a) [21] қарастырылған.

Халықаралық деңгейдегі ғылыми зерттеу басылымдарының өнімділігі мен өзектілігін

көрсететін Web of Science мәліметтер қорына негізделген ақпараттық SWOT-талдау (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) әлеуметтік ғылымның бір саласы болып табылатын педагогикалық зерттеу бағытындағы қазақстандық зерттеушілердің жарияланымдары және оларға сілтеме беру белсенділігінің төмендігін көрсетті (Национальный доклад по науке, 2019:38-39). [22].

Педагогикалық университеттерде ғылыми эксперименттерге негізделген терең эмпирикалық зерттеулердің педагогикалық практикада жиі жүргізілмеуі, білім беру жүйесінде ғылыми бағыттағы зерттеулердің даму деңгейінің төмендігі, жоғары кәсіби мамандарды даярлауда практикалық-бағдарлы оқыту тәсілінің жүйелі түрде қолданылмауы, ал дәстүрлі оқыту негізінде қалыптасқан ақпараттық-пәндік, танымдық оқытудың басымдылығы жоғарыда айқындалған мәселелер ауықымын кеңейтуде (Абиль, Р.Е., & Жумаканова, У.С., 2019) [23]. Мысалы, Д.Б. Абыкенова, А.Ж. Асаиновaның ғылыми-педагогикалық бағытта білім алатын 147 магистранттарының ақпараттық-коммуникативтік құзыреттіліктерінің қалыптасу деңгейін анықтау мақсатында алған сауалнама нәтижелері Қазақстандағы магистранттардың көпшілігінде АКТ құралдарын қолдану белсенділігі жоғары, ал ғылыми-педагогикалық зерттеу саласында ақпараттық-коммуникативтік құзыреттілік деңгейі төмендігін көрсетті (Абыкенова, Д.Б., Асаинова, А.Ж. 2017б) [19].

Е.Н. Землянская, М.Я. Ситниченко Ресей елінде педагогикалық практика мәселелерін анықтап, оларды шешу жолдарын былайша тұжырымдайды: педагогтердің кәсіби қызметінің стандартына магистранттардың практика бағдарламаларының толықтай сәйкес келмеуі, университеттің мектеп өмірі тәжірибесінен оқшаулануы, қазіргі заман студенттерінің қажеттіліктерін қанағаттандырмайтын, жаңа инновациялық ақпараттандыру талаптарына толық сәйкес келмейтін дәстүрлі әдіс-тәсілдердің жоғары оқу орындарында қолданылуы сияқты мәселелері анықталды (Землянская, Е. Н., & Ситниченко, М. Я., 2015б) [20].

Ресей зерттеушілері Т.А. Бороненко, В.С. Федотова тұжырымдауынша, мектеп қабырғасындағы педагогикалық қызметке университет түлектерінің қызығушылықтарының болмауы, жаңашыл педагогикалық инновациялық жобаларды әзірлеп мектептерге енгізетін мұғалім-зерттеушілерді кәсіби даярлау мәселелері, практика мақсаты және шынайы оқу үрдісіндегі нәтижелері арасында қарама-қайшылықтар, теориялық оқыту мен оқу үрдісіндегі кәсіби педагогикалық мақсат-міндеттерді тиімді орындау арасындағы алшақтық сияқты мәселелер өзекті (Бороненко, Т.А., & Федотова, В.С., 2014б) [21].

Іс-әрекеттегі зерттеу тәсілінің әдіснамасын, түрлерін, модельдерін ұсынған зерттеушілердің саны біршама көп (Burns, A., 2005) [24], (Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R., 2014) [25], (Mckernan, J.,1996) [26], (McNiff, J., & Whitehead, J., 2011) [27]. Ғылыми зерттеу бағытындағы іс-әрекеттегі зерттеу жобасымен айналысатын зерттеушілердің пікірінше, іс-әрекеттегі зерттеу жобасының циклдік қайталанған кезеңдері теория және практикаға өзгеріс енгізуде, жаңа теориялық білім және де өзіндік трансформация қалыптастыруда аса маңызды (Eden, C., & Ackermann, F., 2018б) [10], (Zuber-Skerritt, O., & Fletcher, M., 2007б) [13].

O. Zuber-Skerritt & M. Fletcher тұжырымдауынша, сапалы іс-әрекеттегі зерттеу – бұл этикалық норма талаптарына жауап бере отырып, білім беру үрдісіндегі жағдаятты мәселені анықтау, зерттеу сұрақтарын тұжырымдау, мәселені шешуге бағытталған теория мен практиканың, әрекет пен рефлексияның өзара тығыз байланысы (Zuber-Skerritt, O., & Fletcher, M., 2007в) [13]. Ал J.McNiff & J. Whitehead іс-әрекеттегі зерттеу жазба жұмыстары жарияланымдарында теорияның, теориялық мәселелердің жоқтығы нәтижесінде жаңа теориялық білімнің қалыптасуына ықпал етпеуін сынға алады (McNiff, J., 2016а:131) [28]. Теориялық білімнің пайда болуын J.McNiff & J. Whitehead іс-әрекеттегі зерттеу әдіснамасының негізгі қадамдарында ашып көрсетті (McNiff, J., 2016б:10) [28]. Сәйкесінше, L.Cohen, L.Manion, K.Morrison, енгізген іс-әрекеттегі зерттеудің сегіз қадамдық үрдісінің әрбір кезеңінде рефлексия, өзіндік рефлексия, бағалау, жаңа теориялық білім қалыптастыру компоненттерінің болуы J.McNiff, J. Whitehead, O. Zuber-Skerritt, M. Fletcher тұжырымымен келісетіндігін көрсетеді (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2018:450-451) [29].

Нәтижелер мен оларды талдау

Бірінші семестрде білімгерлер өздерінің тақырыптары контекстінде ғылыми зерттеу мәселелерін тұжырымдау үшін зерттеуге қатысушылардың қиындықтары мен қажеттіліктерін анықтайды, терең әрі заманауи ғылыми-зерттеу әдіснамасын зерттеп, теориялық білім қалыптастырып, қажеттіліктерге талдау

жүргізеді. Екінші семестрде іс-әрекеттегі зерттеу жобасын жасайды, ал үшінші семестрде жобаны жүзеге асырады. Төртінші семестрде магистрлік жұмысқа талдау жүргізіп қорытындылайды. Мұндай жүйелі құрылымдағы іс-әрекет әрі магистрант, әрі тәлімгерлерге өз тиімділігін тәжірибеде дәлелдеді (Gomez, J. C., 2020) [30]. J. A.Spencer, S.C.Molina магистранттардың диссертация жұмыстарын практикада зерттеп, сапалы ғылыми диссертация жазуында магистратура бағдарламасы практикасы мазмұнын заманауи тұрғыдан ақпараттандыру, жаңарту және өзгерту мәселесін көтереді және бұл мәселені шешуде іс-әрекеттегі зерттеу жобасының тізбектелген жүйелі құрылымын ұсынады (Spencer, J. A., & Molina, S. C., 2018) [31].

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті қабырғасында 14.09.2021-25.12.2021 оқу жылы аралығында 3-семестрден бастап онлайн жүйесінде практика жетекшісі басшылығында педагогикалық практика ұйымдастырылды. 2-курс МАШ-111 магистранты университеттің Филология факультеті, Педагогикалық шетел тілдері кафедрасы ұйымдастырған педагогикалық (үздіксіз) практикасынан өтті. Жоғары оқу орны Филология факультеті 1-курс білім алушыларының танымдық, метатанымдық дағдыларын дамыту мақсатында 3 циклдік іс-әрекеттегі зерттеу тәсілі жүргізілді.

Жүргізілген іс-әрекеттегі зерттеу жобасының ерекшелігі:

1. Іс-әрекеттегі зерттеу тәсілінің W. Carr & S. Kemmis жоспар құру, іс-әрекеттегі зерттеу, бақылау және рефлексия кезеңдерінен тұратын (Carr, W., & Kemmis, S., 2003) [32] әрбір циклдің 3 рет қайталанып шамамен 2,5 ай ішінде өтілуі.

2. COVID-19 пандемиясына байланысты эксперименттің онлайн түрінде, яғни ағылшын тілі сабақтарының және кафедра ұжымымен ғылыми-зерттеу жұмысын талқылаудың ZOOM платформасында, ал магистранттың ғылыми-педагогикалық бағыттағы білім алушылармен және ғылыми жетекшімен кері байланыстарының WhatsApp желісінде жүргізілуі. ZOOM платформасын қолданудың ең негізгі артықшылығы басқа платформаларға қарағанда ыңғайлы және студенттерге қолжетімді болды. Сонымен қатар, автор аталған платформаның премьюм нұсқасына ие болды.

3. Эксперименттік топқа үш аптада бір рет ZOOM онлайн платформасында әрі білім алушылардың күнделікті қолданатын стратегияларын анықтау, әрі мәтін және тапсырманы орындай отырып сұхбаттасу жолымен «мәтінді оқып өз ойыңды ашық білдір» тренинг-сұхбаттарының индивидуалды түрде жүргізілуі.

4. Іс-әрекеттегі зерттеу жобасының зерттеу басы және зерттеу соңында эксперименттік және бақылау топтарына жүргізілген тест, сауалнама нәтижелерінің салыстырмалы және сапалық талдау негізінде талқылануы

ЭҒЗЖ-ның мақсат-міндеттері, талаптарына сәйкес келесі ғылыми нәтижелер анықталынды:

1. Іс-әрекеттегі зерттеу тәсілінің және мәтінді терең түсінуде қолданылатын танымдық, метатанымдық, әлеуметтік және аффективтік стратегиялардың заманауи әдіснамасына, олардың теориялық, әдіснамалық және эмпирикалық негіздеріне аналитикалық талдау жүргізілді, қазіргі таңдағы даму деңгейі, өзекті мәселелері және оларды шешу жолдары анықталынды.

2. Білім алушылардың бойында академиялық оқылымның танымдық және метатанымдық, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту мәселесін шешу мақсатында AR тәсілінің кешенді инновациялық жобасы әзірленді.

3. AR жобасы аясында құрастырылған 2 модель және 6 компоненттерінің құрылымдық-мазмұндық үлгілері апробациядан өтіп, тиімділігі дәлелденді, «мәтінді оқып өз ойыңды ашық білдір» инновациялық жеке тренинг-сұхбаттарын ОБӨЖ сабақтарында ZOOM платформасында қолдану эксперименттік топ мүшелерінің сыни ойлау, танымдық, метатанымдық, өзін-өзі реттеу, академиялық оқылым дағдыларын жетілдіруде өз септігін тигізді.

4. ЭҒЗЖ-ы және магистрлік диссертация жазбасы сапасын ғылыми-зерттеу жұмысы барысында критерий және дескрипторлар бойынша бағалайтын аналитикалық рубрика құрастырылды.

5. COVID-19 пандемиясына байланысты ағылшын тілі сабақтарының, тренинг-сұхбаттарының ZOOM платформасында, ал, «магистрант-білім алушы» кері байланыстарының WhatsApp желісінде жүргізілуі оң нәтиже берді. 3 циклдік AR тәсілі басшылығында өткізілген практикалық және ОБӨЖ, БӨЖ сабақтарының интеграциясы магистранттың теориялық және практикалық білімін тереңдетіп, зерттеу мәселесін шешіп, дәйекті тұжырымдама қалыптастыруына және болашаққа стратегиялық жоспар құруына жол ашты. Жобаның шынайылығы, сенімділігі, тұжырымдамалардың дәйектілігі дәлелденді.

6. Магистрлік диссертация жобасының құрылымын, нәтижелерін зерттей, зерделей отырып, «Академиялық IELTS ағылшын тілінің

халықаралық тестілеу жүйесіне дайындық» элективті курстың оқу-әдістемелік кешені әзірленді.

Алынған нәтижелердің практикалық маңыздылығы төмендегідей:

1. Оқылымның танымдық және метатанымдық стратегияларын оқыту әдістемесін орта мектеп және ЖОО білім беру жүйесіне, мұғалімдердің біліктілігін арттыру курстарына енгізу, білім беру үрдісіндегі мәселелерді шешуде инновациялық AR әдіснамасының 3 циклдік зерттеу үрдісін ғылыми-зерттеу тәжірибесін енгізу маңызды.

2. Қазақстан магистратура бағдарламасына AR жобасын 4 семестр барысында тізбектеп енгізу болашақта ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттардың ғылыми-зерттеу жұмыстарын терең зерттеуіне, жаңашыл жобалар әзірлеуіне ықпал тигізуі мүмкін.

3. Магистрлік диссертацияның жаңашыл құрылымы теория мен практика алшақтығы мәселелерін шешуге негіз болуы мүмкін. Олар: а) ғылыми-зерттеу жұмысы тақырыбының теориялық, эмпирикалық және әдіснамалық кезеңдеріне аналитикалық шолу жасауды құрайтын теориялық кезең, ә) апробацияға енгізу мақсатында кешенді AR инновациялық жобасын әзірлеу, модельдер және компоненттерді өз ішіне қамтыған әдіснама кезеңі, б) жобаны жүзеге асыру: ЭҒЗЖ-ын жүргізу және IMRAD құрылымына негізделген ЭҒЗЖ-ның академиялық жазба кезеңі.

4. AR жобасының кешенді 2 моделі мен 6 компоненттері академиялық мәтінді түсіну қиындықтарын зерттеуде, оқушылардың бойында оқылымның танымдық және метатанымдық дағдыларын дамытуда, AR ғылыми-зерттеу мәселелерін шешуде зерттеуші магистранттар және мұғалімдерге көмекші әдістемелік құрал болуы ықтимал.

5. Құрастырылған «Академиялық IELTS ағылшын тілінің халықаралық тестілеу жүйесіне дайындық» элективті курстың оқу-әдістемелік кешенін практикада ұтымды қолдану әбден мүмкін. Оған қоса, элективті курс аясында AR ғылыми-зерттеу жұмысының жүргізілуі орынды.

Магистрлік эксперименттік ғылыми-зерттеу жобасының моделін (1-кесте) жетілдіріп, Қазақстан магистратура бағдарламасына енгізу маңызды.

Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттардың метатанымдық дағдыларын дамыту аясында жүргізілген іс-әрекетті зерттеу жобасы магистранттардың дағдысын дамытуға айтарлықтай әсерін тигізді (1-сурет).

1-кесте – Магистрлік эксперименттік ғылыми-зерттеу жобасы моделі (W.Carr & S.Kemmis, J.A.Spencer, S.C.Molina & J.C.Gomez модельдерін педагогикалық практикада қолдану негізінде құрастырылған)

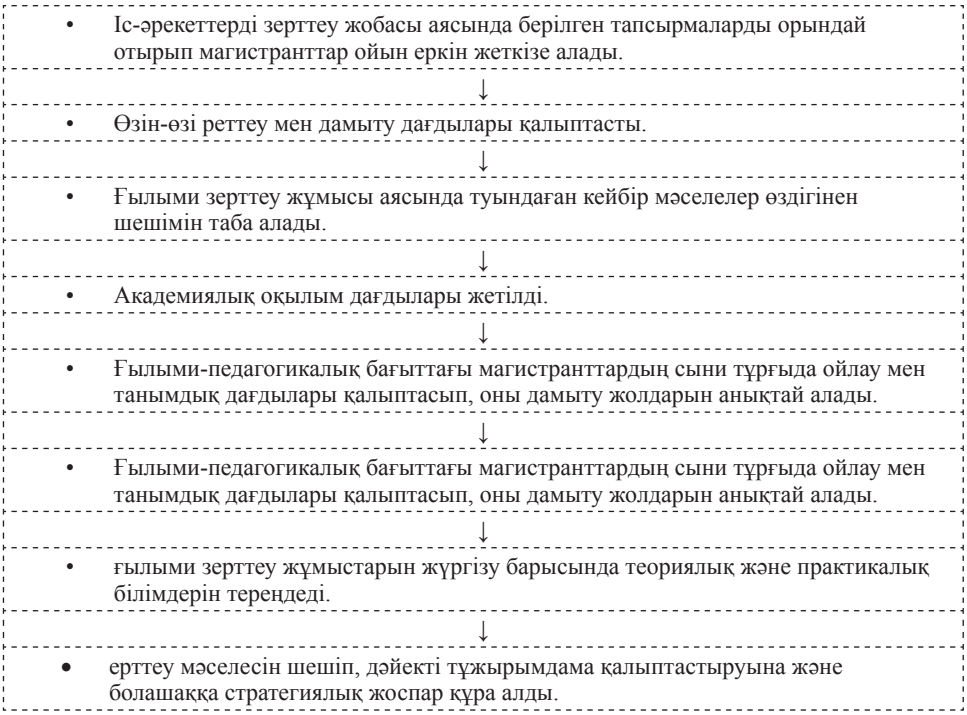
Іс-әрекеттегі зерттеу кезеңдері	Магистрлік диссертация мазмұнының жобамен үйлесімділігі	Ғылыми эксперименттік зерттеу барысы Не істеу керек?
1-семестр Теориялық кезең Зерттеу мақсат-міндеттерін, зерттеу мәселесін және зерттеу сұрақтарын тұжырымдау	Кіріспе - зерттеу мәселесі; -мақсат-міндеттері; -тақырып өзектілігі; -зерттеу сұрақтары; -терминдердің анықтамалары; -ғылыми жаңалығы; -теориялық құндылығы; -практикалық мәні; -зерттеу пәні мен нысаны; -зерттеу әдістері	Thomson Reuters, Scopus, Clarivate Analytics, Web of Science, Science Direct халықаралық ғылыми дерекқорларды пайдаланып, отандық және әлемдік дәрежедегі ғылыми зерттеу жұмыстарына шолу жасау, іс-әрекеттегі зерттеу тәсілінің әдіснамасы, әдістемесі және тәжірибе барысында көтеріліп жатқан мәселелер ауықымын зерттеу. Блум таксономиясы сұрақтарын басшылыққа алып, рефлексивтік күнделік кестесін құрастыру және оны зерттеу барысында жүйелі қолдану. Диссертация тақырыбының мақсаты, міндеттерін анықтап, зерттеу мәселесі және зерттеу сұрақтары болжамын жасау. Іс-әрекеттегі зерттеу жобасы әдіснамасын құру. Ғылыми жетекшімен тұрақты кері байланыс жасау. Зерттеу тақырыбы мәселесін шешуге бағытталған Зерттеу мәселесі, сұрақтары және жоба жоспары зерттеу барысында жетілдіріліп, өзгеріп отыруын есепке алу маңызды. Зерттеуге қатысушы топтардың оқу үрдісіндегі қажеттіліктерін, қиындықтарын, оқу стилін, стратегияларын, жетістіктері мен кемшіліктерін анықтау мақсатында эксперименттік және бақылау топтарынан сауалнама, тест алу, нәтижелерін салыстырмалы тұрғыдан талдап, эксперименттік топқа қатысты зерттеу мәселесі және сұрақтарын тұжырымдау
ZOOM онлайн-конференция №1. Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттардың жеке жұмыс жоспары есебін және презентациясын қорғауы, университет кафедра ұжымымен зерттеу мәселесін және сұрақтарын нақты тұжырымдауда коллаборативтік кері байланыс орнатуы. Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттар есебінің кафедра ұжымымен алдын ала жасалынған іс-әрекеттегі зерттеуі критерий рубрика негізінде бағалануы		

Кестенің жалғасы

Іс-әрекеттегі зерттеу кезеңдері	Магистрлік диссертация мазмұнының жобамен үйлесімділігі	Ғылыми эксперименттік зерттеу барысы Не істеу керек?
3 циклді қамтыған іс-әрекеттегі зерттеу жобасы Әрбір цикл жоспар құру-іс-әрекет-бақылау-рефлексия кезеңдерін қамтиды.		
2-семестр Іс-әрекеттегі зерттеу жобасының 1-циклінің стратегиялық жоспарын құру	Әдебиетке шолу Әдіснама	1-циклдік жоспар құру. Сабақтарды өту әдістемесі мен жалпы ғылыми-зерттеу әдіснамасының өзара байланысы негізінде әдебиетке қайта шолу жасау. Эксперименттік топтың таңдалған пәні силлабусы негізінде, 1-циклдің құрамына енетін сабақ тарауларын, сабақтар топтамасын зерттеу, зерделеу. Іс-әрекеттегі зерттеу сабақтарының жоспары, өтілген сабақтардың рефлексивтік талдау кестесі, зерттеушінің рефлексивтік күнделік кестесін әзірлеу. Академиялық адалдық қағидалары шеңберінде ғылыми этикаға сай іс-әрекеттегі зерттеу, ғылыми-зерттеу жұмысын жобалау. Зерттеудің этикалық аспектісіне назар аудару, яғни объективті шындықты талап ету, зерттеу барысында адамгершілік, моральдік құндылықтарды ескеру, білімді дәлелдеу, плагиатты болдырмау. Зерттеу мәліметтерін жинауда қолданылатын әдістерді таңдау. Зерттеуге таңдалған әдістерді жүргізу, деректерді жинау, талдау, қорытындылау ережелерімен танысу. Пилоттық жоба жүргізу
ZOOM онлайн-конференция №2. Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттардың диссертация тақырыбы аясында құрастырған іс-әрекеттегі зерттеу жобасының 1-циклі жоспары есебін және презентацияларын қорғауы, университет кафедра ұжымымен коллаборативтік кері байланыс орнатуы. Іс-әрекеттегі зерттеу жобасы жоспарының критерий рубрикасы негізінде бағалануы		
3-семестр Іс-әрекеттегі зерттеу Іс-әрекеттегі зерттеу сабақтарының тізбектелген топтамасын өту	Әдістеме	Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттың тізбектелген іс-әрекеттегі зерттеу сабақтарын жүргізуі. Ғылыми жетекші, бақылаушылар, студенттер, практика жетекшісінің өтілген сабақтарға кері байланыстары, магистрант-практиканттың өзіндік рефлексивтік талдауы, келесі сабақты жоспарлауы. ZOOM бейнетаспасына жазылған әрбір сабақты өз уақытында бақылап, эксперименттік топтың жетістіктері мен кемшіліктерін анықтау, зерттеу сұрақтары аясында туындаған жаңа сұрақтарды рефлексивтік күнделікке жазу, анықталынған қиындықтардың алдын алу мақсатында келесі сабаққа ұсыныстарды тұжырымдау. Инновациялық технологиялардың стратегияларын сабақтарда қолдану. Зерттеу барысында бастапқы зерттеу сұрақтары төңірегінде қосымша зерттеу сұрақтары туындауы немесе зерттеу сұрақтары өзгеруі ықтимал. Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттың сабақтарды өзіндік талдау, рефлексия жасау, өзіндік бағалау, өзіндік реттеу үрдісі.
Бақылау, бағалау	Зерттеу мәліметтерін жинау, талдау, талқылау, бағалау	Тестілеу, сауалнама, рефлексивтік күнделік, өтілген сабақтардың бейнетаспалары, сұхбаттар, білімгерлердің және ғылыми жетекші, бақылаушы магистранттардың кері байланыс парақшалары, білімгерлердің жұмыстары, критериалды бағалау парақшалары мәліметтерін талдау, талқылау, бағалау.
Рефлексия / Өзіндік рефлексия жасау	Зерттеу нәтижелері Қорытынды	Зерттеу мәселесі шешілді ме? Зерттеу сұрақтарына жауап табылды ма? Қандай нақты тұжырымдама, дәлелдер бар? Қандай теориялық идея, пікір немесе тұжырымдама қалыптасты? Қалай қалыптасты? Білімгерлер нені үйренді? Зерттеуші-практикант нені үйренді? Зерттеу басы және соңында анықталған эксперименттік және бақылау топтарының салыстырмалы нәтижелері қандай? Практика жетілдіріліп, жақсарды ма? Қандай жетістіктер, қиындықтар, ұсыныстар болды? Қандай өзгерістер бар? Іс-әрекеттегі зерттеу жобасы негізінде үздіксіз кәсіби және коллаборативтік оқу және даму үдерісі қалай жалғаспақ?
ZOOM онлайн конференция №3. Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттар 1-циклдің нәтижелерін талдау, рефлексия жасау есебінің презентациясын қорғайды, университет кафедра ұжымымен коллаборативтік кері байланыс орнатады, зерттеу критерий рубрикасы негізінде бағаланады, оларға ұсыныстар беріледі.		
Іс-әрекеттегі зерттеу жобасының 2-циклі (жоспар құру-іс-әрекет- бақылау-рефлексия)		
1-циклді талдау нәтижесінде зерттеу сұрақтарына жауаптар толығымен табылмаса, зерттеу қиындықтары туындаса немесе зерттеуші магистрант терең әрі қайталама циклдік ғылыми зерттеу жұмысын жандандырып, жаңа теориялық тұжырымдама ашуды мақсат етсе, 2-цикл жалғасады.		

<table>
<tr><td>Іс-әрекеттегі зерттеу кезеңдері</td><td>Магистрлік диссертация мазмұнының жобамен үйлесімділігі</td><td>Ғылыми эксперименттік зерттеу барысы
Не істеу керек?</td></tr>
<tr><td colspan="3">ZOOM онлайн-конференция №4. Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттың магистранттар 2-циклдің нәтижелерін талдау, рефлексия жасау нәтижелері есебі презентациясын қорғайды, университет кафедра ұжымымен коллаборативтік кері байланыс орнатады. Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттың магистранттардың есебі кафедра ұжымымен алдын ала жасалынған іс-әрекеттегі зерттеу критерий рубрикасы негізінде бағаланады, ұсыныстар беріледі.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Іс-әрекеттегі зерттеу жобасының 3-циклі (жоспар құру-іс-әрекет-бақылау-рефлексия)</td></tr>
<tr><td colspan="3">2-цикл барысында жиналған мәліметтерді талдау, талқылау, қорытындылау нәтижесінде қосымша сұрақтар туындаса, зерттеу мәселесі толық шешілмесе 3-цикл жалғасады.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Іс-әрекеттегі зерттеу жобасының қайталама 3 цикл нәтижелерін жинақтай отырып, талдау жасау. Зерттеу соңында бақылау және эксперименттік топтардан тест алып, сауалнама жүргізу. Мәліметтерді жинап, салыстырмалы талдауды кесте таблицалармен ұсыну, талқылау, рефлексия жасау, бағалау. Ғылыми зерттеу тақырыбы аясында іс-әрекеттегі зерттеу жобасының инновациялық моделін, іс-әрекеттегі зерттеу портфолиосын әзірлеу.</td></tr>
<tr><td colspan="3">ZOOM онлайн-конференция №5. Презентация қорғау, университет кафедра ұжымымен коллаборативтік кері байланыс орнату, магистранттардың есебін зерттеу критерий рубрикасы негізінде бағалау, ұсыныстар беру.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">4-семестр
Магистрлік диссертация жазба жұмысын өзіндік бағалау</td><td>Қорытынды жасау

Ұсыныстар</td><td>Зерттеу мәселесі, сұрақтары шешімдерінің тұжырымдамасын, шектеулерін ұсыну, магистрлік диссертация жұмысының теориялық құндылығын, практикалық мәнін дәлелдеу. Зерттеуші магистранттың әлеуметтік жеке тұлға ретінде өзгеруі, коммуникативтік, кәсіби, педагогикалық креативтік, әлеуметтік-лингвистикалық құзыреттілігінің дамуы. Зерттеу нәтижелерін жариялау (вебинар, семинар, тренинг, коучинг, мақала, әдістемелік нұсқаулық, презентация, жоба, модель нұсқасын ұсыну).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Қолданылған әдебиеттер тізімі</td></tr>
<tr><td>Қосымшалар</td><td>Тест, сауалнама, сұхбат үлгілері, жоба модельдері, суреттер, кестелер, студенттердің жұмыстары, кері байланыс парақшалары, ОБСӨЖ, СӨЖ жұмыстары</td></tr>
<tr><td colspan="3">ZOOM онлайн-конференция №6. Презентация қорғау, университет кафедра ұжымымен коллаборативтік кері байланыс орнату.</td></tr>
<tr><td></td><td>Академиялық жазба</td><td>Диссертация жұмысын жазуды жалғастыру, ретке келтіру, талқылау, бағалау, рефлексия жасау.
Мақалалар жазу.</td></tr>
</table>



1-сурет – Ғылыми-педагогикалық бағыттағы магистранттардың метатанымдық дағдысының өзгеру деңгейі

Қорытынды

Ғылыми-зерттеу бағыты аясында теориялық білім және педагогикалық практика мәселелерін шешу жолдары ішінен сараланып таңдалған іс-әрекеттегі зерттеу жобасын Қазақстан ғылыми-педагогикалық магистратура бағдарламасына тізбектеп енгізу ұсынысы ZOOM платформасында жүргізілген 3 циклдік эксперименттік тәжірибе арқылы өзінің тиімділігін дәлелдейді. Жаңашыл білім беру үдерісімен ұштасқан ғылыми-зерттеу бағытында инновациялық педагогикалық технология модельдерін жасап, Қазақстанның педагогикалық білім беру мазмұнын жаңартуда AR жобасын жетілдіріп, қолдану ұтымды. Дәлірек айтсақ, 3 циклдік AR әдіснамасының теориялық білімін ғылыми-педагогикалық магистратура бағдарламасының төртінші курс студенттерінің оқу үрдісіне пән ретінде енгізу, практикалық тағылымнамасына AR жобасын кіріктіру маңызды. AR жұмыстарын мектептерде жүйелендіру, тұрақтандыру мақсатында мектеп-университет ынтымақтастық қауымдастық желісін құру қажет, ал бірінші және екінші курс магистранттарының AR жобасы аясында диссертация тақырыптарын зерттеуі, зерделеуі диссертация жұмыстарының теориялық және практикалық тұрғыдан сапалы болуына ықпал етеді.

Алғыс

Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырды (AP09261132).

Әдебиеттер

1. Nagibova, G. (2019). Professional Development: The Challenges of Action Research Implementation in Kazakhstan. International Academy Journal Web of Scholar, 2(9 (39)), 17-24. Gulzina Nagibova (2019). PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE CHALLENGES OF ACTION RESEARCH IMPLEMENTATION IN KAZAKHSTAN. International Academy Journal Web of Scholar, 2 (9 (39)), 17-24. doi: 10.31435/rsglobal_wos/30092019/6691

2. Mukhtarova, A., & Smith, A. (2014). Aspiring International Standards: challenges and outcomes of project management in the context of Kazakhstan Higher Education. Life Science Journal, 11(6), 218-222. https://doi.org/10.5281/zenodo.41771

3. Pearson, J. (2017). Who is afraid of Action Research: the risky practice of immanent critique. Language Scholar Journal, 1(1), 2-21.

4. Ellis, N., & Loughland, T. (2016). The challenges of practitioner research: A comparative study of Singapore and NSW. Australian Journal of Teacher Education, 41(2). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n2.8

5. Kunlasomboon, N., Wongwanich, S., & Suwanmonkha, S. (2015). Research and development of classroom action research process to enhance school learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171, 1315-1324. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.248

6. Dehghan, F., & Sahragard, R. (2015). Iranian EFL teachers' views on action research and its application in their classrooms: A case study. Journal of Teacher Education and Educators, 4(1), 39-52. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43261/525466

7. Ulla, M. B. (2018). Benefits and challenges of doing research: Experiences from Philippine public school teachers. Issues in Educational Research, 28(3), 797-810. http://www.iier.org.au/iier28/ulla.pdf

8. Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000–2015. Educational Action Research, 24(2), 280-299. DOI: 10.1080/09650792.2015.1062408

9. Zuber□Skerritt, O. and Perry, C. (2002), "Action research within organisations and university thesis writing", The Learning Organization, Vol. 9 No. 4, pp. 171-179. https://doi.org/10.1108/09696470210428895

10. Eden, C., & Ackermann, F. (2018). Theory into practice, practice to theory: Action research in method development. European Journal of Operational Research, 271(3), 1145-1155. https://doi.org/10.1016/j.ejor.2018.05.061

11. Rogers, D., Bolick, C. M., Anderson, A., Gordon, E., Manfra, M. M., & Yow, J. (2007). " It's about the Kids": Transforming Teacher-Student Relationships through Action Research. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 80(5), 217-222. https://doi.org/10.3200/TCHS.80.5.217-222

12. Zuber-Skerritt, O. (1991/1996.)(Ed.). Action research for change and development. Avebury.

13. Zuber□Skerritt, O., & Fletcher, M. (2007). The quality of an action research thesis in the social sciences. Quality Assurance in Education, 15(4), 413-436. DOI 10.1108/09684880710829983

14. Rizakhojayeva, G. A., & Ibadullayeva, N. S. (2020). Educational Action Research as a Powerful Vehicle for Transformation. ХАБАРШЫСЫ, 71. DOI 10.31489/2020Ped2/71-79

15. Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. Issues in Educational research, 23(2), 151-163.

16. Spencer, J. A., & Molina, S. C. (2018). Mentoring graduate students through the action research journey using guiding principles. Educational Action Research, 26(1), 144-165. DOI:10.1080/09650792.2017.1284013

17 Прохорова И.К. Роль педагогической практики в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов // Евразийский союз ученых. – 2015. – №. 11-2 (20). – С. 56-58.

18. Федина Н.В. и др. Проблемы педагогической практики и пути их решения // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2016. – №. 3. – С. 75-81.

19. Абыкенова Д.Б., Асаинова А.Ж. Проблема формирования информационно-коммуникационной компетентности магистранта как будущего научно-педагогического работника: опыт Казахстана // Science for Education Today. – 2017. – Т. 7. – №. 1. – С. 34-48.

20. Землянская Е.Н., Ситниченко М.Я. Модель углубленной профессионально-ориентированной практики магистрантов психолого-педагогического образования // Преподаватель XXI век. – 2015. – Т. 1. – №. 2. – С. 107-138.

21. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Содержание педагогической практики бакалавров и магистрантов направления «Педагогическое образование» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2014. – №. 11. – С. 87-101.

22. Национальный доклад по науке. – Нур-Султан; Алматы, 2019. – 250 с.

23. Абиль Р. Е., Жумаканова У. С. Проблемы модернизации педагогического образования в Республике Казахстан // Молодой ученый. – 2019. – №. 11. – С. 226-228.

24. Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? Language teaching, 38(2), 57-74. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444805002661

25. Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. DOI 10.1007/978-981-4560-67-2

26. McKernan, J. (1996). Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner. Routledge. Kogan Page Limited.

27. McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). All you need to know about action research. Sage Publications.

28. McNiff, J. (2016). You and your action research project. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315693620

29. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education . London. Taylor Francis.

30. Gomez, J. C. (2020). Development of EFL Teachers' Pedagogical Content Knowledge through Action Research in a Master's Program. Problems of Education in the 21st Century, 78(4), 533-552. https://doi.org/10.33225/pec/20.78.533

31. Spencer, J. A., & Molina, S. C. (2018). Mentoring graduate students through the action research journey using guiding principles. Educational Action Research, 26(1), 144-165. DOI: 10.1080/09650792.2017.1284013

32 Carr, W., & Kemmis, S. (2003). Becoming critical: education knowledge and action research. Routledge.

References

Abil, R. E., & Zhumakanova, U. S. (2019). Problemy modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniia v Respublike Kazakhstan [Problems of modernization of pedagogical education in the Republic of Kazakhstan]. Molodoi uchenyi, no. 11, pp. 226-228. (In Russian)

Abykenova, D. B., & Asainova, A. Zh. (2017). Problema formirovaniia informatsionno-kommunikatsionnoi kompetentnosti magistranta kak budushchego nauchno-pedagogicheskogo rabotnika: opyt Kazakhstana [The problem of formation of information and communication competence of a graduate student as a future scientific and pedagogical worker: the experience of Kazakhstan]. Science for Education Today, Vol.7, no 1, pp 34-48. DOI: 10.15293/2226-3365.1701.03 (In Russian)

Boronenko, T. A., & Fedotova, V. S. (2014). Soderzhanie pedagogicheskoi praktiki bakalavrov i magistrantov napravleniia «Pedagogicheskoe obrazovanie» [The content of pedagogical practice of bachelors and undergraduates of the direction "Pedagogical education"]. Vestnik Baltiiskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. Seriia: Filologiia, pedagogika, psikhologiia, no 11, pp. 87-101. (In Russian)

Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm?. Language teaching, 38(2), 57-74.

Carr, W., & Kemmis, S. (2003). Becoming critical: education knowledge and action research. Routledge.

Cohen L., Manion L., Morrison K. (2018). Research methods in education. – Routledge, 945 c.

Dehghan, F., & Sahragard, R. (2015). Iranian EFL teachers' views on action research and its application in their classrooms: A case study. Journal of teacher education and educators, 4(1), 39-52.

Eden, C., & Ackermann, F. (2018). Theory into practice, practice to theory: Action research in method development. European Journal of Operational Research, 271(3), 1145-1155.

Ellis, N., & Loughland, T. (2016). The challenges of practitioner research: a comparative study of Singapore and NSW. Australian Journal of Teacher Education.

Fedina, N. V., Burmykina, I. V., Ziiautdinov, V. S., Kretov, D. V., & Smirnov, M. Iu. (2016). Problemy pedagogicheskoi praktiki i puti ikh resheniia [Problems of pedagogical practice and ways to solve them.]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: problemy vysshego obrazovaniia, no 3, pp.75-81. (In Russian)

Gomez, J. C. (2020). Development Of Efl Teachers´ Pedagogical Content Knowledge Through Action Research In A Master's Program. Problems of Education in the 21st Century, 78(4), 533-552.

Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. Issues in Educational research, 23(2), 151-163.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research.

Kunlasomboon, N., Wongwanich, S., & Suwanmonkha, S. (2015). Research and development of classroom action research process to enhance school learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171, 1315-1324.

Mckernan, J. (1996). Curriculum Action Research. a Handbook of Methods and Resources for TheReflective Practitioner. Kogan Page Limited.

McNiff, J. (2016). You and your action research project. Routledge.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). All you need to know about action research. Sage Publica-tions..

Mukhtarova, A., & Smith, A. (2014). Aspiring International Standards: challenges and outcomes of project management in the context of Kazakhstan Higher Education. Life Science Journal, 11(6), 218-222.

Nagibova, G. (2019). Professional Development: the Challenges of Action Research Implementation in Kazakhstan. International Academy Journal Web of Scholar, 2(9 (39)).

Natsionalnyi doklad po nauke (2019) [National Science Report]. – Nur-Sultan; Almaty, P. 250 . (In Russian)

Pearson, J. (2017). Who is afraid of Action Research: the risky practice of immanent cri-tique. Language Scholar Journal, 1(1), 2-21.

Prokhorova, I. K. (2015). Rol pedagogicheskoi praktiki v formirovanii professionalnykh kompetentsii budushchikh pedagogov [The role of pedagogical practice in the formation of professional competencies of future teachers]. Evraziiskii soiuz uchenykh, Vol.20, no 11-2. (In Russian)

Rizakhojayeva, G. A., & Ibadullayeva, N. S. (2020). Educational Action Research as a Powerful Vehicle for Transformation. KhABARShYSY, 71.

Rogers, D., Bolick, C. M., Anderson, A., Gordon, E., Manfra, M. M., & Yow, J. (2007). " It's about the Kids": Transforming Teacher-Student Relationships through Action Research. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 80(5), 217-222.

Spencer, J. A., & Molina, S. C. (2018). Mentoring graduate students through the action research journey using guiding principles. Educational Action Research, 26(1), 144-165.

Spencer, J. A., & Molina, S. C. (2018). Mentoring graduate students through the action research journey using guiding principles. Educational Action Research, 26(1), 144-165.

Ulla, M. B. (2018). Benefits and challenges of doing research: Experiences from Philippine public school teachers. Issues in Educational Research, 28(3), 797-810.

Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: A review of the literature 2000–2015. Educational Action Research, 24(2), 280-299.

Zemlianskaia, E. N., & Sitnichenko, M. Ia. (2015). Model uglublennoi professionalno-orientirovannoi praktiki magistrantov psikhologo-pedagogicheskogo obrazova-niia [The model of in-depth professionally-oriented practice of undergraduates of psychological and pedagogical education]. Prepodavatel XXI vek, Vol 1, no 2, pp. 107-138 (In Russian)

Zuber-Skerritt, O. (Ed.). (1991/1996). Action research for change and development. Avebury.

Zuber-Skerritt, O., & Fletcher, M. (2007). The quality of an action research thesis in the social sciences. Quality Assurance in Education.

Zuber-Skerritt, O., & Perry, C. (2002). Action research within organisations and university thesis writing. The learning organization.

ҒТАМР 14.35.07 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.04

А. Альчимбаева[1*], Ж.Ташкеева[2]

[1]Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.
[2]Алматы қазақ мемлекеттік гуманитарлық - педагогтік колледжі №1, Қазақстан,Алматы қ.
e-mail: Aigul.bakitzhan@mail.ru

БОЛАШАҚ МЕКТЕП МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ МЕДИАМӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Мақалада автор «медиамәдениет», «медиа білім беру», «медиасауаттылық» ұғымдарына, медиамәдениеттің құрамдас құрылымдық компоненттеріне теориялық талдау жасайды. Қоғамда медианың әртүрлі орталарға әсер ететін бұқаралық коммуникацияның күрделі жүйесі қарастырылады. Медиамәдениет – қазіргі қоғамның негізгі буыны болып табылатын ақпараттық қоғам мәдениетінің ерекше түрі. Автор ақпарат көздері жеке тұлғаны ақпараттандыру мен дамытуда маңызды рөл атқаратындықтан, болашақ мұғалімдердің медиа мәдениетін қалыптастырудың, мұғалімдердің ақпарат көздеріне сыни талдау жасауының маңыздылығын атап көрсетеді. Медиамәдениетті қалыптастыру технологиялары талданып, жеке тұлғаның шығармашылық қабілеттерін дамытудағы және қоғамдық сананы қалыптастырудағы БАҚ рөлін ерекше назарға алады. Мақаланың мазмұны озық мемлекеттер тәжірибесінен алынған мысалдармен толығып, жалпы медиа мәдениеттің даму деңгейін сипаттайды. Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің 21 студенті арасында медиамәдениет бағыты бойынша сауалнама жүргізілді. Алғашқы кезеңде студенттердің білім деңгейі 52% төмен екені анықталды, содан кейін студенттердің медиамәдениетін қалыптастыру бағдарламасы құрастырылды. Жүргізілген тәжірибелік жұмыстан кейін медиамәдениет деңгейі қайта қарастырылып, 62% жоғары, 20% орташа, 18% төмен деңгейде екенін көрсетті.

Алынған нәтижелер болашақ мұғалімдердің медиасауаттылығы мен медиамәдениетін меңгеруге, заманауи операциялық құрылғыларды, интернет-ресурстарды сауатты пайдалана білуге ықпал етеді, оқу процесінде автоматтандырылған бағдарламаларды қолдану мүмкіндіктерін жүзеге асыруға көмектеседі және т.б.

Түйін сөздер: медиамәдениет, медиасауаттылық, медиабілім, мультимедиа, ақпараттық сауаттылық, медиатехнология.

A. Alshymbayeva[1], Zh. Tashkeyeva[2]

[1]Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty
[2]Almaty Kazakh state humanitarian pedagogical college №1 , Kazakhstan,Almaty
e-mail: Aigul.bakitzhan@mail.ru

Technologies for forming media culture of school teachers

In the article, the author conducts a theoretical analysis of the concepts of “media culture”, “media education”, “media literacy”, the constituent structural components of media culture. A complex system of mass communication that affects the media environment of society is considered. Media culture is a special type of information society culture, which is a key link in modern society. The author emphasizes the importance of forming the media culture of future teachers, conducting a critical analysis of information sources by teachers, since they play an important role in informing and developing the individual. The technologies of formation of media culture are analyzed, special attention is paid to the role of media in the development of the creative abilities of the individual and the formation of public consciousness. The content of the article provides examples from the practice of advanced states and describes the level of development of media culture as a whole. A survey of 21 students of the Kazakh National University named after al-Farabi on media culture was conducted. It was found that 52% had a low level, after which a program for the development of media culture among students was drawn up. After the training, the level of media culture was re-measured, 62% showed a high level, 20% showed an average level, and 18% showed a low level. Possession of media literacy and media culture by students contributes to the ability to competently use modern operational devices, Internet resources, helps to realize the possibilities of using automated programs in the educational process, etc.

Key words: media culture, media literacy, media education, multimedia, information literacy, media technology

© 2022 Al-Farabi Kazakh National University

А. Альчимбаева[1], Ж.Ташкеева[2]
[1]Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы
[2]Алматинский Казахский государственный гуманитарно-педагогический колледж №1, Казахстан, г. Алматы
e-mail: Aigul.bakitzhan@mail.ru

Технологии формирования медиакультуры будущих учителей школы

В статье автор проводит теоретический анализ понятий «медиакультура», «медиаобразование», «медиаграмотность», составляющих структурных компонентов медиакультуры. Рассмотрена сложная система массовой коммуникации, влияющая на медиасреду социума. Медиакультура – это особый тип культуры информационного общества, который является ключевым звеном современного общества. Автор подчеркивает важность формирования медиакультуры будущих педагогов, проведения педагогами критического анализа источников информации, поскольку они играют важную роль в информировании и развитии личности. Проанализированы технологии формирования медиакультуры, особое внимание уделяется роли медиа в развитии творческих способностей личности и формирования общественного сознания. В содержании статьи приводятся примеры из практики развитых государств и описывается уровень развития медиакультуры в целом. Проведен опрос 21 студента Казахского национального университета им. аль-Фараби по медиакультуре. Установлено, что 52% из них имели низкий уровень медиакультуры, после чего была составлена программа развития медиакультуры у студентов. После проведенного обучения повторно был замерен уровень медиакультуры, высокий уровень показали 62%, средний – 20%, низкий – 18%. Владение медиаграмотностью и медиакультурой студентами способствует умению грамотно использовать современными оперативными устройствами, интернет-ресурсами, помогает реализовать возможности применения автоматизированных программ в образовательном процессе, и др.

Ключевые слова: медиакультура, медиаграмотность, медиаобразование, мультимедиа, информационная грамотность, медиатехнология.

Кіріспе

Елімізде білім беруді ақпараттандырудың негізгі мақсаты – бұл ақпараттық технологияларды қолдану негізінде біртұтас біліми ақпараттық орта құру арқылы білім сапасын арттыру. Жоғары оқу орнының күрделі де маңызды бір мәселесі болашақ мамандарды мамандығына оңтайландыру, кәсіптік біліктілігін дамыту, заманауи оқыту технологияларын меңгерту, оқыту-тәрбие процесін ізгілендіруде медиамәдениеттің рөлін анықтау және жүзеге асыру жолдарын қарастыру.

Медиамәдениет ақпараттық қоғамның маңызды сипаттамаларының бірі болып табылады және ол саясат, экономика, білім беру және т. б. сияқты өмір салаларына белсенді әсер етеді. Бұл үрдіс бұдан әрі дамымаса, кері шегінбейтіні анық. Әсіресе озық мемлекеттерде медианың дамуы қарқындап, үлкен күшке ие болып келеді. Өзектілігі қарыштап келе жатқан уақытта медиамәдениеттің ықпалыда өсуде. Зерттеу тақырыбының өзектілігін айқындайтын «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы адамзатқа медиамәдениеттің, цифрлық жүйеге көшудің, технологияларды пайдаланудың қажеттілігін негіздейді және оларды қолдана білудің талап-ережелерін үйренуді талап етеді. Бағдарламаның артықшылығы кез келген ұйымдарда, мемлекеттік органдарда, білім беру мекемелерінде іске асырылады (Цифрлық Қазақстан, 2017) [1].

Біз нысан етіп алып отырған болашақ мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптастырудағы қазіргі ақпараттық технологиялардың, цифрландыру технологиялардың рөлі артқан заманда оның мүмкіндіктерін шетелдік және отандық ғалымдар да жүйелі түрде қарастырып отыр. Бұл мәселе шетелдің білім беру саласында, мұғалімдерді кәсіптік даярлау үдерісінде біршама ертерек қолға алғанын аңғаруға болады. Қазіргі кезде олардың жүріп өткен жолы бізге де қажет бола бастағаны анық. Өйткені бұқаралық ақпарат құралдарына мол мүмкіндік берілген заманда, мұғалімдермен қатар білім алушыларда медиақұрылғыларды пайдалану, олармен жұмыс жасау іс-әрекетке үйретілуі тиіс. Сол себепті, медиамәдениет ұғымы кейінгі кезде қолданысқа ие болғанымен, оны жетілдіру мәселелері, қалыптастыру жолдары назардан тыс қалып отыр.

Болашақ мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптсатыру үшін ақпараттық технологияларды меңгеру және тиімділендіру аясы кеңеюі керек. Атап айтқанда, мұғалімдер: Оқыту мен тәрбиелеудегі медиабағдарламаларды та-

нып білу /тіркелу, авторлық бағдарламаларды құрастыру, бағдарламаларды қолдану барысында тәртіп-ережесін сақтау т.б./; Мультимедиялық технологияларды игеру; «mass culture», «mass media» бұқаралық коммуникация құралдарын мағынасын білдіруде: баспа басылымдары, теледидар, радио хабарламалар, интернетуль т.б. оның маңыздылығын және қоғами мәдени құндылығын түсіну және оқушыларға жеткізу.

Зерттеудіңмақсаты. Болашақмұғалімдердің кәсіби медиакеңістігінің құрылымдық сипатын теориялық тұрғыда негіздеу және медиамәдениетті қалыптастырудың тиімді технологияларын ұсыну.

Зерттеу нысаны: болашақ мектеп мұғалімдерінің медиамәдени білім жүйесі.

Зерттеупәні: болашақмектепмұғалімдерінің медиамәдениетін арттыру үдерісі

Зерттеудің міндеттері

- «медиамәдениет», «медиасауаттылық» «медиабілім» ұғымдарының теориялық мәнін ашу және болашақ мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптастырудағы қазіргі технологиялардың рөлін анықтау;

- болашақ мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптастыруға бағытталған әдістемелік қор әзірлеу;

- болашақ мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптастыру әдістемесінің тиімділігін эксперимент жүзінде тексеру

Зерттеу болжамы. егер, болашақ мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптастырудың технологиялары көрсетілсе, онда олардың медиамәдениеті жоғары деңгейде қалыптасады, өйткені, бұл жағдайда олардың білім беру процесінде ақпараттық-коммуникативтік және медиамәдени ресурстары кеңейіп, кәсіби іс-әрекет сапасының артуына негіз болады.

Әдебиетке шолу. Зерттеу тақырыбына қатысты мұғалімдердің ақпараттық мәдениет мәні мен мазмұны ерте заманнан бүгінге дейін философтар, психологтар, педагогтардың көзқарастарында орын алып, бүгінгі күні қоғам талабына сай жүйеленіп келеді. Шетел ғалымдарының қатарында Гудман Вэнс Паккард (Медиабілім қажеттілігі), Маршалл Маклюэн (Медианы түсіну, Гутенберг галактикасы), Эрнест Л. Бойердің (медиасауаттылық тұжырымдамасы) еңбектері медиабілім, медиамәдениет, медиатехнология мәселелеріне арналады(Сейітқазы, Абдиркенова,2018) [2].

Жалпы ақпараттық технологияны пайдалану арқылы болашақ мамандардың танымдық белсенділігін арттыру мәселелері отандық ғалымдардың еңбектерінде көрініс тапқан. М. Жеңіс (2014) [3], Ж.А. Қараев (2004) [4] оқу үдерісін жетілдіруде құзыреттілікті қалыптастыру мәселесі болашақ мамандардың ақпараттық-коммуникативтік технологияларға даярлығын, ал ақпараттық мәдениетті қалыптастыруды Т.О. Балықбаев (2003)[[5], Д.М. Жүсіпалиева (1997)[[6], Г.С. Таженова (2004)[[7] еңбектерінен кездестіруге болады.

Тақырыптың негізгі сұрақтарын қарастыруға бағытталған еңбектер қатарында А.В Федоров «Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности» ғылыми еңбегі [8], Е.Ж Масановтың «Медиамәдениеттегі адам мәселесі» философия докторы (Ph.D.) ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертациясы(2012) [9], Г.М Маклюэн «Понимание медиа. Внешние расширения человека» (2003) [10].

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу мәселесі бойынша педагогикалық, психологиялық, философиялық әдебиеттерге шолу жасалды. Жалпы мұғалімдердің медиамәдениетіне қатысты еңбектерге сүйене келе, медиамәдениет ұғымының теориялық негізі ашылды және тиімді әдіс-тәсілдері таңдалды. Сонымен қатар педагогикалық материалдарды саралау, жүйелеу және өңдеу жұмыстары жүргізілді. Мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптастыру мәселесі бойынша тәжірибелік жұмыстар жүргізіліп, ұсыныстар берілді.

Бүгінгі күні болашақ мектеп мұғалімдердің медиабілімі, медиамәдениеті, медиасауаттылығы, медиапедагогика мәселелері қарқынды түрде даму үстінде және күннен күнге оларды қолдану аясына қойылатын талаптар күшейіп келеді.

«Медиабілім беру» түсінігінің көптеген тұжырымдамаларда бұқаралық ақпарат құралдарымен мәдени қарым-қатынасы бар жеке тұлғаны қалыптастыруға бағытталған медиабілім беру қызметі субъектілерінің жүйелі іс-әрекетінің жиынтығы деп көрсетілген. Медиабілім беру міндеттері адамды медиа мәтінді сауатты оқи білуге, ақпаратты қабылдай білу дағдысын дамытуға, қойылған талап-ережелерді ұстануға, шығармашылық іс-әрекеттің эстетикалық талғамы мен мүмкіндіктерін дарытуға

бағытталады. Медиабілім беру қызметінің субъектілері – бұл педагогтар мен медиа орталықтар саналады.

Бүгінгі күні Қазақстан мұғалімдері өздерінің кәсіби біліктілігі аясына кіріктірілген медиамәдениет білімі айрықша орын алады. Себебі, кез келген мұғалім цифрлық жүйеге ену үшін оны қолдану мәдениетін,тәртіп- ережесін, қарым-қатынас диалектикасын меңгеруі тиіс.

Медиамәдениет – бұл тұлғаның даму, оның медиа саласында жаңа білімді меңгеру қабілеті, медиамәтінді қабылдау, бағалау, сараптау, медиа шығармашылықпен айналысу деңгейінің көрсеткіші. Алайда медиамәдениетке жетелеудің бастауында медиабілімді меңгеріп, мәдени аспектілерін қарастырамыз. Өркениетті қоғамда медиабілім беру мақсаты тұлғаны ізгілік, рухани сипатта тәрбиелеу болып табылады. Бүгінгі таңда мұғалім тұлғасы бойына медиамәдениет қалыптастыру,технологияларын меңгерту мәселелері басты назарда екенін аңғаруға болады.

Медиабілім берудің теориялық негіздері А.В.Федоровтың және оның ғылыми мектебі өкілдерінің еңбектерінде ұсынылған. Олардың ішіндегі маңыздысы: практикалық, сыни, идеологиялық, мәдени, этикалық, эстетикалық, экологиялық, теологиялық қажеттіліктерді қанағаттандыру сияқты мәселелер. Медиабілім берудің барлық теориясы педагогикалық теорияға емес медиа теориясына келіп сүйенетіндігін атап айтқан жөн.

Зерттеуші ғалым И.А. Фатеева медиабілім мәселесі бойынша кеңінен зерттеу жұмысын жүргізіп, бірқатар ғылыми тұжырымдамалар ұсынады. Ғалым «…бұқаралық ақпарат құралдары мен коммуникация мәселелері бүгінгі күні өте кеңінен қолданылады, алайда оны жүйелі түрде қолданудың реттілігі, ережесі сақталмайды. Олардың көп бөлігі медиа мен аудиторияның өзара әрекет ету мәселелеріне арналған» деп пікір білдіреді. Бұл пікір медиа білім беру теориясын жаңа зерттеу кеңістігі болып табылатын – бұқаралық ақпарат коммуникация проблемасын белгілейді. (Фатеева,2020) [11]

1990 жылы Медиа феноменіне қатысты Тулуз қаласында өткен *«Медиабілім берудегі жаңа үрдістер»* атты ғылыми конференцияда ғалым А.В. Шариков өз баяндамасында бірқатар мәселені анықтауға мүмкіндік берді. Онда зерттеуші жалпы медиабілім берудің және медианың дамуына қатысты тың зерттеулер болу қажеттігін атайды. (Бондаренко,2002) [12]. Ғалымның негізгі зерттеу аумағы журналистика саласы болғандықтан, БАҚ-та медиа білім берумен айналысатын мамандардың түрлі медиабілім беру технологияларын меңгеруге қатысты әдістемелік нұсқаулар ұсынады. Бұл ретте, журналист адресатпен тікелей аудитория өкілі ретінде жұмыс жасаудың, ақпаратты таратудың, медиаресурсты іріктеудің, модельдеу мен тыңдарманға жеткізудің медиақызметтік құралдарын жіктейді. Сонымен қатар, медиабілім мәселесі журналистер қауымымен қатар мұғалімдерге аса қажетті деп атайды.

Кез келген педагогикалық ұжымда педагог кадрына қойылатын талаптар бар екені бәрімізге мәлім. Жалпы педагогикалық қызметкерлерге бүгінгі күні кәсіби біліммен қатар заманауи білім жүйелерін меңгеруге талпыныс жасауы шарт. Қоғамның озық оқыту технологиялары, түрлі қашықтықтан оқыту платформалары сынды бағдарлар бүгін өрбуде. Мұғалімдерге аса бір қажеттілік болып саналатын «медиамәдениет» ұғымын талдасақ (1-сурет).

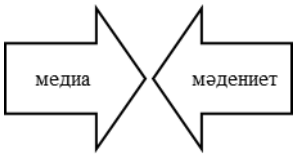
Медиамәдениет ұғымының мазмұндық сипатына орай ортақ ақпараттарды, ақпарараттық құралдар мен бағдарламаларды қолданудың тәртіп-ережесін, реттілігін сақтау және ақпараттық қоғамның ерекше бір мәдени үлгісі деп атауға негіз бар.

Медиа ұғымы кең көлемдегі кеңістік «medium is the message» сөзінен бастау алып, оны «коммуникация құралы және хабар бар»деп аударуға болады. Сонымен қатар «медиамәдениет» ұғымының екінші қос түбірлі бөлігі «мәдениет» ұғымымен ұштасады.

Мәдениет – тарихи құбылыс. Оның дәрежесі мен сипаты қоғамдық өмірдің жағдайларына байланысты өзгеріп отырады. Тарихи дәуірлердің алмасуы мәдениеттің мазмұны мен формаларына сөзсіз терең өзгерістер енгізеді. Мәдениетті тұлғалық сипатта қарастырғанда, бірнеше елеулі түсініктерді қарастырады: мәдени әрекет, мәдени әлеует, мәдени игіліктер, мәдени қоғам, мәдени тұлға.

Зерттеу тақырыбының негізгі ұғымдарының қатарына *«медиасауаттылық»* ұғымын талдап, теориялық негізін аша түскен жөн.

Медиасауаттылық – адамның сыни ойлай білу қабілеті. Сыни ойлай білетін адам біржақты пікірден аулақ болады, кез келген ақпаратты түрлі ракурстан талдай біледі. Бұл – негізі мектеп жасында қалыптасатын машық.



Медиа – (латын тілінде «media», «medium» – құрал, тасымалдаушы) XX ғасырда «бұқаралық мәдениет» құбылысын анықтап көрсету үшін енгізілген («mass culture», «mass media») коммуникация теориясының Торонталық мектебінің негізгі термині. Күш немесе кез келген басқа әсер берілетін субстанцияны білдіреді.

Мәдениет рухани құндылықтарды жүзеге асыру процесі ретінде адамзаттың тұрақты игеруге-шындықты қайта құруға деген мәңгілік ұмтылысын білдіреді және ол адамның маңызды күштерінің көрінісі ретінде оның **Мәдениет** субъектісі ретінде қалыптасуын, өзін-өзі бекітілуін көрсетеді

1-сурет – Медиамәдениет ұғымының терминологиялық талдауы

Қоғамда медиасауаттылықтың төмендігі үрейге, сенімсіздікке, денсаулық саласындағы жобалардың сәтсіз болуына, әлеуметтік поляризацияға, жек көрушілікке әкеледі және медиасауатсыз қоғамда үлкен ақпарат ағынын радикалды топтардың теріс ойлары оңай жаулап алу қаупі бар. Бұл мәселе жуырда медиасауаттылық бойынша жарық көрген алғашқы оқу құралында айтылады. Жалпы оқулық туралы жоба жетекшісі Алена Кошкинаның сұхбаты бойынша: «*Оқу құралы Қазақстанның төрт мектебінде, тіпті бір университетте сынақтан өткені жөнінен ақпарат берілді. Сонымен қатар, Алматы мен Қарағандыда медиасауаттылық курсының бағдарламасы қабылданды. Мектеп және колледж мұғалімдеріне арналған медиа және ақпараттық сауаттылық бойынша тренингтер 2019 жылы басталып, әлі де өтіп жатыр. Енді Қазақстанның барлық өңірлеріндегі мұғалімдерді осы бағдарлама бойынша оқытуды жоспарлап отырмыз*» – деген пікірі мұғалімдердің медиасауаттылығы мен медиамәдениетін жаңаша үлгіде қалыптастыру қажет екенінен хабар береді [13].

Сонымен қатар оқулық авторлары біздің қоғамда, әсіресе мұғалімдердің ортасында өкінішке қарай, медиасауаттылық өте баяу даму үстінде және медиаэтиканың талаптарын түсіне бермейтінін атайды. Әсіресе, оқулық мазмұнында ақпарат алу, ақпаратпен жұмыс істеу, киберқауіпсіздік, әлеуметтік желілердің біздің өмірімізге ықпалы, қаупі, кибербуллинг бойынша жан-жақты ақпарат береді. Жалпы медианың міндеті медиа және ақпараттық сауаттылық принциптерін игеруді алға тартады.

Медиамәдениеттің мәдени-философиялық қырын төмендегідей тұжырымдар негізінде қарастыруға болады (1-кесте).

1-кесте – Медиамәдениет ұғымына контент талдау

Медиамәдениет	**Медиамәдениет**	**Медиамәдениет**
Дыбыс, сөз және визуалды бейнелер арқылы әлемнің мәдени-әлеуметтік түсінігін қалыптастырушы, дәстүрлі және электронды бұқаралық ақпарат құралдарының іс-әрекет ету амалы мен болмысына ие, ақпараттық қоғамның өзектілігімен көрініс тапқан мәдениет түрі.	Шынайылықтың қалыпты бейнесі ретінде айқындалып, өзіне тән белгілі кодтар арқылы бұқаралық ақпарат құралдары көмегімен өмір сүру тәжірибесін игерудің ерекше амалы.	Белгі құбылысы әрекет ретінде, адамзат қоғамындағы әрекеттің бағыты, оның мазмұны көпқырлылықпен толықтырылған: әлдебіреудің көздеген мақсатынан туындайтын тұлғаны манипуляциялаудан бастап, ғылым, шығармашылық және мәдениет саласының шыңына адамды жетелейтін қатынасқа дейінгі ықпал ету.

Жоғарыда берілген контент-талдаудың негізінде медиамәдениет ұғымына өзіндік анықтама берілді**.** *Медиамәдениет* – бұл бұқаралық ақпарат көздерімен жұмыс жасаудың тәртіп-ережесі, заманауи медиақұралдарды пайдаланудың мәдени талаптары

Медимәдениетті пайдаланудың өзіндік аумағы болары сөзсіз. Медиааумақ дегеніміз адамзатты тіршілік ету барысында күнделікті қоршаған ортасы. Бұл дегеніміз бұқаралық коммуникациялардың (баспа, радио,теледидар, видео, кино, компьютер арналары, интернет және т.б.) тасымалдауы арқылы, сол ортадағы немес басқа ортадан келетін адамгершілік-эстетикалық құныдылықтарды насихаттау, адамдардың әрекеті мен бағалаушылық ойларына идеологиялық, экономикалық немесе ұйымдастырушылық тұрғыда әсер етуі, қоршаған ортамен байланыстыратын, медиамәдениеттің қызмет ету алаңының түбірлі алғышартының жиынтығы, қоғамдық санаға ықпал етуі болып табылады.

Көпшілік аудиторияда медиамәтіннің танымалдылығы көптеген факторлармен анықталып, оларды жеткізудегі формаларға байланысты болады. Атап айтсақ, танымдық, ақпараттық, компенсаторлық, рекрестивті, сенсациялық, «эмоционалды тебіреністер» жүйесіне, тыңдарманның жүйке жүйесінің толғаныстарына дүмпу беруге көмектесетін көмекші құрал.

Бұл *«технологиялар»* немесе «тасымалдаушылар» адамның қоршаған ортамен (табиғи да, әлеуметтік тұрғыда болсын) коммуникациясына түбірлі өзгерістер енгізіп, оның өмір сүру және дүниетаным амалдарын қайта қалыптастырды.

Отандық ғалымдар Б. Бөрібаев, Е. Балапанов ақпараттық мәдениетті дамыту педагогтың ақпараттық құзыреттілігіне қойылатын негізгі талаптары деп атап, олардың жіктелу үлгісін ұсынады:

● Қазіргі білім беру жүйесіндегі ақпараттық кеңістік туралы біртұтас түсінікті қалыптастыру;

● Ақпараттық сауаттылық: оқу-әдістемелік, озық тәжірибелерді зерттеу, ғылыми-зерттеу нәтижелерін түрлендіру және технологияларды қолдану әдістерін меңгерту, қолданбалы бағдарламалық құралдарды меңгерту, жаңа бағдарламалық құралдарды меңгерту;

● Өз қызметтерін жаңа ақпараттық технологияның мүмкіндіктерін пайдалану: жаңа ақпарттық технологияның мүмкіндіктері туралы білім, коммуникациялық қызметтерді пайдалану дағдысы, білім беру үдерісінің ерекшеліктерін ескере отырып, педагогикалық бағдарламалық құралдарды қолдану және оларды өз қызметтеріне сәйкес бейімдеп тиімді қолдану.

Жаңа ақпараттық технологияны оқу үрдісінде енгізу білім беруді әлемдік деңгейге жақындатуға мүмкіндік береді. Оқушылардың дербестігі, танымдық белсенділігі артады. Бұл ретте мұғалім мен оқушының жаңаша тұрғыдағы қарым-қатынасының сипатын былайша сипаттауға болады:

- Оқушылардың дербестігі артады, олар өз жұмыстарының мазмұнын компьютерлік техника арқылы өздігінен түзетуге мүмкіндік алады;

- Оқушылардың теориялық білімі мен практикалық дағды-біліктері нақты анықталады;

- Оқушылардың өздігінен іздену, ақпарат көздерін іріктеу, қажетті материалдарын тауып, тиімді қолдану дағдылары қалыптасады;

- Оқушылардың өзіне, өз қабілетіне деген сенімі артады, даралық жеке басын бағалау сапасы қалыптасады;

- Оқушы өзін-өзі басқаратын, тексеретін, өзін-өзі бағалайтын деңгейге көтеріледі. [14].

Осы орайда, болашақ мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптастыру жұмысы өзекті әрі үздіксіз жүріп отыруы шарт. Себебі мұғалімдердің медиамәдениетін қлыптастырудағы технологиялар аса маңыздылық ететіні бәрімізге мәлім.

Болашақ мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптсатыру үшін тиімді технологияларды меңгеруі және пайдалану аясы кеңеюі керек.

Атап айтқанда, мұғалімдер:

- Оқыту мен тәрбиелеудегі медиабағдарламаларды танып, таңдай білу мәдениеті / тіркелу, авторлық бағдарламаларды құрастыру, бағдарламаларды қолдану барысында тәртіп-ережесні сақтау т.б./

- Мультимедиялық технологияларды игеру;

- «mass culture», «mass media» бұқаралық коммуникация құралдарын мағынасын білдіруде: баспа басылымдары, теледидар, радио хабарламалар, интернетуль т.б. оның маңыздылығын және қоғами мәдени құндылығын түсіну және оқушыларға жеткізу

- Медиаресурс әдістемелік қорын кеңейту.

Бүгінгі күні кез келген мектептің жалпы білім беру жүйесі, жеке пәндер бойынша білім беру сипаты тікелей *IT*-секторымен байланыстылығын атаймыз:

- Мектеп құжаттарының цифрлық платформалары /күнделік kz., білім-lend. opiq.kz, klass. kz, Daryn.online т.б./;

- Online –қашықтықтан оқу үдерісі;

- Мектеп оқытушыларының жеке медиасервис орталықтарына тіркелуі және жұмыс жасау үрдісі;

- Мектеп мұғалімдерінің пән бойынша жеке электрондық порталдарда IT-кабинеттерінің болуы т.б.

Осы сынды жұмыстармен тікелей жұмыс жасау үшін мұғалімдер ақпараттық мәдениеттерін жетілдіруде бірқатар қабілеттерді меңгереді (2-кесте).

2-кесте – Медиаақпараттық мәдениетті қалыптастыруға бағытталған қабілеттер

№	**Медиа-ақпараттық мәдениетті қалыптастыру технологияларына мынадай қабілеттер жатады**:
1	Ақпаратқа деген қажеттілікті анықтау, интернет желісінен барлау
2	Ақпарат көздерін анықтау, ішкі-сыртқы тәртіпті ұстану әдебі
3	Ақпаратты табу және жүктеп алу тәртібі, мәдениеті
4	Ақпаратты талдау, сараптау және сапасына баға беру
5	Ақпаратты реттеу, бірыңғайлау, сақтау, топтастыру, форматтау
6	Ақпаратты әдепті, тиімді және кәсіби пайдалану
7	Ақпаратты немесе медиабағдарламаларды қолданудың шарттарын білу
8	Авторлық бейнежазбалардың жүктелу тәртібін және тіркелу жолдарын меңгеру

Сонымен қатар мұғалімдер сабақ барысында көбінесе интернет желісіндегі сақталған бейнематериалдар, топтастырылған тапсырмалар, электрондық GOOGLE-диск және формамен тестілері сияқты материалдармен көптеп жұмыс жасайды. **Мысалы,** *медиамәтіндерді жазу, видеотүсірілімдер өткізу, компьютерлік техникалар арқылы видеомонтаж жасау, суретке түсіру, суреттерді сканерлеу, импортталған суреттерді компьютерде өңдеу, презентация дайындау, материалдарды интернетке жүктеу, анимация эффектілерін пайдалану және т.б.* [15].

Нәтижелер және талқылау

Болашақ мектеп мұғалімдерінің медиамәдениетін қалыптастырудың технологияларын қарастырып, тәжірибелік-сынақ барысында тиімділігін анықтау үшін эксперимент жұмысы жоспарланды.

Тәжірибелік жұмыс бағдарламасының кезеңдері: респонденттер таңдау, анықтау кезеңі, қалыптастыру кезеңі (3-кесте) және қорытындылау кезеңі. Тәжірибелік жұмыс бағдарламасына сай респондеттер қатарына әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, педагогика және психология мамандығының 3-курс студенттері таңдалды.

3-кесте – Болашақ мұғалімдердің медиамәдениетін қалыптастыру жұмысының бағдарламасы

№	**Іс-шара**	**Әдістеме**	**Күні, уақыты**
1	Медиамәдениет-көпсалалы құбылыс. (Анықтаушы кезең)	«Медиамәдениет қоғамдық қажеттілік және оның медиамәдени құраушылары» / Медиа білім берудің жүйесі схемасы бойынша құрастырстырылды /Б.С. Гершунский/	**(Гугл-диск арқылы)** 03.10.2022-08.10.2022 аралығы
2	«Педагогикалық үрдісте жалпы медиабілім беруге, сонымен қатар оқушылардың медиабілім беруін жүзеге асыру бойынша шеберлік деңгейін анықтайтын жүйеленген медиабілім, біліктілік, құндылық қарым-қатынас жиынтығы» (Анықтаушы кезең)	Педагогтердің медиабілімділігін анықтайтын сауалнама /Н.В. Змановская /	**(Гугл-диск арқылы)** 03.10.2022-08.10.2022 аралығы

Кестенің жалғасы

№	Іс-шара	Әдістеме	Күні, уақыты
3	«Болашақ мұғалімнің медиа-ресурстық картасы» тақырыбындағы онлайн-инструктаж сабағы; /Қалыптастырушы кезең/	Білім платформаларындағы медиабағдарламалармен жұмыс жасау тәртібін үйрету, медиамәдениетті қалыптастыру. -Daryn.online платформасымен жұмыс; -Мектеп мұғалімдерінің әдістемелік бірлестігі (мультимедиалық каталогтар) -Әлеуметтік желілермен жұмыс жасау тәртібі; -(Bilimland, Balapan opiq.kz, klass.kz, Skillshare, Lynda.com, EdX, LSAT, Learnworlds, **Udacity нанодәрежесі, Codecademy бағдарламаларына инструктаж, практикалық жұмыс /**	10.10.2022-22.10.2022 аралығы
5	Қорытынды Тәжірибе қорытынды негізінде ұсыныстар, әдістемелік нұсқаулар әзірлеу	Брифинг-конференция	24.10.2022-29.10.2022 аралығы

Тәжірибелік жұмыстың анықтаушы кезеңінде сауалнамалар жүргізілді (4-5-кесте). Сауалнама мазмұнына енген жалпы 15 сұрақтың қорытындысы бойынша студенттердің дені болашақ мұғалімдердің медиамәдениеті жөнінен ақпараттың аздығын, құрамды бөліктері мен оны жүзеге асыру технологияларын меңгеру деңгейі төмен екенін көрсетті.

4-кесте – 1-сауалнама. «Медиамәдениет – қоғамдық қажеттілік және оның медиамәдени құраушылары»

№	Сауалнама	Жауап
1	*Медиамәдениет ұғымының мән-мағынасы*	
2	*Медиасауаттылықтың компоненттері*	
3	*Медиабілімділік дегеніміз*	
4	*Медиақұзіреттіліктің негізгі бағыттары*	
5	*Медиамәдениет құрамды бөліктері*	
6	*Медиаменталитет түсінігі*	
7	*Мемлекеттік ақпараттық ресурстар*	
8	*Медиамәдениет құралдары*	
9	*Әлеуметтік желідегі ашық тіркеудегі оқыту мен тәрбиелеу құралдары және бағдарламалары*	
10	*Медиамәдениеттің интеграциялық жүйесі*	

5-кесте – 2-сауалнама. Мұғалімдердің медиакеңістігін анықтайтын сауалнама /Н.В. Змановская/

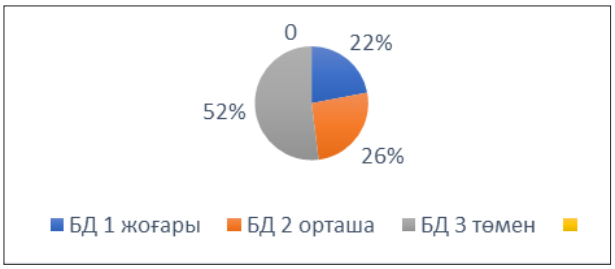
№	**Сауалнама**	**Жауап**
1	Мұғалімдердің кәсіби қызметтегі медиақұралдарын атаңыз	
2	Мұғалімдердің пән бойынша актив-тест, гугл-**тест** құрастыру ережесі мен технологиясы	
3	Пән бойынша **YouTube**-тегі шеберлік-сыныптарға тіркелу және материалдарды жүктеу жүйесі	
4	Мұғалімдердің жиі қолданысқа ие медиапорталдарын атаңыз	
5	Мұғалімдердің медиамәдениетінің нормативті ережелері	

Сауалнама нәтижесінің көрсеткіштері:

Анықтаушы кезеңнің нәтижесі бойынша студенттер медиамәдениет ұғымы, құрамды бөліктері, негізгі қағидалары, медиасервис бағдарламалары туралы білім деңгейін анықтауға арналған сауалнамалар қорытындысы (2-сурет).

БД 1- жоғары-22%, БД 2-орташа 26%, БД 3-төмен 52%

Алынған нәтижені оңалту мақсатында қалыптастырушы кезең жүргізілді.



2-сурет – Сауалнама қорытындысы

Зерттеу жұмысының 2-кезеңі.

«Болашақ мұғалімнің медиа-ресурстық картасы» тақырыбындағы іс- шаралар екі аптада 8 сағаттық онлайн-инструктаж сабағы ретінде өтілді. Іс-шара мақсаты: Болашақ мұғалімдерді медиамәдениет ұғымының мағынасымен, әлеуметтік желідегі медиа-ресурстардың түрлерімен таныстыру және әдістемелік картасын практикалық жүзінде көрсету

Сабақ барысында болашақ мұғалімдерге арналған білім порталдары таныстырылып, олармен жұмыс жасау ережесі түсндірілді. Сабақтың тиімді тұстары әдістемелік материалдармен толықтырылуында болды

Медиасауатты адам болу үшін ақпаратпен және ақпараттық технологиялармен дұрыс жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру жұмысы іске асырылды:

- Кітапхана қорымен жұмыс (эл.кітаптар жүктеу, виртуалды экскурсқа тіркелу, медиабейне каталогын жүктеу);
- Пәндік бірлестіктер сайтымен жұмыс
- Білім саласындағы түрлі олимпиадаларға, конкурстарға, телеконференцияларға, ғылыми бірлестіктерге тіркелу (egov порталы арқылы);
- Жеке сайт ашу;
- Мультимедиалық бағдарламалармен жұмыс;
- Әлеуметтік желілермен жұмыс жасау тәртібі;
- Bilimland, Balapan opiq.kz, klass.kz, Skillshare, Lynda.com, EdX, LSAT, Learnworlds, *Udacity нанодәрежесі, Codecademy бағдарламаларына инструктаж, практикалық жұмыс*

Өтілген сабақтардың нәтижесінде студенттер медиаақпаратты іріктеу, таңдау, түсіну, бағалау, сақтау, жазу, қолдану сынды қабілеттер мен икемділікті қалыптсатырып, технологияларын меңгеруге мүмкіндік алды.

Ақпараттық сауаттылықтың арнаулы механизмі анықталды:

- Ақпаратқа деген қажеттілікті анықтау;
- Ақпарат көздерін анықтау;
- Ақпаратты табу және алу;
- Ақпаратты талдау, сараптау және сапасына баға беру;
- Ақпаратты реттеу, бірыңғайлау, сақтау, топтастыру;
- Ақпаратты әдепті, тиімді және кәсіби пайдалану;
- Жаңа идеяларды табу және тарату.

Сонымен қатар сабақтар барысында болашақ мұғалімдердің ақпараттық құзіреттілігін қалыптастыру міндеттері түзілді:

– медиамәтіндерді (медиа ақпарат) жекешелендіруге және түсіндіруге, әртүрлі тәсілдермен тәжірбие жасауға, медиа өнімдер дайындауға үйрету;

– медиа хабарламалардың ақпараттық мазмұнын талдау, түсіну, қабылдау, бағалау қабілетін дамыту;

– тұлғалардың коммуникативтік қабілеттерін дамыту (вебалды, вербалды емес);

– сыни ойлау және ақпараттың сапасын бағалау қабілетін дамыту;

– медиақұралдар, ақпараттық және коммуникациялық технологиялардың көмегімен шығармашылық тұрғыда өз көзқарасын білдіру қабілетін шыңдау;

- медиатехнология саласында құзіретті және оқыту үрдісін дидактикалық жобалау қабілетін қалыптастыру

- техникалық құралдар мен бағдарламалық қамсыздандыру саласында ұйымдастырушылық инфрақұрылымды кеңейту;

Қазіргі қоғамда әлеуметтік медианың алатын орнынескеріп,білімберудегіүдерістекіріктірудің жолы қарастырылды. Әлеуметтік медиакеңістік қатарына:интернет-қауымдастықтар, әлеуметтік желілер, жобалар, геоәлеуметтік сервистер т.б. Студенттерге практикалық жұмыс ретінде *Instagram* арқылы сабақ тапсырмасына байланысты интервью жүктеп, дисскуссиялық алаң

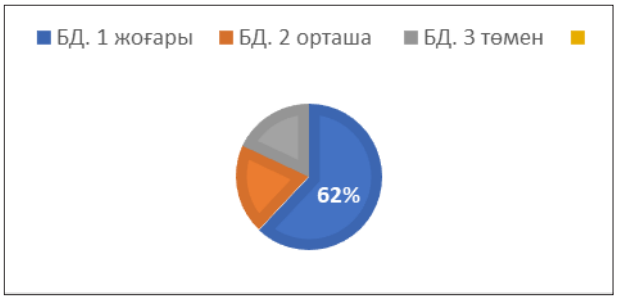
орнату технологиясы көрсетілді. Сонымен қатар заманауи трендтегі білім Skillshare, Lynda.com, EdX, LSAT, Learnworlds**,** *Udacity,* YouTube *бағдарламаларымен жұмыс жасау технологиясы таныстырылды.*

Тәжірибеде қолданған әдістемелік қордың тиімділігін тексеру мақсатында қорытынды сауалнама жүргізілді. Респонденттермен дискуссиялық алаң ұйымдастырылып, тәжірибе мүмкіндігімен бөлісу жұмысы жүргізілді.

Сауалнама мазмұнына енген сұрақтар:

1. Медиамәдениет ұғымын талдаңыз және оның құрамды бөліктерін атаңыз
2. Әлеуметтік медианың түрлері
3. Болашақ мұғалімдердің медиақұралдарды пайдалану ережесі
4. Білім платформаларындағы медиабағдарламаларды атаңыз
5. Интернет-қауымдастықтарына тіркелу тәртібі
6. YouTube арқылы бейнесабақтарға кіру тәртібі, форматтау және тасымалдау ережесі
7. Skillshare, Lynda.com, EdX, LSAT, Learnworlds, *Udacity жүйесін демонстрациялаңыз*
8. WEB сайттармен жұмыс жасау мәдениеті
9. Медиатека, Фильмотека, фонотека-механикалық, сөйлеу, магнитофондық және электрондық-оптикалық дыбыс жазбаларын жасау әдістемесі
10. Авторлық бейнетаспалар әзірлеу және оны әлеуметтік желіде сақтаудың QR-кодтық жүйесін орнату алгоритмі

Қорытынды сауалнама нәтижесі – БД 1-жоғары-62%, БД 2-орташа 20%, БД 3-төмен 18% (3-сурет).



3-сурет – Қорытынды сауалнама

Қорытынды сауалнама нәтижесі бойынша студенттер «медиа», «медиабілім», «медиамәдениет», «медиасауаттылық», «сананы билеу», «медиақұзыреттілік» турасында теориялық және практикалық білімдер жиынтығын көрсете алды. Сонымен қатар, қалыптастырушы кезеңде өткізілген жұмыстардың тиімді болғанын байқатады және студенттердің медиабағдарламалармен жұмыс жасау икемділігінің ілгері қарай дамығанын көреміз. Бақылау топтарына жүргізген сауалнаманың қорытындыларына назар аударсақ, білім деңгейінің алдыңғы нәтижеге қарағанда 40%- ға артқанын, орта көрсеткіш -6%-ға, ал төменгі 34%-ға түскені байқалады. Қорытындылау кезеңнің тәжірибелік қорытындысы бойынша өсу динамикасын көрсетті.

Қорытынды

Зерттеу мәселесі бойынша қойылған міндеттер өз шешімін тапты, тәжірибелік амалдары қамтылды.Сонымен қатар, болашақ мектеп мұғалімдерінің медиамәдениетін қалыптастыру жұмысын әрі қарай дамытуға бағытталған бірқатар ұсыныстар берілді, атап айтқанда:

- болашақ мұғалімдер кәсіби медиамәдениетті ізгілендіру мақсатында IT-кабинетін құру;
- авторлық бейнетаспалар әзірлеу және оны әлеуметтік желіде сақтаудың QR-кодтық жүйесін орнату технологиясын меңгеру;
- болашақ мұғалімдердің медиа-сервис орталықтарына тіркелуі ережесін, медиамәдениетін жетілдіру және технологиясын игеруге арналған нұсқаулық әзірлеу.

Әдебиеттер

1. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы ҚР Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысы.

2. Жеңіс М. Қазіргі медиабілімнің даму жолдары // «Медиабілім беру және киберәлеуметтену» атты халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары. – Алматы: Қазақ университеті, 2014. – 215-218 б.

3. Қараев Ж. Қ. «Компьютерді оқыту процесіне пайдалануға кіріспе». – 2004.

4. Балықбаев Т. О. Теоретико-методологические основы информационной модели формирования студенческого контингента вузов : дисс. доктора. пед. наук :13.00.08. – Алматы, 2003. – 298 с.

5. Джусубалиева Д.М. Теоретические основы формирования информационной культуры студентов в условиях дистанционного обучения: дисс. доктора. пед. наук :13.00.08. – Алматы ,1997. – 284 с.

6. Таженова Г.С. Студенттердің медиақұзыреттілігін қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық шарттары: Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация – Алматы , 2022. – 148 б.

7. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – 64 с.

8. Масанов Е.Ж. Медиамәдениеттегі адам мәселесі: Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация – Алматы , 2012 – 145 б.

9. Маклюэн Г.М. Понимание медиа. Внешние расширения человека. // Пер. с англ. В.Николаева. – М.: Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц». «Кучково поле», 2003. – 464 с.

10. Халықаралық ғылыми практикалық семинар материалдар жинағы «Использование медиаресурсов в практике работы современного педагога» (Киров, 22 қазан, 2020 жыл)

11. Шариков А.В. Отечественная социология и медиа: ретроспективный взгляд (1765-2000) Текст научной статьи по специальности «СМИ (медиа) и массовые коммуникации». – 2016. – № 4. – 99-115 б.

References

«Sifrlyq Qazaqstan» memlekettık bağdarlamasyn bekıtu turaly QR Ükımetınıñ 2017 jylğy 12 jeltoqsandağy № 827 qaulysy. [Resolution No. 827 of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 12, 2017 on approval of the «Digital Kazakhstan» state program.] (In Kazakh)

Balyqbaev T. O. (2003). Teoretiko-metodologicheskie osnovy informasionnoi modeli formirovania studencheskogo kontingenta vuzov[Theoretical and methodological foundations of the informational model of the formation of the student body of universities]. [Doctoral dissertation]. Almaty. (In Russian)

Fedorov A.V. (2010). Slovär terminov po mediaobrazovaniu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti [Dictionary of terms for media education, media pedagogy, media literacy, media competence]. (In Russian)

Halyqaralyq ğylymi praktikalyq seminar materialdar jinağy «İspölzovanie mediaresursov v praktike raboty sovremennogo pedagoga» (Kirov, 22 qazan, 2020 jyl) [Collection of materials of the international scientific practical seminar «Use of media resources in the practice of the modern teacher» (Kirov, October 22, 2020)] (In Russian)

Jeñıs M.(2014). Qazırgı mediabılımnıñ damu joldary[Ways of development of modern media education] . Kazakh University. – 215-218 pp. (In Kazakh)

Jusubalieva D.M. (1997). Teoreticheskie osnovy formirovania informasionnoi kültury studentov v usloviah distansionnogo obuchenia [Theoretical foundations for the formation of information culture of students in the context of distance learning]. [Doctoral dissertation]. Almaty. (In Russian)

Maklüen G.M.(2003). Ponimanie media. Vneşnie rasşirenia cheloveka.[Understanding media. Human extension.] (In Russian)

Masanov E.J.(2012). Mediamädenietteği adam mäselesı[The human issues in mediaculture] (In Kazakh)

Qaraev J. Q. (2004). Kömpüterdı oqytu prosesıne paidalanuğa kırıspe[Introduction to the use of computers in the teaching process] (In Kazakh)

Sharikov A.V.(2016). Otechestvennaia sosiologia i media: retrospektivnyi vzgläd (1765-2000) Teks nauchnoi stati po spesiälnosti «SMİ (media) i masovye komunikasii».[Domestic sociology and media: a retrospective look (1765-2000)Research paper on the specialty «Media (media) and mass communications»] ,no 4,pp. 99-115 (In Russian)

Tajenova G.S. (2022). Studentterdıñ mediaqūzyrettılıgın qalyptastyrudyñ psihologialyq-pedagogikalyq şarttary[Psychological and pedagogical conditions of formation of students' media competence] [Doctoral dissertation]. Almaty. (In Kazakh)

ҒТАМР 14.35.05 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.05

А. Темиргалинова

«Торайғыров университеті» коммерциялық емес акционерлік қоғамы, Қазақстан, Павлодар қ.
e-mail: Assolalieparusa@mail.ru

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӨПЭТНИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІ МӘТІНІНДЕГІ КОММУНИКАТИВТІК-ЭТНОПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІ

Бүгінгі таңда этникалық жаңғыру адамзат дамуының жетекші бағыттарының бірі ретінде қарастырылып жатыр. XXI ғасырдың басы адамзаттың техногендік мәдениеттен гуманитарлық мәдениетке өтуімен сипатталады, оның ең жоғары құндылықтары – адам, табиғат, отбасы және бейбітшілік. Дәстүрлі халық мәдениеті оны жаңа жағдайларда зерттеп қолдануды талап ететін оң тарихи тәжірибеге ие. Сонымен бірге білім берудің алдында халықтардың төл мәдениетін сақтау міндеті тұр. Қоғамды өзгертудің табыстылығы көбінесе әрбір халықтың руханияты мен ұлттық болмысын жаңғырту қажеттілігі қаншалықты қанағаттандырылатынына байланысты болады. Адамдар өзінің төл мәдениетін, тілін білгісі келеді, өзінің белгілі бір этносқа жататынын сезінгісі келеді. Бұл мәселелерді шешуде жетекші орын этномәдени негіздер бойынша диалектикалық үштік: ұлттық, интернационалдық және жаһандық принцип бойынша құрылған білім беру жүйесіне беріледі, бұлар адамға өз халқына қатыстылығын терең сезінуге және сонымен бірге өзін елдің азаматы және әлемдік өркениет субъектісі ретінде тануға мүмкіндік береді. Дәстүрлі халық мәдениеті оқу орнымен оқу үдерісімен байланысты болуы керек. Мақалада коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілік ұғымы және оның білім берудегі маңызы қарастырылған. Сондай-ақ әдебиеттерге, осы мәселені қарастырған ғалымдарға шолу жасалады. Коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттіліктердің үш стилі ажыратылады.

Түйін сөздер: коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілік, этнопедагогика, коммуникация, құзыреттілік, жоғары білім, болашақ мұғалімдер.

A. Temirgalinova

Toraigyrov University, Kazakhstan, Pavlodar
e-mail: Assolalieparusa@mail.ru

Communicative and ethno-pedagogical competence of future teachers in the context of poly-ethnic educational process

Today, ethnic revival is considered to be one of the leading directions in the development of mankind. Beginning of the 21st century characterized by the fact that humanity is moving from a technogenic culture to a humanitarian one, the highest values of which are man, nature, family, peace. Traditional folk culture has a positive historical experience that requires its study and implemantation in new conditions. At the same time, education has the task of preserving the native culture of peoples. The success of the transformation of society will largely depend on how much the need for the revival of the spirituality and national identity of each people will be satisfied. People want to know their native culture, their language, to feel their belonging to a certain ethnic group. The leading place in solving these problems is given to the education system built on ethno-cultural foundations, on the principle of dialectical trinity: national, international and global, which allows a person to deeply feel belonging to his people and at the same time recognize himself as a citizen of the country and a subject of world civilization. Traditional folk culture should be connected with the educational process with the educational institution. The article deals with the concept of communicative-ethnopedagogical competence and its significance in education. There are three styles of communicative-ethnopedagogical competence.

Key words: communicative-ethnopedagogical competence, ethnopedagogics, communication, competence, higher education, future teachers.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

А. К. Темиргалинова
НАО «Торайгыров университет», Казахстан, г. Павлодар
e-mail: Assolalieparusa@mail.ru

Коммуникативно-этнопедагогическая компетентность будущих педагогов в контексте полиэтнического образовательного процесса

Сегодня этническое возрождение рассматривается как одно из ведущих направлений развития человечества. Начало XXI в. характеризуется тем, что человечество от техногенной культуры переходит к гуманитарной, наивысшими ценностями которой являются человек, природа, семья, мир. Традиционная народная культура имеет позитивный исторический опыт, который требует изучения и применения его в новых условиях. При этом у образования стоит задача сохранения родной культуры народов. Успех преобразования общества во многом будет зависеть от того, насколько будет удовлетворяться потребность в возрождении духовности и национального своеобразия каждого народа. Люди хотят знать свою родную культуру, свой язык, ощущать свою принадлежность к определенному этносу. Ведущее место в решении этих задач отводится системе образования, построенной на этнокультурных основах, на принципе диалектического триединства: национальное, межнациональное и общемировое, позволяющее человеку глубоко чувствовать принадлежность к своему народу и в то же время сознавать себя гражданином страны и субъектом мировой цивилизации. Традиционная народная культура должна соединяться с учебно-воспитательным процессом, с учебным образовательным учреждением. В статье рассматривается понятие коммуникативно-этнопедагогической компетентности и ее значение в образовании. А также дается обзор литературы, ученых, которые рассматривали данную проблему. Различают три стиля коммуникативно-этнопедагогической компетентности.

Ключевые слова: коммуникативно-этнопедагогическая компетентность, этнопедагогика, коммуникация, компетентность, высшее образования, будущие педагоги.

Кіріспе

Тақырыптың өзектілігі көпұлтты қазақстандық қоғамның әлеуметтік тапсырысымен, көпұлтты әлеуметтік ортадағы мәдениетаралық коммуникация үрдістеріне деген қызығушылықтың төмендеуімен шартталған. Қарым-қатынас үрдісінде әр халықтың өзіндік ерекшеліктері бар. Бұл ойлау, менталитет, идеологиялық компонент, жеке халықтың мәдениетімен байланысты. Коммуникацияның ұлттық ерекшелігіне деген қызығушылық, әсіресе, соңғы онжылдықтарда артты. Жаһандану дәуірінде адамдар әртүрлі салаларда бірбірімен көбірек әрекеттесе бастады. Геосаяси кеңістіктің кеңеюі мәдениетаралық коммуникация мәселелерінің пайда болуына әкеледі, ол екіұшты екені белгілі: бір жағынан, оның тиімділігі құралдарының жақындығына және тіпті бірізділігіне байланысты, екінші жағынан, халықтардың этномәдени ерекшелігін сақтаудың шұғыл қажеттілігі бар. Пәнаралық зерттеулер мен тәжірибе мәдениетаралық коммуникацияның ең сәтті стратегиясы басқа халықтардың мәдениетін білумен және түсінумен қатар өзінің мәдени этникалық ерекшелігін интеграциялау, сақтау болып табылатындығын көрсетеді. Демек, ұлттық және халықаралық мүдделерді шебер үйлестіре отырып, мәдениетаралық қарым-қатынасты тиімді жүзеге асыра отырып, полиэтникалық ортада тиімді жұмыс істей алатын, жоғары білімді маманның әлеуметтік миссиясының бір түрі деп санауға болатын қоғамның жоғары білімді маман даярлау қажет. Бұл мәселелерді шешуге болашақ мұғалімдердің коммуникативтіэтнопедагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру үшін құрылған білім беру жүйесі ықпал ете алатыны анық.

Кез келген этникалық қауымдастықтың халықтық педагогикасында көптеген ғасырлар бойы дәстүрлі халықтық тәрбиенің өзіндік және тиімді тәсілдері, мазмұны жинақталған және таңдалған. Онда болашақ мұғалімдерді дәстүрлі халықтық рухани құндылықтармен, мұраттармен, жұмыспен, бейбіт қызметпен таныстырудың құнды тәжірибесі бар, оларда нормалар, отбасындағы мінез-құлық ережелері, қоғам, табиғат, адамның өзіне, отбасына, басқа адамдарға, өз еліне, табиғатқа қатынасын қалыптастыру жүйесі ұсынылған.

Ұлттық білім беру – кең ұғым. Ондағы халық педагогикасы заманауи тәрбие құрылымы негіздердің бірі болып табылады. Оның бай тәрбиелік әлеуеті болашақ мұғалімдерді тәрбиелеуде сәтті қолданыла алады. Бұл жағдайда халықтық педагогиканың тәжірибесі ұлттық білімнің құрылымы мен мазмұнына кіретін бір ғана бөлігі болып табылады. Этнопедагогикалық

компоненттің мазмұнын таңдау, оны қазіргі жағдайда қолдану формалары, әдістері мен технологияларын әзірлеу – этнопедагогиканың жетекші міндеті.

Педагогикалық білім құрамында пайда болып, дамып, басқа ғылымдармен тығыз байланыста бола отырып: философия, этнография, мәдениеттану, тарих, психология және т.б. этнопедагогика, ең алдымен, педагогикалық ғылым екенін атап өткен жөн. Оның категориялық-терминологиялық аппараты педагогиканың көптеген ғылыми тұжырымдамаларын және ең алдымен, оның «тәрбие» және «оқыту» сияқты негізгі категорияларын қамтиды.

Материалдар мен әдістер

Болашақ мұғалімдердің коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілігін жетілдіру үрдісін жеке тұлғаның жалпы дамуынан ажыратуға болмайды. Коммуникативті-этнопедагогикалық актілерді реттеу құралдары адамзат мәдениетінің ажырамас бөлігі болып табылады, оларды иемдену және байыту жалпы мәдени мұраны игеру және арттыру сияқты заңдарға сәйкес жүреді. Қоғам жеке адамның алдына проблемаларды туғызып қана қоймайды (оның ішінде коммуникативті-этнопедагогикалық), сонымен қатар оларды шешуді үйренуге мүмкіндік береді.

Біз коммуникативтік-этнопедагогикалық тәжірибені басқа адамдармен тікелей қарым-қатынас жасау арқылы ғана ала алмаймыз. Мамандар әзірлеген жеке тұлғаның коммуникативті-этнопедагогикалық әлеуетін қалыптастыру және дамыту бағдарламалары қаншалықты жетілдірілсе де, жеке адамның қоғамның коммуникативті мәдениетімен «табиғи» танысуын алмастыра алмайды. Мұндай бағдарламалардың мақсаты«табиғи» тәжірибені басқаларға ауыстыру емес, ұйым, дәлірек айтқанда, коммуникативті мәдениеттің байлығын игерудің тиімді әдістерін өзін-өзі ұйымдастыруға көмектесу болуы керек.

Қарым-қатынас саласын игере отырып, адам мәдени ортадан коммуникативті-этнопедагогикалық жағдайларды ауызша және визуалды формалар түрінде, символдық және бейнелі түрде талдау құралдарын алады, оны қайта синтездеуге, сондай-ақ, әлеуметтік өзара әрекеттесу эпизодтарының жіктелуіне мүмкіндік береді (Нестеренко А.В., 2001: 26) [1].

Әр түрлі коммуникативті-этнопедагогикалық өзара әрекеттесулерді аналитикалық бақылау алынған қарым-қатынас дағдыларын, коммуникативті-этнопедагогикалық дағдыларды жаттықтыруға мүмкіндік беріп қана қоймайды және өзінің коммуникативті-этнопедагогикалық мінез-құлқын қалпына келтіру құралдарын игеруге ықпал етеді. Атап айтқанда, басқалардың қалай қарым-қатынас жасайтынын байқай отырып, адамдар өздерінің қарым-қатынастарын ұйымдастыратын ережелер жүйесін анықтауға болады. Бақылаушы өзара әрекеттесудің нәтижесіне назар аудара алады, қандай ережелер ықпал ететінін және байланыс орнатуға кедергі келтіретінін түсінеді. Бұл өз кезегінде «тиімді байланыс ережелері» жеке жүйесін дамытуға негіз бола алады (Федоров С.Н., 2006: 31) [2].

Аналитикалық бақылау коммуникативті-этнопедагогикалық әрекеттер жүйесінің қалыптасуына одан әрі әсер етеді. Мұнда, ережелер сияқты, әдістердің репертуары туралы идеяларды құру үшін ғана емес, сонымен қатар олардың тиімділігін бағалау үшін де жағдайлар туындайды. Басқа адамдардың коммуникативті-этнопедагогикалық мінез-құлқын бақылау өз құзыреттілігін арттырудың жақсы тәсілі ретінде ұсынылатыны кездейсоқ емес.

«Коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілік» ғылыми тұжырымдамасы XX ғасырда педагогикалық қолданысқа енгізілді, бірақ бұл тұжырымдаманы басқа ғалымдар 1864 жылға дейін қолданған. Коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілікті арнайы теориялық зерттеу тақырыбына айналдырудың алғашқы әрекеті атақты мұғалім және этнограф Г.С. Виноградовқа тиесілі. Ол осы құбылыстың мәнін халықтың педагогикалық мәдениетінің ажырамас бөлігі ретінде сипаттайды. Коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілік білім мен дағдылардың жиынтығы сияқты жүйе емес. Коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілік жеке тұлғаны белгілі бір бағытта қалыптастыру мақсатында халық қолданатын дағдылар мен тәсілдердің жиынтығы (Коновалова Л.В., 2000: 9) [3].

Коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілік – бұл көпшіліктің тарихи және әлеуметтік тәжірибесінің өнімі ретінде, негізінен ауызша түрде ұрпақтан-ұрпаққа берілетін тәжірибе жинақтаған және дәлелденген эмпирикалық білімнің, ақпараттың, дағдылардың жиынтығы.

Әдебиетке шолу

Халықтық педагогика мәселесі педагогикалық ғылым мен практиканың дамуының барлық кезеңдеріндегі жетекші мәселелердің бірі болды. Халық тәрбиесінің ғасырлар бойғы тәжірибесі прогрессивті педагогикалық жүйелердің пайда болу көздері және Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, Ы. Алтынсарин, К. Нысани, М.Ф. Шабаеваның педагогикалық қызметінде одан әрі дамыды. (Кукушин В.С., 2000: 16) [4].

Жалпыадамзаттық мәдениетті дамытудағы коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттіліктің рөлін зерттеудегі теориялық негіз ғалымдар Н.А. Константиновтың, Е.Н. Мыденскийдің, М.Ф. Шабаеваның еңбектері болды.

Коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілік теорияларының бірі А. Щюцтің феноменологиялық әлеуметтануынан туындайтын шындықтың әлеуметтік құрылысына негізделген. Оның айтуынша, адамдар үшін шындық тәжірибесі бұл әлеуметтік құрылыстың үздіксіз процесі. Әлеуметтік құрылыс теориясы жеке тұлғалардың белсенді аудиториясын қамтиды, яғни. әлеуметтік коммуникациялардағы ақпарат, білім алмасу белсенді өңдеуге, қайта өңдеуге және есте сақтауға байланысты, әсіресе олардың қажеттіліктеріне, мәдениет деңгейіне және әлеуметтік білім қорына сәйкес келеді.

Коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілік теорияларының ішінде байланыс эффектілері теориясы белгілі бір орын алады. Зерттеулер көрсеткендей, қарым-қатынастың бастапқы әсерлері ең алдымен аудиторияны, яғни тұлғааралық өзара әрекеттесуді зерттеуде байқалады. 1930 жылдары П.Ф. Лазарсфельд мектебінің аясында алғашқы аудиториялық зерттеулер жүргізіліп, эффекттердің типологиясы жасалды-жедел, қысқа мерзімді, ұзақ мерзімді және институционалды әсерлер анықталды. Эмпирикалық мәліметтерді жинақтай отырып, П.Ф. Лазарсфельд сайлау компаниясы барысында бастапқы таңдау тұлғааралық байланыстарға негізделген деген қорытындыға келді: олар Ақпаратты бақылайтын, қосымша білімі бар және өз көзқарастарын нақты тұжырымдайтын адамдарды тыңдайды.

П.Ф. Лазарсфельд мұндай адамдарды пікір көшбасшылары деп атады. Ол пікір жетекшілері коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілік арқылы адамдарға әсер етеді және олардың әсері тік бағытта емес, көлденең бағытта тарайды деп сендірді. Пікір көшбасшылары көбінесе қоғамдық баспалдақтан жоғары немесе төмен тұрған адамдарға емес, оларға ұқсас адамдарға әсер етеді (Поштарева Т.Н., 2005: 35-42) [5].

Нәтижелер мен талқылау

Білім берудің мәдени парадигмасына көшу, оның құрылымына ұлттық-аймақтық аспектілерді енгізу, белгілі бір университеттің ерекшелігі мен мүмкіндіктерін ескеру және т.б., болашақ мұғалімдерді даярлаудың бүкіл жүйесін өзгертуге әкеледі. Кез келген мамандықта болашақ педагогтарды кәсіби даярлаудың құзыреттілік сияқты критерийі бірінші орынға шығады, ол мамандардың өз қызметтерін толыққанды іске асыруға объективті дайындығын, тез өзгеретін шындық жағдайында үздіксіз өзін-өзі тәрбиелеуге субъективті дайындығын анықтайды (Гуров В.Н., Вульфов Б.З., Галяпина В.Н., 2004: 106) [6].

Қазақстан Республикасының ерекшелігі ол тарихи қалыптасқан және көпұлтты мемлекет ретінде өмір сүруін жалғастырып келеді. Бұл әрқашан қоғамның әлеуметтік-экономикалық, саяси және, әрине, мәдени өміріне өз ізін қалдырды. Қазақстан Республикасы өңірлерінің едәуір бөлігі қазақтармен қатар орыстар, кабардиндер, башқұрттар, чуваштар, әзірбайжандар және басқа да халықтар тұратын түрлі ұлт өкілдерін біріктіреді. Осындай ұлттардың тоғысуы заманауи жоғары оқу орнының алдына студент – болашақ педагогтар арасында достық, гуманистік, ұлтаралық қарым-қатынастарды дамытудың күрделі міндеттерін қояды (Алипханова Ф.Н., 20096: 21-25) [7]. Болашақ мұғалім көп мәдениетті және барлық этникалық бірліктер мен олардың мәдениеттеріне құрметпен қарау идеясын қабылдауға дайын болуы керек. Еліміздің болашақ педагогтарының коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру процесі кәсіби құзыреттіліктің маңызды компоненттерінің бірі ретінде әрекет етеді (Левченко Т.А., Агеева Л.Е., Агранович Е.Н., 2013: 86) [8]. Бұл көптеген көрнекті ойшылдар назар аударған этномәдениет мазмұнының философиялық аспектісін көрсетеді. XX ғасырдың басында 1909 жылы жазылған «Тәрбие туралы» мақаласында Л.Н. Толстой білім берудегі басымдықтардың бірі ретінде өзінің және басқа халықтардың этнографиясын дін мен моральмен қатар атады (Королева Г.М., 2011:

280-283) [9]. Әмбебап компьютерлендірудің қазіргі заманында этнографиядан кейін ұлы ойшылдың тарих, математика, физика және басқа ғылымдарды қатарға қосқаны таңқаларлық емес. Ол бұл пәндерсіз білім кездейсоқ ақпарат жиынтығына айналатынын атап өтті. Болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілік сияқты маңызды компонентті қамтымаса, жеткілікті толық бола алмайтындығын атап өткім келеді.

Қазіргі уақытта жоғары оқу орындарының оқытушылары арасында аймақтық білім беру жүйесінің негізін құрайтын тәрбие мен білім берудегі этнографиялық компоненттің маңызы белсенді талқылануда. Бұл бірқатар себептерге байланысты. Бір жағынан, Қазақстан Республикасында тұратын халықтардың рухани тарихын түсінудегі барлық байланыстарды қалпына келтірудің оң үрдісі байқалады. Екінші жағынан, этникалық мәселелерді зерттейтін ғылымдар жүйесін дамытудың ішкі факторы маңызды емес: этнология этникалық топтардың өмір сүру формалары туралы іргелі ғылым ретінде, онымен байланысты дәстүрлі этнография, этнолингвистика, этнопсихология, фольклористика, сондай-ақ қалыптасу процесінде жаңа ғылымдар-этнопедагогика, этнокультурология, этноциология және т. б. (Рюлькер Т., 1993: 53-69) [10], (Дмитриев Г., 1999: 35) [11], (Палаткина Г. В., 2003: 339-341) [12].

Болашақ педагогтардың коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру деңгейлерін анықтау үшін пәнаралық оқу бағдарламасы әзірленді.

1-кесте – ЖОО-ның полиэтникалық ортасында болашақ педагогтардың коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігі қалыптасуының бастапқы сандық көрсеткіштерінің диагностикалық картасы

ЖОО-ның полиэтникалық ортасында болашақ педагогтардың коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігі қалыптасу критерийлері мен көрсеткіштері		Деңгей	Эксперименталдық топ	Бақылау топ
			%	%
1		2	3	4
Қызметтік-практикалық критерий	Этнопедагогикалық, этнос ағарту білімдері мен дағдыларын меңгеру	төмен	29	31
		орташа	51	53
		жоғары	20	16
	Этносаралық өзара іс-қимылға қатысу дайындығы мен қабілеті	төмен	26	31
		орташа	52	51
		жоғары	22	18

Тәжірибенің қалыптастырушы кезеңінде алынған нәтижелерді талдау Болашақ педагогтардың коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру бойынша арнайы бағдарламаны енгізгеннен кейін келесі есептеулерді жүргізуге мүмкіндік берді.

2-кесте – Қалыптастырушы эксперименттен кейін ЖОО-ның полиэтникалық ортасында болашақ педагогтардың коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігінің қалыптасуының сандық көрсеткіштерінің диагностикалық картасы

Болашақ педагогтердің полиэтникалық ортадағы коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігінің қалыптасу өлшемдері мен көрсеткіштері		Деңгей	Эксперименталдық топ	Бақылау топ
			%	%
1		2	3	4
Қызметтік-практикалық критерий	Этнопедагогикалық, этнос ағарту білімдері мен дағдыларын меңгеру	төмен	5	20
		орташа	44	41
		жоғары	51	39
	Этносаралық өзара іс-қимылға қатысу дайындығы мен қабілеті	төмен	8	22
		орташа	52	46
		жоғары	40	32

Қарқынды дамып келе жатқанына байланысты ғылымдардың жалпы терминдерін нақты түсінбестен коммуникативті-этнопедагогикалық білім беру мүмкін емес. Мысалы: этнопедагогика термині этникалық педагогика терминінің сөйлеу нұсқасы ретінде пайда болды. Ол XX ғасырдың соңында кеңінен таралды. Ол фольклор, халық мәдениеті, этнос мәдениеті терминдерінің орнына белсенді қолданылады. Бұл ұғымдар жақын, бірақ бірдей емес. Фольклор-этнопедагогиканың ішкі жүйесі. Этнопедагогика терминінде назар этникалық компонентке, халық мәдениеті ұғымында–әлеуметтік компонентке аударылады. Әдебиеттерді талдауды ескере отырып, коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілік–бұл этностың материалдық және рухани өмірінде бейнеленген дәстүрлі құндылықтардың, қатынастар мен мінез-құлық ерекшеліктерінің жиынтығы. Сонымен қатар, коммуникативті-этнопедагогикалық білім беруді түсіну үшін маңызды анықтаманы қалыптастыру қажеттілігі туындады. Коммуникативті-этнопедагогикалық білім – бұл этникалық мәдениетке енетін және әлемдік мәдениет жүйесіне енетін халықтық мәдениеттің құндылықтарын, қалыптасу, әлеуметтену, тәрбиелеу, этномәдени дәстүрлердегі жеке тұлғаны зерттеу мен практикалық игерудің тұтас процесі. Қазақстандық аспектіде коммуникативтік-этнопедагогикалық білім беру біздің елде тұратын, Қазақстан Республикасының полиэтникалық кеңістігінде өмір сүретін халықтардың мәдениеттері мен өзара байланыс контекстінде қазақ халқының дәстүрлі мәдениетіне сүйенеді. Коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілікті қалыптастыру үрдісінде маңызды болып табылатын екінші мәселе – теориялық тұрғыдан қарау үшін көпқырлы және күрделі құбылыстарды дамытуды жеңілдететін әдістер мен технологияларды іздеу. Этномәдениет құрамы туралы мәселе болашақ мұғалімдер үшін үлкен қиындық болып табылады. Этнологиялық және мәдени әдебиеттерді талдау этномәдениеттің белгілі бір құрылымын жасауға мүмкіндік берді. Бұл модельдің әрбір буыны белгілі бір жеке қасиеттерді қалыптастыруға бағытталған және болашақ мұғалімнің коммуникативті-этнопедагогикалық құзіреттілігін қалыптастырады. Коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттіліктің құрылымдық моделі мәдениеттану, этнопедагогика, этнология, арнайы курстар және т.б. пәндердің кең ауқымын оқытудың оқу үрдісіне кіруі мүмкін. Оқу үрдісінде әртүрлі этномәдени ақпарат салыстырылып, әлемдік мәдениеттің даму ағымына енеді. Мұның бәрі болашақ педагогтардың бойында салауатты патриоттық сезімді, басқа халықтардың мәдениеттерін түсіну мен құрметтеуге қатысты отандық мәдениетке деген сүйіспеншілікті қалыптастыруға ықпал етеді, бұл елдің болашақ педагогтерінің коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігін қалыптастырудың шарты болып табылады. (Комогоров П.Ф., 2000: 16) [13], (Фокин Ю.Г., 2002: 218-228) [14], (Кабылбекова З.Б., 2000: 53) [15], (Наурызбай Ж.Ж., 2001: 33) [16], (Абульханова-Славская К. А., 1980: 103) [17].

Коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттіліктің үш стилі бар: синергетикалық, нонсинергетикалық, антисинергетикалық. Болашақ педагогтардың коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігін жүзеге асыру осы үш стиль арқылы жүзеге асырылады. Аталмыш стильдер, сөйлеу стилінен айырмашылығы – әртүрлі өзара әрекеттесу формаларында адамдармен байланыс орнатудың және сақтаудың әдеттегі әдістері мен құралдарының жиынтығы: іскерлік кездесулер, әңгімелер мен келіссөздер, пікірталастар, ұжымдық шешімдер қабылдау немесе дамудың тұжырымдамалық және стратегиялық бағыттарын дамыту, қақтығыстарды жеңу.

Синергетикалық (грек. synergeia-ынтымақтастық, достастық) стилі. Болашақ мұғалімнің серіктестер мен өзара әрекеттесу тәсілі бірлескен қызметтің тиімділігін біріктіруге және арттыруға ықпал ететіндігімен ерекшеленеді. Бұл, біріншіден, арақатынасқа қатысушылар арасында кедергісіз ақпарат алмасудың арқасында, екіншіден, олардың энергиясын үндестіру, олардың бірлескен іс-әрекеттерін үйлестіру нәтижесінде мүмкін болады.

Синергетикалық стильдің көрінісі өзара әрекеттесу серіктестерінің келесі сипаттамалары болып табылады:

- субъектілік қатынастардың нормаларын сақтау;
- идеялар мен бағалардың еркін алмасуын қолдау;
- сындарлы және мейірімді сын;
- серіктестердің бастамасын ынталандыру;
- этика нормаларын сақтау;
- өзінің араласпауын және жағымсыз әдеттерін жою немесе жұмсарту;

- позитивті қабылдау, басқалардың жетістіктеріне және жалпы жетістіктерге ашық қуану мүмкіндігі;

- командада жұмыс істей білу, топты қақыл мен ерік-жігерге қарсы емес;

- коммуникативтік төзімділіктің жоғары деңгейін көрсету (лат. tolerantia-шыдамдылық, біреуге немесе біреуге мейірімділік).

Синергетикалық емес (лат. жоқ-жоқ, жоқ) ***стиль***. Бұл болашақ мұғалімнің бірлескен жұмыстың сәттілігіне ықпал ете алмайтындығымен және қаламайтындығымен сипатталады. Ол алыстағы бақылаушы позициясын алады, бастаманы көрсетуден бас тартады, жұмыс үрдісіне қатысушылық пен жанашырлықты көрсетпейді.

Антисинергиялық (гр. anti-қарсы) стилі. Серіктестермен өзара әрекеттесу кезінде болашақ мұғалімнің мінез-құлқының белсенді деструктивті формаларында көрінеді. Жеке тұлға бірлескен іс-әрекеттің процесі мен нәтижелеріне зиян келтіреді, өйткені ол өзін көпшілікке қарсы қояды, өзі қақтығысады немесе серіктестер арасындағы қақтығыстарды тудырады. Оның көңіл-күйі өзара әрекеттесетін тараптардың эмоционалды байланыстарында хаотикалық тудырады.

Коммуникативті-этнопедагогикалық құзыреттілікке ие болашақ мұғалім, болашақ маман, сөйлеу үшін біреу болуы керек, жиналған шындық жеткілікті және өз ойыңызды білдіріп, байланысыңызды тексеріп, бейнеде ақпарат жинауға мүмкіндік беруіңіз керек. (Артановский С. Н.., 1988: 29) [18], (Арутюнов С.А., 1989: 217) [19], (Бембеев В.Г., Бембеева В.С., 1992: 89) [20].

Қорытынды

Тәрбие үрдісінде полиэтникалық ортада жұмыс істейтін және келешек педагогтардың көпұлтты құрамымен сипатталатын Қазақстан Республикасының этно-білім беру кеңістігі де ерекше маңызды рөл атқарады. Мұндай жағдайда әртүрлі мәдениеттердің рухани байлығына, ұлттық дәстүрлерге жүгіну қажет, олар айырмашылықтарға қарамастан, біртұтас моральдық негізге ие. Қазақстандықтардың ұлттық сана-сезімін жаңғырту, біздің қоғамымыздың көптеген ұрпақтар құрған рухани-адамгершілік және педагогикалық әлеуетін іске асыру оның қазіргі заманғы дамуының басым үрдісі болып табылады.

Әдебиеттер

1. Нестеренко А. В. Духовно-нравственное развитие личности на основе русской традиционной культуры в современных социально-культурных условиях: Дис. канд. пед. наук. – М., 2001. –186 с.

2. Федорова С. Н. Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: Автореферат д-ра пед. наук. – М., 2006. – 34 с.

3. Коновалова Л. В. Учитель в многонациональном регионе: Программа спецкурса и методические рекомендации для студентов и молодых педагогов. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2000. – 12 с.

4. Кукушин В. С. Этнопедагогика и этнопсихология: учебник для студентов / В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.

5. Поштарева Т. Н. Формирование этнокультурной компетентности // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35-42.

6. Гуров В. Н., Вульфов Б. З., Галяпина В. Н. и др. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учебное пособие – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.

7. Алипханова Ф. Н. Этнокультурная компетентность как компонент профессиональной готовности педагога // «Известия ДГПУ». Психолого-педагогические науки. – 2009. – № 3. – С. 21-25.

8. Левченко Т. А., Агеева Л. Е., Агранович Е. Н. Этнокультурная компетентность будущих педагогов: уч. пособие. – Алматы: Изд-во «Кыздарун-ти», 2013. – 232 с.

9. Королева Г. М. Развитие этнокультурной компетентности педагогов в современной социокультурной среде // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 – С. 280-283.

10. Рюлькер Т. Поликультурное образование: реформа учебных программ // Перспективы: вопросы образования. – Париж: ЮНЕСКО, 1993. – №1. – С. 53-69.

11. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.

12. Палаткина Г. В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: Дис. ... доктор пед. наук / Г. В. Палаткина. – М., 2003 – 400 с.

13. Комогоров П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: Автореф. дис. канд. психол. наук. – Курган, 2000. – 23 с.

14. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – С. 218-225.

15. Кабылбекова З. Б. Воспитание поликультурной личности студента как педагогическая реальность: Дис. ... канд. пед. наук. – Тараз, 2000. – С. 76.

16. Наурызбай Ж. Ж. Этнокультурное образование: теоретический аспект и инновационный опыт. – Жезказган: ЖезУ, 2001. – 55 с.

17. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 234 с.

18. Артановский С. Н. Об абсолютной ценности личности // Вестник ЛГУ. Сер. 6. – Вып. 3. № 20. – 1988.

19. Арутюнов С. А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие. – М., 1989. – 243 с.

20. Бембеев В. Ш., Бембеева В. В. История и культура родного края. – Элиста, 1992. – 106 с.

References

Abulhanova – Slavskaya K. A. (1980). Deyatelnost i psihologiya lichnosti [Activity and personality psychology]. Moscow: Nauka. – P. 234.(in Russian)

Alipkhanova F. N. (2009). Jetnokul'turnaja kompetentnost' kak komponent professional'noj gotovnosti pedagoga [Ethnocultural competence as a component of the teacher's professional readiness] Izvestiya DSPU,3, 21-25. (in Russian)

Artanovskiy S. N. (1988). Ob absolyutnoy tsennosti lichnosti [On the absolute value of personality]. Vestnik LGU. Series 6. Issue 3, no 20. (in Russian)

Arutyunov S. A. (1989). Narody i kultury. Razvitie i vzaimodeystvie [Peoples and Cultures. Development and interaction]]. Moscow. – P. 243. (in Russian)

Bembeev V. Sh., Bembeeva V. V. (1992). Istoriya i kultura rodnogo kraya [History and culture of the native land]. Elista. – P. 106. (in Russian)

Dmitriev G. D. (1999) Mnogokulturnoe obrazovanie. – [Multicultural education. – M.: People's education – 208 p. Etnicheskaya kultura [Ethnic culture]. [Electronic resource]. https:// studepedia. org/index.php? post=25546&vol=2(in Russian)

Fedorova S. N. (2006). Formirovanie jetnokul'turnoj kompetentnosti budushhih pedagogov: Avtoreferat doktora pedagogicheskih nauk [Formation of ethno-cultural competence of future teachers: Abstract of Doctor of pedagogic sciences], Moscow. (in Russian)

Fokin Y. G. (2002) Prepodavanie i vospitanie v vysshej shkole: Metodologija, celi i soderzhanie, tvorchestvo: Uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. [Teaching and education in higher education: Methodology, goals and content, creativity: a manual for college students], Moscow. (in Russian)

Gurov, V. N., Vulfov, B. Z., Galyapina, V. N. & others.(2004) Formirovaniye tolerantnoy lichnosti v polietnicheskoy obrazovatel'noy srede. Uchebnoye posobiye [Formation of a tolerant personality in a polyethnic educational environment. Textbook], Moscow. (In Russian)

Kabylbekova Z. B. (2000). Vospitaniye polikul'turnoy lichnosti studenta kak pedagogicheskaya real'nost': dissertatsiya kandidata pedagogicheskikh nauk. [Education of the student's multicultural personality as a pedagogical reality: dissertation of Candidate of pedagogic sciences], Taraz, (in Russian)

Komogorov P. F. (2000). Formirovanie tolerantnosti v mezhlichnostnyh otnoshenijah studentov vysshego uchebnogo zavedenija: Avtoreferat dissertacii kandidata psihologicheskih nauk [Formation of tolerance in interpersonal relations of students of higher educational institution: Author's abstract of dissertation of Candidate of psychological sciences], Kurgan. (in Russian)

Konovalova L. V. (2000). Uchitel' v mnogonacional'nom regione: Programma speckursa i metodicheskie rekomendacii dlja studentov i molodyh pedagogov [Teacher in a multinational region: Special course program and methodological recommendations for students and young teachers], Stavropol. (in Russian)

Koroleva G. M. (2011). Razvitie jetnokul'turnoj kompetentnosti pedagogov v sovremennoj sociokul'turnoj srede. Fundamental'nye issledovanija [Development of ethno-cultural competence of teachers in the modern socio-cultural environment / / Fundamental research]. 8, 280-283. (in Russian)

Kukushin B. C. (2000). Etnopedagogika i etnopsihologiya [Ethnopedagogy and ethnopsychology: a textbook for students]. Rostov-na-Donu: Feniks. (in Russian)

Levchenko T. A., Ageeva L.E., Agranovich E.N. (2013). Jetnokul'turnaja kompetentnost' budushhih pedagogov Uchebnoe posobie [Ethnocultural competence of future teachers a textbook], Almaty. (in Russian)

Nauryzbay Zh. (2001). Etnokul'turnoye obrazovaniye: teoreticheskiy aspekt i innovatsionnyy opyt [Ethnocultural Education: Theoretical Aspect and Innovative Experience], Zhezkazgan. (in Russian)

Nesterenko A. V. (2001). Duhovno-nravstvennoe razvitie lichnosti na osnove russkoj tradicionnoj kul'tury v sovremennyh social'no-kul'turnyh uslovijah: Dissertacija kandidata pedagogicheskih nauk [Spiritual and moral development of personality on the basis of Russian traditional culture in modern socio-cultural conditions: Dissertation of Candidate of pedagogic sciences], Moscow. (in Russian)

Palatkina G. V. (2003). Etnopedagogicheskie faktori multikulturnogo obrazovaniya_ Dis. ... d_raped. nauk [Ethnopedagogical factors of multicultural education: Dis. ... Dr. ped. Sciences] / G. V. Palatkina. – Moscow, 400 p.

Poshtareva T. N. (2005). Formirovanie etnokulturnoy kompetentnosti [Formation of ethnocultural competence]. Pedagogika,No 3,pp. 35-42. (in Russian)

Rulker T. (1993). Polikulturnoe obrazovanie_ reforma uchebnih programm [Multicultural Education: Curriculum Reform] // Prospects: Educational Issues. – Paris: UNESCO. – No. 1., pp. 53-69. (in Russian)

3-бөлім

ЭЛЕКТРОНДЫ ОҚЫТУ МЕН ДИСТАНЦИОНДЫ БІЛІМ БЕРУ

Section 3

E-LEARNING AND DISTANCE EDUCATION

Раздел 3

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ҒТАМР 14.35.07 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.06

С. Бахишева[1]*, Р. Кинжекова[1], А. Кемешова[2]

[1]Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Қазақстан, Орал қ.
[2]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.
*e-mail: sbakhish@mail.ru

ЦИФРЛЫҚ ҚОҒАМ ДӘУІРІНДЕГІ ОҚЫТУ МОДЕЛІ: АРАЛАС ОҚЫТУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИЗАЙНЫ

Мақалада білім беруді трансформациялау үдерісіне сәйкес жоғары оқу орындарына аралас оқытуды енгізудің теориясы мен тәжірибесін зерделеу, оның тұжырымдамасын, дидактикалық және технологиялық тұтастығын қамтитын педагогикалық дизайнын анықтауға арналған эксперименттің бірінші кезең нәтижелері талданған. Аралас оқытуда дәстүрлі және қашықтан оқытудың біріктірілуін, қолданылатын технологиялары мен әдістерін, инновациялығын талдауға арналған көптеген еңбектерді зерделей отырып, авторлар студенттің білім алудағы белсенділігін, өзін-өзі реттеу, өз бетімен білім алуын қамтамасыз етуді, педагогикалық тұрғыдан қарастыруды ұсынған. Осыған орай, цифрлық ресурстардың педагогикалық әлеуетін анықтау, білім беру бағдарламалары мен оқу үдерісі құрылымын өзгерту, арала оқытуды технологияландыру мәселелерін зерттеудің маңызы зор.

Зерттеудің әдіснамасы ретінде гуманитарлық, жүйелілік, пәнаралық байланыс, синергетикалық, құзыреттілік, рефлексиялық тәсілдер алынып, аралас оқыту дидактикасы туралы теориялық талдаулар жүргізілген. Зерттеу міндеттерін жүзеге асыруда пәнаралық тұрғыдан педагогика және ақпараттық- технологиялық салалар тоғысындағы еңбектерді зерделеу, салыстырмалы талдау, модельдеу, синтездеу әдістері қолданылған. Эмпирикалық мәліметтерді жинау кезеңінде студенттер мен оқытушыларға сауалнама, сұхбат, білім беру бағдарламаларын талдау жұмыстары жүргізілген. Жүргізілген эксперимент қорытындылары жинақталып, салыстырылып, білім берудегі цифрлық ресурстар тәжірибелері сараланған. Сауалнамаға Батыс Қазақстан инновациялық-техникалық университетінің 2-3 курс 280 студенті және 56 магистранты қатысты.

Жоғары білім берудегі аралас оқытудың теориясы мен тәжірибесін талдау арқылы әдіснамалық, дидактикалық, технологиялық, құрылымдық-мазмұндық модель құру және оқыту дизайнын жасақтау компоненттерінің анықталуы зерттеудің нәтижелері мен ғылыми жаңалығы болып саналады. Аралас оқытудың педагогикалық дизайнын құрастыруда тәжірибеге енгізетін нысандар, олардың дайындық өлшемдері мен көрсеткіштері арқылы институционалдық, педагогикалық және технологиялық дайындықтың қажетті деңгейінің анықталуы – зерттеудің практикалық маңызы. Зерттеу қорытындылары мен алынған нәтижелер аралас оқытудың педагогикалық дизайнын құруға арналған ғылыми жобаның келесі кезеңдеріне өтуге негіз болады.

Түйін сөздер: Аралас оқыту, білім беруді трансформациялау, педагогикалық дизайн, аралас оқыту дидактикасы, білім беру ресурстарын интеграциялау, институционалдық, педагогикалық, технологиялық дайындық.

S. Bakhisheva[1]*, R. Kinzhekova[1], A. Kemeshova[2]

[1]West Kazakhstan University of Innovation and Technology, Kazakhstan, Uralsk
[2]Abay Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty
*e-mail: sbakhish@mail.ru

Model of learning in the age of digital society: instructional design of blended learning

The researchers analyzes the results of the first phase of the experiment in studying the theory and practice of blended learning implementation in higher education institutions, determining the content and structure of the instructional design of blended learning, including the concept, didactic and technological integrity. Having studied numerous studies on the possibilities of blended learning, forms of combining traditional and distance learning formats, effective use of digital technologies and innovative methods, the authors suggest a deeper consideration of the pedagogical aspects of blended learning, ensuring student's conscious activity in education, self-regulation, self-control. In this regard, it is of great importance to identify the pedagogical potential of digital resources, to study the issues of changing the structure of educational programmes and the learning process, the technologization of blended learning.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

The methodological bases are humanitarian, systemic, interdisciplinary, synergetic, competence, reflexive approaches, theoretical analysis of the potential of didactics of blended learning. The methods of theory and practice study at the intersection of pedagogy and information technology, comparative analysis, modelling, synthesis have been applied in the implementation of research tasks. At the stage of empirical data collection there were carried out questionnaires, interviews with students and teachers, analysis of educational programmes and normative documents, generalization, comparison of the results of the experiment, analysis of digital resources in education.

The identification of the components of methodological, didactic, technological and structural-content model of instructional design of blended learning based on the analysis of the theory and practice of learning in higher education constitutes the scientific significance and novelty of the study. The practical significance of the study is the definition of the necessary level of institutional, pedagogical and technological training, evaluation objects, criteria and indicators of their readiness. The results of the first stage of the study, the obtained results and conclusions serve as a basis for the transition to the next stage of instructional design of blended learning. The survey was conducted at the West Kazakhstan Innovation and Technical University, 280 students of 2-3 courses and 56 magistrates took part in it.

Key words: blended learning, educational transformation, instructional design, blended learning didactics, integration of educational resources, institutional, pedagogical, technological training.

С. Бахишева[1]*, Р. Кинжекова[1], А. Кемешова[2]

[1]Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, Казахстан, г. Уральск
[2]Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан, г. Алматы
*e-mail: sbakhish@mail.ru

Модель обучения в эпоху цифрового общества: педагогический дизайн смешанного обучения

В статье проанализированы итоги первого этапа эксперимента по изучению теории и практики внедрения смешанного обучения в высших учебных заведениях, определению содержания и структуры педагогического дизайна смешанного обучения, включающего в себя концепцию, дидактическую и технологическую целостность. Изучив исследования о возможностях смешанного обучения, формах совмещения традиционного и дистанционного форматов, об эффективном применении цифровых технологий и инновационных методов, авторы предлагают глубже рассмотреть педагогические аспекты смешанного обучения, обеспечивающие осознанную активность студента в получении образования, саморегуляции, самоконтроля. В этой связи большое значение имеет выявление педагогического потенциала цифровых ресурсов, изучение вопросов изменения структуры образовательных программ и учебного процесса, технологизации смешанного обучения. При реализации исследовательских задач применены методы изучения теории и практики на стыке педагогики и информационных технологий, сравнительного анализа, моделирования, синтеза. На этапе сбора эмпирических данных были проведены анкетирование, интервью со студентами и преподавателями, анализ образовательных программ и нормативных документов, обобщение, сравнение результатов проведенного эксперимента, анализ цифровых ресурсов в образовании. Анкетирование проводилось в Западно-Казахстанском инновационно-техническом университете, в нем приняли участие 280 студентов 2-3 курса и 56 магистрантов.

Выявление компонентов методологической, дидактической, технологической и структурно-содержательной модели педагогического дизайна смешанного обучения на основе анализа теории и практики обучения в высшем образовании составляет научную значимость и новизну исследования. Практическую значимость исследования составляет определение необходимого уровня институциональной, педагогической и технологической подготовки, объектов оценивания, критериев и показателей их готовности. Итоги первого этапа исследования, полученные результаты и выводы служат основой для перехода к следующему этапу разработки педагогического дизайна смешанного обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, трансформация образования, педагогический дизайн, дидактика смешанного обучения, интеграция образовательных ресурсов, институциональная, педагогическая, технологическая подготовка.

Кіріспе

Әлемдік дамудың қазіргі жағдайлары білім беру парадигмасының цифрлық қоғамдағы жаңа бағыттарын айқындап берді. Олар студенттерге белгілі бір білім көлемін меңгеруді ғана емес, бәсекеге қабілетті болудың жаңа дағдыларына үйрету, өз бетімен жаңа шешімдер табу, стандартты және стандартты емес жағдайларда әрекет етуге бейімделу қажеттігін алға қояды.

Білім берудегі ақпараттық технологиялар оқытушылар мен студенттердің білім алудағы қарым-қатынастарын жаңаша ұйымдастыру арқылы болашақ мамандардың жаңа сапаларын дамытуға мүмкіндік береді.

Жоғары білім беруде дәстүрлі оқыту мен қашықтан оқытудың біріктірілген аралас түрін теориялық негіздеу және тәжірибеде пайдалану соңғы кездерде көптеген зерттеулерге арқау болуда. Әлемдегі және еліміздегі зерттеушілердің еңбектерін саралау қазіргі жағдайда үнемі жаңарып отыратын цифрлық білім беру технологияларының мол әлеуеті аралас оқытуда кеңінен пайдаланылмай жүргенін көрсетті. Сонымен қатар, пандемиядан кейінгі оқытуды трансформациялау үдерісі туралы талдаулар мен жоғары оқу орындарында аралас оқытудың мүмкіндіктерін зерделеу нәтижесі педагогикалық тұрғыдан негізделген, білім беру ресурстарымен интеграцияланған біртұтас жүйенің жеткіліксіздігін анықтады. Аралас оқытудағы мақсат – дәстүрлі оқыту мен онлайн оқытуды кезек қолдану емес, оқытудың технологияларын ұштастырудың педагогикалық мүмкіндіктерін тиімді пайдалану арқылы студенттерді өмірде табысқа жетелейтін өзін-өзі оқыту, өзін-өзі реттеу, өз уақыты мен білім алуын басқару, рефлексиялық және командамен жұмыс дағдыларын дамыту. Соған орай, зерттеу барысында аралас оқытудың технологиялық қана емес, педагогикалық, дидактикалық мәніне басымдық берілді.

Зерттеу жұмысы білім беруді трансформациялау үдерісіне сәйкес жоғары оқу орындарында аралас оқытудың ғылыми негіздемесі мен әдіснамалық тұжырымдамасын жасау, цифрлық білім беру технологияларын интеграциялау негізінде аралас оқытудың педагогикалық дизайнын құрастыруға арналған үш жылдық ғылыми жоба аясында жүргізілуде. Жобаны эксперименттік түрде орындау үшін дайындық, жүзеге асыру, апробациялау, бағалау, толықтыру және өңдеу, тәжірибеге ендіру сияқты бірнеше кезеңдерге бөлінді. Әрбір кезеңнің мақсат – міндеттері мен күтілетін нәтижелері, орындау мерзімдері нақты жоспарлаған. Бірінші кезеңдегі зерттеу міндеттеріне сай қазіргі шетелдік және отандық жоғары оқу орындарында аралас оқытудың мәнін, қолданылу сипаты мен олардың құрылымдық моделін салыстыра зерделеу алынып, осы тақырыптағы көптеген зерттеулер қарастырылды. Сонымен қатар, цифрлық қоғамның мүмкіндігі мен студенттердің цифрлық кеңістікте білім алу дағдыларын дамытуға арналған әдістер мен технологияларды педагогикалық тұрғыдан негіздеу, технологиялық қамтамасыз ету және институционалдау арқылы отандық жоо тәжірбиесіне ендірудің жолдарын зерттелді.

Нәтижесінде, аралас оқытудың цифрлық білім беру ресурстарына сай дидактикалық әлеуеті, әдіснамалық тұжырымдамасы, құрылымдық-мазмұндық моделі анықталған эксперименттік педагогикалық дизайнын дайындаудың бірінші кезеңін қорытындыланды.

Материалдар мен әдістер

Бұған дейінгі зерттеу жұмыстары онлайн және офлайн оқытудың байланысын қамтамасыз ете алатын ресурстардың жеткіліксіздігін, оқытудағы цифрлық қарым-қатынасты қолдана отырып, аралас оқытудың біртұтас педагогикалық дизайнын жасақтауға қажеттілік барын айқындаған болатын. Жұмыстың анықтау эксперименті кезеңінде зерттеудің стратегиясы жасалып, аралас оқытуды жүзеге асырудың тұжырымдамасын, негізгі бағыттарын анықтау, оның дидактикалық ерекшелігін, құрылымын, цифрлық ресурстары мен негізгі нысандарын белгілеу және олардың дайындық деңгейінің өлшемдері мен көрсеткіштерін анықтау арқылы бүгінгі жағдайы қорытындыланды.

Зерттеу кезеңнің мақсатына сай, аралас оқытудың әдіснамалық тұжырымдамасы мен дидактикасы, оқыту модельдері, технологиялары туралы әлемдік ғылым мен тәжірибе зерделеніп, білім берудің цифрлық ресурстарын интеграциялау арқылы аралас оқытудың педагогикалық дизайнын құрастыру әдістері нақтыланды. Әдіснамалық негіздеме жүйелік, синергетикалық, пәнаралық, құзыреттілік, рефлексиялық тұғырларға, сондай-ақ, инновациялық-технологиялық қағидаттарға негізделген өзгерістер теориясы мен өмір бойы үздіксіз білім алу тұжырымдасына сүйеніп жасалды. Тақырып бойынша әлемдік және отандық ғылым мен тәжірибені зерделеу, талдау, салыстыру, әдеби және нормативтік көздерді зерттеу, аралас оқытудың мәнін анықтау үшін ретроспективті талдау жүргізілді. Аралас оқытудың дидактикалық әлеуетін мен оны цифрлық білім берумен интеграциялау, құрылымдық-мазмұндық моделін жасақтауда инновациялық және цифрлық дидактиканың мәні зерделеніп, теориялық және тәжірибелік

талдаулар жүргізілді, логикалық модельдеу, салыстырмалы талдау, синтездеу әдістері қолданылды.

Эксперименттің бірінші кезеңіндегі эмпирикалық зерттеуде студенттер мен оқытушыларға сауалнама, интервью жүргізу, әрекеттерін бақылау, оқу ісіне жауапты менеджерлермен әңгімелесу, ғылыми-әдістемелік құжаттар мен сайттарды зерделеу, білім беру бағдарламалары, оқу жоспарлары мен кестелерін талдау жүргізіліп, диагностикалық қорытындылар салыстыру, жинақтау, математикалық өңдеу әдістері арқылы жасалды.

Зерттеу базасына Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті алынып, негізгі жұмыстар Педагогика факультетінің «Педагогика және психология», «Жаратылыстану және ғылыми пәндер» кафедралары дайындайтын мамандықтар арасында жүргізілді. Сонымен қатар, салыстырмалы талдау үшін Қазақстанның жетекші оқу орындары мен аймақтық университеттер студенттері мен оқытушылары, оқу ісін ұйымдастыру менеджерлері google-forms арқылы онлайн-сауалнамамен қамтылды және ZOOM жүйесінде интервью, әңгімелесу жүргізілді. Бағдарламалық – ақпараттық ресурстарды қолдану респонденттерді кеңінен қамтуға мүмкіндік беріп, 2-3-курста оқитын академиялық оқу тәжірибесі жеткілікті 280 студент пен 56 магистрант, компьютерді еркін меңгерген 74 оқытушы (орта жасы-43) қатысты және 7 университеттен 23 менеджер тартылды.

Зерттеу материалдары, ең әуелі, шетелдік және отандық жоғары оқу орындарында білім беруді трансформациялау үдерісінде аралас оқытудың мәнін, қолданылу сипаты мен олардың құрылымдық моделін салыстыра талдауды қамтиды. Сондай-ақ, аралас оқытуды отандық жоо тәжірбиесіне ендірудің жолдарын зерттеу арқылы анықталған эксперименттік педагогикалық дизайнын дайындаудың бірінші кезең қорытындыларынан тұрады.

Зерттеу нәтижелері мен талдаулар

Жоғары білім беруді цифрлық заман талаптарына сай қайта қарастыру, оның мүмкіндіктері мен қайшылықтарын зерттеу оқытудың жаңа жолдарын іздеуге әкеледі. Пандемияның әсерін, цифрлық, онлайн-ресурстардың білім беруде белсенді қолданылу тәжірибесін талдау, проблемаларын анықтау, ғылыми-теориялық әдебиеттерді зерделеу аралас оқытудың әдіснамалық бағыттарын негіздеуге мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде аралас оқытудың педагогикалық және технологиялық тұрғылардан зерттелуін талдау ғана емес, тиімді тәжірибелердің синтезі мен интеграциясы негізінде білім берудегі тың жобаларды жүзеге асыруға әкелетіні сөзсіз.

Цифрлық дәуірде дүниеге келген жаңа оқыту моделі ретінде аралас оқытудың мәні туралы әлемдік білім кеңістігінде жүргізіліп жатқан зерттеулер мен талдаулар аз емес. Зерделеу барысында әлі күнге аралас оқытудың мәні, қолданылуы түрі мен білім берудегі орны туралы бірыңғай пікір қалыптаспағаны көрінді. Оның себептерін аралас оқытуда дәстүрлі және цифрлық компоненттерді қатар да, біріктіре де қолданудың түрлі нұсқаларын жасауға болатын көпмодальдылығынан, оны әрбір зерттеушінің әр түрлі тұрғыдан қарастыруынан деуге болады. В.И. Блинов және басқалар аралас оқытудың мәнін қарастыра отырып, бір зерттеулерде оны қашықтан және аудиториялық білім беруде пәндерді екі форматта қатар оқыту деп түсіндіру, енді бірінде сабақта электрондық және дәстүрлі оқыту компоненттерін кезек қолдану, үшіншілері оқытушының аудиториядағы және қашықтағы студенттердің қатар білім алуын реттейтін жаңа қызметі деген тәрізді түрлі көзқарастарды талдайды. Бұл авторлар цифрлық технологиялардың жедел дамуына сай қашықтан оқытудың қажеттігі өте артса да, ол дәстүрлі оқытуды толықтай алмастыра алмайды дей келіп, аралас оқытудың цифрлық контекстте қарастырылуын және оның ұйымдастырушылық- дидактикалық құрылымы жасалуын қолдайды, бірақ оның цифрлық ресурстармен интеграциялау жүйесін назардан тыс қалдырады (Блинов, 2021:46, 47) [1].

Түрлі теориялар мен тәжірибелерді талдау кезінде біз аралас оқытуды «дәстүрлі және онлайн әдістерді жай араластыру» деп қарамай, зерттеу мақсатына сәйкес оқытудағы технологиялық және білім беру аспектілердің ұштастырылуы, дидактикалық тұғырлар мен әдістердің, құрылымдардың өзгеруі басты орында болады деген ғылыми тұжырымдарға сүйеніп, тереңірек қарастырдық. Зерттеу барысында университеттер алдында соңғы кездері осы мәселенің кеңінен қойылғаны байқалды. Халықаралық New Media консорциумының (NMC) «NMC Horizon: Жоғары білім беру-2019» атты білім беру жобасында жоғары білім берудің алдындағы маңызды алты трендтің

қатарына қойылған аралас оқытудың мәні туралы талдау жасалған. Оның университет жүйесіне ендірілуін оқудағы студенттің өз ролін артыру, әрбір білім алушының жеке оқу траекториясын қалыптастыру, өз бетімен жұмысқа баулу, медиабілімнің педагогикалық әлеуетін арттыру тәрізді заманауи қажеттіктермен байланыстырады (Alexander, 2019:12) [2].

Көптеген зерттеушілер аралас оқыту – білім беру жүйесін трансформациялау жағдайында оқу процесін икемді, ұтқыр ұйымдастыру тетіктерінің бірі деген тұжырымға келіп отыр. Бұл оқыту форматы «педагогикалық тұрғыдан тиісті бағасын беруді қажет етеді», өйткені оны қолдануды «дәстүрлі және электронды білім берудің кезектесуі деп жалаң қарауға болмайтыны» Д. Харрисон, Х. Канука зерттеулерінде берілген, олардың айтуынша, аралас оқыту – әрі қарапайым, әрі күрделі құбылыс (Garrison, 2004: 97) [3]. Бұл технологияның кең тараған мәнінің бірі – дәстүрлі және электронды дайындық формаларының үйлесімі ретінде оның технологиялық құрамдас бөлігіне баса назар аудару (Graham, 2006:11) [4]. К. Проктер аралас оқытудың мәнін білім беру форматтары, педагогикалық әдістері мен технологиялардың симбиозы деп түсіндіреді, «аралас оқыту-бұл білім беру мазмұнын білім алушыға жеткізу тәсілі емес, оқыту әдістерінің тиімді ұштастырылуы» деген тұжырым жасайды (Procter,2003:4) [5].

Аралас оқытудың технологиялық және педагогикалық аспектілерін тиімді ұштастыру қажеттігін зерттеушілер ерекше атап өтеді, өйткені кез-келген білім беру технологиясын оқытуда тиімді қолдану педагогикалық қызметтің құралы бола алады. Аралас оқыту мәселелерімен айналысатын ғалымдар оны оқу процесіне енгізудің әртүрлі модельдері мен тәсілдерін ұсынады. Мысалы Х. Стакер, М. Хорн ұсынған нұсқалар: «Rotation Model» (ротациялы) – дәстүрлі аудиториялық және электрондық сабақтарды кезектестіру, «Flex Model (икемді)» – оқу материалының негізгі бөлігі қашықтықтан игеріледі, студенттер жеке кеңес ала алады, «A La Carte Model»(қосымша) – негізгі білімге қосымша электронды курстарды таңдауға мүмкіндік береді, «Enriched Virtual Model» (күрделі) – курстың басында сабақтар дәстүрлі түрде өткізіледі, одан әрі студенттер оқытушымен қашықтан байланысу арқылы оқу материалын меңгереді (Staker, 2013:24) [6].

С. Твигг ұсынған нұсқалар: «Replacement Model» (алмастырушы) – оқу материалының көп бөлігі электронды форматта меңгеріледі. Оқытушы оқу процесін үйлестіреді, қолдау, кеңес береді, «Supplemental Model» (қолдау) – дәстүрлі аудиториялық оқытуға электрондық ресурстарды пайдалану, «Emporium Model» (тұтыну) – оқу бағдарламасын оқу бөлімінің арнайы сайтында электрондық оқыту шарттары мен арнайы жабдықталған компьютерлік сыныптарда игеру, «Buffet Model» (қалауы) – студенттерге аудиториялық және онлайн форматты қажеттіліктерге байланысты өз бетінше біріктіруге мүмкіндік беріледі (Twigg, 2003:32) [7]. Алайда, аталған зерттеушілердің қайсысын алсақ та, қашықтан оқытуды дәстүрлі оқытумен біріктірудің технологиялық, әдістемелік маңызына көңіл бөлгенімен, аралас оқытудың біртұтас педагогикалық дизайнын ұсынбағанын көруге болады.

Аралас оқыту туралы түсініктердің мәні, қолданылу сипаты туралы аталған тұжырымдармен қатар түрлі құрылымдық моделдері қарастырылды. Мысалы, Т.Ю. Плетяго, А.С. Остапенко, С.Н. Антонова зерттеулерінде университетте қолданылатын аралас оқытудың заманауи модельдерінің классификациясы ұсынылған (1-кесте).

1-кесте – Аралас оқытудың педагогикалық модельдері (Pedagogical models of blended learning)

Модельдер	Салыстыру параметрлері			Модель үлгілері
	Араласу түрі	Жобалау принциптері	Негізгі компоненттері	
Институционалдық	Онлайн-курстарды білім беру бағдарламаларын орындауда пайдалану	Келісу	Білім беру бағдарламалары	MOOC (Massive open online courses)
Технологиялық	Дәстүрлі сабақ әдісі мен электронды онлайн сабақты ұштастыру	Қолдау	Оқытудың АКТ әдістері	М. Хорн мен Х. Стейкер моделі және темпоралдық модель

Кестенің жалғасы

Модельдер	Салыстыру параметрлері			Модель үлгілері
	Араласу түрі	Жобалау принциптері	Негізгі компоненттері	
Дидактикалық	Онлайн,оффлайн форматтар, түрлі әдістер мен технологиялар, жеке оқыту стилі	Кіріктіру	Оқытушы, студент, оқыту нәтижесі, әдістері, жұмыс түрлері	«Интеграцияланған мультимодальды модель» «Зерттеу арқылы оқыту» моделі
Синергетикалық	Мақсатқа сай сызықтық емес, күрделі оқыту, көп өлшемді оқу жүйесінде студенттер мен АКТ біріктірілген мультимодальды орта	Сызықтық емес	Білім беру бағдарламасы, оқу жоспары, АКТ және оқыту әдістері, оқытушы/ студент, оқу нәтижелері, әдістері, нысандары	«Кешенді адаптивті жүйе» «20.35», Ұлттық технологиялық университеттің моделі (2017)

Авторлардың айтуынша, жіктеудің негізіне аралас оқытудың негізгі компоненттері – пәндер, курстар, оқу бағдарламалары, оқу әрекеттерін – біріктіру туралы теориялық ережелері және аралас оқыту элементтерін жобалауға функционалды көзқарас алынды (Плетяго, 2019: 118) [8]. Бұл жерде көңіл аударатын мәселе – авторлар педагогикалық модельдердің классификациясын ұсынады, бірақ аралас оқытуда оларды біріктіре қолдану тәжірибесін қарастырмай, әрқайсысын бөлек модель ретінде көрсетіп тұрғаны байқалады.

Аралас оқытудың технологиясымен қатар педагогикалық қырларын тереңірек қарастырған жұмыстар да зерделенді. Колумбиялық зерттеуші А. Галвис өзінің Лос-Анд университетіндегі «Технологиялар мен білім берудегі инновациялар» орталығында аралас оқытуды қолдану тәжірибесін талдай отырып, оның трансформациялық сипатына көңіл аударады. Білім берудегі өзгерістерді институционалдық дамыту бағдарламаларына сай жүзеге асыруда тек араласу мөлшерін ғана емес, ұйымдастырушылық, педагогикалық және операциялық жақтарын қатар алып жүру қажеттігі көрсетті (Galvis, 2018:5) [9]. Үндістандық ғалым М.Каур аралас оқыту моделінің үш компонентін байланыстыруды ұсынады, олар: оқыту ортасы (мақсатқа қарай оқыту түрін таңдау), медиакомпонет (контент тасымалдаушы цифрлық ресурс), оқыту компоненті (оқыту әдістері) (Kaur, 2013:3) [10]. Ресей ғалымы Н.В.Андреева аралас оқытудың тиімді болуы – оның студентке бағдарлылығы, оқыту үдерісінің нәтижесі білім алушының жетістігінде деп нақтылайды (Андреева, 2020:11) [11]. Соңғы келтірілген авторлардың аралас оқыту туралы пікірлерін синтездеу, атап айтқанда, аралас оқытуда «ұйымдастырушылық, педагогикалық және операциялық жақтарын қатар алып жүру», «оқу ортасы, медиа және оқыту компоненттері», «студентке бағдарлы» оқыту туралы тұжырымдары – әдіснамалық, дидактикалық тұғырнамасы жасалып, цифрлық ресурстармен интеграцияланған аралас оқытудың біртұтас педагогикалық дизайнын жасақтау туралы біздің болжамымыздың негізділігін айқындады.

Бұл тақырып қазақстандық зерттеушілердің де назарынан тыс қалмай, оның мәні қолданылу сипаты туралы бірнеше зерттеулерде қарастырылған. Бірақ бұл зерттеулерде көбіне аралас оқытудың маңызы және технологиялары мен ресурстарын пайдалануға ғана назар аударылады. Мәселен, аралас оқытуда білімнің қол жетімділігі, студенттердің оқу траекториясының өзгеруі және кәсіби сапасының өзгеруі мүмкін екенін атай отырып, отандық зерттеушілер аралас оқытудың теориясы негізінде жоғары білім берудің арнайы білім беру бағдарламаларын практикалық тұрғыдан қайта қарауға қажеттілік бар екенін көрсетеді. Осы кезеңде нақты бейіндер бойынша мамандар даярлауға арналған аралас оқытудың әдістемелік құралдарын әзірлеуді ұсынады. (Жетписбаева, 2022:23) [12]. Сонымен қатар, аралас оқытудың әлеуеті мен мүмкіндіктері (Джарасова, 2017:120) [13], оқытудың дәстүрлі моделінен интеграцияланған моделіне көшуде электрондық құралдар мен ресурстарды пайдалану (Усипашим, 2019:82) [14], цифрландыру туралы бағдарламалармен сәйкестендіру туралы (Такижбаева, 2017:221) [15] қарастырылған ғылыми зерттеулер бар.

Жалпы алғанда, біздің зерттеулеріміз қазіргі отандық жоғары оқу орындары тәжірибесінде аралас оқытудың мәні негізінен оқыту технологиясы, оқыту әдісі ретінде қарастырылатыны

және қашықтан оқыту туралы нормативтерге сай нақты мамандықтар бойынша оқытудың барлық кезеңінде жалпы академиялық кредиттің жиырма және елу пайыздан аспайтын көлемінде қашықтан оқытуға ауыстырылуын аралас оқыту деп саналатынын анықталды. Жоғарыда зерделенген авторлардың еңбектері мен практикалық талдаулары бізге жоғары оқу орындарындағы білім беруді дамытуда аралас оқытудың мәнін, қолданылу сипаты мен құрылымдық- мазмұндық моделін анықтауға негіз болды.

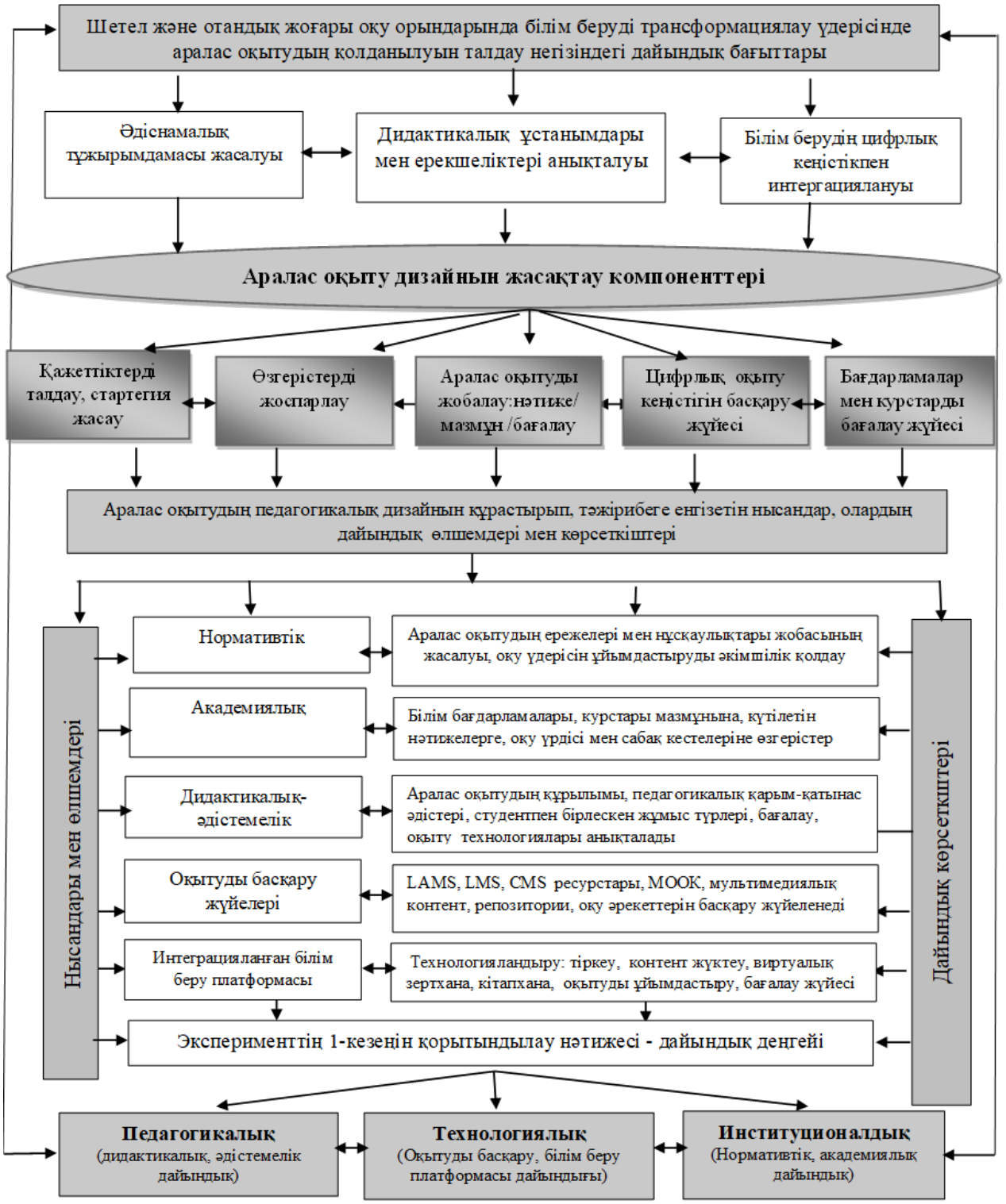
Осылайша, аралас оқытудың педагогикалық дизайнын дайындаудың бірінші кезеңін қорытындыланып, педагогикалық, институционалдық және технологиялық дайындығын анықтау жолдары, нысандары, өлшемдері мен көрсеткіштері белгіленді.

Зерттеу мақсатына сай аралас оқытудың тұжырымдамасын жасау, білім берудің цифрлық ресурстарын интеграциялау арқылы аралас оқытудың педагогикалық дизайнын анықтау арналған эксперимент төмендегі құрылымдық-мазмұндық модельге сәйкес ұйымдастырылды (1-сурет).

Анықтау эксперименті барысында алдымен шетел және отандық жоғары оқу орындарының аралас оқыту тәжірибесі жүйеленіп, олар зерттеудің әдіснамалық, дидактикалық тұғыры мен ұстанымдарын анықтауға негіз болды. Аралас оқытудың *әдіснамалық-тұжырымдамасының негізіне* цифрлық дәуірдегі жоғары білім беруді трансформациялау үдерісінің белсенді жүргізілу жағдайы, студенттердің түрлі ақпараттық ресурстар арқылы білім алу жолдарын игеру мүмкіндігі, онлайн оқытудың ықпалы мен дәстүрлі оқытуға көзқарасы алынды.Бұл үрдістер білім беруді гуманитарлық және пәнаралық тұғырдан студенттердің оқуға белсенділігін арттыратын, өз бетімен жұмыс жасау дағдыларын дамытатын, цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану сауаттылығын кеңейтетін болса, оқытушыларды да оқу материалдарын виртуалдық кеңістікке бейімдеуге, оқытудың жаңа әдістерін меңгеруге, өзінің кәсіби дағдыларын дамытуға оң ықпал ететіні тұжырымдалды. Сондай-ақ, тұжырымдамада аралас оқытудың миссиясы мен мақсатты айқындалып, олар күтілетін нәтижелермен, мазмұнымен сәйкестендірілді.

Аралас оқытудың *дидактикасын жасауда* оны дәстүрлі және қашықтан оқытудың түрлі модальдықтары ретінде қарамай, өзіндік белгілері, тұғырлары мен ұстанымдары анықталды, білім беру үдерісіне, нормативтік оқу құжаттамаларына енгізілетін өзгерістер нақтыланды. Оның цифрлық білім беру ресурстарымен, оқыту платформасымен интеграциялануы, оқытушының жаңа технология мен әдістемелерді игеру мақсатында кәсібилігін артыратын оқу түрлері, кеңес беру мүмкіндігі қарастырылады. Цифрлық ресурстарды басқару жүйесі оқытушылар мен студенттер арасындағы бірлескен педагогикалық әрекеттерді жаңаша ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Бұлар өз кезегінде аралас оқытудың дидактикалық құрылымын, оқытудағы педагогикалық қарымқатынас сипатын, жұмыс түрлері мен технологияларын анықтайды. Дидактиканың міндеттеріне сай оқыту модельдері құрылады, оқытудың жаңа жүйелері, білім беру ресурстары, формалары, әдістері мен тәсілдері әзірленеді. Дидактикалық ұстанымдары оқыту мен оқудың икемділігін, өзі оқудың басымдығын, дербестікті, бейімділікті, өзара әрекеттестікті, ынтымақтықты, тәжірибеге бағдарлықты, полимодальдықты, технологиялықты қамтамасыз етеді. Бұлар оқу материалын игерудің оңтайлы қарқынын, оқу материалдарына үнемі қол жетімділігін, оқытушы тарапынан бақылау мен студент тарапынан өзін-өзі бақылауды тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Ұсынылған модельдегі дайындықтың келесі бағыты – білім берудің *цифрлық кеңістікпен интергациялануын* қамтамасыз ету. Аралас оқытудың педагогикалық дизайнын білім беру ресурсы ретінде толық жасақтауда заманауи технологиялық әдістерді, цифрлық құрылғыларды қолдана отырып, сабақ үдерісін, ресурсты, контентті жобалаудың бүкіл процесі қамтылады, соған орай, аралас оқытудың маңызды бөлігін оқыту үдерісін технологияландыру құрайды. Білім беруді технологияландыру білім беру мазмұнының арнайы базалық репозиторийлерін (қорын) қолдануды көздейді. Зерттеу барысында қазіргі уақытта отандық университеттерде оқытушылар бұндай репозиторийлерді қолдана бермейтіні, әрі жетілдірілген нұсқалардың қолжетімсіздігі, алдыңғы қатарлы тәжірибемен алмасуда «материалдар базасының» жеткіліксіздігі анықталды. Осыған сай, зерттеу міндеттерінің бірі – білім мазмұнының, бағдарламасының, оқыту әдістерінің нәтижеге бағытталуын қамтамасыз ететін педагогикалық дизайнның технологиялық тұғыры ретінде LAMS, LMS, CMS цифрлық білім беру ресурстарының интеграцияланған моделін жасақтау.



1-сурет – Аралас оқытуды ұйымдастыру экспериментінің
1-кезеңі қорытындысын диагностикалау моделі

Атап айтқанда, аралас оқытуда қолданылатын дербес басқару жүйелерін цифрлық білім беру технологияларына біріктіру арқылы біртұтас моделі құрастырылады. Әрқайсысына тоқталсақ, LAMS (Learning Activity Management System) – оқу іс-әрекеттерін басқару жүйесі, ол аралас оқытуды жүзеге асырудың тиімді стратегиялары мен саясаты, кедергілер мен табыстылық факторларымен анықталады. LMS (Learning Management System) – оқытуды басқару жүйесі, ол арқылы оқыту нәтижелеріне жету үшін оқыту моделдері мен өнімдері, байланыс сервистері, бағалау құралдары анықталады. CMS (Content management system) – контентті басқару жүйесі, оның негізінде белсенді оқытуды қамтамасыз ететін ресурстармен жұмыс нұсқаулықтары дайындалады. Бағалау өлшемдері мен көрсеткіштері платформа тиімділігін бағалау, аралас оқыту үрдісін ұйымдастыруды бағалау, студенттердің аралас оқыту нәтижесіндегі құзіреттіліктерін бағалау бойынша құрастырылады.

Аралас оқыту дизайны оның *қажеттіктерді талдау, стратегиясын жасау, өзгерістерді жоспарлау, аралас оқытуды жобалау (нәтижені белгілеу- мазмұн құрастыру- әдістер мен ресурстар таңдау-бағалау-түзету), цифрлық ресурстар мен технологиялар, кәсіби қолдау: оқыту, кеңес, сертификаттау* компоненттерінен тұратын тұтас жүйесін құрайды. Жоғары білім беру үшін аралас оқу моделін енгізу туралы шешім қабылдау процестері педагогикалық, технологиялық, институционалдық тұрғыдан стратегиясын анықтау мен тактикалық жоспарлауды қажет етеді. Ол үшін дизайнның компоненттерін жүзеге асырылу кезеңдеріне сай бөліп көрсетеміз:

Қажеттіктерді талдау. Қазіргі білім берудегі қалыптасқан жағдайды зерттей отырып, аралас оқытудың тұтас жүйесін енгізудің қажеттігі анықталады. Зерттеу барысында студенттер мен оқытушылар арасында жүргізілген сауалнама, интервью қорытындыларына, білім бағдарламалары, оқу орындарының құжаттамаларына жасалған талдаулар қорытылды.

Стратегиясын жасау. Аралас оқыту дизайнын ендірудің стратегиясын анықтау, оны университетті дамыту стратегиясымен сәйкестендіруге қол жеткізу, мүддерлі тұлғалармен институционалдық деңгейде әрекет ету туралы келісімге келу, университеттің басқа да құрылымдарын жұмылдырып, әдістемелік, технологиялық және кадрлық ресурстарды анықтау, бөлу және оқу процесін жаңаша ұйымдастыруды жоспарлау орындалады.

Өзгерістерді жоспарлау. Білім бағдарламаларын, оқу курстары мен мерзімдерін жоспарлау, ұйымдастыру және құрылымдық мәселелер, аралас оқытудың аспектілерін біріктіру, ұйымдастыру, ресурспен қамтамасыз ету, өзгертілетін нысандарды белгілеу, бақылау және бағалау туралы шешім қабылдауды қамтиды.

Аралас оқытуды жобалау. Оны ұйымдастыру тәсілдерін, біріктіру модельдерін анықтау, дәстүрлі немесе тікелей байланыс (life); студенттер мен оқытушының, студенттердің бірбірімен, немесе желілік ресурс арқылы (online) қашықтықтан өзара іс-қимылы; цифрлық ресурсты (offline)пайдалану арқылы дербес оқыту компоненттерін біріктіру, оның орындалуын жетілдіру, жаңа оқу жүйелерін жасау.

Цифрлық оқыту кеңістігін басқару жүйесі. Дәстүрлі оқыту дизайны оқытушы мен студенттің аудиториядағы тікелей қарым-қатынасына бағытталса, енді цифрлық ресурстар арқылы аралас оқыту әрекеттері бір платформада жүйеленіп, оқу жоспарын, құрылымын, оқыту ресурстарын, оқу ортасы, контенттері мен репозиторийлерін, оқыту әдістерін қамтиды. «Face-to-Face», «Flipped learning», «Rotation», т.б. әдістерді аралас оқыту элементтерін және құралдар-мәтіндер, аудио, бейнеролик, т.б. арқылы жаңа білім мазмұнын құрастыру; цифрлық форматтар, блогтар, чаттар арқылы интерактивті түрде студенттерді әлеуметтік, эмоционалды қолдау; онлайн-форумдар; электрондық журналдар, блогтар, рефлексия, бірлескен оқыту, т.б.

Бағдарламалар мен курстарды бағалау жүйесі. Аралас оқытуды ұйымдастыру мамандықтар бойынша дәстүрлі білім беру бағдарламаларына, оқыту курстарына цифрлық кеңістікте оқытуды қамтамасыз ететін өзгерістерді қажет етеді. Ондағы күтілетін нәтижелерге сәйкес білім мазмұны, оқыту әдістері мен технологиялары цифрлық білім беру ортасымен ұштастыра жобаланады. Осыған орай оқытушылар үшін студенттердің оқу нәтижелерін үнемі анықтап отыру арқылы бағдарламалар тиімділігін бірыңғай бағалау жүйесі жасалып, қажет болған жағдайда бағдарламаларға түзету енгізу, жетілдіру мүмкіндігі жасалады.

Ұсынылған модельдегі аралас оқытудың педагогикалық дизайнын құруда тәжірибеге енгізетін нысандары, олардың дайындық көр-

сеткіштері мен өлшемдері төмендегідей анықталды:

Нормативтік даярлық. Университет деңгейінде аралас оқытуды қолданудың ережелері мен нұсқаулықтары жобасының жасалуы, талқылануы.Аралас оқытуды жүзеге асыратын бөлімдер мен құрылымдардың анықталып, қызметтік міндеттері мен өкілеттіктері бекітілуі, оқытушылар мен қызметкерлер, студенттермен жеке келісім шарттарда аралас оқыту түріне қатысты міндеттер мен мүмкіндіктердің көрсетілуі.

Ұйымдастырушылық-мазмұндық даярлық. Қамтылатын курстар мен мамандықтар бойынша білім бағдарламалары, курстар мазмұнына, оқу үрдісі мен сабақ кестелеріне өзгерістер енгізу, аралас оқытуға тартылған оқытушылардың міндеттерін, тұрақты оқу жүктемесін және оларды таңдау критерийлерін анықтау.

Дидактикалық-әдістемелік даярлық. Оқытушылардың дәстүрлі виртуалық кеңістікте контентпен және цифрлық ресурстармен ұштастыру дағдыларын дамытуды жоспарлау, үшін оларға қажетті қосымша құзіреттіліктер анықталып, арнайы семинарлар мен курстардың мерзімі, мазмұны, цифрлық кеңістіктегі практикалық жұмыстары белгіленеді. Өйткені, зерттеу барысында аралас оқытуға тән технологияларды игеру, интеграцияланған платформада оқытуды, контентпен жұмыс, т.б. дағдыларын дамыту қажеттігі анықталды. Сұраныстар бойынша «Аралас оқытудың әлемдік тәжірибесін меңгеру», «Дидактикасы мен академиялық ерекшеліктері», «Цифрлық технологиялармен интерациясы» туралы тақырыптар, оқу процесіне енгізудің әртүрлі модельдері мен тәсілдері енгізілген кәсіби біліктілік арттыру курстарын ұйымдастыру жоспарланады.

Оқытуды басқару жүйелерінің даярлығы. LAMS, LMS, CMS ресурстары, MOOK, мультимедиялық контент, репозитории, т.б. жасақталуы және іске қосылуы, студенттер мен оқытушылар үшін оффлайн оқыту үшін синхронды және онлайн және виртуалды компонент үшін асинхронды сыныптар, кітапханамен жұмысты, медиатека құруды, ресурстарды қолдануды үйренуге және басқаруға мүмкіндік береді. Одан басқа компьютер арқылы аудиториялық және зертханалық жұмыстарды қамтитын «Online Lab» – онлайн зертхана, «Online Driver Model» – онлайн оқыту жүргізушіс» – оқыту платформасында қашықтан оқытуды, Self-Blend Model – «өз бетімен араластыру моделі» – студенттің онлайн сабақтармен толықтыруды өзі таңдау сияқты әдістерді меңгеру үшін курстар жүргізу жоспарланады.

Интеграцияланған білім беру платформасы даярлығы. Технологияландыру: тіркеу, контент жүктеу, виртуалық зертхана, кітапхана, оқытуды ұйымдастыру, бағалау жүйесі болуы. Студенттермен жұмыстың жүзеге асыру алгоритмі, аралас оқу аккаунтымен тіркелу, платформадағы сервистер, виртуалды класстар, аудио, видео ресурстар, цифрлық кітапхана, контентті басқару, студенттер топтарын құру және басқарудың ұйымдастырылуы. Студенттерге арналған мультимедиялық контенттің форматтары, ашық, мобильдік түрлері, контент пен репозиторийлердің қол жетімдігі қарастырылады. Әдетте Face-to-Face («бетпе-бет») – оқытушы білім беру жоспарының негізгі бөлімін өзі береді де, онлайн оқытуды көмекші ретінде көлемі, қажеттілігіне қарай қосымша тағайындайды.

Зерттеудің бірінші кезеңіндегі анықтау экспериментінің қорытынды нәтиже деңгейі педагогикалық, технологиялық және институционалдық қажетті деңгейлердің қамтамасыз етілуімен анықталады.

Біздің үш жылға арналып, бекітілген жобалық зерттеуіміздің күнтізбелік жоспарына сай биылғы 2022 жылы цифрлық қоғам дәуірінде аралас оқыту моделінің қарастырылуын зерделеу, ғылыми-педагогикалық әдебиеттерге шолу және жоғары оқу орындарындағы аралас оқытудың педагогикалық дизайнын құрайтын компоненттері мен негізгі бағыттарын ендіруге дайындығына эксперименттік зерттеулер жүргізу үшін нысандарын, олардың өлшемдері мен көрсеткіштерін, өлшеу құралдары мен әдістемелерін айқындау белгіленген. Осыған сай, эксперименттің анықтау кезеңінің нәтижелері талқыланады.

Зерттеу нәтижелері мен талқылау

Зерттеу экспериментінің 1-кезеңі қорытындысында аралас оқытудың педагогикалық дизайнын құрастырудың эксперименттік базасы ретінде алынған Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университетінің институционалдық, педагогикалық және технологиялық деңгейлердегі дайындығы, студенттер мен оқытушылардың аралас оқыту моделіне көзқарасы, енгізуге қатысты ұйымдастырушылық-технологиялық қамтамасыз

ету туралы ұсыныстар, студенттер мен оқытушылардың цифрлық сауаттылығының деңгейін анықталды.

Зерттеудің диагностикалық жұмыстары 2021-2022 оқу жылының 2-жартысы және 2022-2023 оқу жылының 1-жартысында жүргізіліп, алғашқы және кейінгі нәтижелер жұмыс барысында салыстырыла пайдаланылды. Ең алдыңғы зерттеулерде студенттердің басым бөлігі дәстүрлі оқуға толықтай оралуды қаламайтыны анықталған болатын. Мысалы, «*Сіз үшін бұдан әрі оқу нысанының қай түрі тиімді болар еді?»* деген сұраққа тек аудиторияда оқуды қолдайтындар-26,2%; тек қашықтан оқуды қолдайтындар – 9,4%, аралас оқуды ұсынатындар – 64,4% болды. Одан кейін оқытушылар мен менеджерлер арасында «*Аралас оқытуды енгізу үшін қандай қажеттіктер, алғышарттар бар?*» деген сауалнама арқылы мүмкіндік алдық. Олар 1 ден 10 балл аралығында бағаланған келесі нәтижелерді көрсетті: онлайн және қашықтан оқыту тәжірибе бары – 8,7; оқу платформасымен жұмыс жасай білу – 7,6; оқытушылардың цифрлық сауаттылығы өсуі – 4,1; студенттер үшін қолайлы (түрлі жағдайлармен оқу мен жұмысты қатар жасауда) – 6,3; оқытушылардың онлайн жұмысқа әдістемелік даярлығы – 4,1; инновациялық өзгерістер қажеттігі – 5,8; оқытушылардың уақыт үнемдейтіні – 6,4 (2-сурет). Суреттегі көк түспен 10 баллдық максимум, сары түспен сауалнамаға қатысушылар басымдық берген қажеттіктері мен алғышарттар деңгейі белгіленген. Суретте әдістемелік дайындық пен цифрлық қажеттіктерді басымдық санаудың төмен болуы оқытушылардың аралас оқытуға кәсіби педагогикалық тұрғыдан алдағы кезде көңіл бөлу керектігін көрсетеді.

2-сурет – Аралас оқытуды енгізу үшін қажеттіктер мен алғышарттар басымдығы

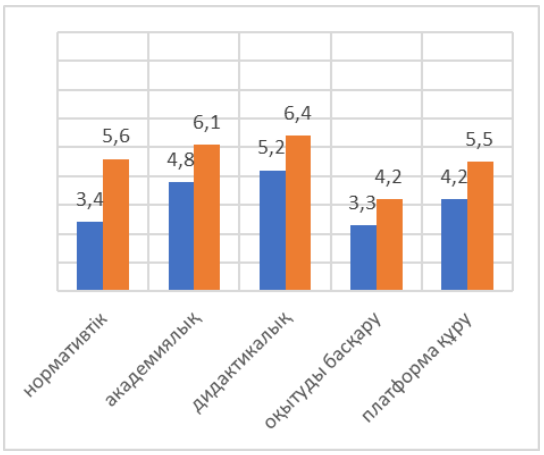
Келесі сауалнамада *«Аралас оқытуды енгізу үшін нені өзгерту керек?»* деген сұрақ арқылы қалыптасқан оқыту үдерісіне, ұйымдастырушылық – құрылымдық, әдістемелік жұмыстарда өзгерту қажет деген нысандар туралы ақпараттар алынды (3-сурет).

Оқытушылар мен менеджерлер қатысқан сауалнама нәтижесінде білім беру, оқу бағдарламалары, силлабустар, оқу жоспарларына өзгерістер енгізу – 7,8 балл; оқытушылардың оқу жүктемелерін өзгерту – 6,4 балл; студенттердің жауапкершілігін арттыру – 7,7 балл, оқытушылардың цифрлық сауаттылығын арттыру – 6,9; МООК, онлайн контенттер мен ресурстар жасау – 8,2; оқытушылар мен студенттерге кеңес беріп отыратын құрылым қажеттігі – 7,6; мамандарды кәсіби жетілдіру курстары қажеттігі – 6,7 балл арқылы анықталды. Бұл 3 – суреттегі де көк түс- 10 баллдық максимум, ал, сары түс арқылы сауалнамаға қатысушылардың әр нысанға берген басымдықтары белгіленген. Талдау барысында өзгерістер енгізу туралы ұсыныстар академиялық тұрғыдан өте маңыздылығы, соның ішінде, МООК, онлайн контенттер мен ресурстар жасау, білім беру, оқу бағдарламалары, силлабустар, оқу жоспарларына өзгерістер енгізу, аралас оқытуда кеңес беріп отыратын орталық немесе құрылым бо-

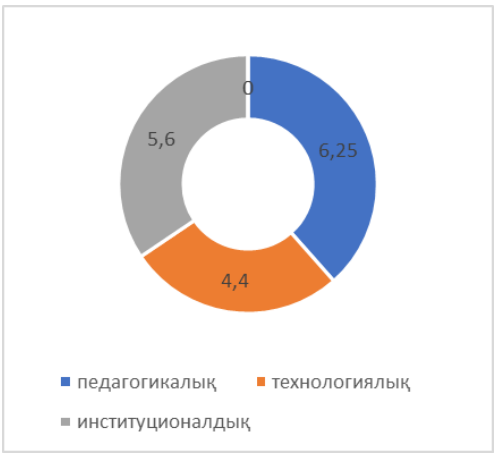
луы керектігі жұмыс барысында қатерге алынатын болады. (Жоғарыдағы екі сауалнаманың қорытындысы да 1-10 аралығында қойылған барлық баллдың қосындысын қатысқан адамдардың санына бөлу арқылы математикалық түрде өңделіп шығарылды).

3-сурет – Аралас оқытуды енгізу үшін қандай өзгерістер қажеттігін анықтау

Алынған мәліметтер негізінде зерттеу нысандары, оларға енгізілетін өзгерістер нақтыланып, дайындық көрсеткіштері мен өлшемдері бағаланды. Ол үшін өлшем белгілері анықталып, дайындық деңгейіне берілетін балл 1-ден 10-ға дейінгі аралық белгіленді, оның мәні: 1-min, 10-max. (4,5-суреттер). Нысан ретінде алынған нормативтік, академиялық, дидактикалық-әдістемелік, оқытуды басқару жүйелері, интеграцияланған білім беру платформасының эксперимент басталмастан бұрын, 2022 жылдың наурыз айындағы және эксперимент басында 2022 жылғы қазан айындағы деңгейлерін салыстыруға мүмкіндік берді. (4-суретте белгіленуі: наурыз айы – көк түспен, қазан айы 4,5 – сары түспен).



4-сурет – Негізгі нысандар дайындығы



5-сурет – Салыстырмалы көрсеткіш

Әр нысанның дайындығы мен динамикасын талдау негізінде педагогикалық, технологиялық және институционалық дайындық деңгейі салыстырмалы түрде (5-сурет) анықталып, одан әрі эксперименттті жүзеге асырудың университет әкімшілігімен келісілген жол картасы жасалды. Бұл жердегі педагогикалық деңгейдің салыстырмалы түрде жоғарылығы студенттер мен

оқытушылардың қашықтан оқыту технологияларын қолдану тәжірибесі барын көрсетсе, одан кейін тұрған институциональдық деңгейдің орналасуы университеттерде электронды порталдар мен платформалардың қолданыста болуына сай қиындық тудырмайды деп есептеуінен болуы мүмкін. Ал, аралас оқытуды технологиялық қамтамасыз етудің нақты құрылымы туралы тәжірибелері аз екенін байқатады, жалпы осы үш бағыт та нақты жұмыстар жүргізуді қажет ететіні анықталды.

Қорытынды

Осылайша, анықтау кезеңі қорытындысында зерттеу міндеттеріне сай қазіргі шетелдік және отандық жоғары оқу орындарында білім беруді трансформациялау үдерісіндегі аралас оқытудың мәнін, қолданылу сипаты мен олардың құрылымдық моделін зерделеу алынып, осы тақырыптағы көптеген еңбектер қарастырылды. Сонымен қатар, цифрлық қоғамның мүмкіндігі мен студенттердің мобильді өмір сүруге бейімділігін, бәсекеге қабілетті, табысты маман болуына қажетті дағдыларын дамытуға арналған әдістер мен технологияларды *педагогикалық тұрғыдан негіздеу*, *технологиялық қамтамасыз ету* және *институционалдық қолдау* арқылы отандық жоо тәжірбиесіне ендірудің жолдары зерттеліп, төмендегі тұжырымдар жасалды:

1. Аралас оқытудың дидактикалық ерекшеліктері студентті жеке оқу траекториясында оқытуды, өз бетімен оқу және жұмыс істеуді, өз уақытын басқарып үйренуді қамтамасыз етеді. Ондағы цифрлық ресурстарды басқару жүйесі оқытушылар мен студенттер арасындағы *педагогикалық әрекеттерді* жаңа парадигмада негіздеуге мүмкіндік береді. Аралас оқыту дәстүрлі және қашықтан оқытудың жалаң біріктірілген оқыту түрі емес, дидактикалық тұғыры бар цифрлық білім беру ресурстармен интеграцияланған оқыту түрі болғандықтан оқытушылардың әдістемелік мүмкіндігін, цифрлық құзіреттіліктері мен жаңа дағдыларын дамытуды қажет етеді.

2. Білім беру ресурсы ретінде аралас оқытудың педагогикалық дизайнын әзірлеу заманауи технологиялық әдістерді, цифрлық құрылғыларды қолдана отырып, оқу процесін, ресурсты, мазмұнды жобалаудың барлық процесін қамтиды, осыған байланысты аралас оқытудың едәуір бөлігі оқу процесін *технологияландыруға* байланысты болады. Аралас оқытудың тиімділігі, жаңаша бейімделіп өзгертілген білім бағдарламалары мен оқу бағдарламалары, оқу кестелері болуына, бақылау-бағалауды ұйымдастыру құралдары, қолайлы оқыту контенті мен электрондық кітапханалар, цифрлық ресурстардың қолжетімді жасақталуына тығыз байланысты.

3. Аралас оқытуда студенттер мен оқытушыларды нормативтік, академиялық, технологиялық қолдау үшін жоғары оқу орындарында *институционалдық* деңгейдегі стратегиялық жоспарлау, ұйымдастыру жұмыстары жүргізілуі тиіс. Білім бағдарламаларын қайта құру, оқытушыларды әдістемелік даярлау, цифрлық платформасын жасақтау, т.б. инновациялар оқытушыларды, студенттерді ғана емес, әкімшілік басқару тәжірибесіне де терең өзгерістер енгізуді қажеттігін білдіреді. Осыған байланысты университеттердің нормативтік, академиялық, операциялық модельдерін қайта қарау қажеттігі туындайды.

Аралас оқытудың дидактикалық әлеуеті, әдіснамалық тұжырымдамасы, құрылымдық-мазмұндық моделі негізделген эксперименттік педагогикалық дизайнын дайындаудың диагностикалық кезеңі қорытындыланып, институционалдық, академиялық, технологиялық дайындығының анықталуы ғылыми жобаның келесі кезеңі – оның әрбір құрылымдық бөлігін модельдеу жұмысын жүйелі жүргізуге негіз болады.

Алғыс

Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті (Грант AP14872099) қаржыландырды.

Әдебиеттер

1. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. – 2021. – № 5. – С. 44-64. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64

2. Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., ... & Weber, N. (2019). Horizon report 2019 higher education edition (pp. 3-41). EDU19.

3. Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The internet and higher education, 7(2), 95-105.

4. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, 1, 3-21.

5. Procter, C. T. Blended learning in practice. Educational Technology, 31(3), 7-12.

6. Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 Blended learning.

7. Twigg, C. A. (2003). Models for online learning. Educause review, 38, 28-38.

8. Плетяго Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. – 2019. – №5. – С. 112–129. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130

9. Galvis, Á. H. (2018). Supporting decision-making processes on blended learning in higher education: literature and good practices review // International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(1), 1-38. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0106-1

10. Kaur, M. (2013). Blended learning-its challenges and future. Procedia-social and behavioral sciences, 93, 612-617. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.248

11. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. – 2020. – № 3. – С. 8-20. https:// doi.org/ 10.17759/ jmfp. 202009030

12. Жетписбаева Б.А., Дьяков Д.В., Изотова А.С. Теоретические представления зарубежных исследователей о смешанном обучении (blended learning) // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана Серия «Педагогические науки». – 2022. – № 2 (2022). https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.65.2.001

13. Усипашим С.Б., Ниязова А.Е. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Вестник КазНУ. Серия педагогическая. – 2019. – №2. – С. 119-126. https://doi.org/10.26577/JES.2019.v59.i2.011

14. Джарасова Г. С., Салтанова Г. А. Внедрение технологий смешанного инициативного обучения в учебный процесс // Вестник ЗКГУ. – 2017. – №. 1. – С. 79-84.

15. Такижбаева Н.З.,Асырбеков М.Х. Программа «Цифровой Казахстан» и смешанное обучение: взаимосвязь и взаимозависимость // Вестник КазНПУ им.Абая, Серия Исторические и социальные науки. – 2017 – №3 (54). – С. 220-224.

References

Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murph, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., ... & Weber, N. (2019). Horizon report 2019 higher education edition (pp. 3-41). EDU19.

Andreeva N.V. (2003). Pedagogika jeffektivnogo smeshannogo obuchenija . Modern foreign psychology, No 3, pp. 8-20. https:// doi.org/ 10.17759/ jmfp. 202009030 (in Russian)

Blinov V.I., Esenina E.Ju., Sergeev I.S. (2021). Modeli smeshannogo obuchenija: organizacionno-didakticheskaja tipologija[Models of blended learning: organizational and didactic typology] .Higher Education in Russia, no 5 , pp. 44-64. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64 (in Russian)

Dzharasova G. S., Saltanova G. A. (2017). Vnedrenie tehnologij smeshannogo iniciativnogo obuchenija v uchebnyj process . Bulletin of WKSU, no 1, pp. 79-84. (in Russian)

Galvis, Á. H. (2018). Supporting decision-making processes on blended learning in higher education: literature and good practices review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(1), 1-38. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0106-1

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The internet and higher education, 7(2), 95-105.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, 1, 3-21.

Kaur, M. (2013). Blended learning-its challenges and future. Procedia-social and behavioral sciences, 93, 612-617. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.248

Pletjago T.Ju., Ostapenko A.S., Antonova S.N. (2019). Pedagogicheskie modeli smeshannogo obuchenija v vuze: obobshhenie opyta rossijskoj i zarubezhnoj praktiki[Pedagogical models of blended learning at the university: generalization of the experience of Russian and foreign practice]. Education and Science, No 5, pp. 112–129. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130 (in Russian)

Procter, C. T. Blended learning in practice. Educational Technology, 31(3), 7-12.

Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K–12 Blended learning.

Takizhbaeva N.Z.,Asyrbekov M.H. (2017). Programma «Cifrovoj Kazahstan» i smeshannoe obuchenie: vzaimosvjaz' i vzaimozavisimost'[Program "Digital Kazakhstan" and blended learning: interconnection and interdependence]. Bulletin of KazNPU named after Abai, Series Historical and Social sciences, Vol. 54 , no 3 , pp.220-224. (in Russian)

Twigg, C. A. (2003). Models for online learning. Educause review, 38, 28-38.

Usipashim S.B., Nijazova A.E. (2019). Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovatel'nom processe: neobhodimost' i vozmozhnosti[Blended Learning in the Modern Educational Process: Necessity and Opportunities]. Bulletin of KazNU. Journal of Educational Sciences, no 2, pp. 119-126. https://doi.org/10.26577/JES.2019.v59.i2.011(in Russian)

Zhetpisbaeva B.A., D'jakov D.V., Izotova A.S. (2022). Teoreticheskie predstavlenija zarubezhnyh issledovatelej o smeshannom obuchenii (blended learning)[Theoretical ideas of foreign researchers about blended learning], no 2. https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.65.2.001 (in Russian)

4-бөлім

БІЛІМ БЕРУДІ ӨЛШЕУ ЖӘНЕ БАҒАЛАУ: ОТАНДЫҚ ЖӘНЕ ШЕТЕЛДІК ТӘЖІРИБЕ

Section 4

EVALUATION AND MEASUREMENT IN EDUCATION: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

Раздел 4

ОЦЕНКА И ИЗМЕРЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

МРНТИ 14.25.09 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.07

Р. Утеева[1], Б. Есингельдинов[2*], Т. Смирнова[3]

[1]Тольяттинский государственный университет, Россия, г. Тольятти
[2]Центр педагогических измерений, Казахстан, г. Астана
[3]Назарбаев Интеллектуальная школа, Казахстан, г. Усть-Каменогорск
*e-mail: baurzhan-esingel@mail.ru

ОЦЕНИВАНИЕ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Обновление содержания учебных программ по математике направлено на развитие функциональной грамотности учащихся. Математика, являясь одним из сложных для изучения предметов в школьном курсе, требует от учителя учета индивидуальных особенностей учащихся, групп учащихся при планировании урока, выявленных по результатам оценивания. Оценивание является неотъемлемой частью учебного процесса, которая дает информацию учителю о результатах обучения учащихся в усвоении учебного материала, развитии математических навыков учащихся. Данная информация позволяет учителю своевременно реагировать и подбирать такие методы преподавания и обучения, которые будут более эффективными на данном этапе обучения. Эффективное планирование урока позволяет организовать деятельность учащихся так, чтобы они постоянно находились в своей «зоне своего ближайшего развития», что способствует развитию их математических способностей.

Авторы исследуют вопрос применения оценивания для организации дифференцированного подхода в обучении математике. В ходе исследования проведен обзор отечественной и зарубежной литературы по вопросам оценивания и применения дифференцированного подхода в учебном процессе. Рассмотрены точки зрения различных авторов по данным вопросам как в условиях традиционного, так и дистанционного (смешанного) обучения. Организовано и проведено анкетирование с целью выявления мнения учащихся о том, как их обучают и оценивают на уроках математики. В данной статье описываются результаты анкетирования учащихся, обучающихся в сельских и городских школах, на основе их мнения делается анализ текущих потребностей учителей в области оценивания. Проведённый литературный обзор, а также полученные результаты анкетирования легли в основу выводов и рекомендаций для учителей в области оценивания.

Ключевые слова: оценивание, дифференцированный подход, процесс обучения, математика.

R. Uteeva[1], B. Yessingeldinov[2*], T. Smirnova[3]

[1]Togliatti State University, Russian, Togliatti
[2]Center for Pedagogical Measurements, Kazakhstan, Astana
[3]Nazarbayev Intellectual school, Kazakhstan, Ust-Kamenogorsk
*e-mail: baurzhan-esingel@mail.ru

Assessment in Differentiated Learning in Mathematics Lessons

Updating the content of mathematics curricula is aimed at developing the functional literacy of students. Mathematics, being one of the most difficult subjects to study in a school course, requires the teacher to consider the individual characteristics of students, and groups of students when planning a lesson, identified by the results of the assessment. Assessment is an integral part of the educational process, which provides information to the teacher about the results of students' learning in the acquiring of educational material, and the development of students' mathematical skills. This information allows the teacher to respond promptly and select such teaching and learning methods that will be more effective at this stage of learning. Effective lesson planning allows students to organize their activities so that they are constantly in their "zone of proximal development", which contributes to the development of their mathematical abilities.

The authors explore the issue of using assessment to organize a differentiated approach to teaching mathematics. During the study, a review of domestic and foreign literature on the issues of assessment and the use of a differentiated approach in the educational process was carried out. The points of view of various authors on these issues are considered both in the conditions of traditional and distance (blended) education. A survey was organized and conducted to identify students' opinions about how they are taught and evaluated in mathematics lessons. This article describes the results of a survey of students

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

studying in rural and urban schools, based on their opinion, an analysis is made of the current needs of teachers in the field of assessment. The conducted literature review, as well as the results of the survey, formed the basis for the conclusions and recommendations for teachers in the field of assessment.

Key words: assessment, differentiated approach, learning process, mathematics.

Р. Утеева[1], Б. Есингельдинов[2*], Т. Смирнова[3]

[1]Тольятти мемлекеттік университеті, Ресей, Тольятти қ.
[2]Педагогикалық өлшеулер орталығы, Қазақстан , Астана қ.
[3]Назарбаев Зияткерлік мектебі, Қазақстан, Өскемен қ.
*e-mail: baurzhan-esingel@mail.ru

Математика сабағында саралап оқыту кезіндегі бағалау

Математика пәні бойынша оқу бағдарламасының мазмұнын жаңарту оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамытуға бағытталған. Математика мектеп курсында оқытылатын ең қиын пәндердің бірі бола отырып, мұғалімнен сабақты жоспарлау кезінде бағалау нәтижелері бойынша анықталған оқушылардың жеке ерекшеліктерін, оқушылар тобын ескеруді талап етеді. Бағалау – оқу материалын меңгеруде, оқушылардың математикалық дағдыларын дамытуда олардың оқу нәтижелері туралы мұғалімге ақпарат беретін оқу процесінің ажырамас бөлігі. Бұл ақпарат мұғалімге уақытында әрекет етуге және оқытудың осы кезеңінде тиімдірек болатын оқыту мен оқу әдістерін таңдауға мүмкіндік береді. Сабақты тиімді жоспарлау оқушылардың іс-әрекетін олардың математикалық қабілеттерін дамытуға ықпал ететін «жақын даму аймағында» болатындай етіп ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

Авторлар математика сабағында саралап оқыту тәсілін ұйымдастырудағы бағалауды қолдану мәселесін зерттейді. Зерттеу барысында бағалау туралы және оқу үдерісінде сараланған тәсілді қолдану мәселелері бойынша отандық және шетелдік әдебиеттерге шолу жасалды. Бұл мәселелер бойынша әртүрлі авторлардың көзқарастары дәстүрлі және қашықтықтан (аралас) білім беру жағдайында да қарастырылды. Математика сабағында оқушылардың қалай оқытылатыны мен бағаланатыны туралы пікірлерін анықтау мақсатында сауалнама ұйымдастырылды және өткізілді. Бұл мақалада ауыл және қала мектептерінде оқитын оқушылар арасында жүргізілген сауалнама нәтижелері баяндалып, олардың пікірі негізінде мұғалімдердің бағалау саласындағы қазіргі қажеттіліктеріне талдау жасалды. Әдебиеттерге шолу, сондай-ақ сауалнама нәтижелері мұғалімдерге арналған бағалау саласындағы қорытындылар мен ұсыныстар жасауға негіз болды.

Түйін сөздер: бағалау, сараланған тәсіл, оқу процесі, математика.

Введение

В последние десятилетия при организации учебного процесса педагоги обращают внимание на дифференциацию и индивидуализацию обучения, проводят исследования по данному вопросу. Поскольку учащиеся имеют индивидуальные потребности и различные способности, дифференциация деятельности в классе становится важным аспектом учебного процесса. Она позволяет создать оптимальную обучающую среду для всех учащихся на уроке. Переход на дистанционное и/или смешанное обучение в период жесткого карантина, последующее возвращение в школу сделали вопрос учета потребностей и способностей учеников еще более актуальным.

Математика является одним из профилирующих предметов при поступлении в технические университеты, поэтому качество изучения данного предмета в школе является одним из важных аспектов системы образования. При этом математика объективно является одним из сложных для изучения предметов в школе, в то же время обязательным в Казахстане для всех учащихся. С 2016 года в Казахстане внедряется обновленное содержание среднего образования. Содержание обновленных учебных программ по математике направлено не только на усвоение требуемого уровня знаний, но и на подготовку к изучению высшей математики в университете, развитие практических навыков. Поэтому учителя используют различные ресурсы и методы обучения на уроке, чтобы обеспечить качественное усвоение материала и развитие математических способностей. Применение дифференцированного подхода позволит обеспечить более эффективное обучение в классе, дать шанс всем учащимся достичь поставленных перед ними целей обучения.

Эффективная оценка образовательных достижений учащихся предоставляет важные данные для применения дифференцированного подхода в обучении. Чем больше формирую-

щих данных об успеваемости ученика получает учитель, тем эффективнее он будет планировать учебный процесс, чтобы удовлетворить потребности учащихся, развивать их способности и навыки. Применяя различные ресурсы и методы обучения, учитель должен подбирать соответствующие формы, методы и инструменты оценивания. Авторы изучают вопрос применения дифференцированного подхода в оценивании учебных достижений учащихся. В данной статье рассматривается мнение учащихся школ о процессе оценивания на уроках математики.

Материалы и методы

В процессе проведения исследования авторы использовали теоретические и эмпирические методы исследования. Проведен обзор литературных источников, анкетирование учащихся общеобразовательных школ. В анкетировании приняли участие 99 учеников 10 классов общеобразовательных школ школ Туркестанской области и г. Шымкента.

Для проведения анкетирования использовалась платформа MS Forms, ссылка на опрос была предоставлена школам. Перед проведением анкетирования для учителей проведен инструктаж. Анкетирование проводилось анонимно на казахском и/или русском языке по выбору учащегося. Анкета состояла из двух частей. Первая часть содержала вопросы на множественный выбор для получения общей информации о респондентах. Вторая часть состояла из вопросов, направленных на определение мнения учащихся школ о процессе оценивания на уроках математики. Для этого применялась шкала Ликерта, где учащиеся выбирали степень согласия с утверждениями.

Обзор литературы

Дифференцированный подход в обучении хоть и не является новшеством, но остается актуальным вопросом в современном образовательном процессе. Hockett J. отмечает, что большинство учителей испытывают трудности в последовательном и продуманном применении дифференциации на уроке. По мнению автора, урок с применением дифференцированного подхода включает в себя такие же элементы, как и любой другой урок: цели обучения, цели урока, продуманные методы и ресурсы обучения, правильно подобранные формы, методы и инструменты оценивания, контроль со стороны учителя. Эффективный урок подразумевает, что все учащиеся будут работать над достижением одних и тех же целей обучения разными способами и путями (Hockett, 2018) [1].

Применение дифференцированного подхода в обучении также является актуальным вопросом в системе образования Казахстана. Казахстанские педагоги изучают использование компьютерных технологий для активизации самостоятельной и творческой работы учащихся и развития их практических компетенций на уроках, применение различных форм деятельности на уроке, реализацию принципов дифференциации (ускорение, усложнение, углубление), разработку программ обучения. Педагоги понимают, что все учащиеся способны усвоить учебный материал; при этом возможно развивать навыки высокого порядка (анализ, синтез, оценка, создание) через использование четких инструкций, разнообразие методов обучения и оценивания, которые способствуют достижению поставленных целей урока.

Дифференциация обучения способствует развитию естественнонаучной грамотности учащихся, у школьников развивается интерес к изучению предметов естественно-математического направления, проведению исследований на уроках. Развитие естественнонаучной грамотности осуществляется в процессе дифференцированного обучения с учетом интересов, уровня подготовленности учащихся, информацию о которых позволяет получить применение различных видов оценивания (Şentürk, 2018) [2].

Результаты исследований показывают, что, имея одинаковые стартовые позиции, учащиеся усваивают изучаемый материал по математике по-разному. Поэтому учителю потребуется подобрать разнообразные задания и методы обучения, продумать способы оказания поддержки учащимся, чтобы вывести их на более высокий уровень усвоения материала. Применение дифференциации на уроках математики подразумевает корректировку целей в обучении учащихся в соответствии с содержанием выполненных учеником работ. Автор показала, что можно подготовить учащихся к изучению нового материала, его систематизации и углублению, развивать познавательный интерес у учащихся через использование дифференцированных математических задач в разных группах учащихся (Щетинина, 2020) [3]. Применение дифференцированного подхода на уроках математики способствует развитию математических способностей и на-

выков учащихся, выявлению одаренности в области математики. Дорофеев Г., Кузнецова Л. и др. отмечают, что дифференциация помогает организовать работу не только с сильными учащимися, но и поддержать учащихся, которые испытывают трудности в изучении предмета (Дорофеев, 1990) [4].

Учащиеся учатся по-разному, каждый из них имеет специфические навыки и индивидуальные затруднения. Учителю важно предоставить учащимся возможность для развития обучения с учетом их интересов, способностей, стилей обучения. Поэтому необходимо выявить индивидуальные трудности и использовать данные оценивания для планирования обучения, определения дальнейшей траектории обучения каждого учащегося (Abramova, 2021) [5]. Confrey J., Toutkoushian E., Shah M. сравнивают траекторию обучения учащихся со стеной для скалолазания, на которой разные учащиеся выбирают свои пути достижения высоты. Авторы пишут, что эта стена представляет собой предсказуемый набор ориентиров и препятствий в процессе того, как учащиеся продвигаются вверх в своем обучении. Учителю необходимо подобрать этот самый «набор ориентиров» для каждого учащегося, т. е. использовать подходящие ресурсы, методы обучения (Confrey, 2020) [6].

Наиболее эффективным средством для поддержки учащихся и развития способностей школьников являются дифференцированные домашние задания по математике. Домашнее задание поможет учащимся подготовиться к дальнейшему изучению нового материала (Щетинина, 2020а) [3]. Утеева Р. и Большова Е. показали возможность применения дифференциации не только на уроке в школе, но и при предоставлении домашних заданий. Авторы использовали инновационные виды дифференцированных домашних заданий по математике в условиях дистанционного обучения школьников (Утеева, 2018) [7].

Aziza отмечает, что применение открытых вопросов или заданий на уроках способствует не только развитию коммуникативных навыков учащихся, но и развитию их математического мышления. Результаты исследования автора показали, что, задавая на уроке открытые вопросы, учитель способствует развитию навыков высокого порядка у учащихся. При этом автор отмечает, что важно предоставлять возможность учащимся давать более одного ответа и задавать уточняющие, наводящие вопросы или давать обратную связь, если учащийся затруднился с ответом (Aziza, 2021) [8].

Бактыбаев Ж.Ш., Тусубаева Ж.М. изучают применение современных технологий обучения в соответствии с таксономией Блума в процессе преподавания истории педагогики. По мнению авторов, дидактические задачи на уроках реализуются через задания для студентов. Учебный материал должен предлагаться в соответствии таксономией Блума, что позволит обеспечить развитие личности студентов, их навыков мышления, вызвать интерес к обучению на протяжении всей жизни. Проведенное авторами анкетирование студентов показывает, что они знают о таксономии Блума, понимают необходимость ее использования в учебном процессе. Студенты имеют возможность использовать ее в учебной деятельности и планируют использовать в своей будущей деятельности (Baktybayev, 2020) [9].

Проведенное Есингельдиновым Б.Т., Аширбаевым Н.К., Исмаиловой Г.М. и др. анкетирование учителей математики показало, что большинство учителей понимают под дифференциацией на уроке использование заданий различного уровня сложности и адаптацию учебного материала с учетом потребностей учащихся, при этом наблюдается положительная корреляция между данными ответами в разрезе опыта работы. Опрос показал, что педагоги нуждаются в поддержке при выборе методов и приёмов с учётом познавательных потребностей, способностей учеников, выборе и разработке ресурсов и заданий, мониторинге прогресса и при предоставлении обратной связи ученикам. Педагоги, использующие разноуровневые задания, испытывают потребность в поддержке учащихся с учетом познавательных способностей учащихся, подборе ресурсов и разработке инструментов формативного оценивания, проведении мониторинга. Педагоги, понимающие под дифференциацией адаптацию материала, также нуждаются в поддержке при учете познавательных способностей учащихся, подборе ресурсов и проведении мониторинга (Yessingeldinov, 2022) [10].

Căprioară D., Frunză V. выделяют несколько уровней дифференциации учебной деятельности учащихся, которая включает как содержания учебного процесса, методов преподавания и обучения, так и единые для всех учеников цели обучения (Căprioară, 2013) [11]. Дифференциация заключается не только в предоставлении учащимся разных заданий или организации совместной работы учащихся, но и в постановке

индивидуальных целей учащихся, подбор соответствующих методов обучения, ресурсов в качестве поддержки. Другими словами, дифференциация должна отражаться в содержании, самом процессе и результатах. Определить эффективность данного процесса и полученный результат возможно через оценивание. Деятельность на уроке должна носить формирующий характер, ученик должен получать постоянную обратную связь для совершенствования собственного обучения.

Hattie J., Timperley H. говорят о том, что учитель должен мотивировать ученика к поиску ответа на следующие вопросы: как какую цель он должен достичь, где находится в своем обучении сейчас и куда ему необходимо стремиться. Поэтому важным для учащегося становится обратная связь, полученная от учителя и одноклассников (Hattie, 2007) [12]. Tomlinson C., Moon T. отмечают, что ученик должен понимать, какие цели стоят перед ним и как они будут оцениваться. Цели обучения и критерии оценивания должны быть одинаковыми для всех учащихся, в то время как формы деятельности на уроке могут (возможно, должны быть) быть дифференцированы (Tomlinson, 2013) [13].

Поэтому Redondo S., Bueno D., Figuerres N. говорят о том, что оценка служит важным решающим фактором для будущих результатов обучения учащихся. Оценивание позволяет определить то, что считается действительно ценным в обучении. Оценивание должно отражаться в тех видах деятельности и методах обучения, которые учитель использует на уроке. Исследование авторов показало, что существует умеренная положительная корреляция между навыками и методами оценивания учителей средней школы. Авторы отмечают, что учителя предпочитают использовать традиционные формы оценивания, такие как «правда или ложь», задания с множественным выбором, текстовые задачи и др., по сравнению с альтернативными способами оценивания, такими как оценивание портфолио. Педагоги менее уверены в использовании информации по итогам оценивания для принятия обоснованных решений в обучении (Redondo, 2017) [14]. Оценивание в образовании играет важную роль, так как является решающим фактором в определении развития способностей «к рассуждению, принятию решений, анализу, синтезу и критическому мышлению» у учащихся.

Ukobizaba F., Nizeyimana G., Mukuka A. рекомендуют учителям использовать подходящие стратегии оценивания, которые помогут в развитии у учащихся навыков мышления и решения проблем, актуальных в современной жизни общества и работы (Ukobizaba, 2021) [15]. Учителя должны совершенствовать свое профессиональное развитие по применению различных методов оценивания, привлекать учащихся к обсуждению критериев оценивания, применять различные формы оценивания на уроке. В процессе онлайн обучения большинство учеников были неактивно включены в деятельность на уроке, отключали камеры и микрофоны. Поэтому учителя начали использовать открытые вопросы, задания с большим количеством ответов и автоматическим предоставлением обратной связи для поощрения процесса решения и его обсуждения, а не только одного ответа. Sephokgole D., Makgato M. определили, что учащиеся считают, что оценка в классе не измеряет знания и навыки, необходимые в реальных жизненных ситуациях. Кроме того, учащимся требуется слишком много времени для получения отзывов об оценивании в классе, и им не сообщается об использовании результатов оценивания (Sephokgole, 2019) [16]. Поэтому они должны быть вовлечены в процесс обучения и оценивания. Применение технологии мобильных планшетов способствует вовлечению учащихся в процесс взаимооценивания для обучения на уроках математики.

Lulzim Thaçi и Xhevat Sopi провели анализ анкетирования учителей и учащихся по вопросу формативного оценивания. Из анализа результатов авторы пришли к выводу, что формативное оценивание – это процесс, который приветствуется учителями и учащимися, и что обе группы очень довольны эффектами его реализации в учебном процессе. В целом они положительно оценивают эффект формативного оценивания как с точки зрения мотивации, за которой следует более активное участие учащихся, так и с точки зрения снижения стресса и повышения объективности оценивания, что вместе с применением большего количества методов оценивания приносит лучшие результаты для учащихся (Thaçi, 2022) [17]. Есингельдинов Б.Т., Аширбаев Н.К., Исмаилова Г.М. и др. отмечают, что учителя нуждаются в поддержке при использовании инструментов оценивания, таких как критерии оценивания, дескрипторы для планирования

дифференциации на уроке и оказания поддержки учащимся (Yessingeldinov, 2022a) [10].

Rotsaert T., Panadero E., Schellens T. и Raes A. изучают вопрос взаимооценивания и предоставления обратной связи учащимися друг другу. Исследование авторов показывает, что, когда учащимся предлагаются возможности практики взаимооценивания в сочетании с рубриками и наводящими вопросами для оценивающих (а не проверяемых), более вероятно, что учащиеся разовьют навыки для вынесения обоснованных оценочных суждений о работе сверстников. В частности, контент-анализ обратной связи учащихся показал, что учащиеся не только информируют своих сверстников о том, что не так и почему, но и дают предложения о том, как улучшить успеваемость. Таким образом, исследование авторов ясно показывает, что практика взаимооценивания в сочетании с четко определенными рубриками оценивания представляет собой ценную практику оценки в классе, поскольку учащиеся испытывают ощутимую образовательную ценность взаимооценивания через воспринимаемый и фактический рост их навыков предоставления обратной связи (Rotsaert, 2018) [18].

Panadero E., Alonso-Tapia J. отмечают важность самооценивания учащихся как одной из составляющей саморегуляции. Проведенный авторами литературный обзор показал, что самооценивание – это процесс, который при правильном применении способствует развитию обучения учащихся и включает самоконтроль собственной работы с использованием доступных критериев оценивания. Поэтому самооценивание является неотъемлемой частью процесса саморегуляции, которая повышает мотивацию к обучению. Авторы отмечают, что многие учащиеся не оценивают свою работу должным образом либо потому, что они не знают, как это сделать из-за отсутствия конкретных критериев оценивания, либо потому, что они не видят смысла в затратах усилий на данный процесс оценивания. Поэтому педагогам необходимо научить учащихся самостоятельно оценивать свою работу, желательно разрешить учащимся вносить изменения в свою работу, если они заметят ошибки при самооценке своей работы, так как предоставление им такой возможности помогает увидеть полезность самооценки, и этот опыт повысит их мотивацию к самооценке. Поскольку самооценивание и саморегуляция происходят не в вакууме, а в контексте конкретных заданий, учителю важно адаптировать методы и инструменты самооценивания в зависимости от типов заданий и содержания материала (Panadero, 2013) [19].

Таким образом, независимо от формата обучения (онлайн, оффлайн или смешанного) оценивание остается основной составляющей процесса обучения. Учитель, организуя его, должен учитывать множество факторов, в том числе и степень участия учащихся в данном процессе.

Результаты и обсуждения

Всего в школах, в которых проводился опрос, обучается 201 учащийся 10 классов, в анкетировании приняло участие 99 учеников. Информация о респондентах показана в следующей таблице.

Таблица 1 – Информация о респондентах

		Количество	%
Пол	Мужской	44	44%
	Женский	55	56%
Язык	Казахский	86	87%
	Русский	13	13%
Город/село	Городская школа	29	29%
	Сельская школа	70	71%

Как видно из таблицы, из 99 учащихся, принявших участие в анкетировании, 44% учащихся мальчики, 56% – девочки. Рассматривая респондентов в разрезе языка обучения, можно отметить, что большинство учащихся с казахским языком обучения (87%), в силу особенностей исследуемых регионов. 29% процентов респондентов – учащиеся городских школ, 71% – сельских. 84% учащихся имеют хорошую и отличную успеваемость по математике. В следующей таблице показаны результаты второй части анкетирования, где определялось мнение учащихся о процессе оценивания на уроках математики.

Таблица 2 – Результаты анкетирования учащихся, %

	Согласен			Не согласен			Затрудняюсь ответить		
	Всего	Гор.	Сель.	**Всего**	Гор.	Сель.	**Всего**	Гор.	Сель.
Оценивание является важной частью моего обучения	**84**	79,4	85,7	**9**	10,3	8,6	**7**	10,3	5,7
Я понимаю, как меня оценивают на уроке	**69**	96,6	57,1	**1**	3,4	0	**30**	0	42,9
На уроке оценивается то, что мы изучаем	**66**	93,1	54,3	**3**	6,9	1,4	**31**	0	44,3
На уроке используются различные формы и методы оценивания	**60**	79,3	51,4	**7**	17,2	2,9	**33**	3,5	45,7
Обратная связь учителя позволяет улучшить мое обучение	**61**	82,8	51,4	**2**	3,4	1,5	**37**	13,8	47,1

Большая часть учащихся (84%), как сельских (85,7%), так и городских (79,4%), понимает необходимость оценивания на уроке. Понимание учащихся отражает принцип взаимосвязи оценивания и обучения. Более половины учащихся (69%) понимают, как их учебные достижения оцениваются на уроке. При том наблюдается достаточно большая разница (39,5%) между ответами учащихся из городских и сельских школ. Понимание учащихся демонстрирует реализацию принципа внедряемой системы критериального оценивания – «ясность и доступность». Цели оценивания, как и сами процедуры, должны быть понятными для всех участников образовательного процесса (Можаева, 2016) [20]. Однако, 30% респондентов сомневаются при определении степени согласия с данным утверждением. Совместная постановка целей урока, вовлечение учащихся в формулирование критериев оценивания будут способствовать развитию понимания у учащихся того, что они должны достичь и как будет оцениваться достижение поставленных целей.

Несмотря на то, что больше половины учащихся (66%) отмечают, что на уроке оценивается то, что изучается, 3% не согласны с данным утверждением, а 31% учеников затрудняются при ответе на данный вопрос. Большая часть учащихся, не согласных и испытывающих затруднения с ответом на вопрос, – из сельских школ (45,7%), что также перекликается с принципом системы критериального оценивания «объективность, достоверность и валидность», который в комплексе определяет качество оценивания. Однако вышеуказанные 34% учащихся показывают, что возможна угроза валидности оценивания, которая указывает, что именно учитель измеряет, насколько правильно проводится оценивание (Можаева, 2016) [20]. Инструменты оценивания, которые использует учитель, должны оценивать тот материал, который был изучен на уроках. При этом формат заданий должен быть знакомым учащимся.

Оценивание является необходимой и важной частью процесса обучения, которая помогает учителю понять, чему и как обучать обучающихся, каковы их потребности и как помочь им в достижении поставленных целей обучения, поэтому важны применяемые методы оценивания (Можаева, 2016а) [20]. Ответы учащихся показали, что учителя используют различные формы и методы оценивания (60%), 40% учащихся не уверены или не согласны с данным утверждением. Использование различных методов оценивания, самооценивания, взаимооценивания позволят комплексно оценить учебные достижения учащихся, построить траекторию каждого из них и своевременно оказать поддержку.

Важным принципом оценивания является направленность на развитие. Оценивание дает информацию и определяет траекторию обучения учащихся, поэтому учителю важно своевременно предоставлять конструктивную обратную связь ученикам (Можаева, 2016б) [20]. 61% респондентов подтвердили, что учителя предоставляют обратную связь, однако 2% не согласны и 37% затрудняются ответить на данный вопрос. Обратная связь является ключевой идеей формативного оценивания, которая помогает учащимся развивать свое обучение и достигать

поставленных целей обучения. Правильное использование критериев оценивания, дескрипторов может помочь педагогам в предоставлении обратной связи.

Рассматривая результаты в разрезе город/село, можно отметить, что наблюдается приблизительно равная степень согласия. Степень согласия учеников из сельских школ незначительно выше (6,3%) по сравнению с мнением учащихся городских школ. Однако в разрезе остальных утверждений наблюдается значительная разница между степенью согласия учащихся городских школ и сельских школ (более 25%). При этом более 40% учащихся сельских школ затруднялись ответить на вопросы. Это говорит о том, что учителям сельских школ необходима поддержка при организации оценивания на уроке.

Заключение

Литературный обзор показал взаимосвязь применения дифференцированного подхода и оценивании учебных достижений обучающихся. Правильное применение результатов оценивания предоставит педагогам возможности более эффективной реализации дифференцированного подхода в процессе обучения математики.

Несмотря на высокую степень согласия учащихся с утверждениями об оценивании на уроках математики, заметна разница между ответами учащихся городских и сельских школ. Следовательно, вопрос поддержки педагогов сельских школ в организации оценивания и дифференцированного подхода при оценивании на уроках является актуальным на данном этапе развития системы образования в Казахстане. По итогам проведенного исследования авторами статьи сформированы рекомендации учителям по оцениванию учебных достижений учащихся и оказанию им поддержки. Авторы рекомендуют ответить на следующие вопросы при планировании урока:

- Как используются результаты оценивания предыдущего урока?
- Как критерии оценивания связаны с поставленными целями обучения, целями урока?
- Как учащиеся будут вовлечены в обсуждение целей обучения и критериев оценивания?
- Как методы, формы и инструменты оценивания будут поддерживать и мотивировать учащихся к обучению?
- Какие стратегии и инструменты оценивания будут способствовать вовлечению учащихся в процесс самооценивания, взаимооценивания?
- Как будет осуществляться мониторинг достижения целей обучения всеми учащимися?
- Как будет предоставляться обратная связь учащимся?

Литература

1. Hockett, J. (2018). Differentiation Handbook: Strategies and Examples: Grades 6–12. The Tennessee Department of Education.
2. Şentürk, C., & Sari, H. (2018). Investigation of the contribution of differentiated instruction into science literacy. Qualitative Research in Education, 7(2), 197-237. https://doi.org/10.17583/qre.2018.3383
3. Щетинина Н. Е. (2020) Психолого-педагогические основы дифференцированного подхода при обучении математике // Вопросы педагогики. – 2020. – №. 8-1. – С. 130-133.
4. Дорофеев, Г. В., Кузнецова, Л. В., Суворова, С. Б., & Фирсов, В. В. (1990). Дифференциация в обучении математике // Математика в школе, 4, 15-21.
5. Galina S. Abramova, Victoria S. Mashoshina (2021). On Differentiation Strategies in the EFL Mixed-Ability Classroom: Towards Promoting the Synergistic Learning Environment // European Journal of Contemporary Education, 7(3), 566-580. DOI: 10.13187/ejced.2021.3.558
6. Confrey, J., Toutkoushian, E., & Shah, M. (2020). Working at scale to initiate ongoing validation of learning trajectory-based classroom assessments for middle grade mathematics // The Journal of Mathematical Behavior, 60, 100818. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2020.100818
7. Утеева Р.А., Большова Е.А. Дифференцированные домашние задания по математике в условиях дистанционного обучения школьников // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2018. – № 11. – С. 2667.
8. Aziza, M. (2021). A Teacher Questioning Activity: The Use of Oral Open-ended Questions in Mathematics Classroom // Qualitative Research in Education, 10(1), 31-61. https://doi.org/10.17583/qre.2021.6475
9. Baktybayev, Z., & Tussubayeva, Z. (2020). THE USE OF MODERN LEARNING TECHNOLOGIES IN ACCORDANCE WITH BLOOM'S TAXONOMY IN THE EDUCATIONAL PROCESS // Journal Of Educational Sciences, 62(1), 156-162. doi:10.26577/JES.2020.v62.i1.15

10. Yessingeldinov, B. T., Ashirbayev, N. K., Zhumykbayeva, A. K., Sarsekenov, R. M., Ismailova, G. M. & Kanysh T. Bibekov, K.T. (2022). Investigation of teachers' understanding of differentiated approach in teaching mathematics // Cypriot Journal of Educational Science. 17(5), 1671-1679. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7337

11. Căprioară, D., & Frunză, V. (2013). Differentiation and individualization in the organization of the teaching-learning activities in mathematics // Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93, 2063-2067. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.166

12. Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback // Review of educational research, 77(1), 81-112.

13. Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). Assessment and student success in a differentiated classroom. Ascd.

14. Redondo, S. C., Bueno, D. C., & Figuerres, N. R. (2017). Analysis of classroom assessment skills and practices across levels in a Catholic educational institution. CC: The Journal, 13.

15. Ukobizaba, F., Nizeyimana, G., & Mukuka, A. (2021). Assessment Strategies for Enhancing Students' Mathematical Problem-Solving Skills: A Review of Literature // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17(3). https://doi.org/10.29333/ejmste/9728

16. Sephokgole, D., & Makgato, M. (2019). Students' perception of lecturers' assessment practices at Technical and Vocational Education and Training (TVET) colleges, South Africa. Age, 16(19), 41.

17. Thaçi, L. & Sopi, X. (2022). The differences in formative assessment evaluation between teachers and students – a non-parametric analysis // Cypriot Journal of Educational Science. 17(5), 1631-1646https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7256

18. Rotsaert, T., Panadero, E., Schellens, T., & Raes, A. (2018). "Now you know what you're doing right and wrong!" Peer feedback quality in synchronous peer assessment in secondary education // European Journal of Psychology of Education, 33(2), 255-275. doi:10.1007/s10212-017-0329-x

19. Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students.

20. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: Учебно-метод. пособие / Под ред. О.И. Можаевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. – 56 с.

References

Aziza, M. (2021). A Teacher Questioning Activity: The Use of Oral Open-ended Questions in Mathematics Classroom.Qualitative Research in Education, 10(1), 31-61. https://doi.org/10.17583/qre.2021.6475

Baktybayev, Z., & Tussubayeva, Z. (2020). THE USE OF MODERN LEARNING TECHNOLOGIES IN ACCORDANCE WITH BLOOM'S TAXONOMY IN THE EDUCATIONAL PROCESS. *Journal Of Educational Sciences, 62*(1), 156-162. doi:10.26577/JES.2020.v62.i1.15

Căprioară, D., & Frunză, V. (2013). Differentiation and individualization in the organization of the teaching-learning activities in mathematics. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93, 2063-2067. https://doi.org/10.1016/j.sbspro. 2013.10.166

Confrey, J., Toutkoushian, E., & Shah, M. (2020). Working at scale to initiate ongoing validation of learning trajectory-based classroom assessments for middle grade mathematics. The Journal of Mathematical Behavior, 60, 100818. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2020.100818

Dorofeev, G. V., Kuznecova, L. V., Suvorova, S. B., & Firsov, V. V. (1990). Differenciaciya v obuchenii matematike [Differentiation in teaching mathematics]. Matematika v shkole, 4, 15-21. (In Russian)

Galina S. Abramova, Victoria S. Mashoshina (2021). On Differentiation Strategies in the EFL Mixed-Ability Classroom: Towards Promoting the Synergistic Learning Environment. European Journal of Contemporary Education, 7(3), 566-580. DOI: 10.13187/ejced.2021.3.558

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of educational research, 77(1), 81-112.

Hockett, J. (2018). Differentiation Handbook: Strategies and Examples: Grades 6–12. The Tennessee Department of Education.

Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: theoretical and practical connotations, when it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our students.

Redondo, S. C., Bueno, D. C., & Figuerres, N. R. (2017). Analysis of classroom assessment skills and practices across levels in a Catholic educational institution. CC: The Journal, 13.

Rotsaert, T., Panadero, E., Schellens, T., & Raes, A. (2018). "Now you know what you're doing right and wrong!" Peer feedback quality in synchronous peer assessment in secondary education. European Journal of Psychology of Education, 33(2), 255-275. doi:10.1007/s10212-017-0329-x

O.I. Mozhaevoj, A.S. SHilibekovoj, D.B. Ziedenovoj (2016). Rukovodstvo po kriterial'nomu ocenivaniyu dlya uchitelej osnovnoj i obshchej srednej shkol: Uchebno-metod. Posobie. [Guidelines for criteria-based assessment for teachers of basic and general secondary schools] .Nazarbayev Intellectual School. (in Russian)

Şentürk, C., & Sari, H. (2018). Investigation of the contribution of differentiated instruction into science literacy. Qualitative Research in Education, 7(2), 197-237. https://doi.org/10.17583/qre.2018.3383

Sephokgole, D., & Makgato, M. (2019). Students' perception of lecturers' assessment practices at Technical and Vocational Education and Training (TVET) colleges, South Africa. *Age*, *16*(19), 41.

Shchetinina N. E. (2020). Psihologo-pedagogicheskie osnovy differencirovannogo podhoda pri obuchenii matematike [Psychological and pedagogical foundations of a differentiated approach in teaching mathematics] .Issues of Pedagogy, (8-1), 130-133.

Thaçi, L. & Sopi, X. (2022). The differences in formative assessment evaluation between teachers and students – a non-parametric analysis. Cypriot Journal of Educational Science. 17(5), 1631-1646https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7256

Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). Assessment and student success in a differentiated classroom. Ascd.

Ukobizaba, F., Nizeyimana, G., & Mukuka, A. (2021). Assessment Strategies for Enhancing Students' Mathematical Problem-Solving Skills: A Review of Literature. EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 17(3). https://doi.org/10.29333/ejmste/9728

Uteeva R.A., Bol'shova E.A. (2018). Differencirovannye domashnie zadaniya po matematike v usloviyah distancionnogo obucheniya shkol'nikov [Differentiated homework assignments in mathematics in the context of distance learning for schoolchildren]. Letter to Emission, Offline, 11, 2667. (in Russian)

Yessingeldinov, B. T., Ashirbayev, N. K., Zhumykbayeva, A. K., Sarsekenov, R. M., Ismailova, G. M. & Kanysh T. Bibekov, K.T. (2022). Investigation of teachers' understanding of differentiated approach in teaching mathematics. Cypriot Journal of Educational Science. 17(5), 1671-1679. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i5.7337

ҒТАМР 14.25.01 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.08

Б. Динаева[1]*, И. Сагиндиков[2], Г. Убайдуллаева[2]

[1]Astana IT University, Қазақстан, Астана қ.
[2]Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, Қазақстан, Астана қ.
*e-mail: dbb-31.05.kz@inbox.ru

ОРТА МЕКТЕП ТҰЛЕГІНІҢ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК МОДЕЛІН ДАМЫТУ ТӘСІЛДЕРІ

Мақалада қазіргі білімдар ұрпақтың құзыреттілік моделін дамыту тәсілдері жан-жақты қарастырылады. Білім беру жүйесін жетілдіру үшін қажетті құзыреттіліктер нақты беріледі. Авторлар білімді меңгеру нәтижесін бағалау керектігін атап көрсетіп, нәтиженің қорытындысы қанағаттанарлық болмаса, білім беру мазмұнына немесе мұғалім әрекетіне қайта оралу керектігін нақтылайды. Республикамыздағы «Әдістемелік орталықтар» арқылы тұлғаның сипатына жүргізілген сауалнама қорытындысы негізінде білімдар ұрпақтың бойынан табылуы керек құзыреттерді толыққанды сипаттап береді. Мақала авторлары білім алушылардың білімін, машық, дағды, қабілеттерін дамытып, олардың қажетті құзыретке ие болуы үшін әр құзырет, машықты қандай пән, мазмұн, іс-әрекет арқылы қалыптастыратынын анықтаған. Сондай-ақ білім сапасын арттыру үшін бастауыш мектеп пен орта мектепті аяқтаған түлектің нақтыланған тұлғалық сапалары мен бағалау критерийлерін модельге түсіріп талдаған. Зерттеу жұмысының Қазақстандағы педагогикалық квалиметрия мәселелеріне арналуы оның ғылыми маңыздылығын, орта мектеп түлегінің құзыреттілік моделін бағалау өлшем шарттарын анықтауға арналуы практикалық маңыздылығын аңдатады.

Түйін сөздер: білімдар ұрпақ, тұлға, құзырет, құзыреттілік моделі, білім мазмұны, білім сапасы, бағалау, әлеуметтік тапсырыс, бастауыш мектеп моделі, орта мектеп моделі.

B. Dinayeva[1]*, I. Sagindikov[2], G. Ubaydullayeva[2]

[1]Astana IT University, Kazakhstan, Astana
[2]National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Kazakhstan, Astana
*e-mail: dbb-31.05.kz@inbox.ru

Approaches to the development of the competency based model of a high school graduate

In this scientific article considers in depth the approaches to the development of the competence model of modern bilimdar urpak. The competencies necessary for improving the education system are given clearly. The authors emphasize the need to evaluate the result of learning knowledge and specify whether to return to the content of education or to the activity of a teacher if the result is not satisfactory. Based on the results of a questionnaire conducted by methodological centers of the Republic, the competencies need to be found in a generation motivated to education. are described in detail. In order to develop students knowledge, skills, abilities and the necessary competencies the subject, content, activity that forms each competence or skill were determined. In order to improve the quality of education the authors analysed the personal qualities and evaluation criteria of a graduate of primary school and secondary school. In order to improve the quality of modern education the authors analyze the criteria for assessing the specified personal qualities and knowledge of a secondary school graduate. Dedication of research work to the problems of pedagogical qualimetry in Kazakhstan determines its scientific significance, practical significance for determining the criteria for assessing the competence model of a secondary school graduate.

Key words: bilimdar urpak (generation motivated to education); personality, competence, competency model, content of education, quality of education, assessment, social order, model of primary school, model of secondary school.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

Б. Динаева[1]*, И. Сагиндиков[2], Г. Убайдуллаева[2]
[1]Astana IT University, Казахстан, г. Астана
[2]Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, Казахстан, г. Астана
*e-mail: dbb-31.05.kz@inbox.ru

Способы развития компетентностной модели выпускника средней школы

В статье детально рассматриваются подходы к развитию компетентностной модели современного образования. Определяются компетенции К1-К8 школьников, необходимые для совершенствования системы образования. К1 – это коммуникативные компетенции, К2 – функциональная грамотность, К3 – критическое мышление, К4 – психологическая устойчивость; К5 – экологическая комптенция; К6 – самостоятельность; К7 – исследовательские навыки; К8 – здоровый образ жизни. Авторы подчеркивают необходимость оценки результата усвоения знаний и уточняют, следует ли возвращаться к содержанию образования или деятельности учителя, если результат не является удовлетворительным. В статье на основании результатов анкетирования по определению качества личности, проведенного в Методических центрах Республики, подробно описываются те компетенции, которые необходимо найти у поколения, мотивированного к образованию. Для того, чтобы обучающиеся развивали свои знания, умения, навыки и обладали необходимыми компетенциями, было выявлено, с помощью какого предмета, содержания и деятельности формируется каждая компетентность и навык личности. Для повышения качества образования авторы статьи проанализировали детализированные личностные качества и критерии оценивания выпускника начальной школы и средней школы. В статье авторы с целью улучшения качества современного образования анализируют критерии оценки уточненных личностных качеств и знаний выпускника, окончившего среднюю школу.

Ключевые слова: личность, компетентность, компетентностная модель, содержание образования, качество образования, оценка, социальный заказ, модель начальной школы, модель средней школы.

Кіріспе

Қазіргі білім жүйесіндегі құзыреттілік білім алушының пән мен тақырыпты жан-жақты игеруінен көрінетін білім нәтижесі болғандықтан, құзыретті тұлға қалыптастыру міндеті өзекті мәселеге айналып отыр. Білім берудегі құзыреттілік оқыту сапасын, яғни білімнің нәтижесін көрсетеді. «Құзырет», «құзыреттілік» ұғымдарын білім беру жүйесіне енгізу білім берудің мазмұны мен әдіс-тәсілдерін өзгертуді нақтылауды талап етеді. Бүгінгі «білім сапасы» категориясының мазмұнын квалиметриялық тұрғыда бағалауда «құзыреттілік» ұғымы ерекше орын алады. Ғалымдардың пікірінше құзыреттілік тек білімді емес, сонымен қатар біліктілік пен тұлғаның түрлі саладан хабардар болуын сипаттайды, яғни құзыреттілік «білім», «білік» және «дағды» сияқты ұғымдардан тұрады. Десе де, құзыреттілік бұл ұғымдардың жиынтығы ғана емес, педагогтардың шығармашылық тәжірибесі мен құндылықтарының жүйесін де көрсетеді. Құзыреттілікке негізделген тәсіл бірінші кезекте білім алушының ақпараттан хабардарлығын емес, оның орнына дүниені тануда, адамдармен қарым-қатынаста, кәсіби өмірде, жеке өзін-өзі тануда туындайтын мәселелерді шешу қабілетін алға қояды.

Латын тілінен аударғанда «құзыреттілік» адамның жақсы білетін, білімі мен тәжірибесі бар мәселелердің жиынтығын білдіреді. Педагогика ғылымдарының докторы Герман Селевконың айтуынша, құзыреттілік – тұлғаның мақсат қойып, оған жетуі үшін ішкі және сыртқы ресурстарды тиімді ұйымдастыруға дайындығы. Ішкі ресурстарға білім, білік, дағды, құзыреттілік (қызмет тәсілдері), психологиялық ерекшеліктер, құндылықтар және т.б. жатады (Селевко, 2004: 29) [1]. Оқу іс-әрекетінің нәтижесі құзыреттілікке негізделген көзқарас тұрғысынан шешуші негізгі құзыреттілікті қалыптастырудан тұрады. Негізгі құзыреттер деп өзінің сипаты мен құзыреттің қолданылу дәрежесі бойынша неғұрлым әмбебап құзыреттер аталады. Негізгі құзыреттер – тұлғаның түрлі тапсырманы орындау қабілеті. Олар әрбір оқу пәні аясында қалыптасады. Қазіргі әдістеме бойынша заманауи мұғалім әр түрлі негізгі құзыреттерді қалыптастыру үшін жұмыс істейді. Білім алушылардың құзыреттілігін дамыту мәселелеріне ресейлік көптеген зерттеушінің жұмыстары арналған.

Қазіргі білім беру жүйесінде мағыналық құндылық, жалпы мәдени, оқу-танымдық, ақпараттық, коммуникативтік, әлеуметтік, жеке өзін-өзі жетілдіру құзыреті сияқты жеті негізгі білім беру құзыреттілігі бар. Аталған құзыреттіліктерді тұлғаның сапасын дамыту тұжырымдамасы аясында қарастырып, педагогикалық квалиметрия тұрғысынан бағалай аламыз. Ол туралы «Бақылау мен талқылау» бөлімінде тарқатып айтамыз.

Зерттеу материалы және әдістері

Білім алушылардың білімін, машық, дағды және қабілеттерін дамытып, олардың құзыретке ие болуы үшін қажетті қызметті лайықты ұйымдастыру мақсатымен әр құзырет, машықты қандай пән, мазмұн (мазмұнның көлемі), іс-әрекет (тәрбиелік іс-әрекет) арқылы қалыптастыратынымызды анықтадық. Оқушылардың білім беру бағдарламасынан алған білімін, машықтары мен дағдыларын бағалау (өлшеу және сипаттау) арқылы әр тұлғаның бойында қалыптасқан құндылықтары мен қарым-қатынастардың көлемін анықтаймыз. Бағалау кешенді және толық болуы үшін құзыреттілікті қалыптастырушы барлық элементті (білімі, машығы, дағдысы, пәндердің мазмұны) ескеруіміз керек. Осы ретте құзыреттерді қалыптастырушы элементтерге жіктейміз және сол элементтерді өлшеу немесе сипаттау жолымен жинақталған көрсеткіштерді қайта топтау арқылы тұлғаны бағалаймыз. Жіктеудің мақсаты – әр элементті өлшенетін немесе сипатталатын түрге жеткізу. Өлшеу немесе сипаттау үшін әлеуметтану мен статистика саласында кеңінен қолданылатын математикалық және психометриялық әдістерді пайдаланамыз. Әр пән бойынша меңгеруге тиіс білім деңгейі болуы керек. Бұған қажетті мазмұны және жас ерекшелігіне байланысты көлемі болады. Өлшеу немесе сипаттау үшін әлеуметтану мен статистика саласында кеңінен қолданылатын математикалық және психометриялық әдістерді пайдаланамыз. Осыған байланысты тұлғаның білім, білік және өмірде қолдану дағдысын көтеру және түлектің білім, тәрбие және дағды сапасын квалиметриялық бағалау мәселесі де өзекті. Бүгінгі күні дұрыс шешім қабылдап, үздіксіз білім беру жүйесінің білім беру деңгейлері бойынша білім алушы тұлғаның құзыреттілік өлшемін жаңаша модельдейтін болсақ, біз Қазақстан Республикасы білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған бағдарламасында белгіленген нысаналы индикаторға қол жеткізе аламыз. Осы ретте республикамыздағы «Әдістемелік орталықтар» арқылы білімдар ұрпақтың бойынан табылуы керек құзыреттерді жан-жақты сипаттап беруге арналып жүргізілген сауалнаманы зерттеу материалы ретінде қолдандық. Оларға арнайы «Нәтижелер мен талқылау» бөлімінде тоқталамыз.

Мақалада қойылған міндеттерді шешу үшін отандық және шетелдік педагогикалық, психологиялық және философиялық әдебиеттерді зерделеу негізінде зерттеу мәселесін теориялық талдау; зерттелетін проблеманың базалық ұғымдарын айқындау мақсатында ақпараттық-іздестіру жүйелеріндегі іздеу нәтижелерін талдау және жинақтау; ұғымдық-терминологиялық талдау әдісі; жалпылау, модельдеу, графикалық интерпретация әдістері қолданылды.

Әдебиетке шолу

XXI ғасырдың басында отандық статистика саласында сапаны зерттейтін квалиметриялық тәсіл қолданыла бастады. Ал қазір осы тәсіл білім беру жүйесінде *педагогикалық квалиметрия* (немесе *білім квалиметриясы*) деп аталып, ғылыми индустрияны дамыту үшін қолданысқа енгізілді. Осы мақсатпен Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясында 2021 жылы Педагогикалық квалиметрия және халықаралық зерттеулер орталығы ашылып, өз қызметін бастады. Педагогикалық квалиметрия және халықаралық зерттеулер орталығы қызметінің мақсаты – Қазақстан Республикасы білім беру жүйесінің сапасын педагогикалық квалиметрия арқылы айқындау. Білім берудегі квалиметрия білімнің барлық саласындағы сапаны қамтиды. Оған білім беру жүйелерінің жұмыс істеу және даму сапасы; оқу-тәрбие үдерісі, білім алушылар, оқытушылар корпусы және т.б. жатады. Квалиметрияда білім беру үдерісінің сапалық және сандық сипаттамасы арасындағы байланысты нақты түсіну қажет. Осыған байланысты бағалау, аккредиттеу, аттестаттау, сертификаттау, лицензиялау, әртүрлі деңгейдегі жүйелердегі аудиторлық қызмет міндеттері іргелі квалиметриялық және бағалау мәдениеті тұрғысынан шешілуі керек. Педагогикалық квалиметрияның негізгі ***міндеті*** – негізгі педагогикалық сипаттамаларды, соның ішінде оқушы білімінің сапасын өлшеу әдісін

құру. Осы арқылы білім алушының білімін тез және сенімді бағалауға болады.

Әлемнің технологиясы дамыған озық елдері өнімнің сапасын бақылауға көңіл бөлуі негізінде «квалиметрия» терминін экономика, өндіріс, дизайн, статистика салаларында XX ғасырдың басында қолдана бастаған. Американдағы техниканың статистикасы жайлы еңбектерге, Жапониядағы сапаны бақылау эволюциясы туралы еңбектерге шолу жасап, сапаны бақылаудың дамуы мен эволюциясын екі кезеңге жіктей отырып, Мосахико Тамаи «In search of higher quality in the Kingdom of Bahrain» деп аталатын еңбегінде квалиметрия туралы жан-жақты баяндаған (Tamai, 2004: 11) [2].

Өндірілген заттың сапасын бақылауда нәижелі болған соң бұл «квалиметрия» ұғымы 1960 жылдың ортасына қарай білім беру саласында да қолданысқа ене бастады. Кейін 1968 жылдан бастап профессор А.В. Гличевтің бастауымен сапаны бағалаудың ұқсастық әдісінің жалпы әдістемелік негізі қаланды және оның теориялық жалпылауының қажеттілігіне жол берілді (Гличев, 2001: 54) [3].

Еліміздегі білім сапасын бағалаудың ұлттық жүйесінің мазмұны, оның қағидаттары мен жүзеге асыру тәсілдері, Қазақстан Республикасындағы білім сапасын бағалау жүйесінің қалыптасу кезеңдері Ж.К. Туймебаев, Т.О. Балыкбаев, С.М. Омирбаев, И.У. Сагиндиков, Л.Ф.Нефедовалардың «Национальная система оценки качества образования Республики Казахстан: принципы и перспективы развития» еңбегінде жан-жақты қарастырылады (Туймебаев, Балыкбаев, Омирбаев, Сагиндиков, Нефедова, 2007) [4]. Квалиметриялық және бағалау құзыреттілігін қалыптастыру мәселелеріне ресейлік көптеген зерттеушінің жұмыстары арналған (А.А. Мирошниченко, Е.В. Коробейникова, В.В. Юшкова, Д.А. Примеров, А.М. Панюшкина, Т.Б. Гребенюк және т.б.). А.А.Мирошниченко өз еңбегінде болашақ мұғалімдерді квалиметриялық даярлау кезеңдерін бөліп көрсетеді (Мирошниченко, 2017: 114) [5]. Жоғарыда аталған авторлар жалпы білім беру мекемелері басшыларының, педагогтердің, білім алушылардың және т.б. квалиметриялық құзыреттілігін қалыптастыруды қарастырады. «Квалиметриялық құзыреттілік» пен «квалиметриялық құзырет» ұғымдарының беретін мағынасы туралы бірыңғай пікірдің жоқтығын атап өткен жөн. Ғалымдар өз еңбектерінде оларды кейде синоним ретінде түсіндіреді. Болашақ педагогтердің квалиметриялық құзыреттілігі олардың педагогикалық қызметінде квалиметриялық әдістерді сәтті қолдану үшін қажет жинаған білімдерінің, дағдыларының, машықтарының және практикалық тәжірибесінің жиынтығы ретінде түсіндіріледі (Коробейникова, 2007: 56) [6]. Педагогикалық жоғары оқу орны студенттерінің квалиметриялық құзыреттілігі деп квалиметриялық білімді, дағдыларды, машықтарды және тұлғалық қасиеттерін болашақ кәсіби-педагогикалық қызметінде табысты қолдану қабілетін атаймыз (Юшкова, 2012: 89) [7]. Зерттеушілер тұлғаның құзыреттеріне білім, дағды, машықты жатқызғанымен, мүдде, зейін, құндылықтар, эмоциялар, рефлексивті ойлау және т.б. сияқты адамның тұлғалық психологиялық сипаттамаларын ескермейді (Примеров, 2012: 38) [8]. Квалиметриялық бағалау құзыреттерінің мазмұнында бағалау мен өлшеу саласындағы білім мен дағдыларды ғана емес, сонымен бірге адамның қабілеттерін, оның құлшынысын, көзқарасын, ерік-жігерін, құндылықтары мен басқа да тұлғалық жеке қасиеттерін де қарастырған жөн. Бұл мәселені, біріншіден, квалиметриялық бағалау құзыретінің қалыптасуына негіз болатын психикалық қасиет (түйсік, қабылдау, темперамент және т.б.) пен тұлғаның сапасын дамытатын ортаны арнайы ұйымдастыру арқылы, екіншіден, *«квалиметриялық бағалау құзыреті»* ұғымын енгізу арқылы шешуге болады деп санаймыз (Панюшкина, 2019: 203) [9].

Бұны адам психикасының жеті саласының (зияткерлік, ынталандыру, эмоционалдық, ерік-жігері, пәндік-практикалық, өзін-өзі реттеу және экзистенциалды сала) сипаттамасы кіретін жеке тұлға тұжырымдамасының (Гребенюк, 2000: 48) [10] аясында қарастыра аламыз. Бағалау үдерісіне психикалық саланың барлық компоненті қатысады, демек бағалауға қатысатын қажетті психикалық салалардың компоненттерін дамыту квалиметриялық бағалау құзыретінің дамуына мүмкіндік береді.

Нәтижелер мен талдау

Қазіргі заманғы оқушы жоғары дәрежедегі құзыретке ие болып, өз бетімен өмір сүре алуы және кәсіби қызметке шығармашылық тұрғыдан дайын болуы керек. Осыған байланысты біз 2021 жылғы мамыр айында Нұр-Сұлтан, Алматы, Шымкент қалалары мен 14 облыстың

«Әдістемелік орталықтары» (кабинеттері) арқылы педагогтарға тұлғаның сипатына қатысты сауалнама жүргізген едік. Аталған жұмыс бойынша Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесін жақсарту және білім сапасын арттыру үшін әр деңгейді аяқтаған түлектің нақтыланған тұлғалық сапасы мен оларды бағалау критерийлерін төмендегідей «Орта мектеп педагогикалық жүйесіндегі тұлға дамуының үшбұрышы» суретте де көрсетеміз (сурет 1).

1-сурет – Орта мектеп педагогикалық жүйесіндегі тұлға дамуының үшбұрышы

Осы кестеде көрсетілгендей, орта мектеп педагогикалық жүйесіндегі тұлға дамуының үшбұрышын талдар болсақ, алдымен, білім беру жүйесіне қоғамдық тапсырыстың мақсатына мән берген дұрыс. Осы қоғамдық мақсаттың орындалуы мінсіз болуы үшін сабақ дайындығының кезеңдеріндегі мақсат пен пәндерді оқыту мақсаты нәтижелі болуы керек. Бұл үрдістің нәтижелі болуы үшін тұлға дамуы бақыланады. Бақылау түрлеріне: меңгеруді лездік бақылау, дайындықты ағымдық бақылау және білім беру қызметін ағымдық бақылау жатады. Кәсіби бағытталған жалпы білімнің қалыптасу кезеңдеріндегі оқу жоспарының орындалуы арқылы оқу пәндерінің мазмұны мен меңгеру сапасы, қызмет түрлері, қарым-қатынас формалары мен сипаты мінсіз жүзеге асырылуы негізінде мектеп оқушысының тұлғалық моделін қалыптастыруға болады (Кожевникова, 2012: 65) [11].

Зерттеу барысында жоғарыда аталған сауалнама қорытындысы бойынша білімдар ұрпақтың бойынан мына **құзыреттіліктер (Қ)** табылуы керек деген қорытындыға келдік:

Қ1 – коммуникативтік құзыретінің болуы. Коммуникативтік құзыреттіліктерді грамматикалық құзыреттілік; оқырмандық құзыреттілік; стратегиялық құзыреттілік; мәдени-танымдық құзыреттілік құрайды.

Грамматикалық құзыреттілік – лингвистикалық ережелерді білу, оқушыларға грамматикалық кестелер арқылы жан-жақты білім беруді негізге ала отырып, оқулықта берілген грамматикалық ережелерді есте сақтату, талдату.

Оқырмандық құзыреттілік – көркем әдебиетті, ұсынылған мәтіндерді толық мәнінде түсіне алатын, көркем әдебиетке, оқуға танымдық қызығушылықпен қарайтын, шығармаларды өз бетімен талдап, баға бере алатын, қазіргі заман оқырманын қалыптастыруды көздейді.

Стратегиялық құзыреттілік – әңгімелесуші адаммен байланыс ережелерін білу және қолдану. Бұл – диалог құру және оны жалғастыру шеберліктері.

Мәдени-танымдық құзыреттілік – тілді сақтап жеткізуші, қолданушы халықтың төл мәдениетін білу.

Қ2 – функционалдық сауатты болуы. Білім алушы өзінің оқу және жазу дағдыларын әлеуметтік ортада қарым-қатынас жасауда қолдана білу қабілеті, яғни адамға өзін қоршаған әлеуметтік ортамен қарым-қатынасқа түсуге мүмкіндік беретін және сол ортаға барынша тез бейімделуіне жағдай туғыза алатын сауаттылық деңгейі. Бұл деңгейде оқушы мәтіндерден өзіне қажетті ақпаратты, мәліметті іріктеп алып, сол ақпаратты басқаларға жеткізе алуы үшін қажетті қабілеттер қалыптасады.

Қ3 – сыни ойлау дағдысының болуы. *1.Ұтқырлық*: ең жақсы түсініктемені табуға ұмтылу, сұрақ қоя білу; дәлелдерді талап етіп, кез келген дәлелді есепке алып отыру; эмоцияға емес, себепке негізделу. 2.*Сыңаржақтылықтың болмауы*: болжамды көзқарастар мен мүмкіндіктердің барлығын қарастыру; баламалы интерпретацияларға ашық болуға ұмтылу. *3. Пайым*: дәлелдердің деңгейі мен маңызын мойындау; балама жорамалдар мен мүмкіндіктердің орынды екендігін немесе артықшылығын мойындау. *4. Тәртіп*: тиянақты, нақты және жан-жақты болу. *5. Өзіндік сана-сезім*: оқушы өзінің эмоциясы мен көзқарасын, сенімі мен болжамдарының субъективті екенін сезіну. Жалпы сыни тұрғыдан ойлайтын оқушылар белсенді болады, олар сұрақ қойып, дәлелдерді талдайды, мағынаны анықтау үшін саналы түрде стратегиялар қолданады; ауызша, жазбаша, көзбен шолу дәлелдеріне сенімсіздікпен қарай отырып, өзіндік пікірін білдіреді. Мұндай адамдар жаңашыл идеялар мен келешекке ашық болады.

Қ4 – психологиялық тұрақтылық құзыретінің болуы. Білім алушы өзін-өзі басқаруы немесе эмоционалды реттеуі, өзін-өзі ынталандыру қабілетінің, эмоционалды сананың болуы, толеранттылық, күйзелісті басқару және психологиялық төзімділік, психикалық икемділік пен жоспарлау қабілетінің болуы және болашақты болжай білуі мен шешім қабылдай білуі керек.

Қ5 – экологиялық құзыретінің болуы. Экологиялық құзыреттілік дегеніміз – жеке тұлғаның «адам – қоғам – табиғат» жүйесіндегі экологиялық біліміне, дағдыларына, сенімдеріне, уәждеріне, құндылықтар идеяларына сәйкес келетін экологиялық маңызды жеке қасиеттері мен экологиялық қызметтің практикалық тәжірибесін анықтайтын интегративті сапасы (Байжұманова, 2009: 109) [12]. Экологиялық құзыреттің негізгі көрсеткіштері:

- экологиялық білім мен дағдының болуы;
- табиғатты қорғау дағдысының болуы;
- өз бетінше экологиялық мәселені анықтай білуі;
- экологиялық жобаларға қатысып, шешім шығара білуі керек.

Қ6 – өз бетімен жұмыс істей білуі. Мектеп оқушыларының өз бетінше жұмыстарын ұйымдастырудың басты формасы – берілген жұмысты орындау, ептілік, іскерлік, шеберлік дағдысын дамыту. Бұл үшін төмендегідей тиісті талаптарды орындауға тура келеді:

- өз бетінше істелетін кез келген жұмыстың нақты мақсаты болуы керек. Әрбір оқушы жұмыстың орындалу тәртібін жетік білуі керек.
- өз бетінше жұмыс оқушылардың бойындағы танымдық қабілетін, шағырмашылық ойлау жүйесін қалыптастыруға мүмкіндік береді.
- жұмыстың мазмұны оқушының қызығуын, талпынысын оята білуі тиіс, яғни оның ынтасы жұмыстың соңына дейін бәсендемейтіндей болуы керек.
- өз бетінше жұмысты оқушылар еңбек дағдылары мен әдістерін жетік игеріп түсетіндей етіп ұйымдастыру қажет.

Қ7 – зерттеушілік дағдысының болуы. Білім алушының адамзаттық мәдениеттің қай саласында болмасын, өз бетімен шығармашылық жаңа іс-әрекет тәсілдерін игеруге дайындығы мен қабілеті – зерттеушілікке үйретудің негізгі мақсаты. Оқушының зерттеушілік әрекетінде:

- оқушыларды өз бетінше әрекет етуге үйрету;
- баланың ұсынысына көңіл аудару;
- талқылау кезінде баға беруге асықпау;
- өз пікірін қорықпай жеткізуге дағдыландыру;
- оқушыны өз идеяларын ұсынуға, қате пікірінен бас тартуға және шыдамдылық танытуға үйрету сияқты ережелер сақталуы керек.

Қ8 – салауатты өмір салтын ұстануы. Оқушы денсаулығын сақтау мен қалыптастырудың басты мақсаты – тұлғаның психологиялық, дене қимыл әрекеттерінің мүмкіндіктері мен жас ерекшеліктерін ескере отырып, гигиеналық ұғымдарды, салауатты өмір салтының қағидалары мен жеке бас тазалығын жете түсіндіру. Оқушылардың мінез-құлқында белгілі гигиеналық тұрақтылықты қалыптастыру, өзіне-өзі қызмет ету, денсаулығын сақтау, нығайту, мәдени гигиеналық мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру керек (Фомина, 2010: 115) [13]. Мектептерде салауатты өмір салтын қалыптастыру:

- оқушылардың денсаулығын нығайту;

- гигиеналық сауаттылықты арттыру;

-денсаулықты сақтау әдістері мен қағидаларын қалыптастыру;

- салауатты өмір салтының негіздері мен түрлерін танып білу;

-психопрофилактика және психогигиенаның әдістерін қолдану;

- өз денсаулығын сақтауға жауапкершілікті арттыру;

- оқушылардың дене қимылдары белсенділігін күшейту;

- түрлі жұқпалы және тәндік созылмалы аурулардың пайда болуынан сақтандыру;

- темекі тартуға, алкоголь, есірткі заттарды пайдалануға жиіркенішпен қарауға үйрету секілді мүмкіндіктерді тудырады.

Орта білімді аяқтаған білім алушының моделінде оқытылатын пәндердің саны мен сапасы да маңызды орын алады, себебі орта білімді аяқтаған білім алушының құзыреттіліктері оқытылатын пән мазмұны арқылы да қалыптасады (Мальцев, 2009: 7) [14]. Мәселен, география, биология пәндерін оқып үйрену арқылы түлектің экологиялық сауаттылық құзыреттілігі қалыптасып дамиды. Ал тілдерді үйреніп, тіл ұстарту арқылы белсенділік дағдысы қалыптасып, сыни ойлау мен зерттеушілік қабілеттері жақсарады да, түлектің зияткерлік сапасы артады. Қазақстан тарихы, дүниежүзі тарихы, әдебиет, құқық негіздері пәндерінің мазмұнын меңгерту негізінде түлектің қоғамдағы жағдайларға өзіндік көзқарасы қалыптасады. Бұл да жалпы орта мектеп түлегі моделінің бір құзыреттілігі болып табылады. Осындай құзыреттіліктерді өлшеп, бағалап, оның көрсеткіштерін түлектің алғашқы кіріс формасында тіркей отырып, тұлға дамуының қазіргі күйі анықталады. 1-11 сыныптар арасында оқытылған пәндер мен ұйымдастырылған тәрбиелік іс-шаралар арқылы тұлғаның мінсіз дамуына, яғни қоғамдық тапсырыстың орындалуына қол жеткіземіз.

Қорытынды

Ақпараттық технология дамыған қазіргі заманда әрбір түлектің білімі туралы деректер Kundelik. kz, Ұлттық білім беру деректер қорының (ҰББДҚ), оқушының үлгерім табелі т.б. құжаттардан табылады. Яғни, деректер жинақталған форма бар, ал оқушының тәрбиесі мен алған білімін өмірде қолдана алу дағдылары жайында деректер жинақталған форма немесе дереккөз жоқтың қасы. Тұлғаның өмірге, заман талабына сай дамығанын сипаттайтын, қажет болса, бағалайтын өлшемшарттар да анықталмаған. Қазіргі заманда оқушының, оған білім беретін ұстаздың білімі мен білігін, оны қолдана білу дағдыларын бағалау аса қажет. «Тәрбие мен білім егіз» деп айта жүріп, осы күнге дейін тәрбиені бағалауды қолға алмағанымыз, аса ден қоймағанымыз рас. 12 жылдық білім беру жүйесіне ену үшін, ең алдымен, осы мәселені кеңінен зерттеп, дұрыс ұйымдастыруымыз керек. Түлектің кіріс кестесі мен шығыс кестесі көрсеткіштерін нақты жинақтайтын форманы соған сәйкес ақпараттық дереккөзді, ұстаздың оқушы тәртібін бақылайтын және бағалайтын жұмыс алгоритмі нақты жазылып, ұсыныстар мен құжат түрлері белгіленіп берілуі керек. Аталған жұмыс түрін ауқымды да, терең зерттеу қажет болғандықтан, нақты қаржылай қамтамасыз етуді талап етеді. Сондықтан алдағы жоспарымызда бұл мәселенің әлемдік білім беру жүйесінде, халықаралық зерттеулерда қалай зерделенгенін қарастыра отырып, өз білім беру саламызда тәрбиені бағалау және бала тәрбиесінің ізгіленуі көрсеткіштері жинақталған форманы қалыптастыруды мақсат етеміз.

Осыған байланысты тұлғаның білім, білік және өмірде қолдану дағдысын көтеру және түлектің білім, тәрбие және дағды сапасын квалиметриялық бағалау мәселесі де өзекті. Бүгінгі күні дұрыс шешім қабылдап, үздіксіз білім беру жүйесінің білім беру деңгейлері бойынша білім алушы тұлғаның құзыреттілік өлшемін жаңаша модельдейтін болсақ, біз Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған бағдарламасында белгіленген нысаналы индикаторға қол жеткізе аламыз [15]. Осы ретте Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесін жақсарту және білім сапасын арттыру үшін әр деңгейді аяқтаған түлектің тұлғалық сапаларын және бағалау критерийлері нақты анықталуы керек. Сондықтан:

- білім алушы тұлғаның психометриялық келбеті;

- білім алушылардың тұлғалық сапалары және бағалау критерийлері тақырыптарында педагогикалық квалиметрия орталығының жұмысы жалғасады. Сондықтан да зерттеу жүргізілген құзыреттілік моделін қалыптастырып дамыту бойынша ғалымдар мен педагогтардан ұсыныстар мен пікір күтеміз.

Әдебиеттер

1. Селевко, Г.К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа: рос. пед. журн. – 2004. – № 3. – С. 29-32.

2. Tamai M. In search of higher quality in the Kingdom of Bahrain. – Almaty: Kazakhstan-Japan Center for human resources development, 2004. – 144 с.

3. Гличев А.В. Основы управления качеством продукции. – М.: Стандарты и качество, 2001. – 424 с.

4. Туймебаев Ж.К., Балыкбаев Т.О., Омирбаев С.М., Сагиндиков И.У., Нефедова Л.Ф. Национальная система оценки качества образования Республики Казахстан: принципы и перспективы развития. – Астана: ИД «Сарыарка», 2007. – 212 с.

5. Мирошниченко А.А. Этапы квалиметрической подготовки будущих педагогов / А.А. Мирошниченко // Инновационные технологии обучения физико-математическим и профессионально-техническим дисциплинам: Материалы IX Международной научно-практической интернет-конференции. – Мозырь, 2017. – С. 232-233

6. Коробейникова, Е.В. Квалиметрическая подготовка будущих учителей: дис.канд. пед. наук. – Челябинск, 2007. – 173 с.

7. Юшкова В.В. Формирование квалиметрической компетенции будущих бакалавров технологического образования: дис. канд. пед. наук. – Ижевск, 2012. – 210 с.

8. Примеров Д.А. Формирование оценочной компетенции студентов педагогического вуза: дис.канд. пед. наук. – Челябинск, 2012. – 193 с.

9. Панюшкина М.А. Формирование оценочно-квалиметрических компетенций будущего бакалавра педагогического образования: Дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Казань, 2019. – 217 с.

10. Гребенюк Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: дис.д-ра пед. наук. – Ярославль, 2000. – 452 с.

11. Кожевникова Э.Э. Развитие оценочной компетентности учителя при повышении квалификации как фактор сохранения здоровья школьников: дис.канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2012. – 239 с.

12. Байжұманова, Н.С. Кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыру ерекшеліктері // Қарағанды университетінің хабаршысы. Педагогика. – 2009. – №4 (56). – 106-111 б.

13. Фомина Н.Б. Формирование квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации: дис. канд. пед. наук. – Ижевск, 2010. – 195 с.

14. Мальцев А.В. Формирование квалиметрической компетентности педагогических работников // Известия Уральского государственного университета. Педагогика и психология. – 2009. – № 4 (68). – С. 7-16.

15. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2016-2019 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2016 жыл // https://adilet.zan.kz/

References

Bayzhumanova, N.S. (2009). Kasibi quzyrettilikterdi qalyptastyru erekshelikteri [Features of the formation of professional competencies].Bulletin of Karaganda University. Pedagogy,Vol. 56, no 4 ,pp.106-111. (In Kazakh)

Fomina N.B. (2010). Formirovanie kvalimetricheskoi kompetentnosti rukovoditelya obsheobrazovatelnogo uchrejdeniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii: dis.kand. ped. nauk [Formation of qualimetric competence of the head of a general educational institution in the system of advanced training: dissertation of the candidate. ped. sciences]. Izhevsk, 195 p. (In Russian)

Glichev A.V (2001). Osnovy upravleniya kachestvom produktsii [Fundamentals of product quality management]. Standards and quality, 424 p. (In Russian)

Grebenyuk T.B. (2000). Formirovanie individualnosti budushego pedagoga v protsese professionalnoi podgotovki: dis.d-ra ped. nauk [Formation of the personality of the future teacher in the process of professional training: dissertation of the doctor of ped. science]. [Doctoral dissertation,Yaroslavl] (In Russian)

Kazakhstan Respublikasynda bilim berudi jane gylymdy damytudyn 2016-2019 jyldarga arnalgan memlekettik bagdarlamasy [The state program of development of education and science in the Republic of Kazakhstan for 2016-2019]. (Astana, 2016) . Adilet. https://adilet.zan.kz (In Kazakh)

Korobeinikova, E.V. (2007). Kvalimetricheskaya podgotovka budushih uchitelei: dis.kand. ped. nauk [Innovative technologies of teaching physical and mathematical and professional and technical disciplines]. [Doctoral dissertation, Chelyabinsk] (In Russian)

Kozhevnikova E.E. (2012). Razvitie otsenochnoi kompetentnosti uchitelya pri povyshenii kvalifikatsii kak faktor sokhranenia zdorovya shkolnikov: dis.kand. ped. nauk [The development of the assessment competence of a teacher during professional development as a factor in preserving the health of schoolchildren: dis. ped. sciences]. [Doctoral dissertation, Novokuznetsk] (In Russian)

Malsev, A.V. (2009). Formirovanie kvalimetricheskoi kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov[Formation of the qualimetric competence of teaching staff] . Bulletin of Ural State University.Pedagogy and Psychology, vol. 68, no 4, pp. 7-16. (In Russian)

Miroshnichenko, A.A. (2017). Etapy kvalimetricheskoi podgotovki budushikh pedagogov[Stages of qualimetric preparation of future specialists]. Innovasionnye tehnologii obuchenia fiziko-matematicheskim i professionalno-tehnicheskim disiplinam. Materialy IX Mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi internet-konferensii [Innovative technologies of teaching physical and mathematical

and professional and technical disciplines. Proceedings of the IX International Scientific and Practical Internet Conference], pp.232-233. (In Russian)

Panyushkina M.A. (2019). Formirovanie otsenochno-kvalimetricheskikh kompetentsii budushego bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya[Formation of assessment and qualimetric competencies of the future bachelor of pedagogical education] .[Doctoral dissertation, Kazan] (In Russian)

Primerov D.A. (2012). Formirovanie otsenochnoi kompetentsii studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of the evaluative competence of students of a pedagogical university].[Doctoral dissertation, Chelyabinsk] (In Russian)

Selevko G.K. (2004). Pedagogicheskie kompetentsii i kompetentnost[Pedagogical competencies and competence]. Rural school: Russian pedagogical journal , no 3, pp. 29-32. (In Russian)

Tamai M. (2004). In search of higher quality in the Kingdom of Bahrain. Kazakhstan-Japan Center for human resources development, p.144.

Tuimebaev J.K., Balykbaev T.O., Omirbaev S.M., Sagindikov I.U., Nefedova L.F. (2007). Natsionalnaya sistema otsenki kachestva obrazovaniya Respubliki Kazakhstan: printsipy i perspektivy razvitiya [National system for assessing the quality of education in the Republic of Kazakhstan: principles and development prospects]. ID «Saryarka», p.212. (In Russian)

Yushkova V.V. (2012). Formirovanie kvalimetricheskoi kompetentsii budushih bakalavrov tehnologicheskogo obrazovaniya [Formation of qualimetric competence of future bachelors of technological education]. [Doctoral dissertation, Kazan] (In Russian).

5-бөлім

ПӘНДЕРДІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

Section 5

METHODS OF TEACHING DISCIPLINE

Раздел 5

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН

ҒТАМР 14.35.09 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.09

А.М. Бейкутова[1*], М.Е. Закирова[2]

[1]Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және
әлем тілдері университеті, Қазақстан, Алматы қ.
[2]Қазақ ұлттық аграрлық зерттеу университеті, Қазақстан, Алматы қ.
*e-mail:a.beikutova@mail.ru

ЖУРНАЛИСТІҢ МЕДИА КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІНІҢ ЖІКТЕЛІМІ

Мақалада болашақ журналист маманның Болон үдерісіндегі оқу жүйесінде қалыптастыратын медиакоммуникативтік құзіреттіліктері туралы айтылады. Шетел тілі жоғары оқу орындарында міндетті компонент ретінде оқытылады, соған сәйкес болашақ журналистің өз мамандығымен байланысты шеттілдік медиакоммуникатикативтік құзіреттіліктері де қалыптасатыны белгілі. Бұл құзіреттілік шет тілінде арнайы теориялық білімдер арқылы берілмегенмен, оқу материалындағы шағын мәтіндер, тілашар сөздіктер, аударма сөздіктер, семантикалық материалдар, оқылым, жазылым арқылы берілген публицистикалық материалдар негізінде қалыптасады деп санаймыз. Сонымен қатар кез келген мамандық студенттері басқа тілде білім алады, сол кезеңде өз кәсіби мамандығына сәйкес шет тілінде білімді игеретін болса, құзыреттілігі арта түседі. Шеттілдік медиақұзыреттілік қазіргі оқу жүйесіндегі қосдипломдық (двудипломность) білім алуда да өте маңызды. Осы орайда, болашақ маман шетелдік массмедиа туралы мәліметпен қоса, менталитетті де меңгереді. Осы себептен шеттілдік білім беруде қалыптасатын құзыреттіліктердің деңгейі жоғары болуы шарт. Болашақ журналистердің кәсіби білім алу жүйесіндегі шеттілдік медиа-коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру процесі қарастырылатын бұл мақалада 8 түрлі медиақұзыреттілікке талдау жасалады. Сонымен қатар ғылымда танылған құзіреттіліктерге қоса заңдық құзыреттілікті де игеру қажет екенін баса айтқымыз келеді. Себебі журналистің кәсіби қызметінде мүмкін болатын және жасауға тыйым салынатын жағдайлар кездеседі. Сондықтан да болашақ мамандар негізгі кәсіби құзыреттілікке қоса заңдық құзыреттілікті де меңгергені жөн.

Түйін сөздер: журналистика, медиакоммуникативтік құзіреттілік, шеттілдік білім, медиасауаттылық, заңдық құзыреттілік, білім беру жүйесі.

A.M. Beikutova[1*], M.E. Zakirova[2]

[1]Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Kazakhstan, Almaty
[2]Kazakh National Agrarian Research University, Kazakhstan, Almaty
*e-mail: a.beikutova@mail.ru

Classification of media communicative competencies of a journalist

The article describes the media communication competencies that a future journalist develops in the educational system of the Bologna Process. It is known that a foreign language is taught as a compulsory component of higher education, according to which a future journalist develops the skills of communicating with foreign media related to his specialty. Although this competence is not transferred through special theoretical knowledge of a foreign language, we believe that it is formed on the basis of topics in educational materials, dictionaries, translation dictionaries, semantic materials, journalistic materials provided through reading and writing. At the same time, students of any specialty receive a foreign language education, respectively, if students acquire knowledge in a foreign language in accordance with their professional direction, their level of competence rises. Foreign language media communication competence is also very important in the double degree system in the modern educational system. In this case, the future specialist will learn not only about foreign media, but also about the mentality. For this reason, the level of competencies formed in foreign language education should be high. The article examines and analyzes 8 types of media competencies, in which the process of forming foreign media and communicative competencies of future journalists in the system of professional education is considered. We would also like to emphasize the need to develop legal competencies in addition to those recognized in science. Because in the professional activity of a journalist there are situations that are possible in the organization and broadcasting, but prohibited at the legislative level. Therefore, in addition to basic professional competencies, future professionals should also have legal competencies.

Key words: journalism, media and communicative competence, foreign language education, media literacy, legal competence, education system.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

А.М. Бейкутова[1*], М.Е. Закирова[2]
[1]Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана, Казахстан, г. Алматы
[2]Казахский национальный аграрный исследовательский университет, Казахстан, г. Алматы
*e-mail: a.beikutova@mail.ru

Классификация медиакоммуникативных компетенций журналиста

Статья посвящена развитию медиакоммуникативных компетенций будущего журналиста в образовательной системе согласно Болонского процесса. Известно, что иностранный язык изучается как обязательный компонент высшего образования, согласно которому будущий журналист развивает навыки общения с зарубежными журналистами и работы с иностранными СМИ. Хотя эта компетенция не передается через специальные теоретические знания иностранного языка, мы полагаем, что она формируется на основе тем в учебных материалах, словарях, словарях переводов, семантических материалах, журналистских материалах, предоставляемых посредством чтения, письма. При этом студенты любой специальности получают иноязычное образование, соответственно, если студенты приобретают знания на иностранном языке в соответствии со своим профессиональным направлением, их уровень компетенции повышается. Иноязычная медиакоммуникативная компетенция также очень важна в системе подготовки кадров по программам двойного диплома. В этом случае будущий специалист узнает не только о зарубежных СМИ, но и о менталитете другого народа. По этой причине уровень компетенций, формируемых в иноязычном образовании, должен быть высоким. В статье рассматриваются и анализируются 8 типов медиакомпетенций, в которых рассматривается процесс формирования зарубежных медиа и коммуникативных компетенций будущих журналистов в системе профессионального образования. Мы также хотели бы подчеркнуть необходимость развития юридических компетенций в дополнение к признанным в науке, потому что в профессиональной деятельности журналиста есть ситуации, которые возможны в организации и трансляции, но запрещены на законодательном уровне. Поэтому помимо базовых профессиональных компетенций будущие профессионалы должны обладать еще и юридическими компетенциями.

Ключевые слова: журналистика, медиа и коммуникативная компетентность, иноязычное образование, медиаграмотность, правовая компетентность, система образования.

Кіріспе

ЖОО-да кез келген маман иелерін дайындауда шетел тілі оқытылады. Қазақстанның білім беру жүйесінде шетел тілі негізгі базалық пәндер қатарында оқытылады. Бұл – маман иелерінің негізгі оқуға тиісті деп саналатын пәндерінің қатарына жататындықтан, игеру міндетті. Сонымен қатар, шетел тілін меңгеру кезінде сол мамандықтың негізгі тіні ескерілуі керек. Нақтылай кетсек, шеттілдік білімнің кіріспе кезеңі «шетел тілі» пәнінінің шеңберінде, ал мамандыққа бағытталған шетел тілі «кәсіби шетел тілі» пәнінің шеңберінде қамтылады. Мәселен, білім алушы студенттер журналистика саласында оқып жүрген болса, онда міндетті түрде шетел тіліндегі журналистік материалдар туралы мәліметтермен қарулану керек. Отандық қана емес шетелдік ақпарат көздерімен жұмыс жасау шетел тілінің қажетілігін арттырады. Шетел тілі және оның кәсіби бағытталған курсы – жан-жақты әдістемелік жұмысты қамтитын процесс. Журналистика мамандығын игеру мақсатында білім алатын студент тек журналистика саласы материалдарымен ғана емес, кез келген саланың материалдарымен танысқаны да жөн. Себебі журналист – өмірдің барлық саласынан хабардар, әмбебап маман болуы шарт. Өйткені, оның міндеті – дәлелденген, толықтай сенімді фактілерге негізделген ақпаратты тарату, ал біз білетіндей, ресми жария болған ақпарат құжат.

Соңғы жылдары жаһандану үдерісі кезінде білім беруді жаңа электронды, цифрлық ғылыми-әдістемелік құралдармен қамтамасыз ету қолға алынуда. Мамандарды кәсіби тұрғыда даярлаудың жаңа мазмұны мен методологиясын (әдіснамасын) шеттілдік құралдармен беру – дәл бүгінгі білім беру жүйесінде заман талабына сай деп білеміз. Біздің зерттеу мақаламыздың тақырыбына сәйкес, тек қана ғылыми-әдістемелік құралдармен ғана емес, медиақұралдармен де қамтамасыз етіп, медиакоммуникативті құзыреттілігімен қамтамасыз ету қажет деп санаймыз.

Қазақстандық оқу орындарының Болон үдерісіне көшкендігі отандық дипломның өзге Еуропа елдерінде мойындалатындығымен ұтымды екендігін, сонымен қатар білім алушы бола-

шақ маман үшін маңызды екендігін айтқымыз келеді. Сол себептен шеттілдік кәсіби дайындық болашақ мамандардың Қазақстанның жоғары кәсіби білімін модернизациялаудың негізгі бағыттарының бірі болуы әбден мүмкін.

Сайып келгенде, бұл модернизациялау бағыты болашақ жас мамандардың шеттілдік медиакоммуникативті құзыреттілігін қалыптастыра даярлаудың жоғары кәсіби міндеттерін шешу қабілетін қамтамасыз етеді.

Зерттеу нысаны – болашақ журналистердің кәсіби білім алу жүйесіндегі шеттілдік медиакоммуникативтік құзыреттіліктері.

Зерттеу мақсаты – журналистика мамандығын игеріп жатқан болашақ мамандардың шеттілдік медиакоммуникативті құзыреттілігінің жіктелімін жасау.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Қазіргі уақытта білім беруді дамытуда біржақты анықталған танымдық және белсенділік компоненттері бар шеттілдік медиакоммуникативті құзыреттілікті маман даярлаудың пәндік-орталықтандырылған моделінен жеке, бағдарлы, дамытушы кәсіби білімді игерген маман даярлауға көшу үдерісі байқалуда.

Зерттеу мақаласын жазуда жинақтау, саралау, жіктеу, топтау, эмпирикалық, статистикалық әдістері пайдаланылды.

Жүргізілген зерттеу нәтижесінде мұндай құзыреттілікті игеру туралы мәселе әлемдік, сондай-ақ, шетел және орыс ғылымында Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим, А.М. Павлов, А.Н. Шамов, Н.Ф. Коряковцеваның еңбектерінде айтылған.

Ғылыми зерттеулерді талдау көрсеткендей, шет тіліндегі білім беру саласында коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру проблемалары (Е.Р. Поршнева, Н.Д. Гальскова, И.Л. Бим, О.Г. Полякова, және т.б.) қызығушылық тудырады, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов сынды зерттеушілер мәдениетаралық қарым-қатынастағы әлеуметтік-мәдени және мәдениетаралық құзыреттілік мәселесі – қарастырылуға тиіс өзекті тақырыптарының бірі болуы қажеттігін айтады. А.С. Андриенко, А.А. Вербицкий, О.Ю. Искандарова, Е.В. Клименко, т.б. сынды зерттеушілердің көпшілігі коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруды мамандардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастырумен байланыстырады.

Әртүрлі саладағы кәсіби мамандардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру мақсатына қол жеткізу үшін бүгінгі таңда білім беруде кеңінен қолданылатын шет тілін оқытуға психологиялық-педагогикалық тәсілдер ықпал етеді. Л.Г. Выготский, П.Я. Халперин, И.А. Зимняя, А.А. Миролюбов, Е.И. Иассов, В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, Г.И. Щукина және т.б. зерттеулерінің нәтижесінде болашақ жас мамандардың коммуникативтік құзыреттіліктері түрлі аспектілер арқылы қарастырылды.

Мәселен, мұғалімдердің құзыреттіліктерін Е.В. Гармаева, Ю.Г. Резникова, офицерлердің коммуникативтік құзыреттіліктерін О.В. Фадейкина, құқықтану саласындағы мамандардың қарым-қатынас құзыреттілігі С.Е. Зайцева, Э.Б. Терехова, А.Б. Храмцованың зерттеулерінде жазылып, мақала, жоба, диссертация түрінде қарастырылды.

Жоғары оқу орындарында мамандарды даярлаудың заманауи деңгейін қамтамасыз ететін тиімді құралдарының бірі – интерактивті оқыту, дидактиканы қолдану негіздері. Білім беру процесінде интерактивті оқыту формаларын И.Г. Абрамова, Н.П. Аникеева, А.А. Вербицкий (Вербицкий, 2004: 84)[1], А. М. Смолкин, И.И. Иванова, И.М. Сыроежкин, Н.В. Борисова (Борисова, 2000:146)[2] және т.б. әзірледі: интерактивті формалар мен әдістерді қолданудың әртүрлі аспектілері. оқу барысында Е.А. Рогинко, Р.М. Рафикова, И.С. Пешня, Л.Ш. Четверикова т.б. зерттеді. Мысалы, И.С. Пешня әскери оқу орындарындағы білім алушылар мен білім берушілердің құзіреттіліктеріне мән береді (Пешня, 2005: 176)[3]. Ғалым интерактивті оқыту жүйесін таңдаған кезде мынадай құзіреттіліктер қалыптасады деп санайды: болашақ заң қызметкерлерінің ақпараттық тұрғыда сауатты болуы; кез келген ақпараттың дұрыс-бұрыстығын талдай алуы (Цыренжапова, 2011:178)[4].

Р.М. Рафикова өз жұмысында интерактивті оқытуды студенттердің шығармашылық қабілеттеріне назар аударып, дамыту құралы ретінде қарастырады (Рафикова 2007:186)[5].

Е.В. Рогинко техникалық университет студенттерінің шетелдік кәсіби қарым-қатынасын оқытудың интерактивті әдістерін қолданудың артықшылығын: (В1) деңгейде қолдануға негізделген арнайы курс құрудың әдістемелік-дидактикалық принциптерін көрсету арқылы, шетел тілін меңгерудің кәсіби (В1 деңгей) деңгейіне қойылатын түрлі талаптарды іске асыратын 3 курс (5-6, 8 семестр) үшін студенттердің мамандығы бойынша мәтіндер

негізінде шет тілді кәсіптік қарым-қатынастың арнайы курсын өткізумен байланыстырады. Сонымен қатар Е.В. Рогинко: «Необходимым средством эффективного обучения иноязычному профессиональному общению выступают интерактивные методы реализующие деятельностный развивающий и интегративный характер содержания спецкурса апробированного в опытном обучении» деген пікір білдіреді (Рогинко, 2010: 169)[6]. Бұл пікірді біз де осы мақаланы жазу барысында оқып, зерттеуімізге болашақта әдіснамалық құрал ретінде пайдаланамыз деген ойдамыз.

Сонымен қатар қазіргі жаһандану кезінде, технология дамып, күнделікті ақпараттар ағынымен адамзат баласы ұшырасып, кездесуде маңызды деп танылатын осы медиакоммуникативтік құзіреттіліктер санаты да жатады.

Яғни, құзіреттіліктердің ішіндегі ең маңыздысы қазіргі ақпараттар ағыны қатты кезеңде кеңістіктен өзіне қажеттісін тани алу құзіреттілігі маңызды деп саналады. Ақпаратты іздеу, талдау, мәліметтер қатарына сыни тұрғыдан бағалау, медиамәтіндерді тарату секілді құзіреттіліктер сол ақпаратты қабылдаушы тұлғаның өзі үшін де өзгелер үшін де пайдалы болуы шарт.

Әдебиетке шолу

Әрбір қоғамдық ортада, топта, тіпті әлеуметтік желіде медиакоммуникативтік құзыреттілігі жоғары адамдар болғаны жөн. Толассыз келіп жатқан көптеген ақпараттарды жіктеп, жіліктеп, сыни тұрғыдан талдап, қоғам үшін маңыздысын айқындап беретіндер болу керек деп санаймыз. Сонда ғана кез келген болашақ маман иелерінің медиақұзіреттіліктері жоғары болады. Медиаресурстар кәсіби, коммуникативтік, әлеуметтік және жеке тұлғалық мәселелерді шешуге ықпал етеді.

Кез келген ЖОО студенттерінің медиакоммуникативті құзіреттіліктерінің құрылымдық мәселелері, оның ішінде шеттілдік ақпараттардың ақпараттық кеңістікте орналасуы, оны білім алушылардың оқып, пайдалануы олардың білімдерімен қоса құзіреттіліктерін де, кәсіби біліктіліктерін де арттырады. Демек, шеттілдік ақпараттар ағыны жаһандану заманында әлемдік даму бағытына қарай бет алатындығын да ұмытпау керек. Мұндай ақпараттар ресурстары кәсіби ақпараттардың өзекті арнасы деуге де болады.

Н.И. Чернова мен Н.В. Катахова «Формирование медиакоммуникативной компетентности в системе предметной подготовки профессиональных кадров в техническом университете» атты зерттеу мақаласын жазу үшін жүргізген сауалнамасында оқытушылар шеттілдік медиамәтіндермен жұмыс жасау кезінде қалыптасатын медиа құзіреттіліктерді шешу керек деп санайтындар 18 % да, қалған 88% студенттердің медиакоммуникативті құзіреттілігінің құрылымы қалыптасу керек деп таниды. Демек, бұл эмпирикадан туындайтын пікір медиакоммуникативті құзіреттіліктердің адам және қоғам өміріндегі маңызын көрсетеді (Чернова, 2013: 153)[7].

Осылайша, коммуникативтік құзіреттілікті дамыту бойынша іс-шаралар кәсіби білім беру тәжірибесінде орын алады және педагогикалық теорияда жеткілікті дәрежеде дамыған. Зерттеушілер табысты педагогикалық нәтижеге қол жеткізу үшін оның жоғары әлеуетін атап өтеді; болашақ журналистердің шет тіліндегі коммуникативтік құзіреттілігін қалыптастыруда оқытудың интерактивті әдістерін пайдалану мүмкіндігі аз зерттелді.

Болашақ журналистерді шет тілінде кәсіби даярлау саласындағы ғылыми зерттеулер мен практикалық тәжірибені талдау біздің зерттеуіміздің өзектілігін айқындайтын бірқатар қарама-қайшылықтарды анықтады: қазіргі заманғы журналистерді тілдік білімі мен кәсіби білімін интеграциялай отырып, маман дайындаудың қажеттілігі бүгінгі күні өзекті болып отыр. Сондай-ақ теориялық және практикалық тұрғыдан білімдерін тереңдетіп, болашақ тілші журналистердің шеттілдік құзіреттіліктерін қалыптастыруға арналған арнайы әдістеме мен оқыту кешенінінің болмауы мақала тақырыбының негізгі зерттеу нысанына сәйкес журналистік медиақұзыреттілікті төмендетеді.

Жоғары оқу орнында міндетті пән ретінде оқытылатын «Шетел тілі» пәнінің дұрыс игерілуі – журналист мамандығының студенттері үшін медиакоммуникативтік құзыреттілікті дамытудың алғышарты болмақ. Университетте болашақ журналистердің шеттілдік медиакоммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру процесін жетілдірудің жолдары мен тәсілдерін анықтау және оны талдау, сонымен қатар кәсіби құзыреттілік қалыптастыруға деген мүмкіндігін айқындау қажет.

Болашақ журналистердің шеттілдік медиақұзыреттілігін көрсету, жіктеу өзектілігі, қажеттігі мақаламызға негізгі арқау болды.

Қазақ журналистикасы құзыреттіліктерді игеруде шеттілдік медиадан қалыспай келеді десе де болады. Себебі қазіргі ашық кеңістік жағдайында ақпарат алу кеңістігі де интернет арқылы тез орындалады.

*Филология ғылымдарының докторы, профессор Б. Жақып: «Қазіргі телеарна журналистерінің жауапкершілігі мен мүмкіндіктері зор. Біздің заманымызда ұзақ дайындалып барып, байланысқа шығатынбыз. Қазір барлығы цифрланған. Нағыз кәсіби журналист алдымен мемлекеттік тілді білу, одан кейін шет тілін меңгеруі тиіс. Ал одан кейін кәсіби маман үшін цифрлық технологияларды меңгеру маңызды» деген болатын (Бауыржан Ж., 20*18: https://qazaqstan.tv/news/114339/*)[8].*

Ғалым Г. Сұлтанбаеваның аудармасымен шыққан «Медиа және ақпараттық сауаттылық» атты еңбек негізінде осы сала мамандарының игеретін құзыреттіліктері көрсетіледі (Медиа және…2018: 194)[9].

Екіншіден, соңғы кездегі білім беру жүйесінде мультимедиялық технологияны қолдану қарқынды түрде қолға алынып, білім саласының ажырамас бір бөлшегіне айналды. Осылайша қоғамның қажеттілігін өтеу маңызды болды (Pincus, 2016. 747–771)[10]. Біздің заманның журналистикасының әлемдік технологияға қадам басып, журналистерге жаңаша білім беруі дәстүрлі талаптардың артықшылықтарын жоққа шығармайды.

Дәстүрлі журналистикада қалыптасатын құзыреттілік пен интернет-журналистикада қалыптасатын құзыреттілік арасында өзгешелік болатыны айқын. Интернет-журналистика – болашағынан көп нәрсе күттіретін сала. Әлеуметтік орта туралы теория мен деректерді талдай алуға қазіргі журналистердің мүмкіндіктері көбірек.

Цифрландыру онлайн-журналистика саласына біраз жаңа кәсіп иелерінің жұмыс табуына көмектесті. Бұндай өзгерістер журналистика саласының жаңа форматтағы түлектеріне сұраныстың артқанын көрсетті. Жаңа форматтағы журналистердің тек жазумен ғана айналыспайтындығы, интернет-коммуниканттар үшін алгоритм және графика теориясы, желілік ілім, соцстатистика, танымдық психология, топтық басқару туралы білім қоры болуы шарт.

Кейінгі жылдары журналистердің төл құзыреттіліктері біраз өзгерді. А. Амзин өз зерттеуінде өте өзекті құзыреттіліктердің бір нешеуіне талдау жасап түрлерін көрсетеді (Амзин, 2016: 224)[11].

1. Медиаконвергенция және мультибайланыс ұғымдарын ажырату. Бүгінде журналистердің қызметіне түрлі құзіреттіліктер қосылып уақыт өткен сайын мүмкіндіктері молаюда. Сондықтан журналистің кәсіби қызметі мәтін арқылы жұмыс істеу, журналистиканың визуалды түрімен жұмыс істеу, теледидар журналистерінің мәтін редакциялауы бәрі де жаңа журналистика заманы келсе де, әлі күнге дейін қолданылып келеді. Бұл адамзат еңбегінің ешқашан ескірмейтінін көрсетеді.

2. Сонымен қатар қазіргі кездегі еңбек өнімділігі интернет-журналистика саласында артып келеді. Жаңалықтар дайындау мен оны өңдеуде журналистің қызметі жаңаша құрылды, тәсілі өзгерді. Бүгінгі күн ақпараттың ұлттық сипатынан гөрі немесе құндылығынан гөрі көп оқылатын кезең болды.

Зерттеу нәтижелері мен талдаулар

Мақала жазу барысында жүргізілген жұмыстар мынадай құзыреттіліктерді қамтитынын көрсетті:

- Танымдық әрекет проблемалық жағдайларды шешуге бағытталған.

- Шеттілдік медиа құралдарды оқу, талдау, қажеттісін тану арқылы кәсіби құзіреттілікті қалыптастыруға бағытталған.

- Әлеуметтік мәдени қарым-қатынастар өзара түсіністікпен түсініспеушіліктен (конфликтіден) қашу арқылы бір-біріне құрметпен қарауға бағытталған.

- Бағалау мәнді құзіреттілік негізінде шеттілдік ақпаратты тануға, талдауға қабылдау-қабылдамауға бағытталған.

- Ақпараттарды электронды тұрғыда сақтауға бағытталған.

Мәдениетаралық коммуникация құзіреттіліктері үш этапты құрылымнан тұрады. Медиакоммуникативтік құзіреттіліктерді біз өз тарапымыздан жоғарыдағыдай жіктеуді жөн көрдік. Осы концепцияға сәйкес грамматикалық психоглосса – вербалды-семантикалық деңгей, мотивациялық психоглосса – прагматикалық деңгей тілдік тұлғаның ұлттық тілдік сипатына сәйкес келеді.

Тілдік тұлға деңгейлері тілдік құзіреттілікті, ақпараттық және коммуникативтік құзіреттіліктерді қамтиды. Осылайша біз өз тарапымыздан медиакоммуникативті құзіреттіліктерді осы үш құзіреттіліктің бойына топтаймыз.

1-сурет – Құзыреттіліктер түрі

Болашақ маманның медиакоммуникативтік құзіреттіліктері мынадай критерийлерден тұрады:

1) Мотивациялық когнитивті критерий
2) Аналитикалық критерий
3) Әлеуметтік-мәдени критерий
4) Интегративті-тұлғалық критерий

Осы зерттеуді эмпирикалық тұрғыдан жүргізе отырып, статисткалық талдау жасай алдық. Нәтижесінде болашақ маманның дамуының үш деңгейі анықталды.

Шеттілдік лингвистикалық білім алуда қалыптасатын медиакоммуникативті құзіреттіліктер білім берудің барлық академиялық деңгейін қамтиды. Бакалавриатура, магистратура, докторантура білім алушылары бұл тұрғыдан өте сауатты болуы шарт.

Бакалавр, магистратура, докторантура, постдокторантура деңгейлерінің бәрінде де медиакоммуникативтік құзыреттіліктер қызмет ету нысандарында өзінің жемісін береді.

Шеттілдік білім берудегі біздің отандық білім алушылардың медиакоммуникативтік құзыреттіліктер 1) ҚР Білім беру саласының нормативті құжаттарында жазылған құзыреттіліктерге сәйкес келу керек; 2) тұлғаның жеке қажеттіліктеріне сәйкес келу керек; 3) жұмыс берушінің талаптарына сәйкес келу керек; 4) кәсіби әрекеттердің көрінбейтін қажеттіліктеріне сәйкес келу керек.

1) Бірінші құзыреттілік – медиа мен ақпараттың мәнін демократиялық тұрғыдан түсіну құзыреттілігі. Біз мекен ететін ғаламшарымыздағы әртүрлі халықтар елдік сипаты тұрғысынан дамудың бірнеше және әрқандай бағытын таңдаған. Біздің Қазақстан зайырлы мемлекет болғандықтан, еліміздегі бұқаралық ақпарат құралдарының дамуы да демократиялық сипатта деп санаймыз. Міне, сондықтан да бірінші кезекте медиа мен ақпараттың мағынасын түсіну құзіреттілігін игеру керек деп ойлаймыз. Көрсетілген құзыреттілікті меңгеру арқылы білім алушы маман (журналист) өз қызметінің негізгі тетіктерін, функцияларын біледі, сипаттайды, идентификациялайды, бағалайды. Журналистика саласында шеттілдік бұқаралық ақпарат құралдарында ой айту, пікір білдіру еркіндігі мәдениетін осы зерттеуімізге негіз болып отырған құзіреттілікті игеру екендігін жұмыс істеу барысында отандық журналистер түсінеді, біледі. Соған лайықты әрекет жасап, ақпаратты және медианы түсіну құзыреттілігін игеруді мақсат етеді. Ақпаратқа қолжетімділік – журналистердің негізгі маңызды, қажетті құқықтарының біріне жатады. Мұндай құзыреттілікке өзге елдердің журналистикасы мен оны игеру, оқу арқылы жетуге, әрекет етуге, қызмет атқаруға болады. Бұған медиасауаттылық пен ақпараттық сауаттылықтың өзара байланысты екенін түсіну арқылы, сонымен қатар журналистің және ел азаматының азаматтық ұстанымын елдің демократиялығын түсіндіріп, сипаттау арқылы жетеді. Бұқаралық ақпарат құралдары плюрализмін түсінеді, тәуелсіз редакцияны қалыптастырады, ақпаратты тексеріп, нақты, анық. деректі ақпараттың жеткізілуін қамтамасыз етеді, кәсіби этикалық нормаларды меңгереді. Осы секілді кіші құзіреттіліктер медиа мен ақпараттың мәнін түсіну атты ірі құзіреттіліктің қалыптасуына алып келеді.

2) Екінші құзыреттілік – медиа контент құра алу, жасай алу, пайдалану, өзгелерге ұсына алу, түсіндіре алу құзыреттілігі. Медиа мәтіндерді талдап және олардың арасындағы байланыстырды түсіну, орнату, сәйкестендіру негізгі міндет болмақ, медиада қалыптасқан стереотиптерді талдауда тәсілдерді анықтап, қолдану, халықаралық стандарттарға негізделген, тәртіп нормаларына сәйкестендірілген жарнама тәсілдерін анықтай алады, талдай және сынай алады, сондай-ақ медиамәтіндердегі мәліметтерді беру-бермеу керектігін, халыққа ұсыну-ұсынбау керектігін зерделей алады; мемекеттік телерадиокешендер мен орталықтардың ерекшеліктерін біледі, ішкі даму, жұмысты жүргізу сипаттарын меңгереді.

3) Үшінші құзыреттілік – ақпаратты маңызды, тез әрі сапалы түрде ала алу құзыреттілігі. Азаматтық позициясының мықтылығы пікір білдіргенде анық көрінетін демократиялық дис-

курсты айқын меңгерген, интернеттің зиянды қауіптерімен қоса пайдалы мүмкіндіктерін де меңгереді, мәліметтерді (кітапханалардағы, ғаламтордағы, мерзімді басылымдардағы) қолдану дағдыларын, қызықты, көздеген ақпаратқа қол жеткізу үшін сапалы әрі жылдам әдістерді таңдай алу мүмкіндігін меңгереді; ол үшін іздеп жатқан ақпаратқа қатысты түйін сөздер мен негізгі ұғымдарын, терминдерін анықтайды, потенциалды ақпарат көздерінің түрлері мен типтерін, форматтарын анықтай алады; қабылданған ақпаратты есепке алып, шешімді өздігінен қабылдау критерийлерін жасай алады, сондай-ақ алған ақпаратты өздігінен өңдей алады, жаза алады, тарата алады.

4) Төртінші құзыреттілікте – шеттілдік білім алуда шеттілдік материалдарды сыни тұрғыдан бағалай алады. Қазіргі кезде кез келген ақпаратты сыни тұрғыдан бағалау маңызды саналады. Интернеттегі шеттілдік материалдарды тауып, оларды оқып, өз көзқарасы тұрғысынан сыни тұрғыдан бағалай алады. Бірінші кезекте медиа әлемдегі негізгі ақпарат көздерін, қайнарларын, атап айтқанда, уеб-сайттағы, жарнамадағы, деректі материалдардағы, жаңалықтар бағдарламасын бағалауға арналған критерийлерді жіктей алады, нақтылай алады, сонымен қатар түсініктілігі, нақтылығы, бейтараптылығы, фактілердің нақты және шынайылығы сынды критерийлерді жіктей алады; қолдана алады, шынайылық пен манипуляцияның ара жігін айқындай алады; қоғамға ақпарат беруде мәдени, әлеуметтік, мәнмәтіндерді анықтап, медиатехнологияларды қолданып, түсініп, пайдалана алады, сондай-ақ қоғам мүшесі өзіндік идеяларын қоғам мен әлеуметтік сипатқа сай жүзеге асыра біледі; жаңа, тың мәліметтермен танысқанда бұрынғы өзінде бар біліммен салыстырады, талдайды, синтездейді, қорытынды жасайды, ақпараттың сенімділігін, жасаған қорытындыларының қисындылығын тексереді, визуалды медиа бейнелеріне ақпараттың сәйкестігін айқындайды.

Маман А. Алимжанова өз зерттеуінде журналистің жасауға тиіс қызметтерінің қатарына мыналарды қосады: «Жалған ақпаратты тексеру үшін төмендегі верификация жолдарын ұсынамыз: Жалған ақпарат таратушымен тікелей байланыс орнату; ақпарат таратушының ресурс деңгейін, жарық көрген уақыт көрсеткіштерін анықтау; деректік фактілердің анық-қанығын құзырлы орындардың мәліметтері негізінде тексеру; хабарлама мен шындықтың сәйкестік деңгейін анықтау. Осы оқиға туралы немесе мазмұны осыған ұқсас басқа да хабарламалар бар ма? Басқа да ақпарат көздерін табу». Аталған қызметтердің бәрі де маманның құзіреттілігіне жатады, медиақұзіреттілік қатарын толықтырады. А. Алимжанова ірі-ірі деректермен жұмыс істейтін медиамаманның *ғылыми, деректі ұғыну, мультимедиялық білімі болу, статистиканы меңгеру, дәстүрлі зерттеуді білу, қауіпсіздікті ажырату, салалық білімді игеру, дерекқорларды білу* секілді құзіреттіліктерді айқындайды (Алимжанова, 2019: 75)[12].

Журналист мамандар өздері оқитын пәндерінің негізінде мынадай құзыреттілік игеретінін Білім беру бағдарламаларынан да көріп отырады. Қазіргі кезде білім беру бағдарламалары ЖОО сайттарында орналасқан. Сол жерден кез келген білім алуға ұмтылған талапкер болсын, студент болсын, ата-аналар да болашақта өздерінің кім болатынын, қандай құзыреттілік игере алатынын көре алады. Шетелдердің экономикалық, саяси, мәдени және әлеуметтік тұрмысындағы БАҚ-тың рөлін танып біледі; Студенттер әр түрлі шетелдің журналист кәсібі туралы жан-жақты ақпарат алады; Қазақстан БАҚ-ғы мораль мәселесіне жазылған ақпараттық материалдарды іріктей білу; ерекшеліктерін танып-білу; өмірдің құндылықтарына жалпы адамзатқа ортақ рухани қндылық адамгершілік құндылық антропологиялық коммуникацияны бағалай алу дағдысын қалыптастырады

Аударма еңбекте: «Медиасауатты болу үшін ең алдымен ақпараттық иммундық жүйені нығайтып, ақпараттық гигиенаны сақтау керек. Індет басталған уақытта коронавирустан қорғанудың басты талабы қарапайым тазалықты сақтау, қолды жиі жуу болса, медиа білімді қалыптастырудағы алғышарт та тура осындай. Ол – ең алдымен ақпаратпен сапалы жұмыс істеу» деген пікір келтірілген (Медиасауаттылық.., 92) [13].

5) Бесінші құзыреттілік – заманауи және дәстүрлі медиаформаттарды қолдана алу құзыреттілігі.

Бұл құзыреттілік санды монтаж және компьютерлік ретуштауды, негізгі ойды беру үшін түрлі әрекеттерді пайдаланып, әр қырынан түсіруді меңгереді. Коммуникация құралдары арқылы онлайн түрде ақпаратты жинау және оны өзектендіріп, жариялай алуды сандық технологиямен байланыстыруды біледі.

6) Алтыншы құзыреттілікке әлеуметтік-мәдени контекстегі медиаконтентті анықтау, иге-

ру жатады. Бұл медиконтенттердің әлеуметтік-мәдени контекстерін анықтау құзіреттіліктерін игереді. Бұл құзыреттілікте де ақпарат еркіндігі мен азаматтық ұстаным басты мақсат болуы тиіс. Осы құзыреттілігін пайдалануда өзгелердің ақпаратқа қолжетімділігі, демократиялық дискурсы және өмір бойы білім алу идеясы негізгі желі болуы шарт. Осы контентті құруда жаңалықтарды, ақпараттарды беру этикасын түсіне отырып игереді.

Бұндай құзыреттіліктер нәтижесінде білім алушылар контенттер дайындауда түрлі позиция мен көзқарастағы медиамәтіндер, мәдениетаралық диалог құра алады, түрлі ұтымды идеяларды бере алады, визуалды медиамағынаны беру және монтаждау әсерін түсіну құзіреттіліктерін игереді.

7) Жетінші, адамзатқа медиа және ақпараттық сауаттылықтың болу қажеттілігін түсіндіре алу құзыреттілігін игереді. Бұл дегеніміз – қажетті ақпаратты көп ақпараттың ішінен іріктеп ала алу құзыреттілігі, қажеттісін тани алуы, бар ақпаратты сіңіре бермей, қажет емесін алмау, журналистика саласындағы өгерістерді басқару құзыреттіліктеріне ие бола алады.

Бұл құзыреттілікті меңгеру нәтижесінде білім алушы тәжірибелік тапсырмаларды кең көлемде түсініп, орындауда тиісті ақпаратты алуға қажетті ақпараттық іздеу жүйелері құралдарын таңдай алады, өзгелерге таңдауға, жіктеуге, анализдеп, синтездеуге көмектеседі. Білім алушыларға ақпарат пен оның көздерін сыни тұрғыда бағалауға мүмкіндік береді, сапалы вербалды және бейвербалды коммуникацияның медиа әдістерін біледі, студенттердің белсенді ізденуіне жол ашады, ұжымдық жұмысқа және еркін, ашық коммуникацияға ынталы болады, студенттің сынай оқу, зерттеу, көру, тыңдай алу дағдыларын дамыту үшін формативті және критериалды бағалау стратегиясын түсінеді, қолданады, студенттің шеттілдік білім алуының арқасында әлемдік журналистикада өзіндік орнын табуы, бұқаралық ақпарат құралдары сауаттылығын пайдаланып, сауатты журналист бола алады.

Болашақ құзыреттілігі жоғары журналист медиа мен ақпаратты бағалай алады, медиа және ақпараттық сауаттылыққа байланысты этикалық сұрақтарды түсіне алады. Журналистке Қазақстан Республикасының Қылмыстық кодексінің 274-бабын еске салу керек. 1) жалған ақпарат таратуға қатысты жаза бір мың айлық есептік көрсеткішке дейінгі мөлшерде айыппұл салуға не сол мөлшерде түзеу жұмыстарына не төрт жүз сағатқа дейінгі мерзімге қоғамдық жұмыстарға тартуға не бір жылға дейінгі мерзімге бас бостандығын шектеуге не сол мерзімге бас бостандығынан айырылатынын есіне салған жөн. Ең ауыры – 2) «төтенше жағдай кезінде немесе ұрыс жағдайында немесе соғыс уақытында не жария іс-шаралар өткізу кезінде жасалған іс-әрекеттер үш жылдан жеті жылға дейінгі мерзімге бас бостандығын шектеуге не сол мерзімге бас бостандығынан айыруға жазаланады» дегенді білу керек (Қазақстан Республикасының Қылмыстық кодексі, http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400000226)[14].

Біз өз тарапымыздан 8- құзыреттілікті қосқымыз келеді. Бұл құзыреттілік – тек медиа тұрғысынан ғана сауатты емес, сонымен бірге заңдық сауаттылығы да жоғары болу керек. Себебі журналистер қоғамдағы болып жатқан барлық мәліметтерді бірінші жеткізуге ұмтылуда бұл тұрғыда өте абай болу керек деп санаймыз. Бұл заңдық сауаттылық құзыреттілігін меңгеруде журналист мынадай құзыреттіліктерді де меңгеру керек: шеттілдік ақпараттарды таратудың заңдылығын білу; шеттілдік бейнематериалдарды, бейнелерді, суреттерді жариялау құқығы туралы заңды білу қажет.

Қорытынды

Қорыта келгенде, ЖОО-да кез келген мамандық иелері шеттілдік білім алатыны секілді журналистер де шеттілдік білімді игереді. Осы құзыреттілік негізінде журналистер негізгі мамандығына сәйкес медиа коммуникативтік құзіреттіліктерді меңгеру қажет. 1) Қазақстан зайырлы мемлекет болғандықтан, бірінші кезекте медиа мен ақпараттың мағынасын демократиялық тұрғыда түсіну құзыреттілігін шет тілінде игеру керек; 2) шеттілдік медиа контентті және оларды қолдану-қолданбау қажеттілігін білу керек; 3) әр уақытта сапалы шеттілдік ақпаратқа тез қол жеткізу керек; 4) шеттілдік медиәлемдегі негізгі ақпарат көздерін, атап айтқанда, уеб-сайттағы, жарнамадағы, деректі материалдардағы, жаңалықтар бағдарламасындағы мәліметтерді сыни тұрғыдан бағалай алу құзыреттілігін меңгереді; 5) шеттілдік жаңа және дәстүрлі медиаформаттарды қолдана алу құзыреттілігі болу керек; 6) әлеуметтік-мәдени контекстегі шеттілдік медиаконтентті анықтайды, қалыптастырады; 7) адамзатқа медиа және ақпараттық

сауаттылықтың болу қажеттілігін шет тілінде түсіндіре алу құзыреттілігін игереді; 8) шеттілдік заңдық құзыреттіліктерді игереді. Бұл көрсетілгендер журналистің шеттілдік білім алуда қалыптастыратын құзыреттіліктер қатарын толықтырады.

Әдебиеттер

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
2. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора. – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2000. – 146 с.
3. Пешня И. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития профессиональной компетентности курсанта военизированного вуза: дис. канд. наук: 13.00.01. – Иркутск: Иркутский институт повышения квалификации работников образования, 2005. – 176 с.
4. Цыренжапова С. Д. Интерактивное обучение как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих юристов: дис. канд. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет, 2011. – 193 с.
5. Рафикова Р. М. Интерактивные технологии обучения, как средство развития творческих способностей студентов – М.: РГБ, 2007. – 186 с.
6. Рогинко Е. В. И Интерактивные методы обучения студентов иноязычному профессиональному общению на основе текстов по специальности (английский язык; технический вуз): дис. канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2010. – 169 с.
7. Чернова Н. И., Катахова Н. В. Формирование медиакоммуникативной компетентности в системе предметной подготовки профессиональных кадров в техническом университете // Мир образования-образование в мире. – 2013. – №. 4. – С. 153-160.
8. Б.Жақып. Кәсіби журналист үшін цифрлық технологияларды меңгеру маңызы. [Электрон. ресурс]. – 2018. – URL: https://qazaqstan.tv/news/114339/ (кіру күні 22.09.21.)
9. Кэролайн Уилсон, Алтон Гриззл, Рамон Туазон [және т.б.]. Медиа және ақпараттық сауаттылық: оқытушыларға көмекші құрал. орыс тілінен ауд.: Г. Сұлтанбаева, Б. Әліқожа. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 194 б.
10. Pincus, H., Wojcieszak, M., & Boomgarden, H. (2017). Do multimedia matter? Cognitive and affective effects of embedded multimedia journalism. Journalism & Mass Communication Quarterly, 94(3), 747-771. https://doi.org/10.1177/1077699016654679
11. Амзин А.А., Галустян А.Н., Кульчицкая Д.Ю. Как новые медиа изменили журналистику. 2012-2016. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2016. – 304 с.
12. Алимжанова А.Б. Мультимедиалық журналистикадағы жаңа технологиялар: генезис, ерекшелік, эстетикалық қағидаттар. 6D050400 – Журналистика. Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы, 2019. – 130 б.
13. Текенова Ә.М., Тулебаева С.К. Медиасауаттылық және фактчекинг (коронавирус туралы таралған фейк мысалында). [Электрон. ресурс]. – 2020. – URL: https://www.enu.kz/pictures/may-2020/nio-2020-13.pdf (кіру күні 22.09.21.)
14. Қазақстан Республикасының Қылмыстық кодексі. Қазақстан Республикасының Кодексі 2014 жылғы 3 шілдедегі № 226-V ҚРЗ. [Электрон. ресурс]. – 2014. – URL: (http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400000226) (кіру күні 22.09.21.)

References

Alimjanova A.B. (2019). Mültimedialyq jurnalistikadağy jaña tehnologialar: genezis, erekşelık, estetikalyq qağidattar[New technologies in multimedia journalism: genesis, uniqueness, aesthetic principles].[Doctoral Dissertation,Al-Farabi KazNU]. (in Kazakh)

Amzin A. A., Galustjan A. N., Kul'chickaja D. Ju. (2016). Kak novye media izmenili zhurnalistiku 2012-2016[How new media have changed journalism 2012-2016].Humanitarian university. (in Russian)

B.Jaqyp. (2018,February 27). Käsıbi jurnalis üşın sifrlyq tehnologialardy meñgeru mañyzy[Digital technologies are essential for professional journalism].Qazaqstan TV . https://qazaqstan.tv/news/114339/(in Kazakh)

Borisova N.V. (2000). Obrazovatel'nye tehnologii kak obekt pedagogicheskogo vybora[Educational technologies as an object of pedagogical choice]. Research Center for Quality Problems in Training Specialists. (in Russian)

Chernova N. I., Katahova N. V. (2013). Formirovanie mediakommunikativnoj kompetentnosti v sisteme predmetnoj podgotovki professional'nyh kadrov v tehnicheskom universitete[Formation of media communicative competence in the system of subject training of professional personnel at a technical university] . World of education –education in the world,no 4, pp. 153-160. (in Russian)

Cyrenzhapova S. D. (2011). Interaktivnoe obuchenie kak sredstvo formirovanija inojazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushhih juristov[Interactive learning as a means of forming a foreign language communicative competence of future lawyers].[Doctoral dissertation, Buryat State University] (in Russian)

Kerolain Uilson, Alton Grizzl, Ramon Tuazon. (2018). Media jäne aqparattyq sauattylyq: oqytuşylarğa kömekşı qūral. orys tılınen aud.: G. Sūltanbaeva, B. Älıqoja.[Media and information literacy:teaching aids. From the Russian language: G. Sultanbaeva, B. Alikoja] .Qazaq University. (in Kazakh)

Peshnja I. S. (2005). Interaktivnye tehnologii obuchenija kak sredstvo razvitija professional'noj kompetentnosti kursanta voenizirovannogo vuza[Interactive learning technologies as a means of developing the professional competence of a cadet of a paramilitary university].[Doctoral dissertation, Irkutsk Institute for Advanced Studies of Educational Workers] (in Russian)

Pincus, H., Wojcieszak, M., & Boomgarden, H. (2017). Do multimedia matter? Cognitive and affective effects of embedded multimedia journalism. Journalism & Mass Communication Quarterly, 94(3), 747-771. https://doi.org/10.1177/1077699016654679

Qazaqstan Respublikasynyñ Qylmystyq kodeksı. Qazaqstan Respublikasynyñ Kodeksı 2014 jylğy 3 şildegı № 226-V QRZ. (2014,3 July). [Criminal Code of the Republic of Kazakhstan. Code of the Republic of Kazakhstan dated July 3, 2014 No. 226-V RKZ].Adilet. http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400000226(in Kazakh)

Rafikova R. M. (2007). Interaktivnye tehnologii obuchenija kak sredstvo razvitija tvorcheskih sposobnostej studentov[Interactive learning technologies as a means of developing students' creative abilities].Russian State library. (in Russian)

Roginko E. V. (2010). Interaktivnye metody obuchenija studentov inojazychnomu professional'nomu obshheniju na osnove tekstov po special'nosti[Interactive methods of teaching students foreign language professional communication based on specialty texts]].[Doctoral dissertation,Russian State Library] (in Russian)

Tekenova Ä.M., Tulebaeva S.K. (2020). Mediasauattylyq jäne fakcheking (koronavirus turaly taralğan feik mysalynda)[Media literacy and fact-checking (in the example of a spread fake about the coronavirus)].ENU. https://www.enu.kz/pictures/may-2020/nio-2020-13.pdf(in Kazakh)

Verbickij A.A. (2004). Kompetentnostnyj podhod i teorija kontekstnogo obuchenija : materialy k chetvertomu zasedaniju metodologicheskogo seminara[Competence-based approach and the theory of contextual learning: materials for the fourth session of the methodological seminar]. Research Center for Quality Problems in Training Specialists. (in Russian)

ҒТАМР 14.25.09 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.10

А.А. Ахметова*, Г.З. Бейсембаева

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Астана қ.
*e-mail: ayazhan_akhmetova@mail.ru

ШЕТ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУДАҒЫ МЕДИА-ДИСКУРСИВТІ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК

Түпнұсқа материалдарды пайдалану – ағылшын тілі сабақтарында шет тілі ретінде тіл мен мәдениетті үйренудің ең көп таралған және қолжетімді көзі. Алайда, инновациялық технологиялар мен интернетті қолдану қарқынды өскен сайын білім беру саласы, медиа ресурстардағы жағымсыз контенттің саны артып келеді. Түпнұсқа материал шет тілі сабағының аса маңызды құрамдас бөлігі болғандықтан, медиа-дискурстық құзыреттілік ағылшын тілін оқу мен оқытудың әлеуетті материалдарының бірі болуы керек. Осы болжамға сүйене отырып, бұл зерттеу медиа-дискурстық құзыреттілікті ағылшын тілінің оқу материалдарына біріктіру мүмкіндігін сапалы зерттеу үшін жасалды.

Мақалада Астана қаласы «№71 мектеп-лицейі» ШЖҚ МКК мұғалімдері мен оқушыларының сабақта медиа-дискурсивті материалдарды пайдалануға жеке көзқарасын зерттеу мақсатында жүргізілген онлайн сауалнама ұсынылған; медиа-дискурсивті материалдармен сыналған жобалық сабақ; сабақтан кейін оқушылардың сөйлеу дағдыларын өлшеуге арналған ағылшын тілін үйренуге дейінгі және кейінгі тест қолданылған. Деректер ашық сауалнама, Google Forms-тегі онлайн сауалнама арқылы жиналды; модельдер мен тақырыптар деректерді талдау негізінде жинақталды және құрылды. Нәтижелер мұғалімдер мен оқушылардың ағылшын тілін медиа-дискурстық материалдар арқылы үйренуге ынталандырылғанын және оны оқу бағдарламасында міндетті деп санайтындығын көрсетті. Нәтижелер оқушылардың медиа-дискурстық құзыреттілігін жақсартатын сабақтарды әзірлеуге мүдделі мұғалімдер үшін нұсқаулық бола алады. Сонымен қатар осы зерттеудің нәтижелері қосымша зерттеулер үшін нұсқаулық ретінде пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: медиасауаттылық, медиа мәтін, жарнама, түпнұсқа материал.

A. Akhmetova*, G. Beysembaeva

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana
*e-mail: ayazhan_akhmetova@mail.ru

Media discourse competence in teaching foreign languages

The use of authentic materials is the most common and accessible source of language and culture learning in English as a foreign language classes. However, with the rapid growth of the use of innovative technologies and the Internet in the field of education, the amount of unwanted content in media resources is growing. Since authentic material is an extremely important component of a foreign language lesson, media-discursive competence should become one of the potential materials for teaching and learning English. Based on this assumption, this study was developed for qualitative study of the possibility of using the integration of media-discursive competence in the teaching materials of English classes.

The article presents an online survey of teachers and students of the «School-Lyceum No. 71» of the Astana city to study personal attitudes to the use of media discursive materials in the classroom; a test before and after learning English to measure students' conversational skills after class. The data were collected using an open questionnaire, an online survey in Google Forms; models and topics were summarized and formed based on data analysis. The results showed that teachers and students were motivated to learn English using media-discursive materials and consider it mandatory in the curriculum. The results can serve as a guide for teachers interested in developing classes that improve students' media-discursive competence. In addition, the results of this study can be used as a guide for further research.

Key words: media literacy, media text, advertising, authentic material.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

А.А. Ахметова*, Г.З. Бейсембаева
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Казахстан, г. Астана
*e-mail: ayazhan_akhmetova@mail.ru

Медиадискурсивная компетенция в обучении иностранным языкам

Использование аутентичных материалов является распространенным и доступным источником изучения языка и культуры на занятиях английского языка как иностранного. Однако, по мере стремительного роста использования инновационных технологий и Интернета в сфере образования, растет количество нежелательного контента в медиаресурсах. Поскольку аутентичный материал является чрезвычайно важным для занятий по иностранному языку, то студентов необходимо также обучать медиадискурсивной компетенции. Основываясь на этом предположении, данное исследование было разработано для качественного изучения возможности использования интеграции медиадискурсивной компетенции в учебные материалы занятий английского языка.

В статье представлены результаты онлайн-опроса учителей и учащихся ГКП на ПХВ «Школы-лицея №71» города Астана по изучению личного отношения к применению медиадискурсивных материалов на занятиях; апробированного проектного урока с медиадискурсивными материалами; теста до и после изучения английского языка для измерения разговорных навыков учащихся после занятия. Данные были собраны с помощью открытого вопросника, онлайн-опроса в Google Forms; модели и темы были обобщены и сформированы на основе анализа данных. Результаты показали, что учителя и учащиеся были мотивированы в изучении английского языка с помощью медиадискурсивных материалов и считают его обязательным в учебной программе. Результаты могут служить руководством для учителей, заинтересованных в разработке занятий, улучшающих медиадискурсивную компетенцию учащихся. Кроме того, результаты этого исследования могут быть использованы в качестве руководства для дальнейших исследований.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиатекст, реклама, аутентичный материал.

Кіріспе

Смартфон, планшет, ноутбук сияқты цифрлық технологияларды пайдалану өскелең ұрпаққа тән. Бастауыш мектепте ұялы телефонның болуы стандартты дерлік. Балалар кішкентай кезінен кез келген ақпаратқа, әсіресе әлеуметтік желілерге қол жеткізе алады. Смартфондар музыка тыңдау, фильм көру, суретке түсу және достармен сөйлесу үшін қолданылады. Сабақта ақпарат құралдарын пайдалану классикалық мұғалім мен оқушы қарым-қатынасына да әсер етеді (Akcayoglu, 2019) [1]. Сыныпта мұғалім енді ақпарат пен білімнің жалғыз таратушысы емес: ол (а) оқушыны тиісті ақпарат көздерін іздеуге бағыттайды. Білім берумен қатар, мұғалімдердің міндеттерінің бірі оқушыларға түсетін ақпаратты талдауға көмектесу болып табылады. Бұл, әсіресе, бүгінгі шындыққа қатысты, өйткені Интернетті пайдаланушылардың ақпаратты және медиа мәдениетін пайдалану деңгейінің төмендігі кейбір деструктивті күштердің жастар аудиториясын манипуляциялау қаупін актуализациялауы мүмкін, бұл кейде балалар мен жасөспірімдер арасында қоғамға жат мінез-құлыққа әкеледі (Livingstone, 2009) [2]. Демек, қазіргі қоғамның басты мақсаты – медиадискурсивті құзыреттілігі жоғары тұлға.

Ағылшын мұғалімдері оқушылардың тіл үйрену үшін онлайн медианы пайдалануына қызығушылық танытады (Dashtestani, 2020) [3]. Дегенмен, кез келген оқу материалын, әсіресе БАҚ ресурстарын жобалау және әзірлеу жасы, ұлты, сыныбы, жынысы, қабілеттілік деңгейі немесе оқу бағдарламасының мақсаттары сияқты факторлардың кең ауқымын ескеруді талап етеді. Оқу материалдары кейбір білім беру ақпаратын қамтып қана қоймайды, сонымен қатар оқушыларға әлеуметтік құндылықтарды жеткізуде шешуші рөл атқарады. Тиісінше, шет тілі материалдарын бағалау мұғалімдер үшін де, оқушылар үшін де өте маңызды.

Сондықтан бұл зерттеудің мақсаты ағылшын тілін оқытудағы медиа-дискурсивті құзыреттілік әлеуетін зерттеу болып табылады. Жоба сабағының оқу материалы ретінде жарнамалық медиа ресурстары пайдаланылды. Бұл таңдау бүгінгі күні жарнама әлемінің көркемдік аспектілерден медиа инновацияларға дейін кеңейіп, жарнама мәтіндерінің шет тілін оқытуға арналған «сәтті» түпнұсқа мәтіндер ретінде пайда болуына байланысты. Түпнұсқалық жарнама – шет тілін үйренуші үшін маңызды болып

табылатын бірегей мәдени және тілдік жағдай. Жарнама мәтіндерімен жұмыс істеу барысында оқушылар оқытылатын тілдің әлеуметтік-мәдени және лингвистикалық аспектілерімен бетпе-бет келеді, бұл көбінесе жарнаманы түсінуді қиындатады. Түпнұсқалық жарнама мәтіндерін таңдаған кезде келесі факторларды ескеру қажет: оқушылардың жас ерекшеліктері; шет тілін меңгеру деңгейі; сабақта шет тілін қолданудың орындылығы. Қазіргі уақытта жарнама тұтынушылардың адал және тәуелді болатындай етіп бренд жасау және құндылық қосу болып табылатын маңызды себеп үшін қосымша қолданылады (Wijaya, 2015: 86) [4].

Медиапедагогикаға қатысты арнайы әдебиеттерде былайша түсіндірілетін «медиақабылдау» термині туралы айтуға болады: «БАҚ-ты қабылдау – бұл БАҚ хабарламаларын пассивті қабылдау емес, іріктеуден өңдеуге дейінгі белсенді игеру. Сұраудың орнына: БАҚ адамдарға не істеп жатыр? Медиа зерттеулерде сұрақ туындады: адамдар БАҚ-пен не істейді? (Faulstich, 2004: 225) [5].

Медиа құзыреттілік немесе медиадискурсивті құзыреттілік адамның мақсаттары мен қажеттіліктеріне сәйкес медиа мен мазмұнды тиімді пайдалану мүмкіндігін сипаттайды. Осылайша, ол бірнеше дағдыларды қамтиды:

ақпарат құралдарын (кітаптар, журналдар, интернет, радио, теледидар және т.б.) білу және пайдалана білу.

БАҚ әлемінде шарлауды білу

БАҚ коммуникацияларына қатысу мүмкіндігі бар

бұқаралық ақпарат құралдарынан сыни қашықтықты сақтаңыз

медиа әлемінде шығармашылықпен айналыса білу (Baacke, 1998: 25) [6].

Бұл зерттеудің сыналған сабағы оқушыларға бұқаралық ақпарат құралдарына сыни көзқараспен қарауға мүмкіндік береді. Оқушылар күнделікті кездесетін жарнаманың көптігі туралы біледі. Жарнаманы сыни тұрғыдан қарастыра отырып, оқушылар бұқаралық ақпарат құралдарының белгілі бір топтарға қысым жасайтынын, адамдарды белгілі бір өнімді сатып алуға көндіретінін және мәдениетке қалай әсер ететінін түсіне бастайды.

Шетел тілін оқытуда медиа-дискурсивті құзіреттілікті пайдалануға байланысты келесі гипотетикалық тұжырымдарды айтуға болады. Медиасауаттылықты дамыту оқушыға оң әсер етеді, медиа-дискурсивті құзыреттілік қана емес, сонымен қатар тіл де дамиды. Тілдік қабілеті нашар оқушылар жұмысқа оңай тартылады. Олар өздерін топтың нағыз мүшесі ретінде сезінеді және тапсырманы орындауға ғана емес, оның сәтті орындалуына да қатысады. Бұл олардың тұлғасы мен өзін-өзі бағалауына оң әсер етеді. Мұғалім оқу үдерісінің серіктесіне айналады және ынтымақтастық оңайырақ болады. Оқушылар әртүрлі ақпарат құралдары арқылы берілген ақпаратты сыни және рефлексивті түрде түсіндіре алады.

Бұл зерттеудің объектісі – жарнамалық медиа ресурстар негізінде медиадискурсивті құзыреттілігін дамыту үшін шет тілін оқытудың педагогикалық процесі.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу ағылшын тілі сабақтарында оқушылардың медиа-дискурсивті құзыреттілігін дамытуға бағытталған.

Зерттеу сұрақтары:

1. Медиа-дискурсивті құзіреттілікті дамытуға бағытталған іс-әрекеттердің оқушылардың сөйлесу дағдыларына әсері бар ма?

2. Мұғалімдердің медиа-дискурсивті құзыреттілік деңгейі қандай?

3. Оқушылардың медиа-дискурсивті құзыреттілік деңгейі қандай?

Жоғарыда аталған сұрақтарды шешу үшін зерттеу үш кезеңге бөлінді.

Бірінші кезең медиа-дискурсивтік құзыреттілікті дамытуға қатысты отандық және халықаралық әдебиеттерді бастапқы іріктеуге бағытталды. Әрі қарай талдау үшін материалдарды бастапқы іздеу ERIC, Scopus, Web of Science және Google Scholar цифрлық іздеу жүйелері арқылы жүзеге асырылды. Келесі сөздер мен сөз тіркестері іздеудің негізгі терминдері болды: «медиасауаттылық», «медиа», «білім», «медиа», «аутентикалық материал», «медиа-дискурсивті құзыреттілік». Білім беру саласындағы отандық және шетелдік медиасауаттылықты дамытуға қатысты әртүрлі деңгейдегі және әртүрлі пәндік бағыттағы жарияланымдар таңдалды.

Зерттеудің *екінші кезеңі* медиа-дискурсивті құзыреттілікті дамытуға және осы сабақтың оқушылардың сөйлеу дағдыларына әсерін анықтауға бағытталған жобалық сабақты ұйымдастыру мен өткізуге арналған. Зерттеу жобалық сессиядан кейін оқушылардың сөйлесу дағдыларын өлшеу үшін алдын ала және кейінгі сынақтарды қолданды. Сөйлеу тестінің бағалау

критерийлері Кембридж бағалау жүйесіне бейімделген (Cambridge English Qualifications,2008)[7].

Сауалнамаға қатысқандар – Астана қаласындағы «№71 мектеп-лицейінің» ШЖҚ МКК ағылшын тілі мұғалімдері мен тоғызыншы сынып оқушылары. Білім беру іс-әрекетіне медиа сауаттылықты енгізу тәртібімен танысу мақсатында 9 9-сынып оқушыларынан құралған фокус-топпен жоба сабағы сынақтан өтті. Олар кездейсоқ таңдалды және көп деңгейлі топты білдіреді: тілді меңгеру деңгейі төмен оқушылар мен тілді меңгеру деңгейі жоғары оқушылар, сондай-ақ 14 пен 16 жас аралығындағы адамдар бар.

Үшінші кезеңі Google ұсынатын ақысыз веб-негізделген Google Docs Editors бағдарламасының бөлігі болып табылатын Google Forms сауалнамасын басқару бағдарламалық құралында жүргізілген онлайн сауалнамасын жасау болды. Мұғалімдер мен оқушылардың медиадискурсивті құзыреттілік деңгейін анықтау үшін онлайн сауалнама ұсынылды. 5 мұғалім мен 83 оқушы арасында онлайн сауалнама жүргізілді.

Тексерілген сабақтың, мұғалімдер мен оқушылардың сауалнамасының нәтижесінде алынған нәтижелерді талдау негізінде материал жинақталып, талдау жасалды.

Ағылшын тілі сабағында жарнамалық БАҚ хабарламаларын талдауға қатысты журнал басылымдары мен кітаптар осы мақаланы жазудың негізгі көзі болып табылады. Зерттеу жүйелік және салыстырмалы әдістерге негізделген.

Әдебиетке шолу

Медиасауаттылық немесе медиадискурсивті құзыреттілік ұғымдары отандық ғалымдардың еңбектерінде ашылған (Ахметова Л.С., Шайкенова А.Ж., Морозова Т.А.); Орыс (Жарковская Т.Г., Журин А.А., Зазнобина Л.С., Фоминова М.Н., Залагаев Д.В.) және шетелдік (R. Hobbs, C. Scheibe, F. Rogow, M. Wakefield, T. Koltay, M. Ivanović, B. Šramová, M. Mora, S. Livingstone).

Алдыңғы зерттеулер көрсеткендей, мектеп бастамалары медиа сауаттылыққа оқыту үдерісінде маңызды рөл атқарады [8-9]. C. Scheibe және F. Rogow медиасауаттылық бойынша білім беруді біртұтас тәсіл ретінде жүзеге асыру медиасауаттылық бойынша білім беруді оқшауланған пән ретінде қарапайым жүзеге асырудан тиімдірек деп болжайды (Scheibe, 2011) [10]. Сонымен бірге, медиасауаттылық бағдарламаларын білім берудің құрамдас бөлігі ретінде енгізу мұғалімдердің міндеттерінің бірі болып табылады (Wakefield, 2010: 1270) [11]. Сондай-ақ мектептегі білім берудегі медиа сауаттылық бойынша зерттеулерде: базалық біліммен интеграцияланған медиабілім беру тұжырымдамалары (Зазнобина, 1998), атап айтқанда, гуманитарлық цикл пәндерімен (Жарковская, 2000), химия курсымен (Журин, 2005), әлемдік көркем мәдениет (Фоминова, 2001), информатика (Залагаев, 2005) [12-15].

Кейбір елдерде медиасауаттылыққа оқыту кейде БАҚ, танымал мәдениет, цифрлық медианың жағымсыз жақтарын жоюдың бір жолы ретінде түсіндіріледі (Көлтай, 2011) [16]. Медиасауаттылық бұқаралық ақпарат құралдарына қол жеткізу, БАҚ пен оның мазмұнының әртүрлі аспектілерін түсіну және сыни тұрғыдан бағалау, әртүрлі контексттерде коммуникациялар құру қабілеті ретінде анықталады. Медиасауаттылық – ақпараттың негізгі көзіне қол жеткізу және бұқаралық ақпарат құралдарында ұсынылған мазмұнның күшін, шектеулері мен формасын түсіну қабілеті (Livingstone, 2004) [17].

M. Ivanović мектеп жүйесінде бұқаралық ақпарат құралдарында оқытуды біріктіру керек, өйткені оқушылар отбасы мен мектепке қайшы келетін құндылық пікірлерге ұшырайды деп ұсынады. Автор: «Мектептегі оқу уақыты да маңызды дағдыларды меңгеру және үйрену уақыты, медиа контентке сыни көзқарасты қалыптастыру маңызды» (Ivanović, 2014: 439) [18].

Pulido мен Tortajada өзара әрекеттесу мен диалогқа негізделген білім беру моделін ұсынды, ол eLearning бағдарламасында қолданылды. Бұл зерттеудің негізгі нәтижелері АКТ-ның жетілдірілуін ғана емес, сонымен қатар БАҚ ақпаратын сыни түсінуді көрсетті (Pulido, 2008) [19].

Португалиядағы Минхо университетінде зерттеу жүргізілді, оған сәйкес отбасы ақпаратты талдау мен қабылдауда маңызды рөл атқарады (Pereira, 2012) [20]. Осы себептерге байланысты авторлар ата-аналардың БАҚ талқылауы мен түсініктемелеріне қызығушылықтарын қолдайтын материалдарды жасауды дұрыс деп тапты. Бұл балаларға хабарламаларды түсінуге және медиа сауаттылық бойынша білім беруді мектепте ғана емес, сонымен қатар саладағы теория мен практика арасындағы алшақтықты жою үшін үйде де насихаттауға көмектеседі.

В. Šramová өз мақаласында мектеп деңгейінде медиа сауаттылықты дамытудың маңыздылығын сипаттады (Šramová, 2014) [21]. Бұл автор балалардың тұтынушылық мінез-құлқының дамуы мен когнитивті дамуының арасындағы берік байланысты тапты. Ол бұл байланысты Пиаже теориясы негізінде былайша түсіндірді: нөл жастан екі жасқа дейінгі сенсомоторлық кезең – бұл қалаулар мен қалаулар пайда болатын кезең. Дегенмен, дамудың осы кезеңінде мұны әлі тұтынушылық деп санауға болмайды. Кейінірек екі мен жеті жас аралығындағы балалар когнитивті дамудың бастапқы кезеңінде болып, медиа шындық пен әлеуметтік шындықты ажырата алмайды. Бұл жаста бала ойын-сауық пен шытырман оқиғалы мазмұнды, көрнекі заттар мен мультфильм кейіпкерлерін ұнататын белсенді БАҚ пайдаланушысына айналады. Бала өзінің жеке қажеттіліктері, тілектері мен ұмтылыстары бар тұлға ретінде өмір сүретінін біледі.

M. Mora өз мақаласында белсенді қатысу үшін ашық кеңістік және оқуға кеңірек қолжетімділікті ашатын фактор ретіндегі технология рөлін зерттеді (Mora, 2015) [22].

Отандық авторлар өз еңбектерінде жоғары білім мен журналистикаға ерекше мән бере отырып, Қазақстандағы медиа сауаттылықты дамытудың қазіргі жағдайын ашып көрсетеді (Ахметова,2015; Шайкенова ,Морозова ,2019) [23-24].

Жарнамалық хабарламалардың таң қалдыратын ерекшелігі – ағылшын тілінің барлық дерлік функционалдық стильдерін қолдану: жарнамалық хабарламаны қабылдауға байланысты олар ресми іскерлік және күнделікті сөйлеуге, ғылыми, әдеби және көркем стильге қолданылуы мүмкін (Huda, 2017: 1917) [25]. Бұл факт оқушылардың заманауи ағылшын тілінің әртүрлі функционалдық стильдерін таратуы үшін маңызды.

Медиа сауаттылық бойынша білім берудің зерттеу саласы ретінде танылуының артуына қарамастан, оны жүзеге асыруға, атап айтқанда, медиа сауаттылық бойынша білім беруді шет тілін оқытуға қалай енгізуге бағытталған зерттеулер аз. Осылайша, бұл зерттеу орта білім беру жүйесіне медиа сауаттылықты қалай кіріктіруге болатынын зерттеуге бағытталған. Медиа сауаттылық бойынша білім беруді шет тіліндегі білім берумен біріктіру мәселесіне қатысты келісілген көзқарастар мен жан-жақты шолудың болмауына байланысты бұл зерттеу осы олқылықтың орнын толтыру мақсатында жүргізілуде.

Зерттеу нәтижелері және талқылау

Бірінші кезеңнің нәтижесінде 65 әдеби дереккөз жинақталды. Басылымдардың негізгі көздері әртүрлі академиялық журналдардағы мақалалар, диссертациялар, медиасауаттылық, медиа-дискурсивті құзыреттілік саласындағы әдістемелік әзірлемелер және басқа да дерекқөздер, соның ішінде нормативтік құқықтық актілер, кітаптар, халықаралық конференциялардың жарияланымдары болды.

Екінші кезеңнің қорытындысы жобалық сабақты, ауызекі сөйлеу дағдыларының алдын ала және қорытынды тестін қамтыды.

Кіріспе тапсырма ретінде оқушыларға болжау тапсырмасы ұсынылды. Студенттерге жобаның атын табу үшін «The smart forfour advert» атты қысқаша әзіл-оспақ жарнамасы көрсетілді(Smart Retail Group, 2015) [26]. Бейне алдын ала қаралып, өзектілігі, сөздік қоры, қарқыны, ұзақтығы, сөйлеу анықтығы, мазмұны бойынша таңдалды.

Оқушылардың басты сұрағы «Сіз күнделікті өміріңізде жарнаманы қалай байқай аласыз және оның таңдауыңызға әсерін қалай талдай аласыз?». Тақтаға шеңбер сызылып, ортасында сұрақ және оның айналасында бірнеше сөз, мысалы, теледидар жарнамасы, әлеуметтік желідегі жарнама, т.б.

Сабақ жаттығулары шартты түрде шартты түрде үш кезеңге бөлінді: ауызша сөйлеуді дамытуға бағытталған алдын ала әңгіме, сөйлеу әрекеті кезінде сабақ материалын меңгеруге бағытталған және сөйлеу әрекетінен кейін материалды бекіту және өз бетінше тапсырманы пысықтау.

Алдын ала әңгіменің бірінші кезеңі арнайы лексикадан тұрды, оқушыларға контекстен қара қаріппен жазылған сөздердің мағынасын шығару ұсынылды. Бұл сөздердің орнына синонимдер тізімі де берілді.

Содан кейін оқушылар жарнамадан бас тартқан адам туралы шағын әңгімені өз беттерінше оқиды және бұл оқиғаны жұпта қорытындылайды, олардың үйінде бар жарнамаланған нәрселерді бір-біріне шынайы айтып береді.

Жарнамалық мәлімдемелер мен әдістердің нақты мысалдарын келтіру үшін, мысалы, беделді тұлғаларға және қарапайым адамдарға жүгіну үшін оқушылар жарнамадағы төрт Р-ны

анықтайтын белгілерді талқылады: лауазым, лауазым, лауазым және тұлға (Considine, 1999) [27].

Екінші кезең – сөйлеу әрекеті. Оқушылар жұппен жұмыс жасайды және әрбір жарнама үшін келесі сұраққа жауап беруге бір минут уақыт берілетінін түсіндіреді:

1. What can you see in this ad?
2. What is the ad for?
3. How do you know?
4. Is it easy to tell?
5. Is the ad effective?
6. Does it make you want to buy this product or service?

Барлығы бір суретті алады, бірнеше минуттан кейін олар бір-бірімен алмасады. Қорытындылай келе, жауаптарыңызды қысқаша сипаттаңыз. Бұл кезеңді біз тақтаға жарнаманың негізгі құрылымдарын жазба түрінде жазу арқылы аяқтаймыз.

Сөйлеу кезеңінен кейін. Оқушылар жағдайлардың қысқаша тізімін алады. Топтар жарнама стратегиясын жасайды. Маңызды критерийлер сипаттама болды: олар нені жарнамалайды, жарнама қайда орналасады, мұндай жарнаманың мақсатты аудиториясы кім, әрбір жағдайда жарнаманың қандай тәсілі жақсы болады және неге бұл нақты тәсіл тиімді болады.

Соңғы өнім плакаттары бар топтың қойылымдары болды (1-суретті қараңыз). Баяндамаларды сыныптастары бағалау критерийлері бойынша бағалады. Студенттерге өз командасына дауыс беруге рұқсат етілмеді.

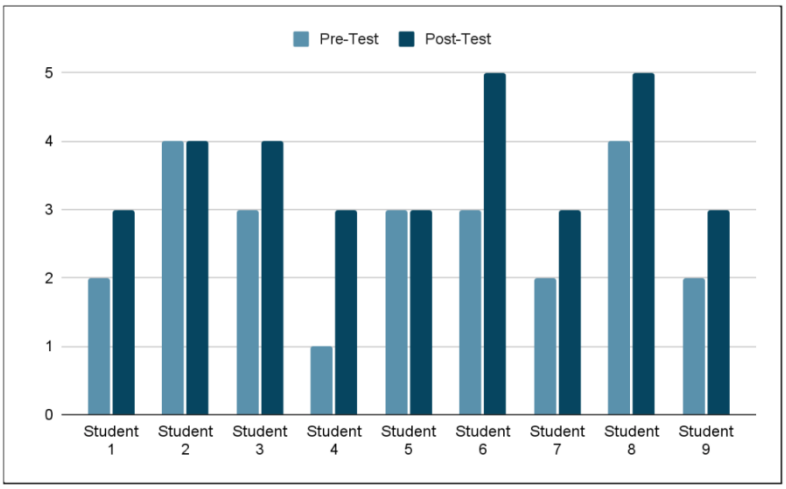
1-сурет – Оқушылардың жобалары бар презентациялары

Жобаның мақсаты медиа дискурс құзыреттілігін ағылшын тілі сабақтарына енгізу және осы сабақтың оқушылардың сөйлеу дағдыларына әсерін анықтау болды. Жоба әдісі алаңдаушылықты азайтты, ағылшын тілін меңгерудің барлық деңгейіндегі оқушыларға белсенді қатысуға, шығармашылықты көрсетуге және топта жұмыс істеуге мүмкіндік берді. Өкінішке орай, мектеп әкімшілігі бұл жобаны уақытпен шектелді. Дегенмен, болашақ зерттеу ретінде сіз өзіңіздің жарнамаңызбен бейне түсіріп, дайындай аласыз. Бұл оқушылардың шығармашылық қабілетін ашуға мүмкіндік береді.

Зерттеуде оқушылардың сөйлеу дағдыларын өлшеу үшін жоба сессиясына дейін және одан кейін тест қолданылды. Тесттер сұрақтарға жауап түрінде құрастырылды. Нәтижелер төмендегі 2-суретте көрсетілген.

Тестілеуге дейін және одан кейінгі нәтижелерді салыстыру жарнамалық материалдарды қолдану медиа-дискурстық құзыреттіліктерді дамытып қана қоймай, сонымен қатар әртүрлі деңгейдегі оқушылардың сөйлесу ағылшын тілі дағдыларын жетілдіретінін көрсетеді.

Үшінші кезеңнің қорытындысы – мұғалімдер мен оқушылардың онлайн сауалнамасы. Сауалнама сұрақтары 2016 жылғы Стэнфорд зерттеу веб-сайтынан алынды (Courtney, 2021) [27]. Сауалнаманың алғашқы бес сұрағы веб-сайттар, суреттер, мәтіндер негізінде жалған және шынайы ақпаратты анықтауға бағытталған. Сауалнаманың екінші бөлігінде сенімді ақпаратты анықтауға жеке қатынас сұрақтары берілген. Сауалнама нәтижелері салыстыру үшін бір кестеде талданды және жинақталды (1 кестені қараңыз).



2-сурет – Оқушылардың сөйлеу дағдысын алдын ала және қорытынды бағалау

1-кесте – Мұғалімдер мен оқушылардың медиа-дискурсивті құзыреттілік деңгейі

Сұрақтар	Мұғалімдер / %	Оқушылар / %
1) Бұл сайтта шынайы ақпарат бар ма? Иә немесе жоқ.	80	80,7
2) Бұл сайтта қанша жарнама бар?	20	18
3) Төмендегі сурет шынайы ма әлде жалған ба?	60	78,3
4) Бұл жаңалық мақала шын ба әлде жалған ба?	60	81,9
5) Бұл фактілерді тексеретін сенімді сайт па? Иә немесе жоқ.	60	69,8
6) Мен әрқашан ақпарат көзін қарастырамын	40	54,2
7) Мен әрқашан пайдаланған немесе оқыған материалдың авторын тексеремін	20	30,1
8) Мен әрқашан ақпараттың күнін тексеремін	20	31,3
9) Мен әрқашан тақырыптардан тыс оқимын	80	83,1
10) Мен кем дегенде бір фактіні тексеретін веб-сайтты білемін	0	14,5
Орташа алғанда жалпы дұрыс жауаптар:	**44**	**54,2**

Мұғалімдер мен оқушылардың көпшілігі бірінші сұрақтың дұрыс жауабын сәйкесінше 80% және 80,7% дұрыс анықтай алды. Сайттағы әртүрлі сілтемелерді басу арқылы сіз көптеген танымал өтіріктері бар сайттың иесін таба аласыз. «Тынық мұхиттық солтүстік-батыс ағаш сегіздігі» деген Google іздеуі де мұның дұрыс еместігін көрсетеді. Бес мұғалімнің біреуі ғана фотосуретте үш жарнама бар екенін анықтай алды. Бұл сурет 2016 жылы Стэнфорд зерттеуінде оқушылар демеушілік мазмұнды шынайы ақпараттан ажырата алатынын анықтау үшін қолданылған [28]. Барлығы 83 оқушының 15-і дұрыс жауапты таңдады. Оқушылардың 78,3%-ы және мұғалімдердің 60%-ы акуланың суреті жалған деп дұрыс жауап берген. «Ғалымдар бар болғаны 48 сағатта рак клеткаларының 98%-ын өлтіретін тамыр тапты» деген мақалада мұғалімдердің 40%-ы мен оқушылардың 9,1%-ы шындықты айтқан сияқты, бұл қате жауап, себебі сайтта жарнаманың үлкен көлемі бар. және сенімді дереккөздерге сілтемелер жоқ [29]. Іздеу жүйесі арқылы қосымша іздеу бұл ақпараттың жалған екенін көруге мүмкіндік береді. Мұғалімдердің 60% және оқушылардың 69,8% сайтты сенімді деп атады, бұл шынымен де шындық. The Internet Archive: Wayback Machine сенімді ақпарат көзі, сенімді кәсіби ұйымдар демеушілік ететін коммерциялық емес ұйым [30].

Мұғалімдердің 60 пайызы, оқушылардың 45,8 пайызы ақпарат көзін тексермейді. Одан

да аз респондент пайдаланылған немесе оқыған материалдың авторларын тексереді: мұғалімдердің 20% және оқушылардың 30,1%. Сондай-ақ, 20% мұғалімдер мен 31,3% оқушылар басылым күні бойынша дереккөздің өзектілігіне қарайды. Тақырыптар пайдаланушылардың назарын аудару үшін жиі жаңылыстыруы мүмкін. Ақпараттың сенімділігін анықтау үшін тақырыпты ғана емес, бүкіл мәтінді оқып шығу керек. «Әңгімелесу» тақырыбы мұғалімдердің 80% және оқушылардың 83,1% мақаланы толығымен оқуға кедергі келтірмейтіні белгілі болды. Сұхбат алған бес мұғалімнің ешқайсысы қандай да бір веб-сайт немесе фактчекинг бағдарламасы туралы білмеді. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың тек 14,5%-ы мұндай бағдарламаларды біледі.

Жалпы көрсеткішті салыстыратын болсақ, медиа-дискурсивті құзыреттілігі бар оқушылардың пайызы (54,2%) мұғалімдердің пайызынан (44%) жоғары болып шықты. Алайда бұл көрсеткіштер төмен. Бұл құзыреттілікті мектептегі шет тілін оқыту жүйесінде міндетті құзыреттердің біріне енгізу ұсынылады.

Қорытынды

Зерттеу нәтижесінде медиа-дискурсивті құзіреттілікті дамытуға бағытталған сабақтар оқушылардың сөйлесу дағдыларына оң әсер ететіні анықталды, өйткені мұндай сабақтар түрлері белсенді қарым-қатынас пен өзара әрекетті қажет етеді. Біз жарнамалық медиа ресурстарды шынайы материал ретінде пайдалануға болатынын атап өттік, өйткені жарнамалық әсер барлық жерде болады және оны дұрыс анықтап, талдай білу керек. Жарнама мәтіндерінің қысқалығы, анықтығы және қозғалғыштығы олардың сабақтағы әдістемелік мүмкіндіктеріне сәйкес келеді. Бұқаралық ақпарат құралдарының интрузивті ықпалынан қорғану және олардың қабілеттері мен талпыныстарын бағалай алатын, есептей алатын және сауатты таңдау жасай алатын саналы азамат болып қалыптасуына көмектесу үшін оқушыларды медиа-дискурсивтік біліктілікке үйрету қажет.

Зерттеу нәтижелері сонымен қатар медиа-дискурсивті құзыреттілігін, ең алдымен, мұғалімдердің дамыту қажеттігін көрсетті, өйткені олар оқу үдерісінде негізгі көмекші болып табылады. Заманауи мұғалімнің міндетті құзіреттілігі қатарына медиа-дискурсивті құзіреттілікті енгізу орынды болуы мүмкін.

Шетел тілінің оқытушылары мен зерттеушілері бұл сауалнаманы медиа дискурс құзыреттілігі туралы көбірек білу үшін нұсқаулық ретінде пайдалана алады. Мысалы, медиасауаттылық туралы хабардар болуды оқушылар дер кезінде және даулы материалдарды сыни тұрғыдан оқитын шетел тілін оқытуға енгізуге болады. Оқушыларды жаңалықтарымен, әлеуметтік желідегі сүйікті жазбаларымен немесе кез келген қызу тақырыппен бөлісуге шақыруға болады.

Әлеуметтік зерттеулерден, ағылшын тілі сабақтарынан нақты мысалдар, сондай-ақ оқытудағы медиа құзыреттілік пен медиасауаттылықты арттыру үшін қолданылатын ұсыныстар зерттеудің практикалық маңыздылығын көрсетеді. Дегенмен, бұл зерттеудің кейбір шектеулері бар. Біріншіден, деректерді алу үшін тек онлайн сауалнама пайдаланылды. Жоғары сапалы дәлелдемелерді алу үшін жартылай құрылымдық сұхбаттар мен бақылаулар сияқты басқа құралдарды пайдалануға болады. Сондай-ақ медиа мәтіндер мен тесттерді талдау арқылы медиа-дискурсивті құзыреттілігін бағалауға болады. Екінші шектеу – сауалнамаға бір мектептің шет тілі мұғалімдері ғана қатысты. Болашақ зерттеулер осы параметрлерді қамту үшін ауқымды кеңейтуі мүмкін. Оқытушылар мен оқушылардың медиа-дискурсивті құзыреттілігі әрі қарай зерттеудің тағы бір әлеуетті бағыты болып табылады.

Әдебиеттер

1. Akcayoglu, D. I., & Daggol, G. D. (2019). A study on the perceived media literacy level of preparatory year students in a university setting. Contemporary Educational Technology, 10(4), 416-429.

2. Livingstone, S. M., & Haddon, L. (2009). Young people in the European digital media landscape: a statistical overview with an introduction. Göteborg: Nordicom.

3. Dashtestani, R., & Hojatpanah, S. (2020). Digital literacy of EFL students in a junior high school in Iran: voices of teachers, students and Ministry Directors. Computer Assisted Language Learning, 35(4), 635-665.

4. Wijaya, B. S. (2015). The development of hierarchy of effects model in advertising. International Research Journal of Business Studies, 5(1), 73-85.

5. Werner, F. (2004). Medienwissenschaft. Fink.

6. Baake, D. (1998). Mediencompenetz–Herkunft. Lernort Multimedia, 22-27.

7. Assessing Speaking Performance. Cambridge English Qualifications. Retrieved April 22, 2022, from https://www.cambridgeenglish.org/images/168619-assessing-speaking-performance-at-level-b2.pdf

8. Hobbs, R. (2004). A review of school-based initiatives in media literacy education. American Behavioral Scientist, 48(1), 42-59.

9. Tanriverdi, B., & Apak, O. (2010). Analysis of Primary School Curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in Terms of Media Literacy Education. Educational Sciences: Theory and Practice, 10(2), 1187-1213.

10. Scheibe, C., & Rogow, F. (2011). The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world. Corwin Press.

11. Wakefield, M. A., Loken, B., & Hornik, R. C. (2010). Use of mass media campaigns to change health behaviour. The Lancet, 376(9748), 1261-1271.

12. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26-34.

13.Журин А. А. Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы // Медиаобразование. – 2005. – № 2. – С. 29-52.

14. Фоминова М. Н. Медиаобразование в контексте освоения курса мировой художественной культуры в общеобразовательной школе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Моск. гос. университет. – М., 2001 – 178 с.

15. Залагаев Д. В. Развитие медиаграмотности учащихся в процессе обучения информатике: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Тюм. гос. Университет. – Омск, 2005. – 150 с.

16. Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy // Media, culture & society, 33(2), 211-221.

17. Livingstone, S. (2004). What is media literacy? // Intermedia, 32(3), 18-20.

18. Ivanović, M. (2014). Development of media literacy–an important aspect of modern education // Procedia-Social and Behavioral Sciences, 149, 438-442.

19. Pulido, C. M., & Tortajada, I. (2008). Enseñar a ver a través del diálogo // Comunicar, 16(31).

20. Pereira, S., Pinto, M., & Pereira, L. (2012). Resources for media literacy: Mediating the research on children and media // Comunicar Revista Científica de Educomunicación, 20(39), 91- 99.

21. Šramová, B. (2014). Aggressive marketing, consumer kids and stereotyping of media contents // Procedia-Social and Behavioral Sciences, 140, 255-259.

22. Mora, M., Penelo, E., Gutiérrez, T., Espinoza, P., González, M. L., & Raich, R. M. (2015). Assessment of two school-based programs to prevent universal eating disorders: media literacy and theatre-based methodology in Spanish adolescent boys and girls // The Scientific World Journal.

23. Ахметова Л. С. Медиаобразование в Казахстане // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 3-2. – С. 37-38.

24. Шайкенова А. Ж., Морозова Т. А. Медиаобразование как основополагающий фактор формирования медиаграмотности в различных социальных институтах Республики Казахстан // Известия Национальной академии наук Республики Казахстан. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2019. – № 5-327. – С. 220.

25. Huda, M. (2017). The use of authentic materials in teaching English: Indonesia teachers' perspective in EFL classes // People: International Journal of Social Sciences, 3(2), 1907-27.

26. Smart Retail Group. (2015, September 29). The smart forfour advert [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ht1FyqrxONY

27. Considine, D. M., & Haley, G. E. (1999). Visual Messages: Integrating Imagery into Instruction. A Media Literacy Resource for Teachers. Teacher Ideas Press, PO Box 6633, Englewood, CO 80155-6633.

28. Courtney (2021, March 15). Test Your Media Literacy Skills. Alachua County Library District. https://www.aclib.us/blog/test-your-media-literacy-skills

29. Caylor M. (2016, December 9). Scientists Find Root That Kills 98% Of Cancer Cells In Only 48 Hours. https://archive.is/bHuhe#selection-273.0-273.68

30. Wayback Machine. Internet Archive. (1996, May 10). The top 10 causes of death. https://web.archive.org

References

Ahmetova, L. S. (2014). Mediaobrazovanie v Kazahstane. [Media education in Kazakhstan]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij,* 3 (2), 37-38. – (In Russian)

Akcayoglu, D. I., & Daggol, G. D. (2019). A study on the perceived media literacy level of preparatory year students in a university setting. *Contemporary Educational Technology, 10*(4), 416-429.

Assessing Speaking Performance. *Cambridge English Qualifications.* Retrieved April 22, 2022, from https://www.cambridgeenglish.org/images/168619-assessing-speaking-performance-at-level-b2.pdf

Baake, D. (1998). Mediencompenetz–Herkunft. *Lernort Multimedia*, 22-27.

Caylor M. (2016, December 9). *Scientists Find Root That Kills 98% Of Cancer Cells In Only 48 Hours.* https://archive.is/bHuhe#selection-273.0-273.68

Considine, D. M., & Haley, G. E. (1999). *Visual Messages: Integrating Imagery into Instruction. A Media Literacy Resource for Teachers*. Teacher Ideas Press, PO Box 6633, Englewood, CO 80155-6633.

Courtney (2021, March 15). *Test Your Media Literacy Skills. Alachua County Library District.* https://www.aclib.us/blog/test-your-media-literacy-skills

Dashtestani, R., & Hojatpanah, S. (2020). Digital literacy of EFL students in a junior high school in Iran: voices of teachers, students and Ministry Directors. *Computer Assisted Language Learning, 35(*4), 635-665.

Fominova, M. N. (2001). *Mediaobrazovanie v kontekste osvoenija kursa mirovoj hudozhestvennoj kul'tury v obshheobrazovatel'noj shkole.* [Media education in the context of mastering the course of world artistic culture in a secondary school] (Publication No. 13.00.02). [Doctoral dissertation, Moscow State University]. Moscow. – (In Russian)

Huda, M. (2017). The use of authentic materials in teaching English: Indonesia teachers' perspective in EFL classes. *People: International Journal of Social Sciences, 3*(2), 1907-27.

Ivanović, M. (2014). Development of media literacy–an important aspect of modern education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 149*, 438-442.

Koltay, T. (2011). The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, culture & society, 33*(2), 211-221.

Livingstone, S. (2004). What is media literacy?. *Intermedia, 32*(3), 18-20.

Mora, M., Penelo, E., Gutiérrez, T., Espinoza, P., González, M. L., & Raich, R. M. (2015). Assessment of two school-based programs to prevent universal eating disorders: media literacy and theatre-based methodology in Spanish adolescent boys and girls. *The Scientific World Journal.*

Pulido, C. M., & Tortajada, I. (2008). Enseñar a ver a través del diálogo. *Comunicar, 16*(31).

Scheibe, C., & Rogow, F. (2011). *The teacher's guide to media literacy: Critical thinking in a multimedia world.* Corwin Press.

Shajkenova, A. Zh., & Morozova, T. A. (2019). Mediaobrazovanie kak osnovopologajushhij faktor formirovanija mediagramotnosti v razlichnyh social'nyh institutah Respubliki Kazahstan. [Media education as a fundamental factor in the formation of media literacy in various social institutions of the Republic of Kazakhstan]. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. Social and Human Sciences, 5*(327), 220. – (In Russian)

Šramová, B. (2014). Aggressive marketing, consumer kids and stereotyping of media contents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 140,* 255-259.

Smart Retail Group. (2015, September 29). *The smart forfour advert* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=ht1FyqrxONY

Tanriverdi, B., & Apak, O. (2010). Analysis of Primary School Curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in Terms of Media Literacy Education. *Educational Sciences: Theory and Practice, 10*(2), 1187-1213.

Zaznobina, L. S. (1998). Standart mediaobrazovanija, integrirovannogo s razlichnymi shkol'nymi disciplinami. [The standard for media education integrated with various school disciplines]. *Standarty i monitoring v obrazovanii, 3,* 26-34 – (In Russian)

Zalagaev, D. V. (2005). Razvitie mediagramotnosti uchashhihsja v processe obuchenija informatike. [Development of media literacy of students in the process of teaching computer science] (Publication No. 13.00.02). [Doctoral dissertation, Tumen State University] – (In Russian)

Zhurin, A. A. (2005). Integracija mediaobrazovanija s kursom himii srednej obshheobrazovatel'noj shkoly. [Integration of media education with the course of chemistry in a secondary school]. *Mediaobrazovanie, 2,* 29-52 – (In Russian)

ҒТАМР 14.25.19 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.11

К. Аскарбекова[1*], З. Канаева[1], К. Бакирова[2]

[1]І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Қазақстан, Талдықорған қ.
[2] Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.
*e-mail: kenzhegul.askarbekova@mail.ru

БИОЛОГИЯ ПӘНІНДЕ ФАКУЛЬТАТИВТІК САБАҚТАРДЫ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ПӘНГЕ ДЕГЕН ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН АРТТЫРУДЫҢ МАҢЫЗЫ

Бұл мақалада "Жас агроном" жұмыс бағдарламасы 7-8 сынып оқушыларына арналған "Қызықты биология" факультативтік курс бағдарламасы бойынша элективті пәндер бағдарламасы негізінде құрастырылған. Биология пәні 6-9 сыныптар арасында бейіналды оқыту болып табылады.

Мұндай жоспарлау 13-14 жас аралығындағы балаларға арналған ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыруды көздейді, бұл – жоғары сынып оқушыларының белсенді ғылыми қызметте тәжірибе жинақтауы үшін шығармашылық жұмыстың инновациялық түрі. Зерттеу қызметінің мазмұнын құруда қолданылатын интегративті әдіс мектеп жасындағы балалардың жас ерекшеліктерін ескереді және білім беру процесін ұйымдастырудың ең қолайлы түрі болып саналады.

Тапсырмаларды жоспарлау қызметтің әр кезеңінде шешілетін міндеттерге сәйкес келетін сабақтар өткізуді қамтиды.

Егер оқушы мектеп жасынан бастап табиғатпен үйлесімді өмір сүруді үйренсе, онда ол өмірінің соңына дейін онымен бірге болады.

Көптеген ғылыми зерттеушілер мен практиктер экологиялық мәдениетті қалыптастыру үшін оқушылармен жұмыс істеудің оңтайлы және белсенді әдістерін іздеумен айналысады. Мұндай әдістердің қатарына мектеп эксперименттерін жатқызуға болады, іс-жүзінде бұл барлық оқушыға тән іс-әрекет, өйткені әрбір оқушы – экспериментатор.

Зерттеу экспериментін ұйымдастыру, тәжірибелер жүргізу – оқушыларды экологиялық тәрбиелеудің тиімді дағдылары мен әдістерінің бірі екенін айқындайды.

Түйін сөздер: педагогикалық бағыт, ботаника, биология, агрономия, нұсқаулық, сауалнама, білім, ғылыми дағды, әдіс-тәсіл, зерттеу.

K. Askarbekova[1*], Z. Kanayeva[1]. K. Bakirova[2]

[1]Zhetysu university named after I. Zhansugurov, Kazakhstan, Taldykorgan
[2]Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan, Almaty
*e-mail: kenzhegul.askarbekova@mail.ru

On the importance of increasing students' interest in the subject with the help of optional classes in the subject of biology

In this article, the work program "young agronomist" is based on the program of elective courses "interesting biology " for learner of grades 7-8 on the basis of the elective courses program. Biology is a pre-professional education among grades 6-9.This planning involves the organization of research work for learner aged 13-14 years, which is an innovative form of creative work for high school learner to gain experience in active scientific activity. The integrative method used in compiling the content of research activities takes into account the age characteristics of school-age learner and is the most appropriate form of organizing the educational process.

Task planning involves conducting classes that correspond to the tasks to be solved at each stage of the activity.If a learner learns to live in harmony with nature from school age, then he will stay with her for the rest of his life.Many scientific researchers and practitioners are searching for optimal and active methods of working with students to form an ecological culture. These methods include school experiments – in practice, activities are individual for each learner, since each learner is an experimenter.

Organizing a research experiment, conducting experiments is one of the effective skills and methods of environmental education of learner .

Key words: survey, method-approach, pedagogical direction, botany, biology, agronomy, teaching, knowledge, scientific skill, research.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

К. Аскарбекова[1*], З. Канаева[1], К. Бакирова[2]
[1]Жетысуский университет им И. Жансугурова, Казахстан, г. Талдыкорган
[2]Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы
*e-mail: kenzhegul.askarbekova@mail.ru

Повышение мотивации и интереса учащихся к предмету с помощью факультативных занятий по предмету «Биология»

В статье проанализирован инновационный опыт разработки и проведения элективного курса по биологии в школе. Представлена рабочая программа «Молодой агроном», которая составлена на основе программы факультативных курсов «Интересная биология» для учащихся 7-8 классов как элективный курс. Биология как предмет преподается в виде предпрофильной подготовки среди 6-9 классов средней школы. Факультатив предполагает организацию научно-исследовательской работы для детей 13-14 лет как инновационной формы творческой работы старшеклассников для приобретения опыта активной исследовательской деятельности. Интегративный метод, используемый при составлении содержания исследовательской деятельности, учитывает возрастные особенности детей школьного возраста и является наиболее подходящей формой организации образовательного процесса. Планирование заданий предполагает программирование задач обучения, решаемым на каждом этапе работы школьника. Если ученик учится жить в гармонии с природой со школьного возраста, то он останется с ней до конца своей жизни; школьник овладевает экологической культурой, навыками начинающего агронома или садовода. Многие научные исследователи и практики занимаются поиском оптимальных и активных методов работы с учащимися для формирования экологической культуры. К числу таких методов можно отнести школьные эксперименты, поскольку практическая деятельность учащегося индивидуальна и каждый ученик осваивает роль экспериментатора. Организация исследовательского эксперимента, проведение экспериментов – один из эффективных навыков и методов экологического воспитания учащихся.

Ключевые слова: обследование, метод-подход, педагогическое направление, ботаника, биология, агрономия, обучение, знание, научное мастерство, исследование.

Кіріспе

Білім беруді дамытудың ұлттық доктринасы орта мектептің алдына елдің тағдырына, оның әлеуметтік-экономикалық және әл-ауқатына жауапты, ынтымақтастық пен мәдениетаралық өзара іс-қимыл жасауға қабілетті, білімді, өнегелі, сындарлы және практикалық адамдарды қалыптастыру міндетін қояды (Украинадағы білім беруді дамытудың ұлттық доктринасы 2001) [1]. Бұл тапсырманы орындау білім беру ортасын құруды талап етеді, онда білім оқытудың мақсаты емес, ақпараттық кеңістікте шарлауға, алған білімдерін ұсынуға және пайдалануға қабілетті адамның өзін-өзі дамыту құралы ретінде әрекет етеді.

Сонымен қатар, қосымша сабақ беруге бағытталған факультативтік сабақтарға арналған әдебиеттерге талдау жасау осы ғылым саласын зерттеушілердің білімді анықтауға деген көзқарасын нақтылауға мүмкіндік берді. Бұл жаңа білім беру парадигмасы жеке тұлғаның білім беру қажеттіліктерін тануға және қанағаттандыруға негізделетіндігімен түсіндіріледі. Нәтижесінде, оқу процесін ұйымдастыруда әр оқушының өзіндік білім траекториясын таңдауы шешуші рөл атқарады. Оны қанағаттандыру үшін 12 жылдық мектептің тұжырымдамасында оның жоғары буыны бейінді оқытуды қамтамассыз етеді, ал жалпы білім беретін оқу орындарының үлгілік оқу жоспарларында негізгі және жоғары мектептер үшін пәндерді тереңдетіп оқытуға, арнайы курстар, факультативтерді енгізуге қосымша уақыт бөлінеді (Бастауыш және орта мектептерге арналған үлгілік оқу бағдарламасы 2004) [2].

Арнайы «Жас агроном» факультативтік сабағын енгізудің басты тиімділігі «Тәрбие- тал бесіктен»,- демекші жас буынға ертеден білім беріп, үйретуді негіздейді. Сондай-ақ, болашақта әр адам өз практикалық тәжірибесінде алған білімдерін айқын көрсетуге және болашақта мамандық таңдауда қателеспей, яғни, өз еліміздің ауылшаруашылық саласын дамытуға орасан зор үлес қосады деген үмітпен әзірленген қосымша сабақ болып табылады.

Бұл қосымша сабақта қарастырылатын қызығушылық салалары өсімдіктер мен ауылшаруашылығына өте байланысты. Мысалы, Ботаника, Биотехнология, Экология, эволюция салаларына қатысты. Біздің зерттеуіміз тұрғысынан «Жас агроном» факультативтік курстары,

сондай-ақ «Ботаника және ауылшаруашылығы» негіздеріне назар аударады (Белавина,1976:80) [3]. Мектеп тәжірибесін талдау барысында жоғары сынып оқушыларының қосымша факультативтік сабақтар негіздері туралы білімін шыңдау қарастырылған. Оларды игерудің бастапқы және орташа деңгейлері басым болған жақтарын талдау, жоғары сынып оқушылары ауылшаруашылық саласы туралы білімге танымдық қызығушылықтарын қалыптастырады. Биология пәнін оқытуда ескірген әдістемелік тәсілдер басым болып келеді. Сондықтан қосымша факультативтік сабақ ретінде биология саласын қайта жаңғырту болып табылады. Бұл «Жаратылыстану» білім беру саласының құрамдас бөлігі ретінде білімнің маңыздылығы мен жоғары сынып оқушыларында осы білімнің қалыптасу деңгейін көрсетеді.

Зерттеу мәселелеріне сүйене отырып, біз жалпы биология курсын оқу кезінде орта мектеп оқушылары игеруі керек биологиялық білімнің мазмұнын қалыптастыру туралы ғалымдардың көзқарастарын нақтылауға жүгіндік.

Әдеби дереккөздерді зерттеу және жалпылау биологиялық білімнің динамикалық сипатқа ие екенін анықтауға мүмкіндік берді, сондықтан олар биологиялық ғылымның дамуына байланысты мектептегі биологиялық білімнің мазмұнында өзгерістерге ұшырайды және оның әртүрлі салаларының ғылыми білімдерін көрсетеді.

Мектептегі «Биология» пәнінде білімді типологизациялаудың бірнеше тәсілдері бар. Сонымен, Б. В. Всесвятскийдің пайымдауынша танымның мазмұны мен түп мағынасына байланысты биологиялық білім әртүрлі формаларға ие болуы мүмкін, оны жүйелі тәсіл негізінде ғалым осындай топтарға біріктірген болатын:

1. Биологиялық идеяларды қалыптастыруда жеке заттар мен құбылыстардың сыртқы жақтарын көрсететін, жабайы табиғаттың сезімталдығын негіздейтінін тікелей білудің нысаны ретінде қарастырылған. Ал бұл жеке заттар мен процестердің мәнін ашатын пәндік білім екенін көрсеткен.

2. Биологиялық ұғым объектілер мен құбылыстардың ішкі мәнін ашатын логикалық таным формасы ретінде. Бұл теориялық білім, оған пәндік-жүйелік (объектілер мен құбылыстар арасындағы қатынастар мен қатынастарды орнату) және жүйелік ұғымдар кіреді, онда жүйе элементтері арасындағы өзара әрекеттесу және тұтас жүйеде элементтердің өзара байланысы көрінеді.

3. Биологиялық категориялар-курстың барлық бөлімдерін қамтитын ең жалпы биологиялық ұғымдар: жасуша, организм, популяция, түр, биоценоз, биосфера.

4. Табиғатты одан әрі танудың мақсаттарын, бағыттары мен перспективаларын ашатын ғылыми идеялар (Всесвятский Б.В,. 1985:143) [4].

Ғалым «Биология» пәніндегі биологиялық білімнің аталған түрлерінің ішінде биологиялық білімнің алғашқы сатысы ретінде биологиялық идеялар мен биологиялық ұғымдар басым екенін айтады.

Білімнің практикалық және теориялық болып табылатын дидактикалық бөлінуіне сәйкес Б.Д. Комиссаров биологиялық білімді құбылыстарды сипаттайтын эмпирикалық, теориялық, құбылыстарды түсіндіретін және әлемнің ғылыми бейнесі деп қарастырған. Ғалым биология пәнін мәдениет жүйесіндегі биология ғылымының моделі ретінде құру керектігін және биологиялық білім мазмұнына «Биосфераның ерекше ерекшеліктері, өмірдің бірегейлігі, оның барлық көріністерінде өмірді құрметтеу туралы» білімді қосу керек екенін айтады" (Комиссаров Б. Д. ,1991:160) [5].

Биологияны оқыту теориясы мен әдістемесінде ұғымдарды биологиялық білімнің басым формасы ретінде тану кең таралған және солай болып қала береді. Бұған жетекші ғалымдар Н.М. Верзилин мен В. М. Корсун биологиясының оқу пәнін «Логикалық дәйектілікте дамып, өзара байланыста болатын ұғымдар жүйесі» ретінде түсіндіруі негіз болды (Верзилин Н.М., 1983) [6]. Осы анықтаманың негізінде ғалымның ғылыми мектебі биологиялық ұғымдардың даму теориясын жасады. Сондықтан тұрақты теориясы және оқыту әдістемесі биология саласында ереже болып табылады және осыған қатысты ұғымдар үстем нысандары биологиялық білімді игеруге жататын оқушылар болып бөлінеді. Ғылыми зерттеулер мен практикалық жетістіктер биологияны оқыту процесінде оқушылардың тұжырымдамаларын жүйелі түрде қалыптастыру және дамыту білімді саналы және берік игерудің негізгі әдіснамалық заңдылығы болып саналатынын көрсетеді.

Мектепте биология пәнінен элективті курс мазмұнына ұғымдарды енгізу биология ғылымының жетекші идеяларымен анықталады: тірі табиғатты әртүрлі деңгейде ұйымдастыру идеясы, органикалық әлемнің эволюциясы, құрылым мен функциялардың өзара байланысы,

биологиялық жүйелердің табиғи ортамен байланысы, биологиялық жүйелердің тұтастығы мен өзін-өзі реттеуі.

Фактілер, ұғымдар, заңдар, теориялар сияқты білім түрлері оқушылардың санасында табиғаттың тұтас объектілерін барабар бейнелеу қажеттілігін баса көрсете отырып, А.В. Степанюк «Дүниетанымдық маңызы, практикалық бағыты, эмоционалды ауырлығы және сезімтал нақты қабылдау үшін қол жетімділігі» Биологиялық білімнің жетекші рөліне назар аударады" (Степанюк А. , 2001:43-46) [7].

Мектептегі биология пәнінен ұйымдастырылған элективті курсының мазмұнын талдау теориялары, заңдар және заңдылықтар сияқты ғылыми білім нысандарын зерттеу орта мектеп деңгейіне байланысты құрастырылады. Бұл осы жас санатындағы оқушылар теориялық білімнің абстрактіден нақтыға орта білімге көтерілу әдісі, әртүрлілікте бірлікті табу сияқты ерекшеліктерін игере алатындығымен түсіндіріледі.

Биологиядағы оқу процесін ұйымдастырудың жүйелі тәсілін қолдана отырып, Б.В. Всесвятский биологиялық білімнің сәтті қалыптасуы оқушылардың өмір құбылыстарын тану процесінде олардың біртіндеп дамуы үшін қолайлы жағдайлар жасау кезінде пайда болады деген қорытындыға келді. Ғалым мұндай жағдайлар оқу материалын, оқыту әдістері мен жалпы әдіс – тәсілдерді әдістемелік тұрғыдан дұрыс таңдау, оқулықтардағы сабақтастық пен логикалық дәйектілікті сақтау, оқулықтардағы биологиялық ұғымдарды, категорияларды, заңдарды, теорияларды, идеяларды ашу және біртіндеп тереңдету екенін негіздейді (Всесвятский Б.В. ,1985:143) [4].

Оқушылардың білім алуына оқулық әлеуетінің әсерін зерттей отырып, Л.Г. Горяна 6-9 сынып оқушыларының биология оқулығымен жұмысын әдістемелік тұрғыдан дұрыс ұйымдастыру оқытудың процедуралық жағын күшейтуге ықпал ететінін, нәтижесінде білімнің қалыптасуы тиімді болатындығын атап өтті (Горяна Л.Г. 2008: 203) [8].

Л.П. Анастасова орта мектепте биологиялық тұрғыда теориялық білімді қалыптастыру жағдайларын зерттей отырып, негізгі биологиялық ұғымдарды қарастыруға ықпал ететін және оқушылардың білімінің беріктігін қамтамасыз ететін екі топқа назар аударады: а) логикалық; б) әдістемелік. Зерттеуші алдымен проблемаларды қою, белгілерді анықтау, салыстыру, қорытынды және жалпылау деп санайды. Екіншісіне мыналар жатады:

а) білім құрамы бойынша негізгі ұғымдарды анықтау және талдау, биологиялық ұғымдар мен химиялық ұғымдар арасындағы байланысты орнату, яғни пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру;

б) ұғымдарды дамыту процесінде оқытудың әртүрлі көрнекі құралдарын қолдану арасындағы байланысты орнату;

в) сабақтың әртүрлі кезеңдерінде және ұғымдардың даму кезеңдерінде жалпы биологияны зерттеуде қолданылатын көрнекі құралдар жүйесіндегі оқу құралының орнын анықтау;

г) дәстүрлі статистикалық кестелерден ерекшеленетін динамикалық оқу құралдарын жасау, олар көрсету үшін де, оқушылардың өзіндік жұмысы үшін де қолданылады (Анастасова Л.П,1983:75-81) [9].

Орта мектеп оқушыларының жас ерекшеліктерін ескере отырып, биология әдістемесінде биологиялық білімді қалыптастыру кезінде олар ғылыми мәселелерді дамыту механизмін анықтауға және оларды шешудің мүмкін жолдарын талдауға, ойлау экспериментіне, балама гипотезалар мен модельдерді салыстыруға жүгінеді.

Негізгі мектептің биология пәніне негізделген элективті курсында теориялық білімді қалыптастыру мәселелерін зерттей отырып, Н.И. Мищук оқушылардың білімді саналы түрде игеруінің шарттары объектілерді сипаттау және салыстыру тапсырмаларын қолдана отырып, тәуелсіз жұмыстарды ұйымдастыру, білімді түсіндіру, бекіту және тексеру кезеңдерінде тест тапсырмаларын қолдану болып табылады (Мищук Н, 1993:18) [10]. Бұл тұжырымды орта мектепке де таратуға болады деп санаймыз.

Биологиялық ұғымдардың даму теориясын зерттеу олардың қалыптасуы кезең-кезеңмен жүретінін көрсетті. Ұғымдарды қалыптастыру процесі олардың қарапайымнан күрделіге күрделенуімен қатар жүреді. Яғни, бұл тұрғыда қарапайым еркін ұғымдардан күрделі дағдыларды қалыптастыруы негіз болады.

Биология пәнінен теориялық білімнің қалыптасуы оқушылардың жалпы биологиялық ұғымдар жүйесін дамытуға негізделген ережені А.Н. Мягкова мен Б.Д. Комиссаров осы ғалымдар негіздейді. Ғалымдардың пікірінше, тұжырымдамалардың қалыптасуының әр кезеңі тұжырымдаманың кеңеюімен және тереңдеуімен аяқталады. Жалпы жұмыста олар бұл мәселені шешу дәйекті жалпылау жүйесін қолдануды қажет ететіндігін көрсетеді. Осы мақсатта авторлар нақты тұжырымдаманы, фактілерді

жалпылау негізінде анықтаманы тұжырымдай отырып, қалыптастыруды ұсынады; келесі қадам – нақты ұғымдарды жалпылауды қарастырады. Олар биологиялық тұрғыдан ұғымдардың ерекшелігі олардың қалыптасуына әртүрлі тәсілдерді қолдануды анықтайды. Сонымен қатар, цитологиялық, эволюциялық және экологиялық ұғымдардың тиімділігін айқындайды.

Білімді қалыптастырудағы мультимедиялық құралдардың рөліне келетін болсақ, биология мұғалімдері мен әдіскерлердің назарын оқушылардың іздеу-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыруға мүмкіндік беретін аспаптық сипаттағы бағдарламалық, педагогикалық нысандар дәлел болады. Заманауи мультимедиялық жүйелердің пайда болуымен білімді бақылау, кері байланысты жеделдету үшін компьютердің мүмкіндіктері кеңейтілді, бұл ассимиляция процесін басқаруға, оны уақтылы түзетуге және жетілдіруге қосымша мүмкіндіктер береді.

Оқушылардың танымдық іс-әрекетінің нәтижесі ретінде білімді қалыптастыру тексеруге және бағалауға жатады. Зерттеу жұмыстары көрсеткендей, биология пәнін оқыту әдістемесінде нақты және жалпыланған білімді тексерудің әртүрлі тәсілдері белгілі. Нақты білімді тексеру объектілер мен құбылыстарды тану процесін, олардың бейнелерін көбейтуді бақылауға байланысты. Жалпыланған білімді тексеру оқушылардың ойлау әрекеттерін салыстыру, жалпылау, объектілер мен құбылыстардың маңызды белгілерін табу, олардың арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды орнату, алған білімдерін практикада қолдана білу қабілеттерін бақылауға байланысты болып табылады. Жалпы орта білім беретін оқу орындарына арналған биология пәні бойынша элективті курстардың қолданыстағы бағдарламаларында бұл ескертілген және бұдан былай олар «Оқушылардың жалпы білім беру даярлық деңгейіне қойылатын Мемлекеттік талаптар бойынша құрастырылған. Бұл талаптар оқушылардың белгілі бір оқу іс-әрекеттерінің қалыптасу дәрежесімен анықталады (Оқу орындарына арналған бағдарламалар Биология 6-11 сыныптар, 2001 :142 б) [11].

Сонымен қатар, биология пәнін оқытуда элективті курстардың теориясы мен әдістемесінде білімді қалыптастырудың жалпы тәсілдері теориялық тұрғыда қарастырылған. Яғни, зерттелетін объектінің мазмұны мен құрылымын анықтаудан бастап, оқушылардың оларды игеру процесін ұйымдастырумен аяқталатын осы бір жалпыламалық түрде болатын процестің барлық компоненттерін қамтиды.

Зерттеу әдістері

Мектептегі жасөспірімдер арасында ғылыми дағдыны қалыптастыру мақсатында қала мектептері арасында сауалнама әдісі онлайн платформада жүргізілді. Сауалнама әдісі оқушылар арасында және оқушылардың ата – аналарының арасында ашық түрде өткізілді. Негізі осы факультативтік сабақты енгізу барысында ең алдымен қала мектептері арасында сауалнама жүргізу жоспарланған болатын. Егер қала мектептері арасында жақсы жағынан дамыса аудан мектептері арасында жүргізу жоспарда бар. Сауалнама негізінен жалпы алты сұрақ бойынша құрастырылды. Себебі қазіргі уақыт тапшылығында әр адам жауап бергенде қиналмай және уақытын көп жұмсамай жауап бере алатындай уақыт қарастырылды. Сауалнама небәрі 2 мин 30 секунд уақыт аралығын қамтиды, сондай-ақ, сұрақтары да түсінікті әрі жеңіл орта мектеп жасындағы оқушыларға ыңғайлы.

Сауалнама Жетісу облысына қарасты Талдықорған қаласы «үш тілде білім беретін дарынды балаларға арналған мамандандырылған лицей» КММ мектептеріндегі оқушылар арасында жүргізілді.

Талдау барысында ғылыми ұғымдарды қалыптастырудың ашық түрде сауалнама жүргізу әдісі біздің назарымызды аударды. Сонымен қатар, біз сауалнаманы онлайн платформа сілтемесімен және QR код арқылы қазіргі таңның талаптарына ыңғайлы етіп жасадық. Оның мәні белгілі бір мәселені шешу процесінде қолда бар білім негізінде жаңа тұжырымдаманың субъектісі ретінде қосымша факультатив сабағын енгізу жетекші орын алды (Махмутов , 1975:368) [12].

Зерттеудің өзектілігі

Білім беруді дамытудың ұлттық доктринасы орта мектептің алдына, елдің тағдырына, оның әлеуметтік-экономикалық әл-ауқатына жауапты, ынтымақтастық пен мәдениетаралық өзара іс-қимыл жасауға қабілетті білімді, өнегелі, сындарлы және практикалық адамдарды қалыптастыру міндетін қояды. Бұл тапсырманы орындау білім беру ортасын құруды талап етеді, онда білім оқытудың мақсаты емес, ақпараттық кеңістікте шарлауға, алған білімдерін ұсынуға және пайдалануға қабілетті адамның өзін-өзі дамыту құралы ретінде әрекет етеді.

Биологияны оқыту әдістемесінде білімді қалыптастыру мәселелері зерттеу пәні ретінде Н.Н. Верзилин, Б. В. Всесвятский, И.Д. Зверева,

Б.Д. Комиссарова, А.М. Мягковой, А.В. Степанюк, Д.И. Трайтака және тағы басқа ғалымдар болды. Олардың зерттеулерінің арқасында биологиялық білімді жіктеу жүзеге асырылды, жалпы білім беретін оқу орындарының оқушыларында олардың қалыптасу кезеңдері мен жалпы шарттары зерттелді. Биологияны оқыту теориясы мен әдістемесінде ұғымдардың қалыптасуына қатысты зерттеулер басым. Сонымен қатар, М.М. Верзилин және В.М. Корсунская биологиялық ұғымдардың даму теориясын жасаған болатын. Эмпирикалық және теориялық ұғымдарды қалыптастыру әдіснамасын И.Д. Зверев және Б.Д. Комиссаров негіздеді. Биологиялық білімді игерудің жалпы биологиялық ұғымдардың қалыптасуына тәуелділігін А.М. Мягкова зерттеді.

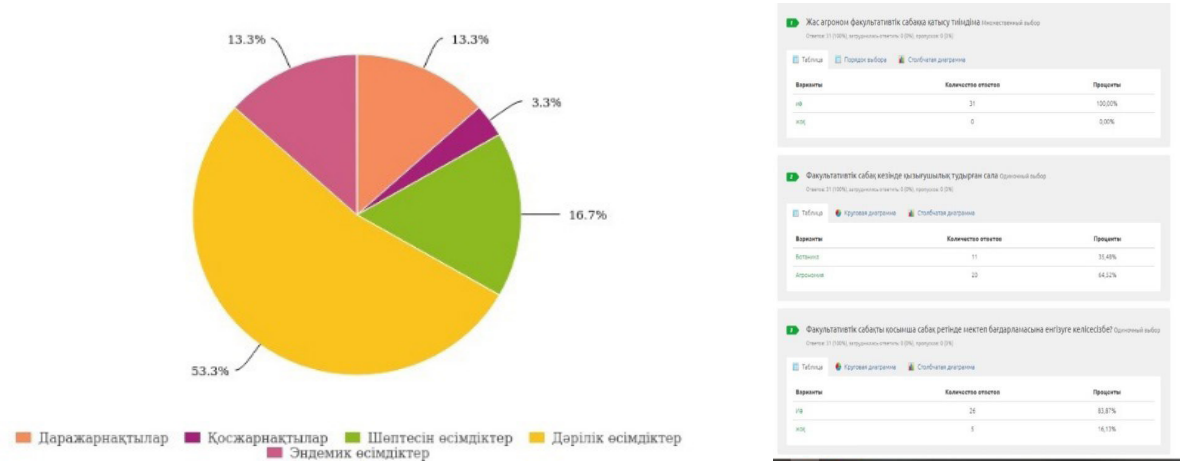
Ғалымдардың еңбектерінде мектептегі биологиялық білім мазмұнын таңдау мен жүзеге асырудың теориялық және әдістемелік негіздері анықталды (Л.С. Ващенко , А.В. Данилова, Н.Ю. Матяш, И.В. Мороз, Е.В. Шухова); оқушылардың табиғат туралы тұтас білімін қалыптастырудың әдіснамалық негізі қарастырылған (А.В. Степанюк); биологиялық білімді меңгеруде оқушылардың танымдық қызығушылық деңгейіне тәуелділігі ашылды (О.Д. Гончар, Н.А. Постернак), биологиялық терминдермен жұмыс істеу тәсілдері игерілді (Е.А. Неведомская), биология сабақтарында оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастыру қарастырылды (В.И. Шулик); тірі табиғатты ұйымдастырудың ұйымдық деңгейі туралы ұғымдарды қалыптастыру моделі жасалды (О.А. Цуруль). Алайда қосымша білім бойынша элективті курстар «Жас агроном» туралы білімді қалыптастыруда арнайы зерттеу тақырыбы болған жоқ.

Мектеп тәжірибесін талдау жоғары сынып оқушыларының биология пәні бойынша білімінің төмен деңгейін көрсетті. Оларды игерудің бастапқы және орташа деңгейлері басым болғандықтан, жоғары сынып оқушыларына білімге танымдық қызығушылықты жеткіліксіз қалыптастырды, биологияны оқытуда ескірген әдістемелік тәсілдер басым болып келеді. Бұл «Жаратылыстану» білім беру саласының құрамдас бөлігі ретінде білімнің маңыздылығы мен жоғары сынып оқушыларында осы білімнің қалыптасу деңгейі арасында қарама-қайшылықтың болуын көрсетеді.

Зерттеу нәтижелерінің сенімділігі мен зерттеуді ұйымдастыруға ғылыми көзқараспен, зерттеу әдістерінің кешенін қолданумен, педагогикалық эксперименттің нақты әдіснамасымен, визуалды өлшеулер үшін критерийлер мен көрсеткіштерді мұқият іріктеумен, іріктеудің репрезентативтілігімен, математикалық статистика әдістерінің көмегімен эксперименттік деректерді өңдеумен; мектеп практикасына енгізу нәтижелерін верификациялаумен қамтамасыз етілді.

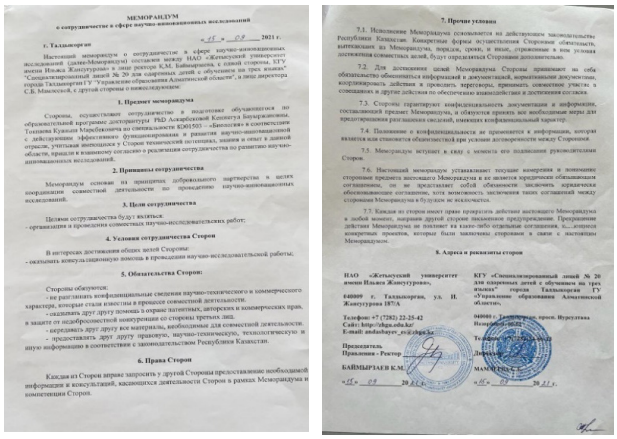
Зерттеу нәтижелері мен талқылау

Ғылыми дағдыны қосымша сабақ енгізу арқылы қалыптастыру бойынша зерттеуіміздегі сауалнама нәтижелері оқушыларға қосымша факультативтік сабақтың білім беру бағдарламасы бойынша сұранысқа ие екендігін көрсетті. Сауалнама барысында оқушылар «Жас агроном» факультативтік сабаққа қатысу тиімді ме деген сұраққа аса қызығушылық білдірді (1-сурет). Сауалнама нәтижелерін төмендегі диаграммалардан көруге болады:

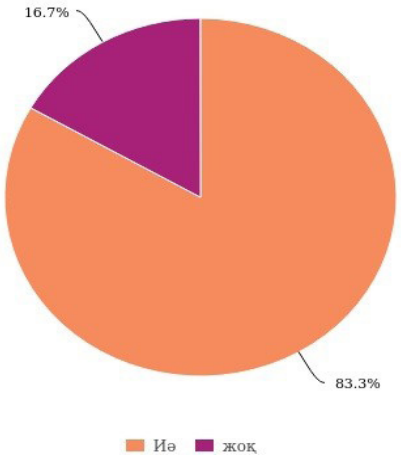


1-сурет – Орта мектеп оқушыларының факультативтік сабақты ұйымдастыру бойынша сауалнамасы және сауалнама нәтижелері

Біздің зерттеуіміздегі Талдықорған қаласы үш тілде білім беретін дарынды балаларға арналған мамандандырылған лицей мектептерінің орта сынып оқушыларының сауалнама нәтижелері жоғарыда диаграммаларда көрсетілгендей жалпы 83%-ды құрады. Аталған мектеп бойынша сауалнамаға 175 оқушы 160 ата-ана сауалнамаға қатысты. Оқушылар арасында осы жас агроном саласына қызығушылықтары байқалып, әсіресе факультативтік сабақ кезінде қызығушылық тудырған сала деген сұраққа көбісі ауылшаруашылық саласын белгілеген. Алдағы уақытта жалпы қала мектептері қосымша сабақ бойынша мектептің білім беру бағдарламасына енгізу барысын қолдайтындарын көрсетті. Сонымен қатар, бұл қосымша сабақты мектеп бағдарламасына енгізу үшін біз жай ғана сауалнама алып қоймай аталған мектеппен келісім шартқа отырып, сол мектеппен бірлесе жұмыс барысын жүргіздік. Жоғарыда аталғандай жалпы қолданысқа енгізуге 83% қарсы еместіктерін көрсетті (2-сурет).



Талдықорған қаласы үш тілде білім беретін дарынды балаларға арналған мамандандырылған лицей мектебімен келісімшарт.



2-сурет – Қосымша сабақты ұйымдастырудың көрсеткіші

Қорытынды

Алынған нәтижелердің ғылыми жаңалығы мен теориялық маңызы алғаш рет орта сынып оқушыларының білімді игеру процесінің негізгі факторларының (оқу материалы, ұйымдастырушылық-педагогикалық әсері, оқушылардың оқуға қабілеттілігі, оқу уақыты) әсерін қамтамасыз ететін «Жас агроном» факультативтік сабақтың негіздері туралы білімін қалыптастырудың тұжырымдамалық тәсілі негізделген. Ол қосымша сабақ биологиялық ақпаратты визуализациялау құралдарын (схемалар, кестелер, анықтамалық жазбалар, зерттеу жұмыстары), ғылыми-танымдық ақпарат (қазіргі биологиялық ғылымның жетістіктері туралы қолданбалы мазмұн және ақпарат), шағын топтар құрамындағы оқушылардың оқу байланысы факультативті курсының сабақтарында білімдерін кеңейту және тереңдетуден тұратынын айқын көрсетті.

Зерттеу мектеп пәндерінде жетекші көрініс табатын білім түрі ретінде ұғымдарды қалыптастыруға назар аударды. Тұжырымдамалардың қалыптасуы әртүрлі жолдармен жүретіні анықталды. Көптеген ғылыми

зерттеушілер мен практиктер экологиялық мәдениетті қалыптастыру үшін оқушылармен жұмыс істеудің оңтайлы және белсенді әдістерін іздеумен айналысады. Мұндай әдістердің қатарына мектептегі эксперименттерді жатқызуға болады, іс жүзінде әр оқушыға тән іс-әрекет, өйткені әр оқушы жеке экспериментатор болып табылады (Альтшуллер,1985:43-47) [13].

Балалар тәжірибе жасауды өте жақсы көреді, сондықтан біздің "жас агроном" жұмыс бағдарламамыздың негізі жеміс-жидек дақылдарын өсіру кезінде білім мен дағдыларды практикалық қолдану тәжірибесі болып табылады (Леонтьев, 1978: 151) [14].

Қорыта келе, біздің жасаған зерттеуіміз орта сынып оқушылары арасында факультативтік сабақтарға қызығушылықтары жоғары екені дәлелденді. Жоғарыда диаграммада көрсетіп кеткендей, біз өз зерттеулерімізде қала мектептерінің оқушыларын негізге алдық. Соның ішінде сауалнама нәтижелері бойынша жоғарыда атап өткендей 83 пайыз көрсеткішке ие болды. Сауалнама онлайн форматта болды, соның ішінде сауалнама сілтемесі (https://anketolog.ru/s/646893/8NsrUP2I) мен QR код белгісімен жүзеге асты.

Біз ғылыми зерттеу нәтижесіне сүйене отырып, өз ұсыныстарымызды айта кетсек, осындай қосымша факультативтік сабақтарды тек орта сынып оқушылары арасында ғана емес төменгі және жоғарғы сынып оқушылары арасында да ұсынып көрсек деген ойға келдік. Себебі болашақта жоғарғы оқу орнына жас буын бір қадам болса да, жақын болсын деген тұжырымға келдік.

Әдеби дереккөздерге жүргізілген талдау білім дидактиканың ғана емес, сонымен бірге философияның, психологияның және оқытудың нақты әдістерінің категориялық аппаратының бөлігі екенін көрсетті. Жалпы ғылыми жоспарда білім шынайы фактілер, ережелер, тұжырымдар, заңдылықтар, идеялар, теориялар түрінде көрсететін адамзаттың жалпыланған тәжірибесін білдіреді. Жеке жоспарда білім дегеніміз-бұл жалпы және нақты, маңызды және екінші дәрежелі қасиеттер мен заттар, құбылыстардың қатынасы, процедуралық және бағалау аспектілеріндегі іс-әрекеттің барабар тәсілдері туралы ақпаратты қамтитын тәжірибенің жалпыланған және тағайындалған бөлігі болып табылады. Білім санатының жалпы ғылыми сипаты оқушылардың білімін қалыптастыруға қатысты зерттеу процесінде әртүрлі ғылыми салалардағы жетістіктерге қол жеткізу қажеттілігін көрсетеді.

Білімді қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық аспектілері оқытудың төрт жалпы факторы төңірегінде өрбиді: Оқу материалы, ұйымдастырушылық-педагогикалық әсер, оқушылардың оқу қабілеті, оқу уақыты. Сондықтан білімді қалыптастыру тиісті түрде ұйымдастырылған және басқарылатын оқу процесін талап етеді, бұл оқушыларға қазіргі ғылым жүйесін оны пәнге ауыстыру арқылы ашуды; оқушылардың объектілер мен құбылыстарды жан-жақты зерттеуді; басқа ғылымдармен пәнаралық байланыстарды пайдалануды, оқу материалының ішкі логикасын сақтай отырып, оқытуды ұйымдастыруды, оқу материалының көлемін ескеруді, мұғалім оқушылардың жеке танымдық мүмкіндіктерін қанағаттандыру үшін қолайлы жағдайлар жасауды қамтиды.

"Биология" оқу пәнінің мазмұны ғылыми білімнің әр түрлі формаларын құрайды: фактілер, ұғымдар, заңдылықтар, заңдар, биология ғылымының әр түрлі салаларынан алынған теориялар, олардың көмегімен биологиялық жүйелердің құрылымдық және функционалды ұйымдастырылуы молекулалық жасушадан биосфералық деңгейге дейін, онтогенез, эволюция, түрлердің алуан түрлілігі, олардың жабайы табиғаттағы орны мен рөлі, органикалық әлемнің жіктелуі ашылады. Білім деңгейінің көрсетілген түрлеріне ғылыми таным әдістері туралы білім және биология ғылымының тарихы туралы мәліметтер де қосылады.

Оқушыларда биологиялық білімнің қалыптасуы белгілі дидактикалық принциптерге сәйкес жүреді, бірақ биологияның ғылым ретіндегі мазмұнымен, биологиялық білімнің ерекшелігімен, олардың әлемнің тұтас табиғи-ғылыми көрінісіндегі орнымен байланысты ерекшеліктері бар.

Зерттеу барысында биологиялық білімді практикалық қолдануды күшейту мәселесі үнемі дамып келеді деген қорытынды жасалды. Осыған байланысты қолданбалы мазмұнды білудің және оларды оқушылардың өмірде қолдануының рөлі артып келеді. Мұны Н.А.Постернак өзінің зерттеуімен дәрілік өсімдіктер туралы танымал ғылыми ақпаратты қолдану мысалында сенімді түрде дәлелдейді. Ол қолданбалы мазмұндағы ғылыми және танымал ақпаратты сабақтарда, факультативті және үйірме сабақтарында оқушылардың биологияға танымдық қызығу-

шылығын ынталандыру, теорияның өмірмен байланысының жалпы дидактикалық принципін жүзеге асыру факторы ретінде жаңа материалды түсіндіру кезінде кеңінен тартқан жөн деп тұжырымдайды.

Соңғы жылдардағы жарияланымдарға жүргізілген талдау әдіскерлер мен мұғалімдердің компьютерлік технологияларды биологияны оқытудың жаңа құралы ретінде пайдалануға назарының күшейгенін көрсетті. Биологиялық білімді игеруді күшейту үшін имитациялық-модель қолданылады, олар көзге көрінбейтін тірі табиғат объектілері мен құбылыстарын зерттеуді неғұрлым толық анықтайды, мысалы, компьютерлік модельдеу, анимациялар мен виртуалды зертханаларды қолдану микрокосмостық объектілер туралы дерексіз материал жасайды (биомолекулалар, жасуша органоидтары) және өмірлік процестердің физиологиялық механизмдері оқушылардың қабылдауы үшін қол жетімді.

Сондай-ақ, тәрбиеленушілерді жаңа ақпаратты алуға және өз білімін жетілдіруге баулу. Элективті курсқа қатысатын оқушыларға жеміс өсірудің алуан түрлілігін бағдарлай білуіне ықпал жасау. Практикалық жұмыс дағдыларын және шығармашылық қызметке қабілеттілігін қалыптастыруға бейімдеу. Ұсынылған бағдарламаның мазмұны тақырыптар бойынша зерттеуге көз жеткізу. Тақырып атауларының сұрақ формасы – оқытудың элементі, онда мұғалім оқушыларды сұрақтар қоюға және оларға жауап іздеуге шақырады. Бұл 7-8 сынып оқушыларының қызығушылығын қалыптастырып, әлемнің әртүрлі аспектілерін зерттеуге деген қызығушылық сияқты жас психофизиологиялық ерекшеліктеріне сәйкес келуін қадағалауға шақырады. Тақырыптардың мазмұны жетінші сыныпта оқылатындар сегізінші сыныпта толықтырылып, дамуына байланысты құрастырылған. Аталған зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, күтілетін нәтижелер ауыл шаруашылығының негізгі тұжырымдамаларын біле отырып, жеміс дақылдарының сыртқы түрі бойынша тани алады. Өсімдіктерді күтіп баптау мен өсімдіктерге бақылау жасауды біледі деген тұжырымға тоқталдық.

Әдебиеттер

1. Национальная доктрина развития образования Украины XXI в. // Образование Украины. – №29, 18 июля 2001 года.

2. Типовые учебные планы общеобразовательных учебных для основной и старшей школы: Утв. приказом М-ва образования и науки Украины от 23.02.2004 г.

3. Факультативные занятия и предметные кружки по химии и биологии: Учеб.-метод. пособие / Отв. ред. И.Г. Белавина. – 1976. – 80 с.

4. Всесвятский Б.В. Системный подход к биологическому образованию в средней школе. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.

5.Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.

6.Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии: Учебник для студ. пед. ин.-тов по биол. специальностям. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1983.

7. Степанюк А. Шляхи оновлення змісту біологічної освіти // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 2. – С. 43-46.

8. Горяна Л. Г. учебник-средство формирования личности ученика: Научно-методическое пособие. – К.: Основа, 2003. – 208 с.

9.Анастасова Л.П. Методика исследования роли изобразительной наглядности в развитии биологических знаний // Организация и методика экспериментальных педагогических исследований. – М.: НИИ школ, 1983. – С. 75-81.

10. Мищук Н.И. Формирование теоретических знаний в процессе обучения биологии (VIII класс): Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / РАО. – М., 1993. – 18 с.

11. Программы для общеобразовательных учреждений Биология 6-11 классы. – К.: Школьный мир, 2001. – 142 с.

12. Проблемное обучение: основные вопросы теории / Под ред. Махмутова М.И – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.

13. Альтшуллер Р.С. Формы организации и эффективность факультативных занятий // Биология в школе. – 1985. – №4. – С. 43-47.

14. Психология познавательной деятельности / Под ред. А.Н. Леонтьева. – М.: Изд. Моск. ун.-та, 1978. – 151 с.

References

A.N. Leont'ev (1975). Psihologija poznavatel'noj dejatel'nosti[Psychology of cognitive activity].Moscow university. (in Russian)

Al'tshuller R.S. (1985). Formy organizacii i jeffektivnost' fakul'tativnyh zanjatij[The form of organization and effectiveness of optional classes] .Biology at school, no 4, pp. 43-47 (in Russian)

Anastasova L.P. (1983). Metodika issledovanija roli izobrazitel'noj nagljadnosti v razvitii biologicheskih znanij[Methodology of research on the role of visual visualization in the development of biological knowledge // Organization and methodology of experimental pedagogical research] Organization and methodology of experimental pedagogical research, pp. 75-81 (in Russian)

Gorjana L. G. (2003). Uchebnik-sredstvo formirovanija lichnosti uchenika. Nauchno-metodicheskoe posobie[The textbook is a means of forming the student's personality. Scientific and methodological manual]. Osnova. (in Russian)

I.G. Belavina (1976). Fakul'tativnye zanjatija i predmetnye kruzhki po himii i biologii[Optional classes and subject groups in chemistry and biology]. (in Russian)

Komissarov B.D. (1991). Metodologicheskie problemy shkol'nogo biologicheskogo obrazovanija[Methodological problems of school biological education]. Prosveshhenie. (in Russian)

Mahmutova M.I. (1975). Problemnoe obuchenie: osnovnye voprosy teorii[Problem learning: basic questions theory]. Pedagogy. (in Russian)

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2001). Nacional'naja doktrina razvitija obrazovanija Ukraine in XXI century[National doctrine of the development of Ukraine XXI century].(in Russian)

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2004). Tipovye uchebnye plany obshheobrazovatel'nyh uchebnyh dlja osnovnoj i starshej shkoly[Model curricula for general education for basic and high schools]. (in Russian)

Mishhuk N.I. (1993). Formirovanie teoreticheskih znanij v proces se obuchenija biologii (VIII klass)[Formation of theoretical knowledge in the process of teaching biology (VIII class)].[Doctoral dissertation,Russian Academy of Education] (in Russian)

Programmy dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij Biologija 6-11 klassy. (2001).[Programs for general educational institutions Biology 6-11 class.]. School world. (in Russian)

Stepanjuk A. (2001). Shljahi onovlennja zmistu biologichnoï osviti[Ways of updating and changing biological education] . Biology and chemistry at school, no 2, pp. 43-46 (in Russian)

Verzilin N.M., Korsunskaja V.M. (1983). Obshhaja metodika prepodavanija biologii: Uchebnik dlja stud. ped. in.-tov po biol. Special'nostjam[General methodology of teaching biology: Textbook for study. ped. in.-tov po biol. Specialties]. Prosveshhenie. (in Russian)

Vsesvjatskij B.V. (1985). Sistemnyj podhod k biologicheskomu obrazovaniju v srednej shkole[systematic approach to biological education in secondary schools.]. Prosveshhenie. (in Russian)

ҒТАМР 14.25.09 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.12

Б. Арымбеков*, К. Туреханова

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.
*e-mail: beckemn@mail.ru

ФИЗИКА ПӘНІН ОҚЫТУДА ТОЛЫҚТЫРЫЛҒАН ШЫНАЙЫЛЫҚТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ОҚЫТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ҚАРАСТЫРУ

Бұл мақалада толықтырылған және виртуалды шынайылық технологияларын білім беруде пайдалану мысалы зерттелді. Зерттеудің басты міндеті – физика пәні бойынша AR және VR қолдану арқылы белгілі және бұрын жасалған физикадағы оқыту әдістерін, олардың білім беру мақсаттарында пайдалану тұрғысынан артықшылықтары мен кемшіліктерін табу мен зерттеу. Жұмыстың мақсаты – аналитикалық әдебиеттерге шолу және толықтырылған және виртуалды шынайылықты қолданудың белгілі әдістеріне талдау жасау, әртүрлі ғылыми мәселелердің ең перспективалы шешімдерін ұсыну. Мақалада кеңейтілген шынайылық технологиясының мүмкіндіктері оны оқу және жобалау қызметіне мүмкіндік береді. Бұл мақалада физика пәні бойынша кеңейтілген шынайылық технологиясында, атап айтқанда, денелерді зерттеуде стереометрия мен кеңістікті пайдалану ұсынылады. Фигуралармен тікелей өзара әрекеттесуге, оларға әртүрлі бұрыштардан қарауға және оларды қажетті ақпарат деп атауға мүмкіндік беретін нәрсе көрсетілген. Оқыту процесінде толықтырылған шынайылық технологиясын қолдану кезінде оқытушылардың біліктілігін арттырудың маңыздылығы анықталды. Сондай-ақ AR қосымшаларын құру процесінде оқушының жобалық қызметке сәтті қатыса алатындығы атап өтілді. Негізгі сөздер үшін зерттеу материалдары ретінде webofscience және Scopus лицензияланған шетелдік дерекқорларында ғылыми және ғылыми-көпшілік еңбектерді іздеу әдісі пайдаланылды. Толықтырылған және виртуалды шынайылық технологияларын қолданатын оқыту әдістері ұсынылған тәсілдер қарастырылды. Толықтырылған және виртуалды шынайылық технологиялары арқылы оқушыларды физикаға оқытудың заманауи жолдары айқындалады.

Түйін сөздер: толықтырылған шынайылық, физика, білім беру.

B. Arymbekov*, K. Turekhanova

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty
*e-mail: beckemn@mail.ru

Observation of Augmented Reality in Teaching Physics as a tool of Intelectual Teaching

This article complements and explores the use of augmented reality technologies in education as an example. The main task of the study was to find and study the advantages and disadvantages of teaching methods in physics, known and previously developed in physics, using AR and VR, in terms of their use for educational purposes. The purpose of the work is to review the analytical literature and analyze the known methods of using augmented and virtual reality, to suggest the most promising solutions to various scientific problems. The possibilities of advanced reality technology in the article allow you to integrate it into training and design activities. This article presents the use of stereometry and space in the technology of augmented reality in physics, in particular in the study of bodies. There is something that allows you to interact directly with the figures, look at them from different angles and call them the necessary information. The importance of teacher training in the use of augmented reality technology in the teaching process was identified. It was also noted that in the process of creating AR applications, the student can successfully participate in project activities. The research materials for webofscience and Scopus licensed foreign databases were used as research materials for keywords. Approaches to teaching methods using complementary and virtual reality technologies are considered. Defines the type of modern ways of teaching physics to pupils and students through augmented and virtual reality technologies.

Key words: augmented reality, physics, education.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

Б. Арымбеков*, К. Тureханова
Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы
*e-mail: beckemn@mail.ru

Рассмотрение дополненной реальности в преподавании физики как интелектуальное средство обучения

В статье исследуется использование технологий дополненной реальности в образовании как практического кейса в школе. Основной задачей исследования было найти и изучить известные и ранее разработанные методы обучения физике с использованием дополненной и виртуальной реальности, их преимущества и недостатки с точки зрения использования в образовательных целях. Цель работы – обзор аналитической литературы и анализ известных методов использования дополненной и виртуальной реальности, предложение наиболее перспективных решений различных научных задач. Возможности передовой технологии реальности в статье позволяют интегрировать ее в учебную и проектную деятельность. В данной статье представлено использование стереометрии и пространства в технологии дополненной реальности в физике, в частности при изучении тел. Есть то, что позволяет напрямую взаимодействовать с фигурами, смотреть на них под разными углами и вызывать на них нужную информацию. Выявлена важность подготовки учителей по использованию технологии дополненной реальности в учебном процессе. Также было отмечено, что в процессе создания AR-приложений ученик может успешно участвовать в проектной деятельности. В качестве материалов исследования ключевых слов использовались методы исследования научных и научно-популярных работ в лицензированных зарубежных базах данных WebofScience и Scopus. Рассмотрены подходы к методике обучения с использованием технологий дополнительной и виртуальной реальности. Определяется тип современных способов обучения школьников физике с помощью технологий дополненной и виртуальной реальности.

Ключевые слова: дополненная реальность, физика, образование.

Кіріспе

Қашықтықтан оқыту дамып, ақпараттық технологиялар (АТ) қалыптаса бастағаннан бері оқу үрдісінде көптеген мәселелер туындады. Әртүрлі уақытта білім берудегі кез келген жаңалыққа үреймен қарайды. Ақпараттық технологиялардың қарыштап дамыған ғасырында 21 ғасырда оларды білім беру жүйесіне енгізу қажеттілікке айналды. Электронды күнделік пен электронды журнал сияқты автоматтандырылған жүйелер ешкімді таң қалдыра алмайды. (Huba, 2016:39) [1]. Компьютерлік технологиялар оқу үдерісінде дерлік барлық жерде қолданылады, дегенмен компьютерлік ойындардың пайдасы мен зияны туралы даулар әлі де азаймай отыр. Көптеген сарапшылар компьютерлік ойынға тән эмоционалды тартымдылық пен аудиовизуалды, ақпараттық және компьютерлік мүмкіндіктердің үйлесімі оқу процесіне енгізілуі тиіс үлкен дидактикалық әлеуетке ие екенін байқағанымен Егер бұрын мұғалім сабақта жалғыз ақпарат тасымалдаушы болса, гаджеттердің дамуымен оқушылар ақпаратты өз ортасынан – достарынан, жолдастарынан, әлеуметтік желілерден ала бастады. Бүгінде гаджетсіз әлемді елестету қиын. Baygin,2016:112) [2].

Оқушыларға жаңа білім беріп, оларды өз пәнімен баурап алуға ұмтылған ұстаздар қазіргі заманның барлық мүмкіндіктерін пайдаланады. IT-технологиялар мұғалімдерге тек оқушының зейінін аударуға ғана емес, сонымен қатар оқу процесіне қызығушылықты дамытуға, одан әрі академиялық білім алу және кәсіби мансабын дамыту үшін қажетті технологиялық дағдыларды қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл мақалада осы мақала авторы Алматы қаласындағы әртүрлі сыныптардағы мектеп оқушылары үшін кеңейтілген шынайылық құралдарына саналы қызығушылықты анықтауға бағытталған экспериментті ұсынады. VR (виртуалды шындық) – физикалық тұрғыда жоқ, бірақ сезім арқылы сезілетін жасанды әлемді жасауға болатын технологиялар жиынтығы физика заңдары бойынша нақты уақыт. (Demartini, 2017:157) [3].

Жасалған виртуалды объектілер мен субъектілер техникалық құралдар арқылы адамға әсер етеді сезімдер: иіс, тепе-теңдік және позиция сезімі кеңістік, жанасу, көру, дәм, есту.

«Виртуалды шындық» жүйелері кәдімгі компьютерлік жүйелерге қарағанда адамның барлық бес сезім мүшелеріне әсер ету арқылы виртуалды ортамен өзара әрекеттесуді толық модельдейтін құрылғылар деп аталады. Вир-

туалды шындық әртүрлі объектілердің осы әсерге әсері мен реакциясын еліктейді. Бірінші VR жүйесі Oculus Rift шлемі болды. Oculus Rift виртуалды шындық дулығасы нарыққа шықты біздің заманымыздың жоғары технологиялық жанрының барлық канондарына сәйкес. Ол Google немесе Microsoft сияқты IT алпауыттарының бірінің қабырғасында дүниеге келген жоқ. Керісінше, Oculus ең табысты стартаптардың бірі болып табылады: бір айдың ішінде американдық Палмер Лакидің дамуы Kickstarter-де 2,5 миллион доллар жинады, ал жас жігіттің өзі тіпті Time журналының мұқабасына шықты. Ойын-сауық пен ғылыми салаларда қолданылатын виртуалды шындық жүйелерінің әртүрлі түрлері бар:

- Толықтырылған – виртуалды шындық жүйесі қоршаған ортаның әдеттегі көрінісін бұзбайды дүние, бірақ оны тек жасанды түрде толықтырады құрылған элементтер.

- Аралас – байланыстыру осы жерде орын алады жасанды түрде жасалған элементтерді нақтыға айналдырады, бұл шынайылықтың жоғары деңгейін тудырады.

- Виртуалды – барлық элементтер әзірлеушілердің қиялының жемісі немесе имитацияланған бағдарлама. Арнайы құрылғылардың көмегімен ойдан шығарылған әлемге еніңіз

Зерттеу материалдары мен әдістері

Толықтырылған шынайылықтың тарихы (Augmented Reality, AR) 20 ғасырдың ортасынан басталады, сол кезде әскерилердің қажеттіліктері үшін олар оператордың көзқарасы аймағында қосымша ақпаратты көруге мүмкіндік беретін құрылғыларды алғаш рет жасай бастады. . Бұл кезде оқу ойындарының да дамуы басталып, 1955 жылы алғашқы компьютерлік ойын жасалды. Ойынның мақсаты АҚШ әскериәуе күштерінің офицерлерін әуе базаларын жабдықтауды басқаруға үйрету болды. Ойын «Жоғарғы басшылықтағы шешімдерге еліктеу» деп аталды және АҚШ-тың ірі компанияларының технологиялық дамуындағы өзекті мәселелерді шешті. Содан бері өндіріс пен экономикалық модельдейтін имитациялық ойындар функциялары «Бизнес» немесе «Басқарушылық» деп атала бастады. (Carroll, 2019:97) [4].

Біздің елімізде ойын мәдениетінің дамуы, ең алдымен қатаң құрылымды әрекетті және әрбір қатысушының тұлғасына күшті қысымды біріктіретін әдісі күрделі кәсіпаралық күрделі мәселелерді шешу үшін қолданыла бастады. Бір мезгілде Қазақстан іскерлік ойындардың дамуымен байланысты зерттеулер жүргізілді мотивациялық, тәрбиелік әсерлері бар бейне ойындармен және олардың әлеуеті айтылды. (Fisk, 2016:319) [5].

1993 жылғы осындай зерттеудің нәтижелері ойыншылардың моторикасы мен көрнекі координациясының жақсырақ болғанын, негізгі пәндерді меңгеруде қиындықтардың аз екенін көрсетті, сонымен қатар оқу бейне ойындары оқушыларға келесі жағдайларда көмектесе алатыны анықталды:

- анықталған кемшіліктерді түзету;

- ойынды оқушының жеке қызығушылықтарына бейімдеу, ынтасын арттыру және ынталандыру;

- концентрацияны жақсарту;

- жедел кері байланыс (Kreijns, 2013:217) [6].

Оқу процесінде оқу бейне ойындарын қолданудағы негізгі дәлелдердің бірі қателік жасаудан қорықпай практикалық тәжірибе жинақтау, тіпті керісінше – нәтижені нақты уақыт режимінде көрсете отырып, оны әдейі жасай білу. Мысалы, мұндай жүйе ұшқыштарды даярлауда қолданылады, ал заманауи RED толықтырылған шынайылық жүйесі ұшқыштарды әуедегі ұрыс жүйесінде оқытуға мүмкіндік береді. 1980 жылдардың ортасында. симуляциялық ойындар білім беруде кеңінен таралған және биология, медицина, сәулет, экологияға енеді. Бірақ сол жылдардағы оқиғалар психологиялық әсерді болжамай, тек жоғары мамандандырылған мәселелерді қарастырды. Дербес компьютерлерді жаппай енгізудің басталуымен оқу ойындарын дамытудың жаңа кезеңі басталды (Dror, 2008:215) [7]

2010 жылы Time журналы қолданылған технологиялар тізіміне толықтырылған шынайылықты енгізді.Уақыт өте келе, ірі корпорациялар технологияны өз мақсаттары үшін жаппай енгізе бастады, бірақ олардың барлығы әлі де айтарлықтай қымбат, сондықтан технологияның таралуы баяу. AR әлемді соңғы технологиялармен байытады, аудиовизуалды бейнелер жасайды, оқушыларға сынып оқу материалын көруге және оны жарқын етуге есте қаларлық мүмкіндік береді. Бұл оқыту әдісінің тиімділігі бірқатар сынақтар мен тәжірибелер арқылы дәлелденді. (Martin, 2011:1893) [8].

Мысалы, эксперимент жүргізілді, оның барысында екі топтың субъектілеріне материалды әртүрлі тәсілдермен алу ұсынылды. Бір топқа

стендтер мен плакаттар түріндегі көрнекі материал, екінші топ AR-мен көрнекі материал алды. Толықтырылған шынайылықты пайдалана отырып материалдарды алған топ оларды 90% пайыздық қатынаста қабылдайтыны және зейіннің шоғырлануы бүкіл аудиторияның 95% жеткені анықталды, ал екі өлшемді материалдарды пайдаланатын топтың көрсеткіштері екі есе аз болды. (Bronack, 2011:117) [9]. Мұндай көрсеткіштердің мүмкін болуының себебі, AR нақты және виртуалды әлем арасындағы байланысты көрсететін иммерсивті эффект жасайды, ол психологиялық тұрғыдан адамға әлдеқайда тартымды болып көрінеді және оның жаңа ақпаратты қабылдауға бейімділігін арттырады. (Milgram, 1994:292) [10].

Қазіргі уақытта жүйенің келесі түрлері белгіленген VR:

- Виртуалды шындық дулығасы. 1) көзілдірік және бейнелер көрсетілетін бір немесе бірнеше дисплейді қамтиды; 2) жүйе қадағалау үшін, қандай тректер және шлемнің кеңістіктегі орнын анықтайды. Әдетте, гироскоптар негізінде виртуалды шындық дулығаларын қадағалау жүйелері әзірленеді. Осы типтегі жүйелер үшін қадағалау жүйесінің дәлдігі маңызды болған кезде қадағалау еңкейту және бұрылыстар пайдаланушы, сондай-ақ ең аз кідіріс позицияның өзгеруін қадағалау арасында кеңістіктегі бастарды және экрандарда сәйкес кескінді көрсету. (Azuma, 1997:385) [11]. Бұл түрге жатады әртүрлі технологиялық құрылғылар: смартфон мен планшет құрылғыларынан арнайы VR бөлмелеріне дейін (CaveAutomaticVirtualEnv ironment). Жүйелер бұл түр пайдаланушыға үш өлшемді объект сезімін береді бірге
Көмектесіңдер пайдаланушының көзінің орналасуына негізделген виртуалды объектілердің қалыптасқан проекциялары. Ол өзгерген кезде қатысты пайдаланушының көзінің орналасуы көрсетіледі, сурет сәйкесінше өзгереді. VR бұл түрлері Motion Parallax деп аталатын 3D кескінді қабылдау технологиясын пайдаланады. Жүйелер кеңістіктегі көздің координаталарын бақылайды. Бұл үшін олар пайдаланылады оптикалық камералар. (Höllerer, 2004:421) [12].

- Виртуалды шындық қолғаптары. Оқушылар – Сан-Диегодағы Калифорния университетінің инженерлері (UC San Diego) виртуалды шындықпен әрекеттесу кезінде тактильді реакцияны сезінуге мүмкіндік беретін қолғаптар жасады. (Kaufmann, 2003:97) [13]. Құрылғыны жасау үшін жұмсақ робот жасау технологиялары қолданылды. Бұл қолғаптар тактильді жауаптарды шынайы модельдеу қабілетін көрсетті. пианинода ойнағанда және пайдаланғанда виртуалды пернетақта. Жоба авторларының бірі – Майкл Толли, қазірдің өзінде инженерия мектебінің машина жасау профессоры. (Zhou, 2008:202) [14]. Джейкобс (Джейкобс инженерлік мектебі). Оның айтуынша, әзірлеушілердің түпкі мақсаты – виртуалды шындықпен өзара әрекеттесу «бай тәжірибесін» қамтамасыз ететін құрылғыны жасау. Бұл қолғаптарды қолдануға болмайды тек бейне ойындар үшін, сонымен қатар хирургияда. Ресейде виртуалды шындық технологияларын қолданудың іске асырылған мысалдары ретінде «Росатом» АҚ-ын келтіруге болады. Атом электр станциясының энергоблоктарын тиімді салу үшін оларға мүмкіндік беретін құрал қажет болды құрылыс процесін оңтайландыру: жұмыс жоспарының егжей-тегжейлі үлгілеуін жүргізу, мердігерлер мен қосалқы мердігерлердің жеткізу кестесіне байланысты іс-әрекеттер ретін өзгерту және кідірістердің тәуекелдері мен салдарын азайту. (Yuen, 2011:119) [15]. Мұндай құрал үлкен жалпақ экраннан және 1: 1 масштабында 3D форматында біртұтас кескінді көрсететін бірнеше проекторлардан тұратын VE CADWall сияқты виртуалды шындық жүйесі болды. Жүйе интерактивті өзара әрекеттесу адамның виртуалды сахна алдындағы қозғалысын бақылауды қамтамасыз етеді, ал виртуалды костюм мен қолғап виртуалды объектілермен рұқсат ету ол әрекеттеседі: құрастыру процестеріншындық пысықтайды, бөлшектердің байланысын, құрастырылуын және өзара ауыстырылуын қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, құрылыс штабында конференциялар мен жиналыстарды өткізуге арналған VR жүйесіне бейнеконференцбайланыс жүйесі біріктірілді. Қазіргі уақытта жүйені «Росатом» АЭС құрылыс процесіне техникалық қызмет көрсету және бақылау, сондай-ақ персоналды оқыту және таныстыру үшін қолданады Виртуалды шындық жүйелерін тиімді пайдалануға болады және қазірдің өзінде медицинада қолданылуда. Дәрігердің науқас туралы үш өлшемді ақпаратты қабылдауы (томография, рентген аппаратының үш өлшемді мәліметтері, УДЗ және т.б.) дәрігерлердің жұмыс сапасын айтарлықтай жақсартуға мүмкіндік береді. Интерактивті модельдер және оқу мүшелерін реконструкциялау, үшін пайдаланылады дизайн хирургиялық араласу. Арнайы

бағдарламалық қамтамасыз етудің көмегімен дәрігерлер жеке протездердің үлгілерін жасай алады науқастың сканерлеуіне негізделген. Виртуалды шындық технологияларына негізделген тренажерларды құру дәрігерлерді оқыту сапасын айтарлықтай жақсартуға, шығындарды азайтуға және медициналық қателер санын азайтуға мүмкіндік береді. (Dunleavy, 2009:22) [16]. Қолдану электромагниттік, пневматикалық және гидравликалық жүйелерде виртуалды скальпельді немесе басқару және бақылау жүйелерін (мысалы, виртуалды қолғап және тактильді сезімдерді имитациялайтын жүйе) пайдаланып басқа құралды имитациялауға болады. Виртуалды шындық қолғаптары тек бейне ойындар мен цифрлық ойын-сауықта ғана емес, хирургияда да қолданылады деп жоспарлануда. Виртуалды мәйіттердегі тәжірибе нақтыға қарағанда арзанырақ, ал сынақтан өткендерге қарағанда адамгершілігі мол, жануарлар. Көптеген күрделі операциялар (мысалы, пластикалық хирургия) дәрігердің іс-әрекетін мұқият әзірлеуді және алдын ала модельдеуді талап етеді. Медициналық тренажерлар толығымен «жоғалтуға» мүмкіндік береді операцияның барысын алдын ала анықтау, қиын жерлерді анықтау, түрлі сценарийлерге дайындалу. VR және AR технологияларын корпоративтік мақсаттарда пайдалану қалыпты жағдайға айналуда, бұл қызметкерлерді үнемді және өнімдірек оқытуға, күрделі және стандартты емес жағдайларды өңдеуге мүмкіндік береді. Енді геоге байланыстыруды жоюға болады орналасқан жері. Volvo-ның жалғыз AR жарнамалық қолданбасын пайдалануы компания веб-сайтына трафиктің 293%-ға, сатып алу ниетінің 88%-ға және бренд туралы хабардарлықтың 240%-ға артуына әкелді. Қолданбаның ойын пішіміне байланысты жас аудиторияның – Volvo автокөліктерінің әлеуетті иелерінің назарын аудару мүмкін болды. VR көмегімен автокөліктерді сатуға болады ма? Эксперимент белсенді түрде жүргізілуде. Екатеринбург компаниясы U360 жергілікті Jaguar дилері Autoplus үшін 360° бейнені әзірледі. Үйде виртуалды шындық көзілдірігін немесе автосалонда Samsung Gear VR дулығасын киген адам көлік жүргізгісі келеді, желмен «мінгісі», интерьерді және бақылау тақтасын тамашалай алады. автомобиль маркалары барлық жерде панорамалық бейнемен тәжірибе жасау – Ягуардың 360° сынақ дискісі Тайваньда да түсірілген. (Kye, 2008:14) [17].

Зерттеу нәтижелері және талқылау

Аңдатпадағы болжамының шынайылығын, құрастырған Augmented Physics конструкторының көмегімен физика есептерін шешуге оқыту әдістемесі физика курсының оқу-әдістемесінің тиімділігін анықтау мақсатында зерттеу жұмысының тәжірибелік бөлімінде келесі жұмыстарды жүргізілді.

Ұсынылған Augmented Physics бағдарламасын көмегімен 7-10 сыныптарда физика есептерін шешуге оқыту әдістемесі негізінде Алматы облысы, Іле ауданы «№46 орта мектебі КММ», «№30 орта мектебі, КММ» «№45 орта мектебі КММ», 7-11 сынып оқушыларына сабақтар жүргізілді.

Сабақтардың негізгі формасы есептері теориясымен танысу бойынша дәрістер мен оларды меңгеріп, есептерді шешу бойынша практикумдар болды. Білім мен тапсырмалар мазмұны кейінгі тақырыптарды оқу алдыңғы тақырыптармен қамтамасыз етілетіндей құрылды. Сабақта фронтальды, топтық жұмыстар, ойын сабақтар ұйымдастырылды. Оқушылардың логикалық ойлау, визуальді пайымдау, талқылау, шығармашылық-логикалық дағдыларын дамытуға көңіл бөлінді.

Әр сабақта білу оқу мақсаттарына қол жеткізу үшін сабақ тақырыбына сәйкес оқушылардың физика есептерін сала білу деңгейлері ауызша сұрау, алгоритмі бойынша программада салу немесе карточкалар көмегімен дәптерге сала алатыны анықталды.

Түсіну деңгейін сәйкес есептердің берілгені бойынша жасалған сызбаны, сызба бойынша салу есебінің берілгенін, алгоритмін табуға немесе екеуін де беріп оларды сәйкестендіруге тапсырмалар орындалды, уақыт үнемдеу мақсатында карточкалар қолданылды.

Қолдану оқу мақсатына сәйкес салу есептерін шығару дағдысы қалыптастырылды.

Талдау оқу мақсаты бойынша оқушылар бірінің тапсырмаларын бірі тексерді, кей есептерді тиімді әдіспен шығары, талдады.

Синтез оқу мақсатының деңгейіне сай оқушыларға сәйкес оқу материалын тұтас, жинақталған түрде қолданып шығаруға есептер құрастыру тапсырмасы берілді. Оқушылардың құрастырған есептерін талдау олардың сабақта қарастырып шешкен салу есептерін негізге алғандарын көрсетті.

Бағалау деңгейіде сәйкес физика маңызы туралы пікірлерін білдіру, олардың қарастырылған дәлелдеулерінен басқа дәлелдеулерін табу сияқты тапсырмалар жасалды.

Соңғы сабақта берілген материалдың меңгерілу деңгейін тексеру мақсатында қорытынды бақылау алынды.

Сабақта қарастырылған әдістерді қолдану кезінде қиындық туындататын негізгі мәселе – күрделілігі жоғары ойлау физика есептері болды. Сондықтан да, дәріс сабақтарында бұл есептерге ерекше көңіл бөлінді. Осы орайда оқушыларды күрделі есептерін есте сақтау техникасымен таныстырудың маңызы зор. Бұл техникада толықтырылған шынайылақ салу есептерін шешу мүмкіндігін де қарастырдық. Сабақтарда қолданылған тапсырмалар мен әдістер физиканы оқып-үйретуге, есептерді шешуде қолдану дағдыларын қалыптастыруға, және логикалық-шығармашылақ дағдыларды дамытуға бағытталды.

Жұмыстың эксперименттік бөлімінде 7-10 сынып оқушыларының физика есептеріне арналған әдістеменің тиімділігін анықтау мақсатында бақылау алынды. Бақылау екі рет алынды: біріншісі оқушылар осы жасалған салу есептеріне AUGMENTED REALITY қолданып оқыту әдістемесі бойынша оқымай тұрып, екіншісі осы әдістемемен оқығаннан кейін. Осы әдістемемен оқымай тұрып бақылау алу мақсатымыз оқушылардың берілген тапсырмаларды қандай әдістермен шешетінін көру болды.

Оқушылардың есептерді шығару кезінде қандай әдістерді қолданғанын көру үшін бақылау жазбаша түрде жүргізілді.

Бақылау жұмысының тапсырмалары

Магнит индукциясы B магнит өрісі мен ауырлық күші өрісінде , көлбеу жазықтықпен қозғалған дененің максимал жылдамдығын анықтаңыз. Дененің массасы m, заряды q.

2. Поршеньдер массасы m.Бастапқы мезетте поршеньдер бір бағытта 3ϑ және ϑ жылдамдықпен қозғалған болса, газ қандай максимал температураға дейін қызады?

3. Судың ішіндегі адам, су бетінен 14,72 м биіктікте орналасқан дыбыс көзінен шыққан дыбысты 50 мс өткен соң естиді.

Әр оқушының бақылау нәтижелерін келесі 1-кестеден көре аламыз.

Оқушылардың осы жасалған есептеріне Augmented Reality қолданып оқыту әдістемесі бойынша оқымай тұрып жазған бақылау жұмыстарының нәтижелері

Бақылау жұмыстарын тексеру кезінде сабаққа қатысқаннан кейін оқушылардың барлығы дерлік есептерді шығару кезінде физика есептерін жоғары деңгейде шығарып, өте жақсы түсінгендерін байқатты. Алайда, есепті қате шығарғандар да бар. Нәтижелен келесі 2-кестеден көруге болады.

Оқушылардың осы жасалған салу есептеріне Augmented Physics конструкторын қолданып оқыту әдістемесі бойынша оқығаннан кейінгі бақылау жұмыстарының нәтижелері.

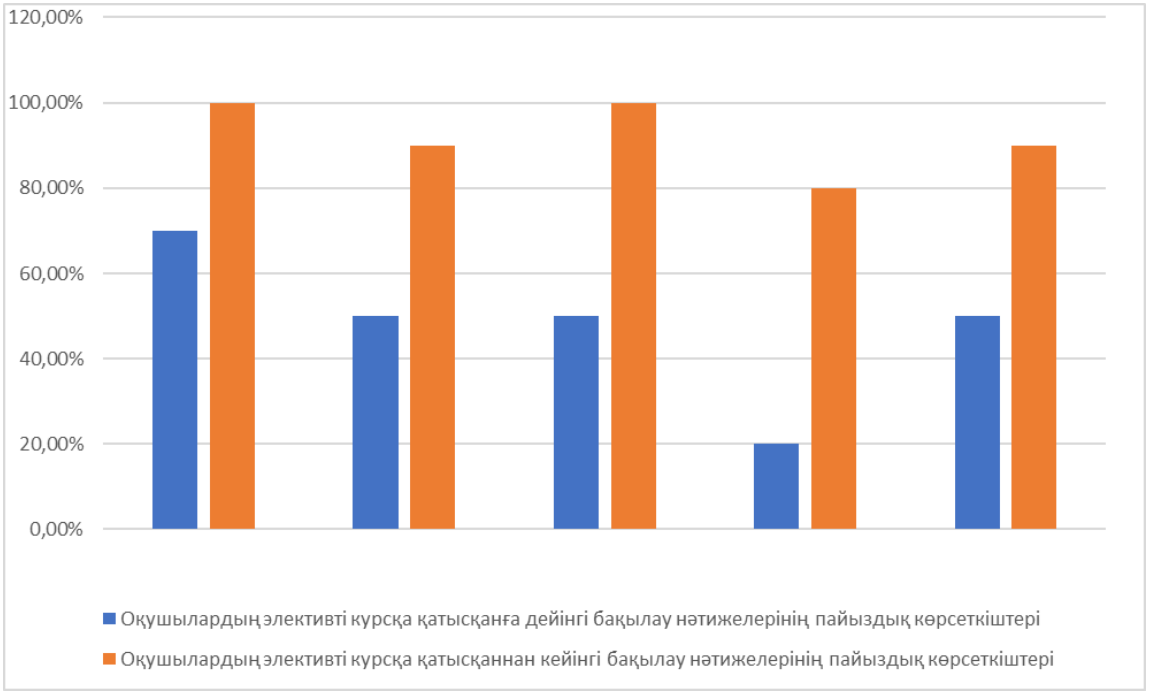
Жоғарыдағы 1-суретте көрсетілгендей әр оқушының осы әзірленген әдістеме бойынша оқымай тұрып және осы әдістеме бойынша оқығаннан кейін есептерді шешуде қандай әдістерді қолданғанын қосымшада сынақ қағаздарынан көре аламыз.

1-кесте

№	Аты-жөні	1-сұрақ	2-сұрақ	Жалпы балы	Пайыздық үлесі
1	№1 оқушы	3	4	7	70
2	№2 оқушы	2	3	5	50
3	№3 оқушы	3	2	5	50
4	№4 оқушы	1	1	2	20
5	№5 оқушы	2	3	5	50
	Орташа пайыздық үлесі				48

2-кесте

№	Аты-жөні	1-сұрақ	2-сұрақ	Жалпы балы	Пайыздық үлесі
1	№1 оқушы	5	5	10	100
2	№2 оқушы	4	5	9	90
3	№3 оқушы	5	5	10	100
4	№4 оқушы	4	4	8	80
5	№5 оқушы	5	4	9	90
	Орташа пайыздық үлесі				92

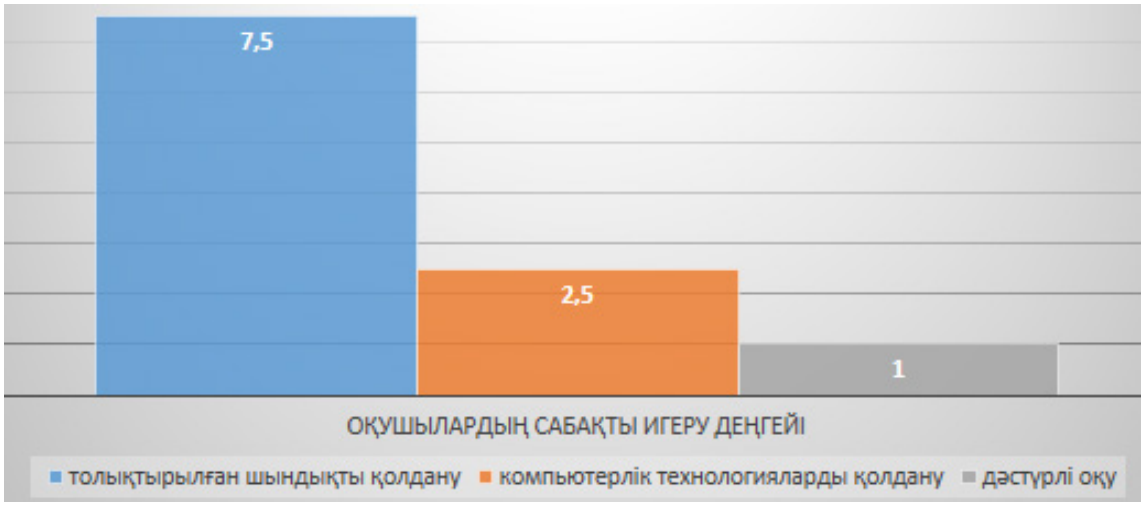


1-сурет – Сабақты осы жасалған салу есептеріне Augmented Reality қолданып оқыту әдістемесі бойынша оқымай тұрып, екіншісі осы әдістемемен оқығаннан кейінгі бақылау нәтижелерінің өзгерісі

Даярланған әдістемеге дейінгі және кейінгі нәтижелер арасындағы алшақтықтың себебі оқушылардың сабаққа қатысып-қатыспағандығынмен ғана байланыстыруға болмайды, мұнда олардың білімдерінің деңгейі, логикалық, визуалды-кеңістіктік ойлау қабілеттері, жалпы оқу үлгерім деңгейлері, математикадан оқу үлгерім деігейі, оқушының бақылау жазу кезіндегі психикалық хал-ахуалы, бірінші бақылаудың дайындықсыз жазылуы, екінші бақылаудың салуларды ұмытылмай тұрып алынуы т.с.с. факторлардың әсерінен болуы мүмкін. Демек, бақылау нәтижелерінен байқалып отырғандай, геометриялық салу есептерді шығару барысында пайымдай білу, әдістемені білгеннен де маңыздырақ екені белгілі.

Осы эксперименттердің деректерін, сондай-ақ ғалымдар еңбектерін басшылыққа ала отырып, 2021 жылы авторлар тобы мектеп пәндерінің де, қосымша білім берудің де оқу-тәрбие процесінің практикалық маңыздылығын айқын көрсететін толықтырылған шынайылық қосымшасын жасады. Бұл зерттеудің мақсаты мектептен тыс оқуға саналы қызығушылықты ояту болды. Қойылған тапсырманы орындау үшін мектеп оқушылары қосымша білім беру бағдарламалары бойынша оқи алатын және осы сыныпта жасалған жобаларды елестетіп

қана қоймай, сонымен қатар пәнаралық байланыстардың, жұмыста қолданылатын технологиялардың (жабдықтардың) әсерін көрсете алатын өздерінің жеке кабинеті көрнекі түрде көрсетілді. жобалар, оқу процесінде алынған білім. Бұл қосымшаны пайдаланатын мектеп оқушылары үшін бұл материалды ұсыну әдеттегі экскурсияларға қарағанда әлдеқайда тиімді болып шықты, бұл 7-11 сынып оқушыларымен эксперимент барысында дәлелденді. Эксперимент осы құралдың көмегімен оқуға саналы қызығушылықты ашуға бағытталды. Эксперимент барысында «Жастар инновациялық шығармашылық орталығы» мектеп қосымша білім беру кабинетімен таныс емес әр түрлі жас топтарындағы оқушыларға алдымен бұл туралы барлығына ақпарат беру үшін әдеттегі әдіспен – фотосуреттер мен фотосуреттер арқылы білу ұсынылды. сынып туралы әңгіме. (Pence, 2010:145) [18]. Содан кейін сол оқушыларға AR қосымшасы көрсетілді, онда олар өз бетінше виртуалды сыныпқа экскурсия жүргізіп, оның ішіндегі объектілермен әрекеттесіп, аудиовизуалды ақпаратты ала алады. Эксперимент нәтижелері ақпаратты бірінші әдіспен алған жағдайда мектеп оқушыларының сыныптың өзіне де, жобалық іс-әрекетке де қызығушылық танытпағанын көрсетті, ал AR қосымшасын пайдаланған жағдайда мектеп оқушыларының қызығушылықтары байқалды, бұл сабақта болу әсері мен қызықты ақпаратты алу мүмкіндігінің арқасында қол жеткізілді. Пайыздық қатынаста бірінші жағдайда мектеп оқушыларының алған ақпараттан хабардар болуы дәстүрлі 45%, AR пайдалану кезінде – 80%. Ақпаратты алу процесінің өзіне аударылған көңіл бірінші жағдайда 60%, екіншісінде 97% деңгейінде болды.



2-сурет – Физиканы оқыту түрлерін салыстырудағы нәтижелер диаграммасы

Жоғарыдағы 2-суретте көрсетілгендей Виртуалды сыныпта экскурсияны басқаларға қарағанда ұзағырақ өткізген мектеп оқушылары сыныпқа саналы түрде барды және оқуға деген ынталары айқын болды, бұл қосымша білім беру педагогтары мен мұғалімдеріне осындай құралдарды жасау қажеттігін дәлелдеді. Осы эксперименттің нәтижесі бойынша толықтырылған шынайылық білім беру құралы ретінде саналы оқу мотивациясына оң әсер етіп, оқу-тәрбие процесін сапалы түрде жақсарта алатыны анықталды. Бұрын алынған мәліметтерді пайдалана отырып, авторлар тобы тарих сабақтары мен Алматы қаласының айналасындағы тарихи экскурсиялар үшін пайдаланылатын толықтырылған шынайылықтағы қосымшаны әзірлеуге кірісті. Қолданба симуляциялық ойын ретінде әзірленуде, оның барысында өз қаласының тарихын зерттейтін оқушылар оны 1870 жылдар кезеңінде көруге шақырылады. – көшенің сол дәуірдің ғимараттары мен айналасы, соның ішінде сол кезде қалада өмір сүрген «жаңғырған» тарихи тұлғалары бар көше бөлігі. Қолданбадағы барлық нысандар өзара әрекеттеседі, бұл батыру дәрежесін және пайдаланушының қатысуын

арттырады. Авторлар кіші мектеп жасындағы балалар арасында сауалнама жүргізді. Алынған деректер «тірі» тарихпен танысу туған өлке тарихын зерттеуге деген қызығушылықты сапалы түрде арттыратынын көрсетеді. (Laal, 2013:1437) [19].

Жоғарыда келтірілген мысалдардың барлығы AR мұғалімдер үшін теорияны оқып-үйрену, қажетті практикалық тәжірибе алу үшін ғана емес, сонымен қатар оқу туралы хабардарлықты ынталандыру үшін жаңа мүмкіндіктер ашатын қажетті құрал екенін анық көрсетеді. Оқытудың интерактивті әдістері оқушылардың мотивациялық компонентіне бағытталған оқу процесінің семантикалық құрамдас бөлігін елестетуге мүмкіндік береді. Бұл жағдай бастауыш мектеп жасындағы балалар үшін өте маңызды, өйткені оқуға саналы түрде жақындаған балалардың болашақта оқуға деген ынтасы мен ынтасы артады. (Doymu, 2007:1857) [20]. Биология, химия, физика және математика пәндерінде үш өлшемді зертханалар сияқты құралдарды жасау оқытылатын пәндердің сапасын айтарлықтай өзгертеді және камера арқылы оларда енгізілген білім мен кейіпкерлерді жандандыруға мүмкіндік беретін интерактивті оқулықтар. Смартфондар оқушылардың оқу үдерісіне қатысуын арттыруға, оқудың қажетті санасына қол жеткізуге мүмкіндік береді. Білім беруде AR технологияларын енгізудің артықшылығы дәстүрлі әдістердің шығынды және тиімділігі төмен болуымен түсіндіріледі, бұл ретте толықтырылған шынайылық қосымшаларын жасау жаппай қолдану үшін барған сайын қолжетімді бола түсуде. (Johnson, 1986:31) [21].

Бүгінгі күні білім беруде AR технологияларын енгізудің бірнеше негізгі артықшылықтары анықталды:

1. Көріну. 3D графикасы адамның көзіне көрінбейтін процестерді – химиялық реакцияларды, атом ядросының ыдырауын, электрондардың қозғалысын немесе әртүрлі кезеңдердегі жасушалардың даму процесін егжей-тегжейлі жаңғыртуға мүмкіндік береді.

2. Қауіпсіздік. Ұшқыштарды оқыту, медициналық операцияларды жүргізу, қауіпті өндірістерде технологиялық жабдықтарды пайдалану дағдыларын меңгеру және т.б. үшін виртуалды кабиналарды құрудың артықшылықтарын түсіндірудің қажеті жоқ.

3. Қашықтықтан оқытудың жаңа мүмкіндіктері. Қазіргі заманның дамуына байланысты енді жаңа технологиялар үшін қатысу әсерін беретін бірінші адамның көзқарасы бар имитацияланған кеңістікті құруға болады. Мұндай технология, мысалы, тарих сабақтарында пайдалы болады, мұнда әрбір қатысушы виртуалды әлемде оқып жатқан оқиғалардың қатысушысы болу мүмкіндігіне ие болады.

4. Келісім. Іс-әрекет механикасының визуализациясы, мысалы, адам денесі дәстүрлі оқыту әдістерінен даусыз артықшылықтар береді. Виртуалды және толықтырылған шынайылық «уақытқа саяхат жасау» немесе Әлемнің тереңіне жетуге мүмкіндік береді.

5. Зейінді шоғырландыру. AR кеңістігіне егжей-тегжейлі және толық ену сізге сыртқы факторлардың әсерінен алаңдамауға мүмкіндік береді, ал аралас шынайылықты құруға бағытталған AR құралдары сыртқы факторларды жоққа шығаруға мүмкіндік береді. VR және AR технологиялары да белсенді түрде енгізілуде және көлікте қолданылады. (Gokhale, 2013:57) [22]. Сондықтан Atheer арнайы шығарды көлік қызметі саласындағы инженерлерге, механиктерге және басқа да мамандарға арналған бағдарлама. Бұл бағдарлама AR&VR технологияларына, сонымен қатар планшеттер мен смартфондарға арналған. Бұл бағдарламаның AR көзілдірігімен үйлесуі тамаша мысал бола алады. Бұл көзілдіріктерде дауыспен басқару және автоматты бейне жазбасы бар толыққанды компьютер бар. Яғни, көзілдіріктегі бұл бағдарламамен инженер бір уақытта өз міндеттерін орындай алады (көлікті жүргізу, жабдыққа техникалық қызмет көрсету, көлік бөлшектерін өңдеу және т.б.) (Sumadio, 2010:461) [23]. Бұл көзілдірік қажетті деректерді қызметкердің бұйрығымен немесе жұмыс істеген кезде жібереді. нысан бекітілген, сонымен қатар толық шифрлау, тарих және ағынды синхрондау тапсырмалар, тапсырмалар ағыны туралы есеп беру және аудит, «не көретінімді көру» бейнеконференциясы қашықтағы сарапшыларға жылдам қол жеткізу, көру мәтінмәндік құжаттама және тапсырма бойынша қадамдық нұсқаулық. Еуропа мен Америкадағы көптеген көлік инженерлері жеңілдету және жақсарту жобасы туралы ойлады жүргізушілердің білім сапасы. (Dünser, 2008:27) [24].

Ұқсас жобаны Айова университетінің Окдейл зерттеу паркі кампусының инженерлері ойлап тапты, дәлірек айтсақ Advanced Driving Simulator (NADS) жүргізушілеріне арналған арнайы виртуалды кокпит. Оның ішінде жүргізушінің әрекеттері туралы барлық деректерді

жіберетін көптеген сенсорлары бар кабинамен біріктірілген автомобиль, кабинаның 360 градустық контурында дисплейлер бар. виртуалды шындық, онда жолдағы әртүрлі жағдай бағдарламаланады. (Wagner, 2006:96) [25].

Бұл жобада әлемнің жеке жүргізу тренажерлерінің жиынтығы қолданылады классты және жол жабдықталған көліктер келесі бағыттар бойынша зерттеулер жүргізу үшін: факторлар, көлік құралдарының қауіпсіздік адам жүйелері, жүргізуші ережелерін бұзу, абстракция жүргізушілер байланысты технологиялар. көліктер, автокөлікті автоматты модельдеу және деректерді жинау технологиялары жолдар. (Chen, 2018:295) [26]

Waymo 2009 жылы ұшқышсыз көлікке арналған арнайы жүйені әзірледі (бастапқыда Google көлігі үшін әзірленген), онда жүйе автомобильдің айналасындағы 360 градусқа айналатын бүкіл кеңістікті (секундына миллиондаған лазер сәулелері) жасау үшін лазерлік сенсорларды қолданды, виртуалды жасау. суретке түсіріп, бағыт пен жылдамдық бойынша шешім қабылдайды Қозғалыс, сонымен қатар орнатылған радарды пайдалана отырып, жүйе оны қоршаған нысандардың жылдамдығын анықтады. Нақтылай отырып, бұл жүйе қоршаған әлемді және барлық объектілерді виртуализациялайды, олардың бағытын, жылдамдығын, мүмкін болатын бағыттарын анықтайды. (Freitas, 2008:30) [27].

Мұндай жүйе көлікті рульге отырмай кез келген жерде жүргізуге мүмкіндік беретін «идеалды драйвер» болып табылады. Сол сияқты Иллинойс университетінде жаяу жүргіншілерге арналған тренажер ойлап тапты. Осындай симуляциялық зертханалардың көмегімен көлік қауіпсіздігі инженерлері жаяу жүргіншілердің мінез-құлқын әр түрлі зерттей алады қауіпті жағдайлар. The Hank Virtual Environments Labs ғалымдары велосипедшілердің қаупін, қозғалатын көліктердің айналасындағы жұмыстарды жолдағы тәртібін де ескерді. Ана жерде велосипедшілердің мінез-құлқын зерттеу үшін виртуалды шындықты жасады. (Dunleavy, 2009:7) [28].

1. Шынайы, иммерсивті виртуалды барлығының қозғалысын имитациялауға мүмкіндік беретін орталар дене.

- Жаттығу велосипед
- Жаяу жүргіншілер симуляторы

2. Виртуалдыдағы адамның мінез-құлқын зерттеу орталар:

- Балалар велосипедшілер көлік жолдарынан қалай өтеді?
- Жаяу жүргіншілердің мәтіндік хабарламалары көлік жолдарын қалай кесіп өтеді?
- Балалар мен ересектер жолды қалай кесіп өтеді ?
- Операторлар мен жүргізушілер көліктерді және инфрақұрылымды басқару бойынша оқытылады,басқару логистика аймақтар, өндірістік жүйелер және VR симуляциясын пайдаланатын басқа жүйелер.
- Дала пайдаланушылары 3D және AR көрнекі аннотацияларын пайдаланып басқару орталықтарын белгілеп, олармен байланысатын кеңейтілген шындықпен нақты уақыттағы техникалық қолдау.
- Денсаулық пен қауіпсіздікке арналған рөлдік ойын сценарийі, техникалық тапсырма. (Campos, 2011:33) [29].

Оқушылардың ауқымды шара өткізеді бүкіл жүйеге VR технологияларын енгізу жобасы қаладағы көлік процесі – инфрақұрылымды қайта құрудан жаяу жүргіншілердің, жүргізушілердің, велосипедшілердің жүріс- тұрысын және өзара әрекетін жоспарлауға дейін. (Matcha, 2011:189) [30].

Оқушылар қаланың шынайы өмірі бағдарламаланатын «виртуалды Сингапурды» құру үшін қала тұрғындарымен бірге дрондарды, 3D визуализация бағдарламалықтехнологиясынқұралын, VR пайдаланады. Бұл жобада көлік процесінің барлық маңызды элементтерін талдауға көмектесе алады (жаңа көше қосу, көшелерді қайта ұйымдастыру, қосу қажеттілігі автотұрақ, өткелдер, қауіпті көлік аймақтарын қадағалау және ескерту және т.б.). (Li, 2011:322) [31]

Британдықтар жасаған CrossrailVR жүйесі де танымал болып келеді. Жер асты темір жолын салу кезінде британдық инженерлерге инженерлер мен конструкторлар өздерін қызықтырған туннельдің кез келген бөлігіне кез келген уақытта түсуі үшін салынып жатқан темір жол жүйесінің үлгісін қамтитын арнайы бағдарлама қажет болды.

Дәл осы қажетті жүйе CrossrailVR болды..Компания кезең-кезеңімен жұмыс істейді: (Boletsis, 2013:95) [32]. Дрондармен, лазерлік сканерлермен және фотограмметрия, Unity 3D, Unreal Engine бағдарламашылары Oculus Rift, HTC Vive, Samsung Gear VR, Samsung Gear 360, Google Tango, Google Cardboard, Leapmotion виртуалды шындық дулығаларының барлық түрлерінде оңай көрсетілетін салынып жатқан

жобаның 360 градустық дәл виртуалды проекциясын қайта жасаңыз . Барлық дизайн деректерін сәтті басқару үшін Crossrail бағдарламалық құралдағы негізгі BIM үлгісін барлық 2D және 3D файлдарына бейімдеді. (Oh, 2012:651) [33].

Crossrail жобасында бәрі үйлесімді: интуитивті процедуралар мен технологиялық процестер, құралдар стандарт бойынша жобалық мәліметтерді тексеру BS1192 AEC басқаруына арналған Bentley ProjectWise бағдарламалық құралына, серверге және сервистік ынтымақтастық жүйесіне енгізілген сағат жобалау және салу, кепілдік беру бастапқы қайнар көзіне қарамастан толықтығы. (Lin, 2013:321) [34].

Инженерлер станциялардың ішіндегі және сыртындағы көптеген күрделі қызметтік жүйелерді 3D форматында бейнелей алады. Бір мысал диаграммада көрсетілген. Бұл болжанған зауыттың жанында кім жұмыс істейтін болса, көшелердің астындағы құбырлар мен кабельдердің күрделі шиеленісуінен аулақ болуды немесе қорғауды қажет ететінін біледі. (Dede, 2009:66) [35].

Қорытынды

Жаңа технологиялар өмірімізге мықтап еніп, білімге деген көзқарасты өзгертеді. Бірақ сонымен бірге ұсынылып отырған ойын әлемі нақты әлеммен үйлесімді, үйлесімді және тұтас болуы керек екенін түсіну керек. 7-10 сынып оқушыларының барлық әрекеттері мен шешімдері бірізді болуы, кері байланыс болуы және зейінін ұстауы керек. Тыңдаушылар тренингтің мақсаты мен практикалық маңыздылығын нақты түсінуі үшін ойынға қандай мағыналық жүктеме түсетінін түсіну қажет. Ойындардың негізгі міндеті – оқушыларды пәнге қызықтыру, ынтасын беру, жаңа білім алуға құштарлығын дамыту. Оқытудың тиімді әдісі ретінде, әсіресе, қосымша білім беру мұғалімдері мен университеттерде ойындарды оқу процесіне кіріктіру барған сайын қолданылуда. Бұл ретте «қолжазба» немесе ауызша санау сияқты дәстүрлі әдістерден бас тартуға болмайды, олар бірін-бірі толықтыруы керек, өйткені AR құралдары негізгі нәрсені – оқытудың семантикалық компонентін жеткізуге мүмкіндік береді. Оқу компьютерлік ойындарының үлкен дидактикалық әлеуеті бар болғандықтан, болашақта білім беру қауымдастығы бүгінгі таңда қойып отырған талаптарға толық сәйкес келетін оқу-тәрбие үрдісінің тиімді технологиясы әзірленетініне сенімді болуға болады. Жұмыстың мақсаты, яғни толықтырылған және виртуалды шынайылықты қолданудың белгілі әдістеріне талдау жасау, әртүрлі ғылыми мәселелердің ең перспективалы шешімі виртуалды шынайылықты мектеп бағдарламаларында барынша қолдану. Үш мектепте жүргізген тәжрибе барысында осы мақсатқа жеттік.

Әдебиеттер

1. Huba, M., Kozák, Š. (2016, Novermber). From E-learning to Industry 4.0. *International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA), 103-108*. IEEE https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.07.366

2. Baygin, M., Yetis, H., Karakose, M., Akin, E. (2016). An Effect Analysis of Industry 4.0 to Higher Education. *15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET),* 10(40), 145-155. DOI: 10.1109/ITHET.2016.7760744

3. Demartini, C., Benussi, L. (2017). Do Web 4.0 and Industry 4.0 Imply Education X.0?, *IT Professional.* 19(3), 37-80. DOI: 10.1109/MITP.2017.47

4. Carroll, W., (2019). Industry 4.0 Leaders' Educational Requirements – A New Focus on Leadership, *HuffPost Contributor*, 10(12), 312-345. https://www.huffpost.com/entry/industry-40-leaders-educational-requirements-a-new_b_5a0f2bbee4b0e30a9585068a

5. Fisk, P. (2020). Education 4.0 the future of learning will be dramatically different in school and throughout life, *Peter Fisk*, 37(7), 265-291. https://www.peterfisk.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together

6. Kreijns, F. V., Acker, M., Vermeulen, H. V. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior,* 29, 217-225. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.008

7. Dror, I. (2008). Technology enhanced learning: the good, the bad, and the ugly. *Pragmatics Cognition*, 2(2), 215-223. https://doi.org/10.1075/p&c.16.2.02dro

8.S. Martin, G., Diaz, E., Sancristobal, R., Gil, M., Peire, J., (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education*, 57(3), 1893-1906. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.003

9.S. Bronack C. (2011). The role of immersive media in online education. *Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 113-117. http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2011.583186

10. Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A., Kishino, F. (1994). Augmented reality: a class of displays on the reality- virtuality continuum, *Proc. the SPIE: Telemanipulator and Telepresence Technologies*, 2351, 282 – 292. https://doi.org/10.1117/12.197321

11. Azuma, R.T., (1997). A survey of augmented reality, *Presence – Teleoperators and Virtual Environments,*, 6(4), 355 – 385. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355

12. Höllerer, T.H. Feiner, S.K., (2003). Mobile Augmented Reality. *H. A. Karimi, & A. Hammad (Eds.), Telegeoinformatics: Location-Based Computing and Services*, 392-421, https://doi.org/10.1075/p&c.16.2.02dro

13. Kaufmann, H., (2003). Collaborative augmented reality in education, *Proceeding of Imagina Conference,* 1-4. https://doi.org/10.1021/ed084p1857

14. Zhou, F., Duh, H.L., & Billinghurst, M. (2008). Trends in augmented reality traching, interaction and display: A review of ten years in ISMAR, *Mixed and Augmented Reality, ISMAR 7th IEE/ACM International Symposium*, 193-202. DOI:10.34238/tnu-jst.2020.03.2592

15. Yuen, S., Yaoyuneyong, G. & Johnson E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), 119-140. DOI:10.18785/JETDE.0401.10

16. Dunleavy, M., Dede, C., Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning, *Journal of Science Education and Technology*, 18 (1), 7 – 22. https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1

17. Kye, B., Kim Y., (2008). Investigation of the relationships between media characteristics, presence, flow, and learning effects in augmented reality based learning, *International Journal for Education Media and Technology*, 2(1), 4-14. DOI: 10.1007/978-3-8348-9313-0_3

18. Pence, H.E., (2010) Smartphones, smart objects, and augmented reality. *The Reference Librarian,* 52, 1(2), 136-145,. https://doi.org/10.1080/02763877.2011.528281

19. Laal, M., (2013). Positive interdependence in collaborative learning, *Procedia Social and Behavioral Science*, 93, 1433 – 1437, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.058

20. Doymu, K.,(2007). Effects of a Cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857-1860, https://doi.org/10.1021/ed084p1857

21.R. Johnson, T., & Johnson D. W., (1986).Action research: Cooperative learning in the science classroom, *Science and Children*, 24, 31-32, DOI: 10.1007/978-3-642-25483-3_15

22. Gokhale, A.A., (2013). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology education*, 7, 1, DOI:10.1007/978-1-4419-1428-6_910

23. Sumadio, D.D & Rambli D. R. A, (2010, March 19-21,). Preliminary Evaluation on User Acceptance of the Augmented Reality Use for Education, *2010 Second International Conference on Computer Engineering and Applications, ICCEA 2010,* IEEE, 461-465. DOI: 10.1109/ICCEA.2010.239

24. Dünser, A. Grasset R.,, & Billinghurst, M. (2008) A survey of evaluation techniques used in augmented reality studies. *ACM SIGGRAPH ASIA 2008 courses on – SIGGRAPH Asia,* 1-27 DOI: 10.1007/978-3-642-25483-3_15

25. Wagner, D., Schmalstieg, D., & Billinghurst, M., (2006). Handheld AR for Collaborative Edutainment. *Advances Artificial Reality and TeleExistence*, 85-96, DOI: 10.1007/11941354_10

26. Chen, Y.C., (2008). Peer learning in an AR- based learning environment, *16th International Conference on Computers in Education*, 291-295. DOI: 10.1007/978-3-642-25483-3_15

27. Freitas, R., & Campos, P. (2008) SMART: a System of Augmented Reality for Teaching 2nd grade students, *Proceeding of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Culture, Creativity, Interaction*. 2, 27-30. DOI:10.1145/1531826.1531834

28. Dunleavy, M., Dede, C. & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning, *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22. DOI:10.1007/s10956-008-9119-1/

29. Campos, P., Pessanha, S. & Jorge J. (2011). Fostering collaboration in kindergarten through an augmented reality game, *International Journal of Virtual Reality*, 3(33). https://doi.org/10.20870/IJVR.2011.10.3.2819

30. Matcha, W., & Rambli, D. R. A. (2011). Preliminary Investigation on the Use of Augmented Reality in Collaborative Learning, *Informatics Engineering and Information Science,* 189-198. DOI: 10.1007/978-3-642-25483-3_15

31. Li, N., Chang, L., Gu Y. X., & Duh H. L. (2011, July 6-8) Influences of AR Supported Simulation on Learning Effectiveness in Face-to-face Collaborative Learning for Physics, *11th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologie, ICALT*, 320-322. DOI:10.1109/ICALT.2011.100

32. Boletsis, C., McCallum, S. (2013). The Table Mystery: An Augmented Reality Collaborative Game for Chemistry Education, Serious Games Development and Applications. *Springer Berlin Heidelberg*, 86-95, https://doi.org/10.1007/978-3-642-40790-1_9

33. Oh, S., Byun, Y.C., (2012). The Design and Implementation of Augmented Reality Learning Systems, *Computer and Information Science (ICIS), IEEE/ACIS 11th International Conference, Shanghai*, 651-654. DOI: 10.1109/ICIS.2012.106

34. Lin, T.J., Duh, H.B.L., Nai, L., Wang, H.Y., Tsai, C.C. (2013). An Investigation of Learners' Collaborative Knowledge Construction Performances and Behavior Patterns in an Augmented Reality Simulation System, *Computers & Education*, 68, 314-321. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.011

35. Dede, C. (2009). Immersive Interfaces for Engagement and Learning, *Sciences*, 323(5910), 66-69. DOI : 10.1126/science.1167311

References

Azuma, R.T., (1997). A survey of augmented reality, *Presence – Teleoperators and Virtual Environments,*, 6(4), 355 – 385. https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355

Baygin, M., Yetis, H., Karakose, M., Akin, E. (2016). An Effect Analysis of Industry 4.0 to Higher Education. *15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET),* 10(40), 145-155. DOI: 10.1109/ITHET.2016.7760744

Boletsis, C., McCallum, S. (2013). The Table Mystery: An Augmented Reality Collaborative Game for Chemistry Education, Serious Games Development and Applications. *Springer Berlin Heidelberg*, 86-95, https://doi.org/10.1007/978-3-642-40790-1_9

Campos, P., Pessanha, S. & Jorge J. (2011). Fostering collaboration in kindergarten through an augmented reality game, *International Journal of Virtual Reality*, 3(33). https://doi.org/10.20870/IJVR.2011.10.3.2819

Carroll, W., (2019). Industry 4.0 Leaders' Educational Requirements – A New Focus on Leadership, *HuffPost Contributor*, 10(12), 312-345. https://www.huffpost.com/entry/industry-40-leaders-educational-requirements-a-new_b_5a0f2bbee4b0e30a9585068a

Chen, Y.C., (2008). Peer learning in an AR- based learning environment, *16th International Conference on Computers in Education*, 291-295. DOI: 10.1007/978-3-642-25483-3_15

Dede, C. (2009). Immersive Interfaces for Engagement and Learning, *Sciences*, 323(5910), 66-69. DOI : 10.1126/science.1167311

Demartini, C., Benussi, L. (2017). Do Web 4.0 and Industry 4.0 Imply Education X.0?, *IT Professional.* 19(3), 37-80. DOI: 10.1109/MITP.2017.47

Doymu, K.,(2007). Effects of a Cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857-1860, https://doi.org/10.1021/ed084p1857

Dror, I. (2008). Technology enhanced learning: the good, the bad, and the ugly. *Pragmatics Cognition*, 2(2), 215-223. https://doi.org/10.1075/p&c.16.2.02dro

Dunleavy, M., Dede, C. & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning, *Journal of Science Education and Technology*, 18(1), 7-22. DOI:10.1007/s10956-008-9119-1/

Dunleavy, M., Dede, C., Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning, *Journal of Science Education and Technology*, 18 (1), 7 – 22. https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1

Dünser, A. Grasset R.,, & Billinghurst, M. (2008) A survey of evaluation techniques used in augmented reality studies. *ACM SIGGRAPH ASIA 2008 courses on – SIGGRAPH Asia,* 1-27 DOI: 10.1007/978-3-642-25483-3_15

Fisk, P. (2020). Education 4.0 the future of learning will be dramatically different in school and throughout life, *Peter Fisk*, 37(7), 265-291. https://www.peterfisk.com/2017/01/future-education-young-everyone-taught-together

Freitas, R., & Campos, P. (2008) SMART: a System of Augmented Reality for Teaching 2nd grade students, *Proceeding of the 22nd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Culture, Creativity, Interaction*. 2, 27-30. DOI:10.1145/1531826.1531834

Gokhale, A.A., (2013). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology education*, 7, 1, DOI:10.1007/978-1-4419-1428-6_910

Höllerer, T.H. Feiner, S.K., (2003). Mobile Augmented Reality. *H. A. Karimi, & A. Hammad (Eds.), Telegeoinformatics: Location-Based Computing and Services*, 392-421, https://doi.org/10.1075/p&c.16.2.02dro

Huba, M., Kozák, Š. (2016, Novermber). From E-learning to Industry 4.0. *International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA), 103-108*. IEEE https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.07.366

Kaufmann, H., (2003). Collaborative augmented reality in education, *Proceeding of Imagina Conference,* 1-4. https://doi.org/10.1021/ed084p1857

Kreijns, F. V., Acker, M., Vermeulen, H. V. (2013). What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior,* 29, 217-225. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.08.008

Kye, B., Kim Y., (2008). Investigation of the relationships between media characteristics, presence, flow, and learning effects in augmented reality based learning, *International Journal for Education Media and Technology*, 2(1), 4-14. DOI: 10.1007/978-3-8348-9313-0_3

Laal, M., (2013). Positive interdependence in collaborative learning, *Procedia Social and Behavioral Science*, 93, 1433 – 1437, https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.058

Li, N., Chang, L., Gu Y. X., & Duh H. L. (2011, July 6-8) Influences of AR Supported Simulation on Learning Effectiveness in Face-to-face Collaborative Learning for Physics, *11th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologie, ICALT*, 320-322. DOI:10.1109/ICALT.2011.100

Lin, T.J., Duh, H.B.L., Nai, L., Wang, H.Y., Tsai, C.C. (2013). An Investigation of Learners' Collaborative Knowledge Construction Performances and Behavior Patterns in an Augmented Reality Simulation System, *Computers & Education*, 68, 314-321. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.011

Matcha, W., & Rambli, D. R. A. (2011). Preliminary Investigation on the Use of Augmented Reality in Collaborative Learning, *Informatics Engineering and Information Science,* 189-198. DOI: 10.1007/978-3-642-25483-3_15

Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A., Kishino, F. (1994). Augmented reality: a class of displays on the reality- virtuality continuum, *Proc. the SPIE: Telemanipulator and Telepresence Technologies*, 2351, 282 – 292. https://doi.org/10.1117/12.197321

Oh, S., Byun, Y.C., (2012). The Design and Implementation of Augmented Reality Learning Systems, *Computer and Information Science (ICIS), IEEE/ACIS 11th International Conference, Shanghai*, 651-654. DOI: 10.1109/ICIS.2012.106

Pence, H.E., (2010). Smartphones, smart objects, and augmented reality. *The Reference Librarian,* 52, 1(2), 136-145,. https://doi.org/10.1080/02763877.2011.528281

R. Johnson, T., & Johnson D. W., (1986).Action research: Cooperative learning in the science classroom, *Science and Children*, 24, 31-32, DOI: 10.1007/978-3-642-25483-3_15

S. Bronack C. (2011). The role of immersive media in online education. *Journal of Continuing Higher Education*, 59(2), 113-117. http://dx.doi.org/10.1080/07377363.2011.583186

S. Martin, G., Diaz, E., Sancristobal, R., Gil, M., Peire, J., (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education*, 57(3), 1893-1906. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.003

Sumadio, D.D & Rambli D. R. A, (2010, March 19-21,). Preliminary Evaluation on User Acceptance of the Augmented Reality Use for Education, *2010 Second International Conference on Computer Engineering and Applications, ICCEA 2010,* IEEE, 461-465. DOI: 10.1109/ICCEA.2010.239

Wagner, D., Schmalstieg, D., & Billinghurst, M., (2006). Handheld AR for Collaborative Edutainment. *Advances Artificial Reality and TeleExistence*, 85-96, DOI: 10.1007/11941354_10

Yuen, S., Yaoyuneyong, G. & Johnson E. (2011). Augmented reality: An overview and five directions for AR in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 4(1), 119-140. DOI:10.18785/JETDE.0401.10

Zhou, F., Duh, H.L., & Billinghurst, M. (2008). Trends in augmented reality traching, interaction and display: A review of ten years in ISMAR, *Mixed and Augmented Reality, ISMAR 7th IEE/ACM International Symposium*, 193-202. DOI:10.34238/tnu-jst.2020.03.2592

ҒТАМР 14.25.09 https://doi.org/10.26577/JES.2022.v73.i4.13

Ш.Т. Рахмет[1*], С.Е. Касенов[2], С.Қ. Қалдан[1], Ә.И. Ануар[1]

[1]Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.
[2]Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.
*e-mail: shrahmet@mail.ru

5-6-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНА АРНАЛҒАН СТАНДАРТТЫ ЕМЕС ЕСЕПТЕР БОЙЫНША ЭЛЕКТИВТІ КУРСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қазіргі таңда элективті курстардың мектеп бағдарламасына енуі өзекті тақырыптардың бірі болып тұр. Оқушыларды шығармашылыққа тәрбиелеу, логикалық ойлауын дамыту, шыңдалуына белгілі бір дәрежеде үлес қосу айтарлықтай нәтижеге алып келері сөзсіз.

Бұл мақалада орта мектептегі 5-6-сыныптар үшін стандартты емес есептерді шешу бойынша элективті курс бағдарламасы жайында айтылады. Кіріспеде логикалық есеп жайында біраз мәлімет берілген. Сонымен қатар стандартты емес есептің анықтамасы ұсынылған. Элективті курс туралы мәлімет айтылған. Оған қоса элективті курсты ұйымдастырудың жолдары қарастырылған. Осы элективті курсты ұйымдастыру мақсатында жиырма шақты тақырып таңдалып алынған. Аталған тақырыптар сағат санына байланысты тізімде көрсетілген. Алынған тақырыптардың логикалық реттілігі жайында да сөз қозғалады. Орта мектептің күнтізбелік жоспарын негізге ала отырып, өткен тақырыптарды салыстыра келе логикалық реттілікпен жасалынғаны жайлы айтылады.

Атап айтқанда, алгебралық және геометриялық есептердің кезекпен орналасуына да мән берілген. Таңдап алынған тақырыптың мән-мағынасын ашу мақсатында әр тақырыпқа есептер қарастырылған. Есептердің шығарылу жолдары көрсетілген. Қорытынды бөлімінде оқушыларды осы тақырыптар бойынша есептер топтамасын шығаруға машықтандыру жөнінде сөз қозғалған. Болашақта элективті курс бойынша нақты әдістемелік құрал шығару жоспарлануда.

Түйін сөздер: стандартты емес есептер, элективті курс, логика, орта мектеп, әдістемелік құрал, есептер жинағы.

Sh. Rakhmet[1*], S. Kasenov[2], S. Kaldan[1], A. Anuar[1]

[1]Kazakh National Women's Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty
[2]Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty
*e-mail: shrahmet@mail.ru

Features of organizing an elective course on non-standard problems for pupils of grades 5-6

Currently, one of the relevant topics is the inclusion of elective courses in the school curriculum. The education of creative potential, the development of logical thinking, a certain contribution to hardening will lead to a significant result. This article will focus on the elective course program for solving non-standard tasks for grades 5-6 of secondary school. The introduction provides some information about the logical problem. At the same time, the definition of a non-standard report is given. Information about the elective course has been announced. In addition, approaches to the organization of an elective course are provided. About twenty topics have been selected for the organization of this elective course. The topics listed are listed according to the number of hours. We are talking about the logical sequence of the received topics. We are talking about the fact that it is compiled in a logical sequence, based on the shedule plan of the secondary school and comparison on the topics covered.

In particular, importance is also attached to the sequential arrangement of algebraic and geometric problems. In order to reveal the meaning of the chosen topic, reports on each topic are provided. The solution of all problems is shown. In the final part, we are talking about preparing pupils for the release of a series of reports on these topics. In the future, it is planned to issue a specific methodological manual for the elective course.

Key words: non-standard problems, elective course, logic, secondary school, methodical manual, problem book.

 © 2022 Al-Farabi Kazakh National University

Ш. Рахмет[1*], С. Касенов[2], С. Қалдан[1] , Ә. Ануар[1]
[1]Казахский национальный женский педагогический университет, Казахстан, г. Алматы
[2]Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы
*e-mail: shrahmet@mail.ru

Особенности организации элективного курса по нестандартным задачам для учащихся 5-6 классов

В статье проанализирован опыт внедрения программы элективного курса по решению нестандартных задач для 5-6 классов средней школы. Рассмотрены научные предметные, дидактические и методические подходы к организации элективного курса в школе. В программе курса определено двадцать тем по направлениям, проводятся данные о количестве часов. В программу курса включены как стандартные задачи, так и решение нестандартных задач. Тематика занятий сконструирована в логической последовательности, исходя из календарного плана средней школы и сопоставления по пройденным темам. При проектировании и преподавании курса придается значение последовательному расположению алгебраических и геометрических задач. Учителем во время занятий раскрывается содержание темы, предусмотрены демонстрация практических задач и их решения. Для оценки программы элективного курса были привлечены 25 учителей, которые ответили на вопросы исследовательской анкеты. Более половины учителей поддержали необходимость включения нестандартных задач в подобные курсы, поскольку решение нетривиальных задач способствует развитию интеллектуальных способностей школьников. В заключительной части статьи предложены методические рекомендации по подготовке учащихся к решению серии задач по темам. В будущем авторами планируется выпуск методического пособия по элективному курсу.

Ключевые слова: нестандартные задачи, элективный курс, логика, средняя школа, методическое пособие, задачник.

Кіріспе

Математика адамның күш-жігерін шыңдап, табандылыққа, парасаттылыққа, шапшаңдыққа, жылдам ой қорытуға тәрбиелейді.

Математиканы жақсы игерген адам болашақта барлық істе жақсы жағынан көріне алады.

«Ақыл – ойды тәртіпке келтіретін математика, сондықтан оны оқу керек»- деп ғұлама ғалым М.В. Ломоносов айтқандай адамның ерекше қасиеттерінің бірі – есепті дұрыс шеше білу. Біздің мақсатымыз – әр түрлі қиындықтағы есептерді дұрыс шығара білуге үйрену. Біздің заманымыз ғылым мен техниканың қарқынды дамуымен ерекшеленеді. Сондықтан әрбір мектеп оқушысының алдында тұрған міндеті – қазіргі заманғы математикалық логиканың негізін түсіне білу, логикалық есептерді шеше білу. Математикалық логиканы білмейінше, оны ойдағыдай меңгеру қиын. Өйткені бүгінгі күні ғылым мен техниканың қарыштап дамуы ол адамның ойлау қабілетінің ең ірі жетістіктері болып табылуда.

Логикалық тапсырмалар қарапайымнан басталып, біртіндеп қиындап оқушылардың танымдық қызметін жақсартады. Ең бастысы шығармашылықпен жұмыс істеген адамның өзіне және өз ісіне деген сенімі, жауапкершілігі артады, іскерлік дағдысы қалыптасады. Математиканы оқып-үйрену, есеп шығаруды үйрену үшін ғана емес, кез келген проблеманы шеше білуге, өз қабілетіңді жетілдіру үшін де қажет. Міне, соның ішінде адамды тез ойлай білуге, аңғарымпаздыққа, ой ұшқырлығына жетелейтін логикалық есептердің орны ерекше дер едік. Олай дейтініміз, логикалық ойлаудың негізінде біздің ұсынайын деп отырған стандартты емес есептерді шешу жатыр десек болады.

Сонымен қатар қазіргі таңда Қазақстанның білім беру саласындағы оқытудың жетекші профилі физика мен математика болып табылатын лицейлер және де Назарбаев зияткерлік мектебі үшін негізгі мектептің оқушыларын жоғары мектеп деңгейінде бейіндік деңгейде математика мен физика курстарын меңгеруге дайындау өте маңызды болып табылады. Аталған мектепке түсу кезінде келетін тапсырмалардың көпшілігі стандартты емес есептерден тұратынын тәжірибе көрсетіп отыр. Сондықтан профильге дейінгі бағдарлау өте маңызды. Оны оқу бағдарламасына математика мен физикадан элективті курстарды енгізу арқылы негізгі курстарды тереңдету кезінде енгізуге болады. Сонымен қатар, оқушылар арасында стандартты емес ойлауды, шығармашылықты дамыту, креативті ойлау қабілетін жақсарту үшін элективті курстардың мектеп программасына кіруі өзекті болып тұр.

Алдымен, стандартты емес есеп, элективті курс бойынша әдебиеттерге шолу жасасақ:

Стандартты емес есеп дегеніміз – бұл шешудің нақты бағдарламасын анықтайтын жалпы ережелер мен жағдайлары жоқ есептер. Стандартты емес есептерге Л.М. Фридман мен Е.Н. Турецкийдің «Как научиться решать задачи» атты кітабында мынадай анықтама берген: «Стандартты емес есептер дегеніміз – математика курсында бұл есепті шешуді анықтап көрсететін дәл бағдарламасы, яғни шешудің жалпы ережелері мен тәртіптері жоқ есептер.» Оларды қиындығы жоғары есептермен шатастырмау керек. Қиындығы жоғары есептің шарты бойынша оқушы бұл есепті шығаруға қажетті математикалық аппараттың дәл өзін оңай тауып бере алады. Ал, мұғалім алынған білімдердің бекітілу процесінің жүруін бақылап отырады. Ал, стандарттық емес есептерде зерттеу сипаты бар. Сонда бір оқушы үшін бір есеп стандарттық емес болып табылса, ал, басқа оқушы бұл есепті өзі білетін таныс стандарттық тәсілдер арқылы шығара алады (Фридман, 1989: 49) [1]. Сонымен қатар стандартты емес есептер тақырыбын Колягин Ю.М., Перельман Я.И., Канель-Белов А.Я., Ковальджи А.К. өз еңбектерінде кеңінен қарастырған. Г.Г. Левитас еңбектері арқылы аталған тақырып аясында барлық сынып бойынша есептер жинағымен танысуға болады. Күнделікті сабақ барысында міндетті түрде стандартты емес есептерді шығару керектігін айтады (Левитас, 2004: 2) [2]. Элективті курстар бойынша Теремов А.В. пен Жафяров А.Ж. оқу құралдарында нақты оқу жоспарларымен бөліседі. Мектептегі профильдік оқытудың бес үлгісін ұсынған:

1 үлгі – орта мектепте материалдық – техникалық мүмкіндіктерді ескере отырып бір немесе екі профильдік сыныптың болуы;

2 үлгі – оқушылардың жеке қызығушылықтарына негізделген бірнеше профильдің болуы;

3 үлгі – оқу жоспарына білім алушылар таңдаған жеке бейіндік оқу пәндерін енгізуге негізделген сыныптың болуы;

4 үлгі – ауылдық аз қамтылған мектептердегі бейіндік оқытуды енгізуге негізделген оқу үлгісі;

5 үлгі – мектеп қызметін бастауыш, орта және жоғары кәсіптік білім беру мекемелерімен біріктіруді көздейтін оқыту үлгісі.

Профиль алдындағы оқытудың үш кезеңін атап айтады, олар: 1-4-сыныптар, 5-7-сыныптар, 8-9-сыныптар (Теремов, 2017: 10) [3].

Зерттеуіміздің мақсаты 5-6-сынып оқушыларының стандартты емес математикалық есептердің шешімін табуға үйрету арқылы олардың оқу-танымдық іс-әрекетіне мотивациясын қалыптастыру. Сонымен қатар сол есептердің тақырыбын нақтылай отырып, жүйелі түрде үйретудің жолдарын қарастыру.

Зерттеу әдістері

Элективті курс – оқушылардың әртүрлі танымдық қызығушылығын арттыратын оқу жоспарының жаңа түрі. Сонымен қатар, ол оқу процесінің жаңа механизмі.

Элективті курстар мектептерде бар. Бірақ соның жүйеленген түрдегі әдістемесі жоқ.

Сол себепті де біз осы мақалада 5 – 6 сыныптар бойынша элективті курс бағдарламасының жобасын жасап, сол бойынша әр тақырыпқа мысал есептер қарастырамыз. Тақырыпты таңдау барысында орта мектептің күнтізбелік жоспарын негізге ала отырып, олардың логикалық жүйені сақтай отырып жасалуына аса мән берілді. Сонымен бірге алгебралық пен геометриялық тақырыптардың кезекпен орналасуын да қамтуға тырыстық. Алғашқы он бес тақырып 5 – сынып бойынша, соңғы тақырыптар 6 – сынып бойынша таңдап алынды. Біздің элективті курсты ұйымдастырып отырғандағы таңдап алған тақырыбыз келесідей (1-кесте):

1-кесте – Таңдау курсының тақырыптары

№	Тақырып	Сағат саны
1	Натурал сандар және оларға амалдар қолдану	1
2	Сиқырлы квадрат	1
3	Гаусс әдісі	1
4	Соңынан шешілетін есептер	1
5	Тізбектер, тізбек заңдылығы	2
6	Санның бөлінгіштік белгілері	2
7	Кесу есептері	1
8	Аудан табу есептері	1
9	Жай және ондық бөлшек	1

Кестенің жалғасы

№	Тақырып	Сағат саны
10	Жұмысқа байланысты мәтін есептер	2
11	Таразымен өлшеу есептері	1
12	Дирихле принципі	1
13	Комбинаторика	2
14	Математикалық ребус	1
15	Қозғалысқа берілген есептер	2
16	Судағы қозғалыс есептері	2
17	Жиын. Эйлер Вен диаграммасы	2
18	Пайызға берілген есептер	3
19	Пропорция. Масштаб	3
20	Кеңістік фигураларының жазбалары	2
21	Күнтізбеге байланысты есептер	2
	Барлығы	34

Тақырыптарды мектеп бағдарламасындағы базалық оқулықтағы өтілетін тақырыптардың реттілігімен салыстыра отырып орналастырдық. Енді осы аталған тақыраптар бойынша әр тақырыпқа есептер қарастырып өтер болсақ:

1. Натурал сандар және оларға амалдар қолдану

Есеп 1. Кітап үшінші беттен бастап 3 цифрымен нөмірленген. Кітаптың барлық беттері 1318 цифрымен өрнектелген. Кітапта барлығы неше бет бар? (Касенов, 2020: 16) [4].

Шешуі: 1-ден 9-ға дейінгі беттерге 9 цифр пайдаланылады. 3 беттен басталған себепті 7 цифр.

$$90 \cdot 2 = 180 \text{ (10 – 99 бетке дейін 90 бет.)}$$
$$1318 - (7 + 180) = 1131$$
$$1131 : 3 =$$
$$= 377 \text{ бет (3 цифрмен жазылатын бет саны)}$$
$$9 + 90 + 377 = 476$$

Жауабы: 476 бет.

2. Сиқырлы квадрат

Есеп 2. Тиісті сандарды тауып, сиқырлы квадратты толтырыңдар:

1-кесте – Квадрат

5		7
	10	
		15

Сиқырлы квадраттың торкөздеріндегі сандардың баған бойынша, қатар бойынша және қарама-қарсы төбелерін қосатын кесінді (диагональ) бойынша қосындылары өзара тең болады. Сиқырлы квадраттың торкөздерінде бірдей сандар қайталанбауы керек.

Шешуі:

$$5 + 10 + 15 = 30$$
$$30 - (5 + 7) = 18$$
$$30 - (15 + 7) = 8$$
$$30 - (10 + 8) = 12$$
$$30 - (5 + 12) = 13$$
$$30 - (18 + 10) = 2.$$

Жауабы:

2-кесте – Квадрат 2

5	18	7
12	10	8
13	2	15

3. Гаусс әдісі

Есеп 3. 11-ден 300-ге дейінгі барлық натурал сандардың қосындысын табыңдар.

Шешуі: Гаусс әдісі бойынша берілген қосындыны есептеуде бірінші санмен соңғы санды, екінші санмен соңғы сан алдындағы санды қосып алып топтастырамыз:

$$11 + 12 + 13 + \cdots + 298 + 299 + 300 +$$
$$= (11 + 300) + (12 + 299) + \cdots$$

Ендігі біздің мақсат осылай топтастыруда соңғы жақша қандай сандар болады және жақшалардың саны қанша екенін табу. Ол үшін 11-ден бастап 300 дейін қанша сан бар екенін анықтайық:

$$300 - 10 =$$
$$= 290 \text{ (қосынды 11 басталады,}$$
$$\text{алғашқы 10 сан жоқ)}$$

Екеуден топтасса жақшалардың саны $(300 - 10) : 2 = 145$ болады. Ал соңғы жақшадағы сандар $145 + 10 = 155$ және $145 + 11 = 156$. Ендеше қосындымыз:

$$\underbrace{(11 + 300) + (12 + 299) + \cdots + (155 + 156)}_{145 \text{ жақша}} =$$
$$= 311 \cdot 145 = 45095$$

Есеп 4. 1 кг, 2 кг, 3 кг, …, 53 кг, 54 кг, 55 кг гиртастарын салмақтары бірдей болатын бес

үйіндіге бөлінді әр үйіндідегі гиртастарының салмақтары қаншадан болады?

Шешуі: Есеп шарты бойынша теңдей бес үйіндіге бөлу үшін алдымен барлық гиртастарының салмақтарын қосып аламыз:

$$\underbrace{1+2+3+\cdots+54+55}_{55\text{ сан бар}}=$$

$$=\underbrace{(1+55)+(2+54)+\cdots+(27+29)}_{27\text{ жақша бар}}+28=$$

$$=27\cdot 56+28=1540$$

$$1540:5=308\text{кг (5 үйінді)}$$

4. Соңынан шешілетін есептер

Есеп 5. Мен бір санды ойладым, оған 3-ті көбейтіп, 25-ті қосқанда 100 шықты. Мен қандай сан ойладым?

Шешуі: Есепті шешудің бірнеше жолдары бар. Солардың ішіндегі әрі тез, әрі оңай шешу жолы соңынан басына қарай әр амалға кері амал арқылы шығару болып табылады.

Нәтиже 100 шықты, оның алдында орындалған амал 25 қосылды, яғни біз $100-25=75$ болады. Оның алдындағы амал 3-ке көбейту болды, яғни біз үшке бөлеміз $75:3=25$ шығады. Қысқаша

$$(100-25):3=25.$$

Жауабы: ойлаған сан 25 болады.

5. Тізбектер, тізбек заңдылығы

Есеп 6. Сандар тізбегінің келесі бес мүшесін жазыңдар.

Сандар тізбегінің:

1) бірінші мүшесі 3-ке тең, екінші мүшесі 7-ге тең. Әрбір келесі мүшесі алдыңғы екі мүшесінің қосындысына тең;

2) бірінші мүшесі 2-ге тең, екінші мүшесі 3-ке тең. Әрбір келесі мүшесі алдыңғы екі мүшесінің көбейтіндісіне тең (Алдамұратова, 2017: 67) [5].

Шешуі:

1) $3, 7, \ldots, \ldots, \ldots$

$$3+7=11$$
$$7+11=18$$
$$11+18=29$$

Жауабы: $3, 7, 11, 18, 29, \ldots$

2) $2, 3, \ldots, \ldots, \ldots$

$$2\cdot 3=6$$
$$3\cdot 6=18$$
$$6\cdot 18=108$$

Жауабы: $2, 3, 6, 18, 108, \ldots$

6. Санның бөлінгіштік белгілері

Есеп 7. Келесі сандардың бөлінгіштігін дәлелдеңіз:

345796 санының 11-ге, 9846531 санының 3-ке, 987654 санының 6-ға бөлінетінін.

Шешуі: Берілген сан 11-ге бөліну үшін ол санның жұп орындағы цифрларының қосындысы мен тақ орындағы цифрларының қосындысының айырмасы не нөл немесе 11-ге бөлінетін сан болуы керек. Осы ережені пайдаланып, жұп орындағы сандардың қосындысын есептейік $4+7+6=17$, сонымен бірге тақ орындағы сандардың қосындысын есептейміз $3+5+9=17$, сосын осы қосындылардың айырымын табамыз $17-17=0$, ендеше бұл сан 11-ге қалдықсыз бөлінеді.

Берілген сан 3-ке бөліну үшін оның цифрларының қосындысы 3-ке бөліну керек.

$$9+8+4+6+5+3+1=36$$
$$36:3=12,$$

онда 9846531 саны 3-ке бөлінеді.

987654 саны 6-ға бөліну үшін 2-ге де, 3-ке де бөлінетінін көрсетуіміз керек.

Берілген сан 2-ге бөліну үшін сол санның соңғы цифрасы 0 немесе жұп (яғни 2,4,6,8) болу керек. Қарастырылып отырған саннның соңғы цифрасы 4-ке тең, яғни жұп сан 2-ге бөлінеді. Ендігі кезекте 3-ке бөлінетінін көрсетейік $9+8+7+6+5+4=39,\ 39:3=13,$ онда 987654 саны 6-ға бөлінеді.

7. Кесу есептері

Есеп 8. Жаңа үй салып жатқан Асхаттың 7 бөренесі бар. Олардың әрқайсысын 6-ға бөлу керек. Ол бөренені бір жерден кесу үшін 1 минут уақытын жібереді. Барлық жұмысқа оның қанша уақыты кетеді?

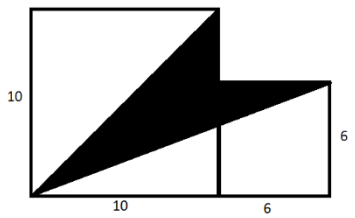
Шешуі: Бөренелердің біреуін 6-ға бөлу үшін 5 рет кесу жасалады. Бұл жерде кесу саны бөлік санынан 1-ге кем болатынын ескереміз.

1 бөренеге – 5 минут уақыт кетеді.Барлық бөренелерді кесуге $7\cdot 5=35$ минут кетеді.

Жауабы: 35 минут

8. Аудан табу есептері

*Есеп 9.*Суретте көрсетілген боялған бөлік ауданын табыңыз:



1-сурет – Аудан

Шешуі: Боялған фигураның ауданын табу үшін бүкіл ауданды есептеп алып, ақ боп тұрған үшбұрыш аудандарының қосындысын азайтып тастаймыз.

Үлкен квадрат ауданы $10 \cdot 10 = 100$ болады.

Кіші квадрат ауданы $6 \cdot 6 = 36$ болады.

Бірінші үшбұрыш ауданы $(10 \cdot 10) : 2 = 50$ болады.

Екінші үшбұрыш ауданы $(16 \cdot 6) : 2 = 48$ болады.

$$S = (100 + 36) - (50 + 48) = 38.$$

*Жауабы:*38 квадрат бірлік.

9. Жай және ондық бөлшек

Есеп 10. Бір арба шөпті ат 20 күнде, сиыр 30 күнде, ал қой 60 күнде жеп бітіреді. Осындай бір арба шөпті ат, ешкі, қой барлығы бірігіп қанша уақытта жеп бітіреді? (Алдамұратова, 2017: 35) [6].

Шешуі:

Үй жануарлары	Уақыты	Бөлігін жейді
ат	1 күнде	$\frac{1}{20}$
сиыр	1 күнде	$\frac{1}{30}$
қой	1 күнде	$\frac{1}{60}$

Үшеуінің 1 күнде жейтін бөлігі:

$$\frac{1}{20} + \frac{1}{30} + \frac{1}{60} = \frac{3+2+1}{60} = \frac{6}{60} = \frac{1}{10}$$

Үшеуіне кететін уақыт:

$$1 : \frac{1}{10} = 10.$$

Жауабы: 10 күнде.

10. Жұмысқа байланысты мәтін есептер

Есеп 11. Берілген тапсырманы бірінші жұмысшы 3 сағатта, ал екінші жұмысшы 6 сағатта бітіреді. Бірлесе жұмыс істесе неше сағатта орындайды?

Шешуі:

1 сағатта орындайтын бөлігі:

$$\frac{1}{3} + \frac{1}{6} = \frac{1}{2}$$

Екеуі бірлесе орындайтын уақыт:

$$1 : \frac{1}{2} = 2$$

Жауабы: екі жұмысшы бірлесе 2 сағатта орындайды.

11. Таразымен өлшеу есептері

Есеп 12. 27 монетаның біреуі жалған және ол басқалардан ауырлау. Табақшы таразымен гірсіз үш рет өлшеу арқылы жалған монетаны қалай табуға болады? (Абылкасымова, 2017: 48) [7].

Шешуі: $9 - 9 - 9$ дан үшке бөлеміз.

Бірінші өлшеуде бірінші және екінші бөлікті таразы екі жағына қоямыз, сол арқылы жалған монета қай бөлікте екенін анықтаймыз. Егер таразы тең болса, онда жаған монета үшінші бөлікте, ал тең болмаса онда ауыр жақ бөлікте жалған монета.

Ендігі кезекте біз тек тоғыз монетамен жұмыс жасаймыз. Алдыңдағыдай $3 - 3 - 3$ тен үшке бөлеміз, екінші өлшеуде екі бөлігін таразы екі жағына қоямыз, сол арқылы жалған монета қай бөлікте екенін анықтаймыз.

Сосын $1 - 1 - 1$ ден үшке бөлеміз, үшінші өлшеуде екі бөлігін таразы екі жағына қоямыз, сол арқылы жалған монета қай бөлікте екенін анықтаймыз.

12. Дирихле принципі

Есеп 13. Мектепте 33 сынып, 1150 оқушы бар. Оқушылар саны 35-тен кем сынып бар болады ма? (Канель-Белов, 2008: 38) [8].

Шешуі: Әр сыныпта 35-тен кем емес оқушы бар болсын делік. Онда мектептегі барлық оқушы саны $35 \cdot 33 = 1155$ – тен кем болмауы тиіс. Ал, бұл есептің шартына қайшы келеді. Демек, мектепте оқушы саны 35-тен кем сынып бар болады.

13. Комбинаторика

Есеп 14. $1, 3, 4, 6, 7$ осы сандардан неше екі таңбалы тақ сан құрастыруға болады? (Алдамұратова, 2017: 80) [5].

Шешуі: Кесте құру арқылы көрсетер болсақ, бағанға осы сандарды, қатарға тақ сандарды жазамыз.

2-кесте – Комбинаторика

	1	3	7
1	11	13	17
3	31	33	37
4	41	43	47
6	61	63	67
7	71	73	77

Тақ цифрлар үшеу, ал берілген цифрлар бесеу болғандықтан $5 \cdot 3 = 15$ тақ сан құрастыруға болады.

Жауабы: 15 тақ сан құрастыруға болады.

Есеп 15. Тақтада 7 зат есім, 5 етістік, 2 сын есім жазылып тұр. Сөйлем құрау үшін әр сөз табынан бір сөзден алу керек. Мұны неше тәсілмен жүзеге асыруға болады?

Шешуі: Бұл есепті шешуде барлық тәсілді табу үшін көбейту ережесін пайдаланамыз:

$$7 \cdot 5 \cdot 2 = 70$$

Жауабы: 70 сөйлем жазуға болады.

14. Математикалық ребус

Есеп 16.

$$\begin{array}{r} ABC \\ +ABC \\ \underline{+ABC} \\ CCC \end{array}$$

Шешуі: Біріншіден, қай санды өз-өзіне қосқанда сол санмен аяқталатын сан шығады, соны анықтаймыз, ол 0 немесе 5 саны, осы жерден $\mathrm{C} = 5$. Ендеше қосынды мәні $CCC = 555$. Осыдан $ABC = 555 : 3 = 185$ екені шығады.

Жауабы: $ABC = 185, CCC = 555$.

15. Қозғалысқа берілген есептер

Есеп 17. Ерболдың әкесі оның алдында 240 м қашықтықта 70 м/мин жылдамдықпен жүріп бара жатыр. Итімен келе жатқан Ербол әкесінің соңынан 130 м/мин жылдамжықпен жүгірді. Сол кезде ит Ерболдан Ерболдың әкесіне қарай және одан кері қайтып Ерболға қарай т.с.с. 160 м/мин жылдамдықпен жүгірді. Ит Ербол әкесін қуып жеткенше жүгірді. Ит неше метр жүгірді? (Алдамұратова, 2017: 43) [5].

Шешуі: Есепті шығару үшін иттің жылдамдығы бізге белгілі енді қанша уақыт жүргенін білуіміз керек, оны табу үшін Ербол әкесін қанша уақытта қуып жететінін есептеу керек. Ендеше қуып жету уақыты

$$\frac{240}{130 - 70} = 4 \text{ мин}$$

яғни Ербол мен әкесі кездескенге дейінгі уақыт. Иттің жүрген жолы

$$160 \cdot 4 = 640 \text{ м}$$

Жауабы: 640 м.

16. Судағы қозғалыс есептері

Есеп 18. Катер 105 км қашықтықты ағыспен 5 сағат жүзді, ал ағысқа қарсы 7 сағат жүзді. Катер осы жылдамдықпен 108 км қашықтықты көлде неше сағат жүзеді? (Алдамұратова, 2017: 39) [9].

Шешуі: катердің ағыспен жүзген жылдамдығы

$$105 : 5 = 21 \text{ км/сағ}$$

катердің ағысқа қарсы жылдамдығы

$$105 : 7 = 15 \text{ км/сағ}$$

катердің меншікті жылдамдығы

$$(21 + 15) : 2 = 18 \text{ км/сағ}$$

катердің көлдегі жүзу уақыты

$$108 : 18 = 6 \text{ сағ}$$

Жауабы: 6 сағат.

17. Жиын. Эйлер Вен диаграммасы

Есеп 19. F – 4 санына еселік алғашқы алты натурал сандар жиыны, К – 6 санына еселік алғашқы бес натурал сандар жиыны. F және K жиындарының қиылысуын белгілеп, оны элементтерімен жазыңдар. $F \cap K$ дағы ең кіші сан 4 және 6 сандары үшін қалай аталады? (Алдамұратова, 2017: 106) [5].

Шешуі: $F = \{4, 8, 12, 16, 20, 24\}$, $K = \{6, 12, 18, 24, 30\}$

$$F \cap K = \{12, 24\}$$

12 саны 4 және 6 сандары үшін ЕКОЕ.

18. Пропорция. Масштаб

Есеп 20. 92 санын x, y, z үш қосылғыштың қосындысы ретінде қарастырыңыз.

$$\frac{x}{y} = \frac{1}{\frac{3}{4}}, \text{ал } \frac{y}{z} = \frac{6}{5}$$

екендігі белгілі болса, x, y, z сандарын табыңыз (Касенов, 2020: 19) [4].

Шешуі:

$$x + y + z = 92$$

$$\frac{x}{y} = \frac{1}{12} \Rightarrow y = 12x$$

$$z = \frac{5y}{6} = \frac{5 \cdot 12x}{6} = 10x$$

$$x + 12x + 10x = 92$$

$$23\mathrm{x} = 92,$$

$$x = 4,$$

$$y = 12 \cdot 4 = 48,$$
$$z = 10x = 10 \cdot 4 = 40.$$

Жауабы: $x = 4, y = 48, z = 40.$

19. Пайызға берілген есептер

Есеп 21. Оқушылардың үш тобы жол бойына ағаштар отырғызды. Бірінші топ барлық ағаштардың 20 % – ын отырғызды, екінші топ қалған ағаштардың 60 % -ын, ал үшінші топ соңғы 88 ағашты отырғызды. Оқушылар барлығы неше ағаш отырғызды? (Панченко, 2009: 32) [10].

*Шешуі:*Пайызға берілген есептерді шығаруда, алдымен пайыздарды бөлшек түрінде жазып алған тиімді. Осыны ескере отырып, барлық ағаш санын x белгісіз етіп алып жоспар құрайық.

1 топ: $0{,}2x$

2 топ: $(x - 0{,}2x) \cdot 0{,}6 = 0{,}48x$

Теңдеу:

$$0{,}2x + 0{,}48x + 88 = x$$
$$88 = x - 0{,}68x$$
$$0{,}32x = 88$$
$$x = 88 : 0{,}32$$
$$x = 275$$

Жауабы: 275 ағаш.

20. Кеңістік фигураларының жазбалары

Есеп 22. Тік бұрышты параллелепипедтің барлық қырларының қосындысы 112 см. Оның ұзындығы мен биіктігінің қосындысы 19 см, биіктігі мен енінің қосындысы 13 см. Тік бұрышты параллелепипедтің көлемін табыңдар (Алдамұратова, 2017: 117) [4].

Шешуі: Параллелепипед ұзындығы$-a$, ені$-\ b$, биіктігі$-c$ болсын. Есеп шарты бойынша теңдеулер жүйесін құрайық:

$$4a + 4b + 4c = 112$$
$$a + b + c = 112 : 4 = 28$$
$$a + c = 19$$
$$c + b = 13$$
$$b = 28 - 19 = 9$$
$$a = 28 - 13 = 15$$
$$c = 13 - 9 = 4$$
$$V = a \cdot b \cdot c = 15 \cdot 9 \cdot 4 = 540$$

Жауабы: 540 см^3

21. Күнтізбеге байланысты есептер

Есеп 23. Асан айтты: Мен алдыңғы күні 10 жаста едім, келесі жылы 13-ке толамын. Олай болуы мүмкін бе? (Перельман, 2018: 182) [11].

Шешуі: Есептің шешуін мысал келтіру арқылы көрсетейік. Мысалы, Асанның айтқан күні 2020 жылдың 1 қаңтар күні болсын делік. Алдыңғы күні 10 жаста едім дегені 30 желтоқсан күні болады. 2019 жылдың 31 желтоқсан күні 11-ге толады, яғни туған күні 31 желтоқсан. 2020 жылдың 31 желтоқсан күні 12-ге толады. Ал келер жылы 2021 жылдың 31 желтоқсан күні 13-ке толады.

Жауабы: Иә болуы мүмкін.

Зерттеу нәтижелері мен талдау

Ғылыми зертттеудің нәтижесі алу барысында Алматы облысы мен қаласында жұмыс жасап жүрген 5-6 сыныптарға сабақ беретін мұғалімдер (қатысушылар саны 25) таңдап алынды. Олардың стандартты емес тапсырмаларды қандай деңгейде сабақ барысында шығартатынын, оларды кәсіби қызметінде қалай қолданатынын анықтау мақсатында мұғалімдерге сауалнамаға жауап беру ұсынылды. Алынған мәліметтерді талдай келе, мұғалімдердің басым бөлігі (63%) стандартты емес тапсырмаларды бастапқы математика курсының маңызды бөлігі деп санайтыны, ал мұғалімдердің 32%-ы ғана оқу бағдарламасының қажетті бөлігі деп санайтыны анықталды.

Математиканы оқыту барысында мұғалімдер стандартты емес есептерді жүйелі түрде қолдануға тырысады. Негізінен сабақтарда стандартты емес есептердің логикалық есептер, геометриялық есептер, сиқырлы квадраттар және комбинаторлық квадраттар сияқты түрлерін пайдаланады. Мұғалімдердің көп бөлігі стандартты емес есептерді шешу арқылы оқушылардың ақыл-ой қабілеттері (37%), интеллектуалдық қабілеттері (23%), пайымдау қабілеттері (19%) қалыптасады деп санайтынын байқадық.

Қорытынды

Сонымен, қорытындылай келе математикалық қиындығы жоғары деңгейдегі есептердің шешімін табу үшін оқушыларға жан-жақты жүйелі білім және тапқырлық элементтері қажет. Мұндай есептерді оқушылардың шешуі математикалық логикалық ойлау қабілетін қалыптастыруына өз ықпалын тигізеді. Математиканы оқып-үйрену есеп шығаруды білу үшін ғана емес, адам өміріндегі алдымыздан шығатын

кез келген мәселелерді дұрыс шеше білуге және өз қабілетімізді жан-жақты жетілдіру үшін қажет.

Осы зерттеу нәтижесін талдай отыра, стандартты емес есептерді жүйелі түрде құрастыруды, есеп шығару барысында жеңілден күрделіге қарай бағытта жұмыс істеуді, қарастырып отырған тақырып мазмұны аясында оқу-әдістемелік жұмыстарды ұйымдастыру ұсынылып отыр.

Құрастырылған элективті курстың бағдарламасы қала бойынша бірнеше жеке оқу орталықтарына ұсынылды.

Біздің ендігі жоспарымызда осы тақырыптар бойынша есептер жинағын құрастырып шығару бар.

Әдебиеттер

1. Фридман Л. М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.

2. Левитас Г.Г. Нестандартные задачи на уроках математики в четвертом классе. – М.: Илекса, 2004. – 176 с.

3. Теремов А.В. Элективные курсы в профильном обучении школьников: учебное пособие. – М.: МПГУ, 2017. – 120 с.

4. Касенов С.Е., Тлеулесова А.М. Математика мен логикадан есептер жинағы 5 – 6 сынып. Әдістемелік құрал. – Алматы, 2020. – 200 б.

5. Алдамұратова Т.А., Байшоланова Қ.С., Байшоланов Е.С. Жалпы білім беретін мектептің 5 – сыныбына арналған оқулық. 1 бөлім. – Алматы: Атамұра, 2017. – 224 б.

6. Алдамұратова Т.А., Байшоланова Қ.С., Байшоланов Е.С. Жалпы білім беретін мектептің 5 – сыныбына арналған оқулық. 2 бөлім. – Алматы: Атамұра, 2017. – 192 б

7. Абылкасымова А., Кучер Т., Жумагулова З. Жалпы білім беретін мектептің 6 – сыныбына арналған оқулық. – Алматы: Мектеп, 2017. – 185б.

8. Канель-Белов А. Я., Ковальджи А. К. Как решают нестандартные задачи. – М.: МЦНМО, 2008. – 96 с.

9. Алдамұратова Т.А., Байшоланова Қ.С., Байшоланов Е.С. Жалпы білім беретін мектептің 6 – сыныбына арналған оқулық. 1 бөлім – Алматы: Атамұра, 2018. – 208 б.

10. Панченко М. Е. Нестандартные задачи по математике: сборник задач. – Усинск: Усинск, 2009. – 45 с.

11. Перельман Я.И. Занимательная арифметика. – М.: АСТ, 2018. – 269 с.

References

Abylkasymova A., Kucher T., Zhumagulova Z. (2017) . Jalpy bilim beretin mekteptiń 6 – synybyna arnalǵan oqýlyq [Textbook for the 6th grade of a general education school] Almaty. (In Kazakh)

Aldamuratova T. A., Baisholanova K. S., Baisholanov E. S. (2017). Jalpy bilim beretin mekteptiń 5 – synybyna arnalǵan oqýlyq. 1 bólim [Textbook for the 5th grade of a general education school. part 1].Atamura. (In Kazakh)

Aldamuratova T. A., Baisholanova K. S., Baisholanov E. S. (2017). Jalpy bilim beretin mekteptiń 5 – synybyna arnalǵan oqýlyq. 2 bólim [Textbook for the 5th grade of a general education school. part 2]].Atamura. (In Kazakh)

Aldamuratova T. A., Baisholanova K. S., Baisholanov E. S. (2018). Jalpy bilim beretin mekteptiń 6 – synybyna arnalǵan oqýlyq [Textbook for the 6th grade of a general education school] .Atamura. (In Kazakh)

Friedman L. M., Turetsky E. N. (1989).Kak naýchıtsá reshat zadachı [How to solve problems]. Prosveshchenie.(In Russian)

Kanel-Belov A. Ya., Kovalji A. K. (2008). Kak reshaıýt nestandartnye zadachı [How to solve non-standard tasks].ICNMO. (In Russian)

Kasenov S. E., Tleulesova A.M. (2020). Matematıka men logıkadan esepter jınaǵy 5 – 6 synyp. Ádistemelik qural [Collection of problems in Mathematics and logic grades 5 – 6. Methodical manual] . Almaty. (In Kazakh)

Levitas G.G. (2004). Nestandartnye zadachı na ýrokah matematıkı v chetvertom klasse [Non-standard tasks in mathematics lessons in the fourth grade]. Ilex. (In Russian)

Panchenko M. E. (2009). Nestandartnye zadachı po matematıke: sbornık zadach [Non-standard problems in mathematics: a collection of problems] .Usinsk. (In Russian)

Perelman Ya. I. (2018). Zanımatelnaıa arıfmetıka [Entertaining arifmetika] .AST. (In Russian)

Teremov A.V. (2017) .Elektıvnye kýrsy v profilnom obýchenıı shkolnıkov: ýchebnoe posobıe [Elective courses in specialized education of schoolchildren: a textbook].MPSU. (In Russian)

МАЗМҰНЫ – CONTENTS – СОДЕРЖАНИЕ

1-бөлім
Психологиялық-педагогикалық зерттеулер

Section 1
Psychological and Pedagogical Research

Раздел 1
Психолого-педагогические исследования

Д. Джонбекова, Т. Ким, С. Керимкулова, З. Джумакулов, Дж. Спаркс, А. Руби
Трудоустройство выпускников с международным образованием: проблемы экономики и сопротивление изменениям ... 4

Н. Адельбаева, Ж. Мусина, К. Кажимова
Социально-эмоциональное благополучие школьников, пример Казахстана в PISA-2018 ... 14

2-бөлім
Мамандарды кәсіби дайындаудағы психологиялық-педагогикалық мәселелер

Section 2
Psychological and Pedagogical Problems of Professional Education

Раздел 2
Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки специалистов

Г. Ризаходжаева, М. Акешова, Г. Юсупова
Іс-әрекеттегі зерттеу жобасы негізінде магистратура бағдарламасын жаңарту: академиялық дағдыларды дамыту теориясы мен практикасы мәселелері ... 30

А. Альчимбаева, Ж. Ташкеева
Болашақ мектеп мұғалімдерінің медиамәдениетін қалыптастыру технологиялары ... 41

А. Темиргалинова
Болашақ педагогтардың көпэтникалық білім беру үдерісі мәтініндегі коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігі ... 52

3-бөлім
Электронды оқыту мен дистанционды білім беру

Section 3
E-learning and Distance Education

Раздел 3
Электронное обучение и дистанционное образование

С. Бахишева, Р. Кинжекова, А. Кемешова
Цифрлық қоғам дәуіріндегі оқыту моделі: аралас оқытудың педагогикалық дизайны ... 62

4-бөлім
Білім беруді өлшеу және бағалау: отандық және шетелдік тәжірибе

Section 4
Evaluation and Measurement in Education: Domestic and Foreign Experience

Раздел 4
Оценка и измерение в образовании: отечественный и зарубежный опыт

Р. Утеева, Б. Есингельдинов, Т. Смирнова
Оценивание при дифференцированном обучении на уроках математики ... 78

Б. Динаева, И. Сагиндиков, Г. Убайдуллаева
Орта мектеп түлегінің құзыреттілік моделін дамыту тәсілдері ... 88

5-бөлім
Пәндерді оқыту әдістемесі

Section 5
Teaching Methodology of Disciplines

Раздел 5
Методика преподавания дисциплин

А. Бейкутова, М. Закирова
Журналистің медиа коммуникативтік құзыреттіліктерінің жіктелімі ... 98

А.А. Ахметова, Г.З. Бейсембаева
Шет тілдерін оқытудағы медиа-дискурсивті құзыреттілік 108

К. Аскарбекова, З. Канаева, К. Бакирова
Биология пәнінде факультативтік сабақтарды қолдану арқылы оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырудың маңызы 118

Б. Арымбеков, К. Туреханова
Физика пәнін саналы оқытуда толықтырылған шынайылықты оқыту құралы ретінде қарастыру 128

Ш.Т. Рахмет, С.Е. Касенов, С.Қ. Қалдан, Ә.И. Ануар
5-6-сынып оқушыларына арналған стандартты емес есептер бойынша элективті курсты ұйымдастырудың ерекшеліктері 142

Мақаланың мазмұнына автор жауапты.
За содержание статей ответственность несет автор