

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

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

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

БІЛІМ

ОБРАЗОВАНИЕ

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

№3 (110) 2024

Астана, 2024

ҚР ОМ Ы.Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының ҒЫЛЫМИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖУРНАЛЫ

Басылымның кезеңділігі - жылына 4 рет шығады

№ KZ94VPY00064976

есепке қою, қайта есепке қою туралы

КУӘЛІК

Қазақстан Республикасы Ақпарат және
қоғамдық даму министрлігі Ақпарат комитетінде берілген

ТАҚЫРЫПТЫҚ БАҒЫТЫ:

ғылыми-педагогикалық зерттеулердің
нәтижелерін жариялау.

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

Тыныбаева М. А., философия докторы (PhD),
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы (Қазақстан), бас редактор
Бутабаева Л. А., философия докторы (PhD), қауымдастырылған профессор,
ҚР Оқу-ағарту министрлігі (Қазақстан), бас редактор орынбасары
Абильдина С. К., п.ғ.д., профессор,
Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті (Қазақстан)
Бұлатбаева К. Н., п.ғ.д., профессор,
Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы (Қазақстан)
Лазаренко И. Р., п.ғ.д., профессор,
Алтай мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей)
Менлибекова Г. Ж., п.ғ.д., профессор,
Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті (Қазақстан)
Мехмет Гювен, психол. ғ. д., профессор, Гази университеті (Туркия)
Тургунбаева Б. А., п.ғ.д., профессор,
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті (Қазақстан)
Кудышева А. А., п.ғ.к., қауымд. профессор,
Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті (Қазақстан)
Тастанбекова К. Е., философия докторы (PhD), Цукуба университеті (Жапония)
Қанай Г. Ә., философия докторы (PhD),
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті (Қазақстан)
Шаматов Д., философия докторы (PhD),
қауымдастырылған профессор, Назарбаев университеті (Қазақстан)
Тайболатов Қ. М., магистр, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы
(Қазақстан), жауапты хатшы

Мақала мазмұнына авторлар жауапты.
Талапқа сай келмеген мақаланы редакция қабылдамауға құқылы.

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

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

СВИДЕТЕЛЬСТВО

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

ТЕМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ

публикация результатов научно-
педагогических исследований.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тыныбаева М. А., доктор
философии (PhD), главный редактор
доктор философии (PhD), Национальная академия
образования им. Ы. Алтынсарина (Казахстан),
главный редактор

Бутабаева Л. А., доктор
философии (PhD), асоц. профессор, заместитель главного
редактора доктор философии (PhD), ассоциированный
профессор, Министерство просвещения РК (Казахстан),
заместитель главного редактора

Абильдина С. К., д.п.н., профессор, Карагандинский
университет имени академика Е. А. Букетова (Казахстан)

Булатбаева К. Н., д.п.н., профессор, Национальная
академия образования им. И. Алтынсарина (Казахстан)

Лазаренко И. Р., д.п.н., профессор, Алтайский
государственный педагогический университет (Россия)

Менлибекова Г. Ж., д.п.н., профессор, Евразийский
национальный университет им. Л. Н. Гумилева (Казахстан)

Мехмет Гювен, д. психол. н., профессор,
Университет Гази (Турция)

Тургунбаева Б. А., д.п.н., профессор,
Казахский Национальный педагогический университет
имени Абая (Казахстан)

Кудышева А. А., к.п.н., ассоциированный профессор,
Южно-Казахстанский государственный педагогический
университет (Казахстан)

Тастанбекова К. Е., доктор философии (PhD),
университет Цукуба (Япония)

Канай Г. А., доктор философии (PhD),
Казахский национальный женский педагогический
университет (Казахстан)

Шаматов Д. А., доктор философии (PhD),
ассоциированный профессор,
Назарбаев университет (Казахстан)

Тайболатов К. М., магистр, Национальная академия
образования им. Ы. Алтынсарина (Казахстан)

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

RESEARCH AND ACADEMIC JOURNAL

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

CERTIFICATE

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

THEMATIC FOCUS

publication of the results
of scientific and pedagogical research.

EDITORIAL BOARD

Tynybayeva M. A., Doctor of Philosophy (PhD),
National Academy of Education named after I. Altynsarin
(Kazakhstan), Editor-in-Chief

Butabaeva L. A., Doctor of Philosophy (PhD),
Associate Professor, Ministry of Education of the Republic
of Kazakhstan (Kazakhstan), Deputy Editor-in-Chief

Abildina S. K., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Karaganda Buketov University (Kazakhstan)

Bulatbaeva K. N., Doctor of Pedagogical Science,
Professor, National Academy of Education named after
Y. Altynsarin (Kazakhstan)

Lazarenko I. R., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Altai State Pedagogical University (Russia)

Menlibekova G. Zh., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Eurasian National University named after
L. N. Gumilev (Kazakhstan)

Mehmet Guven, Doctor of Psychological Sciences, Professor
(Turkey) Doctor of Psychology, Professor, Gazi University (Turkey)

Turgunbayeva B. A., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Kazakh National Pedagogical University named after
Abay (Kazakhstan)

Kudysheva A. A., Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, South Kazakhstan State Pedagogical
University (Kazakhstan)

Tastanbekova K. E., Doctor of Philosophy (PhD), Tsukuba
University (Japan)

Qanay G. A., Doctor of Philosophy (PhD), Kazakh National
Women's Pedagogical University (Kazakhstan)

Shamatov D., Doctor of Philosophy (PhD),
Associate professor, Nazarbayev University (Kazakhstan)

Taibolatov K. M., Master's degree, PhD candidate,
National Academy of Education named after I. Altynsarin
(Kazakhstan), Executive Secretary

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

■ Білім беру үдерісіндегі білім беру саясаты, инновациялар және цифрландыру

- 10** Садвакасова А.К., Кыдырбекова А.И., Четин О.
Виртуалды шынайылық пен жасанды интеллектіні білім беруде қолдану: әдеби шолу

■ Пәндерді оқыту әдістемесі

- 19** Аманова А., Жұмажанова Г., Қажымова Қ., Бисекова К.
EMI және CLIL түсінігі: әдеби шолу
- 28** Искакова А.Ж., Булатбаева К.Н., Алқайа Е., Султанбекова С.А.
Оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамытуда оқу тапсырмаларын дұрыс құрастыру және когнитивтік стратегияларды тиімді қолдану
- 47** Карымсакова А.Е., Абильдинова Г.М., Айтымова А.М., Петрова А.В.
Бастауыш сынып оқушыларының графомоторлық дағдыларын дамыту
- 61** Кусаинов Г.М., Мнайдарова С.С., Ахметжанова З.А.
Переход к новой педагогической технологии: коллективный способ обучения как ключ к решению современных вызовов
- 74** Орынбаева Д.Г., Сатемирова Д.А.
А. Кемелбаеваның прозасын мектеп оқушыларына оқытудың өзектілігі
- 84** Сералиев А. Б., Мазбаев О. Б., Алиаскаров Д. Т., Атасой Э.
География пәнінде диверсификация ұғымын оқытудың әдіснамалық негізі

■ Тәрбие және тұлғаны дамыту

- 98** Уалиханова А., Кариев А. Д., Болысбаев Д. С., Кулмышева Н. А.
Қосымша білім беру ұйымдары тәрбиеленушілерінің рухани құндылықтарды қабылдауы және олардың ықпалы
- 107** Шақулиева А.Т., Тайболатов Қ.М., Тастанова А.К.
Ата-аналардың балаларының мамандық таңдауына әсері

■ Арнайы және инклюзивті білім беру

- 118** Бутабаева Л.А., Ноғайбаева Г.А., Исмагулова С.К., Кеңес Б.Е.
Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің жұмысқа дайындығы: кәсіби дамуындағы қажеттіліктерін талдау
- 130** Тыныбаева М.А., Темірбаева М.Ж., Жүсіп А.Қ., Махметова А.А.
Психологиялық-педагогикалық қолдаудың сабақтастығы мен үздіксіздігінің факторы ретінде барлық деңгейдегі білім беру ұйымдарының өзара іс-қимылының ұйымдастырушылық-педагогикалық негіздері

■ Үздіксіз педагогикалық білім беру

- 147** Мурзалинова А.Ж., Ашимбетова Р.Д., Иманова А.Н., Зейнелова А.Е.
Білім беру бағдарламалары өзін-өзі басқаратын оқыту жағдайында педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуын дербестендіру үшін
- 162** Попандопуло А.С., Ксембаева С.К., Кударова Н.А., Антикеева С.К.
Мектеп білім алушыларының метатанымдық қабілеттерін дамытуға мұғалімдерді даярлау бағдарламаларының әсері
- 173** Біздің авторлар

СОДЕРЖАНИЕ

■ Образовательная политика, инновации и цифровизация в образовательном процессе

- 10** Садвакасова А.К., Кыдырбекова А.И., Четин О.
Применение виртуальной реальности и искусственного интеллекта в образовании: обзор литературы

■ Методика преподавания предметов

- 19** Аманова А., Джумажанова Г., Кажимова К., Бисекова К.
Понимание EMI и CLIL: обзор литературы
- 28** Исакова А.Ж., Булатбаева К.Н., Алкайя Е., Султанбекова С.А.
Корректное формулирование заданий по чтению и эффективное применение когнитивных стратегий в развитии функциональной грамотности учащихся
- 47** Карымсакова А.Е., Абильдинова Г.М., Айтымова А.М., Петрова А.В.
Развитие графомоторных навыков младших школьников
- 61** Кусаинов Г.М., Мнайдарова С. С., Ахметжанова З.А.
Переход к новой педагогической технологии: коллективный способ обучения как ключ к решению современных вызовов
- 74** Орынбаева Д.Г., Сатемирова Д.А.
Обучение прозы А. Кемелбаевой школьникам
- 84** Сералиев А.Б., Мазбаев О.Б., Алиаскаров Д.Т., Атасой Э.
Методологическая основа преподавания понятия диверсификации в учебном курсе географии

■ Воспитание и развитие личности

- 98** Уалиханова А., Кариев А. Д., Болысбаев Д. С., Кулмышева Н. А.
Восприятие духовных ценностей воспитанниками организаций дополнительного образования и их влияние
- 107** Шакулиева А.Т., Тайболатов К.М., Тастанова А.К.
Влияние родителей на выбор карьеры их детей

■ **Специальное и инклюзивное образование**

118 Бутабаева Л.А., Ногайбаева Г.А., Исмагулова С.К., Кенес Б.Е.
Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: анализ потребностей в профессиональном развитии

130 Тыныбаева М.А., Темирбаева М.Ж., Жүсіп А.Қ., Махметова А.А.
Организационно-педагогические основы взаимодействия организаций образования всех уровней как фактор преемственности и непрерывности психолога-педагогического сопровождения

■ **Непрерывное педагогическое образование**

147 Мурзалинова А.Ж., Ашимбетова Р.Д., Иманова А.Н., Зейнелова А.Е.
Образовательные программы для персонификации непрерывного профессионального развития педагогов в условиях самоуправляемого обучения

162 Попандопуло А.С., Ксембаева С.К., Кударова Н.А., Антикеева С.К.
Влияние программы повышения квалификации педагогов на развитие метакогнитивных способностей обучающихся школ

173 Наши авторы

CONTENTS

■ Educational policy, innovation and digitalization in the educational process

- 10** **Sadvakasova A.K., Kydyrbekova A.I., Chetin O.**
Using of virtual reality and artificial intelligence in education:
literature review

■ Teaching methodology

- 19** **Amanova A., Dzhumazhanova G., Kazhimova K., Bissekova K.**
Understanding EMI and CLIL: Literature review
- 28** **Iskakova A.Z., Bulatbayeva K.N., Alkaya E., Sultanbekova S.A.**
The correct formulation of reading tasks and
effective application of cognitive strategies
in the development of functional literacy in students
- 47** **Karymsakova A.E., Abildinova G.M., Aitymova A.M., Petrova A.V.**
Development of graphomotor skills in primary school students
- 61** **Kussainov G.M., Mnaidarova S.S., Akhmetzhanova Z.A.**
Transition to a new pedagogical technology:
a collective method of learning as the key to solving modern challenges
- 74** **Orynbayeva D., Satemitova D.**
Teaching prose by A. Kemelbaeva to schoolchildren
- 84** **Seraliyev A.B., Mazbayev O.B., Aliaskarov D.T., Atasoy E.**
The methodological basis for teaching the concept
of diversification in the geography curriculum

■ Nurturing and personal development

- 98** **Ualikhanova A., Kariev A. D., Bolysbaev D. S., Kulmysheva N. A.**
Perception of Spiritual Values by Students
of Supplementary Education Organizations and Their Influence
- 107** **Shakuliyeva A.T., Taibolatov K.M., Tastanova A.K.**
The Parental Influence on Their Children's Career Choices

■ **Special and inclusive education**

- 118** Butabayeva L.A., Nogaibayeva G.A., Ismagulova S.K., Kenges B.E.
Readiness of teachers to work in inclusive education:
analysis of professional development needs
- 130** Tynybayeva M.A., Temirbayeva M.Zh., Zhussip A.K., Makhmetova A.A.
Organizational and pedagogical foundations of the interaction
of educational organizations at all levels: a factor of continuity
and consistency in psychological and pedagogical support

■ **Continuing teacher education**

- 147** Murzalinova A.Zh., Ashimbetova R.D., Imanova A.N., Zeinelova A.E.
Educational programs for personification of continuous professional
development of teachers in conditions of self-managed training
- 162** Popandopulo A.S., Xembayeva S.K., Kudarova N.A., Antikeeva S.K.
Impact of teacher professional development program
on the development of metacognitive abilities of school students
- 173** Our authors

Білім беру үдерісіндегі білім беру саясаты,
инновациялар және цифрландыру

Образовательная политика, инновации
и цифровизация в образовательном процессе

Educational policy, innovation and digitalization
in the educational process

IRSTI 14.85.25

DOI 10.59941/2960-0642-2024-3-10-18

Using of virtual reality and artificial intelligence in education: literature review

K. Sadvakasova¹, A. I. Kydyrbekova^{2*}, Oguz Chetin³

^{1,2}L.N. Gumilev Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

³Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey



Abstract. Many individuals believe that new technology has been a transformative force in the field of education. Various technologies have been integrated into educational process in order to identify its capacity of enhancing student-learning experience. According to the newest studies, some recently developed technologies such as artificial intelligence (AI) and virtual reality (VR) have the potential to significantly improve teaching and learning processes. The article considers the relevance of using virtual reality and artificial intelligence resources in education. With the help of systematic literature review, this article provides a cumulative meta-analysis of works of a number of scholars who examined the influence of application of VR and AI on student learning experience. The authors found that the advantages of integrating these technologies into educational process are based on the increase in students' interests in the subject, the effectiveness in explaining complex topics, and the formation of a culture of openness to new technologies. The conclusions of the article contribute to the expansion of local academic understanding of this topic and are also useful for decision-makers in the field of secondary education and higher educational institutions which integrate educational technologies



Keywords: virtual reality, artificial intelligence, educational resources, educational process, educational technology.



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Sadvakasova, A. K., Kydyrbekova, A. I., Chetin, Oguz. Using of virtual reality and artificial intelligence in education: literature review [Text] // Scientific and pedagogical journal "Bilim". – Astana: NAE named after I. Altynsarin, 2024. – №3. – P. 10-18.

Introduction

This study analyses integration of new technologies, particularly Artificial intelligence (AI) and virtual reality (VR) into educational process. Artificial intelligence (AI) and virtual reality (VR) have the potential to significantly improve teaching and learning processes, according to recent studies of its application in education. Through immersive and interactive learning environments, virtual reality (VR) has been demonstrated to increase student engagement and provide a deeper understanding of difficult subjects. Many researchers believe that virtual reality (VR) has the potential to greatly enhance learning outcomes by rising students' concentration and strengthening their understanding of difficult ideas [1; 2]. However, results of other studies demonstrate that further research is necessary to completely understand the influence of VR on educational outcomes [3]. Artificial Intelligence in Education (AIED) is one of the hottest subjects that has been receiving rising interest of not only scholars but also professionals in other fields. Studies revealed that educational institutions have widely been adopting AI in many forms and for many purposes for at least three decades [4; 5; 6]. In this context, it would be useful to examine how these technologies changed learning process in order to find the most effective way of integration of educational technologies into classroom.

The aim of this paper is to analyse the advantages and disadvantages of Artificial intelligence (AI) and virtual reality (VR) application into educational system and its impact on teaching and learning process. The research objective is to evaluate studies implemented by several scholars that tested the implementation of VR and AI for educational and training purposes. The defined aim and objective are helpful in answering the question of what does the synthesized evidence tell about benefits of AI and VR in education. The findings of the paper are helpful for in-depth understanding of the issue and provide information for further investigations. The conclusions of the article contribute to the expansion of the local academic understanding of this topic,

and are also useful for decision-makers in the field of secondary education and higher educational institutions that train teachers of computer science. The results of this study will be helpful for educators who wish to improve computer science instruction and better equip students for the demands of the future technological environment.

In-depth analysis of the current uses of AI and VR in education, a review of previous research on these topics, and suggestions for expanding the application of them in the educational field will all be discussed in the parts which follow. Next section describes the research strategy, data collection and analysis methods. This study utilized reviews of existing literature on this subject in order to demonstrate conceptual understandings of introducing AI and VR into education. The third section explains the findings of the study. In other words, this chapter presents the findings obtained from the data and the results of synthesis. The final section summarizes findings, suggests recommendations, and directions for future studies.

Research strategy and methods

This section discusses methods of data collection and analysis. This study utilized systematic literature review, whose procedure has been defined by many scholars [7; 8]. Since this review was not related to the health sphere, authors decided not to register the protocol of the process. For this purpose, the existing knowledge and academic debate on this topic were revised. The articles and works, including non-scientific ones, selected for this purpose were examined, their main conclusions were integrated. The article provides a review of domestic and foreign literature and doctoral dissertations to examine the possibilities of using virtual reality and artificial intelligence in the educational process. In this regard, articles published in journals indexed in the Web of Science Core Collection and Scopus databases, popular among international scientific community, were analyzed. Additionally, a research was conducted on doctoral dissertations dedicated to the use

of virtual reality and artificial intelligence in education. During this process, local dissertations, stored in the catalogues of the National Academic Library of the Republic of Kazakhstan, the National State Scientific and Expert Center, were considered.

The selection of relevant papers for examination in the review section was conducted in three stages. First, abstracts from all the listed publications, the years of publication and citations were revised in order to determine the significance of the article for study. In cases of abstracts being non-relevant, they were excluded. In addition, the second stage considers the credibility of publishers, institutions and the background information about the authors. Finally, some publications were rejected after having been read almost fully in cases when the section of publications was not completely related to the topic of the article. The following criteria were established for inclusion of publications for review:

1. They are relevant to the subject and research questions of this study
2. There were seminal, empirical studies that were peer-reviewed
3. Their citation index was also reviewed
4. They accord with the accepted standards of scientific publications
5. For non-empirical publications, the credibility of institutions, companies, publishers was considered

These criteria allowed to sift out redundant literature and consider the most relevant studies, which are explicitly discussed in next subsection.

Summary of Literature Review

Virtual reality is being implemented in various spheres of human life, including education. It is said that VR in education is beneficial because it facilitates the assimilation of complex information, provides students with hands-on experience, increases students' attention in lessons, and increases interest and motivation in classroom. Thanks to these advantages, learning through virtual reality will become an educational instrument in the 21st century [9]. In recent years, VR technology has become more accessible as its cost has decreased, and various modeling platforms, such as Unity and varwin, have become available allowing users to create virtual environments easily. This means that the application of VR will expand.

The rising body of scientific research on the use of virtual reality (VR) technologies in education in recent years highlights the field's increasing importance. Numerous research have examined how virtual reality affects students' educational experience and indicated some of the possible advantages. The important conclusions from a few chosen studies are presented in the table below, which highlights several facets of the usefulness of virtual reality in learning environments (Table 1). The data from multiple researchers summarized in this table shows the extent of influence of VR in various educational environments. These studies were chosen because they were relevant to the use of virtual reality (VR) to improve learning outcomes. By putting these ideas out there, we hope to draw attention to the various ways in which virtual reality technology is being applied to enhance education as well as point out to the areas that require more study in order to grasp its potential advantages and drawbacks properly.

Table 1. Studies on the possibilities of using virtual reality technology.

Nº	Researchers	Concept
1.	Calvert J., & Abadia R	They proved positive influence on perception skills, participation, emotions, and empathy [10].

Nº	Researchers	Concept
2.	McGovern E., Moreira G. & Luna-Nevarez C.	They noted that VR technologies improve students' presentation skills [11].
3.	Bogusevski D., Muntean C. & Muntean G. M.	The experiment conducted among young students showed that the use of VR makes the learning process more interesting [12].
4.	Hodgson P., et al.	They showed that VR enhances students' understanding of subjects and increases satisfaction with learning [13].
5.	Krokos E., et al.	They stated that students acquire more information and enhance their practical skills [14].
6.	Soliman, M., et al.	They identified usefulness of VR in engineering education for better subject comprehension and reduced experiment time [15].
7.	Parmaxi, A.	The assistance provided by this tool in language classes has been described as invaluable [16].
8.	Zhao, G., et al.	The systematic literature on medical research has also shown that students in the VR group demonstrated better results than students in the traditional education group [17].
9.	Hamilton, D., et al.	Systematic literature review concluded that VR is generally beneficial, though a few studies reported negligible effects. One of the greatest advantages of virtual reality in education and learning is that it allows students to perform complex and dangerous tasks in a safe environment [18].
10.	Ahir, K., et al.	VR is often used for educational purposes in such areas as medicine, sports, and military training [19].
11.	Kornilov Iy.V., Mykasheva M.Y., Sarsimbaeva S.M.	The issues of optimal student learning using virtual reality technologies have been studied [20].
12.	Sadvakassova A.K., Kydyrbekova A.I.	The digital educational resources developed for the effective integration of virtual reality were tested at a specialized gymnasium №81 Astana English school in Astana [21].
13.	Shadiev R. et al.	The use of eye-tracking technology in an immersive virtual reality learning environment [22], the development of creative abilities of high school students in an educational project based on virtual reality technology [23], and the promotion of informational literacy and intercultural competence through industrial educational activity VR Tour [24] were intensively studied.

In general, the benefits of virtual reality in learning are based on increasing student motivation, understanding complex and abstract subjects as well as reducing costs of laboratory work and ensuring teacher safety.

A literature review shows that many publications are dedicated to the use of virtual reality in higher education, while there are few studies on the benefits of virtual reality in secondary education. However, the number of doctoral dissertations on this topic is quite small, including few local studies.

More specifically, the use of virtual reality resources in secondary education is not fully understood to the date. Additionally, many studies have focused on evaluating students' VR experiences, while only a few studies have examined the impact of this technology on academic performance. As a result, the impact of virtual reality educational resources on the behavior and learning of secondary school students remains studied insufficiently. Furthermore, many experiments have been short-term, resulting in insufficient data collection and failure to assess the long-term impact of

virtual reality resources on students.

Despite being widely familiar to general public, artificial intelligence has recently been tested in education. According to Ido Roll and Ruth Wylie, utilization of AIED for educational purposes has undergone significant developments since 1990s [25]. In other words, the potential applications of artificial intelligence are expanding every year, bringing big changes to various fields. Many industries, including finance, aerospace, medicine, law, transportation, and agriculture, are using this technology and achieving success. It is evident that one of these fields can be education as a range of innovations complements this field. However, it is often said that additional research on the application of artificial intelligence in this field is still necessary.

Therefore, a number of researchers in their works have expressed various views on this matter (see Table 2):

In order to give a thorough picture of the numerous ways in which AI is being applied in education, the papers mentioned in Table 2 were chosen based on a set of criteria. The publications were selected for the reason of addressing important issues in education, making creative use of artificial intelligence, and having useful consequences for both educators and learners. Additionally, a variety of viewpoints which address a range of topics including infrastructure development, student involvement, teacher assistance, and adaptive learning were taken into consideration while choosing these studies.

Table 2. Studies on the possibilities of using artificial intelligence technology.

Nº	Researchers	Concept
1.	B. Coppin	Artificial intelligence (AI) is the ability of machines to adapt to new environments, learn, and make decisions, find solutions to problems, and perform various functions that require human intelligence [26].
2.	Roll, I., & Wylie, R.	AI offers numerous opportunities for education. We need to diversify AI. It is clearly stated that artificial intelligence should be better integrated into teachers' practices, existing resources as well as the everyday lives and tasks of students [25]. It is worth noting that the comprehensive use of artificial intelligence and its integrated application to other digital technologies is important
3.	Al-haimi B. et al.	Artificial intelligence helps students adapt to new paradigmatic learning systems, namely blended learning, location-independent and time-independent learning, and flexible learning [27]. Thus, artificial intelligence tools optimize the responsibilities of the teacher.
4.	Thuong TK., et al.	There are numerous applications of AI in education. Analyzing artificial intelligence will be necessary in teachers' practice, in educational institutions, and in the development of certain educational programs [28]. Moreover, this technology helps teachers, students, and school administrators develop teaching and learning strategies.
5.	Kabudi, et al.	This study noted that the aspects of learning using artificial intelligence, such as adaptive hypermedia, information filtering, classroom monitoring, and collaborative learning, contribute to student engagement, interaction, and learning [29]. Thus, it can be specified that blending AI functionalities in teaching positively influences the quality of education.

Nº	Researchers	Concept
6.	Timms, M.J.	The use of artificial intelligence in education contributes to the improvement of the quality of education. Delegating additional teacher workload to artificial intelligence technologies leads to the competent use of educational technologies and modeling of teaching methods [30]. It can be concluded that further expansion in this direction will lead to the further development of this field.
7.	Serik M, et al.	In the works of researchers, it was noted that the level of creative thinking and practical skills of students increases during practical work with the help of artificial intelligence and neural networks [31]. This study demonstrates that the use of artificial intelligence by children enhances their interest and activity in the classroom.
8.	Mukhamediyeva K.M., et al.	During the study, the authors concluded that the use of elements of artificial intelligence in STEM teachers training field provides effective opportunities [32]. Overall, researchers explained that the use of artificial intelligence technologies, especially in STEM subjects, will open up new opportunities and change traditional teaching methods.
9.	Kerimberdina A.B., et al.	The problems encountered in the process of improvement of the training of future computer science teachers in creating artificial neural networks have been studied [33], and the conclusion that the use of AI capabilities in research yields positive results was drawn.
10.	Ma J. et al.	The authors conducted a school course on artificial intelligence called "Challenging Tic-Tac-Toe" [34]. As a result, it was shown that game-based learning in artificial intelligence courses helps students acquire knowledge in the field of AI, improve computational thinking skills, increase interest in learning, motivation, self-confidence and also reduce cognitive load.
11.	Buribayev Zh.A.	In robotics, a model of a robot that recognizes and collects objects was built using machine learning methods based on neural networks. We see that the search engine experimented with the capabilities of artificial intelligence [35].
12.	Islamgojayev T.U.	A model of a device for efficient spraying of liquid medications in windy conditions based on elements of artificial intelligence was created. As a result, the flight of an unmanned quadcopter in windy conditions was implemented using elements of artificial intelligence [36].

Overall, the long-term impact of this new tool on educational process, and the question of studying the advantages of its integration into the sphere of education remains relevant for all types of technologies. Since long-term studies require significant resources, many researchers limit themselves to short-term impact studies and evaluate the impact of technologies on education approximately. This trend is evident in research on the impact of artificial intelligence on the educational sector, which has rapidly been evolving in recent years.

Concluding discussions

The world of today is changing quickly, with new technologies rapidly emerging and the economic and demographic landscape changing as well, and educational institutions play essential role in helping students become globally competitive. In order to accomplish this role, educational systems need to take the lead in advancing new technology as well as adapting to current technological developments. To create workforce skilled and qualified for

the demands of the modern labor market, educational processes must use cutting-edge technology like virtual reality (VR) and artificial intelligence (AI).

The examination of educational materials about using virtual reality (VR) and artificial intelligence (AI) in the literature review reveals multiple noteworthy effects on the process of learning. It was demonstrated that these technologies increase student engagement, facilitate better understanding of new material, encourage long-term memory retention, and aid in the development of digital technology skills. Research continuously highlights the useful advantages of integrating AI and VR into the classroom as showcased by students' increased interest and enhanced practical effectiveness in the topics where these technologies were applied.

The research also highlights the fact that although VR and AI have demonstrated the potential to improve learning outcomes, teachers' ability to fully employ these technologies is still lacking in certain areas. Numerous studies highlight the necessity of further integration of these technologies into current teaching methods and materials, emphasizing that the effective use of AI and VR in the classroom does not only depend on technical improvements but also on teachers' awareness of the ways of AI and VR application.

Overall, findings of the examined studies show that, although being in early phases of their development, AI and VR have a promising future in education. It has been demonstrated that these tools increase students' curiosity and help them understand new information. Aiding educators with the tools and resources necessary to effectively incorporate AI and VR into their lesson plans is still a big challenge. This emphasizes the need of further research and practical implementations to deal with these issues and completely realize the educational potential of these technologies.

References

1. **Checa D., Bustillo A.** A review of immersive virtual reality serious games to enhance learning and training // *Multimedia Tools and Applications*. – 2020. – T. 79. – №. 9. – C. 5501-5527.
2. **Zhou Y.** et al. Promoting knowledge construction: A model for using virtual reality interaction to enhance learning // *Procedia computer science*. – 2018. – T. 130. – C. 239-246.
3. **Coban M., Bolat Y. I., Goksu I.** The potential of immersive virtual reality to enhance learning: A meta-analysis // *Educational Research Review*. – 2022. – T. 36. – C. 100452.
4. **Chen L., Chen P., Lin Z.** Artificial intelligence in education: A review // *Ieee Access*. – 2020. – T. 8. – C. 75264-75278.
5. **Roll I., Wylie R.** Evolution and revolution in artificial intelligence in education // *International journal of artificial intelligence in education*. – 2016. – T. 26. – C. 582-599.
6. **Chen X.** et al. Two decades of artificial intelligence in education // *Educational Technology & Society*. – 2022. – T. 25. – №. 1. – C. 28-47.
7. **Lame G.** Systematic literature reviews: An introduction // *Proceedings of the design society: international conference on engineering design*. – Cambridge University Press, 2019. – T. 1. – №. 1. – C. 1633-1642;
8. **Nightingale A.** A guide to systematic literature reviews // *Surgery (Oxford)*. – 2009. – T. 27. – №. 9. – C. 381-384.
9. **Rogers, S.** Virtual Reality: The learning aid of the 21st century. // *Forbes*. (2019). [Electronic resource]. URL: <https://www.forbes.com/sites/solrogers/2019/03/15/virtual-reality-the-learning-aid-of-the-21st-century/#7b5ad441139b> (Accessed 09.01.2024).
10. **Calvert J., Abadia R.** Impact of immersing university and high school students in educational linear narratives using virtual reality technology // *Computers & Education*. – 2020. – T. 159. – C. 104005.
11. **McGovern E., Moreira G., Luna-Nevarez C.** An application of virtual reality in education: Can this technology enhance the quality of students' learning experience? // *Journal of education for business*. – 2020. – T. 95. – №. 7. – C. 490-496.
12. **Bogusevski D., Muntean C., Muntean G. M.** Teaching and learning physics using 3D virtual learning environment: A case study of combined virtual reality and virtual laboratory in secondary school // *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*. – 2020. – T. 39. – №. 1. – C. 5-18.
13. **Hodgson P.** et al. Immersive virtual reality (IVR) in higher education: Development and implementation // *Augmented reality and virtual reality: The power of AR and VR for business*. – 2019. – C. 161-173.
14. **Krokos E., Plaisant C., Varshney A.** Virtual memory palaces: immersion aids recall // *Virtual reality*. – 2019. – T. 23. – №. 1. – C. 1-15.

15. **Soliman M.** et al. The application of virtual reality in engineering education // *Applied Sciences*. – 2021. – Т. 11. – №. 6. – С. 2879.
16. **Parmaxi A.** Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice // *Interactive learning environments*. – 2023. – Т. 31. – №. 1. – С. 172-184.
17. **Zhao G.** et al. The comparison of teaching efficiency between virtual reality and traditional education in medical education: a systematic review and meta-analysis // *Annals of translational medicine*. – 2021. – Т. 9. – №. 3.
18. **Hamilton D.** et al. Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design // *Journal of Computers in Education*. – 2021. – Т. 8. – №. 1. – С. 1-32.
19. **Ahir K.** et al. Application on virtual reality for enhanced education learning, military training and sports // *Augmented Human Research*. – 2020. – Т. 5. – С. 1-9.
20. **Kornilov, YU. V., Mukasheva, M. U., & Sarsimbaeva, S. M.** Primenenie tekhnologij virtual'noj real'nosti v izuchenii razlichnyh predmetov: obzor nauchnoj literatury. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. MK Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya*. – 2022. – №. 2 (26). – С. 5-15.
21. **Sadvakasova A.K., Kydyrbekova A.I.** Virtualdy syndyq tehnologiasyn orta mekteptiñ bilim beru úrdisinde qoldanu // L.N. Gumilev atyndaǵy Eurazia últyq universitetiniñ HABAŞŞYSY, Pedagogika. Psihologiya. Áleumettanu seriasy. – 2021. – №4(137), 310-319.
22. **Shadiev R., Li D.** A review study on eye-tracking technology usage in immersive virtual reality learning environments // *Computers & education*. – 2023. – Т. 196. – С. 104681.
23. **Shadiev R.** et al. Cultivating Creativity of High School Students in Cross-Cultural Learning Project Based on VR Technology // *International Conference on Innovative Technologies and Learning*. – Cham : Springer Nature Switzerland, 2023. – С. 463-472.
24. **Shadiev R.** et al. Facilitating information literacy and intercultural competence development through the VR Tour production learning activity // *Educational technology research and development*. – 2023. – Т. 71. – №. 6. – С. 2507-2537.
25. **Roll I., Wylie R.** Evolution and revolution in artificial intelligence in education // *International journal of artificial intelligence in education*. – 2016. – Т. 26. – С. 582-599.
26. **Coppin B.** *Artificial intelligence illuminated*. – Jones & Bartlett Learning, 2004.
27. **Al-haimi B.** et al. Higher education institutions with artificial intelligence: roles, promises, and requirements // *Applications of artificial intelligence in business, education and healthcare*. – 2021. – С. 221-238.
28. **Thuong TK, Nguyen, Minh T, Nguyen, Hoang T, Tran.** Artificial intelligent based teaching and learning approaches: A comprehensive review. // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. – 2023. – N 12(4), 2387-2400.
29. **Kabudi T., Pappas I., Olsen D. H.** AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2021. – Т. 2. – С. 100017.
30. **Timms M. J.** Letting artificial intelligence in education out of the box: educational cobots and smart classrooms // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. – 2016. – Т. 26. – С. 701-712.
31. **Serik M., Nurgaliyeva S., Balgozhina G.** Introducing robotics with computer neural network technologies to increase the interest and inventiveness of students // *World Trans. on Engng. and Technol. Educ.* – 2022. – Т. 20. – №. 1. – С. 33-38.
32. **Muhamedieva K.M., Nurgazinova G.SH., Abykenova D.B., Abisheva I.SH., Kopeev ZH.B.** Realizaciya iskusstvennogo intellekta v obrazovanii cherez razrabotku stem proektov. // *Bulletin the National academy of sciences of the Republic of Kazakhstan*. – 2023. – №5 (405). – С. 190-204.
33. **Kerimberdina A.B., Sadvakasova A.K., Abdulgalimov G.L.** Bolaşaq informatika pedagogtaryn jasandy neirondyq jellilerge oqytudyñ negizgi ádisteri // *QR Últyq ǵylym akademiasynyñ habarşysy*. – 2022. – №4(398). – С. 107-119.
34. **Ma J.** et al. The Development of Students' Computational Thinking Practices in AI Course Using the Game-Based Learning: A Case Study // *2022 International Symposium on Educational Technology (ISET)*. – IEEE, 2022. – С. 273-277.
35. **Buribaev Zh.A.** Razrabotka effektivnyh parallel'nyh algoritmov mashinnogo obucheniya diya sistemy orientacii robota v prostranstve. [Doctor's Thesis Project, Al-Farabi Kazakh National University]. – 2022.
36. **Islamgojayev T.U.** Baskaru men bagdardy quru algoritmderin koldana otryyp derbes mobil'di robotty baskaratyn zhasandy intellekt elementteri bar zhuieni qurastyru. [Doctor's Thesis Project, Al-Farabi Kazakh National University]. – 2017.

Виртуалды шынайылық пен жасанды интеллектіні білім беруде қолдану: әдеби шолу

А.К. Садвакасова¹, А.И. Кыдырбекова^{2*}, Оғыз Четин³

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

³ Niğde Ömer Halisdemir университеті, Түркия мемлекеті



Аңдатпа. Көпшілік жаңа технологиялар білім беруді өзгертуші күшке айналды деп санайды. Оқушылардың оқу тәжірибесін жақсарту мүмкіндіктерін анықтау мақсатында оқу процесіне әртүрлі технологиялар кіріктірілді. Соңғы зерттеулерге сәйкес, жасанды интеллект (AI) және виртуалды шындық (VR) сияқты жаңадан әзірленген кейбір технологиялар оқыту мен оқу процестерін айтарлықтай жақсартуға мүмкіндік береді. Мақалада білім беруде виртуалды шындық пен жасанды интеллект ресурстарын пайдаланудың өзектілігі талқыланады. Жүйелі әдебиеттерді шолуды пайдалана отырып, бұл мақалада VR және AI қосымшаларының студенттердің оқу тәжірибесіне әсерін зерттеген бірқатар ғалымдардың жұмысының жинақталған мета-талдауы ұсынылған. Авторлар бұл технологияларды оқу үдерісіне енгізудің артықшылықтары оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттыруға, күрделі тақырыптарды тиімді түсіндіруге, жаңа технологияларға ашықтық мәдениетін қалыптастыруға негізделгенін анықтады. Мақаланың қорытындылары осы тақырып бойынша жергілікті академиялық түсінікті кеңейтуге ықпал етеді және сонымен қатар білім беру технологияларын біріктіретін орта білім мен жоғары оқу орындарындағы шешім қабылдаушылар үшін пайдалы.



Түйін сөздер: виртуалды шынайылық, жасанды интеллект, білім беру ресурстары, оқу үдерісі, білім беру технологиясы

Применение виртуальной реальности и искусственного интеллекта в образовании: обзор литературы

А.К. Садвакасова¹, А.И. Кыдырбекова^{2*}, Огиз Четин³

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

³Университет Нигде Омер Халисдемир, Турция



Аннотация. Многие считают, что новые технологии стали преобразующей силой в сфере образования. Различные технологии были интегрированы в образовательный процесс с целью выявления их способности улучшать опыт обучения студентов. Согласно новейшим исследованиям, некоторые недавно разработанные технологии, такие как искусственный интеллект (ИИ) и виртуальная реальность (VR), обладают потенциалом для значительного улучшения процессов преподавания и обучения. В статье рассматривается актуальность использования ресурсов виртуальной реальности и искусственного интеллекта в образовании. С помощью систематического обзора литературы в этой статье представлен кумулятивный метаанализ работ ряда ученых, которые исследовали влияние применения VR и ИИ на опыт обучения студентов. Авторы обнаружили, что преимущества интеграции этих технологий в образовательный процесс основаны на повышении интереса студентов к предмету, эффективности объяснения сложных тем и формировании культуры открытости к новым технологиям. Выводы статьи способствуют расширению локального академического понимания этой темы, а также полезны для лиц, принимающих решения в области среднего образования и высших учебных заведений, которые интегрируют образовательные технологии.



Ключевые слова: виртуальная реальность, искусственный интеллект, образовательные ресурсы, образовательный процесс, образовательные технологии.

Material received on 07.08.2024

Understanding EMI and CLIL: Literature review

A.Amanova^{*1}, G.Dzhumazhanova², K.Kazhimova³, K.Bissekova³

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, Astana

²Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey

³M. Utemisov West Kazakhstan University, Republic of Kazakhstan, Oral



Abstract. Exploring educational contexts, this literature review examines the distinctions between English Medium Instruction (EMI) and Content and Language Integrated Learning (CLIL). While both instructional styles aim to enhance language proficiency alongside subject knowledge, they also exhibit distinct pedagogical approaches, objectives, and implementation strategies. The main emphasis of English-Medium Instruction is on delivering material, with a secondary focus on developing language skills. Content and Language Integrated Learning effectively combines subject and language goals, ensuring thorough integration of both aspects. This review meticulously analyses recent studies to provide a comprehensive understanding of the nuanced differences and similarities between EMI and CLIL. Employing a systematic approach, various academic databases, such as Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar, and JSTOR were exhaustively searched using targeted search terms to identify pertinent research published from 2010 to 2024. The findings illuminate various aspects of each approach, offer valuable insights for educators, policymakers, and researchers, and highlight the implications for teacher training and institutional support. It emphasizes the importance of a profound understanding of these instructional differences to make well-informed decisions tailored to specific educational settings and goals. Such knowledge is crucial for contributing to the evolving discourse on bilingual and multilingual education strategies and enhancing educational outcomes in diverse learning environments.



Key words: EMI, CLIL, literature review, English



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Amanova, A., Dzhumazhanova, G., Kazhimova, K., Bissekova, K. Understanding EMI and CLIL: Literature review [Text] // Scientific and pedagogical journal "Bilim". – Astana: NAE named after I. Altynsarin, 2024. – №3. – P. 19-27.

Introduction. It is widely acknowledged that higher education institutions have undergone substantial internationalization in recent years [1]. Introducing English-medium instruction (EMI) in college and university

is a vital component of internationalization. EMI refers to the practice of teaching courses in English in environments where English is not commonly used in everyday communication [2]. Universities often include EMI in

their internationalization policies to attract international students and improve communication among students from diverse language backgrounds [3].

EMI has also been seen as an opportunity for learners to improve their language proficiency [4]. The use of EMI for this purpose is founded on the belief that language acquisition occurs only via exposure to English material due to the immersive character of EMI [5]. Some argue that in certain situations, EMI becomes partially CLILised, which means that EMI is used not only for delivering content, but also as a way for students to enhance their language skills [6]. The acronym Integrating Content and Language is often used in tertiary institutions to describe courses that incorporate both content and language learning outcomes. EMI is seen as a platform primarily focused on disciplinary subject learning, with limited opportunities for developing academic and disciplinary languages.

It is important to recognize that EMI and CLIL are often used interchangeably, which might result in misunderstandings while implementing and evaluating them. Tedick [7] asserted that CLIL courses have become widely recognized as a method of teaching English in continental Europe, South America, Asia, and other regions. Although both systems aim to improve language competence and topic knowledge, their educational foundations and aims vary dramatically. This study examined the differences between EMI and CLIL. The objective was to clearly define the differences and similarities between these approaches, offering significant knowledge for educators, policymakers, and researchers.

It is important to understand the differences between EMI and CLIL for various reasons. This allows educators to choose the most suitable approach for their unique educational contexts and objectives. Additionally, it provides policymakers with valuable insights into the resources and training needed for successful program implementation. Furthermore, it adds to the academ-

ic conversation surrounding bilingual and multilingual education by providing a clear understanding of theoretical and practical differences between EMI and CLIL.

Materials and methods

This literature review employed a systematic approach to find, assess, and integrate relevant articles on EMI and CLIL. Keywords such as “English Medium Instruction,” “Content and Language Integrated Learning,” “EMI vs. CLIL,” and “bilingual education” were used to search databases, such as ERIC, Google Scholar, and JSTOR. Studies published between 2010 and 2024 were included to guarantee the incorporation of the latest advancements and viewpoints.

Criteria for Inclusion and Exclusion. Inclusion criteria were studies that presented empirical data, theoretical analysis, or comprehensive literature reviews on EMI and/or CLIL. The exclusion criteria included studies that failed to distinguish between the two techniques or lacked a well-defined methodological framework.

Data analysis. Data were obtained from the selected studies, with a specific emphasis on the definitions, teaching methods, instructor qualifications, student results, and implementation settings of EMI and CLIL. Thematic analysis was used to uncover popular themes and patterns across research.

Results and Discussion

Defining EMI and CLIL

English Medium Instruction (EMI)

EMI is the practice of teaching students in academic disciplines using English in territories where the language is not official. The primary focus of EMI is on the delivery of content knowledge, with incidental language learning. EMI programs are prevalent in higher education institutions, particularly in non-Anglophone countries, aiming to internationalize their education systems [8].

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL is an educational approach in which content and language learning objectives are integrated. Unlike EMI, CLIL explicitly aims to develop subject-specific knowledge and language skills simultaneously. CLIL can be implemented at various educational levels, from primary to tertiary education, and

is characterized by its dual-focused nature, promoting language awareness alongside content mastery [9].

To understand EMI and CLIL, it is crucial to examine how they have been defined by different scholars and institutions. This section brings together definitions from various sources to emphasize the main features and differences of each approach (Table 1).

Table 1 – Definitions of EMI and CLIL

EMI	CLIL
<ul style="list-style-type: none"> • The language goals are not explicitly stated, although the major focus is on students' intellectual knowledge [10]. • Means that courses in economic history, chemistry, and aeronautical engineering are taught and studied using English as the language of teaching. It often does not prioritise language acquisition or particular language goals [11]. • Academic disciplines taught by teachers that do not directly pertain to the objective of enhancing students' English proficiency are referred to as a catch-all phrase [3]. • Acquiring academic information is the primary goal of university-level courses taught in English [12]. • the practice of instructing students in academic disciplines via the medium of English in territories where English is not a first language [8]. • refers to the use of English in academic contexts by both students and content instructors, regardless of their location. This may include many forms of English usage, such as sole use, partial use, and code swapping, for the aim of studying or teaching topics other than English [13]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Through the use of various techniques, dual-focused education is achieved, wherein subject matter and the language are given equal weight [14]. • Certain components of the curriculum are taught using a non native language. Learners naturally learn the intended language [15]. • Learners participate in a collaborative learning activity that involves both the content of a certain topic and the acquisition of a foreign language [16]. • CLIL encompasses all educational approaches in which topics are acquired either via a second language (L2) or through the simultaneous use of two languages [17]. • Foreign language instructors are responsible for conducting CLIL lessons, while the primary focus is on language acquisition through academic content [18].

Note: based on literature review

After a closer examination of these definitions, it becomes evident that EMI and CLIL have distinct methodologies and primary objectives, despite both aiming to use a foreign language for instruction. EMI primarily

focuses on content delivery with secondary language benefits, while CLIL places equal importance on material and language learning via integrated instructional methods. This distinction is important for educators

and policymakers when making decisions about which approach to implement, considering their unique educational contexts and objectives.

Key Differences Between EMI and CLIL

EMI and CLIL have distinct objectives and implementation strategies, although they both aim to improve students' content knowledge and language competency. EMI places its emphasis on content delivery, with language learning being seen as a secondary, unintentional advantage [2]. This approach emphasizes content and expects learners to improve their language proficiency on their own through immersion without relying heavily on explicit language support. In comparison, CLIL takes a deliberate approach to combining language learning and content instruction, resulting in a balanced approach that emphasizes both subject-specific knowledge and language competency [9].

There is a significant distinction between the pedagogical strategies used by each approach. EMI usually consists of conventional teaching methods that prioritize content along with informal language support. In EMI courses, teachers often possess a high level of proficiency in English and specialized knowledge in their respective fields. However, they may lack professional training in language-teaching methodologies [8]. In contrast, CLIL uses a combination of teaching methods, such as scaffolding, task-based learning, and formative assessment, to help students develop both their knowledge and language abilities. Teachers who engage in CLIL must possess profound comprehension of the subject topic and proficiency in successfully instructing language [9]. They often receive specialized training to ensure that they can effectively handle the dual-focused approach.

There were differences in student outcomes between EMI and CLIL. EMI students typically demonstrate effective comprehension of subject matter, although their language skills may vary depending on their previous

exposure to English and the level of language support they receive. Students who engage in CLIL tend to make equal progress in content and language proficiency, because of the integrated approach. This well-rounded progress is credited to the emphasis that CLIL places on clear language goals and supportive teaching methods.

Despite these differences, there are some similarities between EMI and CLIL. Both approaches aim to enhance students' understanding of academic subjects and fluency in English. To achieve this, English was used as the primary language of instruction. They are affected by educational policies that strive to enhance language proficiency and academic standards. Proficiency in English and subject knowledge are necessary for both, although the level of language-teaching skills may differ.

Regarding assessment, EMI places a strong emphasis on content knowledge while also incorporating informal assessments of language skills. CLIL incorporates formative assessment content and language skills, offering a more thorough evaluation of students' progress. Differences in assessment practices highlight the contrasting priorities of each approach. EMI focuses on mastering content, while CLIL aims for a well-rounded development of language and content equally.

Students' experiences with EMI and CLIL can vary based on the level of language support offered. EMI students may encounter difficulties owing to limited formal language assistance, resulting in different levels of language proficiency. CLIL creates a nurturing atmosphere that focuses on clear language goals, leading to improved language achievement among students. In CLIL, students are able to navigate the complexities of learning content through a foreign language more effectively because of the supportive environment.

EMI and CLIL are components of wider internationalization and educational policies. EMI is frequently incorporated into strategies aimed at attracting a wide range of students and boosting global rankings in

line with institutions' objectives to enhance their international appeal. CLIL is supported by policies that seek to improve multilingual skills and promote intercultural understanding, which are influenced by its origins in European educational settings.

To fully understand the similarities and differences between EMI and CLIL, it is beneficial to make direct comparisons. This table compares different aspects, including goals, pedagogical strategies, teacher qualifications, and student outcomes (see Table 2).

Table 2 – Similarities and differences between EMI and CLIL

Aspect	EMI	CLIL	Similarities
Goals	Primary goal is content delivery with incidental language learning.	Dual-focused goals of content and language learning.	Both aim to enhance subject knowledge and language proficiency.
Pedagogical Strategies	Content-driven approach with minimal explicit language support.	Integrated approach using scaffolding, task-based learning, and formative assessment.	Both use English as the medium of instruction to teach academic subjects.
Teacher Qualifications	Teachers are subject experts with proficiency in English, often without formal language teaching training.	Teachers require both subject knowledge and language teaching skills, often receiving specialized training.	Both require teachers to have proficiency in English and subject knowledge.
Implementation Contexts	Commonly adopted in higher education to attract international students and enhance global competitiveness.	Implemented across educational levels, particularly in primary and secondary education, to promote bilingualism.	Both are implemented in non-English-speaking regions to enhance educational outcomes.
Assessment	Focused primarily on content knowledge, with language skills assessed informally.	Formative assessment of both content knowledge and language skills.	Both utilize English-language assessments to measure student progress.

Note: based on literature review

Challenges of EMI

Overcoming language proficiency barriers is a major challenge for students in EMI programmes. It has been extensively found that students who are not fluent in English often face difficulties in comprehending complex academic content. This, in turn, can result in knowledge gaps and hinder overall academic performance [2]. This challenge be-

comes especially difficult when institutions fail to offer sufficient language support, leaving students to navigate their learning environments without the necessary linguistic tools. Furthermore, students in EMI programs face a significant cognitive load. Processing new academic concepts while understanding the language of instruction can be challenging, as it puts a lot of cog-

nitive strain on students. This can result in increased stress levels and potentially lower academic performance. EMI places a heavy cognitive load on students, which is exacerbated by the absence of proper language support. Many EMI programs prioritize the delivery of content rather than focusing on language development. This method may result in students not receiving the required support to enhance their English skills, which can make their learning experience more challenging and potentially affect their academic performance [8].

Teachers in EMI settings often encounter considerable obstacles. Although EMI teachers are typically knowledgeable in their respective subjects, their English proficiency may hinder their ability to effectively teach them. These factors can lead to misunderstandings, less clear explanations, and challenges in responding to language-related questions. Additionally, many teachers in this situation do not have formal training in language teaching methodologies. This can make it difficult for them to implement effective strategies that promote language learning and teaching content. Preparing instructional materials in a foreign language can be demanding, as it requires additional time and effort to ensure that they are clear and easy to understand. This task can be particularly challenging for teachers who are non-native English speakers.

Implementing EMI in tertiary education in Kazakhstan presents a variety of difficulties. These include a range of challenges such as language, managerial, cultural, and emotional obstacles that require attention and resolution. Enhancing English proficiency is essential for both students and staff. It could be achieved via language classes, online exercises, conversation with native speakers, and reading and writing assignments. These activities are important to ensure that individuals have the necessary language skills [19]. From a managerial perspective, it is important to ensure that there are sufficient instructional resources, such as textbooks and other materials, and to provide proper training for instructors who may not be familiar with teaching in EMI environments. Integrating into the academic environment

can be particularly challenging for students in EMI classrooms because of cultural differences. Having sufficient support and resources is crucial to help students overcome these challenges. This includes having access to native English-speaking teachers and international students, and engaging in cultural activities. To address emotional challenges such as anxiety among learners, it is crucial to give necessary support. This can be done through additional tutoring sessions or mentorship programs, which can offer students someone to rely on when they face difficulties [19].

Challenges of CLIL

CLIL programs require students to manage content as well as language acquisition effectively. Dealing with the dual focus of CLIL can pose challenges, particularly for students with a lower proficiency in the target language. There are noticeable differences in language proficiency among students, which can result in unequal learning outcomes. Students with stronger language skills tend to advance at a faster pace than their peers do, leading to varying learning experiences within the same classroom. In CLIL settings, the assessment of both content knowledge and language proficiency can be complex. It can be challenging to assess students' overall abilities when they excel in one area but struggle with another. This adds complexity to the evaluation procedure and hinders the ability to provide an impartial evaluation. [20].

Teachers face a significant challenge with CLIL as it demands expertise in both subject matter and language teaching. Teachers need to have strong command of the target language and be able to seamlessly incorporate language and content learning. This requires continuous, thorough professional development. Creating teaching materials that effectively integrate content and language objectives is a challenging task that requires meticulous planning and innovative thinking. It is crucial to design resources that support language acquisition, while effectively delivering academic content. Managing a CLIL classroom requires a higher level of effort than traditional settings. It

is important for teachers to closely observe and assist students in their language development, while ensuring that they adequately cover academic content. This may result in elevated levels of stress and an augmented burden for instructors.

Conclusion

Through the literature review, this study examined various aspects of EMI and CLIL, shedding light on their definitions, differences, similarities, and obstacles.

EMI and CLIL, although sometimes used interchangeably, has distinct definitions and objectives. EMI prioritises the use of the English language for instructing subjects related to learning in environments where English is not the main spoken language, with a specific emphasis on effectively communicating knowledge while also promoting language acquisition. CLIL integrates content and language learning objectives to improve subject-specific knowledge and language competency simultaneously. EMI and CLIL differ significantly in terms of educational techniques, teacher qualifications, student results, and implementation situations. EMI adopts a strategy that prioritises content and has little explicit language assistance, whereas CLIL employs techniques like scaffolding and task-based learning to promote the growth of both content and language abilities. EMI instructors often possess extensive expertise in their respective subjects and have a high level of skill in English, although they may not have had professional training in language education. On the other hand, CLIL instructors must possess extensive knowledge in both the content they teach and the methods of language learning, frequently undergoing specialised training.

Although EMI and CLIL have distinct characteristics, they also share several commonalities. Both strive to improve students' understanding of academic subjects and their ability to effectively communicate in English. They are impacted by educational policies that strive to enhance language proficiency and academic standards, neces-

sitating teachers who are skilled in English and knowledgeable about their respective subjects. Both approaches are utilized in regions where English is not the primary language for improving educational results and promoting academic and professional opportunities.

The challenges associated with EMI and CLIL are significant and complex. Students enrolled in EMI programs have difficulties related to their language skills, suffer a greater mental effort, and frequently lack official language assistance, leading to possible shortcomings in their academic achievements. Teachers in EMI contexts may have difficulties in successfully communicating in English, lack formal training in language teaching methodologies, and need more time to prepare for sessions. In Kazakhstan, it is necessary to tackle a range of issues, including language, managerial, cultural, and emotional obstacles. In order to effectively carry out EMI, it is essential to possess language courses, educational materials, cultural assistance, and supervision.

Students in CLIL programs face the challenge of juggling content and language learning. However, varying levels of language proficiency can result in unequal learning outcomes. Evaluating both content and language skills increases the level of difficulty. Teachers who specialize in CLIL must possess a unique set of skills and face the challenge of creating teaching materials that seamlessly integrate content and language while effectively managing classrooms with multiple objectives in mind. Both EMI and CLIL require robust institutional backing, encompassing teacher professional development, language support services for students, and resources for creating instructional materials.

Funding

This research has been funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP13268899)

References

1. **Ennew, C. T., Greenaway, D.** (Eds.). *The globalization of higher education*. Palgrave Macmillan, 2012.
2. **Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., Dearden, J.** A systematic review of English medium instruction in higher education // *Language Teaching*. 2018. Vol. 51, No. 1. Pp. 36-76. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
3. **Dearden, J., Macaro, E.** Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison // *SLLT*. 2016. Vol. 6, No. 3. Pp. 455-486. DOI: <https://doi.org/10.14746/sllt.2016.6.3.5>
4. **Arnó-Macià, E., Mancho-Barés, G.** The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP // *English for Specific Purposes*. 2015. Vol. 37. Pp. 63-73. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.007>
5. **Dafouz, E.** English-medium instruction in multilingual university settings: An opportunity for developing language awareness // In: Garret P., Cots J. M. (Eds.). *The Routledge handbook of language awareness*. Routledge, 2018. Pp. 170-185.
6. **Block, D., Moncada-Comas, B.** English-medium instruction in higher education and the ELT gaze: STEM lecturers' self-positioning as NOT English language teachers // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2022. Vol. 25, No. 2. Pp. 401-417. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1689917>
7. **Tedick, D. J.** Foreword // In: Bower K., Coyle D., Cross R., Chambers G. (Eds.). *Curriculum integrated language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2020. Pp. xi-xv.
8. **Dearden, J.** *English as a Medium of Instruction—A Growing Global Phenomenon: Phase 1. Going Global 2014, Interim Report*. Oxford: Department of Education, University of Oxford, 2014.
9. **Coyle, D., Hood, P., Marsh, D.** *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, 2010.
10. **Unterberger, B., Wilhelmer, N.** English-medium education in economics and business studies: Capturing the status quo at Austrian universities // *International Journal of Applied Linguistics*. 2011. Vol. 161. Pp. 90-110.
11. **Dafouz, E., Smit, U.** *Road-mapping English medium education in the internationalised university*. Palgrave Macmillan, 2020.
12. **Unterberger, B.** *English-medium degree programmes in Austrian tertiary business studies: Policies and programme design (Doctoral dissertation)*. University of Vienna, Austria, 2014. URL: <http://othes.univie.ac.at/33961/> (дата обращения: 17.09.2024).
13. **Akıncioğlu, M.** The EMI quality management program: A novel solution model // In: Kırkgöz Y., Karataş A. (Eds.). *English as the medium of instruction in Turkish higher education: Policy, practice and progress*. Springer, 2022.
14. **Marsh, D.** *Language Awareness and CLIL* // In: Hornberger N. H. (Ed.). *Encyclopedia of language and education*. Boston, MA: Springer US, 2008. Pp. 1986-1999.
15. **Coleman, J. A.** English-medium teaching in European higher education // *Language Teaching*. 2006. Vol. 39. Pp. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1017/S026144480600320X>
16. **Smit, U., Dafouz, E.** Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe // *AILA Review*. 2012. Vol. 25. Pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.25.01smit>
17. **Ball, P., Kelly, K., Clegg, J.** *Putting CLIL into practice*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2015.
18. **Banegas, D. L.** Teacher professional development in language-driven CLIL: A case study // *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*. 2020. Vol. 12, No. 2. Pp. 242-264.
19. **Amanzhol, N., Amanova, A., Kerimbekova, B., Zholtmakhanova, A., Sarmurzin, Y.** "My expectation did not meet reality": challenges of undergraduate students in English-medium instruction in Kazakhstan // *Asian Education and Development Studies*. 2024. Vol. 13, No. 1. Pp. 31-44.
20. **Dalton-Puffer, C.** Content-and-language integrated learning: From practice to principles? // *Annual Review of Applied Linguistics*. 2011. Vol. 31. Pp. 182-204.

EMI және CLIL түсінігі: әдеби шолу

А. Аманова¹, Г. Жұмажанова², Қ. Қажымова³, К. Бисекова³

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, Астана қ.

²Шәкәрім атындағы Семей университеті, Қазақстан Республикасы, Семей қ.

³М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Қазақстан Республикасы, Орал қ.



Аңдатпа. Білім беру контексттерін зерттей отырып, бұл әдебиет шолуында ағылшын тілінде сабақ беру (English Medium Instruction) және Мазмұн мен тілді бірік-

тірілген оқыту (Content and Language Integrated Learning) арасындағы айырмашылықтар қарастырылады. Оқытудың екі стилі де пәндік біліммен қатар тілді меңгеруді арттыруды мақсат еткенімен, оларда әртүрлі педагогикалық тәсілдер, мақсаттар және жүзеге асыру стратегиялары қолданылады. Ағылшын тілінде сабақ беру (EMI) бірінші кезекте мазмұнды жеткізуге баса назар аударып, тіл дамытуды екінші орынға қояды. Ал Content and Language Integrated Learning (CLIL) кепісінше екі бағытты да бір уақытта жақсартуға ықпал ететін мазмұн мен тілдік мақсаттарды мұқият біріктіреді. Бұл шолу EMI мен CLIL арасындағы кейбір айырмашылықтары мен ұқсастықтарын жан-жақты түсіну үшін соңғы зерттеулерді мұқият талдайды. Шолудың жүйелік тәсілін қолдана отырып, Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar және JSTOR сияқты әртүрлі академиялық дерекқорларда 2010-2024 жылдар аралығында жарияланған сәйкес зерттеулерді анықтау үшін мақсатты іздеу терминдері арқылы жан-жақты қарастырылды. Зерттеу нәтижелері мұғалімдерге, саясаткерлерге және зерттеушілерге құнды түсініктер ұсынатын және мұғалімдерді дайындау мен институционалдық қолдаудың салдарын көрсететін әрбір тәсілдің әртүрлі аспектілерін айғақтайды. Нақты білім беру контексттері мен мақсаттарын ескере отырып негізделген шешімдер қабылдау үшін осы оқу айырмашылықтарын мұқият түсінудің маңыздылығын атап көрсетеді. Мұндай мәлімет әртүрлі оқу орталарында оқу нәтижелерін жақсартатын екітілді және көптілді білім беру стратегиялары туралы дамып келе жатқан дискурсқа үлес қосу үшін өте маңызды.

 **Түйінді сөздер:** EMI, CLIL, әдеби шолу, ағылшын тілі


Понимание EMI и CLIL: обзор литературы

А.Аманова*¹, Г.Джумажанова², К.Кажимова³, К.Бисекова³

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, г. Астана

²Университет Шакарима, Республика Казахстан, г. Семей

³Западно-Казахстанский университет имени М.Утемисова, Республика Казахстан, г.Уральск

 **Аннотация.** В обзоре литературы, посвященном образовательным контекстам, рассматриваются различия между обучением на английском языке (EMI) и интегрированным обучением на основе содержания и языка (CLIL). Хотя оба стиля обучения направлены на повышение уровня владения языком наряду со знанием предмета, они демонстрируют различные педагогические подходы, цели и стратегии реализации. При обучении на английском языке основное внимание уделяется передаче содержания, а второстепенное - развитию языка. В отличие от этого, интегрированное обучение по содержанию и языку тщательно объединяет задачи по содержанию и языку, способствуя одновременному совершенствованию в обеих областях. В данном обзоре тщательно анализируются последние исследования, чтобы обеспечить всестороннее понимание нюансов различий и сходств между EMI и CLIL. Используя систематический подход, различные академические базы данных, такие как Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar и JSTOR, были тщательно изучены с использованием целевых поисковых терминов для выявления соответствующих исследований, опубликованных в период с 2010 по 2024 год. Сделанные выводы освещают различные аспекты каждого подхода, предлагая ценные идеи для педагогов, политиков и исследователей, а также указывая на последствия для подготовки учителей и институциональной поддержки. Подчеркивается важность глубокого понимания этих различий в обучении для принятия обоснованных решений, учитывающих конкретные условия и цели образования. Такие знания крайне важны для внесения вклада в развивающийся дискурс о стратегиях двуязычного и многоязычного образования, улучшающих результаты обучения в разнообразных учебных средах.

 **Ключевые слова:** EMI, CLIL, литературный обзор, английский язык

Material received on 06.08.2024

The correct formulation of reading tasks and effective application of cognitive strategies in the development of functional literacy in students

A.Z. Iskakova^{*1}, K.N. Bulatbayeva², E. Alkaya³, S.A. Sultanbekova⁴

^{1,4}L.N. Gumilyov Eurasian National University

Astana, Republic of Kazakhstan

²National Academy of Education named after I. Altynsarın

Astana, Republic of Kazakhstan

³Firat university

Elazig, Republic of Turkey

*aiko-1986-kz@mail.ru



Abstract. The formulation of reading tasks and the application of cognitive strategies are pivotal in fostering functional literacy. Functional literacy goes beyond basic reading skills; it involves the ability to comprehend, analyze, and synthesize information effectively, which is crucial in academic and professional settings. Clear Formulation of Reading Tasks; Application of Cognitive Strategies; Development of Functional Literacy. The correct formulation of reading tasks and the strategic application of cognitive skills are fundamental to developing functional literacy. These practices empower students to engage actively with texts, enhance comprehension, and cultivate lifelong learning skills essential for academic success and beyond. By integrating these elements, educators can effectively prepare students to navigate and thrive in a diverse range of reading and learning environments. The article discusses the low performance of Kazakhstan's students in terms of reading literacy in the PISA study, a measure of functional literacy, and their difficulties in completing tasks. At the same time, the research experience and results of using the PISA tasks created by the teachers themselves and the methodology of learning them (cognitive strategies) are comprehensively analysed.



Keywords: functional literacy, reading literacy, PISA international study, assessment, internal and external assessment, criteria, metacognitive and cognitive strategies, PISA-like reading texts and tasks.



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Iskakova, A. Z., Bulatbayeva, K. N., Alkaya, E., Sultanbekova, S. A. Assessing the Impact of Reading Tasks and Cognitive Strategies on Students' Functional Literacy Development [Text] // Scientific and Pedagogical Journal «Bilim». – Astana: NAE named after Y. Altynsarın, 2024. – № 3. – P. 28-46.

Introduction

The goal of the educational system today is to create a person who can think critically, assimilate information consciously, play freely, and communicate effectively. In this context, the challenge of raising students' functional literacy becomes apparent.

The educational method is undergoing

significant modifications, and the curriculum is being updated. In the era of globalization, emphasis is placed not only on developing a competent personality, engaging in educational activities, being creative, having the capacity to make decisions on one's own, and successfully applying lifelong learning, but also on fostering the conditions necessary for these things to happen. "State Program for the development of education

and science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025” states this in reference to the duty of boosting. The “State Program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025” states that raising the level of education and science in Kazakhstan’s global competitiveness as well as individual training and education based on universal values are the goals [1]. The Republic of Kazakhstan’s Order No. 348, dated August 3, 2022, “On approval of the state mandatory standards of preschool education and training, primary, basic secondary, general secondary, technical and vocational, post-secondary education,” reflects these strategic conclusions. It states that “the content of the subject” of a foreign language is aimed at the formation of a multilingual, multicultural personality [2]. The purpose of real texts produced in a variety of forms should be to replicate vocabulary, enhance communication abilities, apply socio-cultural worldview enrichment, and offer chances for creative problem-solving and research in addition to various educational activities.

These days, language instruction is based on foreign experience and emphasizes four skills: reading, writing, pronunciation, and listening. Integrating reading instruction into English classes will expedite the process of preparing the XXI century generation. Three elements make up reading literacy, which is essential for further self-education and personal growth. The most crucial aspect of pedagogical activity is the ability of a person to comprehend what is read during the learning process. Teaching students to use textual material to provide a comprehensive response to the issue is the applied part of a subject teacher’s job. Furthermore, the primary measure of student activity that is much more significant is the capacity for thought. Students are asked to compare the data in the book, learn the author’s opinions, and, while drafting an answer, provide arguments in favor of those opinions based on their personal worldviews in order to evaluate the reader’s literacy.

Reading literacy is responsible not only for understanding, but also for using, reflecting

on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, develop one’s knowledge and potential, and participate in society. This definition acknowledges the diversity and complexity of the processes involved in daily reading activities [3].

There are various forms of reading, including scanning, skimming, critical reading, and extensive and intense reading. A child’s ability to read lays the foundation for a large portion of their future academic career as well as many facets of their daily lives [4].

Materials and methods

Functional literacy for reading literacy is measured with the international survey PISA. Purpose of the International Program for Assessment of Educational Achievement of Students (PISA) study: to assess whether students who have received general compulsory education have the knowledge and skills necessary for the full functioning of society (functional literacy). Why do countries participate in international research in the field of education? The OECD provides countries with objective data for national analysis; Participating countries develop recommendations to improve education policies; Countries gain access to an international database to identify key factors that determine student success [5].

Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and working with texts to achieve one’s own goals, develop one’s own knowledge and potential and participate in society. Reading literacy is the basis for many literacies (mathematics, science, financial literacy, ICT, etc.). For example, you cannot calculate a mathematical problem until you understand it. Students with high results in reading literacy in PISA show high results in other areas as well. The tasks were performed with not only fiction tasks, but also with announcements, instructions, questionnaires, letters, tables, maps and diagrams. Description of work with the text and knowledge beyond the content of the text in PISA reading literacy is given clearly in Table 1.

Table 1. Reading literacy (PISA)

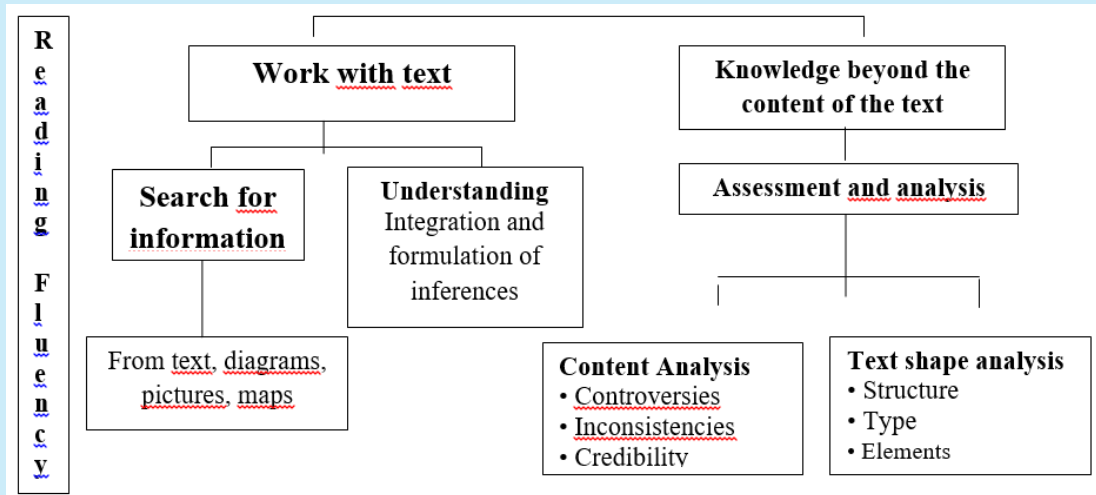


Table 1 shows work with text involves understanding, interpreting, and critically evaluating written materials. It assesses students' ability to comprehend and use texts in various contexts, ranging from literature to informational documents.

Knowledge beyond the text refers to the use

of prior knowledge, experiences, and critical thinking skills to enhance understanding. Students are evaluated on their ability to connect ideas, infer meanings, and apply insights from the text to broader contexts, demonstrating not just comprehension but also analytical skills and real-world application.

Table 2. Changes in the reading literacy assessment system Cognitive processes

PISA 2015	PISA 2018 (computer format) and 2022				
		Single text 65%		Multiple text 35%	
Find and extract	25%	Scan and search	15%	Finding and selecting suitable text	10%
Integrate and interpret	50%	Representation of literal meaning	15%	Integration and formulation of inferences	15%
Comprehend and evaluate	25%	Integration and formulation of inferences	15%	Defining and dealing with contradictions	10%
		Assessment of quality and reliability, analysis of content and form	20%		

Changes in the reading literacy assessment system are seen in Table 2. Even cognitive processes are complicated. Part of the integrating and interpreting task was 50% in PISA 2015. In PISA 2015 it became only

15%. The remaining percentage is in the share of finding and selecting suitable text, integration and formulation of inferences, defining and dealing with contradictions. There are also exceptions in tasks related to

reading literacy:

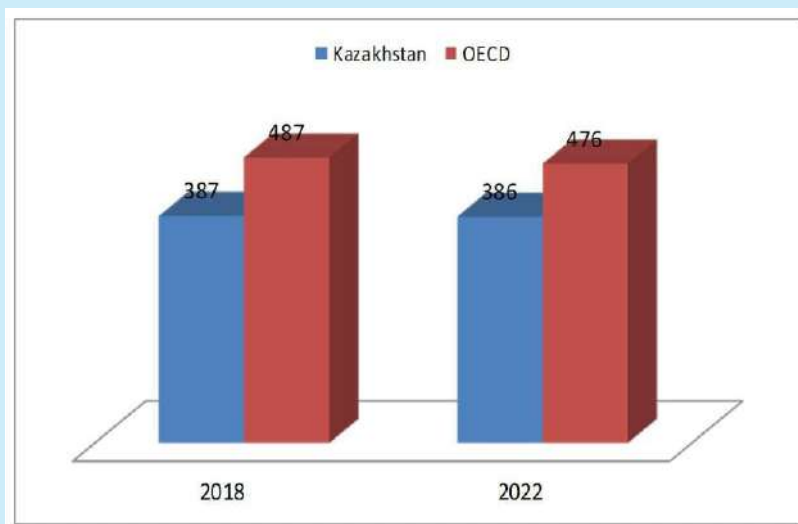
- One task consists of several texts of different formats and is given around a common topic or one question.
- Assignments are aimed at solving problems that students encounter in real life.
- Tasks consist of closed (choose several answer, compare, organize elements) and open (explanation based on text, providing evidence) questions.
- To answer a question, reading skills alone are not enough; general cognitive skills are required (expressing opinions, discussing, analyzing, searching for information, comparing, etc.). [6]

Achievement level results indicate the degree to which student performance meets

the standards set for what students should know and be able to do at the definite levels:

1. Understand the literal meaning of short text.
2. Understand the meaning of medium-sized text.
3. Read several texts, reflect and draw conclusions.
4. Draw conclusions and reflect on the strategies used by the authors.
5. Deep understanding of voluminous texts, assessment of text reliability.
6. Understanding inconsistencies and contradictions between texts. [7]

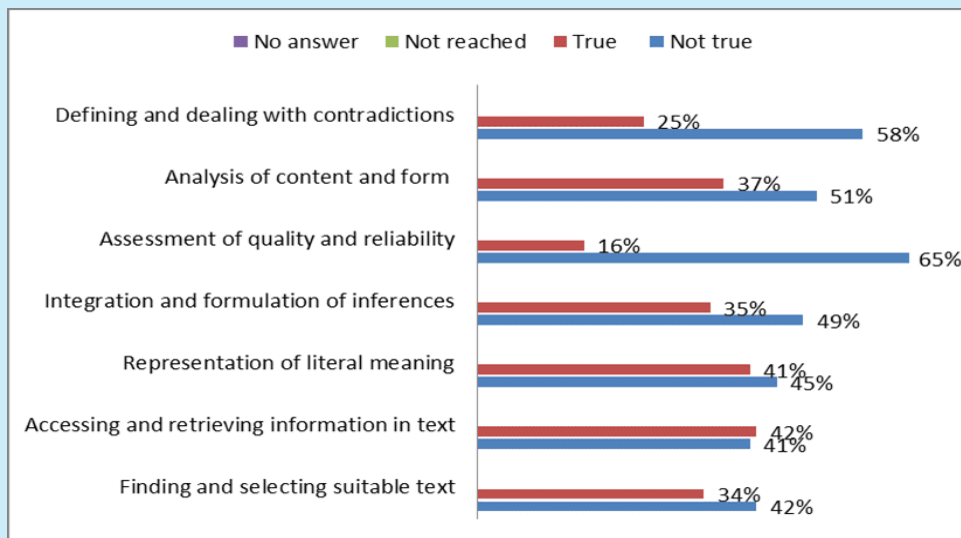
PISA reading literacy results



Picture 1. Reading literacy results, score

Picture 1 demonstrates that Kazakhstan's reading literacy results in PISA show a slight decline, with scores of 387 in 2018 and 386 in 2022. In contrast, the OECD average also experienced a decline from 487 in 2018 to 476 in 2022. Kazakhstan's results are significantly

lower than those of OECD countries. Understanding the factors contributing to these results, such as socioeconomic influences, access to educational resources, and teaching quality, is crucial for developing strategies to enhance literacy outcomes.



Picture 2. Most learners cannot complete tasks that require complex cognitive processes

Picture 2 shows that Kazakhstan students face difficulties when completing tasks:

Recognizing the text's substance as well as the possibilities for the questions and/or answers;

Drawing conclusions from the reading of the data;

Assembling and categorizing work components into distinct groups;

Determining the author's subjectivity or evaluating the text's dependability;

Finding parallels and inconsistencies;

Recognizing concepts that aren't stated clearly in the text;

Articulating your personal opinion in light of the text;

Not enough time to read the content;

Thus, in numerous instances:

Instead of the answer, the task's text or a portion of it is copied;

The answer contains additional factual

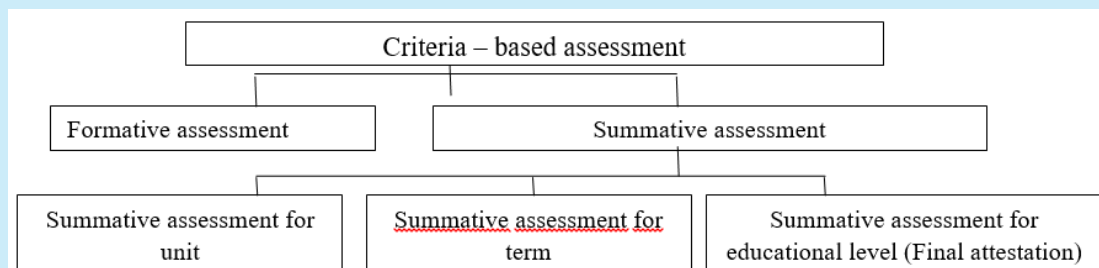
information that is not directly related to the requirements of the task;

The answer is in the wrong format;

The answer is incomplete; students do not have enough arguments and conclusions to receive a full mark [8].

Kazakhstan's low score in Pisa, the above-mentioned difficulties for students may be due to the fact that the programs in the educational system do not take into account the features of international exam tasks.

A collection of administrative data and analytical assessment indicators are used to support educational monitoring in order to evaluate the quality of the education system both internally and externally. The Internal Assessment of Learning Achievements (IALA) is an assessment that is conducted in the schools as a form of criteria - based assessment in each grade [9]. Final Attestation learners form one part of the Criteria-based Assessment System which also consists of formative and summative assessments. Final Attestation covers the content of the "The English language" Subject Programme for Grades 5-9 of lower secondary education on the updated content [10].

Table 3. Criteria – based assessment

The External Assessment of Learning Achievements (EALA) is organized after 9th grade to raise learning outcomes, reduce

disparities among rural and disadvantaged schools, and support system monitoring and evaluation more generally.

Table 4. Comparing PISA and EALA

PISA	EALA\ NUT
Survey	Certification for basic general and secondary general education programs High individual significance of results
Based on an international research framework	Based on State Compulsory Educational Standards of the Republic of Kazakhstan
Assessment of educational achievements or competence of a sample of students without individual assessment	Assessment of individual achievements of students for the purpose of differentiating them by level of training Ranking of students for the purpose of selection into specialized classes of secondary school competitive selection into universities
Carried out in three directions: mathematical literacy, reading literacy and science literacy	Conducted in numerous subjects that are taught in schools.
Comparing and discovering trends between the participating countries' data.	Comparability of outcomes throughout several years
Fewer tasks and "individuality" of tasks	Assuring content validity is one of the many tasks in the version of control measuring materials. (thematic variety of tasks) A large number of options, the task of ensuring the equivalence of options
Tasks focused on functional literacy, that is, the ability to use knowledge in life	The tasks are focused on the student's academic knowledge
Computer format for conducting research	Carried out on specific forms; Control measuring materials are created with the capabilities of blank technology in mind; Uniformity of the CMM structure across subjects, guidelines, and assessment methods
Extended evaluation time, centralized assessment by experts	Short verification period (1-5 days), automated verification and expert verification

Table 4 gives information about PISA and EALA complementary roles in the assessment of educational achievement. PISA provides an international perspective on student outcomes, facilitating comparisons and influencing policy on a global scale. In contrast, EALA focuses on localized assessment, helping educators improve learning and instruction based on specific curricular goals and student needs. Both assessments contribute valuable insights into educational effectiveness and areas for development.

Our current goal is to orient school education, the above-mentioned types of assessment, exams and national unified testing to international assessment tasks. In school, the traditional methodology, limited to one-size-fits-all tasks do not satisfy the needs of students, and they have to turn to tutors and private training centers. To achieve success in the world arena through education, it is necessary to develop a generation that meets the requirements of international exams. That way, they can strengthen competition, get quality, practical education and enter international universities.

Research highlighted two main aspects of PISA reading: text dimensions and cognitive processes, which will be discussed below.

According to PISA, reading skills are a broad range of abilities that enable readers to interact with written content that is offered in one or more texts for a particular purpose [1].

It is necessary for readers to comprehend the content and apply it to what they already know. In order to determine whether the content is trustworthy and accurate as well as pertinent to their objectives, they must consider the author's point of view [12].

In the twenty-first century, reading takes place in both written and electronic media (i.e., digital reading). It necessitates combining information from several sources, managing uncertainty, separating opinion from fact, and creating knowledge. Initiatives for remote teaching during the epidemic mostly depended on the

accessibility of online learning materials [13].

PISA 2022 made use of the same PISA reading framework that was created for PISA 2018.

The ability of pupils to comprehend, use, assess, consider, and interact with text to accomplish goals is known as reading literacy.

PISA evaluates pupils' reading proficiency using a range of questions that include:

- Processes (aspects): Since it is anticipated that most 15-year-old pupils will have mastered them, students are not tested on the most fundamental reading skills. Instead, students must show that they are adept at finding information, which includes both accessing and retrieving information from within a text and looking for and choosing pertinent text; understanding text, which involves both building an integrated representation of text and acquiring a representation of its literal meaning; and evaluating and reflecting on text, which involves both determining its credibility and quality as well as considering both its form and content.

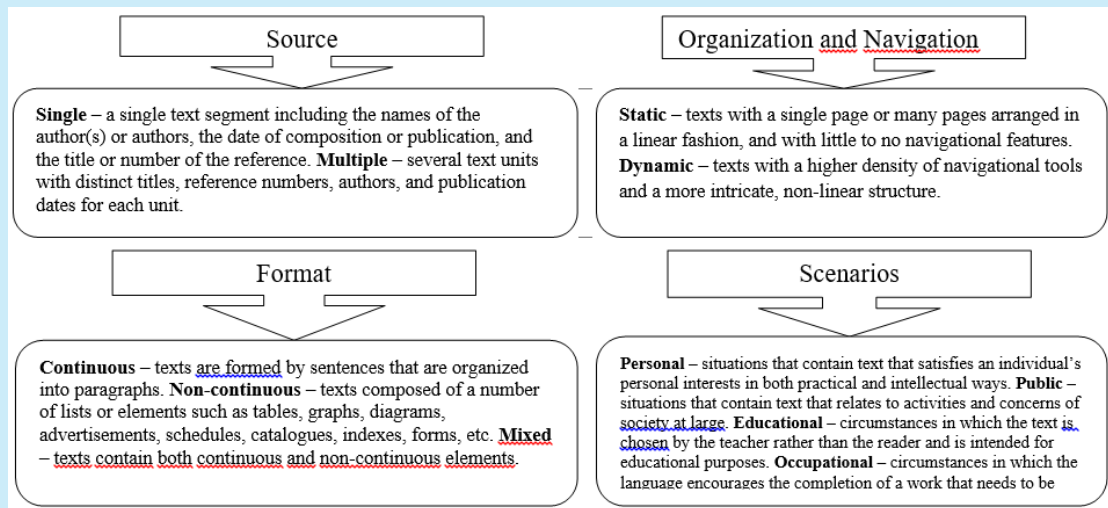
- Text formats: PISA uses texts that are both static and dynamic, single-source and multi-source, continuous (structured into sentences and paragraphs), non-continuous (such as lists, forms, graphs, or diagrams), and mixed.

- Situations: The purpose for which the text was created defines these. Novels, intimate letters, and biographies, for instance, are written for the individual's use; official announcements and documents are meant for the public; reports and manuals are meant for professional use; and textbooks and worksheets are meant for educational purposes. A variety of reading scenarios are provided in the exam because certain students might do better in one kind of reading scenario than another.

All texts in PISA tasks are categorised by purpose. Foreign sources identify six text types: description (catalogue, blog

post), narration (story, newspaper article), explanation (introduction to an online encyclopaedia page), argumentative texts

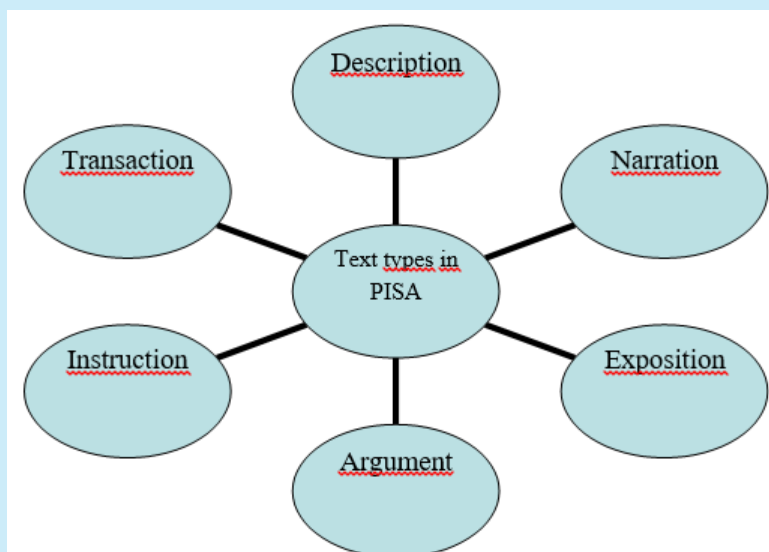
(letter to the editor, comments on online forums), instructions (recipe), agreements (message or letter to arrange a meeting) [14].



Picture 3. Classification of texts based on their dimensions in PISA reading (OECD, 2018)

As given in Picture 3, these dimensions help PISA assess a wide range of reading skills and comprehension abilities, allowing for a nuanced evaluation of students' literacy in different contexts and formats.

Understanding these classifications is crucial for interpreting assessment results and developing effective educational strategies.



Picture 4. Text types in PISA Reading (OECD, 2018), Relevant to Those In Text-Based Instruction

Knowing these text types in Picture 4 leads to a deeper understanding of the PISA framework, ultimately supporting improved educational outcomes. It enables educators to implement effective teaching strategies that enhance students' reading literacy and critical thinking skills, essential for success in assessments and real-life situations.

Results

The study employed several data collections: pre- and post-tests on PISA-like reading, document analysis, especially PISA-like reading tasks created by the teachers, and a questionnaire.

Table 5. Descriptive Statistics Results

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
PRE TEST	54.3500	60	21.35669	4.43554
POST TEST	69.4630	60	10.45453	1.73661

Table 6. Results of Paired T-Test (Pre and Post Tests)

PRE TEST- POST TEST	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig.
				Lower	Upper			
	-14.22322	18.72247	3.25433	-22.75955	-4.69489	-2.587	16	.002

Tests were taken on the 15-year students. There are results pre and post PISA-like reading tasks. Data from the tests show their improved reading ability. Table 5 reveals an increase in the mean score of the pre- and post-tests, from 54.35 to 69.46 out of 60. The standard deviation also decreased, signifying the decrease in the gap and enhancing equity among the participants.

Table 6 shows that the result of the t-test is 0.002, lower than 0.005 level of significance. This suggests a significant difference between the results of the pre- and the post-tests, signifying significant improvement in the students' knowledge of PISA-like reading. This is expected to enable the students to get used to PISA-like reading.

We make an effort to use verbs from HOTS in Bloom's taxonomy and open-ended questions when creating tasks and inquiries. In [15] To fully comprehend the materials, one should employ these three general cognitive strategies: Finding information in a text is necessary for access and identification jobs. These items include finding a single piece

of information and going back over the text several times to find the information that you need. Understanding the relationships between textual elements - such as problem or solution, cause or effect, etc. - is necessary for the reader to perform tasks involving integration and interpretation. The assessment and reflection activities need the reader to make use of knowledge, understandings, and information that are not contained in the text. These responsibilities include evaluating a text's reliability, relevancy, and other factors. Along with assignments examining the register, the text's organization, and the kinds of evidence offered, it also includes these.

Analyzing the PISA result of Kazakhstan, texts, features of tasks, future tasks, we managed to compile PISA-like reading tasks. This is the result of research work.

We should use realistic materials, because we are training students for realistic situations. For large classes it is impossible to give each student individual attention. So, we have students work in pairs or small

groups, and give attention to the groups as a whole. Our activities must also include extra-textual components such as pictures, logos or objects, to reflect the realistic nature of the activities.

The development of reading abilities greatly benefits from texts and activities based on them. We created reading skills activities and gave them to the students to practice in order to increase their functional literacy. We would like to give a few examples of reading assignments that require pupils to think.

1. Read three texts about birthday. Match the statements to A-text, B-text or C-text.

A. Anar had been waiting for her birthday for a long time. When she woke up in the morning, mother was giving her a beautiful doll and a birthday card. She was over the moon. Anar would be seven. The weather was suddenly disrupted and it rained. So, Anar celebrated her birthday with her family at home. They ate cake, sang, danced, played games and had fun. The family saw a movie about friends on TV. Everyone was happy. After some time Anar was upset. They found out later that she had waited for her close friend. Her mother said that her friend might have some problems.

B. Aidos's birthday was the most precious and memorable for him. Last year, he celebrated his birthday with his family. That time it would be among his friends. Aidos went skiing with his friends. The shining sun melted the ice, so they didn't enjoy it very much. But then the events in the cafe made a great impression. In accordance with the German tradition, he blew out the fourteen candles on the cake. His friends gave him a cell phone and wished him good health and success. They apologized for not thinking about the birthday card. Aidos told his friends that their friendship was more important than a gift. He considered himself the happiest person in the world.

C. Birthdays are celebrated differently in different countries. The Danish hang a flag on the balcony, and the Mexicans grease a cake on the face of the person. None of this happened to Didar. When he saw a birthday card on his desk with the words "Happy Birthday!", he realized that he had forgotten his birthday. His colleagues and the stormy weather broke his plan of going to the cinema with his friends. They congratulated Didar and presented the laptop to him. He was so ashamed that he refused the gift. So, he stayed at the office and ordered fast food. At the table, his friend told an interesting story about his birthday with his family abroad. After that he returned home.

Which text has...

1. the bright weather on the birthday?
2. a frustrated character?
3. a birthday card that reminds the birthday?
4. the custom of extinguishing a candle on a cake?
5. a character celebrated the birthday outside?
6. the birthday celebrant who received an expensive gift?
7. the youngest birthday's owner?

Mark scheme

1	Text B
2	Text A
3	Text C
4	Text B
5	Text B
6	Text C
7	Text A

Активация Wi
Чтобы активировать
"Параметры".

Picture 5. A Sample of "Locate the information" Question

Five sentences have been removed from the text below. For each question, choose the correct answer. There are two extra sentences which you do not need to use.

Dog camps are a new idea and are becoming quite popular in the United States, Britain and Canada. They are an alternative dog boarding accommodation to traditional kennels. Regular kennels keep dogs in an individual cage for most of the day. Being kept in a cage can be rather stressful for dogs. ____ [1] _____. At such camps dogs can play with other dogs throughout the day. The dogs can play both indoors and outdoors. ____ [2] _____. They include running, fetching balls, digging holes, chasing other dogs and playing paw ball - a dog sport a little like soccer. There are several benefits of dog camps over traditional kennels.

____ [3] _____. Second, the dogs can all get good exercise in the fresh air, especially if they live in an urban area. ____ [4] _____. There is often a lot of space for them to run around in. Running not only makes animals relax, but also helps them to interact and exercise making them more adoptable and positive. Reports have also shown that dogs feel much more comfortable with their masters in such places. ____ [5] _____. This means the dog and its host can get to spend some time in a relaxed and friendly atmosphere.

A Foremost, the dogs can socialize.

B In addition dogs feel more stressed without their masters.

C As an alternative, dog owners can leave their pets in a dog camp.

D For this reason some camps even have places for owners to stay.

E That's why anyone can spend time with the dogs.

F Dog camps located in the countryside are good for this.

G The dogs participate in a variety of activities.

Mark scheme

1. C

2. G

3. A

4. F

5. D

Picture 6. A Sample of "Understand" Question

Task 3.

Some people say that mobile phones have become useful and necessary gadgets in the present time. Others, however, believe that people are becoming too addicted to them. Explain your answer concerning to the text.

Picture 7. A Sample of "Reflect and Evaluate" Task

There are two types of multiple choice question for this text. For Questions 1-4 choose the correct answer, A, B, C or D that answers the question. For Questions 5-8 choose the correct word, A, B, C or D that matches the meaning of the word given, as it is used in the text.

The problem of wolves, nature and man, the relationship among them is told in this story. People disobeyed the natural law, destroyed the wolf's home and separated his pups from his mother.

The hunter killed a wolf and his two pups and took the youngest pup with him to the village like a prisoner. His son adopted a wolf pup. The villagers did not like the pup. The village dogs bit the pup every day. A year has passed. The pup grew up and became a big wolf. He could bite all the dogs. The wolf ate a lot of meat in pots without the permission of the owner.

The wolf missed freedom. He went to the steppe and did not return to the village. The wolf met a female wolf. Then they found food and lived together. When wolves were hungry, they attacked horses and sheep. The villagers were very annoyed.

One day, the boy went out to sheep in a storm. Then the wolves attacked the sheep. The boy fell from the horse fighting them. At that moment the wolf bit him.

A few people went looking for the wolf. They took their dogs with them. Finally they found the wolf on the ridge of a gorge. The dog had fought for a long time with the wolf. Their strength was equal...

1. How did the pup appear in the village?

- a) Hunter's son rode him on a horse.
- b) The prisoner threw the pup nearby.
- c) The pup and two pups arrived on their own.
- d) The hunter brought him to the village.

2. Which version best suits the wolf?

- a) a thief wolf
- b) a true friend
- c) a female wolf
- d) a pair of wolves

3. What does the author say about "the wolf"?

- a) A wolf's pup attacked dogs.
- b) Eight dogs bit the wolf.
- c) The dog and the wolf fought.
- d) Eight wolves bit the grandfather.

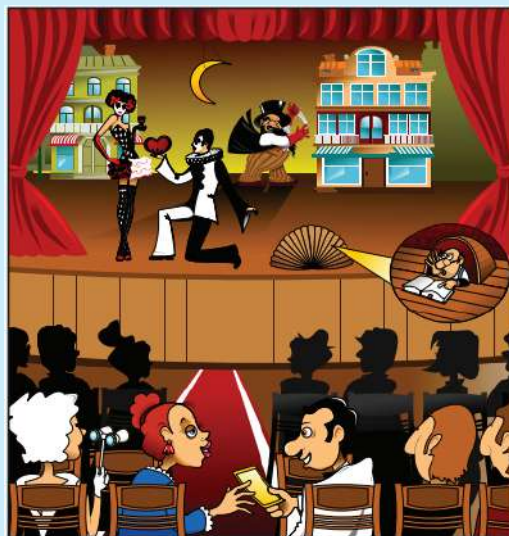
4. What is the main idea of the story?

- a) People have to respect the wolves and pups.

Активация Windows
Чтобы активировать Windows
"Параметры".

Picture 8. A sample of continuous text

Look at the picture and choose the correct variant.



Picture 9. A Non-Continuous Text

Read the poster and circle True and False for these sentences.

Students comprehend the texts when working on assignments based on them, but they also critically evaluate them and provide well-considered answers to questions. Instead of searching for knowledge, the student examines it.

The short study came to the conclusion that students' ability to prepare for the work at hand affects how well they answer. There is no longer the teaching method of just reading the text and telling the topic. We believe that educators have a responsibility to evaluate what they read and guide students toward a practical outcome.

Discussion

PISA-like reading tasks were completed very well and used systematically. There was a need to improve the methodology in order for the learning materials to be mastered by the students. At this point, metacognitive strategies are very effective. Most of the countries that have advanced in Pisa, such as China, use this methodology.

The capacity to consider and regulate one's reading and comprehension skills is known as metacognition.

Methodologists O'Malley and Chamot proposed a classification scheme for metacognitive and cognitive techniques related to learning a foreign language. Three categories were used to group metacognitive strategies: 1) planning; 2) control; and 3) reflection [16].

Pre-organization (figuring out why you're reading or doing related tasks), directed attention (focusing on the important parts of the task and highlighting them, disregarding irrelevant information), selective attention (focusing on specifics related to the reading task), and self-management (knowing the circumstances under which you read, controlling your own motivation, adjusting to read, and deciding on a reading pace based on the purpose) are

all examples of planning.

Two categories of control exist: comprehension testing for the reading material's meaning and comprehension testing for the text task.

Reflection entails assessing oneself and determining obstacles to the task's completion.

Using resources (textbooks, dictionaries, encyclopedias), inference (using known information to understand new data), grouping, paraphrasing (forming a new sentence conveying a common meaning from known elements), noting, and elaboration of context (applying knowledge to make their own connections) are examples of cognitive strategies [17].

Anderson also offered a second, more detailed taxonomy of cognitive reading techniques, which consists of the following:

- 1) Predicting what will be said in the next paragraph;
- 2) depending on grammar to make sense of new phrases while grasping the core theme;
- 3) boosting reading speed by using more recognizable lexical and grammatical units; 4) depending on prior foreign language knowledge to determine a word's meaning on one's own;
- 5) breaking down lengthy sentences into manageable chunks to help with in-depth comprehension of complicated passages;
- 6) recognizing the distinctions between facts and judgments (opinions) in a text;
- 7) analyzing the topic, style, and connections in a book to improve comprehension;
- 8) assuming the meaning of an unknown foreign term based on one's familiarity with the language;

9) making a diagram or map based on concepts that are related to the text's content to comprehend the relationships between words and ideas;

10) independently composing a synopsis of the text to understand its major theme [18].

There are three steps to using these cognitive strategies: pre-text, while-text, and post-text.

Generally speaking, children who are learning a language have a restricted vocabulary, which makes it difficult for them to comprehend literature written in another language. It is critical to eliminate any potential barriers associated with unfamiliar lexical units required for comprehension during the pre-textual stage in order to ensure that the reader understands the text and its main idea completely.

Some believe that it is best to structure the work with students starting at the primary level of foreign language instruction such that by the time they reach the secondary level, they will have acquired the majority of their vocabulary. Children should be taught how to use a variety of tactics effectively in the middle grades in order to improve their reading habits and skills. As a result, students will be adequately ready for meaningful reading by the upper grades. As a result, over time, the vocabulary will grow dramatically, which will support strong reading comprehension.

Contemporary foreign language textbooks, written by Kazakh authors in collaboration with international authors, feature a variety of exercises to build all the abilities required to enhance reading comprehension. However, because textbook tasks are invariably repeated, students eventually grow accustomed to them. As a result, every educational content should be customized for a particular audience, adding new tasks to the suggested list based on students' language proficiency levels. In order to fully implement the idea of novelty in a foreign language class, the developed tasks must be varied.

Let us emphasize the tasks that might be utilized to add to and diversify the content of textbooks for usage in foreign language lessons, based on the PISA 2018 materials:

- 1) ascertain whether the suggested assertions are views or facts;
- 2) ascertain which of the suggested details are contained in the text;
- 3) contrast the causes and effects of any occurrences or phenomena that are discussed in the book (include the required information in the table);
- 4) become acquainted with alternative perspectives on the issue and determine which are pertinent and which are not;
- 5) Read the sentences and mark the ones that make sense and the ones that don't [19].

The parameters of the jobs can be altered based on the group's skill level. For instance, kids with advanced proficiency in a foreign language and well-developed reading and writing abilities might come up with factual or judgmental phrases on their own in response to what they have learned. You can read aloud these sentences to your classmates so they can identify the category to which the statement fits. If a student's language skills are still developing, the teacher can work with them to create manageable assignments using the content they have already learned.

Using the original PISA demo versions in a foreign language, which are freely accessible on the International Coordinating Center's official website, is reasonable starting at the secondary level. Working with these non-adapted texts will improve vocabulary growth, expand the ability to apply fundamental grammatical constructs, improve reading fluency, and provide a deeper understanding of texts.

The following tasks can be added to the regular school curriculum in addition to the following ones:

- holding master-classes, seminars and conferences on reading;
- creation of reading zones with a sufficient choice of literature (e.g., participating actively in activities of project “Okuga Kushtar Mektep”); [20].
- employing a variety of project activities to pique students’ interest in reading;
- encouraging them to use reading as a major source of education, language enrichment, personal growth, and a way to uphold social and ethical norms;
- planning book fairs, reading groups, and assemblies;
- involving the parent community;
- instructing students in the use of all fundamental reading strategies;
- routinely assessing the efficacy of the school’s operations;
- developing reading literacy skills should take place not only in language lessons but also in an interdisciplinary setting;
- Use different methods of working with text (search for information, determine the exact meaning of the text, summarize and formulate conclusions, evaluate the quality and reliability of information, think about the content and form of the text);
- Work with various types of information, such as diagrams, tables, pictures;
- Development of skills to work not only with printed text information, but also with texts in electronic format (searching for information on the Internet, hyperlinks);
- Formation of reading culture. Increase your love of reading
- Pay attention to boys’ reading literacy;
- Research shows that reading literacy levels among boys are significantly lower than among girls.

Increasing reading literacy outside of class:

- reading clubs;

- reading books together;
- discussion of literature read;
- writing a review;
- bookcrossing;
- book exchange (organizing a book exchange in a school corner);
- book reading marathon;
- making a list of books to read this year (Goodreads.com).

Conclusion

The research conducted aims to determine the overlap of reading levels in PISA exams with the questions in Kazakh textbooks, the achievements in the Kazakh and Reading Skills course curriculum, and various national exam questions. The common result of these mentioned studies is that it reveals that curricula, textbooks and national exams are not compatible with PISA. The results of these studies appear to be an indicator of our failure in PISA. However, it is a known fact that national quality monitoring research in the Kazakh education system is a fundamental element that directs the learning-teaching process. It is known that students make a significant effort to be successful in exams, which have an important place in our education system, and plan their studies to be successful in these exams. Therefore, considering the success rate in PISA, the issue of whether the quality of the questions asked in national-scale exams is compatible with PISA becomes important. It examined the success of students in Kazakhstan according to the question types in PISA. It was determined that students answered multiple choice question types correctly on reading comprehension questions, and failed in complex multiple choice questions and semi-structured questions. The reason for this may be that teachers mostly use multiple choice question types in summative assessments. Similarly, in another study, in PISA, Kazakh students were asked to use discontinuous texts (lists, tables, graphs, diagrams, maps, syllabuses, catalogues, indexes and text in printed or digital format) to answer related questions while answering forced and open - ended questions in reply

they failed to reach a conclusion.

Funding information

This article was prepared within the programme trust fund study BR21882300 «Conceptual foundations of the National Integrated Assessment System» (2023–2025, National Academy of Education named after Y.Altynsarin).

Bibliography

- Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения: 20.07.2024).
- Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан № 348 «Об утверждении государственных обязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» от 3 августа 2022 года. – 51 с.
- OECD. PISA 2022 Results (Volume II) Learning During and From Disruption. Paris: OECD Publishing, 2023. – 243 с. URL: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en> (дата обращения: 24.07.2024). URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en#page2
- Rosenblatt, L. M. The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Southern Illinois: University Press, 1969. – 400 p.
- OECD. PISA 2022 Results (Volume I) The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. – 98 p. URL: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> (дата обращения: 24.07.2024). URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en#page1
- Программа обучения учителей Республики Казахстан методам развития функциональной грамотности учащихся в рамках международного исследования PISA. Literacy. Руководство тренера. NIS-PEARSON, 2014. – 44 с.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). PISA (Programme for International Student Assessment) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения: 24.07.2024).
- National Center on Education and the Economy. PISA 2018: Insights and Interpretations [Электронный ресурс]. URL: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/kazakhstan-overview/pisa-2018-insights-and-interpretations/> (дата обращения: 24.07.2024).
- UNESCO. Educational Monitoring and Assessment [Электронный ресурс]. URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/educational-monitoring-and-assessment> (дата обращения: 24.07.2024).
- Развитие эффективности образовательных программ по общеобразовательным предметам и элективным курсам на уровнях начального, основного среднего и общего среднего образования: Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399. – 36 с.
- Snow, C. E. Reading Study Group. RAND, 2022. – 460 p.
- Braten, I., Strømsø, H. I., Britt, M. A. Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts // Reading Research Quarterly. 2009. – Т. 44(1). – P. 6–28. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.1.1>
- Yesengazyevna, S., Sailaugul, A., Meruert, Y., Mynturganovna, B., Daurenbekov, K. Assessment of functional literacy of students in computer science based on the criteria-based approach // Cypriot Journal of Educational Science. 2022. – Т. 17(4). – P. 1227–1243. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i4.7102>
- OECD. 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. PISA, OECD Publishing, 2021. – 44 p.
- Armstrong, P. Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University, 2020. – 80 p.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 340 p.
- Королева Е. В., Конышева Ю. П. Применение когнитивных стратегий в обучении аудированию на уроках иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2022. – № 75(4). – P. 138–141.
- Anderson, N. J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing // Modern Language Journal. 1991. – № 75(4). – P. 460–472. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05371.x>
- OECD. PISA 2018 reading literacy framework. Paris: OECD Publishing, 2019. – 115 p.
- Программа по реализации ценностно-ориентированного подхода в воспитании учащихся. Программа. Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2021. – 567 с.

References

- Ob utverzhdanii Kontseptsii razvitiya doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody [On the approval of the Concept for the development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029] [Elektronnyi resurs]: Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta

- 2023 goda № 249. – Rezhim dostupa: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (data obrashcheniya: 20.07.2024).
2. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan № 348 «Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obyazatel'nykh standartov doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya, nachal'nogo, osnovnogo srednego, obshchego srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya» [On approval of the state mandatory standards of preschool education and training, primary, basic secondary, general secondary, technical and vocational, post-secondary education] ot 3 avgusta 2022 goda. – 51 s.
 3. OECD. PISA 2022 Results (Volume II) Learning During and From Disruption. Paris: OECD Publishing, 2023. – 243 p. URL: <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en> (data obrashcheniya: 24.07.2024). URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en#page2
 4. Rosenblatt, L. M. The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Southern Illinois: University Press, 1969. – 400 p.
 5. OECD. PISA 2022 Results (Volume I) The State of Learning and Equity in Education. Paris: OECD Publishing, 2023. – 98 p. URL: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en> (data obrashcheniya: 24.07.2024). URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en#page1
 6. Programma obucheniya uchitelei Respubliki Kazakhstan metodam razvitiya funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya v ramkakh mezhdunarodnogo issledovaniya PISA [Teacher training program of the Republic of Kazakhstan on methods of developing students' functional literacy within the framework of the PISA international study]. Literacy. Rukovodstvo trenera. NIS-PEARSON, 2014. – 44 s.
 7. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). PISA (Programme for International Student Assessment) [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (data obrashcheniya: 24.07.2024).
 8. National Center on Education and the Economy. PISA 2018: Insights and Interpretations [Elektronnyi resurs]. URL: <https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-education-benchmarking/top-performing-countries/kazakhstan-overview/pisa-2018-insights-and-interpretations/> (data obrashcheniya: 24.07.2024).
 9. UNESCO. Educational Monitoring and Assessment [Elektronnyi resurs]. URL: <http://uis.unesco.org/en/topic/educational-monitoring-and-assessment> (data obrashcheniya: 24.07.2024).
 10. Razvitie effektivnosti obrazovatel'nykh programm po obshcheobrazovatel'nym predmetam i elektivnym kursam na urovnyakh nachal'nogo, osnovnogo srednego i obshchego srednego obrazovaniya [Development of effectiveness of educational programs for general education subjects and elective courses based on primary, basic secondary, and general secondary education levels]: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 16 sentyabrya 2022 goda № 399. – 36 s.
 11. Snow, C. E. Reading Study Group. RAND, 2022. – 460 p.
 12. Bråten, I., Strømsø, H. I., Britt, M. A. Trust matters: Examining the role of source evaluation in students' construction of meaning within and across multiple texts // Reading Research Quarterly. 2009. – T. 44(1). – P. 6–28. DOI: <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.1.1>
 13. Yesengazyevna, S., Sailaugul, A., Meruert, Y., Mynturganovna, B., Daurenbekov, K. Assessment of functional literacy of students in computer science based on the criteria-based approach // Cypriot Journal of Educational Science. 2022. – T. 17(4). – P. 1227–1243. DOI: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i4.7102>
 14. OECD. 21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world. PISA, OECD Publishing, 2021. – 44 p.
 15. Armstrong, P. Bloom's Taxonomy. Vanderbilt University, 2020. – 80 p.
 16. O'Malley, J. M., Chamot, A. U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 340 p.
 17. Koroleva, E. V., Konysheva, Y. R. Primenenie kognitivnykh strategii v obuchenii audirovaniyu na urokakh inostrannogo yazyka [Application of cognitive strategies in teaching listening in foreign language lessons] // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. – № 75(4). – P. 138–141.
 18. Anderson, N. J. Individual differences in strategy use in second language reading and testing // Modern Language Journal. 1991. – № 75(4). – P. 460–472. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05371.x>
 19. OECD. PISA 2018 reading literacy framework. Paris: OECD Publishing, 2019. – 115 p.
 20. Programma po realizatsii tsennostno-orientirovannogo podkhoda v vospitanii uchashchikhsya [A program for the implementation of a value-oriented approach in educating students]. Nur-Sultan: Natsional'naya akademiya obrazovaniya imeni I. Altynsarina, 2021. – 567 s.

Оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамытуда оқу тапсырмаларын дұрыс құрастыру және когнитивтік стратегияларды тиімді қолдану

А.Ж. Искакова*¹, К.Н. Булатбаева², Е. Алқайа³, С.А. Султанбекова⁴

^{1,4} Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Астана қ., Қазақстан Республикасы

²Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

Астана қ., Қазақстан Республикасы

³Фырат университеті

Элазыг қ.,Түркия Республикасы

*aiko-1986-kz@mail.ru



Аңдатпа. Оқу тапсырмаларын құрастыру және когнитивтік стратегияларды қолдану функционалдық сауаттылықты дамытуда маңызды рөл атқарады. Функционалдық сауаттылық негізгі оқу дағдыларынан асып түседі; ол ақпаратты тиімді түсіну, талдау және синтездеу қабілетін қамтиды, бұл академиялық және кәсіби жағдайларда өте маңызды. Оқу тапсырмаларын нақты тұжырымдау; Когнитивтік стратегияларды қолдану; Функционалдық сауаттылықты дамыту. Оқу тапсырмаларын дұрыс құрастыру және когнитивтік дағдыларды стратегиялық қолдану функционалдық сауаттылықты дамытудың негізі болып табылады. Бұл тәжірибелер білім алушыларға мәтіндермен белсенді араласуға, түсінуді жақсартуға және академиялық жетістікке және одан тыс өмірге қажетті өмір бойы оқу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Осы элементтерді біріктіру арқылы педагогтар оқушыларды оқу мен оқу орталарының әртүрлі ауқымында өркендеуге тиімді дайындай алады. Мақалада қазақстандық оқушылардың функционалдық сауаттылық өлшемі болып табылатын PISA зерттеуіндегі оқу сауаттылығы бойынша төмен көрсеткіштері және олардың тапсырмаларды орындаудағы қиындықтары айтылады. Бұл ретте мұғалімдердің өздері жасаған PISA тапсырмаларын қолданудың зерттеу тәжірибесі мен нәтижелері және оларды оқыту әдістемесі (когнитивті стратегиялар) жан-жақты талданады.



Түйінді сөздер: функционалдық сауаттылық, оқу сауаттылығы, PISA халықаралық зерттеуі, бағалау, ішкі және сыртқы бағалау, критерий, метакогнитивтік және когнитивтік стратегиялар, PISA үлгісіндегі оқу мәтіндері мен тапсырмалары.

Корректное формулирование заданий по чтению и эффективное применение когнитивных стратегий в развитии функциональной грамотности учащихся

А.Ж. Искакова*¹, К.Н. Булатбаева², Е. Алқайа³, С.А. Султанбекова⁴

^{1,4}Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Астана, Республика Казахстан

²Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина

Астана, Республика Казахстан

³Университет Фырат

Элазыг, Турецкая республика

*aiko-1986-kz@mail.ru



Аннотация. Формулирование заданий по чтению и применение когнитивных стратегий имеют решающее значение для развития функциональной грамотности. Функциональная грамотность выходит за рамки базовых навыков чтения; оно предполагает способность эффективно понимать, анализировать и синтезировать информацию, что имеет решающее значение в академической и профессиональной среде. Четкая формулировка задач по чтению; Применение когнитивных стратегий; Развитие функциональной грамотности. Правильная формулировка задач по чтению и стратегическое применение когнитивных навыков имеют основополагающее значение для развития функциональной грамотности. Эти практики дают учащимся возможность активно работать с текстами, улучшают понимание и развивают навыки обучения на протяжении всей жизни, необходимые для академических успехов и за его пределами. Интегрируя эти элементы, преподаватели могут эффективно подготовить учащихся к навигации и успеху в разнообразных средах чтения и обучения. В статье рассматриваются низкие показатели казахстанских студентов по читательской грамотности в исследовании PISA, показателю функциональной грамотности, а также их трудности при выполнении заданий. При этом всесторонне анализируются опыт исследования и результаты использования заданий PISA, созданных самими преподавателями, и методики их изучения (когнитивных стратегий).



Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, международное исследование PISA, оценивание, внутреннее и внешнее оценивание, критерий, метакогнитивные и когнитивные стратегии, чтение текстов и заданий в стиле PISA.

Material received on 19.07.2024

Development of graphomotor skills in primary school students

A.E. Karymsakova¹, G.M. Abildinova^{*1}, A.M. Aitymova², A.V. Petrova²,

¹Eurasian National University named after L. N. Gumilyov, Astana, Kazakhstan

²North Kazakhstan University named after Manash Kozybayev, Petropavlovsk, Kazakhstan *gulmira_2181@mail.ru



Abstract. The relevance of the study is aimed at identifying the development of graphomotor skills in modern conditions of continuous technological education of schoolchildren. In order to identify problems in children of primary grades, a comprehensive diagnosis of the level of development of graphomotor skills was carried out, which demonstrated an insufficient level of development of graphomotor skills. In primary school children of the experimental groups, coordination of hand and eye movements during writing is not well developed, children do not see the full image, go beyond the established boundaries. In the future, this can lead to significant problems not only in Russian language lessons, but also in other subjects.



Keywords: graphomotor skills, methodology, fine motor skills, primary grades, training.



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Karymsakova, A. E., Abildinova, G. M., Aitymova, A.M., Petrova, A.V. Development of graphomotor skills in primary school students [Text] // Scientific and pedagogical journal "Bilim". – Astana: NAE named after I. Altynsarin, 2024. – №3. – P. 47-60.

Introduction

The method of teaching primary school children used in most countries of the world has the main goal of acquiring handwriting skills for further learning to read and write. The correct acquisition of handwriting skills largely depends on adequate convergence between the child's perceptual development, cognitive development, which provides certain language skills, and the timely evolution of a set of graphomotor skills, since their adequate coordination is a basic element for achieving the desired goals. [1]

The benefits of proper handwriting instruction extend beyond its intrinsic utility. Writing plays a fundamental role in the development of communication, learning, and thinking, and it also facilitates the acquisition of skills related to reading

and comprehension. Writing down what is read improves children's comprehension by providing them with an effective tool for connecting, reviewing, and manipulating key ideas in text.[2-4] In addition, the construction of meaning in writing is built around kinesthetic memory, the earliest, most powerful, and most reliable channel of learning, opening the way for handwriting to become a spontaneous exercise that allows students to pay more attention to higher-level conceptual activities.[5]

According to this importance, primary school children write by hand approximately 42% of their time in school [6-8], while unsatisfactory development of skills is observed in approximately 20% of children [9]. These distortions are usually associated with imprecise construction of symbols, incorrect alignment, inconsistent sizes, irregular spacing, with further risk of delays

in learning. The high percentage of cases with deficiencies in learning to write by hand justifies the large number of works in the literature, comprehending deviations and especially representative indicators for them [10]. In the past, intensive work has been carried out on objectification of these parameters, their normalization with the support of scales and standardization of tests to obtain data assessing the correlation of the observed skills with the motor and cognitive development of the child. However, experts do not always agree on the criteria for converting the measurements into comparable values, and digital tools are usually needed to help them measure motor skills objectively and specifically, which will allow them to truly understand the development of writing, using the obtained values to compare with the child's chronological age [11].

When a discrepancy is observed between the measured motor skills, the child's overall development, and the range of values that define normality for a given parameter, the presence of a special educational need should be investigated, and in such cases an appropriate intervention plan with a set of tasks is proposed to correct the problematic tasks being monitored. These intervention plans include tasks to improve elbow placement, arm extension, device grip, fine/gross motor skills, or control of pressure applied to paper, to name a few. The implementation of these activities, usually based on traditional approaches using paper and markers, is increasingly receiving computer support with the support of special software.

In this process, providing skills to children requires additional feedback, in which children receive instructions on correcting deviations in the mechanics of their writing. In the literature, one can often find references to the fact that adequate feedback in the processes of learning skills greatly affects the improvement of its results [12-14], and such feedback is undoubtedly more effective the closer it is to the actions performed. This is even more relevant for children with learning challenges due to the inherent difficulty in determining the nature

of deficiencies and especially appropriate actions to correct them. In this regard, there is an obvious glitch in the latest computing support tools in providing such corrective feedback in real time.

Materials and methods

The research methodology used theoretical and empirical methods of scientific work: analysis of the works of scientists on the issues of the levels of development of graphomotor skills in primary school students.

The theoretical component of the study was implemented using the following methods of scientific knowledge: logical, comparison, synthesis, and system analysis. The empirical part of the study included methods of collecting, analyzing and interpreting data obtained from observations.

In order to identify problems associated with the development of graphomotor skills in children of primary school age, a comprehensive diagnosis of the level of development of graphomotor skills was carried out. This diagnosis includes several areas: determining the leading hand; determining the level of development of fine motor skills of the hands; determining the development of graphic skills. During the experimental study, the following diagnostics were adapted and used: - to determine the leading hand in preschool children, a diagnostic developed by M.G. Knyazeva and V. Yu. Vildavsky [15] was carried out. To determine the levels of development of graphic skills, a comprehensive diagnosis was carried out, including the following methods: the "Paths" method (according to L.A. Wenger) [16], the "Forest" method, the "Stitches" method (according to V. Mytatsin) [17]. At the first stage, we carried out diagnostics and determined the leading hand in preschoolers. Then, a number of methods were carried out to determine the levels of development of graphic skills in preschoolers. The obtained results were analyzed, typical graphic errors were identified, and the further course of work was determined.

Results

In order to identify problems related to the development of graphomotor skills in children of primary school, a comprehensive diagnostic of the level of development of

graphomotor skills was carried out.

Determining the leading hand. 9 tests were conducted with each child, the results are listed in the table.

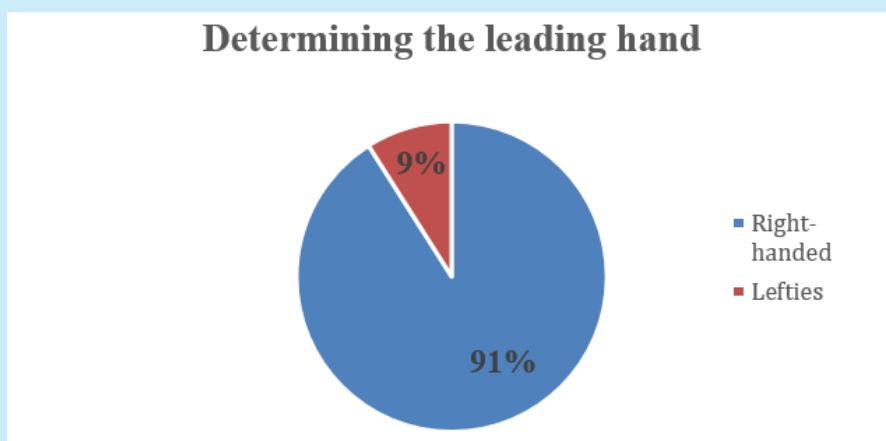


Figure 1. Leading hand determination diagram

The analysis of the conducted testing showed that in the examined group 9% (10 children) with a leading left hand were left-handed and 91% (100 children) were right-handed.

To determine the level of development of graphic skills in primary school students, the following methods were selected and adapted: the “Dorozhki” method (according to L.A. Wenger), the “Les” method, the “Stezhki” method (according to V. Mytatsin). The “Stezhki” method allows determining the level of development of eye-hand coordination in a child; the “Dorozhki” method allows establishing the accuracy of hand movements; the “Les” method is aimed at establishing the accuracy and continuity of drawing lines. Thus, taken together, these methods allow obtaining a complete picture of the development of graphic skills.

Below we consider the results of surveys of primary school children in the context of each technique.

The “Dorozhki” method (according to L.A. Wenger). The purpose of this method is to determine the level of development of graphic skills and the accuracy of hand movements.

Three levels were defined:

High - the student completed the task without errors;

Average - the student went beyond the line 1-2 times;

Low - the student went beyond the line 3 or more times.

Examples of work are shown in the following figures.

In Figure 2 we see that the students hold the pencil well, the lines are bright and even, they follow the suggested direction,

the tasks are completed to the end of the line, practically without going beyond the boundaries (there are minor deviations).

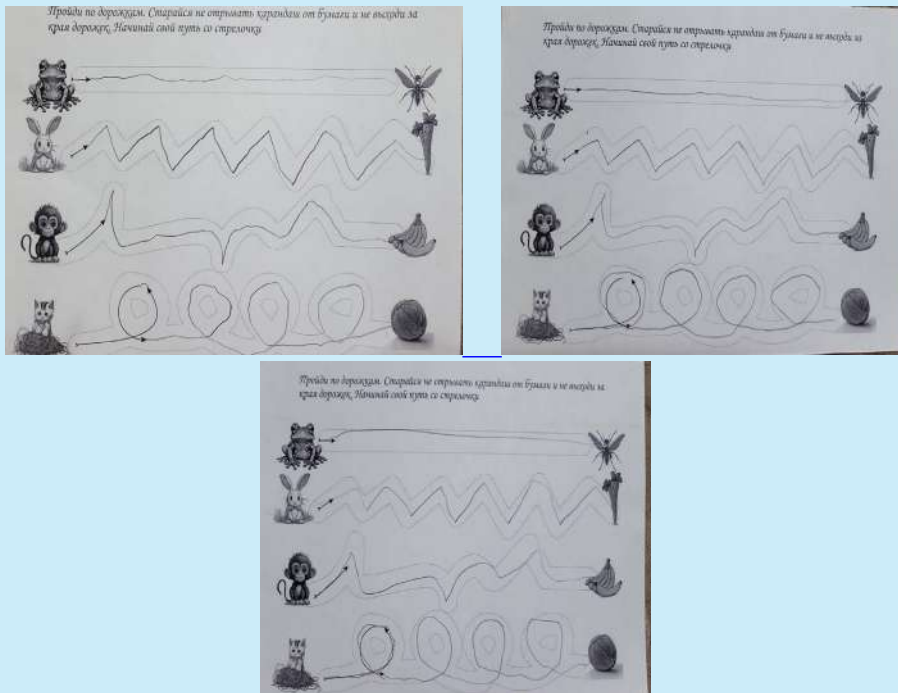
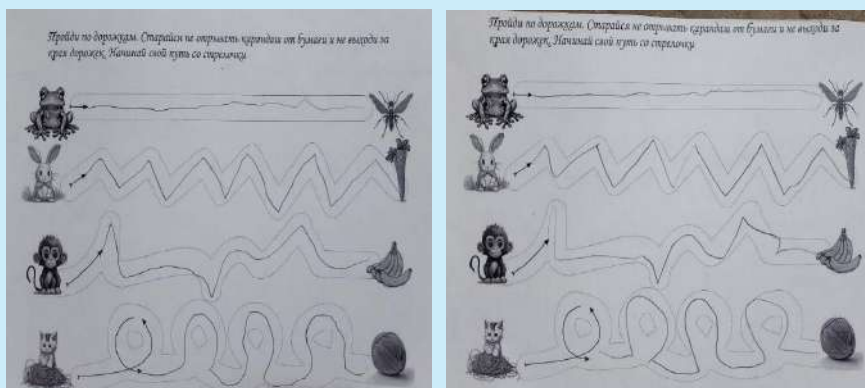


Figure 2. Works performed at a high level

In Figure 3 we see that the children completed the tasks with errors, in particular the third “path”, the children drew with

an error in the direction of the line, and an interruption of the lines is also noted.



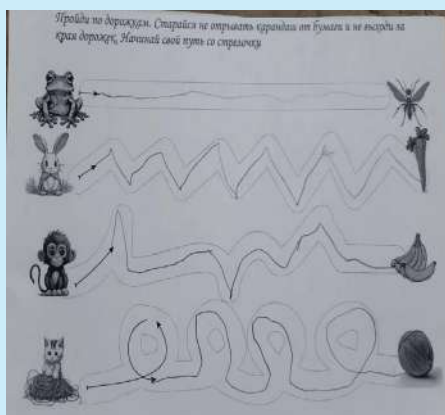


Figure 3. Works performed with defects

In 50% of the students, we found a low level of graphic skills and precision of hand movement. In the works we see that the lines are interrupted, the lines are not even

(shaky lines), i.e. the child's hand moves uncertainly, there is also a partial lack of visual control, the children go beyond the established boundaries (Figure 3).

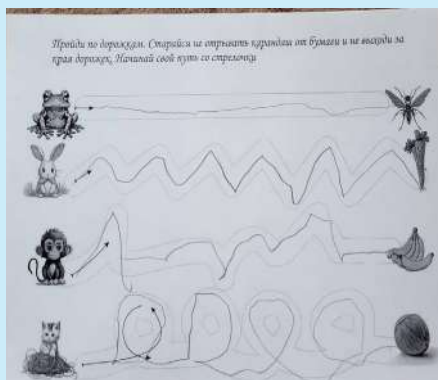
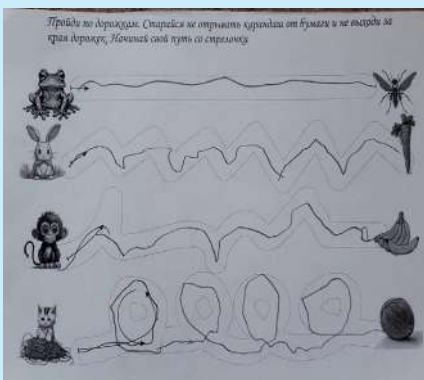
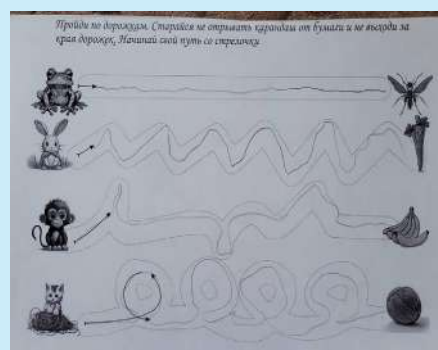
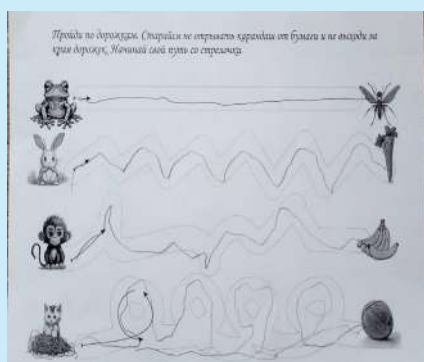


Figure 4. Works performed with errors

Based on the results of the “Paths” method, it can be concluded that most children completed the tasks correctly with some shortcomings, children do not always see the boundaries that cannot be crossed,

children’s hand is unsteady when writing, which indicates an insufficiently developed graphic skill. In general, schoolchildren showed the following results, presented in Table 1.

Table 1. Results of diagnostics of children. Method «Dorozhki»

Levels of development	Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Group 5	Total
High level	2	3	2	2	1	10 (9%)
Medium level	9	10	11	5	9	44 (40%)
Low level	11	13	13	10	9	56 (51%)

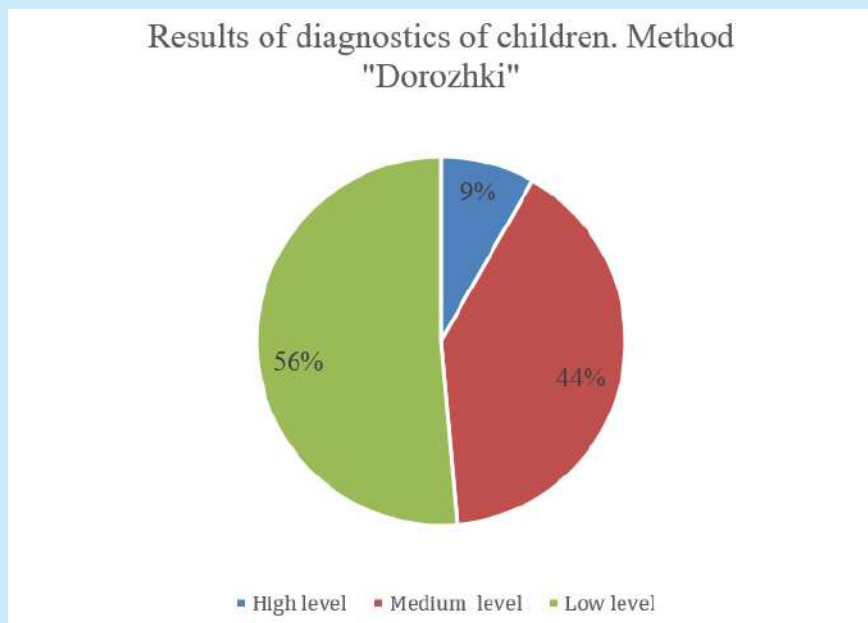


Figure 5. Diagram of diagnostics of children. The “Dorozhki” method

The next method, by which schoolchildren were examined, is aimed at establishing the levels of development of the child’s eye-hand coordination during writing – the “Stezhki” method.

The technique is a task related to connecting dots on paper or fabric with stitches. They were asked to connect the dots by stitching them.

The distance between the dots is set so that the perception of the whole image is accessible to children. The levels were determined:

High – 3 points, the child accurately connected 80% of the dots or more.

Medium – 2 points, the number of correctly connected dots 51% - 79%

Low – 1point, the number of correctly connected dots less than 50%.

A small part of the children completed the task correctly. The children's work is presented in the following pictures.

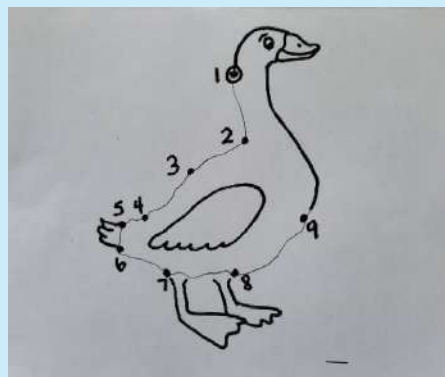
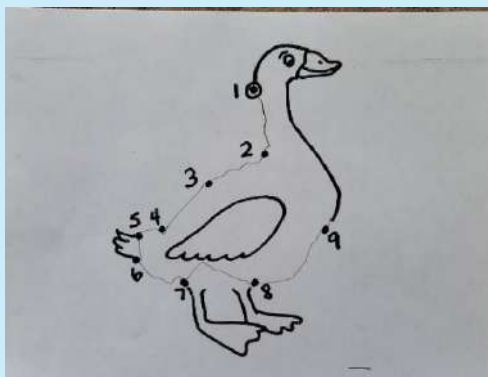
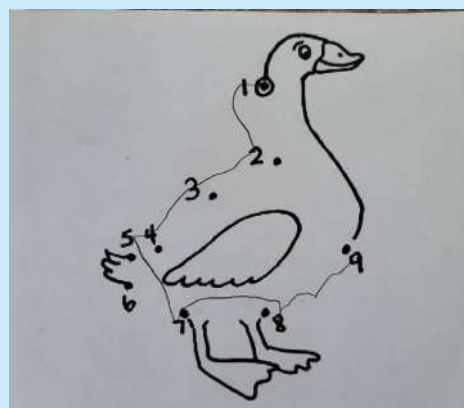
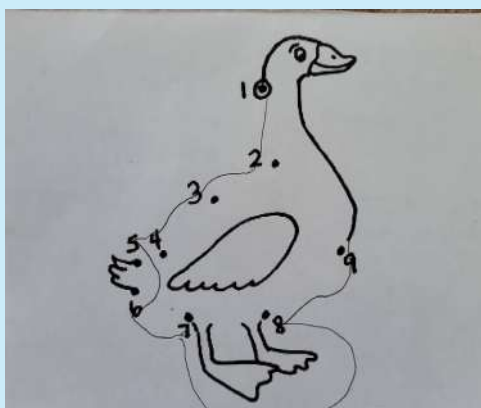
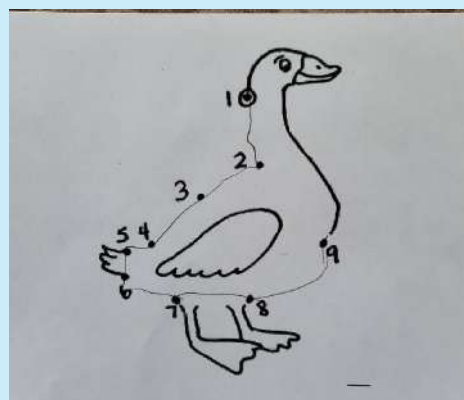
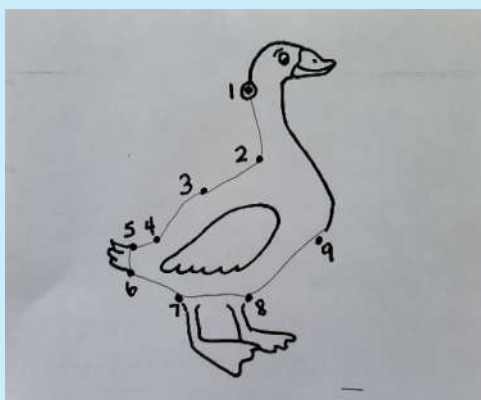


Figure 6. Successful works. The "Stezhki" method



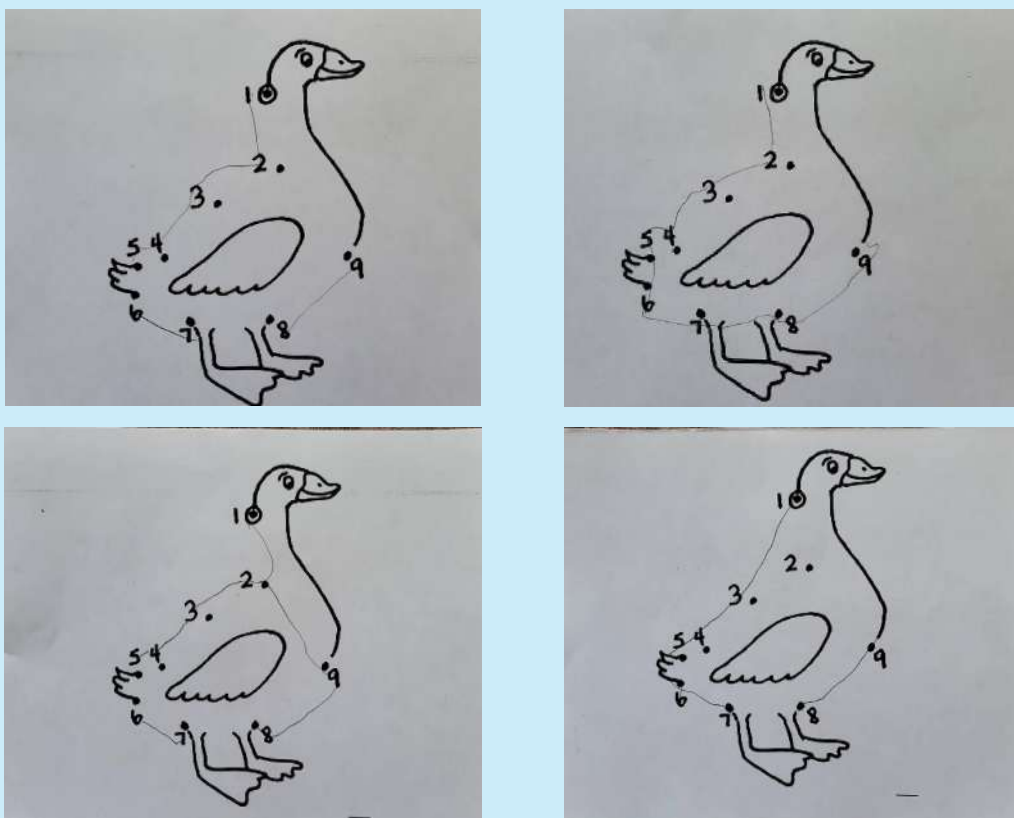


Figure 7. Works performed with errors

The results of the “Stezhki” method showed insufficient development of eye-hand coordination during writing.

Table 2. Results of diagnostics of children. Method «Stezhki»

Levels of development	Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Group 5	Total
High level	4	2	3	3	1	13 (12%)
Medium level	8	4	8	4	8	32 (29%)
Low level	10	20	15	10	10	65 (59%)

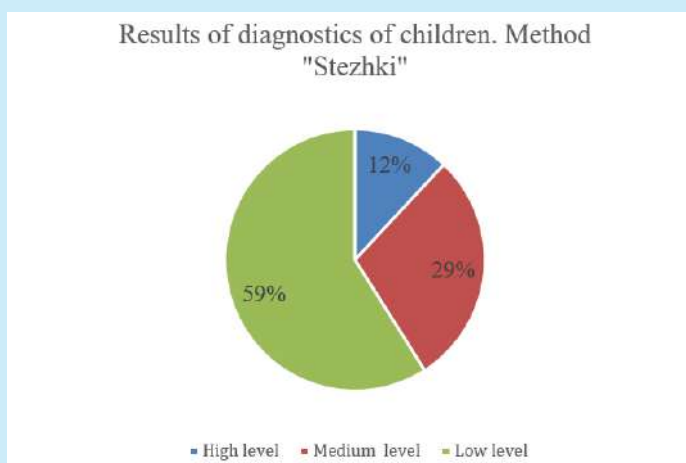


Figure 8. Diagram of diagnostics of children. The "Stezhki" method

The third method we selected, "Forest", is aimed at establishing the accuracy and continuity of writing, and controlling the coordination of movements while writing.

The students did a poor job with this task, the lines were broken and uneven, and the figure of the drawing was not always observed.

Table 3. Results of diagnostics of children. Method «Les»

Levels of development	Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Group 5	Total
High level	-	-	-	-	-	-
Medium level	5	3	1	4	2	15 (14%)
Low level	17	23	25	13	17	95 (86%)

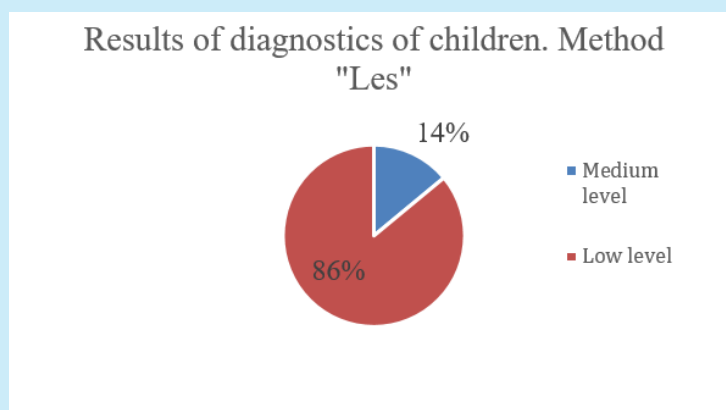


Figure 9. Diagram of diagnostics of children. The "Les" method

Based on the results of the diagnostics, we have developed a complete picture of the development of graphomotor skills in

children in primary school, presented in Table 4 and in the diagram.

Table 4. Levels of development of graphomotor skills of children in primary grades

Levels of development	Group 1	Group 2	Group 3	Group 4	Group 5	Total
High level	1	1	-	1	1	4 (4%)
Medium level	7	6	8	4	7	32 (29%)
Low level	14	19	18	12	11	74 (67%)

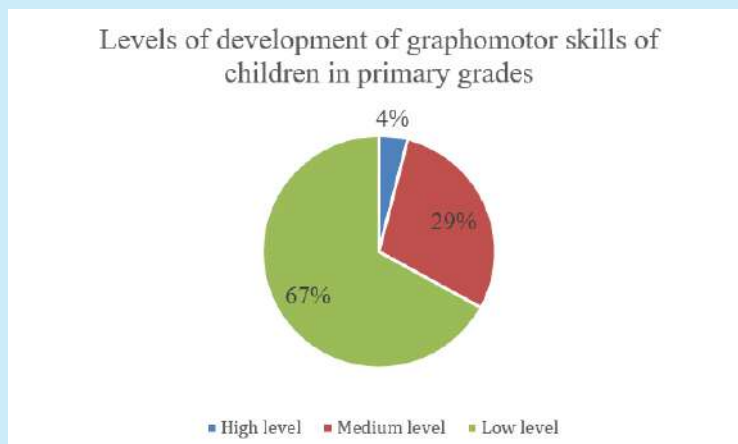


Figure 10. Diagram of the levels of development of graphomotor skills of primary school children

Discussion

At the first stage of the experimental work, we determined the child's leading hand. A.A. Vorobyova and L.N. Makarova also talk about the importance of determining the leading hand. In their article, they write that "in the process of writing, the leading hand plays an important role, and therefore, when developing graphomotor skills, this aspect must be taken into account" [18]. Special studies show that a significant proportion of left-handed children have insufficient development of motor functions and visual-motor coordination, as well as deficiencies in spatial perception and visual memory [19].

The conducted methods clearly demonstrated the insufficient level of

development of graphomotor skills in primary school students. As the results showed, children draw lines uncertainly: the lines are pale in color and the writing is "shaky" and intermittent, this indicates that they do not have a good command of the writing instrument, the fine motor skills of the writing hand are not well developed. Primary school students in the experimental groups do not have sufficiently well-developed hand-eye coordination when writing, children do not see the full image, and go beyond the established boundaries. In the future, this can lead to significant problems not only in Russian language lessons, but also in other subjects. Underdeveloped fine motor skills lead to rapid fatigue when doing written assignments, illegible handwriting, insufficient writing speed at school - all

this can create a negative attitude towards learning in a child, as a result - low academic performance and low self-esteem.

The conducted methods clearly demonstrated the insufficient level of development of graphomotor skills in primary school students. As the results showed, children draw lines uncertainly: the lines are pale in color and the writing is "shaky" and intermittent, this indicates that they do not have a good command of the writing instrument, the fine motor skills of the writing hand are not well developed. Primary school students in the experimental groups do not have sufficiently well-developed hand-eye coordination while writing, children do not see the full image, and go beyond the established boundaries. Similar problems in the future, this can lead to significant problems not only in Russian language lessons, but also in other subjects. Underdeveloped fine motor skills lead to rapid fatigue when completing written assignments, illegible handwriting, insufficient writing speed at school - all this can create a negative attitude towards learning in a child, as a result - low academic performance and low self-esteem. Therefore, it is necessary to monitor the development of motor skills and graphomotor skills of children, and if problems are detected, they must be resolved in a timely manner. The development of graphomotor skills allows the child to properly master writing, which will contribute to intellectual development, prepare for mastering the skill of writing in the future, and help to avoid problems in school education [20].

The development of fine motor skills, the development of hand-eye coordination during writing in primary school children should be carried out in a complex: first of all, it is necessary to teach the child to hold a pencil (brush, pen) correctly while drawing or writing; it is necessary to teach them to sit correctly, before starting to work with writing tools, it is necessary to conduct a finger warm-up. Various games (exercises) with small objects - puzzles, mosaics, construction sets - contribute to the development of fine motor skills. Particular attention should be paid to graphic tasks.

Work on developing fine motor skills and coordination of movements must be carried out regularly, devoting 10-20 minutes a day, the tasks must be varied, colorful, preferably with a playful character, in order to maintain the interest of children. Primary schoolchildren need to learn to hatch, draw continuous lines of various thicknesses and shapes, and not go beyond the designated boundaries.

Conclusion

The results of the diagnostic tests conducted on children in primary school demonstrated an insufficient level of development of graphomotor skills. Hand-eye coordination is imperfect, which leads to incorrect perception of the image and going beyond the boundaries; children draw lines uncertainly, their handwriting is faded and is characterized by "shaky" and intermittent writing, which indicates underdeveloped fine motor skills of the hand. Fine motor skills are an integral part of every child's life. With the help of fine motor skills, children perform everyday tasks: brush their teeth, use a spoon and fork, get dressed. Fine motor skills are also closely related to the development of memory, attention, thinking and speech.

If fine motor skills are not developed, this can lead not only to speech problems, but also to problems related to the strength and coordination of hand movements, and this will subsequently have a negative impact on the success of learning in primary school. Therefore, work on the development of fine motor skills, coordination of hand and eye movements must be carried out systematically. The types of graphic tasks recommended in the article can be systematically used within the framework of organized activities in educational organizations. The developed system of interesting, colorful graphic tasks will help to interest children and motivate them in the development of their graphomotor skills.

Funding information. This research is funded by the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education

of the Republic of Kazakhstan (AP19679894 “Development of graphomotor skills in children of 4 - 6 years of age through the electronic application “Nimble Fingers”, scientific supervisor A.E. Karymsakova.

Bibliography

- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., Saddler, B. How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey // *Reading and Writing*. 2007. Vol. 21, no. 1. P. 49-69. DOI: 10.1007/s11145-007-9064-z
- Graham, S., Harris, K. R., Adkins, M. Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing // *Review of Educational Research*. 2018. Vol. 88, no. 2. P. 243-284. DOI: 10.3102/0034654317746927
- O'Rourke, H. M., Collins, L., Sidani, S. Interventions to address social connectedness and loneliness for older adults: a scoping review // *BMC Geriatrics*. 2018. Vol. 18, no. 1. P. 214. DOI: 10.1186/s12877-018-0897-x
- Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S., Henderson, A. Fine motor activities in head start and kindergarten classrooms // *American Journal of Occupational Therapy*. 2003. Vol. 57, no. 5. P. 550-557. DOI: 10.5014/ajot.57.5.550
- Chau, T., Tam, C., Huang, A., Moghimi, S., Schwellnus, H., Stothers, L. A novel instrument for quantifying grip activity during handwriting // *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 2006. Vol. 87, no. 11. P. 1542-1547. DOI: 10.1016/j.apmr.2006.08.328
- Accardo, P., Genna, M., Borean, M. Development, maturation and learning influence on handwriting kinematics // *Human Movement Science*. 2013. Vol. 32, no. 1. P. 136-146. DOI: 10.1016/j.humov.2012.10.004
- Guilbert, J., Orliaguet, J. P., Le Van Quyen, M., Boulenger, V., Nazarova, L. Handwriting on a tablet screen: Role of visual and proprioceptive feedback in the control of movement by children and adults // *Human Movement Science*. 2019. Vol. 65. P. 30-41. DOI: 10.1016/j.humov.2018.09.001
- Djioua, M., Plamondon, R. Studying the variability of handwriting patterns using the kinematic theory // *Human Movement Science*. 2009. Vol. 28, no. 5. P. 588-601. DOI: 10.1016/j.humov.2009.01.005
- Fleming, S., Thompson, M., Stevens, R., Heneghan, C., Plüddemann, A., Maconochie, I., Tarassenko, L., Mant, D. Normal ranges of heart rate and respiratory rate in children from birth to 18 years of age: a systematic review of observational studies // *The Lancet*. 2011. Vol. 377, no. 9770. P. 1011-1018. DOI: 10.1016/S0140-6736(10)62226-X
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. Language-and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability // *Early Childhood Research Quarterly*. 2014. Vol. 29, no. 4. P. 445-456. DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.05.004
- Wollscheid, S., Sjaastad, J., Tømte, C. The impact of digital devices vs. pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – a research review // *Computers & Education*. 2016. Vol. 95. P. 19-35. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.12.001
- Anthony, L., Yang, J., Koedinger, K. R. A paradigm for handwriting-based intelligent tutors // *International Journal of Human-Computer Studies*. 2012. Vol. 70, no. 11. P. 866-887. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2012.04.003
- Kersey, A. J., James, K. H. Brain activation patterns resulting from learning letter forms through active self-production and passive observation in young children // *Frontiers in Psychology*. 2013. Vol. 4. P. 567. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00567
- Hardman, W., Collins, S., Hefferon, K. More fronted adverbials than ever before. Writing feedback practices and grammatical metalanguage in an English primary school // *Language and Education*. 2018. Vol. 33, no. 1. P. 35-50. DOI: 10.1080/09500782.2018.1488864
- Пяташова, О. Н. Определение ведущей руки (система М. Г. Князевой, В. Ю. Вильдавского) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psiholog-pyatashova.ru/index.php/dlya-vas-kollegi/diagnostika/98-opredelenie-vedushchey-ruki-sistema-m-g-knyazevoy-v-yu-vildavskogo> (дата обращения: 17.07.2024).
- Программа развития мелкой моторики у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития посредством метода кинезиотерапии [Электронный ресурс]. URL: <https://infolesson.kz/programma-razvitiya-melkoj-motoriki-u-detej-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-posredstvom-metodo-4117527.html> (дата обращения: 17.07.2024).
- Обучение письму и развитие графомоторных навыков [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dailyeducator.ru/moseks-575-2.html> (дата обращения: 17.07.2024).
- Воробьева, А. Н., Макарова, Л. Г. Развитие графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста: нейропсихологический аспект // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2022. Т. 27, № 5. С. 1143-1151. DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1143-1151
- Андреева, В. А. Коррекционная работа по развитию графомоторных навыков у леворуких детей младшего школьного возраста // *Научные исследования в образовании*. 2016. Т. 12, № 3. DOI: 10.17117/na.2016.12.03.016
- Ляхова, Н. С., Нелина, А. В. Развитие графомоторных навыков у детей старшего дошкольного возраста // *Интерактивная наука*. 2022. № 7 (72). С. 61.

References

- Graham, S., Harris, K. R., Mason, L., Fink-Chorzempa, B., Moran, S., Saddler, B. How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey // *Reading and Writing*. 2007. Vol. 21, no. 1. P. 49-69. DOI: 10.1007/s11145-007-9064-z

2. **Graham, S., Harris, K. R., Adkins, M.** Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing // *Review of Educational Research*. 2018. Vol. 88, no. 2. P. 243-284. DOI: 10.3102/0034654317746927
3. **O'Rourke, H. M., Collins, L., Sidani, S.** Interventions to address social connectedness and loneliness for older adults: a scoping review // *BMC Geriatrics*. 2018. Vol. 18, no. 1. P. 214. DOI: 10.1186/s12877-018-0897-x
4. **Marr, D., Cermak, S., Cohn, E. S., Henderson, A.** Fine motor activities in head start and kindergarten classrooms // *American Journal of Occupational Therapy*. 2003. Vol. 57, no. 5. P. 550-557. DOI: 10.5014/ajot.57.5.550
5. **Chau, T., Tam, C., Huang, A., Moghimi, S., Schwellnus, H., Stothers, L.** A novel instrument for quantifying grip activity during handwriting // *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 2006. Vol. 87, no. 11. P. 1542-1547. DOI: 10.1016/j.apmr.2006.08.328
6. **Accardo, P., Genna, M., Borean, M.** Development, maturation and learning influence on handwriting kinematics // *Human Movement Science*. 2013. Vol. 32, no. 1. P. 136-146. DOI: 10.1016/j.humov.2012.10.004
7. **Guilbert, J., Orliaguet, J. P., Le Van Quyen, M., Boulenger, V., Nazarova, L.** Handwriting on a tablet screen: Role of visual and proprioceptive feedback in the control of movement by children and adults // *Human Movement Science*. 2019. Vol. 65. P. 30-41. DOI: 10.1016/j.humov.2018.09.001
8. **Djioua, M., Plamondon, R.** Studying the variability of handwriting patterns using the kinematic theory // *Human Movement Science*. 2009. Vol. 28, no. 5. P. 588-601. DOI: 10.1016/j.humov.2009.01.005
9. **Fleming, S., Thompson, M., Stevens, R., Heneghan, C., Plüddemann, A., Maconochie, I., Tarassenko, L., Mant, D.** Normal ranges of heart rate and respiratory rate in children from birth to 18 years of age: a systematic review of observational studies // *The Lancet*. 2011. Vol. 377, no. 9770. P. 1011-1018. DOI: 10.1016/S0140-6736(10)62226-X
10. **Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A.** Language-and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability // *Early Childhood Research Quarterly*. 2014. Vol. 29, no. 4. P. 445-456. DOI: 10.1016/j.ecresq.2014.05.004
11. **Wollscheid, S., Sjaastad, J., Tømte, C.** The impact of digital devices vs. pen(cil) and paper on primary school students' writing skills – a research review // *Computers & Education*. 2016. Vol. 95. P. 19-35. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.12.001
12. **Anthony, L., Yang, J., Koedinger, K. R.** A paradigm for handwriting-based intelligent tutors // *International Journal of Human-Computer Studies*. 2012. Vol. 70, no. 11. P. 866-887. DOI: 10.1016/j.ijhcs.2012.04.003
13. **Kersey, A. J., James, K. H.** Brain activation patterns resulting from learning letter forms through active self-production and passive observation in young children // *Frontiers in Psychology*. 2013. Vol. 4. P. 567. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00567
14. **Hardman, W., Collins, S., Hefferon, K.** More fronted adverbials than ever before. Writing feedback practices and grammatical metalanguage in an English primary school // *Language and Education*. 2018. Vol. 33, no. 1. P. 35-50. DOI: 10.1080/09500782.2018.1488864
15. **Pyatashova, O. N.** Opredelenie vedushchej ruki (sistema M. G. Knyazevoj, V. YU. Vil'davskogo) [Determining the leading hand] [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.psiholog-pyatashova.ru/index.php/dlya-vas-kollegi/diagnostika/98-opredelenie-vedushchej-ruki-sistema-m-g-knyazevoj-v-yu-vildavskogo> (data obrashcheniya: 17.07.2024).
16. Programma razvitiya melkoj motoriki u detej mladshego shkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya posredstvom metoda kinezioterapii [A program for the development of fine motor skills in primary school children with mental retardation through the method of kinesiotherapy] [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infolesson.kz/programma-razvitiya-melkoj-motoriki-u-detej-mladshego-shkol'nogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-posredstvom-metoda-4117527.html> (data obrashcheniya: 17.07.2024).
17. Obuchenie pis'mu i razvitie grafomotornykh navykov [Learning to write and developing graphomotor skills] [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.dailyeducator.ru/moseks-575-2.html> (data obrashcheniya: 17.07.2024).
18. **Vorob'eva, A. N., Makarova, L. G.** Razvitie grafomotornykh navykov u detej starshego doshkol'nogo vozrasta: nejropsihologicheskij aspekt [Development of graphomotor skills in older preschool children: neuropsychological aspect] // *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2022. T. 27, № 5. S. 1143-1151. DOI: 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1143-1151
19. **Andreeva, V. A.** Korrekcionnaya rabota po razvitiyu grafomotornykh navykov u levorukih detej mladshego shkol'nogo vozrasta [Correctional work on the development of graphomotor skills in left-handed children of primary school age] // *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*. 2016. T. 12, № 3. DOI: 10.17117/na.2016.12.03.016
20. **Lyahova, N. S., Nelina, A. V.** Razvitie grafomotornykh navykov u detej starshego doshkol'nogo vozrasta [Development of graphomotor skills in older preschool children] // *Interaktivnaya nauka*. 2022. № 7 (72). S. 61.

Бастауыш сынып оқушыларының графомоторлық дағдыларын дамыту

А.Е.Карымсакова¹, Г.М.Абильдинова*¹, А.М.Айтымова², А.В. Петрова²

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана қ, Қазақстан Республикасы

²Манаш Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті,
Петропавл қ, Қазақстан Республикасы



Аңдатпа. Зерттеудің өзектілігі мектеп оқушыларына үздіксіз технологиялық білім берудің заманауи жағдайында графомоторлық дағдыларды дамытуды анықтауға бағытталған. Бастауыш мектеп жасындағы балалардың проблемаларын анықтау мақсатында графомоторлық дағдылардың даму деңгейінің кешенді диагностикасы жүргізілді, ол графомоторлық дағдылардың дамуының жеткіліксіз деңгейін көрсетті. Эксперименттік топтағы бастауыш сынып оқушыларының жазу кезінде қол және көз қимылдарын үйлестіру дұрыс дамымаған, балалар толық бейнені көрмейді және белгіленген шектен шығады; Болашақта бұл тек орыс тілі сабақтарында ғана емес, басқа оқу пәндерінде де елеулі проблемаларға әкелуі мүмкін.



Түйінді сөздер: графомоторлық дағдылар, әдістеме, ұсақ моторика, бастауыш сыныптар, оқыту.

Развитие графомоторных навыков младших школьников

А.Е. Карымсакова¹, Г.М. Абильдинова*¹, А.М. Айтымова², А.В. Петрова²,

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана.

²Северо-Казakhstanский университет имени Манаша Козыбаева,
Петропавловск.



Аннотация. Актуальность исследования направлена на выявление развития графомоторных навыков в современных условиях непрерывного технологического образования школьников. С целью выявления проблем, у детей младших классов, была проведена комплексная диагностика уровня развития графомоторных навыков, что продемонстрировала недостаточный уровень развития графомоторных навыков. У школьников первых классов экспериментальных групп недостаточно хорошо развита координация движений руки и глаза во время письма, дети не видят полное изображение, выходят за установленные границы. В дальнейшем, это может привести к значительным проблемам не только на уроках русского языка, но и на других учебных предметах.



Ключивые слова: графомоторные навыки, методика, мелкая моторика, первоклассники, обучение.

Material received on 08.08.2024

Переход к новой педагогической технологии: коллективный способ обучения как ключ к решению современных вызовов

Г.М. Кусаинов¹, С.С. Мнайдарова*², З.А. Ахметжанова³

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

²ЧУ «Центр педагогического мастерства» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», г. Астана, Казахстан

³Кокшетауский университет им. А.Мырзахметова,
г. Кокшетау, Казахстан

*smnaidarova@mail.ru



Аннотация. Целью исследования является обосновать кризис современного образования, вызванный несовершенством классно-урочной системы и предложить новую педагогическую технологию, основанную на принципах, соответствующих требованиям постиндустриального общества. Основные выводы заключаются в том, что классно-урочная система не отвечает требованиям постиндустриального общества, а новая педагогическая технология позволяет решить многие проблемы современного образования и обеспечить качественную подготовку обучающихся, способных к саморазвитию и самореализации в условиях быстро меняющегося мира, а коллективные занятия, основанные на принципах новой педагогической технологии, являются перспективным направлением развития образования в постиндустриальном обществе. В качестве основных методов исследования использовался анализ литературы, педагогическое наблюдение, эксперимент. Практическая значимость состоит в том, что новая педагогическая технология может быть использована в организациях образования различного типа для повышения его качества.



Ключевые слова: педагогическая технология, кризис образования, классно-урочная система, коллективный способ обучения, коллективные занятия, принципы организации учебного процесса.



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Кусаинов, Г. М., Мнайдарова, С. С., Ахметжанова, З.А. Переход к новой педагогической технологии: коллективный способ обучения как ключ к решению современных вызовов [Текст] // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2024. – №3. – С. 61-73.

Введение

Многие специалисты ошибочно связывают кризисное положение в образовании с финансово-экономической стороной вопроса, слабой инвестиционной политикой, что, казалось бы, находит свое подтверждение в ликвидации бюджетного финансирования, предоставив вузам и

ссузам «возможность» к самофинансированию, а практически к самовывживанию. Но разве это непосредственно влияет на качество образования? В сущности, финансирование образования всегда было и будет довольствоваться «остаточным принципом».

На качество подготовки специалистов не

влияет прямо, непосредственно и политическая обстановка в стране, смена идеологических ориентиров.

Ключевым фактором, определяющим качество образования, является организация и содержание учебного процесса. Именно на уровне школы формируются знания, навыки и ценности, которые определяют будущую жизнь учащихся. Однако, при разработке стратегических ориентиров государственной политики в сфере образования часто недостаточно внимания уделяется конкретным механизмам реализации этих ориентиров на уровне учебных заведений.

Многие исследователи, в том числе М. Барбер, К. Доннелли и С. Ризви, предлагают модели подготовки выпускников, обладающих не только глубокими знаниями, но и развитыми этическими ценностями, критическим мышлением и лидерскими качествами [1, с. 112]. Реализация подобных моделей требует качественного образования в каждой школе. При этом ключевую роль играет учитель, который должен быть готов к постоянному профессиональному развитию и адаптации к новым образовательным технологиям. Важно отметить, что выбор конкретной модели образования должен основываться на глубоком анализе потребностей современного общества и специфики образовательной системы каждой страны

Чтобы каждый ребенок мог стать всесторонне развитой личностью, как это предлагают авторы модели, необходимо, чтобы в каждой школе были созданы условия для качественного обучения. Однако, как признают сами авторы, пока не существует универсального рецепта для достижения этой цели [1, с. 112].

Материалы и методы

В качестве основных методов исследования применялся теоретический анализ различных теорий, таких как теория стадийного развития (В.К. Дьяченко), теория социотехнологических революций, цивилизационный подход к образова-

нию, сравнительный анализ подходов к образованию с выявлением их сильных и слабых сторон. Кроме того, рассматривается развитие образования в исторической перспективе с выделением различных этапов и тенденций, предлагается системный анализ образования как целостной системы на основе междисциплинарного подхода с использованием знаний из социологии, истории, педагогики и дидактики. Для подтверждения теоретических положений приводится анализ результатов опытной работы и опроса родителей.

Реформирование национальной системы образования должно происходить с учетом социоестественных законов развития образовательного процесса.

Согласно теории стадийного развития, процесс обучения проходит через несколько последовательных общественно-исторических этапов: индивидуальное, групповое и коллективное обучение. В основе этих изменений лежит развитие общества и совершенствование производственных отношений. Индивидуальный способ обучения, характерный для ранних этапов развития общества, предполагало передачу знаний и навыков от учителя к одному ученику либо от ученика к ученику. Его сменяет групповой способ обучения, в котором учебный процесс строился на одновременном обучении нескольких учеников. Он существует в настоящее время во всех школах и вузах мира. На смену групповому способу должен прийти коллективный способ обучения, основанный на активном гетерархическом взаимодействии всех участников образовательного процесса.

Каждый элемент образовательной системы, от учебных программ до методов обучения, представляет собой сочетание старого и нового. В процессе развития образования возникают новые задачи, которые требуют поиска новых решений. Например, в современной школе сохраняются традиционные уроки, но при этом активно используются новые технологии, такие как интерактивные доски и онлайн-платформы. Это приводит к появле-

нию новых форм взаимодействия между учителем и учениками, а также между самими учениками.

Однако, сохранение старого не означает отказ от нового. Новые формы обучения не полностью отменяют старые, а дополняют и развивают их. Так, традиционные знания остаются важными, но они должны быть интегрированы в контекст новых вызовов и проблем. Новые технологии не только расширяют возможности обучения, но и создают новые проблемы, такие как информационная перегрузка и цифровая зависимость. Поэтому важно найти оптимальное сочетание традиционных и инновационных подходов в образовании.

Однако одного естественно-исторического членения недостаточно, т.к. изменения в обществе – это и результат социотехнологических революций (аграрной, промышленной, информационной), происходивших в истории освоения человеком окружающего мира. Выдвигаемые три типа общества (доиндустриальное, индустриальное и постиндустриальное), тесно взаимодействуют и сосуществуют друг с другом при доминирующей роли той или иной социальной технологии. Именно система информационных технологий, производственных технологий, коммуникационных технологий через свою социальную функцию оказывает глубокое влияние на формирование культур и цивилизаций. Технологии формируют новые способы производства, общения, получения знаний, что, в свою очередь, изменяет ценностные ориентации, социальные структуры и культурные коды. В периоды относительной стабильности развития, характеризующиеся гармоничным взаимодействием различных технологий, цивилизация и культура находятся в устойчивом состоянии. Однако в периоды радикальных преобразований, связанных с появлением новых технологий (например, промышленная революция, цифровая революция), возникают социальные конфликты, культурные разломы и кризисы идентичности. Именно в такие периоды цивилизация и культура являются одновременно причиной и следствием технологических изменений, выступая

как движущая сила развития новых технологий и как объект их воздействия.

Применив цивилизационный подход к образованию в целом, мы можем выделить три основных способа обучения: индивидуальный, групповой и коллективный. Каждый из этих способов играет свою важную роль и не может существовать отдельно от других. Особенно эта взаимозависимость и взаимообусловленность проявляется сейчас в условиях совершенствования ГСО, реанимации ИСО и становления КСО. Несомненно, и то, что в условиях информационной цивилизации приоритет будет за КСО, новой педагогической технологией. Однако переход к нему не одноактный, а длительный процесс, связанный в первую очередь с ломкой педагогических стереотипов, формирования нового педагогического мышления.

Такой подход при глобальном членении историко-педагогического процесса позволяет учитывать и сопрягать естественно-исторический (способ совместной деятельности) и цивилизационный (технология обучения и воспитания) подходы, что делает наше видение развития образования и педагогики более многомерным, в их единстве и полифонии.

Таков объективный закон социально-исторического развития всего образовательного процесса, который, к сожалению, не понимается и не осознается многими специалистами различного ранга, главным содержанием исследовательско-поисковой и практико-преобразующей деятельности которых является направленность, прежде всего, на обновление содержания обучения с учетом самых последних научных данных (к примеру, информационный поток, увеличивающийся в 5 раз каждый год, создает огромные объемы данных. Этот информационный взрыв ставит перед образованием новые вызовы и требует новых подходов к обучению [2]). Однако, несмотря на важность организации учебного процесса, часто наблюдается пренебрежение этой стороной дела. В результате, мы рискуем упустить из виду ключевые аспекты образо-

вания в погоне за новыми технологиями и информацией, что снижает эффективность обучения.

Результаты

Следствием такой образовательной политики стало наращение и систематическое включение в содержание всех уровней образования новой информации (это происходит практически каждые 2-5 лет), появление новых учебных дисциплин, специальностей и специализаций и соответствующее увеличение на них количества учебного времени в ущерб традиционным курсам и невозможностью всех обучающихся полноценно и качественно усвоить весь программный материал, предусмотренный государственным стандартом. Другими словами, старая технология не справилась с этой поистине глобальной образовательной проблемой. Отсюда, всевозможные попытки организовать дифференцированное обучение, что приводит к явной селективной и дискриминационной политике в отношении так называемых «неспособных», «бездарных» учащихся (в данном случае речь идет о физически и психически здоровых обучающихся).

Научные исследования и опыт работы инновационной школы №4 г. Усть-Каменогорска (как и школы Павлодарской области [10]), осваивающей новую педагогическую технологию, свидетельствует, что учащиеся 2-5 классов, работающих в режиме КСО, качественно овладевают программным материалом, но в разные сроки, т.к. темп изучения и продвижения индивидуальный. Следует отметить, что контингент учащихся выбранных классов не отличался особой успеваемостью и дисциплиной. Так, из первого 4-го класса (наполняемость 35 учеников) на «отлично» обучались только 5 учащихся, «хорошо» - 14, основная масса на «удовлетво-

рительно» и «неудовлетворительно». При этом имелись серьезные проблемы с дисциплиной.

К концу второй четверти закончили изучение курсов «Русский язык» и «Математика» 12 учащихся 4-го класса и в третьей четверти приступили к изучению соответствующих дисциплин за 5-й класс. В то же время 6 учеников данного класса осваивают материал этих предметов лишь на уровне второй четверти. Однако овладение осуществляется качественно и в полном объеме. Материал изучается детьми самостоятельно, без излишней опеки, но при разумной поддержке со стороны педагога. Аналогичная картина и в других – 2, 3 и 5 классах.

Контрольный срез, проведенный для оценки трехлетней экспериментальной программы, дал следующие результаты.

Повышенное усвоение программного материала: процент учащихся, усвоивших программный материал, увеличился с 47% до 60,6% к концу программы.

Постоянная успеваемость: успеваемость учащихся оставалась стабильной на протяжении всей программы, в диапазоне от 98,2% до 98,7%.

Улучшение отношения учащихся к обучению: опрос 58 учащихся четвертого класса показал позитивный сдвиг в их отношении к обучению. Результаты были следующими:

Очень хорошо: 21 ученик (36,2%)

Хорошо: 37 учеников (63,8%)

Положительное восприятие родителей: результаты родительского опроса (таблица 1) демонстрируют изменение в восприятии родителями эксперимента [11].

Таблица 1 - Результаты опроса родителей

Вопрос	Да (%)	Нет (%)	Не знаю (%)
Целесообразно ли продолжение работы в новом режиме?	88.2	3.0	9.5
Какие изменения произошли в результате эксперимента?			
а) хорошие знания	80.5	9.5	11.2
б) уменьшение нагрузки	83.4	7.1	10.1
в) выделение времени для занятий по интересам	90.5	5.3	5.3
г) желание идти в школу	93.5	4.7	2.4
Какие отрицательные результаты?			
а) отсутствие ожидаемого уровня знаний	16.5	-	23.1
б) увеличение учебной нагрузки учеников	13.6	-	16.5
в) ухудшение здоровья учеников	6.5	-	4.1

Конечно, имеются определенные трудности, к которым мы были в принципе готовы. Но они не детерминированы непосредственно, а обусловлены нормативно-правовой базой, которая ориентирована на поддержание старой педагогической технологии. Поэтому основная наша цель – показать реальность новой модели развития школы и образования.

Обсуждение

Такая постановка учебно-воспитательного процесса, основанная на примате коллективной формы и разновозрастного сотрудничества, является естественным для человеческого общежития и дает огромный позитивный эффект как в личностном (формирование прочных нравственных, мировоззренческих устоев и интеллектуального потенциала), так и в социальном плане (изменение общественных отношений) [3].

Общедоступность качественного овладения содержанием образования за среднюю, а затем и высшую школу при ГСО отсутствует. Большинство учащихся качественно средним образованием, учебными предметами средней школы не овладевает. Единство учебных планов и программ общего положения не меняет,

скорее даже наоборот: еще больше усиливает контраст между успевающими и преуспевающими обучающимися, с одной стороны, и отстающими, с другой.

По нашему убеждению, всякий физически и психически здоровый человек способен достигать высших результатов в обучении. Другое дело, что для этого отсутствуют условия, образовательная среда, которые обусловлены самой природой классно-урочной школы и лекционно-семинарского вуза как главных драйверов традиционной технологии.

Формируемый в современных условиях обучение должно конструироваться на следующих узловых принципах.

1. Принцип завершенности обучения или ориентации на высшие конечные результаты.

Значительное количество учащихся ежедневно покидают уроки (лекции, семинары), не усвоив материал, что приводит к снижению качества образования и потере интереса к обучению с их стороны. Согласно нашему исследованию 2018 года, только 4% старшеклассников считают обучение интересным, а 17% учащихся считают, что зря тратят время в школе. Вообще не занимаются 19% и только 28% ребят

работают систематически и выполняют весь объем учебного плана. Аналогичное положение в вузах и колледжах [3, с. 80].

Кроме того, за последние годы существенно перегружены учебные планы и программы, увеличился объем домашних заданий, которые невозможно ежедневно выполнять без потери здоровья.

При переходе на коллективные занятия целью становится не просто передача информации, а формирование у каждого обучающегося конкретных навыков и умений. Когда все участники достигают поставленных целей, можно говорить о завершенности учебного процесса. Результаты обучения служат объективным показателем эффективности такой системы.

2. Принцип безотлагательной и непрерывной передачи знаний.

В традиционной модели обучения (ГСО) ученики лишены возможности активно участвовать в обсуждении учебного материала. Пропуск даже одного занятия может значительно затруднить понимание последующих тем, поскольку учитель часто уделяет внимание связям между новым материалом и тем, что было изучено ранее. Об этом свидетельствуют данные ОЭСР, в которых говорится, что 92% учителей Казахстана часто объясняют, как связаны новые и старые темы, а в среднем по всем странам 84%) [4].

Обучающийся не понимает, не осваивает учебный материал, что приводит к его отставанию. Несмотря на то, что в школах активно внедряются новые методы обучения, основанные на парной и групповой работе, их реальное применение оставляет желать лучшего. Часто такие методы используются эпизодически и формально, не позволяя достичь заявленных целей.

Традиционные формы и методы обучения, ориентированные на контроль знаний, не всегда обеспечивают глубокое усвоение учебного материала [4, с. 2]. Коллективная

форма обучения, основанная на принципе взаимного обучения, позволяет решить эту проблему. Активное объяснение материала другим способствует более прочному закреплению знаний.

Опыт и наблюдения показывают, что ежедневно в течение 6 традиционных уроков каждый обучающийся говорит, в среднем, около 2-х минут, или 25 секунд за урок.

Если класс состоит из 35 учеников, то одновременно в процессе коллективных занятий работает 17-18 пар (учитель тоже часто работает с отдельными учениками в парах и даже стремится проработать с каждым).

Таким образом, в течение урока (45 минут) происходит $18 \times 19 = 162$ или $18 \times 15 = 270$ парных сочетаний, что нереально на традиционном уроке, даже при работе в малой группе или в постоянной паре. Речевая активность каждого обучающегося во время коллективных занятий за один урок составляет около 10-15 минут. За 5-6 уроков в день количество «парных общений» увеличивается многократно, а за учебный год каждый ученик класса в 35 человек успеет поработать с каждым более тысячи раз [5, с. 211].

3. Принцип разнообразия тем, заданий, обязанностей как особый случай разделения труда (функций).

Традиционная форма организации учебного процесса предполагает одновременное изучение всеми участниками одной и той же темы. Альтернативный подход основан на принципе разделения труда, при котором каждый обучающийся изучает индивидуальную часть учебного материала. В отличие от традиционной модели, где все ученики следуют единой программе, коллективная форма обучения предполагает большую гибкость. Каждый ученик может выбрать для изучения интересующую его тему. При этом учитель выступает в роли консультанта, помогая каждому ученику индивидуаль-

но. Такой подход позволяет создать условия для самообразования, способствует развитию самостоятельности и повышению мотивации к учебе.

Педагог выступает в роли фасилитатора, помогая обучающимся ориентироваться в учебном процессе, оказывая им индивидуальную поддержку и решая возникающие трудности.

4. Принцип всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи.

Обучение в современной школе, колледже и вузе формирует у обучающихся крайне индивидуалистическую направленность, эгоцентризм, другие отрицательные качества личности. Все действуют по принципу: чем хуже знает и умеет мой товарищ, тем лучше для меня, т.е. обучающийся работает для себя и только для себя, несмотря на введение критериального оценивания. Даже эпизодическое включение парной и групповой (в малых группах) работы (кооперативное, коллаборативное и т.д. обучение) не способствует интеграции усилий всех членов класса (группы).

Коллективная работа предполагает взаимообучение, при котором каждый участник выступает одновременно и обучающимся, и обучающим, происходит активный обмен знаниями и опытом между всеми участниками, подтверждая казахскую народную пословицу, которая гласит: «Если мне скажешь, я всё равно многое забуду; Если мне покажешь, я сохраню это в памяти; Если дашь мне возможность действовать, я научусь». Взаимодействие в парах сменного состава способствует саморазвитию каждого участника. Партнеры стимулируют друг друга к достижению более высоких результатов, совершенствуя свои коммуникативные навыки и навыки критического мышления. Это наглядно демонстрирует принцип коллективной жизни, основанный на сотрудничестве и взаимопомощи. Так называемые коллаборативное, кооперативное и т.д. обучение на основе групповой и пар-

ной работы, которые получили развитие в современных организациях образования, не обеспечивают стопроцентного всеобщего сотрудничества и товарищеской взаимопомощи, чтобы каждый, например, из 30 обучающихся сотрудничал со всеми 30. Как правило, за один урок из тех же 30 сотрудничают 5-6 обучающихся в малой группе, но не все 30.

Принцип взаимообучения, лежащий в основе коллективных занятий, находит свое отражение в педагогической концепции Я.А. Коменского. Еще в XVII веке он подчеркивал важность активного обучения и взаимообучения. Согласно его идеям, процесс обучения должен быть активным и включать в себя не только восприятие информации, но и ее самостоятельную переработку и передачу другим [6, с. 362]. Принцип «обучая других, учусь сам» является одним из ключевых в современной дидактике.

5. Принцип обучения по способностям.

Создатель классно-урочной системы (основа ГСО) Я.А. Коменский выражал обеспокоенность тем, что его метод обучения не учитывает индивидуальные различия между учениками. Он считал, что единый подход, рассчитанный на «среднего» ученика, сдерживает развитие одаренных детей и не обеспечивает необходимой поддержки менее успевающим [6, с. 363].

Позднее, академик М.Н. Скаткин развил эту мысль, указав на ряд дополнительных недостатков классно-урочной системы. По его мнению, такая система не только не учитывает индивидуальные особенности каждого ученика, но и негативно влияет на развитие его личности. Она способствует формированию шаблонного мышления, подавляет творческие способности и не создает условий для развития коллективизма [7, с. 89].

Несмотря на это, порочная система обучения сохраняется в наших организациях образования. Всякие попытки как-то ее усовершенствовать, модернизировать

(личностно-ориентированное, развивающее, проблемное обучение, индивидуализация и дифференциация обучения, активное обучение, внедрение информационно-коммуникационных технологий, лучший зарубежный опыт и т.д. и т.п.) ничего не дают, потому что, совершенствуя классно-урочную (лекционно-семинарскую) систему, мы забываем, что «всякое совершенствование того, что коренным образом несовершенно, заводит в тупик» (П.П.Блонский).

Исследование Всемирного банка показало, что Казахстан находится на 31-м месте по индексу человеческого капитала. Этот индекс учитывает не только количество лет, проведенных в школе, но и качество полученных знаний. Казахстанские школьники демонстрируют высокие результаты на международных тестах (TIMSS), что позволяет нашей стране войти в топ-10 стран по качеству образования. Однако, анализ данных показал, что казахстанские ученики теряют почти 2 года эффективного обучения, что свидетельствует о наличии серьезных проблем в системе образования, т.к. не полностью реализует потенциал учащихся [8].

Международное исследование уровня грамотности взрослых показало, что уровень читательской, математической грамотности и навыков решения проблем у казахстанцев находится между уровнем развивающихся стран (Эквадор, Мексика, Перу) и развитых стран (Венгрия, США). При этом, по некоторым показателям, Казахстан демонстрирует результаты, сопоставимые с такими странами с высоким уровнем дохода, как Испания и Италия [9, с. 93].

Классно-урочная система, которая, несмотря на смену политико-идеологической системы, продолжает функционировать как в условиях современного Казахстана, так и в международной практике, была узаконена «историческими» постановлениями ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 и 25 августа 1932 гг. Поэтому необходимо их законодательное упразднение.

Введение коллективных занятий с деть-

ми разного возраста позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка. Благодаря возможности учиться в своем темпе, каждый ученик может достичь наивысших результатов. Более того, старшие дети, помогая младшим, закрепляют собственные знания и развивают навыки сотрудничества. Такой подход полностью соответствует концепции Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», которая предполагает, что обучение должно происходить на уровне чуть выше текущих возможностей учащегося, позволяет полностью реализовать потенциал каждого ученика и способствует развитию его социальных навыков. В традиционной классно-урочной системе реализовать этот принцип гораздо сложнее, так как темп обучения рассчитан на средний уровень группы.

Таким образом, школа избавится от второгодничества, академических задолженностей, отсева, отчисления, отпадет необходимость в применении штрафных санкций.

6. Принцип разновозрастности и разноуровневости образовательного коллектива.

Система образования не может существовать изолированно от общества. Она должна отражать его структуру и динамику. В обществе люди объединяются в группы по различным признакам, в том числе по возрасту, интересам и способностям. Однако в школе до сих пор преобладает принцип формирования классов по возрастному признаку. Такой подход, по мнению психолога П.П. Блонского, создает так называемый «психологический винегрет», где дети с разными способностями и уровнем развития оказываются в одной группе.

Традиционная организация обучения, основанная на разновозрастных классах, не способствует развитию самостоятельности и ответственности у детей. Когда дети разных возрастов учатся вместе, они вынуждены брать на себя ответственность за свое обучение и обучение своих

товарищей. Это способствует развитию навыков самоорганизации и сотрудничества. Поэтому вместо классов нужны разновозрастные коллективы, где дети сами организуют свою учебную деятельность под руководством педагога. В таких коллективах дети развивают не только свои знания, но и социальные навыки.

Таким образом, организация обучения в комбинированной разновозрастной образовательной среде, где происходит трансмиссия интеллектуального фонда и социального опыта от старших младшим, способствует развитию всего личностного потенциала обучающегося. Причем разновозрастное образовательное сотрудничество осуществляется систематически, что приводит к функционированию мобильных и гибких образовательных структур вместо академических групп и классов.

7. Принцип педагогизации деятельности каждого участника учебных занятий.

В разновозрастных коллективах дети ежедневно сталкиваются с ситуациями, требующими проявления заботы, сотрудничества и взаимопомощи. Они учатся устанавливать межличностные контакты, сопереживать и сочувствовать друг другу. Старшие дети, помогая младшим, развивают свои педагогические способности и готовятся к роли родителей. Младшие же, наблюдая за старшими, учатся у них и приобретают новые знания и навыки.

Основная задача педагога в разновозрастных коллективах - научить всех детей искусству преподавания и воспитания.

Таким образом, разновозрастное обучение способствует формированию не только знаний и умений, но и важных жизненных навыков, необходимых для успешной социализации, т.е. всестороннему развитию личности и готовит детей к взрослой жизни.

8. Принцип интернационализации процесса обучения или обучения на двуязы-

ковой и многоязыковой основе.

Для реализации требований Закона о языках и развития полиязычия в Казахстане необходимо перейти к синхронному двуязычному или многоязычному обучению. Такой подход позволит учащимся изначально погрузиться в языковую среду и овладеть несколькими языками параллельно.

Практическая реализация представляется следующим образом:

- использование двуязычных/трехязычных учебников, т.е. учебные материалы должны быть адаптированы для одновременного изучения нескольких языков;
- обязательная работа в парах сменного состава, где учащиеся, владеющие разными языками, могут работать в парах, помогая друг другу осваивать новые языковые конструкции и расширять словарный запас.

В процессе коллективных занятий создается языковая среда, способствующая использованию изучаемых языков, развитию коммуникативных навыков и углубленному изучению языкового материала. Об этом свидетельствует опыт изучения русского языка таких выдающихся педагогов-просветителей казахского народа, как И.Алтынсарин, А.Кунанбаев и др.

Преимущества такого подхода очевидны: повышение языковой компетенции, т.е. учащиеся овладевают несколькими языками на высоком уровне; развитие межкультурной коммуникации, т.е. знание нескольких языков способствует пониманию других культур и народов; подготовка к жизни в многоязычном мире, т.е. выпускники будут готовы к работе и жизни в глобализированном мире.

Предлагаемый подход к изучению языков, основанный на данном принципе, позволит создать единую образовательную среду, в которой все компоненты учебного процесса будут направлены на

достижение одной цели – достижение обучающихся высокого уровня языковой компетенции. Сознательное овладение языковыми навыками обеспечит успешную сдачу международных экзаменов, таких как КАЗТЕСТ, IELTS, TOEFL.

Системный подход к обучению, основанный на перечисленных выше взаимосвязанных принципах, является ключом к успешной реорганизации образовательного процесса. Внедрение такой системы позволит выйти за рамки разрозненного применения отдельных методов и обеспечит целостное развитие учащихся.

Исследования ведутся по различным аспектам (педагогический, дидактический, психологический, валеологический и т.д.), что дает право утверждать о создании новой образовательной практики, помогающей в сжатые сроки и при минимальных финансовых расходах (школа не финансируется и функционирует в режиме самовывживания без привлечения средств родителей и спонсоров), обеспечить выход из кризиса.

Заключение

Современная система образования находится в глубоком кризисе, вызванном несовершенством классно-урочной системы. Существующая система образования сталкивается с серьезными проблемами. Она не в состоянии адекватно реагировать на стремительный рост объема информации и новые требования к образованию. Это приводит к тому, что учебные программы устаревают, не отвечают современным реалиям и не формируют у обучающихся необходимых компетенций. В результате выпускники школ и вузов часто оказываются не готовы к работе на рынке труда, что снижает их конкурентоспособность. Кроме того, традиционные методы обучения не всегда способны заинтересовать обучающихся, что приводит к формализму и снижению мотивации. Избыточная бюрократизация в образовательной сфере отвлекает преподавателей и администрацию от основной задачи – обучения школьников и студентов.

Хорошее преподавание начинается с учителей, которые четко понимают свои профессиональные цели, цели своей школы, родителей и Министерства просвещения [12].

Новая педагогическая технология коллективного обучения предлагает инновационный подход к обучению, основанный на активном вовлечении каждого участника в учебный процесс. Ключевые принципы этой технологии включают: завершенность обучения (т.е. освоение материала до полного понимания), безотлагательную передачу знаний (не откладывая изучение нового материала), разнообразие тем (индивидуальные, парные, групповые задания), всеобщее сотрудничество и взаимопомощь, обучение с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, создание разновозрастных и разноуровневых учебных коллективов, а также развитие педагогических навыков у всех участников.

Основной механизм реализации технологии заключается в организации коллективных занятий, где каждый ученик одновременно является и учителем, помогая своим товарищам осваивать учебный материал. Такой подход позволяет достичь глубокого понимания материала, развивает коммуникативные навыки, критическое мышление и умение работать в команде. Кроме того, разновозрастные и разноуровневые коллективы создают условия для взаимного обучения и обогащения учебного опыта.

Экспериментально проверено, что новая педагогическая технология является эффективным инструментом решения проблем современного образования. Она позволяет повысить качество образования, сделать его более доступным и привлекательным для учащихся, а также подготовить специалистов, способных к саморазвитию и самореализации в условиях быстро меняющегося мира.

Таким образом, коллективный способ обучения – это новая образовательная парадигма, которая позволяет решить про-

блемы современного образования. Эта модель обучения обеспечивает высокое качество образования, его доступность для всех, а также соответствие содержания образования требованиям рынка труда.

Переход к педагогической технологии коллективного способа обучения позволит повысить качество образования; сделать образование доступным для всех; привести содержание образования в соответствие с требованиями рынка труда; развить у учащихся навыки самостоятельной работы, мышления, творчества; воспитать у учащихся чувство ответственности, взаимопомощи.

Новая педагогическая технология является перспективным направлением развития образования в постиндустриальном обществе, имеет большой потенциал для совершенствования системы образования и может внести значительный вклад в решение проблем, с которыми сталкивается современное общество.

Список использованных источников

- 1 Барбер Майкл, Доннелли Кейтлин, Ризви Саад. Океаны инноваций. Атлантический океан, Тихий океан, Мировое лидерство и будущее образования // Вопросы образования. - 2012. - № 4. - С. 109-185. https://www.researchgate.net/publication/284298688_Oceans_of_Innovation_The_Atlantic_the_Pacific_Global_Leadership_and_the_Future_of_Education.
- 2 Ученый: ежегодно объем информации в мире увеличивается примерно в пять раз. <https://www.belta.by/society/view/uchenyj-ezhagodno-objem-informatsii-v-mire-uvlichivaetsja-primerno-v-pjatraz-599902-2023/>.
- 3 Васильева, Е.Н., Кусаинов, Г.М. Концепция развития образования и науки Республики Казахстан до 2030 года/Под ред. Е.Н. Васильевой, Г.М. Кусаинова. Алматы: Эпиграф, 2022. - 106 с.
- 4 Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2018 года) / М. Атанаева, М. Амангазы, Г. Ногайбаева, А. Ахметжанова, М. Шакиенова, Г. Карбаева, Ж. Джумабаева, Н. Касымбекова, М. Даулиев, Д. Абдрашева, А. Кусиденова. – Нур-Султан: Министерство образования и науки Республики Казахстан, АО «Информационно-аналитический центр», 2019. – 364 с. <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/National%20report/Ultyyq%20bayandama%202018%20full%20kaz.pdf>.

- 5 Дьяченко, В.К., Кусаинов, Г.М. Диалоги о школе XXI века/Под ред. К.Х.Закирьянова/Избр. дид. произведения в 10-т. Алматы: Эверо, 2021. – т.7. – ч.1. - 220 с.
- 6 Коменский, Я.А. Великая дидактика// Избр. пед. соч.: В 2 т. Москва: Педагогика, 1982. - т. 1. - С.362-363.
- 7 Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики. – Москва: Педагогика. 1984. – 96 с.
- 8 Мекишева, А. Фактчек. Казахстан занимает 9-ое место в мире по уровню образования школьников // Factcheck.kz – 2019. <https://factcheck.kz/false/faktchek-kazakhstan-zanimaet-9-oe-mesto-v-mire-po-urovnyu-obrazovaniya-shkolnikov/>
- 9 Кулахметова, А.Р., Оспанова, У.А., Баймаханбетов, М.А., Исаева, Ж.К. Разработка теоретической рамки инструмента оценки функциональной читательской грамотности выпускников вузов в Казахстане //Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2023. - 78(2). – С. 90–104. <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.010>
- 10 Серemenko, Н.П., Руколеева, Л.В. Новая образовательная практика: Павлодарская технология/ Под ред. Г.М.Кусаинова. Алматы: Изд-во «Эпиграф», 2021. – 360 с.
- 11 Кусаинов, Г.М., Кагазбаева, А.К., Абыканова, Б.Т., Айтбаева, Д.Б., Мылтыкбаева, Л.Р., Нугуманова, С.Б. Наука об обучении и новая образовательная практика: Учеб.-метод. пособие: В 2-х кн. Нур-Султан-Алматы: TechSmith, 2019. – т.1. – 304 с.
- 12 Berikkhanova, A., Sapargaliyeva, B., Ibraimova, Z., Sarsenbayeva, L., Assilbayeva, F., Baidildinova, D., Wilson, E. Conceptualising the Integration of Action Research into the Practice of Teacher Education Universities in Kazakhstan. Educ. Sci.2023, 13, 1034. <https://doi.org/10.3390/educsci13101034>

References

- 1 Barber, M., Donnelly, K., Rizvi, S. Okeany innovatsii. Atlanticheskii okean, Tikhii okean, Mirovoe liderstvo i budushchee obrazovaniya [Oceans of Innovation: The Atlantic, the Pacific, Global Leadership and the Future of Education] // Voprosy obrazovaniya. – 2012. – № 4. – S. 109–185. URL: https://www.researchgate.net/publication/284298688_Oceans_of_Innovation_The_Atlantic_the_Pacific_Global_Leadership_and_the_Future_of_Education
- 2 Uchenyi: ezhegodno ob'em informatsii v mire uvlichivaetsya primerno v pyat' raz [A Scientist: The Volume of Information in the World Increases by About Five Times Annually]. URL: <https://www.belta.by/society/view/uchenyj-ezhagodno-objem-informatsii-v-mire-uvlichivaetsja-primerno-v-pjatraz-599902-2023/>
- 3 Vasileva, E. N., Kusainov, G. M. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan do 2030 goda [Concept of Education and Science Development of the Republic of Kazakhstan until 2030] / Pod red. E. N. Vasilevoi, G. M. Kusainova. Almaty: Epigraf, 2022. – 106 s.

4. Natsional'nyi doklad o sostoyanii i razvitiu sistemy obrazovaniya Respubliki Kazakhstan (po itogam 2018 goda) [National Report on the State and Development of the Education System of the Republic of Kazakhstan (Based on 2018 Results)] / Atanaeva, M., Amangazy, M., Nogaybaeva, G., Akhmetzhanova, A., Shakenova, M., Karbayeva, G., Jumabayeva, Zh., Kassymbekova, N., Dauliev, M., Abdrasheva, D., Kusidenova, A. – Nur-Sultan: Ministerstvo obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan, AO «Informatsionno-analiticheskii tsentr», 2019. – 364 s. URL: <https://taldau.edu.kz/storage/app/media/National%20report/Ultyyq%20bayandama%202018%20full%20kaz.pdf>
5. Dyachenko, V. K., Kusainov, G. M. Dialogi o shkole XXI veka [Dialogues About the School of the 21st Century] / Pod red. K. Kh. Zakir'yanova. Almaty: Evero, 2021. – T. 7. – Ch. 1. – 220 s.
6. Komenskii, Ya. A. Velikaya didaktika [The Great Didactic] // Izbr. ped. soch.: V 2 t. Moscow: Pedagogika, 1982. – T. 1. – S. 362–363.
7. Skatkin, M. N. Problemy sovremennoi didaktiki [Problems of Modern Didactics]. – Moscow: Pedagogika, 1984. – 96 s.
8. Mekisheva, A. Faktchek. Kazakhstan zanimaet 9-oe mesto v mire po urovnyu obrazovaniya shkol'nikov [Factcheck: Kazakhstan Ranks 9th in the World in Terms of Schoolchildren's Education Levels] // Factcheck.kz – 2019. URL: <https://factcheck.kz/false/faktchek-kazaxstan-zanimaet-9-oe-mesto-v-mire-po-urovnyu-obrazovaniya-shkolnikov/>
9. Kulakhmetova, A. R., Ospanova, U. A., Baimakhanbetov, M. A., Isaeva, Zh. K. Razrabotka teoreticheskoi ramki instrumenta otsenki funktsional'noi chitate'skoi gramotnosti vypusnikov vuzov v Kazakhstane [Development of a Theoretical Framework for Assessing the Functional Literacy of University Graduates in Kazakhstan] // Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. – 2023. – 78(2). – S. 90–104. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.78.2.010>
10. Seremenko, N. P., Rukoleeva, L. V. Novaya obrazovatel'naya praktika: Pavlodarskaya tekhnologiya [New Educational Practice: Pavlodar Technology] / Pod red. G. M. Kusainova. Almaty: Epigraf, 2021. – 360 s.
11. Kusainov, G. M., Kagazbaeva, A. K., Abykhanova, B. T., Aitbayeva, D. B., Myltykbaeva, L. R., Nugumanova, S. B. Nauka ob obuchenii i novaya obrazovatel'naya praktika [The Science of Learning and New Educational Practice]: Ucheb.-metod. posobie: V 2-kh kn. Nur-Sultan-Almaty: TechSmith, 2019. – T. 1. – 304 s.
12. Berikkhanova, A., Sapargaliyeva, B., Ibraimova, Z., Sarsenbayeva, L., Assilbayeva, F., Baidildinova, D., Wilson, E. Conceptualising the Integration of Action Research into the Practice of Teacher Education Universities in Kazakhstan // Educ. Sci. 2023, 13, 1034. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13101034>

Жаңа педагогикалық технологияға көшу: оқытудың ұжымдық тәсілі заманауи міндеттерді шешудің кілті ретінде

Г.М. Кусаинов¹, С.С. Мнайдарова^{*2}, З.А. Ахметжанова³

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


²ЖМ «Педагогикалық шеберлік орталығы» ДББҰ «Назарбаев Зияткерлік мектептері», Астана қ., Қазақстан

³А.Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ., Қазақстан

*smnaidarova@mail.ru



Аңдатпа. Зерттеудің мақсаты – сыныптық жүйенің жетілмегендігінен туындаған қазіргі білім беру дағдарысын негіздеу және постиндустриалды қоғам талаптарына жауап беретін принциптерге негізделген жаңа педагогикалық технологияны ұсыну. Негізгі қорытындылар: сыныптық жүйе постиндустриалды қоғам талаптарына сай емес, жаңа педагогикалық технология заманауи білім берудің көптеген мәселелерін шешуге мүмкіндік береді және өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі дамытуға қабілетті студенттерді сапалы дайындауды қамтамасыз етеді. тез өзгеретін әлемде жүзеге асыру және жаңа педагогикалық технология қағидаттарына негізделген ұжымдық сыныптар постиндустриалды қоғамда білім беруді дамытудың перспективалық бағыты болып табылады. Негізгі зерттеу әдістері ретінде әдебиеттерді талдау, педагогикалық бақылау, эксперимент қолданылды. Тәжірибелік маңыздылығы жаңа педагогикалық технологияны оның сапасын арттыру үшін әртүрлі типтегі білім беру ұйымдарында қолдануға болады.

 **Түйінді сөздер:** педагогикалық технология, білім дағдарысы, сынып-сабақ жүйесі, оқытудың ұжымдық әдісі, ұжымдық сабақтар, оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың принциптері.

Transition to a new pedagogical technology: a collective method of learning as the key to solving modern challenges


G.M. Kussainov¹, S.S. Mnaidarova*², Z.A. Akhmetzhanova³


¹National Academy of Education named after I. Altynsarin, Astana, Kazakhstan

²PI «Center for Pedagogical Excellence» AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», Astana, Kazakhstan

³Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov, Kokshetau, Kazakhstan

*smnaidarova@mail.ru

 **Abstract.** The purpose of the study is to substantiate the crisis of modern education caused by the imperfection of the classroom system and to propose a new pedagogical technology based on principles that meet the requirements of post-industrial society. The main conclusions are that the classroom system does not meet the requirements of a post-industrial society, and new pedagogical technology makes it possible to solve many problems of modern education and provide high-quality training for students capable of self-development and self-realization in a rapidly changing world, and collective classes based on principles of new pedagogical technology, are a promising direction for the development of education in a post-industrial society. Literature analysis, pedagogical observation, and experiment were used as the main research methods. The practical significance is that the new pedagogical technology can be used in educational organizations of various types to improve its quality.

 **Keywords:** pedagogical technology, education crisis, class-lesson system, collective method of teaching, collective classes, principles of organizing the educational process.

Материал поступил в редакцию 04.08.2024 г.

А. Кемелбаеваның прозасын мектеп оқушыларына оқытудың өзектілігі

Д.Г. Орынбаева^{1*}, Д.А. Сатемирова²

^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы қ., Қазақстан Республикасы

*diyori_93@mail.ru



Аңдатпа. Жаһандану мен жасанды интеллект қарыштап дамып жатқан заманның жас жеткіншегінің ұлттық әдебиетке қызығушылығы төмен екені тәжірибеде дәлелденіп отыр. Себебі әдебиет – қоғамның айнасы. Оқырман туындыдан өзі өмір сүріп отырған дәуірдің, өз замандасының бейнесін қаншалықты көре алса, шығарма соншалықты тартымды болары сөзсіз. Заман секілді әдебиет те үнемі динамикада болатын құбылыс. Бүгінгі күннің жас оқырманын қызықтыратын тың туындылар жазылып жатыр, тек оларды оқыту ісі кенжелеп тұр. Зерттеу барысында алынған сауалнама мен сұхбаттасу нәтижелері бұл пікірді айғақтайды. Сондықтан XXI ғасыр оқырманының сұранысын қанағаттандыратын материал іріктеліп және сол материалды дұрыс оқыта білу жолға қойылуы тиіс. Мақаланың мақсаты – мектеп оқушыларының қызығушылықтарын оятатын туындыларды дүниеге әкеліп жүрген жаңа заман жазушысы Айгүл Кемелбаеваның шығармаларын талдау, мектеп бағдарламасында берілген әңгімелерін дұрыс оқытуға және талдауға бағыт беру.



Түйінді сөздер: постмодернизм, XXI ғасыр әдебиеті, әдебиетті оқыту, Айгүл Кемелбаева шығармашылығы, оқыту әдістемесі



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Орынбаева, Д. Г., Сатемирова, Д. А. А. Кемелбаеваның прозасын мектеп оқушыларына оқытудың өзектілігі [Мәтін] // «Білім» ғылыми-педагогикалық журналы. – Астана: Бі. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. – №3. – Б. 74-83.

Кіріспе

XX ғасырдың соңына қарай қазақ әдебиеті жаңаша әдіс-тәсілдер, бағыт-бағдар, ағым, стилімен көріне бастады. Осы кезеңде қазақ әдебиетінде модернистік және постмодернистік сарындағы шығармалар жазыла бастады.

Модернизм мен постмодернизмнің қазақ әдебиетіндегі көрінісі туралы алғаш пікір білдіргендердің бірі ғалым Б.Майтанов бұл эстетикалық құбылыстың ұлттық сөз өнерімізде XX ғасырдың алғашқы ширегінен бастап-ақ көрінгенін айтады. Қазіргі қазақ прозасындағы модернистік

және постмодернистік сарын жазушылар Т.Әбдіков, М.Мағауин, А.Асылбек, А.Жақсылықов, Р.Мұқанова, А.Кемелбаева прозасында көрінеді.

Қазақ әдебиетіндегі модернистік, постмодернистік сарын туралы С.Қасқабасов, Б.Жетпісбаева, Г.Пірәлиева, А.Ісмақова, А.Темірболат, Л.Сафронова, Қ.Жанұзақова, Г.Сәулембек және т.б. зерттеуші-ғалымдар пікір білдірген. Постмодернизм құбылысына әдебиеттанушы ғалым Т. Есембеков: «...әлем әдебиетіндегі ізденістерге сергек қараған қазақ ақын-жазушыларының модернистік және постмодернистік үрдістерге өз көзқарастары болған, кейде аздаған ауыс-түйіс,

бейімдеу, репродуктивтік сәттер байқалатынын зерттеушілер айтқан. С. Санбаев, О. Бөкеев, Т. Әбдіков, А. Жақсылықов, Р. Сейсенбаев және тағы басқа қаламгерлер туындыларында мифологемаларды көптеп қолдану байқалса, Д. Амантай «Түнгі жарық» романында «өлген авторды», А. Кемелбаева «Мұнара» шығармасында «авторды кітаптар теңізін кезіп жүрген дәруіш етіп бейнелейді» [1], – деп айтып кеткен болатын. Қ.Жанұзақова постмодернистік сарындағы қазақ прозасына тән белгілер ретінде «трагедиялық сарынды», «қоғамды жатсынуды», «астарлап ишарамен сөйлеу», «идеалдардан бас тартуды» атап өтеді.

Бүгінде жазушы, кинодраматург Айгүл Кемелбаева – шығармалары жанрлық, тілдік-стильдік жағынан ерекше жазушы. Жазушылығы туралы автордың өз пікірі мынадай: «Стильге келер болсақ өзімді-өзім қайталамаймын. 12 әңгімем 12 түрлі, үш повесім үш алуан» [2]. Туындылардағы ерекше тілдік өрнектер қаламгердің суреткерлік шеберлігін айқын аңғартады. Шығармашылығын, қаламгерлік тағдырын терең білген білікті әдебиет сыншысы Г. Пірәлиева: «Бұрын-соңды қазақ прозасында байқала қоймаған жақсы бір талпыныс, тың бір көркемдік көрініс – оның әрбір теңеуі, әрбір салыстырулары әлемдік әдебиет әлеміндегі көркемдік құбылыстармен, ондағы кейіпкерлер өмірімен, тіршілігімен, іс-әрекетімен іштей үндесіп, үйлесіп жатады» [3], – деп, әдеби кеңістікте ерекше қолтаңбасымен көрінген қаламгер ретінде танып, баға береді.

Айгүл Кемелбаева – қазақ прозасында өзіндік қолтаңбасымен танылған ерекше жазушы. Ғалым А. Ісімақова: «Айгүлдің прозасын оқығанда, оны әдебиетші адамның жазғаны бірден білініп отырады. Айгүл Кемелбаева қазақша жазса да, қазақ топырағының иісін шығарып тұрып жазса да, шетелдік прозаны керемет меңгергендігі байқалады. Джойс, Кафка, Прусты былай қоғанда, қазіргі модернистік, постмодернистік ортада жүрген жазушылармен таныс екендігі білінеді. Неліктен?.. Айгүл де әдеби тәсілдерді жетік меңгере отырып, бәрібір, жазушы ретінде жазады»

[4], – деп, жазу шеберлігін жоғары бағалайды. А. Кемелбаева шығармаларының әлемдік жазушылармен салыстырыла бағалануын мына пікір толықтыра түседі: «Қазақ әдебиетінің қабылдануы мен түсіндірілуін халықаралық тұрғыдан саралау – қазіргі қазақ әдебиетшілерінің зерттеу саласы. Американдық, еуропалық және азиялық жазушылармен ынтымақтастық біздің білімімізді байытып, Қазақстанда ерекше әдеби дәстүрдің қалыптасуына түрткі болады» [5]. Демек, қазіргі әдебиетті жасаушы авторлар әлемдік әдебиеттің ең көркем тұстарын ұлттық әдебиетпен ұштастыра отырып, тың сұрлеу салуда.

Материалдар мен әдістер

«Қазақ мектебіндегі бала келешекте қай мамандыққа барам десе де, ең алдымен өзінің ана тілін, әдебиетін сүюі шарт. Сол сүюді орта мектеп табалдырығын аттаған соң да, мамандық, білім беретін жоғары мектепке ауысқанда да асыл қасиетіндей сақтауы керек» (М.Әуезов). Балаға қазақ әдебиетінің көркем туындыларын мектеп қабырғасында жүргенде міндеттеп не мәжбүрлеп оқыту туған тілі мен төл әдебиетіне деген махаббат сезімін оятпайтыны, арттырмайтыны белгілі.

Жалпы білім беретін мектептердің оқу бағдарламасында А.Кемелбаеваның «Шашты» әңгімесі, ал қазақ әдебиетін тереңдете оқытын желілік Абай мектептерінің оқу бағдарламасында «Қоңырқаз» әңгімесі берілген. Мақалада «Қоңырқаз» әңгімесінің оқытылуы туралы сөз болмақ.

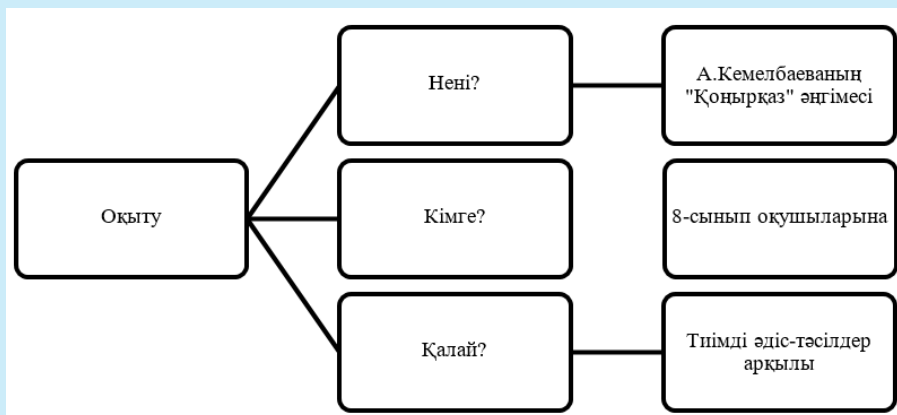
Зерттеу барысында «Қоңырқаз» әңгімесіне мәнмәтіндік талдау жасалып, идеясы ашылды. Мектеп оқушыларына бұл әңгімелер қалай құнды болмақтығы зерттеліп, салыстырмалы анализ жасалды.

Мақаланы жазу барысында келесідей зерттеу әдістері: контекстік-түсіндірмелі, салыстырмалы, жалпылау, сипаттау, салыстыру қолданылды.

Нәтижелер

Әр педагог білім беру үрдісінде нені оқы-

тамыз, кімге оқытамыз және қалай оқытамыз деген үш сауалға жауап іздеуі тиіс.

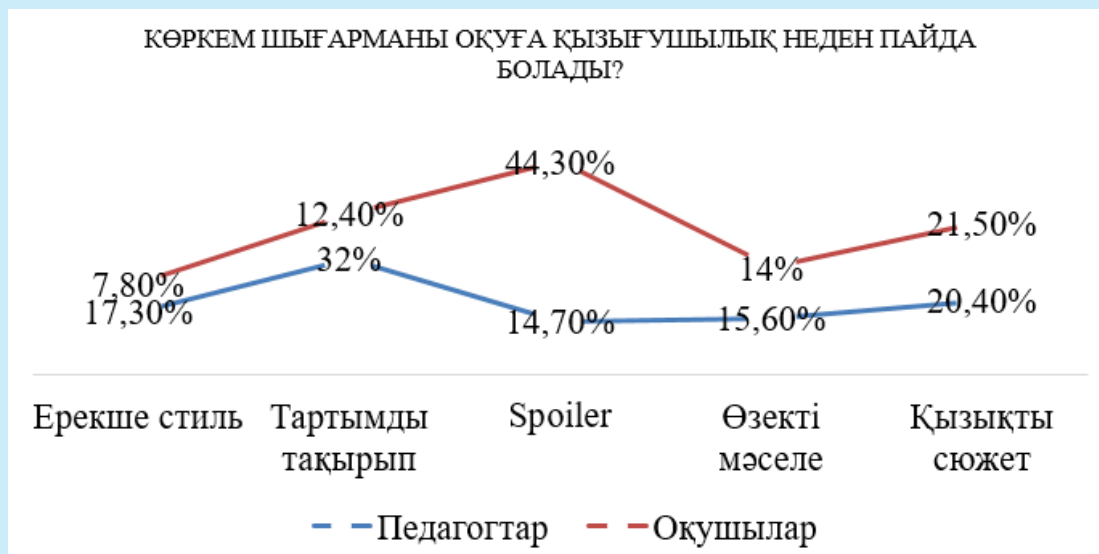


1-сурет - Оқыту моделі

Зерттеу жұмысымыздың объектісі – А. Кемелбаеваның «Қоңырқаз» әңгімесі. Демек, нені оқытатынымыз белгілі. Жұмыстың кіріспе бөлімінде айтылған ғалымдардың пікірлеріне сүйене отырып және автор шығармаларының мектеп бағдарламасына енгізілгенін ескере келе нені оқыту қажеттігіне таңдау жасалды. Кімге оқытамыз десек, желілік Абай мектептерінің 8-сынып оқушыларына. Көркем шығарманы оқытуда оқушылардың жас ерекшелігін ескеру ұстанымына сәйкес 8-сынып таңдалды. Ал қалай оқытамыз деген сұрақ оқыту әдісіне алып келеді. Әдіс дегеніміз – белгілі бір мақсатқа жетудің, нақты міндетті шешудің жолы, тәсілі. А. Байтұрсынов дұрыс оқыта білудің қажеттілігі туралы: «Мынаны естен ешқашан шығаруға болмас, тәуелсіз, дербес өмірге өзінің ана тілінде сөйлейтін және төл әдебиеті бар, оны терең танып меңгеруге, білуге талпынатын халық қана таласа алады» [6], - деп пікір білдіреді. Ал Ш. Әлжанұлы 1930 жылы жарық көрген «Кеңес мектептеріндегі оқыту методикасының негізі» атты еңбегінде: «Мұғалім бар білімін оңай түрде оқушыларға түсіндіре

алмаса, ол білімнен пайда аз. Олай болса, тетіктің көбі методта, метод – мұғалімнің қолындағы негізгі қаруының бірі... Сондықтан осы қарумен мектеп құралдануы керек» [7], - деп, әдістің маңыздылығына тоқталады. «Оян, қазақ!» деп ұлттың көзін ашуға ұмтылған М. Дулатұлы «Қирағат» оқулығының алғысөзінде: «Балаларды оқыту өз алдына бір ғылым – педагогика. Мектеп бағдарламасында бірінші орын алған нәрсе – қирағат, баяндап, түсіндіре оқытудың жолдарын жас мұғалімдер ескеріп білулері қажет» [8], - деп қандай әдіс болмасын жүйелі, берік білім қалыптастыруға негізделе отырып, оқушылардың саналылығы мен белсенділігін арттыру керектігін дәлелдеп көрсетті.

Мектеп оқушыларын қазақ әдебиетін оқуға қызықтыру, кітапқұмарлықтарын арттыру үшін не қажет екенін анықтау мақсатында желілік Абай мектептерінің ұстаздары мен оқушыларынан сауалнама алынды. Сауалнамаға қатысушылар саны – 70. Оның ішінде педагогтар – 20, оқушылар – 50.



2-сурет - Көркем шығарманы оқуға қызығушылығын арттыру бойынша нәтижелер

Сауалнама нәтижесі көрсеткендей, қатысушылардың 41,9%-ы сюжеті ерекше, елең еткізерлік, ал 25,1%-ы өзгеше стильде жазылған шығармаларды оқуға талпыныс жоғары болатынын көрсеткен. Осы нәтижені ары қарай бақылау мақсатында Алматы қаласындағы Республикалық Абай атындағы дарынды балаларға арналған мектеп-интернатының 8-сынып оқушыларына А. Алтайдың «Кентавр», «Киллер сауысқан» әңгімелерін, Т. Әбдіктің «Оң қол» әңгімесін оқытып, талдату жұмыстары жүргізілді. Айта кетерлік мәселе, арнайы емтиханмен қабылданған бұл оқушылар төменгі сыныптарда қазақ халқының тарихы, батырлардың ерлігі мен өрлігі, қазақ әйелінің мұңы, салт-дәстүр мен құндылықтар, тәуелсіздіктің қадірі деген тақырыптардағы көркем туындылармен таныс. Қазақ әдебиетінің классикалық туындыларын оқып келген оқушылар жаңа сюжет, тың тақырыптар баяндалған шығармаларды талдаған кезде, олардың санасындағы ерекше серпіліс байқалды. Бұған себеп – шығарма атауларының ақ тартымдылығы, сюжеттерінің шытырмандығы мен ерекшелігі, өзгеше авторлық

шешім. «Кентавр» әңгімесіндегі мифологиялық кейіпкер, оның дүниеге келуі мен іс-әрекеті оқушыны бірден өзіне тартып әкетеді. Көбіне мұндай қиял-ғажайып кейіпкерлерін грек аңыздарынан немесе шетелдік мультфильмдер мен фильмдерден көріп үйренген балаға қазақ даласында да осындай кейіпкердің болғаны, оның өмірінің шынайы суреттелуі, соңында жануарларды қорғаймын деп ерлікпен қаза табуы аса қызық. Ал осы шығарманы талдату барысында педагог тарапынан «Оқиға неліктен Шығыс Қазақстанда орын алған деп ойлайсыңдар?», «Кентаврдың есімі Басарыс деп аталу себебі неде?», «Басарысты атқан жау неліктен алыстан келмеді?» деген ойтүрткі, проблемалық сұрақтар қойылып, әңгімеге арқау болған полигонның зардабы, «Бес арыстың» қайғылы тағдыры деген тақырыптар өзі-ақ анықталды. Талдау аяқталған соң Ш. есімді оқушы: «Әңгімені оқу барысында автор неліктен Кентавр образын таңдап алды деген сұрақ туындады. Қазір соның жауабын таптым. Бұл образ – жылқымен жаны бірігіп кеткен қазақтың бейнесі екен», – деп ойын білдірсе, Е. есімді оқушы: «Әңгіме сюжетінің ғана емес, әр кейіпкер

есімінің астарына үңілу арқылы автордың позициясы мен негізгі идеяны анықтауға болатыны мені таңқалдырды», – деп құнды пікірін айтты. Баланың төл әдебиетке деген осы бір қызығушылығын жоғалтып алмай, одан әрі ынтықтыра түсу үшін Т. Әбдіктің «Оң қол» шығармасын оқыту тиімді болмақ. Бұл әңгімедегі оқиға өтетін жер – жаны ауыратын адамдарды емдейтін орын, яғни психиатриялық аурухана. «...Олардың науқастан азап шеккен жадау жүздері, былайғы жұртқа қорқынышты болып көрінетін оғаш қылықтары, сөйлеген сөздері жаныма соншалықты ыстық. Мен оларды жанымдай жақсы көремін. Иә, иә, жақсы көремін... Олардың ешкімге ешқандай зияны жоқ. Егер дүниедегі бар зиянкестікті тексерер болсақ, солардың бәрін жындылар емес, сау адамдар жасаған ғой» [9], – дейді автор. Әңгіме талданғаннан кейінгі Ж. және Д. есімді оқушылардың пікірі: «Бұл шығарманы бір деммен оқып шықтым. Басынан бастап соңына дейін біресе қорықтым, біресе күлдім, біресе кейіпкерді аядым, соңында автордың шешімі көзіме жас үйірді. Ары қарай

дәрігердің тағдыры не болды екен деген сұрақ қалдырды». Туындыларды талқылаудан кейінгі осы сынды пікірлер сауалнама нәтижелерін растады.

Талқылау

Зерттеудің негізгі объектісімен жұмысты жалғастыру үшін сауалнаманың келесі нәтижелері назарға алынды. Мектеп оқушысын қандай да көркем шығарманы оқуға ынтықтырудың бір жолы – spoiler, яғни ең дәмді тұстарынан кішігірім ақпарат беру. Бұл тұжырымды сауалнамаға қатысушылардың 59%-ы растады. Оқиғаның одан ары қалай өрбіп, немен аяқталғанын білуге ұмтылған оқушы туындыны бір деммен оқып шығары сөзсіз. Дәл осындай ерекше атауымен, қиял-ғажайып элементтері аралас сюжетімен және астарлы идеясымен оқушыны елітіп әкететін әңгімелердің бірі – «Қоңырқаз». Автор бұл әңгімесінде бүгінгі қоғам үшін өзекті бірнеше проблемаларды көтерген:



3-сурет – Әңгімедегі өзекті проблемалар

Оқытылатын шығармада көтерілген мәселелердің бүгінгі күн үшін маңыздылығы оқушының функционалдық сауаттылығының қалыптасуына әкеледі. «Барлық

жеткіншек ұрпақтың функционалдық сауаттылығына зор көңіл бөлу қажет. Функционалдық сауаттылық – өмірлік міндеттер мен мәселелерді шеше білу,

оқушының білімінің көрсеткіші болып табылады және оған мектепте оқу барысында қол жеткізуге болады. Қашанда білім беру үрдістерінде оқушылардың алған білімін өз өмірінде тиімді пайдалана алу арқылы қоғамға үйлесімді қосылуы маңызды болып табылады» [10]. Осы пікірді ескере отырып, «Қоңырқаз» әңгімесінде көтерілген мәселелерге тоқталсақ:

1. Отбасы және неке. Әңгіменің басты кейіпкерлерінің бірі – Қаршыға, өте сұлу, талантты әнші, асқақ арман жетегінде үлкен қалаға келген ару. Бірақ өнерде де, махаббатта да жолы болмай, дауысын жоғалтып, некесіз нәрестесімен ауылға қайтуға мәжбүр болады. «Үлкен сахна жайлы көкейтесті арманмен қош айтысуға мәжбүр болған Қаршыға беймаза қаладан тезірек кетуге асығып, қырдағы қойшы ағасы Ақылбайға ағынан жарылып хат жазды. Туған жерге оралғысы келетінін, некесіз сәби күтіп жүргенін, жанашыр жалғыз туысы осы күнәсін кешпей ат-тонын ала қашып, жирене теріс айналса, кіндігі кесілген атамекеннен мүлде безініп, ел-жұртқа масқара қылмай, біржола жоғалатынын қысқа қайырды» [11, 56]. Алғашқы абзацтан-ақ ХХІ ғасыр қоғамының өзекті дертінің бірі – некесіз сәби сүю мәселесі туралы айтылғанын байқаймыз. «Әдептілікті кімнен үйрендіңіз?» деп сауал тастағандарға: «Әдепсіздерден үйрендім», - деген Лұқпан хакімнің сөзі белгілі. Сонымен қатар, дана қазақ халқының «Жаман айтпай, жақсы жоқ», «Қызға қырық үйден тыю» деген нақылдарын ескере келе, жасөспірімдік шаққа аяқ басқан оқушыларға аталмыш мәселені оқытып, талдату қажет-ақ. Сұлулығы мен таланты бола тұра, бір сәтке аяғын шалыс басқанының салдарынан асқақ арманының күл талқаны шыққан Қаршыға тағдыры ертең-ақ студент атанатын мектеп оқушыларына сабақ бола білуі тиіс. «Қыздың арын қорғап, намысын биік қойған жұрттың баынан бағы таймайды» [11, 48].

2. Экология. Әңгімеде сәбидің анасының құстың жұмыртқасын жеу арқылы жерігін басқаны сәтті суреттелген. Әйелдің жерік халін жеріне жеткізе баяндайтын қаламгер бір нәрсеге аса мән береді. Ол – жұмыртқаны ұрлап жеу деталі. Осы

жерде болашақ некесіз сәбиді дүниеге әкелетін ананың жұрт көзінен жасырын, өткен шақтағы «ұрлық» құмарлықтары туралы тұспалдайды. Табиғатқа зиян келтіргені үшін де оның сәбиі «ерекше бала» болып дүниеге келді, ал анасының өмірде жолы байланды деген ой байқалады. Осы детальды да оқушылармен кеңірек талдай отырып, адамзат табиғаттың әр жаратылысына қастандық жасамауы тиіс екені түсіндірілуі қажет.

3. Буллинг. Қойшының қарындасын қабылдағаны, бойжеткеннің құстың жұмыртқасына жеріктігі, соңыра нәрестені дүниеге әкелуі бір деммен оқылады. Түсінбей кібіртіктеп қалу сосын басталды. Бұл – сәбидің арқасында құстың нанатына ұқсас шеміршектің өсе бастауы. Қызының жұмбақ жаратылысын өзгеден жасырған анасы оны бастауыш сыныпта оқудан шығарып алады. Өйткені қызы мектептен жылап келеді, оқушылар оны «бүкір» деп мазақтайды: «...Екінші класта оқып жүріп, Хорлан бүкір деп мазақтаған тұстас балаларға өкпелеп мектепке бармай қойды. Қызының болашағын ойлаудан зәресі ұшатын Қаршыға бұл қыңырлыққа көзжұмбайлықпен келісе салды» [11, 58]. Бір қарағанда алаңсыз балалардың жәй қылжағы мен қалжыңы секілді көрінетін бұл оқиға түптеп келгенде Хорлан қыздың үйде жападан жалғыз қамалып отыруына, өзге адамдармен араласа алмай, бұл әлемнен бөлініп қалуына әкелді. Қазіргі таңда да мектеп оқушыларының арасында көзге көрінетін һәм көрінбейтін форматта буллинг жүріп отырады. Мұның дұрыс емес екенін, Құдай жаратқан әрбір пенде бірдей екенін, Абай айтқандай «адамзаттың бәрін бауырым деп сүю» [12, 56] қажеттілігін дәл осы детальды талдау арқылы оқушы санасына құюға болады. Осы арқылы шағын әлеуметтік топта болатын мәселені жалпыадамзаттық құндылықтармен ұштастыра білу керек.

3.1. Жалғыздық. ХХІ ғасырдағы қазақ және әлем әдебиетіне ортақ проблема – жалғыздық. Сыныптастарының мазағына ұшыраған кішентай Хорланды да бұл мәселе айналып өтпеді. Анасының ұйғаруымен өзге жұртпен араласпай, теледидар көрмей, кітап оқымай үйде отырған

Хорлан жалғыздықтан жапа шекті.

«Күллі тұлғасынан аңқаулық аңқып тұратын, тегі жұрт жарымес санайтын кішкентай жан иесінің күллі махаббатын төгіп тебіреніп, қанатты періштелерден көз айыра алмай қалғаны шынымен тосын құбылыс еді.

Қоңырқаз Еркежан ағасының үйіне қанатты періштелерді көру үшін асығатын қызық күйге ұшырады. Қыз бала томырық мінез анасына тартып, ештемеге елең етпейтін меңіреу тәрізді әсер ететін. Жұрт Қаршығаны мүсәпір санап, жарымжан қызымен екеуін пері шалған деп әңгіме етсе де, ән салуды ұмытқан Қаршығаның әсем үнін бір тыңдауға құштар еді» [1, 59]. Шығармада автор Хорланды «жұрт жарымес санайтын», «томырық мінез», «жарымжан қыз» деген тіркестер арқылы суреттейді. Бұл халге бейкүнә қыз жалғыздықтың салдарынан тап болды. Жаратылысынан өзгеше мифологиялық кейіпкер сынды Хорлан-Қоңырқаз жалғыз қалған соң өзіне серік іздеп құс мүсіндерін жасай бастады.

3.2. Қатігездік. Жартылай адам, жартылай құс болып жаралған Қоңырқаз бір қарағанда ешкімге зияны жоқ, бұл дүниедегі күнә атаулыдан пәк, құстарды ерекше жақсы көретін аяулы жан. Бірақ оның бойында асқан қатігездік те бар. «Тауықтарға шашылған жемге ортақтасып, секектеп жүріп, қатер төнгенін көрмей қалатын ақымақ торғайлардың талайын ұстап, талап жеген көршінің шұбар мысығын ол жек көрді. Жұмсақ табан жалмауыз мысық сүйікті ақ кептерінің ту-талақайын шығарғанын көргенде қаны көтеріліп, долылық буып, бұл тажалды мықтап жазалауға ұйғарды.

Қоңырқаз әлгі мысықты ұстап алып, басын орамалмен тұмшалап тас қылып байлады да, моншадағы су толы бөшкенің ішіне тастап, қақпағын жауып қойды. Монша жаққан күні шешесі судағы өлі мысықтың басындағы орамалын танып, қызынан келген кесел екенін сезіп бажылдап ұрысты» [1, 60]. Осы тұста шығарма басталғалы Қоңырқазды мүсіркеп отырған оқырманның ойы екіге бөлінеді. Себебі ол құстарға

жауыздық жасады деп, мысыққа да жауыздықпен жауап қатты. Бірақ періштедей Қоңырқазды оқушы жауыз деуге қимайды. Бірақ ақиқаты – осы. Кейіпкердің өз ішінде жалғыздықтан пайда болған қарама-қайшылық. Осы тұста мұғалім оқушыға дұрыс бағыт-бағдар бере алуы тиіс. Өмірде әр адамның ішінде жақсылық пен жамандық таласқа түсіп отыратынын, сол тартыста жақсылық жеңу үшін көп білім мен жақсы тәрбие керек екені айтылып, ойталқы жасалса, оқушы да дұрыс ойға келері анық.

Әңгімені толық талдау үшін кейіпкерлерге тура және жанама мінездеме беру әдісін қолдануға болады. Себебі бұл әңгімедегі кейіпкерлердің әрқайсы әртүрлі. Тіпті оларға есімді де автор белгілі оймен таңдап алғаны байқалады. Мысалы, Ақылбай қойшы. Оның әр әрекетінен (қарындасын сөкпеу, жиенін туған баласынан артық жақсы көру, қарындасының қандай шешіміне болмасын қарсы келмеу, шындықты мойындай білу) ақылды екені байқалып тұр. Қаршыға есімі де бекерден бекер таңдалмаса керек. Қазақ аңшыларының бүркіттен кейін аңға ең көп салып, қолға ұстайтын құсы қаршыға болған. Оны бүркіт сияқты баптап, баулиды. Жақсы бап көрген қаршыға қаз, үйрек, дуадақ, ұлар, аққу, қырғауыл, саңырау құр сияқты құстарға түседі. Сондай-ақ, қоян, ақ тиін, алақоржындарды да іледі. Әңгіме жалпы адам мен құс жайлы болғандықтан, бала кезден құс жұмыртқасын жеуге әуес қыздың есімі Қаршыға болуы заңды сияқты көрінеді.

Әңгімедегі үшінші кейіпкер – Еркежан. «Бұлардың көрші аттап баспайтын тым-тырыс үйіне Қаршығаның әріптесі Еркежан келе қалды. Жас кезінде суретші болуды армандап, үй-ішінің тірлік қамымен кеткен Еркежан бөлмеде аузы-мұрнынан шыққан құс мүсіндерін көргенде ерекше таңырқап, шегін тартты» [1, 54]. Еркежан ағай да өнер адамы. Жас күнінде суретші болғысы келіп, кейін қол үзіп алған ол, Қоңырқазды көрген соң сол кәсібін қайта қолға алып, небір сұлу суреттер сала бастайды. Жалпы алғанда әңгімеде кейіпкерлер образы арқылы өнер дәріптелген: Қаршыға – әнші, Еркежан – суретші, Қоңырқаз – мүсінші.

Қорытынды

Қорыта келе, Айгүл Кемелбаеваның «Қоңырқаз» әңгімесі ХХІ ғасырдағы қазақ әдебиетінің үздік туындыларының бірі ретінде мектеп оқушыларына оқытылуы керек және оны мұғалімдер шеберлікпен талдап, ұғындыра білулері керек. Себебі әңгімені дұрыс оқыту арқылы оқу бағдарламасында берілген: көркем шығарманың құрамды бірліктерімен шығармашылық жұмыс; көркем шығармадағы образдар мен мотивтердің туынды идеясымен байланысын түсіну; әдеби шығарманың сюжеттік-композициялық құрылысын талдау арқылы көтерілген әлеуметтік, гуманистік, заманауи мәселелерді терең түсіну; әдеби шығарманың композициясын жанрлық ерекшеліктерін айқындап, уақыт пен кеңістік тұрғысынан талдау, баяндау композициясын ажырату; қаламгердің даралық стилін талдау (шығарма тілінің лексика, синтаксистік құрылымындағы ерекшеліктерін талдау); шығарманың идеясын көркемдік-эстетикалық құндылық тұрғысынан әлем әдебиеті үлгілерімен салыстыра талдап баға беру, т.б. оқу мақсаттарына толық қол жеткізуге болады. Әңгіме сюжетін оқушы өмірімен байланыстыра отырып талдау арқылы функционалдық сауаттылық жүзеге асады. Әлем әдебиеті үлгілерімен салыстыра талдағанда колумбиялық жазушы Габриэль Гарсиа Маркестің «Жүз жылдық жалғыздық» романынан үзінділер алып, салыстырмалы талдау жасатқан тиімді болмақ.

Әдебиет сабағында оқушыларды білімге ынталандыру мен танымдық қабілеттерін үнемі дамытудың негізі оқу-тәрбие процесін жандандыру, әдіс-тәсілдерді жетілдіре беру принципіне саяды. Мұның өзі, ең алдымен, мұғалімнің білімі мен біліктілігіне, шығармашылық ізденісіне, сабақты ұйымдастыру шеберлігіне байланысты. Мәтінді оқып, мазмұнымен танысқанда оқушылардың алған алғашқы әсері сол шығарманы талдау үрдісінде толысып, тереңдей түседі. Оқушыны мәтін табиғатына үңілту, ойландыру, шығармашылық ізденіске баулу – бүгінгі күннің негізгі талаптарының бірі екеніне дау жоқ.

Қаржыландыру туралы ақпарат. Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырады (грант № АР19176992).

Қолданылған деректер тізімі

1. **Есембеков, Т.** Көркем мәтін және аударма: оқу құралы. Алматы: Қазақ университеті, 2019. – 124 б.
2. **Кемелбаева, А.** Жазушы ізгіліктің иесі болуы тиіс. [Электрондық ресурс] – URL: <https://abai.kz/post/13342> (қаралу уақыты: 30.05.2024)
3. **Пірәлиева, Г.** Қаламгер өрнегі ізденісте. Қазақ әдебиеті. – № 24. – 2005. – 11 б.
4. **Ісімақова, А.** Асыл сөздің теориясы. – Алматы: Таңбалы, 2009. – 376 б.
5. **Oralbekova, K., Kapantaikyzy, S., Akhmetova, M., Orazbek, M., Kenzhebayeva, G.** Problems of Reception, Understanding, and Interpretation of Abai's Works. *Interdisciplinary Literary Studies (iis)*. Vol. 26, No. 2, 2024. <https://doi.org/10.5325/intelitestud.26.2.0141>
6. **Дулатұлы, М.** Ахмет Байтұрсынұлы (өмірбаяндық очерктен үзінді). Ана тілі. – 24 қаңтар. – 1991. – 36.
7. **Жұмажанова, Т.** Әдебиетті оқыту әдістемесі. Алматы: Білім, 2009. – 288 б.
8. **Дулатұлы, М.** Бес томдық шығармалар жинағы. Т4. Алматы: Мектеп, 2003. – 344 б.
9. **Әбдік, Т.** Оң қол: Шығармалар жинағы. Алматы: Атамұра, 2020. – 375 б.
10. **Нурмағанбетова, Г.** Биология сабақтарында оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыру арқылы білім сапасын арттыру [Мәтін] // «Білім-Образование» ғылыми-педагогикалық журналы. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлт-тық білім академиясы, 2024. – No2. – Б. 33-42
11. **Кемелбаева, А.** Мұнара: Шығармалар жинағы. Алматы: «Сорос-Қазақстан» қоры, 2003. – 149 б.
12. **Құнанбайұлы, А.** Шығармалар жинағы. Алматы: Жібек жолы, 2005. – 152 б.

References

1. **Esembekov, T.** Kórkem mátin jáne aýdarma [Literary text and translation]: oqý quraly. Almaty: Qazaq ýniversiteti, 2019. – 124 b.
2. **Kemelbaeva, A.** Jazyshy izgilitiń iesi bolýy tiis [The writer must be the owner of virtue]. [Elektronдық resýrs] – URL: <https://abai.kz/post/13342> (qaraly úaqyty: 30.05.2024)
3. **Piraliyeva, G.** Qalamger órnegi izdeniste [The writer's expression is in search]. Qazaq ádebiyati. – № 24. – 2005. – 11 b.
4. **Isimaqova, A.** Asyl sózdiń teoryasy [The theory of the noble word]. – Almaty: Tańbaly, 2009. – 376 b.

5. Oralbekova, K., Kapantaikyzy, S., Akhmetova, M., Orazbek, M., Kenzhebayeva, G. Problems of Reception, Understanding, and Interpretation of Abai's Works. *Interdisciplinary Literary Studies (iis)*. Vol. 26, No. 2, 2024. <https://doi.org/10.5325/intelitestud.26.2.0141>
6. Dýlatuly, M. Ahmet Baitursynuly (ómirbaıandyq ocherkten úzindi) [Akhmet Baitursynov (excerpt from the biographical essay)]. *Ana tili*. – 24 қаңтар. – 1991. – 3б.
7. Jumajanova, T. Ádebietti oqyıtı ádistemesi [Methods of teaching literature]. *Almaty: Bilim*, 2009. – 288 b.
8. Dýlatuly, M. Bes tomdyq shyǵarmalar jınaǵy [Collection of works in five volumes]. T4. *Almaty: Mektep*, 2003. – 344 b.
9. Ábdik, T. Orń qol: Shyǵarmalar jınaǵy [Right hand: a collection of works]. *Almaty: Atamura*, 2020. – 375 b.
10. Nýrmaganbetova, G. Biologia sabaqtarynda oqúshylardyń fýnksionaldyq saǵattylyǵyn qalyptastyrı arqyly bilim sapasyn arttyrı [Improving the quality of education through the formation of functional literacy of students in biology lessons] [Mátin] // "Bilim-Obrazovanie" ǵylymy-pedagogikalıq jýrnaly. – Astana: Y. Altynsarin atyndaǵy Ult-tyq bilim akademiasy, 2024. – No2. – B. 33-42
11. Kemelbaeva, A. Munara: Shyǵarmalar jınaǵy [Tower: collection of works]. *Almaty: "Soros-Kazakhstan" qory*, 2003. – 149 b.
12. Qunanbaıuly, A. Shyǵarmalar jınaǵy [Collection of works]. *Almaty: Jibek joly*, 2005. – 152 b.

Обучение прозы А. Кемелбаевой школьникам

Д.Г. Орынбаева^{1*}, Д.А. Сатемирова²

^{1,2} Казахский национальный педагогический университет им. Абая
г. Алматы, Республика Казахстан



Аннотация. На практике доказано, что молодые подростки эпохи глобализации и искусственного интеллекта не особенно интересуются произведениями XIX-XX веков, написанными на тему женского равенства и социального неравенства в литературе, затрагивающими темы, близкие к актуальным в настоящее время. Как и современность, литература – это явление, постоянно находящееся в динамике. В связи с этим, сегодня пишутся новые произведения, интересующие юного читателя. Очевидно, что ознакомление школьников с современной литературой только к концу учебного года, начиная с произведений античности, не повышает у ребенка энтузиазма к литературе. Результаты опроса и интервью, полученные в ходе исследования, подтверждают это мнение. Поэтому должен быть подобран материал, отвечающий запросам читателя XXI века, и налажено правильное преподавание этого материала. Цель статьи-проанализировать произведения современной писательницы Айгуль Кемелбаевой, которые вызывают интерес у школьников, дать направление на правильное обучение и анализ рассказов, представленных в школьной программе.



Ключевые слова: постмодернизм, литература XXI века, преподавание литературы, творчество Айгуль Кемельбаевой, методика преподавания

Teaching prose by A. Kemelbaeva to schoolchildren

D. Orynbayeva¹, D. Satemitova²

^{1,2} Kazakh National Pedagogical University
Almaty, The Republic of Kazakhstan



Abstract. In practice, it has been proven that young teenagers of the era of globalization and artificial intelligence are not particularly interested in works of the XIX-XX centuries written on the topic of women's equality and social inequality in literature, touching on topics close to current ones. Like modernity, literature is a phenomenon that is constantly in dynamics. In this regard, new works are being written today that are of interest to the young reader, only their training. It is obvious that familiarizing schoolchildren with modern literature only by the end of the school year, starting with the works of antiquity, does not increase the child's enthusiasm for literature. The results of the survey and interviews obtained during the study confirm this opinion. Therefore, material should be selected that meets the needs of the reader of the XXI century, and proper teaching of this material should be established. The purpose of the article is to analyze the works of the modern writer Aigul Kemelbaeva, which arouse the interest of schoolchildren, to give directions for proper education and analysis of the stories presented in the school curriculum.



Keywords: postmodernism, literature of the XXI century, teaching literature, creativity of Aigul Kemelbaeva, teaching methods

Материал баспаға 07.08.2024 келіп түсті.

География пәнінде диверсификация ұғымын оқытудың әдіснамалық негізі

А. Б. Сералиев^{1*}, О. Б. Мазбаев², Д. Т. Алиаскаров³, Эмин Атасой⁴

^{1,3}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Алматы қ., Қазақстан Республикасы

²Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы,

Астана қ., Қазақстан Республикасы

⁴Бурса Улуда университеті, Бурса, Түркия

*seraliev_81@mail.ru



Аңдатпа. Мақаланың басты мақсаты аймақтардың экономикалық жағдайына сай әртараптандыру ұғымын сабақта қалыптастыру, жетілдіру. Экономикалық тұрғыда (әртараптандыру) диверсификация ұғымы жайлы көптеген ақпараттар берілген. Әртараптандыру ұғымының аясы кең болғандықтан, мақалада қарастыруды жөн көрдік. Әртараптандыру экономиканың даму барысында, өндірісті, шаруашылық саласын қайта құруда қолданылатын әдіс. Шетелдік басылымдар негізінде мысалдар келтіріп, шаруашылықтың нарыққа сай жаңаруы жайлы ғалымдардың еңбектері қарастырылды. Қазіргі заман талабына сай шаруашылық салалары, оның жеке секторлары жаңарып, мамандандырылуға бейімделген. Қалыптасып түрленуі – өз кезегінде әртараптандырудың көрінісі болғандықтан география сабақтарында осы ұғымды түсіну бағдарлама мақсаттарын ескере отырып қарастырылды. Қазақстанның экономикалық аудандарының құрылуы жайлы тарихи деректер негізінде экономикалық аудандастыру мен экономикалық әртараптандыру ұғымдарын байланыстырып, ерекшеліктеріне ғылыми мазмұнда дәлелдемелер келтіріледі. Мақалада Қазақстан экономикалық дамуында қолданылатын әртараптандыру ұғымын оқытудың оқу әдістемелік негіздері қарастырылды. Зерттеу барысында алдыға қойған мақсатымыз – экономиканы әртараптандыру ұғымын талдап, орта мектептерде білім беру барысында кеңінен насихаттау, педагогикалық тұрғыда оқушылардың функционалды сауаттылығын арттыру. Экономикадағы әртараптандыру үдерісін жаңартылған білім мазмұнындағы мектеп бағдарламаларында қолданудың әдіснамалық негізіне тоқталып, талдаулар жүргіздік. Мазмұнды талдау барысында әртүрлі әдістер қолданылды, соны ішінде диахронды салыстыру әдісіне назар аударылды.



Түйінді сөздер: оқыту әдістемесі, жаңартылған білім, әртараптандыру, экономикалық аудандар, шаруашылық, бәсекеге қабілеттілік.



Қалай дәйексез алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Сералиев, А. Б., Мазбаев, О. Б., Алиаскаров, Д. Т., Атасой, Эмин, География пәнінде диверсификация ұғымын оқытудың әдіснамалық негізі [Мәтін] // «Білім-Образование» ғылыми-педагогикалық журналы. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. – №3. – Б. 84-97.

Кіріспе

Білім беру бағдарламасының негізгі мақсаты – білім мазмұнының жаңаруымен қатар, критериялды бағалау жүйесін енгізу

және оқытудың әдіс тәсілдері мен әртүрлі құралдарын қолданудың тиімділігін арттыруды талап етеді. География пәннің жаратылыстану, қоғамдық, гуманитарлық бағыты ел экономикасын оқытуда ерекше

орын алады. Диверсификациялау экономикалық басқа да терминдерді, ұғымдарды ұғымын оқытудың педагогикалық-әдістемелік негіздері әлі де болса жетілдіруді қажет етеді.

Әлем елдері экономикасының дамыту бағыттары әркелкі ұстанымдарға негізделген. Экономикалық даму жағдайы, көбіне нарықтық сұранысқа байланысты реттеліп отыратыны белгілі. Нарықтық экономиканың негізгі реттеушісінің бір – тұтынушы. Тұтынушы сұранысын қанағаттандыру, сол талаптарға сай өнімдер дайындау елдердің негізгі бұлжымас қағидасына айналуға. Осы қағида негізінде экономикалық даму көрсеткішін арттыру үшін тиімді индустриялық-инновациялық саяси ұстанымдардың қажеттілігі туындайды. Мұндай қажеттіліктер негізінде өңірлерде таралған, қолданыстағы шаруашылық жүйелерін қайта құрудың маңыздылығы артады. Осыған сай саяси-экономикалық тұжырымдалар негіздемелері ұсынылады.

Экономика саласында соңғы жылдары қарқынды дамуы, техникалық цифрландыру тұрғысында ел экономикасын дамытуда, дамыған елдер тарапынан және отандық өндірушілер шаруашылық жүйесін түрлендірудің басты жолдарының бірі – әртараптандыру (диверсификациялау) жағдайына көшуде.

Әртараптандыру – бағыты бойынша жұмыс істеп тұрған кәсіпорын шығару өнімінің түрін өзгерте алуы, қажетті өнім түрлерін көбейту, нарық сұранысына сай өнімдер шығару ұғымы деп түсінеміз.

Әртараптандыру ұғымының алғашқы теориялық әдістемелік негіздерін қалағандар: А. Смит, Дж. Милля, К. Маркс, К. Менгер, А. Маршл, А. Пигу, Дж. Кейнс, Д. Норт, М. Портер сияқты ірі ғалымдардың классикалық еңбектерінде баяндалған [1].

Қазіргі таңда өңірлердегі, жеке немесе шағын кәсіпкерлік өнімдерінің тиімділігін, өнімділігін арттыру мақсатында әртараптандыру әдісі танымал, әрі қажетті әдіске айналуға.

Қазақстан Республикасы ел экономикасын дамыту мақсатында әртараптандыру үдерісін жүйелі түрде жүргізуді 2010 жылдардан бастаған болатын. «Экономиканы әртараптандыру маңызды үдеріс. Оған мемлекеттік қолдау инвестициялар тарту туралы бағдарламалар қабылданды. Ел аумақтарында арнайы экономикалық аймақтарды дамыту бойынша бағдарлама қабылданды, бірақ кейін жойылды [2].

Қазақстан Үкімет кәсіпкерлікті қолдау, кәсіпорындардың, агроөнеркәсіп кешендерінің әлеуетін арттыруды сапалы цифрландыру арқылы ел экономикасын әртараптандырудың қажеттілігіне баса назар аударуда [3].

Әлемдік шаруашылықтағы өндіріуші, өңдеуші салаларда ғана емес, қызмет көрсету саласында да әртараптандыру қағидасы жиі қолданылуда. Елдегі шаруашылықтарды қайта құруда әртараптандыру үдерісінің маңыздылығы артты.

Шаруашылықты әртараптандыру ұғымы география пәнінде әлем елдерінің экономикасындағы өзгерістерді түсінуде жиі қолданылады.

Зерттеу мақсатына сай қазақстандық экономиканы әртараптандыру жолдары сараланып, әлем елдеріндегі қолданысын география сабағында геоэкономика бөлімінде қолдану қарастырылды.

Алға қойған мақсатымыз – экономиканы әртараптандыру үдерісі жайлы жинақталған білімді жүйелей отырып, мектептердегі жаңартылған мазмұндағы оқу бағдарламасында кеңінен қолдануды ұсыну.

Материалдар мен әдістер

Әртараптандыру экономикалық сфераның көптүрлілігі, өндірісті дамытудың бағыты және шаруашылықты қайта құру үдеріс болып табылады. Экономиканы әртараптандырудың артықшылығы – мемлекет экономикасы шаруашылықтың бір секторына тәуелді болмайды. Әртараптандыру саясаты арқасында ел экономикасы

нарығында туындайтын мәселелердің қаупі аз болады. Дүниежүзі елдерінің экономикасын дамытуда бұл әдіс жиі қолданылуда. Әдістің мүмкіндіктері жоғары болғандықтан тез таралуда.

Жаңашыл өндірістік-инновациялық жағдайда экономикалық салаларының құрылымн әртараптандырудың оң өзгерістері шаруашылықтың әртүрлі маманданумен байланысты.

Білім беру барысында әртараптандыру саясаты жергілікті жердің экономикалық бәсекеге қабілетілігіне байланыстылығы. Оның әлеуметтік экономикалық маңыздылығын әртараптандыру саясатымен қатыстылығы, төмендегідей мәндерге ие екенін байқауға болады:

- шаруашылық саласы бір ғана өндіріс саласына тәуелді болмайтындығы;
- нәтижесінде жергілікті ресурстарға сай мамандандыру болатындығы.

Өнім шығаруда ішкі факторларды бағамдап, инновациялық саясатты жүзеге асыруға септігін тигізетінде.

Экономикалық әртараптандыру саясаты қазақстан жағдайында 17 облыстық өңірді, 3 республикалық қалаларды дамытудағықажетті, жарамды әдіске айналу да. Басты мақсаты жергілікті жердің жаңа экономикалық мүмкіндіктерін ашу, олардың тиімділігін арттыру, шетелдік өнімдерге тәуелділікті азайту.

Аймақтық әртараптандыру әдебиеттерде аймақтар өздерінің қолданыстағы қызмет түрлерімен байланысты жаңа қызмет түрлерінде әртараптандырылады, олардың ішінде жаңа қызмет түрлері жергілікті мүмкіндіктерге сүйенеді және оларды біріктіреді. Құжат сыни баға береді және болашақ зерттеулер үшін бірқатар маңызды мәселелерді анықтайды. Ол аймақтарды әртараптандыруға мәжбүр ететін мүмкіндіктердің әртүрлі түрлерін шешуге шақырады [4].

Әлем елдері экономикалық табысы кеміген кезде, ел экономикасын қай-

та құрылымдауға (реструктуризация) қамданады. Аймақ стратегиясын қайта құрылымдауға бекінгенде әртараптандыру әдісімен әр өңірді мамандандыруға бағытталған стратегияларын әзірлейді. Зияткерлік мамандандыру сияқты жаңа өнеркәсіптік инновациялық саясаттар экономикалық қызметтің неғұрлым күрделі және жоғары құнды түрлеріне қарай әртараптандыру арқылы экономикалық есуді ынталандыруға бағытталған [5].

Әртараптандыру барысында ел экономикалық дағдарысқа қарсы тұруға бейімделеді. Өндірістің дағдарысы бір ғана мамандануға байланысты, мамандану түрлерін өзгерту, жетілдіру қажеттілігі туындайды. Өнеркәсіптік әртараптандырудың қозғаушы күштеріне және олардың экономикалық және салалық құрылымдарға қалай тәуелді екендігіне қызығушылық артып келеді. Тұтас ел экономикасына қарағанда, жергілікті (қалалар, өңірлер) экономиканың көп бөлігі мамандандырылғаны жиі кездеседі. Мұндай жағдай шаруашылықтағы, өндірістегі әртараптандыру үдерісін дамытады

Өндірісті әртараптандыру арқылы экономикалық өсімді арттыруға болады. Қытай провинцияларындағы әр саладағы өндірістің өзара тығыз байланысы салаларлық өндірістің дамуына әсер еткен. Провинциялар арасындағы өндірістік байланыс, өз кезегінде көлік кешенінің дамуына ықпалын тигізген. Көлік кешенінің дамуы провинциялар арасында өнім тасымалын жоғарылатқан. Бұл үдеріс көпсалалы фирмалардың жұмысын жақсартуға мүмкіндіктер ашқан [6].

Өндірісті әртараптандыру қазақстан аймақтары үшін өндірістік салалар арасында тығыз байланыс орнатуда ықпал етуші үдеріске айналған. Оңтайлы экономикалық әртараптандыру стратегиясында байланысы бар, байланысы жоқ өндіріс салаларын теңестіруі қажет.

Қазіргі таңда қалалардағы өндіруші шаруашылықты әртараптандыру үдерісі оң нәтижелі оның экономиканың әсерін маманданған және әртараптандырылған деп бөліп қарастырамыз.

Әртараптандырылған Қытайдағы префектуралық немесе одан да деңгейі жоғары қалалары әлемдік қаржылық дағдарыс кезінде төзімділік танытқан болатын. Әртүрлі мамандандырылған Қытайдың шығыс және солтүстік-шығыс аймақтарындағы қалалар мемлекеттің экономикалық дамыған өңірлеріне айналуда [7].

Вьетнам мемлекеті де шаруашылықты әртараптандырудың әсерін жоғары бағалаған. Шағын және орта бизнес секторларының көпшілігі оң өзгерістерді байқаған олардың сауда-саттық сферасының табысы артқан. Сондықтанда әртараптандырылған бизнес моделі өзінің тиімділігінің жоғары екенін дәлелдейді. Осы үдеріс арқасында табыстың тұрақтылығына қол жеткізген болатын.

Дүниежүзінде ауылшаруашылығы саласында әртараптандыру ықпалды екенін оның экономикалық маңыздылығын түсіндіре білуіміз керек. Әртараптандырылған сала өнімдердің көп түрлілігі экономикалық тәуекелдерді азайтуға алып келеді. Кіріс мөлшерін арттыруға мүмкіндік береді. Елімізде ауылшаруашылығына бейімділігі жоғары болғандықтан, осы әдістің тиімділігін ескеруге болады.

Агорөнеркәсіпті әртараптандыру маңызды қадамдардың бірі болмақ. Себебі, фермерлерге кірістерді арттырып, ресурстарды үнемдеуге, келеңсіз қаржылық тәуекелдерді төмендетуге септігін тигізеді.

Ғалымдар агорөндіріс оның ішінде егін шаруашылығын әртараптандырудың екі жолын ұсынған:

Экстенсивті маржаны әртараптандыру фермерге нарықта өндірілмейтін жаңа өнім қатарын көбейтуді ұсынады.

Интенсивті маржаны әртараптандыру өзі өндіріп жүрген тұрақты өнімін жаңа технологиялар арқасында тиімділігін арттырып, сапалы өнімді нарыққа шығаруды көздейді [8].

Ауылшаруашылығын әртараптандыру әдісі Бразилия мемлекетінде қол-

данылып, танымал үдеріске айналған. Көпсалалы ауыспалы егістік жүйесі экономикалық бәсекеге қабілеттілігін көрсеткен. Әртараптандырылған егістік жүйесінде сояның өнімділігі (472,50 гектардан 1 АҚШ \$) артқан Перттеулерге қарағанда жүгері, соя және күздік бидайдың шығымдылығы жоғарылаған. Байес үлгісі (Bayesian model) негізінде әртараптандырылған агрожүйелердің өнімділігі 20%-ға артқанын мәлімдеген. Ауылшаруашылығының көптүрлілігі өз тиімділігін көрсеткен және әртараптандырудың өсімдік шаруашылығын дамытуда оң әсер баяндаған [9;10].

Бүгінгі таңда экономикалық әртараптандыру ұғымы аймақтар арасындағы қоллайлы әдіс ретінде танылғанымен, фирмалар арасындағы өзара технологиялық байланыс ретінде сипаттауға болады.

Зерттеулерге қарағанда әртараптандыру ұғымы заман талабына сай түсіне білу қажет. Себебі әртараптандыру бағыттары қарқынды жүруде. Жеке кәсіпорындар мен қатар қалалар арасында технологиялық әртараптандыру үдеріс өте маңызды [11].

Қазақстан Республикасы тәуелсіздікке қол жеткізу барысында экономикалық дамуына назар аударуда. Мемлекеттің даму стратегиясын жоспарлы экономикадан нарықтық экономикалық бағыттауға бекінді. Елімізде шаруашылықты қайта құру мақсатында түрлі реформалар жасалуда. Реформалардың басты мақсаты елде импорт көлеміне қарағанда экспорт көлемін арттыру. Экспорт көлемін арттыру үшін өнімнің көп түрлілігін дамыту қажеттілігі туындады. Ол әртараптандыруға бағытталған. Осы негізде шаруашылықты әртараптандыру үдерісі дамиды. Қазақстан экспорт тасымалына қабілетті өндірісті ынталандыру, жеке секторларды қолдай отырып, аймақтардың әлеуетін молайту сияқты ірі бағыттарды қолға алды. Қазақстанның 2025 жылға дейінгі стратегиялық ұлттық даму жоспарына осындай бағыттар енгізген еді, кейінірек толықтырулар жасалынды [12].

2012 жылдың желтоқсан айында еліміздің

экономикалық қуатын арттыратын отандық шағын және орта бизнесті қолдай отырып ұлттық экономиканы дамыту бағытына кіріскен. Ұзақ жылдарға арналған «Қазақстан-2050» даму стратегиясында басты 7 бағытты бірі болып бекітілді [13;14].

Экономикалық аудандарға қарағанда, жекелеген түрлі шаруашылық секторларын дамытуға мән беруде.

Қазірде Қазақстандағы аумақтық экономикалық аудандарға қойылатын талаптар өзгерді. Олардағы шаруашылық құрылымын жаңарту үшін жаңа индустриалдық-инновациялық серпін қажет болды өнеркәсіпті жаңарту, кластерлік шарушылыққа бейімдеу жөнінде нақты бағыттарды көрсеткен болатын [15].

Шаруашылықты әртараптандыру үдеріс еліміздің түрлі салаларында көрініс беруде. Экономикалық салаларды әртараптандыру ел экономикасын дамытудың негізгі әдістерінің біріне айналуға алайда аналитикалық талдау жүргізген «Desht» атты Қазақстандық тәуелсіз сарапшылар орталығы өкілдері өндірісті әртараптандырудың барлығы бірдей оң нәтижеге қол жеткізе алмайтындығын хабарлаған. Электр немесе су жабдықтарын әртараптандыру тиімсіз деп көрсеткен [20].

Аймақтарды экономикалық тұрғыдан аудандастыру шаруашылықты әртараптандыру үдерісінің бастауы ретінде қарастырса болады. Өңірлерді экономикалық

жағынан аудандастыру үшін төмендегі жағдайлар қажет:

- аймақтардың географиялық орыны мен табиғат ресурстарының таралуы;
- инфрақұрылымның қолжетімділігі;
- мамандану түрлерін анықтау, еңбек ресурстарының жеткіліктілігі;
- аймақтардың негізгі салаларына болжау жасау.

География сабақтарында елдерді экономикалық тұрғыдан аудандастыру қағидаларын зерттеуге Н.Н.Баранский, Н.Н.Колосовский т.б. зерттеулері негіз [16].

Кеңестер Одағының мемлекеттік бас жоспарында елдің шаруашылығын тұрақты дамыту мақсатында экономикалық аудандар саны мен мамандандырылу үдерісі жиі өзгеріп отырған. Кеңестер одағы кезеңінде шарушылық құрылымын шашыратып, аймақтарды өндірістік ерекшелігіне қарай жинақтаған. Экономикалық аймақтарға бөлуде еңбек бөлінісіне назар аударылған. Экономикалық тұрғыдан ғылыми негіздемелері жасалып аудандастырылған.

Н. Н. Баранский, М. Ш. Ярмухамедов сияқты ғалымдар өз еңбектерінде Қазақ жерін еңбек бөлінісіне байланысты топтастырған. Өңірлерді таралған шаруашылығына қарай экономикалық аудандарға бөліп, ғылыми негіздемелерін жасап, жіктеген болатын [1-сурет].



1-сурет – Қазақстанның экономикалық аудандары

Қазақстанды экономикалық аймақтарға бөліп қарастыру үдерісі күні бүгінге дейін жалғасын табуда. Қазіргі таңда мектеп оқулықтарында, кейбір ғылыми еңбектерде елімізді шаруашылық құрылымы жағынан бес ірі экономикалық ауданға

бөлінген.

Отандық экономистер 2006 жылдары Қазақстанды 7 экономикалық ауданға бөліп қарастырған (2-сурет).



2-сурет. Қазақстан экономикалық аудандары (2006)

Шетелдік ғалымдар, австралиялық Ким Андерсонмен т.б. ғалымдар Қазақстанның экономикалық секторларына талдау жасау барысында еліміздің экономикалық ұстанымы жайлы зерттеулер жүргізген. Түрлі секторлар бойынша әртараптандыру үдерісінің дамығандығын, талдауларына сүйеніп, болашақта көптеген жаңа салалардың пайда болатындығы жөнінде қорытындылаған [17].

Қазақстандағы шаруашылықты экономикалық әртараптандыру үдерісі жайлы деректер экономика ғылымдарының кандидаты К. А. Туркеева «Қазақстан экономикасының құрылымдық әртараптандыру жағдайында мемлекеттің экспорттық стратегиясы» атты ғылыми мақаласында [18].

Әртараптандыру терминінің қолданысы туралы шолу барысында мектеп географиясында осы жайлы материалдар кездеспейді. Өзіміздің жүргізген зерттеу барысында көптеген теориялық негіздемелер жасау үшін ғалымдардың тұжырымдама-

ларын жүйелеп, талдаулар жасалды. Зерттеу жұмысымыздағы өзекті мәселелерді анықтау үшін проблемалық сұрақтар беріліп, болашағы зерделенген болатын. Статистикалық мәліметтерге талдаулар жасалғандықтан, зерттеу барысында статистикалық әдісті де пайдаландық. Зерттеу алгоритмінде дескриптивтік әдіс қолданылды. Бұл әдіс өз кезегінде материалдарға сипаттама беруде, түсіндірме барысында сипаттамалық зерттеу әдіс болып табылады. Тақырыптың педагогикалық әдістемелік негіздері қарастырылды.

Педагогикалық тұрғыда экономикалық терминдерді түсіну, талдау, оны зерттеу нысаны ретінде қарастыру жүргізілді. Бақылау барысында эмпирикалық әдіс арқасында көптеген материал жинақталып, әртүрлі әдебиеттер материалдарын сыни тұрғыдан салыстыруға мүмкіндіктер болды.

Бақылау және тәжірибе топтарына арнайы тапсырмалар әзірленіп, соның арқасында зерттеу жұмысымыздың өзектілігі

нақтыланып, анықталды.

Нәтижелер мен талқылау

Мемлекеттің экономикалық дамуын ондағы болып жатқан өзгерістерді, құбылыстарын түсіну білім алушылардың саяси-экономикалық сауаты болып келуіне ықпал тигізеді. Алғашқы экономикалық-саяси ұғымдармен таныстыру жалпы білім беру мекемелерінің құзыретіне, соның ішінде экономикалық әлеуметтік география арқылы іске асыра аламыз. Зерттеуіміздегі шаруашылықты әртараптандыру үдерісі жайлы ұғымдарды, қалай қалыптастыру, ел экономикасын оқытуда мектеп бағдарламаларында кеңінен қолдануды қарастырамыз.

«География» пәні білім алушыларға болашақ маман иелеріне әлем елдерінің физикалық географиялық, экономикалық-әлеуметтік және саяси ұстанымдары жайлы мағлұматтар бере отырып экономикалық, функционалды сауаттылықты қалыптастырады.

Қазақстанда мемлекеттік жалпыға ортақ білім беру стандартында «География» пәні бойынша білім алушыға қойылатын талаптар:

- Қазақстандағы 17 облыстық және 3 республикалық қалалардың шаруашылық салалық құрылымын;
- Қазақстанның саяси-экономикалық және аумақтық-әкімшілік бөлінуін;
- Қазақстанның шаруашылық құрылымының қызметімен орналасу факторларын;
- аумақтық экономикалық қатынастарын білуі қажет деп көрсеткен [19].

Қазақстанда жаңартылған білім беру мазмұны бойынша 7-11 сыныптарға арналған «География» оқулықтарында экономикалық білім беру мақсатында арнайы бөлім қарастырылған. Негізгі орта білім берудің үлгілік оқу жоспарларында елдердің экономикалық қатынастары жөнінде экономика немесе геоэкономика атты бөлімдерінде арнайы тақырып-

тар қарастырылған. Білім алушының жеке білімін, іскерлігін, дағдыларын және зияткерлік, адамгершілік, шығармашылық және дене дамуын қалыптастыру мектеп педагогы қызметінің негізгі мақсаты болып табылады. Оқу процесін жоспарлау, білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалау, мамандыққа қоғамдық сенімді қолдау және құндылықтарды сіңіру, оқу-әдістемелік қызметті жүзеге асыру мектеп педагогының негізгі кәсіби қызметі.

Білім беру ұйымдарында білім беру сапасын арттыру үшін педагогтердің кәсіби құзыреттерін, олардың кәсіби қызметін тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін білімдерін, іскерліктері мен дағдыларын дамыту, жетілдіру, сондай-ақ жеке қасиеттер негізінде кәсіби міндеттерді шеше білу маңызды болып табылады. [20].

«География» пәні бойынша жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасында 9-сынып оқушылары үшін арнайы мақсаттарға басымдық беріп көрсетілген:

- 9.5.2.4 Қазақстанның индустриялық инновациялық даму бағыттарын анықтап, болжам жасайды.
- 9.5.2.5 Қазақстанның инновациялық инфрақұрылымының жағдайын талдап, дамыту жөнінде ұсыныстар әзірлейді.
- 9.5.2.6 Қазақстан аймақтарының инфрақұрылымын талдап, проблемаларды шешу жолдарын ұсынады.

Оқушыларға арналған «Қазақстан географиясы» пәні толығымен Қазақстанды физикалық және экономикалық-әлеуметтік жағынан қарастырады [21].

Оқу бағдарламаның 9-сыныптарға арналған оқу мақсаттары толықтай Қазақстан географиясы туралы мәліметтерді бере алады.

Дүниежүзіндегі шаруашылық салалары дамыған мемлекеттерде, мамандандырылуға бейімделген. Жаңа шаруашылық құрылымы қалыптасып түрленуі – өз кезегінде әртараптандырудың көрінісі болғандықтан Қазақстанның экономикалық

аудандары жайлы деректер келтіріліп, жіктемесі жөнінде ақпараттар берілді. Экономикалық аудандастыру мен экономикалық әртараптандыру ұғымдарын байланыстырып, ерекшеліктеріне ғылыми мазмұнда дәлелдемелер келтіріледі. Қазіргі таңдағы Қазақстан экономикалық дамуында қолданылатын әртараптандыру саясатының өзектілігі жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарлама талаптарында нашар қарастырылғандықтан 9-сынып оқушыларына экономикалық әртараптандыру, олардың тиімділігі жөніндегі мағлұматтар стандарт талабына сәйкес келетін ұғымдар болып саналады.

Зерттеу барысында өңірлердегі шаруашылықты мамандандыру, әртараптандыру үдерістері жайлы мағлұматтар мектеп оқулықтарында аз кезігетінін байқадық. Мектеп оқулықтарының ішінде әртараптандыру үдерісі жайлы мағлұмат 11-сыныпқа арналған «География» оқулығында берілген. Бұл оқулықта авторлар «Маман-

дану және диверсификация – аймақтық экономиканың потенциялы» деген тақырыппен барынша түсіндіруге тырысқан [22].

Зерттеулерімізді тәжірибе жасаумен толықтырып, нәтижелеріне талдаулар жүргіздік. Сынақ жұмыстарымызды 2 жылға жоспарлаған болатынбыз. Қысқа мерзімді жоспар бойынша тақырып сабақ барысында өткізіліп, қосымша оқушылардың пікірін талдадық. Жоспарымыз бойынша сынақтың бірінші кезеңі 2022-2023 оқу жылында жүргізіліп басталды. Сынақтың екінші кезеңі, әрі қорытынды кезеңі 2023-2024 оқу жылы соңында аяқталған еді.

Эксперимент Алматы қаласының Қасыл Қатықбаева атындағы №168 мектеп-гимназиясының 9-11 сынып оқушылары арасында жүргізілді. Тәжірибеге 46 оқушы. Сынағымыздың алғашқы кезеңінде оқушылар тәжірибелік және бақылаушы топ болып бөлінді (1-кесте).

1-кесте. Экспериментке қатысатын топтар

Бақылаушы топ (БТ)	Тәжірибелік топ (ТТ)
11-сынып оқушылары	9-сынып оқушылары
23 оқушы	23 оқушы

Эксперименттің I кезеңінде топ мүшелеріне барлығына бірдей сұрақтар қойылды. Мысалы:

Диверсификация үдерісі жайлы білесің бе?

Әртараптандыру үдерісі тиімді ме, тиімсіз бе?

Қазақстанда әртараптандыру үдерісі қарқынды жүруде ме?

I кезең қорытындысында оқушылардың жауаптары төмендегідей болды (2-кесте):

2-кесте. I кезең қорытындысы

Топ	«иә»		«білмеймін»		«мүлдем хабарым жоқ»	
	саны	%	саны	%	саны	%
ТТ	3	13,04	8	34,78	12	52,17
БТ	6	26,08	7	30,43	10	43,47



3-сурет – I кезең қорытындысы

Тәжірибенің I кезеңінің қорытындысынан соң бақылаушы және тәжірибелік топ мүшелеріне интервью әдісі негізінде сұхбаттар жүргізу тапсырылды. Барлық топ мүшелері осы кезеңде өздерінен қойылған сауалдарды еш өзгертусіз өздері арала-

сатын адамдарына қойып жауаптарын жинақтаған. Тәжірибенің бұл кезеңіне топ мүшелерінен бөлек әр саладағы 62 адам қатысты. Интервью әдісі арқылы жүргізген тәжірибемізде қол жеткізген нәтижеміз төмендегідей болды (3-кесте).

3-кесте. Интервью әдісімен жинақталған ақпарат қорытындысы

Қатысқандар	Иә		Білмеймін		Мүлдем хабарым жоқ	
	саны	%	саны	%	Саны	%
62	28	45,16	21	33,87	13	20,96

Топ мүшелерінің интервью жүргізу кезеңінде жиналған ақпарат негізінде «экономиканы диверсификациялау» ұғымымен толық таныс болмағанын аңғардық. Жалпы тәжірибе кезеңінде алынған көрсеткіштер негізінде мектептерге арналған география оқулықтарына шолу жүргіздік. Зерттеу барысында «Мектеп» баспасынан жарық көрген 11-сыныпқа арналған оқулықтың «Геоэкономика» бөлімінде «Мамандану және диверсификация – аймақтық экономиканың потенциалы» деген бір ғана тақырыпты кезіктірген болатынбыз. Бұл жайт мектеп географиясында экономиканы әр тараптандыру ұғымы жайлы ақпараттың жеткіліксіз екендігін байқатты.

Эксперименттің II кезеңінде бақылаушы топқа (9-сынып) экономикалық әртарап-

тандыру жайлы мағлұматтар таратылып, материалдар жинақтауға тапсырмалар берілді. Сыныптан тыс уақытта «Экономика тірегі – әртараптандыру» атты сабақтар жүргізілді.

Эксперименттің III кезеңінде тәжірибелік және бақылау топтарының қорытындысы алынды. Топ мүшелеріне алғашқы кезеңде қойылған сұрақтар қайтадан қойылды. Сұрақтарға жауаптар беру барысында бақылау тобының көрсеткіші жоғарылағанын аңғаруға болады.

Бақылау қорытындысы 2023-2024 оқу жылының соңында жүргізілді. Соңғы кезеңнің қорытындысына қарап, арнайы жұмыстың өз нәтижесін бергенін көруімізге болады.

Қорытынды кезең көрсеткіштеріне талдаулар жасау барысында оң өзгерістерді байқадық (4-кесте).

4-кесте. III кезеңнің қорытындысы.

Топ	«иә»		«білмеймін»		«мүлдем хабарым жоқ»	
	саны	%	Саны	%	Саны	%
ТТ	7	30,43	10	43,47	6	26,08
БТ	6	26,08	7	30,43	10	43,47



4-сурет. III кезеңнің қорытындысы

Бақылаушы топта арнайы тапсырмалар, жүйелі жұмыстың қорытындысы негізінде оң өзгерістерді байқадық. Тәжірибелік топтың білім тіректер қазіргі білім беру үдерісіндегі мектеп оқулықтарымен шектелгенін түсіндік. Зерттеу нәтижелері оқу бағдарламаларын трансформациялау жағдайында көңіл аударарлық.

Қорытынды

Әлем елдеріндегі әртараптандыру үдерісі, шаруашылықты қайта құрудағы маңызы жайлы ақпараттар екендігін білім алушыларға жеткізу жолдарын анықтадық. Зерттеулер барысында шаруашылықты қайта құру, өндірісті әртараптандыру үдерісіне талдаулар жасалынды. Алға қойған мақсатымыз әртараптандыру үдерісіне баға беріп, география оқулықтарында

кеңінен қолдану, әдістемелік негіздемелерін жасау. Қазіргі таңда мектеп оқулықтарында Қазақстан жерін экономикалық аудандарға бөлумен шектелген. Біз осы зерттеулер жүргізу барысында біраз жайттарды аңғардық. Жалпы білім беру стандартындағы географиялық білім беру барысында төменгідей тақырыптар кеңінен қамтылуын ұсынған болар едік:

- Қазақстан өңірлерін дамыту үшін қабылданған мемлекеттік шараларды кеңінен насихаттау;
- әлем елдерінің экономикасын дамыту үшін қолданған жобаларды еліміздің шаруашылығымен байланыстыра отырып талдау;
- шаруашылық кластері, экономикалық әртараптандыру, өңірлердің

шарушылыққа мамандануы сияқты ұғымдарды кеңінен қолдану;

- шағын және орта кәсіпкерлік үшін дайындалған пилоттық жобалардың тиімділігін насихаттау, мектеп оқушылары үшін маңызын түсіндіру.
- жалпы білім беретін орта мектептің 9-11 сыныптары оқушыларына кәсіптік білім беру үдерісін дамыту.

Осы үдеріс арқылы отандық шағын және орта бизнестің алғашқы ғылыми негіздерін қалыптасыруды мақсат еттік. Аталған мәселелер жаңадан жасалынып жатқан оқу бағдарламасында Қазақстандық контексте енгізілген жағдайда білім алушылардың ел экономикасының жағдайын және болашағынан хабардар болмақ.

Қолданылған деректер тізімі

1. **Кофанов, А. А.** Диверсификация региональной экономики как доминирующая стратегия структурного развития в условиях глобализации экономических отношений: дис. д. э. н.: ВАК РФ 08.00.05, [Электронный ресурс]. – 2011. URL: <https://www.dissercat.com/content/diversifikatsiya-regionalnoi-ekonomiki-kak-dominiruyushchaya-strategiya-strukturnogo-razviti> (қаралған күні: 18.06.2024).
2. Қазақстанда индустриаландыру қалай дамыды: өнеркәсіптің жаңғыруы, инвестициялар ағымы, инновациялық серпіліс [Электронный ресурс]. – 2019. URL: <https://primeminister.kz/kz/news/reviews/azastanda-industriyalandyru-alaj-damydy-nerksipti-zhayruy-investiciyalar-ymy-innovatsiyaly-serpilis> (қаралған күні: 10.05.2024).
3. Диверсификация экономики Казахстана будет проводиться через раскрытие потенциала АПК, индустриализацию и проведение качественной цифровизации [Электронный ресурс]. – 2021. URL: <https://primeminister.kz/ru/news/diversifikaciya-ekonomiki-kazahstana-budet-provoditsya-cherez-raskrytie-potenciala-apk-industrializaciyu-i-provedenie-kachestvennoy-cifrovizacii-231410> (қаралған күні: 15.07.2024).
4. **Boschma, R.** Relatedness as driver of regional diversification: a research agenda // *Regional Studies*. – 2017. – Т. 51, № 3. – С. 351-364.
5. **Grillitsch, M., Asheim, B.** Place-based innovation policy for industrial diversification in regions // *European Planning Studies*. – 2018. – V. 26, № 8. – P. 1638-1662.
6. **Xiao, J., Boschma, R., Andersson, M.** Industrial Diversification in Europe: The Differentiated Role of Relatedness // *Economic Geography*. – 2018. – Vol. 94, № 5. – P. 514-549.
7. **Du, Y., Wang, Q., Hu, A., Xin, Y.** Influence evaluation of producer services agglomeration on economic resilience: Evidence from China's cities // *Economic Research*. – 2023. – Vol. 36, № 3. – P. 1-19.
8. **Saboori, B., Alhattali, N. A., Gibreel, T.** Agricultural products diversification-food security nexus in the GCC countries; introducing a new index // *Journal of Agriculture and Food Research*. – 2023. – Vol. 12, № 6. – P. 1-7.
9. **Garbelini, G., Debiasi, H., Balbinot Junior, A. A., Franchini, J. C., Coelho, A. E., Telles, T. S.** Diversified crop rotations increase the yield and economic efficiency of grain production systems // *European Journal of Agronomy*. – 2022. – Vol. 137, № 6. – P. 1-7.
10. **Burchfield, E. K., Nelson, K. S., Spangler, K.** The impact of agricultural landscape diversification on U.S. crop production // *Agriculture, Ecosystems & Environment*. – 2019. – Vol. 285, № 12. – P. 2-11.
11. **Zhang, Y., Rigby, D. L.** Do Capabilities Reside in Firms or in Regions? Analysis of Related Diversification in Chinese Knowledge Production // *Economic Geography*. – 2021. – Vol. 98. – P. 1-24.
12. Қазақстан Республикасының 2029 жылға дейінгі Ұлттық даму жоспары [Электронный ресурс]. – 2024. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/U2400000611> (қаралған күні: 05.08.2024).
13. «Қазақстан-2050» даму стратегиясы [Электронный ресурс]. – 2018. URL: https://www.akorda.kz/kz/official_documents/strategies_and_programs (дата обращения: 18.02.2024).
14. **Касымова, А.** Диверсификация экономики: какие возможности есть у Казахстана [Электронный ресурс]. – 2023. URL: https://www.inform.kz/ru/diversifikaciya-ekonomiki-kakie-vozmozhnosti-est-u-kazahstana_a4053105 (дата обращения: 13.04.2024).
15. Қазақстан Республикасының агроөнеркәсіптік кешенін дамытудың 2021 – 2030 жылдарға арналған тұжырымдамасы [Электронный ресурс]. – 2021. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000960> (дата обращения: 17.07.2024).
16. **Шарыгин, М. Д., Столбов, В. А.** Теоретико-методологические аспекты поиска законов и закономерностей в общественной географии // *Географический вестник*. – 2020. – № 1. – С. 22-32.
17. **Anderson, K., Capannelli, G., Ginting, E., Taniguchi, K.** Kazakhstan accelerating economic diversification. – Manila, Philippines, 2018. – 9 с.
18. **Туркеева, К. А.** Экспортные стратегии государства в условиях структурной диверсификации казахстанской экономики // *Экономика: стратегия и практика*. – 2018. – № 2(46). – С. 74-81.
19. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты [Электронный ресурс]. – 2022. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031> (дата обращения: 11.07.2024).
20. Негізгі орта білім берудің үлгілік оқу жоспарлары [Электронный ресурс]. – 2018. URL: <https://www.smk.edu.kz/Bank/Show/125983> (дата обращения: 11.07.2024).

13.06.2024).

21. Жалпы білім беру ұйымдарына арналған жалпы білім беретін пәндердің, таңдау курстарының және факультативтердің үлгілік оқу бағдарламалары [Электронный ресурс]. – 2017. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1700015982> (дата обращения: 05.07.2024).
22. Каймулдинова, К., Абдиманов, Б., Әбілмәжінова, С., Саипов, А. География. Мектеп. – Алматы, 2020. – С. 154-158.

References

1. Kofanov, A. A. Diversifikaciya regional'noj ekonomiki kak dominiruyushchaya strategiya strukturnogo razvitiya v usloviyah globalizatsii ekonomicheskikh otноshenij [Diversification of regional economy as a dominant strategy of structural development in the conditions of globalization of economic relations]: dis. d. e. n : VAK RF 08.00.05, [Elektronnyj resurs]. – 2011. URL: <https://www.dissertcat.com/content/diversifikatsiya-regionalnoi-ekonomiki-kak-dominiruyushchaya-strategiya-strukturnogo-razviti> (qaralğan künü: 18.06.2024).
2. Qazaqstanda industrialandyru qalai damydy: önerkäsiptiñ jañğyruy, investisialar aғymy, innovasiyalq serpilis [How industrialization developed in Kazakhstan: modernization of industry, influx of investment, innovation breakthrough] [Elektronnyj resurs]. – 2019. URL: <https://primeminister.kz/kz/news/reviews/azastanda-industriyalandyru-alaj-damydy-nerksipti-zhayruy-investiciyalar-ymy-innovaciyalq-serpilis> (qaralğan künü: 10.05.2024).
3. Diversifikaciya ekonomiki Kazahstana budet provodit'sya cherez raskrytie potenciala APK, industrializaciyu i provedenie kachestvennoj cifrovizatsii [The diversification of the economy of Kazakhstan will be carried out through the disclosure of the potential of the agro-industrial complex, industrialization and high-quality digitalization] [Elektronnyj resurs]. – 2021. URL: <https://primeminister.kz/ru/news/diversifikaciya-ekonomiki-kazahstana-budet-provoditsya-cherez-raskrytie-potenciala-apk-industrializaciyu-i-provedenie-kachestvennoy-cifrovizatsii-231410> (qaralğan künü: 15.07.2024).
4. Boschma, R. Relatedness as driver of regional diversification: a research agenda // *Regional Studies*. – 2017. – T. 51, № 3. – С. 351-364.
5. Grillitsch, M., Asheim, B. Place-based innovation policy for industrial diversification in regions // *European Planning Studies*. – 2018. – V. 26, № 8. – P. 1638-1662.
6. Xiao, J., Boschma, R., Andersson, M. Industrial Diversification in Europe: The Differentiated Role of Relatedness // *Economic Geography*. – 2018. – Vol. 94, № 5. – P. 514-549.
7. Du, Y., Wang, Q., Hu, A., Xin, Y. Influence evaluation of producer services agglomeration on economic resilience: Evidence from China's cities // *Economic Research*. – 2023. – Vol. 36, № 3. – P. 1-19.
8. Saboori, B., Alhattali, N. A., Gibree, T. Agricultural products diversification-food security nexus in the GCC countries; introducing a new index // *Journal of Agriculture and Food Research*. – 2023. – Vol. 12, № 6. – P. 1-7.
9. Garbelini, G., Debiasi, H., Balbinot Junior, A. A., Franchini, J. C., Coelho, A. E., Telles, T. S. Diversified crop rotations increase the yield and economic efficiency of grain production systems // *European Journal of Agronomy*. – 2022. – Vol. 137, № 6. – P. 1-7.
10. Burchfield, E. K., Nelson, K. S., Spangler, K. The impact of agricultural landscape diversification on U.S. crop production // *Agriculture, Ecosystems & Environment*. – 2019. – Vol. 285, № 12. – P. 2-11.
11. Zhang, Y., Rigby, D. L. Do Capabilities Reside in Firms or in Regions? Analysis of Related Diversification in Chinese Knowledge Production // *Economic Geography*. – 2021. – Vol. 98. – P. 1-24.
12. Qazaqstan Respublikasynyñ 2029 jylğa deingi Ұлттық даму жоспары [National Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2029] [Elektronnyj resurs]. – 2024. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/U2400000611> (qaralğan künü: 05.08.2024).
13. «Qazaqstan-2050» damu strategiasy [Kazakhstan-2050 Development Strategy] [Elektronnyj resurs]. – 2018. URL: https://www.akorda.kz/kz/official_documents/strategies_and_programs (data obraşenia: 18.02.2024).
14. Kasymova, A. Diversifikaciya ekonomiki: kakie vozmozhnosti est' u Kazahstana [Diversification of the economy: what opportunities Kazakhstan has] [Elektronnyj resurs]. – 2023. URL: https://www.inform.kz/ru/diversifikaciya-ekonomiki-kakie-vozmozhnosti-est-u-kazahstana_a4053105 (data obrashcheniya: 13.04.2024).
15. Qazaqstan Respublikasynyñ agroönerkäsiptik keşenin damytudyñ 2021 – 2030 jylдарға арналған тұжырымдамасы [Concept of development of the agro-industrial complex of the Republic of Kazakhstan for 2021-2030] [Elektronnyj resurs]. – 2021. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000960> (data obraşenia: 17.07.2024).
16. Sharygin, M. D., Stolbov, V. A. Teoretiko-metodologicheskie aspekty poiska zakonov i zakonomernostej v obshchestvennoj geografii [Theoretical and methodological aspects of the search for laws and regularities in social geography] // *Geograficheskij vestnik*. – 2020. – № 1. – С. 22-32.
17. Anderson, K., Capannelli, G., Ginting, E., Taniguchi, K. Kazakhstan accelerating economic diversification. – Manila, Philippines, 2018. – 9 с.
18. Turkeeva, K. A. Eksportnye strategii gosudarstva v usloviyah strukturnoj diversifikatsii kazahstanskoy ekonomiki [Export strategies of the state in the conditions of structural diversification of Kazakhstan economy] // *Ekonomika: strategiya i praktika*. – 2018. – № 2(46). – С. 74-81.
19. Мектепке deingi тәрбие мен оқытудыñ, bastauy, neғizgi орта, jalpy орта, tehnikalyq және käsiptik, орта bilimnen keingi bilim berudiñ memlekettik jalpyға mindetti standarty [State compulsory standard for preschool education and training, primary,

- basic secondary, general secondary, technical and vocational, and post-secondary education] [Elektronnyi resurs]. – 2022. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031> (data obraşenia: 11.07.2024).
20. Negizgi orta bilim berudiń úlgilik oqu josparlary [Model curricula for basic secondary education] [Elektronnyi resurs]. – 2018. URL: <https://www.smk.edu.kz/Bank/Show/125983> (data obraşenia: 13.06.2024).
21. Jalpy bilim beru úymdaryna arnalǵan jalpy bilim beretin pãnderdiń, tańdau kurstarynyń jáne fakultativterdiń úlgilik oqu baǵdarlamalary [Model curricula of general education disciplines, electives and elective courses for general education organizations] [Elektronnyi resurs]. – 2017. URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1700015982> (data obraşenia: 05.07.2024).
22. Kaimuldinova, K., Abdimanapov, B., Äbilmäjinoва, S., Saipov, A. Geografia [Geography]. Mektep. – Almaty, 2020. – S. 154-158.

Методологическая основа преподавания понятия диверсификации в учебном курсе географии

А.Б. Сералиев^{1*}, О.Б. Мазбаев², Д.Т. Алиаскаров³, Эмин Атасой⁴

^{1,3}Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

²Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, г. Астана, Казахстан

⁴Университет Бурса-Улуда. Бурса, Туркия.



Аннотация. Главная цель статьи формирование, совершенствование понятия диверсификации в соответствии с экономическим положением регионов. В экономическом плане (диверсификация) содержится много информации о понятии диверсификации. Поскольку понятие диверсификации имеет широкий охват, мы решили рассмотреть его в статье. Диверсификация – это метод, используемый в процессе развития экономики, при реорганизации производства, хозяйственной сферы. На основе зарубежных публикаций были приведены примеры и рассмотрены труды ученых о модернизации хозяйства в соответствии с рынком. Современные отрасли хозяйства, их частные сектора модернизированы и адаптированы к специализации. Так как трансформация – это, в свою очередь, проявление диверсификации, понимание этого понятия на уроках географии рассматривалось с учетом целей обновленной программы. На основе исторических данных об образовании экономических районов Казахстана приводятся доказательства научного содержания, связывающие понятия экономического районирования и экономической диверсификации. В статье рассмотрены учебно-методические основы обучения понятию диверсификации, применяемому в экономическом развитии Казахстана. Цель исследования – проанализировать понятие диверсификации экономики, популяризации в образовании в средних школах, повысить функциональную грамотность учащихся в педагогическом плане. Остановились на методологической основе применения процесса диверсификации в экономике в школьных программах обновленного содержания образования и провели анализ. В ходе содержательного анализа использовались различные методы, в том числе акцент на методе диахронного сравнения.



Ключевые слова: методика обучения, обновленное образование, диверсификация, экономические районы, хозяйство, конкурентоспособность.

The methodological basis for teaching the concept of diversification in the geography curriculum

A.B. Seraliyev^{1*}, O.B. Mazbayev², D.T. Aliaskarov³, Emin Atasoy⁴

^{1,3}Abai Kazakh Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

²National Academy of Education named after I. Altynsarın, Astana, Kazakhstan

⁴Bursa Uludağ University, Bursa, Turkey



Abstract. The main purpose of the article is the formation and improvement of the concept of diversification in accordance with the economic situation of the regions. The economic plan (diversification) contains a lot of information about the concept of diversification. Since the concept of diversification has a wide scope, we decided to consider it in the article. Diversification is a method used in the process of economic development, in the reorganization of production and the economic sphere. On the basis of foreign publications, examples were given and the works of scientists on the modernization of the economy in accordance with the market were considered. Modern branches of the economy and their private sectors have been modernized and adapted to specialization. Since transformation is, in turn, a manifestation of diversification, understanding this concept in geography lessons was considered taking into account the goals of the expanded program. Based on historical data on the formation of economic regions of Kazakhstan, evidence of scientific content linking the concepts of economic zoning and economic diversification is presented. The article discusses educational methodological foundations of teaching the concept of diversification used in the economic development of Kazakhstan. The purpose of the study is to analyze the concept of economic diversification, popularization in education in secondary schools, and to increase the functional literacy of students in pedagogical terms. We focused on the methodological basis of the application of the diversification process in the economy in school curricula of the updated educational content and conducted an analysis. Various methods were used in the course of the meaningful analysis, including an emphasis on the diachronic comparison method.



Keywords: teaching methods, updated education, diversification, economic areas, economy, competitiveness.

Материал баспаға 07.08.2024 келіп түсті.

3

Тәрбие және тұлғаны дамыту

Воспитание и развитие личности

Nurturing and personal development

FTAMP 17.01.07

DOI 10.59941/2960-0642-2024-3-98-106

Қосымша білім беру ұйымдары тәрбиеленушілерінің рухани құндылықтарды қабылдауы және олардың ықпалы

А. Уалиханова¹, А. Д. Кариев^{2*}, Д.С. Болысбаев³, Н. А. Кулмышева⁴

^{1,3}М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент қ., Қазақстан Республикасы

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы

⁴Семей қаласының Шәкәрім атындағы университеті, Семей қ., Қазақстан Республикасы



Аңдатпа. Мақалада рухани құндылықтардың қосымша білім беру ұйымдарына тигізетін әсері зерттеледі, атап айтқанда, олардың тәрбиеленушілердің академиялық үлгеріміне, қарым-қатынас жасау дағдыларына және қосымша білім беру ұйымдарындағы жалпы атмосфераны қабылдауына ықпалы қарастырылады. Зерттеуге 5-6 сыныптан 50 тәрбиеленуші қатысты, олардың орташа жасы 10,6 құрады. Зерттеу құралы ретінде авторлық сауалнама қолданылды. Сауалнама Ликерт шкаласы негізінде құрастырылды. Нәтижелер көрсеткендей, рухани құндылықтарды маңызды деп санайтын тәрбиеленушілердің қарым-қатынас жасау дағдылары мен оқу мотивациясы жоғары болады, алайда кейбір жағдайларда рухани құндылықтарды талқылау ұйым атмосферасын қабылдауға кері әсер етуі мүмкін екендігі анықталды. Зерттеу нәтижелері рухани құндылықтардың білім беру процесіндегі рөлін тереңірек түсінуге және олардың қосымша білім беру ұйымдарындағы тәрбиеленушілердің дамуына тигізетін көпқырлы әсерін бағалауға мүмкіндік береді.



Түйінді сөздер: рухани құндылық, қосымша білім беру ұйымы, академиялық үлгерім, қарым-қатынас.



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Уалиханова, А., Кариев, А. Д., Болысбаев, Д. С., Кулмышева, Н. А. Қосымша білім беру ұйымдары тәрбиеленушілерінің рухани құндылықтарды қабылдауы және олардың ықпалы [Мәтін] // «Білім-Образование» ғылыми-педагогикалық журналы. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. – №3. – Б. 98-106.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде рухани құн-

дылықтардың рөлі артып келеді, себебі бұл құндылықтар тәрбиеленушілердің тек академиялық жетістіктеріне ғана емес,

сонымен қатар олардың эмоционалдык, психологиялық және әлеуметтік дамуына да айтарлықтай әсер етеді. Жастар арасындағы қарым-қатынас, өзара құрмет және моральдық-этикалық нормаларды сақтау маңызды дағдылар болып табылады. Рухани құндылықтар тәрбиеленушілерге ішкі тепе-теңдікті сақтауға және сындарлы қарым-қатынас орнатуға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде қосымша білім беру ұйымдарындағы жалпы атмосфераны жақсартады.

Негізгі орта білім берудің негізгі міндеттерінің бірі – тәрбиеленушілердің рухани-адамгершілік қасиеттерін дамыту болып табылады [1]. Тәрбиеленушілердің рухани-адамгершілік дағдыларын дамыту оқу бағдарламаларында және тәрбие бағдарламасында көрініс тапқан. Қазіргі таңда осы құндылыққа бағдарланған білім берудің тиімділігін зерттеу маңызды мәселеге айналып отыр.

Рухани құндылықтардың тәрбиеленушілердің академиялық жетістіктері мен қосымша білім беру ұйымдарындағы өмірге әсерін қарастыратын зерттеулер кең ауқымды қамтиды. Sunia Fukofuka зерттеуі рухани құндылықтар мен академиялық жетістіктер арасындағы байланысты көрсетеді, онда тәрбиеленушілердің рухани құндылықтары олардың жоғары оқу үлгеріміне оң әсер еткені анықталған [2]. Flannery (2012) зерттеуінде де рухани құндылықтардың тәрбиеленушілердің академиялық үлгеріміне оң ықпалы дәлелденді. Бұл зерттеулерде рухани құндылықтар мен оқу жетістіктері арасындағы байланысты анықтау үшін арнайы сауалнамалар мен статистикалық әдістер қолданылған [3].

Сонымен қатар, Rajasekhar David пен Sharda Singh рухани құндылықтардың тәрбиеленушілердің психологиялық әл-ауқаты мен бақыт деңгейіне әсер етіп, олардың оқу нәтижелерін жақсартатынын атап өткен. Бұл зерттеулер рухани құндылықтардың тәрбиеленушілердің оқу мотивациясы мен үлгеріміне тікелей әсер ететінін көрсетеді. Рухани құндылықтардың психологиялық және эмоционалдык даму тұрғысынан да маңызы

зор. Zhou, Z., Tavan, H., Kavarizadeh, F., Sarokhani, M., және Sayehmiri, K. зерттеулері рухани және эмоционалдык интеллекттің үйлесуі тәрбиеленушілердің академиялық және әлеуметтік жетістіктеріне ықпал ететінін дәлелдейді. Бұл тұжырым Lemuel Mendoza зерттеуінде де расталды, онда рухани құндылықтардың тәрбиеленушілердің зейіні мен табандылығына әсер етіп, олардың қарым-қатынас жасау қабілеттерін жақсартатыны көрсетілген.

Отандық зерттеулерде Р. Қаратабанов «Адал адам – адал еңбек – адал табыс» түлектің моделін құндылықтарға негіздеп береді. Ол түлектің моделін Абайдың «Толық адам» концептісі негізінде құрастырып, орта білім берудегі алты (12) құндылықты анықтайды: Тәуелсіздік және Отаншылдық, Бірлік және Ынтымақ, Әділдік және Жауапкершілік, Заң және Тәртіп, Еңбекқорлық және Кәсіби біліктілік, Жасампаздық және Жаңашылдық. Сонымен қатар, осы құндылықтарға сәйкес алты құзырет анықталады: Ұлттық мүддені ілгерілету, Ынтымақтастық пен әлеуметтік интеграция, Қоғамға қызмет ету, Құқықтық мәдениет және заңға құрмет, Еңбек белсенділігі және жоғары жетістіктерге ұмтылыс, Шығармашылық ойлау және инновациялық шешімдер.

Суслова И. Б. рухани құндылықтарды келесідей топтарға бөліп қарастырады: онтогенетикалық, моральдық-этикалық, интеллектуалдық, шығармашылық, әлеуметтік.

Әдебиеттерге талдау жасай келе, рухани құндылықтардың қосымша білім беру ұйымдарындағы өмірге әсерін зерттеу мақсатында зерттеу сұрағы мен болжамдары анықталды:

Зерттеу сұрағы (RQ): рухани құндылықтар тәрбиеленушілердің өзара қарым-қатынасына және қосымша білім беру ұйымындағы ахуалға қалай әсер етеді?

1-ші болжам (H1): тәрбиеленушілердің рухани құндылықтарды маңызды деп санауы олардың қосымша білім беру ұйымдарындағы қарым-қатынастарына оң әсер етеді.

2-ші болжам (H2): қосымша білім беру ұйымдарында рухани құндылықтарды талқылау және дамыту сабақтары тәрбиеленушілердің үлгеріміне оң әсер етеді.

3-ші болжам (H3): рухани құндылықтарды насихаттайтын құрдастарымен қарым-қатынас тәрбиеленушілердің ұйым атмосферасын жақсы қабылдауына ықпал етеді.

4-ші болжам (H4): рухани құндылықтарды талқылау және дамытуға бағытталған іс-шаралар білім алушылардың қарым-қатынас дағдыларын жақсартады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеуге 50 қосымша білім беру ұйымының тәрбиеленушісі қатысты, орташа жасы 10,6 (SD = 0,63), оның 28 ұл (56%), 22 қыз (44 %). Сынып бойынша бөлінісі 33 тәрбиеленуші (66%) 5 сынып, 17 тәрбиеленуші (34%) 6 сыныпта оқиды.

Зерттеу құралы ретінде авторлық сауалнама қолданылды. Сауалнама Ликерт шкаласы негізінде құрастырылды: 1 - мүлдем келіспеймін, 2-келіспеймін, 3-сенімді емес, 4-келісемін, 5 - толық келісемін. Сауалнама барлығы 13 сұрақты қамтыды. 1-кестеде барлық сипаттамалық статистика келтірілген.

1-кесте – Сауалнама сұрақтарының сипаттамалық статистикасы

	Орташа	Mediana	SD
Q1. Рухани құндылықтар менің өмірімде маңызды рөл атқарады	2.92	3.00	1.29
Q2. Мен мейірімділік, адалдық және құрмет сияқты құндылықтар қосымша білім беру ұйымы үшін маңызды екенін түсінемін	3.30	3.00	1.47
Q3. Мен үшін құрдастарымның рухани және моральдық құндылықтарды ұстануы маңызды	3.72	4.00	1.03
Q4. Қосымша білім беру сабақтары маған рухани және адамгершілік құндылықтарды жақсы түсінуге көмектеседі	3.22	4.00	1.53
Q5. Біздің ұйымдағы мұғалімдер рухани құндылықтарды талқылайды және оларды дамытуға көмектеседі	2.78	3.00	1.46
Q6. Біздің ұйымдағы мұғалімдер рухани құндылықтар мәселелерінде үлгі болады	2.96	3.00	1.40
Q7. Менің ойымша, рухани құндылықтар маған құрдастарыммен және мұғалімдеріммен қарым-қатынас жасауға көмектеседі	2.64	2.00	1.32
Q8. Қосымша білім беру сабақтарында рухани құндылықтарды талқылау ұйымдағы атмосфераны жақсартады	3.14	3.00	1.63
Q9. Біздің ұйымда рухани құндылықтардың арқасында өзара құрмет пен қолдау атмосферасы орнады	3.28	4.00	1.49
Q10. Мен рухани құндылықтарды дамытуға бағытталған іс-шараларға қатысқанды ұнатамын	3.10	3.00	1.31
Q11. Ұйымдағы еріктілер жобалары маған рухани құндылықтардың маңыздылығын жақсы түсінуге көмектеседі	2.92	3.00	1.44
Q12. Менің ойымша, рухани құндылықтар маған жеке даму мен өзін-өзі жетілдіруге көмектеседі	3.08	3.00	1.44
Q13. Рухани құндылықтарды түсіну менің үлгеріміме оң әсер етеді	3.26	3.50	1.54

Кестеде респонденттердің рухани құндылықтар бойынша жауаптарының орташа мәндері, медианасы және стандартты ауытқуы көрсетілген. Жалпы орташа мәндер шамамен 2.64 пен 3.72 аралығында орналасқан, бұл тәрбиеленушілердің рухани құндылықтарды орташа деңгейде маңызды деп санайтынын көрсетеді. Ең жоғары орташа мән Q3 (3.72) сұрағында байқалады, яғни тәрбиеленушілер үшін құрдастарының рухани және моральдық құндылықтарды ұстануы маңызды. Сонымен қатар, Q7 сұрағы бойынша ең төменгі орташа мән (2.64) көрсетілген, бұл рухани құндылықтардың қарым-қатынас жасауға ықпалына күмәнмен қарайтындардың бар екенін білдіруі мүмкін. Стандартты ауытқулар әртүрлі, ең үлкені (1.63) Q8 сұрағында тіркелген, бұл респонденттердің жауаптарында үлкен өзгергіштіктің бар екенін көрсетеді.

Деректер Microsoft Forms қосымшасы арқылы жиналды. Зерттеу деректерін өңдеуде Jamovi (Version 2.6) қосымшасы қолданылды.

Нәтижелер

Зерттеу барысында тәрбиеленушілердің рухани құндылықтарға қатысты пікірлері мен олардың ұйымдағы қарым-қатынастарына және жалпы ұйым атмосфера-сына әсері талданды. Нәтижелер гипотезаларды тексеру үшін қолданылған статистикалық әдістердің негізінде төменде көрсетіледі.

1-ші болжамды тексеру үшін Q1. «Рухани құндылықтар менің өмірімде маңызды рөл атқарады» және Q7. «Менің ойымша, рухани құндылықтар маған құрдастарыммен және мұғалімдеріммен қарым-қатынас жасауға көмектеседі» сұрақтары арасында корреляциялық анализ жасалынды. Корреляциялық анализ көрсеткендей, тәрбиеленушілердің рухани құндылықтардың маңыздылығын жоғары бағалауы (Q1) мен олардың қарым-қатынасына (Q7) қатысты жауаптары арасында әлсіз теріс корреляция ($r = -0.12$) байқалды. Бұл тәрбиеленушілердің рухани құндылықтарды маңызды деп санайтынымен, олардың қарым-қатынастарға әсер етуі туралы сенімдерінің әлсіз екендігін көрсетеді (2-кесте).

2-кесте - Рухани құндылықтардың қосымша білім беру ұйымындағы қарым-қатынасқа әсері бойынша байланыс

Корреляция		Q1.	Q7.
Q1.	Пирсон r	—	—
	p-значение	—	—
Q7.	Пирсон r	-0.125	—
	p-значение	0.387	—

2-ші болжамды тексеру үшін Q5. «Біздің ұйымдағы мұғалімдер рухани құндылықтарды талқылайды және оларды дамытуға көмектеседі» және Q13. «Рухани құндылықтарды түсіну менің үлгеріміме оң әсер етеді» сұрақтары арасында корреляциялық анализ жасалынды. 3-кестеде мұғалімдердің рухани құндылықтарды

талқылауы (Q5) мен рухани құндылықтардың тәрбиеленушілердің үлгеріміне әсері (Q13) арасындағы корреляция нәтижелері көрсетілген. Пирсон коэффициенті $r = -0.065$, ал p-мәні $= 0.654$. Бұл көрсеткіштер өте әлсіз теріс байланыс бар екенін, бірақ ол статистикалық тұрғыдан маңызды емес екенін көрсетеді, себебі p-мәні

0.05-тен әлдеқайда жоғары. Яғни, рухани құндылықтарды талқылаудың тәрбиеленушілердің оқу үлгеріміне айтарлықтай әсер етпейтіні туралы мәлімдеме жасауға негіз жоқ. Бұл нәтижелер зерттеудің

осы бөлігінде педагогтердің рухани құндылықтарды талқылауы мен оқу үлгерімі арасындағы күтілген әсердің байқалмағанын көрсетеді (3-кесте).

3-кесте - Мұғалімдердің рухани құндылықтарды талқылауы мен тәрбиеленушілердің үлгеріміне әсері бойынша байланыс

Корреляция		Q5.	Q13.
Q5.	Пирсон r	—	—
	p-значение	—	—
Q13.	Пирсон r	-0.065	—
	p-значение	0.654	—

3-ші болжамды тексеру үшін Q3. «Мен үшін құрдастарымның рухани және моральдық құндылықтарды ұстануы маңызды» және Q9. «Біздің ұйымда рухани құндылықтардың арқасында өзара құрмет пен қолдау атмосферасы орнады» сұрақтары арасында корреляциялық анализ жасалынды. 4-кестеде Q3 (құрдастарының рухани құндылықтарды ұстануы) мен Q9 (ұйым атмосферасы) арасындағы корреляция нәтижелері көрсетілген. Пирсон коэффициенті $r = -0.308$, ал p -мәні $= 0.030$, бұл байланыс статистикалық тұрғыдан маңызды екенін

($p < 0.05$) көрсетеді. Пирсон коэффициенті -0.308 тәрбиеленушілердің құрдастарының рухани құндылықтарды ұстануы мен мектеп атмосферасын теріс байланыста екенін көрсетеді. Бұл дегеніміз, құрдастарының рухани құндылықтарды ұстануы жоғары болған сайын, тәрбиеленушілердің ұйымдағы жалпы атмосфераны қабылдауы нашарлауы мүмкін. Статистикалық маңыздылығы (p -значение $= 0.030$) зерттеу нәтижесінде бұл байланыс кездейсоқ емес екенін білдіреді (4-кесте).

4-кесте – Құрдастарының рухани құндылықтарды ұстануы мен ұйым атмосферасы арасындағы байланыс

Корреляция		Q3.	Q9.
Q3.	Пирсон r	—	—
	p-значение	—	—
Q9.	Пирсон r	-0.308	—
	p-значение	0.030	—

4-ші болжамды тексеру үшін Q10. «Мен рухани құндылықтарды дамытуға бағытталған іс-шараларға қатысқанды ұнатамын» және Q7. «Менің ойымша, рухани құн-

дылықтар маған құрдастарыммен және мұғалімдеріммен қарым-қатынас жасауға көмектеседі» сұрақтары арасында корреляциялық анализ жасалынды. 5-кестеде

Q10 (ұйымдағы рухани құндылықтарды дамытуға бағытталған іс-шараларға қатысу) мен Q7 (рухани құндылықтардың құрдастармен және мұғалімдермен қарым-қатынасқа көмегі) арасындағы корреляция нәтижелері көрсетілген. Пирсон коэффициенті $r = -0.214$, ал p -мәні $= 0.135$, бұл байланыстың статистикалық тұрғыдан маңызды еместігін көрсетеді ($p > 0.05$). Пирсон коэффициенті -0.214 көрсеткендей, екі айнымалы арасында әлсіз теріс

байланыс бар, яғни рухани құндылықтарды дамытуға бағытталған іс-шараларға қатысу деңгейі жоғары болған сайын, тәрбиеленушілердің рухани құндылықтардың қарым-қатынасқа көмектесуіне деген сенімі төмендеуі мүмкін. Алайда, p -мәні 0.135 болғандықтан, бұл байланыс статистикалық маңызды емес, яғни бұл нәтиже кездейсоқ болуы мүмкін, және зерттеу барысында бұл айнымалылардың арасында нақты байланыс анықталмаған (5-кесте).

5-кесте - Рухани құндылықтарды дамытуға бағытталған ұйымдағы іс-шараларға қатысу мен қарым-қатынас жасау арасындағы байланыс

Корреляция			
		Q10.	Q7.
Q10.	Пирсон r	—	—
	p-значение	—	—
Q7.	Пирсон r	-0.214	—
	p-значение	0.135	—

Бұл нәтижелерге сүйенсек, рухани құндылықтарды дамытуға арналған қосымша білім беру ұйымдарындағы іс-шаралары мен қарым-қатынас жасауға рухани құндылықтардың көмектесуі арасындағы байланысты анықтау үшін қосымша зерттеу қажет болуы мүмкін.

Талқылау

Бұл зерттеу тәрбиеленушілердің рухани құндылықтарды қалай қабылдайтынын және олардың қосымша білім беру ұйымдарындағы қарым-қатынастар мен жалпы атмосфераға әсерін зерттеуге бағытталды. Алынған нәтижелер зерттеудің бірнеше гипотезасын растаса да, кейбір айнымалылар арасында күтілгендей маңызды байланыс анықталған жоқ. Зерттеу барысында рухани құндылықтардың қарым-қатынасқа әсері бойынша маңызды байланыс анықталмаған. 5-кестедегі Q10 (қосымша білім беру ұйымдарындағы іс-шараларға қатысу) мен Q7 (қарым-қатынас жасауға рухани құндылықтардың көмегі) арасындағы әлсіз

теріс корреляция ($r = -0.214$) және статистикалық маңызды еместігі ($p = 0.135$) бұл айнымалылар арасындағы байланыстың кездейсоқ сипатта екенін көрсетті. Бұл нәтиже рухани құндылықтарды дамытуға бағытталған іс-шараларға қатысудың тәрбиеленушілердің қарым-қатынасына тікелей әсер етпейтінін білдіруі мүмкін.

Құрдастардың рухани құндылықтарды ұстануы (Q3) мен ұйым атмосферасы (Q9) арасындағы теріс корреляция ($r = -0.308$, $p = 0.030$) маңызды нәтижелердің бірі болып табылады. Бұл нәтиже құрдастардың рухани және моральдық құндылықтарды ұстануының кейде ұйымдағы атмосфераға теріс әсер етуі мүмкін екенін көрсетеді. Бұл теріс байланыс тәрбиеленушілер арасындағы жоғары моральдық талаптардың кейбір қарым-қатынастық қиындықтар туғызуы мүмкін екенін көрсетеді. Сондықтан құрдастар арасындағы рухани құндылықтарға деген түрлі көзқарастар ұйым атмосферасын қабылдауға әсер етуі мүмкін [9].

Зерттеу барысында мұғалімдердің рухани құндылықтарды талқылауы мен тәрбиеленушілердің оқу үлгеріміне әсері бойынша байланыс күтілгендей жоғары болған жоқ. 3-кестедегі Q5 (мұғалімдердің рухани құндылықтарды талқылауы) мен Q13 (рухани құндылықтардың оқу үлгеріміне әсері) арасындағы корреляция көрсеткіштері ($r = -0.065$, $p = 0.654$) мұндай талқылаулардың оқу үлгеріміне айтарлықтай әсер етпейтінін көрсетті. Бұл тәрбиеленушілердің үлгеріміне ықпал ететін басқа да факторлардың болуы мүмкін екенін немесе рухани құндылықтарды талқылау тек жанама әсер етуі мүмкін екенін көрсетеді [10].

Жалпы алғанда, зерттеу рухани құндылықтардың қарым-қатынасқа және қосымша білім беру ұйымы атмосферасына әсері күрделі және көп факторлы екенін көрсетті. Рухани құндылықтарды ұстанатын құрдастар мен ұйымдағы атмосфера арасында теріс байланыс анықталды, ал рухани құндылықтарды талқылау мен іс-шараларға қатысу арқылы қарым-қатынастарды жақсарту байланысты болмады.

Зерттеудің кейбір шектеулері бар, олардың бірі – іріктеудің салыстырмалы түрде аздығы және тек белгілі бір қосымша білім беру ұйымындағы тәрбиеленушілердің қатысуы. Сондай-ақ, респонденттердің субъективті бағалаулары нақты өлшемдердің дәлдігін төмендетуі мүмкін. Болашақ зерттеулерде іріктеу көлемін ұлғайту және басқа ұйымдарда да осы тақырыпты зерттеу ұсынылады. Сонымен қатар, рухани құндылықтар мен үлгерім арасындағы байланысқа тереңірек талдау жүргізу қажет.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері рухани құндылықтардың тәрбиеленушілердің қосымша білім беру ұйымындағы өміріне әртүрлі деңгейде әсер ететінін көрсетті. Кейбір аспектілерде рухани құндылықтар маңызды рөл атқарады деп танылса да, олардың ұйым атмосферасына және қарым-қатынастарға әсері күрделі сипатқа ие. Мұғалімдердің рухани құндылықтарды талқылауы,

құрдастардың рухани ұстанымдары мен іс-шараларға қатысу болашақта одан әрі зерттеуді талап етеді.

Қолданылған деректер тізімі

1. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы [Электронды ресурсы] // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031> (қаралған күні: 22.07.2024).
2. **Fukofuka, S.** The impact of spirituality on academic performance // *International Forum Journal*. – 2007. – Vol. 10. – No. 2. – P. 35-47.
3. **Flannery, D. A.** A correlational study of the relationship of spirituality on college students' academic performance and demographic characteristics. – Capella University, 2012.
4. **David, R., Singh, S., Ribeiro, N., Gomes, D. R.** Does Spirituality Influence Happiness and Academic Performance? // *Religions*. – 2022. – Vol. 13, No. 7. – P. 617. – DOI: <https://doi.org/10.3390/rel13070617>.
5. **Zhou, Z., Tavan, H., Kavarizadeh, F., Sarokhani, M., Sayehmiri, K.** The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: a systematic review and meta-analysis // *BMC Medical Education*. – 2024. – Vol. 24, Article number: 217.
6. **Mendoza, L. B.** Impact of Spirituality on Academic Performance of Students // *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*. – 2022. – Vol. 8, No. 11. – November.
7. **Қаратабанов, Р.** Құндылыққа негізделген мектеп түлегінің моделі: теориялық негіздемесі және жобалау тәсілдемесі [Текст] // «Білім» ғылыми-педагогикалық журналы. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. – № 1. – Б. 10-18.
8. **Суслова, И. Б.** Духовные ценности образования в процессе формирования ценностного самоопределения студентов // *Вестник университета Российской Академии Образования*. – 2020. – № 2. – С. 51-58.
9. **Mungiyeva, N. Z.** et al. Development Of Spiritual And Moral Qualities In Students At School // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. – Vol. 45.
10. **Bulakh K., Markov A., Krolevetskaya E.** Family and school interaction in spiritual and moral education of schoolchildren // *Universum: психология и образование*. – 2024. – № 5 (119). – P. 57-61.

References

1. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік,

- орта bilimnen keingi bilim berýdiń memlekettik jalpyǵa mindetti standarttaryn bekitý týraly Qazaqstan Respublikasynyń Oqý-aǵartu ministriń 2022 jýlyǵy 3 tamyzdaǵy № 348 býyrǵy [On approval of state mandatory standards for preschool education and training, primary, basic secondary, general secondary, technical and vocational, post-secondary education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022] [Elektronnyi resurs] // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031> (qaralǵan kyni: 22.07.2024).
2. **Fukufuka, S.** The impact of spirituality on academic performance // *International Forum Journal*. – 2007. – Vol. 10. – No. 2. – P. 35-47.
 3. **Flannery, D. A.** A correlational study of the relationship of spirituality on college students' academic performance and demographic characteristics. – Capella University, 2012.
 4. **David, R., Singh, S., Ribeiro, N., Gomes, D. R.** Does Spirituality Influence Happiness and Academic Performance? // *Religions*. – 2022. – Vol. 13, No. 7. – P. 617. – DOI: <https://doi.org/10.3390/rel13070617>.
 5. **Zhou, Z., Tavan, H., Kavarizadeh, F., Sarokhani, M., Sayehmiri, K.** The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: a systematic review and meta-analysis // *BMC Medical Education*. – 2024. – Vol. 24, Article number: 217.
 6. **Mendoza, L. B.** Impact of Spirituality on Academic Performance of Students // *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*. – 2022. – Vol. 8, No. 11. – November.
 7. **Qaratabanov, R.** Qúndylyqqa negizdelgen mektep tyleginiń modeli: teorııalyq negizdemesi jáne jobalau tásildemesi [Theoretical Basis and Design Approach of the Value-Based School Graduate Model] [Text] // «Bilim» ǵylymı-pedagogikalıq jurnaly. – Astana: Ǵ. Altynsarin atyndaǵy Últtyq bilim akademııasy, 2024. – № 1. – B. 10-18.
 8. **Suslova, I. B.** Dukhovnye tsennosti obrazovaniya v protsesse formirovaniya tsennostnogo samoopredeleniya studentov [Spiritual Values of Education in the Process of Forming Value Self-Determination of Students] // *Vestnik universiteta Rossiiskoi Akademii Obrazovaniya*. – 2020. – № 2. – S. 51-58.
 9. **Mungiyeva, N. Z.** et al. Development Of Spiritual And Moral Qualities In Students At School // *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. – Vol. 45.
 10. **Bulakh, K., Markov, A., Krolevetskaya, E.** Family and school interaction in spiritual and moral education of schoolchildren // *Universum: psikhologiya i obrazovanie*. – 2024. – № 5 (119). – P. 57-61.

Восприятие духовных ценностей воспитанниками организаций дополнительного образования и их влияние

А. Уалиханова¹, А. Д. Кариев^{2*}, Д. С. Большбаев³, Н. А. Кулмышева⁴

^{1,3} Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент, Республика Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Республика Казахстан

⁴Университет имени Шакарима города Семей, г. Семей, Республика Казахстан



Аннотация. В статье исследуется влияние духовных ценностей на организации дополнительного образования, в частности их влияние на академическую успеваемость воспитанников, их коммуникативные навыки и восприятие общей атмосферы в организации дополнительного образования. В исследовании приняли участие 50 воспитанников 5-6 классов, средний возраст которых составил 10,6 лет. В качестве инструмента исследования использовалась авторская анкета, основанная на шкале Лайкерта. Результаты показали, что воспитанники, считающие духовные ценности важными, обладают более развитыми коммуникативными навыками и мотивацией к обучению, однако в некоторых случаях обсуждение духовных ценностей может отрицательно влиять на восприятие атмосферы в организации. Результаты исследования дают возможность глубже понять роль духовных ценностей в образовательном процессе и оценить их многогранное влияние на развитие воспитанников в организациях дополнительного образования.



Ключевые слова: духовные ценности, организация дополнительного образования, академическая успеваемость, коммуникация.

Perception of Spiritual Values by Students of Supplementary Education Organizations and Their Influence

A. Ualikhanova¹, A. D. Kariev^{2*}, D. S. Bolysbayev³, N. A. Kulmysheva⁴

^{1,3} M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Republic of Kazakhstan

² Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan

⁴ Shakarim University of Semey, Semey, Republic of Kazakhstan



Abstract. The article explores the influence of spiritual values on supplementary education organizations, specifically their impact on students' academic performance, communication skills, and perception of the overall atmosphere in supplementary education organizations. The study involved 50 students from the 5th and 6th grades, with an average age of 10.6 years. The research instrument used was a custom-designed questionnaire based on the Likert scale. The results showed that students who consider spiritual values important have more developed communication skills and higher motivation for learning. However, in some cases, discussions of spiritual values may negatively affect the perception of the organization's atmosphere. The findings provide a deeper understanding of the role of spiritual values in the educational process and offer insights into their multifaceted impact on students' development in supplementary education organizations.



Keywords: spiritual values, supplementary education organization, academic performance, communication.

Материал баспаға 30.07.2024 келіп түсті.

The Parental Influence on Their Children's Career Choices

A. T. Shakuliyeva*¹, K. M. Taibolatov², A. K. Tastanova³

^{1,2,3} National Academy of Education named after Y. Altynsarin

Astana, Republic of Kazakhstan

*a.shakuleeva@uba.kz



Abstract. This study explores the role of parents in shaping their children's career aspirations, with a specific focus on the impact of parental education and urban-rural divides on career guidance involvement. Data were collected from 5,000 parents across 200 schools in 17 regions and 3 cities using convenience sampling methods. Descriptive statistics were used to analyze respondents' demographic and academic backgrounds. The results reveal that parents with secondary education are more actively engaged in guiding their children's career decisions compared to those with higher education. Furthermore, a significant urban-rural divide exists, with rural parents demonstrating lower awareness and involvement in career guidance activities, potentially limiting career aspirations among rural students. Parental involvement peaks during middle school and declines as students approach higher education. These findings highlight the need for targeted career guidance interventions, particularly in rural areas, to ensure equitable support for all students. The study concludes by recommending strategies to increase parental engagement across different educational levels and geographical locations.



Keywords: Parental influence, career aspirations, education levels, urban-rural divide, career guidance.



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Shakuliyeva, A.T., Taibolatov, K. M., Tastanova, A. K. The Parental Influence on Their Children's Career Choices // Scientific and pedagogical journal "Bilim". – Astana: NAE named after Y. Altynsarin, 2024. – №3. – P. 107-117.

Introduction

The intergenerational transmission of professions, where children often follow in the professional footsteps of their parents, has been a pivotal element in preserving socio-cultural stability and family traditions as highlighted by Bamieh and Cintlesi (2021) [1]. Historically, according to the findings of Bryant et al., (2006), Leppel et al., (2001), Endendijk et al., (2024), this phenomenon has been shaped by familial ties, social capital, and economic incentives, leading children to pursue careers similar to those practiced by their parents [2; 3; 4]. This enduring pattern underscores the significant influence that family dynamics

and socio-economic factors exert on career choices.

Theoretical frameworks offer a robust understanding of how family context affects career development. Social cognitive career theory by Lent and Fouad (2011), Vygotsky's sociocultural theory (1978), and Bourdieu's concept of habitus (1993) all emphasize that career choices are deeply intertwined with individual, interpersonal, and cultural contexts, rather than being purely personal decisions [5; 6; 7]. These theories collectively highlight that family influences and socio-cultural factors play a critical role in shaping career aspirations.

Ginzberg's theory of career development (1951) is one of the earliest to address the impact of parental influence on career choices [8]. According to Ginzberg, children's career decisions during early childhood are often impulsive and heavily guided by their parents' professions and advice. This observation points to the crucial role that parents play in shaping initial career interests. Similarly, Gottfredson's theory of circumscription and compromise (1981) suggests that children narrow their career choices based on the professions and experiences of those around them, reflecting a tendency to mirror the social order observed in their family and community [9].

Both Ginzberg (1951) and Gottfredson (1981) identify an early stage of career development characterized by fantasy ideals, where children form career aspirations based on idealized images of the professional activities they observe in their family environment. This stage illustrates the significant impact of parental roles in shaping children's career perceptions and choices.

Supporting these theories, Aina and Nicoletti (2018) conducted a study among Italian university graduates to examine how the professions of parents influence their children's career paths [10]. The study found a strong correlation between parental professions and children's career choices, particularly among children of professionals in high-barrier fields such as medicine and law. This finding aligns with earlier research by Bryant, Zvonkovich, and Reynolds (2006), which demonstrated the substantial impact of parental involvement and professional background on children's career orientations throughout their educational journey.

Further reinforcing these findings, recent empirical research by Hayward et al., (2023) in the Chinese context emphasized the significant role of parental influence in shaping career choices, especially in higher socio-economic status families [11]. Findings have shown that having an entrepreneur as a parent can increase the likelihood of a child pursuing entrepreneurship by 30% to 200%. This indicates a strong correlation between parental profession and children's

career aspirations. However, Hayward et al., (2023) highlights that the influence of parental resources and expectations can be dual-faceted. Wealthier parents, for example, may steer their children toward more secure, traditional careers rather than entrepreneurial ventures. Additionally, the number of siblings can affect this dynamic; children with more siblings may receive less individual attention and resources from their parents, potentially increasing their likelihood of pursuing entrepreneurial careers.

These studies, including those by Chaffee and Plante (2022), Chen et al. (2023), Sheldrake (2020), and Parola and Marcionetti (2022), collectively underscore the lasting impact of parental influence and socio-economic background on career trajectories [12; 13; 14; 15]. They reinforce the crucial role parents play in shaping their children's professional paths, illustrating how family dynamics and resources significantly affect career decisions.

Career Guidance in a Globalized and Localized Contexts

In the context of globalization and the evolving job market, integrating parental influence into career guidance is increasingly relevant as highlighted by Gahramanov et al., (2020) [16]. Career guidance programs must address both global trends and the specific role of parents in shaping career aspirations.

For Kazakhstan, this alignment is crucial to meet both international and national priorities. The Sustainable Development Goals (SDGs), developed by the United Nations in 2015, aim to tackle global challenges such as unemployment, poverty, inequality, and economic development [17]. To meet these goals Kazakhstan has introduced early career guidance in schools, specifically over 4,000 career counselors now help students to identify career paths aligned with the country's economic needs and future job market demands [18]. In support of this, new guidelines for career counselors have been developed by the

Center of Human Capital Development and Career Guidance at the Altynsarin National Academy of Education, ensuring continuous support for career counselors, parent, and schoolchildren. For example, the 2024 guide offers recommendations for working with the schoolchildren and their parents, by informing them about regional labor market needs and offering guidance on career opportunities [19]. By aligning with labor market needs, this system helps reduce unemployment and addresses inequality by providing targeted career guidance early on.

Effective career guidance in Kazakhstan should thus incorporate strategies that acknowledge the significant role of parental influence while aligning with both global and national development goals as emphasized by OECD (2024) [20]. This involves designing programs that help students navigate modern career pathways and adapt to the rapidly changing job market, while considering the foundational impact of family dynamics.

Current research highlights gaps in understanding the specific effects of parental factors on children's career choices in Kazakhstan. Studies like those by Kalyuzhnova and Kambhampati (2007) show that educated parents are more likely to support their children's academic pursuits, compensating for financial constraints through increased time investment in education [21]. Additionally, research by Balta et al., (2023) on STEM careers indicates that parental support and role modeling significantly influence students' interest in these fields [22].

Despite these insights, there remains a need for further exploration into how specific parental factors—such as parental education, place of residence, languages spoken—affect children's career aspirations and choices. Additionally, the impact of parental recommendations on students' educational and career decisions remains under-explored.

The purpose of this empirical study is to investigate how parental demographic factors, affect children's career trajectories

and to examine how career guidance programs can be tailored to incorporate these insights. By focusing on the role of parental influence, this research seeks to enhance the effectiveness of career guidance programs, ensuring they address both global development goals and the specific needs of local contexts, such as those in Kazakhstan.

To achieve the study's purpose, the following overarching research question and its associated sub-questions were formulated:

1. How do parents influence their children's career aspirations?
 - How does parental education impact children's career choices?
 - How does place of residence (urban vs. rural) affect the level of parental involvement in their children's career counselling activities?
 - To what extent do students receive career recommendations from their parents?

Materials and methods

Instrument

The technological card served as a key instrument for collecting qualitative data on parental involvement in their children's career choices and career guidance activities in educational institutions. This tool was specifically designed for parents or official representatives of students in grades 4, 7, 9, and 11. The requirement of at least 60% participation from parents in a given class ensured a robust representation of opinions.

The technological map included a range of questions aimed at gauging parental awareness of school career guidance events and the professional preferences of their children. The inclusion of open-ended questions allowed for the collection of nuanced feedback that can inform future school career counselling services. Through this systematic approach, the technological card not only gathers essential data but also fosters a collaborative dialogue between parents and educational institutions

regarding career development initiatives.

Participants and Data Collection

For this study, convenience sampling techniques were utilized to recruit participants. Convenience sampling as highlighted by Etikan, Musa, and Alkassim (2016) is a non-probability sampling method where participants are selected based on their easy accessibility and proximity to the researcher [23].

In this study, convenience sampling involved reaching out to parents through the technological card, as the researchers

were actively engaged in career counseling monitoring across the republic. The specific method of the technological card administration was sending an initial link to participants. The link was distributed over a period of one month, with follow-up reminders sent at two-week intervals to ensure adequate response rates.

Data was collected from a total of 5,000 parents across 200 schools located in 17 regions and 3 cities of regional importance. The survey prompted respondents to provide demographic and academic background information, which is summarized in Table 1 and Table 2.

Table 1. Demographic Information About Respondents

Demographic Information	Category	Number of Respondents
Place of Living	Urban	3,218
	Rural	1,782
Languages	Kazakh	1,871
	Russian	3,129

Table 2. Academic Information About Respondents

Academic Information	Category	Number of Respondents
Education	Secondary Education	2,550
	Secondary Specialized Education	563
	Higher education	1,504
	Postgraduate Education	58
	No Response	325

Data Analysis

Data analysis focused on examining the demographic and academic background information provided by respondents. Descriptive statistics were utilized to summarize the data and to interpret the findings, enabling insights into the educational and linguistic characteristics of the sample. Descriptive statistics as emphasized by Field (2013) are essential for presenting the basic features of the data

and providing a straightforward summary of respondent characteristics [24].

These analytical methods contributed to a comprehensive understanding of the respondents' educational and linguistic backgrounds, shedding light on career counseling needs and preferences. The insights derived from these analyses are crucial for tailoring effective career counseling strategies.

Results

Our overarching research question was about the parents' influence on their children's career aspirations. Findings for sub-question one related to the parental

education impact on children's career choices presented in Figure 1 show that there is a significant relationship between parental education levels and their involvement in their children's career choices.

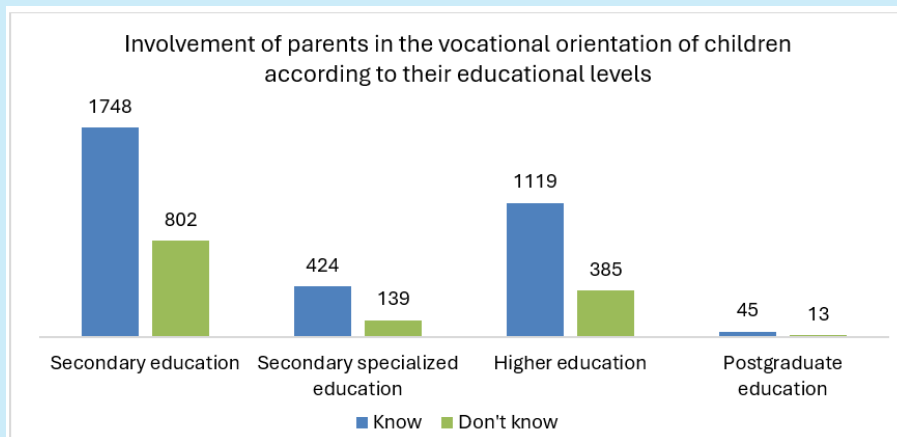


Figure 1 - Parental Involvement in Children's Vocational Orientation Based on Educational Levels

Parents with secondary education (N=1,748) were most involved, with a notable percentage aware of the career orientation of their children. In contrast, parents with postgraduate education showed the least involvement (N=45). The trend suggests that as parents' education levels increase, their awareness of and involvement in career guidance decreases, highlighting the

potential influence of parental education on their children's career orientation.

The analysis of the findings for sub-question two showed that there are clear differences in the awareness of parents in urban and rural areas regarding professional activities in their children's education (see Figure 2).

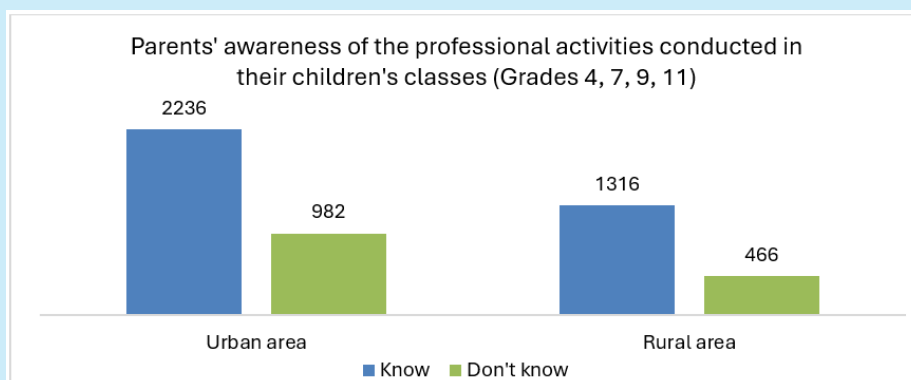


Figure 2 - Parents' Awareness of Professional Activities Conducted in Their Children's Classes by Area (Urban vs. Rural)

In urban areas, 2,236 parents were aware of their children's school career counselling activities compared to 1,316 in rural areas. Consequently, a larger proportion of rural parents (466) expressed that they were unaware of these activities compared to 982 urban parents. These findings indicate that respondents' place of living, particularly in rural regions, negatively impacts parents' involvement in their children's career

guidance, potentially limiting career aspirations in these areas.

The findings for sub-question three, as seen in Figure 3, show that the number of students learning about different occupations from their parents increases significantly in Grade 9 (N=1,527), followed by a decline in Grade 11 (N=808).

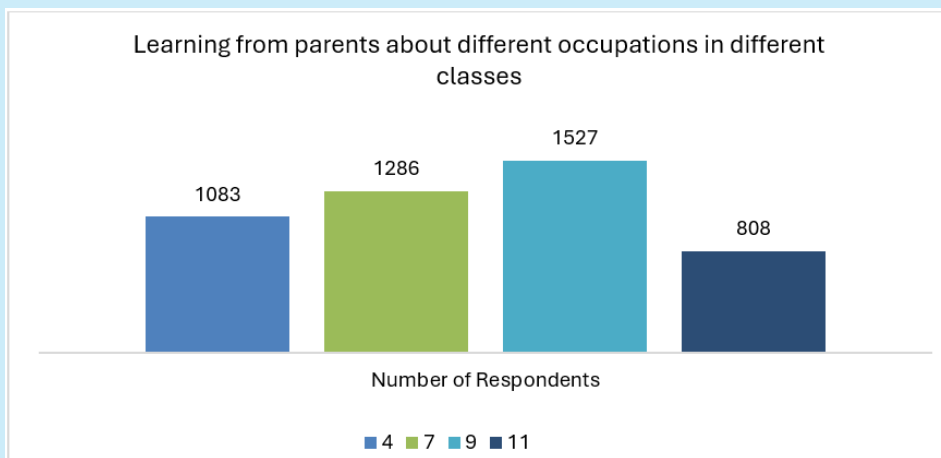


Figure 3 - Number of Students Learning from Parents About Different Occupations by Grade Level

This trend implies that parental involvement in career recommendations peaks during middle school and gradually decreases as students approach higher education or employment decisions. The fluctuations in parental guidance could reflect changes in students' autonomy or confidence in seeking advice from other sources.

Discussion

The data from this empirical study highlights the critical role that parents play in shaping their children's career aspirations, confirming the findings of previous research such as Balta et al., (2023); Bamieh and Cintlesi (2021), Bryant et al., (2006), Kalyuzhnova and Kambhampati (2007), Leppel et al., (2001), Endendijk et al., (2024).

Parents with secondary education demonstrated higher involvement in career guidance, aligning with the work of Mbagwu

and Ajaegbu (2016), who suggest that less-educated parents might overcompensate by closely engaging in their children's career decision-making processes [25]. Conversely, higher-educated parents may assume their children possess sufficient independence, reducing their direct involvement, as seen in studies by Viola & Daniel (2019) [26].

Differences between rural and urban areas also play a substantial role in influencing career aspirations. The results support the arguments of Prater et al., (1997), Guo (2024) and Han et al., (2023), who found that rural parents often lack access to career-related resources, thereby limiting their ability to guide their children [27; 28; 29]. The greater awareness of urban parents (Figure 2) corroborates findings from Farrugia (2014), emphasizing how urbanization and access to educational institutions provide students with better career guidance opportunities [30].

Lastly, the results on students receiving career recommendations from their parents show a peak in parental involvement during Grade 9 (Figure 3). This aligns with Ginzberg's (1951) and Gottfredson's (1981) developmental psychology theories suggesting that adolescence is a critical period when students rely on parental input for career-related decisions. The decline in parental guidance in later grades may be attributed to increased student autonomy and the availability of alternative sources of information, including school-based career services or peer influence such as Paul et al., (2021) and Wang'ombe (2020) [31; 32].

The study demonstrates that parents significantly impact their children's career aspirations, particularly through the lenses of education and place of residence. Policymakers and educators should focus on enhancing career guidance resources, especially for rural and less-educated parents, to bridge the gap and ensure all students have access to informed career advice.

Conclusion

In conclusion, this study examined the role of parents in shaping their children's career aspirations, with a specific focus on how parental education and urban-rural divides impact career guidance. The findings demonstrate that parents play a significant role in providing career recommendations, though their involvement varies according to educational background and geographical location.

Parents with secondary education were more actively involved in their children's career guidance, suggesting that they may feel a greater responsibility to guide their children's career choices compared to more highly educated parents. This highlights the need for increased engagement from parents with higher educational levels, who may assume that their children can navigate career decisions independently. Interventions aimed at promoting consistent involvement across all education levels could provide more balanced career

guidance for students.

The divide between urban and rural areas also plays a crucial role, with rural parents showing lower awareness and involvement in career guidance activities. This disparity suggests that students in rural areas may have limited access to career-related information and opportunities, potentially restricting their career aspirations. Policymakers should prioritize the development of targeted career guidance programs for rural communities, ensuring equitable access to career resources.

Finally, the varying levels of parental influence across different stages of education indicate that parental involvement peaks in middle school but declines as students approach higher education. This points to the importance of reinforcing career guidance not only in schools but also within families, particularly as students transition to critical career decision-making phases in later grades.

In conclusion, enhancing parents' involvement in career guidance, especially in rural areas and across all educational levels, is essential for supporting students' career aspirations. Future initiatives should focus on bridging these gaps to ensure that all students, regardless of socio-economic background or parental education, receive the necessary support to make informed career decisions.

Bibliography

1. **Bamieh, O., Cintolesi, A.** Intergenerational transmission in regulated professions and the role of familism // *Journal of Economic Behavior & Organization*. 2021. №192. P. 857-879.
2. **Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., Reynolds, P.** Parenting in relation to child and adolescent vocational development // *Journal of Vocational Behavior*. 2006. T. 69, №1. P. 149-175.
3. **Leppel, K., Williams, M. L., Waldauer, C.** The impact of parental occupation and socioeconomic status on choice of college major // *Journal of Family and Economic Issues*. 2001. T. 22, №4. P. 373-394.
4. **Endendijk, J. J., Antonucci, C., Chadwick-Brown, F., Halim, M. L. D., Portengen, C. M.** Gender-Typical Appearance in Early Childhood: Role of Parental Gender-Typical Appearance and Children's Gender

- Similarity // *Sex Roles*. 2024. P. 1-15.
5. **Lent, R. W., Fouad, N. A.** The self as agent in social cognitive career theory // 2011.
 6. **Vygotsky, L. S.** Mind in society: The development of higher psychological processes. T. 86. Harvard University Press, 1978.
 7. **Bourdieu, P.** The Field of Cultural Production. Cambridge: Polity, 1993.
 8. **Ginzberg, M.** A theory of career process // *Vocational Guidance Quarterly*. 1951. T. 18, №3. P. 69-72.
 9. **Gottfredson, L. S.** Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations // *Journal of Counseling Psychology*. 1981. T. 28. P. 545-579. DOI: 10.1037/0022-0167.28.6.545.
 10. **Aina, C., Nicoletti, C.** The intergenerational transmission of liberal professions // *Labour Economics*. 2018. T. 51. P. 108-120.
 11. **Hayward, M., Cheng, Z., Wang, H., Smyth, R.** Parental influence and the propensity for entrepreneurship: Evidence from the one-child policy // *Journal of Business Venturing Insights*. 2023. T. 20. P. e00428.
 12. **Chaffee, K. E., Plante, I.** How parents' stereotypical beliefs relate to students' motivation and career aspirations in mathematics and language arts // *Frontiers in Psychology*. 2022. T. 12. P. 796073.
 13. **Chen, C. A., Xu, C., Chen, D. Y.** "Expecting children to be dragons" in an east asian context: Parental expectations of children choosing a career in the public sector // *Asia Pacific Journal of Public Administration*. 2023. T. 45, №2. P. 118-138.
 14. **Sheldrake, R.** Changes in children's science-related career aspirations from age 11 to age 14 // *Research in Science Education*. 2020. T. 50, №4. P. 1435-1464.
 15. **Parola, A., Marcionetti, J.** Career decision-making difficulties and life satisfaction: The role of career-related parental behaviors and career adaptability // *Journal of Career Development*. 2022. T. 49, №4. P. 831-845.
 16. **Gahramanov, E., Hasanov, R., Tang, X.** Parental involvement and Children's human capital: A tax-subsidy experiment // *Economic Modelling*. 2020. T. 85. P. 16-29.
 17. **United Nations.** The 17 Sustainable Development Goals // United Nations. 2015. URL: sdgs.un.org/goals.
 18. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 // Эталонный контрольный банк НПА Республики Казахстан. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (дата обращения: 19.07.2024).
 19. Методология мониторинга профориентационной работы в организациях среднего образования РК: Астана Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2024. – 30 с.
 20. **OECD.** Career Guidance, Social Inequality and Social Mobility: Insights from International Data. OECD ILibrary. 2024. URL: www.oecd-ilibrary.org/ education/career-guidance-social-inequality-and-social-mobility_e98d0ae7-en.
 21. **Kalyuzhnova, Y., Kambhampati, U.** Education or employment—choices facing young people in Kazakhstan // *Journal of International Development: The Journal of the Development Studies Association*. 2007. T. 19, №5. P. 607-626.
 22. **Balta, N., Japashov, N., Mansurova, A., Tzafilkou, K., Oliveira, A. W., Lathrop, R.** Middle-and secondary-school students' STEM career interest and its relationship to gender, grades, and family size in Kazakhstan // *Science Education*. 2023. T. 107, №2. P. 401-426.
 23. **Etikan, I., Musa, S. A., Alkassim, R. S.** Comparison of convenience sampling and purposive sampling // *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. 2016. T. 5, №1. P. 1-4.
 24. **Field, A.** Discovering statistics using IBM SPSS statistics. 2013.
 25. **Farrugia, D.** Towards a Spatialised Youth Sociology: The Rural and the Urban in Times of Change // *Journal of Youth Studies*. 2014. T. 17, №3. P. 293-307. DOI: 10.1080/13676261.2013.830700.
 26. **Mbagwu, M. I., Ajaegbu, O. O.** Influence of parents educational background on career choice of teenagers among senior secondary school students in Owerri // *Edorium Journal of Psychology*. 2016. T. 2. P. 14-20.
 27. **Viola, M., Daniel, N.** Influence of parental occupation on career development of youths with intellectual disabilities in selected skills training institution in Zambia // *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*. 2019. T. 6, №1. P. 66-74.
 28. **Prater, D. L., Bermudez, A. B., Owens, E.** Examining parental involvement in rural, urban, and suburban schools // *Journal of Research in Rural Education*. 1997. T. 13, №1. P. 72-75.
 29. **Guo, C.** Do rural migrant parents intend to settle in cities? Impacts of childcare strategies, split households, migration duration, and distance // *Frontiers in Sustainable Cities*. 2024. T. 6. P. 1301650.
 30. **Han, J., Hao, Y., Cui, N., Wang, Z., Lyu, P., Yue, L.** Parenting and parenting resources among Chinese parents with children under three years of age: rural and urban differences // *BMC Primary Care*. 2023. T. 24, №1. P. 38.
 31. **Farrugia, D., Smyth, J., Harrison, T.** Rural Young People in Late Modernity: Place, Globalisation and the Spatial Contours of Identity // *Current Sociology*. 2014. T. 62, №7. P. 1036-1054. DOI: 10.1177/0011392114538959.
 32. **Paul, R., Rashmi, R., Srivastava, S.** Does lack of parental involvement affect school dropout among Indian adolescents? Evidence from a panel study // *Plos One*. 2021. T. 16, №5. P. e0251520.
 33. **Wang'ombe, W. W.** Parents' Role in Career Guidance among Secondary School Students in Kikuyu Sub-County: A Case of Kiambu County-Kenya: Doctoral dissertation. KeMU, 2020.

References

1. **Bamieh, O., Cintolesi, A.** Intergenerational transmission in regulated professions and the role of familism // *Journal of Economic Behavior & Organization*. 2021. №192. P. 857-879.
2. **Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., Reynolds, P.** Parenting in relation to child and adolescent vocational development // *Journal of Vocational Behavior*. 2006. T. 69, №1. P. 149-175.
3. **Leppel, K., Williams, M. L., Waldauer, C.** The impact of parental occupation and socioeconomic status on choice of college major // *Journal of Family and Economic Issues*. 2001. T. 22, №4. P. 373-394.
4. **Endendijk, J. J., Antonucci, C., Chadwick-Brown, F., Halim, M. L. D., Portengen, C. M.** Gender-Typical Appearance in Early Childhood: Role of Parental Gender-Typical Appearance and Children's Gender Similarity // *Sex Roles*. 2024. P. 1-15.
5. **Lent, R. W., Fouad, N. A.** The self as agent in social cognitive career theory // 2011.
6. **Vygotsky, L. S.** *Mind in society: The development of higher psychological processes*. T. 86. Harvard University Press, 1978.
7. **Bourdieu, P.** *The Field of Cultural Production*. Cambridge: Polity, 1993.
8. **Ginzberg, M.** A theory of career process // *Vocational Guidance Quarterly*. 1951. T. 18, №3. P. 69-72.
9. **Gottfredson, L. S.** Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations // *Journal of Counseling Psychology*. 1981. T. 28. P. 545-579. DOI: 10.1037/0022-0167.28.6.545.
10. **Aina, C., Nicoletti, C.** The intergenerational transmission of liberal professions // *Labour Economics*. 2018. T. 51. P. 108-120.
11. **Hayward, M., Cheng, Z., Wang, H., Smyth, R.** Parental influence and the propensity for entrepreneurship: Evidence from the one-child policy // *Journal of Business Venturing Insights*. 2023. T. 20. P. e00428.
12. **Chaffee, K. E., Plante, I.** How parents' stereotypical beliefs relate to students' motivation and career aspirations in mathematics and language arts // *Frontiers in Psychology*. 2022. T. 12. P. 796073.
13. **Chen, C. A., Xu, C., Chen, D. Y.** "Expecting children to be dragons" in an east asian context: Parental expectations of children choosing a career in the public sector // *Asia Pacific Journal of Public Administration*. 2023. T. 45, №2. P. 118-138.
14. **Sheldrake, R.** Changes in children's science-related career aspirations from age 11 to age 14 // *Research in Science Education*. 2020. T. 50, №4. P. 1435-1464.
15. **Parola, A., Marcionetti, J.** Career decision-making difficulties and life satisfaction: The role of career-related parental behaviors and career adaptability // *Journal of Career Development*. 2022. T. 49, №4. P. 831-845.
16. **Gahramanov, E., Hasanov, R., Tang, X.** Parental involvement and Children's human capital: A tax-subsidy experiment // *Economic Modelling*. 2020. T. 85. P. 16-29.
17. United Nations. The 17 Sustainable Development Goals // United Nations. 2015. URL: sdgs.un.org/goals.
18. Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazahstan na 2023 – 2029 gody [On approval of the Concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023 - 2029 years]: Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 28 marta 2023 goda № 249 // Etalonnyj kontrol'nyj bank NPA Respubliki Kazahstan. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (data obrashcheniya: 19.07.2024).
19. Metodologiya monitoringa proforientacionnoj raboty v organizacijah srednego obrazovaniya RK [Methodology of monitoring of vocational guidance work in the organizations of secondary education of RK]: Astana Nacional'naya akademiya obrazovaniya imeni I. Altynsarina, 2024. – 30 s.
20. OECD. Career Guidance, Social Inequality and Social Mobility: Insights from International Data. OECD ILibrary. 2024. URL: www.oecd-ilibrary.org/education/career-guidance-social-inequality-and-social-mobility_e98d0ae7-en.
21. **Kalyuzhnova, Y., Kambhampati, U.** Education or employment—choices facing young people in Kazakhstan // *Journal of International Development: The Journal of the Development Studies Association*. 2007. T. 19, №5. P. 607-626.
22. **Balta, N., Japashov, N., Mansurova, A., Tzafilkou, K., Oliveira, A. W., Lathrop, R.** Middle-and secondary-school students' STEM career interest and its relationship to gender, grades, and family size in Kazakhstan // *Science Education*. 2023. T. 107, №2. P. 401-426.
23. **Etikan, I., Musa, S. A., Alkassim, R. S.** Comparison of convenience sampling and purposive sampling // *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. 2016. T. 5, №1. P. 1-4.
24. **Field, A.** *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. 2013.
25. **Farrugia, D.** Towards a Spatialised Youth Sociology: The Rural and the Urban in Times of Change // *Journal of Youth Studies*. 2014. T. 17, №3. P. 293-307. DOI: 10.1080/13676261.2013.830700.
26. **Mbagwu, M. I., Ajaegbu, O. O.** Influence of parents educational background on career choice of teenagers among senior secondary school students in Owerri // *Edorium Journal of Psychology*. 2016. T. 2. P. 14-20.
27. **Viola, M., Daniel, N.** Influence of parental occupation on career development of youths with intellectual disabilities in selected skills training institution in Zambia // *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*. 2019. T. 6, №1. P. 66-74.
28. **Prater, D. L., Bermudez, A. B., Owens, E.** Examining parental involvement in rural, urban, and suburban schools // *Journal of Research in Rural Education*. 1997. T. 13, №1. P. 72-75.
29. **Guo, C.** Do rural migrant parents intend to settle

- in cities? Impacts of childcare strategies, split households, migration duration, and distance // *Frontiers in Sustainable Cities*. 2024. Т. 6. P. 1301650.
30. Han, J., Hao, Y., Cui, N., Wang, Z., Lyu, P., Yue, L. Parenting and parenting resources among Chinese parents with children under three years of age: rural and urban differences // *BMC Primary Care*. 2023. Т. 24, №1. P. 38.
31. Farrugia, D., Smyth, J., Harrison, T. Rural Young People in Late Modernity: Place, Globalisation and the Spatial Contours of Identity // *Current Sociology*. 2014. Т. 62, №7. P. 1036–1054. DOI: 10.1177/0011392114538959.
32. Paul, R., Rashmi, R., Srivastava, S. Does lack of parental involvement affect school dropout among Indian adolescents? Evidence from a panel study // *Plos One*. 2021. Т. 16, №5. P. e0251520.
33. Wang'ombe, W. W. Parents' Role in Career Guidance among Secondary School Students in Kikuyu Sub-County: A Case of Kiambu County-Kenya: Doctoral dissertation. KeMU, 2020.

Ата-аналардың балаларының мамандық таңдауына әсері

А. Т. Шакулиева*¹, Қ. М. Тайболатов², А. К. Тастанова³

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



Аңдатпа. Бұл зерттеу ата-аналардың балаларының мансаптық ұмтылыстарын қалыптастырудағы рөлін зерттейді, ата-аналардың білім деңгейі мен тұрғылықты жерінің (қала-ауыл) кәсіби бағдарға қатысуына әсері ерекше назарға алынған. Деректер еліміздің 17 өңірі мен республикалық маңызы бар 3 қаласындағы 200 мектептен 5000 ата-анадан қолайлы іріктеу әдістері арқылы жиналды. Респонденттердің демографиялық және академиялық шығу тегі сипаттамалық статистика арқылы талданды. Нәтижелер орта білім алған ата-аналардың кәсіби бағдар жұмыстарына жоғары білімді ата-аналарға қарағанда белсендірек қатысатынын көрсетеді. Сонымен қатар, қала мен ауыл арасындағы елеулі алшақтық анықталды, ауылдық жерлердегі ата-аналар кәсіби бағдар қызметіне хабарлығы төмендеу және аз қатысқандығын көрсетеді, бұл ауылдық аймақтардағы оқушылардың мансаптық ұмтылыстарын шектеуі мүмкін. Ата-аналардың қатысуы орта мектепте ең жоғары деңгейге жетіп, оқушылар жоғары білімге жақындаған сайын азаяды. Бұл тұжырымдар барлық оқушыларға қолдау көрсету үшін кәсіби бағдарлауға бағытталған шаралардың қажеттілігін, әсіресе ауылдық аймақтарда ерекше назар аударуды талап етеді. Зерттеу нәтижелері түрлі білім деңгейлері мен географиялық аймақтарда ата-аналардың қатысуын арттыру бойынша стратегияларды ұсынады.



Түйінді сөздер: ата-аналардың ықпалы, мансаптық ұмтылыстар, білім деңгейі, қала мен ауыл арасындағы алшақтық, кәсіби бағдарлау.

Влияние родителей на выбор карьеры их детей

А. Т. Шакулиева*¹, Қ. М. Тайболатов², А. К. Тастанова³

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



Аннотация. Исследование посвящено роли родителей в формировании карьерных устремлений их детей, с особым акцентом на влияние родительского образования и места проживания (город-село) на участие в профессиональной ориентации. Данные были собраны у 5000 родителей из 200 школ в 17 регионах и 3 городах республиканского значения с использованием методов выборки по

принципу удобства. Для анализа демографического и академического происхождения респондентов использовалась описательная статистика. Результаты показывают, что родители со средним образованием более активно вовлечены в профориентацию их детей по сравнению с родителями, имеющими высшее образование. Кроме того, существует значительный разрыв между городскими и сельскими районами, при этом родители сельских районов демонстрируют низкую осведомленность и участие в деятельности по профессиональной ориентации, что потенциально ограничивает карьерные устремления среди обучающихся из сельских районов. Вовлечение родителей достигает пика в средней школе и уменьшается по мере приближения обучающихся к высшему образованию. Эти выводы подчеркивают необходимость адресных мероприятий по профессиональной ориентации, особенно в сельских районах, для обеспечения справедливой поддержки всех студентов. Исследование завершается рекомендацией стратегий повышения вовлеченности родителей в профориентационную работу независимо от уровня образования и места проживания.



Ключевые слова: влияние родителей, карьерные устремления, уровень образования, разрыв между городом и деревней, профессиональная ориентация.

Material received on 01.08.2024

МРНТИ 14.15.01

DOI 10.59941/2960-0642-2024-3-118-129

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: анализ потребностей в профессиональном развитии

Л.А. Бутабаева*, Г.А. Ногайбаева¹, С.К. Исмагулова¹, Б.Е. Кенес¹

¹Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, г. Астана, Республика Казахстан

*lbutabayeva@gmail.com



Аннотация. Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивную образовательную среду является одним из актуальных вызовов для системы образования как на национальном, так и на глобальном уровне. Цель данного исследования – определить уровень готовности педагогов к инклюзивному обучению и выявить их профессиональные потребности для успешной реализации инклюзивных практик в школах. В исследовании приняли участие 16 355 педагогов из 20 регионов Казахстана. Результаты опроса показали, что 70% респондентов имеют недостаточный уровень знаний об особенностях обучения детей с особыми образовательными потребностями, что препятствует эффективной реализации инклюзивных практик. Также было выявлено, что большинство педагогов ориентируются на медицинскую модель понимания особых образовательных потребностей, что ограничивает полноту инклюзивных подходов. На основании полученных данных рекомендуется усилить программы профессионального развития для учителей, повысить уровень их инклюзивной компетентности и развивать сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса. Для успешного построения инклюзивной системы образования в Казахстане необходим системный подход, включающий качественное обучение педагогов, научно-методическую поддержку и активное взаимодействие со всеми заинтересованными сторонами. Материалы статьи будут полезны учителям, руководителям школ, разработчикам образовательных программ, политикам и исследователям, заинтересованным в развитии инклюзивного образования и повышении инклюзивной компетентности педагогов.



Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная компетентность педагога, особые образовательные потребности, профессиональная готовность педагога, психолого-педагогическое сопровождение, адаптацию учебных программ.



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Бутабаева, Л.А., Ногайбаева, Г.А., Исмагулова, С.К., Кенес, Б.Е. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: анализ потребностей в профессиональном развитии [Текст] // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2024. – №3. – С. 118-129.

Введение

Инклюзивность и доступность в образовании, являясь ключевым условием для создания устойчивого, справедливого и инклюзивного общества, формирует социальную справедливость, независимо от разнообразия вовлеченных детей. В Казахстане активное развитие инклюзивного образования началось с 2011 года, когда были приняты стратегические документы, направленные на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс. Этот процесс получил новое развитие с принятием Закона Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» от 26 июня 2021 года, который стал важным шагом в создании специальных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями и улучшении психолого-педагогического сопровождения [1].

Данный Закон предусматривает «создание специальных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями, психолого-педагогическое сопровождение и адаптацию учебных программ в соответствии с индивидуальными особенностями развития и потенциальными возможностями обучающихся». Законом принята норма по реализации государственного образовательного заказа на специальную психолого-педагогическую поддержку детей с особыми образовательными потребностями, разработаны правила деятельности психологической службы в организациях образования.

В Послании народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана» Президент К.К. Токаев подчеркнул: «...У нас есть четкий образ будущего: мы строим Справедливый Казахстан – страну равных возможностей и прогресса... У каждого ребенка в стране должно быть счастливое и безопасное детство» [2]. Это заявление выделяет необходимость создания условий, которые позволяют развивать потенциал каждого ребенка, независимо

от его особенностей и потребностей. Поэтому сегодня одной из важных задач Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы является обеспечение «охвата детей с особыми образовательными потребностями специальной психолого-педагогической поддержкой» [3].

Однако, несмотря на достигнутые успехи, инклюзивное образование сталкивается с рядом вызовов. Результаты исследований, таких как работы Агавеляна Р. и др. [4], Юсуповой Д. и Исабаевой М. [5], и Атшыбаевой Н., Егенисовой А., Бутабаевой Л. и др. [6], указывают на низкий уровень инклюзивной компетентности учителей и их неподготовленность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Эти исследования подчеркивают необходимость специальной подготовки педагогов и выявляют пробелы в их знаниях и уверенности в области инклюзивного образования.

Также важным аспектом является преобладание медицинского подхода в инклюзивном образовании, что отмечается в исследованиях Макоэля [7] и Rollan, K. и Somerton, M. [8]. Это ограничивает понимание инклюзии и игнорирует социальные факторы, влияющие на образовательные потребности.

Целью данного исследования является определение уровня готовности педагогов к инклюзивному обучению и выявление их профессиональных потребностей для успешной реализации инклюзивных практик.

Исследовательские вопросы были направлены на оценку знаний педагогов о специфике преподавания в инклюзивной образовательной среде, их готовности участвовать в создании индивидуальных образовательных траекторий и выявление их потребностей в методической, психологической и других формах поддержки для успешной работы в инклюзивной среде.

Материалы и методы

В исследовании приняло участие 16 355 педагогов общеобразовательных школ из 17 областей и городов, включая Астану, Алматы и Шымкент. Наибольшее количество респондентов приходится на Туркестанскую область (2086 чел.), что связано с высокой плотностью населения в данном регионе. Значительная часть респондентов работает в сельских школах (63,2%), что объясняется особенностями образовательного пространства Республики Казахстан: количество сельских школ более чем на 70% превышает количество городских. Также среди респондентов преобладают женщины (86,7%), что может быть связано с особенностями профессии педагога.

Инструментарий исследования включал анкету, специально разработанную для оценки готовности педагогов к инклюзивной практике. Первая часть анкеты содержала демографические вопросы (регион, тип школы, пол, образование, стаж работы и должность). Вторая часть включала вопросы, направленные на оценку готовности педагогов к инклюзивной практике, их уверенности в работе с детьми с ООП, а также их потребностей в дополнительной поддержке. В анкете использовались шкалы Лайкерта для оценки уровня согласия с различными утверждениями (например, «Абсолютно не согласен» до «Абсолютно согласен»). Также включались открытые вопросы для получения дополнительной информации о мнениях и предложениях респондентов. Перед запуском основного исследования разработанные анкеты прошли пилотное тестирование на проверку надежности, валидности и релевантности пунктов анкеты для предоставления значимых и точных результатов.

Процедура сбора данных осуществлялась в онлайн-формате через платформу Google Forms. Анкетирование длилось два месяца, и респонденты получили доступ к анкете через организацию образования, в которых они работают. Участникам была предоставлена возможность связаться с организаторами исследова-

ния в случае возникновения вопросов при заполнении анкеты.

Анализ данных проводился с использованием методов непараметрической статистики, таких как коэффициент корреляции Спирмена, и множественного регрессионного анализа с помощью программ Excel и SPSS. Для анализа были выбраны следующие переменные: демографические данные (возраст, стаж, место работы), уровень уверенности в инклюзивных практиках, а также потребности в дополнительной поддержке и профессиональном развитии. Статистически значимыми считались результаты с уровнем значимости $p < 0,05$.

Обработка открытых вопросов проводилась с использованием методов контент-анализа, что позволило классифицировать мнения и предложения респондентов относительно их потребностей и предложений по улучшению поддержки для работы в инклюзивной среде.

Этические аспекты исследования были соблюдены в соответствии с законодательством Республики Казахстан. Все участники были уведомлены о добровольности участия, конфиденциальности их ответов и возможности отказа от участия в любое время. Методология исследования была рассмотрена и одобрена на заседании Ученого совета Академии имени И. Алтынсарина.

Исследование имеет несколько ограничений. Во-первых, использование онлайн-платформы могло повлиять на выборку, так как не все педагоги могут иметь равный доступ к интернету. Во-вторых, возможно, что самооценка респондентов не всегда полностью отражает их реальные навыки и уверенность в инклюзивных практиках, что требует дополнительного наблюдения и качественного анализа.

Для минимизации рисков и повышения достоверности результатов исследования был применен триангуляционный подход, комбинирующий качественные и количественные методы. В рамках ис-

следования использовались интервью с педагогами, администрацией, специалистами школ и родителями, а также анкетирование учеников для выявления факторов, влияющих на образовательные результаты. Дополнительно проводились групповые дискуссии с участниками местных исполнительных органов, общестественности и НПО. Методы индивидуальных и групповых экспертных оценок, такие как «мозговой штурм», «круглый стол» и бенчмаркинг, применялись для выработки коллективного мнения и выявления лучших практик. В данной статье представлены только результаты анкетирования педагогов; другие данные будут рассмотрены в будущих публикациях.

Результаты и обсуждение

Вопрос профессиональной готовности педагогов к реализации инклюзивной практики является ключевым показателем успеха в создании инклюзивной образовательной среды. Анкета, предложенная учителям, включала вопрос, на-

правленный на оценку их готовности к обучению детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии. Результаты опроса выявили значительные различия в готовности педагогов, в зависимости от их стажа работы.

Учителя с небольшим педагогическим стажем (менее 1 года и 1-5 лет) проявляют большую готовность работать с детьми с особыми образовательными потребностями по сравнению с учителями с большим стажем (16-25 лет, более 26 лет), которые показали меньшую готовность (рис.1). Эти результаты соответствуют наблюдениям Агавеляна Р. и др. [4], которые отметили низкий уровень инклюзивной компетентности учителей и необходимость их специальной подготовки. Это согласуется и с выводами Юсуповой Д. и Исабаевой М., указывающими на то, что многие учителя признают свою неподготовленность к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, что может способствовать негативному отношению к инклюзии [5].

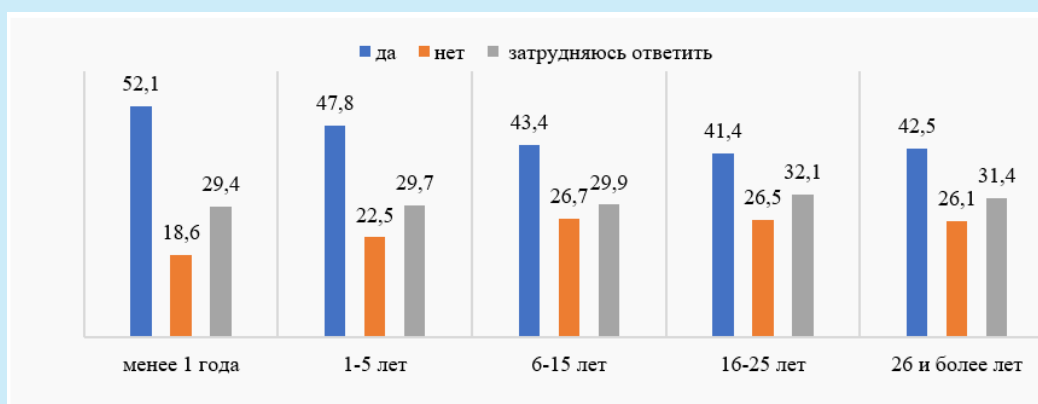


Рисунок 1. Готовность педагогов к обучению ребенка с ООП, % в разрезе стажа работы

Различия в готовности учителей к инклюзивной практике в зависимости от их педагогического стажа имеют объективные причины. Учителя с небольшим опытом в профессии могли получить более актуальные знания об инклюзивном об-

разовании в процессе своего обучения и начального профессионального развития. При этом у педагогов с большим стажем работы могут быть устоявшиеся методы обучения, которые не всегда легко адаптировать под разнообразные по-

требности детей. Они могут испытывать затруднения с изменением своего подхода и принятием новых методик.

Такая ситуация требует разработки и внедрения программ профессионального развития для педагогов, направленных на улучшение их готовности и компетенций в инклюзивном образовании. По мнению педагогов, необходимы регулярные курсы и тренинги по инклюзивному образованию и создание условий для обмена опытом и менторства между учителями.

Кроме того, наши данные (табл. 1) показывают, что большинство учителей имеют средний уровень знаний о специфике обучения детей с особыми образовательными потребностями (70,1%). Этот результат частично совпадает с результатами работы Атшыбаевой Н., Егенисовой А., Бутабаевой Л. и других, которые также отмечают, что многие педагоги чувствуют недостаток знаний и уверенности в области инклюзивного образования [6]. Такие недостатки в подготовке могут способствовать негативному отношению к инклюзии

и нежеланию адаптировать методы преподавания.

Доля учителей, отметивших высокий уровень компетенций в области инклюзивного образования, практически не отличается по стажу работы и составляет чуть менее или более 20%. При этом наибольшая доля респондентов, отметивших «низкий» уровень знаний в этой области, приходится на учителей со стажем менее 1 года и 1-5 лет (16,0% и 11,4% соответственно). Процент учителей с «низким» уровнем знаний снижается по мере увеличения стажа работы (до 7,7%). Напомним, что по результатам ответов на предыдущий вопрос, молодые учителя чаще других выразили готовность обучать детей с особыми образовательными потребностями совместно с другими детьми. Это может быть связано с тем, что они могут быть более оптимистично настроены и уверены в своих способностях адаптироваться к новым образовательным практикам, включая инклюзивное образование. Однако их самооценка знаний может быть более критичной из-за отсутствия опыта.

Таблица 1. Уровень знаний педагогов об особенностях обучения детей с особыми образовательными потребностями, % в разрезе стажа работы

Педагогический стаж	высокий	средний	низкий
менее 1 года	20,3	63,7	16,0
1-5 лет	20,8	67,9	11,4
6-15 лет	20,1	69,7	10,3
16-25 лет	19,8	71,3	9,0
26 и более лет	20,6	71,8	7,7

Результаты χ^2 -теста, когда значение χ^2 (69.318) значительно превышает критическое значение χ^2 для 8 степеней свободы, р-значение (6.72e-12) значительно меньше уровня значимости 0.05, позволяют опровергнуть нулевую гипотезу и сделать вывод о том, что существует статистически значимая зависимость между стажем работы учителей и их оценкой уровня знаний. Противоречие между готовностью и самооценкой знаний может быть объяс-

нено различиями в самооценке, опыте, уровне поддержки и изменениями в образовательной системе. Рекомендуется проводить целевые тренинги и поддерживающие программы для всех учителей, чтобы улучшить их знания и уверенность в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Опрос о готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования

включал также вопрос о готовности учителей участвовать в составлении индивидуального учебного плана и индивидуальной учебной программы ребенка с особыми образовательными потребностями (табл. 2). Этот вопрос важен для по-

нимания того, насколько учителя чувствуют себя подготовленными и уверенными в адаптации учебных планов, которые отвечают специфическим потребностям каждого ребенка.

Таблица 2. Готовность педагогов к участию в составлении индивидуального учебного плана и индивидуальной учебной программы, % в разрезе стажа работы

Педагогический стаж	да	нет	затрудняюсь ответить
менее 1 года	63,4	12,6	24,0
1-5 лет	57,5	16,6	25,8
6-15 лет	51,8	20,1	28,1
16-25 лет	48,1	21,6	30,2
26 и более лет	45,6	21,6	32,8

По данным таблицы следует, что наибольшая доля респондентов, выразивших готовность участвовать в составлении индивидуальных планов и программ для детей с особыми образовательными потребностями, наблюдается среди молодых учителей, у которых стаж работы не достиг 1 года (63,4%). Это самый высокий показатель среди всех участников опроса по стажу работы, что говорит о высокой мотивации и энтузиазме начинающих педагогов. Их высокая готовность к инклюзивному образованию может быть также связана с более современными педагогическими программами, которые они прошли.

Далее, наблюдается снижение данного показателя по мере увеличения стажа работы педагогов, что может указывать на профессиональное выгорание или сопротивление к новым методикам. Самый низкий показатель зафиксирован у учителей, имеющих опыт педагогической деятельности более 26 лет (менее 50% из них готовы обеспечить гибкость учебного плана/программ). В данной группе педагогов наблюдается также наибольший процент тех, кто затруднился с ответом (32,8%), что может свидетельствовать о недостатке знаний и уверенности в своих компетенциях работать с детьми с особыми образовательными потребностями.

Данные результаты подчеркивают необходимость целенаправленных мер по поддержке и обучению учителей для эффективного внедрения инклюзивного образования. Это поддерживается выводами Берикхановой, Оспановой и др., которые подчеркивают важность моделей подготовки будущих педагогов для поддержки обучающихся с разнообразными потребностями [9]. Калыкбаева и другие соавторы считают, что успешная реализация инклюзивного образования требует качественной подготовки учителей, включая развитие ключевых компетенций для работы с детьми с разными образовательными потребностями, с акцентом на практическую составляющую [10]. Астамбаева и ее коллеги в своей работе указывают на необходимость определения нового и эффективного способа формирования творческой компетентности учителей начальной школы в Казахстане [11], что также немаловажно для эффективного внедрения инклюзивного образования.

В рамках исследования основополагающим стал вопрос о компетентности педагогов в удовлетворении особых образовательных потребностей детей (каких детей относятся к детям с особыми образовательными потребностями и что такое особые образовательные потребности). Этот

вопрос обобщает цель исследования, направленного на выявление готовности педагогов к реализации инклюзивной практики в рамках перехода от медицинского к социальному подходу. Так, в Законе Республики Казахстан «Об образовании» дается широкое определение «Лица (дети) с особыми образовательными потребностями» как «лица (дети), которые испытывают постоянные или временные потребности в специальных условиях для получения образования соответствующего уровня и дополнительного образования». Данная трактовка предполагает, что всем детям, имеющим любые трудности в обучении, необходимо непрерывное психолого-педагогическое сопровождение, чтобы они могли учиться наряду со всеми и получить качественное образование и участвовать во всех аспектах социальной жизни. Одним словом, инклюзивное образование – это гибкая система, направленная на удовлетворение потребностей всех детей в силу академических, социальных, языковых, эмоциональных, коммуникационных, физических, сенсорных или иных особенностей. Согласно приказу МОН РК от 12.01.2022 № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования», определены 3 группы детей с особыми образовательными потребностями.

1. Дети с нарушениями психофизического развития. Это дети с нарушениями

ями слуха, интеллекта, речи, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевыми расстройствами, задержкой психического развития.

2. Дети со специфическими трудностями в обучении, поведенческими и эмоциональными проблемами. Это дети, имеющие трудности в письме, счете, чтении, с нарушениями координации движения, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, с поведенческими и эмоциональными расстройствами.
3. Дети, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникли особые образовательные потребности. Это дети, вернувшиеся из зон конфликтов, из неблагополучных и малообеспеченных семей, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, дети-кандасы, дети, состоящие на учете ОВД, дети-беженцы, мигранты, дети, привлеченные к уголовной ответственности [12].

На вопрос «Какие группы детей, на Ваш взгляд, можно отнести к детям, имеющим особые образовательные потребности?» более 50% участников исследования выбрали первый вариант ответа, указав детей, имеющих особые образовательные потребности по состоянию здоровья (табл. 3).

Таблица 3. Каких детей, на Ваш взгляд, можно отнести к детям, имеющим особые образовательные потребности?

1. дети, имеющие особые образовательные потребности по состоянию здоровья (нарушения слуха, зрения, речи, задержки психического развития, интеллекта, опорно-двигательного аппарата, эмоционально-волевой сферы)	55.9%
2. дети, имеющие специфические трудности в обучении (например, в письме/чтении/речи)	8.7%
3. дети, имеющие поведенческие и эмоциональные проблемы	5.2%
4. дети, у которых в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин возникают особые образовательные потребности (дети из малообеспеченных, неблагополучных семей, дети-мигранты, беженцы, кандасы)	3.6%
5. все перечисленные группы детей	26.1%
6. другое	0.6%

Анализ ответов на данный вопрос показал, что лишь небольшая доля респондентов включает в категорию детей с особыми образовательными потребностями детей с проблемами письма, чтения или речи, а также тех, кто сталкивается с трудностями в поведении, коммуникации, социальными, экономическими, языковыми и культурными трудностями. Это свидетельствует о том, что педагоги чаще ориентируются на медицинский подход, сосредоточенный на диагнозе, а не на потребностях ребенка.

Инклюзивное образование предполагает отказ от медицинской модели, которая акцентирует внимание на диагноз ребенка, в пользу социальной модели. Социальный подход ставит в центр образовательного процесса равные возможности для всех детей, независимо от их физических, умственных или иных особенностей. Этот подход учитывает влияние таких внешних факторов, как социально-экономическое положение, культурные и языковые барьеры, и стремится создать условия, в которых каждый ребенок может участвовать и развиваться в учебном процессе наравне с другими.

Однако только 26,1% респондентов выбрали вариант, который включает все перечисленные группы детей, что является наиболее комплексным и правильным, учитывая широкий спектр факторов, влияющих на образовательные потребности.

Наш анализ подтверждает преобладание медицинского подхода среди педагогов, что соответствует выводам исследований Макоэля [7] и Rollan, K. и Somerton, M. [8], Асанбаева [13], указывающим на доминирование медицинских моделей в Казахстане и невнимание к более широкому социальному подходу.

Понимание педагогами разнообразия особых образовательных потребностей детей является ключевым для создания инклюзивной образовательной среды. Наблюдаемое преобладание медицинского подхода подчеркивает необходимость повышения осведомленности и подготовки в рамках социального подхо-

да. Меньшинство педагогов, выбравших наиболее комплексный ответ, указывает на необходимость усиления работы в этом направлении для достижения полноценной инклюзивной практики. Продвижение идеи о необходимости внимания ко всем перечисленным группам детей может создать более интегрированную и справедливую образовательную систему, обеспечивая равные возможности для обучения и развития каждого ребенка.

Заключение

В результате проведенного исследования выявлены ключевые аспекты, влияющие на готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Казахстане. Данные исследования показали значительные различия в уровне готовности и уверенности педагогов в инклюзивных практиках, которые связаны с их педагогическим стажем и уровнем знаний о специфике обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Основные результаты указывают на следующие моменты:

- Большинство педагогов имеют недостаточный уровень знаний и уверенности в области инклюзивного образования. Это ограничивает эффективность реализации инклюзивных практик и подчеркивает необходимость образовательных программ профессионального развития.
- Учителя с большим стажем часто сталкиваются с трудностями в адаптации к новым методикам и подходам. Это требует особого внимания и поддержки.
- Молодые учителя проявляют большую готовность к инклюзивной практике, что связано с современными программами подготовки педагогических кадров. Однако их самооценка знаний может быть завышенной, что требует дополнительного наблюдения и практической поддержки.

На основе полученных данных предлагаются следующие меры для улучшения

инклюзивного образования в Казахстане:

- Разработка и внедрение курсов и тренингов: регулярные курсы и тренинги по инклюзивному образованию, направленные на повышение уверенности и профессиональных навыков педагогов.
- Создание условий для обмена опытом и менторства: обмен опытом и менторство между педагогами помогут облегчить процесс интеграции инклюзивных практик в образовательный процесс.
- Повышение внимания к психологическому и методическому сопровождению: особенно для педагогов с большим стажем работы, которые могут сталкиваться с трудностями при адаптации новых подходов.
- Системный подход: поддержка и развитие как начинающих, так и опытных педагогов для создания эффективной инклюзивной образовательной среды.

Таким образом, успешное внедрение инклюзивного образования в Казахстане требует комплексного подхода, обеспечивающего педагогов необходимыми ресурсами и поддержкой. Только системное улучшение подготовки педагогов и активное взаимодействие всех участников образовательного процесса помогут создать инклюзивное образовательное пространство, способствующее развитию потенциала каждого ребенка, независимо от его особенностей и потребностей.

Информация о финансировании

Статья подготовлена в рамках реализации научной программы BR21882231 «Концептуальная модель обеспечения инклюзивности и доступности в системе среднего образования Казахстана» по результатам исследования, направленного на выявление факторов, влияющих на инклюзивность и доступность образования для всех детей, имеющих трудности в обучении.

Список использованных источников

1. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056> (Дата обращения: 01.08.2024)
2. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.akorda.kz/ru/addresses> (Дата обращения: 25.07.2024)
3. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P23000000249> (Дата обращения: 25.07.2024)
4. Agavelyan, R., Aubakirova, S., Zhomartova, A. D., Burdina, E. Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Kazakhstan // *Integration of Education*. – 2020. – No. 24 (1). – P. 8-19. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>
5. Yussupova, D., Issabayev, M. Attitudes of Teachers Toward Inclusive Education in Kazakhstan: The Case of Mainstream Schools in Almaty // *Central Asian Economic Review*. – 2022. – No. 5. – P. 76-89. <https://doi.org/10.52821/2789-4401-2021-5-76-89>
6. Atshybayeva, N., Yegenissova, A., Butabayeva, L., Abusseitov, B., Zhorabekova, A., Baimukhanbetov, B., Uaidullakzy, E. Competences Given to Disabled Students Within the Scope of Inclusive Education // *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. – 2021. – No. 13(4). – P. 696-705. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6256>
7. Makoelle, T. Schools' Transition Toward Inclusive Education in Post-Soviet Countries: Selected Cases in Kazakhstan // *Sage Open*. – 2020. – No. 10(2). – P. 215824402092658. <https://doi.org/10.1177/2158244020926586>
8. Rollan, K., Somerton, M. Inclusive Education Reform in Kazakhstan: Civil Society Activism from the Bottom-Up // *International Journal of Inclusive Education*. – 2019. – No. 25 (10). – P. 1109-1124. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1599451>
9. Berikhanova, G. Y., Ospanova, B., Yermenova, B., Zharmukhametova, R., Sultanova, N., Urazbaeva, A. The Effectiveness of the Training Model of the Future Teacher in Conditions of Inclusive Education // *International Journal of Education and Practice*. – 2021. – No. 9 (4). – P. 670-686. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.94.670.686>
10. Kalykbayeva, A., Autayeva, A., Orzayeva, G., Kassymzhanova, G., Zhigitbekova, B., Bekmurtatova, G. The Attitude of Teachers Toward Students' Self-Assessment of Educational Achievements in Inclusive Education Lessons // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. – 2022. – No. 17(2). – P. 643-651.

<https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6859>

11. **Astambayeva, Z., Kenzhetaeva, R., Zhumash, Z., Sagidolda, N., & Italmassova, R.** Assessment of Future Primary School Teachers' Development of Creative Competence: A Case Study // *Journal of Education and E-Learning Research*. – 2023. – No.10 (2). – P. 260-269. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4591>
12. «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования». Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513> (Дата обращения: 18.07.2024)
13. **Assanbayev, A.** Practices Promoting the Inclusion of Adult Students with Disabilities in the Classroom: A Case of a Technical Vocational Education and Training College in Kazakhstan // *Education Sciences*. –2024. –No. 14(5). – P. 529. <https://doi.org/10.3390/educsci14050529>

References

1. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ZRK «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [On Amendments and Additions to Certain Legislative Acts of the Republic of Kazakhstan on Inclusive Education] [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056> (Data obrashcheniya: 01.08.2024)
2. Poslaniye Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokayeva narodu Kazakhstana «Ekonomicheskyy kurs Spravedlivogo Kazakhstana» [Message from the Head of State Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan «Economic course of a Fair Kazakhstan»] [Elektronnyy resurs] – Rezhim dostupa: <https://www.akorda.kz/ru/addresses> (Data obrashcheniya: 25.07.2024)
3. «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы. Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda № 249» <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> (Data obrashcheniya: 18.07.2024)
4. **Agavelyan, R., Aubakirova, S., Zhomartova, A. D., Burdina, E.** Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Kazakhstan // *Integration of Education*. – 2020. – I. 24. – No. 1. – P. 8-19. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019>
5. **Yussupova, D., Issabayev, M.** Attitudes of Teachers Toward Inclusive Education in Kazakhstan: The Case of Mainstream Schools in Almaty // *Central Asian Economic Review*. – 2022. – No. 5. – P. 76-89. <https://doi.org/10.52821/2789-4401-2021-5-76-89>
6. **Atshybayeva, N., Yegenissova, A., Butabayeva, L., Abusseitov, B., Zhorabekova, A., Baimukhanbetov, B., Uaidullakyz, E.** Competences Given to Disabled Students Within the Scope of Inclusive Education // *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. – 2021. – I. 13. – No. 4. – P. 696-705. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6256>
7. **Rollan, K., Somerton, M.** Inclusive Education Reform in Kazakhstan: Civil Society Activism from the Bottom-Up // *International Journal of Inclusive Education*. – 2019. – No. 25 (10). – P. 1109-1124. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1599451>
8. **Makoelle, T.** Schools' Transition Toward Inclusive Education in Post-Soviet Countries: Selected Cases in Kazakhstan // *Sage Open*. – 2020. – No. 10(2). – P. 215824402092658. <https://doi.org/10.1177/2158244020926586>
9. **Berikhanova, G. Y., Ospanova, B., Yermenova, B., Zharmukhametova, R., Sultanova, N., Urazbaeva, A.** The Effectiveness of the Training Model of the Future Teacher in Conditions of Inclusive Education // *International Journal of Education and Practice*. – 2021. – No. 9 (4). – P. 670-686. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.94.670.686>
10. **Kalykbayeva, A., Autayeva, A., Orabayeva, G., Kassymzhanova, G., Zhigitbekova, B., Bekmurtatova, G.** The Attitude of Teachers Toward Students' Self-Assessment of Educational Achievements in Inclusive Education Lessons // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. –2022. –No. 17(2). –P. 643-651. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6859>
11. **Astambayeva, Z., Kenzhetaeva, R., Zhumash, Z., Sagidolda, N., Italmassova, R.** Assessment of Future Primary School Teachers' Development of Creative Competence: A Case Study // *Journal of Education and E-Learning Research*. – 2023. – No.10 (2). – P. 260-269. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4591>
12. «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования». Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513> (Дата обращения: 18.07.2024)
13. **Assanbayev, A.** Practices Promoting the Inclusion of Adult Students with Disabilities in the Classroom: A Case of a Technical Vocational Education and Training College in Kazakhstan // *Education Sciences*. –2024. –No. 14(5). –P. 529. <https://doi.org/10.3390/educsci14050529>

Инклюзивті білім беру жағдайында мұғалімдердің жұмысқа дайындығы: кәсіби дамуындағы қажеттіліктерін талдау

Л.А. Бутабаева*, Г.А. Ноғайбаева¹, С.К. Исмагулова¹, Б.Е. Кеңес¹

¹Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы,

Астана қ., Қазақстан Республикасы

*lbutabayeva@gmail.com



Аңдатпа. Ұлттық және жаһандық деңгейде білім беру жүйесінің өзекті мәселелерінің бірі - ерекше білім беруді қажет ететін балаларды инклюзивті білім беру ортасына интеграциялау. Мақаланың мақсаты – мұғалімдердің инклюзивті оқытуға дайындық деңгейін анықтау және мектептерде инклюзивті тәжірибені табысты енгізу үшін олардың кәсіби қажеттіліктерін анықтау. Зерттеуге Қазақстанның 20 өңірінен 16 355 педагог қатысты. Сауалнама нәтижелері 70% респонденттің ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту ерекшеліктері туралы жеткіліксіз білімге ие екенін көрсетеді. Бұл жағдай инклюзивті тәжірибенің тиімді іске асырылуына кедергі келтіреді. Сондай-ақ, педагогтердің көпшілігі ерекше білім беру қажеттіліктерін медициналық тұрғыдан түсінеді. Бұл жағдай да инклюзивті тәжірибенің толық жүзеге асуына шектеу жасайды. Алынған мәліметтер негізінде мұғалімдер үшін кәсіби даму бағдарламаларын күшейту, олардың инклюзивті құзыреттілігін арттыру және барлық білім беру процесінің қатысушыларымен ынтымақтастықты дамыту секілді ұсыныстар жасалды. Қазақстанда инклюзивті білім беру жүйесін табысты құру үшін мұғалімдердің жоғары сапалы білімін, ғылыми-әдістемелік қамтамасыз етуді және барлық мүдделі тараптармен белсенді өзара әрекеттесуді қамтитын жүйелі тәсіл қажет. Мақала материалдары инклюзивті білім беруді және педагогтердің инклюзивті құзыреттілігін дамытуға қызығушылық танытқан мұғалімдерге, мектеп басшыларына, білім беру бағдарламаларын әзірлеушілерге, саясаткерлер мен зерттеушілерге пайдалы болады.



Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, педагогтің инклюзивті құзыреттілігі, ерекше білім беру қажеттіліктері, педагогтің кәсіби дайындық деңгейі, психологиялық-педагогикалық қолдау, оқу бағдарламаларын бейімдеу.

Readiness of teachers to work in inclusive education: analysis of professional development needs

L.A. Butabayeva*, G.A. Nogaibayeva¹, S.K. Ismagulova¹, B.E. Kenges¹

¹National Academy of Education named after I. Altynsarın,

Astana, Republic of Kazakhstan

*lbutabayeva@gmail.com



Abstract. Integration of children with special educational needs into an inclusive educational environment is one of the current challenges for the education system both nationally and globally. The purpose of this study is to determine the level of teachers' readiness for inclusive education and identify their professional needs for successful implementation of inclusive practices in schools. The study involved 16,355 teachers from 20 regions of Kazakhstan. The results of the survey showed that 70% of respondents have an insufficient level of knowledge about the peculiarities of teaching children with special educational needs, which hinders the effective implementation of inclusive practices. It was also revealed that the majority of teachers are focused on the medical model of understanding special educational needs, which limits the

completeness of inclusive approaches. Based on the findings, it is recommended to strengthen professional development programs for teachers, increase their inclusive competence and develop cooperation between all participants of the educational process. Successful building of an inclusive education system in Kazakhstan requires a systematic approach that includes quality training of teachers, scientific and methodological support and active collaboration with all stakeholders. The materials of the article will be useful for teachers, school managers, educational program developers, policy makers and researchers interested in developing inclusive education and improving inclusive competence of teachers.



Keywords: inclusive education, inclusive competence of the teacher, special educational needs, professional readiness of teacher, psychological-pedagogical support, curriculum adaptation

Материал поступил в редакцию 04.08.2024 г.

Organizational and pedagogical foundations of the interaction of educational organizations at all levels: a factor of continuity and consistency in psychological and pedagogical support

M. A. Tynybayeva¹, M. Zh. Temirbayeva*², A. K. Zhussip¹, A. A. Makhmetova³

¹National Academy of Education named after Y. Altynsarin

Astana, Republic of Kazakhstan

²Ministry of education of the Republic of Kazakhstan

Astana, Republic of Kazakhstan

³Abai Kazakh National Pedagogical University

Almaty, Republic of Kazakhstan

*maiya.temir@gmail.com



Abstract. This article delves into the vital aspect of implementing psychological and pedagogical support for students across educational organizations of varying levels. Drawing upon the outcomes of domestic research conducted by the authors, the article highlights the inadequate efficacy of psychological and pedagogical support services for students. It also sheds light on the challenges faced by most secondary school teachers in catering to children with special educational needs. To comprehensively assess the state of psychological and pedagogical support for pupils and students across preschool, secondary, technical and vocational, and post-secondary education, a research group conducted an extensive scientific study. The analysis, employing the triangulation method with qualitative and quantitative data, drew from international and domestic experiences, as well as the existing regulatory framework in Kazakhstan concerning psychological and pedagogical support. The study uncovered several problematic issues hindering the successful implementation of psychological and pedagogical support for students. The primary challenges identified by the research group included the prevalence of the medical model of special educational needs over the socio-pedagogical model in the mindset of educators. Additional challenges encompassed an unsystematic approach to psychological and pedagogical support and insufficient internal and external collaboration among educational organizations at all levels, affecting the provision of comprehensive support across all educational tiers. Based on the research findings, the research group concluded the necessity of adopting a systematic approach in providing continuous and comprehensive psychological and pedagogical support for student's at all educational levels. The article proposes various strategies to implement continuous comprehensive support and outlines organizational and pedagogical conditions that serve as the scientific and methodological basis for developing models of comprehensive psychological and pedagogical support for inclusive educational processes, grounded in continuity and consistency.



Keywords: inclusive education, psychological and pedagogical support, interdepartmental collaboration, systematic approach, continuity, consistency.



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Тунубаева, М. А., Темірбаева, М. Ж., Жуссип, А. К., Махметова, А. А. Organizational and pedagogical foundations of the interaction of educational organizations at all levels: a factor of continuity and consistency in psychological and pedagogical support [Text] // Scientific and Pedagogical Journal «Bilim». – Astana: NAE named after Y. Altynsarin, 2024. – № 3. – С. 130-146.

Introduction

The focal points of the current state policy in the Republic of Kazakhstan are the formation of a harmoniously developing personality from early childhood, the establishment of a comfortable and secure environment for children, and the provision of equal-quality education.

In the Address «Economic Course of a Fair Kazakhstan» dated September 1, 2023, President Kassym-Jomart Tokayev delineated tasks aimed at ensuring equal access to quality education for students and creating conditions for a safe and joyful childhood [1]. To guarantee equal access to quality education, the Head of State underscored the need to enhance teachers' professional competencies [1].

In alignment with the set tasks and Kazakhstan's international obligations to uphold the principles of inclusive education [2, 3, 4, 5], educational organizations in the country have been charged with ensuring equal rights to receive quality education, accommodating individual opportunities and addressing special educational needs (hereinafter – SEN) at all levels. A comprehensive regulatory framework has been established to ensure equal-quality education for all children, and strategic directions for inclusive education development until 2029 have been identified [6].

Important note that in Kazakhstan, as in most countries of the post-Soviet space, according to scientists Florian and Becirevits, inclusive education developed on the basis of the principles of special education based on scientific knowledge of defectology [7]. According to these principles, a significant role in the realization of the rights of children with disabilities to receive an education belongs to defectologists who have the necessary special knowledge to carry out corrective work [7]. At the same time, as scientists emphasize, the majority of teachers in post-Soviet countries do not believe in their ability to work with children with SEN, due to the lack of special knowledge [7], which indicates the predominance of the

medical model of SEN in the thinking of the majority of Kazakhstani teachers.

The prevalence of the medical model of SEN in the inclusive policy and practice of Kazakhstan is further substantiated by the findings of Musabalinova and Polat [8]. Researchers, such as Movkebaeva and colleagues have demonstrated a skeptical attitude among 71.4 % of teachers toward children with mental and intellectual disabilities, emphasizing the necessity for teachers to study the theory and methodology of inclusive education [9]. The impact of special education principles on the trajectory of inclusive education is also noted by Nogaibaeva, Zhumazhanova, and Korotkikh, demonstrating 69.6 % of students in pedagogical specialties expressing the need for knowledge in special pedagogy and special psychology [10].

In light of the Republic of Kazakhstan's ambitious objective to achieve Sustainable Development Goal No. 4 [11], and considering Kazakhstan's international obligations to facilitate conditions for inclusive education [5], contemporary inclusive policy is oriented towards transitioning from the medical model of SEN to the socio-pedagogical model. According to the latter, the organization of the educational process is geared towards addressing the diverse needs of students [12]. A significant milestone in this transition is the endorsement by President K.K. Tokayev of the Law, introducing several modifications to normative legal acts regulating the development of inclusive education in line with the socio-pedagogical model [13]. These include the assessment of SEN, the organization of psychological and pedagogical support (hereinafter – PPS) in educational institutions, heightened responsibility of educational organization leaders for failing to create special conditions for education, and the authority of educational organizations to adapt standard educational programs, formulate and implement individual educational programs [13]. To operationalize this law, Rules for the assessment of SEN have been formulated [14], as well as Rules for PPS [15].

In spite of the enactment of the

aforementioned regulatory legal documents, a 2021 monitoring initiative conducted by the Center for Inclusive Education of the National Academy of Education (hereinafter – CIE NAE) unveiled a lack of systematic organization in PPS for students in secondary schools [16]. The study results further illuminated the challenges faced by school administrators and teachers in coordinating PPS for students. Notably, out of the 93.3 % of school principals only 53 % highly assessed the qualifications and professionalism of PPSS specialists during interviews [16]. The findings highlighted the predominant role of special educators in the implementation of PPS processes, as 41 % of secondary school teachers expressed the need for consultations with specialists, particularly speech therapists, when working with children with disabilities [16]. Moreover, difficulties were identified for a significant portion of teachers (40 %) in facilitating the inclusive education of children with disabilities alongside their peers, as well as challenges in formulating individual curricula and training programs for students with disabilities, affecting half of the surveyed teachers [16]. These results reveal several contradictions impeding the effective implementation of the country's inclusive policy. The first contradiction arises from the presence of necessary regulatory frameworks for organizing PPS for students and the challenges encountered by a majority of secondary school teachers in implementing these processes. The second contradiction is characterized by the unpreparedness of most teachers to work with children with SEN [16, 17], despite a notable increase in the number of schools creating conditions for inclusive education over the past five years [18]. The third contradiction is evident in the country's ambitious goals to establish conditions for inclusive education at all levels until 2029 [6], contrasted with the absence of a comprehensive system of PPS for the inclusive educational process within educational organizations.

It is noteworthy that challenges in implementing inclusive education exist in other countries as well. Researchers Lebedeva and colleagues outline the

main trends and problems in the system of continuous inclusive education, emphasizing the imperative of expanding collaboration between schools and educational organizations at all levels [19].

It is imperative to underscore that the principle of continuity in the educational process, ensuring seamless transitions across its various levels, constitutes a fundamental tenet of state policy in the realm of education [12]. This commitment to educational continuity is also enshrined in the concept of «education», characterized as «a continuous process of education and training conducted for the purposes of moral, intellectual, cultural, physical development, and the formation of professional competence» [12].

The efficacy of fostering interaction for the implementation of inclusive practices has garnered empirical support from both international and domestic experts. The UNESCO Conceptual Framework for Achieving Equal Education by 2030 emphasizes the interaction between teachers from special organizations and those in secondary schools to uphold the rights of every student [20]. The beneficial impact of adopting an interdepartmental approach in the advancement of inclusive education is extensively discussed in the works of foreign and domestic researchers. A noteworthy instance of such interaction is exemplified by the coordinated system providing comprehensive support to children and families facing challenging life situations, known as «Ensuring the rights of every child», operational in Scotland [21].

Researchers Alekhina and Falkovskaya regard the interdepartmental approach as an effective factor in the operations of psychological services, serving as a methodological principle in the development of regulatory legal documents pertaining to supporting children with SEN [22]. Another scholar Sukharev characterizes interdepartmental interaction as «activity aimed at achieving common goals, grounded in the principles of social partnership» [23]. A. G. Ryapisova views inclusive education as a «systemic innovation» successfully

implemented at both state and regional political levels [24].

The practical application of a systematic approach to inclusive practices is evident in the «conceptual framework for participation» developed by Florian, BlackHawkins, and Rouse [25], a process for monitoring «student presence, participation, and achievement» at the school, regional, and national levels [26], the «approach to inclusive education in action» [27], «profile of an inclusive teacher» [28].

Researchers Ibraev and Temirbayeva provide illustrative instances of the systematic approach in the development of inclusive education, exemplified through the application of a regional model fostering interaction among various structures for the implementation of inclusive education [29]. This model serves as the foundation for the Coordination Council for the Development of Inclusive Education in the Akmola region (hereinafter – Coordination Council) [30]. The Coordination Council aims to streamline and coordinate the efforts of all structures involved in creating conditions for inclusive education [30]. By examining a comprehensive support plan for children with Autism Spectrum Disorders (hereinafter – ASD) for the period 2019-2024, Ibraev and Temirbayeva illustrate the effectiveness of employing interdepartmental and systematic approaches within the Akmola Education Department and the Coordination Council [31].

Researchers Rubtsov, Alekhina, and Khaustov delineate key stages in providing assistance when organizing continuous support for individuals with ASD [32]. The scholars stress the pivotal role of timely created special educational conditions, encompassing organized PPS, individual, subgroup, and group correctional and developmental classes, medical support, adapted structured educational environments, individualized adapted educational programs, and the use of adapted teaching methods and educational didactic materials, extracurricular programs for sociocultural integration [32]. Rubtsov and colleagues underscore the necessity

of creating a comprehensive program for the development of continuous inclusive education and employment of individuals with disabilities [32].

Thus, a review of international and domestic literature on the implementation of PPS for students with SEN, coupled with an analysis of the country's inclusive policy, underscores the imperative of determining the most effective approaches for educational organizations at all levels to implement PPS for students. This should be done while considering their individual capabilities and SEN.

Materials and methods

This article is predicated on an investigation into the state of PPS within educational organizations across the country. The study was conducted by the CIE NAE. In this research initiative, members of the research group conducted a comprehensive examination to scrutinize the state of PPS for pupils and students with SEN in various educational levels, namely kindergarten, school, and college. The study focused on 9th-grade students in secondary education organizations, as well as administrators, teachers, and specialists from psychological and pedagogical support services (hereinafter – PPSS specialists) in preschools, secondary, technical and vocational organizations, along with representatives of the teaching staff in higher education institutions. To evaluate the state of PPS the research group employed a parallel mixed design, encompassing both qualitative and quantitative methodologies. The qualitative aspects involved the analysis of regulatory documents related to the organization of PPS, secondary data from prior National Academy of Education studies, qualitative structured interviews and focus groups with administrators, teachers, and specialists from PPSS as well as representatives of the teaching staff in higher education institutions. On the quantitative side, a secondary analysis of statistical data from the National Educational Database was conducted, focusing on the indicator «Concepts for 2023-2029: share of

educational organizations that have created conditions for inclusive education». Additionally, surveys were administered to administrators, preschool teachers, and secondary school personnel using Google Forms.

The research design, as advocated by American scholars Teddlie and Tashakkori [33], was selected for its capability to provide the highest validity and reliability of the data obtained by integrating both qualitative and quantitative methods. The decision to opt for a parallel mixed design was driven by the necessity to address specific research questions within the study. These questions included inquiries into how the education system in schools in Kazakhstan caters to the educational needs of children in alignment with their abilities, interests, and capacities, and what strategies could enhance the provision of PPS to students engaged in inclusive education. The data acquired were subjected to analysis using the triangulation method, a technique designed to ensure the utmost reliability by gathering information from various sources, employing different methods, and involving diverse researchers, whenever feasible [34].

To address the research questions, the research group formulated a research hypothesis centered on the spontaneous implementation of PPS processes for children in preschool, secondary, technical, and vocational educational organizations in Kazakhstan. This spontaneity is attributed to the absence of a comprehensive, continuous integrated system of PPS for pupils and students within the country's educational institutions. The lack of systematic support is underscored by factors identified through an examination of the current regulatory and legal framework governing PPS organization and studies on the state of such support for students in educational organizations in the country:

1. Inadequate horizontal interaction within educational organizations, specifically between administration, teachers, specialists in PPSS, and insufficient vertical interaction among preschool organizations, secondary, technical, and

vocational, post-secondary education institutions in implementing PPS processes.

2. The absence of comprehensive PPS principles in Kazakhstan's regulatory documents for the inclusive educational process, emphasizing continuity from kindergarten to university.
3. Challenges faced by teachers in preschool, secondary, and technical and vocational organizations in identifying the SEN of pupils/students, delivering specialized PPS, and fostering effective teamwork in the provision of such support.
4. Inadequate monitoring of the personality development of pupils/students with SEN across all educational stages.
5. Insufficient implementation of measures aimed at enhancing the psychological and pedagogical competence of all stakeholders involved in the inclusive educational process within educational organizations.

Within the framework of this study, the research group conducted a secondary analysis of data concerning the state of PPS in educational organizations throughout the country. The findings were triangulated with data derived from regulatory documents, statistical data, and a scientific study conducted by the research group in 2023. The study involved 316 participants in the educational process from three regions of the country, considering geographical and administrative distinctions, and building on the positive experiences of regions implementing inclusive practices: Akmola region in the north, Karaganda region in the center, and Almaty in the south (city of republican significance).

The survey encompassed 222 9th-grade students in secondary schools nationwide, with interviews conducted among 5 managers, 9 teachers, and 14 PPSS specialists of preschool organizations; 4 heads, 14 teachers, and 15 PPSS specialists from

secondary schools; 3 managers, 6 teachers, and 5 PPSS specialists from technical and vocational, post-secondary education institutions; and 19 representatives from universities.

This article presents select results from the mixed method research, conducted by the CIE NAE, aiming to identify strategies to enhance the provision of PPS to students.

Results

The normative framework guiding the implementation of PPS processes in diverse educational institutions is articulated in the Rules of PPS [15]. Paragraphs 9 and 21 of the Rules of PPS underscore the pivotal role assumed by the administration of educational institutions in orchestrating the process of PPS and fostering a safe and psychologically conducive environment [15].

An insightful survey conducted by the CIE NAE in August 2023, involving feedback from administrators, educators, and parents of preschool and secondary school students, illuminates the pivotal role played by educational leaders in the efficacy of implementing PPS mechanisms for students [35]. Despite a generally positive assessment of the activities of PPSS within educational institutions by a majority of preschool (50.9 %) and secondary school (53 %) heads, challenges persist for administrators and teachers in organizing PPS for students [35]. These challenges arise from an inadequate understanding of its content, particularly in catering to the diverse needs of all children while considering their individual capacities and SEN [35]. These findings align with the outcomes of a 2021 monitoring initiative by the CIE NAE, which revealed a deficiency in the coverage of PPS for all groups of children with SEN in secondary schools. This inadequacy stems from various factors, including challenges faced by most teachers in adapting educational programs for children with SEN and a shortage of specialized teachers capable of providing dedicated support to children with disabilities [36].

A significant outcome of the survey is the substantial percentage of school directors (71 %) and kindergarten directors (64.6 %) who perceive collaborative efforts involving administrators, teachers from preschool and primary classes in secondary schools, preschool organizations, and parents as an effective measure for creating a safe and comfortable environment to enhance children's adaptation to school [35]. However, a comparatively lower percentage of heads of preschool organizations (35.4 %) and secondary schools (29 %) identified continuous comprehensive PPS for students as an effective measure for improving the process of children's adaptation to school. This discrepancy suggests a potential lack of understanding among educational administrators regarding the pivotal role of PPS for students across all educational levels [35].

In light of these findings, the research group conducted structured interviews with administrators, teachers, and PPSS specialists across preschool, secondary, technical and vocational, and post-secondary education organizations. Additionally, representatives of the teaching staff from higher education institutions in three regions of the country were interviewed with a demonstrated positive record of accomplishment in including students with SEN in the general educational process.

Taking into account the findings of scientists about the predominant role of directors of educational organizations in organizing the process of PPS for students, members of the research group set the task of studying organizational issues of PPS for students. In this regard, one of the main questions addressed to the heads of educational organizations was the following: «What, in your opinion, is the main obstacle to students effectively receiving PPS services?»

A significant majority of principals in general education schools (75 %) identified the lack of specialists, including educational psychologists, special educators, speech therapists and teaching assistants, as the foremost obstacle to effective PPS services for students. Notably, concerns were specifically

voiced about the shortage of teaching assistants, with one respondent articulating, «there should be more specialists; shortage of teaching assistants; the status of the teaching assistant is unclear» (Respondent 4.4). Additional challenges highlighted by directors encompassed the absence of extra remuneration for special educators engaged with children with disabilities (Respondent 1.8) and the departure of young specialists from schools, attributed to a perceived lack of psychological readiness among the younger generation. A respondent commented, «the younger generation does not stay in school because they are not psychologically ready, since the majority leave to nowhere» (Respondent 5.7). A proposed solution from one director involves the implementation of dual training for future teachers, wherein theoretical knowledge obtained at the university is complemented by practical skills acquired through working with children at school.

Among heads of preschool organizations (60 %) and secondary school directors, the prevalent obstacle to effective PPS services for students was similarly identified as the dearth of specialists, including educational psychologists, special educators, speech therapists and teaching assistants. Notably, the absence of teaching assistant positions in the staffing structure of preschool organizations hindered the upbringing and education of children with complex disabilities, as expressed by Respondent 8.5: «lack of a tutor for a totally blind child». It is noteworthy that the Order of the Ministry of Education and Science of July 13, 2009, No. 338, «On approval of the standard qualification characteristics of teacher positions», ratified the qualification characteristics of a teacher-assistant in the context of preschool education and training [37]. However, this position is not included in the standard staffing of personnel in state educational organizations [38]. To address this legal incongruity, the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan is actively working towards incorporating the position of teaching assistant into the standard staffing of personnel within organizations devoted to preschool education and training.

According to heads of preschool organizations, several obstacles impede the effective provision of PPS services. These include the absence of specialized equipment and a weak material and technical base for the education and upbringing of children with SEN. Additionally, insufficient readiness among teachers to implement inclusive practices, manifested in challenges related to adapting and developing curricula and plans for children with SEN, is identified as a significant hurdle.

For heads of technical and vocational, post-secondary education organizations, key obstacles to students' effective receipt of PPS services include the scarcity of specialists, particularly sign language interpreters, difficulties in securing employment for graduates with disabilities, and a lack of awareness among parents regarding the challenges associated with their child's chosen specialty for health reasons.

An analysis of managers' responses underscores the primary difficulty in implementing PPS for students — the shortage of special educators dedicated to providing specific PPS to children with disabilities. These findings align with previous research indicating a prevalence of the medical model of SEN over the socio-pedagogical model [35, 36], highlighting the pivotal role of specialists, including educational psychologists, special educators, speech therapists and teaching assistants in the implementation of PPS processes [16, 39, 40].

To enhance the provision of PPS within inclusive education settings, leaders' proposals were examined.

According to secondary school heads, improvement in the system requires measures such as:

1. Providing schools with special educators and enhancing their status («through increasing of wages and categories») (Respondent 1.8).
2. Strengthening the material and technical base (Respondent 3.8, Respondent 4.4).

3. Increasing the practical component in colleges for 3rd and 4th-year students («increase the duration of practice within the school walls») (Respondent 5.7);
4. Fostering interaction with special organizations («so that my specialists undergo qualified courses in practice (PMPC, special organizations), where they know more about the specifics of the diagnosis») (Respondent 5.7);
5. Ensuring continuous support for children from kindergarten to college (Respondent 4.4);
6. Establishing Sunday schools for children with SEN and their parents at clinics for psychological preparation for school (Respondent 5.7).
3. Conducting courses for teachers and industrial training specialists on working with children with SEN (Respondent 10.4);
4. Assisting in the employment of college graduates with SEN («inviting businessmen to employment meetings») (Respondent 12.3, Respondent 11.5);
5. Providing textbooks and educational materials in Braille,
6. Opening special groups for students with SEN (Respondent 11.5);
7. Clustering the methodology of inclusive space to strengthen interaction («we are in contact with all 22 colleges (we interact through chats, methodological office, social networks), «Orleu» is working. We are working with the working group of the ME of the Republic of Kazakhstan» - Respondent 12.3);

Preschool organization leaders advocate for the improvement of PPS through measures such as:

1. Providing specialists and teachers for working with children with SEN in kindergartens (training, advanced training) (Respondent 6.6, Respondent 7.5, Respondent 8.5, Respondent 9.6, Respondent 10.6).
2. Early identification of children with SEN (Respondent 8.5).
3. Establishment of consultation points for children with SEN in kindergartens (Respondent 8.5).

Heads of technical and vocational, and post-secondary education organizations propose enhancing the system through:

1. Increasing of additional payment for working with children with disabilities (Respondent 10.4, Respondent 11.5);
2. Introducing positions such as sign language interpreters and inclusive education coordinators into the staff (Respondent 10.4);

8. Organizing competitions for students in grades 8 and 9, such as «Zhas Skills» and «Deaf Skills» (Respondent 12.3).

Discussion

An analysis of the provided recommendations reveals an understanding among heads of educational organizations regarding the pivotal role of teachers in the implementation of PPS processes. Concurrently, directors' responses align with earlier scholarly assertions regarding the dominance of the medical model of SEN over the socio-pedagogical model [16, 35, 36]. This is evident in recommendations emphasizing the creation of special conditions for children with disabilities, such as the introduction of additional units of special educators into the staffing table, increased additional payments for working with children with disabilities, advanced training of teachers in handling students with disabilities, strengthening material and technical bases (MTB) for persons with disabilities, and initiatives like opening consultation points and special groups for persons with disabilities. These outcomes underscore the necessity for awareness

campaigns targeting educational leaders, emphasizing the creation of special conditions for education tailored not solely to health conditions but also addressing behavioral, emotional, psychological, socio-psychological, economic, linguistic, and cultural factors [15]. It is noteworthy that as of June 2021, the head of an educational organization is legally accountable for any violation of standard admission rules or the failure to create special conditions for education [12]. Therefore, methodologists and specialists in education departments are urged to focus on enhancing the competencies of educational managers in implementing regulatory acts related to inclusive education. Particularly notable is the recommendation by educational leaders to engage with special educational organizations to enhance teachers' qualifications in working with children with disabilities. This underscores the pivotal role of special educators in such contexts, aligning with research findings that highlight the lack of confidence among schoolteachers in their preparedness to work with children with disabilities due to insufficient knowledge about the psychophysical characteristics of these children [7] and the need to obtain it [16].

Given that one of the primary objectives of the study is to develop mechanisms for interaction between educational organizations at all levels to ensure the continuity of inclusive education, the study delved into leaders' opinions on the interaction effectiveness between schools and other educational organizations on issues of PPS for students.

An analysis of responses from secondary school directors indicates that these schools generally interact with preschool organizations, technical and vocational education organizations, and universities. This interaction is manifested through the implementation of joint memoranda between secondary schools, preschool organizations, colleges, and universities to enhance the qualifications of current and future teachers. Additionally, collaborative efforts include joint events for the admission of children with SEN to school and career

guidance activities. However, researchers highlight that this interaction often lacks systematic planning, evident in the absence of a comprehensive plan for PPS for students across educational organizations, ranging from kindergarten to vocational training. Moreover, the involvement of specialists in PPS is noted primarily during the admission and graduation processes for children with disabilities, indicating the need for a more integrated and systematic approach.

Considering the stipulations within the Rules of PPS [15], it is imperative to acknowledge the diverse participants involved in the process. These include the administration, teaching staff encompassing teachers, educators, psychologists (teacher-psychologists), special educators, speech therapists, social care teachers, and teaching assistants. Furthermore, employees of educational organizations, students with SEN and their parents (legal representatives) collectively contribute to the comprehensive network of PPS. In this context, the heads of educational organizations are tasked with exerting diligent efforts to organize and facilitate the process of PPS both within and beyond the organizational confines.

A noteworthy outcome of the study highlights the positive role of secondary schools as resource centers for the advancement of inclusive education. These schools serve a crucial function in enhancing the professional competence of current and future teachers to effectively implement inclusive practices. Additionally, higher education institutions demonstrate an interesting approach by establishing departments of PPS, as well as pedagogical classes within secondary schools. The practice of dual training and employment for future PPSS specialists, based on collaboration with secondary schools and non-governmental organizations, exemplifies an innovative initiative. Furthermore, technical and vocational education organizations engaging with special educational organizations and business representatives to address employment challenges for individuals with SEN underscores a cooperative approach.

Despite certain positive outcomes in the implementation of PPS for students, researchers identify a lack of a systematic and comprehensive support system for students during the transition between different educational levels. In response, the research group proposes several measures, drawing upon international [20, 21, 41] and domestic experiences [30, 31], to implement continuous comprehensive PPS for students at all levels of education:

1. Creation of an accessible physical and educational environment in educational organizations of all levels.
2. Provision of the material and technical base to enable comprehensive special PPS, considering individual capabilities and SEN.
3. Supplying educational organizations with educational, methodological, and scientific-methodological literature for working with children with SEN.
4. Advanced training for administration, teachers, and PPSS specialists for continuous support of students with SEN across all levels of education, including the implementation of individual programs.
5. Interaction of educational organizations at various levels among themselves, and with special organizations, additional education organizations, healthcare, and social protection to address issues of PPS, socialization, and employment.
6. Engagement of educational organizations with parents (legal representatives) of students with SEN for participation in the PPS process, including professional self-determination.
7. Development of measures for the professional training of students with SEN, incorporating individual capabilities and SEN into career guidance work and technical and vocational education programs.
8. Dissemination of positive experiences from resource centers for the development of inclusive education to enhance teachers' professional competence in implementing

inclusive practices throughout the country.

9. Dissemination of positive experiences from the Coordination Council, illustrating effective collaboration among various structures in implementing inclusive practices.

10. Adherence to the principles of continuity, consistency, and interdepartmental interaction in the implementation of the PPS process for students at all levels of education.

A successful example of the implementation of continuous comprehensive PPS for students at all levels of education is observed in the regional model of interaction in the Akmola region. This model, when combined with the study results and positive international and domestic experiences, can serve as a robust foundation for developing a model of comprehensive PPS for the inclusive educational process, emphasizing continuity and coherence.

Conclusion

The analysis of both international and domestic experiences has underscored the efficacy of employing interdepartmental and systematic approaches in the organization of PPS for students. The UNESCO World Education Monitoring Report Team recommends key factors contributing to the successful development of inclusive education. These factors include fostering cooperation among government organizations, ministries, economic sectors, and levels of government, facilitating the exchange of experiences and resources for the implementation of inclusion, ensuring the continuous professional development of teachers, and promoting the interaction of teachers with parents and communities [41].

Drawing from the findings of this study, the research group members have suggested strategies for implementing continuous and comprehensive PPS for students across all levels of education. These proposals will be taken into consideration by researchers when formulating a model for integrated

PPS within the context of inclusive educational processes, emphasizing continuity and coherence. The scientific and methodological foundation for the mechanisms of interaction among educational organizations at all levels, as developed by the researchers to ensure continuity and coherence in inclusive education, is based on the regional model of collaboration between various structures. This model has been successfully implemented for a decade in the Akmola region and serves as the underpinning framework for the activities of the Coordination Council [30, 42].

Funding information

This article was prepared within the framework of the grant project «Continuous psychological and pedagogical support for children with special educational needs (kindergarten – school – college)», funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP19577067) (between 2023 and 2025).

Bibliography

1. Токаев, К.-Ж. Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана» [Электронный ресурс]. URL: <https://akorda.kz/ru/poslanie-glavygosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-ekonomicheskii-kurs-spravedlivogokazahstana-1858> (дата обращения: 22.12.2023).
2. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 22.12.2023).
3. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата обращения: 22.12.2023).
4. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 22.12.2023).
5. Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml (дата обращения: 22.12.2023).
6. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы» [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249#z81/> (дата обращения: 19.12.2023).
7. Florian, L., Becirevic, M. Challenges for teachers' professional learning for Inclusive Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States // *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. 2011. Vol. 41. P. 371–384.
8. Мусабалинова, А. А., Полат Ф. Контекстуализация инклюзивного дошкольного образования в образовательной политике Казахстана // *Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика»*. – 2023. – № 1 (109). – С. 32–42. – DOI: 10.31489/2023Ped1/32-44.
9. Movkebaieva, Z. The professional competence of teachers in inclusive education/Z. Movkebaieva, I. Oralkanova, E. Uaidullakyzy. // *Procedia-social and behavioral sciences*. — 2013. — Vol. 89. — P. 549–554.
10. Ногайбаева, Г., Жумажанова, С., Коротких, Е. Рамка мониторинга инклюзивного образования в Республике Казахстан. — АО «Информационно-аналитический центр», 2017. — 185 с.
11. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [Электронный ресурс] / Генеральная Ассамблея ООН. — Нью-Йорк, 2015. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus/ (дата обращения: 22.12.2023).
12. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.07.2023 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319/> (дата обращения: 22.12.2023).
13. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII ЗРК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2100000056/compare/> (дата обращения: 20.12.2023).
14. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4 «Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 18.10.2023 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1500010348/> (дата обращения: 20.12.2023).
15. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 6 «Об утверждении Правил психолого-педагогического сопровождения в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 29.09.2023)

- [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513/compare/> (дата обращения: 20.12.2023).
16. Методические рекомендации по итогам проведения мониторинга по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в организациях среднего образования. – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2021. – 2136 с.
 17. Методические рекомендации по организации процесса обучения в условиях инклюзивной среды в рамках 12-летнего образования в начальной школе – Нур-Султан: НАО имени И. Алтынсарина, 2021. – 720 с.
 18. Национальный сборник «Статистика образования Казахстана» - АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени Ахмет Байтұрсынұлы»: Астана, 2023. – 312 стр.
 19. Лебедева, С. С., Резинкина, Л. В., Кудрявцева, М. Е., Куликова, Е. А. Инклюзивные процессы в системе непрерывного образования лиц с инвалидностью [Электронный ресурс] // ЧиО. 2020. № 4 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnye-protsessy-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya-lits-s-invalidnostyu> (дата обращения: 22.12.2023).
 20. A guide for ensuring inclusion and equity in education [Электронный ресурс] / UNESCO. 2017. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254E.pdf> (дата обращения: 21.12.2023).
 21. Connely, G. Multi-agency working // Bryce T.G.K., Humes W.M., Gillies D., Kennedy A. (ed.) Scottish Education. Fourth edition: Referendum, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. P. 840–849.
 22. АLEXINA, С. В., ФАЛЬКОВСКАЯ, Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 116–128. DOI: 10.17759/psyedu.2017090312
 23. Сухарев, А. И. Теоретические и методологические основы социологии социального партнерства // Социология социального партнерства: Сборник научных статей / НИИ регионологии при Мордовском гос. ун-те; отв. ред. А.И. Сухарев. Саранск: [б.и.], 1999. 156 с.
 24. Яписова, А. Г. Инклюзивное образование как системная инновация // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7. № 1. С. 7–20.
 25. Florian, L., Black-Hawkins, K., Rouse, M. Achievement and Inclusion in Schools. – London; New York: Routledge, 2017. – 256 p.
 26. Ainscow, M. 2005. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Journal of Educational Change, Vol. 6, No.2, pp.109-124.
 27. Florian, L. 2015. Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action. In: Forlin (eds). International Perspectives on Inclusive Education. Inclusive Pedagogy across the Curriculum. Volume 7. 1-st ed. UK-North America-Japan-India- Malaysia- China: Emerald. Pp. 11-25.
 28. European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. Teacher Education for Inclusion. Profile of inclusive teachers. Odense, Denmark.
 29. Темирбаева, М. Ж. Ибраев, М. У. О системном подходе в развитии инклюзивного образования (из опыта работы) // Сб. мат. межд. науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: теория, практика, опыт». Нур-Султан: НАО им. И. Алтынсарина, 2019. С. 32–38.
 30. Ибраев, М. У. Региональная модель взаимодействия различных структур по развитию инклюзивного образования // Республиканский научно-методический журнал «Открытая школа» [Электронный ресурс]. URL: https://open-school.kz/glavstr/inclusiv_obraz/arhiv_stat_2012_2015/144.pdf (дата обращения: 22.12.2023).
 31. Ибраев, М. У., Темирбаева, М. Ж. Межведомственное взаимодействие как условие разрешения проблем детей с особыми образовательными потребностями // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы V Международной научно-практической конференции (Москва, 23–25 октября 2019 г.) // гл. ред. С.В. АLEXINA. – М.: МГППУ, 2019. – с. 362 – 369.
 32. Рубцов, В.В., АLEXINA, С.В., Хаустов, А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями. Психолого-педагогические исследования 2019. Том 11. № 3. С. 1–14.
 33. Teddlie, C., Tashakkori, A. Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Thousand Oaks, Calif.; London: Sage Publications, 2009.
 34. Robson, C. Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings. Chichester: Wiley, 2011.
 35. Тыныбаева, М. А., Бутабаева, Л. А., Темирбаева, М. Ж., Жумажанова, С. К. Роль администрации организаций образования в организации непрерывного психолого-педагогического сопровождения обучающихся в сборнике: Научное образование: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей VII Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2023. – 305 - 318 с.
 36. Шатаева, А. М., Даркембаева, А. Б., Оспанова, Д. Ж. Қазақстанның білім беру ұйымдарында инклюзивті практиканы іске асыру [Мәтін] // «Білім» ғылыми-педагогикалық журналы. – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2023. – №4. – Б. 153-162.
 37. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 07.08.2023 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033166/> (дата обращения: 11.01.2024 г.).
 38. Приказ и. о. Министра просвещения Республики Казахстан от 21 июля 2023 года № 224 «Об утверждении Типовых штатов работников государствен-

ных организаций образования» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 21.07.2023 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033166/> (дата обращения: 11.01.2024 г.).

39. Бутабаева, Л. А., Ногайбаева, Г. А., Исмагулова, С. К., Темирбаева, М. Ж., Жусип, А. Қ. Роль специалистов службы психолого-педагогического сопровождения в общеобразовательной школе Республики Казахстан. // Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е. А. Шумилова. Краснодар, 2022. Стр.: 314-318.
40. Бутабаева, Л. А., Исмагулова, С. К., Ногайбаева, Г. А., Темирбаева, М. Ж., Жусип, А. Қ. Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептеріндегі психологиялық-педагогикалық қолдау қызметі мамандарының рөлі // Білім-Образование. — 2022. — № 3 (102). — С. 95-100. [Электронды ресурс]. URL: <https://bilim-uba.kz/index.php/science/issue/view/5/38> (дата обращения: 11.01.2024 г.).
41. UNESCO. Всемирный доклад по мониторингу образования, 2021 г. Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Средняя Азия. Инклюзивность и образование: для всех означает для всех. Париж, ЮНЕСКО, 2021.
42. Сборник статей для управленческих кадров по внедрению инклюзивных практик (из опыта работы) / — Кокшетау, РИК «Эрекет», 2016. — 74 с.

References

1. Tokayev, K.-Zh. Poslanie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva narodu Kazakhstana «Ekonomicheskii kurs Spravedlivogo Kazakhstana» [Economic course of Fair Kazakhstan] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://akorda.kz/ru/poslanie-glavygosudarstva-kasym-zhomarta-tokaevanarodu-kazahstana-ekonomicheskii-kurs-spravedlivogokazahstana-1858> (data obrashcheniya: 22.12.2023).
2. Konventsiya o prakh rebenka [Convention on the Rights of the Child] [Elektronnyi resurs] / Organizatsiya Obedinennykh Natsii. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (data obrashcheniya: 22.12.2023).
3. Salamanskaya deklaratsiya o printsipakh, politike i prakticheskoi deyatelnosti v sfere obrazovaniya lits s osobymi potrebnoyami [Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education] [Elektronnyi resurs] / Organizatsiya Obedinennykh Natsii. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (data obrashcheniya: 22.12.2023).
4. Konventsiya o prakh invalidov [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] [Elektronnyi resurs] / Organizatsiya Obedinennykh Natsii. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (data obrashcheniya: 22.12.2023).
5. Konventsiya o bor'be s diskriminatsiei v oblasti obrazovaniya [Convention against Discrimination in Education] [Elektronnyi resurs] / Organizatsiya Obedinennykh Natsii. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/educat.shtml (data obrashcheniya: 22.12.2023).
6. Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda № 249 «Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2023–2029 gody» [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 249 dated March 28, 2023 «On the approval of the Concept for the development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023–2029»] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249#z81/> (data obrashcheniya: 19.12.2023).
7. Florian, L., Becirevic, M. Challenges for teachers' professional learning for Inclusive Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States // Prospects: Quarterly Review of Comparative Education. 2011. Vol. 41. P. 371–384.
8. Musabalinova, A. A., Polat, F. Kontekstualizatsiya inkluzivnogo doshkol'nogo obrazovaniya v obrazovatel'noi politike Kazakhstana [Contextualization of inclusive preschool education in the educational policy of Kazakhstan] // Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya «Pedagogika». – 2023. – № 1 (109). – S. 32-42. DOI: 10.31489/2023Ped1/32-44.
9. Movkebaeva, Z., Oralkanova, I., Uaidullakzy, E. The professional competence of teachers in inclusive education // Procedia-social and behavioral sciences. – 2013. – Vol. 89. – P. 549-554.
10. Nogaibaeva, G., Zhumazhanova, S., Korotkikh, E. Ramka monitoringa inkluzivnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan [Monitoring Framework for Inclusive Education in the Republic of Kazakhstan]. – AO «Informatsionno-analiticheskii tsentr», 2017. – 185 s.
11. Preobrazovanie nashego mira: Povestka dnya v oblasti ustoichivogo razvitiya na period do 2030 goda [Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development] [Elektronnyi resurs] / General'naya Assambleya OON. – N'iu-lork, 2015. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_rus/ (data obrashcheniya: 22.12.2023).
12. Zakon Respubliki Kazakhstan «Ob obrazovanii» ot 27 iyulya 2007 goda № 319-III (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 01.07.2023 g.) [Law of the Republic of Kazakhstan «On Education» dated July 27, 2007, No. 319-III (with amendments and additions as of July 1, 2023)] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319/> (data obrashcheniya: 22.12.2023).
13. Zakon Respubliki Kazakhstan ot 26 iyunya 2021 goda № 56-VII ZRK «O vnesenii izmenenii i dopolnenii v nekotorye zakonodatel'nye akty Respubliki Kazakhstan po voprosam inkluzivnogo obrazovaniya» [Law of the Republic of Kazakhstan dated June 26, 2021, No. 56-VII ZRK «On amendments and additions to certain legislative acts of the Republic of Kazakhstan on issues of inclusive education»] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z21000056/>

- zan.kz/rus/docs/Z2100000056/compare/ (data obrashcheniya: 20.12.2023).
14. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 12 yanvarya 2022 goda № 4 «Ob utverzhdenii Pravilei otsenki osobykh obrazovatel'nykh potrebnosti» (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 18.10.2023 g.) [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated January 12, 2022, No. 4 «On approval of the rules for assessing special educational needs» (with amendments and additions as of October 18, 2023)] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1500010348/> (data obrashcheniya: 20.12.2023).
 15. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 12 yanvarya 2022 goda № 6 «Ob utverzhdenii Pravilei psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya v organizatsiyakh doskol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya, dopolnitel'nogo obrazovaniya» (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 29.09.2023) [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated January 12, 2022, No. 6 «On approval of the rules for psychological and pedagogical support in organizations of preschool, secondary, technical and vocational, post-secondary education, additional education» (with amendments and additions as of September 29, 2023)] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026513/compare/> (data obrashcheniya: 20.12.2023).
 16. Metodicheskie rekomendatsii po itogam provedeniya monitoringa po psikhologo-pedagogicheskomu soprovozhdeniyu obuchayushchikhsya v organizatsiyakh srednego obrazovaniya [Methodological recommendations based on the results of monitoring the psychological and pedagogical support of students in secondary education institutions]. – Nur-Sultan: NAO imeni I. Altynsarina, 2021. – 2136 s.
 17. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii protsessa obucheniya v usloviyakh inklyuzivnoi srede v ramkakh 12-letnego obrazovaniya v nachal'noi shkole [Methodological recommendations for organizing the learning process in an inclusive environment within the framework of 12-year education in primary school]. – Nur-Sultan: NAO imeni I. Altynsarina, 2021. – 720 s.
 18. Natsional'nyi sbornik «Statistika obrazovaniya Kazakhstana» [National collection "Education statistics of Kazakhstan"]. – AO «Natsional'nyi tsentr issledovaniy i otsenki obrazovaniya «Taldau» imeni Akhmet Baitursynuly»: Astana, 2023. – 312 s.
 19. Lebedeva, S. S., Rezinkina, L. V., Kudryavtseva, M. E., Kulikova, E. A. Inklyuzivnye protsessy v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya lits s invalidnost'yu [Inclusive processes in the system of continuous education for persons with disabilities] [Elektronnyi resurs] // ChiO. 2020. № 4 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnye-protsessy-v-sisteme-npreryvnogo-obrazovaniya-lits-s-invalidnostyu> (data obrashcheniya: 22.12.2023).
 20. A guide for ensuring inclusion and equity in education [Elektronnyi resurs] / UNESCO. 2017. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254E.pdf> (data obrashcheniya: 21.12.2023).
 21. Connely, G. Multi-agency working // Bryce, T. G. K., Humes, W. M., Gillies, D., Kennedy, A. (eds.). *Scottish Education. Fourth edition: Referendum*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. P. 840–849.
 22. Alekhina, S. V., Falkovskaya, L. P. Mezhvedomstvennoe vzaimodeistvie kak mekhanizm razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v obrazovanii [Interagency cooperation as a mechanism for developing psychological services in education] // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2017. T. 9. № 3. S. 116–128. DOI: 10.17759/psyedu.2017090312.
 23. Sukharev, A. I. Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy sotsiologii sotsial'nogo partnerstva [Theoretical and methodological foundations of the sociology of social partnership] // Sotsiologiya sotsial'nogo partnerstva: Sbornik nauchnykh statei / NII regionalonii pri Mordovskom gos. un-te; otv. red. A. I. Sukharev. Saransk: [b.i.], 1999. 156 s.
 24. Ryapisova, A. G. Inklyuzivnoe obrazovanie kak sistemnaya innovatsiya [Inclusive education as a systemic innovation] // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. T. 7. № 1. S. 7–20.
 25. Florian, L., Black-Hawkins, K., Rouse, M. *Achievement and Inclusion in Schools*. – London; New York: Routledge, 2017. – 256 p.
 26. Ainscow, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? // *Journal of Educational Change*. 2005. Vol. 6. No. 2. P. 109–124.
 27. Florian, L. *Conceptualising Inclusive Pedagogy: The Inclusive Pedagogical Approach in Action* // In: Forlin, C. (ed.). *International Perspectives on Inclusive Education. Inclusive Pedagogy across the Curriculum*. Volume 7. 1st ed. UK-North America-Japan-India-Malaysia-China: Emerald, 2015. Pp. 11–25.
 28. European Agency for Development in Special Needs Education. *Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.
 29. Temirbaeva, M. Zh., Ibraev, M. U. O sistemnom podkhode v razvitiy inklyuzivnogo obrazovaniya (iz opyta raboty) [On a systematic approach to the development of inclusive education (from work experience)] // Sb. mat. mezhd. nauch.-prakt. konf. «Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya, praktika, opyt». Nur-Sultan: NAO imeni I. Altynsarina, 2019. S. 32–38.
 30. Ibraev, M. U., Temirbaeva, M. Zh. Regional'naya model' vzaimodeistviya razlichnykh struktur po razvitiyu inklyuzivnogo obrazovaniya [Regional model of interaction between various structures for the development of inclusive education] // Respublikanskii nauchno-metodicheskii zhurnal «Otkrytaya shkola» [Elektronnyi resurs]. URL: https://open-school.kz/glavstr/inclusiv_obraz/arhiv_stat_2012_2015/144.pdf (data obrashcheniya: 22.12.2023).
 31. Ibraev, M. U., Temirbaeva, M. Zh. Mezhvedomstvennoe vzaimodeistvie kak uslovie razresheniya problem detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami

- [Interagency cooperation as a condition for solving the problems of children with special educational needs] // *Inklyuzivnoe obrazovanie: nepreryvnost' i preemstvennost': materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (Moskva, 23–25 oktyabrya 2019 g.) / gl. red. S. V. Alekhina. – M.: MGPPU, 2019. – S. 362–369.
32. **Rubtsov, V. V., Alekhina, S. V., Khaustov, A. V.** Nepreryvnost' inklyuzivnogo obrazovaniya i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Continuity of inclusive education and psychological and pedagogical support for persons with special educational needs] // *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2019. Tom 11. № 3. S. 1–14.
33. **Teddlie, C., Tashakkori, A.** Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences. Thousand Oaks, Calif.; London: Sage Publications, 2009.
34. **Robson, C.** Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings. Chichester: Wiley, 2011.
35. **Tynybaeva, M. A., Butabaeva, L. A., Temirbaeva, M. Zh., Zhumazhanova, S. K.** Rol' administratsii organizatsii obrazovaniya v organizatsii nepreryvnogo psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchikhsya [The role of education administration in organizing continuous psychological and pedagogical support for students] // V sbornike: Nauchnoye obrazovanie: aktual'nye voprosy teorii i praktiki. – Penza: MTSNS «Nauka i Prosveshchenie», 2023. – S. 305–318.
36. **Shataeva, A. M., Darkembaeva, A. B., Ospanova, D. Zh.** Qazaqstannyñ bilim beru uyymdarynda inkluzivti praktikany iske asyru [Implementation of inclusive practice in educational organizations of Kazakhstan] // *Bilim gylymi-pedagogikalyq jurnaly*. – Astana: Y. Altynsarin atyndagy Ulttyq bilim akademiyasy, 2023. – №4. – B. 153–162.
37. Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 13 iyulya 2009 goda № 338 «Ob utverzhdenii Tipovykh kvalifikatsionnykh kharakteristik dolzhnostei pedagogov» (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 07.08.2023 g.) [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated July 13, 2009, No. 338 «On the approval of typical qualification characteristics of teachers' positions» (with amendments and additions as of August 7, 2023)] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033166/> (data obrashcheniya: 11.01.2024 g.).
38. Prikaz i.o. Ministra prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan ot 21 iyulya 2023 goda № 224 «Ob utverzhdenii Tipovykh shtatov rabotnikov gosudarstvennykh organizatsii obrazovaniya» (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 21.07.2023 g.) [Order of the Acting Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated July 21, 2023, No. 224 «On the approval of standard staffing of employees of state educational organizations» (with amendments and additions as of July 21, 2023)] [Elektronnyi resurs]. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033166/> (data obrashcheniya: 11.01.2024 g.).
39. **Butabaeva, L. A., Nogaibaeva, G. A., Ismagulova, S. K., Temirbaeva, M. Zh., Zhusip, A. Q.** Rol' spetsialistov sluzhby psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya v obshcheobrazovatel'noi shkole Respubliki Kazakhstan [The role of specialists of the psychological and pedagogical support service in the general education school of the Republic of Kazakhstan] // *Sbornik materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Otvetstvennyi redaktor E. A. Shumilova*. – Krasnodar, 2022. – S. 314–318.
40. **Butabaeva, L. A., Ismagulova, S. K., Nogaibaeva, G. A., Temirbaeva, M. Zh., Zhusip, A. Q.** Qazaqstan Respublikasynyñ jalpy bilim беретin mektepterindegi psikhologiyalyq-pedagogikalyq qolday qyzmeti mamandarynyñ roli [The role of specialists of the psychological and pedagogical support service in general education schools of the Republic of Kazakhstan] // *Bilim-Obrazovanie*. – 2022. – № 3 (102). – S. 95–100. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://bilim-uba.kz/index.php/science/issue/view/5/38> (data obrashcheniya: 11.01.2024 g.).
41. UNESCO. Vsemirnyi doklad po monitoringu obrazovaniya, 2021 g. Tsentral'naya i Vostochnaya Evropa, Kavkaz i Srednyaya Aziya. Inklyuzivnost' i obrazovanie: dlya vsekhn oznachaet dlya vsekhn [World Education Monitoring Report, 2021. Central and Eastern Europe, Caucasus, and Central Asia. Inclusion and Education: All Means All]. – Parizh: UNESCO, 2021.
42. Sbornik statei dlya upravlencheskikh kadrov po vnedreniyu inklyuzivnykh praktik (iz opyta raboty) [A collection of articles for managerial personnel on the implementation of inclusive practices (from work experience)]. – Kokshetau: RIK «Areket», 2016. – 74 s.

Организационно-педагогические основы взаимодействия организаций образования всех уровней как фактор преемственности и непрерывности психолого-педагогического сопровождения

М. А. Тыныбаева¹, М. Ж. Темирбаева*², А. Қ. Жүсіп¹, А. А. Махметова³

¹Национальная академия образования имени И. Алтынсарина
г. Астана, Республика Казахстан

²Министерство просвещения Республики Казахстан
г. Астана, Республика Казахстан

³Казахский Национальный педагогический университет имени Абая
г. Алматы, Республика Казахстан



Аннотация. В статье рассматриваются вопросы реализации организациями образования всех уровней процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся. По итогам результатов отечественных исследований состояния психолого-педагогического сопровождения, проведённых авторами, выявлена недостаточная эффективность работы служб психолого-педагогического сопровождения обучающихся, трудности большинства педагогов общеобразовательных школ в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. С целью изучения состояния психолого-педагогического сопровождения воспитанников и обучающихся при получении дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, а также определения путей совершенствования деятельности организаций образования по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в условиях инклюзивного образования членами исследовательской группы проведено научное исследование в дошкольных организациях, общеобразовательных школах, организациях технического и профессионального, послесреднего образования. Анализ результатов исследования, проведённый методом триангуляции качественных и количественных данных, полученных в результате изучения международного и отечественного опыта, действующих нормативных документов Казахстана по вопросам оказания психолого-педагогического сопровождения, результатов исследований состояния психолого-педагогического сопровождения в организациях образования страны выявил ряд проблемных вопросов в реализации процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Основными трудностями по реализации процесса психолого-педагогического сопровождения обучающихся, как отмечают члены исследовательской группы, является преобладание медицинской модели особых образовательных потребностей над социально-педагогической в мышлении педагогов; несистемность процесса психолого-педагогического сопровождения; недостаточное внутреннее и внешнее взаимодействие организаций образования всех уровней в оказании комплексной психолого-педагогической поддержки обучающихся на всех уровнях образования. По итогам исследования членами исследовательской группы сформулирован вывод о необходимости применения системного подхода в реализации непрерывного комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся на всех уровнях образования; предлагаются пути реализации непрерывного комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся на всех уровнях образования. Данные организационно-педагогические условия составят научно-методологическую основу для разработки исследователями модели комплексного психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образовательного процесса на основе преемственности и непрерывности.



Ключевые слова: инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, межведомственное взаимодействие, системный подход, непрерывность, преемственность.

Психологиялық-педагогикалық қолдаудың сабақтастығы мен үздіксіздігінің факторы ретінде барлық деңгейдегі білім беру ұйымдарының өзара іс-қимылының ұйымдастырушылық-педагогикалық негіздері

М. А. Тыныбаева¹, М. Ж. Темірбаева^{*2}, А. Қ. Жүсіп¹, А. А. Махметова³

¹Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы

Астана қ., Қазақстан Республикасы

²Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі

Астана қ., Қазақстан Республикасы

³Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті

Алматы қ., Қазақстан Республикасы



Аңдатпа. Мақалада білім беру ұйымдарының білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау процесінің барлық деңгейлерін іске асыру мәселелері қарастырылады. Авторлар жүргізген психологиялық-педагогикалық қолдаудың жағдайын отандық зерттеу нәтижелерінің қорытындысы бойынша білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау қызметтері жұмысының тиімділігінің жеткіліксіздігі, жалпы білім беретін мектеп педагогтері көпшілігінің ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеудегі қиындықтары анықталды. Мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім алу кезінде тәрбиеленушілер мен білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдаудың жағдайын зерделеу, сондай-ақ инклюзивті білім беру жағдайында білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау бойынша білім беру ұйымдарының қызметін жетілдіру жолдарын айқындау мақсатында зерттеу тобының мүшелері мектепке дейінгі ұйымдарда, жалпы білім беретін мектептерде, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім беру ұйымдарында ғылыми зерттеу жүргізді. Халықаралық және отандық тәжірибені зерделеу нәтижесінде алынған сапалық және сандық деректерді триангуляциялау әдісімен жүргізілген зерттеу нәтижелерін, психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету мәселелері бойынша Қазақстанның қолданыстағы нормативтік құжаттарын, еліміздің білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдаудың жағдайын зерделеу нәтижелерін талдау білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау процесін іске асыруда бірқатар проблемалық мәселелерді анықтады. Зерттеу тобының мүшелері атап өткендей, білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау процесін іске асырудағы негізгі қиындықтар әкімшіліктің, мамандардың, білім беру ұйымдары педагогтерінің ойлауындағы әлеуметтік-педагогикалық қажеттіліктерден ерекше білім беру қажеттіліктерінің медициналық моделінің басым болуы; психологиялық-педагогикалық қолдау процесінің жүйесіздігі; білім берудің барлық деңгейлерінде білім алушыларды кешенді психологиялық-педагогикалық қолдауды қамтамасыз етуде барлық деңгейдегі білім беру ұйымдарының ішкі және сыртқы өзара іс-қимылының жеткіліксіздігі болып табылады. Зерттеу қорытындысы бойынша зерттеу тобының мүшелері білім берудің барлық деңгейлерінде білім алушыларды үздіксіз кешенді психологиялық-педагогикалық қолдауды іске асыруда жүйелі тәсілді қолдану қажеттілігі туралы қорытынды тұжырымдады; білім берудің барлық деңгейлерінде білім алушыларды үздіксіз кешенді психологиялық-педагогикалық қолдауды іске асыру жолдары ұсынылады. Бұл ұйымдастырушылық-педагогикалық жағдайлар зерттеушілердің сабақтастық пен үздіксіздік негізінде инклюзивті білім беру процесін кешенді психологиялық-педагогикалық қолдау моделін әзірлеуі үшін ғылыми-әдістемелік негізді құрайды.



Кілтті сөздер: инклюзивті білім беру, психологиялық-педагогикалық қолдау, ведомстваралық өзара байланыс, жүйелі тәсіл, үздіксіздік, сабақтастық.

Material received on 11.07.2024

МРНТИ 14.37.27

DOI 10.59941/2960-0642-2024-3-147-161

Образовательные программы для персонификации непрерывного профессионального развития педагогов в условиях самоуправляемого обучения

А.Ж. Мурзалинова¹, Р.Д. Ашимбетова*², А.Н. Иманова³, А.Е. Зейнелова⁴

¹ Акционерное общество «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», Астана, Республика Казахстан

² Филиал Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Павлодарской области, Павлодар, Республика Казахстан


^{3,4} Филиал Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Акмолинской области, Кокшетау, Республика Казахстан


* rashimbetova@orleu-edu.kz



Аннотация. Содержание статьи отвечает исследованию, цель которого - создание системы непрерывного профессионального развития педагогов в аспекте образования для сложного мира. В статье представлены результаты исследования - научно-методические основы разработки образовательных программ курса актуального профессионального развития. Цель образовательных программ - развитие компетенций непрерывного профессионального развития посредством освоения стратегий саморазвития для самоуправления профессионально-личностным ростом в направлении устойчивого улучшения образовательной практики и карьерно-образовательного роста. В основу разработки положена идея персонификации обучения, реализуемая посредством индивидуального выбора обучающимися педагогами и освоения ими - во взаимодействии с тренерами и фасилитаторами курса - стратегий саморазвития, что позволяет адаптировать образовательный процесс к устранению профессиональных дефицитов посредством организуемых процессов профессионального развития. Апробация разработанных образовательных программ комплекса «Совершенствование через развитие» (для педагогов, педагогов-модераторов, педагогов-экспертов, педагогов-исследователей и педагогов-мастеров) позволяет сформулировать следующие выводы. Обучение стратегиям саморазвития эффективно в силу субъектности: освоение выбранных стратегий отвечает продвижению аттестуемых педагогов в образовательно-карьерной траектории. Такое обучение формирует самоуправляемых педагогов, способных самостоятельно определять цели, содержание и темп своего обучения, создавать востребованные в практике образовательные продукты, погружаться в различные образовательные опыты, обеспечивающие целостное развитие на основе метапознания и метакогнитивных навыков. Непрерывность профессионального развития обеспечивается практико-ориентированным обучением в контексте профессионально-педагогических условий через опыт и

действие и обмен ими, а также в интеграции ресурсов формального, неформального и информального образования для реализации моделей обучения «lifelong learning», «lifewide learning», «lifedeeep learning».

 **Ключевые слова:** непрерывное профессионально-педагогическое развитие, персонификация профессионального развития, курс актуального профессионального развития педагогов в условиях самоуправляемого обучения [Текст] // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2024. – № 3. – С. 147-161.

 **Қалай дәйексез алуға болады / Как цитировать / How to cite:** Мурзалинова, А. Ж., Ашимбетова, Р. Д., Иманова, А. Н., Зейнелова, А. Е. Образовательные программы для персонификации непрерывного профессионального развития педагогов в условиях самоуправляемого обучения [Текст] // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2024. – № 3. – С. 147-161.

Введение

Непрерывное профессиональное развитие педагогов (далее - НПРП) выступает как условие и фактор мобильной адаптации педагогов к вызовам системы образования. В условиях стремительного технологического прогресса и постоянного обновления образовательных методик педагоги сталкиваются с необходимостью регулярного совершенствования своих профессиональных компетенций. Это подчеркивает важность НПРП, которое не только помогает педагогам поддерживать высокий уровень квалификации, но и стимулирует их к активному внедрению инноваций в образовательный процесс, способствуя тем самым улучшению качества образования в целом [1].

В мировой и казахстанской практике известны исследования НПРП. Перечислим те исследования, которые в наибольшей степени отвечают нашей научной позиции: Dayagbil, F., & Alda, R. (2024) [2], Musa, S., et al. (2024) [3], Batista, P., et al. (2024) [4], Nugroho, K. Y., et al. (2024) [5], Green, C. (2023) [6], Тыныбаева, М. (2021) [7], Курманкулова, А. и др. (2022) [8], Сахипов, А. и др. (2023) [9].

С учетом результатов применения методов исследования: систематического обзора (systematic review), концептуализации теоретических положений НПРП, наблюдения практики повышения квалификации педагогов и соответствующе-

го SWOT-анализа, опросов (глубинного и экспертного интервью, анкетирования), аналитического моделирования нами определена персонификация как инструмент мотивированного и управляемого актуального профессионально-педагогического развития.

Образовательные программы персонализированного НПРП (далее - ОП ПНПРП), основанные на использовании современных технологий и гибких учебных сред, позволяют создавать образовательные возможности, адаптированные к индивидуальным потребностям и дефицитам каждого педагога. Персонификация не только повышает вовлеченность педагогов в процесс обучения, но и способствует развитию их способности самостоятельно управлять своим профессиональным развитием, что крайне важно в условиях возросших ожиданий со стороны общества и образовательных учреждений [10]. Основной акцент в персонализированных программах НПРП делается на выборе педагогами собственной траектории обучения, обеспечении их доступом к разнообразным образовательным ресурсам, непрерывной поддержке со стороны опытных тренеров и фасилитаторов, а также предоставлении постоянной обратной связи. Это создает условия для индивидуального роста и профессионального совершенствования, позволяя педагогам развивать навыки, которые они затем могут эффективно применять в своей профессиональной

деятельности [11].

Таким образом, научная новизна нашего исследования обусловлена разработкой концепции ОП ПНПРП с ее ключевыми положениями:

- персонификация НПРП - процесс личностных и деятельностных изменений педагога вследствие реализуемых потребностей и субъектного опыта, что проявляется в готовности и способности улучшать профессиональную деятельность посредством стратегий саморазвития, применяемых в экосистеме формального, неформального и информального образования;
- персонификация НПРП предполагает дифференциацию и индивидуализацию обучения с учетом имеющегося (текущего) уровня профессионального развития, связанного с квалификационной категорией;
- курс актуального профессионального развития (далее курс АПР) - организационная форма профессионального обучения с использованием ресурсов формального, неформального и информального образования, позволяющая приобретать новые, а также расширять, углублять и совершенствовать имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки и компетенции посредством стратегий саморазвития для улучшения образовательной практики.

В данной статье рассматриваются научно-методические основы разработки ОП ПНПРП и их организации в условиях курса АПР. Контент ОП и курса АПР уточнен на основе данных опроса среди педагогов различных категорий, результаты которого позволили выявить основные трудности, возникающие при реализации ПНПРП на практике, и определить наиболее востребованные стратегии саморазвития [12, 13].

Полученные результаты исследования имеют практическое значение для разработки новых программ НПРП и методических материалов к ним, направленных на

актуальное профессиональное развитие и управление им самими педагогами. Это исследование расширяет методологию создания более эффективной системы поддержки педагогов в их непрерывном профессиональном развитии, что актуально в условиях постоянного обновления образовательных стандартов и требований.

Материалы и методы

Контент-основа ОП ПНПРП спроектирована нами посредством теоретических методов исследования, а также моделирования образовательной экосистемы НПРП.

Контент-основу составляют стратегии саморазвития (далее - Сср), определяемые нами как система предполагаемых действий педагога в рамках перспективной цели профессионального развития, выполнение которых направлено на переход в желаемое качественное состояние развития и улучшение профессиональной деятельности.

Сср определены нами в полном соответствии с компетенциями, предъявляемыми к аттестуемым педагогам, и соответствуют по своим названиям терминологии соответствующего приказа [14]. Более того, соотносятся с квалификационными требованиями к педагогу, представленными в Профессиональном стандарте «Педагог» [15]. Таким образом, ОП ПНПРП реализует единую рамку требований к уровню компетентности педагогов и рассматривает аттестацию педагога как следствие его профессионального развития.

ОП включает 13 Сср (классифицированные по модулям), в том числе:

- 6 базовых области «Качество преподавания (организации) учебно-воспитательного процесса»;
- 2 базовые области «Персонификация/ индивидуализация/ дифференциация обучения»;
- 4 ключевые области «Профессиональ-

ное становление, развитие и мастерство педагога»;

- 1 перспективную области «Стратегический менеджмент и лидерство педагога».

6 базовых Сср области «Качество преподавания (организации) учебно-воспитательного процесса» имеют целью профессиональное развитие для улучшения преподавания на основе педагогического дизайна, применения ресурсов нейропедагогики, среды социального и эмоционального интеллекта обучающихся, методов наблюдения и исследования урока, восполнения дефицита предметных и методических знаний. Базовые Сср направлены на развитие таких навыков и компетенций НПРП, которые «вписаны» в практическую деятельность преподавания, а их применение позволяет педагогам находить новые ресурсы для улучшения академических достижений обучающихся и собственных профессиональных достижений в области преподавания.

2 базовые Сср области «Персонализация/индивидуализация/ дифференциация обучения» имеют целью персонализировать/индивидуализировать/дифференцировать процесс обучения посредством работы с одаренными обучающимися (их предметная и психолого-педагогическая подготовка к олимпиадам и конкурсам) и организации оценивания динамики академических и иных достижений обучающихся. Эти Сср направлены на развитие навыков и компетенций, связанных с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся и организацией ученико-центрированного обучения, формированием самоуправляемых обучающихся. По мнению экспертов системы образования, увеличение до уровня «критической массы» (10%) процента самостоятельных и самоуправляемых обучающихся с их мотивацией к познанию и развитию, постановкой личных целей и выбором индивидуальных темпов обучения необходимо для формата качественного образования, доступного каждому.

4 ключевые Сср: по технологии подготовки педагога к участию в профессиональных конкурсах, методическому сопровождению практики (собственной и коллег), разработке и апробации авторской методической продукции, методам и формам выявления и распространения достижений в профессиональном сообществе - имеют целью развитие навыков и компетенций, связанных с систематизацией и обобщением, распространением и масштабированием собственной педагогической практики (опыта). Правильная организация данных процессов позволяет, во-первых, самому педагогу управлять собственным НПРП (также критично значимо становление саморегулируемых и самоуправляемых педагогов); во-вторых, - вовлекать в процессы и деятельность НПРП своих коллег, профессиональное сообщество, создавая тем самым образовательную экосистему НПРП на рабочем месте; в-третьих, улучшает практику преподавания, т.к., согласно международным и казахстанским исследованиям, эффективное профессиональное развитие учителя напрямую влияет на улучшение результатов обучающихся.

Перспективная Сср имеет целью создание и продвижение конструктивных идей, инноваций и образовательных инициатив, связанных с качеством образования, созданием среды проактивности и лидерства. Реализует концептуальную идею о том, что лидерство - обусловленная личной ответственностью деятельность учителя с целью совершенствования образовательной практики на основе вовлечения коллег, обучающихся, родителей, школы как стейхолдеров, а также руководства и управления учителем-лидером (ср. с концепцией проекта «Лидерство учителей Казахстана» [16].

В ходе исследования проведен опрос 1278 учителей-предметников 3-х областей: Акмолинской, Павлодарской, Северо-Казахстанской - с целью уточнения степени востребованности каждой из Сср для устранения профессиональных дефицитов.

Респондентам предложено проранжи-

ровать каждую из 13-ти ССр в баллах от 1 – «наиболее востребованный ресурс» до 6 – «наименее востребованный ресурс» с учетом их личной приоритетности для дальнейшего выбора траектории обучения на курсах АПР.

В основе ранжирования лежит гипотеза: если учитель планирует свое НПРП в соответствии с профессиональными компетенциями, предъявляемыми в условиях его предстоящей аттестации, то он заинтересован в их целенаправленном и точечном развитии (посредством освоения выбранных им ССр), т.к. их освоение приведет к устранению профессиональных дефицитов и/или улучшению собственной образовательной практики.

В соответствии с гипотезой и для реализации идеи персонификации нами спроектирован комплекс из 5-ти ОП ПНПРП «Совершенствование через развитие», учитывающих квалификационную категорию: педагога без категории (ОП 1), педагога-модератора (ОП 2), педагога-эксперта (ОП 3), педагога-исследователя (ОП 4), педагога-мастера (ОП 5).

Персонификация НПРП предполагает дифференциацию и индивидуализацию обучения с учетом имеющегося (текущего) уровня профессионального развития, связанного с квалификационной категорией.

Таким образом, обучающиеся по той или иной ОП ПНПРП (с одной и той же квалификационной категорией и (или) претендующие на нее) самостоятельно определяют набор из 7-ми наиболее востребованных ССр и осваивают их (в объеме 80 акад. час.) посредством семинаров с тренером, практических занятий, сессий с фасилитатором, подготовки и защиты рекомендуемых продуктов.

Результаты

Анализ полученных результатов нами рассмотрен в таких аспектах, как: выявление приоритетных ССр, связь выбора ССр с квалификационной категорией респондентов. Количественные результаты анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1. Ранжирование респондентами ССр с учетом личной значимости для собственного НПРП

Стратегия саморазвития педагогов	Количество педагогов, оценивших личную значимость ССр в 1балл (в %)	Количество педагогов, оценивших личную значимость ССр в 5-6 баллов (в %)
Область «Качество преподавания (организации) учебно-воспитательного процесса»		
ССр 1. Проектирование урока	412 (32,2)	411 (32,1)
ССр 2. Применение ресурсов улучшения преподавания	455 (35,6)	360 (28,2)
ССр 3. Поддержка безопасной и благоприятной образовательной (развивающей) среды, управление ею	398 (31,1)	393 (30,8)
ССр 4. Наблюдение урока (занятия, организованной деятельности, мероприятия)	406 (31,8)	422 (33)
ССр 5. Исследование урока (занятия, деятельности, мероприятия)	433 (33,9)	394 (30,8)
ССр 6. Выявление и восполнение дефицита предметных знаний и методики преподавания	488 (38,2)	399 (31,2)
Область «Персонификация/индивидуализация/ дифференциация обучения»		

Стратегия саморазвития педагогов	Количество педагогов, оценивших личную значимость Сср в 1балл (в %)	Количество педагогов, оценивших личную значимость Сср в 5-6 баллов (в %)
Сср 7. Подготовка обучающихся к участию в предметных олимпиадах и конкурсах	488 (38,2)	353 (27,7)
Сср 8. Оценивание прогресса академических и иных достижений обучающихся	400 (31,3)	376 (29,4)
Область «Профессиональное становление, развитие и мастерство педагога»		
Сср 9. Самоподготовка к участию в профессиональных конкурсах, в т.ч. в Республиканском конкурсе «Лучший педагог»	418 (32,7)	364 (28,5)
Сср 10. Методическое сопровождение собственной практики и практики коллег	419 (32,8)	350 (27,4)
Сср 11. Разработка и апробация авторских учебно-методических комплексов, программ, иных методических материалов	421 (32,9%)	341 (26,7)
Сср 12. Выявление и распространение достижений в профессиональном сообществе	391 (30,6)	345 (26,9)
Область «Стратегический менеджмент и лидерство педагога»		
Сср 13. Управление образовательными инициативами, инновациями и профессиональным развитием	362 (28,3)	386 (30,2)

Анализ результатов опроса выявил, что ранжирование Сср как наиболее востребованных (1 балл) колеблется в диапазоне от 28,3% до 38,2% (от 362 до 419 педагогов). Наименьшую востребованность получила Сср 13. Как подтверждают результаты нашего наблюдения, причинами сниженного интереса педагогов к ней являются дефицит времени и ресурсов, отсутствие поддержки и мотивации со стороны администрации и коллег, а также таких мотивационных факторов, как признание и карьерные перспективы. Педагоги зачастую не видят смысла в продвижении образовательных инициатив. В ряде случаев педагоги скептически настроены к предлагаемым новшествам, особенно если ранее внедренные инициативы не принесли ожидаемых результатов или оказались неэффективными. Педагоги также не информированы об образовательных инициативах и не связывают с ними профессиональное развитие.

Наиболее высокий спрос имеет Сср 6 - выявление и восполнение дефицита

предметных знаний и методики преподавания. Интерес педагогов к ней объясняем несколькими причинами:

- 1) обеспечение высокого уровня знаний и компетенций у обучающихся является одной из главных задач педагога. Естественно, педагоги стремятся к тому, чтобы их ученики получали качественное образование и достигали высоких результатов;
- 2) выявление и устранение пробелов в знаниях напрямую влияет на успеваемость обучающихся. Опрошенные педагоги заинтересованы в улучшении академических показателей своих учеников, так как это отражает их профессионализм и компетентность;
- 3) улучшение методики преподавания и повышение качества преподавания - цель и следствие НПРП, которое приводит к признанию, продвижению по карьерно-образовательной лестнице и мотивированному участию в про-

фессиональных конкурсах;

- 4) современные образовательные стандарты и результаты международных исследований акцентируют внимание на функциональной грамотности обучающихся, качестве их знаний и умений. Педагоги стремятся соответствовать этим стандартам и обеспечить высокий уровень преподавания;
- 5) многие педагоги стремятся к НПП. Выявление и восполнение дефицита знаний и методик преподавания позволяет им быть в курсе новейших образовательных тенденций и технологий;
- 6) педагоги, стремящиеся к инновациям и новым подходам в обучении, проявляют устойчивый интерес к восполнению дефицита знаний и совершенствованию методики преподавания, чтобы внедрять современные и эффективные методы в свою практику.

Данные опроса показывают, что первоначально педагоги нуждаются в стратегиях, направленных на улучшение качества преподавания, особенно в аспектах, которые связаны с выявлением и устранением дефицита знаний и методики. У них также наблюдается высокая потребность в стратегиях, поддерживающих применение ресурсов для улучшения преподавания (35,6%), исследование урока (33,9%), разработку авторских методических материалов (32,9%), методическое сопровождение собственной практики и практики коллег (32,8%). Менее востребованными оказались стратегии, связанные с управлением образовательными инициативами (28,3%), выявлением и распространением достижений в профессиональном сообществе (30,6%).

Приоритетный выбор респондентами Сср (оцененный как «наиболее приоритетный») в разрезе их квалификационных категорий представлен на рисунке 1.

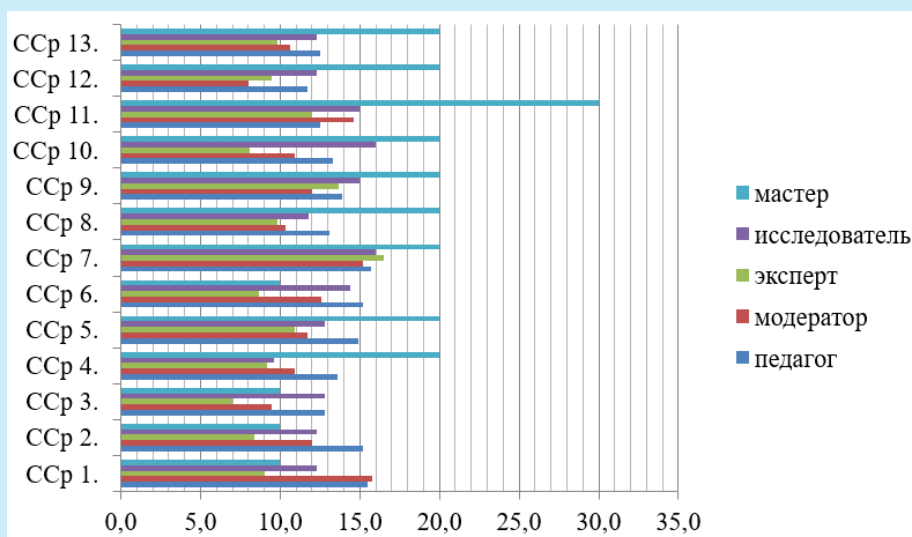


Рисунок 1. Выбор Сср как наиболее приоритетных для НПП с учетом квалификационных категорий респондентов

Анализ диаграммного рисунка демонстрирует, что на каждом квалификационном уровне у педагогов есть свои

наиболее востребованные Сср. Для «педагогов-мастеров» приоритетны Сср, связанные с методической поддержкой

и лидерством, для «педагогов-исследователей» – с профессиональными конкурсами и исследованием уроков, для «педагогов-экспертов» – с подготовкой учеников к олимпиадам и качественным планированием учебного процесса, для «педагогов-модераторов» – с созданием безопасной образовательной среды и подготовкой к конкурсам, а для «педагогов без категории» – с акцентом на развитие учеников и их академические достижения.

Анализ востребованности Сср в разрезе квалификационных категорий педагогов предоставляет ценные инсайты, которые значительно повлияли на разработку линейки ОП ПНПРП.

Обобщим рекомендации к организации курса АПР педагогов в соответствии с ОП ПНПРП.

- 1) Необходима индивидуализация ОП в зависимости от квалификационного уровня педагогов, то есть ОП ПНПРП должна быть гибкой и адаптируемой, позволяя педагогам выбирать те модули и темы, которые соответствуют их текущим потребностям и профессиональным интересам. Это означает, что при регистрации на курс АПР слушатели имеют возможность строить индивидуальную траекторию обучения, основываясь на зонах своих затруднений и потребностей, что будет обеспечивать персонификацию обучения.
- 2) ОП должна обеспечивать последовательное развитие компетенций от базовых до ключевых и перспективной. Это может включать поэтапное освоение навыков и компетенций - от проектирования уроков до методического сопровождения и лидерства.
- 3) Структура ОП ПНПРП имеет модульный характер в соответствии с требованиями приказа МОН РК №75, а также четко обозначенную практико-ориентированную направленность и центрированность на обучающем-

ся. ОП ПНПРП включают 5-ть модулей: «Концептуальные, нормативные и правовые основы непрерывного профессионального развития педагогов», «Качество преподавания (организации) учебно-воспитательного процесса», «Персонификация / индивидуализация/дифференциация обучения», «Профессиональное становление, развитие и мастерство педагога», «Стратегический менеджмент и лидерство педагога».

- 4) Основным организационным аспектом сопровождения курса является определенное расписанием профессиональное общение с тренером/ фасилитатором курса, выполнение самостоятельных работ на основе продуктивного подхода к освоению выбранных Сср. Эта особенность способствует работе, постоянной мотивированной собственными интересами педагога-слушателя, чтобы в ходе освоения каждой Сср разработать авторский продукт. Обязательным условием персонифицированного развития каждого педагога-слушателя является его активное участие в фасилитационных сессиях.

Фасилитатором курса, как правило, выбирается опытный педагог-практик, имеющий квалификационную категорию не ниже исследователя, прошедший путь профессионального развития и получивший признание в регионе. Вследствие повышения квалификации на курсах «Фасилитация как действенная форма непрерывного профессионального развития педагогов» (ОП разработана и апробирована в рамках научно-технической программы ПЦФ) он владеет разными техниками фасилитации. В качестве помощника тренера курса он создает условия для «экспериментального поля» - апробации новых для педагогов подходов, стратегий, методов. В результате появляется собственный опыт слушателя курса АПР для разработки различных методических продуктов и их распространения.

Обсуждение

Сопоставим полученные результаты с существующими исследованиями в области НППРП. Такое сравнение позволит не только выявить общие тенденции и отличия в подходах к профессиональному развитию педагогов, но и обозначить потенциальные направления для дальнейшего улучшения ПНППРП.

Green С. (2023) признает, что переход к ПНППРП обусловлен сочетанием факторов, которые отражают более глубокое понимание эффективных методов обучения, и направлен на то, чтобы предоставить педагогам автономию для руководства собственным учебным процессом, способствуя большему чувству ответственности и энтузиазму в отношении профессионального роста. Green С. описывает платформы управления обучением, такие как LMS, Canvas, которые могут эффективно поддерживать процессы персонализации, что согласуется с нашими наблюдениями о значении интеграции цифровых ресурсов в профессиональное образование [6]. Мы считаем, что такие технологии не только облегчают доступ к обучающим материалам, но и позволяют педагогам управлять своим обучением в соответствии с личными профессиональными потребностями и предпочтениями.

Rajendran et al. (2023) также указывают, что в рамках ПНППРП целесообразно создание устойчивой образовательной среды, где каждый учитель чувствует поддержку и возможности для роста, что, на наш взгляд, эффективно через фасилитационную поддержку [17].

При этом в нашем исследовании мы акцентируем внимание на возможности выбора Сср обучающимися на курсе педагогами. Анализ опроса педагогов, как отмечено выше, показывает, что наибольший интерес у педагогов вызывает стратегия Сср 6, связанная с выявлением и восполнением дефицита предметных знаний и методики преподавания, что подчеркивает значимость постоянного обновления знаний и улучшения методической базы в процессе НППРП. Такая по-

требность коррелирует с данными Abaka E. (2023), где акцент делается на индивидуализацию обучения через критическую рефлексию и применение посреднических инструментов, что позволяет адаптировать новые знания и методы под конкретные условия и нужды учебного процесса [18].

Ее исследование также выделяет значение социального взаимодействия и коллегиального обмена опытом как фактора, усиливающего профессиональное развитие [18]. Этот аспект находит отражение и в наших данных, где стратегии, связанные с методическим сопровождением практики коллег (Сср10) и разработкой учебно-методических материалов (Сср11), также показывают высокий уровень интереса и потребность в совместной работе и наставничестве.

Другое исследование Copur-Gencturk et al. (2024) также подчеркивает важность персонализации, но делает акцент на использовании технологий для обеспечения индивидуальной Feedback через виртуального фасилитатора, что позволяет учителям получать моментальную реакцию на свои действия и корректировать их в реальном времени [19]. В то время как наше исследование направлено на создание персонализации не только посредством технологических решений, но и на основе глубокого понимания профессиональных и индивидуальных потребностей/ожиданий/затруднений обучающихся педагогов и работы в качестве фасилитаторов эффективных педагогов - лидеров в своих предметных и образовательных областях.

Kager K. et al. (2023) предлагают концептуальную модель НППР, которая включает в себя анализ входных данных, процессов и результатов, а также их взаимосвязь в рамках непрерывного цикла улучшения [20]. Основное внимание уделяется совместной работе учителей и взаимной поддержке, что считается ключевым элементом успешного профессионального развития. Мы также подчеркиваем важность персонализации НППРП, но делаем акцент на выборе соответствующих Сср,

исходя из индивидуальных и профессиональных потребностей учителей. В модели авторов предложен подход, который позволяет учителям самостоятельно выбирать направления и методы своего развития на основе совместного анализа и рефлексии. Это сходится с нашим видением, где учителям предоставляется возможность выбирать наиболее релевантные для себя Сср.

Наш подход к ПНПРП предусматривает гибридное обучение, которое сочетает в себе использование технологических решений (LMS) и «живую» фасилитацию. Это принципиально отличает нашу модель от многих других подходов, которые либо слишком сильно зависят от технологий, либо сосредотачиваются исключительно на традиционных методах обучения.

Мы обеспечиваем баланс между автономией и поддержкой, что, как показывают исследования, является ключевым для успешного НПРП. Наша система LMS поддерживает индивидуальные образовательные траектории педагогов через самостоятельный выбор актуальных для конкретного педагога Сср и облегчает доступ к обучающим материалам, а активная фасилитация помогает адаптировать новые знания и методы под конкретные условия и нужды образовательного процесса.

Отличительной чертой нашего исследования является также фокус на критической рефлексии и коллегиальном обмене опытом. Мы активно используем методы, которые позволяют педагогам не только учиться, но и делиться своими наработками, что укрепляет профессиональное сообщество и стимулирует совместный поиск решений.

Заключение

Разработанный нами комплекс из 5-ти ОП ПНПРП «Совершенствование через развитие» реализует следующие принципиальные отличия от имеющихся программ повышения квалификации:

- отвечает парадигме НПРП, сменившей парадигму эпизодического информативного повышения квалификации;
- предоставляет академическую и исследовательскую самостоятельность каждому обучающемуся, наряду с созданием необходимых условий обучения;
- обеспечивает саморегулирование обучающимися педагогами процессов НПРП, наряду с балансом контроля и академической свободы;
- имеет контент, непосредственно направленный на улучшение образовательной практики – собственной и коллег – посредством разработки авторских продуктов;
- формирует мотивацию целевой аудитории к НПРП, в том числе к послеузовскому непрерывному педагогическому образованию (обучение в магистратуре и (или) докторантуре);
- содействует созданию образовательной экосистемы НПРП, субъектами которой являются тренер, фасилитаторы из числа педагогов-практиков, обучающиеся педагоги, профессиональное сообщество в лице коллег обучающихся педагогов, эксперты области НПРП.

Обобщим результаты исследования в форме рекомендаций для разработки ОП ПНПРП.

1. Для успешной разработки программ ПНПРП важно учитывать разнообразие профессиональных потребностей и уровней компетентности педагогов. Программы должны быть адаптированы не только к текущему уровню знаний, но и к индивидуальным целям и предпочтениям участников.
2. Важно создавать программы, которые не только обучают, но и вдохновляют педагогов на профессиональный рост. Это достигается через разработку содержательных и увлекательных материалов, использование иннова-

ционных методик и проведение мотивирующих мероприятий, в том числе в условиях обязательного посткурсового сопровождения.

3. Обязательным условием успешной разработки и реализации персонализированных программ является обеспечение педагогов доступом к надежным и качественным образовательным ресурсам.
4. Разработка и поддержание эффективных программ ПНПРП требует решения различных задач, включая согласование обучения с профессиональными целями учителей, планирование занятий, мониторинг прогресса участников, обеспечение доступа к ресурсам и обеспечение постоянной обратной связи и поддержки.
5. Успех ПНПРП во многом зависит от квалифицированных тренеров и фасилитаторов, которые с готовностью работают с педагогами на протяжении всего курса обучения. Эти специалисты имеют опыт и признание в своей области, что позволяет создать условия для эффективного обучения и профессионального роста.
6. Создание индивидуализированных образовательных траекторий предоставляет педагогам возможность выбирать наиболее релевантные для себя ССр, что обеспечивает персонализированный подход к обучению и повышает его эффективность.
7. Интеграция цифровых ресурсов и платформ управления обучением, таких как LMS, Canvas, эффективно поддерживает процессы персонализации и облегчает доступ к образовательным материалам. Технологии также позволяют проводить мониторинг прогресса и обеспечивать своевременную обратную связь.
8. Фасилитация курса осуществляется опытными педагогами, которые создают условия для экспериментального обучения и обмена опытом. Это

помогает педагогам развивать свои навыки и применять новые методы в своей практике.

Информация о финансировании / Благодарность

Статья подготовлена в рамках научно-технической программы программно-целевого финансирования на 2023-2025 годы «Создание системы непрерывного профессионального развития педагогов в аспекте образования для сложного мира: парадигма, методология, цифровые инструменты» (грант №BR21882260). Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

Список использованных источников

1. **Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., Osher, D.** Implications for educational practice of the science of learning and development // *Applied Developmental Science*. 2020. Vol. 24, No. 2. pp. 97-140.
2. **Dayagbil, F., Alda, R.** Opportunities for continuous professional development: Teachers' motivation and perceived effectiveness // *International Journal of Education and Practice*. 2024. Vol. 12, No. 3. pp. 584-595. DOI: <https://doi.org/10.18488/61.v12i3.3733>.
3. **Musa, S., Sugerman, A., Sudjarwo, M., Nurhayati, S.** Continuous professional growth: A study of teachers' commitment to lifelong learning // *Cakrawala Pendidikan*. 2024. Vol. 43, No. 2. pp. 502-512. DOI: <https://doi.org/10.21831/cp.v43i2.66654>.
4. **Batista, P., Muraz, A., Viana, I., Graça, A.** Intergenerational learning in teachers' professional development and lifelong learning: An integrative review of primary research // *European Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 13, No. 3. pp. 1275-1290. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1275>.
5. **Nugroho, K. Y., Anwar, K., Hartono, H.** A social constructivist mentoring program to support teachers' professional development: A practical inquiry approach // *The Qualitative Report*. 2024. Vol. 29, No. 5. pp. 1416-1436. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6634>.
6. **Green, C.** Tailoring Learning for Teachers: The Power of Personalized Professional Development. Michigan Virtual. 2023.
7. **Тыныбаева, М.** Изучение потребности во внутришкольном профессиональном развитии учителей общеобразовательных школ в контексте реформы системы образования в РК. Фонд Сорос-Казахстан. 2021.
8. **Курманкулова, А. К., Кыинова, Ж. К., Сералиева,**

- Н. Ж. Профессиональное развитие казахстанских сельских учителей русского языка и литературы в условиях цифровизации образования // *Перспективы науки и образования*. 2022. Vol. 5, No. 59. pp. 641-656. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.38>.
9. Сахипов, А., Байдильдинов, Т., Ермаганбетова, М., Уалиев, Н. Проектирование образовательной платформы для повышения квалификации педагогов с элементами технологии блокчейн // *Международный журнал передовой компьютерной науки и приложений*. 2023. Vol. 14, No. 7. pp. 519-527. DOI: <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2023.0140757>.
 10. Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., Hamilton, L. S. Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning. RAND Corporation. 2020. DOI: [10.7249/RR2042](https://doi.org/10.7249/RR2042).
 11. Kraft, M. A., Papay, J. P. *Developing Workplaces Where Teachers Stay, Improve, and Succeed*. Harvard Education Press. 2020.
 12. Smith, R. Taking teaching and learning seriously: Approaching wicked consciousness through collaboration and partnership // *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*. 2020. Retrieved from <https://journals.publishing.umich.edu>.
 13. Johnson, M. Achieving Teacher Professional Growth Through Professional Learning Communities // *Educational Leadership*. 2019. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323571.pdf>.
 14. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 2 апреля 2024 года № 72 «Об утверждении Правил и условий проведения аттестации педагогов».
 15. Профессиональный стандарт «Педагог». Утвержден приказом и.о. Министра просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 года №500. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> (дата обращения: 22.06.2024).
 16. Канай, Г., Фрост, Д., Закаева, Г., Каликова, С. *Лидерство учителей Казахстана*. Алматы: ИД «Жибек жолы», 2023. 268 с.
 17. Rajendran, J., Santhi, V. J., Chauhan, R. K., Singh, L., Varghese, L. The Impact of Continuous Professional Development on Teacher Retention and Performance // *Journal of Harbin Engineering University*. 2023. Vol. 44.
 18. Abakah, E. Teacher learning from continuing professional development (CPD) participation: A sociocultural perspective // *International Journal of Educational Research Open*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100242>.
 19. Copur-Gencturk, Y., Li, J., Cohen, A., Orrill, Ch. H. The impact of an interactive, personalized computer-based teacher professional development program on student performance: A randomized controlled trial // *Computers & Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104963>.
 20. Kager, K., Mynott, J. P., Vock, M. A conceptual model for teachers' continuous professional development through lesson study: Capturing inputs, processes, and outcomes // *International Journal of Educational Research Open*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100272>.

References

1. Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., Osher, D. Implications for educational practice of the science of learning and development // *Applied Developmental Science*. 2020. Vol. 24, No. 2. pp. 97-140.
2. Dayagbil, F., Alda, R. Opportunities for continuous professional development: Teachers' motivation and perceived effectiveness // *International Journal of Education and Practice*. 2024. Vol. 12, No. 3. pp. 584-595. DOI: <https://doi.org/10.18488/61.v12i3.3733>.
3. Musa, S., Sugerman, A., Sudjarwo, M., Nurhayati, S. Continuous professional growth: A study of teachers' commitment to lifelong learning // *Cakrawala Pendidikan*. 2024. Vol. 43, No. 2. pp. 502-512. DOI: <https://doi.org/10.21831/cp.v43i2.66654>.
4. Batista, P., Muraz, A., Viana, I., Graça, A. Intergenerational learning in teachers' professional development and lifelong learning: An integrative review of primary research // *European Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 13, No. 3. pp. 1275-1290. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1275>.
5. Nugroho, K. Y., Anwar, K., Hartono, H. A social constructivist mentoring program to support teachers' professional development: A practical inquiry approach // *The Qualitative Report*. 2024. Vol. 29, No. 5. pp. 1416-1436. DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.6634>.
6. Green, C. *Tailoring Learning for Teachers: The Power of Personalized Professional Development*. Michigan Virtual. 2023.
7. Tynybaeva, M. Izuchenie potrebnosti vo vnutrishkol'nom professional'nom razvitii uchitelei obshcheobrazovatel'nykh shkol v kontekste reformy sistemy obrazovaniya v RK [Study of the need for intra-school professional development of general education school teachers in the context of the education system reform in the Republic of Kazakhstan]. Fond Soros-Kazakhstan. 2021.
8. Kurmankulova, A. K., Kiinova, Zh. K., Seralieva, N. Zh. Professional'noe razvitie kazakhstanskikh sel'skikh uchitelei russkogo yazyka i literatury v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Professional development of Kazakhstani rural teachers of Russian language and literature in the conditions of digitalization of education] // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022. Vol. 5, No. 59. pp. 641-656. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.38>.
9. Sakhipov, A., Baidildinov, T., Ermaganbetova, M., Ualiev, N. *Proektirovanie obrazovatel'noi platformy dlya povysheniya kvalifikatsii pedagogov s elementami tekhnologii blokchein* [Designing an educational platform for teachers' professional development with blockchain technology elements] // *Mezhdunarodnyi zhurnal peredovoi komp'yuternoi nauki i prilozhenii*. 2023. Vol. 14, No. 7. pp. 519-527. DOI: <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2023.0140757>.

10. **Pane, J. F., Steiner, E. D., Baird, M. D., Hamilton, L. S.** Continued Progress: Promising Evidence on Personalized Learning. RAND Corporation. 2020. DOI: 10.7249/RR2042.
11. **Kraft, M. A., Papay, J. P.** Developing Workplaces Where Teachers Stay, Improve, and Succeed. Harvard Education Press. 2020.
12. **Smith, R.** Taking teaching and learning seriously: Approaching wicked consciousness through collaboration and partnership // To Improve the Academy: A Journal of Educational Development. 2020. Retrieved from <https://journals.publishing.umich.edu>.
13. **Johnson, M.** Achieving Teacher Professional Growth Through Professional Learning Communities // Educational Leadership. 2019. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323571.pdf>.
14. Prikaz Ministra prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan ot 2 aprelya 2024 goda № 72 «Ob utverzhdenii Pravil i uslovii provedeniya attestatsii pedagogov» [Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated April 2, 2024 No. 72 «On approval of the Rules and conditions for certification of teachers»].
15. Professional'nyi standart «Pedagog». Utverzhden prikazom i.o. Ministra prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan ot 15 dekabrya 2022 goda №500 [Professional Standard "Pedagogue." Approved by the Order of the Acting Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated December 15, 2022, No. 500]. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> (data obrashcheniya: 22.06.2024).
16. **Kanai, G., Frost, D., Zakaeva, G., Kalikova, S.** Liderstvo uchitelei Kazakhstana [Teacher leadership in Kazakhstan]. Almaty: ID «Zhibek zholy», 2023. 268 s.
17. **Rajendran, J., Santhi, V. J., Chauhan, R. K., Singh, L., Varghese, L.** The Impact of Continuous Professional Development on Teacher Retention and Performance // Journal of Harbin Engineering University. 2023. Vol. 44.
18. **Abakah, E.** Teacher learning from continuing professional development (CPD) participation: A sociocultural perspective // International Journal of Educational Research Open. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100242>.
19. **Copur-Gencturk, Y., Li, J., Cohen, A., Orrill, Ch. H.** The impact of an interactive, personalized computer-based teacher professional development program on student performance: A randomized controlled trial // Computers & Education. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104963>.
20. **Kager, K., Mynott, J. P., Vock, M.** A conceptual model for teachers' continuous professional development through lesson study: Capturing inputs, processes, and outcomes // International Journal of Educational Research Open. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100272>.

Білім беру бағдарламалары өзін-өзі басқаратын оқыту жағдайында педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуын дербестендіру үшін

А. Ж. Мурзалинова¹, Р. Д. Ашимбетова*², А. Н. Иманова³, А. Е. Зейнелова⁴

¹«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы,

Астана, Қазақстан республикасы

²«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығының Павлодар облысы бойынша

Кәсіби даму институты филиалы,

Павлодар, Қазақстан республикасы

^{3,4}«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығының Ақмола облысы бойынша

Кәсіби даму институты филиалы,

Көкшетау, Қазақстан республикасы

*rashimbetova@orleu-edu.kz



Аңдатпа. Мақаланың мазмұны зерттеуге жауап береді, оның мақсаты - күрделі әлем үшін білім беру аспектісінде педагогтардың үздіксіз кәсіби даму жүйесін құру. Мақалада зерттеу нәтижелері - өзекті кәсіптік даму курсының білім беру бағдарламаларын әзірлеудің ғылыми-әдістемелік негіздері ұсынылған. Білім беру бағдарламаларының мақсаты - білім беру практикасын және мансаптық-білім беру өсуін тұрақты жақсарту бағытында кәсіптік-жеке өсумен өзін-өзі басқару үшін өзін-өзі дамыту стратегияларын игеру арқылы үздіксіз кәсіптік даму құзыреттерін дамыту. Әзірлеу негізіне білім алушылардың педагогтарды жеке таңдауы және олардың өзін-өзі дамыту стратегиясы - курсын жаттықтырушылармен және

фасилитаторлармен өзара іс-қимылда игеруі арқылы іске асырылатын оқытуды дербестендіру идеясы алынған, бұл білім беру процесін кәсіби дамудың ұйымдастырылатын процестері арқылы кәсіби тапшылықтарды жоюға бейімдеуге мүмкіндік береді. «Даму арқылы жетілдіру» кешенінің әзірленген білім беру бағдарламаларын сынақтан өткізу (педагогтар, педагог-модераторлар, педагог-сарапшылар, педагог-зерттеушілер және педагог-шеберлер үшін) мынадай қорытындыларды тұжырымдауға мүмкіндік береді. Өзін-өзі дамыту стратегияларына оқыту субъективтілігіне қарай тиімді: таңдалған стратегияларды игеру аттестатталатын педагогтардың білім беру-мансаптық траекториясында ілгерілеуіне жауап береді. Мұндай оқыту өзін-өзі басқаратын, өзінің оқу мақсаттарын, мазмұны мен қарқынын дербес айқындай алатын, практикада талап етілетін білім беру өнімдерін жасай алатын, метатану мен метакогнитивтік дағдылар негізінде тұтастай дамуды қамтамасыз ететін әртүрлі білім беру тәжірибелеріне сүңгетін педагогтарды қалыптастырады. Кәсіби дамудың үздіксіздігі тәжірибе және әрекет ету және оларды алмасу арқылы кәсіптік-педагогикалық жағдайлар контекстінде, сондай-ақ «lifelong learning», «lifewide learning», «lifedeep learning» оқыту модельдерін іске асыру үшін формалды, бейресми және ақпараттық білім беру ресурстарын біріктіруде практикалық-бағдарланған оқытумен қамтамасыз етіледі.



Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби-педагогикалық даму, кәсіби дамуды дербестендіру, өзекті кәсіби даму курсы, білім беру бағдарламасы, өзін-өзі дамыту стратегиялары, өзін-өзі басқаратын педагогтер, жеке таңдау, фасилитаторлар.

Educational programs for personification of continuous professional development of teachers in conditions of self-managed training

A.Zh.Murzalinova¹, R.D. Ashimbetova*², A.N.Imanova³, A.E. Zeinelova⁴

¹National center for professional development «Orleu»,

Astana, Republic of Kazakhstan

²Branch of the National center for professional development «Orleu» Institute of professional development for Pavlodar region, Pavlodar, Republic of Kazakhstan

^{3,4}Branch of the National center for professional development «Orleu» Institute of professional development in Akmola region, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

*rashimbetova@orleu-edu.kz



Abstract. The content of the article meets the research, the purpose of which is to create a system of continuous professional development of teachers in the aspect of education for a complex world. The article presents the results of the study - the scientific and methodological foundations for the development of educational programs for the course of actual professional development. The purpose of educational programs is to develop the competencies of continuous professional development through the development of self-development strategies for self-management with professional and personal growth in the direction of sustainable improvement of educational practice and career and educational growth. The development is based on the idea of personalizing training, implemented through the individual choice of teachers by students and their mastering - in cooperation with trainers and course facilitators - self-development strategies, which makes it possible to adapt the educational process to eliminate professional deficits through organized professional development processes. Approbation of the developed educational programs of the «Improvement through Development» complex (for teachers, moderators, expert teachers, research teachers and master teachers) allows us to formulate the following conclusions. Training in self-

development strategies is effective due to subjectivity: mastering the selected strategies meets the promotion of certified teachers in the educational and career trajectory. Such training forms self-governing teachers who are able to independently determine the goals, content and pace of their training, create educational products that are in demand in practice, immerse themselves in various educational experiments that ensure holistic development based on metacognition and metacognitive skills. The continuity of professional development is ensured by practice-oriented training in the context of professional and pedagogical conditions through experience and action and the exchange of them, as well as in the integration of resources of formal, informal and informational education for the implementation of learning models «lifelong learning», «lifetime learning», «lifedeeep learning».



Keywords: continuous professional and pedagogical development, personification of professional development, course of actual professional development, educational program, self-development strategies, self-governing teachers, individual choice, facilitators.

Материал поступил в редакцию 29.07.2024 г.

Влияние программы повышения квалификации педагогов на развитие метакогнитивных способностей обучающихся школ

А. С. Попандопуло^{*1}, С. К. Ксембаева¹, Н. А. Кударова², С. К. Антикеева¹

¹Торайгыров университет

г. Павлодар, Республика Казахстан

²Международный университет Астана

г. Астана, Республика Казахстан

*anaralinar79@mail.ru



Аннотация. В условиях постоянно меняющейся образовательной парадигмы в казахстанском образовании идет процесс изменений, нацеленный на обновление системы образования. Учитывая принципы активного обучения, сотрудничества, дифференцированного подхода к обучению, междисциплинарной интеграции и использования информационных и коммуникационных технологий, Казахстан стремится развить у обучающихся школ необходимые навыки и компетенции для успешной адаптации в 21 веке. Обучающиеся, которые регулярно планируют, контролируют и оценивают свое обучение, демонстрируют высокие академические достижения. Хотя эти навыки ценны для эффективного обучения, им редко обучают. Более того, педагоги редко получают профессиональное развитие в области развития метакогнитивных способностей в условиях обновленного образования. Это сравнительное исследование изучало влияние психолого-педагогического сопровождения педагогической подготовки по развитию метакогнитивных способностей обучающихся на основе проведенных курсов повышения квалификации по авторской программе среди группы педагогов. В результате обучения обе группы сообщили о том, что стали лучше осознавать потребности обучающихся в обучении и осознавать себя как обучающихся. Преимущества метакогнитивных способностей и метакогнитивных навыков для обучающихся известны; мы предполагаем, что влияние на педагогов и его значение для их преподавательской практики также могут быть значимыми.



Ключевые слова: метапознание, метакогниции, метаконитивный подход, метакогнитивные способности, метакогнитивные навыки.



Қалай дәйексөз алуға болады / Как цитировать / How to cite:

Попандопуло, А. С., Ксембаева, С. К., Кударова, Н. А., Антикеева С. К. Влияние программы повышения квалификации педагогов на развитие метакогнитивных способностей обучающихся школ [Текст] // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2024. – № 3. – С. 162-172.

Введение

Казахстанская образовательная система показывает готовность к значительным изменениям в содержании, формах и методах обучения. Новая образовательная парадигма делает акцент на помощи педагога в самоопределении обучающего

ся, реализации его индивидуальности и формировании образовательного пути. Современное обновленное образование нацелено на осознанный подход, самостоятельность, аутентичность и критическое мышление.

Академическая успешность является в

школьном образовании является ключевым фактором в процессе обучения и будущей карьерной стезе обучающихся. Метапознание подразумевает успешное освоение знаний и навыков, в свою очередь метакогнитивные способности держат на контроле процесс переработки информации и саморегуляции [1]. Метакогнитивные способности адаптируют обучающихся к различным учебным ситуациям, помогают подобрать и корректировать стратегии обучения на изменения в образовательной среде, показывая важность в обновленном интерактивном образовании [2].

В целом метакогнитивные навыки способствуют развитию критического мышления, способности разрешать сложные образовательные задачи. Если говорить о важности академической успешности в современной системе обновленного образования, то метакогнитивные способности помогают обучающимся эффективно анализировать поступающую информацию, исправлять ошибки и применять более востребованные стратегии обучения. В данном исследовании рассматривается вопрос педагогической подготовки в области психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей, влияющих на педагогов и на их практический опыт [3].

В этой статье исследуется опыт этих педагогов в двух контрастных контекстах преподавания в образовательных школах Павлодарской области. Одна группа педагогов состояла из педагогов с небольшой педагогической практикой, которые поддерживали обучающихся 7-9 классов в программе дополнительного обучения. Их роль заключалась в содействии обучению и повторению с помощью воспитательных и обучающих мероприятий, а не в преподавании содержания курса. Вторая группа состояла из опытных педагогов-практиков, которые проводили занятия по общеобразовательным дисциплинам. Различия между двумя группами педагогов дали интересные результаты, подчеркивающие ценность педагогической подготовки в области метакогнитивной практики для всех педагогов обра-

зовательного процесса, будь то опытные, неопытные, постоянные или временные. Самым значимым результатом стал переход педагогов к фокусированию на учебных потребностях, обучающихся и повышенное понимание того, как поддерживать обучение и себя как обучающихся.

Наша статья начинается с краткого описания метапознания и обсуждения связанных с ним преимуществ академической успеваемости. После этого мы проблематизируем то, что педагогам необходимо для эффективного обучения по развитию метакогнитивных способностей и метакогнитивных навыков как интеграции в академический успех при решении учебных задач. Наши выводы способствуют более широкому пониманию преимуществ педагогической подготовки для метакогнитивной подготовки с точки зрения этих педагогов. Более того, мы утверждаем, что необходимо выдвинуть на первый план подготовку педагогов для психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей обучающихся в условиях обновленного образования в академическом развитии педагогического состава. Несмотря на доказательство, подтверждающие важность метапознания у обучающихся, наблюдается нехватка исследований академического развития, которые бы подтверждали этот результат.

Метапознание - это способность процессов контроля и осознания своего собственного мышления, что само по себе является важным успешным фактором обучения. В образовательной практике метапознание способствует анализу своих сильных и слабых сторон, для выбора подходящих стратегий и управления временем, усваивать информацию и поддерживать мотивацию обучающихся [4]. Ключевыми факторами метакогнитивных способностей является способность оценивания своих знаний и регуляций учебных процессов, что значительно влияет на успешность академического характера.

Многие методы обучения не поощряют обучающихся размышлять о своем мыш-

лении, и педагоги редко обучают обучающихся метакогнитивным методам. Поэтому, чтобы развить метакогнитивные способности, интегрировать в метакогнитивные навыки и максимизировать обучение обучающихся, различные авторы утверждают, что метакогнитивные методы следует преподавать или встраивать в учебные программы [5].

Остается вопрос, как лучше всего обучать и готовить педагогов, чтобы они развивали метакогнитивные способности, метапознание у своих учеников? По словам Azevedo R., обзор литературы раскрывает три условия для приобретения и обучения метапознанию и развитию метакогнитивных способностей. Во-первых, метакогнитивное обучение должно быть встроено в содержание. Во-вторых, полезность метакогниции должна быть явной для обучающихся. В-третьих, для успешного усвоения обучение должно быть непрерывным [6].

Однако, несмотря на эти общие принципы, «обучение метапознанию остается в значительной степени неизученным». Педагогам следует понимать метакогнитивные знания и регулирование, чтобы развивать метакогнитивную осведомленность и развивать метакогнитивные способности у обучающихся школ.

Еще одним препятствием для эффективного обучения метакогнициям, является отсутствие педагогических знаний у педагогов. Педагоги должны разрабатывать соответствующие учебные мероприятия для поддержки развития метакогнитивных способностей обучающихся.

В рамках нашего исследования и в процессе проведения курсов повышения квалификации на основе авторской программы, нами были предложены инструменты (обучающие видео и измененные задания), чтобы они могли практиковать свою регуляцию. Другие стратегии поощрения метакогнитивных способностей и метакогнитивных навыков включают внедрение методов самоанализа обучающихся на занятиях и за их пределами, например: «Что я уже знаю по этой теме?

Какие стратегии я использую, которые хорошо или плохо работают, чтобы помочь мне учиться?».

Carr M., Claxton G. утверждают, что физический акт письма играет большую роль в развитии метакогнитивных навыков. Другие примеры включают в себя обратное проектирование педагогами своих метакогнитивных процессов путем размышления вслух во время выполнения задания [7]. Еще одним соображением для любого метакогнитивного обучения педагогов при разработке мероприятий является то, следует ли сосредоточить внимание на общих или конкретных областях метакогниции [6]. Например, должны ли педагоги разрабатывать задания для метакогнитивного мониторинга, ожидая, что они будут переноситься в различные учебные ситуации? Или они должны предоставлять задания для определенной области, например, арифметики? [8]. Поэтому педагогам необходимо принимать решения на основе этих общих и конкретных областей метапознания при разработке учебных мероприятий, принимая во внимание желаемые результаты обучения [9].

Еще одним препятствием для эффективного метакогнитивного обучения является то, что педагоги могут скептически относиться к интеграции метакогниции в учебный процесс. Для успешного метакогнитивного обучения важны установки и убеждения педагогов относительно метакогнитивного обучения в условиях обновленного образования. Метакогниция сложна и плохо переносится на когнитивные действия низшего порядка. Этот барьер является доминантным, когда педагоги используют подход передачи информации к образованию.

Подводя итог, можно сказать, что педагогам необходимы возможности помогать обучающимся в понимании их обучения и поощрять занятия, которые повышают их метакогнитивную осведомленность. Однако есть проблемы, которые нужно преодолеть. К ним относятся ограниченное понимание метапознания самими педагогами и то, как обеспечить педаго-

гическую деятельность для психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей обучающихся. Существуют также проблемы с тем, должны ли педагоги предоставлять общие или специфические для предметной области действия, и как преодолеть системы убеждений педагогов.

Наше исследование было направлено на решение этих проблем путем предоставления педагогам метакогнитивного вмешательства с мероприятиями, которые они разработали для своего конкретного контекста обучения в рамках практического модуля авторской программы на курсах повышения квалификации. Сосредоточившись на опыте педагогов, мы стремимся внести вклад в знания, которые помогут разработать и включить метакогнитивную осведомленность, метакогнитивные способности и метакогнитивные навыки в преподавание и учебную программу.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе филиала АО «Национальный центр повышения «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Павлодарской области»,

в исследовании приняли участие педагоги школ по Павлодарской области, преподававшие по двум разным программам с различными контекстами обучения. Одна группа состояла из педагогов, преподававших факультативные дисциплины элективных курсов, эти педагоги целенаправленно работали в рамках профессионального самоопределения и развивали хорошие навыки в учебе (группа А). Вторая группа педагогов использовала в обучении критическое мышление и метакогнитивные компетенции (группа В).

Курсы повышения квалификации по авторской программе психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей в условиях обновленного образования: академический успех через призму умения решения учебных задач, проводили 3 преподавателя кафедры «Личностное развитие и образование» Торайгыров университет, 1 педагог-практик СОШ г. Павлодар. Ведущие курсов по авторской программе предлагали педагогическую подготовку всем участникам-педагогам, используя одинаковые учебные материалы и выделяя каждому участнику определенное количество времени. Обучение включало 4 модуля, период времени обучения составил 72 часа (рисунок 1).

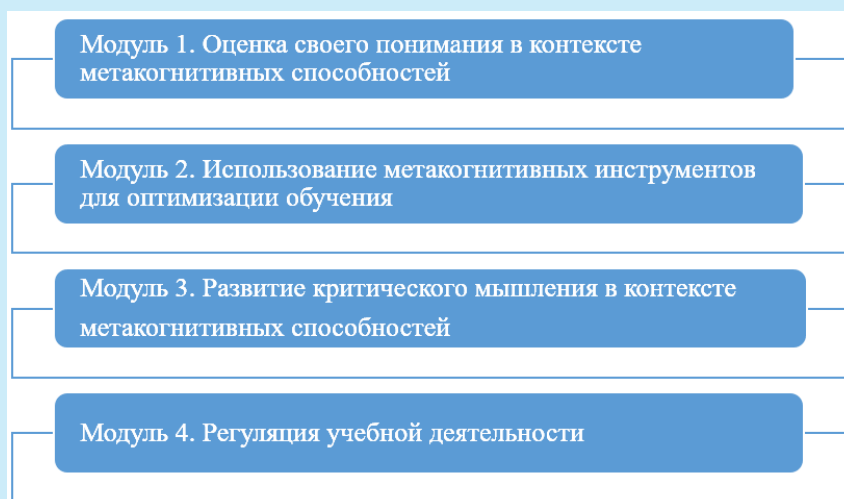


Рисунок 1 – Программа психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей

Курсы повышения квалификации направлены на теоретическое и практическое ознакомление с метакогнитивными аспектами: постановка целей, мониторинг обучения, критическое мышление. Данные метакогнитивные аспекты включали в себя применение обучающих стратегий для концентрации понимания в обучении, выбора методов обучения, использование метакогнитивных инструментов и возможности интегрировать метакогнитивные навыки в школьное обучение. Основной целью являлось развитие метакогнитивных способностей обучающихся в условиях обновленного образования, возможности психолого-педагогического сопровождения.

Ведущие курсов работали с преподавателями, чтобы сформулировать их соб-

ственный контекст и ценности. Слушатели курсов выбирали, какие инструменты они могли бы использовать, и мы приглашали их обсудить это на практических занятиях модулей курса. Наше исследование фокусировалось на опыте преподавателей.

Для этого мы пригласили участников из каждой группы добровольно принять участие в индивидуальных полуструктурированных интервью. Всего в исследовании добровольно приняли участие семь педагогов группы А и восемь педагогов группы В. При сравнении двух групп те, кто участвовал в группе А, были моложе и имели меньший опыт преподавания, чем преподаватели группы В, использующие в обучении критическое мышление и метакогнитивные компетенции (таблица 1).

Таблица 1 – Демографические данные участников: участники, возраст и опыт преподавания

участники	возраст	Стаж педагогической деятельности
Группа А – 10 человек	до 30 лет	от 6 месяцев до 5 лет
Группа В – 10 человек	старше 45 лет	Больше 5 лет

В рамках программы слушателям был предложен теоретический и практический материал, где в рамках тем рассматривалось: оценка своего понимания в контексте метакогнитивных способностей; использование метакогнитивных инструментов для оптимизации обучения; развитие критического мышления в контексте метакогнитивных способностей; регуляция учебной деятельности. После того, как основные темы были определены, изучены и согласованы, были проведены структурированные интервью. Результаты данных структурированных интервью были пересмотрены в соответствии с этими темами.

Используя этот метод анализа, мы выделили четыре темы. Три темы касаются того, как метакогнитивное обучение изменило то, как педагоги думали об обучении студентов, их понимание себя как обучающихся школ и потенциальное

влияние вмешательства на практику преподавания педагогов. Последняя тема сообщает об опыте участников курсов и предложениях по будущим улучшениям.

Результаты

В этом разделе дается освещение результатов различий двух групп педагогов (групп А и В), где результаты касаются конкретных контекстов, а также опыта преподавания педагогов. Мы также приводим конкретные примеры занятий, которые педагоги включили в свои сессии после обучающих курсов, направленных на психолого-педагогическое сопровождение метакогнитивных способностей обучающихся в условиях обновленного образования. Имена были изменены в целях сохранения анонимности.

Педагоги отметили, что, встраивая ме-

такоегнитивные подсказки или вопросы в свои задания, они вооружают обучающихся метакогнитивными способностями и стратегиями, позволяющими им взять на себя ответственность за собственное обучение.

Слушатели сосредоточились на метапознании как на важнейшем компоненте владения обучающимися процессом обучения, и в этом исследовании пять педагогов отметили это после курсов повышения квалификации по психолого-педагогическому сопровождению развития метакогнитивных способностей обучающихся в условиях обновленного образования.

После курса повышения квалификации двенадцать из четырнадцати преподавателей отметили, что они стали более осведомлены о своей роли в поддержке обучения обучающихся школ, их качественном сопровождении в условиях обновленного образования. Слушатели курсов сместили фокус своих сессий с опоры на собственный опыт обучения, указывая на то, что они считали сложным и свои стратегии пересмотра, на приглашение обучающихся 7-9 классов высказывать свое мнение о том, где они искали поддержку или дальнейшую доработку [10].

Возможность опираться на размышления и стратегии обучения обучающихся может быть особенно важна для программы психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей в рамках обучения, поскольку обучающиеся «лучше способны моделировать когнитивные и метакогнитивные способности и навыки и предоставлять весомое обоснование этих навыков по сравнению с педагогами».

Аналогичным образом педагоги сообщили, что после прохождения курсов они стали лучше понимать процесс обучения обучающихся школ и необходимость преподавания с использованием подходов, ориентированного и метапредметного на обучающихся школ.

В большинстве классов доминирует «пе-

дагогическая составляющая передачи знаний», что может быть препятствием для успешного метакогнитивного обучения. Педагоги группы «В» обладали обширным опытом преподавания по сравнению с педагогами группы «А». Тем не менее, они также сообщили об изменении своего мышления о преподавании и обучении. Они сообщили, несмотря на «перегруженные учебные программы», об отходе от передачи знаний, ориентированного на педагога подхода к подходу, который был больше ориентирован на обучающихся и поощрял создание знаний через обсуждение. Этот ориентированный и метапредметный на обучающихся подход имеет решающее значение, поскольку они с большей вероятностью приводят к высококачественным результатам обучения, поскольку обучающиеся школ изучают информацию на более глубоком уровне и сохраняют ее дольше.

В практическом модуле курса программы педагоги подвергались критике за то, что они отдают предпочтение «передаче знаний», а не «созданию знаний», и склонны обобщать информацию, не давая обучающимся возможности для ее уточнения или размышления. Наши результаты показывают, что курсы повышения квалификации на основе авторской программы психолого-педагогического сопровождения метакогнитивных способностей обучающихся школ, могут помочь облегчить это, предоставляя действия и примеры, которые позволяют педагогам не только поощрять обсуждение и размышления, обучающихся в условиях обновленного образования. Исследование показывает, что педагоги могут извлечь пользу из явного развития метакогнитивных способностей обучающихся для эффективного обучения стратегиям формирования знаний. Наше исследование подтверждает это утверждение.

Результатом развития метакогнитивных способностей обучающихся в условиях обновленного образования: академический успех через призму умения решения учебных задач, обучения для улучшения метакогнитивного обучения обучающихся школ стало то, что слушатели сообщили

о большем признании своих собственных метакогнитивных навыков и стратегий, об их применении в обучении.

То есть, по мере того, как обучающиеся школ осознают и способны развивать свои метакогнитивные способности в практике, они могут думать о задачах и контекстах различных учебных ситуаций и о себе как об обучающихся в этих различных контекстах, а также переносить или адаптировать свое обучение.

Несмотря на то, что сами педагоги-слушатели не были обучающимися школ, многие идеи с курса повышения квалификации проведенных на основе авторской программы психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей в условиях обновленного образования: академический успех через призму умения решения учебных задач нашли отклик и у обучающихся средней школы.

Помимо размышлений о собственном обучении, знание метапознания, развитие метакогнитивных способностей и их трансформации в метакогнитивные навыки и его включение в преподавание побудили некоторых педагогов задуматься о своей преподавательской деятельности.

Таким образом, дополнительная польза от предоставления педагогам авторской программы психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей в условиях обновленного образования: академический успех через призму умения решения учебных задач заключается в том, что они могут сделать педагогов более эффективными. Размышления педагогов о природе обучения и преподавания оказывают сильное влияние на их практику, которая, в свою очередь, влияет на обучение обучающихся. Следовательно, педагоги обладающие хорошо развитыми, надежными метакогнитивными навыками, они с большей вероятностью будут осознанно устанавливать цели обучения, контролировать и регулировать свои методы обучения и оценивать свою преподавательскую

деятельность.

Возможность переноса метакогнитивных способностей и метакогнитивных навыков в другие контексты обучения. Переносимость метакогнитивных методов обучения находится в центре нашего текущего исследования по проекту AP13268772 «Психолого-педагогическое сопровождение развития метакогнитивных способностей обучающихся как основной фактор успешности обучения в условиях обновленного образования». Если педагоги видят ценность в метакогнитивном обучении и могут адаптировать и переносить то, чему они научились, в различные контексты обучения, влияние любого обучения, вероятно, будет гораздо более значимым.

На следующем этапе нашего исследования нас интересовало, как педагоги воспринимают обучение и могут ли они выделить те функции, которые сработали хорошо или которые можно улучшить.

Как педагоги группы А, так и педагоги группы В высоко оценили обучающие курсы повышения квалификации по авторской программе психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей в условиях обновленного образования: академический успех через призму умения решения учебных задач. Они посчитали их ценными для своего личного и профессионального развития.

С. Kreber [11] выделяет три области преподавания: научные, педагогические и учебные знания. Много преподавателей «втянуты в преподавание» с небольшой педагогической подготовкой: не было метакогнитивных знаний, либо они имели минимальное понимание этого до курсов повышения. Некоторые преподаватели-слушатели были знакомы с метакогнитивностью как с абстрактной идеей.

Участники наших курсов по авторской программе внесли несколько предложений по улучшению. Например, некоторые отметили, что курсы повышения должны быть предложены в качестве постоянно-

го упражнения и лучше интегрированы в их основную деятельность, чтобы увидеть долгосрочные эффекты.

Несмотря на то, что они видели ценность в метакогнитивном обучении, не все педагоги смогли перенести то, чему они научились на курсах повышения, в свою преподавательскую практику.

Обсуждение

Результаты проведенного исследования на основе курсов повышения квалификации по программе психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей в условиях обновленного образования: академический успех через призму умения решения учебных задач, подтверждает полученные результаты, указывают, что создание учебной среды для улучшения когнитивной деятельности способствует укреплению метакогнитивных навыков и стратегий обучающихся.

C. Mair [12] утверждает, что педагоги, обладающие метакогнитивными навыками, могут применять техники и методы, подходящие для обучения в классе. Чтобы управлять и регулировать процессом обучения, необходимо использовать метакогнитивные навыки и развивать метакогнитивные способности. Решение о достижении академических целей принимается с помощью метакогнитивных способностей и их интеграции в метакогнитивные навыки.

Формирование ежедневных метакогнитивных привычек имеет решающее значение для изучения и применения метакогниции (нового автора); то же самое, и для педагогов, желающих включить развитие метакогнитивных способностей в метакогнитивную деятельность, в свое преподавание. M. M. Chiu & S. W. Kuo [13] подчеркивает важность подходящей учебной среды для поддержки развития метакогнитивных способностей посредством более тесного взаимодействия обучающихся школ и метапознания в социальном мышлении.

По мнению G. Schraw [14] метакогнитивные способности и метакогнитивные навыки ведут к метакогнитивному осознанию. Эти навыки обеспечивают сознательное участие, стимулируют когнитивные процессы, обеспечивают рефлексивное обучение, повышают уровень адекватного мышления, поддерживают обучение на протяжении всей жизни и дают обучающимся школ возможность получать глубокую информацию. Метакогнитивные способности и метакогнитивные навыки важны для самоконтроля, являющегося хорошим показателем академических успехов, мотивирующего и настраивающего на способность к выполнению, помогающего решать проблемы, признается важность метакогнитивных навыков для обучения на протяжении всей жизни.

Заключение

В этой статье мы обсудили, как вмешательство психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей обучающихся школ в условиях обновленного образования повлияло на две разные группы педагогов. Метакогнитивные способности и метакогнитивные навыки давно признаны ведущими доминантами к улучшению академических результатов обучающихся школ в условиях обновленного образования, влияние любого вмешательства на педагогов и, потенциально, на их преподавательскую практику редко оказывается в центре внимания исследований и может вызвать интерес в педагогической деятельности.

Наше исследование вносит вклад в практику образовательного процесса. Во-первых, оно предполагает, что метакогнитивное обучение может потенциально иметь глубокое влияние на то, как педагоги видят обучение обучающихся, их собственное обучение и их методы преподавания. Эти результаты были получены независимо от того, были ли слушатели курсов опытными педагогами, преподававшими в насыщенной контентом среде, или самими обучающимися школ. Педагоги

групп «А» и «В» отметили, что после обучения они были более сосредоточены на обучающихся и осознавали, что обучающиеся должны брать на себя ответственность за обучение. В то время как педагоги группы «А» больше думали о собственном обучении, педагоги группы «В» больше думали об обучении обучающихся в целом.

Значимым вкладом является характер самих курсов повышения квалификации на основе авторской программе психолого-педагогического сопровождения развития метакогнитивных способностей в условиях обновленного образования: академический успех через призму умения решения учебных задач. Мы приписываем успешность курсов ряду факторов. Наши педагоги имели свободу действий в отношении того, чему и как они учили. Поэтому им было несложно вносить небольшие изменения, чтобы включить метакогнитивные способности, метакогнитивные навыки и метакогнитивные действия в свои учебные занятия. Мы также обнаружили, что курсы повышения имели ценность даже для педагогов, которые должны были использовать трансмиссионный подход к обучению. Наши педагоги-слушатели признали ограниченное понимание метапознания, меткогниций до курсов повышения.

На педагогических сайтах и на просторах интернет-пространства доступно множество ресурсов для педагогов, которые могут включить метакогнитивные способности и метакогнитивные навыки в образовательный процесс и педагогическую деятельность. Однако мы считаем, что успех курсов повышения также обусловлен тем фактом, что мы видим ценность в профессиональных беседах с педагогами. Поэтому мы вовлекали их в принятие профессиональных решений о том, что может сработать в их контексте.

Информация о финансировании

Данная статья написана в рамках проекта конкурса на грантовое финансирование молодых ученых по проекту «Жас ғалым»

на 2022-2024 годы: ИРН № AP13268772 «Психолого-педагогическое сопровождение развития метакогнитивных способностей обучающихся как основной фактор успешности обучения в условиях обновленного образования».

Список использованных источников

1. **Кинцель, А. Е.** Метакогнитивная характеристика обучающихся и их академическая успешность // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2022. – № 4(8). – С. 76-83.
2. **Карпов, А. А.** Основы современной метакогнитивной психологии: учебное пособие / А. А. Карпов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2017. – 152 с.
3. **Flavell, J. H.** Metacognition and cognitive monitoring: An emerging domain of cognitive development investigation // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34, № 10. – P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
4. **Попандопуло, А. С., Кажикенова, Г. М.** Воздействие метакогнитивных подходов на обучающихся 8-9 классов с целью формирования устойчивых навыков обучения // Научно-педагогический журнал Национальной академии образования имени И. Алтынсарина МП РК. – 2024. – № 1(108). – С. 52-64. <https://bilim-uba.kz/index.php/science/issue/archive>
5. **Pintrich, P. R.** The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing // *Theory into Practice*. – 2002. – Vol. 41, № 4. – P. 219–225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
6. **Azevedo, R.** Reflections on the field of metacognition: Issues, challenges, and opportunities // *Metacognition and Learning*. – 2020. – Vol. 15, № 2. – P. 91–98. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09231-x>
7. **Carr, M., Claxton, G.** Tracking the development of learning dispositions // *Assessment in Education*. – 2002. – Vol. 9, № 1. – P. 1–29. <https://doi.org/10.1080/09695940220119148>
8. **Bellon, E., Fias, W., De Smedt, B.** Metacognition across domains: Is the association between arithmetic and metacognitive monitoring domain-specific? // *PLoS One*. – 2020. – Vol. 15, № 3. – e0229932. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229932>
9. **Zohar, A., Ben-Ari, G.** Teachers' knowledge and professional development for metacognitive instruction in the context of higher order thinking // *Metacognition and Learning*. – 2022. – Vol. 17, № 3. – P. 855–895. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09310-1>
10. **Popandopulo, A., Kudysheva, A., Fominykh, N., Nurgaliyeva, M., Kudaraova, N.** Assessment of students' metacognitive skills in the context of education 4.0 // *Frontiers in Education*. – 2023. – Vol. 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1182377>
11. **Kreber, C.** An analysis of two models of reflection

and their implications for educational development // *International Journal for Academic Development*. – 2004. – Vol. 9, № 1. – P. 29–49. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296044>

12. **Mair, C.** Structured reflection facilitates metacognitive awareness and learning // Paper presented at the 35th Improving University Teaching Conference, 1–3 July, 2010, Washington, DC.
13. **Chiu, M. M., Kuo, S. W.** From metacognition to social metacognition: Similarities, differences, and learning // *Journal of Education Research*. – 2009. – Vol. 3, № 4. – P. 1–19.
14. **Schraw, G.** Promoting general metacognitive awareness // *Instructional Science*. – 1998. – Vol. 26, № 1–2. – P. 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
5. **Pintrich, P. R.** The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing // *Theory into Practice*. – 2002. – Vol. 41, № 4. – P. 219–225. https://doi.org/10.1207/s1543042tip4104_3
6. **Azevedo, R.** Reflections on the field of metacognition: Issues, challenges, and opportunities // *Metacognition and Learning*. – 2020. – Vol. 15, № 2. – P. 91–98. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09231-x>
7. **Carr, M., Claxton, G.** Tracking the development of learning dispositions // *Assessment in Education*. – 2002. – Vol. 9, № 1. – P. 1–29. <https://doi.org/10.1080/09695940220119148>
8. **Bellon, E., Fias, W., De Smedt, B.** Metacognition across domains: Is the association between arithmetic and metacognitive monitoring domain-specific? // *PLoS One*. – 2020. – Vol. 15, № 3. – e0229932. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229932>
9. **Zohar, A., Ben-Ari, G.** Teachers' knowledge and professional development for metacognitive instruction in the context of higher order thinking // *Metacognition and Learning*. – 2022. – Vol. 17, № 3. – P. 855–895. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09310-1>
10. **Popandopulo, A., Kudysheva, A., Fominykh, N., Nurgaliyeva, M., Kudaraova, N.** Assessment of students' metacognitive skills in the context of education 4.0 // *Frontiers in Education*. – 2023. – Vol. 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1182377>
11. **Kreber, C.** An analysis of two models of reflection and their implications for educational development // *International Journal for Academic Development*. – 2004. – Vol. 9, № 1. – P. 29–49. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296044>
12. **Mair, C.** Structured reflection facilitates metacognitive awareness and learning // Paper presented at the 35th Improving University Teaching Conference, 1–3 July, 2010, Washington, DC.
13. **Chiu, M. M., Kuo, S. W.** From metacognition to social metacognition: Similarities, differences, and learning // *Journal of Education Research*. – 2009. – Vol. 3, № 4. – P. 1–19.
14. **Schraw, G.** Promoting general metacognitive awareness // *Instructional Science*. – 1998. – Vol. 26, № 1–2. – P. 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>

References

1. **Kincel', A. E.** Metakognitivnaya harakteristika obuchayushchihya i ih akademicheskaya uspehnost' [Metacognitive characterization of learners and their academic success] // *Nauka. Upravlenie. Obrazovanie. RF*. – 2022. – № 4(8). – S. 76–83.
2. **Karpov, A. A.** Osnovy sovremennoj metakognitivnoj psihologii : uchebnoe posobie [Foundations of modern metacognitive psychology : textbook] / A. A. Karpov; YArosl. gos. un-t im. P. G. Demidova. – YAroslavl' : YAroGU, 2017. – 152 s.
3. **Flavell, J. H.** Metacognition and cognitive monitoring: An emerging domain of cognitive development investigation // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34, № 10. – P. 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
4. **Popandopulo, A. S., Kazhikenova, G. M.** Vozdejstvie metakognitivnyh podhodov na obuchayushchihya 8-9 klassov s cel'yu formirovaniya ustojchivykh navykov obucheniya [Impact of metacognitive approaches on students in grades 8-9 to build sustainable learning skills] // *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal Nacional'noj akademii obrazovaniya imeni I. Altynsarina MP RK* // № 1 (108) 2024, Astana, S. 52–64 <https://bilim-uba.kz/index.php/science/issue/archive>

Мектеп білім алушыларының метатанымдық қабілеттерін дамытуға мұғалімдерді даярлау бағдарламаларының әсері

А. С. Попандопуло*¹, С. К. Ксембаева¹, Н. А. Кudaraova², С. К. Антикеева¹

¹Торайғыров университеті,
Қазақстан, Павлодар қ.

²Астана халықаралық университеті,
Қазақстан, Астана қ.

*anaralinara79@mail.ru



Аңдатпа. Үнемі өзгеріп отыратын білім беру парадигмасы жағдайында қазақстандық білім беру жүйесін жаңартуға бағытталған өзгерістер үдерісінен өтуде. Белсенді оқыту, ынтымақтастық, оқытудың сараланған тәсілі, пәнаралық интеграция және ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану қағидаттарын ескере отырып, Қазақстан мектеп білім алушыларының 21 ғасырда табысты бейімделуі үшін қажетті қабілеттер мен дағдыларды дамытуға ұмтылуда. Оқуын үнемі жоспарлап, бақылап, бағалайтын білім алушылар жоғары оқу жетістіктерін көрсетеді. Бұл дағдылар тиімді оқу үшін құнды болғанымен, олар сирек оқытылады. Сонымен қатар, мұғалімдер жаңартылған білім беру жағдайында метатанымдық қабілеттерді дамыту бағытында кәсіби дамуды сирек алады. Бұл салыстырмалы зерттеу авторлық бағдарлама бойынша мұғалімдер тобы арасында өткізілген біліктілікті арттыру курстары негізінде білім алушылардың метатанымдық қабілеттерін дамытуға педагогикалық оқытуды психологиялық-педагогикалық қамтамасыз етудің ықпалын зерттеді. Оқыту нәтижесінде екі топ та білім алушылардың оқуға деген қажеттіліктерін жақсы сезіне бастағанын және өздерін білім алушы ретінде сезіне бастағанын хабарлады. Метакогнитивтік қабілеттердің және метакогнитивтік дағдылардың артықшылықтары білім алушыларға белгілі; біз педагогтерге ықпалы мен оның оқытушылық практикадағы мәні де елеулі болуы мүмкін деп ойлаймыз.



Түйінді сөздер: метатаным, метакогнициялар, метакогнитивтік тәсіл, метакогнитивтік қабілеттер, метакогнитивтік дағдылар.

Impact of teacher professional development program on the development of metacognitive abilities of school students

S. Popandopulo^{*1}, S. K. Xembayeva¹, N. A. Kudaraova², S. K. Antikayeva¹

¹Toraighyrov University,
Pavlodar, Kazakhstan

²Astana International University,
Astana, Kazakhstan

*anaralinara79@mail.ru



Abstract. Under the conditions of constantly changing educational paradigm, Kazakhstan's education is undergoing a process of change aimed at renewing the education system. Taking into account the principles of active learning, cooperation, differentiated approach to learning, interdisciplinary integration and the use of information and communication technologies, Kazakhstan strives to develop in school students the necessary skills and competencies for successful adaptation in the 21st century. Students who regularly plan, monitor and assess their learning demonstrate high academic achievement. While these skills are valuable for effective teaching, they are rarely taught. Moreover, educators rarely receive professional development in the area of metacognitive ability development in the context of renewed education. This comparative study investigated the impact of psycho-pedagogical support for teacher training in developing students' metacognitive abilities based on professional development courses conducted using the author's program among a group of educators. As a result of the training, both groups reported increased awareness of learners' learning needs and awareness of themselves as learners. The benefits of metacognitive abilities and metacognitive skills for learners are known; we hypothesize that the impact on educators and its implications for their teaching practice may also be significant.



Keywords: metacognitions, metacognitive approach, metacognitive abilities, metacognitive skills.

Материал поступил в редакцию 06.08.2024 г.

Біздің авторлар

Абильдинова Гულიра Маратовна, педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің доценті, Астана, Қазақстан

✉ gulmira_2181@mail.ru

Айтымova Алия Муратовна, педагогика магистрі, М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университетінің «Бастауыш және мектепке дейінгі білім беру теориясы мен әдістемесі» кафедрасының аға оқытушысы, Петропавл қ., Қазақстан

✉ aitimova_a_1985@mail.ru

Алиаскаров Думан Тоқтарұлы, PhD докторы. Абай атындағы Қазақ Ұлттық университеті, География және экология кафедрасының меңгерушісі, аға оқытушысы, Қазақстан, Алматы

✉ Duman_06@mail.ru

Аманова Арай Кокораевна, Ғылым департаменті директорының орынбасары, PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., 010008, Қазақстан Республикасы

✉ amana1986@mail.ru

Антикеева Самал Канатовна, PhD философия докторы, «Тұлғалық дамыту және білім беру» кафедрасының Қауымдастырылған профессор (доцент), «Торайғыров университеті» КЕАҚ, Павлодар қ., Қазақстан

✉ samal_antikeeva@mail.ru

Ахметжанова Зере Айдархановна, А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университетінің магистранты

✉ zere.akhmetzhanova@mail.ru

Ашимбетова Роза Дуйсеновна, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығының Павлодар облысы бойынша Кәсіби даму институты филиалының директоры, филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Павлодар қ., Қазақстан Республикасы

✉ rashimbetova@orleu-edu.kz

Бисекова Камила Ерболатқызы, оқытушы, М. Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Орал қ., 090002, Қазақстан Республикасы

✉ erbolatova.89@mail.ru

Болысбаев Даулетхан Сейтмаханович, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, философия ғылымдарының кандидаты, профессор

✉ daulet.bolysbaev.74@mail.ru

Бұлатбаева Кулжанат Нұрымжановна, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының бас ғылыми қызметкері, п.ғ.д., Қазақстан, Астана қаласы

✉ kulzhanat.bulatbayeva@mail.ru

Бутабаева Лаура Аскаровна, PhD, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының қауымдастырылған профессоры, Қазақстан, Астана қаласы

✉ lbutabayeva@gmail.com

Жұмажанова Гүлжанар Кәкімжанқызы, Психология кафедрасының меңгерушісі, психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Шәкәрім атындағы Семей университеті, Семей қ., 071412, Қазақстан Республикасы

✉ dariya69@mail.ru

Ержан Алкайя, Фырат университеті, гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, PhD, профессор, Түркия, Элазы қаласы

Жүсіп Айдана Қазықанқызы, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Инклюзивті білім беру орталығының жетекші сарапшысы, Қазақ филология бойынша ғылым магистрі, Қазақстан, Астана қаласы

✉ zhussipaidana@gmail.com

Зейнелова Айгуль Ерденовна, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығының Ақмола облысы бойынша Кәсіби даму институты филиалының директордың орынбасары, Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы

✉ azeinelova@orleu-edu.kz

Иманова Алия Нагметовна, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығының Ақмола облысы бойынша Кәсіби даму институты филиалының директоры, PhD, Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы

✉ aimanova@orleu-edu.kz

Искакова Айкерим Жаркынбековна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, «Шетел тілі: екі шетел тілі» мамандығының докторанты

✉ aiko-1986-kz@mail.ru

Исмагулова Светлана Кужаковна, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Инклюзивті білім беру орталығының жетекші ғылыми қызметкері, Қазақстан, Астана қаласы

✉ svetlana_isk@list.ru

Кажимова Карылгаш Рахымқызы, Мәдениет және өнер факультетінің деканы, PhD, М.Өтемісов атындағы Батыс Қазақстан университеті, Орал қ., Қазақстан Республикасы

✉ kkr_1980@mail.ru

Кариев Адлет Дюсембаевич, п.ғ.к., пост-докторант, бастауыш білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

✉ adlet.kariyev@gmail.com

Кеңес Барысгүл Ерланқызы, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Инклюзивті білім беру орталығының ғылыми қызметкері, Қазақстан, Астана қаласы

✉ barysgul221196@gmail.com

Ксембаева Сауле Камалиденовна, п.ғ.к., «Тұлғалық дамыту және білім беру» кафедрасының профессоры, «Торайғыров университеті» КЕАҚ, Павлодар қ., Қазақстан

✉ Ksembayeva.s@teachers.tou.edu.kz

Кударова Назгуль Абильбековна, PhD доктор, қауымдастырылған профессор, Астана халықаралық университеті, Астана, Қазақстан

✉ nazgul.kударова@mail.ru

Кулмышева Назым Армысовна, п.ғ.к., ерте даму педагогика кафедрасы доценті, «Семей қаласының Шәкәрім атындағы университеті» КеАҚ, Семей қ., Қазақстан

✉ nazym.armys@mail.ru

Кусаинов Габит Муканаевич, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының жетекші ғылыми қызметкері

✉ g-satybaldy@list.ru

Кыдырбекова Алия Исахановна, педагогика магистрі, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің 1 курс докторанты, Астана, Қазақстан

✉ aliyakydyrbekova0128@gmail.com

Қыдырбекова Алия Исахановна, педагогика магистрі, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің 1 курс докторанты, Астана, Қазақстан

✉ aliyakydyrbekova0128@gmail.com,

Қарымсақова Анар Ералкановна, жобаның ғылыми жетекшісі, педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің информатика кафедрасының доцент м.а., Астана, Қазақстан

✉ hatae@mail.ru

Мазбаев Орденбек Блісбекұлы, ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының бас ғылыми қызметкері, география ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан, Астана қаласы

✉ ordenbek@mail.ru

Махметова Айгерім Аманқызы, PhD, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Арнайы білім беру кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан

✉ aigerim_amankizi@mail.ru

Мнайдарова Светлана Сейтжановна, (PhD) философия докторы, ЖМ «Педагогикалық шеберлік орталығы» ДББҰ «Назарбаев Зияткерлік мектептері» аға менеджері

✉ smnaidarova@mail.ru

Мурзалинова Алма Жакимовна, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығының Стратегиялық жоспарлау және зерттеулер департаментінің бас маманы, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Астана қ., Қазақстан Республикасы

✉ murzalinova@orleu-edu.kz

Ногайбаева Гульбаршин Аскеновна, ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы Инклюзивті білім беру орталығының жетекші ғылыми қызметкері, Қазақстан, Астана қаласы

✉ nogaibaeva09@mail.ru

Огиз Четин, профессор, доктор, Niğde Ömer Halisdemir университеті, Niğde, Түркия мемлекеті

✉ oguz.cetin@windowslive.com

Орынбаева Динара Габитовна, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы

✉ diyori_93@mail.ru

Петрова Анастасия Владимировна, Педагогика және психология магистрі, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті «Бастауыш және мектепке дейінгі тәрбиенің теориясы мен әдістемесі» кафедрасының аға оқытушысы, Петропавл, Қазақстан

✉ silanya@mail.ru

Попандопуло Анар Сериковна, PhD, «Тұлғалық дамыту және білім беру» кафедрасының постдокторанты, «Торайғыров университеті» КЕАҚ, Павлодар қ., Қазақстан

✉ anaralinara79@mail.ru

Садвакасова Айгул Кадыркановна, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, информатика кафедрасының доценті, Астана, Қазақстан

✉ sak79@bk.ru

Сатемирова Дариха Амантаевна, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы

✉ dariga_sat@mail.ru

Сералиев Асет Бактыбекович, география магистрі. Абай атындағы Қазақ Ұлттық университеті. География және экология кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан, Алматы қаласы

✉ seraliev_81@mail.ru

Султанбекова Сагима Абдикаппаровна, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, «Шетел филологиясы» кафедрасының аға оқытушысы, философия докторы, Қазақстан, Астана қаласы

✉ sagima2007@mail.ru

Тайболатов Қуандық Момынғазыұлы, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Кәсіби бағдарлау және адами капиталды дамыту орталығының директоры, Қазақстан, Астана қаласы

✉ k.taibolatov@uba.kz

Тастанова Анар Каирбаевна, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Кәсіби бағдарлау және адами капиталды дамыту орталығының аға ғылыми қызметкері

✉ a.tastanova@uba.kz

Темірбаева Майя Жеңісқызы, Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі, Инклюзивті және арнайы білім беру департаментінің бас сарыпшысы, Инклюзивті білім беру бойынша ғылым магистрі, Қазақстан, Астана қаласы

✉ maiya.temir@gmail.com

Тыныбаева Мадина Ағланқызы, PhD, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы президенті, Қазақстан, Астана қаласы

✉ tynmadred@gmail.com

Уалиханова Айнұр, М.О.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің 8D11120 - «Мәдени-тынығу жұмысы» білім беру бағдарламасының докторанты, Шымкент, Қазақстан

✉ u_ainura@mail.ru

Шакулиева Әсел Турсынбаевна, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының Кәсіби бағдарлау және адами капиталды дамыту орталығының аға ғылыми қызметкері, Қазақстан, Астана қаласы

✉ a.shakuleeva@uba.kz

Эмин Атасой, Профессор, PhD докторы, Бурса Улудаг университеті, білім беру факультеті, әлеуметтік зерттеулер факультеті, Түркия, Бурса қаласы

✉ eatasoy@uludag.edu.tr

Наши авторы

Абильдинова Гულიра Маратовна, автор корреспондент, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан

✉ gulmira_2181@mail.ru

Айтимова Алия Муратовна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры «Теория и методика начального и дошкольного образования» Северо-Казахстанского университета имени М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан

✉ aitimova_a_1985@mail.ru

Алиаскаров Думан Тоқтарұлы, PhD доктор, старший преподаватель Казахский национальный педагогический университет имени Абая, заведующий кафедрой Географии и экологии, Казахстан, г. Алматы

✉ Duman_06@mail.ru

Аманова Арай Кокораевна, заместитель директора департамента науки, PhD, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, 010008, Республика Казахстан

✉ amana1986@mail.ru

Антикеева Самал Канатовна, доктор PhD, Ассоциированный профессор (доцент), кафедры «Личностное развитие и образование», НАО «Торайгыров университет», Казахстан, г. Павлодар

✉ samal_antikeeva@mail.ru

Ахметжанова Зере Айдархановна, магистрант Кокшетауского университета им. А.Мырзахметова

✉ zere.akhmetzhanova@mail.ru

Ашимбетова Роза Дуйсеновна, Директор филиала Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Павлодарской области, кандидат филологических наук, доцент, г. Павлодар, Республика Казахстан

✉ rashimbetova@orleu-edu.kz

Бисекова Камила Ерболатқызы, преподаватель, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, 090002, Республика Казахстан

✉ erbolatova.89@mail.ru

Болысбаев Даулетхан Сейтмаханович, Южно-Казахстанский Университет им. М.Ауэзова, Шымкент, Казахстан, кандидат философских наук, профессор

✉ daulet.bolysbaev.74@mail.ru

Булатбаева Кулжанат Нурымжановна, Главный научный сотрудник Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина, д.п.н., Казахстан, г.Астана

✉ kulzhanat.bulatbayeva@mail.ru

Бутабаева Лаура Аскарвна, PhD, Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясының қауымдастырылған профессоры, Қазақстан, Астана қаласы

✉ lbutabayeva@gmail.com

Джумажанова Гүлжанар Какимжановна, заведующая кафедрой Психологии, кандидат психологических наук, доцент, Университет Шакарима, г. Семей, 071412, Республика Казахстан

✉ dariya69@mail.ru

Ержан Алкайя, Университет Firat, факультет гуманитарных и социальных наук, PhD, профессор, Турция, г.Элазиг

Жүсіп Айдана Қазықанқызы, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, ведущий эксперт Центра инклюзивного образования, Магистр наук по специальности «Казахская филология», Казахстан, г. Астана

✉ zhussipaidana@gmail.com

Зейнелова Айгуль Ерденевна, Заместитель директора филиала Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Акмолинской области, г. Кокшетау, Республика Казахстан

✉ azeinelova@orleu-edu.kz

Иманова Алия Нагметовна, Директор филиала Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» Институт профессионального развития по Акмолинской области, PhD, г. Кокшетау, Республика Казахстан

✉ aimanova@orleu-edu.kz

Искакова Айкерим Жаркынбековна, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, докторант специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» Казахстан, г. Астана

✉ aiko-1986-kz@mail.ru

Исмагулова Светлана Кужаковна, Ведущий научный сотрудник Центра инклюзивного образования Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина, Казахстан, г. Астана

✉ svetlana_isk@list.ru

Кажимова Карылгаш Рахымқызы, декан факультета Культуры и искусств, PhD, Западно-Казахстанский университет имени М. Утемисова, г. Уральск, 090002, Республика Казахстан

✉ kkr_1980@mail.ru

Кариев Адлет Дюсембаевич, канд. пед. Наук, постдокторант, ассоциированный профессор кафедры начального образования, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан

✉ adlet.kariyev@gmail.com

Карымсакова Анар Ерлкановна, научный руководитель проекта, кандидат педагогических наук, и.о.доцента кафедры информатики Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан

✉ hatae@mail.ru

Кеңес Барысгүл Ерланқызы, Научный сотрудник Центра инклюзивного образования Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина, Казахстан, г. Астана

✉ barysgul221196@gmail.com

Ксембаева Сауле Камалиденовна, к.п.н, профессор кафедры «Личностное развитие и образование», НАО «Торайгыров университет», Казахстан, г. Павлодар

✉ Ksembayeva.s@teachers.tou.edu.kz

Кударова Назгуль Абильбековна, доктор PhD, Ассоциированный профессор, Международный университет Астана, Казахстан, г. Астана

✉ nazgul.kударова@mail.ru

Кулмышева Назым Армысовна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики раннего развития, НАО «Университет имени Шакарима г. Семей», г. Семей, Казахстан

✉ nazym.armys@mail.ru

Кусаинов Габит Муканаевич, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Национальной академии образования им. И.Алтынсарина

✉ g-satybaldy@list.ru

Кыдырбекова Алия Исахановна, магистр педагогики, докторант 1 курса Л.Н. Евразийского национального университета имени Гумилева, Астана, Казахстан

✉ aliyakydyrbekova0128@gmail.com

Мазбаев Орденбек Блісбекұлы, Главный научный сотрудник Национальной академии образования имени И. Алтынсарина, доктор географических наук, профессор, Казахстан, г. Астана

✉ ordenbek@mail.ru

Махметова Айгерім Аманқызы, PhD, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, старший преподаватель кафедры специального образования, Казахстан, г. Алматы

✉ aigerim_amankizi@mail.ru

Мнайдарова Светлана Сейтжановна, доктор философии (PhD), старший менеджер ЧУ «Центр педагогического мастерства» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы»

✉ smnaidarova@mail.ru

Мурзалинова Алма Жакимовна, Главный специалист департамента стратегического планирования и исследований Национального центра повышения квалификации «Өрлеу», доктор педагогических наук, профессор, г. Астана, Республика Казахстан

✉ murzalinova@orleu-edu.kz

Ногайбаева Гульбаршин Аскеновна, Ведущий научный сотрудник Центра инклюзивного образования Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина, Казахстан, г. Астана

✉ nogaibaeva09@mail.ru

Огиз Четин, профессор, доктор, Университет Нигде Омера Халисдемира, Нигде, Турция

✉ oguz.cetin@windowslive.com

Орынбаева Динара Габитовна, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г.Алматы, Республика Казахстан

✉ diyori_93@mail.ru

Петрова Анастасия Владимировна, магистр педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры «Теория и методика начального и дошкольного образования» Северо-Казахстанского университета имени М. Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан

✉ silanya@mail.ru

Попандопуло Анар Сериковна, постдокторант, PhD кафедры «Личностное развитие и образование», НАО «Торайгыров университет», Казахстан, г. Павлодар

✉ anaralinara79@mail.ru

Садвакасова Айгул Кадыркановна, Л.Н. Гумилева, доцент кафедры информатики, Астана, Казахстан

✉ sak79@bk.ru

Сатемирова Дариха Амантаевна, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы, Республика Казахстан

✉ dariga_sat@mail.ru

Сералиев Асет Бактыбекович, магистр географии, старший преподаватель кафедры Географии и экологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

✉ seraliev_81@mail.ru

Султанбекова Сагима Абдикаппаровна, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, старший преподаватель кафедры «Иностранная филология», доктор философии Казахстан, г. Астана

✉ sagima2007@mail.ru

Тайболатов Қуандық Момынғазыұлы, и. о. директора Центра профессиональной ориентации и развития человеческого капитала Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина, PhD Candidate, Казахстан, г. Астана

✉ k.taibolatov@uba.kz

Тастанова Анар Каирбаевна, Старший научный сотрудник Центра профессиональной ориентации и развития человеческого капитала Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина, магистр образования, Казахстан, г. Астана

✉ a.tastanova@uba.kz

Темирбаева Майя Женисовна, Министерство просвещения Республики Казахстан, главный эксперт Департамента инклюзивного и специального образования, Магистр наук по направлению «Инклюзивное образование» Казахстан, г. Астана

✉ maiya.temir@gmail.com

Тыныбаева Мадина Аглановна, PhD, президент Национальной академии образования им. И. Алтынсарина, Казахстан, г. Астана

✉ tynmadred@gmail.com

Уалиханова Айнур, докторант образовательной программы 8D11120 - «Культурно-досуговая работа», Южно-Казахстанский университет им. М.О.Ауэзова, Шымкент, Казахстан

✉ u_ainura@mail.ru

Шакулиева Асель Турсынбаевна, Старший научный сотрудник Центра профессиональной ориентации и развития человеческого капитала Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина, Казахстан, г. Астана

✉ a.shakuleeva@uba.kz

Эмин Атасой, Профессор, PhD, Университет Бурсы Улудаг, педагогический факультет, факультет социальных исследований, Туркия, г. Бурса

✉ eatasoy@uludag.edu.tr

Our authors

Abildinova Gulmira Maratovna, Corresponding Author, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

✉ gulmira_2181@mail.ru

Akhmetzhanova Zere Aidarkhanovna, master's student, Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov

✉ zere.akhmetzhanova@mail.ru

Aliaskarov Duman Toktaruly, PhD Doctor, Senior Lecturer Abai Kazakh National Pedagogical University, Head of the Department of Geography and Ecology, Kazakhstan, Almaty

✉ Duman_06@mail.ru

Amanova Aray Kokorayevna, Deputy Director of the Science Department, PhD, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, 010008, Republic of Kazakhstan

✉ amana1986@mail.ru

Antikayeva Samal Kanatovna, Doctor of Philosophy PhD, Associate professor NJSC Toraiyrov University, Pavlodar, Kazakhstan

✉ samal_antikayeva@mail.ru

Ashimbetova Roza Duisenovna, Director of the Pavlodar Branch of the Institute of Professional Development at the National Center for Professional Development «Orleu», Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Pavlodar, Republic of Kazakhstan

✉ rashimbetova@orleu-edu.kz

ATASOY Emin, Prof. Dr. PhD, Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Turkey, Bursa

✉ eatasoy@uludag.edu.tr

Aytimova Aliya Muratovna, Master of Pedagogy, Senior Lecturer of the Department of "Theory and Methodology of Primary and Preschool Education" at M. Kozybayev North Kazakhstan University, Petropavlovsk, Kazakhstan

✉ aitimova_a_1985@mail.ru

Bissekova Kamila Yerbolatovna, lecturer, M.Utemisov West Kazakhstan University, Oral, 090002, Republic of Kazakhstan

✉ erbolatova.89@mail.ru

Bolysbaev Dauletkhan, Candidate of Philosophical Sciences, professor, M.Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

✉ daulet.bolysbaev.74@mail.ru

Bulatbaeva Kulzhanat Nurymzhanovna, Chief Researcher of National Academy of Education named after Y. Altynsarin, PhD, Kazakhstan, Astana

✉ kulzhanat.bulatbayeva@mail.ru

Butabayeva Laura Askarovna, PhD, Associate Professor at the National Academy of Education named after I. Altynsarin, Kazakhstan, Astana

✉ lbutabayeva@gmail.com

Dzhumazhanova Gulzhanar Kakimzhanovna, head of the Department of Psychology, candidate of psychological sciences, associate professor, Shakarim University, Semey, 071412, Republic of Kazakhstan

✉ eatasoy@uludag.edu.tr

Ercan Alkaya, Firat university, Faculty of Humanities and Social Sciences, PhD, Professor. Turkey, Elazig

Imanova Aliya Nagmetovna, Director of the Akmola Branch of the Institute of Professional Development at the National Center for Professional Development «Orleu», PhD, Kokshetau, Republic of Kazakhstan

✉ aimanova@orleu-edu.kz

Iskakova Aikerim Zharkynbekovna, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Doctoral student of specialty «Foreign Language: two foreign languages» Kazakhstan, Astana

✉ aiko-1986-kz@mail.ru

Ismagulova Svetlana Kuzhakovna, Lead Researcher at the Center for Inclusive Education, National Academy of Education named after I. Altynsarin, Kazakhstan, Astana

✉ svetlana_isk@list.ru

Kariyev Adlet, Cand. Sci. (Education), Associate professor of Department of primary education, postdoctoral researcher, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

✉ adlet.kariyev@gmail.com

Karymsakova Anar Yeralkanovna, Project Supervisor, Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor of the Department of Informatics at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

✉ hatae@mail.ru

Kazhimova Karylgash Rakhymovna, Dean of the Faculty of Arts and Culture, PhD, M.Utemisov West Kazakhstan University, Oral, 090002, Republic of Kazakhstan

✉ kkr_1980@mail.ru

Kenges Barysgul Erlanqzy, Lead Researcher at the Center for Inclusive Education, National Academy of Education named after I. Altynsarin, Kazakhstan, Astana

✉ barysgul221196@gmail.com

Kudarova Nazgul Abilbekovna, doctor PhD, associate professor, Astana International University, Astana, Kazakhstan

✉ nazgul.kudarova@mail.ru

Kulmysheva Nazym, Cand. Sci. (Education), Associate Professor of the Department of Early Development Pedagogy, NAO "Shakarim Semey University", Semey, Kazakhstan

✉ nazgul.kudarova@mail.ru

Kussainov Gabit Mukanaevich, candidate of pedagogical sciences, national academy of education named after I. Altynsarin

✉ g-satybaldy@list.ru

Kydyrbekova Aliya Issakhanovna, master of pedagogy, 1st year doctoral student of L.N. Gumilev Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

✉ aliyakydyrbekova0128@gmail.com

Makhmetova Aigerim Amanovna, PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, senior lecturer of the department of special education, Almaty, Kazakhstan

✉ aigerim_amankizi@mail.ru

Mazbayev Ordenbek Blisbekovich, Chief researcher of the National Academy of Education named after Y. Altynsarin, doctor of geography, professor, Kazakhstan, Astana

✉ ordenbek@mail.ru

Mazbayev Ordenbek Blisbekovich, Chief researcher of the National Academy of Education named after Y. Altynsarin, doctor of geography, professor, Kazakhstan, Astana

✉ ordenbek@mail.ru

Mnaidarova Svetlana Seitzhanovna, Doctor of Philosophy (PhD), PI «Center for Pedagogical Excellence» AEO «Nazarbayev Intellectual Schools»

✉ smnaidarova@mail.ru

Murzalinova Alma Zhakimovna, Chief Specialist of the Department of Strategic Planning and Research at the National Center for Professional Development «Orleu», Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Astana, Republic of Kazakhstan

✉ murzalinova@orleu-edu.kz

Nogaibayeva Gulbarshyn Askenovna, Lead Researcher at the Center for Inclusive Education, National Academy of Education named after I. Altynsarin, Kazakhstan, Astana

✉ nogaibaeva09@mail.ru

Oguz Cetin, Professor, Doctor, Niğde Ömer Halisdemir University, Niğde, Turkey

✉ oguz.cetin@windowslive.com

Orynbaeva Dinara Gabitovna, Abay Kazakh National Pedagogical University Almaty, The Republic of Kazakhstan

✉ diyori_93@mail.ru

Petrova Anastasiya Vladimirovna, Master of Pedagogy and Psychology, Senior Lecturer of the Department of "Theory and Methodology of Primary and Preschool Education" at M. Kozybayev North Kazakhstan University, Petropavlovsk, Kazakhstan

✉ silanya@mail.ru

Popandopulo Anar Serikovna, Postdoctoral researcher, PhD, Department of Personal Development and Education, NJSC «Toraighyrov University», Pavlodar,

Kazakhstan

✉ anaralinara79@mail.ru

Sadvakassova Aigul Kadyrkanovna, Ph.D., Associate Professor, Department of Informatics, Faculty of Information Technology, L.N. Gumilov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

✉ sak79@bk.ru

Satemirova Dariga Amantaevna, Abay Kazakh National Pedagogical University Almaty, The Republic of Kazakhstan

✉ dariga_sat@mail.ru

Seraliyev Asset, master of geography. Senior Lecturer of the Department of Geography and Ecology Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Kazakhstan, Almaty

✉ seraliev_81@mail.ru

Shakuliyeva Assel Tursynbayevna, Senior researcher of the Center of Professional Guidance and Human Capital Development of the National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Kazakhstan, Astana

✉ a.shakuleeva@uba.kz

Sultanbekova Sagima Abdikapparovna, L.N. Gumilyov Eurasian National University, senior lecturer of department «Foreign Philology», Doctor of Philosophy Kazakhstan, Astana

✉ sagima2007@mail.ru

Taibolatov Kundyk Momingazyuly, Acting Director of the Center of Professional Guidance and Human Capital Development of the National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Kazakhstan, Astana

✉ k.taibolatov@uba.kz

Tastanova Anar Kairbayevna, Senior researcher of the Center of Professional

Guidance and Human Capital Development of the National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Kazakhstan, Astana

✉ a.tastanova@uba.kz

Temirbayeva Maiya Zhenissovna, Ministry of education of the Republic of Kazakhstan, Chief Expert of Department for inclusive and special education, Master of Science in Inclusive education, Kazakhstan, Astana

✉ maiya.temir@gmail.com

Tynybayeva Madina Aglanovna, PhD, National Academy of Education named after Y. Altynsarin, President, Kazakhstan, Astana

✉ tynmadred@gmail.com

Ualikhanova Ainur, Doctoral student of the educational program 8D11120 - «Cultural-leisure work», M.Auezov South Kazakhstan state university, Shymkent, Kazakhstan

✉ u_ainura@mail.ru

Xembayeva Saule Kamalidenovna, candidate of pedagogy, Professor of the Department of Personal Development and Education, NJSC «Toraighyrov University», Pavlodar, Kazakhstan

✉ Ksembayeva.s@teachers.tou.edu.kz

Zeinelova Aigul Erdenovna, Deputy Director of the Akmola Branch of the Institute of Professional Development at the National Center for Professional Development «Orleu», Kokshetau, Republic of Kazakhstan

✉ azeinelova@orleu-edu.kz

Zhussip Aidana Kazykhankyzy, National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Leading Expert of Center for Inclusive Education, Master of Science in Kazakh Philology, Kazakhstan, Astana

✉ zhussipaidana@gmail.com

«Білім» ғылыми-педагогикалық журналының авторларға арналған ережелері

Мақаланы жариялау шарттары:

- Ғылыми зерттеулердің тұтастығын қамтамасыз ету үшін авторлар ғылыми жарияланымдардың халықаралық стандарттарын ұстануы қажет.
- Мақала ұсынылған кезде автор мақаланың түпнұсқа екендігіне, бұрын басқа дереккөзде ағымдағы немесе ұқсас түрде жарияланбағанына, мақала басқа баспагерлерге берілмегеніне кепілдік береді. Басқа тілдерде жарияланған мақалалардың аудармалары қабылданбайды.
- Зерттеу нәтижелері нақты, бұрмаланбаған мәліметтермен болуы керек, материалдарды жинау, іріктеу және өңдеудің тәртіптік ережелері сақталуы керек.
- Мақалада авторлардың орналасу тәртібін авторлардың өздері анықтайды және редакцияға тапсырғаннан кейін өзгеріссіз қалады. Редакциялау кезеңдерінде авторларды қосуға немесе алуға жол берілмейді. Редакция мақаланы қабылдағаннан кейін авторларды өзгертуге рұқсат етілмейді.
- Нөмірге бір автордан немесе авторлар ұжымы құрамындағы сол автордан бір қолжазбадан артық емес рұқсат етіледі.
- Бір мақаланың тең авторларының саны – 4-тен аспайды.
- Мақаланың бірегейлік дәрежесі кемінде 70% болуы тиіс (редакциялық алқаның шешіміне сәйкес).

Егер мақаланың бірегейлігі төмен немесе рецензенттен ескерту болса, мақала авторға қайта қарау үшін қайтарылады. Автор мақаланы плагиатқа қарсы тексеруге

немесе рецензиялауға 1 рет қайта жібере алады.

Мақаланың мазмұнына автор жауапты.

Редакция мақаланы әдеби және стилистикалық өңдеумен айналыспайды.

Талаптарға сәйкес келмейтін мақалалар жариялауға қабылданбайды және авторларға қайтарылады.

Мақаланың түскен күні оның редакцияның соңғы нұсқасын алған күні болып есептеледі.

Қолжазбаны дайындауға ең көп интеллектуалды үлес қосқан адам (екі немесе одан да көп бірлескен авторлармен болған жағдайда) корреспондент-автор болып табылады және «*» деп белгіленеді.

Егер әр түрлі оқу орындарының авторлары болса, онда ол 1,2 сандарымен көрсетіледі.

Мақалалар келіп түсуіне байланысты жарияланады. Журналдың 1 санындағы мақала саны 30-дан аспайды.

Басым бағыттар:

- 1) Білім беру үдерісіндегі білім беру саясаты, инновациялар және цифрландыру;
- 2) Пәндерді оқыту әдістемесі;
- 3) Тәрбие және тұлғаны дамыту;
- 4) Арнайы және инклюзивті білім беру;
- 5) Үздіксіз педагогикалық білім беру.

Жарияланым тілі: қазақ, орыс, ағылшын, неміс, француз және түрік.

Ғылыми мақала – бұрын жарияланбаған және жаңалығы бар авторлық әзірлемелерді, қорытындыларды, ұсыныстарды қамтитын ғылыми зерттеудің, эксперименттік немесе талдамалық қызметтің өзіндік қорытындылары мен аралық немесе түпкілікті нәтижелерін баяндау; немесе жалпы тақырыппен байланысты (жүйелі шолу) бұрын жарияланған ғылыми мақалаларды қарауға арналған.

Ғылыми мақаланың құрылымына тақырып, аңдатпа, кілтті сөздер, негізгі тұжырымдамалар, кіріспе, материалдар мен әдістер, нәтижелер, талқылау, қорытынды, қаржыландыру туралы ақпарат (бар болса), әдебиеттер тізімі кіреді.

Мақаланың көлемі (атауын, авторлар туралы мәліметтерді, аннотацияны, кілтті сөздерді, библиографиялық тізімді есепке алмағанда) кемінде 2 000 сөзді құрауы және 5 000 сөзден аспауы тиіс. Қолжазбалар Word форматында ұсынылуы керек.

Ғылыми мақалалар ГОСТ 7.5-98 «Журналдар, жинақтар, ақпараттық басылымдар. Жарияланатын материалдарды баспа ресімдеу», ГОСТ 7.1-2003 «Библиографиялық жазба. Библиографиялық сипаттама. Жалпы талаптар мен құрастыру ережелері» талаптары бойынша әзірленуі керек.

Редакцияға мақаланың электрондық нұсқасы ұсынылады.

Авторлық түпнұсқаға қойылатын талаптар

- Пішім – WINDOWS жүйесіне арналған Microsoft Office Word.
- Гарнитура – **Times New Roman** (орыс және ағылшын тілдері үшін), **KZ Times New Roman** (қазақ тілі үшін).
- Негізгі мәтіннің қаріп өлшемі – **14** нүкте, қаріп түсі қара.
- Өрістер: сол – 30 мм, оң – 15 мм, жоғарғы – 20 мм, төменгі – 20 мм.

- Мәтінді парақтың еніне туралау.
- Абзац шегінісі – **1,0**.
- Негізгі мәтіннің жоларалық интервалы – **1,0**. Абзацтар арасында қосымша жоларалық бос орындар мен аралықтар болмауы керек.
- Теру кезінде стильдерді қолдануға жол берілмейді және бағандар орнатылмайды.
- Ескертулерді өрістерге шығаруға жол берілмейді.
- Мәтінді ішінен негізгі сөзді (ойды) белгілеу – *курсив*, **қалың** қаріп.
- Дефис сызықшадан өзгеше болуы керек.
- Иллюстрациялар, суреттер тізбесі және оларға сызбалық жазулар мақала мәтіні бойынша ұсынылады. Электрондық нұсқада суреттер мен иллюстрациялар TIF немесе JPG форматында кемінде 300 dpi ажыратымдылығымен ұсынылады.
- Математикалық формулаларды Microsoft Equation Editor-да теру керек (әр формула бір объект).

Мақаланың құрылымы (толығырақ «мақалаларды ресімдеу үлгісі» бөлімін қараңыз):

- FTAMP (ғылыми техникалық ақпараттың мемлекетаралық айдары) <https://grnti.ru/>;
- мақаланың атауы (*бас әріптер, қалың қаріп, үш тілде: қазақ, орыс, ағылшын*);
- автордың аты-жөні және тегі – қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде (*қалың қаріп*);
- қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде аффилиация жасау (*жұмыс/оқу орны, қала, ел*);
- аңдатпада зерттеудің мақсаты, негізгі нәтижелері және тұжырымдары қысқаша баяндалуы керек. Аңдатпа бұл бір абзацта жазылған бүкіл мақаланың қысқаша мазмұны (150-300 сөз

(курсив, қаріп өлшемі – 12). Аннотация ақпараттық және құрылымды болуы керек. Қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде беріледі.

- кілтті сөздер – объект, ғылыми сала және зерттеу әдістері тұрғысынан мәтін мазмұнын көрсететін сөздер жиынтығы. Кілтті сөздердің ұсынылатын саны – 4-8, кілтті сөз тіркесінің ішіндегі сөздердің саны – үштен аспайды, олардың маңыздылығы бойынша беріледі, яғни мақаланың ең маңызды кілтті сөзі тізімде бірінші болуы керек.

Мақаланың құрылымы:

- **Кіріспе.** Кіріспе бөлім зерттеу тақырыбының өзектілігі, зерттеу тақырыбы бойынша әдебиеттерге шолу, зерттеу мәселесін қою, зерттеудің мақсаты мен міндеттерін тұжырымдауды қамтиды.
- **Материалдар мен әдістер.** Материалдар мен жұмыс барысының сипаттамасынан, сондай-ақ қолданылған әдістердің толық сипаттамасынан тұруы керек.
- **Нәтижелер.** Ғылыми мақалада эксперименттердің немесе тәжірибелердің кезеңдері, аралық нәтижелер және математикалық немесе статистикалық түсініктеме түріндегі жалпы қорытындының негіздемесі сипатталады. Жүргізілген зерттеулер тек эксперименталды түрде ғана емес, теориялық тұрғыдан да көрнекі түрде ұсынылады. Бұл кестелер, схемалар, графикалық модельдер, диаграммалар және т. б. болуы мүмкін. Формулаларда, теңдеулерде, суреттерде, фотосуреттерде және кестелерде атауы немесе тақырыбы болуы керек.
- **Талқылау.** Талқылау бөлімінде алған зерттеу нәтижелерін талдау және талқылау болуы керек. Зерттеу барысында алынған нәтижелер бойынша қорытындылар келтіріледі, негізгі мәні ашылады. Бұл мақаланың маңызды бөлімдерінің бірі. Онда өз жұмысының нәтижелерін талдау және алдыңғы жұмыстармен, талдаулармен және қорытындылармен салыстырғанда тиісті нәтижелерді талқылау қажет.
- **Қорытынды.** Жүргізілген зерттеулердің негізгі жетістіктері туралы тезистер жиналады. Олар жазбаша түрде және анықталған негізгі заңдылықтарды сипаттайтын кестелер, графиктер, сандар және статистикалық көрсеткіштер түрінде ұсынылуы мүмкін. Қорытынды авторлардың түсіндіруінсіз ұсынылуы керек.
- **Алғыс / қаржыландыру туралы ақпарат** (бар болса).
- **Қолданылған дереккөздердің тізімі.** Осы журналға арналған әдебиеттер тізімінде мақала мәтнінде сілтеме жасалған дереккөздер ғана көрсетілуі керек. Тізімді жасамас бұрын, тізімдегі барлық дереккөздердің мақалада болғандығын тексеру керек. Сондай-ақ, ел ішіндегі зерттеулер мен жарияланымдарға негізделген жұмыстарды қоса алғанда, отандық көздердің болуы міндетті. Сонымен қатар, әр түрлі елдерде жүргізілген ғылыми жарияланымдар мен зерттеулердің кең спектрін қамтитын PubMed, Scopus немесе Web of Science сияқты халықаралық ғылыми дерекқорлардың дереккөздерін әдебиеттер тізіміне қосу керек.
- Әдебиеттер Тізімі ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003 сәйкес ресімделуі керек. Барлық сілтемелер түпнұсқа тілінде берілуі керек. Мақалада келтірілген сілтемелер нөмірленген және төртбұрышты жақшаға салынған. Кириллицада ұсынылған жұмыстардың әдебиеттер тізімінде болған жағдайда, әдебиеттер тізімін екі нұсқада ұсыну қажет: біріншісі – түпнұсқада, екіншісі – американдық психология қауымдастығына сәйкес романизацияланған алфавитпен (References) <http://www.apastyle.org/> (қазақ тілінен латын қарпіне <https://qazlat.kz>, орыс тілінен латын әліпбиіне транслитерация үшін ұсынылатын тегін сайт <https://translit.ru>).
- **References** (қаріп өлшемі – 14).
- **Романизацияланған әдебиеттер тізімі келесідей болуы керек:** автор

- (лар) (транслитерация) → транслитерацияланған нұсқадағы мақаланың атауы → [мақаланың атауын төртбұрышты жақшаға ағылшын тіліне аудару] → қазақ тіліндегі немесе орыс тіліндегі дереккөздің атауы (транслитерация немесе ағылшын атауы – бар болса) → ағылшын тіліндегі белгілері бар шығыс мәліметтері.
- Әдебиеттер тізімі мен **References** дизайн үлгісін мына сілтемеден көре аласыз

Жеке бетте автор туралы мәліметтер болуы керек («Біздің авторлар» бөлімінде жариялау үшін):

Авторлар туралы мәліметтер келесі мәліметтерді қамтиды:

Қазақша: - аты, әкесінің аты және тегі; – ғылыми атағы, ғылыми дәрежесі (бар болса); – лауазымы немесе кәсібі; – жұмыс орны (ұйымның атауы); – қаласы, елі; – электрондық мекенжайы (e – mail); – телефон нөмірі (ұялы).

Орысша: – имя, отчество и фамилия; – ученое звание, ученую степень (при наличии); – должность или профессию; – место работы (наименование организации);

– город, страна; – электронный адрес (e-mail); – номер телефона (сотовый).

ағылшынша: – name, patronymic and surname; – academic title, academic degree (if available); – position or profession; – place of work (name of the organization); – city, country; – email address (e-mail); – phone number (cell).

Автордың аты-жөні атау септігінде беріледі. Барлық ақпарат толық нысанда көрсетіледі. Авторлар туралы ақпарат үш тілде (қазақ, орыс және ағылшын) беріледі.

Мақаланың электрондық нұсқасы журналдың сайты арқылы қабылданады: <https://bilim-uba.kz>

Байланыс телефондары: 87172725882
Реквизиттер: РНН 600900611860,
БИН 080940006848,
ИИК KZ44826Z0KZTD2004082,
БИН 080940006848,
КБЕ 16, БИК HSBKKZKX,
АО «Қазақстан Халық Банкі»

Мақалаларды авторлар мұқият тексеріп, өңдеуі керек. Жариялауға қойылатын талаптарға сәйкес келмейтін мақалалар қабылданбайды. Редакция мақаланы әдеби және стилистикалық өңдеумен айналыспайды.

Правила для авторов научно-педагогического журнала «Білім»

Условия публикации статьи:

- Для обеспечения целостности научных исследований авторам необходимо придерживаться международных стандартов научных публикаций.
- При предоставлении статьи автор гарантирует, что статья является оригинальной, ранее не публиковалась в другом источнике в текущем или аналогичном виде, статья не была передана другим издателям. Переводы статей, опубликованных на других языках, не принимаются.
- Результаты исследований должны быть конкретными, с неискаженными данными, должны быть соблюдены дисциплинарные правила сбора, отбора и обработки материалов.
- Порядок расположения авторов в статье определяется самими авторами и после подачи в редакцию остается без изменения. Добавление или удаление авторов на этапах редактирования не допускается. Не разрешается менять авторов после принятия статьи редакцией.
- В номер допускается не более одной рукописи от одного автора либо того же автора в составе коллектива соавторов.
- Количество соавторов одной статьи – не более 4.
- Степень оригинальности статьи должна составлять не менее 70 % (согласно решению редакционной коллегии).

Если статья отклонена антиплагиатом или рецензентом статья возвращается автору на доработку. Автор может повторно отправить статью на антиплагиат или рецензирование 1 раз.

Ответственность за содержание статьи несет автор.

Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи.

Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.

Датой поступления статьи считается дата получения редакцией ее окончательного варианта.

Лицо, которое внесло наибольший интеллектуальный вклад в подготовку рукописи (при двух и более соавторах), является автором-корреспондентом и обозначается «*».

Если авторы разных учебных заведений, тогда указывается цифрами 1,2.

Статьи публикуются по мере поступления. Журнал формируется исходя из количества не более 30 статей в одном номере.

Приоритетные направления:

- 1) Образовательная политика, инновации и цифровизация в образовательном процессе;
- 2) Методика преподавания предметов;
- 3) Воспитание и развитие личности;
- 4) Специальное и инклюзивное образование;
- 5) Непрерывное педагогическое образование.

Язык публикаций: казахский, русский, английский, немецкий, французский и турецкий.

Научная статья – изложение собственных выводов и промежуточных или окончательных результатов научного исследования, экспериментальной или аналитической деятельности, содержащее авторские разработки, выводы, рекомендации ранее не опубликованные и обладающие новизной; или посвященное рассмотрению ранее опубликованных научных статей, связанных общей темой (систематический обзор).

Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, информацию о финансировании (при наличии), список литературы.

Объем статьи (без учета названия, сведений об авторах, аннотации, ключевых слов, библиографического списка) должен составлять не менее 2 000 слов и не превышать 5 000 слов. Рукописи должны быть представлены в формате Word.

Научные статьи должны быть оформлены согласно базовым издательским стандартам по оформлению статей в соответствии с ГОСТ 7.5-98 «Журналы, сборники, информационные издания. Издательское оформление публикуемых материалов», пристатейных библиографических списков в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

В редакцию предоставляется электронная версия статьи.

Требования к авторскому оригиналу

- формат – Microsoft Office Word для WINDOWS.
- Гарнитура – **Times New Roman** (для русского и английского языков), **KZ**

Times New Roman (для казахского языка).

- Размер шрифта основного текста – **14** пунктов, цвет шрифта черный.
- Поля: левое – 30 мм, правое – 15 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм.
- Выравнивание текста по ширине страницы.
- Абзацный отступ – **1,0**.
- Межстрочный интервал основного текста – **1,0**. Между абзацами не должно быть дополнительных межстрочных пробелов и интервалов.
- При наборе текста не допускается использование стилей и не задаются колонки.
- Недопустимы выносы примечаний на поля.
- Принятые выделения – *курсив*, **полужирный** шрифт.
- Дефис должен отличаться от тире.
- Иллюстрации, перечень рисунков и подрисуночные надписи к ним представляют по тексту статьи. В электронной версии рисунки и иллюстрации представляются в формате TIF или JPG с разрешением не менее 300 dpi.
- Математические формулы должны быть набраны в Microsoft Equation Editor (каждая формула – один объект).

Структура статьи (подробнее см. «Образец оформления статей»):

- МРНТИ (межгосударственный рубрикатор научной технической информации) <https://grnti.ru/>;
- название статьи (*жирный шрифт, на трех языках: русском, казахском, английском*);
- инициалы и фамилию (-и) автора (-ов) – на казахском, русском и английском языках (*жирный шрифт*);
- аффилиацию (место работы/учебы, город, страна) на казахском, русском и английском языках;

- В аннотации должны быть кратко изложены цель исследования, основные результаты и основные выводы. Аннотация представляет собой содержательное резюме всего документа, написанный в одном абзаце (150-300 слов (*курсив, нежирный шрифт, 12 кегль*)).
- Аннотация должна быть информативной и структурированной. Дается на казахском, русском и английском языках.
- ключевые слова – набор слов, отражающих содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов – 4-8, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех, даются в порядке их значимости, т.е. самое важное ключевое слово статьи должно быть первым в списке.

Текст статьи излагается в определенной последовательности его частей и включает в себя:

- **Введение.** Во введении отражаются результаты предшествующих (смежных) работ ученых, методы исследования, процедуры, параметры измерения и т.д.
- **Материалы и методы.** Должны состоять из описания материалов и хода работы, а также полного описания использованных методов.
- **Результаты.** В научной статье описываются стадии и этапы экспериментов или опытов, промежуточные результаты и обоснование общего вывода в виде математического, физического или статистического объяснения. Проводимые исследования предоставляются в наглядной форме не только экспериментально, но и теоретически. Это могут быть таблицы, схемы, графические модели, графики, диаграммы и др. Формулы, уравнения, рисунки, фотографии и таблицы должны иметь подписи или заголовки.

- **Обсуждение.** В разделе **Обсуждение** – приводится анализ и обсуждение полученных вами результатов исследования. Приводятся выводы по полученным в ходе исследования результатам, раскрывается основная суть. И это один из самых важных разделов статьи. В нем необходимо провести анализ результатов своей работы и обсуждение соответствующих результатов в сравнении с предыдущими работами, анализами и выводами.
- **Заключение.** Собираются тезисы об основных достижениях проведенных исследований. Они могут быть представлены в письменном виде и в виде таблиц, графиков, цифр и статистических показателей, характеризующих выявленные основные закономерности. Заключение должно быть представлено без интерпретации со стороны авторов.
- **Благодарность / информация о финансировании** (при наличии).
- **Список использованных источников.**
- В списке литературы для данного журнала должны быть указаны только те источники, на которые ссылаются в тексте статьи. Перед составлением списка следует проверить, что все перечисленные источники были упомянуты в статье. Также обязательным требованием является наличие отечественных источников, включая работы, основанные на исследованиях и публикациях внутри страны. Кроме того, следует добавить в список литературы источники из международных научных баз данных, таких как PubMed, Scopus или Web of Science, содержащие широкий спектр научных публикаций и исследований, проведенных в различных странах.
- Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003. Все ссылки должны быть даны на языке оригинала. Ссылки и сноски, приведенные в статье, пронумеровываются и заключаются в квадратные скобки. В случае наличия в списке литературы работ, представ

- ленных на кириллице, необходимо представить список литературы в двух вариантах: первый – в оригинале, второй – романизированным алфавитом (References) в соответствии с American Psychological Association <http://www.apastyle.org/> (рекомендуемый бесплатный сайт для транслитерации с русского на латиницу <https://translit.ru>, с казахского на латиницу <https://qazlat.kz>).
- **References** (14 кегль).
- **Романизированный список литературы должен выглядеть следующим образом:** автор(-ы) (транслитерация) → название статьи в транслитерированном варианте → [перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках] → название казахоязычного либо русскоязычного источника (транслитерация, либо английское название – если есть) → выходные данные с обозначениями на английском языке.
- Образец оформления списка литературы и **References** можете посмотреть по ссылке

На отдельной странице приводятся сведения об авторе (для публикации в разделе «Наши авторы»):

Сведения об авторах включают следующие элементы:

На казахском: - аты, әкесінің аты және тегі; – ғылыми атағы, ғылыми дәрежесі (бар болса); – лауазымы немесе кәсібі; – жұмыс орны (ұйымның атауы); – қаласы, елі;

– электрондық мекенжайы (e – mail); – телефон нөмірі (ұялы).

На русском: – имя, отчество и фамилия; – ученое звание, ученую степень (при наличии); – должность или профессию; – место работы (наименование организации); – город, страна; – электронный адрес (e-mail); – номер телефона (сотовый).

На английском: – name, patronymic and surname; – academic title, academic degree (if available); – position or profession; – place of work (name of the organization); – city, country; – email address (e-mail); – phone number (cell).

Имя автора(ов) приводят в именительном падеже. Все сведения указывают в полной форме. Информация об авторах приводится на трех языках (казахском, русском и английском).

Электронный вариант статьи принимается через по средством сайта журнала: <https://bilim-uba.kz>

Контакты: 87172725882

Реквизиты: РНН 600900611860

БИН 080940006848

ИИК KZ44826Z0KZTD2004082

БИН 080940006848

КБЕ 16, БИК HSBKQZKX

АО «Народный Банк Казахстана»

Статьи должны быть тщательно выверены и отредактированы авторами. Статьи, оформленные с нарушением требований к публикации, не принимаются. Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи.

Rules for authors of the scientific and pedagogical journal "Bilim"

Conditions for publishing an article:

- To ensure the integrity of scientific research, authors need to adhere to the international standards of scientific publication.
- By submitting an article, the author guarantees that the article is original and has not been previously published in another source in current or similar form meaning the article has not been submitted to other publishers. Translations of articles published in other languages will not be accepted.
- Research results should be specific, with unadulterated data. Disciplinary rules of collection, selection and processing of materials should be followed.
- The order of authors in the article is determined by the authors themselves and remains unchanged after submission to the editorial board. Addition or deletion of authors during the editing stages is not allowed. Also, it is not allowed to change authors after the article is accepted by the editorial board.
- No more than one manuscript from one author or the same author in a team of co-authors is allowed per issue.
- The number of co-authors of one article should not exceed 4.
- The degree of originality of the article should be at least 70% (according to the decision of the editorial board).

If the article is rejected by anti-plagiarism or reviewer, the article is returned to the author for revision. The author can resubmit the article 1 time for anti-plagiarism or reviewing.

The author is responsible for the content of the article.

The editorial board is not engaged in literary and stylistic processing of the article.

Articles, which are not in compliance with the requirements, will not be accepted for publication and will be returned to the authors.

The date of receipt of the article is the date of receipt of its final version by the editorial office.

The person who made the greatest intellectual contribution to the preparation of the manuscript (with two or more co-authors) is the corresponding author and is designated by "*".

If authors are from different institutions, then they are indicated by numbers 1,2.

Articles are published as they are received. The journal is formed based on the number of no more than 30 articles in one issue.

Priority areas:

- 1) Educational policy, innovation and digitalization in the educational process
- 2) Teaching methodology
- 3) Nurturing and personal development
- 4) Special and inclusive education
- 5) Continuing teacher education.

Language of publications: Kazakh, Russian, English, German, French and Turkish.

Scientific article – a statement of own conclusions and intermediate or final results of

scientific research, experimental or analytical activities, containing the author's developments, conclusions, recommendations previously unpublished and possessing novelty; or devoted to the consideration of previously published scientific articles related to a common theme (systematic review).

The structure of the research article includes the title, abstract, keywords, main provisions, introduction, materials and methods, results, discussion, conclusion, information on funding (if any), list of references.

The volume of the article (excluding the title, information about the authors, abstract, keywords, bibliography list) should be at least 2,000 words and not exceed 5,000 words. Manuscripts should be submitted in Word format.

Research articles should be designed according to the basic publishing standards for the design of articles in accordance with GOST 7.5-98 "Journals, collections, information editions. Publishing design of published materials", prefatory bibliographic lists in accordance with GOST 7.1-2003 "Bibliographic record. Bibliographic description. General requirements and rules of compilation".

The electronic version of the article is provided to the editorial office.

Requirements for the original author

- Format - Microsoft Office Word for WINDOWS.
- Typeface - **Times New Roman** (for Russian and English languages), **KZ Times New Roman** (for Kazakh language).
- Font size of the main text - **14** points, font color - black.
- Margins: left - 30 mm, right - 15 mm, top - 20 mm, bottom - 20 mm.
- Text alignment by the width of the page.
- Paragraph indent - **1.0**.
- Line spacing of the main text - **1.0**. There should be no additional interline spaces and intervals between paragraphs.

- When typing the text, no styles are allowed, and no columns are set.
- Notes are not allowed in margins.
- *Italics* and **boldface** are accepted.
- A hyphen should be distinguished from a dash.
- Illustrations, list of figures and captions to them are presented according to the text of the article. In the electronic version, figures and illustrations are presented in TIF or JPG format with a resolution of at least 300 ppi.
- Mathematical formulas should be typed in Microsoft Equation Editor (each formula - one object).

Article structure (for more details see "Sample of article design"):

- IRSTI (interstate rubricator of scientific technical information) <https://grnti.ru/>;
- title of the article (*bold font, in three languages: Russian, Kazakh, English*);
- initials and surname(s) of the author(s) - in Kazakh, Russian and English (*bold type*);
- affiliation (place of work/study, city, country) in Kazakh, Russian and English.
- The abstract should summarize the purpose of the research, main results, and main conclusions. The abstract is a meaningful summary of the whole document written in one paragraph (150-300 words (*italics, bold, 12-point font*)).
- The abstract should be informative and structured. It is given in Kazakh, Russian, and English languages.
- keywords - a set of words reflecting the content of the text in terms of the object, research area and research methods. The recommended number of key words is 4-8, the number of words within a key phrase is no more than three, they are given in the order of their importance, i.e., the most important key word of the article should be the first in the list.

The text of the article is presented in a certain sequence of its parts and includes:

- **Introduction.** The introduction reflects the results of previous (related) works of scientists, research methods, procedures, measurement parameters, etc.
 - **Materials and Methods.** Should consist of a description of the materials and progress of the work, as well as a full description of the methods used.
 - **Results.** The research paper describes the stages and steps of the experiments, the intermediate results, and the rationale for the overall conclusion in the form of a mathematical, physical, or statistical explanation. Conducted research is provided in a visual form not only experimentally, but theoretically as well. These can be tables, charts, graphical models, graphs, diagrams, etc. Formulas, equations, figures, pictures, and tables should have captions or headings.
 - **Discussion.** The Discussion section provides analysis and discussion of your research findings. Conclusions on the results obtained during the research are given, the main point is disclosed. And this is one of the most important sections of the paper. In this section, you need to analyze the results of your work and discuss the relevant results in comparison with previous work, analysis, and conclusions.
 - **Conclusion.** Abstracts about the main achievements of the conducted research are collected. They can be presented in writing and in the form of tables, graphs, figures, and statistical indicators that characterize the identified main patterns. The conclusion should be presented without interpretation on the part of the authors.
 - **Acknowledgements / funding information** (if available).
 - **Bibliography.**
 - The bibliography of the journal should include only those sources cited in the text of the article. Before compiling the list, make sure to check that all the sources listed have been cited in the article. Domestic sources, including works based on domestic research and publications, are also a requirement. In addition, sources from international scientific databases such as PubMed, Scopus or Web of Science, containing a wide range of scientific publications and studies conducted in different countries, should be added to the reference list.
 - The bibliography should be arranged in accordance with GOST 7.5-98; GOST 7.1-2003. All references should be given in the original language. References and footnotes given in the article are numbered and enclosed in square brackets. In case of presence in the list of references of works presented in Cyrillic, it is necessary to present the list of references in two variants: the first - in the original, the second - in Romanized alphabet (**References**) according to American Psychological Association <http://www.apastyle.org/> (recommended free site for transliteration from Russian to Latin <https://translit.ru>, from Kazakh to Latin <https://qazlat.kz>).
 - **References** (bold, 14 point font).
 - **Romanized reference list should look as follows:** author(s) (transliteration) → title of the article in transliterated version → [translation of the article title into English in square brackets] → title of the Kazakh- or Russian-language source (transliteration, or English title - if available) → output data with designations in English.
 - You can see the sample formatting of the **reference list and References** by following the link:
- A separate page provides information about the author** (for publication in the “Our Authors” section):
- Information about authors includes the following elements:
- In Kazakh:** - аты, әкесінің аты және тегі; – ғылыми атағы, ғылыми дәрежесі (бар болса); – лауазымы немесе кәсібі; – жұмыс орны (ұйымның атауы); – қаласы, елі; – электрондық мекенжайы (е – mail); – телефон нөмірі (ұялы).

In Russian: – имя, отчество и фамилия; – ученое звание, ученую степень (при наличии); – должность или профессию; – место работы (наименование организации); – город, страна; – электронный адрес (e-mail); – номер телефона (сотовый).

In English: - - name, patronymic and surname; - academic title, academic degree (if any); - position or profession; - place of work (name of the organization); - city, country; - electronic address (e-mail); - telephone number (cellular).

The name of the author(s) should be given in the nominative case. All information should be given in full form. Information about authors is given in three languages (Kazakh, Russian and English).

Electronic version of the article is accepted via the journal's website: <https://bilim-uba.kz/>

Contacts: 87172725882
Requisites: RNN 600900611860
BIN 080940006848
IIC KZ44826Z0KZTD2004082
BIN 080940006848
KBE 16, BIK HSBKKZKX
JSC Halyk Bank of Kazakhstan

Articles should be carefully checked and edited by the authors. Articles that are not in compliance with the requirements for publication will not be accepted. The editorial office does not engage in literary and stylistic processing of the article.

Журналдың құрылтайшысы:
Қазақстан Республикасы
Оқу-ағарту министрлігінің
«Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы» ШЖҚ РМҚ.
Журнал 2000 жылдың мамырынан
шыға бастады.

Басылым 3 айда бір рет шығады.

Журнал Қазақстан Республикасының
Ақпарат және Қоғамдық даму
министрлігінің Ақпарат комитетінде
қайта есепке қойылған
(2023 жылғы 20 ақпандағы
Мерзімді баспасөз басылымын,
ақпарат агенттігін және желілік
басылымды қайта есепке қою туралы
№KZ94VPY00064976 куәлік).

Құрметті оқырмандар мен авторлар!

Журналда жарияланған
материалдар редакцияның
көзқарасын білдірмейді.
Фактілер мен мәліметтердің
анықтығына, сондай-ақ стилистикалық
қателерге авторлар жауапты.
Журналға шыққан материалдарды
редакцияның келісімінсіз
көшіріп басуға болмайды.

Мекенжайы:

010000, Астана қ.,
Мәңгілік Ел даңғ., 8/2
«Алтын Орда» БО.

E-mail: bak@uba.edu.kz

Басуға 20.09.2024 қол қойылды.

Пішім 60*90 1/8

ш.б.т. - 22.9. RISO басылым.

Таралымы - 300 дана.

Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА-ның
Дизайн және полиграфиялық қызметтер
бөлімінде басылып шығарылды

Учредитель журнала:
РГП на ПХВ «Национальная
академия образования
им. И. Алтынсарина» Министерства
просвещения Республики Казахстан.
Журнал издается с мая 2000 года.

Периодичность 1 раз в 3 месяца.

Журнал поставлен на переучет
в Комитете информации Министерства
информации и общественного развития
Республики Казахстан
(Свидетельство №KZ94VPY00064976
о переучете периодического печатного
издания, информационного агентства
и сетевого издания
от 20 февраля 2023 года).

Уважаемые читатели и авторы!

Опубликованные в журнале материалы
не отражают
точку зрения редакции.
Ответственность за достоверность фактов
и сведений в публикациях,
а также за стилистические
ошибки несут авторы.
Перепечатка материалов,
опубликованных в журнале,
допускается только с согласия редакции.

Наш адрес:

010000, г. Астана,
пр. Мәңгілік Ел, 8/2,
БЦ «Алтын Орда».

E-mail: bak@uba.edu.kz

Подписано в печать 20.09.2024

Формат 60*90 1/8

усл.печ.л. - 22.9. Печать RISO.

Тираж - 300 экз.

Отпечатано в Отделе дизайна
и полиграфических услуг
НАО им. И. Алтынсарина.

