KARAGANDA BUKETOV UNIVERSITY

KOZYBAYEV UNIVERSITY

ORLEU
БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ ҰЛТТЫҚ ОРТАЛЫҒЫ

УНИВЕРСИТЕТ АРАЛЫҚ WORKSHOP-ФОРУМЫНЫҢ «СЫЗЫҚТЫҚ ОҚУДАН МЕТАДАМУ ЖӘНЕ ҮЗДІКСІЗ КӘСІПТІК ДАМУҒА ДЕЙІН: КОНЦЕПЦИЯЛАР, СТРАТЕГИЯЛАР, ПРАКТИКАЛЫҚ КЕЙСТЕР»

МАТЕРИАЛДАРЫ



МАТЕРИАЛЫ

МЕЖВУЗОВСКОГО WORKSHOP-ФОРУМА «ОТ ЛИНЕЙНОГО ОБУЧЕНИЯ К МЕТАРАЗВИТИЮ И НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ: КОНЦЕПЦИИ, СТРАТЕГИИ, ПРАКТИЧЕСКИЕ КЕЙСЫ»

23 қазан 2025 ж.

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
НАО «СЕВЕРО-КАЗАХСТАНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. М.КОЗЫБАЕВА»
НАО «КАРАГАНДИНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. АКАДЕМИКА Е.А. БУКЕТОВА»
АО «НАЦИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПОВЫШНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «ӨРЛЕУ»
НАЦИОНАЛЬНАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИМ. Ы.АЛТЫНСАРИНА

Университет аралық Workshop-форумының
«Сызықтық оқудан метадаму және үздіксіз кәсіптік дамуға дейін: концепциялар, стратегиялар, практикалық кейстер

МАТЕРИАЛДАРЫ

23 қазан 2025 ж.

МАТЕРИАЛЫ

межвузовского Workshop-форума
«От линейного обучения к метаразвитию и непрерывному профессиональному развитию: концепции, стратегии, практические кейсы»

23 октября 2025 г.

2025

УДК 378.14
ББК 74.58
О - 80

Одобрено Протоколом Научно-технического совета НАО «СКУ им. М. Козыбаева» № __ от___октября 2025

Организационный комитет

межвузовского Workshop-форума «От линейного обучения к метаразвитию и непрерывному профессиональному развитию: концепции, стратегии, практические кейсы» (23.10.2025г., https://ku.edu.kz/news/list?type=adv_conf)

1. Алешин Д.В., руководитель отдела менеджмента научной деятельности Департамента науки
2. Саржанова А.Н., декан педагогического факультета
3. Мурзалинова А.Ж., руководитель Проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза»
4. Уалиева Н.Т., член исследовательской группы Проекта

Редакционная коллегия

электронного сборника материалов межвузовского Workshop-форума «От линейного обучения к метаразвитию и непрерывному профессиональному развитию: концепции, стратегии, практические кейсы»

1. Мурзалинова А.Ж., профессор кафедры «Педагогика и психология», доктор педагогических наук, профессор, СКУ им. М.Козыбаева
2. Чемоданова Г.И., доцент кафедры «Педагогика и психология» СКУ им. М.Козыбаева, канд. пед. наук, доцент, СКУ им. М.Козыбаева
3. Мирза Н.В., профессор кафедры «Дошкольная и психолого-педагогическая подготовка», доктор педагогических наук, доцент, КарНИУ им. Е.А.Букетова
4. Мукушева С.Б., ассистент профессора кафедры «Дошкольная и психолого-педагогическая подготовка», канд. пед. наук, КарНИУ им. Е.А.Букетова
5. Сакаева А.Н., ассоциированный профессор кафедры «Специальное и инклюзивное образование», канд. пед. наук, КарНИУ им. Е.А.Букетова
6. Уалиева Н.Т., доцент кафедры «Начальное, дошкольное и специальное образование», доктор философии (PhD), СКУ им. М.Козыбаева
7. Кабдирова А.А., заместитель директора филиала АО «НЦПК Өрлеу» «Институт профессионального развития по СКО», магистр экономических наук

О 43 «От линейного обучения к метаразвитию и непрерывному профессиональному развитию: концепции, стратегии, практические кейсы: материалы межвузовского Workshop-форума. – Петропавловск: СКУ им. М. Козыбаева, 2025. – 439 с.

Межвузовский Workshop-форум проведен в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (2023-2025 годы).

УДК 378.14
ББК 74.58

ISBN 978-601-223-859-4
© НАО «Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева», 2025

МАЗМҰНЫ/СОДЕРЖАНИЕ

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ҮКД МАЗМҰНЫ: БАҒЫТТАРЫ, ҰЙЫМДАСТЫРЫЛУЫ, МОНИТОРИНГІ / СОДЕРЖАНИЕ НПР В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: НАПРАВЛЕНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ, МОНИТОРИНГ

Абжанова А.А., Стукаленко Н.М. ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ..... **8**

Абсадықова Ж.Қ., Карманова Ж.А. ОТ ЛИНЕЙНОГО ОБУЧЕНИЯ К МЕТАРАЗВИТИЮ: РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ..... **13**

Адилханова М.Т. ЖАС ПЕДАГОГТІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫНДА ӘДІСТЕМЕЛІК ҚЫЗМЕТТІҢ РӨЛІ..... **18**

Айтымова А.Н., Белгибекова А.Б., Малибаева А.М. ОҚУ-КӘСІБИ ҚЫЗМЕТКЕ БЕЙІМДЕУ ҮДЕРІСІНДЕ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМЫТУ..... **23**

Аниченкова К.Д. ПРАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ..... **28**

Баубекова Г.Д., Власова Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ОТ КЛАССИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ..... **33**

Веселкова М.В. ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НПР: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ СТЕЙКХОЛДЕРОВ..... **40**

Гумель Е.Б., Волчкова Н.И. ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... **44**

Землянушкина А.А. НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПРАКТИКИ И ИННОВАЦИЙ..... **50**

Кац А.С. ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ ИХ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ..... **57**

Крысальная А.М., Чемоданова Г.И. ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И РЕСУРСНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА..... **61**

Кузьменко Р., Мирза Н.В. НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ..... **66**

Кукубаева А.Х., Кажмуратова Ж.Ж. ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА..... **71**

Кулашкина А.Н. ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД **77**

Лазаренко Д.В. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ..... **82**

Махадилова М.С., Жақсыбаева А.Ж. АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМЫНЫҢ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІПТІК ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ..... **87**
Махашова П.М., Абдырахимова А.Н. ЖОО-ДА ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ КӘСІБИ БАҒДАР БЕРУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ..... **92**
Нургазинова А.Н. ИНСТРУМЕНТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... **100**
Ныгметова Б.Д. ЛИДЕРСТВО И УПРАВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ..... **101**
Осин М.В., Егорова Г.И. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ - КАК РЕСУРСА БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НЕВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА..... **106**
Рахатова К.Ж. ПЕДАГОГТЕРДІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕР МЕН ЗАМАНАУИ МОДЕЛЬДЕР..... **112**
Самиева О.Б., Федяева М.В. НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА..... **115**
Сарсенбай А.Қ. 3D ТУРЛАРДЫ ҚОЛДАНУ – ПЕДАГОГ КӘСІБИ ДАМУЫНЫҢ ДЕРБЕСТЕНДІРІЛГЕН БАҒЫТЫ РЕТІНДЕ..... **120**
Сахариева С.Г., Завалко Н.А., Радченко Н.Н. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН..... **123**
Тайланова А.С., Ибраева А.М. МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОСТКУРСОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ..... **133**
Таскалиева Г.Е. ПЕДАГОГТІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫ: ӘДІСТЕМЕЛІК ҚОЛДАУ ЖӘНЕ ТӘЖІРИБЕ..... **141**
Темешова З.Н., Мирза Н.В. МЕТАРАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ДЛЯ КАЗАХСТАНА..... **146**
Тлеубай С.Т. ПЕДАГОГИКАЛЫҚ РЕФЛЕКСИЯ – МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ЖЕТІЛУІНІҢ НЕГІЗГІ ФАКТОРЫ..... **148**
Трегубова Т.М., Мурзалинова А.Ж. НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: МОДЕЛИРОВАНИЕ, УСПЕШНЫЕ ПРАКТИКИ..... **159**
Урунова З.Н. УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО И УСТОЙЧИВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ И НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ..... **164**
Фазылова А.А., Стукаленко Н.М. КОУЧИНГ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА..... **169**
Шеститко И.В., Шатарова М.А. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ..... **175**
Шибанкова Л.А. НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ..... **183**

МЕКТЕПТЕ ЖӘНЕ ЖОО-ДА МЕТА БІЛІМ БЕРУ: ПӘНДІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРДІ ҮКД ҚҰЗЫРЕТТЕРІМЕН ИНТЕГРАЦИЯЛАУ / МЕТАПРЕПОДОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ С КОМПЕТЕНЦИЯМИ НПР

Абишева А.М., БАҒАЛАУ ҮДЕРІСІ: ТӘЖІРИБЕ ЖӘНЕ ТИІМДІ ТӘСІЛДЕР… **187**

Алексеюк Е.Ю., Смолькина Т.П., ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... **190**

Әлжанова Г.К., Кабденова А.К., Баймухамбетова Ж.К., ТАҢҒАЖАЙЫП КУБИК БАСТАУЫШ СЫНЫПТА САРАЛАП ОҚЫТУ МЕН ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ..... **194**

Борангулова А.С., ПОДГОТОВКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ КАК ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА..... **200**

Василевская Д.В., Смолькина Т.П., ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ МУЗЫКИ)... **205**

Кукубаева А.Х., Ахметжанова А.С., ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... **212**

Кукубаева А.Х., Ахметжанова А.С., ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ..... **217**

Мукушева К.С., Сагындыкова Г.М., БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ТҮСІНІП ОҚУДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ..... **222**

Мурзалинова А.Ж., Трегубова Т.М. МЕТАОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВОПРЕКИ ЛИНЕЙНОМУ ОБУЧЕНИЮ..... **227**

Нурушева А.Б., Парахонько К.Р., Жусупбекова Г.Г., ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ..... **234**

Садвокасов Е.А., ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ҚҰРАЛДАРЫН «ӘДЕБИЕТТІК ОҚУ» ПӘНІНДЕ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ..... **239**

Сакаева А.Н., МЕТАПРЕПОДАВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПОНЯТИЙНЫЕ ОСНОВАНИЯ, СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ **245**

Саламат Н.Е., ФАСИЛИТАТОРЛАР ЖЕЛІСІНДЕГІ ТӘЖІРИБЕ АЛМАСУ: ТАРИХ ПЕН АРХЕОЛОГИЯНЫ САБАҚТА ҚОЛДАНУ СТРАТЕГИЯЛАРЫ..... **252**

Семенович А.Г., РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОВЛАДЕНИЯ ПРАКТИКАМИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ..... **256**

Стукаленко Н.М., Сулейменова А.С., АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: КЛАССИФИКАЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ, ПРЕИМУЩЕСТВА..... **261**

Стукаленко Н.М., Сулейменова А.С., РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ..... **267**
Федосеева Е.С., ГЕЙМИФИКАЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРЕВРАЩЕНИЕ УРОКА В КВЕСТ..... **274**
Шарипова Г.Т., АЛГЕБРА МЕН САНДАР ТЕОРИЯСЫН ОҚЫТУДАҒЫ ЖҮЙЕЛІК-ӘРЕКЕТТІК..... **280**
Шубаева Н.М., БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРДЫҢ РУХАНИ ЖӘНЕ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІН ДАМЫТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ..... **286**

БОЛАШАҚ ЖӘНЕ ТӘЖІРИБЕЛІ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМИ ЛАНДШАФТЫ / ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ И НАУЧНЫЙ ЛАНДШАФТ В НПР БУДУЩИХ И ПРАКТИКУЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

Есмагамбетова А.К., СЕКЦИЯ 3. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ И НАУЧНЫЙ ЛАНДШАФТ В НПР БУДУЩИХ И ПРАКТИКУЮЩИХ ПЕДАГОГОВ..... **292**
Самуратова Р.Т., ТОПТЫҚ ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ СЫНИ ТҰРҒЫДАН ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ..... **297**
Тормозова Р.В., ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МИРОВОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАС..... **302**
Уалиева Н.Т., ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ..... **308**

ҮКД ТАБЫСТЫЛЫҒЫНЫҢ МОНИТОРИНГІ: БАҚЫЛАУ, ДИАГНОСТИКА, ТИІМДІЛІКТІ БАҒАЛАУ / МОНИТОРИНГ УСПЕШНОСТИ НПР: НАБЛЮДЕНИЕ, ДИАГНОСТИКА, ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ

Мукушева С.Б., МОНИТОРИНГ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА..... **314**
Кабдирова А.А., ОЦЕНКА УСПЕШНОСТИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ..... **320**
Айсина Н.Б., ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАР НЕГІЗІНДЕ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ШЕБЕРЛІГІН АРТТЫРУ: ДИАГНОСТИКА ЖӘНЕ НӘТИЖЕЛІЛІКТІ БАҒАЛАУ..... **326**
Джаксалыкова А.С., ПОСТКУРСОВАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФУНДАМЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ..... **332**
Жанысбаева Р.М., МОНИТОРИНГ УСПЕШНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА..... **336**
Альмагамбетова Л.С., Кабдирова А.А., ЦИФРОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ…….. **342**

ҮКД ЭКОЖҮЙЕСІНДЕГІ БІЛІМ БЕРУ СТЕЙКХОЛДЕРЛІГІ/ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СТЕЙКХОЛДЕРСТВО В ЭКОСИСТЕМЕ НПР

Айтымова А.Н., Белгибекова А.Б., Малибаева А.М. БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ РӨЛІ..... **348**
Власенко С. В., Рахметова Ж. Е. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ **353**

ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ…….....……
Власенко С. В., Турленова Т. Н. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ШКОЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ СТЕЙКХОЛДЕР-ОРГАНИЗАЦИИ……..... **361**
Доброгорская В.А., Чемоданова Г.И. РЕСУРСНОЕ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ……..... **367**
Ибрагим Қ.Ә., Бирибаева Н., Сатылханова Г.А. ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДАМУДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ЭКОЖҮЙЕСІ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ СТЕЙКХОЛДЕРЛЕРДІҢ БІРЛЕСКЕН ӨЗАРА ІС-ҚИМЫЛЫ..... **372**
Кукубаева А.Х., Кажмуратова Ж.Ж. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ..... **378**
Мартыненко В.В., Батанова Б.Х. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА……..... **383**
Моор О.А., Уалиева Н.Т. РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ…….....… **389**
Мубаракшина Л.Р. КОМАНДНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ……..... **395**
Новиков М.А., Шарова Л.В. ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ В СИСТЕМЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ……..... **400**
Нуганова А.Г. РАБОТОДАТЕЛИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ И СТАНДАРТОВ БИЗНЕСА В МОДУЛИ НПР ДЛЯ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS И ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ…….....… **406**
Селиверстова М.В. ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: ПРОБЛЕМЫ ПОДБОРА НАСТАВНИКОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ..... **411**
Стукаленко Н.М., Баймулдина Ж.Т. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ…….....…… **417**
Стукаленко Н.М., Калкенова А.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ…….....…. **422**
Стукаленко Н.М., Калкенова А.А. СОЗДАНИЕ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ…….....… **427**
Чемоданова Г.И. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СТЕЙКХОЛДЕРАМИ: КЛЮЧ К НЕПРЕРЫВНОМУ РАЗВИТИЮ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА……..... **433**

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ҮКД МАЗМҰНЫ: БАҒЫТТАРЫ, ҰЙЫМДАСТЫРЫЛУЫ, МОНИТОРИНГІ / СОДЕРЖАНИЕ НПР В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: НАПРАВЛЕНИЯ, ОРГАНИЗАЦИЯ, МОНИТОРИНГ

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Абжанова А.А., магистрант,
sairangul777@mail.ru
Стукаленко Н.М., доктор педагогических наук, профессор академик АПНК, МАИН,
Кокшетауский университет им. Ш.Уалиханова, г. Кокшетау
nms.nina@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются актуальность формирования управленческих навыков у будущих педагогов. Освещены проблемы, связанные с управленческими навыками будущего педагога. Проведен теоретический анализ научных подходов к формированию управленческой компетенции у будущих педагогов.

Ключевые слова: менеджмент, управленческая деятельность, управленческая компетентность, научные подходы, будущие преподаватели.

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ БАСҚАРУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Әбжанова А.А., магистрант
sairangul777@mail.ru
Стукаленко Н.М., педагогика ғылымдарының докторы, профессор АӨК академигі, МАИН
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қаласы
nms.nina@mail.ru

Андатпа. Мақалада болашақ педагогтардың басқару дағдыларын қалыптастырудың өзектілігі қаралады. Болашақ педагогтың басқару дағдыларына байланысты проблемалар баяндалды. Болашақ педагогтарда басқару құзыретін қалыптастырудың ғылыми тәсілдеріне теориялық талдау жүргізілді.

Түйінді сөздер: менеджмент, басқару дағдылары, басқарушылық құзыреттілік, ғылыми тәсілдер, болашақ оқытушылар.

THE DEVELOPMENT OF MANAGERIAL SKILLS IN FUTURE TEACHERS

A.A. Abzhanova, Master's student
sairangul777@mail.ru
Stukalenko N.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of APNK, Main Academy of Medical Sciences
Kokshetau University named after Sh.Ualikhanov, Kokshetau
nms.nina@mail.ru

Abstract. The article considers the relevance of the formation of managerial skills among future teachers. Problems related to the management skills of the future teacher are highlighted. A theoretical analysis of scientific approaches to the formation of managerial competence among the future teachers was carried out.

Key words: management, managerial activity, managerial competence, scientific approaches, future teachers.

Современный Казахстан активно интегрируется в мировое образовательное пространство, направляя свои усилия на поиск новых путей становления личности специалиста, способного успешно ориентироваться в поликультурном пространстве и осознавать его ценности, компетентного в формировании собственной профессиональной позиции и в развитии личности другого человека.

Успех проводимой в Казахстане модернизации образования во многом зависит от готовности педагогических кадров к её реализации. Новые условия существования образовательной среды, обновление содержания образования, инновационные формы и методы обучения, всё возрастающие требования к качеству знаний, усложнение форм организации образовательного процесса — всё это требует повышения управленческой компетентности и формирования готовности будущего педагога к эффективному выполнению профессиональной деятельности.

Изучение результатов психолого-педагогических исследований и анализ реальной школьной практики показывают, что профессиональная компетентность современного педагога и его ментальность не в полной мере соответствуют требованиям модернизации базового образования, особенно в той части, которая необходима для развития собственной познавательной активности учащихся, для организации процесса обучения таким образом, чтобы он становился взаимодействием двух равно активных субъектов.

Современная школа испытывает потребность в педагогах, не только способных объяснять новый материал и организовывать свой труд, но и умеющих грамотно управлять учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Речь идет о новой роли педагога - педагога-менеджера, способного обеспечить гарантированный уровень образованности обучаемого, т.е. достижение прогнозируемого и диагностируемого результата за намеченное время и с заранее определенными затратами ресурсов.

Анализ стандартов позволяет утверждать, что формирование управленческой компетентности является особенно актуальным для будущего педагога. В частности, исключительно важно владение навыками рефлексии, самооценки, самоконтроля, развитие ряда компетенций (способность осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, актуализировать их творческие способности и т.д.).

Практика показывает, что модернизация системы образования в значительной степени зависит от организации эффективного и качественного управления образовательными организациями, образовательными проектами, учебно-воспитательным процессом в учреждении, образованием обучающихся и повышением квалификации педагогических кадров. Для того чтобы осуществить все должным образом, нужно пересмотреть требования к профессиональной подготовке будущих педагогов в системе высшего образования. Появилась потребность не только в педагогах с высшим профессиональным образованием, но и, в значительной степени, компетентных педагогах, способных и готовых руководить образовательными процессами вне зависимости от типа образовательной организации. Такой педагог будет готов создавать не просто учебное пространство, а специфически организованную эмоционально-комфортную образовательную среду социального взаимодействия для наилучшего самоопределения и саморазвития обучающихся и полноценного освоения ими самых разнообразных форм и видов человеческой деятельности.

Компетентность педагога как субъекта менеджмента в системе образования характеризуется его подготовленностью к выполнению профессиональных функций, связанных с управлением на основе гармоничного единства его социальных установок и

психолого-педагогической готовности. Вот почему так важно сформировать у будущих педагогов управленческую компетентность в период обучения в вузе, а для этого необходимо определить основные научные подходы, которые приведут к лучшему результату.

Многие исследователи в области педагогики и психологии изучают сущность и содержание понятия «компетентность». Проанализировав работы ряда ученых (С.Велде, В.Г.Зарубин, Э.Ф.Зеер, Дж.Равен, Г.К.Селевко, В.П.Симонов, А.В.Хуторской, Э.Шорт, А.Н.Щукин), сформирован следующий вывод: компетентность – это приобретенные, преобразованные к использованию в профессиональной деятельности знания, проявляющиеся в умении осуществлять на практике конкретные сформированные в период обучения компетенции.

Управленческую компетентность в современной научной педагогической литературе начали рассматривать как одну из приоритетных, на формирование которой необходимо уделить особое внимание. При этом управленческая компетентность является составной частью профессиональной компетентности педагога. Под управленческой компетентностью педагога мы понимаем сформированность педагогических знаний, умений и навыков, владение педагогическим анализом, умение ставить цели, прогнозировать, планировать, организовывать и управлять целостным педагогическим процессом.

Существуют различные подходы к формированию управленческой компетентности будущих педагогов.

Одним из подходов является системный подход, так как он является основой управления. Данный подход является ключевым в теории и практике управления.

Системный подход используется в исследовании формирования управленческой компетентности будущих педагогов, в первую очередь, для представления данного процесса в виде системы. Рассмотрение системного подхода невозможно без главного понятия «система», в теории существует огромное количество определений данному термину. Система рассматривается, как совокупность элементов в объекте, которые взаимосвязаны между собой множеством связей. При этом элементы неразрывно сплетаются и функционируют как одно целое. При использовании системного подхода к формированию управленческой компетентности будущих педагогов наилучшим образом представляется возможность определить проблему исследования и наметить стратегию ее решения; четко провести линию между элементами системы и изучить каждый элемент системы в отдельности; проанализировать их, объединив в единую структуру; расставить приоритеты одних элементов над другими, с учетом его влияния на развитие других элементов и всей системы в целом; определить педагогические условия, обеспечивающие эффективную работу всей системы. Данный подход служит методом управления системой. Необходимо отметить, что зачастую системы подвергаются внешним воздействиям в форме контроля, стимулирования, организации, коррекции и постановки целей. Управление должно основываться на объективно доступных потенциальных возможностях системы. Системный подход в формировании управленческой компетентности будущих педагогов рассматривается как базовый, который позволит успешно решить поставленные в исследовании задачи.

В связи с тем, что педагог входит в вид профессии «человек - человек», является целесообразным использовать личностно ориентированный подход в формировании управленческой компетентности, где ключевым понятием является личность. Данный подход обеспечит возможность становления, эффективное функционирование и профессиональный рост личности с учетом постоянно меняющихся условий труда, также способствует самоорганизации и личностному развитию, реализации его творческих способностей и созданию условий, содействующих эффективному

формированию управленческой компетентности каждого обучающегося исходя из его возможностей. Личностно-ориентированный подход проявляется как объективная тенденция, которая выражается в подготовке будущих педагогов с помощью построения индивидуального образовательного пути.

Таким образом, личностно-ориентированный подход в формировании управленческой компетентности, где управление рассматривается как целенаправленное взаимодействие субъектов, призванное обеспечить повышение эффективности управленческой деятельности, сосредотачивает свое внимание на создании условий для личностного роста обучающегося, его профессионального развития, возможности развивать свои способности, применять знания, умения и навыки в профессиональной деятельности и определить потенциал для личного развития.

При исследовании проблемы формирования управленческой компетентности будущих педагогов целесообразно использовать ресурсный подход. Идеи ресурсного подхода имеют серьезные личностно ориентированные и гуманистические основания [5]. В своих трудах Дж. Барни выделяет ресурсы, такие как активы, способности, организационные процессы, фирменные атрибуты, информацию, знания, которые находятся под контролем организации и позволяют разрабатывать и применять стратегии, которые повышают рациональность и эффективность процесса. На основе данного подхода управленческую компетентность педагога в системе образования рассматривают как систему возобновляемых, частично возобновляемых и не возобновляемых ресурсов, проявление которых может быть или не быть в реальной деятельности. Различная форма проявления детальности задает отношение к тем или иным качествам и свойствам человека как к реальному ресурсу. Но вернее рассмотрение человеческого капитала не как определенного объёма ресурсов, который человек может использовать в профессиональной деятельности в течение своей жизни, данного ему от рождения, а как его каждодневную, ежеминутную способность к производству таких ресурсов.

Следует добавить, что быстрый ритм жизни современных людей, переход к информационному обществу требуют специалистов, способных к быстрой адаптации накопленных знаний, умений и навыков к реальным жизненным условиям. Теперь хорошим специалистом может называться не тот, кто обладает энциклопедическими знаниями по преподаваемому предмету, а тот, кто может их успешно использовать в профессиональной деятельности. В современной системе образования компетентностный подход стал одним из приоритетных. Данный подход раскрывает управленческую компетентность как готовность педагога профессионально решать управленческие проблемы и задачи, используя при этом полученные знания, сформированные умения и навыки, приобретенный опыт и личностные качества. Очевидно, что главная цель компетентностного подхода состоит в приобретении знаний, навыков и умений для их использования в конкретных педагогических ситуациях.

Формирование управленческой компетентности будущих педагогов нужно рассматривать и с позиции деятельностного подхода. Понятие «деятельность» имеет множество толкований, которые даны в разных источниках и разными авторами, и оно также является подробно изученным. Деятельности приписываются такие свойства: мотивированная, целенаправленная, обращенная на конкретный объект или субъект, реализуемая с помощью совокупности определенных методов, форм и средств; приводящая к определенному ранее запланированному результату.

Деятельностный подход, определяющий единство личности с ее деятельностью, позволяет нам при формировании управленческой компетентности будущих педагогов планировать такие виды деятельности обучающихся, которые приведут к изменениям в структуре личности.

Теоретический анализ научных подходов к формированию управленческой компетенции у будущего педагогов позволил выявить, что ученые в своих работах трактуют понятия «компетентность», «компетенция», «управленческая компетентность» по-разному, но они имеют близкое по содержанию смысловое значение. Рассмотрев пять различных подходов (системный, личностно-ориентированный, ресурсный, компетентностный и деятельностный) к формированию управленческой компетентности будущих педагогов, можем отметить, что каждый из них имеет свои принципы, определенные цели и задачи, механизмы их достижения. Следует отметить, что системный подход к формированию управленческой компетентности рассматривается, как основополагающий. Он позволит представить формирование управленческой компетентности будущих педагогов в виде взаимосвязанных между собой элементов системы. Такой подход позволит детально изучить каждый элемент системы и определить педагогические условия, обеспечивающие совершенствование системы формирования управленческой компетентности педагога.

Личностно-ориентированный подход будет реализован при создании условий для личностного роста обучающегося в период обучения в вузе, его профессионального становления, развития природных способностей, и также во время педагогической практики можно запланировать выполнение индивидуальных работ с целью закрепления тех или иных знаний, умений и навыков профессиональной деятельности и определения потенциала для дальнейшего личного развития на послевузовском этапе, в период профессионального становления.

Ресурсный подход даст возможность определить ресурсы и потенциал для формирования управленческой компетентности будущих педагогов, так как управление есть не что иное, как управление ресурсами.

Деятельностный подход позволяет также обосновать теоретические и практические основы данной проблемы и обеспечит необходимым инструментарием процесс формирования управленческой компетентности будущих педагогов.

Компетентностный подход позволит определить критерии и показатели сформированности управленческой компетентности у будущих педагогов для определения эффективности процесса подготовки.

Можно констатировать, что успешным формирование управленческой компетентности будущих педагогов будет при реализации педагогических условий, способствующих овладению основами профессиональной составляющей специалиста во время обучения в вузе. В свою очередь, управленческая компетентность педагога обеспечит результативность стратегического управления образовательными процессами в долгосрочной перспективе, их успешную профессиональную самореализацию в условиях конкурентной среды рыночной экономики.

Литература:

1. Қалымбетова Э.К. Психология управления [Текст]: учебное пособие / Э.К.Қалымбетова, Л.О.Баймолдина; КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. – 219, [1] с.

2. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию// Образование и наука – 2005. – № 3 (33).

3. Иргебаева Н. Психология управления. – Алматы: Нур-Принт, 2020. – 352 с

4. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. -2006, №11. (39-46).

5. Гончарова Н.Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5.

6. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к образованию//Образование и наука – 2005. – № 3 (33).

7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. – № 5.

8. Равен Д. Компетентность в современном обществе. - Когито-Центр; М.; 2002.

9. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: учеб. пособие / И.С.Сергеев. -СПб.: Питер, 2004.-316 с.

10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
11. Development and implementing local educational standards / Ed. by Meyers R. ERIS Clearing House on Assessment and Evaluation, 1998.
12. Occupational standards: International perspectives / Ed. By Oliveira J. Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment, the Ohio State University, 1995.
13. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence // Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference. 1997. P. 27–35.

ОТ ЛИНЕЙНОГО ОБУЧЕНИЯ К МЕТАРАЗВИТИЮ: РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Абсадыкова Ж.Қ., магистрант
Карманова Ж.А., д.п.н., доцент
НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова». г.Караганда. Janus_03@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь между развитием речи ребёнка и формированием метакомпетенций, необходимых для успешной адаптации и профессионального роста в современном обществе. Раскрывается значение семейного общения как основы развития когнитивных и коммуникативных навыков, формирующих способность к самообучению и критическому мышлению. Ключевым аспектом является концепция непрерывного образования (lifelong learning), и в Казахстане активно изучаются пути её внедрения в контексте цифровой трансформации образования. Анализируются современные тенденции перехода от линейного обучения к метаразвитию личности, подчеркивается роль инновационных технологий и искусственного интеллекта в формировании индивидуальных образовательных траекторий. В результате делается вывод о необходимости интеграции семейного воспитания, системы образования и государственной политики для формирования метакомпетенций, обеспечивающих устойчивое развитие личности и общества.

Ключевые слова: речевое развитие, семья, метакомпетенции, метаразвитие, непрерывное образование, lifelong learning, цифровизация образования.

ЖЕЛІЛІК ОҚЫТУДАН МЕТАРАЗДЫҚҚА: МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫ ҮЗДІКСІЗ ОҚЫТУДЫҢ АЛҒЫШАРТТАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ СӨЙЛЕУ СТРАТЕГИЯЛАРЫ

Әбсадықова Ж.Қ., магистрант
Ж.А. Карманова, т.ғ.к., доцент
«Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті» КЕАҚ. Қарағанды қаласы, Janus_03@mail.ru

Андатпа. Мақалада баланың сөйлеуінің дамуы мен қазіргі қоғамда сәтті бейімделу және кәсіби өсу үшін қажетті метакомпетенциялардың қалыптасуы арасындағы байланыс қарастырылады. Отбасылық қарым-қатынастың маңыздылығы өзін-өзі оқыту және сыни ойлау қабілетін қалыптастыратын когнитивті және коммуникативті дағдыларды дамытудың негізі ретінде ашылады. үздіксіз білім беру тұжырымдамасына (lifelong learning) және оны Қазақстанның білім беруді цифрландыру жағдайында іске асыруға ерекше назар аударылады. Сызықтық оқытудан тұлғаның метараз дамуына көшудің заманауи тенденциялары талданады, инновациялық технологиялар мен жасанды интеллекттің жеке білім беру траекторияларын қалыптастырудағы рөлі атап өтіледі. Нәтижесінде жеке тұлға мен қоғамның тұрақты дамуын қамтамасыз ететін метакомпетенцияларды қалыптастыру үшін отбасылық тәрбиені, білім беру жүйесін және мемлекеттік саясатты біріктіру қажеттілігі туралы қорытынды жасалады.

Түйінді сөздер: сөйлеуді дамыту, отбасы, метакомпетенциялар, Метадаму, үздіксіз білім беру, lifelong learning, білім беруді циарландыру.

FROM LINEAR LEARNING TO META-DEVELOPMENT: SPEECH STRATEGIES FOR CREATING THE PREREQUISITES FOR CONTINUOUS LEARNING IN PRESCHOOLERS

Absadykova J. Қ., Master's student
Zh.A. Karmanova, Ph.D., Associate Professor
NAO "Karaganda National Research University named after academician E.A. Buketova"
Karaganda. Janus_03@mail.ru

Abstract. The article examines the relationship between the development of a child's speech and the formation of meta-competencies necessary for successful adaptation and professional growth in modern society. The article reveals the importance of family communication as the basis for the development of cognitive and communication skills that form the ability to self-study and critical thinking. Special attention is paid to the concept of lifelong learning and its implementation in the context of digitalization of education in Kazakhstan. The article analyzes current trends in the transition from linear learning to personal meta-development, and highlights the role of innovative technologies and artificial intelligence in shaping individual educational trajectories. As a result, it is concluded that it is necessary to integrate family upbringing, the education system and public policy in order to form meta-competencies that ensure the sustainable development of the individual and society.

Key words: speech development, family, meta-competencies, meta-development, continuing education, lifelong learning, digitalization of education

Дошкольное обучение играет ключевую роль в формировании базовых когнитивных и личностных навыков ребёнка. Именно в этот период закладываются основы саморегуляции, мышления и социального взаимодействия, а развитие речи становится центральным инструментом этих процессов. Через речь ребёнок осваивает способы выражения мыслей, эмоций и понимания окружающего мира. Как отмечал Л.С.Выготский [1], речь является не только средством коммуникации, но и инструментом развития мышления и внутренней регуляции поведения.

Традиционная модель образования — школа → вуз → работа — была эффективна в условиях стабильного общества, где профессии не менялись десятилетиями. В такой системе достаточно было однажды получить образование и работать в выбранной сфере всю жизнь. Однако современное общество характеризуется высокой динамикой и постоянными изменениями в профессиональной сфере. Появление новых технологий, профессий и способов взаимодействия требует от человека умения самостоятельно учиться, планировать своё развитие и осознавать собственные когнитивные процессы. В этих условиях линейная модель обучения перестаёт быть достаточной, и на первый план выходит концепция метаразвития, которая предполагает развитие у ребёнка способности управлять собственным обучением и осознавать свои действия.

Особое значение в формировании метаразвития имеет дошкольное образование и развитие речи. Уже в раннем возрасте ребёнок начинает осваивать навыки саморегуляции, планирования и контроля своих действий через активное использование речи. Речевая деятельность выполняет не только коммуникативную функцию, но и является инструментом формирования метапознания — способности осознавать свои мыслительные процессы, анализировать действия и корректировать поведение.

Метаразвитие представляет собой более высокий уровень развития личности, направленный на формирование способности осознавать, контролировать и корректировать собственные когнитивные процессы. В педагогической практике этот подход рассматривается как стадия, когда обучение перестаёт быть исключительно линейным и репродуктивным и превращается в самонаправленный и осознанно управляемый процесс. Основными характеристиками метаразвития являются осознанность действий ребёнка, способность к саморегуляции и наличие метапознания

— понимания собственных мыслительных процессов, включая планирование, прогнозирование и оценку результатов деятельности.

Речевая деятельность выступает ключевым инструментом формирования этих навыков. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского [1], речь является средством мышления и внутренней регуляции. Внешняя речь обеспечивает общение с окружающими и усвоение социального опыта, тогда как внутренняя речь служит механизмом самоконтроля и саморегуляции, позволяя ребёнку планировать действия, анализировать свои поступки и корректировать поведение. Эта функция речи особенно важна в дошкольном возрасте, когда формируются основы метапознания — умения осознавать свои мыслительные процессы, планировать действия и оценивать результаты. Через проговаривание своих действий, обсуждение ошибок, пересказы и коллективные обсуждения ребёнок учится анализировать свои решения, прогнозировать последствия и корректировать поведение.

Таким образом, речь становится не только средством коммуникации, но и инструментом саморегуляции, критического мышления и развития самостоятельности, закладывая фундамент для будущих метакомпетенций, необходимых для успешного обучения и профессионального развития.

Для формирования метапознания и метакомпетенций у дошкольников важно использовать активные речевые стратегии, которые вовлекают ребёнка в осознанное планирование, контроль и анализ своих действий. К таким стратегиям относятся:

1. Проговаривание вслух действий. Ребенок описывает, что и как он будет делать перед началом задания. Например, при строительстве модели из кубиков ребёнок проговаривает последовательность шагов, что помогает планировать и контролировать выполнение.
2. Обсуждение ошибок. Педагог задаёт вопросы: «Почему это не получилось?» или «Что можно сделать иначе?» Дети учатся анализировать свои действия и улучшать показатели.
3. Пересказы и объяснения. Дети рассказывают события. Ребёнок рассказывает сюжет сказки или объясняет свои действия. Эти упражнения развивают память, логическое мышление и умение аргументировать свои действия.
4. Диалоги и групповые обсуждения. Обсуждение общих задач и подходов к их решению позволяет детям развивать важные навыки. Они учатся анализировать информацию, оценивать свои действия и понимать, что у других людей могут быть другие взгляды. Это помогает им принимать более взвешенные решения и эффективно взаимодействовать с окружающими.
5. Ролевые и сюжетные игры. Игры являются мощным стимулом для развития речи, навыков планирования и способности решать проблемы. Возьмем, к примеру, игру "Магазин": здесь дети не только обмениваются товарами, но и активно используют речь для обсуждения, устанавливают правила и продумывают свои действия.

Использование этих стратегий в дошкольной практике позволяет ребёнку постепенно переходить от пассивного усвоения знаний к самостоятельному управлению своим обучением, формируя навыки, необходимые для будущего непрерывного образования (lifelong learning) [2].

Сегодня линейное обучение перестаёт соответствовать требованиям современного мира. По данным Всемирного экономического форума, более 40% навыков работников устаревают в течение пяти лет [3]. Современному обществу нужны специалисты, способные быстро адаптироваться, переучиваться и развиваться в условиях постоянных изменений.

Именно поэтому всё большее значение приобретает концепция метаразвития, направленная на формирование универсальных навыков — метакомпетенций, которые

обеспечивают возможность учиться на протяжении всей жизни. К числу ключевых метакомпетенций, формирующих основу метаразвития, относятся [4]:

1) Критическое мышление и способность к анализу;
2) Коммуникационные навыки;
3) Умение работать в команде;
4) Цифровая грамотность;
5) Креативность;
6) Самоорганизация и управление временем.
7) Эмоциональную компетентность

Формирование этих навыков начинается уже в дошкольном возрасте через речевую деятельность и педагогические стратегии, направленные на развитие саморегуляции, планирования, анализа действий и критического мышления. Речевая активность ребёнка — от проговаривания действий до коллективных обсуждений и пересказов — создаёт прочную основу для будущего непрерывного образовательного и профессионального развития.

Именно эти качества, по мнению М.В.Кларина [5], становятся центральными компонентами профессионального развития человека в XXI веке, определяя его конкурентоспособность и готовность к постоянным изменениям.

Формирование метакомпетенций создаёт основу для непрерывного самообучения, позволяя адаптироваться к новым знаниям и эффективно применять их в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Lifelong learning, или непрерывное образование, в данном подходе понимается как процесс, который начинаются в раннем детстве и продолжается на протяжении всей жизни, он направлен на сохранение профессиональных навыков и развитие личности. Современная социально-экономическая обстановка и стремительный технологический скачок стали катализаторами для возникновения широкого спектра возможностей в области непрерывного образования [6.,7]. В настоящее время можно обозначить следующие основные векторы развития:

1) Адаптация к новым технологиям;
2) *Освоение междисциплинарных навыков;*
3) Использование новых образовательных платформ;
4) Обращение к менторам или коучам.

Развитие системы непрерывного образования становится стратегическим направлением государственной политики. В Казахстане это отражено в Концепции обучения в течение всей жизни, утверждённой Правительством Республики Казахстан в 2021 году [8]. Документ определяет приоритеты по созданию условий для получения образования в любом возрасте, формированию культуры самообучения и развитию национальной системы квалификаций. Реализация принципов lifelong learning предполагает интеграцию формального, неформального и информального образования, развитие цифровых образовательных платформ, а также поддержку граждан в профессиональной переподготовке и переквалификации [9].

Современный специалист должен не только обладать знаниями, но и уметь грамотно их презентовать, аргументировать свою позицию, эффективно взаимодействовать в команде и коммуницировать в профессиональной среде. Эти умения берут начало в раннем речевом развитии ребёнка. Именно в дошкольном возрасте формируются основы языковой культуры, навыки слушания, выражения мыслей и понимания других, которые впоследствии становятся метакомпетенциями взрослого человека.

Профессиональные навыки XXI века можно рассматривать как логическое продолжение и результат развития коммуникативных способностей, заложенных в

детстве. Внедрение цифровых платформ, симуляторов и элементов геймификации постепенно трансформирует традиционную модель обучения [10]. Эти инструменты помогают учитывать индивидуальные особенности обучающихся, повышают мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс. Особое значение приобретают системы искусственного интеллекта, которые позволяют:

1. Анализировать прогресс студентов;
2. Подбирать персонализированные задания с учётом уровня подготовки;
3. Прогнозировать результаты обучения;
4. Формировать индивидуальные образовательные траектории и рекомендации для дальнейшего развития.

В Казахстане подобные технологии внедряются в рамках программы «Цифровой Казахстан» и проекта Smart Education, направленных на развитие цифровой грамотности и повышение качества образования [11]. Работа с системами искусственного интеллекта формирует у студентов умение учиться самостоятельно, критически оценивать информацию, анализировать данные и управлять собственным образовательным развитием, что напрямую связано с задачами метаразвития.

Если рассматривать процесс формирования этих навыков с точки зрения жизненного цикла личности, то его истоки можно найти уже в детстве — в семье, где начинается первое обучение через речь и общение. Дети, родители которых регулярно читают книги, обсуждают сюжеты и задают вопросы, демонстрируют более быстрое развитие связной речи и проявляют интерес к познанию. Исследования Л.И.Божович [12] и А.А.Леонтьева [13] подтверждают, что речевая активность в раннем возрасте тесно связана с развитием мышления и познавательной самостоятельности.

Современные университеты активно включают в образовательный процесс курсы, направленные на развитие soft skills: умения выступать публично, участвовать в дебатах, работать над проектами и эффективно общаться [14]. Исследования и аналитические отчёты подчёркивают [5], что именно эти навыки, наряду с критическим мышлением, являются определяющими для успеха в XXI веке. При этом, фундамент для развития этих компетенций закладывается в раннем детстве, через развитие речи [15].

Гиганты IT-индустрии, такие как Google и Microsoft [16], ставят во главу угла не диплом, а гибкие навыки: способность к обучению, коммуникации и командной работе. Эти качества закладываются с самого детства, когда ребёнок учится понимать речь, и совершенствуются на протяжении всей жизни, проявляясь в умении убеждать, вести переговоры и эффективно взаимодействовать с коллегами. Таким образом, развитие речи в раннем детстве можно рассматривать как первый этап становления личности, готовой к метаразвитию и обучению на протяжении всей жизни.

Путь развития человека представляет собой непрерывную цепочку — от первых речевых взаимодействий в семье до осознанного профессионального саморазвития во взрослом возрасте. Ранняя языковая культура и навыки общения закладывают основу для формирования метакомпетенций, необходимых для успешного lifelong learning.

Современная образовательная парадигма требует интеграции усилий семьи, системы образования и государства. Семья закладывает самые первые навыки коммуникаций и мышления, школа и университеты развивают их в дальнейшем профессиональном контексте, а инновационные технологии и цифровая среда поддерживают этот процесс на протяжении всей жизни. Для Казахстана данное направление имеет стратегическое значение: развитие непрерывного образования и метакомпетенций становится ключевым фактором конкурентоспособности личности и страны. Инвестиции в раннее речевое развитие, поддержку семейного воспитания и внедрение современных образовательных технологий формируют устойчивый человеческий капитал и обеспечивают будущее национальное развитие.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. — М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. — 325 с.
2. https://umonicsplus.com/lifelong-learning/
3. https://kapital.kz/economic/119875/kak-ne-ostat-sya-bez-raboty-chto-nuzhno-znat-o-budushchem-rynke-truda.html
4. https://moluch.ru/archive/305/68702
5. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метакомпетенции и образование будущего. — М.: Академия, 2018. — 256 с.
6. oECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris: oECD Publishing.
7. UNESCo. (2015). Rethinking Education: Towards a Global Common Good? Paris: UNESCo.
8. Правительство Республики Казахстан. (2021). Концепция обучения в течение всей жизни в Республике Казахстан. Астана.
9. Абдрахманова, Е.А. (2022). Современные подходы к реализации концепции lifelong learning в Казахстане. Вестник КазНПУ им. Абая, 2(78), 33–41.
10. https://www.park.edu/blog/the-gamification-of-learning-engaging-students-through-technology/?utm_source=chatgpt.com
11. Министерство цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности РК. (2023). Smart Education: развитие цифровой образовательной среды в Казахстане. Астана.
12. Божович, Л.И. (1989). Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Педагогика.
13. Леонтьев, А.А. (2003). Язык, речь, речевая деятельность. М.: Смысл.
14. Ускова Б.А., Фоминых М.В. Методика формирования soft skills у студентов вузов: теоретический и практический аспекты // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагоги ческие науки». 2022. Т. 19. № 1. С. 77–92. DOI: https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2022.1.6
15. World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Geneva: WEF
16. Google. (2019). Re:Work — Skills of Successful Teams. https://rework.withgoogle.com

ЖАС ПЕДАГОГТІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫНДА ӘДІСТЕМЕЛІК ҚЫЗМЕТТІҢ РӨЛІ

Адилханова М.Т., гуманитарлық ғылымдар магистрі
Қоғамдық-гуманитарлық бағытындағы кафедраның аға оқытушысы «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Ақтөбе облысы бойынша Кәсіби даму институты
Қазақстан, Ақтөбе қаласы
Madilhanova@orleu-edu.kz 0009-0005-3679-6615

Андатпа. Мақалада жас педагогтің оқу-тәрбие ортасына кәсіби бейімделуінде әдістемелік қызметтің маңыздылығы қарастырылған. Педагогтің өзін-өзі жетілдіруге, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі жүзеге асыруға деген ынтасын арттыруда, педагогикалық шеберлігін қалыптастыруда мектептегі тәлімгерлік жүйесінің рөлі және жас маманның ұстаздық қызметінің алғашқы кезеңдерінде кәсіби қиындықтарын шешудегі белсенді оқыту формалары айтылған.

Түйінді сөздер: жас педагог, кәсіби бейімделу, педагогикалық шеберлік, әдістемелік қызмет, тәлімгерлік

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Адильханова М.Т., магистр гуманитарных наук
Старший преподаватель кафедры общественно-гуманитарного направления филиала АО "НЦПК" Өрлеу" Институт профессионального развития по Актюбинской области,Казахстан, г. Актобе
Madilhanova@orleu-edu.kz 0009-0005-3679-6615

Аннотация. В статье рассматривается важность методической деятельности в профессиональной адаптации молодого педагога к учебно-воспитательной среде. Озвучена роль системы наставничества в школе в повышении мотивации педагога к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации,

формировании педагогического мастерства и активные формы обучения в решении профессиональных трудностей молодого специалиста на ранних этапах его педагогической деятельности.

Ключевые слова: молодой педагог, профессиональная адаптация, педагогическое мастерство, методическая деятельность, наставничество.

THE ROLE OF METHODOLOGICAL ACTIVITY IN THE SELF-PERSONAL DEVELOPMENT OF A YOUNG TEACHER

M.T. Adilkhanova

Senior Lecturer, Department of Social and Humanitarian Direction, Branch of JSC "NCPC" Өrleu" Institute of Professional Development in Aktobe Region

Aktobe, Kazakhstan

Madilhanova@orleu-edu.kz 0009-0005-3679-6615

Abstract. The article examines the significance of methodological support in the professional adaptation of novice teachers within the educational environment. It highlights the role of the school mentoring system in fostering a teacher's motivation for self-improvement, self-development, and self-realization, as well as in developing pedagogical skills. The article also discusses active teaching methods used to address the professional challenges faced by young teachers during the initial stages of their careers.

Key words: Young teacher, professional adaptation, pedagogical skills, methodological activities, mentoring

Заманауи мектептегі мұғалім – уақытты ұтымды пайдалана алатын, міндеттерді нақты анықтай білетін, кез келген мәселені шешудің оңтайлы жолдарын тез табатын, қоғамға қызмет ететін және осыған толық жауапкершілікпен қарайтын көшбасшы. Педагог – ең алдымен, бүкіл оқу процесінің мотиваторы, ол оқушыларға жаңа ақпаратты іздеуде бағыт-бағдар берумен қоса, оны қабылдау, өңдеу және игеру дағдыларын қалыптастыра білуі қажет [1,19-б.].

Мектепте ұстаздық қызметін жаңадан бастаған педагогтер үшін алғашқы жылдар ерекше кезең болып табылады. Жас педагогтерде ұстаздық мансабының алғашқы кезеңдерінде сабақты жоспарлауда, білім алушыларды бағалауда және ұжым мен ата-аналар, білім алушылармен қарым-қатынас орнатуда кәсіби қиындықтар туындайды.

Мемлекет тарапынан мұғалім мамандығының мәртебесін көтеру және талантты жастарды педагогикалық мамандықтарға тарту үшін қабылданып жатырған шараларға қарамастан, ҰБДҚ-ның мәліметіне сәйкес мемлекеттік жалпы білім беретін мектептерде соңғы бес жылдың ішінде жас мамандардың үлесінің төмендеуі байқалады [2,8-б.]. Қазақстанда ҰБДҚ-ның статистикалық мәліметіне сәйкес 2022 жылы мемлекеттік жалпы білім беретін мектептердегі мұғалімдердің саны 326 248 құрады, оның ішінде 5 351 жас маман. Қалалық жерлерге (2 419) қарағанда, ауылдық жерлерде (2 932) жұмыс істейтін жас мамандардың саны басымырақ [2,10-б.].

Ұстаздық қызметтің басталуы дәстүрлі түрде педагогтің кәсіби қалыптасу процесіндегі ең жауапты кезең болып саналады.

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінің негізгі қозғаушы күші – педагог тұлғасы. Әсіресе, жаңашылдыққа, икемділікке және кәсіби өсуге деген ұмтылысы жоғары жас педагогтердің білім сапасын арттырудағы рөлі ерекше. Жас маманның алғашқы жылдары – кәсіби қалыптасу мен тұлғалық дамудың ең жауапты кезеңі. Бұл кезеңдегі табыстылықтың кепілі – үздіксіз дамуға деген саналы ұмтылыс пен табандылық. Үздіксіз даму – педагогтің тек кәсіби біліктілігін ғана емес, сонымен қатар оның рухани, мәдени, әлеуметтік және психологиялық тұрғыдан жетілуін қамтамасыз ететін өмірлік қағида.

Жас педагог үшін үздіксіз даму – бұл жай ғана біліктілікті арттыру курстарынан өту емес, ол – өзгермелі әлемге, жаңа талаптарға және білім беру технологияларына сай

болу үшін қажетті өмірлік философия. Ол мамандықтың алғашқы күнінен бастап зейнеткерлікке шыққанға дейінгі тоқтаусыз жүретін процесс.

Педагогикалық қызметтің ерекшелігі – мұғалімнің кәсіби шеберлігі оның жеке тұлғалық қасиеттерімен тығыз байланысты. Оқушылар үшін мұғалімнің білімінен гөрі оның адамгершілігі, әділеттілігі, мейірімділігі, шығармашылыққа деген құштарлығы маңыздырақ. Үздіксіз даму процесі осы екі бағытты қатар дамытуға мүмкіндік береді:

- Кәсіби даму: жаңа әдістемелерді, педагогикалық технологияларды, пәндік білімді игеру.
- Тұлғалық даму: рефлексия, сыни тұрғыдан ойлау, көшбасшылық, коммуникативті дағдылар, эмоционалды интеллект, стресске төзімділік сияқты қасиеттерді жетілдіру.

Жас маманның өзін-өзі дамытуға деген мотивациясы жоғары болса, ол өз әлеуетін толық жүзеге асыруға және жоғары педагогикалық шеберлік деңгейіне жетуге ұмтылады.

Үздіксіз дамудың негізгі тетіктерінің бірі – рефлексия. Жас педагогке сабақты немесе іс-әрекетті өткізгеннен кейін жүйелі түрде өзіне-өзі баға беру және кемшіліктерді анықтау өте маңызды.

Педагог өзінің біліктілігін үздіксіз арттыру арқылы оқу процесіне жаңа әдістерді енгізеді, оқушылардың қажеттіліктерін тереңірек түсінеді. Бұл сабақтың тиімділігін арттырып, оқушылардың білім нәтижелерінің жақсаруына тікелей әсер етеді. Үздіксіз даму – білім беру сапасын арттырудың басты механизмі.

Жас педагогтің алғашқы жылдарындағы қиындықтардың бірі – ұжымға, ата-аналармен қарым-қатынасқа және жұмыс жүктемесіне бейімделу. Үздіксіз даму, әсіресе коммуникативті дағдыларды жетілдіру (икемділік, эмпатия, конструктивті қарым-қатынас) арқылы мұғалім ұжымдағы, оқушылармен және ата-аналармен өзара сыйластыққа негізделген қарым-қатынас орнатуды үйренеді. Бұл оның әлеуметтік бейімделуін жеңілдетіп, стресске төзімділігін арттырады.

Үздіксіз дамуға деген ұмтылыс жас педагогтегі шығармашылық бастаманы оятады. Ол өз ісіне жаңашылдықпен қарайды, білім беру процесін тұрақты түрде жетілдіруге тырысады. Нәтижесінде, тұлғалық-кәсіби даму өзін-өзі жүзеге асыруға және шығармашылыққа деген құштарлыққа ұласады, бұл оның өмірлік жолындағы ең жоғары жетістік болып табылады.

Үздіксіз даму – жас педагогтің өзін-өзі тұлғалық дамытуындағы шешуші фактор. Бұл тек кәсіби біліктіліктің кепілі ғана емес, сонымен бірге зияткер, рухани бай, шығармашыл және өзгерістерге дайын мұғалімді қалыптастырудың негізі.

Үздіксіз дамуға деген саналы ұмтылыс, рефлексия және өзін-өзі жетілдіру жұмыстары – жас маманның табысты және бақытты педагогикалық жолының міндетті шарты. Мемлекет пен білім беру ұйымдарының міндеті – осы үздіксіз даму жолында жас педагогке жан-жақты қолдау мен қолайлы жағдайлар жасау.

Елімізде «Педагог мәртебесі туралы» ҚР Заңына сәйкес қызметіне алғаш кіріскен педагогтерге бір оқу жылы кезеңіне тәлімгер бекітіледі. Білім беру ұйымдарында тәлімгерлікті ұйымдастыру тәртібі «Тәлімгерлікті ұйымдастыру қағидаларын және тәлімгерлікті жүзеге асыратын педагогтерге қойылатын талаптарды бекіту туралы» ҚР БҒМ-ның 2020 жылғы 24 сәуірдегі № 160 бұйрығына сәйкес жүргізіледі [3].

Жаңа адамды қалыптастырудың көпқырлылығы мен күрделілігі қазіргі тәрбие теориясы мен практикасы үшін педагогикалық шеберлікті қажет етеді. Педагогикалық шеберлік, бір жағынан, педагогтің педагогикалық мәдениетінің маңызды құрамдас бөлшегі болса, екінші жағынан, кәсіптік даму мен жетілдірудің алғышарты болып табылады. Педагогикалық шеберлік – үнемі жетіліп отыруды қажет ететін балаларды оқыту мен тәрбиелеу өнері. Педагогикалық шеберлік негізі – балалардың өз еркімен

дамуына жол ашу, оқу-тәрбие үдерісінде оқушылармен педагогикалық ынтымақтастық жұмыс атқарудың формаларын, әдістерін дамыту, шәкіртке деген қамқорлық пен сүйіспеншілікті арттыру педагогикалық шеберліктерінің басты сипаты болып табылады. [4,3-б.].

Жас мамандармен жұмыс дәстүрлі түрде мектептегі әдістемелік жұмыстың маңызды құрамдас бөлігі бірі болып табылады. Сондықтан мектептегі маңызды міндеттердің бірі-жас мұғалімнің оқу-тәрбие ортасына кәсіби бейімделуін ұйымдастыру. Мұны жас мұғалімнің кәсіби қалыптасу процесін оңтайландыруға, оның өзін-өзі жетілдіруге, өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі жүзеге асыруға деген ынтасын қалыптастыруға қабілетті мектептегі тәлімгерлік жүйесін құру арқылы шешуге болады.

Мектептегі әдістемелік қызмет жас маманның кәсіби әлеуетін ашуға, оны ұжымның қоғамдық өміріне қатысуға тартуға, оның қоғамдық маңызды мүдделерін қалыптастыруға, жалпы мәдени және кәсіби ой-өрісінің, шығармашылық қабілеттері мен кәсіби шеберлігінің дамуына ықпал етуі керек. [5,4-б.]. Жас педагогтің қызметке кіру кезеңі жеке және кәсіби дамуы үшін маңыздылығымен ерекшеленеді. Оның қалай өтуі жаңадан келген педагогтің кәсіби маман ретінде өсуіне, білім беру саласында қалуына немесе мұғалімдікті тастап басқа салаға кетуіне ықпал етеді. Зерттеу мәліметтері бойынша, жас мұғалімдерге жеке көзқарасты жүзеге асыру, пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру, үлгермеу себептерін диагностикалау, мектеп бағдарламаларын, оқулықтарды білу, оқытудың техникалық құралдарын білу, тәрбие жұмысын жүргізу қиынға соғады. Сондай-ақ, қазіргі білім беру жүйесінде жас мұғалімдер білім алушылармен, ата-аналармен, әкімшілікпен қарым-қатынас орнатумен байланысты қиындықтарды қосқанын атап өткен жөн. Кәсіби функцияларды нақты орындау: оқыту әдістемесін білмеу, біліктілік деңгейінің төмендігі, білім алушылармен және ата - аналармен қарым-қатынас орната алмау сияқты күрделі қиындықтар туғызатынын көрсетеді [5,72-б.].

Әдістемелік қызмет – жас педагогтің кәсіби тұрғыда қалыптасуы мен тұлғалық дамуының негізгі факторы. Оның рөлі бірнеше бағытта көрініс табады:

1. Кәсіби бейімделу және қолдау функциясы

- Тәлімгерлік жүйесін дамыту: Әдістемелік қызмет жас маманға тәжірибелі, білікті ұстазды – тәлімгерді бекітіп береді. Тәлімгер жас педагогті бағаламайды, керісінше оның жұмысын бақылап, қажетті сәтте қолдау көрсетіп, оны "өсу нүктесіне" бағыттайды. Бұл қолдау жас маманның ұжымға бейімделуіне және кәсіби қызметтегі алғашқы қиындықтарды жеңуіне көмектеседі.
- Индивидуалды білім беру бағытын құру: әдістемелік қызмет жас маманның кәсіби дайындық деңгейін анықтап, оның қажеттіліктеріне сәйкес жеке білім беру бағдарын құруға және оны психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге көмектеседі.

2. Кәсіби біліктілікті арттыру және дамыту

- Әдістемелік көмек көрсету: мұғалімдерге білім беру мен тәрбиелеудің заманауи принциптері мен әдістемелік тәсілдерін іске асыруға көмектеседі. Әртүрлі оқу-әдістемелік кешендермен, жаңа оқулықтармен, нормативтік құжаттармен таныстырады.
- Үздіксіз біліктілікті арттыру: біліктілікті арттыру курстарына қатысуға ықпал етеді, жас педагогтердің мамандыққа кіру бағдарламаларын әзірлейді.
- Шығармашылық ізденіске тарту: жас мұғалімдерді шығармашылық педагогикалық ізденіске, ғылыми-зерттеу және конкурстық қызметке тарту арқылы олардың дамуына жағдай жасайды.

3. Тәжірибе алмасу және тарату

- Үздік педагогикалық тәжірибені насихаттау: әдістемелік жұмыстың маңызды элементі – "ашық сабақтар" өткізу, семинарлар мен конференцияларға қатысу.

Бұл жас маманға өз тәжірибесін көрсетуге, әріптестерінің озық тәжірибесін көріп, үйренуге мүмкіндік береді.

• Педагог-зерттеуші ретінде қалыптасуына жағдай жасау: Әдіскер жас педагогтың жұмыстағы қайшылықтар мен қиындықтарды талдап, оны шешуге деген қажеттілікті туындатады. Бұл педагогикалық эксперимент жүргізуге және өзінің зерттеушілік қабілетін дамытуға жол ашады.

Практикада жас педагогті оқыту әдісі ретінде TELL-SHOW-DO моделін қолдануға болады (түсіндіру-көрсету-жасау). Бұл модель тәлімгер мен жас педагог арасындағы жұмысты дұрыс құруға, қажетті дағдыларды тез және сапалы меңгеруге көмектесетін тәлімгерлікте оқытудың негізгі әдістерінің бірі болып табылады.

Мақсат – жас педагогке сабақ жоспарын құрастыруды үйрету.

Ең жақсы нәтижеге қол жеткізу үшін бүкіл процесс кезеңдерге бөлінеді.

1-ҚАДАМ (Түсіндіру). Алдымен тәлімгер жас педагогке сабақты қалай жоспарлау қажеттілігін түсіндіреді. Мысалы, сабақ жоспарының құрылымы мен ерекшеліктерін айтады. Сабақты қалай дұрыс жоспарлау қажет екендігін және неге көңіл бөлу керектігін түсіндіреді.

2-ҚАДАМ (Көрсету). Әрі қарай тәлімгер жас педагогке барлығы түсінікті ме, жоқ па, оны ұдайы нақтылай отырып, сабақ жоспарын құрастыру процесін көрсетеді. Жас педагог процесті жіті қадағалап, нақтылау сұрақтарын қоя алады.

3-ҚАДАМ (Жасату). Егжей-тегжейлі оқытудан кейін жас педагогке тәлімгердің жетекшілігімен өз бетінше сабақ жоспарын құрастыруға мүмкіндік беріледі. Тәлімгер қолдау көрсетеді, мүмкін болатын қателіктерді ескертеді және қиындықтарды жеңуге көмектеседі. Әзірленген сабақ жоспарын бірлесіп бағалайды.

Жас педагогпен жұмыс істеу барысында келесі белсенді оқыту формаларын қолдануға болады:

Сұрақ-жауап кештері: әр түрлі мәселелер бойынша педагогикалық ақпаратты жинау және талдау. Жас педагогке арналған сұрақтар тізімін алдын ала жасау ұсынылады. Бұл іс-шараның маңыздылығы қойылған сұрақтардың қаншалықты өзекті және маңызды болатынына және алынған жауаптардың қаншалықты шынайы және ашық болатынына байланысты. Сұрақтарға жауаптар көбінесе пікірталас сипатына ие және көбінесе мүдделі талқылауға ауысады.

Кейс-тренинг – гипотетикалық немесе нақты жағдайларды талдау мен топтық талқылауды қамтитын әртүрлі мекемелер тәжірибесінен практикалық жағдайларды талдау. Талдау, диагностика және шешім қабылдау дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

Іскерлік ойын кәсіби іс-әрекеттің белгілі аспектілерін модельдейтін жағдайлар негізінде білім беру тақырыптарымен жұмыс істеуді қамтиды.

Мінез-құлықты модельдеу – стандартты жағдайларда білім алушыларда мінез-құлықтың белгілі бір үлгісін дамытуға арналған әдіс. Кәсіби іс-әрекетті орындауға байланысты нақты дағдылар мен қарым қатынастарды үйретеді [5,65-б.].

Жас педагогтің жаңа технологияны меңгеруі оның интеллектуалдық, кәсіптік, адамгершілік және көптеген адами қабілетінің қалыптасуына да игі әсерін тигізетіні сөзсіз.

Әдебиеттер:

1. «Баршаға қолжетімді сапалы білім» Педагогтердің I съезіне Ұлттық баяндама жобасы Астана қ., 2023 ж

2. Орта білім беру ұйымдарында тәлімгерлікті жетілдіру бойынша әдістемелік ұсынымдар – Астана қаласы: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2023. – 120 б.

3. «Тәлімгерлікті ұйымдастыру қағидаларын және тәлімгерлікті жүзеге асыратын педагогтерге қойылатын талаптарды бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 24 сәуірдегі № 160 бұйрығы. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2000020486

4. Педагогикалық шеберлік: Оқу-әдістемелік құралы – Орал: М.Өтемісов атындағы БҚМУ РБО, 2020. – 108 бет.
5. Білім беру ұйымдарында тәлімгерлік мектебін ұйымдастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар. Әдістемелік ұсынымдар. – Нұр-Сұлтан қ.: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2020. – 116 б.

ОҚУ-КӘСІБИ ҚЫЗМЕТКЕ БЕЙІМДЕУ ҮДЕРІСІНДЕ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТІСІН ДАМЫТУ

Айтымова А.Н., Белгибекова А.Б., Малибаева А.М.
М.Қозыбаев атындағы СҚУ, Петропавл қ.
asem_bel840126@mail.ru

Аңдатпа. Ұсынылып отырған мақалада оқу-кәсіби қызметке бейімдеу үдерісінде болашақ педагог-психологтардың әлеуметтік интеллектісін дамытудың маңыздылығы қарастырылады. «Болашақ педагог-психологтың әлеуметтік интеллектісі» ұғымының мазмұнына қатысты теориялық талдау жасалынып, ғылыми түсініктер нақтыланды және мазмұны ашылды. Болашақ педагог-психологтардың әлеуметтік интеллекті мен үздіксіз кәсіби дамуға бейімделуі арасындағы заңдылықтар анықталды. Зерттеудің әдістемелік негізі болып табылатын адамның әлеуметтік интеллектісі жөніндегі отандық және шетелдік теориялар мен тұжырымдамалар қарастырылды.

Түйін сөздер: педагог-психолог, оқу-кәсіби қызмет, интеллект, әлеуметтік интеллект, білім алушы, психологиялық қызмет, бейімделу, эмоционалдық жайлылық, педагогикалық-психологиялық практика, академиялық үлгерім.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Айтымова А.Н., Белгибекова А.Б., Малибаева А.М.
СКУ имени М.Козыбаева, г. Петропавловск
asem_bel840126@mail.ru

Аннотация. В представленной статье рассматривается значимость развития социального интеллекта будущих педагогов-психологов в процессе адаптации к учебно-профессиональной деятельности. Проведен теоретический анализ содержания понятия «социальный интеллект будущего педагога-психолога», уточнены научные представления и раскрыто содержание понятия. Выявлены закономерности между уровнем социального интеллекта и адаптацией будущих педагогов-психологов к условиям непрерывного профессионального развития. Рассмотрены отечественные и зарубежные теории и концепции социального интеллекта человека как методологическая основа исследования.

Ключевые слова: педагог-психолог, учебно-профессиональная деятельность, интеллект, социальный интеллект, обучающийся, психологическая служба, адаптация, эмоциональный комфорт, психолого-педагогическая практика, академическая успеваемость.

DEVELOPMENT OF SOCIAL INTELLIGENCE OF FUTURE TEACHER-PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

Aytymova A.N., Belgebekova A.B., Malibayeva A.M.
North Kazakhstan University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk
asem_bel840126@mail.ru

Abstract. The presented article examines the importance of developing the social intelligence of future teacher-psychologists in the process of adaptation to educational and professional activities. A theoretical analysis of the concept of "social intelligence of a future teacher-psychologist" is carried out, scientific interpretations are clarified, and the content of the concept is revealed. The article identifies patterns between the level of social

intelligence and the adaptation of future teacher-psychologists to the conditions of continuous professional development. Domestic and foreign theories and concepts of human social intelligence are considered as the methodological basis of the study.

Keywords. teacher-psychologist, educational and professional activity, intelligence, social intelligence, learner, psychological service, adaptation, emotional comfort, psychological-pedagogical practice, academic performance.

Қазіргі заманғы білім беру мекемелері білім беру үдерісін психологиялық сүйемелдеуді қамтамасыз ететін жоғары білікті мамандарға мұқтаж. Оқу орындарының мемлекеттік стандарттары балалар мен жасөспірімдердің психологиялық денсаулығын қорғау мен дамыту міндетін алға қояды. Педагог-психологтарды кәсіби даярлауды оңтайландырудың мүмкін жолдарының бірі – оларды оқу-кәсіби қызметке әлеуметтік-психологиялық бейімдеу үдерісінде әлеуметтік интеллектіні мақсатты түрде дамыту болып табылады.

Дамыған әлеуметтік интеллект педагог-психологтың кәсіби қалыптасу табыстылығына базалық кәсіби білім беру кезеңінде-ақ ықпал етеді. Бұл оның оқу тобымен, оқу үдерісімен және кәсіби тәжірибе жүйесіндегі нақты еңбек жағдайларымен бейімделу көрсеткіштері арқылы айқын көрініс табады. Осыған орай, педагог-психологтардың кәсіби даярлығын арттыру, әсіресе әлеуметтік интеллектінің даму деңгейін көтеру - маңызды әрі өзекті мәселе.

«Әлеуметтік интеллект» ұғымы – әсіресе шетелдік психологияда – жаңа ұғым емес. Әлеуметтік интеллекттің дербес ғылыми категория ретінде пайда болуына келесі алғышарттар себеп болды:

1) жалпы интеллекттің әлеуметтік табиғатын мойындау;

2) теориялық модельдерді практикаға жақындату қажеттілігі, олардың экологиялық валидтілігін арттыру;

3) тұлғааралық қатынастар саласында табысты әрекет ету мүмкіндігін, «адам – адам» типіндегі кәсіби қызметтегі тиімділікті сипаттайтын теориялық ұғымның болмауы [1].

Дегенмен, қазіргі психологияда бұл феноменнің заңдылығы, мазмұны, функциялары, қалыптасу шарттары мен өлшеу критерийлері туралы бірыңғай көзқарас қалыптаспаған.

Әлеуметтік интеллект мәселесі алғаш рет XX ғасырдың басында Эдвард Торндайк тарапынан көтерілді. Ол «әлеуметтік интеллект» терминін адамдар арасындағы қарым-қатынаста табысқа жетуге, жағдайға сай ақылмен әрекет етуге қабілеттілік ретінде енгізді. Сонымен қатар, ол әлеуметтік интеллект құрылымында басқа адамдарды басқару қабілеті де бар деп санаған.

«Әлеуметтік интеллект» терминін адамдар арасындағы қарым-қатынаста ақылмен әрекет ету қабілетін шартты түрде белгілейтін ұғым ретінде қарастырған жөн, тек сол қатынастар туралы көп білу ғана емес. Мұндай көзқарас әлеуметтік нейроғылымның назар аясын кеңейтеді, оны екі адамға бағыттайды: бұл адамның біреумен қарым-қатынасқа түскен кездегі ішкі үдерістерін зерттеуге мүмкіндік береді. Бұл кеңею бізге жеке адамды зерттеумен шектелмей, өзара әрекеттесу барысында шын мәнінде не пайда болатынын түсінуге жол ашады және назарды таза эгоистік мүдделерден ортақ игілікке бұруға мүмкіндік береді. Мұндай кең көзқарас әлеуметтік интеллекттің әртүрлі құрамдас бөліктерін қамтиды, олардың қатарына тұлғааралық қарым-қатынасты жандандыратын эмпатия мен жанашырлық сияқты қабілеттер жатады [2].

Британдық психолог Ф. Вернон әлеуметтік интеллектке ең кең анықтама берді. Ол оны жалпы адамдармен тіл табысу қабілеті, қоғамда өзін еркін ұстай білу, топтағы

көңіл күйді және адамдардың жасырын тұлғалық ерекшеліктерін түсіне білу қабілеті ретінде сипаттады.

Г. Олпорттың пайымдауынша, әлеуметтік интеллект – бұл адамдармен жеңіл әрі тиімді қарым-қатынас жасауға мүмкіндік беретін «әлеуметтік дарын». Ол әлеуметтік интеллектті адамдар әлеміндегі өзгермелі жағдайларға бейімделе алу қабілеті деп түсіндірген. Оның пікірінше, бұл – адамның өзге адамдарды жақсы түсінуіне ықпал ететін 8 қасиеттің бірі.

О. Конт пен Г. Айзенк өз кезегінде интеллекттің әлеуметтік табиғатын ерекше атап өтті. Конт сонымен қатар әлеуметтік интеллект – бұл басқа адамдарды түсіне білу, сондай-ақ өзін олардың көзімен көре алу қабілеті деп қосты.

Дж. Гилфорд әлеуметтік интеллект мәселесіне оны өлшеу тұрғысынан алғаш қараған зерттеуші болды. Ол әлеуметтік интеллектке арналған тест әзірледі және әлеуметтік интеллект жалпы интеллектуалдық факторға тәуелсіз бірлік деп болжады, бірақ ол мінез-құлық туралы ақпаратты танумен байланысты деді.

Роберт Стернберг әлеуметтік интеллектті – басқалармен тіл табыса алу, өзін олардың орнына қоя білу, оларды түсіну, сондай-ақ олардың сезімдері, көңіл-күйі мен іс-әрекетінің мотивациясын дұрыс әрі сын тұрғысынан бағалай білу қабілеті ретінде сипаттады.

Кеңестік психологияда әлеуметтік интеллект феноменін алғаш сипаттаған М.И. Бобнева болды. Оның пікірінше, әлеуметтік интеллект әлеуметтену процесінде, яғни өмір сүру барысында және басқалармен қарым-қатынас жасау кезінде қалыптасады. Сонымен қатар, Бобнева әлеуметтік интеллект контексінде типтендіру мен жекешелендіру тенденцияларын сипаттады. Типтендіру тенденциясы – барлық адамдарға ортақ қасиеттердің қалыптасуын білдірсе, жекешелендіру тенденциясы керісінше – тұлғаның жеке, дара тәжірибесін жинақтау процесі ретінде қарастырылады.

Ю.Н.Емельянов әлеуметтік интеллект ұғымын әлеуметтік сезімталдықпен байланыстырды: оның ойынша, адамның бойында интуитивті түрде шешім қабылдауға және әлеуметтік өзара әрекеттестік жағдайларында тұжырым жасауға негіз болатын жеке қабілеттер қалыптасады. Осылайша, әлеуметтік интеллекттің дамуына сезімталдықтың болуы ықпал етеді деп есептеледі.

В.Н.Куницына көзқарасы бойынша, әлеуметтік интеллект – бұл интеллектуалдық, тұлғалық, коммуникативтік және мінез-құлықтық ерекшеліктер негізінде дамитын жаһандық қабілет болып табылады.

А.Л.Южани́нова да әлеуметтік интеллектті белгілі бір қабілет ретінде сипаттап, оның үш компонент арқылы көрінетінін айтады: әлеуметтік перцептивті қабілеттер, әлеуметтік қиял (елестету), сондай-ақ әлеуметтік қарым-қатынас техникасы.

Әлеуметтік интеллект – адамдар арасындағы өзара қарым-қатынаста табысты болуға бағытталған психологиялық қабілет. Оның құрылымы негізінен үш компоненттен тұрады:

- Когнитивтік компонент – адамдардың эмоциясы мен мінез-құлқын тану, әлеуметтік контекстті бағалау, болашақ салдарын болжау.

- Эмоциялық компонент – эмпатия, басқа адамның сезімін сезіну, эмоционалды байланыс орнату.

- Мінез-құлық компоненті – өзін-өзі реттеу, коммуникабельдік, әлеуметтік дағдыларды қолдану [1].

Болашақ педагог-психологтардың оқу-кәсіби қызметке бейімделуі үш бағытты қамтиды: оқу тобына бейімделу, оқу қызметіне бейімделу және тәжірибе жүйесіндегі кәсіби қызмет жағдайларына бейімделу. Әлеуметтік интеллекттің жоғары болуы осы бағыттары бойынша бейімделуді жеңілдетеді.

Кесте 1 – Әрбір бағыт бойынша бейімделудің сыртқы және ішкі көрсеткіштері анықталған:

Оқу тобына бейімделу		Оқу қызметіне бейімделу		Кәсіби қызмет жағдайларына бейімделу	
сыртқы көрсеткіштері	ішкі көрсеткіштері	сыртқы көрсеткіштері	ішкі көрсеткіштері	сыртқы көрсеткіштері	ішкі көрсеткіштері
топтағы социометриялық мәртебе, қоғамдық өмірге қатысу	топтағы өз орнымен қанағаттануы, қарым-қатынастағы эмоционалды жайлылық.	академиялық үлгерім, аудиториялық сабақтардағы белсенділік;	оқу мотивациясы, оқу қызметіндегі эмоционалды жайлылық.	кәсіби құзыреттілік (психологиялық-педагогикалық практика жоспарына сәйкес кәсіби міндеттерді шешу және кәсіби функцияларды жүзеге асыру)	мамандықты меңгеруге бағытталуы, тәжірибе өту кезеңіндегі эмоционалды жайлылық.

Оқу-кәсіби бейімделудің әртүрлі бағыттары бойынша ішкі және сыртқы көрсеткіштер арасында өзара байланыс бар: оқу тобына бейімделудің ішкі көрсеткіші (топтағы өз орнына қанағаттануы) неғұрлым жоғары болса, оның сыртқы көрсеткіші де соғұрлым жоғары болады (топтағы жоғары социометриялық мәртебе), және керісінше. Оқу қызметіне бейімделудің ішкі көрсеткіші (оқу үдерісіндегі эмоционалдық жайлылық) жоғарылаған сайын, оның сыртқы көрсеткіштері де артады (студенттің сабақтардағы белсенділігі мен академиялық үлгерімі). Кәсіби қызмет жағдайларына бейімделудің ішкі көрсеткіштері (мамандықты игеруге бағытталуы, тәжірибе кезеңіндегі эмоционалдық жайлылық) неғұрлым жоғары болса, оның сыртқы көрсеткіші де жоғары болады – бұл психологиялық-педагогикалық практика жоспарына сәйкес кәсіби функцияларды іске асыру, және керісінше [1].

Әлеуметтік интеллект пен оқу-кәсіби қызметке бейімделу деңгейі арасында оң өзара байланыстар анықталған: әлеуметтік интеллект деңгейі неғұрлым жоғары болса, студенттердің топтағы өз орнына қанағаттануы да соғұрлым жоғары; әлеуметтік интеллект жоғарылаған сайын, студенттердің сабақтағы белсенділігі де артады; әлеуметтік интеллект деңгейі артқан сайын, оқу үдерісіндегі эмоционалдық жайлылық жоғарылайды; әлеуметтік интеллект деңгейі жоғары болған сайын, студенттердің академиялық үлгерімі де жақсарады; әлеуметтік интеллект жоғары болған сайын, мамандықты игеруге деген бағыттылық та күшейеді (педагог-психолог мамандығына қызығушылық, осы салада жұмыс істеуге деген ұмтылыс); әлеуметтік интеллект деңгейі жоғарылаған сайын, психологиялық-педагогикалық практика кезеңіндегі эмоционалдық жайлылық та артады.

Оқу-кәсіби қызметке бейімделудің әртүрлі бағыттары үшін әлеуметтік интеллекттің маңызды көрсеткіштері анықталған: әлеуметтік интеллекттің когнитивтік компонентінің көрсеткіштері (яғни: вербалды емес экспрессияны тану қабілеті, әлеуметтік жағдайларды талдау, мінез-құлық салдарын болжай білу) оқу қызметіне бейімделу үшін аса маңызды (академиялық үлгерім, аудиториялық сабақтардағы белсенділік, оқу үдерісіндегі эмоционалдық жайлылық көрсеткіштері); әлеуметтік интеллекттің эмоционалдық компонентінің көрсеткіштері (эмпатиялық қабілеттер) оқу тобындағы бейімделу (топтағы социометриялық статус, өз орнын қанағаттану) үшін және практика жүйесіндегі кәсіби қызмет жағдайына бейімделу үшін (мамандыққа бағытталу, психологиялық-педагогикалық практика кезеңіндегі эмоционалдық жайлылық) аса маңызды; әлеуметтік интеллекттің мінез-құлықтық компоненті (өзін-өзі

реттеу, қарым-қатынасқа бейімділік) оқу қызметіне бейімделу (оқуға деген мотивация, эмоционалдық жайлылық, сабақтағы белсенділік), сондай-ақ оқу тобындағы бейімделу (жоғары социометриялық статус, топтағы орнына қанағаттану) үшін маңызды болып табылады.

Қазіргі уақытта әлеуметтік интеллект ұғымын анықтауға қатысты тәсілдерді бірнеше бағытқа біріктіруге болады:

1) әлеуметтік интеллектті интеллектуалдық қабілеттің бір түрі ретінде қарастыру (Э. Торндайк, Г. Айзенк, Р. Стернберг, Дж. Гилфорд, Х. Гарднер және т.б.);

2) әлеуметтік интеллектті практикалық немесе әлеуметтік ойлаумен теңестіру (Ж. Годфруа, Л.И. Уманский, Б.М. Теплов);

3) әлеуметтік интеллектті әлеуметтік салада танымменбайланысты когнитивті қабілет ретінде түсіну (Н. Кэнтор мен Дж. Кильстром, М. Форд пен М. Тисак, Р. Селман, О.Б. Чеснокова, В.Н. Дружинин және т.б.);

4) әлеуметтік интеллектті коммуникативтік, әлеуметтік немесе өмірлік құзыреттілік ретінде анықтау (Дж. Гонд, М. Квэйхаген, К. Скайе, Е.О. Смирнова және Е.В. Калягина);

5) әлеуметтік интеллектті бірқатар қабілеттерден тұратын күрделі құрылымдық түзілім ретінде қарастыру.

ЖОО қабырғасында білім алушылардың әлеуметтік интеллектісін анықтауда үшін бірнеше әдістемелерді қолдануға болады. Олар:

1. Гилфордтың әлеуметтік интеллект тесті. Әлеуметтік жағдайларды талдау, басқа адамдардың мінез-құлқын түсіну және оның салдарын болжау қабілетін бағалайды.

2. Эмпатия деңгейін анықтау (А. Мехрабиан немесе Н.Е. Щуркова тесті). Эмпатия – әлеуметтік интеллектінің негізгі компоненті болғандықтан, тест адамның басқаларға жанашырлық таныту және сезімталдық деңгейін анықтауға көмектеседі.

3. Т. Дж. Майерс пен П. Сэловейдің әлеуметтік интеллект деңгейін анықтау әдістемесі. Эмоцияларды түсіну, оларды басқару және тұлғааралық қарым-қатынастарды бағалауға арналған.

4. Социометрия (Дж. Морено әдісі). Жеке тұлғаның топ ішіндегі орнын анықтауға қолданылады, бұл да әлеуметтік интеллект деңгейін көрсетеді.

5. Эмоционалдық интеллект сауалнамасы – ЭмИн (Д.В. Люсин). Негізінен эмоционалдық интеллектке бағытталғанымен, қарым-қатынас шеңберінде әлеуметтік интеллектпен тығыз байланысты.

Құрылымдық-динамикалық теорияға сәйкес, белгілі бір интеллектуалдық функцияның даму деңгейі тек жеке потенциалға ғана емес, сонымен қатар оны дамытуға қанша уақыт пен күш жұмсалғанына да байланысты. Демек, интеллектуалдық функцияларды дамытуға болады. Онда білім алушылардың жалпы интеллектісінің дамуын ынталандыруға бағытталған көптеген жүйелердің өте төмен нәтижелер көрсеткені жөніндегі сенімді деректермен бұл пікірді қалай сәйкестендіруге болады? Бұл сұраққа жауап ретінде потенциалды бөлу қағидасы алға тартылады. Иә, біз белгілі бір интеллектуалдық функцияны дамыта аламыз. Мысалы, Равен типіндегі тест тапсырмаларын шешу арқылы.

Болашақ педагог-психологтардың әлеуметтік интеллектісін, ойлау қабілетін, логикасын дамыту мақсатында ЖОО қабырғасында шахмат секілді пәндерді енгізуге болады.

Әлеуметтік интеллект те математикалық немесе шахматтық интеллект секілді мазмұнмен байланысты. Осы айтылғандарға сүйене отырып, оны дамыту мүмкін екеніне күмән жоқ. Тіпті, әлеуметтік интеллекттің ерекшеліктері оны дамуға неғұрлым қолайлы етеді деуге болады. Біріншіден, әлеуметтік интеллекттің ауқымы жалпы интеллектке қарағанда едәуір тар – яғни ол нақтырақ жағдайлармен байланысты. Екіншіден,

әлеуметтік интеллект нақты білімдерге көбірек тәуелді, бұл оны, мысалы, математикалық интеллектке ұқсас етеді. Осының бәрі бұл салада дамытушылық әсерге қол жеткізуге болатындығына негіз бола алады. Біріншіден, жалпы интеллект белгілі бір деңгейде орта және жоғары білім беру жүйесінде оқытылатын академиялық пәндер арқылы дамытылса, әлеуметтік интеллектті үйрену біздің өмірімізде имплицитті түрде, яғни қарым-қатынас тәжірибесі арқылы жүзеге асады. Сондықтан әлеуметтік интеллектті эксплицитті түрде (арнайы оқыту арқылы) дамыту айтарлықтай нәтиже береді деп болжауға болады. Әлеуметтік интеллектті дамытудың нақты мағынасы бар. Егер шахматтық ойлауды дамыту тек осы бағытта кәсіби даму жоспарланған жағдайда ғана қажет болса, әлеуметтік интеллект кез келген адамға - саясаткерге де, ғалымға да, үй шаруасындағы адамға да керек. Әлеуметтік интеллект ешқашан артық болмайды [3].

Қорытындылай келе, болашақ педагог-психологтарды оқу-кәсіби қызметке бейімдеу үдерісінде әлеуметтік интеллектіні дамыту маңызды факторлардың бірі деп тұжырымдауға болады. Мәселені қарастыра отыра, практикалық қолданыс үшін жоғары оқу орындарына студенттердің әлеуметтік интеллектін дамытуға арналған курстар, тренингтер мен рөлдік ойындар енгізу қажеттілігін көруге болады. Сонымен қатар, жоғары оқу орындарына әлеуметтік интеллектіні дамыту бағдарламаларын енгізу маңызды.

Әдебиеттер:

1. Развитие социального интеллекта будущих педагогов-психологов как фактор их адаптации к учебно-профессиональной деятельности/А.В.Федоренко. – Вестник СПбГУ.Сер.12.2011. Вып.4.
2. Социальный интеллект. Новая наука о человеческих отношениях/Д.Гоулман. – Издательство Corpus, 2021
3. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования /Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. - М.: Изд"во «Институт психологии РАН», 2004 - 176 с. (Труды Института психологии РАН)
4. Савенков А.И. Әлеуметтік интеллект дарындылық пен шығармашылық психологиясының проблемасы ретінде / А. И. Савенков // Психология. Жоғары экономика мектебінің журналы. - 2005. - Т.2. - № 4. - Б. 94-101.
5. «Педагог» кәсіптік стандартын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің м.а. 2022 жылғы 15 желтоқсандағы № 500 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2022 жылғы 19 желтоқсанда № 31149 болып тіркелді. Күші жойылды - Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2025 жылғы 3 маусымдағы № 133 бұйрығымен. - https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149

ПРАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аниченкова К.Д., магистр, преподаватель кафедры «Начальное, дошкольное и специальное образование»

НАО «Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева», г. Петропавловск

anichenkovakarina@gmail.com

Аннотация. В статье представлены исследования проблемы профессионального развития будущего педагога в рамках непрерывного образования. Раскрыта сущность понятия «непрерывное образование», а так же применимость его в педагогической деятельности. Описаны практические техники, которые могут быть использованы будущими педагогами Казахстана для построения личной стратегии непрерывного профессионального развития.

Ключевые слова: непрерывное образование, функции непрерывного образования, непрерывное профессиональное развитие, практические техники.

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМЫТУ ПРАКТИКАЛЫҚ ӘДІСТЕРІ

Аниченкова К.Д., магистрант,
бастауыш, мектепке дейінгі және арнайы білім беру кафедрасының оқытушысы
СҚУ КЕАҚ М. Қозыбаева, Петропавл қ.
anichenkovakarina@gmail.com

Аннотация. Бұл мақалада үздіксіз білім беру аясында болашақ мұғалімдердің кәсіби дамуы туралы зерттеулер берілген. Ол «үздіксіз білім беру» түсінігін және оның оқытуда қолданылуын зерттейді. Қазақстанның болашақ мұғалімдері үздіксіз кәсіби дамудың жеке стратегиясын жасау үшін қолдана алатын практикалық әдістемелер сипатталған.

Түйін сөздер: үздіксіз білім беру, үздіксіз білім беру функциялары, үздіксіз кәсіби даму, практикалық әдістемелер.

PRACTICAL TECHNIQUES FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

Anichenkova K.D., master's student
bastauysh, mektepke deyingi zhane arnayi bilim take the department of the department
Non-profit limited company «M. Kozybayev North Kazakhstan university», Petropavlovsk
anichenkovakarina@gmail.com

Abstract. This article presents research on the professional development of future teachers within the framework of continuous education. It explores the concept of «continuous education» and its applicability to teaching. Practical techniques that can be used by future teachers in Kazakhstan to develop a personal strategy for continuous professional development are described.

Keywords: continuous education, functions of continuous education, continuous professional development, practical techniques.

Современная система образования в Республике Казахстан претерпевает значительные изменения в условиях глобализации, цифровизации и внедрения инновационных педагогических технологий. Одной из ключевых задач является подготовка будущих педагогов, способных к постоянному самосовершенствованию и профессиональному росту. Важнейшим условием успешной педагогической деятельности становится непрерывное профессиональное развитие, которое рассматривается как процесс систематического обновления знаний, формирования новых компетенций и развития профессиональной идентичности.

Актуальность проблемы НПР обусловлена необходимостью подготовки педагогов, отвечающих требованиям Государственного общеобязательного стандарта образования, а также задачам программы «Цифровой Казахстан» и национальной политики в сфере образования. Будущие учителя должны обладать не только академическими знаниями, но и практическими умениями организовывать образовательный процесс в условиях инклюзии, многоязычия и цифровой трансформации.

Педагог, как и любой другой субъект общественной деятельности, должен заботиться о своем профессиональном и личностном развитии. Современный мир не стоит на месте, он постоянно развивается, дополняется, внедряются новые технологии, все это требует от человека приобретения новых знаний и навыков, повышение своей компетентности в том или ином вопросе. Педагог не исключение, ведь он является носителем информации, что подразумевает постоянное ее обновление.

По мнению Б.М. Бим-Бада, непрерывное образование - это организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни. Целью является развитие и становление личности в периоды её физического и социально-психологического созревания и стабилизации жизненных сил и способностей, а также и в периоды угасания организма [1]. Так же непрерывным образованием является образование, которое происходит на протяжении всей жизни и обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни.

Непрерывное образование - это образование в течение всей жизни человека, постоянное обновление и дополнение уже существующих знаний, путем всестороннего развития личности и самообразования.

В современном контексте понимание сущности непрерывного образования позволяет выделить несколько его основных функции, а именно профессиональную, социальную, личностную.

Профессиональная функция обеспечивает развитие у взрослого человека необходимых профессиональных компетенций и квалификаций, а также, формирование взрослым человеком новых профессиональных возможностей, увеличение его трудовой динамики.

Социальная функция помогает дополнить и обогатить процесс взаимодействия взрослого человека с обществом, экономической сферой, государством в целом за счет ознакомления с языком, культурой, новыми видами деятельности, общечеловеческими ценностями, современными технологиями социального взаимодействия, в том числе информационными, формируя грамотность взрослого человека в различных сферах.

Личностная функция обеспечивает удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей взрослого человека, интересов, увлечений и, как правило, сопровождает повседневную жизнь.

Изменяющееся общество поставило новые задачи перед педагогическим образованием, а именно:

- повышение образовательного ценза общества, его гуманизация и гуманитаризация образования;

- подготовка специалистов, способных самостоятельно, с полной мерой ответственности принимать нестандартные решения, владеющих научными навыками общения, а также не только умело воспроизводить готовые методики для организации учебного процесса, но и творчески их перерабатывать, с целью создания своих собственных. Содержание программы профессиональной подготовки современного педагога должна включать компетенции инновационной деятельности, т.к. в настоящее время от педагога требуются инновационные способности и готовность к восприятию и участию в инновационном поиске и реализации инноваций.

А. Чикеринг, специалист в области образования взрослых, описал 7 областей (векторов) развития, таких как: компетентность, фиксирование и достижение целей, способность устанавливать дружеские отношения, установление идентичности (чувства индивидуальной самотождественности), соединение всех социально-психологических свойств личности [2].

Непрерывность профессионального развития является необходимой для личностного индивидуального и профессионального опыта педагога. В связи с этим, в системе непрерывного образования, особое внимание необходимо уделить именно профессиональному развитию.

Непрерывное профессиональное развитие (НПР) — это систематический процесс постоянного совершенствования знаний, навыков и компетенций педагога. Для будущих учителей Казахстана НПР становится ключевым условием успешной профессиональной деятельности, соответствия современным стандартам образования и готовности к инновациям. В Республике Казахстан развитие НПР будущих педагогов связано с внедрением кредитной системы обучения, практико-ориентированных образовательных программ, а также интеграцией цифровых технологий в процесс подготовки учителей [3].

Практические техники являются инструментами, которые позволяют студентам педагогических специальностей переходить от теоретических знаний к осознанному профессиональному развитию. Их применение обеспечивает: формирование устойчивой привычки к самообразованию; развитие критического мышления и педагогической рефлексии; подготовку к инновационной деятельности; формирование конкурентоспособности будущего педагога.

Рассмотрим 12 практических техник, которые студенты педагогических специальностей (образовательных программ) могут использовать уже на этапе подготовки, чтобы развивать профессиональные компетенции и формировать педагогическую идентичность.

1. Ведение профессионального портфолио.

Личное собрание учебных и профессиональных достижений студента-педагога. Включать планы уроков, конспекты, отзывы наставников. Вести раздел «Рефлексия»: что получилось, что требует доработки. Обновлять портфолио ежемесячно. Результат: осознанный контроль своего профессионального роста, формирование профессиональной идентичности, развитие навыка самооценки.

2. Рефлексивные дневники

Систематическая фиксация педагогических действий позволяет анализировать удачные и проблемные ситуации. После урока записывать: что сработало, что нет, какие идеи появились. Делать еженедельный итоговый анализ. Результат: формирование навыка самооценки и анализа педагогических решений, развитие критического мышления и умения совершенствовать практику.

3. Коллегиальное наблюдение

Будущие педагоги посещают уроки друг друга и проводят взаимный анализ. Ходить на уроки друг друга во время практики. Заполнять «карты наблюдения» (методы, приёмы, работа с классом). Обсуждать уроки в формате диалога, а не критики. Результат: развитие педагогической рефлексии, формирование культуры конструктивной обратной связи.

4. Lesson Study (исследование урока)

Методика предполагает совместное планирование, проведение и анализ урока группой студентов. Разработать урок в группе студентов. Один проводит урок, остальные наблюдают. После урока анализируют результаты и вносят улучшения. Результат: повышение качества уроков и обмен опытом, формирование исследовательской позиции педагога.

5. Наставничество

Сотрудничество с опытными учителями школ, где проходит практика. Работа под руководством опытного учителя. Договориться о регулярных встречах с наставником. Ставить конкретные цели (например, «освоить приём дифференциации заданий»).

Получать обратную связь и корректировать действия. Результат: ускоренная адаптация к профессии.

6. Профессиональные сообщества

Участие в сообществах педагогов позволяет обмениваться опытом, участвовать в конференциях. Формальные и неформальные объединения педагогов. Вступать в онлайн-группы, форумы, педагогические ассоциации. Делиться опытом, участвовать в вебинарах. Посещать конкурсы и конференции. Результат: формирование профессиональных связей и обмен практиками.

7. Самообучение через цифровые технологии

Использование подкастов, онлайн-курсов и платформ, использование ИКТ и онлайн-ресурсов для НПР. Слушать подкасты, смотреть обучающие YouTube-каналы. Пробовать EdTech-инструменты (Kahoot, Quizlet). Создавать собственные цифровые материалы. Результат: развитие цифровой грамотности педагога.

8. Метод «360 градусов» обратной связи

Получение отзывов от однокурсников, преподавателей и школьников. Получение отзывов из разных источников. Запрашивать отзывы от наставников, студентов, школьников. Использовать анкеты или опросники. Анализировать совпадения и различия. Результат: объективная оценка профессиональных качеств, сильных и слабых сторон.

9. Проектная деятельность

Будущие педагоги включаются в исследовательские и социальные проекты. Участвовать в школьных и университетских проектах. Вести мини-исследования (например, о мотивации школьников). Создавать авторские методики или элективные курсы. Результат: развитие исследовательских исследовательских компетенций и инновационных навыков.

10. Peer Teaching (взаимообучение)

Студенты готовят мини-уроки и проводят их для однокурсников. Готовить мини-уроки по методике или предмету. Проводить занятия для группы. Обсуждать сильные стороны и дорабатывать слабые. Результат: тренировка педагогических умений в безопасной среде.

11. Педагогический клуб чтения

Групповое обсуждение педагогической литературы. Раз в месяц выбирать книгу или статью. Делать заметки и обсуждать с коллегами. Пробовать применять идеи в практике. Результат: развитие критического мышления и академической культуры.

12. Микрообучение (Microlearning).

Освоение новых знаний малыми порциями (15–20 минут в день). Освоение новых знаний в малых, но регулярных порциях. Использовать короткие онлайн-курсы и видеоуроки. Учиться 15–20 минут ежедневно. Записывать в дневник 1–2 ключевых инсайта. Результат: формирование привычки к систематическому обучению [4].

Будущий педагог, начиная практиковать техники НПР ещё во время учёбы в вузе, формирует устойчивую привычку к профессиональному саморазвитию. Это повышает его конкурентоспособность, адаптивность и готовность к вызовам современной школы.

Непрерывное профессиональное развитие — это не разовые курсы, а образ жизни педагога.

Эффективное внедрение перечисленных техник возможно при интеграции их в учебные планы педагогических вузов. Важную роль играет сотрудничество вузов и школ, что позволит будущим педагогам получать практический опыт. Кроме того, государственная поддержка (курсы повышения квалификации, цифровые платформы, грантовые программы) создает благоприятную среду для формирования культуры НПР.

Непрерывное профессиональное развитие будущих педагогов является стратегическим направлением развития образования в Республике Казахстан. Представленные практические техники позволяют студентам развивать профессиональную рефлексию, цифровую грамотность, исследовательские навыки и способность к инновациям. Формирование у будущих педагогов привычки к НПР уже на этапе вузовской подготовки обеспечивает их конкурентоспособность, профессиональную зрелость и готовность к вызовам современной школы.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - М., 2002.
2. Darling-Hammond L. Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice? – European Journal of Teacher Education, 2017.
3. Кобдикова Ж. Ш. Профессиональная подготовка будущего учителя: современные подходы и технологии. – Алматы: Қазақ университеті, 2021.
4. Kennedy M. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. – Educational Researcher, 2016.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА ОТ КЛАССИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Баубекова Г.Д., доктор педагогических наук, профессор
e-mail: zamira_baubekova@mail.ru
Власова Н.В., старший преподаватель университета, магистр педагогических наук
«Международный университет Астана», г. Астана
e-mail: sher_nina147@mai.ru

Аннотация. В данной статье рассматриваются аспекты применения информационных технологий для формирования исследовательского поведения студентов в контексте освоения профессиональных навыков. Описывается структура исследовательского поведения и его роль в развитии познавательной активности студентов в учебной деятельности. Подчеркивается, что использование информационных технологий открывает значительные возможности для стимулирования исследовательского поведения, что является ключевым фактором успешности в обучении и совершенствовании профессиональных компетенций. В формате статьи рассматриваются некоторые аспекты развития исследовательского поведения студентов средствами цифровых технологий. Авторы акцентируют внимание на психологопедагогических основах развития исследовательского поведения студентов при помощи информационно-коммуникативных технологий и считают, что использование современных образовательных технологий в практике обучения студентов является обязательным условием их интеллектуального, творческого развития, которое формирует исследовательское поведение.

Ключевые слова: исследовательское поведение, интеллектуальное развитие, поисковая активность, информационно-коммуникативные технологии, научение, самостоятельная работа.

КЛАССИКАЛЫҚ ОҚУДАН КӨШУ ЖАҒДАЙЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ ЗЕРТТЕУ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Баубекова Г.Д., педагогика ғылымдарының докторы, профессор
e-mail: zamira_baubekova@mail.ru
Власова Н.В., университеттің аға оқытушысы,
педагогика ғылымдарының докторы
«Астана халықаралық университеті», Астана қаласы
e-mail: sher_nina147@mai.ru

Аңдатпа. Бұл бапта кәсіби дағдыларды меңгеру контексінде студенттердің зерттеу мінез-құлқын қалыптастыру үшін ақпараттық технологияларды қолдану аспектілері қарастырылады. Зерттеу мінез-құлқының құрылымы және оның оқу қызметіндегі студенттердің танымдық белсенділігін дамытудағы рөлі

сипатталады. Ақпараттық технологияларды пайдалану зерттеу мінез-құлқын ынталандыру үшін едәуір мүмкіндіктер ашады, бұл оқыту мен кәсіби құзыреттілікті жетілдірудегі табыстылықтың негізгі факторы болып табылады. Мақала форматында сандық технологиялар арқылы студенттердің зерттеу мінез-құлқын дамытудың кейбір аспектілері қарастырылады. Авторлар ақпараттық-коммуникативтік технологиялардың көмегімен студенттердің зерттеу мінез-құлқын дамытудың психологиялық-педагогикалық негіздеріне назар аударады және студенттерді оқыту практикасында заманауи білім беру технологияларын пайдалану олардың зерттеу мінез-құлқын қалыптастыратын зияткерлік, шығармашылық дамуының міндетті шарты болып табылады деп санайды.

Түйінді сөздер: зерттеу мінез-құлқы, зияткерлік даму, іздеу белсенділігі, ақпараттық-коммуникативтік технологиялар, оқыту, өзіндік жұмыс.

DEVELOPING STUDENTS' RESEARCH SKILLS IN THE CONTEXT OF TRANSITION FROM CLASSICAL EDUCATION

Baubekova G.D., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
e-mail: zamira_baubekova@mail.ru
Vlasova N.V., Senior Lecturer, Master of Pedagogical Sciences
Astana International University, Astana
e-mail: sher_nina147@mai.ru

Abstract. In the article, some aspects of developing students' research behavior through digital technologies are addressed. The psychological and pedagogical basis for developing the research behavior through digital and communicative technologies is exposed.

Some issues of using the informational technologies for developing the research behavior while acquiring the professional skills are disclosed.

The structure of the research behavior as well as its implementation in the development of the cognitive attitude to learning is provided. Use of informational technologies offers major opportunities in the development of students' research behavior being an important aspect in gaining success in studies and upgrade of professional skills.

The authors believe that the use of modern educational technologies in the practice of teaching students is a prerequisite for their intellectual and creative development, which shapes research behavior.

Keywords: research behavior, intellectual development, search activity, informational and communicative technologies, learning, independent study.

Современный мир отличается высокой динамичностью, и его изменения происходят с такой быстротой, что это вынуждает переосмысливать значение исследовательского поведения в жизни человека, пересмотр важности исследовательских методов обучения в контексте массового образования.

Стремление к познанию окружающего мира представляет собой уникальную способность человеческой психики, проявляющуюся через исследовательское поведение. Это поведение, по своей сути, отражает степень вовлеченности индивида в процесс познания реальности. Исследование познавательного поведения связано с именами таких ученых, как И.П. Павлов, Д. Берлайн и А.В. Запорожец, которые подчеркивали важность активного взаимодействия человека с окружающей средой. При таком отношении к жизни, исследовательское поведение проникает во все сферы его жизнедеятельности [1].

Понятие исследовательского поведения тесно переплетается с вопросами, связанными с развитием интеллекта, творчества, научения, приобретения познавательного опыта (М.И. Лисина, Т.М. Землянухина, Д.Б. Богоявленская, А.Н.Поддьякова и др.) [2].

Самое первое определение исследовательского поведения дано Д. Берлайн, который характеризует его как поиск информации, и как поведение, направленное на снижение возбуждения, стимулированное неопределенностью. По некоторым данным, исследовательское поведение проявляется очень рано, поэтому и физиологической основой такого поведения считается ориентировочно-поисковый рефлекс, названный

И.П. Павловым «Что такое?». С точки зрения И.П. Павлова, поисковый рефлекс наравне с жизненно важными физиологическими рефлексами (такими, как пищевой, защитный, половой и является основой жизнедеятельности. Исследовательское поведение проявляется на протяжении всей жизни человека. В связи с этим и существует разная трактовка понятия исследовательского поведения человека. Самое первое определение исследовательского поведения дано Д. Берлайн, который характеризует его как поиск информации, и как поведение, направленное на снижение возбуждения, стимулированное неопределенностью [3].

На современном этапе *реформирования* казахстанской образовательной системы, преобразованиями и нововведениями охвачены практически все стороны образовательного и воспитательного процесса. Происходит смена педагогических парадигм; осуществляется процесс адаптации системы образования Казахстана к мировым стандартам (моделям); стандартизации подвергается содержательный аспект высшего образования; осуществляется внедрение нетрадиционных и интерактивных образовательных процессов, а также ведется поиск новых методов и технологий; трансформируются методы управления образованием.

Нами рассмотрены некоторые теоретические аспекты содержания исследовательского поведения и путей его формирования у студентов. В их основе лежат работы по изучению системно-динамического подхода к изучению личности (Д.Берлайн, Дж. Брунер, Б.М. Ломов, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев, А.Н. Поддьяков и др.) [2], [3], [4].

В психологии исследовательское поведение изучается в различных аспектах. Детально исследовательское поведение, его психологические основы исследованы в работах А.Н. Поддьякова [1]; исследовательские способности и их диагностика рассмотрены А.И. Савенковым [5].

Интерпретация понятия исследовательского поведения было рассмотрено с разных аспектов в трудах отдельных психологов. Исследовательское поведение проявляется через двигательные, наблюдательные и манипулятивные действия, осуществляемые с использованием осознанных познавательных методов.

Мы придерживаемся трактовки исследовательского стиля поведения данного в работе А.Н. Поддьякова. Он рассматривает как поведение, ориентированное на поиск и получение новой информации из ближайшего окружения [1]. Именно такую трактовку исследовательского поведения мы взяли за основу в работе со студентами в процессе использования современных трендов образования. Познавательная активность личности студентов постоянно стимулируется исследовательским поведением, современными цифровыми технологиями, особенно информационно-коммуникативными технологиями. Они позволяют расширить информационное поле, получить доступ к информации различного формата. Данный процесс можно представить схематично так.

Центральный элемент:

◆ Стимулирование познавательного отношения студентов к учебному процессу

Основные компоненты

◆ Познавательная активность → характеризует исследовательское поведение

◆ Факторы стимулирования познавательной активности:

Исследовательское поведение

 Современные цифровые технологии

 Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ)

Роль технологий:

◆ ИКТ позволяют:

 Расширить информационное поле

 Получить доступ к информации различного формата



Эффективность коммуникаций в большой степени зависят от содержания, функции, манеры и стиля общения. Общение может иметь различное содержание, которое выражается в следующем:

- передача от человека к человеку информации;
- восприятие партнерами по общению друг друга;
- взаимооценка партнерами по общению друг друга;
- взаимовлияние партнеров по общению друг на друга;
- взаимодействие партнеров друг с другом;
- управление групповой или массовой деятельностью и т.д.

Проведенная нами работа позволила установить, что студенческая молодежь одобряет использование цифровых технологий в системе высшего образования. Среди опрошенных, установлено, что свыше 70 % респондентов утверждают, что цифровые технологии позволяют повысить эффективность процесса обучения.

В структуре исследовательского метода обучения мы также ориентировались на развитие личностно-ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие студентов.

Таблица 1. Оценка отношения студентов к применению трендовых технологиям

Оценка отношения студентов к применяемым трендовым технологиям	
Мотивы применения трендовых технологий	ответы студентов в %
Получение практических навыков в профессии	82,5
Возможность всестороннего развития	77,9
Общение со сверстниками	86,8
Развитие личных, творческих инновационных идей	70,1
Интерактивно взаимодействовать в обучении	75,7
Возможность работы в команде	85,2

Результаты мы представили в диаграмме, которая отражает отношение студентов к трендовым технологиям.



Нами рассмотрены вопросы стимулирования познавательного отношения студентов к учебному процессу, особенно через стимулирование познавательной активности, которая характеризует их исследовательское поведение. Познавательная активность личности студентов постоянно стимулируется исследовательским поведением, современными цифровыми технологиями, особенно информационно-коммуникативными технологиями. Они позволяют расширить информационное поле, получить доступ к информации различного формата.

Основы исследовательского поведения, по сути, возникают из стремления получить новую информацию, знания и впечатления, а также от желания достичь положительных результатов в процессе поиска. Это поведение всегда подстегивается познавательной активностью, которая служит источником вдохновения для изучения и иногда называется интеллектуальной активностью или креативностью.

Некоторые авторы считают, что интеллектуальная активность свойственна одаренным детям, у которых она проявляется в любознательности, интересе к окружающим предметам и явлениям, что обеспечивает высокий уровень в развитии способностей (Н.С. Лейтес) [8].

Установлено, что, постоянное отсутствие познавательного отношения к окружающему, в ситуации, где необходимо проявлять познавательную активность,

характеризует индивида как беспомощного при любой встрече с трудностями в решении познавательных задач. Такая беспомощность проявляется даже в таких ситуациях, когда трудностями как таковыми не являются или как таковыми не позиционируются (С.М. Бондаренко, В.С. Ротенберг) [9].

На фоне выше рассмотренных прогнозов общественность начинает активно интересоваться конкретными примерами влияния новых технологий на современную систему образования. Тренд-аналитика постепенно становится очень востребованным приемом не только для исследователей, но и для студенческой молодежи. В сфере образовательной деятельности тенденции, связанные с высокими технологиями, формируют новые культурные феномены. Далее остановимся не некоторых примерах.

Мы активизировали речевую деятельность, регулярно задавая вопросы, которые побуждали учащихся применять полученные знания и решать проблемные задачи, что позволяло выявлять их мнения и отношение, а также опираться на их речевую активность, самостоятельность и творческие способности. Такой подход способствовал значительным успехам в развитии их коммуникативных и профессиональных навыков.

Развитию исследовательского поведения способствуют современные технологии, которые в последнее время называю трендовые.

Особое место среди трендов в образовании занимают использование технологий искусственного интеллекта. Это направление вызывает интерес тем, что его считают главным трендом. Спектр инструментов для генерации искусственного интеллекта очень широк. Включает в себя различные приложения для использования картинок, текстов, презентаций. Студенты в последнее время часто прибегают к чат-ботам для создания своих выступлений при подготовке практических заданий. Лидером трендов является мультимодальная педагогика. Применяется она многими обучающимися, и используют ее при передачи информации- изображений, звуков и жестов, текста, с учетом предпочтительных репрезентативных каналов восприятия, которые давно используются в системах нейролингвистического программирования.

В обучении исследовательскому поведению мы включали научение студентов навыкам самостоятельной работы с включением их в исследовательское поведение. Студентам для работы предлагались алгоритмы выполнения заданий с использованием исследовательского поведения: определение состава исполнителей исследовательского поведения (академическая группа), мотивационная сфера (для проведения исследования), степень новизны заданий, постановка цели, определение объекта (содержание заданий по практическим занятиям), средства (учебные материалы, цифровые средства), процесс выполнения и оценка полученного результата.

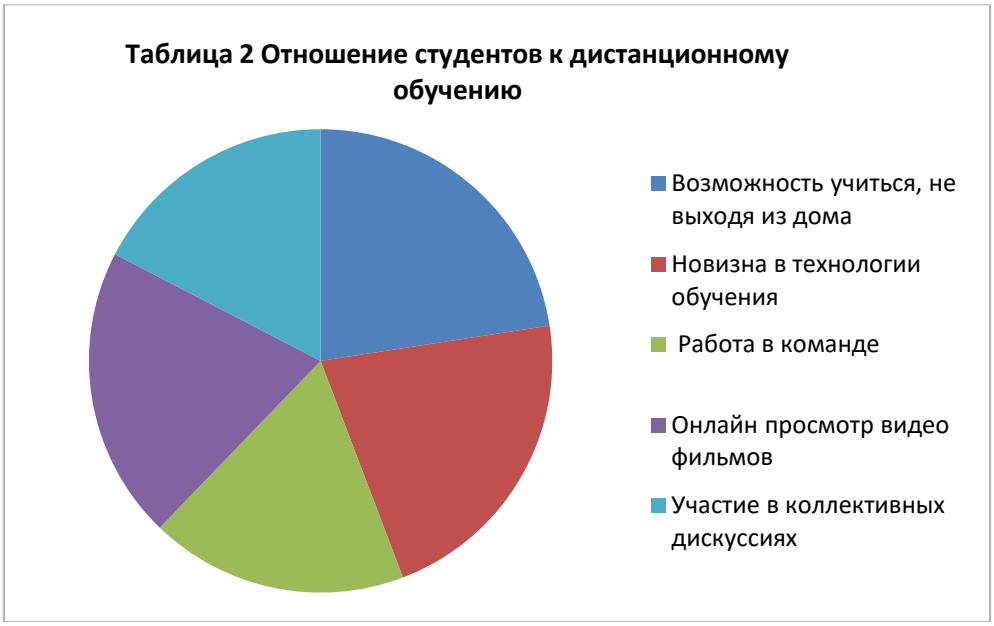
В процессе организации исследовательского поведения стремились к тому, чтобы студенты осознавали основные идеи поиска, сущность организации познавательной деятельности отбирали необходимые действия в процессе исследования, для получения ожидаемого результата.

Это отношение было выявлено в результате опроса студентов. Ответы представляют интерес как студенты отвечали на на вопрос о том, что больше всего им нравится в процессе обучения в вузе, с применением трендовых технологий. В числе популярных ответов находятся те, которые представляют собой перечень положительных атрибутов, присущих таким современным образовательным технологиям, как учебные игры, кейсы и видеокейсы, GhatBots, VR и AR технологии. Оценка отношения студентов к применяемым трендовым технологиям ответы студентов в % Мотивы применения трендовых технологий Получение практических навыков в профессии Возможность всестороннего развития. На вопрос об отношении студентов к дистанционному обучению было установлено, что у этого формата есть свои преимущества.

Результаты опроса студентов представлены в таблице.
Таблица 2. Отношение студентов к дистанционному обучению

Оценка отношения студентов к применяемым трендовым технологиям	
Отношение к дистанционному обучению	ответы в %
Возможность учиться, не выходя из дома	81,5
Новизна в технологии обучения	78,2
Работа в команде	65,0
Онлайн просмотр видео и художественных фильмов	73,7
Участие в коллективных дискуссиях	62,8

Для наглядного представления отношения студентов к дистанционному обучению, составили следующую диаграмму.



Немаловажно и то, что большинство обучающихся (52,0 %) утверждают, что гибридная форма обучения им нравится больше. Обсуждая основные факторы, влияющие на выбор образовательных программ студентами в эпоху цифровизации, было выявлено, что при выборе учебных заведений студенты акцентируют внимание на рейтинге (престижности, бренде) вуза и качестве предлагаемых образовательных программ. Кроме того, студенты предпочитают, чтобы онлайн-курсы были представлены в виде презентаций с видеороликами и фильмами (53,6 % опрошенных), а также практических кейсов.

Полученные нами данные могут быть полезны при разработке педагогических технологий, образовательных программ, курсов, а также при выработке решений, связанных с вузовским бюджетированием и выбором оптимальных направлений цифровых образовательных технологий (EdTech). Таким образом, рассмотренные современные образовательные тренды позволяют сделать выводы о их позитивном влиянии на образование молодежи в целом по всему миру. Современные информационно-коммуникационные технологии и их потенциал значительно трансформируют процесс обмена знаниями и их усвоения. Роли преподавателя и студента претерпевают изменения: мы уже не находимся в условиях ограниченного и элитарного доступа к информации, что превращает всех участников образовательного процесса в партнеров, собеседников и соавторов. Новые образовательные форматы

подчеркивают концепцию непрерывного обучения, предоставляя возможность выбирать темы, дисциплины и точки зрения, а также акцентируют внимание на индивидуализированных и практических методах обучения.

Литература:

1. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: 2016.

2.Асмолов А.Г. Культурно историческая психология и конструирование миров. М.: Институт практической психологии. 1996.

3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. Смысл. 1999.

4. Поддьяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка. Краснодар. 1997.

5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М.: Ось-89, 2006.

6. Зинченко В.П. Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: 1983.

12. Рудинский И.Д., Давыдов А.В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2021. Т. 7, № 1. С. 1–9 [Электронный ресурс]. URL: http://vestnik-nauki.ru/wp-content/uploads/2021/02/2021-N1-Rudinsky-Davydov.pdf.

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ НПР: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ СТЕЙКХОЛДЕРОВ

Веселкова М.В., преподаватель специальных дисциплин кафедры «Дошкольное воспитание и обучение»
Карагандинского высшего гуманитарного колледжа, г. Караганда
marina_polynko@mail.ru

Аннотация. В условиях стремительного развития цифровых технологий система непрерывного профессионального развития (НПР) претерпевает значительные изменения. Цифровая трансформация образования становится ключевым фактором повышения качества подготовки специалистов, особенно в колледжах, где формируются базовые профессиональные компетенции. В статье рассматриваются вызовы и возможности цифровизации НПР с точки зрения образовательных стейкхолдеров — студентов, преподавателей, работодателей и государства. Особое внимание уделено практическому опыту Карагандинского высшего гуманитарного колледжа, где внедрение цифровых платформ, онлайн-курсов и электронных портфолио позволило повысить мотивацию обучающихся, гибкость образовательного процесса и прозрачность оценки результатов. Анализируются показатели цифровой активности, а также предлагаются рекомендации по развитию цифровой экосистемы НПР. Материалы статьи могут быть полезны для специалистов в области образования, методистов и управленцев, заинтересованных в модернизации профессионального обучения в условиях цифровой экономики.

Ключевые слова: цифровая трансформация, непрерывное профессиональное развитие, образовательные стейкхолдеры, колледж, онлайн-обучение, цифровые платформы, индивидуальная образовательная траектория.

НПР ЦИФРЛЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯСЫ: МҮДДЕЛДІ ТАРАПТАР ҮШІН ҚИЫНДЫҚТАР МЕН МҮМКІНДІКТЕР

Веселкова М.В., «Мектепке дейінгі тәрбие және оқыту» кафедрасының арнайы пәндер оқытушысы
Қарағанды жоғары гуманитарлық колледжі, Қарағанды қаласы
marina_polynko@mail.ru

Андатпа. Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуымен үздіксіз кәсіби даму (НПР) жүйесі айтарлықтай өзгерістерге ұшырайды. Білім берудің цифрлық трансформациясы мамандарды даярлау сапасын арттырудың негізгі факторына айналуда, әсіресе, негізгі кәсіби құзыреттіліктер дамытылатын

колледждерде. Мақалада ғылыми-практикалық жұмысты цифрландырудың қиындықтары мен мүмкіндіктері білім беру саласының мүдделі тараптары – студенттер, мұғалімдер, жұмыс берушілер және үкімет тұрғысынан қарастырылады. Қарағанды жоғары гуманитарлық колледжінің практикалық тәжірибесіне ерекше назар аударылады, мұнда цифрлық платформаларды, онлайн курстарды, электронды портфолиоларды енгізу студенттердің ынтасын, оқу үдерісіндегі икемділігін және бағалаудың ашықтығын арттырды. Цифрлық белсенділік көрсеткіштері талданады және академиялық және кәсіби даму бағдарламасының цифрлық экожүйесін дамыту бойынша ұсыныстар ұсынылады. Мақаланың материалдары білім саласының мамандары, әдіскерлері және цифрлық экономикадағы кәсіптік оқытуды жаңғыртуға мүдделі менеджерлер үшін пайдалы болуы мүмкін.

Түйінді сөздер*:* Цифрлық трансформация, үздіксіз кәсіби даму, білім берудегі мүдделі тараптар, колледж, онлайн оқыту, цифрлық платформалар, дараланған білім беру траекториясы.

DIGITAL TRANSFORMATION OF NPR: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR STAKEHOLDERS

Veselkova M.V., teacher of special disciplines of the department "Preschool education and training"

Karaganda Higher Humanitarian College, Karaganda

marina_polynko@mail.ru

Abstract. With the rapid development of digital technologies, the continuous professional development (CPD) system is undergoing significant changes. The digital transformation of education is becoming a key factor in improving the quality of specialist training, especially in colleges where core professional competencies are developed. The article examines the challenges and opportunities of digitalization of the scientific and practical work from the perspective of educational stakeholders – students, teachers, employers, and the government. Particular attention is paid to the practical experience of the Karaganda Higher Humanitarian College, where the implementation of digital platforms, online courses, and electronic portfolios has increased student motivation, flexibility in the educational process, and transparency in assessment. Digital activity indicators are analyzed and recommendations for developing the digital ecosystem of the academic and professional development program are offered. The article's materials may be useful for education specialists, methodologists, and managers interested in modernizing vocational training in the digital economy.

Key words: Digital transformation, continuous professional development, educational stakeholders, college, online learning, digital platforms, individualized educational trajectory.

В условиях стремительного развития цифровых технологий и изменения требований к профессиональным компетенциям возрастает значимость системы непрерывного профессионального развития (НПР). Цифровизация образования становится неотъемлемой частью трансформации НПР, затрагивая все уровни взаимодействия между ключевыми стейкхолдерами: обучающимися, работодателями, образовательными организациями и государством. Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации образовательной экосистемы к новым цифровым реалиям, обеспечивающим гибкость, доступность и персонализацию обучения [1].

Цифровая трансформация НПР представляет собой системное изменение подходов к обучению, основанное на внедрении цифровых платформ, инструментов и технологий. В центре этой трансформации находятся стейкхолдеры, чьи интересы и цели требуют согласования для достижения устойчивого развития профессионального образования [2].

Ключевые вызовы цифровой трансформации НПР включают:

Технологические барьеры — недостаточная инфраструктура, особенно в отдалённых регионах, ограниченный доступ к высокоскоростному интернету и цифровым устройствам, а также низкий уровень цифровой грамотности у части населения.

Методологические сложности — отсутствие единых стандартов цифрового обучения, трудности в адаптации традиционных образовательных программ к онлайн-формату, а также дефицит инструментов оценки эффективности цифрового НПР.

Социальные и психологические факторы — цифровая усталость, снижение мотивации при дистанционном обучении, неравенство доступа к качественным образовательным ресурсам.

В то же время цифровизация открывает новые возможности:

Для обучающихся — гибкость в выборе формата и времени обучения, доступ к глобальным образовательным ресурсам, возможность построения индивидуальной траектории развития.

Для работодателей — оперативная адаптация кадров к новым требованиям, участие в разработке программ, мониторинг прогресса сотрудников.

Для организаций образования — расширение аудитории, использование аналитики для персонализации обучения, снижение затрат на инфраструктуру.

Для государства — повышение прозрачности и управляемости системы НПР, масштабный мониторинг и прогнозирование, поддержка стратегических отраслей через целевое обучение.

Примеры успешной цифровой трансформации НПР включают внедрение платформ дистанционного обучения, таких как Stepik, Coursera, EdX, а также национальных инициатив — «Цифровой университет», «Открытое образование» и др.

С 2022 года Карагандинский высший гуманитарный колледж активно внедряет цифровые технологии в образовательный процесс в рамках развития системы непрерывного профессионального развития (НПР). **Основная цель** — обеспечить гибкость и доступность обучения, а также повысить качество подготовки будущих специалистов в области педагогики, психологии и гуманитарных наук.

Деятельность преподавателей:

- Преподаватели колледжа прошли курсы повышения квалификации по цифровой педагогике, включая работу с платформами Moodle, Google Classroom и Zoom.
- Разработаны интерактивные учебные модули, включающие видеоуроки, онлайн-тесты, кейс-задания и цифровые симуляции.
- Внедрена практика цифрового наставничества: преподаватели сопровождают студентов в онлайн-формате, дают обратную связь через мессенджеры и платформы.

Активность студентов:

- Студенты участвуют в онлайн-проектах, вебинарах и виртуальных конференциях, включая межрегиональные мероприятия.
- Созданы студенческие цифровые портфолио, где фиксируются достижения, сертификаты, отзывы и примеры работ.
- В рамках НПР студенты проходят онлайн-стажировки и курсы на внешних платформах (Stepik, Coursera, Open Education), интегрированные в учебный план.

Результаты и эффект:

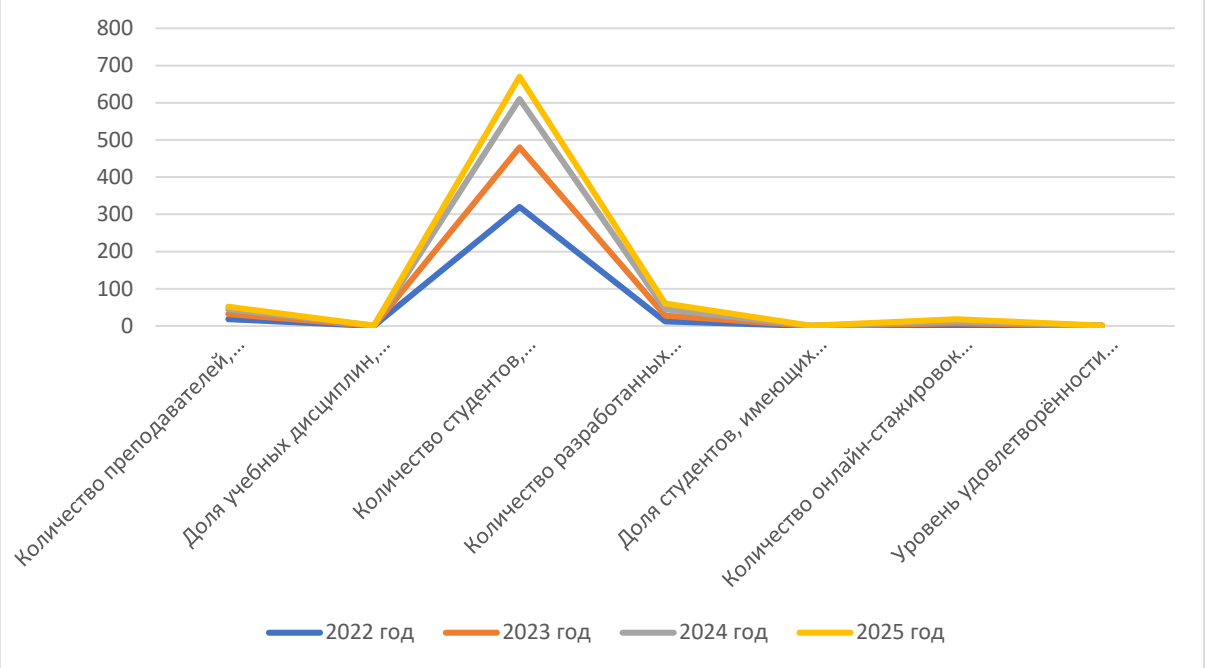
- Повышена мотивация студентов к самостоятельному обучению и развитию цифровых компетенций.
- Увеличена вовлечённость в образовательный процесс: более 85% студентов регулярно используют цифровые ресурсы.
- Расширены возможности для индивидуализации обучения и построения персональных образовательных траекторий.
- Колледж получил положительные отзывы от работодателей, участвующих в оценке цифровых портфолио выпускников (таблица №1)

Опыт Карагандинского высшего гуманитарного колледжа демонстрирует, как цифровая трансформация может стать эффективным инструментом развития НПР, обеспечивая интересы всех стейкхолдеров — студентов, преподавателей и

работодателей. Внедрение цифровых решений способствует формированию современной образовательной среды, ориентированной на гибкость, качество и устойчивое развитие.

Таблица 1. Показатели цифровой трансформации НПР в Карагандинском высшем гуманитарном колледже (2022–2025гг)

Показатель	**2022 год**	**2023 год**	**2024 год**	**2025 год**
Количество преподавателей, прошедших курсы цифровой педагогики	18	32	45	52
Доля учебных дисциплин, переведённых в онлайн-формат (%)	25%	40%	65%	80%
Количество студентов, использующих цифровые платформы (Moodle, Zoom и др.)	320	480	610	670
Количество разработанных цифровых учебных модулей	12	28	45	60
Доля студентов, имеющих цифровое портфолио (%)	10%	35%	60%	75%
Количество онлайн-стажировок и курсов, интегрированных в учебный план	3	7	12	18
Уровень удовлетворённости студентов цифровыми форматами обучения (%)	68%	74%	81%	87%



В Республике Казахстан наблюдается рост числа онлайн-курсов, сертифицированных государством, что способствует легитимизации цифрового НПР. Также развивается практика микроквалификаций и цифровых бейджей, позволяющих фиксировать достижения обучающихся в гибком формате.

Цифровая трансформация НПР — это не просто внедрение технологий, а глубокое переосмысление роли образования в профессиональной жизни человека. Она требует согласованного взаимодействия всех участников образовательной экосистемы, готовности к инновациям и способности адаптироваться к новым условиям. Успешная цифровизация НПР возможна только при учёте интересов всех стейкхолдеров и создании условий для их эффективного сотрудничества.

Цифровизация НПР — необходимый этап развития профессионального образования в условиях цифровой экономики.

Вызовы цифровой трансформации требуют системного подхода и межсекторального взаимодействия. Возможности цифрового НПР позволяют повысить доступность, гибкость и персонализацию обучения.

Стейкхолдерский подход обеспечивает устойчивость и эффективность цифровой образовательной экосистемы. Практики цифрового НПР должны быть масштабированы и поддержаны на государственном уровне.

Литература:

1. Липис Д.А., Липис Е.А. Цифровая трансформация дополнительного профессионального образования: стратегии, вызовы и перспективы профессиональной переподготовки // Экономика, предпринимательство и право. – 2025. – Т. 15, № 6. – С. 4395–4414.
2. Гришина Е.Ю. Цифровая трансформация образования: вызовы и перспективы // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 2.
3. OECD. Digital Education Outlook 2023. – Paris: OECD Publishing.
4. UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education. – 2021.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гумель Е.Б.[1], магистр педагогики, старший преподаватель
Волчкова Н.И.[2], магистр психологии, старший преподаватель
[1,2]НАО СКУ им. М.Козыбаева, г. Петропавловск
elenagumel@mail.ru, natalia_20v@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается опыт формирования профессионально важных компетенций будущих педагогов через посещение ими курсов повышения квалификации по теме: «Профилактика суицидального поведения и кризисных состояний личности среди студентов университета». Показано, что представленная программа курсов повышения классификация не только помогла слушателям курсов улучшить их психологическое состояние, но и позволила сформировать профессиональные компетенции будущих педагогов для эффективной профилактики суицидального поведения и кризисных состояний среди студентов университета. Сделан вывод, что внедрение таких программ в план непрерывного профессионального развития будущих педагогов будет способствовать формированию психологически здорового и компетентного педагогического состава, способного решать профессиональные и личностные проблемы экологично и эффективно.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, педагог, профессиональные компетенции.

ҚАЛЫПТАСТЫРУ ТӘЖІРИБЕСІ ҮЗДІКСІЗ КӘСІПТІК БІЛІМ БЕРУ ПРОЦЕСІНДЕ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІ

Гумель Е.Б., педагогика магистрі, аға оқытушы
Волчкова Н.И., психология магистрі, аға оқытушы
М.Қозыбаев атындағы СҚУ НАҚ, Петропавл қаласы
elenagumel@mail.ru, natalia_20v@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада «Университет студенттері арасында суицидтік мінез-құлық пен жеке тұлғаның дағдарыстық жағдайларының алдын алу"тақырыбы бойынша біліктілікті арттыру курстарына қатысу арқылы болашақ мұғалімдердің кәсіби маңызды құзыреттіліктерін қалыптастыру тәжірибесі қарастырылады. Ұсынылған курстық бағдарлама классификация курс тыңдаушыларына олардың психологиялық жағдайын жақсартуға көмектесіп қана қоймай, сонымен қатар университет студенттері арасында суицидтік мінез-құлық пен дағдарыстық жағдайлардың тиімді алдын алу үшін болашақ

мұғалімдердің кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруға мүмкіндік бергені көрсетілген. Мұндай бағдарламаларды Болашақ педагогтардың үздіксіз кәсіби даму жоспарына енгізу кәсіби және жеке мәселелерді экологиялық және тиімді шешуге қабілетті психологиялық сау және құзыретті педагогикалық құрамды қалыптастыруға ықпал етеді деген қорытындыға келді.
Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби даму, педагог, кәсіби құзыреттілік.

EXPERIENCE IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION

Gumel Ye.B., Master of Education, Senior Lecturer
Volchkova N.I., Master of Psychology, Senior Lecturer
NAO SKU named after M. Kozybaev, Petropavlovsk
elenagumel@mail.ru, natalia_20v@mail.ru

Abstract. The article discusses the experience of forming professionally important competencies of future teachers through their participation in advanced training courses on the topic: «Prevention of Suicidal Behavior and Personal Crisis States among University Students». It is shown that the presented advanced training course program not only helped the course participants to improve their psychological state, but also allowed them to develop their professional competencies for effective prevention of suicidal behavior and personal crisis states among university students. It is concluded that the implementation of such programs in the continuous professional development plan for future teachers will contribute to the formation of a psychologically healthy and competent teaching staff capable of solving professional and personal problems in an environmentally friendly and effective manner.
Keywords: continuous professional development, teacher, professional competencies.

В современном мире, где технологии и экономика развиваются стремительными темпами, непрерывное образование и профессиональное развитие становятся неотъемлемой частью успешной карьеры и личностного роста специалиста любой направленности.

Важность непрерывного образования обусловлена следующими преимуществами:

- развитие профессиональных компетенций и навыков, необходимых для успешной работы в современных условиях;
- расширение кругозора и улучшение общего уровня знаний, что способствует более глубокому пониманию своей профессии и мира в целом;
- адаптация к изменяющимся условиям на рынке труда и в экономике, а также возможность быстро переключаться на новые направления деятельности;
- повышение конкурентоспособности на рынке труда за счет наличия актуальных профессиональных знаний и умений.

Непрерывность профессионального развития – это необходимый процесс для индивидуально-личностного и профессионального опыта каждого педагога.

Под непрерывным профессиональным развитием педагога понимается устойчивое повышение компетентности в отношении личных, социальных и организационных целей и ценностей, которые взаимосвязаны и помогают в успешном продвижении в профессии и расширении профессионально-педагогического профиля [1].

Главное условие профессионального развития педагога – осознание необходимости повышения собственной компетентности.

В Концепции развития непрерывного образования взрослых в Республике Казахстан указаны возможности реализации данного процесса:

- освоение образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность («формальное образование»);

- обучение в форме наставничества, стажировки, тренинга, через реализацию различных программ подготовки, обмена опытом, а также просвещение в рамках деятельности общественных и иных социально ориентированных некоммерческих организаций («неформальное образование»);

- индивидуальная познавательная деятельность («самообразование» или «информальное/спонтанное образование») [2].

В нашей статье мы хотим представить опыт формирования профессионально важных компетенций будущих педагогов через посещение ими курсов повышения квалификации по теме: «Профилактика суицидального поведения и кризисных состояний личности среди студентов университета». Курсы повышения квалификации проводились с марта по май 2025 г. на базе ИНО СКУ им. М. Козыбаева для обучающихся по образовательным программам направления «Образование», количество слушателей составило 53 студента.

Актуальность программы курсов повышения квалификации обусловлена тем, что психологическое здоровье будущих педагогов играет ключевую роль в их профессиональной деятельности. Оно влияет на качество образования, взаимодействие с учениками и общее благополучие образовательной среды. Учителя с устойчивым психологическим здоровьем способны лучше справляться со стрессом, сохранять эмоциональную устойчивость и эффективнее взаимодействовать с обучающимися. Предупреждение психологических нарушений среди будущих педагогов является важной мерой по предотвращению профессионального выгорания. Забота о психологическом здоровье на начальных этапах карьеры может создать основу для устойчивости и долгосрочной успешной деятельности в образовании.

Помимо этого, с начала 2024 года в Республике Казахстан зафиксирован значительный рост суицидов, аддиктивных и кризисных состояний среди детей и молодежи.

Старая модель психологического сопровождения школьников и студентов показала свою неэффективность в условиях новых проблем и вызывов.

Низкий уровень практических компетенций специалистов психологических служб вузов, педагогов, отсутствие системы повышения квалификации по проблемам поддержания психологического здоровья, несостоятельность социального и профессионального статуса специалистов психологов, при недостаточной разработанности нормативно-прававой базы не позволяют качественно выполнять работу по психологическому сопровождению обучающихся во всей системе образования Республики Казахстан.

Реализация курсов повышения квалификации по теме: «Профилактика суицидального поведения и кризисных состояний личности среди студентов университета» направлена на объединение усилий обучающихся, преподавателей и сотрудников вузов для создания системы психологической и социальной поддержки студентов университета, функционирующей на принципах равного взаимодействия (peer-to-peer) между сверстниками.

Цель программы:

Формирование профессиональных компетенций будущих педагогов для эффективной профилактики суицидального поведения и кризисных состояний среди студентов университета.

Задачи программы:

Образовательные задачи:

1. Сформировать у слушателей систему знаний о психологических механизмах суицидального поведения и кризисных состояний личности.

2. Дать представление о нормативных, этических и правовых основах деятельности педагога при работе с лицами, находящимися в кризисе.

Практико-ориентированные задачи:

1. Развить диагностические умения раннего выявления признаков дезадаптации, эмоциональных и суицидальных рисков среди студентов.

2. Сформировать навыки оказания первичной психологической помощи при кризисных состояниях.

3. Отработать алгоритмы взаимодействия с педагогами, эдвайзерами, родителями и службами сопровождения при угрозе суицида.

Развивающие задачи:

1. Развить личностную готовность будущих педагогов к работе с кризисными состояниями у обучающихся.

2. Способствовать формированию эмоциональной устойчивости и профессиональной рефлексии у будущих педагогов.

Профилактические задачи:

1. Сформировать у слушателей навыки организации профилактической работы в студенческой среде.

2. Развить способность создавать безопасную и психологически благополучную образовательную среду.

После прохождения курсов повышения квалификации у слушателей формируются компетенции:

1. Общепрофессиональные компетенции:

- способность применять психологические знания для решения профессиональных задач в сфере образования;
- умение анализировать и оценивать психическое состояние обучающихся, выявлять признаки эмоциональных и кризисных нарушений;
- владение навыками эффективного межличностного общения, эмпатии и психологической поддержки участников образовательного процесса;
- способность использовать современные методы диагностики, профилактики и коррекции нарушений эмоционально-личностной сферы.

2. Профессиональные компетенции:

- способность разрабатывать и реализовывать программы психопрофилактической и коррекционной работы, направленные на укрепление психологического здоровья студентов;
- умение выявлять факторы риска и признаки суицидального поведения, применять алгоритмы раннего вмешательства и кризисной помощи;
- владение методами консультирования и сопровождения студентов, переживающих кризисные состояния;
- умение организовывать межведомственное и межпрофессиональное взаимодействие (с педагогами, родителями, медицинскими и социальными службами) при угрозе суицида;
- способность осуществлять информационно-просветительскую деятельность по вопросам психологического здоровья и профилактики деструктивного поведения.

3. Личностные компетенции:

- осознанное отношение к собственному психологическому состоянию, владение навыками саморегуляции и стрессоустойчивости;
- эмпатийность, толерантность, ответственность, готовность к работе с эмоционально сложными случаями;
- готовность к постоянному профессиональному развитию, самоанализу и совершенствованию психологической культуры.

Для формирования у слушателей профессиональных компетенций, данная программа предусматривала освоение следующих шести модулей:

Модуль 1. Возрастные особенности подросткового и юношеского периодов.

Модуль 2. Профилактика психического здоровья и превенция суицидов.

Модуль 3. Особенности личности в кризисных и трудных жизненных ситуациях.

Модуль 4. Практикум по психологии жизнестойкости.

Модуль 5. Психосоматика – наука о взаимосвязи психического и физического здоровья личности.

Модуль 6. Арт-терапия как форма профилактики суицидального поведения и кризисных состояний личности.

Все модули программы объединены единой логикой, ключевыми идеями, строились на основе единых принципов и подходов.

Реализация программы предусматривала 37 часов лекционных занятий, 24 часа практических занятий и 9 часов самостоятельной работы. Итоговая аттестация - 2 часа. Общее количество часов - 72.

Определяя форму обучения - неформального образования, мы делали акцент в сторону заинтересованных обучающихся в формировании компетенций по вопросам профилактики суицидального поведения и кризисных состояний.

Заинтересованность прослеживалась в обратной связи обучающийся – коуч – постоянном обсуждении вопросов после занятий, постановке проблемных ситуаций обучающимися, что свидетельствовало о мотивации в формировании указанных выше компетенций.

С целью оценки эффективности и целесообразности проведения данных курсов по их окончании слушателям предлагалась анкета, состоящая из 7 вопросов открытого и закрытого типа, опрос и обработка результатов осуществлялась с помощью Googl форм.

Изучив имеющиеся методики по выявлению удовлетворенности полученных знаний и соответствия ожидаемым результатам, нами была взята за основу методика, разработанная Мурманским государственным университетом «Мониторинг удовлетворенности слушателей курсов», адаптированная к условиям и целям нашего аспекта исследования. Анкетированием было охвачено 53 респондента, которыми выступили слушатели курсов повышения квалификации. Осуществлен контент-анализ дневников обучающихся «Результаты обучения», которые велись в процессе прослушивания курсов. Анализ ответов на 1 вопрос показал, что 100% респондентов (53 человека) указали на соответствие содержания программы заявленной тематике.70 % опрошенных (37 человек) уровень новизны знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения оценили, как высокий; 26% (14 человек) как средний; 4 % (2 человека) как низкий. Следует указать, что респонденты, оценившие уровень новизны знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе обучения оценили, как низкий обучаются на выпускном курсе по ОП «Педагогика и психология», поэтому темы, представленные в программе курсов, оказались для них знакомы.

Уровень полезности знаний, умений и навыков для профессионального и (или) личностного роста был оценен респондентами следующим образом: 79 % слушателей (42 человека) определили, как высокий; 17 % (9 человек) как средний; 4 % (2 человека) как низкий.

Уровень практической значимости содержания программы для повышения эффективности профессиональной деятельности и формирования профессионально важных компетенций 87% опрошенных (46 человек) оценили на высоком уровне и 13 % опрошенных (7 человек) – на среднем. Низкий уровень не был указан ни одним респондентом.

Обобщенный анализ ответов на 5 вопрос: «Какая тема показалась Вам наиболее полезной? Почему?» позволил составить рейтинг тем наиболее полезных и интересных для слушателей. Рейтинг тем представлен в Таблице 1 (Рейтинг тем наиболее полезных и интересных для слушателей по курсу «Профилактика суицидального поведения и кризисных состояний личности среди студентов университета».

Таблица 1. Рейтинг тем наиболее полезных и интересных для слушателей по курсу «Психология лидерских качеств личности»

Ранг	Тема	Примеры ответов слушателей
1	Психологическая интервенция суицидального поведения	«Для меня полезной была тема интервенции суицидального поведения. Я помню случай законченного суицида в школе, в которой я училась. Тогда я чувствовала растерянность и страх, что не знаешь, как помочь, что делать? Теперь я знаю, что делать, если человек находиться «на грани», я смогу помочь, если такая ситуация повториться с кем-либо в моем окружении». «Содержание этой темы учит понимать, предупреждать и помогать, когда от профессионализма педагога может зависеть жизнь ученика». «Тема была интересна тем, что позволяет понять психологические механизмы отчаяния и потери смысла, увидеть, как человек приходит к суицидальным мыслям».
2	Современные представления о «кризисе» личности в клинической психологии	«Тема про то, как преодолевать кризисные моменты. Не знал, что «уход» как стратегия поведения тоже может быть оправдан». «Эта тема помогла глубже понять, как человек меняется под воздействием кризиса, и, самое главное, как кризис может стать источником личностного роста». «Теперь я понимаю, что кризисы бывают не только у неуравновешенных, «слабых» людей, но и вполне адекватных. Помогать нужно всем. Надеюсь, теперь я знаю как».
3	Потенциал ресурсов в формировании жизнестойкости личности. Жизнестойкое совладение с различными с стрессовыми ситуациями	«Тема помогла мне развить свою жизнестойкость, найти мои ресурсы для преодоления трудностей и неприятностей». «Тема учит жить устойчиво и эффективно в условиях стресса, превращая трудности не в угрозу, а в возможность личностного роста». «Теперь я знаю, как справиться с любыми проблемами и стрессами, а их в деятельности педагога всегда много».
4	Основные методы арт-терапии в профилактике кризисных состояний	«Мне понравилась тема про арт-терапию. Этот метод формирует у студентов креативность и гибкость, делает процесс помощи человеку более мягким и гуманным». «Никогда не думал, что творчество может стать способом профилактики кризисов и укрепления психологического здоровья, делая процесс помощи «живым» и глубоким».
5	Психосоматика – наука о взаимосвязи психического и физического здоровья личности	«Эта тема интересна тем, что помогает понять, как душевное состояние влияет на тело, и учит сохранять здоровье через гармонию психического и физического».

Анализ ответов на 6 вопрос (Какие темы Вы рекомендуете включить в программу курсов?) показал, что слушатели хотели бы больше узнать о себе при помощи методов психологической диагностики, а также включить темы по вопросам кризиса межличностных и профессиональных отношений. Наиболее встречаемый ответ на этот вопрос: «Всего хватило. Было интересно».

92 % опрошенных (49 человек) заявили о высоком уровне готовности рекомендовать другим слушателям прохождение данных курсов, 8% опрошенных (4

человека) заявили о среднем уровне готовности. Тех, кто бы не рекомендовал данный курс для других слушателей выявлено не было.

Проведенные курсы повышения квалификации по теме «Профилактика суицидального поведения и кризисных состояний личности среди студентов университета» продемонстрировали высокую практическую значимость и эффективность. Программа курсов не только помогла слушателям курсов улучшить их психологическое состояние, но и заложила основу для их устойчивого и гармоничного профессионального развития. Внедрение таких программ в план непрерывного профессионального развития будущих педагогов будет способствовать формированию психологически здорового и компетентного педагогического состава, способного решать профессиональные и личностные проблемы экологично и эффективно.

Литература:

1. Мурзалинова А. Ж., Иманов А. К. Персонифицированное повышение квалификации для непрерывного профессионального развития педагога. - Стратегии педагогического образования в университете: вызовы времени и инновации /Материалы МНПК. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2022. – 297 с. – С. 19–27.

2. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Республике Казахстан до 2025 года обсуждены и утверждены на заседании УМО-ГУП на базе АО МУИТ протокол № 7 от «16» 04. 2020 г. – https://iitu.edu.kz/documents/488/Прил.9._ПРОЕКТ_Концепция_реализ.обучения_в_теч.всей_жизни.pdf

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА: ИНТЕГРАЦИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПРАКТИКИ И ИННОВАЦИЙ

Землянушкина А.А., магистрант, учитель-логопед
КГУ «Юбилейная ОШ», Карагандинская область Абайский район, с. Юбилейное
alena_logo@mail.ru ORCID iD: 0009-0008-6977-8247

Аннотация. В работе раскрывается значение непрерывного профессионального развития педагога как важнейшего условия повышения качества образования и эффективности педагогической деятельности. Рассматриваются основные направления НПР: исследовательская работа, участие в научных конференциях, публикационная активность, повышение квалификации и внедрение инновационных практик. Особое внимание уделено сочетанию теоретической подготовки и практического опыта автора, который работает педагогом сельской школы и одновременно обучается в магистратуре Карагандинского университета имени академика Е.А. Букетова. Такой подход обеспечивает глубокое понимание потребностей современной образовательной среды, способствует внедрению современных коррекционно-педагогических технологий и формированию готовности к профессиональному росту. Подчеркивается, что непрерывное профессиональное развитие выступает системообразующим фактором развития педагогического мастерства и адаптации к вызовам современного образования.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие; педагогическая компетентность; инновационные практики; исследовательская деятельность; повышение квалификации.

ПЕДАГОГТЫҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫ: ҒЫЛЫМИ ЗЕРТТЕУЛЕРДІ, ПРАКТИКА МЕН ИННОВАЦИЯЛАРДЫ ИНТЕГРАЦИЯЛАУ

Землянушкина А.А., магистрант, мұғалім-логопед
«Юбилейная ОШ» КММ, Қарағанды облысы, Абай ауданы, Юбилейное с.
alena_logo@mail.ru ORCID iD: 0009-0008-6977-8247

Аңдатпа. Жұмыста білім беру сапасы мен педагогикалық қызметтің тиімділігін арттырудың маңызды шарты ретінде мұғалімнің үздіксіз кәсіби дамуының маңызы ашылады. Үздіксіз кәсіби дамудың негізгі бағыттары қарастырылады: ғылыми-зерттеу қызметі, ғылыми конференцияларға қатысу, жарияланымдық белсенділік, біліктілікті арттыру және инновациялық тәжірибелерді енгізу. Автор ауыл мектебінің педагогы ретінде жұмыс істей отырып, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің магистратурасында білім алады. Мұндай тәжірибе заманауи білім беру ортасының қажеттіліктерін терең түсінуге, заманауи түзету-педагогикалық технологияларды енгізуге және кәсіби өсуге дайындықты қалыптастыруға мүмкіндік береді. Үздіксіз кәсіби даму педагогикалық шеберлікті жетілдіру мен қазіргі білім берудің сын-тегеуріндеріне бейімделудің жүйеқұраушы факторы болып табылатыны атап өтіледі.
Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби даму; педагогикалық құзыреттілік; инновациялық тәжірибе; ғылыми-зерттеу қызметі; біліктілікті арттыру.

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: INTEGRATION OF RESEARCH, PRACTICE, AND INNOVATION

Zemlyanushkina A.A., master's student, speech therapist teacher
KSU "Yubileinaya OSH," Karaganda region Abay district, s. Yubileinoe.
alena_logo@mail.ru ORCID iD: 0009-0008-6977-8247

Annotation. The paper highlights the importance of continuous professional development of teachers as a key factor in improving the quality of education and the effectiveness of pedagogical practice. The main areas of professional growth are considered, including research, participation in scientific conferences, publication activity, professional development courses, and the implementation of innovative practices. Special attention is given to the author's experience as a rural school teacher and a graduate student at Karaganda Buketov University, which allows for the integration of academic knowledge with real teaching practice. This combination provides a deeper understanding of the needs of the modern educational environment, contributes to the introduction of contemporary correctional and pedagogical technologies, and fosters readiness for continuous professional growth. It is emphasized that continuous professional development serves as a system-forming factor in enhancing pedagogical mastery and adapting to the challenges of modern education.
Keywords: continuous professional development; pedagogical competence; innovative practices; research activity; professional training.

Современные социально-экономические преобразования выдвигают образование на первый план как фундаментальный фактор устойчивого развития общества, его конкурентоспособности и инновационного прогресса. Качество образовательного процесса напрямую связано с уровнем профессиональной компетентности педагогов, их готовностью к освоению новых знаний, умений и технологий. В этой связи задача непрерывного профессионального развития (НПР) педагогов приобретает особую значимость и становится одним из центральных направлений образовательной политики.

Согласно Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы, определены ключевые приоритеты модернизации национальной системы образования, акцентирующие внимание на необходимости непрерывного повышения квалификации педагогических кадров. [1] В документе выделяются такие направления, как расширение использования инновационных технологий, формирование цифровых компетенций у педагогов, активное участие учителей в исследовательских и проектных инициативах, а также интеграция мирового образовательного опыта в казахстанскую практику. Подчеркивается, что профессиональный рост педагогов является стратегическим условием повышения качества образования и подготовки молодежи к эффективной самореализации в условиях глобальных изменений.

В работах Кондакова А.М. [2] указывается, что современные вызовы в сфере образования во многом обусловлены глобальными тенденциями. Прежде всего, это процессы цифровизации и информатизации, которые трансформируют традиционные

модели обучения, внедряя электронные ресурсы, дистанционные образовательные платформы и технологии искусственного интеллекта в педагогическую практику. Эти изменения требуют от учителей не только технической грамотности, но и способности адаптировать методики преподавания к новым условиям.

Мукашева А.Ж. [3] акцентирует внимание на том, что в современном образовательном пространстве глобализация и индивидуализация становятся двумя взаимодополняющими стратегиями развития образования. Глобализационные процессы способствуют формированию единого образовательного пространства, обеспечивают межкультурный обмен и распространение лучших мировых практик. Индивидуализация обучения, в свою очередь, ориентирована на учет личностных особенностей и потребностей обучающихся, что делает ее важным инструментом реализации компетентностного подхода и повышения мотивации к учебной деятельности.

Конкретные аспекты реализации непрерывного профессионального развития педагогов в условиях цифровизации анализирует Г. К. Сарсекеева [4]. Автор подчеркивает, что профессиональное становление современного учителя невозможно без систематического освоения цифровых инструментов, участия в онлайн-курсах, вебинарах и других формах дистанционного обучения. При этом эффективное развитие цифровой компетентности требует сочетания традиционных педагогических подходов с инновационными методами, а также активного взаимодействия в профессиональных сообществах.

Метапредметные компетенции педагогов сегодня рассматриваются как основа их профессиональной гибкости и готовности к работе в условиях изменяющегося образовательного пространства. К ним относят способность интегрировать знания из разных областей, критически оценивать педагогические ситуации, использовать исследовательские методы и выстраивать междисциплинарные связи. Эти компетенции позволяют учителю не только эффективно применять современные образовательные технологии, но и выступать инициатором инновационных изменений в образовательной практике. Как отмечает Г.С.Кульшарипова [5], формирование метапредметных компетенций педагогов обеспечивает их готовность к работе в условиях глобализации и цифровизации, повышает качество образовательного процесса и способствует профессиональному росту.

В этом контексте **непрерывное профессиональное развитие** можно рассматривать как целостный процесс, включающий систематическое повышение квалификации, участие в научных исследованиях, обмен профессиональным опытом и интеграцию современных образовательных технологий в практику.

Стратегические подходы к организации непрерывного профессионального развития педагогов предполагают комплексное сочетание различных форм и методов работы. Среди них ключевое значение имеет создание многоуровневых программ повышения квалификации, ориентированных на реальные потребности современной школы, а также проведение мастер-классов, вебинаров, онлайн-курсов и тренингов, которые позволяют педагогам своевременно осваивать новые методики и технологии. Важной составляющей является организация стажировок и профессиональных сообществ, обеспечивающих обмен опытом и распространение лучших педагогических практик. Дополняет эти направления поддержка исследовательской и проектной деятельности учителей, что стимулирует их личностный и профессиональный рост. Как отмечает Ж.Б.Есжанова [6], именно комплексность и вариативность форм НПР позволяют педагогам адаптироваться к вызовам цифровизации и глобализации образования, сохраняя высокий уровень профессиональной компетентности.

Не менее значимым направлением в системе непрерывного профессионального развития является формирование у педагогов готовности к самообразованию и

самосовершенствованию, которые выступают фундаментом профессиональной культуры и педагогической этики. Современные информационно-коммуникационные технологии открывают широкие возможности для дистанционного образования, участия в международных научно-практических конференциях, а также для доступа к открытым образовательным ресурсам. Вместе с тем цифровая среда предъявляет новые требования к педагогам: высокий уровень цифровой грамотности, умение работать с большими объёмами информации и способность критически оценивать её достоверность. В этом контексте непрерывное профессиональное развитие педагога можно рассматривать как процесс, направленный на поддержание высокого уровня квалификации и адаптацию к изменяющимся условиям, повышение качества образовательного процесса, подготовку обучающихся к успешной профессиональной и социальной реализации в современном мире, а также развитие личностных качеств самого педагога – ответственности, рефлексивности, креативности и коммуникативности. Как подчёркивает Б.С.Тлеубаева [7], именно сочетание готовности к самообразованию и владения цифровыми компетенциями обеспечивает успешность профессиональной деятельности учителя в условиях модернизации казахстанской системы образования.

Современное образование предъявляет к педагогу новые требования, связанные с глобальными изменениями в науке, обществе и технологиях. Педагог должен не только владеть базовыми методиками обучения и коррекции, но и быть готовым к постоянному обновлению знаний, освоению инновационных подходов и разработке новых практических инструментов. В этой связи особое значение приобретает концепция непрерывного профессионального развития педагога, обеспечивающая его конкурентоспособность, эффективность и высокий уровень профессиональной компетентности.

Таким образом, анализ современных исследований и стратегических документов позволяет сделать вывод, что непрерывное профессиональное развитие педагогов является системообразующим фактором модернизации образования в Казахстане. Оно объединяет традиционные и инновационные формы повышения квалификации, усиливает исследовательский и практико-ориентированный потенциал учителя, а также обеспечивает его готовность к работе в условиях цифровизации и глобализации. На данном этапе особую значимость приобретает вопрос трансляции опыта НПР, то есть изучения и распространения лучших практик, форм и моделей профессионального роста, которые могут быть использованы для совершенствования педагогической деятельности и повышения качества образования. В дальнейшем исследовании будет рассмотрена специфика такой трансляции, её формы, механизмы и результаты.

В этом контексте обращение к личному профессиональному опыту становится важным источником анализа и рефлексии. Следует подчеркнуть, что на данный момент автор статьи является педагогом сельской школы и магистрантом Карагандинского университета имени академика Е.А.Букетова, что позволяет сочетать академическую и исследовательскую подготовку с ежедневной практикой работы в образовательной среде. Такой двойной профессиональный статус даёт возможность рассматривать НПР не только как теоретическую концепцию, но и как реальный инструмент педагогического роста.

Одним из ключевых компонентов НПР является систематическое освоение дисциплин, формирующих фундаментальные знания. В течение первого года обучения в магистратуре были изучены курсы «Методология и методика научных исследований в логопедии», «Афазия. Логопедическая работа по восстановлению речевых и неречевых функций», «История и философия науки», «Педагогика высшей школы», «Психология управления», «Дифференциальная диагностика, коррекция и профилактика речевых нарушений у лиц с комплексной патологией развития», «Логопедическая работа в

системе нейрореабилитации», «Нормативно-правовое обеспечение специального и инклюзивного образования», «Педагогическая инноватика в системе подготовки логопеда».

Освоение данных дисциплин позволило не только расширить теоретический кругозор, но и выстроить целостное представление о логопедии, как научной и практической области.

Особое значение в профессиональном развитии занимает исследовательская работа. Магистерская диссертация «Оказание ранней коррекционной помощи детям с РАС в естественной среде» стала ключевым этапом научного становления.

Автором был проведён анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме ранней помощи детям с РАС (Тургунбаева Б.А., Абаева Г.А., Rogers S., Dawson G., Green J., Charman T. и др.), изучена структура ранней коррекционной помощи в естественной среде (Морозов С.А., Никольская О.С., Роджерс С., Доусон Дж., Семаго Н.Я. и др.), а также разработан критериальный аппарат диагностики по направлениям: коммуникация, сенсорная обработка, поведение, когнитивное развитие. На базе ясли-сада «Лесенка успеха» был проведён констатирующий эксперимент.

Во втором семестре акцент был сделан на прикладной части исследования. Были разработаны две электронные программы «Первые шаги» (Часть 1 – коммуникативные навыки и имитация, Часть 2 – моторика, сенсорная интеграция, формирование схемы тела и образа «Я»). В данные программы включено более 50 игр с методическими рекомендациями и видеоматериалами для родителей. На данный момент проводится педагогический эксперимент по их апробации. Эти результаты не только имеют теоретическое значение, но и представляют собой реальный практико-ориентированный продукт для специалистов и родителей.

Одним из индикаторов НПР является участие в научных коммуникациях. В течение первого года магистратуры были опубликованы и поданы к печати статьи:

1. Землянушкина А.А. Ключевые положения развития эффективной системы ранней помощи детям с расстройством аутистического спектра / А.А. Землянушкина, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Молодой ученый. — 2024. —№47 (546). — С. 391-395.

2. Землянушкина А.А. Key components of early correctional care for children with autism spectrum disorder / А.А. Землянушкина, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Актуальные вопросы науки, общества и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 2. — Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». — 2024. — С. 117-121

3. Землянушкина А.А. The main directions of early intervention in autism spectrum disorder / А.А. Землянушкина, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Тамбов: Научный альманах. 2024. №11 – 1 (121). С. 104-109

4. Землянушкина А.А. Features of adaptation of foreign programs for the correction of autism spectrum disorders in Kazakhstan / / А.А. Землянушкина, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Астана: Международный научный журнал АКАДЕМИК. – 2025. – 37 – 40

5. Землянушкина А.А. Features of speech development in children with autism spectrum disorder in ontogenesis / А.А. Землянушкина, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Интернаука. – Москва. – 2025. – № 11 (375). – С. 9-11.

6. Боброва В.В. Организация ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра: обзор отечественного и зарубежного опыта / В.В. Боброва, А.Н. Сакаева, С.Б. Мукушева, Р.В. Тормозова, А.А. Землянушкина // Gumilyov Journal of Pedagogy. – Астана: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева. – 2025. – №1 (150). – С. 381-399

Большинство статей автора имели аналитический характер и были посвящены систематизации научной литературы, что способствовало углублению теоретических

знаний, развитию критического мышления и умению выделять наиболее результативные подходы к коррекционной работе. Такой формат публикаций позволил не только расширить профессиональный кругозор, но и включиться в научный диалог, представить собственные выводы и транслировать их в профессиональное сообщество. Вместе с тем особое значение имела статья, отражающая практический опыт использования авторской программы. Она продемонстрировала возможности внедрения индивидуально разработанных методических решений в образовательный процесс и стала важным шагом в соединении научно-исследовательской и педагогической деятельности. Сочетание аналитических и практико-ориентированных публикаций обеспечило целостный характер профессионального роста и стало значимым элементом непрерывного профессионального развития педагога.

Параллельно с теоретической и исследовательской работой автор активно развивает практическое направление своей деятельности. Работа в условиях сельской школы предоставляет уникальную возможность не только применять современные методики обучения, но и проверять их эффективность в специфической образовательной среде, где особенно остро ощущается дефицит кадровых и методических ресурсов. Такая среда требует от педагога высокой гибкости, способности адаптировать программы к разному уровню подготовки учащихся, а также умения сочетать традиционные подходы с инновационными решениями. Опыт апробации методик в сельской школе позволяет выявлять их сильные и слабые стороны, модифицировать содержание и формы работы, делая их доступными и результативными для детей с различными образовательными потребностями. Более того, практическая деятельность становится важным источником для дальнейших научных исследований, поскольку именно на реальном материале педагог может формулировать актуальные проблемы, разрабатывать авторские решения и затем транслировать результаты в профессиональное сообщество. Таким образом, практика и теория взаимно дополняют друг друга, формируя основу для устойчивого профессионального роста и развития компетенций педагога.

Дополнительно пройден ряд курсов повышения квалификации гостевых лекций:

1.«Эмоциональный интеллект и его роль в обучении». – КЦППК «Bilimzet» (2 ак.ч.);

2.«Логопедическая диагностика». – лектор Андрюшечкина В.А.;

3.«Подготовка к запуску речи». – лектор Борщева О. (4 ак.ч.);

4.«Метаметодика как компонент профессиональной деятельности учителя и преподавателя». – лектор: Поздеева С.И.,(72 часа);

5.«Дифференциальная диагностика разных форм алалии и подходы к коррекционному обучению». – лектор: Визель Т.Г., (4 ак.ч.);

6.«Logo-практика 2024» по теме «Профилактика нарушений у детей раннего возраста». – спикеры: Визель Т.Г., Жукова О.С., Ефимова В.А., Мустафаева А. О. и др.;

7. «Al Basics: Overview of Al». Certificate Code: ICT20250401026300;

8. «Логопедическое тейпирование». – лектор: Новичкова С.Ю. (2 ак.ч.)

9. «Нейропсихология детского возраста». – Академия педагогов и психологов РК (80 ак.ч.)

10. «Сенсорно-интегративная логопедия: методы запуска речи». – Центр интеллектуального и профессионального развития 36 ак.ч

Эти курсы позволили существенно расширить профессиональные компетенции автора, углубить теоретические знания и обогатить практический инструментарий. Освоение современных подходов к диагностике и коррекции речевых нарушений, знакомство с инновационными методами (такими как логопедическое тейпирование и сенсорно-интегративные техники), а также изучение вопросов нейропсихологии и эмоционального интеллекта дало возможность комплексно взглянуть на

образовательный процесс и потребности детей с различными нарушениями развития. Курсы гостевых лекторов и практические семинары способствовали формированию междисциплинарного взгляда на коррекционную деятельность, что особенно важно в условиях работы сельской школы, где педагог зачастую берет на себя функции сразу нескольких специалистов. Таким образом, повышение квалификации стало важным звеном в системе непрерывного профессионального развития, укрепив как исследовательскую, так и практическую составляющую педагогической деятельности.

Полученные знания и навыки нашли отражение не только в школьной практике, но и в академической деятельности. Так, в феврале–марте 2025 г. автор прошёл педагогическую практику на кафедре специального и инклюзивного образования КарУ, в ходе которой были прочитаны лекции, проведены практические занятия и кураторские часы. Это позволило совместить опыт школьного педагога с опытом преподавания в вузе, обогатив профессиональную траекторию и расширив представления о возможностях трансляции накопленного опыта.

Анализ представленной деятельности позволяет выделить несколько ключевых факторов профессионального развития: научно-исследовательская работа как системообразующий элемент роста; создание прикладных продуктов, имеющих практическую ценность; публикационная активность как способ включения в профессиональное сообщество; педагогическая практика и повышение квалификации, способствующие интеграции новых знаний в образовательный процесс. Таким образом, развитие педагога носит многоуровневый и непрерывный характер, где взаимосвязаны теория, практика, исследование и самообразование.

Опыт обучения в магистратуре демонстрирует, что непрерывное развитие педагога – это не отдельные эпизоды повышения квалификации, а целостная система, включающая исследовательскую деятельность, образовательную подготовку, практическое освоение компетенций и участие в профессиональных сообществах.

Таким образом, постоянное обновление знаний, разработка инновационных инструментов, активность в научных публикациях и интеграция в образовательный процесс формируют современного педагога нового типа – специалиста, способного эффективно работать в условиях меняющихся требований общества и образовательной среды.

Литература:

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы: утверждена Постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 г. № 988. - Нур-Султан: Министерство образования и науки Республики Казахстан, 2020. - 152 с.

2. Кондаков, А.М. Цифровизация образования: новые вызовы и перспективы // Народное образование. - 2020. - № 3. - С. 15-22.

3. Мукашева, А.Ж., Ибраева, А.К. Развитие профессиональной компетентности педагогов в условиях модернизации образования Казахстана // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева. Серия педагогическая. - 2021. - Т. 36, № 4. - С. 85-93.

4. Сарсекеева, Г.К. Повышение квалификации педагогов в условиях цифровизации: опыт Казахстана // Образование и наука без границ. - 2022. - № 3. - С. 45-53.

5. Кульшарипова, Г.С. Глобализация и образование: вызовы для Казахстана // Образование и наука. - 2021. - № 6. - С. 57-65.

6. Есжанова, Ж.Б. Цифровая трансформация образования в Республике Казахстан: проблемы и перспективы // Педагогика и психология. - 2021. - № 2 (47). - С. 25-33.

7. Тлеубаева, Б.С. Индивидуализация образовательного процесса в системе высшего образования Казахстана // Вестник КазНУ. Серия педагогическая. - 2020. - № 3 (62). - С. 112-120.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ ИХ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Кац А.С., к.п.н., старший научный сотрудник
Казанский филиал «ФНЦ ПМИ», г. Казань, Россия
e-mail: cats.schura@yandex.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8888-9793

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что преподавателю важно систематически обновлять свои профессиональные навыки, включая навыки взаимодействия, чтобы оставаться компетентными в динамично-меняющемся мире. Цель исследования - аргументированно доказать, что мотивация к непрерывному профессиональному развитию способствует успешной профессионализации молодого преподавателя. Предложены форматы профессионального развития для молодых преподавателей - очный (при Центре дополнительного образования университета), дистанционный (с применением цифровых технологий в образовании) и индивидуальный формат (взаимодействие с наставником или тьютором). Доказано, что педагогическая профессия характеризуется творческим характером деятельности. Соответственно, для преподавателей высшей школы характерна самодеятельная мотивация. На основании анализа отечественных и зарубежных источников был осуществлен обзор литературы по теме «мотивация». Был сделан вывод о том, что непрерывное профессиональное развитие необходимо как молодым, так и опытным педагогам. Для молодых педагогов профессиональное развитие – это инструмент для формирования индивидуального, когнитивного стиля преподавания, а для опытных педагогов – средство для повышения педагогического мастерства.

Ключевые слова: мотивация; непрерывное профессиональное развитие; профессионализация; преподаватели; педагогические (сетевые) сообщества.

ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ОҚЫТУШЫЛАРЫН ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМЫТУҒА ЫНТАЛАНДЫРУДЫ ОЛАРДЫҢ ТАБЫСТЫ КӘСІБИЛЕНДІРУІНІҢ ШАРТЫ РЕТІНДЕ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Кац А.С., к.ғ.к., аға ғылыми қызметкер
ПМИ ФҒО-ның Қазан филиалы, Қазан қаласы, Ресей
e-mail: cats.schura@yandex.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8888-9793

Аңдатпа. Зерттеудің өзектілігі оқытушыға серпінді-өзгермелі әлемде құзыретті болып қалу үшін өзара іс-қимыл дағдыларын қоса алғанда, өзінің кәсіби дағдыларын жүйелі түрде жаңарту маңызды болуымен байланысты. Зерттеудің мақсаты - үздіксіз кәсіби дамуға ынталандыру жас оқытушының табысты кәсібиленуіне ықпал ететінін дәлелдеу. Жас оқытушылар үшін кәсіптік даму форматтары - күндізгі (Университеттің қосымша білім беру орталығының жанында), қашықтықтан (білім беруде цифрлық технологияларды қолдана отырып) және жеке формат (тәлімгермен немесе тьютормен өзара іс-қимыл) ұсынылады. Педагогикалық кәсіп қызметтің шығармашылық сипатымен сипатталатыны дәлелденді. Сәйкесінше, жоғары мектептің оқытушыларына әуесқойлық мотивация тән. Отандық және шетелдік дереккөздерді талдау негізінде «мотивация» тақырыбы бойынша әдебиеттерге шолу жүзеге асырылды. Жас және тәжірибелі педагогтарға үздіксіз кәсіби даму қажет деген қорытынды жасалды. Жас педагогтар үшін кәсіби даму - бұл оқытудың жеке, когнитивтік стилін қалыптастырудың құралы, ал тәжірибелі педагогтар үшін педагогикалық шеберлікті арттырудың құралы.

Түйінді сөздер: мотивация; үздіксіз кәсіби даму; кәсібилендіру; оқытушылар; педагогикалық (желілік) қоғамдастықтар.

FORMATION OF MOTIVATION FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION AS A CONDITION FOR THEIR SUCCESSFUL PROFESSIONALIZATION

Katz A.S., Ph.D., Senior Researcher
Kazan branch of FNTs PMI, Kazan, Russia
e-mail: cats.schura@yandex.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8888-9793

Abstract. The relevance of the research is caused due to the fact that it is important for the teacher to update systematically professional skills, including skills of interaction to remain competent in the dynamically-

changing world. The research objective is to prove with deep arguments that the motivation to continuous professional development promotes successful professionalization of the university teacher. Formats of professional development for young teachers are proposed - full-time (at the Center for Additional Education of the university), distance (using digital technologies in education) and an individual format (interaction with a mentor or tutor). It is suggested that the pedagogical profession is characterized by the creative nature of activity. Respectively, the self-motivation should be a characteristic of the university teachers. On the basis of the analysis of Russian and foreign sources the review of literature on the subject "motivation" was carried out. It was concluded that continuous professional development is necessary for both young and experienced teachers. For young teachers, professional development is a tool for developing an individual, cognitive teaching style, while for experienced teachers it is a means of enhancing their teaching mastery.

Keywords: motivation; continuous professional development; professionalization; university teachers; pedagogical (network) communities.

Современный мир динамично развивается, изменяются и требования, предъявляемые к профессиональной подготовке преподавателей высшей школы. Для того, чтобы преподавателям оставаться компетентными в своей сфере деятельности, гибкими и адаптивными, преподавателям важно систематически повышать свою квалификацию. Это обусловлено тем, что объём информации всё возрастает. В процессе непрерывного профессионального развития преподаватель не только «растёт» как профессионал, но и самосовершенствуется.

Актуальность темы непрерывного профессионального развития обусловлена динамично изменяющимся образовательным ландшафтом, что обусловлено переходом на качественно новый уровень работы с информацией и цифровыми технологиями в образовании. Изменения в образовательном ландшафте обусловлены также планируемой трансформацией структуры высшего образования в Российской Федерации.

На современном этапе развития цифровых технологий, прослеживается как диверсификация форматов профессионального развития, так и доступность его получения. Современный преподаватель может выбрать тот курс, который ему действительно необходим для преподавательской практики. Благодаря цифровым технологиям, он может обучаться дистанционно. Преимущества такого обучения: высокая степень персонализации обучения, гибкий график обучения, рассчитанный с учётом нагрузки преподавателя, возможность слушать вебинары спикера из любой точки земного шара и свободный доступ к ресурсам курса.

Реализация курсов повышения квалификации для молодых и опытных педагогов может быть также реализована в Центре дополнительного образования при университете, в котором работает преподаватель. В таком случае он посещает занятия, организованные в контексте курсов повышения квалификации очно. Современные требования, предъявляемые к программам повышения квалификации в Центре дополнительного образования – это адресность, т.е. направленность на конкретные профессиональные дефициты молодых преподавателей, междисциплинарный характер программ повышения квалификации, и полифункциональность. Это позволяет осуществлять подготовку преподавателей, готовых к решению вариативных профессиональных задач и обладающих глобальным мышлением. Таким образом, осуществляется подготовка профессионалов, владеющих междисциплинарными знаниями и практическими навыками.

Возможен индивидуальный формат профессионального развития – занятия с наставником или тьютором. Такая форма профессионального развития уместна, если молодой преподаватель ещё не определился со своим когнитивным стилем преподавания, чувствует на занятиях себя неуверенно. В таком случае рекомендуется индивидуальный формат, благодаря которому молодой преподаватель сможет не только

определиться с приоритетными технологиями преподавания, но и сформировать свой уникальный стиль преподавания.

Система непрерывного профессионального развития для преподавателей высшей школы предназначена как для успешной адаптации молодых преподавателей к условиям российского вуза, так и для опытных преподавателей для совершенствования их профессионального мастерства. Это обусловлено тем, что в процессе непрерывного профессионального развития преподавателей происходит взаимодействие и сотрудничество преподавателей различных уровней профессиональной подготовки.

Коллектив авторов (профессор Т.М.Трегубова, Л.А.Шибанкова, А.С.Кац) выделили отличительные особенности педагогической профессии в России.

Первая особенность заключается в том, что ключевые ценности педагогической профессии незыблемы, несмотря на глобальную трансформацию в системе высшего образования в России. В этом заключается устойчивость педагогической профессии и её потенциальная привлекательность для молодых специалистов.

Второй особенностью педагогической профессии является гуманистическая направленность профессиональной деятельности преподавателя, т.е. фокус на всестороннее, гармоничное развитие личности студента с учётом его индивидуальных психологических особенностей.

Третья особенность - преданность педагогической профессии, которая заключается в формировании педагогических династий и «трансляции» позитивного педагогического опыта новому поколению преподавателей [1].

Отметим, что наличие устойчивой, внутренней мотивации у преподавателей, во многом, предопределяет их результативность в педагогической деятельности. Согласно определению, предложенному в энциклопедическом словаре-справочнике «Профессиональное образование», «мотивация – это совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, её поведение» [2, с. 145]. Следовательно, мотивация преподавателя высшей школы – это движущая сила, побуждающая его к активному действию.

Цель исследования - аргументированно доказать, что мотивация к непрерывному профессиональному развитию способствует успешной профессионализации преподавателя. Для этого был осуществлён обзор отечественных и зарубежных источников по теме «мотивация».

Отметим, что успешность преподавателя, рассматриваемая как достижение вершин профессионализма в педагогической профессии, во многом зависит от устойчивости мотивации и типа мотивации (внутренняя или внешняя мотивация). Преподаватель, отличающийся устойчивой, внутренней мотивацией является осознанным в достижении цели. Напротив, преподаватель, характеризующийся внешней мотивацией, является менее продуктивным в реализации целей, зависимым от мнения окружающих.

Ввиду того, что у представителей педагогической профессии преобладает творческая составляющая профессиональной деятельности, то речь идёт о самодеятельной мотивации. Самодеятельная мотивация означает самостоятельную постановку целей и их достижение, что возможно благодаря творческой самореализации в педагогической профессии.

Е.А.Селиванова, О.А.Семиздралова осуществила обзор литературы по теме: «мотивация к непрерывному профессиональному развитию». В результате научного обзора было установлено, что следует расширить спектр методов, применяемых в процессе повышения квалификации преподавателей, в случае если они стремятся к профессиональному росту и развитию. Одно из возможных решений данной проблемы заключается в привлечении преподавателей к участию в сетевых профессиональных

сообществах [3]. Это обусловлено тем, что как молодым преподавателям, так и опытным преподавателям необходим конструктивный обмен опытом и инновационными идеями. Это позволит преподавателям не только выйти на новый уровень развития педагогического мастерства, но и будет стимулировать их к новым педагогическим достижениям.

Наиболее ёмкое и точное определение понятию «мотивация» предложила В.К.Стародубцева. Она определяет мотивацию как «внутреннюю энергию, включающую активность человека в жизни и на работе» [4, с. 1]. Отметим, что именно наличие устойчивой, внутренней мотивации обусловливает стремление преподавателя к освоению новых знаний и практических навыков, а также стремление к педагогическим достижениям.

Коллектив зарубежных экспертов (M.Blaškova et.al.) определяет понятие «мотивация» как «ориентацию на действия, которые являются значимыми, для достижения высоких стандартов (обучения)» [5, p. 58]. Следовательно, предполагается, что процесс профессионализации у молодого преподавателя – это сенситивный период для познания нового; благодаря наличию устойчивой мотивации у преподавателей высшей школы появляется стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Это отражается на их личностном, профессиональном и карьерном росте.

Carollynn M. Judge предложила идею о том, что преподаватель высшей школы «транслирует» свои цели, убеждения и мировоззрение студенту, формируя основы мотивационной готовности у студента. Следовательно, первостепенно значимо, чтобы видение проблемного поля у преподавателя, и у студента совпадало [6].

В работе коллектива авторов (Lionel Sánchez-Bolívar et.al.) приводится определение понятия «мотивация», предложенное Р.М. Реаном: «Мотивацию можно рассматривать как осознанный и автономный «двигатель прогресса», ту движущую силу, которая будет влиять на принятие решения, его осуществление и результат действия, реализуемого личностью» [10, p. 1]. На наш взгляд, это наиболее точное определение понятия «мотивация», поскольку оно отражает сущность этого явления – стимул, побуждающий к активному действию.

Таким образом, непрерывное профессиональное развитие молодых и опытных преподавателей – это неотъемлемое условие для личностно-профессионального преподавателя. Для молодых преподавателей профессиональное развитие – это возможность определиться с ведущим когнитивным стилем преподавания, определить спектр приоритетных технологий для преподавания и раскрыть свой педагогический и творческий потенциал. Для опытных преподавателей – это, в первую очередь, перспективы карьерного роста и совершенствование педагогического мастерства. Это даёт возможность им впоследствии стать самим наставниками или тьюторами.

Если сопоставить определения, предложенные отечественными учёными и зарубежными экспертами, следует отметить, что данные определения отражают *динамику* формирования и развития профессиональной личности преподавателя. Эта динамика зависит от наличия устойчивости внутренней мотивации у преподавателя и от его стремления к самосовершенствованию.

Одним из возможных способов повышения мотивации у преподавателей высшей школы к обучению студентов является вовлечение их в дискуссии педагогических сообществ. Это позволит не только успешно взаимодействовать молодым и опытным преподавателям, но и развивать свою профессиональную личность.

Литература:

1. Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А., Кац А.С. Профессиональное развитие как фактор достижения педагогической устойчивости преподавателей вузов / Т. М. Трегубова, Л. А. Шибанкова, А. С. Кац // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 77–86.

2. Энциклопедический словарь-справочник «Профессиональное образование» в 2-х томах: т.1 – термины по методологии, теории и практике профессионального образования / под научной редакцией академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: ИПППО РАО, 2013. – 432 с.

3. Селиванова Е.А., Семиздралова О.А. Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в интерактивных коммуникациях / Е.А.Селиванова, О.А. Семиздралова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. № (4 (49). – С. 75-82.

4. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 432- 438.

5. Motivation of University students and its cultivation / M. Blašková, R. Adamonienė, D. Tumová, R. Blaško // Public security and public order. – 2020. – P. 56-69. DOI: https://doi.org/10.13165/PSPO-20-24-05

6. Judge C.M. Student Motivation and College Assignments: A Study of the Relationship between Academic Confidence and How Projects are Assigned / C.M. Judge // Journal of First-Year Writing: Vol. 3: Iss. 1, Article 3.

DOI: https://doi.org/10.25035/writ.03.01.03 Access mode: https://scholarworks.bgsu.edu/writ/vol3/iss1/3 (date of address: 29.06.2025).

7. Analysis of University Student Motivation in Cross-Border Contexts/ L. Sánchez-Bolívar; S.Navarro-Prado; M.A. Sánchez-Ojeda; V. García-Morales; J.Cortés-Martín; M.I. Tovar-Gálvez // Int. J. Environ. Res. Public Health. 2023. No.20. P 5924-5936 DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph20115924

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ И РЕСУРСНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Крысальная А.М., магистрант
(научный руководитель **Чемоданова Г. И.,** кандидат педагогических наук, доцент)
Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева. г. Петропавловск
akrysalnaa@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается значимость мотивации и ресурсного мышления в контексте профессионального развития педагога. Отмечается, что постоянное обновление знаний и адаптация к изменяющимся условиям образовательного процесса требуют высокой внутренней мотивации и умения эффективно использовать личностные и внешние ресурсы. Анализируются основные теоретические подходы к пониманию мотивации, включая теорию ожиданий и теорию справедливости. Подчеркивается, что осознание педагогом своей социальной миссии усиливает стремление к самосовершенствованию и профессиональному росту. Установлена прямая взаимосвязь между уровнем мотивации, развитием ресурсного мышления и успешностью педагогической деятельности, что делает данные категории ключевыми факторами профессиональной устойчивости и адаптивности специалистов в сфере образования.

Ключевые слова: мотивация; педагогическая деятельность; ресурсное мышление; профессиональное развитие; саморазвитие; непрерывное профессиональное развитие.

МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ДАМЫТУ ПРОЦЕСІНДЕГІ МОТИВАЦИЯ МЕН РЕСУРСТЫҚ ОЙЛАУ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС

Крысальная А.М., магистрант
(ғылыми жетекшісі **Чемоданова Г.И.,** п.ғ.к., доцент)
М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, Петропавл қ.
akrysalnaa@gmail.com

Аңдатпа. Мақалада мұғалімнің кәсіби дамуы тұрғысынан мотивация мен ресурстық ойлаудың маңыздылығы қарастырылады. Білімнің үнемі жаңаруы және білім беру процесінің өзгеріп отыратын жағдайларына бейімделу жоғары ішкі мотивацияны және жеке және сыртқы ресурстарды тиімді пайдалану қабілетін талап ететіні атап өтілді. Мотивацияны түсінудің негізгі теориялық тәсілдері, соның ішінде күту теориясы мен әділеттілік теориясы талданады. Мұғалімнің өзінің әлеуметтік миссиясын түсінуі өзін-өзі

жетілдіруге және кәсіби өсуге деген ұмтылысты күшейтетіні атап өтілген. Мотивация деңгейі, ресурстық ойлауды дамыту және педагогикалық қызметтің сәттілігі арасында тікелей байланыс орнатылды, бұл осы санаттарды білім беру саласындағы мамандардың кәсіби тұрақтылығы мен бейімделуінің негізгі факторларына айналдырады.
Түйінді сөздер: мотивация; педагогикалық қызмет; ресурстық ойлау; кәсіби даму; өзін-өзі дамыту; үздіксіз кәсіби даму.

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND RESOURCE-BASED THINKING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

Krysalnaya A.M., Master's student
(supervisor **G.I. Chemodanova**, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor)
North Kazakhstan University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk
akrysalnaa@gmail.com

Abstract. The article examines the significance of motivation and resource thinking in the context of a teacher's professional development. It is noted that continuous knowledge acquisition and adaptation to changing educational conditions require high levels of internal motivation and the ability to effectively utilize personal and external resources. The article analyzes the main theoretical approaches to understanding motivation, including the theory of expectations and the theory of justice. It emphasizes that a teacher's awareness of their social mission enhances their desire for self-improvement and professional growth. A direct relationship has been established between the level of motivation, the development of resource-based thinking, and the success of pedagogical activities, making these categories key factors in the professional stability and adaptability of education professionals.
Keywords: motivation; pedagogical activity; resource thinking; professional development; self-development; continuous professional development.

Отличительной особенностью современного общества является стремительное обновление информации, за динамикой которой порой сложно уследить. Наибольшие трудности в этом контексте испытывают представители профессий, связанных с передачей знаний, прежде всего педагоги. Педагогическая деятельность имеет специфический характер, поскольку предполагает необходимость не только обладать более глубокими и широкими знаниями по сравнению с обучающимися, но и уметь представлять информацию в доступной форме. Важной задачей становится организация образовательного процесса таким образом, чтобы обучающиеся не только воспринимали сведения, но и осмысливали их, а также могли закрепить в долговременной памяти, что является крайне сложным и многоплановым профессиональным умением.

Отсюда вытекает необходимость для педагога регулярно обновлять и расширять свои знания в соответствии с быстрым темпом обновления информации, внедрением новых технологий, а также изменяющимися запросами общества. Непрерывное профессиональное развитие выступает одним из ключевых условий успешной педагогической карьеры и рассматривается не только как требование современности, но и как законодательно закреплённая норма. Так, в профессиональном стандарте «Педагог» [1] подчёркивается равная значимость развития как профессиональных компетенций, так и личностных качеств, что предполагает необходимость постоянного совершенствования в обеих сферах. Вместе с тем непрерывность процесса обучения создаёт определённые трудности для индивида: осознание необходимости постоянного развития формируется не сразу, а с его появлением возникает ряд вопросов. Наиболее важные из них касаются того, какие именно навыки и качества требуют развития и каким образом организовать данный процесс так, чтобы избежать профессионального и эмоционального выгорания.

Целеустремлённость и стремление к постоянному развитию напрямую связаны с понятием ресурсного мышления, которое предполагает поиск опорных элементов в противоречивом опыте прошлого, а также использование как внутренних, так и внешних ресурсов для достижения поставленных целей. По мнению Кашапова М.М. [2], педагоги, обладающие высоким уровнем сформированного ресурсного мышления, будут более востребованы в профессиональной среде, поскольку они способны быстрее и эффективнее преодолевать трудности и адаптироваться к изменяющимся условиям. Таким образом, такие специалисты будут непрерывно обогащать собственные знания и совершенствовать компетенции, что выступает важнейшим критерием успешности педагогической деятельности.

Однако далеко не все преподаватели проявляют готовность к прохождению курсов повышения квалификации, освоению новых технологий обучения и внедрению инновационных методов в педагогическую практику, несмотря на закреплённые требования профессионального стандарта. Одной из наиболее распространённых причин подобной пассивности выступают устойчивые стереотипы, оказывающие значительное влияние на сознание многих людей. Под воздействием подобных установок снижается мотивация к развитию и совершенствованию профессиональных и личностных качеств. Так, распространены убеждения о том, что в силу возраста человек уже не способен воспринимать информацию на высоком уровне или что освоение новых знаний в определённой сфере невозможно из-за отсутствия «таланта». Особенно подвержены подобным влияниям лица с низкой самооценкой и высокой чувствительностью к мнению окружающих, что нередко приводит к снижению их стремления к дальнейшему развитию.

Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что стремление человека к самосовершенствованию, поддержанию высокого уровня профессиональных компетенций и навыков, а также к постоянному обновлению и использованию личностных ресурсов напрямую связано с внутренним побуждением, то есть с мотивацией к осуществлению данных процессов. Согласно определению, представленному Н.Н.Зубовой, О.С.Виханским и А.И.Наумовым [3], мотивация представляет собой совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к деятельности, определяющих её границы, направленность и ориентированных на достижение поставленных целей и задач.

Мотивация является одним из ключевых факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности педагога. В идеале профессиональная мотивация преподавателя должна отличаться высокой степенью выраженности и отсутствием компенсаторного характера. Однако с увеличением продолжительности педагогического стажа нередко наблюдается снижение удовлетворённости трудовой деятельностью и изменение структуры мотивационной сферы. Подобная тенденция обусловлена сложными психологическими и эмоциональными условиями педагогической работы, требующей высокой концентрации, ответственности и значительных личностных ресурсов.

Таким образом, можно отметить, что мотивация является одним из ключевых компонентов ресурсного мышления, обеспечивающим внутреннее стремление личности к постоянному развитию, самосовершенствованию и осмыслению противоречий собственного опыта. Процесс этот проявляется в том, что при наличии устойчивой мотивации к выполнению определённой деятельности человек, как правило, начинает активно искать информацию, материалы и ресурсы, способствующие достижению поставленных целей. По мнению Р.Ш.Сыдыковой, А.Ж.Тобагабыловой и А.Т.Досбагамбетовой [4], понятие мотивации включает в себя две взаимосвязанные составляющие — объективную и субъективную. Объективная составляющая отражает

влияние внешних факторов, воздействующих на человека, тогда как субъективная определяется индивидуальными особенностями восприятия этих факторов и характером реагирования на них.

В целом одним из ключевых мотивов, побуждающих людей к выбору педагогической профессии, является мотив аффилиации, который выражается в стремлении человека находиться в обществе, быть его частью и укреплять социальные связи посредством эмоциональной близости с другими людьми. Данный мотив отражает одну из базовых человеческих потребностей, поскольку личностное развитие невозможно вне социума. Педагогическая деятельность по своей природе предполагает постоянное взаимодействие с людьми — обучающимися, коллегами, родителями, что делает удовлетворение потребности в принадлежности к социальной группе неотъемлемой частью профессиональной жизни педагога. Кроме того, социальная среда играет значимую роль в формировании и поддержании мотивации педагога к непрерывному профессиональному развитию. Именно через социальное взаимодействие усиливается уровень ресурсного мышления, что способствует повышению внутренней готовности к самообразованию и самосовершенствованию.

При выборе педагогической профессии выпускником школы также движущей силой выступает мотивация, основанная на потребности быть частью общества, приносить ему пользу и делиться своими знаниями и умениями с другими людьми. По мнению А.К.Мурзатаевой, Н.В.Мирза и Я.Данека [5], мотивация является одним из ключевых факторов, оказывающих влияние не только на успешность профессионального самоопределения, но и на эффективность последующего обучения в высшем учебном заведении, а также на готовность к дальнейшему непрерывному развитию.

Существует несколько теорий, объясняющих механизмы возникновения мотивации, природу стремлений к определённым видам деятельности и причины, по которым человек начинает активно вовлекаться в работу, прикладывая максимум усилий для достижения поставленных целей. Согласно теории ожиданий, В.Врума, мотивация определяется не только наличием потребности или желания, но и ожиданиями, связанными с предполагаемыми результатами деятельности. Если уровень ожиданий достаточно высок, то стремление к достижению соответствующих результатов усиливается. Для обучающихся высших учебных заведений подобные ожидания включают не только получение диплома и освоение профессии, но и промежуточные формы поощрения — высокие оценки за выполненные задания, признание со стороны преподавателей, публикацию научных работ, а также уважение и признание среди сокурсников.

В контексте ресурсного мышления такие ожидания могут рассматриваться как своеобразные ресурсы, обеспечивающие движение вперёд. Получение диплома выступает в качестве главной опорной точки, тогда как промежуточные достижения, например, успешная сдача экзаменов или получение высокой оценки, выполняют стимулирующую функцию, поддерживая мотивацию на протяжении всего образовательного процесса.

Теория справедливости акцентирует внимание на значимости объективной и справедливой оценки результатов деятельности. В ситуации, когда над выполнением одной задачи работают несколько человек, особое значение приобретает соразмерная оценка вклада каждого участника в соответствии с затраченными усилиями и степенью участия в общем результате. Если у исполнителя возникает сомнение в справедливости полученной оценки, это может привести к снижению уровня мотивации и, как следствие, к ослаблению стремления к дальнейшему труду и профессиональному развитию. В разрезе ресурсного мышления справедливое поощрение за качественное выполнение

задачи играет роль мощного внутреннего стимула. Получая положительную обратную связь, человек активизирует внутренние ресурсы, что способствует росту мотивации, раскрытию новых возможностей и усилению стремления к последующему самосовершенствованию.

Помимо ожиданий и чувства справедливости, мотивация может формироваться под воздействием множества других факторов. Одним из наиболее значимых является сильное внутреннее стремление достичь желаемого результата или реализовать давнюю мечту. Так, желание овладеть определённой профессией побуждает обучающихся прилагать максимум усилий в процессе обучения: искать дополнительную информацию, углублённо готовиться к экзаменам, подбирать образовательное учреждение, наиболее соответствующее их целям и потребностям.

Мотивация, основанная на осознанном стремлении к профессиональной самореализации, способствует преодолению возникающих трудностей и поддерживает устойчивость к стрессовым ситуациям. С позиции ресурсного мышления мотивация выступает механизмом, повышающим эффективность использования внутренних ресурсов. Благодаря этому активизируются процессы самоанализа и саморефлексии: обучающийся начинает осмысленно оценивать собственные действия, искать пути повышения результатов, определять источники дополнительных ресурсов для достижения поставленных целей. В итоге такие обучающиеся демонстрируют более высокий уровень знаний, умений и профессиональной готовности по сравнению с теми, кто выбрал профессию под внешним влиянием или без внутренней заинтересованности.

После получения диплома начинается этап первоначального профессионального становления специалиста, в котором мотивация играет решающую роль. Особенно это проявляется в период, когда молодой специалист впервые сталкивается с практической деятельностью и неизбежными трудностями адаптации. Как правило, усвоенные в вузе теоретические знания не всегда полностью соответствуют реальным условиям профессиональной практики. Такое несоответствие может вызвать внутренние противоречия, неуверенность и сомнения в собственных возможностях.

В подобных ситуациях именно высокий уровень мотивации позволяет преодолеть период неопределённости и продолжить движение вперёд. Чем выше степень сформированности ресурсного мышления, тем интенсивнее происходит мобилизация внутренних ресурсов, что способствует более быстрому и эффективному поиску решений возникающих проблем. Следовательно, специалисты с развитым ресурсным мышлением демонстрируют более высокую устойчивость к трудностям и способность к профессиональному росту. В дальнейшем мотивация должна направлять специалиста на непрерывное совершенствование не только профессиональных компетенций, но и личностных качеств, способствующих повышению эффективности деятельности. Постоянное развитие профессиональных и индивидуальных навыков обеспечивает адаптацию к изменяющимся условиям труда и способствует формированию устойчивой потребности в самообразовании и самосовершенствовании.

Подводя итог, можно отметить наличие прямой взаимосвязи между уровнем ресурсного мышления и мотивацией личности. Особенностью человеческого мышления является потребность в осознании смысла и значимости совершаемых действий. Для эффективного профессионального функционирования человек должен ясно понимать цель своей деятельности и её значение, что особенно важно для представителей педагогической профессии. Чем выше степень осознания собственной ответственности перед обществом, тем сильнее выражено стремление к повышению профессионализма и укреплению статуса востребованного специалиста. Педагогу необходимо осознавать, что уровень его профессиональных компетенций напрямую влияет на качество образования и, следовательно, на будущее обучающихся. Именно педагог формирует

кадровый потенциал общества, подготавливая новое поколение специалистов, которые в дальнейшем будут передавать знания следующим поколениям.

Осознание данной миссии усиливает понимание необходимости непрерывного профессионального развития, способствует формированию устойчивой внутренней мотивации и стимулирует стремление к самореализации в педагогической деятельности.

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию МНиВО Республики Казахстан на 2023-2025 годы.

Литература:

1. Профессиональный стандарт «Педагог»// https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149
2. Кашапова М.М. Ресурсность мышления как ключевая компетентность педагога// Известия Иркутского государственного университета. Серия: «Психология», 2022. - Т. 40. - С. 18–30.
3. Зубов Н.Н. Как руководить педагогами. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
4. Сыдыкова Р.Ш. Развитие когнитивных мотиваций учителя музыки в процессе познания синтеза творчества культуры, музыкальной этнокультуры и цивилизации / Р.Ш.Сыдыкова, А.Ж.Тобагабылова, А.Т.Досбаганбетова // Вестн. АПН Казахстана, 2020. - № 2. - С.-166-171.
5. Мурзатаева А.К., Мирза Н.В., Данек Я.// Оценка состояния мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения// Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Казахстан; Университет Святых Кирилла и Мефодия, Трнава, Словакия; Серия «Педагогика», 2022.-. № 1(105).

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кузьменко Р., магистрант
Мирза Н.В., д.п.н., доцент
НАО «Карагандинский национальтный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, г.Караганда, riza.park74@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена исследованию концептуальных основ непрерывного профессионального развития педагогов в современных условиях цифровой трансформации образования. Рассматриваются механизмы перехода от парадигмы линейного повышения квалификации к системе метаразвития педагогических кадров. Анализируются ключевые компетенции современного педагога, включая цифровые компетенции, ресурсность мышления и метакомпетенции. Представлены результаты исследования, проведенного среди педагогов Казахстана, демонстрирующие потребность в персонализированном подходе к профессиональному развитию. Обоснована необходимость интеграции формального, неформального и информального образования в рамках концепции lifelong learning. Предложены практические рекомендации по организации системы непрерывного профессионального развития педагогов в условиях казахстанского образовательного пространства.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, цифровые компетенции педагогов, метаразвитие, ресурсность мышления, lifelong learning, профессиональные компетенции, цифровая трансформация образования.

ЦИФРЛЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТАРДЫҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУ ҚҰЗЫРЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Кузьменко Р., магистрант,
Мирза Н.В., м.ғ.д., доцент
«Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті» КЕАҚ, Қарағанды қаласы, riza.park74@gmail.com

Аңдатпа. Мақала білім берудің сандық трансформациясының заманауи жағдайында педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуының тұжырымдамалық негіздерін зерттеуге арналған. Біліктілікті арттырудың сызықты парадигмасынан педагогикалық кадрлардың метадамуы жүйесіне көшу механизмдері қарастырылады. Заманауи педагогтың негізгі құзыреттері, соның ішінде сандық құзыреттер, ойлаудың ресурстық мүмкіндіктері және метакұзыреттер талданады. Қазақстан педагогтары арасында жүргізілген зерттеу нәтижелері ұсынылған, олар кәсіби дамуға дербестендірілген көзқарас қажеттілігін көрсетеді. Lifelong learning тұжырымдамасы аясында формалды, бейресми және информалды білім беруді интеграциялау қажеттілігі негізделген. Қазақстандық білім беру кеңістігі жағдайында педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуы жүйесін ұйымдастыру бойынша практикалық ұсынымдар ұсынылған.

Түйін сөздер: үздіксіз кәсіби даму, педагогтердің сандық құзыреттері, метадаму, ойлаудың ресурстық мүмкіндіктері, өмір бойы оқыту, кәсіби құзыреттер, білім берудің сандық трансформациясы.

FORMATION OF TEACHERS' CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT COMPETENCIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Kuzmenko R., master's student
Mirza N.V., Ph.D., Associate Professor
NAO "Karaganda National Research University named after academician E.A. Buketov
Karaganda, riza.park74@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the study of the conceptual foundations of continuous professional development of teachers in modern conditions of digital transformation of education. The mechanisms of transition from the paradigm of linear professional development to the system of meta-development of pedagogical staff are considered. The key competencies of a modern teacher are analyzed, including digital competencies, resourcefulness of thinking and meta-competencies. The results of a study conducted among teachers in Kazakhstan are presented, demonstrating the need for a personalized approach to professional development. The necessity of integrating formal, non-formal and informal education within the framework of the lifelong learning concept is substantiated. Practical recommendations for organizing a system of continuous professional development of teachers in the conditions of the Kazakhstani educational space are proposed.

Keywords: continuous professional development, digital competencies of teachers, meta-development, resourcefulness of thinking, lifelong learning, professional competencies, digital transformation of education.

Современная образовательная система Республики Казахстан находится в состоянии активной трансформации, обусловленной глобальными процессами цифровизации и модернизации [1, с. 48]. В условиях динамично развивающегося общества знаний особую актуальность приобретает проблема непрерывного профессионального развития педагогических кадров как ключевого фактора обеспечения качества образования [2, с. 26].

Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года определяет одной из приоритетных задач создание условий для непрерывного профессионального обучения педагогов в рамках модели «Обучение на протяжении всей жизни» [3, с. 89]. Данная установка актуализирует необходимость пересмотра традиционных подходов к повышению квалификации и перехода к инновационным моделям профессионального развития педагогов.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании концептуальных основ непрерывного профессионального развития педагогов и разработке практических рекомендаций по организации системы метаразвития педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования Казахстана.

Традиционная модель повышения квалификации педагогов, основанная на периодическом прохождении краткосрочных курсов, не отвечает современным требованиям образовательной практики [4, с. 205]. Анализ международного опыта свидетельствует о необходимости перехода к парадигме непрерывного

профессионального развития (НПР), которая базируется на интеграции формального, неформального и информального обучения [5, с. 38].

Непрерывное профессиональное развитие педагогов представляет собой целостную концепцию, основанную на принципах lifelong learning, lifewide learning и lifedeep learning [6, с.71]. Данная концепция предполагает постоянное совершенствование профессиональных компетенций педагога через различные формы образовательной деятельности на протяжении всей профессиональной карьеры.

Теоретическую основу метаразвития составляет концепция метакомпетенций -- универсальных способностей, которые позволяют эффективно развивать и использовать профессиональные компетенции в различных контекстах [7, с.159]. Метакомпетенции включают в себя критическое мышление, рефлексивность, креативность, способность к обучению и адаптации.

Цифровая трансформация образования обусловливает необходимость формирования у педагогов специальных цифровых компетенций, которые обеспечивают эффективное использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе [8, с.82]. Согласно европейской рамке DigCompEdu, цифровые компетенции педагогов включают шесть основных областей: профессиональное взаимодействие, цифровые ресурсы, преподавание и обучение, оценивание, расширение возможностей обучающихся, развитие цифровых компетенций обучающихся [9, с. 70].

Исследования, проведенные среди казахстанских педагогов, показывают, что уровень сформированности цифровых компетенций значительно варьируется: 14,6% педагогов демонстрируют низкий уровень, 45,2% - средний уровень, и 41,2% - высокий уровень готовности к работе с цифровыми технологиями [10, с. 47]. Данные результаты свидетельствуют о необходимости системной работы по развитию цифровых компетенций педагогических кадров.

Важным направлением развития цифровых компетенций педагогов является освоение принципов и методов педагогического дизайна [4, с. 210]. Педагогический дизайн представляет собой систематический подход к проектированию, разработке и реализации образовательных программ с использованием современных технологий и методик обучения.

Ресурсность мышления представляет собой метакогнитивную способность педагога эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы для решения профессиональных задач и достижения образовательных целей [11, с. 93]. Данная компетентность включает в себя способность к быстрому анализу ситуации, генерации альтернативных решений, оптимальному использованию доступных ресурсов и адаптации к изменяющимся условиям.

Формирование ресурсности мышления педагогов осуществляется через реализацию специальных образовательных программ, основанных на принципах проблемного обучения, проектной деятельности и рефлексивной практик. Эффективными методами развития ресурсности мышления являются: кейс-метод, тренинги креативного мышления, мастер-классы, коучинг-сессии и супервизия.

Особое значение в формировании ресурсности мышления имеет организация исследовательской деятельности педагогов с использованием таких подходов, как Action Research, Lesson Study и Learning Study. Данные подходы позволяют педагогам систематически изучать собственную профессиональную практику, выявлять проблемы и находить оптимальные способы их решения.

Исследования показывают, что педагоги с высоким уровнем ресурсности мышления характеризуются большей профессиональной эффективностью, творческим подходом к решению педагогических задач и способностью к инновационной

деятельности. Ресурсность мышления выступает как системообразующий фактор профессиональной компетентности педагога в условиях цифровизации образовательной среды.

Современные тенденции развития образования требуют перехода к персонализированным моделям профессионального развития педагогов [12, с. 81]. Персонализация НПР предполагает учет индивидуальных особенностей, профессиональных потребностей и образовательных дефицитов каждого педагога при проектировании траектории его профессионального развития.

Сетевая модель НПР основана на принципах социального обучения и предполагает создание профессиональных обучающихся сообществ, в которых педагоги могут обмениваться опытом, совместно решать профессиональные задачи и поддерживать друг друга в процессе развития. Данная модель особенно эффективна для развития коллаборативных компетенций и формирования культуры непрерывного обучения.

Основными формами организации сетевого профессионального развития являются: профессиональные обучающиеся сообщества, проектные команды, менторские пары, экспертные группы, онлайн-сообщества и социальные сети. Использование цифровых технологий значительно расширяет возможности сетевого взаимодействия и позволяет педагогам из различных регионов объединяться для совместного профессионального развития.

Ключевыми элементами персонализированной модели НПР являются: диагностика профессиональных компетенций педагога, определение индивидуальных образовательных целей, разработка персональной образовательной программы, выбор оптимальных форм и методов обучения, мониторинг и оценка результатов профессионального развития.

Система НПР педагогов в Республике Казахстан регулируется комплексом нормативно-правовых актов, включающих Закон «Об образовании», Государственную программу развития образования и науки, профессиональные стандарты педагогов [13, с. 187]. Согласно действующим нормативам, педагоги должны проходить повышение квалификации не реже одного раза в пять лет объемом не менее 80 академических часов.

На республиканском уровне функционируют АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу», НИШ ЦПМ, а также ведущие педагогические университеты страны [14, с. 27]. Областные институты повышения квалификации обеспечивают массовую подготовку педагогических кадров и реализацию базовых программ профессионального развития.

Применение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в системе НПР педагогов открывает принципиально новые возможности для персонализации образования и повышения его эффективности [15, с. 92]. ИИ может использоваться для анализа образовательных потребностей педагогов, рекомендации оптимальных образовательных траекторий, автоматизации процессов оценки и обратной связи.

Системы адаптивного обучения на основе ИИ позволяют создавать индивидуализированные образовательные программы, которые автоматически подстраиваются под уровень знаний, стиль обучения и темп освоения материала каждым педагогом. Такие системы значительно повышают эффективность обучения и снижают временные затраты на профессиональное развитие.

Чат-боты и виртуальные ассистенты могут обеспечивать круглосуточную поддержку педагогов, отвечать на вопросы, предоставлять справочную информацию и помогать в решении технических проблем. Данные технологии особенно важны для педагогов из отдаленных регионов, которые имеют ограниченный доступ к консультационной поддержке.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает необходимость кардинального пересмотра подходов к профессиональному развитию педагогических кадров в условиях цифровой трансформации образования. Переход от традиционной модели периодического повышения квалификации к системе непрерывного профессионального развития требует комплексных изменений в организационной, содержательной и технологической составляющих системы педагогического образования.

Ключевыми направлениями трансформации системы НПР педагогов являются: формирование цифровых компетенций, развитие ресурсности мышления, освоение метакомпетенций, персонализация образовательных траекторий, внедрение сетевых форм обучения, использование инновационных технологий оценки эффективности.

Успешная реализация концепции НПР в условиях Казахстана требует скоординированных усилий всех участников образовательной системы: государственных органов управления образованием, институтов повышения квалификации, образовательных организаций, педагогических сообществ.

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию МНиВО Республики Казахстан на 2023-2025 годы.

Литература:

1. Назарбаева С.А. Цифровая трансформация системы образования в Казахстане: вызовы и перспективы // Вестник КазНПУ имени Абая. – 2023. – № 2. – С. 45-52.
2. Абдрахманов К.Т. Непрерывное профессиональное развитие педагогов как фактор повышения качества образования // Білім-Образование. – 2024. – № 3. – С. 23-31.
3. Жумабаева А.Е., Каримова Р.Н. Профессиональное развитие учителей в условиях обновления содержания образования // Педагогические науки. – 2023. – № 4. – С. 78-85.
4. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года. – Нур-Султан: Акорда, 2021. – 156 с.
5. Мурзалинова А.Ж. Проектирование профессионального развития педагогов на основе концептов педагогического дизайна // Вестник науки Казахстана. – 2024. – № 6. – С. 199-218.
6. Койшигулова Л.К. Условия перехода от парадигмы повышения квалификации к парадигме непрерывного профессионального развития // Педагогические науки. – 2024. – № 3. – С. 52-60.
7. Серикбаев Д.А. Международный опыт организации непрерывного профессионального развития педагогов // Образование и наука. – 2023. – № 5. – С. 34-42.
8. Ткаченко М.В., Петров И.А. Lifelong learning как основа современного педагогического образования // Высшее образование в России. – 2024. – № 1. – С. 67-74.
9. Касенов А.Б. Концепция непрерывного образования в условиях цифровой трансформации // Вестник КарГУ. – 2023. – № 3. – С. 89-96.
10. Бейсенова Г.Т. Модели непрерывного профессионального развития: сравнительный анализ // Образование через всю жизнь. – 2024. – № 2. – С. 45-53.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

Кукубаева А.Х.[1], д.п.н., профессор кафедры
«Социально-педагогические дисциплины»
Кажмуратова Ж.Ж.[2], магистрант
[1,2]Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, kukubaeva_2011@mail.ru

Аннотация. Статья посвящается анализу проблемы эмоционального выгорания педагогов, которая является одной из наиболее распространенных преград к профессионализму, творчеству и

самореализации. Работа раскрывает психологические особенности развития эмоционального выгорания, анализирует факторы возникновения проблемы, а так же предлагаются рекомендации по предотвращению синдрома эмоционального выгорания педагогов.
Ключевые слова. Эмоциональное выгорание, учитель, педагог, синдром, профессиональный стресс, эмоциональность.

МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ЖҮЙЕНУІ ЖӘНЕ ОНЫҢ АЛДЫН АЛУ

Кукубаева А.Х.[1], п.ғ.д., әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры, Қажмұратова Ж.Ж.[2], магистрант
[1,2]А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, kukubaeva_2011@mail.ru

Аннотация. Мақала кәсіби шеберлікке, шығармашылыққа және өзін-өзі жүзеге асыруға ең көп таралған кедергілердің бірі болып табылатын мұғалімдердің күйіп қалу мәселесін талдауға арналған. Жұмыс эмоционалды күйіп қалудың психологиялық ерекшеліктерін ашады, проблеманың пайда болу факторларын талдайды, сонымен қатар мұғалімдердің күйіп қалу синдромының алдын-алу бойынша ұсыныстар ұсынылады.
Түйінді сөздер. Эмоционалды күйіп қалу, мұғалім, тәрбиеші, синдром, кәсіби стресс, эмоционалдылық.

EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHER AND ITS PREVENTION

Kukubaeva A.Kh.[1], Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines, Kazhmuratova Zh.Zh.[2], Master's student
[1,2]A. Myrzakhmetov Kokshetau University, kukubaeva_2011@mail.ru

Abstract. The article focuses on the analysis of the problem of emotional burnout among teachers, which is one of the most common obstacles to professionalism, creativity, and self-realization. The article explores the psychological aspects of emotional burnout, analyzes the factors contributing to this problem, and provides recommendations for preventing emotional burnout among teachers.
Key words: emotional burnout, teacher, educator, syndrome, professional stress, emotionality.

Синдром эмоционального выгорания – понятие введено в психологию американским психиатром Гербертом Фрейденбергом в 1974году, оно проявляется нарастающим эмоциональным истощением.

Данный синдром выражается в депрессивном состоянии, недостатке энергии и энтузиазма, утрате способностей видеть положительные результаты своего труда, чувстве усталости и опустошенности, отрицательной установке в отношении работы и жизни вообще.

Маслач К. определила психическое выгорание как потерю интереса и осторожности в работе. По мнению Джексон С., и Маслач К. психическое выгорание представляет собой трехмерный конструкт, включающий в себя психическое истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений. Психическое истощение рассматривается как основная составляющая психического выгорания и проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Маслач и Джексон являются авторами методики, которая предназначена для измерения степени «выгорания» в профессиях типа «человек-человек». Позже данный вариант был адаптирован Н.Е. Водопьяновой [2].

Психологи отмечают, что в стрессовом состоянии человеку трудно осуществлять свою деятельность, он чаще допускает ошибки, ему сложно переключать и распределять внимание, так же наблюдается расстройство координации движений, неадекватность эмоциональных реакций, возникает общее торможение или полная дезорганизация деятельности [3].

По данным Н.А.Аминова, эмоциональная устойчивость является профессионально важным качеством учителя. На сегодняшний день, выявлены эмоциональные различия между учителями-предметниками. Так, например, у учителей технологии, физкультуры и пения общая эмоциональность выражена больше, чем у учителей, которые преподают гуманитарные и естественные науки. Несомненно, существующий у педагогов эмоциональный фон во многом зависит и от того, с каким контингентом они работают.

Стоит отметить, что возникновение и переживание стресса, зависит не столько от объективных, сколько от психологических, субъективных факторов, а также от особенностей самого человека, оценки им ситуации, сопоставления своих сил и возможностей [1].

Профессия педагога характеризуется высокой интенсивностью и стрессом, что требует не только высокого уровня квалификации, но и вызывает значительную эмоциональную нагрузку. Синдром эмоционального выгорания, возникающий в результате физической и умственной перегрузки, монотонности, конфликтов в коллективе и недостатка мотивации, может привести к серьезным проблемам со здоровьем у учителей. В свою очередь, психологическое состояние педагогов напрямую сказывается на здоровье и развитии детей. Роль педагога является ключевой для успеха в образовательном процессе и заслуживает уважения и поддержки.

Основными признаками эмоционального выгорания являются: истощение, усталость; психосоматические осложнения; бессонница; негативные установки по отношению к ученикам, коллегам; негативные установки по отношению к своей работе; пренебрежение исполнением своих обязанностей; увеличение объема психостимуляторов; уменьшение аппетита или переедание; негативная самооценка; усиление агрессивности; усиление пассивности; чувство вины.

Развитие синдрома носит стадиальный характер. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Распространенной является модель синдрома выгорания К.Маслач и С.Джексона (1981 г.). Они выделяют три его основных составляющих:

1. Эмоциональное истощение обнаруживает себя в чувствах беспомощности, безнадежности, в эмоциональных срывах, усталости, снижении энергетического тонуса и работоспособности, возникновении физического недомогания. Возникает чувство «приглушенности», «притупленности» эмоций, наступает безразличие к потребностям других людей.

2. Деперсонализация проявляется в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от других. В других случаях – повышение негативизма по отношению к людям. При появлении деперсонализации педагог перестает воспринимать воспитанников как личностей. Он дистанцируется, ожидая от них самого худшего. Негативные реакции проявляются по-разному: нежелание общаться, склонность унижать, игнорировать просьбы.

3. Сокращенная профессиональная реализация (или редукция личных достижений) – третий компонент выгорания. Может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

Факторы, вызывающие синдром профессионального выгорания.

Согласно мнению Т.И.Ронгинской, причинами синдрома эмоционального выгорания среди педагогов являются следующие факторы:

1) эмоциональная перегрузка, вызванная сильной вовлеченностью в учебный процесс;

2) отсутствие явной связи между учебным процессом и достижением ожидаемых результатов;

3) ограниченный временной рамками истекающих сроков задач и педагогический процесс в целом;

4) недостаточное умение эмоционально отреагировать на сложные ситуации;

5) ответственность перед учениками и обществом в целом;

6) неспособность эффективно коммуницировать и решать трудные ситуации с участниками образовательного процесса [7].

Также можно выделить три группы факторов, оказывающих влияние на развитие синдрома выгорания:

1. К личностным факторам риска «выгорания» относятся склонность к интраверсии; реактивность; низкая или чрезмерно высокая эмпатия; жесткость и авторитарность по отношению к другим; низкий уровень самоуважения и самооценки и др.

В ряде исследований обнаружилось, что наиболее подвержены «выгоранию» трудоголики – те, кто решил посвятить себя реализации только рабочих целей, полностью поглощен работой, постоянно трудится без отдыха, ежедневно работает с полной самоотдачей и ответственностью, в ущерб другим личным интересам и потребностям.

2. Статусно-ролевые факторы риска выгорания включают ролевой конфликт; ролевую неопределенность; неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом (самоактуализацией); низкий социальный статус; ролевые поведенческие стереотипы, ограничивающие творческую активность; отверженность в значимой (референтной) группе; негативные полоролевые (гендерные) установки, ущемляющие права и свободу личности.

3. К корпоративным (профессионально-организационным) факторам риска выгорания относятся нечеткая организация и планирование труда; монотонность работы; вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки; строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках исполнения; негативные или «холодные» отношения с коллегами, отсутствие сплоченности; напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег; конфликты, конкуренция; дефицит административной, социальной и профессиональной поддержки; др.

Следует отметить, что ни один из факторов сам по себе не может вызвать выгорания. Его возникновение – это результат действия совокупности всех факторов как на профессиональном, так и на личностном уровне.

Каждый человек имеет индивидуальный, изменчивый профиль ресурсов противодействия выгоранию.

Под ресурсами понимаются внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях. Ресурсы подобны иммунитету, имея который можно избежать не только синдрома выгорания, но и других негативных сторон профессии и современной жизни.

Внутренние (личностные) ресурсы противодействия профессиональному выгоранию.

К ресурсам личности относят: умения и навыки, знания и опыт, модели конструктивного поведения, актуализированные способности. Они дают возможность

человеку быть более адаптивным и стрессоустойчивым, успешным и удовлетворенным качеством своей жизни.

Можно выделить четыре уровня личностных ресурсов противодействия выгоранию:

1. Физиологический уровень является базовым, к нему относится то, что биологически задано. Он включает в себя тип нервной системы (ее силу, слабость, устойчивость и др.), пол, возраст, состояние здоровья, способы реагирования организма на стресс.

2. Психологический уровень. Он включает в себя три подуровня:

а) Эмоционально-волевой. Эмоциональное противодействие (преодоление) – осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания, устранение застреваний, неполного реагирования и другое.

б) Когнитивный. Когнитивное противодействие – понимание причин стресса, осмысление ситуации и включение ее образа в целостное представление субъекта о себе, окружении и взаимосвязях с ним. Психологическая компетентность, позитивность и рациональность мышления, гибкость мышления, поиск и оценка возможных средств, которые могут быть мобилизованы для преодоления стресса, поиск конструктивных стратегий преодоления, самооценка, поиск самоподкрепления и поддержки.

в) Поведенческий (деятельностный). Поведенческое (деятельностное) противодействие – активность и гибкость поведения, перестройка поведения, коррекция стратегий и планов, задач и режимов деятельности, активизация или дезактивизация поведения или деятельности.

3. Социальный уровень: социальные роли, позиции и установки, отношение к другим людям.

4. Духовный уровень. К этому уровню относятся три психологических ресурса.

Надежда – психологическая категория, способствующая жизни и росту. Это активное ожидание и готовность встретиться с тем, что может появиться на свет. Надеяться – значит в каждый момент времени быть готовым к тому, что еще не появилось на свет, несмотря ни на что, не отчаиваться, если на том или ином участке жизненного пути это рождение не произошло.

Рациональная вера – убежденность в том, что существует огромное число реальных возможностей, нужно вовремя обнаружить эти возможности. Вера – рациональная интерпретация настоящего.

Душевная сила – мужество. Душевная сила – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превращая в «голый» оптимизм или в иррациональную веру. Спиноза под душевной силой понимал способность сказать «нет», когда весь мир хочет услышать «да».

Ключевым ресурсом противодействия «выгоранию» можно считать способность личности к смыслотворчеству. Потеря смысла жизни ведет к ряду профессиональных и личностных деформаций, к числу которых относится синдром профессионального выгорания.

Смысл жизни может быть утрачен «в силу непропорциональности тех психических и личностных затрат, той цены, которую личность платит за свои реальные достижения… Слишком высокая психологическая цена, затраченная на жизненные достижения, понижает мотивацию, притязания и подрывает смысл жизни… Когда цена бывает слишком малой, когда успех приходит без всяких усилий со стороны личности, личность также перестает испытывать удовлетворение, а это, в свою очередь, разрушает смысл ее жизни».

Обновление смыслов профессиональной деятельности происходит постоянно, обостряясь в периоды кризисов. Умение находить новые смыслы в профессии, переоценивать свою роль и открывать в ней новые грани, ставить перед собой новые цели – все это является факторами преодоления профессионального выгорания. Человеку необходима гибкость в построении новых смыслов, помогающих адаптироваться к изменившимся условиям.

Оптимальный смысл жизни представляет собой генеральную линию жизни, задающую высокую планку активной жизнедеятельности человека, помогает ему максимально использовать собственные резервы, направляя их на преобразование обстоятельств и собственной личности. Принятие ответственности за каждый жизненный выбор позволяет человеку почувствовать свою жизненную силу.

Эффективные стратегии для распространения эмоциональной стабильности должны включать определенные психологические и практические упражнения, которые позволяют установить психологическое равновесие в рамках высоконагруженного рабочего процесса педагога.

Как отмечает О.И.Бабич, профессия учителя может быть предопределена кризисными периодами, которые могут привести к эмоциональному выгоранию. В частности, можно выделить следующие этапы:

Кризис первого года работы — это время, когда молодые и неопытные педагоги сталкиваются с множеством сложностей и испытывают недостаток уверенности в своих силах.

Второй кризис наступает спустя 5–7 лет работы, когда педагоги приобретают большой опыт, но могут столкнуться с проблемой перегрузки и слияния личной жизни и работы.

Третий кризис происходит в 12–15 лет работы и характеризуется высокой агрессивностью, раздражительностью и стрессом, вызванными переменами в жизни педагога [1].

Для преодоления этих кризисных периодов и снижения риска эмоционального выгорания, О.И.Бабич рекомендует педагогам уделить время саморазвитию, установить границы между работой и личной жизнью, научиться эффективно управлять своим временем и эмоциями.

Хотя описанные выше кризисы не обязательно вызывают у учителей эмоциональное выгорание, но тем, кто эти кризисы переживает трудно, грозит изменение эмоциональности, что может привести к «сгоранию».

Уровень эмоциональности является одним из критически важных факторов при взаимодействии между учителем и учеником. Когда учитель подвержен синдрому эмоционального выгорания, то уровень эмоциональности меняется, что сказывается на качестве образования. Ученики сталкиваются с такими проблемами, как затруднения с формированием своей самооценки, нарушение нормального поведения и снижение мотивации в учебной деятельности.

Важно отметить, что у педагогов также могут «присутствовать общие симптомы синдрома эмоционального выгорания, такие как усталость, нарушение сна, эмоциональное истощение, безразличие к коммуникации, чувство беспомощности, психологическая боль, некачественное исполнение трудовых обязанностей, снижение интереса к саморазвитию, апатия, цинизм, низкая социальная и физическая активность, непонимание окружающих» [3, с. 61]. Кроме того, у педагогов с синдромом могут наблюдаться хронические заболевания и проблемы с кровяным давлением, а также другие соматические заболевания.

Еще одним симптомом и проявлением является слишком высокая, неадекватная концентрация внимания на учениках, испытывающих академические трудности.

Главным признаком педагога с синдромом эмоционального выгорания является отсутствие или слабая мотивация к саморазвитию и достижению высоких результатов в рамках трудовой деятельности.

В профилактике эмоционального выгорания для педагогов хорошо подходят такие рекомендации как:

1. Необходимо думать о чем-то хорошем и отбрасывать плохие мысли.

2. Каждое утро, поднимаясь из кровати, и идя на работу, думайте о чем-то хорошем, улыбнитесь, напомните себе, что у вас все хорошо, что вы успешны и прекрасны.

3. Не стоит забывать об отдыхе, планируйте не только свое рабочее время! Особое место отводите сну.

4. Не делайте из мухи слона!

5. Не пренебрегайте общением с близкими вам людьми! Отдыхайте вместе с семьей, коллегами, друзьями.

6. Не забывайте хвалить себя!

7. Чаще улыбайтесь!

8. Находите время для себя, устраивайте небольшие праздники, посещайте выставки, театры, концерты.

9. Наилучшим средством для снятия нервного напряжения являются физические нагрузки. Полезным является йога, массаж, дыхательная гимнастика. 10.

Отдыхайте на природе, ведь такой отдых прекрасно успокаивает нервную систему человека и делает его добрее.

Таким образом, эмоциональность учителя является очень важным фактором воздействия и взаимодействия в учебно-воспитательной работе, от неё напрямую зависит успех в работе, она мобилизует учащихся, побуждает их к действиям, активизирует их интеллектуальную активность. Здоровье – самая большая ценность, которую не купишь ни за какие деньги. Необходимо позитивно относиться к жизни и всегда помнить о том, что своё здоровье нужно беречь!

Литература:

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. Диагностика, тренинги, упражнения. - М.: Учитель, 2014. - 122 с.
2. Водопьянова Н.Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек–человек». -СПб., 2011. - С.276–282.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. - СПб.: Питер, 2009. -336 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий. - М.: Академический Проект, Фонд «Мир», 2014. - 336 с.
5. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются. - 1988. -193 с.
6. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. - М.: Институт психологии РАН, 2015. - 330 с.
7. Ронгинская Т.И. Проблемы эмоционального выгорания педагогов // Психологический журнал. - 2013. - Т. 24. - № 5. - С. 90–97.
8. Юрченко Е.В. Содержание и методы преодоления профессиональной деформации учителя в работе педагога–психолога: дис. … канд. пед. наук. - Уссурийск, 2014. - 184 с.

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Кулашкина А.Н., учитель начальных классов

МБОУ лицей имени генерал-майора В.И. Хисматулина, г. Сургут, e-mail: alena.kulashkina@yandex.ru

Аннотация. Исследование проблемы базируется на положении о том, что российская поликультурная идентичность является сложным, многокомпонентным образованием. В работе выделены и охарактеризованы ключевые компоненты российской поликультурной идентичности: когнитивно-смысловой (осознание принадлежности к многонациональному народу, знание истории, языка, культурного наследия), эмоционально-ценностный (переживание чувства причастности, гордости за свою Родину, интериоризация таких ценностей, как «долг», «ответственность», «толерантность») и деятельностный (реализация усвоенных ценностей через участие в социальных проектах, волонтерстве, гражданских акциях). Обоснована ведущая роль образования как механизма передачи культурного наследия и укрепления ценностных основ национальной культуры. В статье дан теоретический анализ проблемы формирования готовности будущего учителя к воспитанию российской поликультурной идентичности школьников с точки зрения аксиологического подхода.
Ключевые слова: российская поликультурная идентичность, формирование, аксиологический подход, обучающиеся, ценности, смыслы.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ РЕСЕЙЛІК КӨП МӘДЕНИ БІРДЕЙЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ПРОЦЕСІНІҢ ҚҰНДЫЛЫҚ-МАҒЫНАЛЫҚ СИПАТТАМАЛАРЫ. АКСИОЛОГИЯЛЫҚ ТӘСІЛ

Кулашкина А.Н., генерал-майор В.И. *Хисматулин атындағы лицейдің бастауыш сынып мұғалімі, Сургут қ., e-mail: alena.kulashkina@yandex.ru*

Аңдатпа. Проблеманы зерттеу ресейліктің көп мәдени ұқсастығы күрделі, көп компонентті білім беру болып табылады деген ережеге негізделеді. Жұмыста ресейлік көп мәдени бірегейліктің негізгі компоненттері: когнитивтік-мағыналық (көпұлтты халыққа қатыстылығын сезіну, тарихты, тілді, мәдени мұраны білу), эмоционалдық-құндылықтық (өз Отанына қатыстылық, мақтаныш сезімін сезіну, «борыш», «жауапкершілік», «сияқты құндылықтарды интериоризациялау) ерекшеленіп, сипатталған толеранттылық») және қызметтік (әлеуметтік жобаларға, волонтерлікке, азаматтық акцияларға қатысу арқылы игерілген құндылықтарды іске асыру). Мәдени мұраны беру және ұлттық мәдениеттің құндылық негіздерін нығайту тетігі ретінде білім берудің жетекші рөлі негізделген. Мақалада болашақ мұғалімнің аксиологиялық көзқарас тұрғысынан оқушылардың ресейлік көп мәдени бірегейлігін тәрбиелеуге дайындығын қалыптастыру проблемасына теориялық талдау берілген.
Түйінді сөздер: ресейлік көп мәдениетті ұқсастық, қалыптастыру, аксиологиялық тәсіл, білім алушылар, құндылықтар, мағыналар.

VALUE-SEMANTIC CHARACTERISTICS OF THE PROCESS OF FORMATION OF RUSSIAN MULTICULTURAL IDENTITY OF STUDENTS. AXIOLOGICAL APPROACH

Kulashkina A.N., primary school teacher *MBOU Lyceum named after Major General V.I. Khismatulin, Surgut, e-mail: alena.kulashkina@yandex.ru*

Abstract. The study is based on the premise that Russian multicultural identity is a complex, multi-component entity. The paper identifies and characterizes key components of Russian multicultural identity: cognitive-semantic (awareness of belonging to a multinational people, knowledge of history, language, and cultural heritage), emotional-value (experiencing a sense of belonging, pride in one's homeland, internalization of such values as "duty," "responsibility," and "tolerance"), and activity-based (implementation of learned values through participation in social projects, volunteering, and civic actions). The leading role of education as a mechanism for transmitting cultural heritage and strengthening the value foundations of national culture is substantiated. The article provides a theoretical analysis of the problem of developing future teachers' readiness to cultivate Russian multicultural identity in schoolchildren from the perspective of an axiological approach.
Keywords: Russian multicultural identity, formation, axiological approach, students, values, meanings.

В условиях формирования поликультурного пространства современного мира, определяемого процессами интеграции и культурной диффузии, особую актуальность приобретает проблема сохранения культурной самобытности и формирования российской идентичности у обучающихся. Исследование базируется на положении о

том, что российская поликультурная идентичность является сложным, многокомпонентным образованием. Несмотря на различия в терминах и акцентах, все авторы сходятся в том, что поликультурная идентичность – это сложное, многокомпонентное образование в структуре личности, которое позволяет ей успешно функционировать в условиях культурного разнообразия, сочетая в себе чувство принадлежности к нескольким культурным общностям (гражданской, этнической, региональной) без внутреннего конфликта. Это ключевая компетенция для жизни в современном глобализирующемся мире.

В таблице 1 показаны ведущие подходы к определению поликультурной идентичности с точки зрения разных наук.

Остановимся на понятии «поликультурная идентичность», которое рассматривается как сложное, интегративное качество личности, и характеризуется следующими ориентирами:

- сбалансированным сочетанием нескольких культурных принадлежностей в самосознании человека;
- принятием и осознанием себя как части единого многонационального общества (в нашем случае, российского) при сохранении уважения и связи с своей этнической, региональной или религиозной культурой;
- способностью к диалогу и позитивному взаимодействию с носителями иных культурных традиций.

Многие авторы рассматривают российскую поликультурную идентичность как чувство «мы», которое объединяет в себе несколько уровней:

«Я – русский/татарин/якут» (этническая идентичность),

«Я – сибиряк/уралец/дальневосточник» (региональная идентичность),

«Я – россиянин» (гражданская идентичность).

Человек с развитой поликультурной идентичностью не выбирает что-то одно, а гармонично совмещает все эти уровни, чувствуя свою принадлежность к большому культурному многообразию своей страны и мира. Поликультурную (этническую) идентичность изучали Егорова Г.И. и Сязи Н.М. [1,2]; Кривых С.В. и Ясючена Е.Л. [4]; Солдатова Г.У. и Чигарькова С.В. [5]; Татарко А.Н. и Лебедева Н.М. [6], Григорьев Д.Г. [7] и многие другие. Аспект интегративной взаимосвязи ценностей и смыслов интеллектуальной культуры и ценностей поликультурной идентичности обоснован в исследованиях Г.И. Егоровой [3]. Формирование готовности будущего учителя к воспитанию российской поликультурной идентичности школьников (далее РПИ) – это комплексная задача, затрагивающая ценностные, когнитивные и практические аспекты педагогического образования.

Таблица 1. Сводная таблица подходов различных научных областей

Автор	Научная область	Ценностно смысловые характеристики понятия в авторской интерпретации	Ключевая идея

В.А. Тишков	Этнология, история	Поликультурная идентичность понимается как «российская гражданская идентичность» - надэтническая общероссийская солидарность, основанная на признании культурного разнообразия при сохранении единства правового и политического поля страны. Это идентичность «гражданина многонационального государства», где этническая принадлежность является частным делом человека, а гражданская – публичным. Источник: Российский народ: история и смысл национального самосознания / В.А. Тишков; Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН. – М.: Наука, 2013. – 649 с.	Гражданская солидарность поверх культурного разнообразия
Л.М. Дробижева	Социология	Поликультурная идентичность – это иерархическая структура самосознания, в которой гражданская (общероссийская) идентичность занимает высший уровень, а этническая, региональная, локальная – сосуществуют с ней, не вступая в конфликт. Это «идентичность-гармония», а не «идентичность-противоречие». Источник: Дробижева Л.М., Рыжова С.В. Гражданская и этническая идентичность и образ желаемого государства в России // Полис. Политические исследования. – 2015. – 5. С. 9-24	Иерархическая гармония уровней идентичности
Н.М. Лебедева	Психология	Поликультурная идентичность – это позитивный результат успешной интеграционной стратегии аккультурации, когда человек сохраняет свою этнокультурную идентичность и одновременно осваивает нормы и ценности доминирующей культуры. Это способность к «позитивной этнической и гражданской идентичности». Источник: Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. – М.: Изд-во ГУ-ВШЭ, 2007.	Позитивный результат интеграции (бикультурализм)
Г.У. Солдатова	Психология	Поликультурная идентичность – это интегративная идентичность, которая формируется в условиях культурного разнообразия и проявляется в способности человека гибко сочетать различные культурные коды, адаптироваться к разным культурным контекстам без ущерба для собственного «Я». Источник: Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.	Интегративная и гибкая идентичность
А.Г. Асмолов	Психология, педагогика	Поликультурная идентичность – это «идентичность личности как гражданина мира и хранителя цивилизационного наследия своей страны». Это установка на диалог культур, толерантность и отказ от культурного эгоцентризма. Источник: Оптика просвещения: социокультурные перспективы. – М.: Просвещение, 2012. – 447 с.	Идентичность гражданина мира и хранителя наследия своей страны
Дж. Берри	Кросс-культурная психология	Поликультурная идентичность — это результат интеграции, одной из четырех стратегий аккультурации, когда индивид поддерживает позитивные отношения как с культурой своего этнического меньшинства, так и с доминирующей культурой большинства. Это «двойная идентичность» или «бикультурализм». Источник: Berry J.W. Immigration, Acculturation, and Adaptation // Applied Psychology: An International Review. – 1997. – Vol. 46 (1). – P. 5–34.	Стратегия интеграции и двойная идентичность
М. Беннет	Межкультурная коммуникация	Поликультурная идентичность – это проявление этнорелятивизма – стадии развития межкультурной чувствительности, на которой собственная культура понимается как одна из многих в мире. Идентичность становится не жесткой и заданной, а гибкой, контекстуальной и способной к адаптации. Источник: Bennett M.J. Becoming Interculturally Competent // Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education. – Ed. by J.S. Wurzel. – Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004.	Проявление этнорелятивизма и гибкости

Учитывая многие авторские точки зрения, под российской поликультурной идентичностью понимаем сложную, многоуровневую систему самоощущения человека, позволяющую ему комфортно существовать и эффективно действовать в условиях культурного разнообразия, чувствуя себя частью как малой (этнической), так и большой (поликультурной, гражданской) общности. Исследования российских ученых делают

особый акцент на специфике формирования этой идентичности именно в контексте российского гражданского общества. В работе выделены и охарактеризованы ключевые компоненты (ценности и смыслы) РПИ: **когнитивно-смысловой** (осознание принадлежности к многонациональному народу, знание истории, языка, культурного наследия), **эмоционально-ценностный** (переживание чувства причастности, гордости за свою Родину, интериоризация таких ценностей, как «долг», «ответственность», «толерантность») и **деятельностный** (реализация усвоенных ценностей через участие в социальных проектах, волонтерстве, гражданских акциях). Обоснована ведущая роль образования как механизма передачи культурного наследия и укрепления ценностных основ национальной культуры. Аксиологический подход (от греч. axía – ценность) позволяет нам рассматривать процесс образования и воспитания через призму ценностей и смыслов. Он ориентирован на формирование у человека системы ценностных ориентаций, которые определяют его мировоззрение, поведение и профессиональную деятельность. Применительно к данной теме это означает, что будущий учитель не просто осваивает набор знаний и методик, а присваивает определенные ценности, которые становятся внутренним стержнем его готовности к воспитанию поликультурной идентичности.

Современный учитель, учитывая новые требования обновленного ФГОС, нормативно-правовой базы, ведущих стратегических направлений воспитания личности, должен быть готов к процессу формирования РПИ. В нашем понимании готовность – это интегративное качество личности, представляющее собой совокупность мотивационно-ценностных, когнитивных и операционно-деятельностных (практических) компонентов.

1. Мотивационно-ценностный компонент:

- личностная позиция: осознание будущим учителем важности и личной ответственности за воспитание общероссийской гражданской идентичности и уважения к культурному разнообразию;

- принятие базовых национальных ценностей: разделение ценностей, заложенных в ФГОС и «Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»: патриотизм, гражданственность, семья, межнациональный мир;

- интерес и уважение к культурам народов России, отсутствие стереотипов и предубеждений;

- готовность к межкультурному диалогу и созданию в классе атмосферы взаимного уважения.

2. Когнитивный компонент (знания):

- теоретические основы: понимание ключевых понятий («гражданская идентичность», «поликультурная идентичность», «российская нация», «этнокультурная идентичность», «толерантность», «межкультурная коммуникация»).

- знание культурного многообразия России: основы истории, традиций, обычаев, религий (в культурологическом аспекте), языков народов России, проживающих в данном регионе и в стране в целом.

- нормативно-правовая база: знание федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), Стратегии государственной национальной политики, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

- знание психологических особенностей детей из разных культурных сред.

3. Операционно-деятельностный компонент (умения и навыки):

- умение проектировать и реализовывать учебные и внеурочные мероприятия (уроки, классные часы, проекты, праздники), направленные на воспитание поликультурной идентичности;

- владение педагогическими технологиями: технологии диалога культур, проектной деятельности, обучение в сотрудничестве, интерактивные методы;

- навык работы с родителями из разных культурных сред для формирования единой воспитательной стратегии;

- умение создавать инклюзивную образовательную среду в классе, где каждый ребенок чувствует себя принятым и ценным;

- навык разрешения межкультурных конфликтов и профилактики ксенофобии, буллинга на национальной почве;

- пути и средства формирования этой готовности в педагогическом вузе/колледже.

Формирование готовности должно быть системным и интегрированным во всех компонентах образовательной программы. Назовем некоторые позиции в содержательном, интерактивном, практическом планах.

Модернизация содержания учебных дисциплин через введение специальных курсов: «Основы межкультурной коммуникации», «Этнопедагогика и этнопсихология», «Воспитание поликультурной идентичности школьников». Обязательна и интеграция темы в существующие дисциплины учебного плана подготовки, а именно на что делаем акцент:

- на педагогике: изучение поликультурного образования;

- на истории России: акцент на многонациональном и многоконфессиональном характере российского государства, истории взаимоотношений между народами;

- на литературе: анализ произведений писателей из разных регионов России;

- на методиках преподавания: разработка заданий и уроков с поликультурной составляющей.

Активные и интерактивные формы обучения, включающие:

- проведение деловых игр, кейс-стади (разбор конкретных ситуаций из школьной практики), тренингов межкультурной чувствительности;

- организация дискуссий и круглых столов на темы: «Что значит быть россиянином?», «Диалог культур в современном мире»;

- метод проектов: Студенты разрабатывают и реализуют социальные или культурологические проекты (например, «Фестиваль культур народов моего края», «Создание виртуального музея дружбы народов»).

Практическая подготовка: включение в программу педагогической практики конкретного задания по проведению мероприятия, направленного на формирование поликультурной идентичности; организация встреч с представителями национально-культурных автономий, религиозных организаций; экскурсии в этнографические музеи.

Дополнительно отметим, что важна и воспитательная работа в вузе, через создание многонациональной студенческой среды, основанной на взаимном уважении (например, через студенческие клубы, фестивали культур); привлечение студентов к участию в мероприятиях, посвященных национальным праздникам.

В заключении отметим тот факт, что нами определены перспективные образовательные стратегии, нацеленные на проектирование ценностно-смысловой образовательной среды, способствующей становлению человека культуры, который, обладая внутренним стержнем национальной идентичности, готов к межкультурному диалогу в глобальном мире. Важен аспект формирования готовности будущего учителя к воспитанию российской поликультурной идентичности – как центральный элемент профессиональной подготовки. Такой учитель сам должен быть зрелой, гражданско активной личностью, способной стать образцом для подражания и модератором конструктивного диалога культур в детском коллективе. Это ключевая фигура в укреплении общероссийского гражданского единства.

Ведущий подход в нашем исследовании это аксиологический. Аксиологический подход рассматриваем как платформу в формировании готовности будущего учителя к формированию РПИ. Подход позволяет перевести подготовку из плоскости передачи информации и навыков в плоскость ценностного становления личности педагога.

Такой учитель будет не просто «проводить мероприятия» о дружбе народов, а осознанно и убежденно создавать в классе ценностно-насыщенную среду взаимоуважения, диалога и гражданской солидарности. Он сможет стать для школьников аутентичным примером человека, для которого многообразие России – это не проблема, а величайшая ценность и источник силы.

Литература:

1. Егорова Г.И., Сязи Н.М. Формирование полиэтнической культуры как основы социализации обучающихся в современных условиях // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 5. – С. 535.
2. Егорова Г.И., Сязи Н.М. Развитие полиэтнической культуры школьников средствами краеведческого материала. системно-деятельностный подход // Современные наукоемкие технологии. – 2016. - № 9-3. – С. 500-504.
3. Егорова Г.И. Интеллектуальная культура человека - ценностный ориентир и жизненный критерий в обществе //Гуманитарные исследования Центральной России. 2019. –№ 4 (13). – С. 37-42.
4. Кривых С.В., Ясюченя Е.Л. Становление этнического самосознания личности // Мир науки, культуры, образования. – 2010. - № 1 (20). – С. 270-273.
5. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В. Позитивная этническая идентичность как фактор успешного межкультурного взаимодействия / Материалы международного форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой»– Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2016. – С. 487–490.
6. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Психология межэтнических отношений: Этническая идентичность и стратегии межкультурного взаимодействия. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2010. – 200 с.
7. Григорьев Д.Г. Как школа формирует у детей российскую идентичность // Народное образование. – 2015. – С. 173 – 186.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ

Лазаренко Д.В., доктор по специальности «Психология», профессор
филиала РГКП «Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан» по Северо-Казахстанской области, г. Петропавловск
d.lazarenko@apa.kz, https://orcid.org/0000-0002-9401-2322

Аннотация. В статье изучается реализация концепции непрерывного профессионального развития в современной науке. Обсуждаются возможности ее применения в условиях государственной службы. Приводятся примеры организации процесса обучения госслужащих в соответствие с обсуждаемой концепцией. В заключение составлены и предложены рекомендации по модернизации деятельности служб управления персоналом государственных органов организованной таким образом, чтобы транслировать приверженность и приобщение к принципам концепции непрерывного профессионального развития.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, технологии образования, компетенции, государственные служащие, государственная служба.

ҮЗДІКСІЗ КӘСІПТІК ДАМУ КОНЦЕПЦИЯСЫН ҚОЛДАНУ МҮМКІНДІКТЕРІ МЕМЛЕКЕТТІК ҚЫЗМЕТТЕ

Лазаренко Д.В., «Психология» мамандығы бойынша доктор, филиалдың профессоры

Солтүстік Қазақстан облысы бойынша «Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясы» РМҚК, Петропавл қаласы
d.lazarenko@apa.kz, https://orcid.org/0000-0002-9401-2322

Аңдатпа. Бұл мақалада қазіргі ғылымдағы үздіксіз кәсіби даму тұжырымдамасының жүзеге асырылуы қарастырылады. Оны мемлекеттік қызметте қолдану мүмкіндіктері талқыланады. Осы тұжырымдамаға сәйкес мемлекеттік қызметшілерді оқыту процесін ұйымдастыру мысалдары келтірілген. Қорытындылай келе, үздіксіз біліктілікті арттыру тұжырымдамасының қағидаттарына берілгендік пен қатысуды жеткізетіндей ұйымдастырылған мемлекеттік органдардың адам ресурстарын басқару қызметтерінің қызметін жаңғырту бойынша ұсынымдар құрастырылды және ұсынылды.

Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби даму, білім беру технологиялары, құзыреттер, мемлекеттік қызметшілер, мемлекеттік қызмет.

OPPORTUNITIES FOR APPLYING THE CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT CONCEPT IN THE PUBLIC SERVICE

Lazarenko D.V., doctor with a degree in Psychology, professor of the branch
RGKP "Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan" in the North Kazakhstan region, Petropavlovsk
d.lazarenko@apa.kz, https://orcid.org/0000-0002-9401-2322

Abstract. This article examines the implementation of the concept of continuous professional development in modern science. The possibilities of its application in the civil service are discussed. Examples of organizing the training process for civil servants in accordance with this concept are provided. In conclusion, recommendations have been compiled and proposed for modernizing the activities of human resources management services of government agencies, organized in such a way as to convey commitment and involvement in the principles of the concept of continuous professional development.

Key words: continuous professional development, educational technologies, competencies, civil servants, public service.

Современная действительность характеризуется постоянными изменениями, обусловленными стремительным развитием науки и техники, появлением инновацией, увеличением потоков информации. Знания и навыки, полученные два-три года назад, успевают устаревать до финально эффективной их практической реализации. Ключевые профессиональные компетенции начинают уступать место личностным качествам. Такие преобразования требуют постоянного самообразования и саморазвития. Актуальное значение приобретает концепция непрерывного профессионального развития («life-long learning» или «обучение в течение всей жизни») с целью наращивания потенциалов и приобретения необходимой готовности действовать в соответствии со сложившимися условиями среды для эффективного решения существующих задач.

Изучением и продвижением данной концепции в современной педагогической науке занимаются А.Ж. Мурзалинова с соавторами [1], Т.С. Комарова с соавторами [2], Е.В. Тросиненко с соавторами [3], Г.К. Шугаева с соавторами [4], А.И. Барсукова и соавторы [5], Г.Е. Кожамкулова и Н.С. Касымбекова [6] и др.

В работах этих ученых поднимаются вопросы реализации концепции непрерывного профессионального развития педагогов в разных условиях.

Так, в исследовании А.Ж. Мурзалиновой с соавторами изучается вопрос создания коллаборативной среды непрерывного профессионального развития (далее – НПР) для подготовки педагогов, развития их компетенций в ходе обучения в вузах. Авторы рассматривают НПР-концепции как инструмент, «позволяющий реализовать идеи lifelong learning», так как это способствуют приобретению нового качества – самоуправлению профессиональным развитием [1, С. 14-16].

Изучая необходимость персонализации профессионального развития педагога, Т.С. Комарова и соавторы применяют концепцию НПР к построению индивидуальных образовательных маршрутов на основе интеграции формального, неформального и информального образования [2]. Формальное образование – это целенаправленное профессиональное развитие педагога посредством регламентированных образовательных программ. Неформальное образование, отмечают авторы, «осуществляется целенаправленно, по актуальным или дефицитарным направлениям развития педагога, однако не сопровождается обязательным получением документа об образовании» [2, с.147]. Такими формами образования могут быть участие в конференциях, методических семинарах, вебинарах, «круглых столах» и т.п. И информальное образование происходит посредством текущей жизнедеятельности педагога (в процессе работы и отдыха – общение с коллегами, путешествия с семьей, чтение литературы, ознакомление с деятельностью СМИ).

К схожим выводам о сочетании формальных и неформальных технологий образования в повышении профессионализма приходит и Е.В.Тросиненко с соавторами, занимаясь разработкой «адресных стратегий» НПР. Под «адресными стратегиями» НПР авторы понимают «индивидуальный образовательный маршрут сопровождения профессионального развития педагогических работников» [3, с. 101].

Сочетанное применение формальных, неформальных и информальных технологий образований продолжает оставаться актуальным и на сегодняшний день. Исследование Г.К. Шугаевой и соавторов текущего года подтверждает выдвинутый тезис. Авторы в своей статье приводят результаты исследования понимания учителями роли профессионального развития в повышении качества образования [4].

Данный подход в рамках концепции НПР является востребованным на наш взгляд, так как позволяет воздействовать на разные уровни личности педагогических работников, и актуализирует активность к саморазвитию во всех профессиональных сферах взаимодействия.

В век развития цифровых технологий и искусственного интеллекта немаловажное значение имеет тенденция к постоянному повышению своих цифровых компетенций. Концепцию НПР А.И. Барсукова с соавторами предлагают использовать при формировании у педагогов ИКТ-компетенций [5]. По результатам эксперимента авторами определены векторы дальнейшего совершенствования системы непрерывного профессионального развития педагогических работников в цифровой образовательной среде.

Основной деятельностью учителей и педагогов является трансляция, передача знаний обучающимся в доступной форме. Но, как уже отмечалось ранее, современные знания не успевают становиться практиковоплотимыми, вследствие их устаревания. Поэтому современные учителя и педагоги нуждаются в постоянном повышении информированности, в расширении своего компетентностного уровня. Если говорить более простыми словами, то в современности нет смысла считать на счетах, так как уже даже калькулятором перестают пользоваться. Необходимость постоянного компетентстного совершенствования педагогов обсуждается в исследовании Г.Е.Кожамкуловой и Н.С.Касымбековой. Ключевую роль в повышении квалификации учителей, по мнению авторов, должна отводиться учету персонализированных потребностей [6].

Таким образом, как следует из осуществленного анализа, концепция непрерывного профессионального развития является достаточно востребованной, так как отражает требования современности к соответствию педагогов возрастающим информационным потокам, появлению новых инновационных технологий обучения и воспитания.

В сфере государственной службе обсуждаемая концепция не менее актуальна, чем в сфере образования. По сути, любой специалист находится в ситуации столкновения с постоянными изменениями в своей профессиональной деятельности. В 2017 году в систему государственного управления и государственной службы Казахстана был внедрен компетентностный подход, предложена первая Единая рамка компетенций государственных служащих. Опыт ее внедрения описан в нашем исследовании [7].

За прошедшее время (2017-2025) структура компетенций государственных служащих сменялась дважды и в современности компетенции разделены на две части – 12 компетенций для руководителей структурных подразделений и 8 компетенций для служащих корпуса «Б». Дальнейшие перспективы трансформации компетенций государственных служащих обозначены в новой Концепции развития государственной службы на 2024-2029 годы [8].

Обучение государственных служащих происходит в Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан (далее – Академия) и ее филиалах. В филиалах обучение госслужащих организовано по двум основным направлениям – курсы переподготовки (для впервые поступивших на государственную службу и впервые назначенных на руководящую административную должность) и повышение квалификации.

Учебные планы курсов переподготовки систематически модернизируются и ориентированы на развитие необходимых, актуальных компетенций (в соответствие с действующими моделями компетенций). Поэтому для впервые поступивших на административную государственную службу учебные дисциплины объединены в два основных модуля – «Развитие личностных навыков «Я-концепция» или «Начни с себя»» и «Развитие профессиональных навыков «Я и моя профессиональная эффективность»». Для впервые назначенных на административную руководящую должность добавлен третий модуль – «Наращивание организационного потенциала «Я и команда»».

Как видно из приведенного анализа учебные планы построены в соответствие с образовательными потребностями категорий госслужащих. Тематика семинаров повышения квалификации ежегодно обновляется в соответствие с требованиями современности и запросами самих государственных органов. Календарное планирование направляется для ознакомления во все государственные органы. Службы управления персоналом формируют контингент обучающихся в соответствие с тематикой и в зависимости от предметной специфики деятельности государственных служащих. Повышение квалификации организуется не реже одного раза в три года. В зависимости от насущной необходимости и финансовых возможностей государственного органа госслужащий может проходить повышение квалификации ежегодно.

Такой подход отражает содержание концепции НПР. В Академии реализация этой концепции нашла свое отражение в создании одноименного Телеграм-канала для сотрудников и государственных служащих – «Lifelong learning | APA KZ». На постоянной основе (практически ежедневно) происходит выкладка актуальной интересной информации (и на государственном, и на русском языках), посвященной развитию компетенций, навыков «гибкого поведения» (soft-skills) и т.п. в виде ссылок, гиперссылок на подкасты, видеотренинги и различные информационные ресурсы. Данный Телеграм-канал на конец февраля текущего имел более 5300 подписчиков, на момент исследования – более 7700.

Собственный опыт исследования различных компетенций и личностных качеств государственных служащих (более 20 публикаций) свидетельствует о необходимости разработки инновационных вариантов развития и саморазвития государственных служащих. Но в то же время, необходимость пользования ими у самих государственных

служащих станет более актуализированной в случае модернизации системы управления персоналом на государственной службе.

В связи с этим представляется целесообразным формулировка ряда рекомендаций.

Службам управления персоналом государственных органов целесообразно пересмотреть свои функции по отношению к процессам развития персонала.

Необходимо заниматься проведением мотивационных бесед с сотрудниками с предоставлением им обратной связи поддерживающего или корректирующего характера, в зависимости от степени мотивационной и профессиональной (компетентностной) зрелости. В ходе беседы следует выяснять основные достижения специалистов, выстраиваемые ими коммуникации, видение своего карьерного продвижения (вертикального или горизонтального). Это позволит заниматься формированием индивидуального карьерного маршрута, заложить иные индикаторы при планировании деятельности организации.

Также немаловажным является обмен опытом между сотрудниками. Это возможно при организации тимбилдинговых мероприятий, направленных на развитие сработанности, совместимости специалистов. Каждый сотрудник должен уметь представить (обобщить) свой опыт, рассказать о возможных изменениях (оптимизациях) в своей деятельности, инициировать инновации. Для этого необходимо «прокачивать» креативное и инновационное мышление, дизайн мышление. Результатом таких мероприятий может стать повышение личной эффективности и изменение в эффективности деятельности всей организации.

С целью выявления образовательных потребностей службам управления персоналом стоит циклически (1-2 раза в год) проводить мониторинг, диагностику не только ключевых профессиональных компетенций, но и личностных особенностей госслужащих. По результатам диагностики делать соответствующие выводы о направлении на предметные семинары повышения квалификации. При этом до семинара и после семинара заниматься изучением соответствующего «прироста» квалифицированности, отслеживанием того, происходит ли применение полученных на семинаре знаний и навыков в своей работе.

На постоянной основе (ежеквартально) проводить дополнительные мероприятия для развития мотивации профессиональной деятельности персонала и оздоровления корпоративной культуры. С этой целью возможно введение специального «часа» в конкретный день (например, второй вторник каждого первого месяца внутри квартала) для проведения предметных тренингов с вовлечением в командную работу (решение кейсов, выполнение мини-проектных заданий и т.п.). Это позволит достичь приобщенности к деятельности организации в целом, развить у сотрудников «чувство заботы о них со стороны руководства». Результатом опять же должно стать и развитие мотивации, и повышение эффективности деятельности.

Реализация такого рода мер будет способствовать пробуждению у сотрудников внутреннего желания участвовать в этих мероприятиях не потому, что «так надо», а потому что «я сам этого хочу». Тогда на такую подготовленную «почву» предлагаемые инновационные методы и инструменты саморазвития будут накладываться должным образом.

Литература:

1. Мурзалинова А.Ж., Иманов А.К., Сакаева А.Н. Непрерывное профессиональное развитие в профессиональной подготовке будущих педагогов // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2023. – № 1 (16). – С.13-16.

2. Комарова Т.С., Лях Ю.А., Тращенкова С.А. Непрерывное профессиональное развитие педагога: актуализация ресурсов образовательной организации // Человек и образование. – 2023. – № 2 (75). – С. 144-153. DOI: 10.54884/S181570410026432-0.

3. Тросиненко Е.В., Серикова В.И., Москвина Е.А. Разработка и реализация адресных стратегий непрерывного профессионального развития педагогических и руководящих работников региональной образовательной системы // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2023. – Т.14 – № 1. – С. 100-103.
4. Шугаева Г.К., Койшигулова Л.Е., Курмангазиева Г.Т., Нурсултанова Г.Д. Роль непрерывного профессионального развития педагога в повышении качества образования // Вестник Атырауского университета имени Х. Досмухамедова. – 2025. – Т. 76. – № 1. – С. 191-202. DOI: 10.47649/VAU.25.V76.I1.17.
5. Барсукова А.И., Жукова С.С., Грищенко Е.Г., Луханина М.В. Непрерывное профессиональное развитие педагога в цифровой образовательной среде // Вестник Белгородского института развития образования. – 2023. – Т.10. – № 1 (27). – С. 22-40.
6. Кожамкулова Г.Е., Касымбекова Н.С. Переход системы повышения квалификации к парадигме «непрерывное профессиональное развитие» // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. – 2023. – № 4(145). – С. 135-144. DOI: 10.32523/2616-6895-2023-145-4-135-144.
7. Лазаренко Д.В. Внедрение компетентностного подхода на государственной службе Республики Казахстан // Новости науки Казахстана. – 2017. – № 3 (133). – С.33-44.
8. Республика Казахстан. Президент (2024; К. Ж. К. Токаев). Концепция развития государственной службы Республики Казахстан на 2024-2029 годы: указ от 17 июля 2024 г. № 602. // Әділет: справ.-правовая система. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/U2400000602 (дата обращения: 01.10.2025).

АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМЫНЫҢ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІПТІК ДАМУЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Махадилова М.С[1]., п.ғ.магистрі, дефектолог-сурдопедагог
Алматы қаласы ББ КММ №5 арнайы мектеп- интернаты, makpal_12_91@mail.ru
Жақсыбаева А.Ж.,[2] дефектолог-сурдопедагог
Алматы қаласы ББ КММ №6 арнайы мектеп-интернаты, ai-nur8587@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада арнайы білім беру ұйымы педагогтерінің үздіксіз кәсіптік дамуының мазмұны мен ерекшеліктері қарастырылады. Ерекше балалармен жұмыс істейтін мамандардан терең кәсіби құзыреттілік, арнайы педагогикалық білім мен дағдылар, сондай-ақ жаңашылдыққа бейімділік талап етіледі. Сонымен қатар, үздіксіз білім берудің арнайы тәжірибедегі рөлі мен маңызы талданады. Мақалада педагогтің кәсіби шеберлігін арттыру жолдары мен білім беру сапасын жетілдіруге бағытталған ұсыныстар берілген.

Түйінді сөздер: ерекше бала, цифрлық технология, біліктілік, кәсіптік даму, кәсіби шеберлік.

ОСОБЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Махадилова М.С. [1], магистр, дефектолог-сурдопедагог
Специальная школа-интернат № 5 КГУ ОО города Алматы
makpal_12_91@mail.ru
Джаксыбаева А.Ж. [2] дефектолог-сурдопедагог
Специальная школа-интернат № 6 КГУ ОО города Алматы
ai-nur8587@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются содержание и особенности непрерывного профессионального развития педагогов организаций специального образования. От специалистов, работающих с особыми детьми, требуется высокая профессиональная компетентность, специальные педагогические знания и навыки, а также открытость к инновациям. Кроме того, в работе проанализирована роль и значение непрерывного образования в специальной практике. В статье

представлены пути повышения профессионального мастерства педагога и предложения, направленные на улучшение качества образования.

Ключевые слова: особый ребенок, цифровые технологии, квалификация, профессиональное развитие, профессиональное мастерство.

FEATURES OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS

Makhadilova M.S. [1]., **Master, defectologist-sign language teacher**
Special boarding school No. 5 of KSU OO of the city of Almaty
makpal_12_91@mail.ru
A.Zh. Dzhaksybaeva [2] **defectologist-sign language teacher**
Special boarding school No. 6 of KSU OO of the city of Almaty
ai-nur8587@mail.ru

Abstract. The article examines the content and features of continuous professional development of teachers in special education institutions. Specialists working with children with special needs are required to have a high level of professional competence, specialized pedagogical knowledge and skills, as well as openness to innovation. In addition, the paper analyzes the role and significance of lifelong learning in defectological practice. The article presents ways to enhance teachers' professional skills and offers recommendations aimed at improving the quality of education.

Keywords:Special child, digital technology, qualification, professional development, professional mastery.

Қазіргі заманауи білім беру жүйесі үздіксіз жаңаруды талап етері сөзсіз. Цифрлық технологиялардың дамуы, білім беру парадигмасының өзгеруі мен оқушылардың қажеттіліктерінің артуы – мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін үнемі жетілдіруін қажет етеді. Осы тұрғыда үздіксіз кәсіптік даму (ҮКД) – педагогтің кәсіби өмірінің негізгі құрамдас бөлігіне айналды. Үздіксіз кәсіптік даму – бұл педагогтің кәсіби білімін, іскерлігін және дағдыларын жүйелі түрде жаңартып, жаңа өзгерістерге бейімделу процесі. Бұл үдеріс мұғалімнің тек кәсіби құзыреттілігін ғана емес, сонымен қатар оның шығармашылық әлеуетін, көшбасшылық қабілетін, зерттеушілік дағдыларын арттыруға бағытталған.

1-кесте. Білім беру ұйымдарындағы ҮКД келесі бағыттары.

Пәндік-әдістемелік даму:	Мұғалімнің оқытатын пәні бойынша білімін тереңдету Заманауи педагогикалық әдістер мен технологияларды меңгеру
Цифрлық құзыреттілік:	Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану Онлайн платформаларда жұмыс істеу дағдылары
Зерттеушілік және жобалық қызмет:	Әдістемелік-зерттеу жұмыстары жүргізу Іс-тәжірибе тарату, шеберлік сағаттары өткізу
Тұлғалық және кәсіби даму:	Көшбасшылық, командада жұмыс істеу қабілеттерін жетілдіру Стресті басқару, эмоционалдық интеллект

ҮКД процесін тиімді ұйымдастыру үшін білім беру ұйымдары мынадай тәсілдерді қолданады:

1. Формалды оқу:

Біліктілікті арттыру курстары (Ұлттық біліктілік тесті, пәндік курстар)

Аттестация, сертификаттау

Магистратура, дипломнан кейінгі білім

2. Информалды оқыту:

Онлайн оқыту (Coursera, Ustaz Ulytau, Bilimland)

Вебинарлар, конференциялар, форумдар

Өз бетімен білім алу (оқу, видео, подкаст)

3. Ынтымақтастық және тәжірибе алмасу:

Әдістемелік бірлестіктер жұмысы

Коучинг, менторинг, Lesson Study

Педагогикалық қауымдастықтармен байланыс

4. Ішкі ресурстарды пайдалану:

Мектеп ішіндегі шеберлік сағаттары

Педагогикалық кеңестер, әдістемелік апталықтар

Ішкі оқыту тренингтері

Арнайы (түзету) білім беру жүйесін жаңғырту ерекше балаларды оқыту мен тәрбиелеудің жағдайларын жетілдіруді талап етеді. Мұндай балаларды қалыпты ортаға әлеуметтік бейімдеу мен кіріктіру – дефектолог-педагогтердің қызметіндегі жетекші бағыт болып табылады. Ерекше білімді қажет ететін балалардың әлеуметтену процесі әлеуметтік шындықпен танысуының бағыттары мен сипатын айқындайтын бірқатар факторлардың ықпалымен жүзеге асады. Аталған факторларды ескеру дефектолог маманға білім беру процесін тиімді басқаруға, сондай-ақ баланың әлеуметтік дамуының траекториясын болжауға мүмкіндік береді.

Дефектолог-мұғалім – бұл ерекше жан дүниесі бар адам. Ол – іскер, бастамашыл, жігерлі, кәсіби қызметінің табысты нәтижесіне сенімді, мейірімді және әдепті маман иесі. Педагогтың оптимизмі оның әлеуметтік белсенді ұстанымынан көрініс табады. Ол педагогикалық ықпалдың нысанына (ерекше балаға немесе ересек адамға), сондай-ақ дефектолог-мұғалім тәрбиелейтін тәрбиеленушілер енуі тиіс қоғамға – ортаға, және өзі – белсенді тұлға әрі адамдар өміріндегі оң өзгерістерге ықпал ететін шешуші фактор ретінде қарайды. Н.Н. Малофеевтің пікірінше, XXI ғасырдағы арнайы білім беру жүйесі – жаңа типтегі жүйе. Дефектологтың педагогикалық қызметіне әлеуметтік прогресске тұрақты бағытталу, қоғамдағы өзгерістерді ескеру, жаңа педагогикалық ойлауды қалыптастыру сияқты жаңа талаптар қойылады. Сонымен қатар, бұл салада озық педагогикалық тәжірибені, арнайы білім беру саласындағы жаңалықтарды шығармашылық тұрғыда зерттеу және педагогикалық шеберлікті үздіксіз жетілдіру жүзеге асады [1].

Қазіргі таңда педагог-дефектологтан ерекше баланың тұлғасын арнайы оқыту мен тәрбиелеуге байланысты әлеуметтік, психологиялық және педагогикалық мәселелерді терең түсіну талап етіледі. Кәсіби құзыреттілік – бұл тек жеке кәсіби жетістіктердің көрсеткіші мен критерийі ғана емес, сонымен қатар дефектолог-педагогтың адамгершілік деңгейінің өлшемі, өйткені ол оның қызметінің жетекші бағытын анықтайды.

Кәсіби құзыреттіліктің дамуына маңызды факторлар төменде:

- педагог ерекше балалармен жұмыс істеуде арнайы жаңа кәсіби білім, дағдылар мен машықтарды игереді;
- дефектолог-педагог кәсіби қызметінде қалаған нәтижелерге қол жеткізеді.

Бұрын атап өткеніміздей, дефектолог-педагогтың кәсіби қызметі – бұл кәсіби шеберліктің арнайы кезеңі әрі арнайы педагогикалық білімдерді, кәсіби қызмет технологиясын меңгерудің нәтижесі болып табылады. Компетентті болу үшін дефектолог-педагогқа технологиялық құзыреттілік туралы түсінік болуы қажет. Технологиялық құзыреттілік ұғымы технологиялар, әдістер, құралдар, қызмет формалары және олардың қолдану жағдайлары туралы білімді; сондай-ақ техникалық құралдарды меңгеруді қамтиды.

Өзін-өзі дамытпайтын педагог ешқашан шығармашыл әрі жасампаз тұлғаны тәрбиелей алмайды. Сондықтан оның кәсіби құзыреттілігі мен шеберлігін арттыру — Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартына (МЖМБС) табысты көшуге

мүмкіндік беретін негізгі фактор. Білім беру ұйымындағы педагогикалық және өзге де қызметкерлердің біліктілік деңгейі атқаратын лауазымына сай кәсіби біліктілік сипаттамаларына сәйкес болуы тиіс [2].

«Кәсіпқойлық» термині біз үшін – адамдардың кәсіби қызметті түрлі жағдайларда жүйелі, тиімді және сенімді орындау қабілетінің ерекше сапасы ретінде түсіндіріледі. «Кәсіпқойлық» ұғымында педагогтың кәсіби қызметтің психологиялық құрылымын меңгеру дәрежесі қарастырылады, ол қоғамдағы қалыптасқан стандарттар мен объективті талаптарға сәйкес болуы керек. Кәсіби құзыреттілік үшін қабілеттерді, ынтаны және мінез-құлықты дамыту, үздіксіз оқуға және шеберлікті жетілдіруге дайын болу қажет [3].

Сондықтан, болашақ дефектолог-педагогтар үшін кәсіби құзыреттілік білімділікпен байланыстырылады. Бұл – ең жалпы түсінік, оған таласу қиын. Өйткені көптеген дефектолог-педагогтар өз қызметінде кәсіби маман болу үшін «өз ісіңді жақсы көру», «негізгі дефектологиялық білімге ие болу» сияқты нәрселер жеткілікті деп санайды.

Педагог-дефектолог технологиялық құзыреттілік туралы не білуі керек?

Білуі тиіс:

- білім беру кеңістігінде қолданылатын технологиялар, әдістер, құралдар, қызмет формалары мен олардың қолдану жағдайлары туралы;
- техникалық құралдарды меңгеру (мысалы, жалпы білім беру мектебіндегі ерекше оқушыға арналған қолжетімді орта құру туралы);
- ерекше білімді, дағдылар мен машықтарды мүмкіндігі шектеулі балаларды оқыту мен тәрбиелеуде мақсатты қолдану туралы;
- ерекше балалармен жұмыс істегенде арнайы білім беру жүйесінде оқу-тәрбие үдерісін жүзеге асыру туралы;
- педагог-дефектологтың кәсіби қызметін сапалы атқаруға ішкі мотивациясының болуы туралы.

Кәсіби қызметіңізде оң нәтижелерге қол жеткізу үшін «Білемін–Білгім келеді–Білдім» атты мини-тренинг жүргізуге болады.

Мысалы: Мини-тренинг «Білемін–Білгім келеді–Білдім».

1. Технологиялық құзыреттілік туралы не білетініңізді ойлаңыз. Ойларыңызды қағазға жазып, содан кейін оларды кестенің бірінші бағанына қысқаша түсіріңіз.

2. Екінші бағанды осы тақырып бойынша білгіңіз келетін сұрақтарды құрастырып толтырыңыз.

3. Жазылған ақпарат пен сұрақтарды бірнеше категорияға топтастыруға тырысыңыз.

Осылайша, мұндай мини-тренингті өткізген педагог-дефектолог нақты түсінікке ие болады: қандай мақсаттарды шешуге бағытталған стратегия қолданылатындығы, сондай-ақ алынған арнайы білім мен дағдылар ерекше балаларды оқыту мен тәрбиелеуде мақсатты түрде пайдаланылатындығы туралы.

Кәсіби құзыреттілікті дұрыс дамыту үшін дефектолог-педагогқа сыни тұрғыдан ойлау қажет. Себебі сыни ойлау педагог-дефектологтың қызметіне ең сәйкес келетін тұжырымдар мен анықтамаларды анықтауға, сондай-ақ орынсыз немесе түсініксіз пікірлерді табуға мүмкіндік береді [4].

Сондықтан сыни ойлауды пайдалана отырып, дефектолог-педагог кәсіби қызметінде ойлануды, талдауды, қосымша деректер мен жаңа фактілерді іздеуді бастайды.

Алматы қаласы №5 арнайы мектеп интернатының педагогтері әр оқу жылы сайын біліктіліктерін арттырып отырады. Оның ішінде «Өрлеу Education» Республикалық оқу

әдістемелік орталығы, Өрлеу біліктілікті арттыру ұлттық орталығы, Арнайы және инклюзивті білім беруді дамытудың Ұлттық ғылыми практикалық орталығы, Педагогтер мен психологтар академиясы ЖШС және «Modern Education» center» жауапкершілігі шектеулі серіктестігі де бар.



1-сурет. Алматы қаласы №5 арнайы мектеп интернаты педагогтерінің біліктілік арттыру көрсеткіштері.

Суретте сипатталғандай қазіргі таңда арнайы педагогтердің оның ішінде (сурдопедагог, тифлопедагог, олигофренопедагог, логопед) кәсіби дамуына арналған мемлекеттік деңгейде ұсынылатын тегін курстардың саны шектеулі, бұл мамандардың біліктілігін жүйелі түрде арттыру мүмкіндігін белгілі бір деңгейде тежейді.

Қорытындылай келе білім беру ұйымдарындағы үздіксіз кәсіптік даму – мұғалімнің кәсіби өсуінің негізі ғана емес, сонымен қатар білім беру сапасының тұрақты артуының кепілі. Бұл үдеріс мақсатты, жүйелі және мониторингімен бірге жүргізілсе, педагогтің ғана емес, бүкіл білім беру ұйымының дамуына серпін береді. ҮКД – әрбір мұғалімнің жеке даму траекториясы мен кәсіби табысының бастауы екенін ұмытпауы тиіс.

Әдебиеттер:

1. Малофеев Н.Н. Система специального образования нового типа [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.http://www.alldef.ru/ru/articles/almanah-11/sistema-specialnogo-obrazovanija-novogo-tipa 2016.
2. https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/966183?lang=kk
3. Козырева О.А. Все о профессиональной компетентности учителя //Учитель года: лучшее от лучших. — 2004. — № 3. — С. 73—77
4. Генике Е.А. Профессиональная компетентность педагога. М., 2008

ЖОО-ДА ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР АРҚЫЛЫ КӘСІБИ БАҒДАР БЕРУДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Махашова П.М., педагогика ғылыдарының магистрі
Абдырахимова А.Н., 6В01101 «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасының 4 курс студенті
М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Қазақстан, Тараз

Аңдатпа. Бұл мақалада қазіргі экономика мен қоғамның өзгерістері, мектептегі жоғарғы сыныптарда бейіндік оқытудың енгізілуі, сонымен қатар цифрландыру, оқушыларға кәсіби бағдар берудің жаңа әдістері қарастырылады. Жасөспірімдердің мамандық таңдауы олардың өмірлік бағытын, өзін-өзі бағалауын және тұлғалық жетілуін айқындайды. Оқыту үрдісінде цифрлық технологиялардың кеңінен қолданылуы кәсіби біліктерді арттыруға, жалпы цифрлық сауаттылықтарын қалыптастырудға жол ашады. Мұндай өзгерістер мамандықтардың мазмұнын, еңбек нарығының талаптарын және жасөспірімдердің болашаққа көзқарасын түбегейлі өзгертті; сол себепті кәсіби бағдарлау жүйесі де психологиялық негізде жаңаруды талап етеді. Сондықтан, ЖОО-да цифрлық білім беруді жүзеге асыруда отандық және шетелдік педагог-психологтардың тәжірибелерін талдау арқылы кәсіби бағдар берудің аспектілерін жүзеге асырады. Ғалымдардың зерттеген еңбектерін негізге ала отырып, кәсіби бағдарланудың қалыптасуындағы бірқатар маңызды психологиялық аспектілер мен маңызы факторларына талдау жасалынған. Мамандық таңдауға қол жеткізу тұлғаның өзін-өзі бағалауын нығайту, өмірге қанағаттануын арттыру, стресс деңгейін төмендетуге байланысты цифрлық технологиялар тиімді қолданылған. Осылайша, тұлғаның ішкі ресурстарын, мотивациясын және сыртқы мүмкіндіктерін ескере отырып, саналы шешім қабылдауға көмектесу. Зерттелген жұмыстар барысында кәсіби бағдар беруді дамыту жолдары анықтатайды және болашаққа жол ашады.

Түйінді сөздер: профессиография, дискуссия, мотивация, рефлексия, диагностика, эмоционалдық, когнетивті, рационалды.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗАХ

Махашова П.М., магистр педагогических наук
Абдырахимова А.Н., 6В01101 «Педагогика и психология»
студент 4 курса программы
Таразский университет имени М.Х. Дулати, Казахстан, Тараз

Аннотация. Статья посвящена анализу современного состояния экономики и общества, а также их влияния на профессиональное самоопределение подростков. Рассматриваются ключевые тенденции, такие как внедрение профильного обучения, цифровизация образования и новые подходы к профориентации. Подчеркивается, что выбор профессии в юном возрасте оказывает существенное влияние на жизненный путь, самооценку и личностное развитие. Цифровые технологии рассматриваются как инструмент совершенствования профессиональных навыков и формирования цифровой грамотности, что требует актуализации профориентационной работы на психологической основе. На основе анализа отечественного и зарубежного опыта, а также исследований ученых, выявляются психологические аспекты и факторы, способствующие формированию профессиональной направленности. Отмечается роль цифровых технологий в укреплении самооценки, повышении удовлетворенности жизнью и снижении стресса при профессиональном выборе, что позволяет принимать обоснованные решения с учетом внутренних ресурсов и внешних возможностей. Исследование определяет перспективные направления развития профессиональной ориентации.

Ключевые слова: профессиография, профориентация, цифровизация, мотивация, самооценка.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CAREER GUIDANCE USING DIGITAL TECHNOLOGIES IN UNIVERSITIES

Makhashova P.M., Master of Pedagogical Sciences
Abdyrakhimova A.N., 6B01101 "Pedagogy and Psychology"

4th year student of the program
Taraz University named after M.Kh. Dulati, Kazakhstan, Taraz

Abstract. The article analyzes the current state of the economy and society, as well as their influence on adolescents' professional self-determination. Key trends are examined, including the introduction of specialized education, the digitalization of learning, and new approaches to career guidance. It is emphasized that choosing a profession at a young age has a significant impact on an individual's life path, self-esteem, and personal development. Digital technologies are viewed as tools for improving professional skills and developing digital literacy, which requires the actualization of career guidance on a psychological basis. Based on the analysis of domestic and foreign experience, as well as scientific research, the psychological aspects and factors contributing to the formation of professional orientation are identified. The role of digital technologies in strengthening self-esteem, increasing life satisfaction, and reducing stress during career choice is highlighted, as they help individuals make well-grounded decisions that consider both internal resources and external opportunities. The study outlines promising directions for the development of professional orientation.

Keywords: professiography, career guidance, digitalization, motivation, self-esteem.

Қазіргі еліміздегі әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, білім беру мен тәрбиелеу парадигмасының ауысуы, сондай-ақ цифрлық технологиялардың жедел дамуы, мамандық мазмұнының өзгеруі мен еңбек нарығының жаңаруы мектеп оқушыларына кәсіби бағдар берудің жаңа тәсілдерін қолдануды талап етеді.

Мамандық таңдау – адамның өмірлік жолын айқындайтын маңызды қадамдардың бірі. Психологтардың зерттеулері көрсеткендей, дұрыс таңдалған кәсіп тұлғаның өзін-өзі бағалауын арттырады, позитивті «Мен-бейнесін» қалыптастырады, өмірге қанағаттануды күшейтеді және оның сапасы мен ұзақтығын жақсартады.

Кәсіби қалыптасу өмір бойы жүретін процесс болғанымен, оның бастамасы білім беру жүйесінде қаланады. Дегенмен, мектеп бітірушілердің алғашқы мамандық таңдауы көбіне қателікке әкелуі мүмкін. Себебі, оқушылардың кәсіби әлем жайлы мәліметтері жеткіліксіз, тіпті таныс көрінетін мамандықтардың нақты мазмұнын біле бермейді. Сонымен қатар, олар «кәсіп», «мамандық», «қызмет» ұғымдарын ажырата алмайды. Бастапқы таңдау көбіне қиялға немесе үстірт елестетулерге сүйенеді.

Ал шын мәнінде, кәсіби бағдар мен таңдау тек «қалаумен» («қалаймын») шектелмей, жеке қабілет («қолымнан келеді») және еңбек нарығының сұранысы («қажет») ескерілуі тиіс.

Кәсіби бағдар (латынша professio – кәсіп, французша orientation – бағыт) – жастарға мамандық таңдауда көмек көрсетуге бағытталған іс-шаралар жүйесі.

Кәсіптік бағдардың негізгі міндеттері мыналар:

- еңбек нарығының талаптары мен жеке тұлғаның қызығушылықтары, қабілеттері арасындағы үйлесімділікті қамтамасыз ету;
- адамның кәсіби саладағы табыстылығын болжау;
- жастардың кәсіби дамуына қолдау көрсету, олардың мансаптық өсуіне, әлеуметтік әрі экономикалық жетілуіне ықпал ету.

Осы тұрғыдан, кәсіби бағдар мектеп оқушыларының кәсіби өзін-өзі анықтауының алғышарты болып табылады, оқу мотивациясын арттырады және болашақта таңдаған саласында үздіксіз жетілуге бағыттайды.

Егер кәсіби бағдар оқушының білім, дағды және икемдерін еңбек нарығының сұранысына сай арттыруды көздесе, кәсіби өзін-өзі анықтау – қызығушылықтар, құндылықтар және дүниетаным негізінде саналы таңдау жасауға мүмкіндік беретін кәсіби уәждің сапалық көрсеткіші болып саналады.

Идеал жағдайда, кәсіби бағдар жұмысы оқушылардың саналы шешім қабылдауына ықпал етіп, жеке таңдаулары мен мемлекет (аймақ) сұраныстары арасында тепе-теңдік орнатуы тиіс.

Кәсіптік бағдар беру жүйесінде маңызды ұғымдардың бірі – профессиограмма. Нақтырақ айтқанда, профессиограмма белгілі бір мамандықтың кешенді әрі жан-жақты сипаттамасын қамтиды. Ол адамның психофизиологиялық және физикалық қасиеттеріне қойылатын талаптарды, кәсіби қызметтің табыстылығына немесе сәтсіздігіне әсер ететін факторларды және еңбекке қанағаттану деңгейін анықтайды. Профессиограмма еңбекті психологиялық тұрғыдан зерттеуде қолданылады және педагог пен кәсіптік кеңесші үшін тәжірибелік құрал ретінде қызмет етеді.

Қазіргі таңда әртүрлі мамандықтарға арналған профессиографиялық анықтамалықтар мен жинақтар кеңінен қолданыста, сондықтан көп тараған кәсіптердің сипаттамасын табу қиын емес. Дегенмен кей жағдайларда кәсіби кеңес беруші мамандықтың ерекшеліктерін өздігінен сипаттап шығуға мәжбүр болады. Бұл көбіне аймақтық ерекшеліктерге, жергілікті еңбек нарығының талаптарына немесе сирек кездесетін мамандықтарға байланысты.

Профессиограмманы құрайтын маңызды бөлімдердің бірі – психограмма. Ол нақты мамандықтың психологиялық ерекшеліктерін сипаттайды. Әрбір кәсіби қызмет адамның психикалық үрдістерінің – түйсік, қабылдау, ес, ойлау, қиял, сөйлеу, зейін, ерік және тағы басқа қабілеттерінің белгілі бір деңгейде дамуын, сонымен қатар олардың өзара байланысы мен әрекеттестігін талап етеді.

Кәсіпті таңдау – адамның өмірлік траекториясына әсер ететін маңызды шешім. Психологиялық зерттеулер көрсеткендей, лайықты таңдауға қол жеткізу тұлғаның өзін-өзі бағалауын нығайтып, өмірге қанағаттануын арттырады, стресс деңгейін төмендетеді және жалпы өмір сапасына оң әсерін тигізеді. Осы тұрғыдан, педагог кәсіби кеңес беруші мақсаты – тек мамандық туралы ақпарат беру емес, тұлғаның ішкі ресурстарын, мотивациясын және сыртқы мүмкіндіктерін ескере отырып, саналы шешім қабылдауға көмектесу.

Психологиялық аспектілер мен олардың маңызы:

1. Тұлғаның өзін-анықтауы және дамуы. Жасөспірім кезеңі – тұлғаның кәсіби-әрі гендерлік, әлеуметтік рөлдер бойынша қалыптасуы жүретін кезең. Бұл процесс жеке бағалау, құндылықтар жүйесі мен болашақ туралы фантазиялар арқылы өтеді. Педагогтың міндеті – бұл үдерісті қадағалай отырып, оқушының өзіндік бейнесін қалыптастыруға қолдау көрсету.
2. Мотивация және ішкі - сыртқы факторлар. Шешім «мен қалаймын» (қалаулар) және «мен істей аламын» (қабілеттер) элементтерінің қиылысы ретінде қарастырылуы тиіс. Сонымен қатар «нарықта не қажет» – сыртқы фактор да тең дәрежеде маңызды. Психологиялық тұрғыдан бұл үш вектор арасындағы сәйкесуді іздеу – негізгі міндет.
3. Өзін-өзі бағалау және өзін-өзі сенімділік (self-efficacy). Әрбір таңдаудың табыстылығы оқушының өзіне деген сенімімен ілеспе болады. Сондықтан кәсіби бағдарлау барысында оқушылардың жетістіктері мен шағын табыстары сезіндіріліп, өзіне деген сенімділікті арттыруға бағытталған жаттығулар қолданылуы қажет.
4. Эмоционалдық реттеу және стресске бейімделу. Кәсіп таңдау үдерісі жиі күмән, үрей туғызады. Эмоционалдық дағды–қандай қиындықтарда қорқынышты жеңіп, дұрыс шешімге келуге көмектесуі мүмкін. Педагогтар мен кеңесшілер эмоционалдық интеллектіні дамыту жаттығуларын енгізуі қажет.
5. Когнитивті және метакогнитивті қабілеттер. Шешім қабылдауда жоспарлау, ақпаратты бағалау, ұтымды салыстыру және болашақ нәтижелерді елестету маңызды рөл атқарады.
6. Әлеуметтік ортаның ықпалы: отбасы, достар, мектеп. Отбасының еңбек пен білімге деген көзқарасы, ата-аналардың экономикалық мүмкіндіктері, достардың пікірлері – барлығы жасөспірімнің таңдауларына әсер етеді.

7. Цифрлық орта және ақпарат артықшылығы. Интернет арқылы алынған мамандық туралы ақпарат. Алгоритмдер мен жарнама әсері жасөспірімдердің азаматтық және кәсіби бейнесін бұрмалай алады.

8. Икемділік пен маневр жасау қабілеті (career adaptability). Қазіргі еңбек нарығы тез өзгереді; сондықтан кәсіби икемділік – табыстың басты көрсеткіштерінің бірі.

Практикалық қорытындылар мен ұсыныстар (педагогқа арналған)

Жасөспірімдердің мамандық таңдауы олардың өмірлік бағытын, өзін-өзі бағалауын және тұлғалық жетілуін айқындайды. Сондықтан педагогикалық тәжірибеде тек кәсіби бағдар беру ғана емес, сонымен қатар психологиялық қолдау да басты назарда болуы тиіс. Осы тұрғыда келесі практикалық ұсыныстарды қарастыруға болады:

• Диагностика және рефлексия. Қарапайым психологиялық тесттер мен әңгімелесу құралдарын қолдану арқылы оқушылардың қызығушылықтары мен қабілеттерін анықтап, кейін нәтижелерін өздерімен талқылау ұсынылады.

Ғалым Г.А. Цукерман қатал әрі соңғы шешім түріндегі кәсіби өзін-өзі айқындау жасөспірім үшін қауіпті, себебі ол тұлғалық дамуды тоқтатып немесе бұрмалауы мүмкін.

Бұл үдеріс бірнеше психологиялық кезеңдерден тұрады: «Мен қалаймын – Мен істей аламын – Менің шектеулерім – Менің жоспарым – Менің жетістіктерім» сызбасын педагог-психолог оқушылардың психологиялық ерекшеліктерімен толықтыра алады.

- «Мен қалаймын» кезеңінде құндылықтар мен мотивацияны айқындау маңызды. Мұнда құндылықтар картасын жасау, өмірлік мақсаттарды талқылау пайдалы.
- «Мен істей аламын» кезеңінде қабілеттерді бағалау, кіші жобаларды орындау және қиындықтарды жеңу тәжірибесін талдау оқушының өзін-өзі тануына көмектеседі.
- «Менің шектеулерім» кезеңінде эмоционалдық, материалдық және білімдік кедергілерді анықтау керек. Бұл жерде стресс-менеджмент әдістерін, проблемаларды шешу дағдыларын дамыту ұсынылады.
- «Менің жоспарым» кезеңінде нақты әрекеттерді жоспарлау, қатынас стратегияларын талдау және психологиялық қолдау жүйесін (ментор, коуч, педагог) енгізу қажет.
- «Менің жетістіктерім» кезеңінде аралық нәтижелерді психологиялық тұрғыдан бағалау, өзін-өзі бағалау мен жетістіктерге эмоционалдық реакцияны талдау және жоспарды түзетуге назар аударылады.

Осы ұсыныстарды жүйелі түрде қолдану жасөспірімдердің кәсіби өзін-өзі анықтауына, эмоционалдық тұрақтылығына және болашаққа деген сенімді көзқарасын қалыптастыруға ықпал етеді. Сонымен қатар, педагогикалық қолдау психологиялық аспектермен үйлескен жағдайда, оқушылардың жеке әлеуетін толық ашуға мүмкіндік береді.

Мамандықты біржола таңдап қоюдың қажеті жоқ, себебі өмірдің әр кезеңінде адамға әртүрлі іс-әрекет түрлері жақын болуы мүмкін. Әсіресе шығармашылық адамдар үшін бұл заңдылық: олар өмірінде бірнеше рет кәсібін өзгертіп отырады. Демек, нақты мамандық көбінесе кәсіби жолдағы аралық саты ретінде ғана қарастырылады.

Кәсіби бағдарланудың қалыптасуы бірқатар маңызды факторларға тәуелді. Өз орнын іздеген адам саналы түрде де, бейсаналы түрде де кәсіби өзін-өзі тануға қатысты үш негізгі сұраққа жауап іздейді:

1. «Мен не үшін жұмыс істеймін?» (рухани деңгей);
2. «Мен нені көздеймін?» (әлеуметтік-психологиялық деңгей);
3. «Мен мұны қалай жүзеге асырамын?» (инструменталды-технологиялық деңгей).

Кәсіби кеңес берушінің міндеті – жасөспірім үшін нақты мамандықты таңдап беру емес, керісінше оған өзінің мақсаттары мен мүмкіндіктерін түсінуге, кәсіби іс-әрекеттің мәнін анықтауға бағыт-бағдар көрсету.

Практикалық бөлім.

1. Дискуссия «Мен кіммін мамандықта?»

Мақсаты: оқушылардың тест нәтижелері мен жеке қызығушылықтарының байланысын түсінуіне көмектесу.

Өту барысы:

Оқушылар 4–5 адамнан шағын топтарға бөлінеді. Әрқайсысы Голланд теориясындағы өз кәсіби типі туралы қысқаша айтады (мысалы, RIA – реалистік, зерттеушілік, артистік).

Талқылауға арналған сұрақтар:

• Сіздің типіңізге сәйкес келетін мамандықтарды атай аласыз ба?

• Тест нәтижелері сіздің жеке тілектеріңізбен сәйкес келе ме?

• Қай нәтижелер сізді таңғалдырды немесе ой салды?

Топтық жұмыс аяқталған соң жалпы талқылау жүргізіледі: «Неліктен қоғамда әртүрлі кәсіби типтердің болуы маңызды?»

2. Жаттығу «Командадағы мамандық»

Мақсаты: әртүрлі кәсіби типтердің бірлескен жұмыстағы рөлін көрсету.

Өту барысы:

Оқушыларға жағдаят ұсынылады: «Болашақ мектебі ашылады. Арнайы мамандардан команда құру қажет».

Әр оқушыға өзінің Голланд бойынша типі жазылған карточка беріледі.

Тапсырма – рөлдерді бөліп алу: біреуі ғимаратты жобалайды, біреуі жарнамамен айналысады, біреуі оқытады, енді бірі қаржыны қадағалайды.

Қорытынды: тиімді команда – құрамында әртүрлі кәсіби типтер бар ұжым.

3. Жаттығу «Мамандықты жарнамалау»

Мақсаты: өз кәсіби бағытының артықшылықтарын бағалауды үйрену.

Өту барысы:

Оқушылар типтері бойынша топтарға бірігеді («реалистер», «әлеуметтік», «артистік» және т.б.).

Әр топ өз типіне сәйкес келетін мамандықты «жарнамалайды» (плакат, шағын қойылым немесе қысқа презентация түрінде).

Соңында ортақ талқылау жүргізіледі: «Қай мамандық сізге ең шабыттандыратын болып көрінді?»

4. Рефлексиялық жаттығу «Болашаққа көпір»

Мақсаты: тест нәтижелерін кәсіби жоспар құруда қолдануға мүмкіндік беру.

Өту барысы:

Оқушылар қағаз бетіне «көпір» суретін салады.

Сол жағында – «Мен қазір» (тест нәтижелері), оң жағында – «Менің болашақ мамандығым».

Көпірдің «тақтайшаларына» мақсатқа жақындататын қадамдар жазылады (мысалы: курстарға қатысу, қарым-қатынас дағдыларын дамыту, тәжірибеден өту).

Бірнеше оқушы өз сызбасын топпен бөліседі.

Голланд моделі бойынша тест

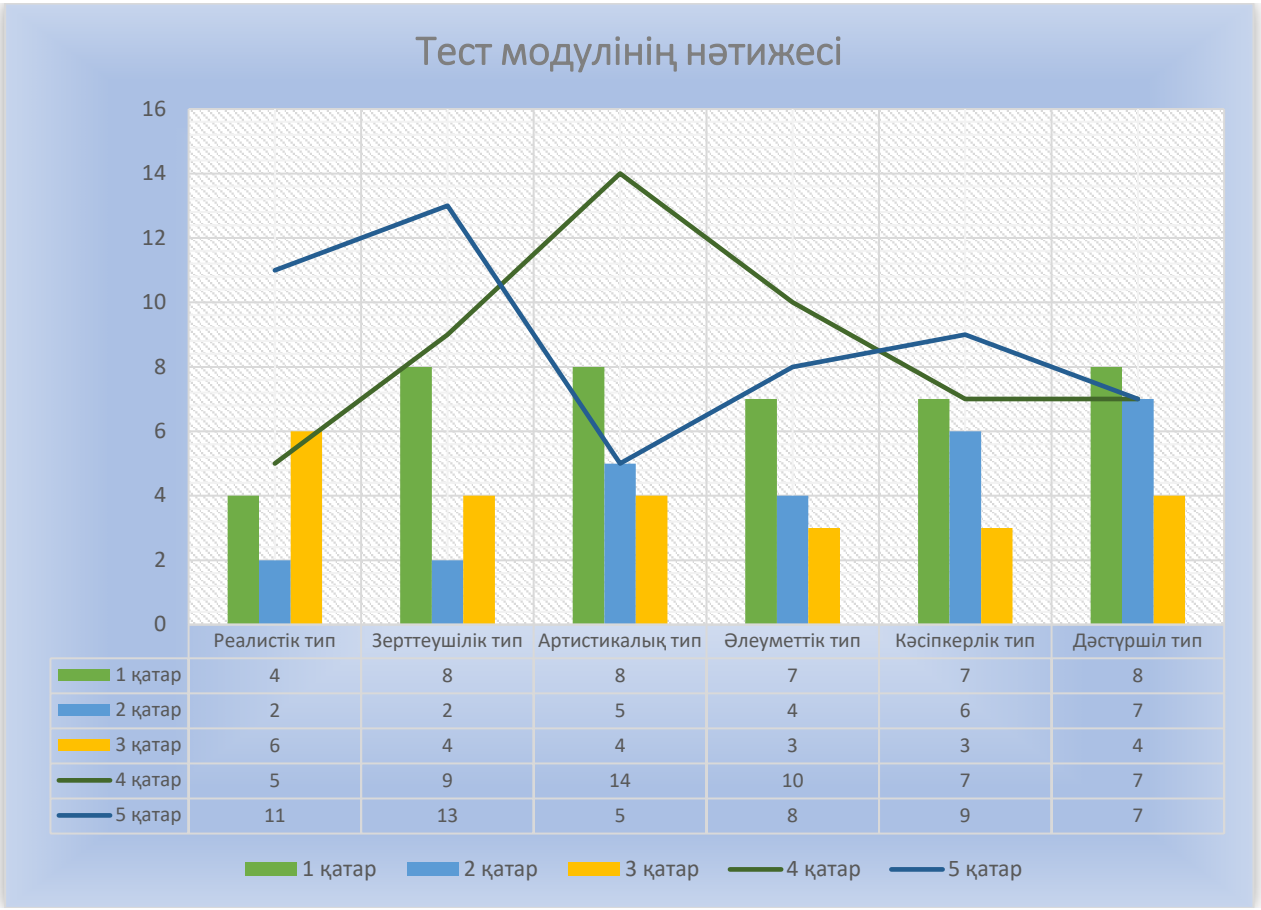
Тесттің мәні мынада: қатысушыға 42 жұп мамандық ұсынылады. Әр жұптан өзіне көбірек ұнайтын нұсқаны таңдау керек. Таңдау кезінде мамандықтың беделіне емес, оның мазмұнына және адамның оған деген жеке қызығушылығына назар аударылады. Осылайша, оқушы немесе жас маман қай салада өзін табысты жүзеге асыра алатынын және қаншалықты қызығушылық танытатынын түсінеді.

Кесте 1. Голланд моделі бойынша тестке ұсынылған сұрақтары.

Сұрақ	Жауап 1	Жауап 2
1	Инженер-технолог	Физик-экспериментатор
2	Сыныптан тыс жұмыс жөніндегі меңгеруші	Кәсіпкер
3	Дизайнер	Сызушы
4	Ғалым-химик	Бухгалтер
5	Саяси қайраткер	Жазушы
6	Аспаз	Мәтін теруші
7	Нотариус	Ғылыми журнал редакторы
8	Тәрбиеші	Суретші
9	Кинолог	Анықтама қызметінің телефонисті
10	Электр маманы	Жылжымайтын мүлік агенті (риэлтор)
11	Көркем әдебиет тасымалдаушы	Агрофирма директоры
12	Балалар дәрігері	Кассир
13	Дүкен меңгерушісі	Фотограф
14	Философ	Психиатр
15	ДК операторы	Карикатурист
16	Бақша күтушісі	Метеоролог
17	Педагог	Баспаның директоры
18	Әнші	Сылақшы-бояушы
19	Эколог	Банк қызметкері
20	Сату менеджері	Дирижер
21	Автослесарь	Хатшы-референт
22	Қонақ үй әкімшісі	Генетик
23	Жаттықтырушы	Пародист
24	Жүргізуші	Медбике / Медбрат
25	Кітапханашы	Өндіріс директоры
26	Архитектор	Математик
27	Полицияның балалар бөлмесінің қызметкері	Фармацевт
28	Судья	Әскер қызметкері
29	Биолог	Гид-экскурсовод
30	Паспорт қызметінің қызметкері	Мүсінші
31	Құрылысшы	Логопед
32	Экономист	Тергеуші
33	Мұражайдағы ғылыми қызметкер	Сенім телефонының кеңесшісі
34	Сапа бақылаушысы	Криминалист
35	Киномеханик	Бағдарламашы
36	Дәрігер	Дипломат
37	Актер	Ветеринар
38	Археолог	Тауартанушы
39	Маркетолог	Құжаттанушы
40	Сағат шебері	Стилист
41	Продюсер	Ғалым
42	Психолог	Ақын



Сурет-1. Голланд моделі бойынша тесттің нәтижесі



	Реалистік тип	Зерттеушілік тип	Артистикалық тип	Әлеуметтік тип	Кәсіпкерлік тип	Дәстүршіл тип
1 қатар	4	8	8	7	7	8
2 қатар	2	2	5	4	6	7
3 қатар	6	4	4	3	3	4
4 қатар	5	9	14	10	7	7
5 қатар	11	13	5	8	9	7

Сурет-2. Голланд моделі бойынша бір топ тесттің қорытынды нәтижесі.

Қорытындылай келе, жүргізілген талдау нәтижесінде кәсіби бағдардың оқушылардың болашақтағы тұлғалық дамуы мен еңбек жолын таңдауда шешуші рөл атқаратыны анықталды.

Кәсіби бағдар жұмысы тек мамандық таңдаумен шектелмей, жасөспірімнің тұлғалық дамуын, әлеуетін ашуды және қоғамға бейімделуін қамтамасыз ететіні анықталды. Жас ұрпақтың саналы түрде мамандық таңдауы – олардың болашақтағы өмір сапасын айқындайтын маңызды фактор.

Осылайша, кәсіби бағдарлау жүйесін жетілдіру – заманауи білім берудің басты міндеттерінің бірі болып табылады.

Әдебиттер:

1. Сагалиева Ж.К. Білім беру кеңістігіндегі цифрлық педагогика /Оқу құралы – Алматы: «Бастау», 2020-338 б.

2. Современные методы профориентации и самоопределения обучающихся: учебно-метод. пособие / автор-сост. О.П.Черных. Магнитогорск: Изд-во ГБУДО «Дом учащейся молодежи «Магнит»; Изд-во Студии рекламы «KOLOSOK», 2021. – 64 с.

3. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: «Академия», 2018. 44 -с.

4. Тюшев Ю.В. СПб.: Пи- Выбор профессии: тренинг для подростков. тер, 2020. - 160 с: ил. (Серия «Практическая психология»).

5. Методические рекомендации «Активные методы профконсультирования»/ составитель: Л.А. Дейко, методист I категории МАОДОПО ЛУЦ Ленинградская, 2015 г. – 64 с.

ИНСТРУМЕНТЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЛЯ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В СФЕРЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Нургазинова А.Н., магистрант
НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова»

Аннотация. В статье рассматриваются современные инструменты непрерывного профессионального развития педагогов, работающих в сфере развития речи у детей дошкольного возраста. Особое внимание уделено возможностям самореализации педагога через участие в программах повышения квалификации, профессиональных сообществах, цифровом обучении и самообразовании. Автор раскрывает значение профессиональной рефлексии и инновационной активности для формирования личностного и профессионального роста педагогов. Представлены практические подходы к использованию цифровых и исследовательских инструментов в системе дошкольного образования Казахстана.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, педагог, самореализация, дошкольное образование, развитие речи, цифровые инструменты, педагогическая компетентность.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДА СӨЙЛЕУДІ ДАМЫТУ САЛАСЫНДА ЖҰМЫС ІСТЕЙТІН ПЕДАГОГТАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ ТАНЫТУЫНА АРНАЛҒАН ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУ ҚҰРАЛДАРЫ

Нұрғазинова А.Н., магистрант
«Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті» КЕАҚ

Аңдатпа. Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеуін дамыту саласында жұмыс істейтін педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуының заманауи құралдары қарастырылады. Педагогтың біліктілікті арттыру бағдарламаларына, кәсіби қоғамдастықтарға, сандық оқытуға және өз бетінше білім алуға қатысу арқылы өзін-өзі іске асыру мүмкіндіктеріне ерекше назар аударылды. Автор педагогтардың тұлғалық және кәсіби өсуін қалыптастыру үшін кәсіби рефлексия мен инновациялық белсенділіктің мәнін ашады. Қазақстанның мектепке дейінгі білім беру жүйесінде цифрлық және зерттеу құралдарын пайдалануға практикалық тәсілдер ұсынылған.

Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби даму, педагог, өзін-өзі іске асыру, мектепке дейінгі білім беру, сөйлеуді дамыту, сандық құралдар, педагогикалық құзыреттілік.

TOOLS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR SELF-REALIZATION OF TEACHERS WORKING IN THE FIELD OF SPEECH DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDREN

Nurgazinova A.N., Master's student
NAO "Karaganda National Research University named after academician E.A. Buketov"

Abstract. The article explores modern tools for continuous professional development of educators working in the field of speech development among preschool children. Particular attention is paid to the opportunities for teachers' self-realization through participation in professional development programs, professional communities, digital learning, and self-education. The author emphasizes the importance of professional reflection and innovative activity for teachers' personal and professional growth. Practical approaches to using digital and research tools in the preschool education system of Kazakhstan are presented.

Keywords: continuous professional development, educator, self-realization, preschool education, speech development, digital tools, professional competence.

Современное образование требует постоянного обновления знаний и методик. Для педагогов, работающих в сфере развития речи у детей дошкольного возраста, профессиональное совершенствование становится не только требованием времени, но и

важным условием личностной самореализации [1; 2]. Речевая компетенция — фундамент успешного обучения, поэтому от уровня профессионализма педагога зависит не только качество речевого развития, но и формирование познавательных и коммуникативных навыков ребёнка [9].

1. Понятие непрерывного профессионального развития педагога

Непрерывное профессиональное развитие (НПР) — это систематический процесс обновления знаний, умений и компетенций педагога на протяжении всей его профессиональной деятельности [3]. Согласно документам UNESCO и OECD, НПР рассматривается как основа качества образования и личностного роста педагога [4; 7].

В контексте дошкольного образования НПР включает курсы повышения квалификации, участие в профессиональных сообществах, освоение современных цифровых инструментов, проведение педагогической рефлексии и самообразование [5; 6].

2. Особенности деятельности педагогов, развивающих речь у дошкольников

Педагоги, работающие над развитием речи, создают основу для дальнейшего успешного обучения ребёнка. Их деятельность охватывает диагностику речевого развития, индивидуальный подбор методик, развитие фонематического слуха, артикуляции, словаря и грамматического строя речи [9].

Кроме того, педагоги активно сотрудничают с логопедами и психологами, обеспечивая комплексный подход к коррекции и развитию речи. Эффективная речевая среда требует от воспитателя высокой речевой культуры, наблюдательности и творческого подхода [10].

3. Инструменты непрерывного профессионального развития

Современные инструменты НПР можно разделить на несколько групп [3; 7; 8]:

- **Традиционные:** курсы повышения квалификации, методические объединения, семинары, наставничество.
- **Цифровые:** онлайн-курсы, вебинары, профессиональные платформы, электронные портфолио и виртуальные конференции.
- **Исследовательские:** участие в педагогических исследованиях, конкурсах, грантах, разработка авторских методик.
- **Самообразование:** чтение литературы, ведение педагогического дневника, анализ собственной практики.

В Казахстане активно внедряются цифровые сервисы для профессионального роста педагогов — *BILIMland*, *Akademia.kz*, онлайн-платформа НЦПК «Өрлеу» и другие [2; 5]. Эти ресурсы позволяют учителям развивать компетенции и обмениваться опытом в профессиональном сообществе.

4. Роль профессиональных сообществ и коллабораций

Профессиональные сообщества способствуют обмену опытом, поддержке и развитию педагогов [6]. Совместные проекты и сетевые лаборатории повышают мотивацию, помогают решать профессиональные проблемы и способствуют формированию чувства принадлежности к образовательной миссии [7; 8].

В Казахстане действуют ассоциации педагогов дошкольного образования, проводящие методические семинары, мастер-классы и конкурсы инновационных идей [2]. Эти инициативы поддерживаются Министерством просвещения РК и развиваются в рамках национальной программы профессионального роста педагогов [10].

5. Самореализация педагога как результат непрерывного развития

Самореализация педагога проявляется в уверенности, профессиональной зрелости, творческом подходе и удовлетворённости результатами своего труда [4; 8]. Она достигается через постоянное развитие компетенций, освоение новых технологий, участие в педагогических исследованиях и междисциплинарных проектах.

Педагог, активно участвующий в НПР, становится источником инноваций в образовательной среде, способным вдохновлять детей и коллег.

Современный педагог, работающий в сфере развития речи у дошкольников, должен быть не только специалистом, но и исследователем, наставником и творцом. Инструменты непрерывного профессионального развития — это путь к самореализации и профессиональной гармонии.

Постоянное самообразование, цифровизация обучения и участие в профессиональных сообществах позволяют педагогу оставаться современным и эффективным, сохраняя верность своей миссии — помогать детям учиться выражать свои мысли и понимать окружающий мир [3; 5; 9].

Литература:

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. № 319-III (с изменениями и дополнениями). - Астана, 2023.
2. Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения Республики Казахстан. - Астана: МОН РК, 2023.
3. UNESCO. Teacher Professional Development: Framework for Action. - Paris: UNESCO Publishing, 2021. - 68 p.
4. OECD. Teachers as Lifelong Learners: Professional Development in Education. - Paris: OECD Publishing, 2020. - 152 p.
5. Адамбекова Г.К. Современные подходы к профессиональному развитию педагогов. - Алматы: КазНПУ им. Абая, 2022. - 214 с.
6. Мухамеджанова С.А. Непрерывное образование педагогов: теоретические основы и практика. - Караганда: КарУ им. Е.А. Букетова, 2021. - 185 с.
7. Darling-Hammond L. Effective Teacher Professional Development. - Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017. - 42 p.
8. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. - New York: Teachers College Press, 2020. - 336 p.
9. Назарбаева С.А. Воспитание речи у дошкольников: методическое руководство. - Астана: НЦПК «Өрлеу», 2022. - 130 с.
10. Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. National Program for Teachers' Professional Growth. - Astana: MoE RK, 2024. - 45 p.

ЛИДЕРСТВО И УПРАВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Ныгметова Б.Д., кандидат филологических наук, ассоциированный профессор
директор ФАО «НЦПК Өрлеу» Институт профессионального развития по Павлодарской области», г.Павлодар
bnygmetova@orleu-edu.kz, https://orcid.org/0000-0002-2407-8318
Жаева Р.Р., кандидат филологических наук, руководитель
Центра непрерывного образования
Евразийский гуманитарный институт имени А.К. Кусаинова
zhaeva_roza@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-0760-7492

Аннотация. Лидерство играет ключевую роль в парадигме непрерывного профессионального развития педагогов. В статье рассматривается вопрос о необходимости совершенствования системы корпоративного профессионального обучения педагогов, способствующего развитию навыков лидерства и управления изменениями в организации. Это актуально для образовательных организаций, стремящихся в своем развитии к гибкой адаптации в условиях быстроменяющегося мира, развитию лидерского потенциала своих сотрудников для успешного управления изменениями.

Ключевые слова: лидерство, управление изменениями, профессиональное развитие, обучающаяся организация, корпоративное обучение.

ПЕДАГОГТАРДЫҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМЫТУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ КӨШБАСШЫЛЫҚ ЖӘНЕ ӨЗГЕРІСТЕРДІ БАСҚАРУ

Нығметова Б.Д., филология ғылымдарының кандидаты қауымдастырылған профессор
ФАО «Өрлеу» Кәсіптік даму институты
Павлодар облысы бойынша", Павлодар қаласы
bnygmetova@orleu-edu.kz, https://orcid.org/0000-0002-2407-8318
Жаева Р.Р., филология ғылымдарының кандидаты, жетекші
Үздіксіз білім беру орталығы
А.Қ. Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институты
zhaeva_roza@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-0760-7492

Андатпа. Педагогтің үздіксіз кәсіби дамуы парадигмасында көшбасшылық маңызды рөл атқарады. Мақалада көшбасшылық қасиеттерді дамытуға және ұйымдағы өзгерістерді басқаруға ықпал ете отырып, мұғалімдерді корпоративтік кәсіби оқыту жүйесін жетілдіру қажеттілігі қарастырылған. Бұл тез өзгеретін әлемде икемді түрде дамуға және өзгерістерді сәтті басқару үшін өз қызметкерлерінің көшбасшылық әлеуетін дамытуға ұмтылатын білім беру ұйымдары үшін өзекті.

Түйінді сөздер: көшбасшылық, өзгерістерді басқару, кәсіби даму, оқытылатын ұйым, корпоративтік оқыту.

LEADERSHIP AND CHANGE MANAGEMENT IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

B.D. Nygmetova, Ph.D., Associate Professor
Director, *FAO NCPC Ө Rleu Professional Development Institute in Pavlodar region," Pavlodar*
bnygmetova@orleu-edu.kz, https://orcid.org/0000-0002-2407-8318
R.R. Zhaeva, **Ph.D., Head**
Center for Continuing Education
Eurasian Humanitarian Institute named after A.K. Kusainova
zhaeva_roza@mail.ru, https://orcid.org/0009-0001-0760-7492

Annotation. Leadership plays a key role in the paradigm of continuous professional development of teachers. The article examines the need to improve the system of corporate professional training of teachers, promoting the development of leadership skills and change management in the organization. This is relevant for educational organizations that strive to develop in a flexible manner in a rapidly changing world, and to develop the leadership potential of their employees for successful change management.

Key words: leadership, change management, professional development, learning organization, corporate training.

Как показывает мировая практика, эффективным инструментом управления изменениями в любой организации является непрерывное обучение и профессиональное развитие сотрудников с целью формирования необходимого представления об инновационном процессе, получения новых знаний и навыков, необходимых для работы в изменившихся условиях. Применение данного подхода соответствует основным признакам обучающейся организации. Обучающиеся организации характеризуются на основе принципов непрерывности обучения и совершенствования профессиональных качеств персонала всех уровней. Вопросы управления изменениями в организации, а также вопросы создания и развития обучающейся организации отражаются в работах таких зарубежных авторов как Р.Л.Дафт, П.М. Сенге, М. Педлер, Д. Гарвин, Д.Шон и др.

Лидерство играет ключевую роль в парадигме непрерывного профессионального развития педагогов, обеспечивая мотивацию, направление и поддержку для постоянного

совершенствования. В условиях стремительно меняющегося мира педагогам необходимо постоянно обновлять свои знания и навыки. Педагоги-лидеры создают культуру обучения, вдохновляют коллег на развитие, способствуют формированию образовательной среды, способствующей росту и инновациям.

Существует огромное количество объяснений термину лидерство, но мы остановимся на следующем определении: «Лидерство – процесс влияния на поведение отдельного индивида или группы». Из данного определения вытекают два понятия: формальное лидерство – процесс влияния на людей с позиций занимаемой должности и неформальное лидерство – процесс влияния с позиции личности. Часто лидерство понимается как противоположное принуждению и рассматривается в умении побуждать, а не принуждать. Поэтому побуждение и воодушевление в случае лидерства рассматривается вместо принуждения и силы. Из этого следует, что термины «лидерство» и «управление» не являются синонимами, но органически взаимосвязаны друг с другом. Лидерство является одним из главных аспектов управления, в этом и есть суть взаимосвязи. Но несмотря на то, что лидерство один из важных компонентов менеджмента, эффективные лидеры не всегда являются одновременно эффективными управляющими.

Почему человек становится лидером? Потому что за ним готовы идти люди, но люди пойдут за тем, кто ясно и четко может формулировать цели и задачи, определять пути и способы их решения, способный предоставить средства для достижения целей. Быть руководителем и лидером – это не одно и то же. Лидерству свойственно нечто большее, чем формальное управление. В чем же различие между управлением и лидерством? Управление можно обозначить как умственный и физический процесс, где подчиненные выполняют предписанные им поручения и решают определенные задачи согласно своим функциональным обязанностям. Лидерство, напротив, является процессом, где одно лицо оказывает влияние на членов группы. При этом, руководитель – это лицо, на которого возложены определенные обязательства управления организацией, а лидер – это самый авторитетный член группы, потому руководство осуществляется через власть, а лидерство через влияние. Лидер не осуществляет свои действия по каким-либо предписаниям или ограничивается рамками каких-либо структур или полномочий. Но на практике часто руководитель является и лидером без всякой привязки к его должности. Следовательно, формальное лидерство отождествляется с руководством, а неформальное лидерство обусловлено личностными и ситуационными факторами.

Управление изменениями – это знание о способах адаптации в условиях быстро меняющегося и непредсказуемого окружения. Эффективность менеджмента как управленческого процесса определяется способностью организации обеспечивать достижения намеченных целей путем рационального использования ресурсов с помощью реализаций основополагающих функций – планирования, организации, руководства и контроля основных видов деятельности. Эффективность изменений – внедрение новейших методов или возможных инструментов в организации, однако это не значит, что это разработка набора управленческих приемов и их документарного сопровождения, а именно закрепление этих постулатов в сознании рядовых работников, когда это доходит до автоматизма. Так как активность и мотивация сотрудников — это залог успеха.

Существенные изменения, происходящие в современных образовательных системах, связаны с внедрением в учебный процесс новых информационных технологий в качестве инструментов поддержки учебного процесса и познавательной деятельности. Задачи управления процессом этих изменений связаны с преодолением эффекта сопротивления нововведениям со стороны человеческих ресурсов системы.

Использование этих нововведений в профессиональной деятельности педагога сопряжено с необходимостью освоения нового инструментария. Эта проблема решается системой обучения и профессионального развития сотрудников организации.

Таким образом, основным принципом деятельности современной образовательной организации выступает непрерывное развитие, а ключевым действием является создание такой культуры в коллективе, когда каждый педагог будет принимать на себя всю полноту ответственности за результаты совместной работы и станет приверженцем традиции качества.

Одним из основных способов формирования педагогического лидерства и управления изменениями является процесс подготовки педагогических кадров для внедрения инноваций, где ими будут получены новые знания, способствующие созданию конкурентоспособного качества обучения. Организационные изменения определяются как «освоение организацией новых идей или моделей поведения» [1]. Исходя из этого определения, мы считаем, что управление изменениями представляет собой процесс решения специфических вопросов, связанных с управлением организацией, адаптирующейся к внешним изменениям.

Сущность организационных изменений подвержена воздействию на деятельность организации различных факторов. Например, исследователь Р.Л.Дафт рассматривает движущие силы организационных изменений, среди которых различает внешние и внутренние движущие силы. Внешние силы, воздействующие на организацию, по сути универсальны, а формирование внутренних движущих сил изменений зависит от деятельности самой организации и принимаемых в ней управленческих решений. В качестве примера: если руководство организации принимает стратегию роста, то внутренняя деятельность организации требует перестройки и переориентированию на достижение поставленной цели. Внутренними силами, приводящих к организационным изменениям, могут быть требования персонала организации, снижение показателей качества [1].

Эволюционная модель изменений имеет в своей основе концепцию организационного развития. Под организационным развитием понимается «планирование, инициирование и осуществление процессов изменения социальных систем с привлечением широкого круга участников. Это долгосрочный и масштабный процесс изменения и развития организации и ее персонала» [2]. В этом случае цели и задачи организации известны персоналу всех уровней. Важным является то, что каждый сотрудник должен разделять эти цели и быть их сторонником. В первую очередь должны меняться взгляды, ценностные представления и модели поведения участников системы (организации), а затем и сама система (организация). Важнейшая цель изменений заключается в одновременном повышении показателей организации и качества труда. Основные изменения осуществляются персоналом организации [3].

Содержательными оказались основные положения концепции обучающейся организации во многих исследовательских работах. Автор книги "Пятая дисциплина: искусство и практика обучающейся организации" П.Сенге определяет обучающуюся организацию как «место, где люди постоянно расширяют свои возможности с целью достижения идеальных результатов, где приветствуются новые пути мышления, где стремления коллектива свободны и где люди непрерывно учатся тому, как учиться». Исследователь М.Педлер считает, что «для осуществления принципов обучающейся компании недостаточно обучения индивидов, работающих в этой компании. Обучающейся компанией является организация, которая стимулирует обучение своих сотрудников и подвержена саморазвитию» [4]. Интересно мнение Д.Гарвина, где он определяет обучающуюся организацию как «организацию, которая имеет опыт создания, приобретения и распространения знаний, а также адаптируется к новым знаниям» [5].

Можно сделать вывод о том, что обучающаяся организация вовлекает в решение возникающих проблем всех сотрудников, а также побуждает их к непрерывному обучению с целью совершенствования профессионального мастерства и саморазвития.

Важными для понимания идеи обучающейся организации является концепция обучающегося общества, разработанной Д.Шоном. Речь о теоретической структуре, связывающую опыт человека, живущего в динамичной среде с необходимостью приспосабливаться к переменам и учиться. Условием создания обучающейся организации является динамика развития внешней среды, обуславливающая необходимость изменений внутри организации [6].

Опираясь на выводы различных авторов, мы имеем возможность определить основные характеристики обучающейся организации. Например, автор С.Керка обобщает различные позиции авторов по данному вопросу, где отмечает, что обучающиеся организации:

- обеспечивают условия для постоянного обучения персонала,
- применяют обучение персонала для достижения поставленных целей,
- связывают производительность каждого сотрудника с производительностью всей организации,
- поощряют новаторскую инициативу персонала и умение рисковать, создавая условия для диалога между сотрудниками с целью формирования распределенных знаний организации,
- поддерживают креативность сотрудников,
- информированы о состоянии внешней среды и контактируют с ней [7].

Предлагаем руководителям образовательных организаций к использованию в собственной практике управления принципы обучающейся организации, предложенные П. Сенге, с учетом того, что для успешной их реализации и эффективного функционирования обучающейся организации необходимо внедрение административных инструментов, предложенных авторами М. Педлер и С. Керка. В этом случае рабочими принципами обучающейся организации являются:

- развитие индивидуального мастерства коллектива;
- управление интеллектуальными моделями;
- формирование у коллектива общих взглядов на цели и задачи организации;
- командное (групповое) обучение;
- восприятие коллективом организации как системы (системное мышление).

В чем ценность данного подхода? Она связана с необходимостью совершенствования системы корпоративного профессионального обучения педагогов, способствующего развитию навыков лидерства и управления изменениями в организации. Это актуально для образовательных организаций, стремящихся в своем развитии к гибкой адаптации в условиях быстроменяющегося мира, развитию лидерского потенциала своих сотрудников для успешного управления изменениями.

Литература:

1 Mulder M., Sijde, P.C. van, Romiszowski, A.J. / Strategic Human Resource Development. - Amsterdam: Swets & Zeitlinger B.V., 1990.

2 Норберт Т. Управление изменениями // Проблемы теории и практики управления. - 1998. - №1. - http://www.ptpu.ru/issues/l_98/10_l_98.html

3 Ансофф И. / Стратегическое управление. М.: Экономика, 1989. - 519 с.

4 Pedler M., Burgoyne J., Boydell T. The Learning Company. / A Strategy for Sustainable Development. - London: - McGraw-Hill, 1996.

5 Garvin D.A. / Learning in Action. - Boston: Harvard Business School Press,2000.

6 Shon D.A. / Beyond the Stable State. Public and Private Learning in a Changing Society. - Harmondsworth: Penguin, 1973. - 236 p.

7 Kerka S. The Learning Organization: Myths and Realities // Eric Cleaninghouse. - 1995. - http://www.ericacve.org/docs/mr00004.html

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ - КАК РЕСУРСА БЛАГОПОЛУЧИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО НЕВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГА

Осин М.В., старший преподаватель кафедры медико-биологических дисциплин и безопасности жизнедеятельности
Сургутский государственный педагогический университет, РФ, г. Сургут
e-mail: osin90@list.ru
Егорова Г.И., д.п.н., профессор кафедры педагогического и специального образования профессор
Сургутский государственный педагогический университет, РФ, г. Сургут
e-mail: egorovagi@list.ru

Аннотация. В статье раскрывается сущность интеллектуальных процесса формирования культуры профессиональной успешности в педагогическом коллективе. Доказывается, что культура профессиональной успешности является системообразующим фактором и ключевым условием для обеспечения и поддержания психологического, профессионального благополучия педагога в условиях вызовов современного образования. Основная цель статьи - выявление и систематизация интеллектуальных основ, которые составляют фундамент культуры профессиональной успешности в современных организациях. Исследование основано на применении комплекса теоретических методов: теоретический анализ философской, психолого-педагогической литературы по проблемам культуры профессиональной успешности, психологического благополучия, среды образовательного сообщества; системный подход, позволивший рассмотреть культуру профессиональной успешности как систему, напрямую влияющей на психоэмоциональное состояние членов образовательного сообщества. Результат. Установлена интегральная взаимосвязь понятий. Культура профессиональной успешности – это видимая часть, которая измеряется конкретными результатами и достижениями; профессиональное, психологическое благополучие – это фундамент и ресурс, который состоит из личного, психологического комфорта и ресурсного состояния. Выводы. Интеллектуальные основы платформа для формирования культура профессиональной успешности. При этом выстраивается диалектическая зависимость (интеллектуальные основы платформа – культура профессиональной успешности – ресурс непрерывного развития и условие психологического, профессионального благополучия педагога). Тесная диалектика взаимосвязи обусловлена причинно-следственными связями рассматриваемых понятий. Формирование такой культуры напрямую способствует снижению уровня профессионального выгорания, росту самоэффективности, удовлетворенности трудом и, как следствие, укреплению психологического здоровья педагога.

Ключевые слова: культура профессиональной успешности, профессиональное, психологическое благополучие, учитель, интеллектуальные основы, образовательное сообщество.

КӘСІБИ ТАБЫС МӘДЕНИЕТІНІҢ ЗИЯТКЕРЛІК НЕГІЗДЕРІ - САЛАУАТТЫЛЫҚ РЕСУРСЫ ЖӘНЕ ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ ЖЕТІСПЕУШІЛІГІ РЕТІНДЕ

Осин М.В., РФ, Сургут мемлекеттік педагогикалық университеті медициналық-биологиялық пәндер және тіршілік қауіпсіздігі кафедрасының аға оқытушысы
e-mail: osin90@list.ru
Егорова Г.И., д.ғ.к., педагогикалық және арнайы білім кафедрасының профессоры, Сургут мемлекеттік педагогикалық университеті, РФ, Сургут қ.
e-mail: egorovagi@list.ru

Аңдатпа. Мақалада педагогикалық ұжымда кәсіби табыс мәдениетін қалыптастырудың зияткерлік процесінің мәні ашылады. Кәсіби сәттілік мәдениеті қазіргі заманғы білім берудің сын-қатерлері жағдайында педагогтің психологиялық, кәсіби әл-ауқатын қамтамасыз ету және қолдау үшін

жүйе құраушы фактор және негізгі шарт болып табылатыны дәлелденеді. Мақаланың негізгі мақсаты - қазіргі заманғы ұйымдардағы кәсіби табыс мәдениетінің іргетасын құрайтын зияткерлік негіздерді анықтау және жүйелеу. Зерттеу теориялық әдістер кешенін қолдануға негізделген: философиялық, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді кәсіби жетістіктер мәдениетінің, психологиялық әл-ауқаттың, білім беру қоғамдастығы ортасының проблемалары бойынша теориялық талдау; кәсіптік табыс мәдениетін білім беру қоғамдастығы мүшелерінің психоэмоционалдық жағдайына тікелей әсер ететін жүйе ретінде қарастыруға мүмкіндік берген жүйелі тәсіл. Нәтиже. Ұғымдардың интегралды өзара байланысы орнатылған. Кәсіби табыс мәдениеті - бұл нақты нәтижелермен және жетістіктермен өлшенетін көрінетін бөлік; кәсіби, психологиялық әл-ауқат - бұл жеке, психологиялық жайлылық пен ресурстық жағдайдан тұратын іргетас және ресурс. Қорытындылар. Зияткерлік негіздер кәсіби табыс мәдениетін қалыптастыруға арналған платформа. Бұл ретте диалектикалық тәуелділік құрылады (интеллектуалдық негіздер платформа - кәсіби табыс мәдениеті - үздіксіз даму ресурсы және педагогтің психологиялық, кәсіби әл-ауқатының шарты). Өзара байланыстың тығыз диалектикасы қарастырылып отырған ұғымдардың себеп-салдарлық байланыстарына байланысты. Мұндай мәдениетті қалыптастыру кәсіби күйзеліс деңгейін төмендетуге, өзін-өзі тиімділіктің, еңбекке қанағаттанудың өсуіне және соның салдарынан педагогтің психологиялық денсаулығын нығайтуға тікелей ықпал етеді.

Түйінді сөздер: кәсіби табыс мәдениеті, кәсіби, психологиялық әл-ауқат, мұғалім, зияткерлік негіздер, білім беру қоғамдастығы.

CULTURE OF PROFESSIONAL SUCCESS AS A RESOURCE FOR TEACHER WELL-BEING AND PROFESSIONAL BURNOUT

Osin M.V., Senior Lecturer, Department of Biomedical Disciplines and Life Safety
Surgut State Pedagogical University, Russian Federation, Surgut
e-mail: osin90@list.ru
Egorova G.I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogical and Special Education Professor, Surgut State Pedagogical University
Russian Federation*, Surgut. e-mail:* egorovagi@list.ru

Abstract. The article reveals the essence of the intellectual process of forming a culture of professional success in the teaching staff. It is proved that the culture of professional success is a system-forming factor and a key condition for ensuring and maintaining the psychological and professional well-being of teachers in the face of the challenges of modern education. The main goal of the article is to identify and systematize the intellectual foundations that form the foundation of the culture of professional success in modern organizations. The study is based on the application of a set of theoretical methods: theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature on the problems of the culture of professional success, psychological well-being, the environment of the educational community; a systems approach, which made it possible to consider the culture of professional success as a system directly influencing the psycho-emotional state of members of the educational community. Result. An integral relationship between concepts is established. The culture of professional success is the visible part, which is measured by specific results and achievements; professional, psychological well-being is the foundation and resource, which consists of personal, psychological comfort and a resource state. Conclusions. Intellectual foundations are a platform for developing a culture of professional success. This creates a dialectical relationship (the intellectual foundations platform - the culture of professional success - is a resource for continuous development and a prerequisite for a teacher's psychological and professional well-being). This close dialectic relationship is determined by the cause-and-effect relationships between the concepts under consideration. Developing such a culture directly contributes to a reduction in professional burnout, increased self-efficacy, job satisfaction, and, consequently, to the strengthening of a teacher's psychological health.

Keywords: culture of professional success, professional and psychological well-being, teacher, intellectual foundations, educational community.

Актуальность темы определяется требованиями для современного профессионального пространства. В условиях глобализации и цифровизации экономики на первый план выходят не только узкоспециальные знания, но и комплекс интеллектуальных и культурных факторов, определяющих долгосрочную эффективность как отдельного специалиста, так и организации в целом. Культура, понимаемая как «образ действий здесь и сейчас» или «разделяемые базовые представления» группы, перестает быть абстрактным понятием и становится измеримым

показателем (quantifiable metric), который напрямую влияет на финансовые результаты, инновационный потенциал и устойчивость человека, компании. В связи с этим исследование интеллектуальных основ, формирующих культуру профессиональной успешности, является насущной необходимостью. Степень научной разработанности проблемы. Проблема организационной, интеллектуальной культуры, процесса интеллектуализации является предметом пристального внимания исследователей на протяжении многих лет. Существенный вклад в ее понимание внесли такие теоретические модели, как Competing Values Framework (клановая, адхократическая, иерархическая и рыночная культуры) и модель Уильяма Шнайдера, выделяющая культуры контроля, компетенции, коллаборации и культивирования. Эти модели демонстрируют, что интеллектуальная культура является мощной силой, которая может как блокировать стратегию организации, так и служить ее катализатором. Кроме того, в научной литературе все чаще подчеркивается важность культурного интеллекта (Cultural Intelligence**)** и глобального мышления (Global Mindset) как ключевых компетенций для достижения культуры успеха в международной бизнес-среде. Однако синтез интеллектуальных компонентов (таких как системы знаний, когнитивные модели и стратегии принятия решений) с конкретными типами профессиональных культур требует более глубокой проработки, что и определяет научную новизну данного исследования [1]. Ключевые понятия исследования являются следующие категории: культура профессиональной успешности трактуется нами как комплекс ценностей, убеждений, норм и поведенческих паттернов, разделяемых профессиональным сообществом или организацией, которые направлены на достижение высоких результатов и устойчивое развитие. Это «личность» организации, которая проявляется в подходах к признанию заслуг и реализации миссии; интеллектуальные основы понимаются как система знаний, когнитивных способностей, мыслительных стратегий и моделей обучения, которые лежат в основе формирования, поддержания и трансляции данной культуры. Это своего рода «архитектура» культуры, определяющая ее эффективность.

Характер современного образовательного сообщества динамично развивается. Сегодня современное образовательное сообщество следует рассматривать не просто как коллектив учителей в отдельно взятой школе, а как сложную, динамичную и открытию экосистему, чей характер определяется рядом ключевых черт, отметим некоторые их них:

1) сетецентричность и открытость. Сообщество вышло за стены одной школы. Оно существует в профессиональных чатах, социальных сетях, на образовательных платформах (таких как ЯКласс, Учи.ру, CORE), на конференциях и вебинарах. Педагог постоянно находится в информационном потоке, взаимодействует с коллегами со всей страны и мира. Это стирает географические границы и создает новую среду для профессионального общения;

2) цифровизация и гибридность. Характер труда педагога кардинально изменился. Помимо традиционного урока, появились дистанционные форматы, использование цифровых образовательных технологий, ведение электронных журналов и портфолио. Это требует от учителя непрерывного обучения цифровым компетенциям и гибкости в организации процесса;

3) трансформация коллаборации среды, что отражается на классической вертикальной структуре взаимодействия «директор – завуч – учитель», которая заменяется на горизонтальные связи (проекты в командах, не контроль, а обмена опытом, создание профессиональных сообществ). Учитель становится не просто исполнителем, а соавтором образовательной среды;

4) полисубъектность и сложность коммуникации. Педагог сегодня взаимодействует с огромным количеством «стейкхолдеров»: ученики с их индивидуальными траекториями, родители с высокими и часто противоречивыми запросами, администрация, органы управления образованием, общественность. Это требует от него высочайших навыков коммуникации, медиации и профессиональной культуры;

5) инновационность и скорость изменений. Образовательные стандарты, методики, технологии меняются очень быстро. От учителя ждут не просто передачи знаний, а формирования мягких навыков (soft skills) у учеников (критического мышления, креативности, кооперации);

6) публичность и внешняя оценка. Результаты работы школы (рейтинги, баллы ЕГЭ, победы в олимпиадах) стали публичными и оказывают прямое давление на каждого педагога. Его профессиональная успешность постоянно подвергается внешней оценке.

Почему в этом контексте высока потребность в культуре профессиональной успешности учителя? Ответ носит закономерный характер. обусловлен комплексом вызовов, стоящих перед современным образованием и, в частности, перед педагогом:

1) высокий уровень профессионального выгорания (интенсификация труда, рост административной нагрузки, эмоциональное напряжение в работе с детьми и родителями приводят к хроническому стрессу и снижению качества жизни педагогов) [5, 6];

2) трансформация роли педагога. В условиях цифровизации и смены образовательных парадигм учитель перестает быть единственным источником знания, превращаясь в навигатора, тьютора, фасилитатора. Это требует постоянного профессионального и личностного роста, что может быть как ресурсом, так и источником стресса;

3) общественный запрос на качество образования. Рост требований со стороны государства, родителей и общества к результатам обучения создает повышенное давление на педагога;

4) недооценка психологического, интеллектуального и профессионального благополучия. В фокусе внимания образовательных организаций часто находятся академические результаты учеников, в то время как психоэмоциональное состояние и интеллектуальное благополучие самого педагога остаются «за кадром», хотя именно они являются фундаментом эффективной педагогической деятельности. Здесь напрямую прослеживается взаимосвязь интеллектуального развития и высокого уровня культуры профессиональной успешности [1];

5) высокий уровень интеллектуализации труда требует персональной интеллектуализации траектории профессионального роста и уровня сформированности интеллектуальной культуры, что отмечает Г.И. Егорова [2, 3].

Таким образом, поиск условий, обеспечивающих не только профессиональную эффективность, но и личностное благополучие педагога, становится ключевой задачей для устойчивого развития образовательного сообщества.

В рамках нашего исследования проведена длительная работа, которая позволила теоретически обосновать и раскрыть процесс формирования культуры профессиональной успешности в педагогическом коллективе как ключевого условия обеспечения и поддержания психологического благополучия педагога в современном образовательном сообществе.

Раскроем некоторые авторские позиции о благополучии педагога, опираясь на различные научные школы. Проведена интеграция нескольких позиций, раскрывающих многогранность понятия «благополучие педагога». Благополучие рассматриваем - как антипод профессионального выгорания. Эта позиция основана на работах К.Маслач и М.Лейтер [4]. Благополучие здесь понимается как состояние, характеризующееся

низким уровнем эмоционального истощения, деперсонализации и редукции профессиональных достижений. Культура профессиональной успешности противостоит выгоранию через признание достижений и поддержку. Благополучие в рамках позитивной психологии (М.Селигман) [6]. С позиции М.Селигман, благополучие педагога - это не просто отсутствие болезней, а наличие позитивных состояний (позитивные эмоции от труда, радость от общения с учениками, удовлетворенность от преодоления профессиональных вызовов; полная вовлеченность в педагогический процесс; позитивные отношения в коллективе с коллегами, администрацией, учениками и родителями; ощущение осмысленности своей работы, понимание ее социальной значимости; чувство профессиональных достижений и компетентности). Благополучие как психологическое благополучие (К. Рифф) [8]. В своем исследовании К.Рифф предлагает модель благополучия из шести компонентов: самопринятие, позитивные отношения с другими, автономия, управление средой, цель в жизни и личностный интеллектуальный рост. Для педагога это означает способность самостоятельно принимать решения (автономия), эффективно справляться с профессиональными задачами (управление средой) и постоянно развиваться (личностный, интеллектуальный рост).

В нашем понимании, благополучие рассматриваем как некоторое ресурсное состояние, культуры профессиональной успешности, как результат наличия внутренних (личностная устойчивость, оптимизм, самоэффективность) и внешних (поддержка коллектива, справедливая оценка труда, возможности для роста) ресурсов. Культура профессиональной успешности является мощным внешним ресурсом, который, в свою очередь, подпитывает внутренние - интеллектуальные.

Логично отметить ключевой авторский тезис - благополучие педагога - это интегральный показатель, синтезирующий профессиональную удовлетворенность, психоэмоциональную, интеллектуальную стабильность и личностную реализацию, достижимый только в среде, которая целенаправленно культивирует успех и поддерживает его развитие.

Культура профессиональной успешности формируется и развивается в среде, в которой:

- ценятся и признаются интеллект и достижения (как большие, так и малые) на уровне человеческих отношений (успешное разрешение конфликта, творческий урок, поддержка коллеги);
- созданы условия для непрерывного интеллектуального развития (курсы, стажировки, внутренние семинары, конференции); поощряется коллаборация и взаимопомощь, а не конкуренция; ошибки рассматриваются как опыт для роста, а не как повод для санкций; существует прозрачная и справедливая система оценки труда; администрация демонстрирует поддерживающий лидерский стиль.

Формирование культуры профессиональной успешности напрямую влияет на все компоненты благополучия: снижает риск выгорания (ресурс поддержки), создает позитивные (эмоции и смыслы), способствует личностному росту и автономии.

Таким образом, четко проявляется интегративная взаимосвязь данных понятий. Культура профессиональной успешности – это видимая часть, которая измеряется конкретными результатами и достижениями; профессиональное благополучие – это фундамент, который состоит из личного, психологического комфорта и ресурсного состояния. Безусловно, данные понятия находятся в отношениях прямой взаимозависимости: невозможно долго быть успешным, не имея внутреннего благополучия (ресурс истощится и наступит выгорание). И наоборот, очень сложно обрести полноценное благополучие в профессии, не испытывая чувства успешности (появится ощущение неудачника и тщетности усилий).

Формирование культуры профессиональной успешности в школе как раз и направлено на то, чтобы создать развивающуюся среду, где внешние успехи учителя признаются и культивируются, что напрямую подпитывает его внутреннее благополучие, которое, в свою очередь, становится основой для новых профессиональных побед.

Именно описанный выше характер современного образовательного сообщества и порождает острую, жизненную необходимость в формировании культуры профессиональной успешности. Это стратегическая необходимость для выживания и развития системы. Прежде всего, как профилактика от профессионального выгорания; она создает особый буфер безопасности, когда достижения (даже небольшие) признаются, а ошибки воспринимаются как опыт, у учителя снижается уровень тревоги и стресса. Он чувствует поддержку, а не только давление. Это напрямую сохраняет его психическое здоровье и работоспособность.

Вторая важная позиция формирования культуры профессиональной успешности – это особый механизм удержания лучших кадров. Вы скажите - почему? Потому что, талантливый и современный педагог, не чувствуя признания и возможностей для роста, легко уйдет в другую школу, в частное образование, в корпоративный сектор (в сферу обучения и развития) или вовсе из профессии. Культура профессиональной успешности создает среду, где ценят вклад, инвестируют в развитие (курсы, стажировки) и дают возможность для профессиональной и карьерной реализации. Такой педагог с большей вероятностью останется и будет лоялен своему сообществу. Отметим и тот факт, что в быстро меняющемся мире учитель не может работать по раз и навсегда созданным конспектам. Он должен постоянно учиться, обмениваться знаниями между коллегами, проводить наставничество, участвовать в проектах - все это является частью общей культуры профессиональной успешности. При этом образовательное сообщество, которое умеет ценить и демонстрировать свои успехи, выглядит иначе в глазах общества, родителей и потенциальных абитуриентов педвузов. Оно становится притягательным, современным и уважаемым. Это помогает привлекать в профессию новых мотивированных людей.

Таким образом, сделаем выводы. Интеллектуальные основы платформа для формирования культура профессиональной успешности. При этом выстраивается диалектическая зависимость (интеллектуальные основы платформа – культура профессиональной успешности – ресурс непрерывного развития и условие психологического, профессионального благополучия педагога). Тесная диалектика взаимосвязи обусловлена причинно-следственными связями рассматриваемых понятий. Формирование такой культуры напрямую способствует снижению уровня профессионального выгорания, росту самоэффективности, удовлетворенности трудом и, как следствие, укреплению психологического здоровья педагога.

Системный характер процесса формирования культуры профессиональной успешности – это целенаправленный, поэтапный и непрерывный процесс, требующий системного управления и вовлеченности всех участников образовательных отношений, особенно администрации. Ключевое условие для современного образования связываем с высокой психоэмоциональной нагрузкой педагога, созданием в коллективе среды, где ценятся и поддерживаются успех, рост и взаимопомощь, что является ключевым условием для обеспечения устойчивого психологического благополучия. Это инвестиция в качество образования, так как благополучный педагог эффективнее и творчески реализует свои профессиональные функции. Современное образовательное сообщество по своему характеру - это среда с высокой интенсивностью, сложностью и уровнем стресса. Культура профессиональной успешности является тем ресурсом, который позволяет не просто выживать в этих условиях, а самосовершенствоваться, и

превращает учителя из «винтика» системы в ее главную ценность и движущую силу. Без культуры профессиональной успешности – как ресурса и важного условия благополучия, система рискует потерять лучших педагогов и не справиться с вызовами времени.

Литература:

1. Егорова Г.И. Интеллектуальные основы социальной жизни современного человека. Методологический аспект// Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. Т. 3. № 2. С. 33-41.
2. Егорова Г.И. Интеллектуальная культура человека - ценностный ориентир и жизненный критерий в обществе// Гуманитарные исследования Центральной России. 2019. № 4 (13). С. 37-42.
3. Егорова Г.И., Семухин С.П., Чабарова Б.М. Профессиональная подготовка бакалавров в параметрах интеллектуализации как ведущего ориентира высшей школы//Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 1 (29). С. 113-120.
4. Маслач К., Лейтер М. Правда о выгорании: как избавить коллектив от хронической усталости и поддерживать высокую эффективность. Москва, 2021. 350 с.
5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1. С. 90–101.
6. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва: София, 2006. 368 с.
7. Шевякова Л.Е., Савинова С.Ю. Профессиональное благополучие педагога: теоретический анализ понятия // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2018. № 58. С. 124-129.
8. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69(4), 719–727.

ПЕДАГОГТЕРДІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕР МЕН ЗАМАНАУИ МОДЕЛЬДЕР

Рахатова К.Ж., аға оқытушысы, п.ғ.м.
«Өрлеу» БАҰОФ «Ақтөбе облысы бойынша Кәсіби даму институтының»
Rahatova_70@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуының психологиялық және педагогикалық негіздері, шетелдік және отандық теориялық тұжырымдамалары, білім берудің ерекшеліктері мен кәсіби дамудың заманауи модельдері қарастырылады.

Түйінді сөздер: кәсіби даму, үздіксіз білім беру, педагогикалық құзыреттілік, инновация, рефлексия, метақұзыреттер.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ

Рахатова К.Ж., старший преподаватель, п.н.м.
«Институт профессионального развития по Актюбинской области» БАУОФ «Өрлеу»
Rahatova_70@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются психологические и педагогические основы непрерывного профессионального развития педагогов, зарубежные и отечественные теоретические концепции, особенности образования и современные модели профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие, непрерывное образование, педагогическая компетентность, инновации, рефлексия, метаданные

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: THEORETICAL FOUNDATIONS AND MODERN MODELS

Rakhatova K.Zh., senior lecturer, n.m.
"Institute of Professional Development in Aktobe Region" BAUOF "Ө rleu"
Rahatova_70@mail.ru

Abstract. The article examines the psychological and pedagogical foundations of the continuous professional development of teachers, foreign and domestic theoretical concepts, features of education and modern models of professional development.

Key words: professional development, continuing education, pedagogical competence, innovation, reflection, metadata.

Қазіргі білім беру жүйесінде педагогтің кәсіби дамуы-оқушының сапалы білім алуына тікелей әсер ететін маңызды фактор. Үздіксіз кәсіби даму тек біліктілікті арттыруды ғана емес, педагогтің тұлғалық, әдістемелік және технологиялық тұрғыдан жаңарып отыруын қамтиды.

Педагогтің кәсіби дамуы-оның психологиялық, құндылықтық және кәсіби әрекет салаларының өзгеру процесі. Бұл үдеріс өзін-өзі жетілдіру, кәсіби дағдарыстарды еңсеру, жаңа білім мен тәжірибені меңгеру арқылы жүзеге асады.

Қазіргі қоғамда педагог үнемі өзгеріп отыратын білім беру кеңістігінде өмір сүріп, заманауи технологиялар мен құзыреттіліктерді меңгеруге міндетті. Сондықтан үздіксіз кәсіби даму-педагогтің кәсіби өмірінің ажырамас бөлігі болып табылады.

Кәсіби дамуға әсер ететін негізгі факторлар:

Әлеуметтік-экономикалық жағдай

Жетекші қызмет түрінің эволюциясы (оқу → оқыту → әдістемелік ізденіс)

Өзін-өзі дамыту және кәсіби өзін-өзі жүзеге асыру қажеттілігі

Үздіксіз кәсіби дамудың ұйымдастырушылық шарттары

Педагогтің кәсіби дамуы түрлі білім беру орталарында, соның ішінде мектепішілік әдістемелік бірлестіктер, аймақтық семинарлар мен вебинарлар, офлайн, онлайн курстар мен микробіліктілік бағдарламалары, коучинг және менторлық жүйелер арқылы жүзеге асады. Мысал ретінде, «Өрлеу» БАҰО ұйымдастыруымен өткізілген «Оқу үдерісі және ЖИ: генеративті модельдер мен промт-инжиниринг өнері» тақырыбындағы онлайн курс педагогтердің кәсіби дамуына елеулі серпін берді, алдымен видеодәріс арқылы теорияны шыңдап, оны тест тапсырмаларымен бекітті.

Кәсіби дамудың шетелдік теориялық негіздеріне тоқталатын болсақ:

Бағыт	**Өкілдер**	**Негізгі идеялар**
Дифференциалды-диагностикалық	Ф. Парсонс, Г. Мюнстерберг	Әр адам бір кәсіби салаға табиғи бейімделген
Психодинамикалық	З. Фрейд, А. Маслоу	Қажеттіліктер мен ішкі мотивтер кәсіби таңдауға әсер етеді
Шешім қабылдау теориясы	Х. Томэ, Д. Тидеман	Кәсіби таңдау-рационалды шешім қабылдау жүйесі
Даму теориясы	Д. Сьюпер, Э. Гинцберг	Кәсіби даму-өмір бойғы кезеңдік процесс

Жақын бағыттағы кәсіби даму түрлері кәсіби қалыптасу, кәсіби мамандану, акме-кәсіби даму болса, объектісі жеке тұлға, қызмет субъектісі, толық тұлға болады, олардың негіздемесі әлеуметтік жағдай, жетекші қызмет, қызметтің табыстылығы және өзін-өзі дамыту және жүзеге асырудан тұрады.

Жақын бағыттағы кәсіби дамудың тәжірибелік қырын дамыту үшін курс барысында тыңдаушыларға келесі тапсырмалар түрлері ұсынылды:

Тақырыбы: Цифрлық білім беру ресурстары негізінде авторлық жаттығулар мен оқу тапсырмаларын әзірлеу (семинар, 2 академиялық сағат).

Жеке жұмыс: Ғылыми зерттеулерге сүйене отырып, оқу тапсырмалары мен оқу жаттығуларының ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтау:

Стивенс, Мэйсон және Льюис (2008) – оқу тапсырмалары мен жаттығулар когнитивті дағдыларды дамытуда маңызды.

Уэллс және Кларк (2016) – оқу тапсырмалары жоғары деңгейлі ойлауды талап етеді.

Джонсон (2012) – жаттығулар пәндік дағдыны бекітеді.

Пэйн және Тейлор (2010) – тиімділік оқушының белсенді қатысуымен байланысты.

Рассел, Хармс және Шмидт (2013) – тапсырмаларды бағалау шығармашылық нәтижелерге бағытталуы тиіс.

Тыңдаушылар жауабы:

Ұқсастығы	**Айырмашылығы**
Екеуі де білім мен дағдыларды дамытуға бағытталған	Тапсырмалар-кешенді және шығармашылықты талап етеді, жаттығулар-нақты дағдыны бекітеді
Белсенді қатысуды көздейді	Тапсырмалар ұзақ мерзімді, жаттығулар қысқа және нақты
Тұлғалық дамуға ықпал етеді	Бағалау тәсілдері мен критерийлері әртүрлі

Осы тапсырмадан тыңдаушылар цифрлық білім беру ресурстары негізінде авторлық жаттығулар мен оқу тапсырмаларын оқу мақсатына сай әзірлеудің маңыздылығын ұғынды.

Сол себептен, педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуының заманауи модельдері мынаны көрсетеді:

Модель	Дескрипторлар	Мақсат
Бейімделушілік	Білім, білік, дағды	Жаңа талаптарға бейімделу
Өзіндік ұйымдастыру	Жалпы мәдени және кәсіби құзыреттер	Дербестік пен жауапкершілікті дамыту
Өзін-өзі дамыту	Метакәсіби құзыреттер	Инновация, шығармашылық, командада жұмыс істеу

Осылайша, білім берудің акмеологиялық амалындағы үздіксіз кәсіби білім берудің мақсаты-педагогтің кәсіби өмірде өзін-өзі дамытуға, жүзеге асыруға және жаңартуға деген қажеттілігін қанағаттандыру. Ал, міндеттері инновациялық қызметке оң көзқарас қалыптастыру; әлеуметтік-кәсіби құзыреттілікті арттыру; кәсіби өзін-өзі сақтау мен даму сценарийлерін құру; әдістемелік және цифрлық құзыреттерді жетілдіру болып табылады.

Педагогтің үздіксіз кәсіби дамуы-білім беру сапасын арттырудың негізгі тетігі. Бұл процесс тек формалды курстармен шектелмейді, ол рефлексия, тәжірибе алмасу, цифрлық құралдарды меңгеру және оқытудағы жаңа тәсілдерді игеру арқылы жүзеге асады.

Әдебиеттер:

1. Сьюпер Д., Гинцберг Э. Кәсіби даму теориясы. – Нью-Йорк, 1980.
2. Маслоу А. Мотивация және тұлға. – М., 1999.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004.
4. Деркач А.А. Акмеология профессионального развития. – М., 2007.
5. Payne, T., & Taylor, R. (2010). *Learning through Tasks and Exercises*. Cambridge University Press.
6. Wells, H., & Clark, S. (2016). *Higher-order Thinking in Education*. Oxford University Press.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА

Самиева О.Б., Федяева М.В.
СКУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск, osameva@mail.ru

Аннотация. Непрерывное профессиональное развитие педагогов является одним из ключевых факторов повышения качества образовательных услуг и адаптации системы высшего образования Казахстана к современным вызовам. В условиях быстро меняющегося мира, цифровизации и глобализации традиционные подходы к обучению требуют переосмысления и обновления.

Ключевые слова: будущие педагоги, непрерывное профессиональное развитие, компетенции, вызовы и перспективы непрерывного профессионального развития педагогов в системе высшего образования.

МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ҮЗІЛІСІ КӘСІБИ ДАМЫТУ: ҚАЗАҚСТАНДА ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУДІҢ МІНДЕТТЕРІ МЕН БОЛАШАҒЫ.

Самиева О.Б., Федяева М.В.
М. Қозыбаев атындағы СҚУ, Петропавл қ., osameva@mail.ru

Аңдатпа. Мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуы білім беру қызметінің сапасын арттырудың және қазақстандық жоғары білім беру жүйесін заманауи талаптарға бейімдеудің негізгі факторы болып табылады. Цифрландыру мен жаһандану ықпалымен тез өзгеріп жатқан әлемде білім берудегі дәстүрлі тәсілдер қайта ойластыруды және жаңартуды қажет етеді.

Түйінді сөздер: болашақ мұғалімдер, үздіксіз кәсіби даму, жоғары білім беру жүйесіндегі педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуының құзыреттері, міндеттері мен перспективалары

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: CHALLENGES AND PROSPECTS FOR HIGHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Samieva O.B., Fedyaeva M.V.
North Kazakhstan University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk, osameva@mail.ru

Abstract. Continuous professional development of teachers is a key factor in improving the quality of educational services and adapting Kazakhstan's higher education system to modern challenges. In a rapidly changing world, driven by digitalization and globalization, traditional approaches to education require rethinking and updating.

Keywords: future teachers, continuous professional development, competencies, challenges and prospects for continuous professional development of teachers in the higher education system.

Современный Казахстан находится в фазе активной трансформации образовательной сферы, что было еще раз подчеркнуто в Послании Президента «Справедливый Казахстан: закон и порядок, экономический рост, общественный оптимизм». В этом Послании одним из ключевых приоритетов обозначено развитие человеческого капитала через системные инвестиции в образование и науку [1].

Высшее образование, особенно подготовка педагогов, в этом контексте приобретает особое значение. Педагоги не просто передают знания, они формируют компетенции будущих поколений, участвуют в создании инновационных образовательных сред и отвечают на вызовы цифровизации, глобальных изменений и требований XXI века.

В этих условиях непрерывное профессиональное развитие (далее НПР) педагогов приобретает ключевое значение, поскольку именно педагоги обеспечивают устойчивость образовательных реформ и формируют компетенции будущих поколений.

Непрерывное профессиональное развитие (НПР) педагогов – способность профессионалов постоянно обновлять знания, овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся образовательным условиям – становится неотъемлемым компонентом устойчивого образовательного развития страны.

Профессиональное развитие – это сложный и многоуровневый процесс, который требует постоянного обновления знаний, навыков и компетенций. Современная школа нуждается в учителях, способных уверенно справляться с возрастающими вызовами, связанными с новыми технологиями, изменением содержания образования и повышением ожиданий родителей и учеников. Важной задачей образовательной политики Казахстана является обеспечение непрерывного профессионального развития педагогов, которое позволяет поддерживать высокий уровень квалификации и адаптироваться к постоянно меняющимся условиям [2].

Непрерывное профессиональное развитие педагогов – это не просто требование времени, а необходимое условие для сохранения качества школьного образования и воспитания подрастающего поколения. Вопрос о профессиональном росте учителей выходит далеко за рамки простого повышения квалификации, охватывая весь спектр образовательных и психолого-педагогических аспектов, касающихся личностного и профессионального роста педагогов.

В контексте Казахстана процесс непрерывного профессионального образования тесно связан с внедрением государственных образовательных стандартов нового поколения.

Образование является важнейшим фактором развития государства и общества. Оно формирует интеллектуальный потенциал нации, способствует развитию инноваций и экономики. Государственные образовательные стандарты играют ключевую роль в обеспечении качества образования, гарантируют доступность качественного образования для всех граждан и способствуют интеграции национальной системы образования в мировое образовательное пространство. Новые государственные образовательные стандарты отличаются рядом особенностей, направленных на повышение эффективности образовательного процесса:

Во-первых, фокус на компетенции и практические навыки, стандарт ориентирован на формирование ключевых компетенций, таких как критическое мышление, креативность, умение решать проблемы и работать в команде. Это позволяет выпускникам успешно адаптироваться в профессиональной среде и быть конкурентоспособными на рынке труда.

Во-вторых, индивидуализация учебного процесса, позволяющую учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Это включает дифференцированный подход к обучению, использование современных технологий и методов обучения, создание условий для самовыражения и саморазвития учащихся.

В-третьих, сделан акцент на развитие цифровых навыков, которые становятся неотъемлемой частью современной жизни, и стандарт уделяет особое внимание формированию цифровых навыков у обучающихся. Это включает обучение работе с цифровыми инструментами, развитие информационной грамотности и умения эффективно использовать современные технологии в учебной и профессиональной деятельности.

В-четвертых, стандарт учитывает лучшие практики международного опыта, обеспечивая интеграцию национальной системы образования в глобальное

образовательное пространство. Это позволит обучающимся Казахстана конкурировать на международном уровне и получать образование мирового класса [3].

1. развитием академической автономии университетов;

Развитие академической автономии университетов в Казахстане является одним из приоритетных направлений реформы высшего образования. Академическая автономия предполагает расширение прав и свобод высших учебных заведений в принятии решений относительно своей внутренней организации, управления финансами, разработки учебных программ и научной деятельности.

Академическая автономия означает право университета самостоятельно определять свои внутренние правила и процедуры, включая организацию учебного процесса, научные исследования, кадровую политику и финансовую деятельность. Она направлена на повышение конкурентоспособности вуза, улучшение качества образования и усиление роли научных исследований. Реформы в сфере высшего образования направлены на постепенное увеличение степени академической автономии университетов. Основными направлениями реформ являются [4].

- Предоставление университетам права самостоятельного формирования структуры и содержания учебных программ.

- Расширение полномочий в области финансового менеджмента и распределения ресурсов.

- Усиление ответственности руководителей вузов за эффективность и качество работы.

Все эти меры призваны способствовать созданию высококонкурентоспособных университетов, готовых отвечать современным вызовам и потребностям общества.

Следовательно, развитие академической автономии университетов в Казахстане представляет собой важный этап реформирования системы высшего образования, способствующий улучшению качества подготовки специалистов и усилению научно-исследовательского потенциала страны.

2. ориентацией на международные практики и стандарты качества образования;

Для достижения высоких стандартов качества образования и соответствия международным нормам и стандартам важно ориентироваться на передовые зарубежные практики и активно интегрировать их в национальную систему образования. Ориентация на международные нормы помогает казахстанским специалистам стать востребованными на мировом рынке труда, повышает престиж отечественных дипломов и укрепляет репутацию местных вузов и профессиональных организаций. Одной из форм признания соответствия международным стандартам является получение аккредитации от признанных мировых органов. Наиболее известные международные аккредитационные агентства включают ABET (США), EQUIS (Европейская ассоциация развития бизнес-образования), AMBA (Ассоциация MBA) [5]. Получение аккредитации подтверждает высокий уровень образовательных услуг и позволяет учреждениям привлекать больше качественных студентов и работодателей. Некоторые казахские вузы и профессиональные организации уже внедряют международные стандарты в свою работу. Например, Казахско-Британский технический университет сотрудничает с британскими университетами и внедряет программы двойных дипломов, что значительно повышает привлекательность учебы в данном заведении. Также ряд казахстанских компаний регулярно отправляют сотрудников на курсы повышения квалификации за рубежом, что обеспечивает их соответствие международным стандартам и повышает профессиональный уровень работников.

4. необходимостью формирования у будущих педагогов компетенций lifelong learning. Современные реалии требуют постоянного обновления знаний и навыков, поскольку рынок труда стремительно меняется, появляются новые профессии и

технологии. Концепция lifelong learning основана на идее, что обучение должно продолжаться всю жизнь, независимо от возраста и статуса человека. Для педагога эта способность особенно важна, так как он выступает проводником знаний и примером для подражания для учеников [6]. Учителя, способные постоянно развиваться профессионально, могут поддерживать интерес учеников к учебе и формировать у них аналогичные привычки. Педагоги, владеющие компетенциями lifelong learning, демонстрируют более высокие показатели профессиональной компетентности, удовлетворенности работой и готовности к нововведениям. Их ученики получают более качественную подготовку, соответствующую актуальным требованиям времени.

Однако стоит отметить, что непрерывное профессиональное развитие педагогов в Казахстане сталкивается и с рядом серьезных вызовов, решение которых необходимо для подготовки квалифицированных специалистов.

Одним из главных вызовов является внедрение цифровых технологий. Онлайн-обучение, гибридные курсы и цифровые образовательные ресурсы требуют от педагогов новых навыков и пересмотра методик преподавания. Несмотря на государственные меры в вузах и колледжах не все преподаватели готовы работать с цифровыми инструментами, онлайн-формами, искуственным интеллектом.

Другим существенным вызовом является необходимость активного участия казахстанских педагогов в международных программах академического обмена и исследовательских проектах. Ограниченные финансовые и организационные ресурсы вузов зачастую препятствуют полноценной реализации этих задач.

Баланс между традицией и инновацией сталкивает педагогическое сообщество с необходимостью сохранять ценность традиционных подходов при одновременном внедрении инновационных технологий и методик, это, в свою очередь, требует гибкости мышления, готовности к экспериментам и постоянного самообразования.

Важной проблемой внедрения непрерывного профессионального образования является недостаточность системной поддержки. Система повышения квалификации педагогов в Казахстане часто носит фрагментарный характер, несмотря на развитие государственной политики в сфере образования. Необходимо отметить, что недостаточно четко выстроены механизмы мотивации, финансирования и мониторинга профессионального роста педагогов [7].

Для преодоления указанных вызовов необходимы комплексные меры, направленные на поддержку и мотивацию педагогов, обновление программ повышения квалификации и укрепление инфраструктуры. Важнейшие шаги включают:

1. Создание и реализация системных траекторий профессионального развития, это: внедрение моделей lifelong learning в университетские программы; разработка индивидуальных образовательных траекторий для педагогов; обязательный компонент повышения квалификации, включающий цифровую грамотность, инновационные методики, исследовательскую деятельность.

2. Укрепление цифровой инфраструктуры и ресурсов предполагает обеспечение доступа преподавателей к образовательным цифровым платформам и ИИ-технологиям, развитие гибридных форм обучения и повышения квалификации.

3. Повышение мотивации и социальных гарантий преподавателей предусматривают увеличение заработной платы и стимулирующих надбавок; создание и функционирование центров профессионального развития в университетах и регионах; признание и поддержка преподавателей, участвующих в научной и инновационной деятельности [8].

4. Адаптация учебных программ и стандартов к современным требованиям указывает на необходимость пересмотра содержания педагогических дисциплин, включение современных подходов, методик, цифровых специализаций; введение

системы квалификационной аттестации, которая будет учитывать компетенции будущего: цифровые навыки, гибкость, способность к самообучению; активное сотрудничество университетов с индустрией и работодателями, чтобы программы отражали реальные потребности рынка.

5. Мониторинг, оценка и обратная связь влечет за собой создание системы мониторинга профессионального развития преподавателей: как часто они проходят повышение квалификации, как развиваются их компетенции; использование инструментов обратной связи от обучающихся, коллег, работодателей; оценку эффективности обучающих программ и государственных мер через конкретные показатели, такие как: качество образования, результаты, инновационная деятельность.

Таким образом, исследование непрерывного профессионального развития педагогов показывает, что оно является неотъемлемой составляющей современной политики высшего образования Казахстана. Высокий уровень квалификации педагогов является гарантией качества школьного образования и воспитания здорового и конкурентоспособного поколения. Несмотря на существующие трудности и вызовы, перспективы для развития профессионального развития педагогов остаются весьма обнадеживающими.

Литература:

1. Абылкасымова, А.Е. Непрерывное профессиональное образование педагогов: концептуальные подходы и перспективы развития // *Педагогика и психология*. – 2022. – №3 (56). – С. 14-23.
2. Шугаева Г.К., Койшигулова Л.Е., Курмангазиева Г.Т., Нурсултанова Г.Д. Роль непрерывного профессионального развития педагога в повышении качества образования. Вестник Атырауского университета имени Халела Досмухамедова. 2025. - 76(1):191-202. https://doi.org/10.47649/VAU.25.V76.I1.17
3. Байденко, В. И. Компетентностный подход к профессиональному образованию: методология и практика. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2021. – 240 с.
4. Козина, Ж. М. Современные подходы к профессиональному развитию педагогических кадров в системе высшего образования Казахстана // *Высшая школа Казахстана*. – 2023. – №4. – С. 28-35.
5. Мурзалинова, А.Ж., Иманов, А.К. Персонифицированное повышение квалификации для непрерывного профессионального развития педагога // Стратегии педагогического образования в университете: вызовы времени и инновации /Материалы МНПК. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2022. – 297с. – С. 19-27.
6. Сейткасимова, А.Н. Профессиональное развитие преподавателей в условиях цифровизации высшего образования // *Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогика и психология»*. – 2022. – Т. 69. – №2. – С. 42-50.
7. Рузина Т.А., Нечаев М.П. (2024) Непрерывное образование как ресурс развития профессионального мастерства педагога // Педагогический конференциум. №2(66) – С.75-80.
8. Мукашева, А.К., Есенова, С.Е. Развитие профессиональных компетенций педагога в контексте новой образовательной парадигмы // *Современное образование*. – 2023. – №1. – С. 5-12.

3D ТУРЛАРДЫ ҚОЛДАНУ – ПЕДАГОГ КӘСІБИ ДАМУЫНЫҢ ДЕРБЕСТЕНДІРІЛГЕН БАҒЫТЫ РЕТІНДЕ

Сарсенбай А.Қ., тарих пәні мұғалімі

«Әлихан Бөкейханов атындағы орта мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесі

Жамбыл облысы, Тұрар Рысқұлов ауданы, Құлан ауылы

ainur.butinbaeva@mail.ru, ORCID (0009-0000-7172-9745)

Аңдатпа. Бұл мақалада педагогтің кәсіби дамуында 3D турларды қолданудың маңызы мен тиімділігі қарастырылады.Сандық білім беру технологияларының қарқынды дамуы мұғалімдердің оқу процесін визуализациялау мен интерактивті оқыту құралдарын пайдалануға жаңа мүмкіндіктер ашуда. Зерттеу барысында 3D турлардың білім беру тәжірибесіне интеграциясы, сондай-ақ мұғалімнің өздігінен

білім алуы мен әдістемелік дағдыларын жетілдірудегі рөлі талданады. Бұл бағыт педагогтің дамуын дербестендіруге және үздіксіз кәсіби өсуіне мүмкіндік береді.

Кілт сөздер: 3D турлар, педагог кәсіби дамуы, дербестендірілген оқу, цифрлық технологиялар, интерактивті оқыту, мұғалімнің құзыреттілігі, инновациялық әдістер.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ 3D-ТУРОВ КАК ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Сарсенбай А.К., учитель истории
КГУ «Средняя школа имени Алихана Букейханова»
Жамбылская область, район Турара Рыскулова, село Кулан
ainur.butinbaeva@mail.ru, ORCID (0009-0000-7172-9745)

Аннотация. В статье рассматривается значение и эффективность использования 3D-туров в профессиональном развитии педагога. Стремительное развитие цифровых образовательных технологий открывает новые возможности для визуализации учебного процесса и применения интерактивных методов обучения. В ходе исследования анализируется интеграция 3D-туров в образовательную практику, а также их роль в самообучении педагога и развитии методических навыков. Данный подход способствует персонализации развития педагога и его непрерывному профессиональному росту.

Ключевые слова: 3D-туры, профессиональное развитие педагога, персонализированное обучение, цифровые технологии, интерактивное обучение, компетентность учителя, инновационные методы.

USING 3D TOURS AS A PERSONALIZED PATHWAY FOR TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Sarsenbai AK, history teacher
Public institution "Alikhan Bukeikhanov Secondary School"
Zhambyl region, Turara Ryskulova district, Kulan village
ainur.butinbaeva@mail.ru, ORCID (0009-0000-7172-9745)

Abstract. This article explores the importance and effectiveness of using 3D tours in the professional development of teachers. The rapid advancement of digital educational technologies opens new opportunities for visualizing the learning process and applying interactive teaching tools. The study analyzes how 3D tours are integrated into educational practice and their role in teachers' self-directed learning and methodological improvement. This approach supports the personalization of teacher development and ensures continuous professional growth.

Keywords: 3D tours, teacher professional development, personalized learning, digital technologies, interactive teaching, teacher competence, innovative methods.

Бүгінгі білім беру саласында цифрлық технологиялардың кеңінен қолданылуы оқыту процесінің сапасын арттыруға, оқушылар мен мұғалімдердің өзара әрекеттесуін жеңілдетуге мүмкіндік береді. Соңғы жылдары 3D турлар сияқты визуалды әрі интерактивті құралдар білім беру практикасына енуде. Бұл құралдар педагогтерге оқу материалдарын терең әрі көрнекі түрде жеткізуге жағдай жасайды. Сол себепті, 3D турларды педагогтің кәсіби дамуының бір бөлігі ретінде пайдалану өзекті болып отыр.

3D турлар – бұл виртуалды кеңістікте орындалатын, нақты объектілер мен ортаға әсер ететін үшөлшемді интерактивті экскурсиялар. Цифрлық білім технологияларының дамуымен 3D турлар оқытуда қолданылатын инновациялық әдістердің бірі ретінде танылуда. Олар мұғалімнің әдістемелік құзыреттілігін арттыруға, пәнге деген қызығушылықты оятуға, сондай-ақ оқушылардың білім алуын белсенді әрі тиімді етуге септігін тигізеді. Сондықтан 3D турларды қолдану педагогтардың кәсіби өсуінде жаңа мүмкіндіктер ашады.

Қазіргі педагогикалық ортада кәсіби даму – бұл мұғалімнің өзін-өзі жетілдіруі, инновациялық әдістерді меңгеруі және білім беру технологияларын тиімді пайдалануы. Дербестендірілген кәсіби даму – мұғалімнің жеке қажеттіліктеріне, кәсіби мақсаттарына сай бейімделген үздіксіз процесс. Цифрлық технологиялар мен 3D турлар осы үрдісті жеделдетіп, педагогтың шығармашылық әлеуетін арттырады, сонымен қатар білім беру сапасын жақсартуға ықпал етеді.

Бұл зерттеудің мақсаты – 3D турларды педагогтің кәсіби дамуының дербестендірілген бағыты ретінде қолданудың тиімділігін анықтау. Осы мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылады:

Педагогтің кәсіби дамуы – бұл оның білімін, дағдыларын, кәсіби құзыреттілігін үздіксіз жетілдіру процесі. Заманауи педагогикалық теориялар кәсіби дамуды тек білім мен біліктілікті арттыру ғана емес, сонымен қатар мұғалімнің шығармашылық потенциалын дамыту, жаңа әдістемелерді меңгеру және кәсіби тұлға ретінде өзін-өзі қалыптастыру ретінде қарастырады. Сонымен қатар, кәсіби даму дербестендірілген және үздіксіз сипатқа ие болуы тиіс деп есептеледі, бұл әрбір педагогтың жеке кәсіби қажеттіліктері мен мақсаттарына бағытталуын талап етеді.

Дербестендірілген оқыту – оқушылардың немесе мұғалімдердің жеке қабілеттері, мүдделері және оқу стиліне негізделген білім беру әдісі. Бұл тәсіл білім алушыларға өз оқу үдерісін басқаруға мүмкіндік береді, мотивацияны арттырады және оқу нәтижелерінің жоғарылауына ықпал етеді[1].

Педагогтердің кәсіби дамуында дербестендірілген тәсіл олардың жеке кәсіби қажеттіліктеріне сай білім алуын қамтамасыз етіп, оқу процесіне белсенді қатысуын ынталандырады. Бұл оқыту формасы мұғалімнің өзіндік дамуын жеңілдетіп, инновациялық тәжірибелерді тезірек игеруге жол ашады.

3D технологиялар білім беру саласында көрнекілікті арттыру, оқыту мазмұнын тереңірек түсіну және интерактивтілікті қамтамасыз ету үшін қолданылуда. Бұл технологиялар мұғалімдер мен оқушыларға виртуалды ортада тәжірибе жасауға, күрделі ұғымдарды визуалды түрде меңгеруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, 3D технологиялар педагогикалық процесті жандандырып, оқыту әдістерін жаңарту мен педагогтардың кәсіби құзыреттілігін жетілдіруде маңызды құралға айналды.

3D турлар арқылы қолданушы физикалық экскурсияға бармай-ақ, түрлі орындарды шынайы сезіне отырып зерттей алады. Бұл технология білім беру, туризм, мәдениет салаларында кеңінен қолданылады және оқыту үдерісін жандандыруға бағытталған инновациялық құралдардың бірі болып табылады.

3D турлардың қолдану ауқымы кең және әртүрлі салаларды қамтиды:

Білім беру саласында: пәндерді тереңірек түсіндіру үшін виртуалды экскурсиялар мен тәжірибелер ұйымдастыру;

Музейлер мен көрмелер: тарихи жәдігерлер мен көрмелерді қашықтан зерттеуге мүмкіндік беру;

Тарих: тарихи орындар мен ескерткіштерді виртуалды түрде аралау;

География: жер бедері мен табиғи ландшафттарды 3D форматта көрсету;

Архитектура және құрылыс: ғимараттарды үшөлшемді модельдеу және презентациялау;

Туризм: туристік маршруттар мен көрікті жерлерді виртуалды тур ретінде ұсыну.

Бұл салаларда 3D турлар білім беру мен ақпарат алуды қолжетімді, қызықты әрі тиімді етеді.

Білім беру процесінде 3D турларды жасау және қолдану үшін арнайы платформалар мен құралдар қолданылады. Олардың ішінде кеңінен таралғандары:

SketchUp: Үшөлшемді модельдеуге арналған танымал бағдарлама, ол ғимараттар мен нысандарды тез әрі оңай жасауға мүмкіндік береді. Педагогтар оны архитектура, география және өнер сабақтарында қолданады.

Corinth 3D: Виртуалды турлар мен 3D көрмелер жасауға арналған платформа, интерактивтілік пен визуализацияны жоғарылатуға арналған құралдар жиынтығын ұсынады. Бұл құрал мұғалімдерге шығармашылық оқыту материалдарын әзірлеуге көмектеседі.

Осы платформалар арқылы мұғалімдер өздерінің кәсіби дағдыларын жетілдіре отырып, оқу үдерісін инновациялық деңгейге көтере алады.

SketchUp платформасымен жасалынған 3D модельдер
QR-кодты сканерлеп тамашалаңыз!



3D турларды қолдану педагогтардың әдістемелік құзыреттілігін жетілдіруге үлкен мүмкіндік береді. Виртуалды экскурсиялар мен үшөлшемді модельдер арқылы мұғалімдер күрделі тақырыптарды тиімді әрі көрнекі түсіндіре алады. Бұл әдістемелік құралдар мұғалімнің сабақ жоспарлау, оқыту әдістерін таңдау және жаңа педагогикалық технологияларды енгізу дағдыларын дамытады. Сонымен қатар, 3D турлар арқылы оқыту үрдісін интерактивті етіп ұйымдастыру педагогтың әдістемелік шеберлігін арттырады.

3D турлар мұғалімдерге интерактивті сабақтар құруға мүмкіндік береді. Мұндай сабақтар оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырады, оқу материалдарын терең меңгеруге және тәжірибелік дағдыларды қалыптастыруға ықпал етеді. Виртуалды экскурсиялар мен үшөлшемді модельдер оқушылардың белсенді қатысуын қамтамасыз етеді, топтық және жеке жұмыстарды тиімді ұйымдастыруға жағдай жасайды. Нәтижесінде, интерактивті сабақтар білім сапасын жоғарылатады және оқушылардың оқу мотивациясын арттырады.

Зерттеу барысында 3D турларды қолдану педагогтардың кәсіби дамуына оң әсер еткендігі анықталды. Мұғалімдер оқу материалдарын тереңірек түсініп, оларды оқушыларға инновациялық тәсілдер арқылы жеткізе алу қабілеттерін арттырды. Сонымен қатар, 3D турлар арқылы әдістемелік дағдыларды жетілдіру, цифрлық технологияларды тиімді пайдалану деңгейі өсті. Мұғалімдердің өз-өзіне деген сенімі күшейіп, кәсіби құзыреттілігі мен шығармашылық қабілеттері жоғарылады. Бұл факторлар педагогтің кәсіби өсуіне және білім беру сапасының жақсаруына ықпал етті.

Алайда, 3D турларды енгізу барысында белгілі бір қиындықтар да байқалды. Олар негізінен техникалық мәселелермен және мұғалімдердің цифрлық сауаттылығының әртүрлі деңгейімен байланысты болды. Кейбір педагогтар жаңа технологияларды игеруде қиындықтарға тап болып, оларды сабақта тиімді пайдалана алмады. Сонымен қатар, кейбір білім беру мекемелерінде қажетті жабдықтардың жетіспеушілігі мен интернеттің сапасыздығы да кедергі болды. Мұндай мәселелер педагогтардың кәсіби дамуын тежеуі мүмкін, сондықтан оларды шешуге бағытталған шаралар қажет.

3D турларды қолданудың жағымды әсерлері көпқырлы болды. Олар мұғалімдердің шығармашылығын арттырып, оқыту процесін интерактивті және қызықты етуге мүмкіндік берді.

Қорытындылай келе, 3D турларды педагогикалық практикада қолдану мұғалімдердің кәсіби дамуына жаңа мүмкіндіктер ашып, білім сапасын арттыруға ықпал ететін тиімді инновациялық тәсіл болып табылады. Болашақта осы бағытты тереңдетіп

зерттеу және тәжірибеде кеңінен енгізу білім беру жүйесінің дамуында маңызды рөл атқаратындығына сенім мол.

Әдебиеттер:

1. Жақсыбаев, А.К. Цифрлық технологиялар білім беру үдерісінде: теория мен практика / - Алматы: Білім, 2020. — 256 б.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Сахариева С.Г[1]., к. п.н., профессор
Завалко Н.А[2]., д.п,н, профессор
Радченко Н.Н[3]., к. п.н., профессор
[1,2,3] Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова
г.Усть-Каменогорск, zavalko_na@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу и обоснованию методов и подходов к формированию у студентов необходимых для их будущей профессиональной деятельности качеств в ходе изучения специализированных учебных дисциплин. В работе рассматривается важность интеграции теоретических знаний и практических навыков, необходимых для успешного профессионального становления личности. Авторы приводят примеры успешной реализации данных подходов в образовательных программах и анализируют результаты проведенного исследования, подтверждающего их эффективность. В статье описывается деятельность по реализации Программы в рамках проекта на грантовое финансирование по научным и (или) научно-техническим проектам Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан по теме: ИРН AP19679046 «Педагогический референдариат как условие профессиональной адаптации молодого педагога на базе созданной инновационной площадки INTERN».

Ключевые слова: профессиональные качества, студенты, кредитная технология, профильные дисциплины, личность студента, профессионально-значимые качества, профессиональное саморазвитие, профессиональные компетенции.

МАМАНДЫҚ ПӘНДЕРДІ ОҚУ ПРОЦЕСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҰЛҒАСЫНЫҢ КӘСІБИ САПАЛАРЫН ДАМЫТУ

Сахариев С.Г.[1]., п.ғ.к., профессор
Завалько Н.А.[2]., п.ғ.д., профессор
Радченко Н.Н.[3]., п.ғ.к., профессор
[1,2,3] Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті
Өскемен қ., zavalko_na@mail.ru

Аңдатпа. Бұл мақалада мамандандырылған оқу пәндерін оқу арқылы студенттердің болашақ кәсіби мансабына қажетті дағдыларды дамытудың әдістері мен тәсілдері талданады және негізделеді. Жұмыс табысты кәсіби даму үшін қажетті теориялық білім мен практикалық дағдыларды біріктірудің маңыздылығын қарастырады. Авторлар білім беру бағдарламаларында осы тәсілдерді сәтті енгізу мысалдарын келтіреді және олардың тиімділігін растайтын зерттеу нәтижелерін талдайды. Мақалада Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің IRN AP19679046 «Педагогикалық референдум – жас мұғалімдердің кәсіби бейімделуінің шарты ретінде» тақырыбындағы ғылыми және/немесе ғылыми-техникалық жобаларды гранттық қаржыландыру жобасы аясында Бағдарламаның іске асырылуы сипатталған.

Түйінді сөздер: кәсіби сапалар, студенттер, кредиттік технология, бейіндік пәндер, студент тұлғасы, кәсіби маңызды қасиеттер, кәсіби өзін-өзі дамыту, кәсіби құзыреттіліктер.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALITIES OF THE PERSONALITY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING SPECIALIZED DISCIPLINES

Sakharyev S.G.[1]., Candidate of Pedagogical Sciences
Professor, Zavalko N.A.[2]., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Radchenko N.N.[3], Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
[1,2,3] *East Kazakhstan University named after Sarsen Amanzholov,*
Ust-Kamenogorsk, zavalko_na@mail.ru

Annotation. This article analyzes and substantiates methods and approaches to developing students' skills necessary for their future professional careers through the study of specialized academic disciplines. The paper examines the importance of integrating theoretical knowledge and practical skills necessary for successful professional development. The authors provide examples of the successful implementation of these approaches in educational programs and analyze the results of a study confirming their effectiveness. The article describes the implementation of the Program within the framework of a grant funding project for scientific and/or scientific and technical projects of the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan on the topic: IRN AP19679046 "Pedagogical Referendariat as a Condition for the Professional Adaptation of Young Teachers Based on the Created Innovative Platform INTERN."

Key words: professional qualities, students, credit technology, specialized disciplines, student personality, professionally significant qualities, professional self-development, professional competencies.

В изменившихся социокультурных условиях в число первоочередных задач многоуровневой системы профессионального образования, осуществляющей опережающую подготовку конкурентоспособного, компетентного специалиста, входит системное формирование профессиональных качеств личности студентов в процессе вузовского обучения. Вместе с тем, как показывает проведенный анализ практики образования, обнаруживается, что в адаптации к профессиональной деятельности, наряду с профессиональными знаниями и умениями, значительно возрастает роль индивидуальных качеств личности молодого специалиста, его мобильности, активности, способности находить оптимальные решения в сложных условиях, стремлений выразить себя и найти свое место в профессиональной среде и др. Реакцией на эти изменения становится некоторая корректировка стратегий в системе высшего образования, использующего кредитную технологию обучения: усиление интереса к проблеме гуманизации высшей школы; актуализация принципов вариативности, альтернативности, уровневой подготовки; осуществление возможности выбора студентом индивидуального образовательного маршрута, траектории обучения. Но проблема развития профессиональных качеств личности будущего специалиста требует не просто изучения роли индивидуальных качеств будущего специалиста в профессиональном становлении - она требует создания условий, позволяющих: учесть все многообразие факторов, влияющих на целостное развитие личности как субъекта педагогической деятельности; обеспечить гармоничное сочетание личностных и профессиональных интересов на основе индивидуальности будущего специалиста; развить стремление студентов к постоянной самореализации и самоактуализации в профессиональной деятельности; учитывать особенности и условия профессиональной деятельности.

Результаты теоретического анализа позволили нам определить исходные направления в выявлении профессиональных качеств будущего педагога. В частности, мы исходили из того, что эти качества, с одной стороны, должны способствовать личностному развитию будущего специалиста, с другой стороны должны обеспечивать возможность профессионального саморазвития в профессиональной среде. Был составлен перечень таких качеств, представленный двумя группами: личностно-профессиональные качества и качества, направленные на саморазвитие как субъекта профессиональной деятельности. Профессиональное становление личности включает в себя следующие стадии: формирование профессиональных намерений,

профессиональное обучение, профессиональная адаптация, реализация личности в профессиональной деятельности. При этом, большинство исследователей [3,4,5 и др.] отводят особую роль этапу вузовского обучения. Нами был проведен анализ ряда профильных дисциплин образовательной программы специальности «Педагогика и психология», и сделан вывод о их высоком педагогическом потенциале, направленном на развитие профессиональных качеств личности будущего специалиста.

В логике нашего исследования мы выделяем мотивационную, когнитивную и технологическую сферы, которые позволяют представить процесс развития профессиональных качеств личности как единый и целостный [6]. Выделенные сферы характеризуются следующими показателями: личностная значимость, отношение и направленность на развитие профессиональных качеств личности студента; сформированность определенных знаний для развития профессиональных качеств личности; владение умениями и навыками, позволяющими успешно осуществлять деятельность, направленную на саморазвитие профессиональных качеств. Выбранные показатели иллюстрируют имеющиеся в науке представления о развитии личности как об активности личности по самоизменению, самоактуализации, как о высшем уровне самодвижения, на котором происходят осознанные, направленные изменения, которые усложняются, взаимодействуя со средой [7]. При этом каждый показатель может быть представлен в трех уровнях: высоком, среднем, низком.

Эмпирическая часть исследования была направлена на проверку гипотезы в ходе апробации и внедрения сконструированной нами модели развития профессиональных качеств личности студентов в процессе изучения профильных дисциплин. Эксперимент проводился в естественных условиях в Восточно-Казахстанском университете имени С.Аманжолова образовательная программа «Педагогика и психология» (бакалавриат). Экспериментальная работа состояла из констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента. На констатирующем этапе решались следующие исследовательские задачи: выявление критериев, показателей развития профессиональных качеств личности; диагностика и анализ исходного состояния процесса развития профессиональных качеств личности студентов; изучение состава контрольных и экспериментальных групп.

После определения состава экспериментальной и контрольной группы при помощи различных методов: опросно-диагностические методы (анкетирование, интервьюирование, беседы); наблюдения; экспертная оценка, обобщение педагогического опыта, сравнения и др. осуществлялось изучение субъектов этих групп. Проводились специальные занятия с преподавателями, привлекаемыми для проведения экспериментальной работы. С ними изучалась методика эксперимента, разъяснялся его замысел, изучались методы первичного сбора материала и методы обработки информации. Целью контрольного эксперимента нашей экспериментальной работы была проверка устойчивости позитивных изменений в процессе развития профессиональных качеств личности студентов, анализ динамики изменений в уровнях развития профессиональных качеств студентов, согласно разработанным педагогическим условиям. На данном этапе экспериментальной работы для сбора данных использовались: анкетирование, изучение результатов деятельности. Проверка эффективности внедрения модели определялась по окончании формирующего эксперимента, по уровню развития профессиональных качеств личности студентов.

Разработанная нами анкета включала следующие блоки: интерес обучения в вузе; удовлетворенность результатами обучения по профильным дисциплинам; удовлетворенность собственными результатами обучения; трудности в освоении профильных дисциплин; чувства, испытываемые студентом во время изучения профильных дисциплин; отношения с преподавателями; профессиональные качества,

которыми должен обладать будущий педагог-психолог; ценные качества для своего профессионального развития. Как показал анализ полученных данных, подавляющее большинство студентов (72%) считают наиболее важной профессиональной характеристикой глубокие профессиональные знания; развитое психолого-педагогическое мышление (76%); умение решать педагогические ситуации (87%). Значительно меньшее число студентов признает важность таких качеств как: направленность на саморазвитие и самосовершенствование (41%); эмоциональная устойчивость (31%), умение общаться с детьми (26%), педагогическая наблюдательность (10%). При этом в процессе анализа анкет нами было установлено, что такие качества как способность предвидеть результат, рефлективность, оптимизм ценятся в меньшей степени. Данные анкетирования подтверждают значимость для студентов профильной подготовки, однако только 52% студентов полностью удовлетворены результатами своей профессиональной подготовки.

Из анализа данных можно сделать вывод о том, что данные изменяются от курса к курсу, далеко не в лучшую сторону. В частности, на втором курсе у студентов образовательной программы «Педагогика и психология» преобладали мотивы высшего уровня, мотивы - ценности профессионального долга, достижения успеха (положительные) - осознание ценности профессии, стремление к познанию ее, желание и готовность участвовать в творческой деятельности (50%). К четвертому курсу у студентов уже преобладали мотивы низкого уровня, мотивы избегания (отрицательные), или негативные. То есть, внутренняя потребность к участию в профессиональной деятельности у студентов отсутствует, или преобладает отношение к профессиональной деятельности как к навязанной «сверху», как к способу получить образование, точнее документ об окончании вуза.

Результаты исследования сформированности мотивационного компонента подкреплялись результатами анализа содержания эссе на тему «Роль профильных дисциплин в моей профессиональной подготовке». Мы установили, что роль профильных дисциплин как фундаментальных признается всеми (100%) студентами. В качестве наиболее весомых аргументов студентами были приведены идеи о важности профильных дисциплин «при устройстве на работу», «для сдачи гос. экзаменов», «при осуществлении профессиональной деятельности». При этом, студенты отметили, что иногда преподавание профильных дисциплин ведется не на должном уровне или «уж очень отдаленно» от педагогической действительности. 37% студентов отметили в своих работах, что зачастую они не видят взаимосвязи между отдельными профильными предметами, их преподавание не реализует принцип непрерывности в полной мере.

На констатирующем этапе эксперимента студентам было предложено охарактеризовать свою работу в ходе изучения профильных дисциплин в соответствии с выделенными нами тремя уровнями развития профессиональных качеств, в частности им необходимо было указать, насколько осознанно, целенаправленно они учатся; какую позицию (активную или пассивную) они чаще всего занимают в процессе занятий. Результаты бесед показали, что большинство обучающихся имеют низкий уровень проявления профессиональных качеств (59% опрошенных), 25% - средний уровень проявления и лишь 16% - высокий. По мнению респондентов они часто плохо понимают цели и задачи деятельности, не могут правильно организовать свою работу по подготовке к занятиям, редко проявляют инициативу на занятиях, как правило, она проявляется тогда, когда преподаватель активизирует студентов, подготовка к семинарским занятиям часто состоит в том, что они «скачивают информацию из Интернета» и приходят на занятия, даже предварительно не прочитав ее.

Студенты выделили трудности при освоении ими профильных дисциплин: нехватка времени на подготовку (68%), перегруженность заданиями; отсутствие силы

воли и мотивации (56%). На вопрос о желании что-то изменить в профильной подготовке в вузе студенты ответили, что хотели бы изменить содержание (32%) и организацию обучения (18%), не конкретизируя, что именно.

Обобщая результаты исследования констатирующего эксперимента по развитию профессиональных качеств личности студентов по всем трем компонентам, мы пришли к выводу, что в практике вузовского обучения недостаточно реализуется потенциал профильных дисциплин. В частности, было обнаружено две основных проблемы: несформированность ценностно-смысловой основы для развития и саморазвития профессиональных качеств личности; не в полной мере реализуется субъектный потенциал личности студентов, обеспечивающий основу для развития профессиональных качеств личности. Анализ полученных в ходе исследования данных приводит к необходимости выявления причин этого состояния развития профессиональных качеств в процессе изучения профильных дисциплин.

Нами по десяти разработанным критериям были проанализированы силлабусы следующих профильных дисциплин: «Методика преподавания педагогики», «Педагогика профильного образования», «Современные технологии социально-психологического решения проблем», «Организация опытно-экспериментальной работы в школе», «Социально-педагогическое проектирование», «Педагогический мониторинг». В ходе анализа выяснилось, что ни один силлабус не набрал максимально количества баллов (т.е. 10). 5 баллов из 10 возможных набрали лишь 4 силлабуса. В 70% силлабусов цели и задачи сформулированы не четко, нет возможности проверить их достижение. Выбор организационных форм занятий (лекции, практические) в 90 % силлабусов производится случайно, это же касается и распределения по часам. В 50% контролирующие материалы не имеют явно выраженную профессиональную ориентацию в 60% силлабусов контролирующие материалы, предъявляемые студентам, не требуют от них применения знаний, умений для решения конкретных ситуаций, опыта, а также нет общих ориентаций и представлений, не используются различные формы контроля.

Проверка эффективности педагогических условий развития профессиональных качеств личности студента осуществлялась на примере дисциплины «Методика преподавания педагогики», специальности «Педагогика и психология» (бакалавриат). Цели и задачи этой дисциплины непосредственно связаны с развитием личности студента как будущего специалиста «Педагога-психолога», и позволяет развивать у студентов профессиональные качества личности студента. В соответствии с задачами исследования мы разработали программу формирующего эксперимента, обеспечивающую развитие профессиональных качеств личности студента, включающую: насыщение содержания учебной дисциплины элементами, обеспечивающих достижение деятельностно-ориентированных целей обучения; разработку дидактического обеспечения, позволяющего организовать учебное взаимодействие в соответствии с целью развития профессиональных качеств личности студента; реализацию содержания процесса обучения, направленного на развитие профессиональных качеств личности студента.

Разработка содержания учебной дисциплины «Методика преподавания педагогики» обеспечивает развитие у студентов следующих умений, способствующих развитию профессиональных качеств личности: направленность на самосовершенствование и саморазвитие; педагогическая направленность; способность к профессиональной самореализации; педагогическая наблюдательность; способность быстро реагировать и разрешать педагогические ситуации, педагогическая рефлексия. В соответствии с этими умениями содержание курса строилось в русле логики освоения студентами разноуровневых деятельностно-ориентированных целей обучения. Это

потребовало выделение общих и частных целей обучения, их распределение в течение всего периода изучения дисциплины, а также формулировку целей и задач обучения как практико-ориентированных, т.е. связанных с умениями, способностью решать реальные практические задачи. Таким образом, данная программа обучения явилась дидактическим средством, обеспечивающим целеполагание участников процесса обучения.

Формирующий эксперимент на основе разработанного дидактического обеспечения предполагал последовательную организацию специальных учебных ситуаций, в которых преподаватель ставил соответствующие учебные задачи, а студенты осуществляли их решение, предлагая свои варианты. Постановка и решение учебных задач происходила в процессе педагогического общения, которое явилось средством учебного межличностного взаимодействия преподавателя и студентов. Первоначальное включение студентов в процесс овладения профессиональными качествами личности, было связано с проведением бесед, направленных на формирование у обучающихся целостного представления о возможностях и средствах саморазвития данных качеств в процессе обучения. Такое обучение включало элементы эвристической (сократической) беседы, когда обучающимся не сообщалось готовое знание о необходимых качествах личности и возможностях их развития, а предлагалось самим прийти к определенным выводам при помощи «наводящих» вопросов преподавателя.

Важным аспектом бесед со студентами стало осмысление роли дисциплины в развитии профессиональных качеств личности. Обсуждались способы достижения этих целей, организация самостоятельной учебной деятельности, возможные направления дальнейшей образовательной деятельности, способствующей развитию искомых качеств личности. В ходе бесед делались выводы о том, что преподаватель является равноправным партнером студента, что преподаватель заинтересован в достижении индивидуального прогресса каждого студента, а также что эффективность, удовлетворенность преподавателя в работе полностью зависит от результатов учебного труда студентов. При этом ведущая роль в анализе данных ситуаций принадлежала преподавателю, который в ходе контроля (в форме беседы) разъяснял обучающимся виды и назначение учебных задач, свои действия, а также способы решения задач обучающимися.

На втором этапе реализации формирующего эксперимента был «в полной мере» включен метод анализа конкретной (учебной) ситуации с неясной целевой установкой. Для этого преподаватель создавал условия педагогического общения, в которых «незаметно», естественным образом происходила постановка учебной задачи, требующей применение студентами осваиваемых знаний и умений, соответствующих целям и задачам обучения. Их постановка предполагала возможность вариативных трактовок студентами действительного назначения учебной задачи, включая возможность адекватной и неадекватной трактовки. С точки зрения преподавателя данные учебные ситуации можно охарактеризовать как ситуации провокации неадекватных действий обучающихся, а с точки зрения последних - как ситуации для проявления осознанных, целенаправленных действий по ориентации в социальном, межличностном контексте учебной деятельности, ориентации в ситуации межличностного учебного взаимодействия. Организация учебных ситуаций с неясной целевой установкой предполагала следующие этапы процесса решения учебных задач: формулировка учебной задачи, которую преподаватель логично встраивал в общий контекст педагогического общения; решение этой задачи студентами; детальный анализ уже совершившегося процесса решения с точки зрения полноты и адекватности восприятия обучающимися компонентов учебной ситуации (внешних обстоятельств, участников, их целей/мотивов. После решения учебной задачи преподавателем

ставилась другая, контрольная учебная задача - проанализировать учебную ситуацию постановки и решения предыдущей учебной задачи. При этом на втором этапе формирующего эксперимента анализ представлял собой фронтальную (эвристическую) беседу преподавателя со студентами, в которой главную направляющую роль играли вопросы преподавателя («Что мы только что делали?», «Как вы думаете, зачем я задала вопрос ... ?», «Что делал ... ?», «Как вы считаете, соответствовали ли действия ... целям задачи/моим целям?», «Какие качества личности необходимы. Для более успешной совместной работы?» и т.п.). Организуя обсуждение учебных ситуаций, преподаватель направлял анализ обучающихся, но не предписывал «правильные» решения. При необходимости он выступал в качестве «эталона», когда анализ касался его собственных действий в учебной ситуации, потребностей, целей, усилий и т.п. В случае затруднений преподаватель при помощи вопросов направлял анализ обучающихся в русло логики, приводящей к адекватным выводам.

Для того чтобы студенты могли самостоятельно ориентироваться в учебных ситуациях, содержание учебных задач отбиралось на основе дидактического принципа доступности; студенты получили представление о способах достижения учебных целей, о некоторых механизмах, лежащих в основе процесса освоения формируемых умений; каждый студент имел представление об индивидуальной зоне ближайшего развития, о критериях оценки результата и процесса решения учебных задач. Для обеспечения возможности переноса действий студентов в другие подобные ситуации, формирования на этой основе соответствующих умений и саморазвития соответствующих профессиональных качеств личности студента на заключительном этапе анализа учебных ситуаций организовывалось обобщение. На втором этапе экспериментального обучения обобщение включало фиксацию общих компонентов учебной ситуации и выводы о целесообразности общих, «типичных» действий обучающихся в решении определенных учебных задач как класса задач в аналогичных учебных ситуациях.

С целью развития у студентов профессиональных качеств личности будущего специалиста нами были созданы условия, в которых студенты могли отслеживать процесс собственного саморазвития, достижения разноуровневых целей обучения и выстраивать свою индивидуальную образовательную траекторию в соответствии с ними. Это способствовало развитию у студентов целеустремленности, способности к самоорганизации учебной деятельности с учетом оперативных и долгосрочных целей, стремления и способности к профессиональному саморазвитию. Для этого в экспериментальной работе создавались учебные ситуации с ясной целевой установкой - установкой на контроль.

Для обеспечения возможности развития у студентов таких профессиональных качеств личности как педагогическая рефлексия, целеустремленность, направленность на самосовершенствование и саморазвитие, цели учебных задач в данных учебных ситуациях всегда носили деятельностно-ориентированный характер: оценить степень усвоения учебного материала, умения и т.п. Это требовало особого внимания к разработке текстов учебных задач и инструкций к учебным задачам для самостоятельной, внеаудиторной учебной деятельности. В частности, при формулировке задач всегда использовались понятия «умение», «способность» совершать ту или иную деятельность и др. Например, в условиях аудиторной работы студентам предлагалось оценить умение сообщать/выяснять сведения о том или ином предмете педагогического общения. Такая направленность учебных задач требовала от студентов четкой самоорганизации учебной деятельности: четкого планирования, распределения во времени учебной работы, самоконтроля ее процесса и результата

Следует отметить, что в целом объектами контроля в учебных ситуациях выступали внешние обстоятельства учебной деятельности студентов, сама учебная

деятельность (процесс решения учебных задач) и их восприятие обучающимися. К внешним обстоятельствам, к примеру, относились организационные условия учебной деятельности. Контроль учебной деятельности включал выявление и анализ информации об учебной задаче, ее цели/результате, а также о действиях обучающихся по ее решению, о способности обучающегося осуществлять эти действия, его личностных качествах. Контроль восприятия студентами учебных ситуаций включал выявление их представлений и отношения к компонентам этих ситуаций: участникам, их мотивам/действиям, учебным задачам, учебному взаимодействию

В условиях внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы студенты самостоятельно осуществляли анализ контрольной учебной ситуации. Для этого преподавателем тщательно продумывались инструкции к учебным задачам, обеспечивающие самоконтроль процесса достижения деятельностно-ориентированных целей (результатов). Объектами самоконтроля выступали: поставленная цель/результат учебной задачи; действия в процессе решения учебной задачи (критериальные, учебные действия, действия целеобразования и стратегического самоуправления учебной деятельностью); фактический индивидуальный («относительно себя прежнего») результат решения (умение совершать критериальные действия, совокупность действий, способность осуществлять деятельность); эффективность (соотношение затраченных усилий и результата) учебной деятельности. Инструкции по самоорганизации самостоятельной учебной деятельности включали рекомендации по самоконтролю критериальных и учебных действий, в частности, подробное изложение последовательности учебных действий. Содержание, процесс самостоятельной учебной деятельности в дальнейшем выступали объектом контроля непосредственно на занятиях. В условиях аудиторной работы в контрольных учебных ситуациях анализ дополнительно включал сравнение показателей учебной деятельности разных студентов. При этом обсуждались: умения разных обучающихся совершать критериальные действия/их совокупность; учебные действия разных обучающихся; действия целеобразования и стратегического самоуправления текущей учебной деятельностью; эффективность учебной деятельности разных обучающихся с учетом индивидуального «исходного» состояния сформированности умений совершать разные действия/деятельность; соответствующие личностные качества.

К таким средствам, в частности, относились критерии и показатели оценки результата решения тактических и стратегических учебных задач. Эти показатели также выступали в качестве эталона контроля в решении оперативных учебных задач в разных учебных ситуациях. Так, в контрольных учебных ситуациях в условиях аудиторной работы на основе данных критериев и показателей студентами и преподавателем совместно вырабатывались критерии оценки оперативных учебных задач. Разработанные нами критерии и показатели являлись также средством целеполагания в учебной деятельности, т.к. с их помощью формулировались цели и требования к результату учебной деятельности, результатам обучения. Анализируя учебные ситуации, студенты также использовали разные учебные материалы (правила, тексты, схемы, программу обучения и т.п.), которые позволяли им ориентироваться в учебной ситуации.

Поскольку будущему педагогу-психологу важно обладать способностью к самоорганизации деятельности с учетом оперативных и долгосрочных целей, способностью прогнозировать, планировать и осуществлять свое саморазвитие, в процессе развития у студентов профессиональных качеств личности нам было необходимо обеспечить возможность самоорганизации и самоконтроля ими процесса достижения долгосрочных целей обучения. На это была направлена организация учебных ситуаций решения оперативных, тактических и стратегических учебных задач.

Анализ учебных ситуаций решения тактических учебных задач включал: анализ индивидуальных показателей рейтинга успеваемости студентов, их фактического и возможного уровня достижения; факторов, обусловивших достижение данного уровня, включая соответствующие личностные качества; сравнение и анализ показателей разных студентов; анализ динамики показателей. В заключении анализа делались обобщения - выводы о целесообразности действий в других (последующих) учебных ситуациях, возможностях в дополнительной учебной активности по дисциплине в подобных учебных ситуациях. Студентами, совместно с преподавателем, давались индивидуальные рекомендации по самоорганизации самостоятельной учебной деятельности. Форма проведения анализа варьировалась и представляла собой беседу, индивидуальный самоотчет, групповое задание. Для развития педагогической рефлексии, педагогической направленности студентов в учебной деятельности по результатам решения тактических учебных задач также анализировалась эффективность деятельности не только отдельных обучающихся, но и эффективность деятельности преподавателя, а также эффективность учебной работы всей группы и в целом учебного взаимодействия. Данный анализ реализовывался в форме группового задания, а также в форме самоотчета преподавателя, в котором представлялась его оценка совместной деятельности, своей и группы в целом, ее результатов, в том числе степени достижения индивидуальных целей обучения. Для организации самоконтроля и взаимоконтроля студентов в решении тактических учебных задач преподаватель помогал им выработать критерии оценки эффективности деятельности группы, эффективности обучения (например, общегрупповые показатели учебной деятельности, динамика показателей результатов учебной деятельности в группе, согласованность/«достаточность» действий преподавателя и обучающихся в достижении учебных целей, проявление студентами профессиональных качеств личности).

В ходе экспериментальной работы производилась диагностика развития у студентов профессиональных качеств личности при помощи разработанных критериев и показателей. Полученная на основе диагностики информация послужила основанием для оценки педагогических условий развития профессиональных качеств личности в процессе изучения профильных дисциплин. В экспериментальной группе произошли следующие изменения:

- снизился показатель по шкале «Приобретение знаний» с 11,3 баллов в группе начинающих обучение до 10,6 баллов в группе выпускников. Как и в контрольной группе это является свидетельством переноса внимания с получения теоретических знаний, умений, навыков, на непосредственное овладение профессией;

- в результате целенаправленной работы по развитию профессиональных качеств личности студентов, увеличился средний результат в баллах по шкале «Овладение профессией» – с 8,1 до 9,4 баллов;

- несколько возрос результат по шкале «Получение диплома». Незначительность увеличения – с 4,6 баллов в группе начинающих обучение до 5 баллов в группе выпускников – позволяет связать данный прирост с приближающимся моментом окончания вуза, волнением, связанным с защитой диплома. Результаты анализа итогов анкетирования контрольных и экспериментальных групп представлены в таблице 1.

Таблица 1. Анализ результатов тестирования теоретических знаний контрольных и экспериментальных групп (когнитивный компонент), %

Уровни	Группы	
	Контрольные, %	Экспериментальные, %
Высокий	2	52

Средний	45	42
Низкий	53	6
Итого:	100	100

Полученные данные позволяют говорить о позитивных изменениях в усвоении профессиональных знаний, развитии профессиональных качеств в экспериментальной группе. Для подтверждения достоверности отличий результатов в контрольной и экспериментальной группах нами был применен критерий согласия К.Пирсона. Результаты экспериментальной группы, полученные при внедрении модели развития профессиональных качеств личности в процессе изучения профильных дисциплин существенно выше результатов контрольной группы, и это правомерно при случайном отборе студентов с вероятностью 95%, что подтверждает репрезентативность исследования. Подводя итоги нашей работы по развитию профессиональных качеств личности студентов, мы пришли к следующим выводам: участие в экспериментальной работе помогло студентам реализовывать свои потенциальные возможности; получить опыт субъект-субъектного взаимодействия; обеспечить ориентированность преподавателей в изменении направлений деятельности, каждому преподавателю выстраивать содержание занятий и силлабусов, формулируя их цели и задачи как практико-ориентированные; возросший в ходе экспериментальной работы уровень развития профессиональных качеств явился для нас «отправной точкой» для дальнейшего их развития.

Литература:

1. Peter Ziak Ways of organizing independent work of students of foreign language //Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана серия “Педагогические науки”.- № 1 (72).- 2024.- С.31-43 https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/issue/view/45/56

2. Альдибекова Ш.Н., Капсанова Г.Б., Жұбандыкова А.М. Формирование трансверсальных компетенций студентов при изучении дисциплины «Основы персонального развития» //Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана серия “Педагогические науки” №1 (72).- 2024.- С. 198-216 https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/article/view/1333/466

3. Дюсенова Д.С., Екшембеева Л.В., Мусатаева М.Ш. Трансдисциплинарность как один из ответов образования на вызовы современной реальности //Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана серия “Педагогические науки” №1 (72).- 2024.-С.44-58 **https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/article/view/987/455**

4. Practice. Lesley Cooper, Janice Orrell, Margaret Bowden «Work Integrated Learning A Guide to Effective Copyright». 1st Edition. 2010.-Taylor & Francis library by Routledge –170p.

5. Kolb D.A. Experiential learning: Experience as a source of learning and development. Upper Saddle River, NJ: Pearson. - 1984/2014.P.359-360.- Access mode:https://doi.org/10.1002/job.4030080408. [Date of access: 01.03.2023]

6. Lave J., Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: University of Cambridge Press. - 1991.-Access mode:http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355. [Date of access:10.03.2023]

7. Fuller A. & Unwin L. Reconceptualising apprenticeship: exploring the relationship between work and learning, Journal of Vocational Education and Training. -1998Vol. 50(2)–P.153–172.-Access mode:https://doi.org/10.1080/13636829800200043. [Date of access: 15.03.2023].

8. Kehl E.M. The Effects of First-Year induction Program on teacher Competence / E.M.Kehl, College of Education, University of Oregon, 1981.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОСТКУРСОВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

Тайланова А.С., магистр, старший преподаватель кафедры естественно-математического направления

ФАО «НЦПК «Өрлеу» «ИПР по СКО», г.Петропавловск asyl.amina914598@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-3356-1062
Ибраева А.М., магистр, старший преподаватель кафедры естественно-математического направления
ФАО «НЦПК «Өрлеу» «ИПР по СКО», г.Петропавловск, azizaibraeva@mail.ru, https://orcid.org/0009-0008-7692-1865

Аннотация. Статья посвящена вопросам методического сопровождения посткурсового непрерывного профессионального развития педагогов в Республике Казахстан. Освещены нормативные и концептуальные основы сопровождения, интеграция цифровых платформ и практика работы виртуального профессионального сообщества «Өрлеу». Отдельное внимание уделено формам исследовательской деятельности педагогов (Action Research, Lesson Study) и системе мониторинга. Представлены актуальные вызовы и обозначены направления совершенствования модели сопровождения.
Ключевые слова: посткурсовое сопровождение, профессиональное развитие, фасилитация, цифровая платформа, виртуальное сообщество, педагогические исследования.

ЦИФРЛЫҚ ОРТАДА ПЕДАГОГТАРДЫҢ КУРСТАН КЕЙІНГІ КӘСІБИ ДАМУЫН ӘДІСТЕМЕЛІК ҚОЛДАУ

Тайланова А.С., магистр, жаратылыстану-математика бағыты кафедрасының аға оқытушысы, *"Өрлеу "БАҰО" ФАҚ "СҚО бойынша ОЖБ", Петропавл қаласы asyl.amina914598@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-3356-1062*
Ибраева А.М., магистр, жаратылыстану-математика бағыты кафедрасының аға оқытушысы, *"Өрлеу" БАҰО "АҚ, Петропавл қаласы azizaibraeva@mail.ru, https://orcid.org/0009-0008-7692-1865*

Аңдатпа. Мақала Қазақстан Республикасында педагогтердің курстан кейінгі үздіксіз кәсіби дамуын әдістемелік сүйемелдеу мәселелеріне арналған. Сүйемелдеудің нормативтік және тұжырымдамалық негіздері, цифрлық платформаларды енгізу және «Өрлеу» виртуалды кәсіби қауымдастығының тәжірибесі сипатталады. Педагогтердің зерттеу әрекеті (Action Research, Lesson Study) және мониторинг жүйесі талданады. Қазіргі сын-қатерлер мен сүйемелдеу үлгісін жетілдіру бағыттары ұсынылады.
Түйінді сөздер: курстан кейінгі сүйемелдеу, кәсіби даму, фасилитация, цифрлық платформа, виртуалды қауымдастық, педагогикалық зерттеу.

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE POST-COURSE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Taylanova A.S., Master, Senior Lecturer, Department of Natural and Mathematical Direction, *FAO "NCPC "Ө Rleu" "IPR in North Kazakhstan Region," Petropavlovsk asyl.amina914598@gmail.com, https://orcid.org/0009-0008-3356-1062*
Ibraeva A.M., Master, Senior Lecturer, Department of Natural and Mathematical Direction, *FAO "NCPC "Ө Rleu" "IPR in North Kazakhstan Region," Petropavlovsk azizaibraeva@mail.ru, https://orcid.org/0009-0008-7692-1865*

Abstract. This article addresses the methodological support of post-course continuous professional development of teachers in Kazakhstan. It highlights the normative and conceptual foundations, the integration of digital platforms, and the practical implementation of the “Orleu” virtual professional community. The article examines forms of teacher-led research (Action Research, Lesson Study) and presents an approach to monitoring. Current challenges are identified along with directions for improving the support model.
Keywords: post-course support, professional development, facilitation, digital platform, virtual community, teacher research.

Современная система образования Республики Казахстан находится в фазе активной трансформации, направленной на повышение качества образования, развитие человеческого капитала и соответствие международным стандартам. В этих условиях вопрос непрерывного профессионального развития педагогов приобретает особую актуальность, а методическое сопровождение посткурсового периода становится ключевым инструментом устойчивого внедрения полученных знаний в образовательную практику.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена стратегическими документами страны. В частности, «Национальный план развития Республики Казахстан до 2029 года» акцентирует внимание на развитии человеческого капитала, цифровизации и повышении качества образования. В «Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования на 2023–2029 годы» подчёркивается необходимость создания условий для профессионального роста педагогов и обновления содержания их деятельности [3].

Цель настоящей статьи — проанализировать существующую модель методического сопровождения посткурсового профессионального развития педагогов, выявить её нормативные, методологические и практические аспекты, а также обозначить направления дальнейшего развития с учётом современных вызовов.

Система методического сопровождения посткурсового профессионального развития педагогов Республики Казахстан функционирует в рамках нормативно-правовой базы, обеспечивающей целенаправленность, преемственность и институциональную устойчивость сопровождения. Ключевым документом, регламентирующим организацию сопровождения, является Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 января 2016 года № 95, в котором определены цели, формы и механизмы сопровождения педагогов, прошедших курсы повышения квалификации [5].

Согласно данному приказу, посткурсовое сопровождение предполагает оказание методической, консультационной и исследовательской помощи педагогам в течение одного года после завершения курсов. В его рамках осуществляется поддержка профессиональной деятельности, организация обмена опытом, мониторинг применения полученных знаний и участие в педагогических сообществах.

«Национальный план развития Республики Казахстан до 2029 года» определяет повышение квалификации педагогов как один из приоритетов развития человеческого капитала. Он предусматривает цифровизацию процессов обучения, формирование цифровой грамотности и развитие новых компетенций. Приоритет отдан внедрению гибких моделей сопровождения, ориентированных на потребности учителя и региональные особенности.

«Концепция развития образования на 2023–2029 годы» формулирует принципы непрерывности, инклюзивности, личностной траектории и национальных ценностей в развитии педагогов. Методическое сопровождение здесь рассматривается как механизм реализации компетентностного подхода, трансляции педагогического опыта и создания условий для профессионального роста [4].

Внедрение модели непрерывного профессионального развития педагогов (МНПРП)**,** изложенной в стратегии «Өрлеу», предполагает переход от традиционного повышения квалификации к системному сопровождению профессионального роста через гибкие траектории, сетевые формы и региональные практики. При этом «Өрлеу» позиционируется как обучающаяся организация**,** поддерживающая развитие фасилитации, менторства и командного обучения (глава 4 стратегии и модель «Learning Organization» П. Сенге) [6].

Посткурсовое методическое сопровождение педагогов становится неотъемлемой частью устойчивой системы непрерывного профессионального развития. Его эффективность подтверждается не только нормативной базой и практикой регионов, но и научными исследованиями в области наставничества (Хамзина Ш.Ш. и др. [1]), а также динамики учебной мотивации педагогов (Омарова М.К. и др. [2]). Участие преподавателя как сопровождающего специалиста на посткурсовом этапе, взаимодействие с цифровыми инструментами и опора на профессиональные сообщества позволяют обеспечить поддержку педагогов в условиях внедрения новых подходов. Представленная модель, ориентированная на реальные запросы и потенциал учителя, способствует формированию профессиональной уверенности, устойчивых практик и может служить основой для масштабирования на уровне республики.

Эффективность методического сопровождения педагогов напрямую зависит от научно обоснованных подходов, лежащих в основе его организации. Одним из ключевых является *андрагогический подход*, ориентированный на особенности обучения взрослых. Взрослый педагог рассматривается как субъект профессионального развития, обладающий собственным опытом, мотивацией к саморазвитию и стремлением к решению конкретных профессиональных задач.

Андрагогический подход предполагает, что педагог осознанно выбирает цели и формы повышения квалификации, активно участвует в образовательном процессе и нуждается в персонализированной поддержке, учитывающей его индивидуальные потребности. Таким образом, методическое сопровождение должно быть гибким, адресным и мотивационным.

Компетентностный подход, заложенный в стратегические документы Министерства просвещения РК, ориентирует методическую поддержку на развитие ключевых профессиональных компетенций педагога: предметной, методической, цифровой, коммуникативной и исследовательской. В рамках сопровождения особое внимание уделяется применению знаний на практике, развитию рефлексии и способности к самооценке своей деятельности.

Методическое сопровождение в современных условиях выступает формой реализации принципа непрерывного профессионального развития. Оно обеспечивает преемственность между курсами повышения квалификации и повседневной педагогической практикой, создавая условия для осмысленного внедрения инноваций в обучение и воспитание.

Особую роль в системе методического сопровождения играет фасилитация и профессиональные сообщества. Фасилитаторы - опытные педагоги-наставники или методисты - сопровождают педагогов в процессе внедрения новых практик, консультируют, организуют совместное обучение. Профессиональные сообщества создают среду для обмена опытом, обсуждения затруднений и реализации совместных проектов, формируя культуру взаимопомощи и коллективного роста.

В соответствии с Приказом Министра образования и науки Республики, Казахстан от 28 января 2016 года № 95 «Правила организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов, а также посткурсового сопровождения деятельности педагога» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 08.11.2021 г.) филиал Өрлеу-СКО в течение одного календарного года и более осуществляет посткурсовое сопровождение деятельности педагогов, прошедших повышение квалификации, для качественной реализации на практике полученных знаний с итоговым мониторингом и анализом изменений в профессиональной деятельности педагога, который предоставляется педагогу, в том числе в дистанционном режиме. Практическая реализация методического сопровождения всё активнее переходит в цифровую среду. Одним из инструментов стала разработка и внедрение виртуального

сообщества педагогов «Өрлеу», целью которого является поддержка профессионального общения, трансляция педагогического опыта, сопровождение начинающих педагогов и организация сетевого взаимодействия [5].

Таким образом, деятельность филиала Өрлеу-СКО по повышению квалификации педагогических кадров обновляется в отношении усиления поддержки педагогов в посткурсовой период и непрерывного посткурсового мониторинга, основными направлениями которого являются иерархия анализа образовательных исследований (рисунок1).



Рисунок 1. - Иерархия анализа образовательных исследований

В соответствии с Положением о посткурсовом сопровождении (ПКС) деятельности педагогов, прошедших обучение в АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» от 11.11.2022 г. (№ 213) филиалом Өрлеу-СКО с 2023 года ППС организовано начало проведения исследовательской деятельности слушателями курсов на местах с целью апробирования теоретических знаний, полученных на курсах на практике по предложенным формам (Action Research, Facilitated Action Research, Lesson Study, Learning Study).

Сопровождение слушателей после прохождения курсов осуществляется в виртуальном сообществе Өрлеу (https://community.orleu-edu.kz/), где каждый педагог имеет возможность получить консультацию по интересующему вопросу, организовать методическое пространство для обмена информацией и материалами в любое время суток. Сообщество позволяет оказать оперативную методическую помощь начинающим педагогам[7].

Функциональность платформы включает регистрацию участников, размещение индивидуальных планов, доступ к вебинарам, методическим материалам, возможность задавать вопросы фасилитаторам, а также участие в групповых обсуждениях. Однако текущий уровень активности в сообществе указывает на потребность в переосмыслении подходов к вовлечению педагогов.

Согласно стратегии «Өрлеу» до 2029 года планируется усиление цифровой инфраструктуры филиалов, создание коворкинг-пространств, цифровых кейсов и открытых онлайн-курсов (МООС) в составе модели.

Мониторинг эффективности методического сопровождения представляет собой важный компонент обеспечения качества педагогического развития и реализации образовательных программ. Он позволяет оценить, насколько сопровождение способствует применению новых знаний, росту профессиональных компетенций, вовлечённости педагогов и улучшению результатов обучения.

В рамках посткурсового сопровождения целесообразно реализовать многоуровневый подход к мониторингу, включающий как количественные, так и качественные показатели. Среди них: уровень удовлетворённости педагогов сопровождением, активность в профессиональных сообществах, внедрение новых методов обучения, участие в исследовательских формах сопровождения, влияние на ученические результаты.

Таким образом, посткурсовым сопровождением в виртуальном сообществе охвачены:

- педагоги дошкольного воспитания и обучения;
- учителя среднего образования (музыка, художественный труд, математика, информатика, физика, химия, биология, география, история, начальные классы, казахский язык, русский язык, английский язык, НВТП, родной (уйгурский, узбекский, таджикский) язык, руководители, заместители, специальные педагоги (инклюзия), интегрированные предметы МКШ, педагоги-ассистенты, наставники); старшие воспитатели, старшие вожатые; библиотекари, учителя по предмету «Глобальные компетенции».

Темы исследований выбраны слушателями в контексте профессиональных затруднений, а так же тематики курсов повышения квалификации. В примере, наиболее популярные темы исследования педагогов дошкольного воспитания и обучения указаны в таблице 1.

Таблица 1.

№	Уровни образования	Тема
1	Дошкольное воспитание и обучение	Содержание работы педагога по организации настольно-печатных игр в старшей группе
2	Дошкольное воспитание и обучение	Содержание работы педагога по работе и организации дидактических игр
3	Дошкольное воспитание и обучение	Содержание работы педагога по организации ролевой игры в старшей группе;
4	Дошкольное воспитание и обучение	Содержание работы педагога по организации игр, направленных на социально-коммуникативное развитие в старшей группе
5	Дошкольное воспитание и обучение	Создание доброжелательной обстановки в процессе сюжетно-ролевой игры в средней группе

Актуальность выбора педагогами дошкольных организаций игрового направления исследований обусловлены изменениями в системе дошкольного воспитания и обучения: утверждена «Модель развития дошкольного воспитания и обучения», изменен Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения на основе принципа «обучение через игру».

Планируемые методы исследования по направлениям дошкольного воспитания и обучения:

- анализ теоретико-методологической литературы;
- анкетирование родителей и педагогов по тематике исследований;

- аудио и видео фиксация и последующий анализ;
- наблюдения за деятельностью детей.

Планируемые темы исследования в основном и общее среднем образовании указаны в таблице 2.

Таблица 2.

№	Уровни образования	Тема	Категория слушателей
1	Основное и общее среднее образование	Низкий уровень читательской грамотности учащихся вследствие недостаточного развития навыков осмысления текста	Учителя биологии
2	Основное и общее среднее образование	Низкое качество выполнения домашнего задания учащимися в следствие отсутствия интереса к предмету «Биология» у учащихся 7 класса.	Учителя биологии
3	Основное и общее среднее образование	Какие стратегии повлияют на навыки формулирования вопросов?	Учителя биологии
4	Основное и общее среднее образование	Оқушылардың география пәніне деген қызығушылықтарын арттыру	Учителя географии
5	Основное и общее среднее образование	Табиғи ресурстардың игерумен байланысты проблемалар	Учителя географии

Актуальность выбора педагогами основного и общего среднего образования обусловлена интересом педагогов к проведению циклов Lesson Study, в процессе которых учителя приобретут знания и навыки в отношении конкретных компонентов педагогической компетенции, в частности:

- вовлечению учащихся в интенсивный учебный процесс и меньшей сосредоточенности на объяснении содержания темы;
- подготовки к уроку с выбором и планированию интенсивных подходов к обучению;
- выстраивание стратегии «ученик – ассистент» объяснение содержания членам каждой группы учащихся и согласование с ними ответов к заданиям для дальнейшей работы в группе;
- изменение порядка преподавания и, как следствие, влияние на вовлеченность учащихся в процесс обучения, а также на их понимание концепций темы того или иного предмета.

Большая часть слушателей зарегистрированы в виртуальном сообществе и выбрали формы AR, FAR, LS, LrS, указав сроки исследования в действии с 01.09.2025 г. по 30.05.2026 г.

В целях анализа вовлечённости педагогов в посткурсовое сопровождение была проведена количественная оценка активности в виртуальном сообществе «Өрлеу» Северо-Казахстанской области. Учитывался охват участников по предметным направлениям с момента запуска платформы по июнь 2025 года. Полученные данные позволяют оценить распределение участия и выявить профессиональные группы, наиболее активно использующие возможности цифрового сообщества. Ниже представлена диаграмма с численностью зарегистрированных педагогов в разрезе

предметов, что может быть использовано для планирования адресной методической поддержки и мониторинга цифровой вовлечённости (рисунок 2).

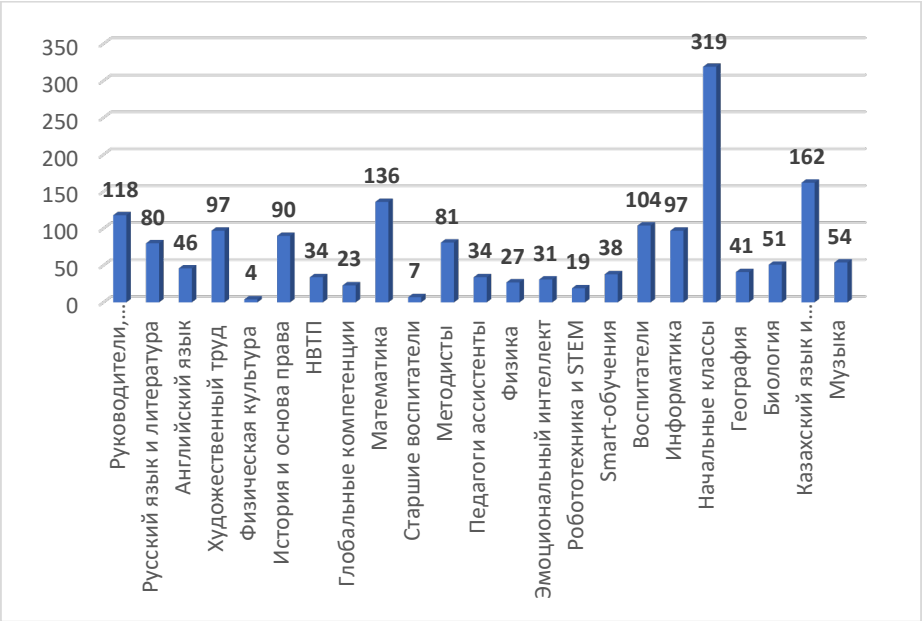


Рисунок 2. - Активность педагогов в виртуальном сообществе «Өрлеу» СКО по направлениям

Также необходимо учитывать объективные вызовы, с которыми сталкивается система сопровождения: кадровый дефицит, высокая нагрузка фасилитаторов, недостаточная цифровая грамотность части педагогов, неравномерность вовлечённости по регионам. Решение этих проблем требует системной поддержки, в том числе через обучение фасилитаторов, мотивационные программы и гибкие цифровые решения.

Методическое сопровождение посткурсового непрерывного профессионального развития педагогов в Республике Казахстан представляет собой важнейшую составляющую политики в области повышения качества образования. Его эффективность базируется на нормативной поддержке, научно обоснованных подходах, развитой институциональной системе и цифровой инфраструктуре.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод о необходимости дальнейшего укрепления системы сопровождения через усиление фасилитационной поддержки, модернизацию цифровых платформ, расширение практик наставничества и трансляции успешного педагогического опыта. Виртуальные сообщества педагогов должны стать живыми площадками профессионального взаимодействия, где каждый участник чувствует себя включённым и значимым.

С началом нового 2025-2026 учебного года планируется переформатирование сообщества: усиление трансляции успешного педагогического опыта через регулярные выступления, организация открытых мероприятий, введение системной коллаборации и создание цифровых кейсов. Реализуется система мастер-классов, где опытные педагоги демонстрируют эффективные методы и приемы работы. Эстафета методической помощи начинающим педагогам включает презентации опыта применения различных образовательных технологий и участие в практических занятиях. Мастер-классы позволяют начинающим специалистам преодолевать профессиональные затруднения и находить решения практических проблем. Эти меры направлены на повышение

мотивации, включённости и значимости онлайн-поддержки как компонента профессионального развития.

В долгосрочной перспективе развитие методического сопровождения должно быть связано с достижением целей устойчивого развития и интеграцией в международные стандарты педагогической поддержки, что обеспечит конкурентоспособность казахстанской образовательной системы.

Ключевыми направлениями дальнейшего развития являются: углубление цифровизации образовательного процесса, развитие профессиональных сообществ педагогов, совершенствование системы мониторинга и оценки эффективности, расширение международного сотрудничества. Особое внимание должно быть уделено решению кадровых проблем, повышению престижа педагогической профессии и созданию условий для непрерывного профессионального роста педагогов.

Успешная реализация системы методического сопровождения требует консолидации усилий всех участников образовательного процесса: государственных органов управления образованием, организаций повышения квалификации, образовательных учреждений, педагогических сообществ и самих педагогов. Только при таком комплексном подходе возможно достижение стратегических целей повышения качества образования и обеспечения конкурентоспособности казахстанской системы образования на международном уровне.

Литература:

1. Худякова Е.В. Персонализированные модели сопровождения в дополнительном профессиональном образовании. Педагогическое образование в России, № 2, 2024.
2. Ventista O., Brown Ch. Effective professional development: A review of evidence. International Journal of Educational Research, Vol. 121, 2023.
3. О развитии системы образования: Национальный план развития Республики Казахстан до 2029 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32327039
4. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы: Постановление Правительства РК от 28.03.2023 г. № 249 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249
5. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 января 2016 года № 95 «Правила организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов, а также посткурсового сопровождения деятельности педагога» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 08.11.2021 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013420
6. Стратегия развития АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» до 2029 года. – Астана, 2025.
7. Виртуальное профессиональное сообщество педагогов «Өрлеу». – Цифровая платформа посткурсового сопровождения, реализуемая АО «НЦПК «Өрлеу» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://community.orleu-edu.kz/g

ПЕДАГОГТІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫ: ӘДІСТЕМЕЛІК ҚОЛДАУ ЖӘНЕ ТӘЖІРИБЕ

Таскалиева Г.Е., *«Өрлеу» БАҰО АҚ филиалы Батыс Қазақстан облысы бойынша Кәсіби даму институты қоғамдық-гуманитарлық бағыттағы кафедраның* ***аға оқытушысы, тарих магистрі,*** *Орал қаласы. taskalieva1982@mail.ru*

Аңдатпа. Бұл мақалада педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуы, педагогтердің қызметін курстан кейінгі қолдау шаралары туралы айтылады. Педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуын қолдау тәжірибесі сөз болады.

Түйінді сөздер: педагог, үздіксіз кәсіби даму, біліктілік арттыру курстары, әдістемелік қолдау, тәжірибе.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПРАКТИКА

Таскалиева Г.Е., старший преподаватель
кафедры общественно-гуманитарного направления
Института профессионального развития по Западно-Казахстанской области филиала АО НЦПК «Өрлеу», магистр истории, город Уральск, taskalieva1982@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы непрерывного профессионального развития педагогов, а также вопросы посткурсового сопровождения деятельности педагога. Обсуждается опыт поддержки непрерывного профессионального развития педагогов

Ключевые слова: педагог, непрерывное профессиональное развитие, курсы повышения квалификации, методическое сопровождение, опыт.

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: METHODOLOGICAL SUPPORT AND PRACTICE

Taskalieva G.E., Senior Lecturer, Department of Social and Humanitarian Direction
Institute of Professional Development in the West Kazakhstan Region, Branch of JSC NCPC "Ө Rleu," Master of History. the city of Uralsk. taskalieva1982@mail.ru

Abstract. The article deals with issues of continuous professional development of teachers, as well as issues of post-course support of teacher activities. The experience of supporting continuous professional development of teachers is discussed.

Key words: teacher, continuous professional development, advanced training courses, methodological support, experience.

Еліміздің білім беру саласы қызметкерлерінің алдында білім беру сапасын арттыру, тәрбие жұмысын жетілдіру, білім алушыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, педагогтердің кәсіби дамуын қамтамасыз ету секілді маңызды міндеттер тұр. Аталған міндеттерді іске асыру білім беру саласы қызметкерлерінен жоғары кәсіби біліктілікті талап ететіндігі сөзсіз. Биылғы жаңа оқу жылында да педагогтер мен мектеп басшыларының үздіксіз кәсіби дамуы мәселесі өзекті болып қалып отыр.

Психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік зерттеулердің нәтижесінде және шынайы мектеп тәжірибесін талдау мұғалімдердің алдына мемлекет тарапынан қойылып отырған, кәсіби құзыреттілік деңгейіне сәйкес келмеу, базалық білім беруді жаңғырту талаптарына дайын болмау тәжірибелері кездесіп отыр.

Педагогтің үздіксіз кәсіби дамуы - бұл ең алдымен білім беру тәжірибесіне заманауи көзқарастар жүйесін қалыптастырып, үнемі кәсіби жетілу бағытын көздейтіндігінде. Педагогтің үздіксіз кәсіби дамуына қатысты идеялар білім беру ұйымдарының педагогтеріне арналған кәсіптік стандартта да жазылған.

Білім беру ұйымдарының педагогтеріне арналған кәсіптік стандарттары келесі бірыңғай талаптарды белгілейді:

1) кәсіби педагогикалық қызметтің мазмұны мен сапасына;

2) педагогтердің біліктілік деңгейін бағалауға, аттестаттау жүргізуге;

3) лауазымдық нұсқаулықтарды қалыптастыруға;

4) сертификаттау және біліктілікті растауға [1]. Осыған сәйкес педагогті оқыту/тәрбиелеу және оқыту практикасын, кәсіптік міндеттемені, қоғамдық сенім мен құрметті қолдауға, кәсіби қоғамдастықта оқытуда және тәрбиелеуде педагогтің көшбасшылығын дамытуға ықпал етеді. Стандарт мазмұнына сәйкес барлық мамандықтардың пән мұғалімдері қызметінің негізгі мақсаты: жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтар негізінде тәрбиеленген орта мектеп білім алушысын зияткер,

иманды, шығармашыл тұлға ретінде дамыту және денесін шынықтыру, жобалық және зерттеу қызметін жүзеге асыру, тәлімгерлік, оқу-әдістемелік материалдарды әзірлеу және сараптау. Олардың міндетті еңбек функциялары:

1. Оқу процесін жүзеге асыру.

2. Білім алушылардың оқудағы жетістіктерін бағалау.

3. Білім алушыларды құндылықтар жүйесіне тарту

4. Оқу-әдістемелік қызметті жүзеге асыру болып табылады. Педагогтердің бірінші еңбек функциясы оқу процесін жүзеге асыру болып табылады. Біліктілік арттыру курстарында педагогтің оқу процесін жоспарлау дағдысын дамыту және келесі машықтарын жетілдіру көзделеді. Машықтар:

1. Білім алушылардың жас ерекшеліктерін ескере отырып, оқыту мен бағалаудың тиісті әдістерін таңдау.

2. Білім алушылардың жеке қажеттіліктерін ескере отырып, оқытудың жаңа тәсілдерін, тиімді нысандарын, әдістері мен құралдарын пайдалану.

3. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушының жеке қажеттіліктерін ескеру.

4. Білім беру процесі кезеңінде, оның ішінде сандық ортада білім алушылардың өмірі мен денсаулығын қорғау талаптарын сақтау.

5. Ұйымдастырылған оқу іс-әрекетін, оқу-тәрбие процесін талдау дағдыларын меңгеру.

6. Білім беру міндеттерін қою, қысқа мерзімді және орта мерзімді жоспарлауды жүзеге асырады.

Биылғы жылы «Тарих және құқық негіздері: оқытудағы жаңа технологиялар» тақырыбында тарих пәні мұғалімдеріне арналған біліктілік арттыру курстары өткізілді.

Педагогтердің біліктілігін арттыру курстары аясында мұғалімнің кәсіби тәжірибесінде қандай кедергілерді бастан кешіретіндігі анықталып, соған сәйкес әдістемелік қолдау көрсетіледі. Педагогтер кәсіби тәжірибелерінде қандай кедергілерді бастан кешіруі мүмкін? Мысалы: білім алушылардың білім мазмұнын игеру барысы мен деңгейін бақылауда критериалды бағалау жүйесін қолдану машығының әлсіздігі, білім алушыларды құндылықтар жүйесіне тартуда білім алушының эмоционалды-құндылық саласын дамытатын тәрбие жұмысын жүзеге асыру машығының әлсіздігі, оқу-әдістемелік қызметті жүзеге асыруда сабаққа арналған оқу материалдарын, оның ішінде ақпаратты іздеу, саралау және сын тұрғысынан бағалау негізінде ақпараттық технологияларды пайдалана отырып әзірлеу машығының әлсіздігі тағы басқа. Кәсіби дамуды жүзеге асыру мақсатында курс жұмысы барысында қажеттіліктерді диагностикалау негізінде кәсіби дамудың траекториясын құру машығын дамытуға ықпал етеміз. Педагогтер әріптестерімен қарым-қатынас жасау арқылы оқыту тәжірибесін жақсартудың өзіндік қажеттіліктерін анықтап, өз тәжірибесі мен әріптестерінің тәжірибесіне рефлексия жасап, өз тәжірибелерін үздіксіз жақсартуды жоспарлауға бағыт алады. Мұғалімдердің шығармашылық әлеуетін арттыруға ықпал ететін жұмыстарды ұйымдастырамыз.

Педагогтердің біліктілігін арттыру курстарында педагогикалық әдептің негізгі қағидаттарының бірі үздіксіз кәсіби даму туралы сөз қозғалады [2]. Педагог өзінің кәсіби шеберлігін, зияткерлік, шығармашылық және жалпы ғылыми деңгейін жетілдіруде қандай мақсаттар қояды, оған жетудің жолдары талқыланады. Педагогтің үздіксіз кәсіби даму мәселесі: өз тәжірибесі мен әріптестерінің тәжірибесіндегі рефлексия, өзін-өзі дамыту сапасын басқару және көшбасшы болуға ұмтылу туралы сөз болады.

Бүгінгі таңда педагогтерді әдістемелік қолдау «Педагогтердің біліктілігін арттыру курстарын ұйымдастыру және жүргізу, сондай-ақ педагогтің қызметін курстан кейінгі қолдау қағидаларын бекіту туралы бұйрықтың негізінде жүзеге асырылады [3]. Аталған

бұйрықта педагогтердің біліктілігін арттыру курстарын, сондай-ақ педагог қызметін курстан кейін қолдауды ұйымдастыру және жүргізу қағидалары көрсетілген.

Курстан кейінгі қолдаудың мазмұны біліктілікті арттыру курстарының білім беру бағдарламаларының мақсаттарымен, міндеттерімен және күтілетін нәтижелерімен айқындалады.

Әдістемелік жұмыс – бұл педагогтердің кәсіби деңгейін арттыруға ықпал ететін біртұтас, көпдеңгейлі, бір-бірімен байланысты және көп функционалды жүйе. Белгілі бағдарлама бойынша біліктілікті арттыру курсынан өткен педагогтердің сабақтарына қатысқан соң, олардың кәсіби тәжірибесінде қиындық тудыратын тұстарын анықтап, кәсіби қолдау жұмысы жүргізіледі.

Педагог қызметін курстан кейінгі қолдауды жүргізудің түрлері:

1) тыңдаушыларға олардың педагогикалық, зерттеу және рефлексиялық қызметінде әдістемелік, консультациялық көмек көрсету;

2) педагогикалық және зерттеу қызметінің нәтижелерін жариялауға дайындауда консультациялық көмек көрсету;

3) педагогтердің кәсіби қоғамдастықтарының жұмысын ұйымдастыру және қолдау, оның ішінде тәжірибе алмасу бойынша іс-шаралар (байқаулар, конференциялар, семинарлар, дөңгелек үстелдер және басқа да білім беру шаралары) өткізу.

Педагогтерге әдістемелік қолдау көрсету және өз тәжірибелеріне оң өзгерістер енгізулерін қамтамасыз етумен қатар курста алған білімдерін тәжірибеде қолдану біліктерін бағамдау, соған сәйкес кеңес беру мақсатында аға оқытушылар, курс тренерлері педагогтердің сабақтарына қатысуды жүйелі жүзеге асырады.

Педагог қызметін курстан кейінгі қолдауды жүргізу барысындағы тәжірибеден байқайтынымыз:

1) педагогтердің зерттеу және рефлексиялық қызметінде әдістемелік, консультациялық көмекті жүйелі жүргізудің қажеттілігі;

2) педагогикалық және зерттеу қызметінің нәтижелерін жариялауға дайындауда консультациялық көмек көрсетуді қажет ететіндігі;

3) педагогтердің тәжірибе алмасу бойынша іс-шаралар (педагогтердің кәсіби қоғамдастықтарының жұмысын ұйымдастыру және қолдау, оның ішінде тәжірибе алмасу бойынша іс-шаралар (байқаулар, конференциялар, семинарлар, дөңгелек үстелдер, онлайн вебинарлар өткізуді қажет ететіндігі.

Аталған қажеттіліктердің орнын толтыру мақсатында педагогтерді әдістемелік қолдау түрлі форматта: байқаулар, конференциялар, семинарлар, онлайн вебинарлар, шеберлік сыныптар өткізу жүзеге асырылады.

Педагогтердің педагогикалық, зерттеу және рефлексиялық қызметінде әдістемелік, консультациялық көмек көрсету жеке және топтық формада жүйелі жүзеге асырылады. Педагогтердің білім беру процесін жетілдіру үшін зерттеулердің нәтижелерін зерделей алуы маңызды. Осы мақсатта жеке кеңес беру жұмыстарынан өзге, педагогтерге «Іс-әрекеттегі зерттеу (AR): тарих және құқық негіздері сабақтарында білім алушылардың ынтасын инновациялық оқыту әдістері арқылы арттыруда зерттеу тәсілін (AR) қолдану», «Lesson Study зерттеуі: тарих және құқық негіздерін оқытудағы қиындықтар мен олқылықтарды жеңу стратегияларын әзірлеу», «Тарих және құқық негіздері пәндері бойынша сараланған тапсырмалар сыни ойлау мен ақпаратпен жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыру құралы ретінде», «Оқытудағы бағалау әдістері» тақырыптарында оқыту семинарлары, онлайн вебинарлар өткізілді. Мәселен, педагогтер үшін«Іс-әрекеттегі зерттеу (AR): тарих және құқық негіздері сабақтарында білім алушылардың ынтасын инновациялық оқыту әдістері арқылы арттыруда зерттеу тәсілін (AR) қолдану», «Lesson Study зерттеуі: тарих және құқық негіздерін оқытудағы қиындықтар мен олқылықтарды жеңу стратегияларын әзірлеу» тақырыптарындағы оқу

практикалық вебинарлары өте өзекті. Себебі «Педагогтерді аттестаттаудан өткізу қағидалары мен шарттарын бекіту туралы» бұйрыққа сәйкес, "педагог-зерттеуші" біліктілік санатына тапсыруға үміткерлер әріптестерімен бірге сабақты (оқуды, қызметті, іс-шараны) зерттейді және білім беру ұйымдарында оқыту (тәрбиелеу) тәжірибесін жақсарту үшін зерттеу нәтижелерін таратады деп берілген [4]. Осы тұрғыда өткізілетін оқыту вебинарлары барысында педагогтердің аталған зерттеулер түрлерінің мақсатын, ерекшеліктерін, жүзеге асыру қадамдарын түсініп алуларына жағдайлар жасалады.

Жыл сайын, біліктілікті арттыру курстары білім беру бағдарламаларының нормативтік-құқықтық модулі мазмұнының аясында педагогтерге «Жалпы білім беретін пәндер бойынша республикалық және халықаралық олимпиадалар мен ғылыми жобалар конкурстарының (ғылыми жарыстардың), орындаушылар конкурстарының, кәсіби шеберлік конкурстарының және спорттық жарыстардың тізбесін бекіту туралы № 514 Бұйрығы мазмұнындағы республикалық және халықаралық олимпиадалар мен ғылыми жобалар конкурстарының мазмұны мен бағыты бойынша ақпараттар беріледі [5]. Атап айтқанда, педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуын ынталандыратын «Педагогтердің шығармашылық шеберлігіне арналған іс-шаралар тізіліміндегі»: "Үздік педагог" республикалық және облыстық конкурсы; "Үздік авторлық бағдарлама" республикалық конкурсы; "Педагогикалық идеялар фестивалі" республикалық конкурсы; Мектепке дейінгі, орта, қосымша, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі, жоғары білім беру ұйымдарына арналған бейне-сабақтар мен бейне дәрістердің "Педагогикалық идеялар панорамасы" республикалық конкурсы; "Жаңа мектепке – жаңашыл ұстаз" жас педагогтердің республикалық байқауы туралы айтылып, осы байқауларға шәкірттер дайындауда қажетті идеялар айтылып, сұрақтар қойылып, әрекет жоспары құрастырылады. Педагогтердің біліктілігін арттыру курстарында республикалық байқауларда үздік нәтижелер көрсеткен педагогтерге өз жеке тәжірибелерімен бөлісулеріне мүмкіндіктер жасалды. Нәтижесінде педагогтер өздерінің кәсіби тәжірибесіне қажетті кеңестер алып, идеяны әрекетте жүзеге асыру бойынша бағыт алады.

Педагогтерге республикалық «Педагогикалық идеялар панорамасы» байқауына қатысу ережесін түсіндіру, байқауға қатысу үшін өтініш пен жұмысты жолдаумен қатар педагогикалық идеяны рәсімдеуге қатысты кеңестер ұсынылды.

Педагогтер педагогикалық және зерттеу қызметінің нәтижелерін жариялауға дайындауда консультациялық көмек көрсетуді қажет етіп, аға оқытушылар, курс тренерлерінен жүйелі жеке кеңестер алып тұрады.

Қарқынды дамыған қоғамның жаңа құндылықтарына бағытталу, кәсіби қызметте өзгеріп отыратын жағдайларға сәйкес жаңа тәжірибені қабылдауда ашықтық мұғалім үшін кәсіби қажеттілік болып қалып отыр.

Тәжірибе көрсеткеніндей, көпшілік педагогтер жеке педагогикалық тәжірибесін талдаудың, педагогикалық рефлексияның маңыздылығын түсінбей жатады. Егер олар мұны түсінсе, бұл олардың кәсіби дамуына түрткі болатын еді. Кәсіби рефлексия жақсы мұғалімнің не істегендігін емес, сонымен қатар ол мұны қалай істегендігін түсінуге көмектесетін кілт десек те болады. Мұғалім өзінде кездескен нақты жағдаятты, мінез-құлықты, әдістерді, тәсілдерді, әрекеттерді, нәтижелерді және қол жеткізген табыстарды зерттеуі тиіс. Осы мазмұнда өзім құрастырған әдістемелік нұсқаулықты негізге алып, педагогтерге топтық және жеке кеңестер берілді [6].

Осылайша педагогтердің еңбек функцияларын жүзеге асыру бойынша (оқу процесін жүзеге асыру, білім алушылардың оқудағы жетістіктерін бағалау, білім алушыларды құндылықтар жүйесіне тарту, оқу-әдістемелік қызметті жүзеге асыру) оларға қажетті дағдылар мен машықтарды жетілдіру бойынша әдістемелік қолдау

көрсету жұмыстары жалғасын табады. Осылайша, педагогтердің пәндік, педагогикалық-психологиялық, әдістемелік, ақпараттық-коммуникативтік құзыреттілігін дамыту қазіргі білім берудің сапасын арттыруға елеулі үлес қосады.

Қорытындысында педагогтердің үздіксіз кәсіби дамуын қамтамасыз ету маңызды әрі ауқымды жұмыс. Осы бағытта республика бойынша педагогтердің біліктілігін арттыру институттарының атқарып отырған жұмысы орасан зор. Педагог қызметін әдістемелік қолдау жұмыстары жалғасын таба береді. Үздіксіз кәсіби дамуды мақсат тұтқан кәсіби білікті педагогтің еліміздің болашағы балалардың сапалы білім алуына тигізер үлесі зор.

Әдебиеттер:

1. Білім беру ұйымдарының педагогтеріне арналған кәсіптік стандарттарды бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2025 жылғы 24 ақпандағы № 31 бұйрығы.

2. Педагогикалық әдептің кейбір мәселелері туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 11 мамырдағы № 190 бұйрығы.

3. «Педагогтердің біліктілігін арттыру курстарын ұйымдастыру және жүргізу, сондай-ақ педагогтің қызметін курстан кейінгі қолдау қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 28 қаңтардағы № 95 бұйрығы.

4. Педагогтерді аттестаттаудан өткізу қағидалары мен шарттарын бекіту туралы

Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 27 қаңтардағы № 83 бұйрығы.

5. «Жалпы білім беретін пәндер бойынша республикалық және халықаралық олимпиадалар мен ғылыми жобалар конкурстарының (ғылыми жарыстардың), орындаушылар конкурстарының, кәсіби шеберлік конкурстарының және спорттық жарыстардың тізбесін бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2011 жылғы 7 желтоқсандағы № 514 Бұйрығы.

6. Г.Е.Таскалиева. Тарих пәні мұғалімінің рефлексивті дағдыларын дамыту жолдары. Әдістемелік нұсқаулық. Орал, 2023.

МЕТАРАЗВИТИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ДЛЯ КАЗАХСТАНА

Темешова З.Н., магистрант
Мирза Н.В., д.п.н., доцент
НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова»

Аннотация. В статье рассматривается понятие метаразвития как ключевого компонента современного дошкольного образования. Подчеркивается его значимость в контексте приоритетов образовательной политики Республики Казахстан, направленной на развитие личности ребенка, его саморегуляции, критического мышления и способности к обучению на протяжении всей жизни. Представлены конкретные формы реализации метаразвития в педагогической практике детского сада, а также акцентируется роль воспитателя в сопровождении метакогнитивного и личностного развития ребенка.

Ключевые слова: метаразвитие, метапознание, дошкольное образование, саморегуляция, Казахстан, личностное развитие.

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДЕГІ МЕТАДАМУ: ҚАЗАҚСТАН ҮШІН ӨЗЕКТІЛІК

Темешова З.Н., магистрант
Мирза Н.В., м.ғ.д., доцент
«Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті» КЕАҚ

Аңдатпа. Мақалада қазіргі заманғы мектепке дейінгі білім берудің негізгі компоненті ретінде метадаму ұғымы қарастырылады. Баланың жеке басын дамытуға, оның өзін-өзі реттеуге, сыни ойлау қабілетіне және өмір бойы оқуға қабілеттілігіне бағытталған Қазақстан Республикасының білім беру саясатының басымдықтары тұрғысынан оның маңыздылығы атап көрсетіледі. Балабақшаның педагогикалық практикасында метараздықты іске асырудың нақты нысандары ұсынылған, сондай-ақ баланың метакогнитивті және тұлғалық дамуын сүйемелдеудегі тәрбиешінің рөлі атап өтілген.

Түйінді сөздер: метараздық, метатану, мектепке дейінгі білім беру, өзін-өзі реттеу, Қазақстан, тұлғалық даму.

META-DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATION: RELEVANCE FOR KAZAKHSTAN

Z.N. Temeshova, **Master's student**
Mirza N.V., HD., Associate Professor
NAO "Karaganda National Research University named after academician E.A. Buketov"

Abstract. The article examines the concept of meta-development as a key component of modern preschool education. Its importance is emphasized in the context of the priorities of the educational policy of the Republic of Kazakhstan aimed at the development of the child's personality, his self-regulation, critical thinking and the ability to learn throughout life. Specific forms of the implementation of meta-development in the pedagogical practice of kindergarten are presented, and the role of the teacher is emphasized, accompanied by the metacognitive and personal development of the child.

Key words: meta-development, metacognition, preschool education, self-regulation, Kazakhstan, personal development.

Современные ориентиры развития системы образования Республики Казахстан предполагают переход от парадигмы передачи знаний к модели формирования компетенций, ориентированных на личностное развитие, критическое мышление, эмоциональный интеллект и способность к обучению на протяжении всей жизни. В условиях глобальных трансформаций и цифровизации особое значение приобретает развитие так называемых «гибких навыков», формирующихся с раннего возраста.

Одним из ключевых подходов, отвечающих этим задачам, выступает метаразвитие - становление у детей способности осознавать и управлять собственным мышлением, действиями и эмоциональными состояниями. Учитывая, что дошкольный возраст является критическим периодом формирования основ личности, педагогическая поддержка метаразвития становится приоритетным направлением в организации образовательного процесса в детском саду.

Понятие метаразвития базируется на концепции метапознания, введенной американским психологом Дж. Флавеллом (Flavell, 1979), который определил его как способность субъекта осознавать, контролировать и регулировать собственные когнитивные процессы [1].

На уровне дошкольного возраста элементы метапознавательной активности проявляются в следующих формах: осознание ребенком собственных действий и мыслей («я это сделал, потому что...»); способность объяснять свои решения и поступки; начальные формы рефлексии; навыки саморегуляции и эмоционального контроля.

Метаразвитие в этом контексте можно рассматривать как совокупность условий, процессов и педагогических приемов, направленных на развитие этих способностей.

Актуальность для системы образования Республики Казахстан. Развитие метапознавательных способностей и личностного потенциала детей отражено в ключевых нормативных документах страны.

В соответствии с Государственным общеобязательным стандартом дошкольного воспитания и обучения Республики Казахстан (2023), образовательный процесс должен быть ориентирован на: «формирование предпосылок к учебной деятельности, познавательной активности, коммуникативных, социальных, эмоциональных и регулятивных умений у дошкольников» [2].

Кроме того, Концепция развития образования Республики Казахстан до 2030 года подчеркивает приоритет: «развития у детей, включая критическое мышление, эмоциональный интеллект и умение учиться» [3].

Таким образом, идеи метаразвития полностью соответствуют стратегическому вектору национальной образовательной политики, направленной на подготовку личности к жизни в условиях быстро меняющегося мира.

В отличие от академических знаний, метаразвитие формируется в процессе повседневной педагогической практики, встроенной в образовательную среду. Ниже представлены основные методы, способствующие становлению метакогнитивных и регулятивных умений у дошкольников.

Педагогические практики:

1. Открытые вопросы, обсуждения;
2. Самостоятельный выбор заданий;
3. Игры с правилами и стратегиями;
4. Рефлексия после занятий;
5. Проектная деятельность.

Формируемые навыки у детей:

1. Умение размышлять, формулировать и обосновывать мысли;
2. Планирование, принятие решений, ответственность за результат;
3. Самоконтроль, прогнозирование последствий;
4. Осознание собственного опыта и обучения;
5. Целеполагание, командное взаимодействие, оценка результата.

Практические примеры реализации: «Как мы построили город».

В процессе сюжетно-ролевой игры дети создают макет города. После завершения воспитатель задаёт вопросы:

– Почему ты построил больницу именно здесь?

– Что получилось особенно хорошо?

– Что бы ты сделал по-другому в следующий раз?

Ответы детей свидетельствуют о формировании у них элементов рефлексии, планирования, анализа — ключевых компонентов метаразвития.

«Уголок рефлексии»

Организуется специальное пространство, где дети могут:

1. нарисовать своё настроение;
2. ответить на вопросы: «Что мне сегодня понравилось?», «Чему я научился?»;
3. поделиться с другими детьми или педагогом своими ощущениями.

Такая практика способствует развитию самосознания, эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков.

Педагог в условиях метаразвивающего подхода выступает не только источником знаний, но и проводником в мир мышления и чувств ребенка. Его задачи:

1. создавать условия для самостоятельных действий;

2. не давать готовых ответов, а направлять к поиску;
3. стимулировать детскую рефлексию через открытые вопросы;
4. поддерживать эмоционально безопасную среду, в которой ошибки воспринимаются как часть процесса обучения.

Метаразвитие не требует отдельного тематического блока в программе — оно органично интегрируется в повседневную деятельность:

1. в рамках тематических недель («Моя семья», «Мир профессий», «Осень вокруг нас»);
2. во время интегрированных занятий по развитию речи, математике, ознакомлению с окружающим миром;
3. в режимных моментах: прогулках, играх, приеме пищи, отдыхе.

Таким образом, весь образовательный процесс становится пространством развития осознанности, саморегуляции и мышления.

Метаразвитие представляет собой современную педагогическую стратегию, позволяющую сформировать у дошкольников гибкость мышления, эмоциональный интеллект и способность к самостоятельному обучению. Это особенно важно в контексте приоритетов образовательной политики Казахстана, направленных на личностное развитие и формирование навыков XXI века.

Интеграция элементов метаразвития в дошкольное образование не требует кардинальной перестройки программ, но требует методической подготовки педагогов, переосмысления их роли, а также создания образовательной среды, ориентированной на личностную активность ребёнка.

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию МНиВО Республики Казахстан на 2023-2025 годы.

Литература:

1. Флавелл, Дж. Х. Метапознание и когнитивный мониторинг: новое направление в когнитивно-развивающем исследовании / Дж. Х. Флавелл // *American Psychologist*. – 1979. – Т. 34, № 10. – С. 906–911. – DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.
2. Министерство просвещения Республики Казахстан. (2023). Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения. https://adilet.zan.kz
3. Министерство просвещения РК. (2023). Концепция развития образования Республики Казахстан до 2030 года. https://www.gov.kz/memleket/entities/edu
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ РЕФЛЕКСИЯ –МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ЖЕТІЛУІНІҢ НЕГІЗГІ ФАКТОРЫ

Тлеубай С.Т., «Қоғамдық және гуманитарлық әдістер» кафедрасының аға оқытушы

«Өрлеу»БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша кәсіби даму институты Қарағанды қаласы, tileubajsaule183@gmail.com

Аңдатпа. Бұл мақалада рефлексия адамның өзіне сыни көзімен қарау, өз мүмкіндіктерін өмір талаптарына сәйкес бағыттау, мақсатын нақтылау, ойларды тұжырымдай білу мәселесі қарастырылған. Педагогикалық рефлексия - мұғалімнің кәсіби дамуының құралы туралы тақырып қозғалған. Мақаланың басты мақсаты - педагогтың кәсіби өзін-өзі жетілдіруінің факторы ретіндегі рефлексияны ғылыми негіздеу

және тәжірибе жүзінде қажеттігін түсіндіру. Аталған мақала Бортонның рефлексиялық тәсілі, Смит бағдарламасы бойынша өз тәжірибесіне рефлексия жасау әдіс-тәсілдері және Гиббс циклі бойынша педагогикалық рефлексия мұғалімнің кәсіби дамуының құралы екендігі қарастырылып зерттелді. Мақалада жүргізілген теориялық талдаулар мұғалімнің жетілуінің өсу үдерісінің бағыты мен мазмұнын қамтамасыз ететуіне байланысты талдау жасалынған. Мақала авторлары теориялық-тәжірибелік талдаулар арқылы педагогтің рефлексиясы мұғалімнің өсу үдерісі бағыты мен мазмұнын қамтамасыз ететінін анықтады. Осыған байланысты педагогикалық рефлексия тек өзіне және өзінің іс-әрекетіне баға беру ғана емес, сонымен қатар педагогикалық, қарым-қатынасқа түскен басқа педагогтердің де өзін-өзі қалай түсінетіндіктерін бақылау, өзін-өзі тану, өзінің әлсіз жақтары мен мықты жақтарын аша білу үшін қажет деген қорытындыға келеді.

Түйінді сөздер: педагогикалық рефлексия, өзін-өзі тану, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі бағалау, кәсіби даму, өзін-өзі жетілдіру, мұғалім, метатаным.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ - ОСНОВНОЙ ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НАУКИ

Тлеубай С.Т., старший преподаватель кафедры "Общественные и гуманитарные методы"
филиал АО "НЦПК" Өрлеу" Институт профессионального развития по Карагандинской области, г. Караганда, tileubajsaule183@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос рефлексии как критического взгляда человека на самого себя, умения соотносить свои возможности с требованиями жизни, уточнять цели, формулировать мысли. Поднимается тема педагогической рефлексии как инструмента профессионального развития учителя. Основная цель статьи – научное обоснование рефлексии как фактора профессионального самосовершенствования педагога и объяснение её практической необходимости. В статье рассматриваются такие методы и подходы, как рефлексивный подход Бортона, программа Смита, а также цикл Гиббса, через которые педагогическая рефлексия исследуется как инструмент профессионального развития учителя. Проведённый теоретический анализ направлен на раскрытие содержания и направления процесса профессионального роста педагога. Авторы статьи пришли к выводу, что педагогическая рефлексия обеспечивает направление и содержание процесса профессионального роста учителя. В связи с этим, педагогическая рефлексия необходима не только для оценки себя и своей деятельности, но и для наблюдения за тем, как другие педагоги осознают себя в профессиональном взаимодействии, для самопознания, выявления своих сильных и слабых сторон.

Ключевые слова: педагогическая рефлексия, самоопознание, саморазвитие, самооценка, профессиональное развитие, самосовершенствование, учитель, метапознание.

PEDAGOGICAL REFLECTION - THE MAIN FACTOR OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SCIENCE

Tleubai S.T., Senior Lecturer, Department of Social and Humanitarian Methods,
branch of *JSC NCPK Ө rleu Institute of Professional Development in the Karaganda Region, Karaganda tileubajsaule183@gmail.com*

Abstract. This article explores the concept of reflection as a critical self-assessment, the ability to align personal capacities with life's demands, clarify goals, and formulate thoughts. The topic of pedagogical reflection as a tool for teachers' professional development is addressed. The main aim of the article is to scientifically substantiate reflection as a factor in a teacher's professional self-improvement and to explain its practical necessity. The article examines reflective methods such as Borton's reflective model, the Smith program, and Gibbs' cycle, analyzing how pedagogical reflection serves as a tool for professional growth. The theoretical analysis conducted in the article focuses on revealing the direction and content of the teacher's development process. The authors conclude that pedagogical reflection supports the direction and content of a teacher's professional growth. Accordingly, reflection is not only about self-assessment and evaluating one's actions, but also about observing how other teachers perceive themselves in professional interactions, engaging in self-knowledge, and identifying one's strengths and weaknesses.

Keywords: pedagogical reflection, self-knowledge, self-development, self-assessment, professional development, self-improvement, teacher, metacognition.

Педагог кадрлардың біліктілігін арттыруда рефлексиялық дағдыларды жетілдіру өте маңызды, алайда мұғалімнің кәсіби білікті маман ретінде қалыптасуы - үздіксіз және күрделі үдеріс. Ол жоғары оқу орнындағы теориялық білім білім алудың белгілі сатысымен шектелмей, керісінше, алынған теориялық білімді тәжірибемен ұштастыру арқылы жинақталатын біліммен тікелей байланысты.

Сондықтан рефлексия жасай алатын педагог үнемі ізденісте болатын ғалымдар атап көрсеткендей «сыртқы жағдайлармен ұстаз мүмкіндіктерін қатынастыра алатын» [1] деңгейде кәсіби-педагогикалық конструктивті рефлексияға қабілетті адам.

Жаратылыстанулық-ғылыми бағыттағы біліммен қаруландыру қызметіндегі қажетті педагогтің кері байланысын дамыту кәсіби-педагогикалық рефлексияның негізгі қажеттігінен туындайтын аса жоғары талапты қажет ететін үдеріс. Осы арқылы білім беруші мұғалімдердің алдағы кәсіби өсу мен дамуын қадағалауға және бағыттауға мүмкіндік туады. Бұл үдеріс өзара бір-бірімен тығыз байланысты болатын педагог шығармашылығынан да хабар береді.

Ақыл - парасат күші – адамның ойлауына, пайымдауына, ғылыммен өнерді ұғынуына және жақсы қылық пен жаман қылықты айыруына көмектесетін күш. Әрбір адам өз эмоциясын сезіне әрі басқара білуі керек, өз сезіміне, өз мінез - құлқына имандылық тұрғысынан баға беруден ауытқымауы керек. Өз-өзін бағалаусыз өз мінез - құлқыңды реттеуге үйренбейсің. Өзін-өзі бағалау, яғни индивидтің өзі жасаған іс-әрекеттерді, сол әрекеттерде байқалған психикалық қасиеттерді бағаламайынша мінез-құлық пен мінез-қылық өздігінен реттеле алмайды. Өзін-өзі бағалау, өз-өзін бақылау және мінез құлқынды түзету ұдайы байланысқан үдерістер [4, 5, 6].

Өз артықшылығың мен кемшілігіңді аңғару – одан кейін өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі кемелдендіруге қозғау, стимул болады, сондықтан да өзін-өзі дұрыс бағалау - оны адамгершілік идеалына жақындататын өзіне деген сенімнің негізі.

Бірінші ұсынылып отырған Бортонның рефлексиялық тәсілі ол құрылымы бойынша өте қарапайым. Бұл жоба рефлексиялаушы практик ретіндегі мамандарға қолдануға тиімді болып табылады. Не? Оның салдары қандай? Әрі қарай не болмақ? деген үш сұрақ негізінде мамандар «шынайы тәжірибе әлемі» жайлы ой қозғауына ықпал етеді. Осы жоба арқылы өздерінің тәжірибесі, кәсіби дамуы жайлы аналитикалық талдау жасай алады. Мұнда ұсынылған сұрақтар дуалды жүйе бойынша мектептегі тәжірибе жайлы жоғарғы немесе арнаулы оқу орнында жүріп те рефлексиялық бастамалар жасауға өте пайдалы.

Рефлексияны дамытуға бағытталған жаттығулар. Т. Бортон (1970) [8].

Не? Оның салдары қандай? Әрі қарай не болмақ?

Сипаттау және түсіну деңгейі, барлық сұрақтар «не» сөзінен басталады.

Талдау және бағалау деңгейі, біздің тәжірибеміздің артында не тұр? (бұған қалай қол жеткіздік).

Синтездеу деңгейі. Бұл жерде біз әуелгі дәрежеге сүйенеміз, ал бұл сұрақтар бізге әрекеттердің альтернативті себептерін және болашақта не істейтінімізді қарастыруға көмектеседі.

Мысалдар:

- Қандай мәселе болды? Мәселені шешу барысында, мен не істедім?

- Басқалары не істеді? Неге қол жеткізгім келді? Менің іс-әрекеттерімде не жақсы, не жаман болды?

- Қандай тәсілмен, бұлар қаншалықты маңызды? Тағы не білуім керек? Сонымен, мен нені үйрендім?

- Қазір не істей аламын? Қазір не істеуім керек? Бұл әрекеттердің арты не болар еді?

Рефлексиялық дағдыны арттыруға берілген екінші жобада мамандарға өз

тәжірибесі жайлы ойлануға бағытталған төрт бағыттағы маңызды сұрақтар берілген. Бұл жобада негізінен тәжірибедегі үдеріс, оның ықпалы мен нәтижесі жайында терең ойлануға мүмкіндік береді. Практиктерге өзін кәсіби маман ретінде танып білуге, тәжірибеге өзгерістер енгізіп, оны жақсартуға, сынақтан өткізуге, зерттеушілік бастама жасауға ықпал етеді. Сонымен бірге, өз мамандығының құндылығы мен теориялық білімін нығайтуға көмектеседі.

Дж. Смит бағдарламасы бойынша өз тәжірибесіне рефлексия жасау тәсілі (1989) [9].

Тапсырма. Маңызды сұрақтар. Сипаттама. Мен не істедім? Ақпарат (талдау).

Бұл не мағына білдіреді? Конфронтация – Тайталас (өзіндік сана).

Мен қалайша осындай болдым?

Реконструкция - қайта құру (бағамдау және жинақтау). Менің болжамдарым, құндылықтарым және сенімдерім жөнінде тәжірибем не дейді? Аталған идеялар қайдан пайда болды? Қандай әлеуметтік тәжірибелер бұл идеяларда көрсетілген?

Өз тұжырымдамаларымды ұстануға не мәжбүрлейді? Менің тәжірибемнің мүдде – мақсаты неде?

Менің тәжірибемнің мүмкіндіктеріне қандай ой-пікірлер кері әсер етеді?

Үшінші рефлексиялық тәсілде жеке және кәсіби тәжірибеде рефлексия жасауға негізделген бес бағыттағы сұрақтар берілген. Рефлексияны дамытудың бірнеше жолдары бар, дегенмен де, әрбір практик маман өзіне ыңғайлы және тиімді жолын таңдауы керек. Бұл сұрақтар құрылымы бойынша жоғарыда ұсынылған екі рефлексиялық модельге қарағанда күрделірек. Бұл әрбір маманнан кәсіби түсінік, кәсіби дағды және кәсіби біліктілікті талап етеді. Осы сұрақтарға жауап бере отырып, өзінің «жасырын» тәжірибелік білімі мен әрі қарай оны қалай дамытуға болатыны жөнінде дербес шешім қабылдауға итермелейді.

Рефлексияның 5 R – көмекшілері (Bain et al., 2002) [10].

Тренерлер мен мұғалімдерді ойландыратын сұрақтар.

Reporting. Баяндау. Қиындық немесе жағдай қалай туындады? Жағдай қайда және қалай орын алды? Мәселенің негізгі аспектілері қандай? Маңыздылығы неде?

Responding. Жауап беру. Осы жағдаятта мен өзімді қалай ұстадым немесе жағдаятқа байланысты менің әрекетім қандай болды? Не нәрсені жақсы жасай алдым, нені жақсы жасай алмадым? Мен оны қалай білемін? Неліктен осылай ойлаймын? Мен өзімді қалай сезіндім? Не нәрсе мені осылай сезінуге итермеледі?

Relating. Байланыстыру/ қатысын табу. Осы жағдайға байланысты менің білімімнің/теориялық/ - жеке және кәсіби тәжірибеме, білім, түсінік және дағдыға қатысы байланысы қандай? Олар бір-бірімен қалай байланысады?

Reasoning. Себеп-салдарын түсіндіру. Осы жағдайға байланысты тәжірибені теориямен қалай байланыстыруға болады? Қандай теориялар бар?

Әртүрлі көзқарастардың жағдайға әсері қандай? Жеке көзқарас, әріптестің көзқарасы, оқушының көзқарасы т.б. әсері қандай болмақ?

Reconstruction. Реконструкция. Қайта құрастыру

Қорытындылай келе, мен осы мәселе немесе жағдайдан не үйрендім? Қандай тұжырымдама мен қорытынды жасадым? Нені басқаша жасар едім? Неліктен?

Осы жағдайдан алған білім мен тәжірибені болашақтағы тәжірибемді жақсарту үшін қалай қолданар едім? Осы ретте «рефлексиялық модельдердің өз тәжірибесіне аналитикалық талдау жасауға ықпалы қандай?» деген мәселе төңірегінде ой қозғап, тағы бірнеше модельдерді қарастыруға болады. Кембридж университетінің докторы С. Браунхилл «Өзін-өзі рефлексиялау формалары арқылы мұғалімдердің рефлексиялық тәжірибелерін қолдау» [11] мақаласында «Өзін-өзі талдау метатанаммен байланыстырылады, себебі рефлексия барысында танымдық үдерісті тану үдерісі ой

елегінен өтеді» деген пікір айта отырып, өзіндік рефлексияны дамытуға бағытталған аналитикалық модельдерге сипаттама береді. Өз ісінің шебері, яғни кәсіпқой маман аналитикалық тәсілдерді өз ойларын құрылымдау мақсатында пайдаланады.

Рефлексиялық күнделікті жүргізудің тиімді жолдары. Мұғалімнің рефлексиялық күнделігі дегеніміз не? Күнделікті жүргізудің екінші және үшінші үлгісі «Борттық журнал». Орын алған оқиға барысы, жақсартуға арналған ой-пікірлер – төртінші үлгі.

Ұсынылып отырған рефлексиялық тәсілдердің барлығы белгілі бір ойды жинақтауға және келесі қадамдар жоспарлауға мүмкіндік беретін графикалық формаға сүйенген.

Өзіндік рефлексия – бұл жоғары деңгейдегі жекеленген жол, әртүрлі модельдер тек ойды құрылымдау үшін ұсынылады. Кәсіби мамандар, өз аналитикалық тәжірибесінде жағдаятқа, деңгейіне, стильдік ерекшелігіне сәйкес өзіндік жеке моделін жасау қажет. Сондықтан, әрбір рефлексиялаушы практиктің өз таңдауы бар демекпін.

Мұғалімнің рефлексиялық күнделігі белгілі бір оқиға жайлы өзіндік жеке ой-толғаулар, сезімдер мен әсерлер жазылатын жеке адамның күнделігі іспеттес жүргізіледі. Ерекшелігі мұнда педагогке тән кәсіби мәселелер жазылады.

Педагогтердің құрылымдық рефлексиясын белсендіруде тәжірибелік-эксперименттік жұмыс Қарағанды қаласындағы білім беру мекемелерінде: М.Жұмабаев атындағы гимназия, ЖББМ №15, Ы.Алтынсарин атындағы мектеп-лицейінде өткізілді. Экспериментке барлығы әртүрлі педагогикалық өтілі бар 15 мұғалім қатыстырылды.

Анықтау эксперименті барысында педагогтік қызметте «Мен-табыстымын» ұстанымын ұғынудағы байқалатын мұғалімдердің рефлексивтілігі анықталды. Онда педагогтың өзін-өзі өзектендіруге және үнемі өзін-өзі кәсіби-тұлғалық жетілдіруіндеге рефлексиялық қабілет тексерілді. Осы мақсатта мына әдістемелерді пайдаландым:

1. «Менің кәсіби қызметім және кәсіби пірім (үлгім, идеалым)» анкетасы;
2. Л.Я.Гомзан, М.В.Кроз, М.В.Латинскаялар [14] ұсынған өзін-өзі өзектендіруші тест;
3. А.А.Леонтьевтің коммуникативтік қызметтің анкетасының негізіндегі тестік картасы.
4. «Кәсіби қызметтің кезеңдері және өзін-өзі жетілдірудің келешегі» атты педагогтардың өздерін-өзі сипаттаулары және олардың контент-талдауы.

Біз рефлексия құбылысын көрсету үшін, педагогтың құрылымдық рефлексиясын және жалпы алғанда өзін қолдау, белсендіру және дамыту үшін жоғарыда аталған тесттерді қарастырдық.

Қойылған міндеттерді шешу кезінде педагогтің рефлексиялық біліктілігі мен дағдысын анықтау үшін мұғалімдерге өзін-өзі бағалау эссесін «Кәсіби жолдың кезеңдері және өзін-өзі жетілдіру келешегі» тақырыбына жазу ұсынылды. Осы эссе автобиографиялық мазмұнда болмас үшін қанадай сұрақтарды алған дұрыстығы жөнінде педагогтермен алдын-ала пікірлесу өткізілді.

Жобамен мындай сұрақтар қамтылды:

1. Сіз өзіңіздің қазіргі кәсіби деңгейіңізді қандай деп бағалайсыз?
2. Өзіңіздің кәсіби еңбек жолыңызды қандай шартты кезеңдерге бөлер едіңіз?
3. Сіздің пікіріңізше, педагогикалық қызметте кәсіби шеберлікті шыңдау үшін бір кезеңнен екінші даму кезеңіне өтудің қандай шараттары бар?
4. Сіздің кәсіби проблемаңыз және оны шешу жолдары қандай?
5. Кәсіби дамудың келешегі, кәсіби өзін-өзі жетілдірудің шарттары неде?

Осы сұрақтар бойынша сұралған педагогтердің 98 %-ы алғашқы қызметке үйренудегі бейімделу кезеңі, оның қиындықтары, оқушылармен, басқа педагогтармен қарым-қатынас ерекшеліктерін атады. Респонденттер «қалыптасу», «кемелдену», «шығармашылық» кезеңдерін атап рефлексиялық талдау қиындықтарын да көрсеткен.

Тек 45% педагогтер ғана «педагогикалық тәжірибенің жинақталуы», «шеберлікті көтеру», «өзіне-өзі талапты күшейту» сияқты кәсіби өсудің кезеңдерінің маңызды сипаттарын атаған. 80% мұғалімдер өзінің кәсіби дамуындағы үздіксіздік (сабақтастық) сипатын атап, онда өзінің жетілуінің оқушылармен бірге түсіністікте бола алуын алға тарқан. Жалпы алғанда өзінің педагогикалық қызметін талдау ұстаз еңбегінің мазмұнды, әдістемелік жақтарына, оқушылар біліміндегі «ақтаңдақтарды» талдауға, әдеп тұрғысынан алғандағы оқушалармен арадағы қарым-қатынас тұрғысына бағытталғандығын атап өту керек.

Қазіргі педагогтардың кәсіби үлгісі, пірі (идеалы) жөніндегі ұғымдарын білу мақсатында осы экспериментке қатысқан мұғалімдерден сауалнама алынды. Онда мындай сұрақтар қойылды:

1. Сіздің кәсіптік (қызметтік) үлгіңіз, піріңіз (идеалыңыз) болып табылатын кім (не)?

2. Сіздің ойыңызша идеалға (піріңізге) жақындаудың, жетудің шарттары қандай?

3. Кәсіби идеалмен Сіздің практикалық педагогикалық жұмысыңыздың қандай ара қатынасы бар?

Бұл жерде қажеті педагогтердің өзіндік санасында кәсіби пірінің рөлі мен мазмұны болды. Алынған нәтижелер төмендегідей қорытынды жасауға негіз болды.

«Сіздің кәсіптік (қызметтік) үлгіңіз (идеалыңыз) болып табылатын кім (не)?» деген бірінші сұраққа респонденттердің жауаптары біркелкі емес, осы мәселе бізге жауап берген мұғалімдерді олардың кәсіби пірі жөніндегі ұғымдарының көлемі мен мазмұнына қарай үш топқа бөлуге мүмкіндік берді. Бірінші топ 46% мұғалімдер өздерінің кәсіби пірін нақты адаммен байланыстырған. Ал, олардың ішінде 26 % ұстаздар Л.С.Выготский, Ы.Алтынсарин, М.Жұмабаев, А.С.Макаренко, В.Ф.Шаталов, Ш.А.Амонашвили сияқты белгілі ұстаздардың аты-жөндерін атаған. Осы бірінші топ мұғалімдерінің ішінде 20 %-ы өдерінің кәсіби піріне өз әріптестерінің жұмысын, бұрынғы мектептегі ұстаздарын және «алғашқы ұстаз» бейнесімен байланыстырған.

Екінші топ 31 % педагогтар кәсіби пірдің маңызы мен рөлін сезінбейді, олардың өзіндік санасында «Мен – шынайымын» және «Мен – әлеуеттімін», «Мен – тамашамын» бір-біріне сәйкес келеді, яғни олардың тұлғалық және кәсіби өзін-өзі жетілдірудерінің өсуі тоқырауда екендігін білдіреді. Осы топтың көпшілігі (23 %), «кәсіби қызметінде пір жоқ» немесе «ол жөнінде ойланбаған», «пірі педагогтік кәсіппен байланысты емес», «кәсіби қызмете пірдің болуын міндетті деп есептемеймін» деп жауап берген. Осы топқа біз өздерін пірмін деп санайтын (8 %) педагогті қостық. Олар «Мен өзім пірмін», «Мен кәсіптік қызметтің ең басына көтерілдім», Кәсібімдегі «пір және өзімнің менім» сәйкес келеді - деген сияқты жауаптар осы топта кездесті.

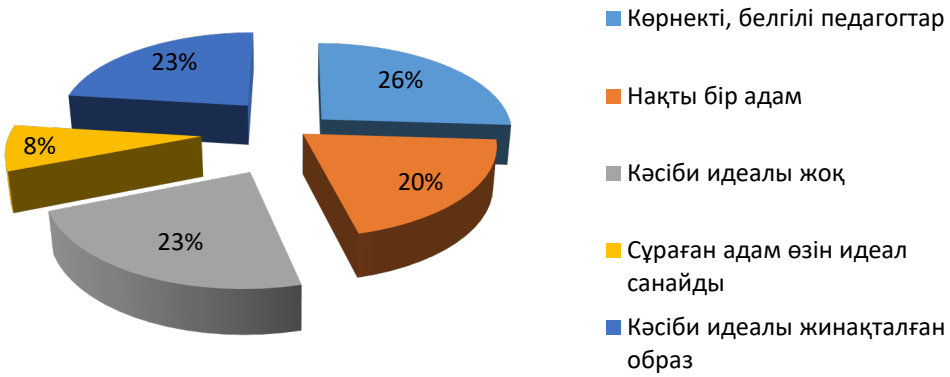
Бұл жағдайды кәсіби дамудағы бағыт-бағдарлары жоқ, өзіндік саналары төмен педагогтер деп есептедім. Педагог өзінің алдына нақты кәсіби міндеттер қоймайды, өз өсуінің және дамуының келешегін көрмейді. Олар үшін жеке тәжірибелері және шеберлікте жеткен деңгейлері жеткілікті, өзін-өзі жетілдіру қажеттілігі жоқ, өйткені олардың пірлері – өздері. Осындай мұғалімдердің педагогикалық жұмыстағы әдеттілік пен үйреншіктілігі кәсіби тоқырауға, эмоционалдық «жанып кетуге», кері кетуге әкеліп соқтырады, өйткені мұғалімге оның «жақын арадағы аму аймағы» (Л.С. Выготский) берілмеген.

Үшінші топқа (23 %), біз кәсіби пірлері тұлғаның кәсіби маңызды сапаларымен «елестетілетін», құндылықты бағдарларымен және қандайда бір педагогтік қабілеттер мен біліктіліктерді аңғартатын жауаптарды қостық. Педагогтердің осы санаты педагог бейнесін – кәсіби, тұлғалық сапалары педагог профессиограммасына, талап етілетін кәсіби қызметке сәйкес келетіндер жауаптарын енгізілді.

Мысалы «Жоғары білім деңгейі мен оны беру біліктілігінің үйлесімділігі»; «Мен

үшін теориялық білімді оқушылардың нақты өмірлерімен байланыстыру қажеттілігі»; «Коммуникабелдік, түсіну, мейірімділік сияқты сапалардың үйлесімі»; «Балалардың шығармашылығын дамытуға ұмтылуы».

1. Педагогтің жеке тұлғалық сапаларының ішіндегі ерекше тамаша деп танылған ол, балаға деген сүйіспеншілік, махаббат, олармен қарым-қатынаста бола білуі, ұстамдылық, шыдамдылық, еңбек сүйгіштік т.с.с. Нақты бір ұстаздың кәсіби пір мазмұнының негізінде педагогикалық сенім, қызметтегі тұлғаның ұстанымы жөнінде таразылауға болады. Респонденттердің жауаптары: «Тәрбиедегі адамгершілікке талпыну», «Шығармашыл тұлға тәрбиелеу», «Оқушыларды дамыту» сияқты педагог еңбегінің рухани-адамгершіліктік «бояуын» көрсетеді. Педагог еңбегінің «білімдік», дидактикалық-әдістемелік қырлары «Білім деңгейінің және әдістемелік шеберлігінің жоғарылығы», «Оқушыларға берік білім беру біліктіліг» т.с.с жауаптары байқалды. Сіздің кәсіптік (қызметтік) үлгіңіз, піріңіз (идеалыңыз) болып табылатын кім (не)? деген сұрақтың жауаптарын бөлімдерден тұратын диаграмма ретінде төмендегі суреттегідей етіп көрсетуге болады (1-сурет).



1-сурет. Кәсіби идеалдың мазмұны (Д.Шон бойынша)
Дереккөз: авторлармен әзірленген

Осы суретте зерттеудің нәтижелеріне шеңбердің бөліктері пропорционалды болған аудандар % бойынша көрсетілген.

Жалпы алғанда, 70 % педагогтердің кәсіби пірлері бар, ал олардың мазмұндық сипаттары педагог тұлғасының жалпы және кәсіби бағыттылығына, әдістемелік және мұғалімнің педагогикалық мәдениетіне және даму мен өзін-өзі өзектендіруіне тәуелділігі жекебас ерекшеліктерге ие.

2. Сіздің ойыңызша идеалға (піріңізге) жақындаудың, жетудің шарттары қандай?

Сауалнаманың екінші сұрағы «Сіздің ойыңызша идеалға (піріңізге) жақындаудың, жетудің шарттары қандай?» деген болды. Педагогтердің бұл сұраққа жауаптары келесідей: сұралғандардың 72% - ы кәсіби қызметтік пірге жетуге, теңесуге болады, егер қажетті *ішкі шарттар* болса, мысалы, өзін-өзі дамытуға деген, өзін-өзі жетілдіруге және өзін-өзі жүзеге асыруға деген ынта мен ұмтылыс болса деп жауап береген.

Мұғалімдердің 16 % - ы кәсіби идеалға жету жолында анықтаушы болып сыртқы шарттар мен жағдайларды алға тартады. Педагогті мәртебілі мамандықтар қатарына жеткізсе, әдістемелік қамтамасыз етілуіне жағдай жасалса, моралдық және материалдық қажеттіліктер толыққанды қанағаттандырылса деп есептейді. 12% мұғалімдер жауаптарында кәсіби пірге жетуге болмайды, оған жету мүмкін емес деп есептейді. Осы сұрақтың жауап көрсеткіштері диаграмма бойынша 2-суретте берілген.



2-сурет. Кәсіби идеалға (піріңізге) жақындау, жету жөніндегі ұғымдары (Д. Шон бойынша)

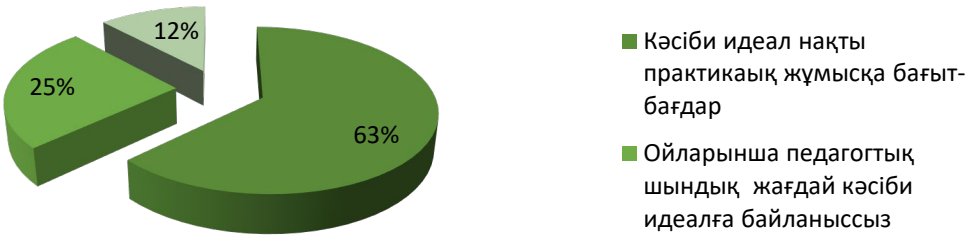
Дереккөз: авторлармен әзірленген

3. Кәсіби идеалмен Сіздің практикалық педагогикалық жұмысыңыздың қандай ара қатынасы бар? Кәсіби пірдің педагогтың нақты қызметіне әсері жөніндегі деректерді үшінші «Кәсіби идеалмен Сіздің практикалық педагогикалық жұмысыңыздың қандай ара қатынасы бар?» деген сауал жауаптары көрсетті.

Мұғалімдердің жауаптары бұл тұста да үш топқа бөлуге тұратындай болды. Бірінші топқа респонденттердің 63%-ы, олардың кәсіби қызметтегі пірлері нақты педагогикалық қызметте мақсат пен бағдар, кәсіби-қызметтік мінез-қылықты реттеуші, кәсіби-тұлғалық сапаларының даму бағыттарын көрсететін сапа екендігін атаған.

Респонденттердің 25% - ы екіншісі топты құрады. Олардың кәсіби пірлері (егер ол болса), өздерінің қазіргі атқарып жүрген кәсіби қызметтерімен еш байланысы жоқ екендігін көрсеткен. Осы топ өкілдерінің ойынша, педагогтық шындық «жоғары ұмтылыс мақсатынан» (пірден) бөлінген. Бұл мұғалімдер тобының педагогтық қызметтері, оқушылармен қарым-қатынастары және басқа да білім беру субъектілерімен қарым-қатынасы, кәсіби ойлаулары көбінесе кездейсоқ, стихиялы және ұйымдастырылмаған сипатта.

Үшінші топты 12% мұғалімдер құрады. Олардың «Мен – шынайымын» және «Мен – әлеуеттімін», «Мен – тамашамын» бір-біріне сәйкес келеді, яғни олардың кәсіби өзін-өзі жетілдірудерінің жеткен деңгейіне өздері қанағаттанады, өз-өздерін жоғары бағалаулары тым артық болғандықтан өздеріне сенімділігі, сыни тұрғыда қараулары байқалып тұрады. Осы топты құрайтын педагогтердің кәсіби ерекшеліктері ол, авторитарлылық, консерватизм және стреотиптілік. Осы алынған нәтиже 3-суретте көрсетілген.



3-сурет. Кәсіби идеал және практикалық педагогикалық қызметтің ара-қатынасы (Д.Шон бойынша)

Дереккөз: авторлармен әзірленген

Зерттеу нәтижелерінің қорытындысы:

1. Қазіргі педагогтердің ұғымында кәсіби-педагогикалық үлгі (пір) қарама-қайшылықты және негізінен өз мазмұны бойынша жеке басқа табынушылық па, әлде соған бейімделу ме деген көзқарас;

2. Кәсіби-педагогикалық үлгі оларда, мақсат ретінде көрінеді, шығармашыл-педагогтің практикалық қызметінде бағыт-бағдар ретінде байқалып осы респонденттердің көпшілігінде олардың даму векторлары болып табылады;

3. Педагогтердің пікірінше кәсіби идеалға қарай жылжу, жақындау үдерісі кезінде анықтаушы болып өсу мен дамудың сыртқы емес, ішкі шарттары есептеледі.

Кәсіптік-педагогикалық үлгі педагогикалық ғылымдардың гуманистік приоритеті негізінде және педагогтің кәсіби жетістігінің практикасындағы әрбір мұғалімнің рефлексиясы, терең талдау пәні болуы тиіс. Пір педагогикалық қызметтің құндылықты-мағыналы мазмұны, педагогтің өзін-өзі жетілдіруінің мотивтері және перспективасы іспетті. Кәсіби пірді және онымен байланысты «Мен-табыстымын» түйсіну, рефлексияның қатысымен жүзеге асады.

Осы эксперименттік-тәжірибе жұмысында мұғалімнің өзін айналасындағыларға қарым-қатынасының дұрыстығын кәсіби сана-сезімімен байланыстылығы жөніндегі Б.П.Ковалев, жүргізген зерттеулерге сүйендік. Рефлексивтік біліктіліктің деңгейі өзін-өзі бағалау дұрыстығының дәрежесімен байланысты болады.

Сарапшы-оқушылардың төмен бағасын алған мұғалімдердің қарым-қатынасы тұйықтық, қаталдық және айырмашылықты ескере алмауымен ерекшеленеді. Оқушылармен кері байланыс жоқ. Өзі қоятын талаптарды қатаң бақылау ерекшелігі бар, педагог өз құқығын жағдаятқа қарамай, ескермей пайдаланады. Бұл анықталған қарым-қатынас типі біржақты әрекет жағдайына жатады және педагогикалық қатынастың авторитарлық стиліне сәйкес, өйткені онда оқушы педагогикалық әрекеттестіктің тең құқықты серіктесі емес нысаны ретінде қаралады.

Қатынастың осы әрекеті агрессияның тууын қалыптастырады, ынтаны төмендетіп енжарлыққа соқтырады, танымдық белсенділігі төмендейді, тұлғаның мотивациялық аясы тарылады, оқыту үдерісінің шығармашылық сипаты жоғалады. Мұғалімнің авторитарлылығы педагогикалық жұмыстың жүруінің рефлексивті емес тәсілін көрсетеді. Педагогикалық биліктің табынуы, мұғалімнің «жоғарыдан» басқару ұстанымы, гуманитарлық педагогиканың ұстанымдарымен сәйкеспейді және рефлексивтік педагогика мен психология пікірлерімен қайшы. Диаграммада нәтижелер келесідей болып көрінеді (4-сурет).



4-сурет. Педагогтық білімдерінің стилі бойынша мұғалімдердің пайыздық көрсеткіші (Д.Шон бойынша)

Дереккөз: авторлармен әзірленген

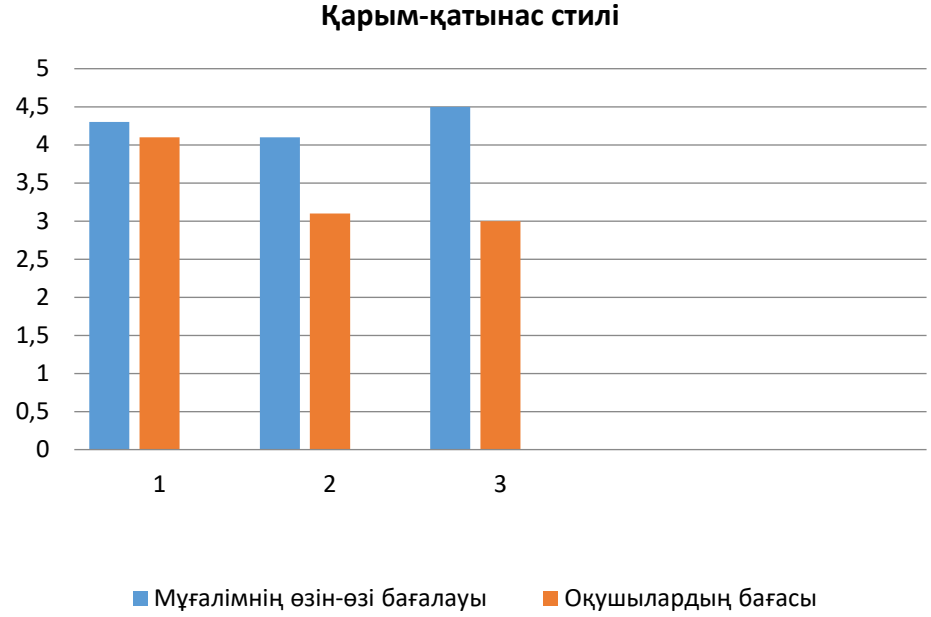
Келтірілген нәтижелер демократиялық стилдегі педагогтерге белсенді рефлексия тән екендігі жөнінде қорытындылауға болатынын көрсетеді. Гумандылық, диалогқа

келушілік, проблемалылық және арақатынастағы икемділік оқушылар мен педагогтердің шығармашықты тұрғыда өздерін көрсетуге әсер етеді, олардың бірге әрекет етулерінің субъективтік ретте алға басуына ықпалын тигізеді.

Либералдық стилдегі мұғалімдердің басқалар тарапынан бағаланудан сескеніп «жабық» ұстанымда әрекет ететіндерін нәтиже көрсетті. Алынған нәтижелер педагогтердің өзін-өзі бағалауымен оқушылардың оларға берген бағаларында алшақтық бар. Осы жағдай педагогтің тек өзімен өзі ғана болуын, олардың оқушылармен байланысқа бағытталмағанын байқатады. Осындай бағыттылық педагогтің өзін және басқаларды бағалауына едәуір кері әсерін береді. Сонымен педагогтің кәсіби рефлексиясының қалыптаспағандығы жөнінде түсінуге болады.

Авторитарлық стилдегі қарам-қатынастағы педагогтердің өздерін бағалаулары мен оқушылардың оларды бағалаулары осы екі көрсеткіштер арасында байланыстың жоқ екендігін көрсетті. Ол мұғалімнің тек өзіне және өз мақсатына ғана бағытты жұмыс жасайтынын білдіреді, олар кәсіби-тұлғалық сапа ретінде рефлексиялылықтың болмауынан оқушының субъектілігін іштей мойындамайтынын педагогтың өзін-өзі бағалауының сәйкес еместігі айқындайды. Осы стилдегі мұғалімдердің өзін-өзі бағалаулары асыра сілтеушілік болғандықтан оқушылармен қарым-қатынаста басымдылыққа, балалар пікірлері мен қызығушылықтарын басуға, педагогтің тұлға ретінде және кәсіби қызметтің субъектісі ретінде дамуын тежеу және кері кетуіне әкеліп соқтырады. Алынған деректер рефлексивтік біліктілік деңгейі өзін-өзі бағалауымен және қарым-қатынас стилімен сәйкес ара қатынаста екендігін анықтайды.

Педагогтердің өзін-өзі бағалауы мен оқушылардың әртүрлі қарым-қатынас стилі жөніндегі берген бағасының арақатынасының диаграммасын А.А. Бизяева бойынша 5-суретте ұсынамыз.



5-сурет. Қарым-қатынас стилі гистограммасы
Дереккөз: авторлармен әзірленген

Педагогикалық білім берудің әр стилі бойынша мұғалімдердің өзін-өзі бағалауы мен оларды оқушылардың бағалауы гистограммада. Сонымен, алынған деректер оқушылар және әріптестері тарапынан берілген баға педагогтің кәсіби өзін-өзі бағалауына сәйкес қалыптастырған кезде педагогтің субъект-субъектілік қарым-қатынасқа бағдарлануы оның белсенді рефлексивтік ұстанымын айқындайтынын

көрсетеді. Берілген баға мен өзін-өзі бағалау дәрежелерінің сәйкес келмеуі кәсіби өсудің тоқтағандығын, мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынастың әлеуметтік-психологиялық атмосферасында көрінбейтін қиындықтар мен кедергілердің бар екендігін көрсететін белгі болып табылады.

Сонымен рефлексия – педагогикалық үдерістің қатысушылары, оның ішінде педагогті дамытудың шарттарының бірі. Сондықтан бұл қазіргі кездегі білім саласындағы көкейтесті мәселелер қатарына жатады. Біріншіден, жүргізілген теориялық талдаулар педагогтің рефлексиясы мұғалімнің жетілуінің өсу үдерісінің бағыты мен мазмұнын қамтамасыз ететіні анықталды, психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдау педагогикалық рефлексияны кәсіби-педагогикалық қызметке тән сипаттама, құндылық, кәсіби-тұлғалық сапа, даму мен өзгеру механизмі және белсенділік формасы екендігін көрсетті. Екіншіден, рефлексия педагогикалық құбылыс ретінде педагогтің кәсіби-педагогикалық қызметінің мәнімен, жалпы және кәсіби-қызметтік мәдениетімен анықталатыны талданып, педагог рефлексиясы оның қызметіндегі ой жұмысы мен өзін-өзі өзгертуінің механизмі болып табылатыны зерделенді. Өзін-өзі жетілдіруінің процессуалдық логикасымен және өзін педагогикалық рефлексия субъектісі ретінде қалыптастыруы және рефлексиялық біліктілік пен дағдылары болуымен байланысты. Үшіншіден, конструктивті кәсіби-педагогикалық рефлексия кәсіпке байланысты тұлғалық сапаларын, кәсіби жолын, жалпы педагогикалық тәжірибесін, өз жұмысындағы күйзелулер мен қиындықтарды, өзін педагогикалық қызметтің субъектісі және даму субъектісі ретінде түйсінуін ұйғаратындығы анықталды. Кәсіби өзін-өзі жетілдіру педагог рефлексиясымен әрі қарай даму бағытын анықтайтыны байқалды.

Осыған байланысты педагогикалық рефлексия тек өзіне және өзінің іс-әрекетіне баға беру ғана емес, сонымен қатар педагогикалық, қарым-қатынасқа түскен басқа педагогтердің де өзін-өзі қалай түсінетіндіктерін бақылау, өзін-өзі тану, өзінің әлсіз жақтары мен мықты жақтарын аша білу үшін қажет.

Әдебиеттер:

1. Подымов Н.А. Психологические барьеры в педагогической деятельности. - М: Прометей, 1998. - 239 с.
2. Философиялық сөздік / Редкол. Р.Н. Нұрғалиев, Ғ.Ғ. Ақмамбетов, Ж.М. Әбділдин ж.б. – Алматы: «Қазақ энциклопедиясы», 1996. – 525 б.
3. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск.: «Современное слово», 2005. – 720 с.
4. Әл-Фараби. Әлеуметтік-этикалық трактаттар. – Алматы: «Ғылым», 1975. - 418 б.
5. Рувинский Л.И., Хохлов С.И. Ерік пен мінезді қалай тәрбиелеу керек. – Алматы: Мектеп, 1989. – 150 б.
6. Аталы сөз - ақылға көз**:** қазақ мақал-мәтелдері/ Т. Рсаев. – Алматы: Дәуір, 2021. – 856 б.
7. Абай (Ибрахим Құнанбаев). 2 томдық шығармалар жинағы. - Алматы: Дәуір, 2023.- 736б.
8. Borton, T. Reach, Touch and Teach: Student Concerns and Process Education. - Publisher: McGraw-Hill, 1970. - 208 pages.
9. Smyth, John. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education // Education and Culture. – 1989. - Vol. 09: Iss. 1. [Электронный ресурс]. – URL: https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol09/iss1/art2
10. Bain J.D., Ballantyne R., Mills C. and Lester N.C. Reflecting on practice: Student teachers' perspectives. - 2021. – 271 p.
11. Браунхилл С. Өзін-өзі рефлексиялау формалары арқылы мұғалімдердің рефлексиялық тәжірибелерін қолдау // Педагогикалық диалог. – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2024. – №4 (10). – 142 б.
12. Браунхилл С. Сыни рефлексия жасай білу. // Педагогикалық шеберлік орталығы. - 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cpm.kz.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: МОДЕЛИРОВАНИЕ, УСПЕШНЫЕ ПРАКТИКИ

Трегубова Т.М. доктор педагогических наук, профессор
ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры спорта и туризма», Казань, Россия
tmtreg@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9938-0098
Мурзалинова А.Ж. доктор педагогических наук, профессор
СКУ им. М.Козыбаева, г. Петропавловск
M_alma60@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2388-5481

Аннотация. Статья демонстрирует авторское видение системы непрерывного профессионального развития педагога и возможности ее моделирования. Представлен опыт индивидуализации системы непрерывного профессионального развития педагогов в вузе на примере Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма (Поволжский ГУФКСиТ). Актуальность статьи определяется важностью и своевременностью совершенствования и индивидуализации процесса профессионального развития педагогов как ресурса для повышения качества обучения и обогащения человеческого капитала образовательной организации. Цель статьи – обосновать значимость совершенствования системы профессионального развития преподавателей вуза в условиях цифрового контекста и представить имеющийся конструктивный опыт организации данной работы. Ведущими методами исследования были анкетирование преподавателей, анализ специальной психолого-педагогической и управленческой литературы, и авторское моделирование профессионального развития педагогов в вузе. Результаты нашего исследования отражены в разработанных и апробированных трех моделях индивидуализации профессионального роста преподавателей вуза, динамическая трансформация контента которых является перспективой наших дальнейших исследований.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, модели, университет, индивидуализация, контент, конкурентоспособность.

ЖОО ОҚЫТУШЫСЫНЫҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫ: МОДЕЛЬДЕУ, ТАБЫСТЫ ПРАКТИКАЛАР

Трегубова Т.М., педагогика ғылымдарының докторы, профессор
«Поволжье мемлекеттік дене шынықтыру, спорт және туризм университеті»
МБМУ Қазан, Ресей, tmtreg@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9938-0098
Мурзалинова А.Ж., педагогика ғылымдарының докторы, профессор
М.Қозыбаев атындағы СҚУ, Петропавл қ.
M_alma60@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2388-5481

Аңдатпа. Мақалада педагогтің үздіксіз кәсіби даму жүйесінің авторлық пайымы және оны модельдеу мүмкіндігі көрсетіледі. Жоғары оқу орнындағы педагогтардың үздіксіз кәсіби даму жүйесін жекелендіру тәжірибесі Волга мемлекеттік дене шынықтыру, спорт және туризм университетінің (Волга МФҚИжТ) үлгісінде ұсынылған. Мақаланың өзектілігі оқытудың сапасын арттыру және білім беру ұйымының адами капиталын байыту үшін ресурс ретінде педагогтардың кәсіби даму процесін жетілдіру мен даралаудың маңыздылығымен және уақтылылығымен айқындалады. Мақаланың мақсаты - цифрлық контекст жағдайында ЖОО оқытушыларының кәсіби даму жүйесін жетілдірудің маңыздылығын негіздеу және осы жұмысты ұйымдастырудың конструктивті тәжірибесін ұсыну. Зерттеудің жетекші әдістері оқытушыларға сауалнама жүргізу, арнайы психологиялық-педагогикалық және басқару әдебиеттерін талдау және жоғары оқу орнындағы педагогтардың кәсіби дамуын авторлық модельдеу болды. Біздің зерттеулеріміздің нәтижелері жоғары оқу орны оқытушыларының кәсіби өсуін дараландырудың әзірленген және сынақтан өткен үш моделінде көрініс тапқан, олардың контентінің серпінді өзгеруі біздің одан арғы зерттеулеріміздің перспективасы болып табылады.

Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби даму, модельдер, университет, дараландыру, контент, бәсекеге қабілеттілік.

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY TEACHER: MODELING, BEST PRACTICES

Tregubova T.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, *FSBEI HE "Volga State University of Physical Culture, Sports and Tourism," Kazan, Russia*
tmtreg@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9938-0098
Murzalinova A.Zh., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
SKU named after M. Kozybaev, Petropavlovsk
M_alma60@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2388-5481

Abstract. The article demonstrates the author's vision of the system of teachers' continuous professional development, and the possibility of its modeling. The experience of individualization of the system of continuous professional development of teachers at the university is presented on the example of the Volga State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Volga GUFKSiT). The relevance of the article is determined by the importance and timeliness of improving and individualizing the process of teachers' professional development as a resource for improving the quality of education and enriching the human capital of educational organization. The purpose of the article is to justify the importance of improving the system of university teachers' professional development in a digital context, and to present the existing constructive experience in organizing this work. The leading research methods were questioning teachers, analyzing special psychological, pedagogical and managerial literature, and the author's modeling of teachers' professional development at the university. The results of our research are reflected in the developed and tested three models of individualization of professional growth of university teachers, the dynamic transformation of its content is the prospect of our further research.

Key words: continuous professional development, models, university, individualization, content, competitiveness.

В условиях стремительной цифровизации общества, направленной на внедрение цифровых технологий в разные сферы жизни социума, высшее образование также претерпевает значительные изменения путем перехода к новым форматам обучения и инновированию содержания образования. В контексте быстрых перемен, требующих немедленной адаптации к меняющимся условиям, непрерывное профессиональное развитие (НПР) преподавателей становится особенно актуальным. Преподаватели вузов сталкиваются с потребностью приспособления к новому контенту, технологиям, методам и подходам в обучении. Современное общество ожидает от педагогов готовности к использованию инновационных технологий для создания наиболее эффективного обучения с наименьшими затратами времени, что актуализирует потребность в постоянном обновлении знаний и компетенций у специалистов сферы образования.

В последние годы в условиях реализации компетентностной парадигмы высшего образования вопрос о необходимости современной и эффективной организации непрерывного профессионального развития преподавателей вуза ставится регулярно, приобретая все большую остроту, особенно в контексте парадигмы «Открытой науки», где акцент делается на доступности научных знаний и исследований для всех заинтересованных лиц, а также на эффективном взаимодействии внутри научно-образовательного сообщества, которое обеспечивают открытые образовательные ресурсы [1,3].

В современном контексте цифровизации образования обучающиеся растут в условиях цифровой среды практически с самого рождения, что меняет их восприятие образования и взаимодействия с учителями, которые, в свою очередь, должны уметь учитывать эти изменения. Однако, согласно результатам мониторинга цифровой компетентности учителей Федерального института развития образования (ФИРО) РАНХиГС за 2024 год, элементы дистанционного обучения и цифровые технологии на своих уроках практически не используют 32,3% российских учителей. Несомненно, существенному ускорению внедрения цифровых технологий в образовательные

программы способствовала пандемия COVID-19, которая и дала толчок к немедленному приспособлению учителей к новым условиям. И хотя на момент пандемии некоторая часть педагогов скептически, в какой-то степени халатно отнеслась к необходимости повышения квалификации, считая, что цифровизация образования лишь временная мера, потребность в адаптации к новым условиям развития общества никуда не исчезла спустя несколько лет, обретая состояние новой тенденции, переросшей в современный тренд [2].

В условиях социально-экономических изменений, новых требований к высшему образованию, развития парадигмы «Открытой науки» и других обстоятельств, исследование структуры и контента программ непрерывного профессионального развития педагогов становится не только актуальным, но и необходимым для обеспечения максимально качественного образования, что позволит также создавать более эффективные образовательные практики, соответствующие требованиям современности и потребностям обучающихся.

Психолого-педагогическое обоснование и научно-методическое обеспечение профессионального развития педагога вуза, отвечающего вызовам сегодняшнего и завтрашнего дня, делает его гарантом позитивного разрешения противоречий, присущих системным инновационным образовательным структурам в их динамичном развитии. Наряду с этим укажем, что в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года» отмечено, что для достижения глобальной конкурентоспособности российского высшего образования необходимо совершенствование человеческого капитала, что актуализирует вопросы подготовки и повышения профессионального мастерства преподавателей вузов в условиях быстрого развития профессиональных квалификаций, неизбежного устаревания сформированных умений и навыков, динамичного восполнения новых недостающих компетенций с учетом современного контекста.

Определение непрерывного профессионального развития может характеризоваться с разных точек зрения, однако в большинстве случаев оно употребляется для описания процесса профессиональной подготовки в соответствии с определенной программой, дополнительное обучение, которое проходят специалисты для улучшения своих профессиональных способностей.

НПР отличается от других видов образования именно потребностью в непрерывном, систематическом обучении. Поддержание и повышение знаний, опыта и компетентности профессионалов на протяжении всей своей карьеры всегда было задачей дополнительного профессионального образования, приоритетные направлении и технологии определяются ведущими трендами развития общества. Важность предоставления непрерывного профессионального развития для педагогов широко признана, поскольку одного лишь предварительного образования недостаточно для повышения качества преподавания, которые соответствуют быстрым изменениям в образовании сегодня.

НПР в широком смысле относится к различным постоянным учебным мероприятиям, направленным на развитие профессиональных знаний и способностей учителей с целью повышения их навыков и результатов обучения учащихся [4]. Оно также характеризуется приобретением новых компетенций, выходящих за рамки тех, которые были приобретены во время первоначальной подготовки учителей [3, 4]. Таким образом, эффективное НПР обеспечивает своевременную адаптацию преподавателей к новым требованиям и тенденциям в их практике, готовит их к работе и расширяет возможности для карьерного роста. Например, Донг К. и др. (2022) предполагают, что эффективное непрерывное профессиональное развитие непосредственно связано с образовательными потребностями учащихся; является интенсивным, непрерывным и

связано с практикой; фокусируется на преподавании и изучении конкретного академического контента; связано с другими школьными инициативами; предоставляет учителям время и возможности для сотрудничества и построения прочных рабочих отношений; постоянно контролируется и оценивается [5].

Анализ специальной литературы по теме исследования показал множественность толкований феномена «профессиональное развитие», также как и различные его определения с акцентом на ту или иную грань: социально профессиональный рост, непрерывное профессиональное образование, пост-квалификационное развитие и т. д.

Используемая парадигма «Открытая наука» весьма зримо воздействует на образование преподавателей, предлагая новые подходы и ресурсы для их профессионального развития. В рамках парадигмы открытой науки акцент делается на важность доступности знаний и результатов исследований, что способствует формированию активного сотрудничества и обмена опытом среди педагогов. Преподаватели получают возможность упрощенного доступа к актуальным исследованиям, образовательным материалам и методическим разработкам, что позволяет им обновлять свои знания и применять новые подходы в обучении и что также может способствовать созданию наиболее эффективных образовательных программ. Также открытая наука способствует развитию цифровой грамотности у преподавателей, так как они учатся использовать различные онлайн-ресурсы и платформы для обмена знаниями. Это, в свою очередь, улучшает их способность интегрировать технологии в образовательный процесс. В результате парадигма открытой науки не только обогащает образовательный опыт преподавателей, но и создает условия для их постоянного профессионального развития, что в конечном итоге отражается на качестве образования в целом.

В нашей опытно-экспериментальной работе мы исследуем непрерывное профессиональное развитие педагогов как организационный и устойчивый многокомпонентный, личностно и профессионально значимый процесс целенаправленной деятельности по непрерывному самоизменению и профессиональному росту.

Процесс НПР педагогов состоит из разнообразных естественных актов и сознательных (планируемых) видов деятельности, которые предназначены для прямой или косвенной «выгоды» бенефициара - отдельного лица, группы или коллектива.

В ходе опытно-экспериментальной работы основной упор был сделан на бенчмаркинг (сравнение содержания, технологий, форм и методов НПР) лучших практик непрерывного профессионального развития педагогов в университетах России, Казахстана, Белоруссии, КНР, обращение к которым - отнюдь не спонтанно и не спорадично, ибо данный опыт наиболее ценен для российской высшей школы в контексте социально-педагогического прогнозирования.

Анализ выявленных нами в процессе бенчмаркингового исследования и описанных в предыдущих публикациях трех моделей, которые осуществляют индивидуализацию профессионального развития педагогов, названные как профессионально-педагогическая модель (основной упор - на совершенствование метакомпетенций и предметно-профессиональных Hard-skills, формирование готовности к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации социума); социально-педагогическая модель (помощь педагогу в адаптации к коллективу, формирование профессионально-корпоративной идентичности педагога, сопровождение и поддержка его в реализации карьерных стратегий); личностно-педагогическая модель (формирование и развитие когнитивных способностей, когнитивных личностных инструментов познания с особой ролью Self-Skills (само-компетенций), постоянно дополняемыми Soft-skills, в целях создания личностной

системы знаний и компетенций), позволил выделить виды непрерывного профессионального развития педагогов.

К ним было отнесено: структурированное (активное профессиональное развитие), рефлексивное (пассивное обучение) и неструктурированное (самонаправленное) профессиональное развитие педагогов.

Структурированное или активное НПР педагогов представляет собой формальное обучение/повышение квалификации, включающее в себя тренинги, различные виды курсов, семинары, вебинары, сертифицированные мероприятия, мастер-классы, участие в экспертных группах, аттестационных комиссиях или различного уровня конференциях.

Рефлексивное или пассивное профессиональное развитие происходит, когда педагоги усваивают информацию или участвуют в каких-либо действиях менее формально. Например, они могут читать новостные статьи, слушать подкасты, смотреть профессиональное видео на Youtube или читать научно-методическую литературу, которая способствует их развитию и совершенствованию.

Неструктурированное профессиональное развитие или самонаправляемое профессиональное развитие представляет собой «обучение на рабочем месте» посредством наставничества, коучинга, менторинга или наблюдения. Каждое событие или действие, когда педагогом выполняется новая профессиональная задач при содействии или помощи других педагогов/ коллег или ресурсов, происходит их профессиональное развитие. Принципиальное различие у данного вида НПР от других видом в том, что невозможно точно предугадать результат, четко спланировать процесс, а главное - определить сроки получения или совершенствования новых компетенций. Большая часть возражений по профессиональному развитию данного вида («на рабочем месте») подчеркивает, что НПР в этом случае является негласным и, следовательно, непрозрачным.

В ряде сфер деятельности, а в образовательном процессе и профессиональной подготовке педагогов это - обязательно, результат НПР педагогов используется официально, и поэтому требуется документирование определенного объема работы и полученного результата (новый сертификат, обновление документов, лицензий, др.).

Мы придерживаемся точки зрения, что необходимо использовать все виды непрерывного профессионального развития педагогов и их сочетание в зависимости от педагогической ситуации, в которой знания и опыт коллективно используются, проверяются, подвергаются сомнению и производятся, чтобы продуктивно ее разрешить и действовать коллегиально. Что касается социальной ответственности за НПР педагогов как вектора социосообразности в системе высшего педагогического образования, то наши исследования показали, что ответственность за НПР педагогов лежит на множестве разных субъектов образования, социальных партнеров, включая и корпоративную социальную ответственность, хотя они все могут иметь разную мотивацию, которая может быть не обязательно однозначной.

Однако, несомненно, что в итоге процесс непрерывного профессионального развития, его совершенствование и индивидуализация приносит пользу университету и обществу, именно педагоги определяют человеческий капитал образовательной организации, обуславливающий развитие самой профессии, приносящей пользу обществу.

Стремление к непрерывному профессиональному развитию и совершенствованию, как правило, ожидается от всех преподавателей высшей школы. Однако проанализировав процесс непрерывного профессионального развития на описательном и исследовательском уровнях, стало очевидным, что ключевую роль в этом процессе играет не только индивидуальный и институциональный фон, но и

национальный контекст: наличие международных летних профессиональных школ, программ профессионального образовательно-культурного обмена, организация международных конкурсов научных работ и научных грантов, возможности реализации совместных научно-образовательных проектов и создание международных консорциумов, проектов.

Литература:

1. Бурганов, Р.Т. Микро- и мезо-факторы диверсификации непрерывного профессионального образования в Университете спортивного профиля / Р.Т. Бурганов // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2024. – Т. 13, № 2. – С. 10-14. – DOI 10.24412/2225-8264-2024-2-799. – EDN HZGCLO.
2. Евтюгина А.А., Дергач И.О. Реализация непрерывного образовательного процесса специалистов в области физической культуры и спорта (на примере курсов повышения квалификации) // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2016. № 2. С.47-53.
3. Трегубова, Т.М. Профессиональное развитие педагогов: вызов времени и бенчмаркинг лучших практик / Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении. Коллективная монография. Авторы-составители: Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов,М.Н. Стриханов. М:, Изд-во Экон-Информ 2021. – С. 243–254.
4. Ширинкина, Е.В. Роль высшего образования в формировании человеческого капитала / Е. В. Ширинкина, С.Л. Бакшеев // Фундаментальные исследования. – 2016.– № 10-1. – С. 223-227.
5. Wu J., Ou G., Liu X., Dong K. How does academic education background affect top researchers' performance? Evidence from the field of artificial intelligence // Journal of Informetrics. 2022. Vol. 16 (2). P. 101292.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО И УСТОЙЧИВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ И НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

Урунова З.Н., зав. кафедрой сурдопедагогики и клинических основ специальной педагогики

и.о.доцента НПУУ имени Низами, PhD, г.Ташкент,Узбекистан

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы направленные на осознание значимости профессионального роста и саморазвития будущего педагога. Профессиональное развитие становится осознанным, когда системным и поддерживаемым внешней средой, оно оказывает долговременное влияние не только на самого педагога, но и на качество образования в целом.

Ключевые слова: интеграция, профессиональные умение, парное наставничество, адаптация, саморазвитие, рефлексивные навыки, индивидуализация, непрерывное и устойчивое профессиональное развитие.

БОЛАШАҚ ЖӘНЕ ІСІН ЖАҢА БАСТАҒАН ПЕДАГОГТАРДЫҢ ҮЗДІКСІЗ ЖӘНЕ ТҰРАҚТЫ КӘСІБИ ДАМУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ШАРТТАРЫ

З.Н. Ұрынов, сурдопедагогика және арнайы педагогиканың клиникалық негіздері кафедрасының меңгерушісі

Низами атындағы ҰБМУ доцентінің м.а., PhD, *Ташкент қаласы, Өзбекстан*

Аңдатпа. Мақалада болашақ педагогтың кәсіби өсуі мен өзін-өзі дамытуының маңыздылығын түсінуге бағытталған мәселелер қаралды. Кәсіби даму жүйелі және сыртқы орта қолдайтын кезде ұғынылады, ол педагогтың өзіне ғана емес, жалпы білім беру сапасына ұзақ мерзімді әсер етеді.

Түйінді сөздер: интеграция, кәсіби шеберлік, жұптық тәлімгерлік, бейімделу, өзін-өзі дамыту, рефлексиялық дағдылар, дараландыру, үздіксіз және тұрақты кәсіби даму.

CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CONTINUOUS AND SUSTAINABLE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE AND NOVICE TEACHERS

Urunova Z.N., Head of the Department of Sign Pedagogy and Clinical Foundations of Special Pedagogy, Acting Professor
Nizami NSPUU, PhD, *Tashkent, Uzbekistan*

Abstract. The article examines issues aimed at raising awareness of the importance of professional growth and self-development for future teachers. Professional development becomes conscious when it is systematic and supported by the external environment, and it has a long-term impact not only on the teacher themselves, but also on the quality of education as a whole.

Ключевые слова: интеграция, профессиональные умение, парное наставничество, адаптация, саморазвитие, рефлексивные навыки, индивидуализация, непрерывное и устойчивое профессиональное развитие.

В условиях быстро меняющегося мира именно непрерывность и устойчивость профессионального развития становятся важнейшими факторами эффективности педагогической деятельности. Современное образование требует от педагога не только глубоких знаний в своей предметной области, но и готовности постоянно совершенствовать профессиональные умения, адаптироваться к изменениям в обществе, технологиях и образовательных стандартах. Поэтому профессиональное развитие будущих и начинающих педагогов должно рассматриваться не как отдельный этап, а как непрерывный процесс, который начинается ещё в период обучения в педагогическом вузе и продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности. В стране в целях кардинального совершенствования системы подготовки педагогических кадров на основе единого подхода, трансформации программ высшего образования в данном направлении в соответствии с международным опытом, а также обеспечения преемственности и непрерывности в сфере образования, интеграции науки и практики принят Указ Президента Республики Узбекистан, от 28.04.2025 г. № УП-73 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы подготовки педагогических кадров». Определены задачи в сфере подготовки педагогических кадров, такие как, реализация политики подготовки педагогических кадров с высшим образованием на основе единого концептуального подхода, определение основных направлений развития сферы педагогического образования, обеспечение преемственности и непрерывности педагогического образования, внедрения передовых педагогических и информационных технологий в образовательно-воспитательный процесс, развитие научно-исследовательской и инновационной деятельности в сфере педагогики. Для обеспечения качественного решения задач необходимо создать условия формирования непрерывного и устойчивого профессионального развития будущих и начинающих педагогов.

Непрерывное развитие предполагает системность — связь между подготовкой в вузе, стажировкой, наставничеством и последующим самообразованием. Будущий педагог получает теоретические знания, но их устойчивость и эффективность проявляются только тогда, когда эти знания интегрируются с практикой. Поэтому программы подготовки учителей должны включать элементы практико-ориентированного обучения: педагогическую практику, участие в исследовательских проектах, обучение в сетевых педагогических сообществах.

В Постановлении Президента Республики Узбекистан «О мерах по повышению качества педагогического образования и дальнейшему развитию деятельности высших образовательных учреждений по подготовке педагогических кадров» от 21.06.2022 № ПП-289, учитывая необходимость интегрирования теории с практикой в Узбекистане принято обеспечить проведение недельных учебных занятий для студентов 3-4-х курсов, обучающихся по дневной форме обучения в педагогических высших образовательных

учреждениях, в порядке «4+2», в том числе 4 дня — в высшем образовательном учреждении, 2 дня — в учреждениях дошкольного и общего среднего образования, в порядке прохождения практики. Такой подход даёт возможность правильной организации системы наставничества и профессиональные сообщества**.**

Л. Дарлинг-Хаммонд исследовала системы подготовки и непрерывного обучения педагогов, акцентируя внимание на необходимости практико-ориентированных и совместных форм профессионального развития. Учёная показала, что устойчивый рост педагогов возможен, если обучение основано на решении реальных педагогических задач, совместном анализе практики и поддержке со стороны коллег. Её концепция подчеркивает взаимосвязь между качеством профессионального развития учителей и результатами обучения учащихся.

Начинающему педагогу особенно важно не оставаться в профессиональной изоляции. Наставничество, важнейший механизм адаптации и саморазвития педагогов ранней карьеры, а также обмен опытом, участие в педагогических форумах, методических объединениях создают условия для постоянного развития. Наставник не только делится опытом, но и помогает молодому специалисту выстраивать индивидуальную траекторию профессионального роста. Взаимное обучение и поддержка формируют культуру педагогического сотрудничества, которая имеет долговременный эффект. Наставник помогает осваивать педагогические технологии; решать конкретные профессиональные трудности; развивать уверенность и мотивацию; формировать рефлексивные навыки. Также в Узбекистане создана система парного наставничества, когда опытный педагог сопровождает молодого специалиста в течение первого или второго года работы. Это способствует снижению профессионального стресса и формированию позитивного отношения к профессии. Внутренняя мотивация педагога должна быть направлена на осознание значимости профессионального роста, являющегося главным условием, при котором развитие становится непрерывным. Будущий учитель должен осознать, что образование — это живой процесс, в котором невозможно «достичь вершины» и остановиться. Если у педагога формируется установка на постоянное саморазвитие, стремление к поиску новых методов и приёмов обучения, то профессиональный рост становится естественной частью его личности и деятельности.

На сегодняшний день с учетом реформ в образовании, меняется подход их реализации. Таким образом, тенденция подходов усиленного применения современных, ассистивных технологий открывают широкие возможности для самообразования: вебинары, онлайн-курсы, педагогические марафоны, электронные библиотеки. Цифровая среда способствует индивидуализации развития, позволяя педагогу выбирать темп, направление и формы обучения. Необходимо стремиться к тому, чтобы цифровые ресурсы использовались не эпизодически, а стали частью устойчивой профессиональной практики. Регулярный анализ собственных достижений, трудностей и эмоциональных состояний помогает педагогу осознать динамику профессионального роста, скорректировать цели, повысить качество собственной работы.



Схема №1. Необходимые условия формирования непрерывного и устойчивого профессионального развития будущих и начинающих педагогов.

Неотъемлемой частью непрерывного развития является способность к рефлексии, то есть умению анализировать собственную деятельность, осознавать достижения и зоны роста. Систематическая самооценка помогает педагогу выстраивать долгосрочные цели, корректировать профессиональные приоритеты и осознанно выбирать пути дальнейшего обучения. Когда профессиональное развитие становится осознанным, системным и поддерживаемым внешней средой, оно оказывает долговременное влияние не только на самого педагога, но и на качество образования в целом. Учитель, ориентированный на постоянное совершенствование, становится примером для учеников, формирует у них ценность знаний и саморазвития. Таким образом, личное профессиональное движение педагога создает цепочку положительных изменений в образовательной среде. Профессиональное развитие будущих и начинающих педагогов становится непрерывным и имеет долгосрочное влияние тогда, когда оно основано на осознанной мотивации, поддерживается системой образования, наставничеством и сообществом коллег, а также включает элементы постоянной рефлексии и обновления знаний. Только в этом случае педагог не просто адаптируется к изменениям, а становится их активным участником и проводником.

Период ранней педагогической карьеры — один из самых ответственных этапов профессионального пути учителя. Молодой педагог сталкивается с множеством вызовов: адаптация к образовательной среде, поиск своего стиля преподавания, установление взаимодействия с коллегами, родителями и учениками. Для успешной самореализации педагог должен уметь подбирать наиболее эффективные стратегии вовлечения учащихся, которое в результате формирует аналитическое мышление и способствует осмысленному подходу к собственной работе. По исследованиям Лиз Кроуфорд, вовлечение учащихся в учебный процесс по-прежнему остается одной из самых больших проблем для учителей всех уровней, и это одна из причин, по которой учителя обращаются к EdTech (Основная цель EdTech — улучшить результаты обучения и преподавания, адаптируя контент и темп обучения под индивидуальные способности ученика) за решениями. По мере того как EdTech развивается, предлагая все большую функциональность, учителя используют цифровые инструменты различными способами, чтобы вновь привлечь учащихся к обучению. По мнению 60% учителей, геймификация является наиболее эффективной стратегией вовлечения учащихся, за ней следуют привлекательные визуальные эффекты (47%), выбор и озвучивание учащихся (40%) и мгновенная обратная связь (38%). Практика показывает, что образовательные

технологии могут повысить вовлечённость учащихся, предоставляя им возможность выбора и самовыражения, а также персонализируя процесс обучения. Здесь учителя подтверждают, что вовлечённость не может быть одинаковой для всех, а требует адаптации к потребностям и целям учащихся. Мгновенная обратная связь также является ключевым фактором вовлечённости, поскольку позволяет учащимся быстро выявлять области, требующие улучшения, и развивать свои сильные стороны. EdTech-проекты успешны, когда учителя вовлечены в процесс. Педагоги внедряют технологии в учебный процесс, поэтому, прежде чем EdTech сможет заинтересовать учащихся, он должен заинтересовать преподавателей. Этот отчёт показывает, что самым важным фактором, определяющим влияние EdTech, является отношение преподавателей к нему. У «суперпользователей» и «первопроходцев» показатели вовлечённости учащихся на 50–60% выше, чем у тех, кто избегает EdTech. Когда педагоги мотивированы максимально эффективно использовать цифровые инструменты обучения, они с большей вероятностью будут применять их для улучшения успеваемости учащихся, экономии времени и т.д. Также по мере того как технологии искусственного интеллекта создают новые способы помощи в преподавании и обучении, многие преподаватели осознают потенциальные преимущества ИИ, но пока не чувствуют себя достаточно подготовленными для его использования. Только 27% учителей сейчас уверенно пользуются инструментами ИИ. Тем не менее учителя поддерживают учащихся, используя ИИ в различных целях, в том числе для индивидуального обучения, изучения языков и создания учебных материалов, таких как карточки для запоминания.

Сфера образовательных технологий продолжает развиваться благодаря инновациям и новым интересным возможностям, но очевидно, что реальное влияние EdTech на образовательный процесс в школах зависит от того, как его используют учителя. Руководители школ должны убедиться, что у преподавателей есть доступ к нужным инструментам, а также знания о том, как эффективно их использовать.

По исследованиям Р.Ингерсолла**,** начальный период работы учителя (induction, mentoring) и их влияние на удержание и профессиональное развитие начинающих педагогов, зависит от условий и программ поддержки начинающих педагогов. По мнению Р.Ингерсолла, устойчивое профессиональное развитие молодых педагогов возможно лишь в условиях системной поддержки: когда школа создает среду сотрудничества, предоставляет наставников и обеспечивает возможность рефлексии и обмена опытом (Ingersoll & Strong, 2011).

Идея Ч. Бонвелла и Дж. Эйсона о необходимости активного вовлечения применима и к подготовке педагогов: начинающий учитель развивает профессиональные компетенции наиболее эффективно тогда, когда активно анализирует, пробует, рефлексирует и совершенствует собственную практику - то есть «делает и думает о том, что делает». Момент вовлечения в процесс обучения **-** это идеально продуманный микромомент, демонстрирующий действие этого принципа. Можно подчеркнуть, что вовлечение в процесс обучения актуально не только для учащихся, но и для самих педагогов в процессе их профессионального становления.

М.Фуллан рассматривает профессиональное развитие учителей как часть системных изменений в образовании. Он утверждает, что развитие педагогов требует согласованной политики, лидерства и культуры сотрудничества в школах. Основной вклад Фуллана - в понимании того, что устойчивое развитие педагогических кадров невозможно без изменения всей образовательной экосистемы, включающей управление, культуру школы и профессиональные сообщества.

Д.Шон предложил концепцию рефлексивного практикующего специалиста, согласно которой профессиональный рост педагога основан на способности осмыслять собственные действия во время и после их осуществления. Он выделил процессы

«reflection-in-action» и «reflection-on-action» как ключевые для формирования профессиональной компетентности. Его идеи легли в основу современных подходов к педагогической рефлексии и самоанализу как условий непрерывного профессионального развития.

Э. Венгер и Дж. Лейв разработали теорию обучения в сообществах практики, где профессиональное развитие происходит через участие в коллективных действиях, обмен опытом и совместное решение проблем. По их мнению, профессиональное обучение - это социальный процесс, в котором новые участники постепенно осваивают профессиональные нормы и ценности. Эта концепция особенно важна для молодых педагогов, для которых включённость в профессиональное сообщество становится условием их устойчивого развития и профессиональной идентичности.

Таким образом, условия формирования непрерывного профессионального развития начинающих педагогов предполагают не только наличие институциональной поддержки (наставничество, организационная культура), но и создание ситуаций активного участия и рефлексии, когда педагог становится субъектом собственного обучения и профессионального роста.

Литература:

1. Батурина, Г.И. Непрерывное профессиональное развитие педагога: современные подходы и технологии. - СПб.: РХГА, 2020. — 212 с.
2. Васильева, Н.Е. Наставничество в профессиональном развитии молодых педагогов. - М.: Академия, 2021. - 176 с.
3. Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э. Психология профессионального саморазвития педагога. - Екатеринбург: УрГПУ, 2019. - 244 с.
4. Митина, Л.М. Психология личностного и профессионального развития педагога. - М.: МПГУ, 2022. - 328 с.
5. Шмелёва, Т.Ф. Педагог XXI века: профессионализм, компетенции, развитие. - Новосибирск: НГПУ, 2023. - 190 с.
6. Щетинина, Е.Д. Цифровая образовательная среда как ресурс профессионального роста педагога. - Казань: КФУ, 2024. - 158 с.
7. Серебрякова, Н.В. Профессиональные сообщества педагогов как инструмент непрерывного развития и самореализации. - Екатеринбург: УрФУ, 2025.- 156 с.

КОУЧИНГ КАК СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Фазылова А.А., магистрант
Кокшетауский университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау
anelafazylova@gmail.com
Стукаленко Н.М. доктор педагогических наук
профессор, академик АПНК, МАИН
Кокшетауский университет им.Ш.Уалиханова, г.Кокшетау
nms.nina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается коучинг как современный метод профессиональной деятельности педагога-психолога в условиях обновления системы образования. Раскрываются сущность, принципы и функции коучинга, его отличие от традиционного консультирования. Показано, что коучинг способствует развитию профессиональной компетентности педагога-психолога, стимулирует саморазвитие и активизацию личностного потенциала обучающихся. Обосновывается необходимость внедрения коучинговых технологий в образовательную практику для повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: коучинг, педагог-психолог, профессиональная деятельность, личностное развитие, образование, компетентность, сопровождение.

КОУЧИНГ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТЫҢ КӘСІБИ ҚЫЗМЕТІНІҢ ЗАМАНАУИ ӘДІСІ РЕТІНДЕ

Фазылова А.А., магистрант,
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қаласы
anelafazylova@gmail.com
Стукаленко Н.М., педагогика ғылымдарының докторы профессор, АӨК академигі, МАИН
Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қаласы
nms.nina@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада коучинг білім беру жүйесін жаңарту жағдайында педагог-психологтың кәсіби қызметінің заманауи әдісі ретінде қарастырылады. Коучингтің мәні, принциптері мен функциялары, оның дәстүрлі кеңес беруден айырмашылығы ашылады. Коучинг педагог-психологтың кәсіби құзыреттілігін дамытуға ықпал етеді, білім алушылардың өзін-өзі дамытуын және жеке әлеуетін жандандыруды ынталандырады. Психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің тиімділігін арттыру үшін білім беру практикасына коучингтік технологияларды енгізу қажеттілігі негізделеді.

Түйінді сөздер: коучинг, педагог-психолог, кәсіби қызмет, жеке даму, білім беру, құзыреттілік, сүйемелдеу.

COACHING AS A MODERN METHOD OF PROFESSIONAL ACTIVITY FOR A PSYCHOLOGIST-EDUCATOR

A.A. Fazylova, Master's student of *Kokshetau University named after Sh.Ualikhanov, Kokshetau*
anelafazylova@gmail.com
Stukalenko N.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of APNK, MAIN
Kokshetau University named after Sh.Ualikhanov, Kokshetau
nms.nina@mail.ru

Abstract. The article discusses coaching as a modern method of professional activity of a teacher-psychologist in the context of updating the education system. The essence, principles, and functions of coaching are revealed, as well as its differences from traditional counseling. It is shown that coaching contributes to the development of a teacher-psychologist's professional competence, stimulates self-development, and activates the personal potential of students. The article substantiates the need to introduce coaching technologies into educational practice to enhance the effectiveness of psychological and pedagogical support.

Keywords: coaching, psychologist, professional activity, personal development, education, competence, support.

Современная система образования Казахстана ориентирована на развитие личности обучающегося, формирование его самостоятельности, ответственности и готовности к профессиональному самоопределению. В этих условиях меняется роль педагога-психолога он становится не просто консультантом, а партнёром в развитии личности, сопровождающим процесс самопознания и самореализации. Одним из эффективных инновационных методов профессиональной деятельности педагога-психолога выступает коучинг, который в последние годы активно внедряется в образовательную практику.

Коучинг позволяет выстроить доверительное взаимодействие между педагогом и обучающимся, акцентируя внимание на поиске решений, а не на анализе проблем [1]. Данный подход способствует развитию навыков самоорганизации, постановки целей и личностной эффективности, что особенно актуально в контексте компетентностного подхода и требований к специалисту XXI века. Исследование спектра проблем

профессионального развития молодых специалистов в организации чрезвычайно востребовано в постоянно меняющихся, отличающихся высокой степенью неопределенности условиях развития производственных процессов во всех отраслях экономики. Одна из таких проблем – поиск и апробация эффективных инструментов сопровождения молодых специалистов с целью достижения ими необходимого и достаточного уровня осознанности собственного личностного потенциала для профессионального развития, роста и продвижения [2].

Понятие «коучинг» (от англ. Coaching - обучение, наставничество) первоначально использовалось в спорте, однако в педагогике и психологии оно приобрело иное значение. Согласно Дж. Уитмору, коучинг - это «раскрытие потенциала человека с целью максимизации его эффективности» [3].

В научных трудах отечественных и зарубежных исследователей Э.Ф.Зеер, И.С.Базарова, А.А.Даркач коучинг рассматривается как технология сопровождения личности, направленная на стимулирование саморазвития, самопознания и осознанного выбора жизненных и профессиональных целей [1, 4, 5].

Таким образом, коучинг – это современный метод взаимодействия, основанный на партнерских отношениях между специалистом и клиентом, цель которого заключается в раскрытии потенциала, формировании навыков саморегуляции, повышении мотивации и достижении конкретных целей. В педагогической и психологической практике коучинг применяется для поддержки развития как учащихся, так и самих педагогов, позволяя создавать условия для самостоятельного поиска решений и профессионального роста.

На сегодняшний день коучинг позволяет не только решать психологические и образовательные задачи, но и формировать у педагогов компетенции, необходимые для работы в условиях быстро меняющегося образовательного процесса. Понимание коучингового подхода и освоение его методов становится важным условием успешной профессиональной деятельности педагога-психолога.

Для педагога-психолога коучинг является не просто методом, а особой философией взаимодействия, основанной на:

- равноправии и партнёрстве участников процесса – коуч и клиент рассматриваются как равноправные партнёры, где диалог строится на взаимном уважении и доверии, а педагог не навязывает решения, а помогает клиенту самостоятельно находить оптимальные пути;
- вере в потенциал личности – педагог-психолог убеждён, что каждый клиент обладает внутренними ресурсами для решения задач и достижения целей, а задача коуча – выявить и активизировать эти ресурсы;
- ответственности клиента за результаты – коучинг формирует у клиента чувство ответственности за свои решения и действия, что способствует развитию самостоятельности и личной инициативы;
- фокусе на будущем и решениях – внимание сосредоточено не на проблемах прошлого, а на построении конкретных действий и стратегий, которые приведут к достижению желаемых целей;
- развитии осознанности и рефлексии – систематическая работа над самоанализом позволяет клиенту глубже понимать свои мотивации, эмоциональные реакции и убеждения, что усиливает способность к саморегуляции и личностному росту [3, 6].

Таким образом, коучинг в профессиональной деятельности педагога-психолога становится инструментом не только для решения текущих задач, но и для долгосрочного развития личности клиента, формирования у него навыков критического мышления, принятия решений и эффективной коммуникации.

Основной целью коучинга в образовательной среде является раскрытие внутреннего потенциала личности обучающегося и создание условий для его профессионального и личностного роста [1]. Задачи коучинга:

- формирование навыков самопознания и саморазвития – помощь учащимся в понимании своих сильных и слабых сторон, определении личных и профессиональных приоритетов;
- развитие целеполагания и ответственности - обучение постановке конкретных, реалистичных и достижимых целей, а также ответственности за их реализацию;
- повышение уверенности и мотивации – поддержка в преодолении сомнений, страхов и внутренних ограничений, стимулирование стремления к новым знаниям и опыту;
- создание условий для позитивных изменений в поведении и мышлении – формирование конструктивных стратегий решения проблем и принятия решений, развитие гибкости мышления и адаптивности;
- развитие навыков коммуникации и сотрудничества - обучение эффективному взаимодействию с окружающими, умению выражать свои мысли и чувства;
- поддержка эмоционального благополучия – создание безопасного пространства для выражения эмоций и работы с внутренними конфликтами.

Функции коучинга в деятельности педагога-психолога:

- развивающая – формирование у обучающихся навыков самостоятельного принятия решений, критического мышления и конструктивного анализа своих действий;
- мотивационная – стимулирование внутренней мотивации к обучению, саморазвитию и достижению целей;
- коррекционно-поддерживающая – оказание помощи в преодолении трудностей, психологических барьеров и эмоциональных блоков;
- рефлексивная – развитие осознанности, анализа собственных действий и мыслительных стратегий, формирование навыков саморегуляции;
- коучингово-ориентированная на результат – помощь учащимся в выстраивании конкретных шагов для достижения целей и преодоления препятствий;
- профессионально-развивающая – поддержка формирования личностных и профессиональных компетенций, которые будут полезны в учебной и будущей профессиональной деятельности [7].

Существует несколько ключевых принципов, которые определяют сущность коучинга и эффективность его применения:

1. Принцип партнерства и доверия. Коучинг строится на равноправном взаимодействии, где каждый участник процесса имеет право голоса и ответственность за результаты. Доверие между коучем и клиентом является основой успешной работы.

2. Принцип активного слушания. Коуч активно слушает, не прерывая клиента, фиксируя важные детали и эмоциональные реакции. Это позволяет выявлять скрытые ресурсы и блоки, мешающие достижению целей.

3. Принцип открытых вопросов. Коуч задает вопросы, стимулирующие размышления, анализ ситуаций и поиск собственных решений. Важным элементом является умение формулировать вопросы таким образом, чтобы клиент сам находил ответы.

4. Принцип ориентации на результат. Коучинг направлен на достижение конкретных целей, будь то профессиональный рост, повышение мотивации или развитие навыков.

5. Принцип развития саморефлексии. Клиент учится анализировать собственные действия, эмоциональные реакции и убеждения, что способствует развитию самостоятельности и личной ответственности [8].

Основной принцип коучинга заключается в том, что клиент является экспертом по своей жизни или профессиональной деятельности, а коуч выполняет роль помощника, задающего вопросы, направляющего процесс осмысления и стимулирующего самостоятельное принятие решений. В педагогической практике коучинг отличается от традиционного наставничества или психологического консультирования. Если наставник ориентирован на передачу опыта и готовых решений, а психолог-консультант – на анализ проблем и эмоциональную поддержку, то коучинг фокусируется на постановке целей, активном поиске стратегий их достижения и формировании навыков саморегуляции [9].

Особенность коучинга как метода заключается в его ориентации на результат, активное использование вопросов и техник, стимулирующих рефлексию, а также развитие навыков самостоятельного принятия решений. В педагогике и психологии коучинг применяется не только для индивидуальной работы с учениками, но и для повышения профессиональной компетентности педагогов, улучшения их коммуникационных навыков и мотивации к развитию. Таким образом, коучинг помогает педагогу-психологу перейти от модели «эксперт-клиент» к модели «партнёр-партнёр», что усиливает субъектную позицию обучающихся и способствует их личностной зрелости. Раскрытие личного потенциала происходит через кризис, который является катализатором его проявлений. Коучу присуща вера в способности, что не просто воодушевляет клиента, а дает ему возможность участия в относительно безопасных экспериментах в собственной жизни. Оптимистичный взгляд коуча основывается на его опыте действий и ошибок, однако это не бездумное отношение, а тонкий расчет способностей, не находящихся во власти внутренних страхов молодого человека или девушки, так как риски и последствия обсуждаются, просчитываются, а также разрабатывается веер возможностей [10, 11, 12]. Метод коучинга в сопровождении личностного развития и успешной профессионализации основывается на использовании творческого подхода к осознанию скрытых способностей молодого сотрудника. Участие коуча заключается в организации совместных поисков как путей достижения запланированных изменений в карьере, так и в психологической поддержке, и в разумной уверенности клиента в собственных силах [13].

Практическое применение коучинговых методов в работе педагога-психолога в условиях школы и вуза могут использоваться в различных формах:

- индивидуальные коуч-сессии - при работе с учащимися по вопросам мотивации, самооценки, профессионального самоопределения;
- групповой коучинг - в рамках тренингов личностного роста, профориентационных занятий, проектной деятельности;
- коучинг педагогов - сопровождение профессионального развития, профилактика эмоционального выгорания.

Эффективность коучинга во многом определяется уровнем коучинговых компетенций педагога-психолога: умением задавать открытые вопросы, слушать активно, давать обратную связь, стимулировать рефлексию. Как отмечает И.С.Базарова, коучинговое взаимодействие требует от специалиста высокой эмоциональной компетентности, эмпатии и веры в возможности личности [4].

Ряд казахстанских исследователей, таких как Г.А.Алибекова, А.Б.Есимова подчеркивают, что внедрение коучинговых технологий способствует гуманизации образовательной среды и формированию новой культуры педагогического общения, где в центре внимания — развитие личности, а не контроль и оценка [14, 15]. Применение этих принципов в педагогической и психологической практике позволяет создавать условия для эффективного развития личности, формирования навыков самоуправления и повышения профессиональной компетентности.

Коучинг как современный метод профессиональной деятельности педагога-психолога является эффективным инструментом развития личности обучающихся, повышения профессиональной компетентности педагогов и формирования позитивной образовательной среды. Он способствует переходу от директивных форм взаимодействия к субъектно-партнёрским отношениям, развивает ответственность, самоосознанность и способность к рефлексии. Внедрение коучинга в практику образовательных организаций Казахстана отражает современные тенденции обновления содержания образования и усиливает роль психологической поддержки в развитии личности.

Таким образом, коучинг является одним из наиболее актуальных и эффективных методов профессиональной деятельности педагога-психолога. Его основная ценность заключается в том, что он позволяет рассматривать обучающегося или клиента как эксперта своей жизни и профессиональной деятельности, а педагога-психолога – как партнера, способствующего раскрытию внутреннего потенциала и развитию навыков саморегуляции. В отличие от традиционных методов, таких как наставничество или психологическое консультирование, коучинг ориентирован не на готовые решения и анализ проблем, а на постановку целей, поиск индивидуальных стратегий их достижения и формирование личной ответственности.

Практическая значимость коучинга проявляется в нескольких аспектах. Во-первых, он способствует развитию самостоятельности, критического мышления и целеустремленности у обучающихся, формируя у них навыки самопознания и саморефлексии. Во-вторых, коучинг усиливает мотивацию и уверенность, помогая преодолевать внутренние барьеры и эмоциональные трудности, что особенно важно в образовательной среде с высокой нагрузкой и разнообразными социальными факторами. В-третьих, использование коучинга позволяет педагогу-психологу развивать собственные профессиональные компетенции: навыки активного слушания, постановки вопросов, эффективной коммуникации и поддержки положительных изменений в поведении и мышлении клиента. Коучинг выполняет несколько взаимосвязанных функций: развивающую, мотивационную, коррекционно-поддерживающую и рефлексивную. Он создаёт условия для личностного и профессионального роста клиента, стимулирует осознанное принятие решений и формирует способность к самостоятельному планированию своей деятельности. Особое внимание в коучинге уделяется фокусировке на будущем, поиску решений и раскрытию внутреннего потенциала, что делает его инструментом не только для преодоления текущих трудностей, но и для долгосрочного личностного и профессионального развития.

Коучинг в деятельности педагога-психолога выступает инновационной философией взаимодействия, основанной на партнерстве, доверии и вере в способности личности. Он объединяет методологические и психологические подходы, позволяя эффективно решать задачи образовательного процесса, стимулировать личностное развитие обучающихся и поддерживать профессиональный рост педагогов. Внедрение коучинговых практик в систему работы образовательных организаций способствует созданию позитивной образовательной среды, где развитие личности, профессиональное становление и психологическое благополучие становятся приоритетными целями.

Литература:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 416 с.

2. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. -308 с.

3. Whitmore J. Coaching for Performance: The Principles and Practice of Coaching and Leadership. - 5th ed. - London: Nicholas Brealey Publishing, 2017. - 320 p.

4. Базарова И. С. Коучинг как технология развития профессиональной компетентности педагога // Психология и образование. - 2020. - № 3. - С. 45–50.
5. Деркач А. А. Психология профессионального развития личности. - М.: Академия, 2018. - 320 с.
6. Grant A. M. The Efficacy of Executive Coaching in Times of Organisational Change // Journal of Change Management. - 2014. - Vol. 14, No. 2. - P. 258-280.
7. Никулина Н.Н., Березина С.В., Ушаков И.И. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании // Образование. Наука. Научные кадры. - 2019. - № 3.- С. 165–170.
8. Коучинг как метод профессиональной деятельности педагога-психолога. URL: https://www.b17.ru/blog/385825/
9. Милостивая Ю. С., Волик М. В. Сущность коучинга, его основные принципы и отличия от других способов профессионального взаимодействия // Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации. - 2015.
10. Кроль Л. М. Коучинг-сопровождение: Кай, Кот и др. - М.: Класс, 2013.- 376 с.
11. Шарапова Н. В., Унжакова Е. А. Профессиональное обучение персонала как фактор конкурентоспособности организации // Проблемы экономики и менеджмента. - 2017. - № 4. - С. 60-65.
12. Шекшеня С. В. Как эффективно управлять свободными людьми: коучинг.- М.: Альпина Паблишер, 2012. - 209 с.
13. Трушакова Н.Ю., Амирова Л.А. Коучинг как психолого-педагогический инструмент развития молодых специалистов в организации // Современная высшая школа: инновационный аспект. - 2023. № 3. С. 139–145.
14. Алибекова Г.А. Коучинг в системе подготовки педагогических кадров: инновационные подходы. - Алматы: Қазақ университеті, 2021. - 152 с.
15. Есимова А. Б. Использование коучинговых технологий в работе педагога-психолога // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Психология». - 2022. - № 1 (74). - С. 78-84.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

И.В. Шеститко, к.п.н., доцент, декан факультета эстетического образования
учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г.Минск, Республика Беларусь
М.А. Шатарова, заведующий кафедрой художественно-педагогического образования, *к.фил.н., учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г.Минск, Республика Беларусь*

Аннотация. В статье рассматривается роль и структура учебно-методического комплекса (УМК) в системе высшего педагогического образования. УМК представлен как ключевой инструмент организации образовательного процесса, способствующий формированию профессиональных и функциональных компетенций у студентов. Отмечены преимущества комплексного подхода к обучению, включая систематизацию материалов, интеграцию технологий, учет индивидуальных особенностей обучающихся и повышение мотивации. В работе подробно описаны цели, структура и содержание УМК по профильным дисциплинам для подготовки будущих педагогов-музыкантов и педагогов-художников в Республике Беларусь. Особое внимание уделено внедрению компетентностного и практико ориентированного подходов, формированию функциональной грамотности, а также включению в содержание УМК тем по педагогическому проектному менеджменту и созданию электронных образовательных ресурсов. Представленные УМК соответствуют государственным образовательным стандартам и направлены на совершенствование подготовки специалистов в условиях модернизации образования.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, функциональная грамотность, эстетическое образование, музыкальное образование, художественное образование, профессиональные компетенции, компетентностный подход, подготовка педагогов, проектное обучение, электронные образовательные ресурсы.

ОҚУ-ӘДІСТЕМЕЛІК КЕШЕН ЭСТЕТИКАЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

И.В.Шеститко, к.п.н., доцент, эстетикалық білім беру факультетінің деканы
«Максим Танк атындағы Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті» білім беру мекемесі, Минск қаласы, Беларусь Республикасы
М.А.Шатарова, **көркемдік-педагогикалық білім кафедрасының меңгерушісі филология ғылымдарының кандидаты**, *«Максим Танк атындағы Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті» білім беру мекемесі, Минск қаласы Беларусь Республикасы*

Аңдатпа. Мақалада жоғары педагогикалық білім беру жүйесіндегі оқу-әдістемелік кешеннің (ОӘК) рөлі мен құрылымы қаралады. ОӘК студенттерде кәсіптік және функционалдық құзыреттерді қалыптастыруға ықпал ететін білім беру процесін ұйымдастырудың негізгі құралы ретінде ұсынылған. Оқытудың кешенді тәсілінің, оның ішінде материалдарды жүйелеудің, технологияларды ықпалдастырудың, білім алушылардың жеке ерекшеліктерін есепке алудың және ынталандыруды арттырудың артықшылықтары атап өтілді. Жұмыста Беларусь Республикасында болашақ педагог-музыканттар мен педагог-суретшілерді даярлау үшін бейінді пәндер бойынша ОӘК мақсаттары, құрылымы мен мазмұны егжей-тегжейлі сипатталған. Құзыреттілік және тәжірибеге бағдарланған тәсілдерді енгізуге, функционалдық сауаттылықты қалыптастыруға, сондай-ақ ОӘК мазмұнына педагогикалық жобалық менеджмент және электрондық білім беру ресурстарын құру тақырыптарын енгізуге ерекше назар аударылды. Ұсынылған ОӘК мемлекеттік білім беру стандарттарына сәйкес келеді және білім беруді жаңғырту жағдайында мамандар даярлауды жетілдіруге бағытталған.

Түйінді сөздер: оқу-әдістемелік кешен, функционалдық сауаттылық, эстетикалық білім, музыкалық білім, көркем білім, кәсіби құзыреттілік, құзыреттілік тәсіл, педагогтарды даярлау, жобалық оқыту, электрондық білім беру ресурстары.

THE EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' FUNCTIONAL LITERACY IN AESTHETIC EDUCATION

I.V. Shestitko, Ph.D., **Associate Professor, Dean of the Faculty of Aesthetic Education educational institution** *"Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank," Minsk, Republic of Belarus*
M. A. Shatarova, Head of the Department of Art and Pedagogical Education, Ph.D. educational institution *"Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank," Minsk, Republic of Belarus*

Abstract. The article examines the role and structure of the educational and methodological complex (UMC) in the system of higher pedagogical education. UMC is presented as a key tool for organizing the educational process, contributing to the formation of professional and functional competencies among students. The advantages of an integrated approach to training were noted, including the systematization of materials, integration of technologies, taking into account the individual characteristics of students and increasing motivation. The paper describes in detail the goals, structure and content of the UMC in specialized disciplines for the training of future teacher-musicians and teacher-artists in the Republic of Belarus. Particular attention is paid to the introduction of competency and practice-oriented approaches, the formation of functional literacy, as well as the inclusion in the content of the UMC of topics on pedagogical project management and the creation of electronic educational resources. The presented educational institutions comply with state educational standards and are aimed at improving the training of specialists in the context of the modernization of education.

Key words: educational and methodological complex, functional literacy, aesthetic education, music education, art education, professional competencies, competence approach, teacher training, project training, electronic educational resources.

Учебно-методический комплекс (далее - УМК) в высшем образовании представляет собой систематизированный набор учебных и методических материалов, направленных на организацию образовательного процесса. УМК играет ключевую роль в обеспечении качества обучения, повышении эффективности образовательного процесса и формировании профессиональных компетенций у студентов. Преимуществами УМК являются следующие аспекты:

систематизация материалов – УМК помогает структурировать информацию, что облегчает процесс обучения и усвоения материала;

унификация подходов – использование единого комплекса позволяет преподавателям придерживаться общих стандартов и требований, что способствует более высокому качеству образования;

адаптация к различным методикам обучения – УМК может включать разнообразные формы и методы обучения, что позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов;

повышение мотивации – наличие разнообразных учебных материалов и методов может повысить интерес студентов к изучаемым дисциплинам;

интеграция технологий – включение в УМК электронных ресурсов, онлайн-курсов и интерактивных платформ, что делает обучение более доступным и интересным;

обратная связь – включение контрольно-измерительных материалов в УМК позволяет преподавателям оперативно оценивать уровень знаний студентов и предоставлять им обратную связь.

Использование учебно-методического комплекса в образовательном процессе учреждения высшего образования является важным инструментом для повышения качества обучения и формирования профессиональных компетенций у студентов. Эффективная реализация УМК требует постоянного обновления материалов, адаптации к современным требованиям и учета индивидуальных особенностей студентов.

Предпосылки для появления УМК возникли еще в 1960-е – 1980-е годы с осознания необходимости систематизации учебных материалов, при этом основное внимание уделялось созданию учебных планов, программ и пособий, которые определяли содержание образования (В.П.Беспалько, Д.Д.Зуев, И.Я.Лернер). В 1990-е годы в связи с изменением образовательной среды возникла необходимость в более гибких и адаптивных подходах. Начали разрабатываться методические рекомендации, учитывающие разнообразие стилей обучения и потребности студентов [1]. В XXI веке наблюдается активное внедрение информационных технологий в образовательный процесс. УМК стали включать электронные ресурсы и интерактивные платформы, что сделало обучение более современным, доступным и интересным.

В современном образовании УМК имеет огромный потенциал, который определяется не только содержанием и интерактивными возможностями учебного и методического материала, но и направленностью на формирование функциональной грамотности обучающихся с акцентом на совершенствование умений взаимодействия со внешней средой, быстрой адаптации и функционирования в ней [2, с. 30].

В связи с обновлением содержания подготовки будущих педагогов-музыкантов и педагогов-художников стала целесообразной разработка УМК по профильным дисциплинам и дисциплинам по выбору, обеспечивающих готовность будущих педагогических работников к формированию функциональной грамотности обучающихся. Учебно-методические комплексы (далее – УМК) по учебным дисциплинам государственного компонента – «Методика музыкального воспитания» и «Общая методика обучения изобразительному искусству», и компонента учреждения образования – «Музееведение и экскурсионная деятельность в образовании» и «Практикум создания электронных образовательных ресурсов по изобразительному

искусству» были разработаны с целью качественного учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих педагогов музыкальных и художественных специальностей и повышения их готовности к формированию и диагностике функциональной грамотности у обучающихся. Создание УМК обусловлено необходимостью обновления и трансформации подходов к содержанию образовательного процесса в рамках изучения названных учебных дисциплин, внедрением передовых педагогических технологий и использованием адаптивных образовательных стратегий, направленных на формирование компетентности будущих педагогов в развитии аналитического, критического и креативного мышления обучающихся, способностей использования знаний для решения глобальных задач, коммуникативных умений и навыков.

УМК по учебным дисциплинам составлены в соответствии с требованиями образовательных стандартов общего высшего образования по специальностям 6-05-0113-07 «Музыкальное образование» и 6-05-0113-06 «Художественное образование» и направлены на обеспечение высокого уровня профессиональной подготовки педагогов-музыкантов и педагогов-художников в рамках изучаемой дисциплины в соответствии с учебным планом, нормативными документами, обеспечивающими нормативное правовое использование данных учебных материалов в образовательном пространстве Республики Беларусь для обеспечения эффективности образовательного процесса.

Выбор учебных дисциплин для создания УМК был обоснован несколькими *факторами*:

– усиление специальной подготовки – выбранные дисциплины направлены на формирование профессиональных компетенций, позволяющих методически грамотно осуществлять процесс преподавания школьных предметов (музыка, изобразительное искусство), а также проведение внеклассных мероприятий по профилю специальности;

– возможности формирования глобальных компетенций, подразумевающих развитие аналитического и критического мышления, эмпатии и коммуникативных навыков, воспитание уважения к представителям других культур и признание человеческого достоинства как универсальной ценности;

– значительный ресурс учебных дисциплин в развитии креативного мышления обучающихся на основе творческих заданий к практическим и семинарским занятиям, в составлении учебно-методических портфолио студентов, в их самостоятельной деятельности и др. В этом направлении студенты не только совершенствуют свои творческие способности, но и овладевают компетенциями по развитию креативности обучающихся в контексте выбранного предмета или внеклассной деятельности;

- самостоятельная подготовка по выбранным учебным дисциплинам предполагает аналитическую работу с теоретическими материалами, включающую изучение источников различных типов, что в свою очередь формирует читательскую грамотность студентов и их готовность к совместной исследовательской работе с учениками.

Структура названных выше УМК согласно требованиям состоит из следующих разделов: титульный лист; оглавление; нормативный раздел, включающий пояснительную записку и перечень основных нормативно-правовых документов, регламентирующих создание и использование УМК; теоретический раздел, представляющий собой краткий курс лекций по учебным дисциплинам; практический раздел (план практических занятий, примерная тематика докладов и рефератов для практических занятий, методические рекомендации для организации самостоятельной работы, компетентностные задания для самостоятельной работы); раздел контроля знаний, в котором размещены критерии оценивания студентов по учебной дисциплине и требования к зачетам и экзаменам; вспомогательный раздел, включающий учебные планы по специальностям 6-05-0113-07 «Музыкальное образование» и 6-05-0113-06

«Художественное образование», учебную программу по соответствующей учебной дисциплине, глоссарий и список рекомендованной литературы для самоподготовки студентов. На рисунке 1 представлен макет УМК по дисциплине «Музееведение и экскурсионная деятельность в образовании».

Структурные компоненты УМК сформированы в соответствии с общепринятыми методическими указаниями, «Положением об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования» [3], методическими рекомендациями «Разработка учебных пособий и учебно-методических комплексов образовательной области «музыкальное искусство» по дисциплинам, ориентированным на подготовку будущих педагогов-музыкантов к формированию функциональной грамотности обучающихся» [4]. Содержание УМК направлено на повышение качества образовательного процесса с акцентом на практикоориентированность, контекстность, формирование у студентов универсальных, базовых профессиональных и специализированных компетенций.

Использование УМК по учебным дисциплинам «Методика музыкального воспитания» и «Общая методика обучения изобразительному искусству» направлено на расширение *универсальных компетенций*, связанных с общими знаниями, умения и навыками в области музыкального/художественного образования, ценностно-смысловыми установками и личностными характеристиками, позволяющими человеку творчески самореализовываться в музыкальной/художественной и/или педагогической сферах, взаимодействовать и адаптироваться к изменяющимся условиям социального общения и профессиональной деятельности. В комплексах представлены учебно-методические материалы, уточняющие теоретическое наполнение понятия *«функциональная грамотность учителя музыки/изобразительного искусства»* в контексте компетентностно-ориентированного подхода профессиональной подготовки, а также вопросы планирования и реализации образовательного процесса по музыке/изобразительному искусству, нацеленного на формирование функциональной грамотности обучающихся средних школ. Впервые в содержание художественно-эстетического образования в Республике Беларусь введен теоретический и методический материал о педагогическом проектном менеджменте (project-менеджменте) в музыкальном и художественном образовании: разработаны такие темы, как:

«Понятие педагогического проектного менеджмента (project-менеджмента)»,

«Интеграция навыков педагогического проектного менеджмента для решения профессиональных задач»,

«Технология педагогического проектного менеджмента в музыкальном/художественном образовании»,

«Педагогический проектный менеджмент в условиях системы дополнительного образования детей и молодёжи»,

«Использование технологии педагогического проектного менеджмента в процессе формирования функциональной грамотности обучающихся».

Макет УМК по учебной дисциплине «Музееведение и экскурсионная деятельность в образовании»				
Нормативный раздел	**Теоретический раздел**	**Практический раздел**	**Раздел контроля знаний**	**Вспомогательный раздел**
Пояснительная записка	Краткий курс лекций по учебной дисциплине	План практических занятий по учебной дисциплине	Критерии оценивания студентов по учебной дисциплине	Учебные планы по специальности

Перечень основных нормативно-правовых документов		Примерная тематика докладов для практических занятий	Требования к зачету по учебной дисциплине	Учебная программа по учебной дисциплине
		Примерная тематика рефератов для практических занятий		Глоссарий
		Методические рекомендации для организации самостоятельной работы		Список рекомендованной литературы для самоподготовки
		Компетентностные задания для самостоятельной работы		
		Содержание учебного материала образовательной области «Музееведение»		

Рисунок 1. Макет УМК по дисциплине «Музееведение и экскурсионная деятельность в образовании»

Использование УМК по учебной дисциплине *«Музееведение и экскурсионная деятельность в образовании»* обеспечивает формирование профессиональных компетенций студентов в области музейной и экскурсионной деятельности как средства социокультурного развития личности студентов. Задания для практических занятий, а также методические рекомендации и компетентностные задания для организации самостоятельной работы студентов направлены на повышение готовности будущего специалиста к формированию функциональной грамотности у обучающихся через проектирование, планирование, разработку и практическую реализацию учебно-методического обеспечения музейной и экскурсионной деятельности в объединениях по интересам, на факультативных занятиях и воспитательных мероприятиях. Примерами компетентностных задания являются следующие:

«Выполнить учебный проект «Развитие музейного дела на территории Беларуси в XX веке»;

«Сформулировать тематику экскурсий по школе, деревне, городу»;

«Разработать план проведения экскурсий на год для определенного возраста»;

«проанализировать содержание учебного материала образовательной области «Музееведение» и по образцу разработать примерный тематический план объединения по интересам по образовательной области «Экскурсоведение».

Диагностика сформированности компетенций учителя музыки определяется уровнем выполнения вышеназванных проблемно-ситуативных задач. Особое внимание уделяется воспитательному потенциалу музейной и экскурсионной деятельности в образовании, которая должна быть направлена на формирование у обучающихся чувства гражданственности и патриотизма, отношения к созиданию как главному условию развития белорусского общества.

Использование УМК по учебной дисциплине «*Практикум создания электронных образовательных ресурсов по искусству»* направлено на формирование готовности студентов к повышению уровня функциональной грамотности учащихся учреждений общего среднего образования средствами электронных образовательных ресурсов в контексте компетентностного и системно-деятельностного подходов. Учебные материалы к практическим и лабораторным занятиям (Рисунок 2), а также методические рекомендации и компетентностные задания для организации и выполнения самостоятельной работы студентов направлены на формирование умения планировать и реализовывать методическую работу по проектированию и созданию электронных образовательных ресурсов. Диагностика сформированности компетенций учителя изобразительного искусства определяется уровнем выполнения проектных задач на базе подготовленного материала и выбранных программных средств.

Особое внимание в обозначенном УМК уделяется методическому обоснованию проектных решений, которое включает в себя художественно-проектный анализ и алгоритм проектирования электронных образовательных ресурсов для последующего воплощения в материале и обучения обучающихся проектной художественной деятельности (Рисунок 3).

Задание 1. Проектирование и разработка тестовых заданий по художественным дисциплинам для включения в мультимедийный образовательный проект (пример рис 31, 32)

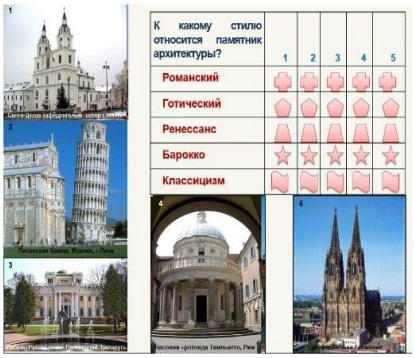


Рис. 31.



Рис.32

Рисунок 2. Пример заданий к практическим занятиям в УМК «Практикум создания электронных образовательных ресурсов по искусству»

Примеры оформления страниц мультимедийного образовательного проекта

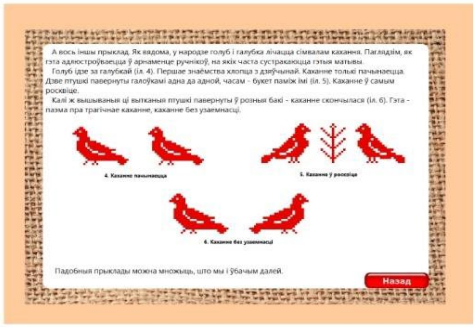
1. Пример оформления страниц проекта по теме «белорусский орнамент».



главная страница



страница меню



страница проекта

Рис. 2. Образцы для выполнения творческих заданий в УМК «Практикум создания электронных образовательных ресурсов по искусству»

Таким образом, разработанные УМК по учебным дисциплинам «Методика музыкального воспитания», «Общая методика обучения изобразительному искусству», «Музееведение и экскурсионная деятельность в образовании» и «Практикум создания электронных образовательных ресурсов по изобразительному искусству» будут содействовать улучшению качества изучения названных дисциплин и повышению готовности студентов к формированию и диагностике функциональной грамотности обучающихся через комплекс мер: изучение теории и методики – практическое выполнение компетентностных заданий – творческая деятельность – создание новых учебно-методических материалов. Это позволит обеспечить эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов искусства по специальностям 6-05-0113-07 «Музыкальное образование» и 6-05-0113-06 «Художественное образование».

Литература:

1. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: Учеб. метод. пособие / А.В.Макаров, З.П.Трофимова, В.С.Вязовкин, Ю.Ю.Гафарова. – Минск: РИВШ; БГУ, 2001. – 118 с.

2. Исмаилова, Г.К. Опыт создания учебно-методического обеспечения для развития функциональной грамотности обучающихся / Г.К.Исмаилова, К.Е.Хасенова, И.В.Шеститко, Г.Б.Григорьева // Весці БДПУ. Серыя 1. – 2024. – № 4. – С. 28-32.

3. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования [Электронный ресурс]: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 8 ноября 2022 г. № 427 // Национальный образовательный портал [Электронный ресурс]. – URL: https://adu.by (дата обращения: 18.11.2024.

4. Кобачевская, С.М. Разработка учебных пособий и учебно-методических комплексов образовательной области «Музыкальное искусство» по дисциплинам, ориентированным на подготовку будущих педагогов-музыкантов к формированию функциональной грамотности обучающихся: методические рекомендации / С.М.Кобачевская, Т.С.Богданова, И.В.Жарская. – Минск: БГПУ, 2024. – 36 с.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ: ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ

Шибанкова Л.А., к.п.н., доцент, старший научный сотрудник
Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (Казанский филиал), г. Казань
luz7@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-8112-3728

Аннотация. Обращение к проблеме развития мотивации непрерывного профессионального развития педагога актуализируется современными условиями и трендами развития высшего образования. Идет поиск форм и форматов профессионального развития, привлекательных для педагогов, способствующих их профессионализации и развивающих их мотивацию. В статье обозначены современные условия развития высшей школы, изменения трендов высшего образования и требований к преподавателям высшей школы. Автор выделяет группу организационных условий развития мотивации непрерывного профессионального развития педагога высшей школы, а именно: создание института наставничества, создание и продвижение личного бренда педагога высшей шкоды, создание информационного поля системы профессионального развития педагога. Статья адресована научным и педагогическим работникам, руководителям образовательных организаций высшего образования.

Ключевые слова: педагог, высшая школа, мотивация, профессиональное развитие, организационные условия.

ПЕДАГОГТАРДЫҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫ: ЫНТАЛАНДЫРУДЫ ДАМЫТУДЫҢ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖАҒДАЙЛАРЫ

Шибанкова Л.А., п.ғ.к., доцент, аға ғылыми қызметкер
Психологиялық және пәнаралық зерттеулердің федералдық ғылыми орталығы (Казань филиалы), Казань қаласы
luz7@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-8112-3728

Аңдатпа. Педагогтің үздіксіз кәсіби дамуы уәждемесін дамыту проблемасына жүгіну жоғары білімді дамытудың қазіргі заманғы шарттары мен трендтерімен өзектендіріледі. Педагогтар үшін тартымды, оларды кәсібилендіруге ықпал ететін және олардың уәждемесін дамытатын кәсіптік дамудың нысандары мен форматтарын іздестіру жүргізілуде. Мақалада жоғары мектепті дамытудың қазіргі заманғы шарттары, жоғары білім беру трендтерінің өзгерістері және жоғары мектеп оқытушыларына қойылатын талаптар белгіленген. Автор жоғары мектеп педагогының үздіксіз кәсіби даму уәждемесін дамытуды ұйымдастырушылық жағдайлар тобын, атап айтқанда: тәлімгерлік институтын құру, жоғары шәкіл педагогының жеке брендін құру және ілгерілету, педагогтің кәсіби даму жүйесінің ақпараттық өрісін құру. Мақала ғылыми және педагогикалық қызметкерлерге, жоғары білім беру ұйымдарының басшыларына жолданады.

Түйінді сөздер: педагог, жоғары мектеп, мотивация, кәсіби даму, ұйымдастыру шарттары.

CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS: ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR MOTIVATION DEVELOPMENT

L.A. Shibankova, Ph.D., Associate Professor, Senior Researcher
Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (Kazan Branch), Kazan
luz7@yandex.ru, ORCID ID: 0000-0002-8112-3728

Abstract. Addressing the problem of developing motivation for the continuous professional development of a teacher is actualized by modern conditions and trends in the development of higher education. There is a search for forms and formats of professional development that are attractive to teachers, promote their professionalization and develop their motivation. The article outlines the current conditions of higher school development, changes in higher education trends and requirements for higher school teachers. The author identifies

a group of organizational conditions for the development of motivation for the continuous professional development of a higher school teacher, namely: the creation of a mentoring institute, the creation and promotion of a personal brand of a higher school teacher, the creation of an information field for the teacher's professional development system. The article is addressed to researchers and teachers, heads of educational institutions of higher education.

Keywords: teacher, higher education, motivation, professional development, organizational conditions.

Исследование непрерывного профессионального развития педагогов высшей школы актуализируется на каждом витке трансформации и модернизации системы высшего образования. Перманентно меняющиеся условия социально-экономического развития общества детерминируют новые требования к профессиональной подготовке специалиста и формированию готовности к социализации в современном мире. Именно педагог высшей школы есть главное действующее лицо, которое обеспечивает высокий уровень профессиональных знаний и формирование всей группы компетенций выпускника вуза. Педагогический коллектив вуза, выступая человеческим капиталом университета, играет ведущую роль в формировании человеческого капитала страны и региона [1].

С другой стороны, педагог высшей школы осуществляет профессиональную деятельность в достаточно сложных современных условиях развития высшей школы, что обусловливает необходимость соответствовать требованиям образовательной организации, быть готовым "переучиваться". Важно отметить, что повышение квалификации, обучение непосредственно в образовательной среде вуза, стажировка на площадках работодателя и другие формы, и форматы профессионального развития актуальны не только для молодых преподавателей высшей школы, находящихся на позиции "старт", но и для опытных педагогов, имеющих богатый опыт педагогической деятельности. Этому пулу преподавателей вуза необходима особая поддержка при изменении векторов стратегий профессиональной подготовки, что требует перестройки устоявшихся взглядов на обучение, воспитание и развитие обучающихся высшей школы.

Проанализируем, в каких же условиях осуществляется деятельность современного вуза и какие тренды развития высшего образования детерминируют необходимость непрерывного профессионального развития педагога в высшей школе? Многолетний анализ трендов развития высшего образования [2, 3] позволяет автору выделить ключевые изменения, касающиеся векторов развития трендов высшей школы, изменения в их (трендах) содержании, что, как следствие, находит отражение в стратегии развития вуза, требованиях к профессиональной подготовке обучающегося высшей школы и, соответственно, к профессорско-преподавательскому составу вуза.

Обозначенный многими экспертами тренд неопределенности остается ведущим трендом и обусловливает формирование готовности к быстрым изменениям и гибкости в профессиональной деятельности. Цифровизация продолжает развиваться быстрым темпом, но в то же время обнаружились и минусы, имеет место "цифровой разрыв", в повестке дня стоят вопросы "правильной" работы с искусственным интеллектом, актуализируется необходимость "расширения" цифровых компетенций, как у обучающегося, так и у преподавателя. Усиление внутренней интеграции, обусловленный технологическим суверенитетом страны, повышает роль региональных вузов, профессиональной подготовки специалистов для развития регионов. Ускоряющееся технологическое развитие на фоне формирования "новой карты образовательного пространства" усиливает роль практико- ориентированного обучения в высшей школе, для реализации которого необходим "практикоприкладной" преподаватель, умеющий создавать гибкие образовательные программы, отвечающие требованиям быстро меняющегося современного рынка труда. На новом витке развития общества тренд "образование в течение всей жизни" не просто сохраняет свою актуальность, а переходит

в особо важную позицию. Понимание условий и трендов развития высшего образования и новых требований к педагогу высшей школы есть необходимое условие для развития мотивации непрерывного профессионального развития.

Педагог высшей школы осуществляет профессиональную деятельность в заданных условиях образовательной организации высшего образования, успешность которой обусловлена профессионализмом педагогического коллектива, что актуализирует создание оптимальных условий для профессионального развития педагога.

Группа организационных условий развития мотивации непрерывного профессионального развития педагога высшей школы включает:

- *Создание института наставничества.* Вышеобозначенные тренды развития высшей школы, определяющие новые условия функционирования вуза, детерминируют необходимость анализа используемых моделей наставничества, форматов взаимодействия акторов образовательного процесса. Многообразие задач профессионального развития педагога высшей школы, реализация его индивидуальной карьерной стратегии, новые горизонтальные и вертикальные позиции преподавателя вуза определяют роли наставника. На передовую позицию выходит роль «наставника-навигатора» в процессе реализации индивидуальных задач профессионального развития педагога. Актуализированная культура горизонтальных связей обусловливает расширение профессиональной среды коммуникации от линейного формата взаимодействия "наставник – подопечный" к формату малой коммуникационной сети, способствуя уходу от патернализма к партнерству [4].

- *Создание и продвижение личного бренда педагога высшей шкоды.* Личный бренд выступает инструментом трансляции своей значимости, уникальности и экспертности, что способствует повышению его (педагога высшей школы) социального статуса. Преподаватель становится узнаваемым, что позволяет создавать конкурентное преимущество для образовательной организации высшего образования и в то же время способствует успешной реализации карьерной стратегии педагога [5]. Педагог может определить разные векторы развития профессиональной карьеры (научная, преподавательская, административная и т.д.). Личный бренд повысит успешность профессиональной деятельности во всех направлениях, будет способствовать "капитализации" преподавателя высшей школы и, при желании, увеличению его портфеля занятости.

- *Создание информационного поля системы профессионального развития педагога,* так называемый, знаниевый компонент системы непрерывного профессионального развития педагога. Информация должна охватывать разные сегменты большого информационного поля, что позволит педагогу увидеть значение непрерывного профессионального развития, определить задачи индивидуального маршрута профессионального развития, понять свое место и роль в профессиональном сообществе, что, как следствие, будет способствовать сохранению и развитию профессиональной идентичности. Таким образом, информационное поле охватывает:

- международные и государственные тренды развития образования и высшей школы;

- цель, задачи, миссию и ценности образовательной организации, что позволит определить собственные цели и задачи (в идеале они, безусловно, совпадают и формируют ощущение сопричастности);

- информацию касательно форм и форматов повышения квалификации, стажировок, получения грантов ит.д., предлагаемых всеми агентами образования;

- информацию о существующей системе непрерывного профессионального развития в образовательном пространстве, сопровождении профессионального развития,

возможностях самореализации (помимо педагогической деятельности). Отметим, что информационная прозрачность есть необходимое условие развития как отдельного педагога, так и педагогического коллектива вуза на основе доверия.

Выделенные организационные условия развития мотивации непрерывного профессионального развития педагога расширяются и коррелируются в заданных условиях функционирования образовательной организации высшего образования.

Литература:

1. Шибанкова Л.А. Человеческий капитал университета: формирование и развитие в эпоху цифровизации // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3. С. 19-27.

2. Левина Е.Н., Шибанкова Л.А. Эволюция трендов образования и новые шаги развития российских университетов// Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. № 2 (119). С. 117-126.

3. Профессиональное развитие педагогов: методология и технологии: монография / Е.Ю.Левина, Л.А.Шибанкова, О.В.Стукалова, А.С.Кац, Е.Н.Прокофьева. - Казань: Изд-во ММСИП, 2024. 160 с.

4. Шибанкова Л.А. Структурная модель профессионального развития преподавателя высшей школы // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2023. № 3 (100). С. 151-158.

5. Мантуленко В.В., Зотова А.С. Персональный бренд преподавателей вузов в цифровом пространстве // Профессиональное образование и рынок труда. - 2020. - № 4. С. 105-113.

МЕКТЕПТЕ ЖӘНЕ ЖОО-ДА МЕТА БІЛІМ БЕРУ: ПӘНДІК-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРДІҮКД ҚҰЗЫРЕТТЕРІМЕН ИНТЕГРАЦИЯЛАУ / МЕТАПРЕПОДАВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ С КОМПЕТЕНЦИЯМИ НПР

БАҒАЛАУ ҮДЕРІСІ: ТӘЖІРИБЕ ЖӘНЕ ТИІМДІ ТӘСІЛДЕР

Абишева А.М.
«Өрлеу» БАҰО АҚ филиалы, Alinam78@mail.ru

Аңдатпа. Бұл мақалада біліктілікті арттыру курстарында тыңдаушылардың жетістіктерін бағалау үдерісі кәсіби дамудың маңызды құралы ретінде қарастырылады. Автор бағалаудың дамытушы әлеуетін, оның оқытушы мен тыңдаушы арасындағы серіктестік пен рефлексияны қалыптастырудағы рөлін ашады. Цифрлық құралдар (Kahoot!, Quizizz, Padlet, Google Forms және т.б.) арқылы жүргізілетін бағалау мен кері байланыс тыңдаушылардың оқу жетістіктерін нақты бақылауға және кәсіби өсуін диагностикалауға мүмкіндік береді. Мақалада Black & Wiliam (1998), Hattie & Timperley (2007) еңбектеріне сүйене отырып, бағалаудың тиімділігі мен әділдігін қамтамасыз етудің заманауи тәсілдері талданады.
Кілт сөздер: бағалау, мониторинг, кәсіби даму, цифрлық құралдар, рефлексия, кері байланыс.

ПРОЦЕСС ОЦЕНКИ: ОПЫТ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ

Абишева А.М.
Филиал АО «НЦПК» «Өрлеу», Alinam78@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс оценивания достижений слушателей курсов повышения квалификации как важный инструмент профессионального развития педагога. Автор раскрывает потенциал формирующего оценивания и его роль в развитии партнерских отношений и рефлексии между тренером и слушателем. Использование цифровых инструментов (Kahoot! Quizizz, Padlet, Google Forms и др.) позволяет осуществлять мониторинг учебных достижений и диагностику профессионального роста слушателей. На основе трудов Black & Wiliam (1998), Hattie & Timperley (2007) анализируются современные подходы к обеспечению эффективности и справедливости оценивания.
Ключевые слова: оценивание, мониторинг, профессиональное развитие, цифровые инструменты, рефлексия, обратная связь.

ASSESSMENT PROCESS: EXPERIENCE AND EFFECTIVE APPROACHES

Abisheva A.M.
A branch of the JSC of the National Center for Advanced Training «Orleu»
Alinam78@mail.ru

Abstract. This article explores the process of assessing the achievements of participants in professional development courses as a key tool for teachers' professional growth. The author highlights the developmental potential of formative assessment and its role in fostering partnership and reflection between trainers and participants. The use of digital tools (such as Kahoot!, Quizizz, Padlet, Google Forms, etc.) enables continuous monitoring of learning achievements and diagnostics of professional progress. Based on the works of Black & Wiliam (1998) and Hattie & Timperley (2007), the article analyzes modern approaches to ensuring the effectiveness and fairness of assessment practices.
Keywords: assessment, monitoring, professional development, digital tools, reflection, feedback.

Қазіргі білім беру кеңістігінде мұғалімдердің кәсіби өсуін қамтамасыз етудің негізгі тетіктерінің бірі – біліктілікті арттыру курстары болып табылады. Бұл курстарда тыңдаушылар тек жаңа білім ғана алып қоймай, сонымен қатар өз тәжірибесін қайта қарап, кәсіби дағдыларын дамытады. Осы процестің ең маңызды кезеңдерінің бірі – тыңдаушылардың жетістіктерін бағалау.

Бағалау нәтижесі:

• тыңдаушылардың материалды қаншалықты меңгергенін;

• жеке тәжірибесінің әлсіз тұстарын;

• білімді іс жүзінде қолдану мүмкіндігін айқындауға мүмкіндік береді.

Сондай-ақ, бағалау нәтижелері оқытушыға да үлкен бағдар береді:

• тиімді әдістерді анықтауға;;

• жеке қолдауды қажет ететін тыңдаушыларды белгілеуге;

• сабақ әдістемесін жетілдіруге бағыт береді. [1, б. 51],

Блэк пен Уильямның (Black & Wiliam, 1998) «оқу үшін бағалау» тұжырымдамасы оқыту үдерісінде бағалауды дамытушы фактор ретінде қарастыруға негіз болады. Бұл теория:

- бағалауды бақылау емес, даму құралы ретінде қарастыруды;

- білім алушыны (тыңдаушыны) оқу процесінің белсенді субъектісі ретінде тануды;

- өзін-өзі бағалау, рефлексия және өзара бағалауды оқу әрекетінің бөлінбес бөлігіне айналдыруды көздейді. [2, б. 52],

Тәжірибеде бағалау – сабақтың әр кезеңінде жүйелі қолданылатын құрал. Әр тыңдаушының сабақ барысындағы: қатысуы, жауап беру жылдамдығы мен сапасы, жаңа идея ұсынуы, топпен өзара әрекеттесуі сияқты әрекеттері арнайы бақылау парақтары, цифрлық формалар және өзара бағалау әдістері арқылы қадағаланады. Мысалы, Google Forms платформасы сабақ соңында рефлексия жинауға мүмкіндік берсе, Kahoot!, Quizizz, Classtime құралдары арқылы жедел тексеру жұмыстары мен тестілеу жүргізіледі. Ал Padlet, Slido, Poll Everywhere т.б. сияқты сервистер тыңдаушылардың идеяларын жинауға, ой қозғауға және кері байланыс алуға тиімді болып отыр. Курс барысындағы тиімді бағалау тренерге тыңдаушылардың түсіну деңгейін бақылап, оқыту әдісін икемді өзгертуге жол ашады.

Бағалаудың әділдігін қамтамасыз ету жолдары;

- Сабақ кезеңдеріндегі қатысуды анықтау – оқытудың динамикасын сезіну.

- Топтағы өзара әрекеттестік – сенім мен серіктестік құру.

- Жауап беру дәрежесі мен жылдамдығын ескеру – әділ әрі қолдаушы бағалау.

- Жаңа идеяларды ұсыну – шығармашылық пен еркін ойлаудың көрсеткіші.

Сабақ кезеңдеріндегі қатысуды анықтау – оқытудың динамикасын сезіну; Курс барысында әр тыңдаушының сабақтың кіріспе, негізгі және қорытынды кезеңдеріндегі белсенді қатысуын жүйелі түрде бақылау –жұмысымның тұрақты бір бөлігі. Тәжірибемде байқалғандай, кейбір тыңдаушылар сабақтың басында белсенді болса, басқалары кейінгі кезеңдерде ашылады. Бұл әр кезеңге тиімді әдіс-тәсілдер мен тапсырмаларды қолдануға итермеледі. Мысалы, сабақтың кіріспесінде Slido платформасын қолдану арқылы “Сіз үшін бүгінгі тақырып нені білдіреді?” деген сұрақ қою тыңдаушылардың ойлауын жандандырып, белсенділігін арттырды. Ал сабақтың қорытындысында Padlet платформасы арқылы рефлексия жаздыру – тыңдаушылардың сабақтан алған әсерін көруге мүмкіндік берді. Сонымен қатар, Google Forms арқылы сабақтың әр сәтінде кері байланыс алу – нақты деректер жинауға, қатысу динамикасын саралауға үлкен көмекші болды.

Топтағы өзара әрекеттестік – сенім мен серіктестік құру; Сабақ барысындағы белсенділік көбінесе топтық жұмыстар кезінде байқалады. Тыңдаушылардың бір-бірімен қарым-қатынасы, пікір алмасуы, ортақ шешімге келуі – білім алудың тек танымдық емес, әлеуметтік процес екенін дәлелдейді. Курс барысында постермен жұмыс, кейс-талдау, рөлдік ойындар сияқты тапсырмалар арқылы өзара әрекеттестікті бақыланады. SWOT-талдау тапсырмасында, бір тыңдаушы идея ұсынып, екіншісі оны толықтырып, үшіншісі жазып отырды – бұл ортақ мақсатқа ұмтылудың нақты көрінісі.

Мұндай әрекеттер ұжымда жұмыс істеу мәдениетін, өзара қолдауды және көшбасшылық дағдыларды дамытады.

Жауап беру дәрежесі мен жылдамдығын ескеру – әділ әрі қолдаушы бағалау; Когнитивтік ерекшеліктерді ескеру – әр тыңдаушыға әділетті көзқараспен қараудың негізі. Курста – кейбір тыңдаушылар сұраққа жылдам әрі нақты жауап беруге бейім болса, басқаларына ойлануға уақыт қажет. Жауап беру жылдамдығы мен белсенділігі әртүрлі болғанымен, олардың ойларының маңыздылығы тең. Сондықтан ойлануға бейім тыңдаушыларға жеке тапсырмалар беріледі, жазбаша түрде ой білдіруге жағдай жасалады. Ал жылдам жауап беретін тыңдаушыларды миға шабуыл сәттерінде немесе топтық талқылауда модератор рөліне тартылады. Бұл тәсіл әр тыңдаушының ерекшелігін ескеруге, әділ бағалау жүргізуге мүмкіндік береді.

Жаңа идеяларды ұсыну – шығармашылық пен еркін ойлаудың көрсеткіші: Тыңдаушылардың жаңа идеялар ұсыну қабілеті – олардың кәсіби өсімінің, өзіндік ұстанымының көрсеткіші. Бұл бағытта «Миға шабуыл», «Ақыл-ой картасы» (Mind Mapping, Mindomo), «6 қалпақ», «SWOT-талдау», «ПОПС-формуласы» секілді шығармашылық әдістерді қолданылады. Бұл тәсілдер тыңдаушылардың логикалық, сын тұрғысынан ойлауын дамытып қана қоймай, ұсыныс жасау, шешім қабылдау, оны дәлелдеу дағдыларын қалыптастыруға көмектеседі. Тыңдаушыны тек тыңдаушы емес, пікір білдіруші, шешім ұсынушы, шығармашылық автор ретінде көру – курстың сапасын арттырып, кәсіби серіктестік деңгейін нығайтады.

Цифрлық құралдар мен кері байланыс – үздіксіз жетілудің көзі Kahoot!, Classtime, Quizizz, Padlet, Slido, Poll Everywhere, ZipGrade, Google Forms сияқты платформалар – менің күнделікті тәжірибемнің бір бөлігі. Олар сабақ барысында диагностика, шұғыл кері байланыс, қызығушылықты арттыру және оқу нәтижесін бақылау құралдары ретінде кеңінен қолданылады. Мысалы, сабақтың басында Slido арқылы ой қозғау, сабақ соңында Padlet немесе Google Forms арқылы рефлексия жүргізу – тыңдаушылардың эмоционалды күйі мен сабақтың қабылдану деңгейін нақты бағалауға мүмкіндік береді. Бұл құралдар тыңдаушы мен тренер арасындағы ашық, қолдаушы байланыс орнатуға көмектеседі.

Кері байланыс үшін сабақ барысында ауызша және жазбаша рефлексияны енгізу маңызды. Тыңдаушыларға рефлексивті сұрақтар қою арқылы өз жұмыстарын саралауға итермелеймін: «Қай тұста қиналдыңыз?», «Қандай жетістікке жеттіңіз?», «Келесі қадам қандай болмақ?». Хетти мен Тимперлидің (Hattie & Timperley, 2007) кері байланыс үлгісіне сәйкес, тиімді кері байланыс үш деңгейде берілуі керек: тапсырма деңгейі (Не орындалды?), процесс деңгейі (Қалай орындалды?) және өзін-өзі реттеу деңгейі (Келесіде не істеу керек?).

Қорытындылай келе, бағалау үдерісі тыңдаушылардың оқудағы ілгерілеуін айқындап қана қоймай, оқытушыға өз әдістемесін жетілдіруге жол ашатын көпқырлы процесс. Бағалау – бұл тек бақылау емес, бұл – даму мен кәсіби серіктестіктің бастауы. Тиімді бағалау мәдениеті педагогтің үздіксіз кәсіби өсуінің және білім беру сапасын арттырудың маңызды шарты болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. «Тиімді оқыту мен оқу» МАН «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016

2. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 5(1), 7-74

3. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research,* 77(1), 81-112

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Алексеюк Е.Ю.[1], Смолькина Т.П.[2]
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Республика Беларусь, г. Минск
katelozitskaya@gmail.com[1] , pedsalon@mail.ru[2]

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия формирования метапредметных компетенций учащихся на уроках иностранного языка. В качестве основных условий определены практическая направленность учебных занятий по учебному предмету «Иностранный язык», неразрывная связь с реальными жизненными ситуациями, а также ориентация на развитие самостоятельности и ответственности учащихся за результаты своей деятельности. Авторы подчеркивают, что системное выполнение названных условий позволяет формировать метапредметные компетенции учащихся на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: педагогические условия, метапредметные компетенции, универсальные компетенции, результаты учебной деятельности, метапредметный подход, уроки иностранного языка, универсальные учебные действия.

ОҚУШЫЛАРДЫҢ МЕТА ПӘНДІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ ШЕТ ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА

Алексейюк Е. Ю. [1], Смолькина Т. П.[2]
«Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті ББ Максим Танк атындағы», Беларусь Республикасы, Минск қ.
katelozitskaya@gmail.com[1] , pedsalon@mail.ru [2]

Аннотация. Мақалада шет тілі сабақтарында оқушылардың Мета-пәндік құзыреттіліктерін қалыптастырудың педагогикалық шарттары қарастырылады. Негізгі шарттар ретінде "Шет тілі" оқу пәні бойынша оқу сабақтарының практикалық бағыты, нақты өмірлік жағдайлармен ажырамас байланыс, сондай-ақ оқушылардың өз қызметінің нәтижелері үшін дербестігі мен жауапкершілігін дамытуға бағдарлану айқындалды. Авторлар аталған шарттардың жүйелі орындалуы оқушылардың шет тілі сабақтарында Мета-пәндік құзыреттіліктерін қалыптастыруға мүмкіндік беретінін атап көрсетеді.

Түйінді сөздер: педагогикалық жағдайлар, Мета-пәндік құзыреттіліктер, әмбебап құзыреттіліктер, Оқу қызметінің нәтижелері, Мета-пәндік тәсіл, шет тілі сабақтары, әмбебап оқу әрекеттері.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SHAPING META-SUBJECT COMPETENCES DURING FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Alekseyuk E.Y.[1], Smolkina T.P.[2]
Educational Institution of Higher Education «Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University», Republic of Belarus, Minsk
katelozitskaya@gmail.com[1], pedsalon@mail.ru [2]

Abstract. The article examines the pedagogical conditions for developing students' meta-subject competencies during foreign language lessons. The key conditions identified are the practical orientation of foreign language lessons, an inextricable connection with real-life situations, and a focus on fostering student autonomy and responsibility for their learning outcomes. The authors emphasise that the regular implementation of these conditions enables the development of meta-subject competencies of students during foreign language lessons.

Keywords: pedagogical conditions, meta-subject competencies, general competencies, learning outcomes, meta-subject approach, foreign language lessons, general learning activities.

Глобальные изменения в мировой системе образования приводят к изменениям в образовательных парадигмах государств. Современное образование меняет фокус с процесса достижения высоких результатов любой ценой, основанных на искусственном стимулировании к учебной деятельности, к более эффективным и здоровьесберегающим технологиям обучения. При таком подходе приоритетными являются высокая мотивация учащихся к обучению, сформированность чувства эмоционального комфорта, а также высокие показатели сформированности универсальных компетенций, что является главным результатом учебной деятельности [1]

В этой связи на первый план выходят гибкие траектории получения образования, которые способствуют преемственности и совместимости уровней образования, а также позволяют учитывать интересы, способности и цели каждого учащегося. Вышеперечисленные факторы современного образования являются неотъемлемыми характеристиками метапредметности, в основе которой лежит формирование у учащихся метапредметных результатов учебной деятельности, которые, в свою очередь, представляют собой универсальные учебные действия познавательного, коммуникативного и регулятивного характера.

Согласно учебным программам по учебному предмету «Иностранный язык» генеральная цель обучения иностранному языку состоит в формировании учащихся как субъектов межкультурной коммуникации посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией и развития у них качеств поликультурной личности, востребованной современным информационным обществом в условиях глобализации. Данная цель полностью соответствует запросу современного общества и государства в компетентных личностях, умеющих продуктивно сотрудничать и коммуницировать, а также способных самостоятельно принимать решения в ситуации выбора и прогнозировать результаты своих действий.

Действующие образовательные стандарты общего среднего образования определяют требования к результатам освоения основных образовательных программ, где обозначены не только предметные и личностные, но метапредметные результаты учащихся, которые отражают как умения интегрировать знания из различных предметных областей и осуществлять самостоятельный поиск рациональных способов решения практических задач, так и умения правильно, логично и лаконично излагать свои мысли, критично относиться к своему и чужому мнению, решать проблемные ситуации, а также иметь развитые способности к самоуправлению учебной деятельностью, рефлексии, саморегуляции, самостоятельному определению приоритетных задач, мотивацию к новой созидательной деятельности. [2] Достижение задач по формированию метапредметных компетенций учащихся на уроке иностранного языка обуславливает необходимость использования новых форм и методов работы.

В.И. Колмакова а определяет метапредметные компетенции обучающихся как «систему умений учащимися продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи». [3]

А.В. Хуторской различает понятия «компетенция» и «компетентность» и рассматривает компетенцию как социальное требование к подготовке учащегося, а компетентность – как обладание соответстсвующей компетенцией.[4]

Обобщая результаты работ зарубежных, российских и белорусских исследователей (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, А.В. Макаров, В.В. Рябов, Ю.Г. Татур, Ю.В. Фролов, А.В. Хуторской и др.), можно заключить, что под компетенцией следует понимать знания и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач, а под компетентностью – выраженную способность применять знания и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем.

Таким образом, овладение компетенцией как продуктом образовательного процесса ведет к овладению способностью применять полученное знание и навык при решении практических задач, а также формирует ценностное отношение к знаниям, умениям и выполняемым операциям.

О.Л. Жук определяет следующие три группы универсальных компетенций:

– инструментальные компетенции, направленные на системный анализ и синтез; планирование, прогнозирование, проектирование и организацию деятельности; работу с информацией, принятие решений, коммуникацию;

– межличностные компетенции, которые базируются на приверженности социальным и этическим ценностям; на принятии социокультурного многообразия; на способности к сотрудничеству, работе в команде и продуктивному межличностному взаимодействию;

– системные компетенции, обеспечивающие способность применять знания на практике, в том числе в новых условиях, проявлять инициативность и креативность, самостоятельно учиться, разрабатывать проекты и управлять ими. [5]

Основываясь на природе универсальных учебных действий и учитывая специфику учебного предмета «Иностранный язык», можно определить четыре группы метапредметных компетенций, выделив:

коммуникативные, направленные на развитие навыков сотрудничества, работы в команде, умений донести свою точку зрения либо продискутировать в процессе обучения иностранному языку;

познавательные, направленные на применение навыков анализа, синтеза, умения решения новых задач, работу с информацией, самообразование, критическое мышление при решении коммуникативных задач;

регулятивные, направленные на умения организации самостоятельной работы, целеполагания, выбора оптимальных способов решения поставленных задач, а также навыки самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля;

личностные, направленные на формирование морально-этических взглядов, чувства гражданственности и патриотизма, познавательного интереса к овладению иностранным языком как средством коммуниации и кооперации с представителями иных культур.

Овладение вышеперечисленными метапредметными компетенциями возможно только при осуществлении активной деятельности со стороны самих учащихся. Данная активная деятельность учащихся является одним из основных условий успешного формирования метапредметных компетенций у учащихся, поскольку позволяет преобразовать ране полученные знания в способы действий не по образцу, а в новой реальности. Это дает возможность развиваться как личности самого учащегося, так и осуществлять самостоятельный поиск путей решения задач, интегрируя предметные знания из различных областей.

Определяя условия формирования метапредметных компетенций, следует сказать, что процесс обучения должен иметь практическую направленность, а решаемые учащимися задачи должны быть неразрывно связаны с реальными жизненными ситуациями для того, чтобы успешно формировать личностные компетенции учащихся. Успешное формирование регулятивных компетенций происходит в результате ориентации учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности учащихся за результаты своей деятельности. Упор на овладение учащимися способами учебно-познавательной деятельности и использование современных образовательных технологий способствует формированию учебно-познавательных компетенций. Для формирования коммуникационных компетенций учащиеся должны находиться в постоянной ситуации общения с целью решения различных коммуникативных задач.

Уроки иностранного языка по своей природе являются идеальным условием для формирования метапредметных компетенций учащихся. Генеральная цель обучения иностранному языку имеет в себе метапредметное начало, поскольку заключается в формировании учащихся как субъектов межкультурной коммуникации, способных решать различного рода коммуникативные задачи непосредственно в деятельности.

Условием формирования коммуникативных компетенций на уроках иностранного языка является специфика содержания языкового образования, которое регламентирует осуществление образовательного процесса в условиях, приближенных к реальному общению: моделирование ситуаций общения, решение коммуникативных задач в процессе обучения иностранным языкам, активное вовлечение учащихся в качестве языковых партнеров при помощи интерактивных заданий, игровых технологий, создание мотивационной готовности и потребности учащихся в восприятии и усвоении учебного материала в условиях, приближенных к реальному общению.

Формирование познавательных компетенций на уроках иностранного языка тесно связано с формированием навыков учебной деятельности. Этому способствует структурирование учебного материала, основанное на принципах поэтапного формирования умений и навыков, а также на преемственности этапов процесса овладения иностранным языком. Немаловажную роль в формировании учебно-познавательных действий играет структура урока иностранного языка, а также обучение учащихся таким элементам деятельности учащихся, как, например, определение последовательности учебных целей и организация их достижения, планирование решений коммуникативных задач и т.д.

Организация деятельности учащихся по целеполаганию, контроль и самоконтроль, коррекция и самокоррекция являются неотъемлемыми условиями формирования регулятивных компетенций на уроках иностранного языка. В процессе парной и групповой работы происходят активные процесс саморегуляции, самоконтроля и взаимоконтроля. Работа в паре либо группе по решению коммуникативной задачи не только стимулирует коммуникацию между учащимися, но и активизирует процессы коррекции самокоррекции.

Формирование личностных компетенций включает развитие ценностно-смысловой, общекультурной и учебно-познавательной компетенций и затрагивает эмоционально-ценностный компонент содержания учебного предмета «Иностранный язык». Коммуникативное содержание учебного предмета направлено не только на решение коммуникативных задач, но и на формирование ценностных ориентаций учащихся по самоопределению и самореализации, а также на формирование у учащихся мотивов и ценностей, позволяющих идентифицировать свою этническую принадлежность, проявлять познавательный интерес к овладению иностранным языком, осуществлять рефлексию своих действий по решению задач на иностранном языке.

Таким образом, современный урок иностранного языка полностью соответствует принципам метапредметного подхода, поскольку во время урока учащиеся решают проблемные ситуации, смоделированные учителем и максимально приближенные к условиям реальной жизни. В процессе обучения иностранным языкам у учащихся формируются познавательные, регулятивные, личностные и коммуникативные компетенции. Основными условиями формирования вышеперечисленных метапредметных компетенций являются практикоориентированность уроков иностранного языка, увеличение времени самостоятельной деятельности учащихся по решению коммуникативных задач. Содержание учебного предмета «Иностранный язык направлено на подготовку учащихся к иноязычному общению, что способствует развития личности учащегося посредством обогащения эмоционально-чувственной сферы.

Соблюдение вышеперечисленных условий в образовательном процессе будет способствовать формированию метапредметных компетенций учащихся на уроках иностранного языка в средней школе.

Список литературы

1. Концепция формирования универсальных компетенций детей и учащейся молодёжи // *Веснік адукацыі*. – №2 (24). – С. 45-50
2. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 26 декабря 2018 г. №125 «Об утверждении образовательных стандартов общего среднего образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf . – Дата доступа: 05.10.2025
3. Колмакова В.И. Формы внеурочной работы, направленные на развитие метапредметных компетенций учащихся [Электронный ресурс] / В.И. Колмакова // *Международная Академия развития образования.* – Режим доступа: http://u4eba.net/sbornikidei/formyi-vneurochnoy-rabotyinapravlennyie-na-razvitie-metapredmetnyih-kompetentsiy-uchashhihsya.html. – Дата доступа: 04.10.2025
4. Хуторской А.В. *Метапредметный подход в обучении*: Научно-методическое пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. –73 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»)
5. Жук О.Л. Проблемы проектирования компетенций как результатов освоения образовательных программ высшего образования // *Вышэйшая школа.* – 2017. – № 4. – С.7-10
6. Зимняя И.А. *Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа - вуз - послевузовское образование)*. – Уфа: Изд-во Уфимского гос. авиац. техн. университета, 2006. – 130 с.
7. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // *Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики.* – 2013. – №4 (4). – С.16-31
8. Фролов Ю.В. Компетентная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // *Высшее образование сегодня.* – 2004. – №8. – С.34-41.

ТАҢҒАЖАЙЫП КУБИК БАСТАУЫШ СЫНЫПТА САРАЛАП ОҚЫТУ МЕН ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Әлжанова Г.К.[1], Кабденова А.К.[2], Баймухамбетова Ж.К.[3]

«Өрлеу» БАҰО» АҚФ «Солтүстік Қазақстан облысы бойынша Кәсіби даму институты» Петропавл қ.[1,2]

«Қожаберген жырау атындағы №6 орта мектебі» КММ Петропавл қ.[3]

Alzhanova_70@mail.ru[1], alima.kabdenova@mail.ru[2], nabi_92b@mail.ru[3]

Аңдатпа. Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының білім алу қажеттіліктеріне сай бейімделген оқытуды ұйымдастырудың тиімді жолы ретінде «Таңғажайып кубик» дидактикалық құралы қарастырылады. Авторлар кубиктің құрылымын, мазмұнын және оны қолдану әдістерін талдай отырып, оның саралап оқытуда, оқушылардың танымдық, метатанымдық және коммуникативтік дағдыларын дамытуда маңызды рөл атқаратынын дәлелдейді. Кубиктің әрбір қырына Блум таксономиясына сәйкес әртүрлі деңгейдегі тапсырмалар орналастырылып, оқушылардың шығармашылық және логикалық ойлауын жандандыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, құрал жұптық және топтық жұмыстарда, сабақ соңындағы рефлексия мен қалыптастырушы бағалауда да тиімді қолданылатыны көрсетіледі. Мақалада нақты пәндік мысалдар мен тапсырма үлгілері ұсынылып, оқушылардың оқу үдерісіне белсенді қатысуын арттыру жолдары сипатталады. Құрал заманауи білім беру талаптарына сай келетін, оқытудың тиімділігін арттыратын әдістемелік жаңалық ретінде бағаланады.

Кілт сөздер: дидактикалық құрал, саралап оқыту, танымдық белсенділік, функционалдық сауаттылық, метатаным

ВОЛШЕБНЫЙ КУБИК: КАК СРЕДСТВО ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Әлжанова Г.К.[1], Кабденова А.К.[2], Баймухамбетова Ж.К.[3]

ФАО «НЦПК» «Өрлеу» Институт профессионального развития по Северо-Казахстанской области, г. Петропавловск [1,2]
КГУ «Средняя школа №6 имени Кожабергена жырау» г. Петропавловск [3]
Alzhanova_70@mail.ru[1], alima.kabdenova@mail.ru[2], nabi_92b@mail.ru[3]

Аннотация. В данной статье рассматривается дидактическое пособие «Таңғажайып кубик: қазақ тілі мен математика сабақтарындағы дидактикалық құрал» как эффективное средство организации обучения с учетом индивидуальных образовательных потребностей учащихся начальных классов. Авторы анализируют структуру, содержание и методику применения кубика, доказывая его значимость в дифференцированном обучении и в развитии познавательных, метапознавательных и коммуникативных навыков школьников. Каждая грань кубика содержит задания разного уровня сложности в соответствии с таксономией Блума, что способствует активизации творческого и логического мышления. Кроме того, пособие эффективно используется в парной и групповой работе, на этапах рефлексии и формативного оценивания. В статье приводятся предметные примеры и образцы заданий, описываются пути повышения активности учащихся в учебном процессе. Кубик рассматривается как методическая новинка, соответствующая современным требованиям образования и повышающая эффективность обучения.
Ключевые слова: дидактическое пособие, дифференцированное обучение, познавательная активность, функциональная грамотность, метапознание.

THE MAGIC CUBE A TOOL FOR DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND COMPETENCY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL

Alzhanova G.K.[1], Kabdenova A.K.[2], Baymukhambetova Zh.K.[3]
JSC NCPC "Orleu" Institute of Professional Development in the North Kazakhstan region, Petropavlovsk [1,2]
KSU "Secondary school No. 6 named after Kozhabergen zhyrau" Petropavlovsk [3]
Alzhanova_70@mail.ru[1], alima.kabdenova@mail.ru[2], nabi_92b@mail.ru[3]

Abstract. This article examines the didactic tool "The Magic Cube: A Didactic Tool for Kazakh Language and Mathematics Lessons" as an effective means of organizing instruction that addresses the individual educational needs of primary school students. The authors analyze the structure, content, and methods of applying the cube, demonstrating its significance in differentiated instruction and in the development of students' cognitive, metacognitive, and communicative skills. Each face of the cube includes tasks of varying complexity levels aligned with Bloom's Taxonomy, which stimulates creative and logical thinking. In addition, the tool is effectively utilized in pair and group work, as well as during reflection and formative assessment phases. The article presents subject-specific examples and sample tasks, describing ways to enhance student engagement in the learning process. The cube is considered an innovative methodological resource that meets the demands of modern education and improves the effectiveness of teaching and learning.
Keywords: didactic tool, differentiated instruction, cognitive engagement, functional literacy, metacognition

Қазіргі білім беру жүйесінде бастауыш сынып оқушыларының жеке оқу қарқыны мен ерекшеліктерін ескере отырып, оқу процесін саралау өзекті мәселе болып отыр. Осы тұрғыда Таңғажайып кубик: қазақ тілі мен математика сабақтарындағы дидактикалық құрал оқытудың заманауи талаптарына жауап беретін тиімді шешімдердің бірі ретінде ұсынылады.

Таңғажайып кубик: қазақ тілі мен математика сабақтарындағы дидактикалық құрал саралап оқытуда тиімді, себебі оның әр қырына түрлі деңгейдегі тапсырмалар орналастыруға болады. Яғни, бір кубиктің өзінде жеңіл, орташа, күрделі тапсырмалар немесе ойлаудың әртүрлі деңгейлеріне сай міндеттер қамтылады. Бұл Блум таксономиясындағы білімді меңгеру деңгейлеріне (білу/түсіну – қолдану/талдау – бағалау/жинақтау) сәйкес келеді. Мысалы, «Блум текшесінің» қырларына жазылатын тапсырма түрлері: «Атап айт» – нақты ақпаратты еске түсіру (ең қарапайым, білімді жаңғырту сұрақтары) «Неге?» – себеп-салдар байланысын анықтау (құбылыстың

неліктен болғанын түсіндіру). «Түсіндір» – белгілі деректі не ережені дәлелдеп беру (нақтылаушы, талдау сұрақтары); «Ұсын» – мәселені шешу жолын немесе балама идеясын ұсыну (алған білімді жаңа жағдайға қолдану); «Ойлап тап» – шығармашылық тұрғыда жаңалық ойлау (жағдаятқа байланысты өзіндік өнім шығару) «Бөліс» – өз пікірі мен сезімін, бағасын айту (рефлексия немесе бағалау деңгейі) Осындай алты түрлі тапсырма арқылы бір тақырыпты әр қырынан қамтуға болады, әрі оқушылардың ойлау деңгейіне қарай саралауға мүмкіндік туады

Практикада педагогтер кубик әдісін сабақты бекіту, жаңа материалды игеру немесе шығармашылық тапсырма ретінде қолданады. Тапсырмалар күрделілігі әртүрлі деңгейде әзірленіп, оқушыларға таңдау немесе кезекпен орындау ұсынылады. Математика сабағында мысалы, «қосу және азайту» тақырыбы үшін кубиктің қырларына: 1) жеңіл – екі санды қосу/азайту есептері; 2) орташа – қысқаша мәтінді есепті шешу; 3) күрделі – өмірден алынған жағдай бойынша өздігінен есеп құрастыру секілді деңгейлік тапсырмалар жазуға болады. Қазақ тілі сабақтарында кубик қырларына әртүрлі когнитивтік деңгейдегі тапсырмалар беріледі: мысалы, 1) жеңіл – мәтіннен кейіпкердің атын немесе негізгі ақпаратты табу; 2) орташа – мәтіннің мазмұнын өз сөзіммен айтып беру (түсіну және қолдану); 3) күрделі – мәтінге балама аяқталу ойлап табу немесе кейіпкерге мінездеме беру (талдау, жинақтау) сияқты. Мұндай тәсіл арқылы бір сыныптағы түрлі қабілет деңгейіндегі оқушыларға сәйкес тапсырма ұсынылады. Барлық оқушылар кемінде негізгі мәліметті меңгереді, көпшілігі одан күрделі сұрақтарға жауап береді, ал кейбірі шығармашылық пен сыни ойлауды қажет ететін жоғары деңгейлі міндеттерді орындай алады.

Нақты тапсырма үлгілері ретінде әдебиет сабақтарында кубик арқылы қойылатын сұрақтарды келтіруге болады: мысалы, «Басты кейіпкерлерді ата» (білу деңгейі), «Неге автор кейіпкерді бұлай сипаттаған деп ойлайсың?» (талдау), «Оқиғаны басқаша қалай аяқтауға болады – өз нұсқаңды ұсын» (жинақтау/шығармашылық) деген сияқты сұрақтар кубиктің әр қырына жазылып, оқушыға түссе, ол сол тапсырманы орындайды. Зерттеулер көрсеткендей, Блум кубигі арқылы қойылған осындай сұрақтар сыни тұрғыдан ойлауды дамытуға көмектеседі, әрі әр деңгейдегі оқушыға білімін көрсетуге мүмкіндік береді.

Коммуникативтік дағдыларды дамыту үшін кубикті жұптық және топтық жұмыс формаларында қолдануға болады. Мысалы, мұғалім кубиктің қырларына белгілі бір сұрақ бастаушы сөздерді жазып қояды (мысалы, «Не?», «Қашан?», «Неге?», «Қалай?», т.б.). Оқушылар жұптасып, кубикті лақтырады да, түскен сөзге сәйкес бір-біріне сұрақ қояды және жауап береді. Мұндай жаттығу білім алушылардың диалогтік сөйлеуін дамытып, бір-бірімен өзара сұхбаттасуына жол ашады. Зерттеу тәжірибесінде «кубик әдісін» қолдану білім алушыларға ойын түрінде бір-бірінің жауабын тыңдап, өз ойын жеткізуге үйретеді. Кубикпен жұмыс барысында ортақ шешімге келу, кезектесіп сөйлеу, дәлел келтіру сияқты коммуникативтік біліктерін шыңдайды. Мәселен, бастауыш сыныпта мәтінді оқыған соң Блум текшесін пайдалана отырып сұрақ-жауап жүргізуге болады: кубикті бір оқушыға беріп, ол қырына қараған сөз бойынша қасындағы көршісіне сұрақ қояды, ал екіншісі жауап береді. Білім алушылар осылайша кезекпен түрлі сұрақтар қойып, талқылаған кезде ауызекі сөйлеу, тыңдай білу және өз ойын анық жеткізу дағдылары қалыптасады.

Топтық жұмыс форматында әр топқа кубиктің белгілі бір қырына қатысты тапсырма беруге болады. Алдыңғы бөлімде айтылған мысалдағыдай, бір топ «сипаттау» сұрағына жауап дайындаса, екінші топ «маңыздылығын түсіндіру» сұрағын талқылайды.

Метатанымдық өзіндік басқару және рефлексия дағдылар да кубикті қолдану арқылы жетілдіріледі. Сабақ соңында рефлексия кезеңінде осы құралды пайдалану – оқушыларға өз оқу жетістіктерін бағалауға мүмкіндік беру деген сөз. Педагог сабақ

соңында білім алушылармен тиімді рефлексия жүргізуде кубиктің қырларына түрлі жетекші сұрақтар жазып, оқушыларға өзара пайдалануға мүмкін беруге де болады. Мысалы: «Маған ең оңай болған тапсырма…», «Маған қиындау болғаны…», «Бүгін мен үйрендім…», «Маған қызықты болған нәрсе…», «Келесі жолы білгім келеді…», «Сабақтағы көңіл-күйім…» деген сияқты тұжырымдарды әр қырына орналастыруға болады. Оқушы кубикті лақтырғанда түскен қыры бойынша өз ойын айтады – осылайша әрқайсысы сабақ барысын саралап, ішкі рефлексия жасайды.

Педагогтердің тәжірибесі бойынша, аталған кубикпен рефлексия өткізу – баланың сабақта қандай қиындықпен бетпе-бет келгенін, нені жақсы меңгергенін анықтауға көмектесетін тамаша әдіс.

Зерттеу нәтижелері бастаушы сынып оқушыларының өзі осы әдіс арқылы өз жетістіктерін саналы түрде ой елегінен өткізіп, алдағы оқуына қызығушылықпен қарайтынын көрсетті – балалардың өз-өзіне деген сенімі артып, оқуға деген ішкі уәжі өседі екен. Бұл әрбір білім алушыға өзін маңызды мүшесі ретінде сезінуге мүмкіндік береді және өзін-өзі реттеу дағдылары да дамиды: мысалы, бастауыш сыныптағы зерттеуде балалар таңғажайып кубик арқылы қандай деңгейде түсінгенін (толық түсінді ме, жартылай түсінді ме, әлде мүлде түсінбей сұрағы қалды ма) анықтап, соған сәйкес көмек сұрауды немесе қосымша ізденуді үйренген. Осының барлығы Таңғажайып кубик: қазақ тілі мен математика сабақтарындағы дидактикалық құралының оқу процесінде оқушының метатанымдық қабілеттерін нығайтуға үлес қосатынын көрсетеді. Балалар өз ой-пікірін еркін білдіріп, өз жетістігін бағалай алса, және әрі қарай не істеу керектігін түсінсе – бұл олардың дербес оқу дағдыларының қалыптасқанының белгісі. Кубик әдісі дәл осындай нәтижелерге жетуге бағытталған құрал ретінде халықаралық тәжірибеде де танылып отыр.

Кубик тапсырмалары көбіне бірнеше шағын тапсырмадан тұрғандықтан, оларға бөлек-бөлек дескриптор жасауға болады. Мысалы, 3-сынып қазақ тілі сабағында «Жануарлар» тақырыбына арналған кубиктің бір қыры «бес жолды өлең құрастыру» болса, бағалау критерийі – «тақырып бойынша ойланып, дұрыс құрылымды өлең жаза білу» деп алынар еді; дескрипторлары: 1) өлеңнің 1-жолы тақырыпқа сай бір сөзден тұрады; 2) 2-жолы екі сапасын сипаттайды; 3) 3-жолы қимылды білдіретін үш сөзден тұрады; 4) 4-жолы сөйлем арқылы тақырыпқа қатысты пікірін білдіреді; 5) 5-жолы бір сөзбен тақырыпты тағы сипаттайды (синоним) – деп жіктелуі мүмкін. Оқушы осындай нақты көрсеткіштерді орындай алса, тапсырманы толық меңгергені анық. Мұғалім де жұмыстарды осы дескрипторлар негізінде тексеріп, қай тұста қате кеткенін анық байқай алады.

Кері байланыс кубик әдісін қолдануда екі бағытта жүзеге асады: мұғалімнің оқушыға беретін түсіндірмесі және оқушылардың өзара бағалауы. Біріншіден, мұғалім әрбір қыры бойынша орындалған тапсырмаға қысқаша пікір айтып, жетістік пен кемшілікті атап өтеді. Мысалы, «сен кубиктің «Түсіндір» деген қырындағы сұраққа толық жауап бердің, жарайсың. Енді «Неге?» деген сұрақта да дәл осылай өз ойыңды дәлелдермен негіздеуге тырыс» – деген сияқты нақты кері байланыс оқушының ары қарайғы оқуына бағыт береді. Екіншіден, қалыптастырушы бағалау кезінде оқушылар бір-біріне ауызша немесе жазбаша пікір айтуы мүмкін. Мәселен, топтық жұмыс соңында әр топ басқа топтың жауабын смайлик, дайын фразалар арқылы бағалай алады. Жоғарыда сөз болған сабақ жоспарында топтар жұмысы «Автобус аялдамасы» әдісі бойынша өзара бағаланғаны айтылған – яғни әр топ басқа топтың постерін қарап, стикерге екі жақсы тұсын және бір ұсынысын жазып қалдырған. Осындай кері байланыс үлгілері оқушылардың бірін-бірі үйретуіне ықпал етеді әрі критерийалды бағалаудың ажырамас бөлігі болып табылады.

Рефлексия барысында да кубикті қолданудың өзі бір түрі бағалау деп айтуға болады, өйткені оқушылардың ауызша жауаптары арқылы мұғалім олардың түсіну тереңдігін бағамдайды. Мысалы, Блум кубигімен рефлексия жасағанда кейбір оқушы «мен бүгін жаңа үш сөз үйрендім» десе, енді бірі «маған қиын болғаны – көптіктін жалғауын дұрыс жазу» деп айтуы мүмкін. Осындай ақпарат негізінде мұғалім келесі сабақта кімге қосымша көмек қажет екенін анықтайды немесе бүкіл сыныпқа ортақ кемшілікті түзетуге арналған жұмыс жүргізеді. Демек, Таңғажайып кубик: қазақ тілі мен математика сабақтарындағы дидактикалық құрал арқылы алынған деректерді педагог шебер пайдаланып, қалыптастырушы бағалауда кері байланыс берсе, оқушы өз оқуын түзетуге мотивация алады. Зерттеулерде бұл әдіспен жиі жұмыс жасайтын сыныптарда оқушылардың бағалау критерийлерін жақсы түсінетіні, өз жетістігін мөлшерлей алатыны және қателіктерді түзетуге ашық болатыны атап өтілген. Қорыта айтқанда, Таңғажайып кубик: қазақ тілі мен математика сабақтарындағы дидактикалық құрал бастауыш мектепте қазақ тілі мен математика сабақтарында саралап оқыту, оқытудағы коммуникативтік-метатанымдық дағдыларды қалыптастыру, сондай-ақ оқыту үшін бағалау мен қалыптастырушы бағалауды іске асыру бағыттарында тиімді көмекші құрал бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. «Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы» ҚР Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031

2. Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249#z16

3. Bruner J.S. *Toward a Theory of Instruction*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966. – 176 p.

4. Mayer, R. E. *Multimedia Learning.* 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 320 p. ISBN 978-0-521-73535-3

ПОДГОТОВКА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ КАК ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Борангулова А.С.

Кызылординский музыкальный высший колледж им. Казангапа, г. Кызылорда

assiyakz@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается процесс подготовки индивидуальной образовательной программы педагога как средства профессионального и личностного роста. Особое внимание уделено специфике разработки таких программ в музыкальном образовании, где творческая составляющая играет ключевую роль. Индивидуальная программа позволяет педагогу выстраивать траекторию профессионального развития, опираясь на собственные цели, ценности и уровень компетентности. Раскрываются этапы формирования программы, подходы к самооценке, рефлексии и анализу педагогического опыта.

Ключевые слова: индивидуальная программа, профессиональное развитие, музыкальное образование, педагог, метаразвитие, рефлексия, компетенции.

МҰҒАЛІМНІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМЫТУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ КӘСІБИ ДЕҢГЕЙДЕГІ ЖЕКЕ БАҒДАРЛАМАНЫ ДАЙЫНДАУ

Борангулова А.С.
Қызылорда музыкалық жоғары колледжі. Қазангапа, Қызылорда қ.
assiyakz@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада педагогтың кәсіби және тұлғалық өсу құралы ретінде жеке оқу бағдарламасын әзірлеу процесі қарастырылады. Музыкалық білім беру саласындағы мұндай бағдарламалардың ерекшелігіне назар аударылады, себебі бұл бағытта шығармашылық құрамдас бөлік шешуші рөл атқарады. Жеке бағдарлама педагогқа өз мақсаттары мен құндылықтарына сүйене отырып, кәсіби даму траекториясын құруға мүмкіндік береді. Бағдарламаны қалыптастыру кезеңдері, өзін-өзі бағалау мен педагогикалық тәжірибені талдау тәсілдері ашып көрсетілген.

Түйін сөздер: жеке бағдарлама, кәсіби даму, музыкалық білім, педагог, метадаму, рефлексия, құзыреттер.

INDIVIDUAL PROGRAM DEVELOPMENT AT THE PROFESSIONAL LEVEL AS A TOOL FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

Borangulova A.S.
Kyzylorda Higher College of Music named after Kazangapa, Kyzylorda city
assiyakz@mail.ru

Abstract. The article examines the process of developing an individual educational program as a means of teachers' professional and personal growth. Special attention is paid to the specifics of such programs in music education, where creativity plays a central role. An individual program allows teachers to build their own trajectory of professional development based on personal goals, values, and competencies. The article reveals the main stages of program formation, approaches to self-assessment, reflection, and analysis of pedagogical experience.

Keywords: individual program, professional development, music education, teacher, metadevelopment, reflection, competencies.

Введение. Современное образование переживает глубокие преобразования, связанные с цифровизацией, обновлением содержания и изменением роли педагога в учебном процессе. В условиях стремительно меняющейся образовательной среды перед педагогом встаёт необходимость непрерывного совершенствования своих профессиональных и личностных качеств. От специалиста сегодня требуется не только знание предмета, но и умение учиться, анализировать, проектировать собственную деятельность и быть открытым к инновациям.

В этих условиях особое значение приобретает индивидуальный подход к профессиональному развитию педагога. Если раньше повышение квалификации ограничивалось курсовой системой, то сегодня педагог становится активным субъектом собственного обучения, самостоятельно определяя цели, средства и результаты своего развития. Именно индивидуальная образовательная программа становится инструментом, который помогает учителю выстраивать осознанную траекторию профессионального роста.

В музыкальном образовании данный процесс имеет свои особенности. Музыка, как искусство, требует не только методической точности, но и эмоциональной глубины, внутренней культуры, артистизма. Педагог-музыкант постоянно находится в процессе самосовершенствования: изучает новые произведения, ищет методы передачи художественного смысла, развивает слух, вкус и эмоциональный интеллект. Поэтому разработка индивидуальной программы для педагога-музыканта — это не просто планирование работы, а путь к личному и профессиональному обновлению.

Индивидуальная программа позволяет соединить методическое, творческое и исследовательское направления деятельности. Она становится своеобразным зеркалом профессионального роста педагога, где отражаются его ценности, интересы и стремление к развитию. В этом контексте можно говорить о метаразвитии — более

высоком уровне профессионального самосознания, когда педагог не только учится, но и управляет своим обучением.

Таким образом, подготовка индивидуальной программы на профессиональном уровне является важнейшим инструментом непрерывного профессионального развития педагога, способствующим формированию его метакомпетенций, профессиональной зрелости и педагогической рефлексии.

Актуальность исследования. Современная система образования в Казахстане ориентируется на развитие личности педагога, способного к самообновлению, профессиональной гибкости и творческому подходу в работе. В условиях постоянных изменений образовательных стандартов и цифровой трансформации становится необходимым создание инструментов, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие педагогов. Одним из таких инструментов является индивидуальная образовательная программа, позволяющая педагогу выстраивать собственную траекторию роста, отражающую его профессиональные цели, интересы и потенциал. В музыкальном образовании данный подход приобретает особую значимость, поскольку творчество и индивидуальность педагога являются неотъемлемыми условиями успешного обучения и воспитания.

Целью данного исследования является анализ педагогических и методологических основ подготовки индивидуальной программы на профессиональном уровне как средства непрерывного профессионального развития педагога.

Работая много лет преподавателем в музыкальном колледже, я ясно вижу: каждый педагог развивается по-своему. У одних приоритетом становится методика преподавания, у других – исполнительское мастерство, кто-то ищет себя в исследовательской работе. Универсального пути нет, и именно поэтому возникает необходимость в создании индивидуальной образовательной программы. Она помогает структурировать собственное развитие, соотносить личные цели с требованиями времени и тем самым удерживать равновесие между профессиональной обязанностью и внутренней мотивацией. Идея индивидуальной программы тесно связана с личностно-ориентированным подходом, который рассматривается в педагогике как основа развития современного образования [1].

В отличие от линейных моделей повышения квалификации, где педагог следует заданной извне траектории, индивидуальная программа предполагает свободу выбора и самостоятельное проектирование [2]. Она формируется исходя из личных профессиональных потребностей, уровня компетенций и специфики учебной дисциплины.

В научной литературе индивидуальная программа определяется как комплекс целей, задач, методов и средств, разработанных самим педагогом для организации собственного непрерывного развития [3]. С практической точки зрения - это рабочий документ, который помогает учителю планировать своё обучение и оценивать достигнутые результаты. Для педагога-музыканта индивидуальная программа приобретает особую ценность, так как соединяет академическую, художественную и исполнительскую сферы. В ней отражаются задачи освоения нового репертуара, внедрения современных методик, развития эмоционального интеллекта и формирования художественного вкуса. При этом индивидуальная программа выполняет сразу несколько функций.

Во-первых, диагностическую - помогает педагогу проанализировать собственные сильные и слабые стороны, уровень владения методикой и современными технологиями.

Во-вторых, проектировочную - задаёт направления и этапы развития. В-третьих, мотивационную - поддерживает интерес к работе и желание двигаться вперёд. И,

наконец, рефлексивную - формирует способность оценивать результаты собственной деятельности [4].

Практика подтверждает, что педагоги, осознанно выстраивающие свои программы, более успешно адаптируются к изменениям образовательных стандартов, активнее внедряют инновационные технологии и реже сталкиваются с профессиональным выгоранием. В музыкальном образовании это выражается в более высоком уровне подготовленности студентов, в их мотивации к творчеству и в устойчивом профессиональном авторитете преподавателя [5].

Таким образом, индивидуальная образовательная программа выступает не только как инструмент управления деятельностью педагога, но и как средство формирования метакомпетенций: критического мышления, коммуникативной гибкости, способности к самоанализу и готовности к инновациям. Для педагога-музыканта это ещё и пространство творческой самореализации, где личные и профессиональные задачи соединяются в единую траекторию развития. Работая со студентами разных курсов, я всё отчётливее вижу: готовая «универсальная» методика редко одинаково эффективно срабатывает в каждом классе. Аудитории различаются по базовой подготовке, мотивации и творческим интересам, поэтому педагогу- музыканту необходимо уметь конструировать собственную индивидуальную программу, соединяя требования стандарта, личный опыт и задачи художественного развития коллектива. Опираясь на современные представления о проектировании педагогической деятельности и профессиональном саморазвитии (Андреев; Сластёнин и др.; Лернер; Кларин), а также на идею цикличности обучения через опыт у Д. Колба, я выделяю пять последовательно организованных, но итеративных этапов подготовки индивидуальной программы [6-9; 3].

Диагностика. Определение исходной точки профессионального роста: анализ собственных компетенций (методических, исполнительских, коммуникативных), результатов студентов, особенностей учебной среды и ресурсов. Итогом становится карта сильных сторон и «зон развития» педагога.

Целеполагание. Формулировка конкретных и наблюдаемых целей на учебный период: от задач репертуарного и технического характера до внедрения новых методик и цифровых средств анализа исполнения. Цели соотносятся с перспективой развития и потребностями конкретного контингента.

Проектирование. Построение «дорожной карты»: выбор методов и форм работы (индивидуальные занятия, ансамбль, мастер-классы, проектные формы), планирование репертуара, определение способов мониторинга результатов. На этом этапе задаются критерии, по которым позже будет оцениваться движение к целям.

Реализация. Внедрение намеченных решений в учебный процесс: проба новых приёмов, организация творческих показов, участие педагога в концертной деятельности в качестве профессионального примера для студентов. Важно сохранять гибкость и допускать оперативные корректировки.

Рефлексия и корректировка. Сопоставление достигнутых результатов с исходными целями, анализ удачных практик и трудностей, обновление «дорожной карты». Рефлексивный цикл замыкается и запускает следующий виток развития, что обеспечивает непрерывность и поступательность профессионального роста [6-9].

Практика показывает, что такая поэтапная, но гибкая модель помогает педагогу сохранять профессиональную устойчивость, повышает внутреннюю мотивацию и качество взаимодействия со студентами. Для музыкального образования это напрямую выражается в росте исполнительской культуры, инициативности и ответственности обучающихся за собственный результат. Для наглядности последовательность и

содержание этапов подготовки индивидуальной программы педагога представлены в таблице 1.

Таблица 1. Этапы подготовки индивидуальной программы педагога

Этап	Содержание	Практическое значение для педагога-музыканта
Диагностика	анализ уровня профессиональных компетенций, результатов студентов, образовательной среды	определение сильных сторон и «зон роста»; выбор направления саморазвития
Целеполагание	формулирование краткосрочных и долгосрочных целей	постановка конкретных задач: освоение новых методик, подготовка к конкурсам, внедрение цифровых инструментов
Проектирование	разработка плана действий: выбор методов, форм занятий, репертуара, ресурсов	создание «дорожной карты» развития, система мониторинга результатов
Реализация	внедрение программы в учебный процесс, использование новых методов и технологий	проведение открытых занятий, участие в концертах и проектах, творческий пример для студентов
Рефлексия и корректировка	анализ достигнутых результатов, выявление трудностей, обновление целей	поддержка непрерывного профессионального роста, предотвращение выгорания, укрепление педагогической идентичности

Как видно из таблицы, каждый этап имеет чёткое содержание и практическое значение, а их взаимосвязь обеспечивает целостность профессионального развития педагога- музыканта. При этом важно подчеркнуть, что этапы не являются разрозненными звеньями:

- они образуют единый цикл, в котором диагностика логично переходит в целеполагание;

- проектирование формирует основу для реализации, а рефлексия возвращает педагога к новому витку самоанализа и совершенствования. Такой подход не только делает профессиональное развитие системным и управляемым, но и помогает педагогу сохранять мотивацию, видеть результаты своего труда и корректировать стратегию в зависимости от обстоятельств.

Для музыкального образования данный цикл особенно значим: он позволяет преподавателю удерживать баланс между академической строгостью и творческой свободой, сочетать требования образовательных стандартов с индивидуальными особенностями студентов, а также формировать у обучающихся культуру самостоятельного и осознанного развития. Именно в этом заключается практическая ценность индивидуальной программы: она превращает профессиональный рост педагога

в непрерывный процесс, опирающийся на внутреннюю мотивацию и педагогическую рефлексию.

В процессе профессиональной деятельности, я многократно наблюдала, что педагоги, имеющие ясное представление о собственных целях и задачах, выстраивают работу со студентами более уверенно и результативно. Индивидуальная образовательная программа позволяет им структурировать свои действия, избегать излишней хаотичности и осознанно развивать качества, которые принято называть метакомпетенциями. Эти качества выходят за пределы предметных знаний и делают педагога профессионально устойчивым, гибким и конкурентоспособным.

Рефлексивная компетенция. Формирование рефлексивных навыков — важный элемент профессионального становления. В музыкальном образовании она проявляется в умении анализировать результаты выступлений студентов, сравнивать их с предыдущими достижениями и находить зоны для улучшения. Педагог, систематически работающий с индивидуальной программой, способен фиксировать свои педагогические шаги и корректировать их, чтобы повысить качество обучения. Такая работа формирует у педагога критическое отношение к собственным результатам, что напрямую связано с качеством его профессиональной деятельности [10].

Проектировочная компетенция. Подготовка индивидуальной программы всегда связана с планированием и прогнозированием. Педагог формулирует краткосрочные и долгосрочные цели, выбирает методы их достижения и оценивает ресурсы. В музыкальном колледже это может означать, например, разработку системы подготовки студентов к ежегодным конкурсам или проектирование курса по ансамблевому музицированию. Педагог, умеющий проектировать, превращается в стратегически мыслящего специалиста, а не просто исполнителя методических указаний [11].

Коммуникативная компетенция. Современный педагог не может замыкаться в пределах собственной аудитории. Индивидуальная программа часто предполагает сотрудничество с коллегами: совместные мастер-классы, участие в конференциях, обсуждение методик. Для педагога-музыканта это ещё и работа в ансамбле, в оркестровом коллективе, где общение и взаимодействие приобретают особую значимость. Таким образом, индивидуальная программа стимулирует развитие коммуникативных навыков и учит вести профессиональный диалог.

Креативная компетенция. Музыкальное образование невозможно представить без творчества. Даже в рамках классического репертуара педагог ищет новые способы донесения художественного образа, подбирает упражнения, адаптирует методику под каждого студента. Индивидуальная программа мотивирует педагога искать оригинальные решения: например, включать в занятия элементы импровизации или использовать современные мультимедийные технологии для анализа музыки. Таким образом, программа становится инструментом, поддерживающим творческую активность педагога.

Цифровая компетенция. В последние годы цифровые технологии становятся важнейшей частью образовательного процесса. Педагог, включающий в индивидуальную программу работу с онлайн-ресурсами, платформами дистанционного обучения, приложениями для записи и анализа музыки, получает возможность обогащать собственные занятия и делать их более доступными для студентов. Освоение цифровых инструментов также повышает конкурентоспособность педагога в профессиональном сообществе [12].

Опыт показывает, что педагоги, последовательно разрабатывающие и реализующие индивидуальные программы, более устойчивы к профессиональному выгоранию. Они

ощущают поступательное движение вперёд, что поддерживает их внутреннюю мотивацию и помогает воспринимать профессию как путь непрерывного роста. Для студентов такие педагоги становятся примером саморазвития, формируя у них ценность постоянного обучения и творческого поиска.

Индивидуальная образовательная программа выполняет двоякую роль: с одной стороны, это практический инструмент планирования деятельности, с другой — механизм формирования ключевых метакомпетенций педагога. Для музыкального образования её значение трудно переоценить, так как именно здесь гармония профессиональной строгости и творческой свободы является залогом успешной педагогической работы. Вместе с тем, рассматривая индивидуальную программу в более широком контексте, её можно определить и как механизм метаразвития педагога. Под метаразвитием понимается способность специалиста выходить на уровень осознания собственных образовательных стратегий, управлять своим обучением и формировать новые компетенции в соответствии с меняющимися условиями. Для педагога-музыканта это особенно важно, так как в его работе тесно переплетаются исполнительская практика, методическая деятельность и творческое самовыражение. Индивидуальная программа позволяет объединить эти направления в целостную систему и тем самым обеспечивает переход от простого накопления знаний к развитию надпредметных способностей и профессиональной зрелости.

Опыт практической работы и результаты теоретического анализа показывают, что индивидуальная образовательная программа является важнейшим инструментом непрерывного профессионального развития педагога. В отличие от традиционных форм повышения квалификации, она даёт возможность учителю самостоятельно проектировать собственную траекторию профессионального роста, соединяя личные цели, интересы и ценности с требованиями образовательной среды.

Для педагога-музыканта индивидуальная программа приобретает особое значение. Она позволяет объединять академические, исполнительские и творческие компоненты деятельности, обеспечивая целостность педагогической практики. Подготовка и реализация такой программы помогает не только поддерживать высокий уровень профессиональной компетентности, но и сохранять эмоциональную вовлечённость в профессию, что особенно важно в условиях возрастающих требований к результатам образования.

Анализ показал, что индивидуальная программа выполняет сразу несколько функций: диагностическую, проектировочную, мотивационную и рефлексивную.

На практике это выражается в способности педагога объективно оценивать собственные достижения, ставить реалистичные цели, планировать пути их достижения и систематически анализировать результаты. Немаловажно и то, что индивидуальная программа способствует формированию ключевых метакомпетенций педагога: рефлексивной, проектировочной, коммуникативной, креативной и цифровой. Эти компетенции определяют конкурентоспособность специалиста, его способность адаптироваться к изменениям и обеспечивать высокое качество образовательного процесса.

Таким образом, индивидуальная программа — это не просто документ или план действий. Это пространство профессиональной самореализации и метаразвития педагога. В музыкальном образовании она становится средством гармоничного соединения методической строгости и творческой свободы, а также мощным ресурсом для воспитания студентов, способных к самостоятельному и осознанному обучению. Перспективным направлением является масштабирование данной практики на систему

повышения квалификации педагогов Республики Казахстан, где индивидуальные образовательные программы могут стать основой для формирования персонализированных траекторий развития учителей разных направлений.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах образования,* 2000. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ
2. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. – М.: Смысл, 2005
3. Kolb D. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, 1984. – Prentice Hall
4. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды*. – М.: Педагогика, 1994
5. Сэнге П. *Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающейся организации.* – М.: Олимп-Бизнес. – 2018
6. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. – Казань: Центр инновационных технологий. – 2012
7. Сластёнин В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. *Педагогика.* – М.: Академия, 2002
8. Лернер И.Я. *Дидактические основы методов обучения*. – М.: Педагогика, 1981
9. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии*. – М.: Наука. – 1995
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5. – С. 34-42
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // *Народное образование*. – 2002. – № 2. – С. 58-64
12. Полат Е.С. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. – М.: Академия, 2009

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД (НА ПРИМЕРЕ УРОКОВ МУЗЫКИ)

Василевская Д.В.[1], Смолькина Т.П.[2]

УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Республика Беларусь, г. Минск

vasilevskaadara246@gmail.com[1] , pedsalon@mail.ru[2]

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия развития творческих способностей младших школьников на уроках музыки с помощью реализации метапредметного подхода. В качестве основных условий определены сформированность междисциплинарной компетентности педагога, гибкое планирование комплексной информационно-образовательной среды, создание психологического комфорта и поддержки учащихся на занятие, использование на уроках специфических форм учебно-поисковой деятельности и применение формирующей системы оценивания работы учеников. Авторы подчеркивают, что системное выполнение названных условий позволяет развивать творческие способности учащихся.

Ключевые слова: педагогические условия, творческие способности, младшие школьники, метапредметный подход, уроки музыки, междисциплинарная компетентность, формирующее оценивание.

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ТРАНСДУКТИВТІК ТӘСІЛДЕР АРҚЫЛЫ ДАМЫТУ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ (МЫСАЛ РЕТІНДЕ МУЗЫКА САБАҒЫН ПАЙДАЛАНУ)

Василевская Д.В.[1], Смолькина Т.П.[2]

«Беларусь мемлекеттік педагогикалық университеті ББ Максим Танк атындағы», Беларусь Республикасы, Минск қ.

vasilevskaadara246@gmail.com[1] , pedsalon@mail.ru[2]

Аннотация. Бұл мақалада бастауыш сынып оқушыларының музыка сабағында метапәндік тәсілді жүзеге асыру арқылы шығармашылық қабілеттерін дамытудың педагогикалық шарттары қарастырылған. Анықталған негізгі шарттарға мұғалімнің пәнаралық құзіреттілігін дамыту, жан-жақты ақпараттық-білім беру ортасын икемді жоспарлау, сабақ барысында оқушыларға психологиялық жайлылық пен қолдау жасау, оқу-зерттеу іс-әрекетінің нақты нысандарын сабақтарда пайдалану, оқушылардың жұмысын қалыптастырушы бағалау жүйесін қолдану жатады. Авторлар бұл шарттарды жүйелі түрде жүзеге асыру оқушылардың шығармашылық қабілеттерін дамытуға мүмкіндік беретінін атап көрсетеді.
Түйін сөздер: педагогикалық шарттар, шығармашылық, бастауыш сынып оқушылары, метапәндік тәсіл, музыка сабақтары, пәнаралық құзыреттілік, формативті бағалау.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING CREATIVE ABILITIES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH A TRANSDUCTIVE APPROACH (USING MUSIC LESSONS AS AN EXAMPLE)

Vasilevskaya D.V., Smolkina T.P.
Educational Institution of Higher Education
«Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University», Republic of Belarus, Minsk
vasilevskaadara246@gmail.com[1] , pedsalon@mail.ru[2]

Abstract. This article examines the pedagogical conditions for developing the creative abilities of primary school students in music lessons through the implementation of a meta-subject approach. The key conditions identified include the development of interdisciplinary teacher competence, flexible planning of a comprehensive information and educational environment, creating psychological comfort and support for students during lessons, the use of specific forms of educational and research activities in lessons, and the application of a formative assessment system for student work. The authors emphasize that systematic implementation of these conditions enables the development of students' creative abilities.
Keywords: pedagogical conditions, creativity, primary school students, meta-subject approach, music lessons, interdisciplinary competence, formative assessment.

В современной педагогической науке развитие творческих способностей младших школьников рассматривается как одна из ключевых задач, тесно связанная с формированием метапредметных компетенций. Опираясь на определение Д.Б.Богоявленской, мы понимаем творчество как «ситуативно нестимулированную активность, проявляющуюся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы» [1, с. 104]. Именно такое понимание творчества подчеркивает его неразрывную связь с качественной реализацией метапредметного подхода в образовании.

Вместе с тем, эффективное и целенаправленное развитие творческих способностей не является спонтанным или случайным явлением. Оно требует осознанного создания и поддержания комплекса определенных педагогических условий. В педагогической науке нет единого понятия, описывающего сущность педагогического условия, однако в рамках нашей работы наилучшим образом подойдет определение Полонского В.М. «– это совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних факторов, влияющих на физическое, психическое, нравственное развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [2, с. 36]». Методы и приемы работы, используемые на уроках музыки, — как специфические для данного предмета, так и направленные на межпредметную интеграцию, — обретают свою максимальную продуктивность только при системном подходе. Соблюдение целостного комплекса педагогических условий, пронизывающих все аспекты учебного процесса (деятельность учителя, организацию и содержание занятий), является основополагающим фактором для успешного развития творческой личности младшего школьника. Давайте более подробно ознакомимся с предлагаемыми условиями:

Одним из безусловных и наиболее значимых условий, лежащих в основе успешной работы по развитию творческих способностей и метапредметных компетенций, является *высокая степень профессиональной готовности и всесторонняя компетентность самого педагога*. Учитель, выступающий в роли архитектора и фасилитатора образовательного процесса, должен обладать не просто глубокими и систематизированными знаниями своего предметной области – музыки, охватывающими теорию, историю, различные жанры, стили, формы и исполнительские практики. Его компетентность простирается значительно шире, требуя обширного кругозора и осведомленности в смежных областях знаний: литературе, истории, изобразительном искусстве, основах естественных наук (например, акустика, физика звука), а также элементах математики, находящих свое отражение в музыкальных структурах. Не стоит забывать о степени значимости владения литературой в области конкретно педагогики, с ее помощью учитель становится не просто более компетентным специалистом, но и может найти вдохновение для продолжения работы в направлении творческой среды учащихся.

Примерами может послужить следующая литература: Кабалевский Д. Б. «Про трех китов и про многое другое» [3], Баренбойм Л. А. «Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа» [4], Сухомлинский В. А. «Сердце отдаю детям» [5], Макаренко А. С. «Педагогическая поэма» [6], Бугаева Л. Ф. «Веселые уроки музыки в школе и дома» [7], Готтман Д., Деклер Д. «Эмоциональный интеллект ребенка: Практическое руководство для родителей» [8], Уокер Т. «Финская система обучения: Чему учит опыт одной школы в Хельсинки» [9], Крашенников Е. «Любовь к педагогике» [10], Корчак Я. «Оставьте меня детям»[11], Берджес Д. «Обучение как приключение: Как превратить школьные уроки в захватывающий квест» [12], Дирксен Д. «Искусство обучать: Как сделать любое обучение нескучным и эффективным» [13], Лемов Д. «Мастерство учителя: 49 ключевых приемов управления классом и учениками» [14].

Такой междисциплинарный багаж знаний позволяет педагогу видеть и устанавливать неочевидные, но глубокие связи между, казалось бы, разрозненными дисциплинами. Он способен находить точки соприкосновения, которые могут стать основой для построения интегрированных уроков, создания увлекательных творческих заданий, или формирования целостных тематических модулей. Например, понимание исторического контекста создания музыкального произведения (история), литературных источников, вдохновивших композитора (литература), или даже научных принципов формирования звука (физика) дает учителю возможность не только обогатить урок, но и представить материал многогранно, стимулируя учащихся к глубокому, а не поверхностному осмыслению взаимосвязей мира. Кроме того, критически важна методическая гибкость педагога, его способность отходить от шаблонных, рутинных подходов и методов.

Развитие творчества требует свободы, эксперимента и поиска новых, нестандартных форм работы. Учитель должен быть открыт к апробации инновационных методик, таких как проблемное обучение, проектная деятельность, игровые технологии, кейс-метод, которые позволяют учащимся активно и деятельностно включаться в процесс познания и созидания. Эта гибкость проявляется в умении варьировать структуру урока, адаптировать содержание к актуальным интересам и потребностям учащихся, поощрять разнообразие способов выражения и восприятия музыкального и интегрированного материала.

Важным является способность педагога выступать в качестве модели для учащихся. Учитель, сам обладающий развитыми метапредметными умениями (например, умение решать неожиданные педагогические проблемы, возникающие в процессе урока; способность четко и ясно формулировать мысли; эффективное

взаимодействие с детьми и коллегами; способность к самоанализу и рефлексии собственной деятельности) и проявляющий искренний творческий подход к планированию и проведению уроков, сам становится мощным источником вдохновения и примером для подражания. Его креативное отношение к преподаванию транслирует ценность творческого поиска.

Необходимым компонентом является постоянное профессиональное самосовершенствование, включающее регулярное прохождение курсов повышения квалификации по вопросам метапредметности, интегрированного обучения и развития творческих способностей, участие в педагогических семинарах и конференциях, изучение научно-методической литературы, а также активное сотрудничество с коллегами – учителями других предметов для совместного планирования интегрированных уроков и обмена передовым педагогическим опытом. Только такой многоаспектный подход к компетентности педагога гарантирует создание оптимальных условий для эффективного развития творческих способностей и метапредметных компетенций учащихся.

Вторым, не менее значимым условием, является *особая организация образовательной среды и гибкое, инновационное планирование учебного процесса*. Традиционное, жестко предметное планирование, зачастую изолирующее дисциплины друг от друга, может стать серьезным препятствием на пути реализации межпредметных связей и полноценного развития метапредметных компетенций.

Для эффективной работы по развитию творчества необходимо гибкое планирование уроков, позволяющее органично включать в них интегрированное содержание и разнообразные виды деятельности, которые естественным образом выходят за рамки одного предмета. Это может быть реализовано через сквозное тематическое планирование, когда несколько уроков по разным предметам объединяются вокруг одной общей идеи или концепции (например, "Осень в музыке, поэзии и живописи", "Ритмы вокруг нас", "Путешествие по странам мира через музыку"). Могут использоваться "блочные" уроки, позволяющие более глубоко погрузиться в интегрированный материал, или специально выделенные часы для проектной и исследовательской деятельности. Крайне важно, чтобы учебный план предусматривал возможность выхода за рамки жестких предметных границ, поощрял проведение интегрированных уроков, совместных проектов, или включение межпредметных модулей, где музыка выступает в качестве центрального или связующего элемента.

Сама образовательная среда, в свою очередь, должна быть максимально стимулирующей для познавательной активности и творческого самовыражения учащихся. Это подразумевает богатое и разнообразное материально-техническое обеспечение: наличие высококачественных аудио- и видеоматериалов (обширная коллекция музыкальных произведений различных жанров, эпох и стилей; записи концертов, опер, балетов; документальные фильмы о музыке и искусстве), разнообразных наглядных пособий (портреты композиторов, схемы музыкальных форм, таблицы, карты мира для музыкальных путешествий), а также доступ к широкому спектру музыкальных инструментов (от простейших шумовых, таких как маракасы и бубны, до более сложных клавишных и струнных).

Важным компонентом современной образовательной среды является активное использование информационных и коммуникационных технологий: интерактивные доски, планшеты, компьютеры с доступом к образовательным онлайн-ресурсам, специализированным музыкальным программам (например, для создания простых мелодий, ритмических секвенций, освоения базовых принципов цифрового аудиомонтажа). Это позволяет не только визуализировать абстрактные музыкальные понятия, но и предоставляет учащимся новые, мощные инструменты для творчества,

исследования и выражения своих идей, развивая тем самым познавательные метапредметные компетенции в части информационной грамотности, а также регулятивные умения планирования работы с цифровыми инструментами.

Физическое пространство класса также должно быть организовано с учетом потребностей интегрированного обучения: гибкая расстановка мебели, возможность трансформировать пространство для разных видов деятельности (зоны для индивидуального прослушивания, для групповой работы, для рисования или создания поделок, для проведения небольших перформансов) – все это способствует созданию динамичной, многофункциональной и творческой атмосферы.

Доступ к дополнительным источникам информации, таким как детские энциклопедии, научно-популярная литература, репродукции картин, сборники стихов, исторические документы, соответствующим возрасту и тематике уроков, также расширяет горизонты познания и стимулирует самостоятельный, исследовательский поиск. Такая продуманная организация образовательной среды и гибкое планирование создают идеальные условия для системного, многостороннего и углубленного развития творческих способностей и метапредметных компетенций.

Третьим, но не менее важным, а порой и определяющим условием, является *создание атмосферы психологического комфорта, безопасности и всесторонней поддержки на уроке*. Развитие творческих способностей и метапредметных компетенций неразрывно связано с готовностью ребенка идти на риск – риском предложить нестандартное решение, высказать неочевидную, возможно, "странную" мысль, допустить ошибку в процессе поиска нового или в процессе творческого самовыражения. В атмосфере страха, осуждения, критики или постоянной внешней оценки творческий импульс не только угасает, но и может быть подавлен надолго.

Учитель должен целенаправленно создавать на уроке такую обстановку, где каждый ученик чувствует себя в полной безопасности, где он не боится быть непонятым, не боится ошибиться или высказать "неправильное" мнение. В такой атмосфере поощряются любые проявления самостоятельности, инициативы, оригинальности мышления и действия. Это достигается через неосуждающее отношение к ошибкам, которые должны восприниматься не как провал или неудача, а как естественный и необходимый этап познания, как возможность для анализа, корректировки и дальнейшего обучения.

Педагог должен постоянно подчеркивать, что процесс поиска, экспериментирования, преодоления трудностей и приложенные усилия не менее, а иногда и более важны, чем конечный результат. Ключевым элементом является постоянная поддержка со стороны педагога, выраженная в позитивной, конструктивной и развивающей обратной связи.

Вместо оценочных суждений ("плохо", "хорошо"), учитель использует описательную обратную связь, фокусируясь на конкретных действиях ученика и их влиянии на процесс или результат: "Ты очень выразительно спел эту фразу, благодаря чему мне удалось ярко представить грусть героя", "Мне понравилось, как ты распределил роли в группе, это помогло вам быстро и эффективно выполнить задание", "Твое решение было очень оригинальным, хотя и не привело к ожидаемому результату, но показало твою способность мыслить нестандартно".

Такой подход стимулирует осознанность, развивает регулятивные метапредметные компетенции (самоанализ, рефлексия, целеполагание для дальнейшего развития). Акцент должен делаться не только на конечном продукте творчества, но и на процессе деятельности, на приложенных усилиях, на поиске решений и преодолении трудностей. Создание "ситуации успеха" для каждого ребенка является мощным и постоянным мотивационным фактором. Учитель должен уметь видеть и ценить

индивидуальный прогресс каждого ученика, признавать его достижения, даже самые небольшие, в освоении метапредметных умений (например, впервые самостоятельно спланировал свой рисунок к музыке; смог четко аргументировать свою позицию в дискуссии; проявил инициативу в групповой работе) и проявлении творчества. Это достигается через индивидуализацию заданий, подбор таких форм работы, где каждый ребенок, независимо от уровня подготовки, сможет проявить свои сильные стороны и почувствовать себя успешным.

Публичное признание успехов, искренняя похвала, демонстрация лучших работ класса или отдельных удачных фрагментов мотивируют учащихся к дальнейшему развитию, укрепляют их уверенность в своих силах, формируют позитивную самооценку и способствуют развитию внутренней, а не только внешней мотивации к обучению. Психологически комфортная среда, где ценятся любознательность, инициатива и уникальность каждого ребенка, является питательной почвой для раскрытия его творческого потенциала.

Четвертое условие подчеркивает, что монотонность, однообразие и рутинность в учебном процессе являются серьезными препятствиями на пути развития как метапредметных компетенций, так и творческих способностей. Для их эффективного формирования необходим *широкий спектр разнообразных видов деятельности и форм взаимодействия, которые поддерживают устойчивый интерес учащихся, задействуют различные каналы восприятия информации и типы мышления*, а также максимально отвечают индивидуальным особенностям каждого ребенка.

Урок музыки, ориентированный на интеграцию с другими предметами и развитие творчества, должен представлять собой динамичную смену различных активностей: от глубокого, аналитического слушания музыки в контексте других искусств (с последующим сравнением и анализом образов, созданных музыкой, литературой и живописью) до активного, деятельностного вокально-хоровой работы, где помимо чистоты интонации и ритма, акцент делается на осмыслении текста и его подтекста, на передаче эмоций и смысла через голос. Важное место занимает инструментальное музицирование на простейших музыкальных инструментах (металлофон, ксилофон, шумовые инструменты), что не только развивает музыкальные способности, но и формирует регулятивные компетенции (планирование, самоконтроль, координация движений), а также творческие через возможность импровизации.

Пластическое интонирование и свободная импровизация в движении позволяют выражать музыкальные образы и эмоции через тело, жест, мимику, способствуя развитию кинестетического и эмоционального интеллекта, а также спонтанного творческого самовыражения. Включение элементов исследовательской деятельности (например, небольшие проекты по изучению биографии композитора, истории создания музыкального произведения, или поиск информации о музыкальных инструментах разных народов) развивает познавательные компетенции (поиск и обработка информации, анализ, систематизация).

Проектная работа, требующая коллективного создания музыкальных иллюстраций к сказкам, оформления "музыкальных альбомов" или "галерей", создания шумовых спектаклей, активно развивает регулятивные и коммуникативные компетенции в условиях коллективного творчества. Наконец, дискуссии, обсуждения, ролевые игры, связанные с музыкальным материалом и его межпредметными связями, стимулируют развитие коммуникативных компетенций (умение выражать свою точку зрения, слушать оппонента, аргументировать, приходить к общему мнению), а также познавательных (критическое мышление, анализ информации, формулирование выводов).

Важно использовать как индивидуальные, так и групповые формы работы. Индивидуальная работа способствует развитию самостоятельности, самодисциплины и углубленному освоению материала. Групповая работа же предоставляет учащимся возможность учиться друг у друга, обмениваться идеями, совместно решать творческие и познавательные задачи, требующие применения метапредметных умений, а также развивать навыки сотрудничества, эмпатии и эффективного взаимодействия в команде. Это позволяет учитывать разнообразные стили обучения и типы мышления, обеспечивая всестороннее развитие каждого ребенка.

Пятое, но не менее значимое условие – это *гибкость и вариативность в оценивании, которое должно быть ориентировано не только на проверку предметных знаний и умений, но и на отслеживание динамики развития метапредметных компетенций и творческих проявлений*. Традиционная балльная система оценивания, фокусирующаяся лишь на правильности ответа, часто не способна в полной мере отразить сложный, многогранный процесс формирования универсальных учебных действий и развития креативности. Для этого необходим отказ от исключительно констатирующего оценивания в пользу формирующего, развивающего подхода.

Необходимо использовать разнообразные формы оценивания, которые позволяют получить более полную и объективную картину прогресса учащегося. Это включает систематическое наблюдение за деятельностью учащихся на уроке (фиксирование проявлений инициативы, способности к планированию, самостоятельности в решении проблем, активности в дискуссиях, уровня сотрудничества в группе), анализ результатов творческих заданий с использованием критериальных шкал или рубрик, оценивающих не только конечный продукт (рисунки, проекты, музыкальные зарисовки), но и процесс его создания, оригинальность идеи, гибкость мышления, проработанность деталей, самостоятельность выполнения, умение применять знания из разных областей.

Критериальное оценивание, при котором учащиеся заранее знают, по каким конкретным параметрам будет оцениваться их работа, в том числе в части применения метапредметных умений (например, "умение планировать этапы проекта", "способность находить необходимую информацию", "умение аргументировать свою позицию в дискуссии", "эффективность взаимодействия в группе"), способствует их осознанности и развитию познавательных компетенций (анализ задачи, выделение ключевых элементов) и регулятивных (самоконтроль в соответствии с критериями).

Важным инструментом является портфолио достижений, представляющее собой систематизированный сборник лучших работ учащегося (рисунки, записи импровизаций, фотографии проектов, письменные размышления), который отражает динамику его развития и творческий путь на протяжении учебного года. Портфолио может включать не только готовые работы, но и черновики, зарисовки, записи идей, что демонстрирует процесс творческого поиска и развития.

Акцент на формативном оценивании (постоянная, текущая обратная связь, направленная на улучшение и развитие, а не только на констатацию факта) и поощрение самооценки и взаимооценки являются мощнейшими инструментами развития рефлексивных способностей. Учащиеся учатся объективно оценивать свой опыт и деятельность, а также работу своих товарищей, используя разработанные критерии и задавая конструктивные вопросы. Например, после групповой работы каждый ученик может оценить свой вклад и вклад товарищей в общий результат, а также проанализировать, что удалось, а что нет, и почему. Это способствует развитию регулятивных метапредметных компетенций (рефлексия, самоанализ, целеполагание на будущее) и коммуникативных (объективное восприятие обратной связи, умение давать конструктивную критику).

Таким образом, реализация творческих способностей учащихся через целенаправленное формирование метапредметных компетенций в учебном процессе, в частности на уроках музыки с активным использованием межпредметных связей, является многогранной задачей, требующей создания и поддержания комплексных и взаимосвязанных педагогических условий.

Эти условия охватывают не только высокую профессиональную компетентность и творческий подход самого педагога, но и стратегическое планирование и организацию образовательной среды, создание атмосферы психологического комфорта и поддержки, стимулирующей к риску и инициативе, разнообразие видов деятельности и форм взаимодействия, а также адекватную, развивающую систему оценивания. Только при соблюдении и гармоничном взаимодействии всех этих условий методические приемы и интегрированное содержание урока музыки смогут в полной мере раскрыть свой мощный потенциал как инструмента для формирования универсальных учебных действий и для стимулирования творческого потенциала каждого младшего школьника, готовя его к успешной жизни и самореализации в постоянно меняющемся и все более сложном мире.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. *Психология творческих способностей*: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002
2. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике* / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
3. Кабалевский Д.Б. *Про трех китов и про многое другое.* – М.: Просвещение, 1970. – 237 с.
4. Баренбойм Л.А. *Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа*. – М.: Советский композитор, 1968. – 216 с.
5. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 350 с.
6. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 704 с.
7. Бугаева Л.Ф. *Веселые уроки музыки в школе и дома.* – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 256 с.
8. Готтман Д., Деклер Д. *Эмоциональный интеллект ребенка*: Практическое руководство для родителей / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 304 с.
9. Уокер Т. *Финская система обучения: Чему учит опыт одной школы в Хельсинки* / пер. с англ. – М.: Альпина Паблишер, 2017. – 280 с.
10. Крашенников Е. *Любовь к педагогике*. – М.: Генезис, 2017. – 224 с.
11. Корчак Я. *Оставьте меня детям*. – М.: КомпасГид, 2013. – 288 с.
12. Берджес Д. *Обучение как приключение: Как превратить школьные уроки в захватывающий квест* / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 288 с.
13. Дирксен Д. *Искусство обучать: Как сделать любое обучение нескучным и эффективным* / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 336 с.
14. Лемов Д. *Мастерство учителя: 49 ключевых приемов управления классом и учениками* / пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 352 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Кукубаева А.Х.,[1] Ахметжанова А.С.[2]

Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау

kukubaeva_2011@mail.ru[1]

Аннотация. В статье описываются психолого-педагогические условия внедрения инновационных технологий в учебный процесс. Рассмотрены принципы построения учебного процесса и принципы внедрения инновационных технологий в учебный процесс. Описан опыт казахстанского образования успешной реализации инновационных технологий.

Ключевые слова. Инновационные технологии, учебный процесс, современное начальное образование, образовательный процесс, инновационная школа.

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Кукубаева А.Х.[1], Ахметжанова А.С.[2]
Көкшетау университеті. А. Мырзахметова, Көкшетау қаласы
kukubaeva_2011@mail.ru[1]

Аннотация. Мақалада оқу процесіне инновациялық технологияларды енгізудің психологиялық-педагогикалық шарттары сипатталған. Оқу үдерісін құру қағидаттары және оқу үдерісіне инновациялық технологияларды енгізу қағидаттары қарастырылған. Қазақстандық білім берудің инновациялық технологияларды табысты іске асыру тәжірибесі сипатталған.

Түйінді сөздер: Инновациялық технологиялар, оқу процесі, заманауи бастауыш білім беру, білім беру процесі, инновациялық мектеп.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BASIS FOR THE USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL

Kukubaeva A.Kh.[1], Akhmetzhanova A.S.[2]
Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov, Kokshetau
kukubaeva_2011@mail.ru[1]

Abstract. The article describes the psychological and pedagogical conditions for introducing innovative technologies into the educational process. It examines the principles of building the educational process and the principles of introducing innovative technologies into the educational process. The article describes the experience of Kazakhstan's education in successfully implementing innovative technologies.

Key words: Innovative technologies, educational process, modern primary education, educational process, innovative school.

Современное образование находится в процессе активной трансформации, связанной с внедрением цифровых и инновационных технологий. Особенно актуально это в начальной школе, где закладываются базовые учебные навыки, формируется мотивация к обучению и происходит адаптация ребёнка к школьной жизни. Применение инновационных технологий требует не только технической подготовки, но и понимания психолого-педагогических особенностей младших школьников.

В условиях реализации обновлённого содержания образования в Республике Казахстан система начального образования претерпевает серьёзные трансформации, направленные на развитие функциональной грамотности, критического мышления, самостоятельности и исследовательских умений младших школьников. В этой связи важную роль играют инновационные образовательные технологии, интеграция которых в учебный процесс требует учёта как психологических особенностей младшего школьного возраста, так и требований новых образовательных стандартов.

Согласно Государственному общеобязательному стандарту начального образования (ГОСО РК), образовательный процесс должен быть ориентирован на развитие ключевых компетенций, формирование метапредметных навыков и реализацию системно-деятельностного подхода. Эти положения определяют необходимость гибкого, технологичного и индивидуализированного подхода к обучению, что делает применение инновационных технологий не просто возможным, а необходимым условием качества образования.

С учётом возрастных особенностей младших школьников (6–10 лет), внедрение инновационных технологий должно:

- развивать познавательную активность, внимание, память и логическое мышление;

- поддерживать учебную мотивацию через игровые и интерактивные формы;

- обеспечивать эмоциональный комфорт и безопасность, снижая тревожность и стресс;

- развивать навыки саморегуляции, самостоятельности, командной работы и самопознания.

Программа обновлённого образования в Казахстане включает принципы развивающего и личностно-ориентированного обучения (наследие Л.С. Выготского, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина), которые лежат в основе психолого-педагогического подхода к применению новых технологий.

НИШ выступает в Казахстане как инновационная платформа, опережающая образовательные реформы и активно применяющая:

- цифровые образовательные ресурсы (Google Classroom, Padlet, Quizlet, Kahoot);

- элементы STEM- и STEAM-образования;

- проектно-исследовательские методы, групповые формы обучения, критическое мышление (метод «Thinking Routines»);

- дифференциацию и формативное оценивание, основанное на принципах справедливости, обратной связи и развития.

В практике НИШ особое внимание уделяется психологическим аспектам образования: созданию доверительной среды, поддержке эмоционального состояния учеников, активному участию психологов в образовательном процессе.

Рассмотрим педагогические принципы внедрения технологий.

При организации учебного процесса с использованием инноваций важно соблюдать следующие педагогические принципы:

1. Принцип развивающего обучения — технологии должны не просто передавать знания, а способствовать развитию мышления, воображения, речи и других когнитивных процессов.

2. Принцип доступности — материалы и формы подачи информации должны соответствовать возрасту и уровню подготовки учащихся.

3. Принцип личностной ориентированности — технологии дают возможность индивидуализировать обучение с учётом интересов, способностей и темпа развития ребёнка.

4. Принцип активности и самостоятельности — важна не пассивная демонстрация материала, а активное участие детей в процессе: выполнение заданий, проектная работа, обсуждения.

5. Принцип интеграции — цифровые инструменты должны дополнять, а не заменять традиционные формы обучения.

Наиболее эффективными в начальной школе признаны следующие технологии:

1. Интерактивные доски и цифровые презентации.

2. Образовательные платформы и приложения (BilimLand, LearningApps, Kahoot и др.).

3. Игровые технологии и геймификация.

4. Технологии дополненной и виртуальной реальности.

5. Мультимедийные обучающие ресурсы.

6. Метод проектов с использованием ИКТ.

Каждая из этих технологий может использоваться для развития разных сфер — логики, памяти, речи, творчества, коммуникативных навыков и т.д.

В условиях казахстанского образования успешная реализация инновационных технологий требует:

- учёта индивидуальных и возрастных особенностей учащихся;

- обеспечения психологической безопасности образовательной среды;

- готовности педагогов применять технологии неформально, творчески, через личностное взаимодействие;

- вовлечения школьных психологов в оценку и сопровождение влияния технологий на эмоционально-личностную сферу ребёнка;

- участия родителей и формирования единой образовательной среды «школа — ребёнок — семья».

На основе анализа учебных программ и методических рекомендаций МОН РК, можно выделить следующие направления применения инновационных технологий в начальной школе (таблица 1).

Таблица 1. Направления применения инновационных технологий в начальной школе

Направление	Примеры технологий	Психологический эффект
Развитие критического мышления	«Толғаныс», «Дұрыс жауап жоқ», «Ойлан – Жұптас – Бөліс»	Стимуляция аналитических и логических операций, формирование самостоятельного мышления
Цифровизация	LearningApps, Kahoot, BilimLand	Повышение учебной мотивации, визуализация и наглядность, активизация внимания
Групповая работа и сотрудничество	Методы Jigsaw, ротация станций	Формирование коммуникативных навыков, эмпатии, ответственности
Самооценка и рефлексия	«Дерево целей», «Светофор», «Лестница успеха»	Развитие саморегуляции, формирование позитивной самооценки

Современное начальное образование находится на стыке важных изменений, связанных с внедрением обновлённого содержания и ориентацией на развитие личности учащегося. В этой связи инновационные образовательные технологии становятся не просто методическим инструментом, а средством создания такой образовательной среды, которая обеспечивает психическое, личностное и социальное развитие младших школьников. Психолого-педагогическая основа использования инновационных технологий заключается в интеграции принципов возрастной психологии, педагогики развития и личностно-ориентированного обучения.

Начальный школьный возраст (6–10 лет) характеризуется рядом психологических особенностей, важных для выбора технологий и методов обучения:

1. Переход от игровой к учебной деятельности как ведущей (по Л.С. Выготскому, Д.Б. Эльконину);

2. Формирование произвольности поведения и психических функций (внимания, памяти, мышления);

3. Развитие внутренней учебной мотивации, стремления к признанию и успеху;

4. Высокая чувствительность к социальной оценке и эмоциональному климату в классе;

5. Формирование первичных форм самооценки, самоконтроля, эмпатии и сотрудничества.

Применение инновационных технологий (интерактивных, игровых, цифровых, исследовательских) должно соответствовать этим особенностям — не перегружать детей, но поддерживать их интерес, активность и уверенность в себе.

Основу эффективного применения инноваций составляют следующие педагогические принципы:

1. Личностно-ориентированность — признание индивидуальности каждого ученика, учет его потребностей, темпа и стиля обучения;

2. Развивающее обучение — обеспечение продвижения учащегося в зоне его ближайшего развития (Л.С. Выготский);

3. Деятельностный подход — организация активной, самостоятельной познавательной деятельности;

4. Наглядность и доступность — особенно важны для младших школьников как основа формирования понятий и логических связей;

5. Рефлексивность — включение элементов самоанализа, самопроверки, обсуждения результатов.

Инновационные технологии (в частности, цифровые образовательные ресурсы, платформы, интерактивные игры, визуализация, STEAM и др.) способны реализовывать эти принципы при правильной методической поддержке.

При внедрении инновационных технологий важно учитывать психологическую безопасность обучающихся, так как: высокий темп цифровых и интерактивных форм может вызвать у некоторых детей тревожность и перегрузку; непосильные задания или отсутствие успеха снижают самооценку и мотивацию; недостаток живого общения снижает развитие эмоционального интеллекта и эмпатии.

Психологически грамотное использование технологий предполагает соблюдение баланса между новизной, доступностью и поддержкой учащегося, что требует от педагога высокой эмпатии и профессиональной чувствительности.

Инновационные технологии эффективны тогда, когда:

- Учитель не только владеет техническими средствами, но и умеет применять их как средство личностного и познавательного развития детей.

- Школьный психолог участвует в проектировании среды, мониторинге эмоционального состояния и адаптации учащихся к новым форматам обучения.

- Формируется сотрудничество между всеми участниками образовательного процесса — учителями, детьми, родителями, администрацией.

Психолого-педагогическая основа применения инновационных технологий в начальной школе заключается в том, что они должны:

- соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям детей;

- быть встроены в развивающую, психологически безопасную образовательную среду;

- использоваться в рамках системно-деятельностного подхода и развивать не только знания, но и личность ребёнка в целом.

Такие технологии становятся эффективными не сами по себе, а в том случае, если педагог осознаёт их психолого-педагогическую ценность и умеет адаптировать их под возможности конкретного класса и ребёнка.

Инновационные технологии открывают новые горизонты в обучении младших школьников, однако их эффективное применение возможно только при учёте психолого-педагогических основ. Успешность внедрения инноваций зависит от подготовки учителя, индивидуального подхода к каждому ребёнку и осознанного использования инструментов в образовательных целях. Основная задача педагога — сделать технологии помощниками в развитии личности ученика, сохранив при этом тепло, внимание и гуманизм традиционного образования.

Список литературы

9. Алексеева Л.Н. Инновационные технологии как ресурс для эксперимента // *Учителя*. – 2004. – № 3. – С. 28

10. Дебердеева Т.Н. Новое значение образования в информационном обществе // *Инновации в образовании*. – 2005. – № 3. – С.79

11. Сластенин В.А., Подымова Л.С. *Педагогика: инновационная деятельность*. – 1997. – 456 с.
12. Каратаев Н.С.; Уалиханова Б.С. *Развитие инновационных навыков учащихся начальных классов с помощью робототехники* // *Вестник университета Ясави*. – 2024. – № 4 (134). – С. 389-400

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ОБНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Кукубаева А.Х.[1], Ахметжанова А.С.[2]
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау
kukubaeva_2011@mail.ru[1]

Аннотация. В статье рассматриваются инновации в системе образования. Описываются возможности современных развивающих технологий, которые позволяют обеспечить формирование базовых компетентностей современного человека. В статье обосновывается необходимость применения инновационных технологий в условиях обновления системы образования.
Ключевые слова. Инновационные технологии, обновление системы образования, начальная школа, инновации, технология.

БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІН ЖАҢАРТУ ЖАҒДАЙЫНДА БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ИННОВАЦИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ

Кукубаева А.Х.[1], Ахметжанова А.С.[2]
Көкшетау университеті. А. Мырзахметова, Көкшетау қаласы
kukubaeva_2011@mail.ru[1]

Аннотация. Мақалада білім беру жүйесіндегі инновациялар қарастырылады. Қазіргі заманғы адамның негізгі құзыреттіліктерін қалыптастыруға мүмкіндік беретін заманауи даму технологияларының мүмкіндіктері сипатталған. Мақалада білім беру жүйесін жаңарту жағдайында инновациялық технологияларды қолдану қажеттілігі негізделеді.
Түйінді сөздер: Инновациялық технологиялар, білім беру жүйесін жаңарту, бастауыш мектеп, Инновация, технология.

APPLICATION OF INNOVATIONS IN PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF EDUCATION SYSTEM RENEWAL

Kukubaeva A.Kh.[1], Akhmetzhanova A.S.[2]
Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov, Kokshetau
kukubaeva_2011@mail.ru[1]

Abstract. The article discusses innovations in the education system. It describes the possibilities of modern developmental technologies that allow for the formation of basic competencies in modern people. The article substantiates the need for the use of innovative technologies in the context of the modernization of the education system.
Key words: Innovative technologies, updating the education system, primary school, innovation, technology.

Современные дети с раннего возраста сталкиваются с цифровыми технологиями. Планшеты, смартфоны, интерактивные игры и обучающие приложения становятся неотъемлемой частью их повседневной жизни. Неудивительно, что школы также начинают активно внедрять инновационные подходы в образовательный процесс, начиная с самых первых классов.

Интерактивные доски, планшеты, образовательные платформы и приложения помогают сделать обучение более увлекательным и доступным. Вместо привычных

тетрадей и учебников младшие школьники всё чаще работают с интерактивными материалами: решают задачи в онлайн-программах, смотрят обучающие видео, участвуют в виртуальных экскурсиях и играх.

Например, интерактивная доска позволяет учителю не просто рассказывать материал, а визуализировать его — показывать схемы, видеофрагменты, проводить опросы в реальном времени. Такие уроки вызывают больше интереса и вовлекают даже самых непоседливых учеников.

Технологии открывают возможности для индивидуального подхода. Образовательные платформы адаптируются под уровень знаний каждого ребёнка, подбирают задания с учётом его темпа, успехов и трудностей. Это особенно важно в начальной школе, где каждый ученик развивается по-своему, и важно поддерживать позитивное отношение к обучению.

Внедрение технологий в начальную школу помогает формировать у детей важные навыки XXI века: умение искать и анализировать информацию, работать с цифровыми инструментами, соблюдать правила онлайн-безопасности. Это становится важной частью общего образования и подготавливает детей к будущей жизни в информационном обществе.

Несмотря на обилие цифровых инструментов, роль учителя остаётся ключевой. Именно он направляет, объясняет, вдохновляет и помогает детям освоиться в новом цифровом мире. Технологии — это лишь средство, а не цель. Важно, чтобы они использовались разумно, с учётом возрастных особенностей детей.

Конечно, внедрение технологий не обходится без трудностей. Требуется обучение педагогов, техническое оснащение школ, а также контроль за тем, чтобы дети не проводили у экранов слишком много времени. Важно сохранять баланс между традиционными методами и цифровыми новшествами.

Нельзя сказать, что такое явление как инновации в системе образования появилось недавно. В свое время вопросом новых форм организации учебно-воспитательного процесса занимались Я.А. Коменский, Р. Штейнер (система Вальдорфской педагогики), огромный вклад в педагогику сделал Л.С. Выготский, который открыл множество направлений в педагогике и психологии. Также нельзя не сказать о таких нововведениях как теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и теории деятельности А.Н. Леонтьева. Все эти люди с мировым именем были первыми, кто начал преобразовывать систему развития знаний, умений и навыков. Образование - это путь и форма становления целостного человека [1].

Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий. Современные педагогические технологии могут реализовываться только в инновационной школе. Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому естественно становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Образовательные инновации - результат творческого поиска учителей и ученых: новые идеи, технологии, подходы, методики обучения, а также отдельные элементы учебно - воспитательного процесса.

Педагогические инновации в современном школьном образовании:

1.Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в предметном обучении. Опыт применения ИКТ в школах показал, что: а) у детей повышается мотивация к изучению предметных дисциплин, особенно с использованием метода проектов;

б) снимается психологическое напряжение школьного общения путем перехода от субъективных отношений «учитель-ученик» к наиболее объективным отношениям «ученик-компьютер-учитель», повышается эффективность ученического труда, увеличивается доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительного образования по предмету в стенах школы, а в будущем осознается целенаправленный выбор вуза, престижной работы;

в) повышается производительность труда и информационная культура самого учителя. В целом, использование ИКТ способствует повышению качества знаний и умений учащихся.

2. Личностно-ориентированные технологии в преподавании предмета. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный. Основной результат стандартов – развитие личности ребенка на основе учебной деятельности.

3.Информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьников. Применение такой инновационной технологии позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого ребенка в отдельности, класса, параллели, школы в целом.

4. Мониторинг интеллектуального развития. Анализ и диагностика качества обучения каждого ученика при помощи тестирования и построения графиков динамики успеваемости.

5. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика. Воспитательные технологии реализуются в виде вовлечения обучающихся в дополнительные формы развития личности: участие в культурно - массовых мероприятиях, театре, центрах детского творчества и др.

6. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса образовательных учреждений.

Использование возможностей современных развивающих технологий позволит обеспечить формирование базовых компетентностей современного человека:

-информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);

-коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);

-самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);

-самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

Здесь могут реализовываться как уже известные и зарекомендовавшие себя приемы, так и новые. Это - самостоятельная работа с помощью учебной книги, игра, оформление и защита проектов, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», групповые, дифференцированные способы обучения - система «малых групп» и др. Обычно в практике применяются различные комбинации этих приемов.

7. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы [2].

Таким образом, опыт современных казахстанских школ располагает широким арсеналом применения педагогических инноваций в процессе обучения.

Задача любой школы - создать условия для развития и совершенствования ребёнка, исходя из его склонностей, интересов, потребностей и собственных жизненных целей.

Начальная школа - первая и важнейшая ступенька в общеобразовательном процессе. В младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие таких качеств личности, как мышление, внимание, память и воображение. Уже в начальной школе детей необходимо учить: алгоритмическому мышлению во всех областях жизни, самостоятельной постановке задач, выбору эффективных инструментов, оценке качества собственной работы, умению работать с литературой и вообще навыкам самообразования, умению работать в коллективе. В этом возрасте начинается социальное и личностное развитие ребёнка, его вхождение в жизнь общества.

Исходя из теории Л. С. Выготского [3], развитие младшего школьника как личности определяется процессом обучения. Модернизация начального образования связана с новым статусом младшего школьника как субъекта учебной деятельности. Инновации в образовании должны нести, прежде всего, процесс выработки уверенности маленького человека в себе, своих силах. Необходимо переломить авторитарность образования в мышлении педагогов, чтобы они сумели поставить ребенка на равный уровень с собой, смогли дать ребенку возможность адекватно управлять собой и окружающим его миром. В то же время важно отметить, что инновации в образовании, в первую очередь, должны быть направлены на создание личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей.

К числу инновационных методов и приемов (технологий) в услоиях обновления образования можно отнести проектно-исследовательскую деятельность (PBL-Problem-Based Learning), проектное обучение; игровые технологии, геймификация; формативное оценивание и самооценка / парная оценка и взаимоконтроль; технология наставничества (peer mentoring); использование ИКТ и цифровых платформ для мониторинга поведения и учебной активности; дизайн-мышление (Design Thinking) обучающие процессы; социально-эмоциональное обучение (SEL - Social and Emotional Learning); образовательные договоры / кодексы поведения, совместно разработанные классом.

Так, например, при проектно-исследовательской деятельности (PBL, проектное обучение) ученики работают над проектом, часто групповым, который требует планирования, соблюдения сроков, ответственности за этапы, самоконтроль и взаимодействие. При этом ученик привыкает к ответственности за свою часть, планирует, контролирует (формирует саморегуляцию), дисциплина проявляется в групповом взаимодействии и соблюдении правил проекта.

Применение игровых технологий, геймификации позволяет внедрить игровые элементы: уровни, награды, соревнования, групповые игры, настольные или цифровые. Это в свою очередь будет способствовать повышению мотивации, делает правила дисциплины «видимыми» через игровые механики (награды за своевременное выполнение, за порядок). Учащиеся участвуют в формировании правил, что увеличивает ответственность.

Использование ИКТ и цифровых платформ для мониторинга поведения и учебной активности позволят мотивировать учащихся: визуальные отчёты, геймифицированные доски, баллы, значки за соблюдение правил, за ответственность; самоконтроль становится более осязаемым посредством использования приложений, платформ, цифровых трекеров, где фиксируются успеваемость, выполнение задач, поведение; визуализация прогресса.

Использование дизайн-мышления (Design Thinking) способствует развитию эмпатии, определяет проблемы, идеи, прототип, тест. При таком обучении ученики включены в анализ, формулировку, эксперимент, переосмысление.

Социально-эмоциональное обучение способствует развитию навыков самосознания, саморегуляции, эмпатии, взаимодействия; уроки/занятия, направленные на эмоциональную грамотность, управление эмоциями, решение конфликтов.

Каждая из этих технологий может быть эффективно использована для формирования у обучающихся необходимых навыков и качеств, таких как дисциплина, ответственность, креативность и критическое мышление. Интеграция этих технологий способствует созданию более динамичной и адаптивной образовательной среды.

Чтобы инновации были эффективны именно в переходный период, необходимо учесть:

1. Постепенность: не вводить все новые методы сразу, а постепенно, с преемственностью от начальной школы. Например, уже в 4-5 классах готовить привычки самоконтроля, ответственности, чтобы в 6 классе было легче.

2. Психологическая поддержка: адаптационные занятия, классные часы, где обсуждаются чувства, трудности, ожидания. Это помогает ученикам осознать, что дисциплина и ответственность — не наказание, а инструмент личного роста.

3. Сотрудничество с родителями: родители должны понимать, какие требования и новые подходы вводятся, поддерживать в семье домашнюю дисциплину, режим, ответственность.

4. Тренинг для классных руководителей: учитель должен обладать компетенциями не только методическими, но и психологическими, коммуникативными, уметь работать с мотивацией, давать обратную связь, быть эмпатичным, но твердым.

5. Мониторинг и рефлексия: сбор данных о поведении, ответственности, дисциплине (например, анкеты, дневники, опросы, наблюдения), анализ, что работает, что не работает, корректировки подходов.

Таким образом, инновации в начальной школе — это не просто модный тренд, а необходимый шаг в сторону современного образования. Грамотное использование технологий помогает сделать обучение более интересным, эффективным и доступным. Главное — сохранить личностный подход, душевную атмосферу и любовь к знаниям, которые так важны в первые школьные годы.

Список литературы

1. Григорьева С.Г. Принципы и особенности инновационной деятельности учителя современной общеобразовательной школы // *Вектор науки тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология.* – 2011. – №2(5). – С. 66-69.
2. Гуслова М.Н. *Инновационные педагогические технологии*. - М.: Академия, 2010. - 288 с.
3. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* – М.: Педагогика-Пресс, 1996 г.
4. Ищенко Ю.А., Макрушина О.В., Олексюк Т.В., Кун Л.И. *Инновационные формы и методы обучения на уроках в начальной школе*: материалы конференции «Алтынсаринские педагогические чтения», 2021. [Интернет ресурс] http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/4272
5. Белесова Д., Ибашова А., Шаймерденова Г. *Разработка задач, используемых в информационно-образовательной среде в начальной школе* // *Journal of Educational Sciences*. – 2024. – №79(2). – С. 47-59 https://doi.org/10.26577/JES2024790205
6. Аренова А., Жунусбекова А. *Инновационные подходы в образовании: роль микро-и нанообучения как механизм достижения гибкости в начальной школе*. Журнал «Білім-Образование». Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2024. – Т.111. - №4. – С. 69-88.

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ТҮСІНІП ОҚУДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ

Мукушева К.С.[1], Сагындыкова Г.М.[2]
«Өрлеу» Біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Ақмола облысы бойынша «Кәсіби даму институты», Көкшетау қ., karakoz-1974@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада бастауыш сынып оқушыларының түсініп оқу дағдыларын қалыптастырудың маңыздылығы мен тиімді жолдары қарастырылған. Қазақстан Республикасындағы бастауыш сынып мұғалімдерінің біліктілігін арттыруға бағытталған бағдарламалар мен семинарлар «Әдебиеттік оқу сабақтарында оқу сауаттылығын қалыптастыру» аталып, оның функционалдық сауаттылықты және PIRLS зерттеуінің талаптарына сәйкес дағдыларды дамытудағы рөлі атап өтілген. Бұл мақала оқушылардың мәтіндерді терең түсіну қабілетін дамытуға арналған тиімді әдіс-тәсілдер мен стратегияларды қамтиды, әрі бастауыш сынып мұғалімдерінің оқу жетістіктерін жақсартуға үлкен қолдау көрсетеді.
Кілт сөздер: әдебиеттік оқу, білім, мәтін, түсініп оқу.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРОЧТЕННОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Мукушева К.С.[1], Сагындыкова Г.М.[2]
Филиал АО «НЦПК» «Өрлеу» Институт профессионального развития по Акмолинской области, г. Кокшетау, karakoz-1974@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются важность и эффективные способы формирования навыков понимания прочитанного у младших школьников. Программы и семинары, направленные на повышение квалификации учителей начальных классов в Республике Казахстан, посвящены «Формированию читательской грамотности на уроках литературного чтения», отмечена ее роль в развитии функциональной грамотности и навыков, соответствующих требованиям исследования PIRLS. Эта статья охватывает эффективные методы и стратегии для развития способности учащихся к глубокому пониманию текстов и оказывает большую поддержку в улучшении учебных достижений учителей начальных классов.
Ключевые слова: литературное чтение, знание, текст, понимание прочитанного.

METHODOLOGICAL PRINCIPLES UNDERPINNING THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION IN EARLY PRIMARY EDUCATION

Mukusheva K.S.,[1] Sagyndykova G.M.[2]
Branch of JSC «NCPC» «Orleu» Institute of Professional Development in Akmola region, Kokshetau, karakoz-1974@mail.ru

Abstract. This article explores the significance and effective approaches to developing reading comprehension skills among primary school students. Professional development programs and seminars for primary school teachers in the Republic of Kazakhstan focus on the topic of "Fostering Reading Literacy in Literature Lessons," emphasizing its role in enhancing functional literacy and competencies aligned with the requirements of the PIRLS assessment. The article discusses effective methods and strategies aimed at cultivating students' ability to engage in deep text comprehension and provides substantial support for improving the instructional practices and academic outcomes of primary educators.
Keywords: literary reading, knowledge, text, reading comprehension.

Бүгінгі білім беру кеңістігінде оқушылардың оқу дағдыларын дамытудың негізгі бағыты – түсініп оқу. Түсініп оқу тек мәтінді дауыстап оқумен шектелмейді, ол

оқушының ақпаратты қабылдауы, мазмұнын сараптауы, идеялық бағытын ұғынуы және оған жеке көзқарасын білдіруімен сипатталады. Қазақ ойшылы Абай Құнанбайұлы: *«Адам баласы көзбен көріп, құлақпен естіп, қолмен ұстап, татып, ескеріп қана біледі»* – деп, шынайы таным әрекеті саналы қабылдаудан басталатынын айқындаған. Демек, оқу үдерісінде тек қана сөздерді тану емес, олардың астарындағы мағынаға бойлау аса маңызды.

Жүсіпбек Аймауытовтың пікірінше, білім беруде ең маңыздысы – әрбір оқушының жеке қабілеті мен психологиялық ерекшеліктерін ескеру. Ол оқу процесі тек ақыл-ойды ғана емес, сонымен қатар баланың қиялы мен сезімін де бірге дамытқанда ғана шынайы нәтиже беретінін айтқан.

Осы тұрғыдан алғанда, түсініп оқу – оқушының функционалдық сауаттылығын қалыптастырудың негізгі шарты. Ол баланы мәтінді талдауға, ой қорытуға, өз пікірін білдіруге, яғни сын тұрғысынан ойлауға жетелейді. Сондықтан түсініп оқуды дамыту – қазіргі білім беру әдістемесінің басты міндеттерінің бірі.

Түсініп оқу - бұл оқудың сапасы, онда туындының ақпараттық, мағыналық және идеялық жақтарын түсінуге қол жеткізіледі.

Оқудың маңыздылығы келесі дағдыларды қалыптастыруды көздейді:

1) мәтінде мағынасы түсініксіз сөздер мен сөйлемдерді анықтау және олардың мағынасын түсіну қажеттілігін түсіну;

2) түсіндірмелер мен мектептегі түсіндірме сөздікті пайдалану;

3) мазмұны жөніндегі сұрақтарға мәтіннің сөздерімен жауап беруге;

4) мәтіннің эмоциялық сипатын анықтау;

5) тірек (оқылатын сөзді қолдану үшін неғұрлым маңызды) сөздерді бөліп көрсету;

6) кейіпкерлердің мінез-құлқы үшін авторлық сөздерге сүйену;

7) ұсынылғандардың қатарынан дұрыс жауап таңдау арқылы кейіпкерлердің мінез-құлқының себептерін анықтау;

8) оқылатын мазмұнды болжай білу;

9) кейіпкерлерге авторлық және жеке қарым-қатынасты ұғыну;

10) шағын мәтін тақырыбын тұжырымдау;

11) тақырыптармен жұмыс істеу: ұсынылғандардың ішінен неғұрлым дәлдігін таңдау, мәтінді немесе мәтінді белгілеу, тақырып бойынша мазмұнын болжау және берілген тақырып бойынша пікірлерді қоса қою;

12) мағыналық және эмоциялық кіші мәтінді анықтау;

13) негізгі ойды неғұрлым дәл білдіретін мақалдарды таңдау арқылы шығарма идеясын анықтау;

14) мәтінде тұжырымдалған басты ойды табу;

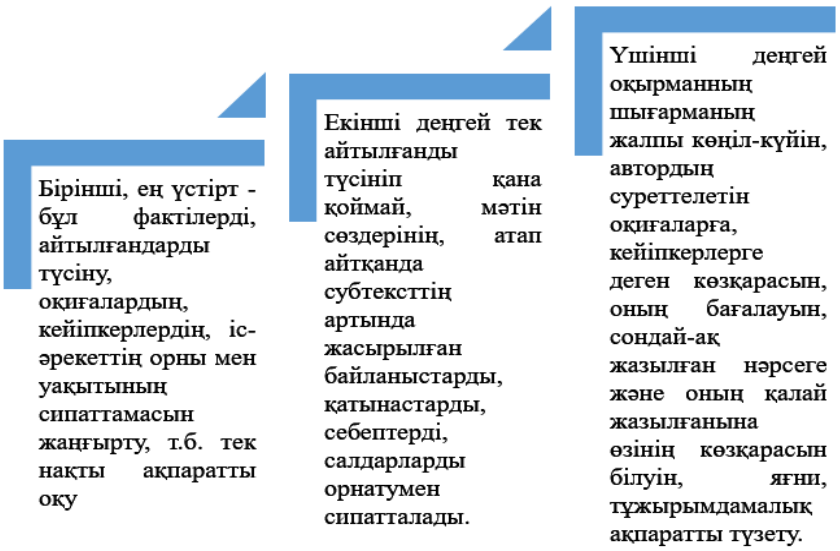
15) мұқабасы, тақырыбы, суреттері бойынша кітаптың сипатын (тақырыбы, жанры).

Мағыналық түсінік үшін мәтінді жай оқу жеткіліксіз, ақпаратқа баға беру, мазмұнына үн қату қажет.

Мағыналық түсінік үшін мәтінді жай оқу жеткіліксіз, ақпаратқа баға беру, мазмұнына үн қату қажет.

Психологтардың пікірінше, түсінуге бағытталған процесс өте күрделі: оған назар аудару, есте сақтау, қиялдау және ойлау, эмоциялар мен ерік-жігер, қызығушылықтар және оқырманның басқа да көптеген психикалық ерекшеліктері кіреді.

Психологтар мәтінді түсінудің бірнеше деңгейін ажыратады, олар мәтіндік ақпараттың әртүрлі типтерін оқумен байланысты: фактілік, субтекстік, концептуалды.



Сурет 1. Мәтінді түсінудің деңгейлері

Жалпы түрдегі саналық оқылғанды түсіну ретінде бөлінуі мүмкін.

Алайда әдістемеде бұл термин екі мағынада қолданылады:

1) оқу процесін (оқу техникасын) меңгеруге қатысты;

2) неғұрлым кең мағынада оқуға қатысты (Т.Г. Рамзаева).

Бірінші мағынада саналылық туралы айтқанда, олар білім алушының қажетті операцияларды қаншалықты саналы түрде орындайтынын білдіреді, олардан баспа белгілерінің дауыстылығы қалыптасады: дауысты дыбыстарды табады, оларды бірігу буындарымен байланыстырады, бірігуден тыс дауыссыз дыбыстарды көреді және қай буынға-бірігуге жататынын біледі. Екінші мағынада «саналы оқу» термині әдістемеде оқу процесінің өзін оқытудың әртүрлі деңгейлерінде жұмыс істейді.

Оқу дағдыларын қалыптастырудың аналитикалық кезеңімен жиі сәйкес келетін бірінші деңгей тікелей немесе бейнелі мағынада қолданылатын сөздердің көп бөлігін түсінуді қамтиды; жеке сөйлемдерді және олардың өзара байланысын түсіну; мәтіннің жекелеген бөліктерінің мағынасын, олардың ішкі байланысы мен өзара тәуелділігін түсіну және соңында бүкіл мәтіннің жалпы мағынасын түсіну.

Мәтінді саналы қабылдаудың екінші деңгейі біріншісіне негізделген және шығарманың ішкі мәтінін түсінуді қамтиды, яғни, оның идеялық бағытын, бейнелік жүйесін, көркемдік құралдарын, сондай-ақ автордың позициясын және оқуға деген өзіндік көзқарасын түсіну.

Саналы оқудың үшінші деңгейі туралы айтуға болады, егер адам өзінің оқырмандық қызығушылықтарын білсе және оларды қанағаттандыра алатын дағдыларға ие болса, басқаша айтқанда, оның мүмкіндіктеріне назар аудара отырып, оқу шеңберін саналы түрде анықтайды.

Осылайша, қазіргі әдістемеде *оқудың саналылығы* мынаны болжайды деген көзқарас қалыптасты:

▪ мәтіннің әрбір тілдік бірлігінің мағынасын түсіну;

▪ шығарманың идеялық бағытын, оның бейнелі жүйесін, бейнелеу және экспрессивті құралдарын түсіну, яғни, автордың ұстанымы және оқуға деген өзіндік көзқарасы;

▪ өзін оқырман ретінде тану.

Түсініп оқу технологиясы мәтінмен жұмыс істеудің үш кезеңін қамтиды. Төменде берілген кестеге назар аударыңыздар.

Кесте 2. Түсініп оқу технологиясы мәтінмен жұмыс істеудің үш кезеңінің кестесі

Кезеңдер	Мазмұны
I кезең. Оқылғанға дейін мәтінмен жұмыс істеу.	1. Антиципация (алдағы оқуды болжау, болжау). Мәтіннің мағыналық, тақырыптық, эмоциялық бағыттылығын айқындау, оның кейіпкерлерін шығарманың атауы, автордың аты, негізгі сөздер бойынша, оқырман тәжірибесіне сүйене отырып, иллюстрацияның алдындағы мәтінге бөлу. 2. Сабақ мақсаттарын қою (оқушылардың жұмысқа жалпы дайындығы ескеріледі).
II кезең. Оқу кезінде мәтінмен жұмыс істеу.	1. Мәтінді бастапқы оқу. Сыныптағы өз бетінше оқу немесе оқу-тыңдау, немесе мәтіннің ерекшеліктеріне, оқушылардың өзіндік және жеке мүмкіндіктеріне сәйкес аралас оқу (мұғалімді таңдау). Бастапқы қабылдауды, оқушылардың алғашқы болжамдарының оқылған мәтіннің мазмұнымен, эмоциялық бояуымен сәйкес келуін анықтау. 2. Мәтінді қайта оқу. Баяу, ойланып қайта оқу (барлық мәтін немесе оның жекелеген фрагменттері). 3. Мәтінді талдау (тәсілдер: мәтін арқылы автормен диалог, түсініктеме оқу, оқылғандар бойынша әңгімелесу, кілт сөздерді, сөйлемдерді, абзацтарды, мағыналық бөліктерді және т.б. бөліп көрсету). Әрбір түсініп түсіну бөлімге нақтылау мәселесін қою. 4. Мәтін мазмұны бойынша әңгімелеуе. Оқуды жалпылау. Мәтінге жалпылама сұрақтар қою. Мәтіннің жекелеген фрагменттеріне үндеу (қажет болған жағдайда). 4. Мәнерлеп оқу.
III кезең. Оқылғаннан кейін мәтінмен жұмыс істеу.	1. Мәтін бойынша тұжырымдамалық (мағыналық) әңгіме. Оқылғандарды ұжымдық талқылау, пікірталас. Туындының оқырмандық интерпретацияларын (түсіндірмелерін, бағаларын) авторлық ұстанымымен арақатынасы. Мәтіннің негізгі идеясын немесе оның басты мағыналарының жиынтығын анықтау және тұжырымдау. 2. Жазушымен танысу. Жазушы туралы әңгіме. Жазушының жеке басы туралы әңгіме. Оқулық материалдарымен, қосымша дереккөздермен жұмыс. 3.Тақырыппен, иллюстрациялармен жұмыс. Тақырыптың мағынасын талқылау. Оқушылардың дайын иллюстрацияларға жүгінуі. Суретшінің көрегендігін оқырман көрінісімен үйлестіру. 4. Оқушылардың оқырмандық қызметінің қандай да бір саласына сүйенетін шығармашылық тапсырмалар (эмоциялар, қиялдар, мазмұнын, көркемдік нысанын ұғыну).

Түсініп оқуды қалыптастыруда бірнеше маңызды жұмыс принциптері бар, оларды ұстану маңызды. Біріншіден, **саналылық және белсенділік принципі** – оқушы мәтінді жай қабылдамай, оның мағынасына еніп, негізгі ойды ажыратып, жеке пікірін білдіреді. Екіншіден, **жүйелілік принципі** – мәтінмен жұмыс алдын-ала болжам жасаудан басталып, оқу кезінде талдау, оқудан кейін қорытындылау кезеңдері арқылы жүзеге асады. Үшіншіден, **жеке және шығармашылық қатынас принципі** – әр оқушының қызығушылығы, өмірлік тәжірибесі ескеріліп, оларды мәтін мазмұнымен байланыстыруға жағдай жасалады. Бұл принциптер оқушылардың ойлауын, қиялын және функционалдық сауаттылығын дамытуға бағытталған.

Мысал ретінде **саналылық және белсенділік принципін** алайық.

4-сыныпта М.Әуезовтің *«Абай жолынан»* үзіндісін оқығанда мұғалім оқушыларға мәтінді жай оқып шығуды емес, негізгі ойды табуды ұсынады. Мысалы, оқушылардан:

– «Абайдың табиғатқа көзқарасынан қандай ой түйдің?»

– «Бұл үзіндіде автордың ойын қандай сөздер арқылы байқадың?» – деп сұрайды.

Оқушылар мәтіндегі кілтті сөздерді бөліп көрсетіп, оларды өз пікірлерімен байланыстырады. Осылайша, оқушылар мәтінді саналы қабылдап, мазмұнын терең түсініп, өз ойын жеткізуге үйренеді.

Қалай ойлайсыз, мен сізге осындай мысалдардың тізбегін (әр принципке) құрастырып берейін бе?

Жүйелілік принципіне мысал ретінде Б. Соқпақбаевтың *«Менің атым Қожа»* шығармасынан үзінді ұсынып отырмыз. Бұл үзіндіні оқыту кезінде мұғалім үш кезеңді ұстанады.

1. **Оқуға дейін** – оқушыларға тақырыпты көрсетіп: «Бұл шығармада қандай оқиға болуы мүмкін?» деп болжам жасатады.
2. **Оқу барысында** – мәтінді бөліп оқып, әр бөлім бойынша сұрақтар қояды: «Қожаның іс-әрекетіне сен қалай қарайсың?» «Оның мінезін қандай сөздер арқылы тануға болады?»
3. **Оқудан кейін** – оқушылар негізгі ойды қорытындылап: «Автор бізге не айтқысы келді?» деген сұраққа жауап береді.

Бұл тәсіл оқушының мәтінді жүйелі талдауына және мағынасын терең түсінуіне мүмкіндік береді.

Осы арада мұғалімдерге арналған ұсыныстарды атап өтуді жөн көрдік:

1. **Алдын-ала болжам жасату** – мәтінді оқытпас бұрын оқушыларға тақырып, сурет, кілт сөздер арқылы мазмұнын болжауға мүмкіндік беріңіз. Бұл қызығушылықты арттырады.
2. **Кілт сөздермен жұмыс** – оқушыларға мәтіннен тірек сөздерді табуға, солар арқылы негізгі ойды анықтауға үйретіңіз.
3. **Диалогтық оқыту** – мәтін талдау барысында «Автор не айтқысы келді?», «Кейіпкердің әрекетін қалай бағалайсың?» сияқты сұрақтар қойып, сыныпта пікірталас ұйымдастырыңыз.
4. **Көрнекілік пен иллюстрацияны пайдалану** – оқушылардың жас ерекшелігіне сай суреттерді, бейнематериалдарды қолдану мәтінді тереңірек түсінуге көмектеседі.
5. **Шығармашылық тапсырмалар беру** – оқушыларға мәтін бойынша сурет салу, рөлдік ойын көрсету, немесе кейіпкерге хат жазу сияқты тапсырмалар беріңіз.
6. **Рефлексия ұйымдастыру** – сабақ соңында «Мен бүгін не үйрендім?», «Қай ой маған ұнады?» деген сұрақтар арқылы өзіндік ой түюге жағдай жасаңыз.

Түсініп оқу – оқушының оқу дағдысын ғана емес, оның ойлау, сезіну және бағалау қабілеттерін қатар дамытатын маңызды үдеріс. Ол ұлттық құндылықтармен ұштасып, заманауи білім беру талаптарына сәйкес келеді.

2023–2025 жылдарға арналған «Әдебиеттік оқу сабақтарында оқу сауаттылығын қалыптастыру» бастауыш сынып мұғалімдерінің біліктілігін арттыру бағдарламасы (авторлары: Сагындыкова Г.М., Аембаева А.Е., Мукушева К.С.) Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігінің келісімімен жүзеге асып келеді. Бағдарламаның мақсаты – бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін арттырып, интерактивті әдістер арқылы білім алушылардың оқу сауаттылығын дамытуға жағдай жасау. Бұл – жүйелі біліктілікті арттыру жұмыстарының маңызды бағыты.

Ал «Бастауыш сыныптарда оқу сауаттылығын дамыту мүмкіндіктері» атты семинар тәжірибе алмасудың тиімді алаңы болды. Мұнда мұғалімдер мәтіндерді талдау әдістерін, тапсырмалар құрастыру жолдарын, АКТ мүмкіндіктерін және шығармашылық тәсілдерді ұсынды. Сонымен қатар, PIRLS зерттеуінің талаптарына сәйкес білімдерін кеңейтіп, функционалдық сауаттылықты дамытуға нақты қадамдар жасады.

Осылайша, бағдарламалық жұмыстар мен тәжірибелік семинарлар бір-бірін толықтырып, бастауыш мектеп оқушыларының оқу сауаттылығы мен түсініп оқу дағдыларын қалыптастыруға кешенді қолдау көрсетуде.

Қазіргі таңда бастауыш сынып оқушыларының түсініп оқу дағдыларын қалыптастыру мәселесі ерекше өзекті. Осы бағытта «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Ақмола облысы бойынша «Кәсіби даму институты» баспасынан мұғалімдерге арналған «Бастауыш сынып оқушыларының түсініп оқу дағдыларын қалыптастыру» тақырыбында әдістемелік ұсыным әзірлендік.

Бұл құралдың мақсаты — бастауыш сыныптардағы оқу үдерісін жеңілдету және оқушылардың мәтіндерді терең түсіну қабілетін дамыту. Ұсынымдарда оқушылардың оқу сапасын арттыруға бағытталған тиімді әдіс-тәсілдер мен стратегиялар жан-жақты қарастырылған. Ол Қазақстандағы бастауыш сынып мұғалімдеріне арналған тәжірибелік құрал ретінде оқу жетістіктерін жақсартуға үлкен септігін тигізеді.

Түсініп оқу дағдыларын жетілдіру — бұл тек мәтінді оқу ғана емес, оның мазмұнын талдап, қорытынды шығаруды да қамтитын кешенді процесс. Аталған әдістемелік ұсынымдар осы маңызды дағдыны дамытуға нақты әрі практикалық шешімдер ұсынады.

Нәтижесінде, бұл құрал бастауыш білім берудегі сапаны арттыруға бағытталған маңызды қадам болып саналады.

Әдебиеттер тізімі

1. Бастауыш білім беру деңгейінің 2-4-сыныптарына арналған «Әдебиеттік оқу» оқу пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасы (оқыту қазақ тілінде). Қазақстан Республикасы Оқу – ағарту министрлігінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы

2. Құдайбергенова К.Қ. *Бастауыш мектеп оқушыларының оқу сауаттылығын қалыптастырудың теориялық негіздері*. – Алматы: Қазақ университеті, 2021. – 180 б.

3. Әбілқасымова А.Е., Байбек А.К. *Функционалдық сауаттылық: теориясы және практикасы*. – Нұр-Сұлтан: Ы. Алтынсарин атындағы ҰБА, 2019. – 240 б.

МЕТАОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ВОПРЕКИ ЛИНЕЙНОМУ ОБУЧЕНИЮ

Мурзалинова А.Ж., доктор педагогических наук, профессор,
СКУ им. М.Козыбаева, г. Петропавловск, M_alma60@mail.ru,
ORCID ID: 0000-0003-2388-5481
Трегубова Т.М., доктор педагогических наук, профессор,
Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Казань, Россия, tmtreg@mail.ru,
ORCID: 0000-0001-9938-0098

Аннотация. В статье представлено метаобучение будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки в вузе. Оно приходит на смену линейному обучению, ввиду усложняющейся педагогической деятельности в сложном мире. Обоснована роль метаобучения в профессиональном развитии будущих педагогов. Раскрыты основные механизмы метаобучения, направленные на адаптацию к изменчивой педагогической практике, мягкое вхождение в профессию, профессиональную идентификацию. В ходе исследования в Северо-Казахстанском университете им. М.Козыбаева, связанного с экспериментальной апробацией метапреподавания, установлены следующие механизмы: студентоцентрированное обучение, формирующее оценивание, обратная связь, рефлексия, критическое мышление, сообщество обучающихся. Системное и комплексное внедрение механизмов в метапреподавании интегрирует предметные, педагогические компетенции с компетенциями непрерывного профессионального развития в структуре метакомпетентности. Метакомпетентность снимает ограничения дисциплинарной компетентности выпускников направления «Педагогические науки» и помогает в управлении ими собственным профессиональным развитием. Полученные результаты имеют практическую значимость для преподавателей вузов, разработчиков образовательных программ, аналитиков и экспертов в области профессионально-педагогического образования.

Ключевые слова: университет, будущие педагоги, метаобучение, студентоцентрированное обучение, формирующее оценивание, обратная связь, рефлексия, критическое мышление, сообщество обучающихся.

СЫЗЫҚТЫҚ ОҚЫТУҒА ҚАРАМАСТАН БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫ МЕТА ОҚЫТУ

Мурзалинова А.Ж., педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
М. Қозыбаев атындағы СҚУ, Петропавл қ., M_alma60@mail.ru ,
ORCID ID: 0000-0003-2388-5481
Трегубова Т. М., педагогика ғылымдарының докторы, профессор,
Поволжье мемлекеттік дене шынықтыру, спорт және туризм университеті, Қазан қ., Ресей, tmtreg@mail.ru , ORCID: 0000-0001-9938-0098

Аңдатпа. Мақалада ЖОО-да кәсіптік даярлық жағдайында болашақ педагогтардың мета оқуы ұсынылған. Ол күрделі әлемдегі педагогикалық қызметтің күрделенуіне байланысты желілік оқытудың орнына келеді. Болашақ педагогтардың кәсіби дамуындағы мета-оқытудың рөлі негізделген. Өзгермелі педагогикалық практикаға бейімделуге, кәсіпке жеңіл енуге, кәсіби сәйкестендіруге бағытталған мета-оқытудың негізгі тетіктері ашылған. М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университетінде жүргізілген эксперименттік сынақтан өткізумен байланысты зерттеу барысында келесі тетіктер белгіленген: бағалауды, кері байланысты, рефлексия, сыни ойлауды, білім алушылар қауымдастығын қалыптастыратын студенттік орталықтандырылған оқыту. Мета тапсыруда тетіктерді жүйелі және кешенді енгізу пәндік, педагогикалық құзыреттерді мета құзыреттілік құрылымында үздіксіз кәсіби даму құзыреттерімен біріктіреді. Метакометенттілік «Педагогикалық ғылымдар» бағыты түлектерінің тәртіптік құзыреттілігінің шектелуін алып тастайды және оларды өзінің кәсіби дамуын басқаруға көмектеседі. Алынған нәтижелердің жоғары оқу орындарының оқытушылары, білім беру бағдарламаларын әзірлеушілер, талдаушылар

және кәсіптік-педагогикалық білім беру саласындағы сарапшылар үшін практикалық маңызы бар.

Түйінді сөздер: университет, болашақ педагогтар, мета оқыту, бағалауды қалыптастыратын студенттік орталықтандырылған оқыту, кері байланыс, рефлексия, сыни ойлау, білім алушылар қауымдастығы.

META-LEARNING OF FUTURE TEACHERS IN DEFIANCE OF LINEAR LEARNING

Murzalinova A.Zh., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
M.Kozybaev North Kazakhstan University, Petropavlovsk, M_alma60@mail.ru,
ORCID ID: 0000-0003-2388-5481
Tregubova T.M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Volga Region State University of Physical Culture, Sports and Tourism, Kazan, Russia,
tmtreg@mail.ru, ORCID: 0000-0001-9938-0098

Abstract. The article presents the meta-education of future teachers in the context of professional training at the university. It is replacing linear learning, due to the increasing complexity of pedagogical activity in a complex world. The role of meta-learning in the professional development of future teachers is substantiated. The main mechanisms of meta-learning aimed at adapting to changing pedagogical practice, soft entry into the profession, and professional identification are revealed. During the research at the M. Kozybayev North Kazakhstan University, associated with the experimental approbation of meta-teaching, established the following mechanisms: student-centered learning, formative assessment, feedback, reflection, critical thinking, community of students. The systematic and comprehensive implementation of mechanisms in meta-teaching integrates subject, pedagogical competencies with the competencies of continuous professional development in the structure of meta-competence. Metacompetence removes the limitations of the disciplinary competence of graduates in the field of Pedagogical Sciences and helps them manage their own professional development. The results obtained are of practical importance for university teachers, educational program developers, analysts, and experts in the field of vocational teacher education.

Keywords: university, future teachers, meta-learning, student-centred learning, formative assessment, feedback, reflection, critical thinking, learning community.

Содержание и организация профессиональной подготовки будущих педагогов должны иметь ожидаемым результатом сформированность навыков адаптации к изменениям в педагогической практике для их удовлетворенности при выполнении профессиональных ролей, мягкого вхождения в профессию, профессиональной идентификации. Такая направленность предполагает не линейное обучение, а метапреподавание и целостное обучение, интегрирующие предметные, педагогические компетенции и компетенции непрерывного профессионального развития.

Линейное обучение не выходит за рамки традиционной учебной деятельности и реализуется преимущественно на основе формального образования. По мнению P. Taylor (2023), линейное обучение не принимает во внимание чувство цели, чувство ответственности и личную самореализацию [1]. Такое обучение формирует дисциплинарную компетентность будущих педагогов, а адаптация и профессиональная

идентификация в разнообразной и усложняющейся педагогической практике будет затруднительна.

Метаобучение в нашем понимании - самоорганизуемая в учебной среде субъектная деятельность обучающихся по координации самообразования, саморазвития, самосовершенствования и посредством стратегий формального, неформального и информального обучения для расширения знаний, навыков, компетентности и профессионально-ориентированного опыта [2]. Метаобучение формирует компетентность будущих педагогов, поддающуюся изменению и улучшению.

В статье рассмотрим механизмы метаобучения, практикуемые нами в СКУ им. М.Козыбаева, в преподавании студентам образовательных программ 6В01101 - Педагогика и психология, 6В01103 (KZ-US) - Психология в образовании, 6В01302 (KZ-US) - Начальное образование и инклюзивная практика, 6В01907 «Специальная педагогика и инклюзивная практика».

1. *Студентоцентрированное обучение*, позволяющее студентам конструировать знания и осваивать предметное и метапредметное содержание на основе личных фильтров - представлений, убеждений и собственного опыта. Студентоцентрированное обучение предполагает активные и интерактивные методы (стратегии). Преподаватель в метапреподавании выполняет роли дизайнера и технолога процесса обучения, менеджера, который чутко реагирует на усиливающееся разнообразие студентов и их потребностей. Роль абсолютного эксперта смещается в сторону совместного обучения и создания знаний.

Студентоцентрированное обучение в нашей концепции согласуется с *образованием в интересах устойчивого развития* (*далее - ОУР*), направленным на формирование знаний, навыков, отношений и ценностей будущих педагогов, способных принимать обоснованные и дальновидные решения в построении системы образования «завтрашнего дня». Выполнение такой миссии требует системного, футурологического (мышления о будущем), критического мышления, компетентности сотрудничества, комплексного решения проблем.

Применяемые подходы метапреподавания: 1) центрированный на студенте с фокусом на активном обучении, требующем от обучающегося размышлений о собственных знаниях и процессах обучения; 2) ориентированный на действия (цикл экспериментального обучения Колба) и поощряющий практическое участие и применение знаний в реальной жизни; 3) трансформационное обучение с его возможностью подвергать сомнению и менять свои взгляды и мысли о мире, тем самым углубляя их понимание мира [3].

2. Мотивирующую роль в метаобучении выполняет формирующее оценивание как оценивание для обучения.

Формирующее оценивание (далее - ФО) концептуализируется как органичный процесс метаобучения, на основе которого данные о текущем уровне понимания обучающихся интерпретируются и используются преподавателями и самими обучающимися для принятия решений, имеющих силу влияния на обучение и профессиональное развитие.

В статье исследователей Германии, Уругвая и США (2025) приводятся: 1) три ключевых вопроса ФО: Куда мы идем? Где мы сейчас? Как мы туда доберемся? 2) пять ключевых стратегий внедрения ФО: а) прояснение целей обучения, б) сбор доказательств, в) предоставление обратной связи, г) вовлечение и поощрение обучающихся к сотрудничеству путем участия в процессах обратной связи со сверстниками, д) обеспечение ответственности обучающихся за свое обучение [4].

Приведенному видению ФО отвечают особенности его организации:

- контроль и оценка сфокусированы на целях обучения и развития;

- преподаватель реализует позицию фасилитатора, сопровождая студентов в учебно-познавательной и исследовательской деятельности;

- обучающийся занимает субъектную позицию и старается трансформировать собственные представления из области теории в область практики и далее в область опыта;

- обучающиеся открыты в обмене практиками ФО, и это становится обучением друг друга, обучением друг у друга;

- предметом оценивания становятся все продукты учебно-познавательной деятельности обучающегося, в том числе его усилия, «приложенные к конструированию нового знания, и его прогресс в обучении» [5];

- обучение является гибким и имеет расширение в область непрерывного профессионального развития будущих педагогов.

3. Механизмом организации ФО в соответствии с ключевыми стратегиями становится, на наш взгляд, *обратная связь между студентом и преподавателем* для корреляции восприятия преподавателем метапреподавания и пониманием обучающимися того, что и на каком уровне они осваивают. Joanne Blannin, Colin Wood, John Hattie (2024, Австралия) считают: «Для учеников обмен мнениями и обучение могут способствовать метакогнитивному развитию и потенциально влиять на их способность действовать и брать на себя ответственность за обучение. Для учителей взаимодействие с мнениями учеников об их обучении в классе может служить подтверждением их влияния» [6].

Обратная связь присутствует и в линейном обучении, когда преподаватель сосредоточен лишь на том, достигнуты ли цели обучения относительно образовательных стандартов профессиональной подготовки. Такой преподаватель делит всех студентов на успевающих и неуспевающих /слабоуспевающих.

Feedback в метапреподавании - это стратегия личностно-профессионального развития: как обучающийся может и дальше продвигаться в индивидуальной траектории. Преподаватель заинтересован в исследовании потенциалов будущего педагога и способах их проявления.

Feedback в метаобучении - это: субъектная (следовательно, заинтересованная) позиция будущего педагога в оценке процесса обучения, компетенция оценивания, проактивность и агентность обучающегося, «голос студента в принятии педагогических решений» [7].

4. Feedback в метаобучении требует *рефлексии будущих педагогов* - направленного размышления о собственной практике обучения и способах ее трансформации в опыт обучения.

В метапреподавании важен баланс *рефлексии деятельности* (что делать в обучении или делать лучше) и *рефлексии смысла* как понимания базовых процессов - собственного поведения в обучении и развитии и его источников. В этой связи считаем значимой для метапреподавания позицию A. Hoekstra (2007): «в долгосрочной перспективе рефлексия, ориентированная на смысл, способствует профессиональному развитию, тогда как рефлексия, ориентированная на действие, почти никогда этого не делает» [8]. Также учитываем в метапреподавании связь, установленную германскими исследователями Bodensteiner J., Bauer J., Lewalter D. (2025): рефлексия (саморефлексия) — это инструмент саморегулируемого обучения и пррофессионального развития [9].

5. Для ФО, feedback и рефлексии важно проявляемое *критическое мышление* (*далее - КМ*).

КМ (мышление высокого уровня) — это способность и стремление нелинейно рассматривать и оценивать утверждения, устанавливать логические связи,

анализировать достоверность и значимость информации, отличать факты от интерпретации и формировать объективные суждения на основе хорошо обоснованных доказательств.

По мнению исследователей University of Gavle (Швеция) Iulian Cananau, Silvia Edling, Björn Haglund (2025), «критическое мышление считается важным аспектом на стыке профессионализма учителя, академических знаний и практики в процессе прохождения практики» [10]; педагогам - будущим и практикам - «необходимо уметь оценивать, рационализировать, анализировать и объяснять свой выбор себе и другим» [10] в усложняющейся педагогической практике.

Вместе с тем, наблюдение подтверждает, что имеются сложности с развитием КМ в университетской среде: «развитие критического мышления у людей – сложная задача, поскольку это требует ряда образовательных реформ и совместных усилий как учащихся, так и всего социального контекста. Эта проблема особенно очевидна в странах, где система образования ориентирована на экзамены» [11].

Линейное обучение практикует описание в пределах общей рамки (официально установленного) и формирует дисциплинарную компетентность студента. Содержание и организационные формы метапреподавания предполагают оценивание предметного содержания, его анализ и объяснение себе и другим своего выбора. Так и в ФО, feedback и рефлексии требуется «анализировать, интерпретировать и проблематизировать центральные вопросы профессиональной практики и идентичности», ставить под сомнение и обсуждать потенциально противоречивые, проблемные утверждения, решения, практики [9], что отвечает, подчеркнем, академической свободе и самостоятельности, формирует ответственность за качество и результаты обучения и развития. Следует помнить о том, что «рефлексия, которая не осуществляется систематически и не дополняется обсуждением, не обязательно представляет собой критическое мышление» [12].

6. В силу того, что метапреподавание и метаобучение имеют фокусом непрерывное профессиональное развитие, актуальным становится *сообщество обучающихся*. В таком сообществе студенты обмениваются знаниями, ресурсами, инструментами, практиками, а само сообщество «становится пространством для обмена проблемами, стратегиями и личными историями» [13]. Они решают проблемы, обучают других, учатся эффективно сотрудничать в условиях teambuilding. Задача преподавателя - минимизировать образовательные барьеры, возникающие из-за различий во взглядах, удовлетворяя разнообразные потребности обучающихся с разным уровнем образования и опытом развития.

Представленные в рамках статьи механизмы метаобучения создают условия для базовых процессов профессионального развития. Таким образом, данные механизмы реализуют выбранный нами процессный подход, сбалансированный с результативным подходом. Студенты в процессах: студентоцентрированного обучения, ФО, обратной связи, рефлексии деятельности и смысла, КМ, коллаборации и синергии в сообществе обучающихся - рассматривают неудачи не только как временные затруднения, но и как «точки роста», обращают внимание на процессуальную сторону развития - его барьеры и сопутствующие факторы. В этом случае они представляют категорию «Willing to Grow», противопоставленную S. Patrick и E. Joshi (2019) категории «Set in Stone» [14]. Осознаваемые самими студентами возможности и перспективы роста, как и механизмы профессионального развития, позволяют адаптироваться к усложняющейся педагогической деятельности.

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления

«Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию МНиВО Республики Казахстан на 2023-2025 годы.

Список литературы

1. Taylor P. (2023). The complexity of teacher professional growth–unravelling threads of purpose, opportunity and response. Professional development in education, 49 (1), pp. 16-29.
2. Ualiyeva N., Murzalinova A., Assainova A., Sakayeva A., Chemodanova G. (2025). Longitudinal study of meta-learning: Advancing pre-service teachers' professional growth. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(3), pp. 84-97. https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i3.6436
3. Xiao L., Gill-Simmen L., Mehta A. (2025). The quantum shift: achieving education for sustainability development through a transformative teaching and learning approach. World development sustainability, 7. https://doi.org/10.1016/j.wds.2025.100236
4. Von Hagen A., Balbi A., Bonilla M., Arbildi C. (2025). What do we mean when we talk about teacher professional development in formative assessment? A systematic review. *International journal of educational research*, 131. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102586
5. Авсеенко Л.М. (2023). Формирующее оценивание образовательных достижений обучающихся. Наука и перспективы, № 1. https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-obrazovatelnyh-dostizheniy-obuchayuschihsya (дата обращения - 20.09.2025)
6. Blannin J., Wood C., Hattie J. (2024). Informing professional learning interventions with evidence-based analysis of student feedback: Implications for software use and learning clarity. *Computers and education open,* 7. *https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100211*
7. Nelson E. (2022). Student voice in pedagogical decision-making: nexus of transformation and problematic alliance. Australian educational researcher, pp. 135-154. https://doi.org/10.1007/s13384-020-00419-3
8. Hoekstra, A. (2007). Experienced teachers' informal learning in the workplace. Utrecht University Repository (Dissertation). https://netherlands.openaire.eu/
9. Bodensteiner J., Bauer J., Lewalter D. (2025). Learning to self-regulate the professional work outside the classroom: A resource for novice teachers? *Teaching and teacher education*, 153. DOI https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104824
10. Cananau I., Edling S., Haglund B. (2025). Critical thinking in preparation for student teachers' professional practice: A case study of critical thinking conceptions in policy documents framing teaching placement at a Swedish university. *Teaching and teacher education,* 153. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104816
11. Wang D., Jia Q. (2023). Twenty years of research development on teachers' critical thinking: Current status and future implications. A bibliometric analysis of research articles collected in WOS. *Thinking skills and creativity*, 48. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101252
12. Scheie E., Berglund T., Munkebye E., Staberg R.L., Gericke N. (2022). Læreplananalyse av kritisk tenking og bærekraftig utvikling i norsk og svensk læreplan. *Acta didactica norden*, 16 (2). https://doi.org/10.5617/adno.9095
13. Talafian H., Lundsgaard M., Mahmood M., Shafer D., Stelzer T., Kuo E. (2025). Responsive professional development: A facilitation approach for teachers' development in a physics teaching community of practice. *Teaching and teacher education,* 153. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104812
14. Patrick S., Joshi E. (2019). «Set in Stone» or «Willing to Grow»? Teacher sensemaking during a growth mindset initiative. *Teaching and teacher education, 83*, 156-167. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.009

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ

Нурушева А.Б.[1], Парахонько К.Р.[2], Жусупбекова Г.Г.[3]
магистрант[1,2] д.ф.н., профессор[3]
Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау
nurusheva.2003@mail.ru [1] kamilaparahonko@gmail.com[2]

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения геймификации в образовательном процессе начальной школы в контексте критериального оценивания. Показано, что использование игровых элементов способствует повышению учебной мотивации, развитию познавательной активности и формированию положительного отношения к обучению у младших школьников. Определены дидактические возможности геймификации как инновационного инструмента педагогического воздействия, ориентированного на формирование внутренней мотивации и ответственности за результаты обучения.
Ключевые слова: геймификация, критериальное оценивание, учебная мотивация, младшие школьники, педагогические технологии.

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ ЖАҒДАЙЫНДА БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Нурушева А.Б.[1], Парахонько К.Р.[2], Жусупбекова Г.Г.[3]
магистрант1, 2-үй.ф. г. д., профессор 3
Көкшетау университеті. Ш. Уәлиханов атындағы, Көкшетау
nurusheva.2003@mail.ru [1] kamilaparahonko@gmail.com[2]

Аңдатпа. Мақалада критериалды бағалау жағдайында бастауыш мектептің оқу үдерісінде геймификацияны қолданудың ерекшеліктері қарастырылады. Ойын элементтерін енгізу оқушылардың оқу мотивациясын арттыруға, танымдық белсенділігін дамытуға және оқуға жағымды көзқарас қалыптастыруға ықпал ететіні дәлелденген. Геймификацияның педагогикалық ықпал ету құралы ретіндегі дидактикалық мүмкіндіктері айқындалған.
Түйінді сөздер: геймификация, критериалды бағалау, оқу мотивациясы, бастауыш сынып, педагогикалық технологиялар.

GAMIFICATION AS A MEANS OF FORMING THE LEARNING MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF CRITERIA-BASED ASSESSMENT

Nurusheva A.B.[1], Parakhonko K.R.[2], Zhusupbekova G.G.[3]
Master's Student1, PhD 2, Professor 3
Kokshetau University named after S. N. Ualikhanov, Kokshetau
nurusheva.2003@mail.ru [1] kamilaparahonko@gmail.com[2]

Abstract. The article discusses the features of using gamification in the educational process of primary school under criteria-based assessment conditions. It is shown that the use of game elements contributes to the increase of learning motivation, development of cognitive activity, and formation of a positive attitude towards learning among primary school students. The didactic potential of gamification is identified as an innovative pedagogical tool aimed at developing intrinsic motivation and responsibility for learning outcomes.
Keywords: gamification, criteria-based assessment, learning motivation, primary school, pedagogical technologies.

Введение. В последние годы система начального образования в Казахстане претерпевает значительные изменения, связанные с переходом на обновлённое содержание обучения и внедрением критериального оценивания. Данные преобразования направлены на повышение качества образования, развитие у учащихся метапредметных компетенций, а также на формирование устойчивой внутренней мотивации к обучению [1].

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития познавательной активности и формирования отношения к учению. На данном этапе закладываются основы личности ребёнка, его интерес к познанию, чувство

ответственности и уверенность в своих силах. Однако на практике педагоги нередко сталкиваются с проблемой снижения учебной мотивации – дети теряют интерес к заданиям, быстро устают и с трудом воспринимают учебный материал в традиционной форме [2].

Одним из путей решения этой проблемы является введение игровых технологий в учебный процесс, способных объединить обучение и мотивацию. Геймификация, в отличие от традиционных игр, не заменяет учебный процесс, а дополняет его элементами игрового взаимодействия – такими как уровни, баллы, награды, рейтинги, квесты, символические достижения [3]. Она создает особую атмосферу вовлеченности, соревнования и удовольствия от процесса обучения [4].

Особенно важно рассматривать геймификацию в контексте критериального оценивания, которое основано на прозрачных критериях и ориентировано на личный прогресс ученика. Критериальное оценивание направлено не на сравнение с другими, а на осознание собственных достижений. Это полностью соответствует природе геймификации, где каждый ученик получает возможность видеть свой результат, понимать, за что он получает «награду», и как может улучшить свой «уровень».

Таким образом, использование геймификации в условиях критериального оценивания способствует созданию положительной мотивационной среды, повышает интерес к обучению и формирует у младших школьников осознанное отношение к своим успехам [5].

Современное образование характеризуется ориентацией на личностно-ориентированный подход и развитие у учащихся внутренней мотивации к обучению. В условиях перехода к критериальному оцениванию особое значение приобретают технологии, способствующие активному включению детей в учебный процесс. Одной из таких технологий является геймификация – использование игровых элементов в неигровом контексте для стимулирования интереса, вовлеченности и ответственности учащихся за результаты обучения.

В начальной школе, где ведущей деятельностью ребёнка остаётся игра, применение геймификации становится особенно актуальным. Она позволяет создать эмоционально комфортную образовательную среду, в которой оценка воспринимается не как наказание или сравнение, а как стимул к развитию и достижению.

Основная часть. В педагогической науке существует множество трактовок понятия «геймификация». Так, Т. А. Гольцова и Е. А. Проценко определяют его как применение игровых технологий в учебном процессе [1]. В свою очередь, В. Н. Титова подчёркивает, что геймификация связана с использованием отдельных игровых элементов для достижения профессиональных, а не развлекательных целей [2]. Исходя из этого, можно заключить, что геймификация представляет собой внедрение игровых форм деятельности, направленных на решение образовательных задач. Реализация данной технологии в обучении обычно проходит через несколько шагов: отбор содержания, организация игровой деятельности и последующий анализ (рефлексия). Л.П. Варенина отмечает, что для практически любой темы можно придумать занимательную игру и интегрировать её в процесс обучения [3]. Следовательно, ограничением для педагога может стать только недостаток готовых игр, ориентированных на конкретные учебные цели. Однако при наличии времени учитель способен самостоятельно разработать игровое задание. Если же материал излишне сложен, его можно разделить на части и адаптировать одну из них под игровую форму.

Следует подчеркнуть, что применение игровых методов не превращает урок в игру. Учебная деятельность педагога и учащихся сохраняет свой познавательный и образовательный характер. При этом элементы геймификации способствуют

уменьшению тревожности и повышению интереса школьников к изучаемому материалу [1].

Однако, несмотря на очевидные преимущества, у геймификации есть и определённые сложности. Педагогу необходимо продумать систему мотивации и вознаграждений, иначе учащиеся могут начать выполнять задания исключительно ради внешнего поощрения, а не ради знаний [3]. Поэтому целесообразно использовать разные способы стимулирования – помимо отметок, например, символические награды или командные бонусы за успешно выполненные задания.

Важно различать термины «геймификация» и «игра». В педагогике игра рассматривается как форма деятельности, направленная на развитие умений и навыков личности через моделирование различных ситуаций. Для игровой деятельности характерны повторяемость действий и отсутствие чётко поставленной цели. В то время как геймификация всегда нацелена на достижение конкретного результата, а мотивация участников связана с удовлетворением познавательных и социальных потребностей [2].

Если рассматривать геймификацию как средство повышения учебной мотивации, то одной из её ключевых особенностей является наличие наградных элементов – баллов, знаков, рейтингов и прочих форм поощрения. Визуализация достижений способствует вовлечённости учащихся и формирует у них чувство прогресса [5]. Обратная связь в виде комментариев педагога или начисления баллов помогает учащимся осознавать собственные успехи, что делает процесс обучения более осмысленным и продуктивным.

В рамках данного исследования под геймификацией в образовании понимается использование игровых технологий и элементов с целью повышения мотивации и активности учащихся в учебном процессе. Она может включать игровые формы занятий, использование интерактивных онлайн-платформ, а также применение существующих обучающих игр [6].

К основным характеристикам геймификации относятся четко поставленная цель, правила, временные рамки, примеры, система вознаграждений и механизм обратной связи.

Внедрение игровых элементов в обучение способствует реализации дидактических принципов, а также выполняет познавательную, развивающую и мотивационную функции [4]. Всё это подтверждает, что геймификация обладает значительным потенциалом для повышения эффективности современного образования.

Геймификация представляет собой интеграцию игровых элементов (баллов, уровней, достижений, рейтингов, бейджей, сюжетных линий) в учебную деятельность.

В отличие от традиционных игр, её целью является не развлечение, а формирование учебных умений и мотивации к познавательной активности.

По мнению исследователей, геймификация способствует развитию таких качеств, как настойчивость, самостоятельность, ответственность и стремление к успеху. Она активизирует внутреннюю мотивацию, основанную на интересе к самому процессу обучения, а не на внешних поощрениях.

Критериальное оценивание ориентировано на сравнение результатов учащегося не с другими детьми, а с заранее определёнными критериями успеха. Оно обеспечивает прозрачность и справедливость процесса оценивания, способствует развитию рефлексии, самоконтроля и самооценки.

Современная школа находится в постоянном поиске эффективных средств, способных повысить интерес учащихся к обучению и сделать образовательный процесс более увлекательным. Одним из таких инструментов становится геймификация – внедрение игровых механизмов и принципов в учебную деятельность. Особенно актуально использование этого подхода в системе критериального оценивания, где важны прозрачность, объективность и понятность результатов для каждого ученика.

Применение геймификации делает процесс оценивания не просто контролем знаний, а мотивирующим фактором. Баллы, уровни, значки, достижения и рейтинги помогают учащимся видеть собственный прогресс, осознавать успехи и стремиться к улучшению результатов. Благодаря этому система оценивания превращается в понятную и увлекательную игру, где каждый школьник может «повысить уровень» своих знаний.

Критериальное оценивание хорошо сочетается с геймификацией, поскольку обе системы строятся на четких и заранее определённых критериях. Например, выполнение заданий по установленным требованиям может оцениваться баллами, которые затем преобразуются в игровые награды – «титулы», «медали» или «уровни достижений». Таким образом, обучение приобретает игровую динамику, а учащиеся начинают воспринимать образовательный процесс как интересное и личностно значимое действие.

Использование геймификации в сочетании с критериальным подходом позволяет школьникам самостоятельно отслеживать свои достижения, видеть слабые и сильные стороны, понимать, над чем стоит поработать. Наличие обратной связи в виде комментариев, визуальных отметок или очков способствует развитию рефлексии и ответственности за результат.

Кроме того, игровые элементы помогают уменьшить стресс и тревожность.

Однако важно помнить, что геймификация требует взвешенного подхода. Педагог должен уметь правильно распределять акценты между образовательными и игровыми целями, чтобы мотивация учащихся сохранялась на протяжении всего процесса обучения.

Таким образом, геймификация в условиях критериального оценивания способствует росту учебной мотивации, формированию самостоятельности и развитию ответственности за результаты своей деятельности. Она объединяет объективность системы оценивания с эмоциональной привлекательностью игрового подхода, делая процесс обучения более осмысленным, позитивным и продуктивным.

Совмещение геймификации и критериального подхода создаёт условия, при которых каждый ученик видит собственный прогресс, осознаёт пути достижения успеха и получает эмоциональное удовлетворение от процесса обучения.

Включение игровых механизмов позволяет сделать оценивание менее стрессовым и более мотивирующим. Например, система достижений (бейджи, звёзды, баллы) помогает поощрять индивидуальные успехи и усилия учащихся.

Уровни или квесты превращают учебный процесс в увлекательное путешествие, где каждый этап соответствует определённым критериям оценивания.

Рейтинговая таблица способствует развитию здоровой конкуренции и стремления к саморазвитию.

Механизм обратной связи через игровые формы (например, «колесо успеха», «лестница достижений») помогает детям понимать, что именно оценивается и как улучшить результат.

Таким образом, геймификация усиливает мотивационную составляющую обучения, делает процесс оценивания более понятным и привлекательным для младших школьников.

Применение геймификации в условиях критериального оценивания позволяет значительно повысить учебную мотивацию и вовлечённость младших школьников в образовательный процесс. Игровые технологии делают критерии оценивания более понятными и прозрачными для учащихся, способствуя формированию осознанного отношения к результатам обучения.

Так, на уроках математики эффективной формой может стать игра «Охота за баллами», ученики выполняют задания различной сложности, за которые получают определённое количество баллов. Баллы соответствуют критериям оценивания –

«точность», «самостоятельность», «логика решения». Дети видят прозрачную систему оценивания, понимают, за что получают баллы, и стремятся улучшить результат.

При изучении естествознания или окружающего мира целесообразно использовать квестовые формы, например, «Путешествие по миру знаний», когда каждый этап соответствует определённым критериям: знанию теоретического материала, умению применять полученные знания, проявлению исследовательской инициативы.

На уроках русского языка и чтения успешно применяется метод «Лестница достижений», где продвижение по уровням отражает личный прогресс учащегося в соответствии с критериями оценивания.

В цифровой образовательной среде популярны интерактивные платформы (Kahoot, Quizizz, Wordwall), позволяющие объединить элементы соревнования с критериальным подходом.

Элементами геймификации может быть и ««Дерево эмоций»- инструмент рефлексии, учащиеся прикрепляют листочки разных цветов (зелёный – всё понятно, жёлтый – есть вопросы, красный – было трудно)

Таким образом, игровые формы обучения, интегрированные в систему критериального оценивания, не только способствуют повышению мотивации и познавательной активности учащихся, но и развивают навыки самоконтроля, самоанализа и ответственности за результаты собственной учебной деятельности.

Применение геймификации требует от педагога продуманного планирования. Важно определить цели, критерии, игровые элементы и способы их интеграции в учебные задания. Например, в рамках критериального оценивания можно внедрить:

Игровое портфолио достижений ученика;

Цифровые образовательные платформы (ClassDojo, Kahoot, LearningApps), где геймификация встроена в систему оценивания;

Карточки успеха или таблицы достижений, позволяющие детям отслеживать свой прогресс.

Эффективность геймификации повышается при сочетании с дифференцированным подходом и индивидуальными образовательными маршрутам [3].

Заключение. Геймификация в условиях критериального оценивания становится мощным инструментом формирования учебной мотивации младших школьников. Она помогает превратить процесс оценивания из формальной процедуры в личностно значимое переживание успеха, способствует развитию интереса к обучению, самооценки и самостоятельности учащихся. В дальнейшем целесообразно продолжить исследование влияния геймифицированных технологий на качество учебных достижений и эмоциональное состояние учащихся в начальной школе.

Таким образом, использование геймификации в образовательном процессе начальной школы в условиях критериального оценивания открывает новые возможности для повышения качества обучения и формирования устойчивой учебной мотивации учащихся. Игровые элементы делают процесс оценивания более прозрачным, понятным и эмоционально привлекательным для детей, что способствует осознанному отношению к учебным результатам.

Геймификация позволяет не только стимулировать познавательную активность, но и развивать важные метапредметные навыки – умение планировать деятельность, оценивать собственные достижения и принимать ответственность за результат. Особое значение приобретает внедрение инструментов рефлексии с элементами игры, которые помогают учащимся осмысливать свой прогресс и видеть динамику личных успехов [1].

Интеграция игровых технологий и критериального оценивания формирует у младших школьников позитивное отношение к учебе, снижает уровень тревожности и

повышает интерес к познавательному процессу. Всё это делает геймификацию эффективным средством не только обучения, но и воспитания самостоятельной, активной и ответственной личности.

Список литературы

1. Суворкина Ж.А. Геймификация как средство повышения интереса к обучению у учеников / Ж.А. Суворкина, А.С. Суворкин, А.С. Куреневский, М.Р. Дряев. – Текст: непосредственный // *Молодой ученый.* – 2020. – № 18 (308). – С. 526–527. – URL: https://moluch.ru/archive/308/69565/
2. Евплова Е.В. Геймификация как средство повышения мотивации к обучению // *Одинцовские чтения.* – М., 2013. – URL: http://evplova.ru/nauchnye-i-metodicheskie-stati/53-gejmifikatsiya-kak-sredstvo-povysheniya-motivatsii-k-obucheniya
3. Хитрук Е.Б. *Новые игровые решения в образовании: геймификация как технология формирования критического мышления.* – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/novye-igrovye-resheniya-v-obrazovanii-geymifikatsiya-kak-tehnologiya-formirovaniya-kriticheskogo-myshleniya
4. Володина Н.М. Геймификация в современном образовании: теория и практика применения // *Современные проблемы науки и образования.* – 2021. – № 3. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-sovremennom-obrazovanii-teoriya-i-praktika-primeneniya
5. Попова А.С. Использование игровых технологий для повышения мотивации младших школьников к обучению // *Молодой ученый.* – 2022. – № 4 (397). – С. 341–343. – URL: https://moluch.ru/archive/397/88345/
6. Баранник А.К. Геймификация образовательного процесса в начальной школе // *Инновационные технологии в современном образовании: стратегия, задачи, внедрение:* материалы Алтынсаринских педагогических чтений. – 2024. – URL: https://repo.kspi.kz/handle/123456789/7248

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ҚҰРАЛДАРЫН «ӘДЕБИЕТТІК ОҚУ» ПӘНІНДЕ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Садвокасов Е.А., бастауыш сынып мұғалімі, педагог-зерттеуші
«Қосшы қаласының мектеп-гимназиясы» КММ, Қосшы қаласы
erkosha3346@mail.ru

Аңдатпа. Бұл мақалада бастауыш сыныптағы «Әдебиеттік оқу» пәнін оқытуда цифрлық білім беру құралдарын пайдаланудың тиімділігі қарастырылады. Автор қазіргі заманғы оқушылардың сандық технологияға бейімделгенін ескере отырып, дәстүрлі әдістемені заманауи цифрлық платформалармен үйлестірудің маңызын айқындайды. Kahoot, Wordwall, LearningApps, Nearpod, Google өнімдері сияқты интерактивті құралдардың әдеби мәтінді меңгерудегі, оқушылардың ойлау қабілетін, шығармашылық белсенділігін арттырудағы рөлі нақты мысалдар арқылы талданады. Сонымен қатар электронды және аудиокітаптар, мультимедиалық ресурстар, виртуалды экскурсиялар, подкаст пен бейнеролик дайындау әдістерінің тиімді жақтары көрсетіледі. Мақалада цифрлық технологияларды қолдану барысында туындайтын қиындықтар мен оларды шешу жолдары да ұсынылған. Зерттеу нәтижесінде цифрлық білім беру құралдарын тиімді пайдалану оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, функционалдық және цифрлық сауаттылығын жетілдіретіні дәлелденді.

Түйін сөздер: әдебиеттік оқу, цифрлық білім беру құралдары, Kahoot, Wordwall, Google Classroom, мультимедиа, шығармашылық белсенділік, цифрлық сауаттылық.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ НА УРОКАХ «ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ»

Садвокасов Е.А., учитель начальных классов, педагог-исследователь
КГУ «Школа-гимназия города Косшы», город Косшы
erkosha3346@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается эффективность использования цифровых образовательных инструментов при обучении предмету «Литературное чтение» в начальных классах. Автор, учитывая склонность современных школьников к цифровым технологиям, подчёркивает важность

сочетания традиционной методики с современными цифровыми платформами. На конкретных примерах анализируется роль таких интерактивных инструментов, как Kahoot, Wordwall, LearningApps, Nearpod, а также продуктов Google в освоении литературного текста, развитии мышления и творческой активности учащихся. Кроме того, раскрываются преимущества использования электронных и аудиокниг, мультимедийных ресурсов, виртуальных экскурсий, подкастов и методов создания видеороликов. В статье также предложены пути решения возникающих при применении цифровых технологий трудностей. В результате исследования доказано, что эффективное использование цифровых образовательных инструментов повышает интерес учащихся к предмету и развивает их функциональную и цифровую грамотность.

Ключевые слова: литературное чтение, цифровые образовательные ресурсы, Kahoot, Wordwall, Google Classroom, мультимедиа, творческая активность, цифровая грамотность

EFFECTIVENESS OF USING DIGITAL EDUCATIONAL TOOLS IN «LITERARY READING» LESSONS

Sadvokasov E.A., primary school teacher, teacher-researcher
MGA «Kosshy City Gymnasium School», Kosshy city
erkosha3346@mail.ru

Abstract. This article explores the effectiveness of using digital educational tools in teaching the subject *"Literary Reading"* in primary school. Considering that modern students are adapted to digital technologies, the author emphasizes the importance of integrating traditional teaching methods with contemporary digital platforms. The role of interactive tools such as Kahoot, Wordwall, LearningApps, Nearpod, and Google products in mastering literary texts, developing students' thinking skills, and fostering their creative activity is analyzed through specific examples. In addition, the advantages of using e-books and audiobooks, multimedia resources, virtual excursions, as well as creating podcasts and video materials are presented. The article also highlights the challenges encountered in applying digital technologies and suggests possible solutions. The findings demonstrate that the effective use of digital educational tools enhances students' interest in the subject and improves their functional and digital literacy.

Keywords: literary reading, digital educational tools, Kahoot, Wordwall, Google Classroom, multimedia, creative activity, digital literacy.

Бүгінгі білім алушы – сандық технологиямен бірге өсіп келе жатқан жаңа буын. Сондықтан бастауыш сынып мұғалімдерінің басты міндеті – оқыту үрдісін дәстүрлі әдістемемен ғана емес, заманауи цифрлық білім беру құралдарымен ұштастыра отырып ұйымдастыру. Әдебиеттік оқу пәні – оқушының рухани дүниесін байытатын, көркемдік-эстетикалық талғамын қалыптастыратын ерекше пән. Сондықтан әдебиетті оқыту барысында цифрлық технологияны қолдану – білім сапасын арттырудың тиімді жолдарының бірі [4, с.29].

Қазақстан Республикасының білім беру жүйесінде цифрлық трансформация ерекше мәнге ие. «Цифрлық Қазақстан» бағдарламасы аясында әрбір мектеп жаңа технологиялармен жабдықталып, мұғалімдердің әдістемелік дайындығы жетілдірілуде. Ал әдебиеттік оқу пәнінде цифрлық құралдарды пайдалану оқушылардың шығармашылық белсенділігін арттырып қана қоймай, ұлттық құндылықтарды жаңа қырынан танытуға мүмкіндік береді [1].

Қазіргі білім беру жүйесінің басты ерекшелігі – оқыту үдерісін ақпараттық-коммуникациялық технологиялармен ұштастыру. Әдебиеттік оқу пәнін жүргізуде де сандық құралдарды қолданудың рөлі ерекше. Бұл пән тек оқушының оқу дағдысын қалыптастырып қана қоймай, олардың шығармашылық ойлауын, қиялын, талдау қабілетін дамытады. Сондықтан цифрлық білім беру платформаларын тиімді пайдалану – заманауи сабақтың негізгі талабы [2].

Әдебиеттік оқу – оқушыға көркем шығарманы қабылдау, талдау және өмірлік тәжірибесіне қолдану дағдыларын дарытатын пән. Алайда қазіргі буынның ақпаратты қабылдау ерекшелігі дәстүрлі оқыту әдістерінен өзгеше. Олар үшін көрнекі,

бейнемазмұнды, интерактивті әдістер әлдеқайда тартымды. Осы тұрғыда цифрлық құралдардың маңызы зор:

Электронды кітаптар мен аудиокітаптар – оқушыға кез келген уақытта, кез келген ортада шығармамен танысуға мүмкіндік береді. Интерактивті платформалар (Kahoot, Quizizz, Wordwall) – әдеби мәтінді меңгеру процесін ойын түрінде ұйымдастыруға көмектеседі. Оқушылардың білімін ойын түрінде тексеруге, қайталау жұмыстарын қызықты өткізуге мүмкіндік береді. Тест сұрақтары арқылы оқушылардың зейінін шоғырландырып, бәсекелестік орта туғызады. Бұл балалардың пәнге деген ынтасын арттырады, есте сақтау қабілетін дамытады. Әсіресе әдеби шығармалардың мазмұнын қайталау, кейіпкерлерді тану, оқиғаларды жүйелеуде өте қолайлы. Онлайн энциклопедиялар мен мұражайлар – жазушылардың өмірі мен шығармашылығына тереңірек үңілуге жол ашады [3, с.33].

Мультимедиалық материалдар – тарихи шығармаларды бейнефильм, анимация арқылы қабылдау оқушының қиялын дамытады. Wordwall – тапсырмаларды әртүрлі үлгіде (сәйкестендіру, тест, пазл, сөзжұмбақ, т.б.) ұсынуға мүмкіндік беретін көпқызметті құрал. Әдебиеттік оқуда оқушыларға жаңа сөздер үйретуде, мәтіннің мазмұнын меңгеруде, авторлар мен кейіпкерлерді еске сақтауда үлкен қолдау көрсетеді. Сонымен қатар, мұғалім дайын үлгілерді қолданып, уақыт үнемдейді. Google өнімдерінің мүмкіндіктері өте кең.

- *Google Forms* – әдеби шығарма бойынша тест алу, сауалнама жүргізу үшін қолайлы.
- *Google Docs* – топтық жұмыстарда мәтін жазып, оны бірге өңдеуге мүмкіндік береді.
- *Google Slides* – оқушылардың шығармашылық презентацияларын жасауға көмектеседі.
- *Google Classroom* – үй тапсырмасын беру, жинақтау және тексеруде ыңғайлы орта.

Әдебиетті оқыту барысында сандық құралдарды тиімді пайдалану үшін мұғалім әр сабақтың мақсатына сәйкес әдісті таңдай білуі тиіс.

Мысалы:

- Әдеби мәтінді талдау кезінде Google Docs немесе Padlet платформасын қолданып, оқушыларға бірлескен талдау жұмыстарын ұйымдастыру;
- Шығарманың мазмұнын меңгерту кезінде буктрейлер (кітаптың қысқаша бейнеаннотациясы) жасауға тапсырма беру;
- Автордың өмірі мен шығармашылығын зерттеу үшін виртуалды экскурсия;
- Кейіпкерлер бейнесін ашуда Canva немесе StoryJumper құралдарын қолданып постер, комикс әзірлету;
- Жылдам әрі интерактивті бағалау Plickers платформасы;
- Оқушылардың шығармашылық жұмысын дамытуда подкаст немесе бейнеролик жаздыру.

Зерттеулер мен тәжірибе көрсеткендей, әдебиет пәнінде цифрлық құралдарды қолданудың нәтижелері мынадай:

- Оқушылардың пәнге деген қызығушылығы артады;

Ақпаратпен жұмыс істеудің жаңа дағдылары қалыптасады (іздеу, талдау, салыстыру, өңдеу);

- Сыни тұрғыдан ойлау қабілеті дамиды, мәтінге түрлі көзқараспен қарауға үйренеді;
- Әдебиетті қабылдаудың дәстүрлі және заманауи тәсілдері үйлесім табады;
- Оқушының цифрлық сауаттылығы артады.

Әрине, кез келген әдістің өзіндік кедергілері бар. Олардың ішінде:

- Мұғалімдердің цифрлық құралдарды қолдану дағдысының жеткіліксіздігі;
- Интернет жылдамдығының немесе техникалық құралдардың барлық жерде бірдей қолжетімді болмауы;
- Кейбір оқушылар цифрлық құралға әуестеніп, негізгі оқу мақсатын ұмытып кетуі.

Әдебиеттік оқу пәнінде цифрлық құралдарды тиімді пайдаланудың нақты бір мысалы ретінде 3-сыныптағы «Отанымды сүйемін» тақырыбын өткен сабақты айтуға болады. Сабақтың мақсаты – оқушыларға туған жердің қадір-қасиетін ұғындыру, мәтін мазмұнын меңгерту, автордың идеясын түсіндіріп, патриоттық сезім қалыптастыру болды [6, с.118].

Бұл сабақта сабақты белсендіруде «Kahoot» платформасын қолдандым. Алдын ала мәтін мазмұнына, кейіпкерлерге және тақырыптық ойға байланысты сұрақтар дайындалды. Сұрақтар ойын түрінде берілгендіктен, оқушылар ерекше қызығушылықпен қатысты. Әр дұрыс жауап үшін ұпай қосылып отырды, бұл оқушылар арасында бәсекелестік тудырып, ынталандыру әсерін берді. Мысалы, сұрақтар былайша құрастырылды:

- «Отан» сөзі қандай мағынаны білдіреді?
- Шығармадағы басты кейіпкердің ойы неде болды?
- Автордың негізгі идеясы қандай?
- Өз Отаныңды сүюдің бір белгісін ата.

Ойын барысында балалар тек мәтінді еске түсіріп қана қоймай, өз ойларын қорытып айтуға да үйренді. Сабақ соңында оқушылар туған жер туралы шағын ойтолғауларын жазып, кейбірі өлең жолдарымен жеткізді. Бұл олардың шығармашылық қабілетін арттырды.

Сабақ нәтижесінде:

- оқушылардың пәнге деген қызығушылығы артты;
- мәтінді есте сақтау қабілеті күшейді;
- өз ойын еркін жеткізу дағдылары қалыптасты;
- туған жерге деген сүйіспеншілігі арта түсті;
- цифрлық құралды пайдалану арқылы сабақтың тартымдылығы артты.

Осылайша «Kahoot» сияқты цифрлық құралдарды қолдану «Әдебиеттік оқу» пәнінде тек білімді тексерудің құралы ғана емес, оқушылардың рухани дамуына, ұлттық құндылықтарды бағалауына ықпал ететін тиімді әдіс екені тәжірибеде дәлелденді.

Бұл кедергілерді шешу үшін мұғалімдердің біліктілігін арттыру курстарын ұйымдастыру, мектепті қажетті техникамен қамтамасыз ету, сондай-ақ оқушыларға цифрлық мәдениет туралы түсіндіру қажет.

Қорыта айтқанда, «Әдебиеттік оқу» пәнінде цифрлық білім беру құралдарын пайдалану – заман талабы. Сандықтан цифрлық технология дәстүрлі әдіспен үйлесім тапқанда ғана нәтижелі болмақ. Ол оқушыларды әдебиеттік оқу пәні ретінде емес, рухани тәрбие мен шығармашылық дамудың қайнар көзі ретінде қабылдауға жетелейді. Мұғалімнің міндеті – әдебиеттік оқу пәнінің мазмұнын бұзбай, оны қазіргі буынның ойлау ерекшелігіне сәйкес жеткізу.

Әдебиеттік оқу сабағында оқушылардың шығармашылық ойлауын дамытуда Wordwall платформасы ерекше қолданыс табады. Мысалы, 4-сыныптағы «Абайдың табиғат лирикасы» тақырыбында мен оқушыларға түрлі тапсырмалар ұсындым. Біріншіден, «сәйкестендіру» ойыны арқылы табиғат суреттерін өлең жолдарымен байланыстыру тапсырылды. Әр бала дұрыс сәйкестендірген сайын ұпай алып отырды. Бұл әдіс оқушыларды мәтін мазмұнын терең түсінуге және көркем сөзді бейнелі түрде қабылдауға жетеледі.

Екіншіден, «сөзжұмбақ» тапсырмасы ұсынылды. Сөзжұмбақтың жауабы ретінде өлеңде кездесетін негізгі ұғымдар («жаз», «көктем», «күн», «тау», «жапырақ») берілді. Балалар топпен жарыса отырып, дұрыс жауапты табуға ұмтылды. Мұндай ойын элементтері сабақты қызғылықты етіп қана қоймай, оқушылардың сөздік қорын кеңейтуге, жаңа ұғымдарды меңгеруге ықпал етті.

Көркем шығарманы қабылдауда мультимедиалық материалдар өте маңызды. Мысалы, М.Әуезовтің «Көксерек» әңгімесін өткенде оқушыларға қасқырлар туралы деректі бейнефильм көрсетілді. Бұл әдіс балалардың шығармадағы негізгі идеяны – табиғат пен адам арасындағы байланысты тереңірек түсінуіне көмектесті. Әдеби мәтінді бейнемазмұнмен ұштастыру оқушылардың эмоциялық қабылдауын күшейтті, талдау барысында ойларын дәлелді айтуына мүмкіндік берді.

Сонымен қатар оқушыларға шығарманың мазмұнын қысқаша бейнеролик түрінде қайта құрастыру тапсырылды. Бұл тапсырмада олар топ болып кейіпкерлерді сомдап, өздері түсірген бейне арқылы оқиғаны сахналады. Мұндай жұмыс түрі балалардың шығармашылық белсенділігін арттырып қана қоймай, цифрлық құралдарды қолдану дағдысын дамытты.

Оқушылардың өзіндік жұмысын ұйымдастыруда Google Docs пен Google Slides айрықша қолданылады. Мәселен, «Ыбырай Алтынсарин шығармалары» тақырыбында оқушыларға Google Docs құжаты ашылып берілді. Әр топ әңгімеден алған тәрбиелік ойларын жазып, бір-бірінің жазбасына пікір қалдырды. Бұл бірлескен жұмыстың нәтижесінде оқушылар өз ойларын нақты жеткізуді, өзгелердің пікірін құрметтеуді үйренді.

Ал Google Slides платформасында балалардың «Менің сүйікті кейіпкерім» атты шығармашылық жобасы ұйымдастырылды. Әр бала таңдаған кейіпкерін таныстырып, оның іс-әрекеттеріне өз көзқарасын білдірді. Мұндай тапсырмалар оқушылардың сөйлеу мәдениетін, талдау дағдысын жетілдіреді.

Оқушыларға әдеби шығарманы заманауи форматта қабылдатудың тағы бір жолы – подкаст жазу. Мысалы, «Аңыз әңгімелер» тақырыбында әр топ бір аңызды таңдап алып, оны өз дауысымен әңгімелеп жазды. Подкастқа фондық әуен қосып, шығармашылық түрде безендірді. Кейін сынып болып тыңдаған кезде балалар бір-бірінің еңбегін бағалап, пікір алмасты. Бұл әдіс оқушылардың сөйлеу дағдысын, мәнерлеп оқу қабілетін арттырды.

Сонымен қатар буктрейлер жасау тәжірибесі де сәтті нәтиже берді. 3-сыныпта «Ертегілер еліне саяхат» тақырыбында оқушылар сүйікті ертегісін қысқаша бейнеаннотация түрінде дайындады. Кейбірі суреттер пайдаланып, кейбірі анимация жасап, мәтіннің мазмұнын шағын бейнеформатта жеткізді. Бұл олардың қиялын дамытып қана қоймай, ақпаратты іріктеу мен жүйелеуге үйретті.

Нәтижелер мен қорытындылар

Осы тәжірибелер көрсеткендей:

- Цифрлық құралдар әдебиеттік оқу пәнінің тартымдылығын арттырады;
- Балалардың пәнге деген қызығушылығы тұрақты түрде өседі;
- Оқушылардың есте сақтау, қиялдау, ой қорыту қабілеттері жетіледі;
- Оқушылардың шығармашылық белсенділігі күшейіп, өзіндік пікір айтуға бейімделеді;
- Цифрлық ортада жұмыс істеу дағдысы қалыптасады, бұл олардың болашақ білім алуына негіз болады.

Әдебиеттік оқу пәнінде цифрлық құралдарды тиімді қолданудың мысалы ретінде 2-сыныптағы «Ана» тақырыбын өткен сабақты келтіруге болады. Сабақтың негізгі мақсаты – оқушыларға ананың мейірімі, еңбегі мен қадір-қасиетін түсіндіру, мәтін мазмұнын меңгерту және өз ойын көркем жеткізуге үйрету болды.

Сабақ барысында оқушылардың қызығушылығын арттыру үшін Padlet платформасы пайдаланылды. Мұнда алдын ала «Ана туралы ойлар» тақырыбында интерактивті қабырға дайындалды. Әр оқушы оқыған мәтіннен алған әсерін қысқаша жазып, сурет немесе стикер қосты. Балалар бір-бірінің жазбасын көріп, пікір білдірді. Бұл әдіс олардың өз ойларын еркін жеткізуге, өзгелердің пікірін құрметтеуге және шығармашылық тұрғыда ой қорытуға көмектесті.

Келесі кезеңде оқушыларға Canva бағдарламасын пайдаланып, «Анаға арнау» атты шағын постер жасау тапсырылды. Оқушылар мәтіннен алған негізгі ойды сурет, безендіру, қысқа нақыл сөздер арқылы жеткізді. Кейбір постерлерінде балалар аналарын суреттеп, өлең жолдарын қосты. Бұл олардың шығармашылық қабілетін дамытып қана қоймай, әдеби мәтін мазмұнын терең сезінуге мүмкіндік берді.

Сабақтың қорытындысында балаларға Google Forms арқылы шағын тест ұсынылды. Тест сұрақтары мәтін мазмұнын қайталауға, негізгі ойды бекітуге бағытталды. Нәтижесінде оқушылардың білімін жедел тексеруге және олардың қай бөлімде қиналғанын анықтауға мүмкіндік болды.

Сабақ нәтижесі

Осы сабақта:

- оқушылардың мәтінге деген қызығушылығы артты;
- өз ойын жазбаша және ауызша жеткізу дағдысы жетілді;
- мультимедиалық құралдар арқылы шығармашылық жұмысқа бейімділігі күшейді;
- цифрлық құралдарды қолдану сабақтың мазмұнын тартымды ете түсті.

Бұл тәжірибе көрсеткендей, Padlet, Canva, Google Forms сияқты цифрлық құралдар әдебиеттік оқу сабағын тек білім беру үдерісі емес, рухани-адамгершілік құндылықтарды бойға сіңіруге арналған тәрбиелік алаңға айналдыра алады.

Қорыта келгенде, бастауыш сыныптағы «Әдебиеттік оқу» пәнін оқытуда цифрлық құралдарды тиімді пайдалану – заман талабы. Дәстүрлі әдістеме мен заманауи технология үйлесім тапқанда ғана оқушылардың пәнге деген қызығушылығы артып, білім сапасы көтеріледі. Мақалада қарастырылған Kahoot, Wordwall, Google өнімдері, мультимедиалық ресурстар, подкаст пен буктрейлер сияқты құралдар оқушылардың шығармашылық белсенділігін дамытып қана қоймай, олардың функционалдық сауаттылығы мен цифрлық мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді. Әдеби шығармаларды меңгеруде осындай интерактивті әдістерді қолдану балаларды тек білім алушы ғана емес, өздігінен ізденетін, ойлайтын, заманауи талаптарға бейімделген тұлға ретінде қалыптастырады. Демек, әдебиеттік оқу пәнінде цифрлық білім беру құралдарын жүйелі пайдалану – оқушының рухани дамуы мен ұлттық құндылықтарды жаңаша қырынан қабылдауына жол ашатын тиімді әдіс.

Әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы.
2. «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы.
3. Жанпейісова М. Инновациялық оқыту технологиялары. – Астана, 2019. – 33 б.
4. Әдістемелік құрал: Әдебиетті оқытудағы жаңа технологиялар. – Нұр-Сұлтан, 2020. – 29 б.
5. Қабатай Б.Т., Қалиева В.А., Зейнетоллина В.А. Әдебиеттік оқу, 3-сынып, 2-бөлім. – Алматы: Атамұра. – 2018. – 118 б.

МЕТАПРЕПОДАВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПОНЯТИЙНЫЕ ОСНОВАНИЯ, СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ РЕАЛИЗАЦИИ

Сакаева А.Н., кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор
кафедры специального и инклюзивного образования
Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда
sakayeva_a@mail.ru, ORCID 0000-0001-8580-8612

Аннотация. В условиях трансформации современного образования метапреподавание рассматривается как действенный механизм формирования компетенций непрерывного профессионального развития будущих педагогов. Статья раскрывает понятийные основания метапреподавания, его структурные компоненты и функциональные возможности в системе педагогической подготовки. Обоснована роль метапреподавания в развитии ключевых умений будущих учителей - метакогнитивных стратегий, рефлексии, критического мышления и способности к самообучению, необходимых для устойчивого профессионального роста. Особое внимание уделяется эффективным стратегиям реализации метапедагогического подхода в образовательном процессе. Представленные теоретические положения и практические рекомендации могут быть использованы при проектировании программ подготовки педагогов, ориентированных на формирование компетенций непрерывного профессионального развития.

Ключевые слова: компетенции непрерывного профессионального развития, метапреподавание, метаобучение, стратегии метапреподавания и метаобучения.

МЕТА БІЛІМ БЕРУ БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫ ҮШІН ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ МЕХАНИЗМІ РЕТІНДЕ: ТҰЖЫРЫМДАМАЛЫҚ НЕГІЗДЕР, ҚҰРЫЛЫМДЫҚ КОМПОНЕНТТЕР ЖӘНЕ ТИІМДІ ІСКЕ АСЫРУ СТРАТЕГИЯЛАРЫ

Сакаева А.Н., педагогика ғылымдарының кандидаты
арнайы кафедраның қауымдастырылған профессоры
және инклюзивті білім беру
Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті
Қарағанды қ., sakayeva_a@mail.ru, ORCID 0000-0001-8580-8612

Аңдатпа. Қазіргі білім берудің трансформациясы жағдайында мета білім беру болашақ мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуының құзыреттілігін қалыптастырудың тиімді тетігі ретінде қарастырылады. Мақалада мета оқытудың тұжырымдамалық негіздері, оның құрылымдық компоненттері және педагогикалық дайындық жүйесіндегі функционалдық мүмкіндіктері ашылады. Болашақ мұғалімдердің негізгі дағдыларын – тұрақты кәсіби өсуі үшін қажетті метакогнитивті стратегияларды, рефлексияны, сыни ойлауды және өзін-өзі оқыту қабілетін дамытудағы мета-оқытудың рөлі негізделген. Білім беру процесінде метапедагогикалық тәсілді іске асырудың тиімді стратегияларына ерекше назар аударылады. Ұсынылған теориялық ережелер мен практикалық ұсыныстар үздіксіз кәсіби даму құзыреттерін қалыптастыруға бағытталған мұғалімдерді даярлау бағдарламаларын жобалау кезінде қолданыла алады.

Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби даму құзыреттілігі, мета білім беру, мета оқыту, мета білім беру және мета оқыту стратегиялары.

META-TEACHING AS A MECHANISM FOR THE FORMATION OF COMPETENCIES FOR THE CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS: CONCEPTUAL FOUNDATIONS, STRUCTURAL COMPONENTS AND EFFECTIVE IMPLEMENTATION STRATEGIES

Sakayeva A.N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor *of the Department of Special and Inclusive Education, Karaganda National Research University named after Academician E.A. Buketov, Karaganda*
sakayeva_a@mail.ru, ORCID 0000-0001-8580-8612

Abstract. In the context of the transformation of modern education, meta-teaching is considered as an effective mechanism for the formation of competencies for the continuous professional development of future teachers. The article reveals the conceptual foundations of meta-teaching, its structural components and functional capabilities in the pedagogical training system. The role of meta-teaching in the development of key skills of future teachers - metacognitive strategies, reflection, critical thinking and the ability to self-study, necessary for sustainable professional growth, is substantiated. Special attention is paid to effective strategies for the implementation of the meta-pedagogical approach in the educational process. The presented theoretical provisions and practical recommendations can be used in the design of teacher training programs focused on the formation of competencies for continuous professional development.

Keywords: competencies of continuous professional development, meta-education, meta-education, strategies of meta-education and meta-education.

На фоне стремительных изменений в системе высшего профессионального образования и возрастания требований к адаптивности педагогов в вузовской практике особую актуальность приобретает метапреподавание как один из ключевых механизмов формирования у будущих педагогов компетенций непрерывного профессионального развития (НПР-компетенций) [1].

Пристальное внимание к метапреподаванию как к процессу и результату поиска преподавателем высшей школы оптимальных и эффективных способов самообразования и саморазвития будущих педагогов обусловлено несколькими факторами.

Метапреподавание как эффективная практика актуальна для развития у обучающихся навыков 21 века [2], которые рассматриваются ЮНЕСКО как как запланированное достижение образования в 2050 году [3].

Национальные стратегии в системе образования Республики Казахстан [4], включая ГОС высшего и послевузовского образования [5] и Профессиональные стандарты педагогов [6] ставят целью обеспечение непрерывного профессионального роста учителей и подготовку компетентного, гибкого педагога, способного эффективно реагировать на изменения в образовательной среде.

Результаты современных психолого-педагогических исследований свидетельствуют, что качество образовательного процесса в вузах во многом зависит не только от содержания образовательных программ, но и от способности преподавателей развивать у себя и обучающихся компетенции, связанные с метакогнитивным мышлением, рефлексией и саморегуляцией [7-13].

Метапреподавание рассматривается как важнейший компонент профессионализма преподавателя, способствующий не только умению передавать знания, но и создавать рефлексивную образовательную среду. Данный процесс направлен на осознание обучающимися учебно-педагогической практики как объекта постоянного совершенствования, непрерывного профессионального развития через сознательное включение преподавателем в образовательную практику элементов рефлексии, саморегуляции и метакогнитивных стратегий.

Теоретические основания метапреподавания опираются на концепции метакогниции, теории преподавания и обучения, а также на исследования в области непрерывного профессионального развития действующего и будущего педагога.

По определению Д. Фоно и А. Зохар метакогниция включает метакогнитивные знания, мониторинг/саморегуляцию и метакогнитивный опыт. Метакогнитивное преподавание (metacognitive instruction) подразумевает практики, такие как: явное обучение метакогнитивному мышлению, моделирование стратегий мышления в разных

контекстах, рефлексивное письмо, оценка и объяснение способов мышления, создание возможностей для коллективных метакогнитивных дискуссий, использование «языка мышления», применение визуальных представлений [14]

А. Зохар, Г. Бен-Ари предлагают рассматривать метапреподавание через призму метакогнитивной инструкции - формы преподавания, в рамках которой педагоги осознают и используют метастратегические знания (meta-strategic knowledge, MSK) - знание о стратегиях, задачах и собственных когнитивных особенностях обучающихся - и предназначена для развития у них навыков мышления высокого порядка (HOT: higher order thinking) [15].

В. Чжан, Д. Чжан и др. определяют метапреподавание как инструктивное сопровождение (instructional guidance), которое способствует проявлению и использованию обучающимися метакогнитивных стратегий в процессе выполнения учебных задач. Цель такого сопровождения - помочь обучающимся не просто применять стратегии, но и стать более уверенными в них, эффективно ориентируясь в сложности задания [16]. Исследователи выделяют следующие компоненты и характеристики метапреподавания (таблица 1).

Таблица 1. Компоненты и характеристики метапреподавания

Компонент	Характеристика
Метакогнитивные знания (MK/MSK)	Знания о себе как об обучающемся, о задачах, об условиях задач, о стратегиях, какие использовать и когда
Метакогнитивная регуляция	Обучающиеся и педагоги отслеживают ход познавательной деятельности, при необходимости корректируют стратегию
Метакогнитивный опыт	Опыт, связанный с осознанием, что думаешь, как думаешь и какие стратегии использовал, осмысление ошибок и успехов
Явное обучение (explicit instruction)	Не просто ожидание, что обучающиеся сами освоят метакогнитивные навыки, а целенаправленная преподавательская деятельность: объяснения, модели, подсказки, дискуссии и др.
Контекстуализация	Применение метакогнитивного преподавания в разнообразных образовательных контекстах, задачах и дисциплинах

Подходы к организации метапреподавания могут варьироваться. В вузовской практике одним из распространённых способов внедрения метакогнитивного подхода в фокусе формирования НПР-компетенций является включение в учебный план образовательных программ метапредметных курсов, например: «Учимся учиться», «Развитие критического и креативного мышления», «Основы академического письма» и др. Или включение в содержание учебных курсов «Введение в специальность», «Введение в педагогическую профессию» отдельных метапредметных тем, например: «Как учиться всю жизнь: навыки непрерывного профессионального развития», «Эффективные стратегии для моего успешного обучения», «Как организовать своё обучение: саморегуляция и тайм-менеджмент». Несмотря на их ценность, потенциал

таких курсов и отдельных тем представляется ограниченным. Исследования показывают, что усвоенные в обобщённой форме метакогнитивные стратегии обучающиеся с трудом переносят в учебные курсы без целенаправленного сопровождения со стороны преподавателя. Это объясняется тем, что формирование устойчивых метапознавательных навыков требует опоры на содержание конкретной дисциплины и участия преподавателя, способного организовать осмысленное применение стратегий в контексте решаемых учебно-профессиональных задач.

В связи с этим в педагогической науке и практике получил распространение подход, предполагающий интеграцию метапреподавания в структуру академических занятий по изучаемым дисциплинам. На начальных этапах рекомендуется организовывать учебную деятельность с учётом особенностей конкретной дисциплины, используя разнообразные педагогические техники, направленные на развитие у будущих педагогов умений планировать, контролировать и оценивать собственное обучение. По мере накопления опыта обучающиеся постепенно осваивают межпредметное применение метакогнитивных стратегий и переходят от обучения под руководством педагога к более самостоятельному, саморегулируемому учению.

Эффективная организация метапреподавания в рамках академического занятия, как правило, опирается на четырёхэтапную структуру: актуализация, планирование, практика и обзор (рефлексия) [17].

На этапе актуализации осуществляется побуждение обучающихся к размышлению над тем, что им уже известно по изучаемой теме, а также какие стратегии они использовали ранее для освоения аналогичного материала.

Этап планирования начинается с постановки чёткой учебной цели и выбора соответствующих стратегий её достижения. Обучающиеся прогнозируют возможные трудности, планируют временные затраты и оценивают вероятность успешного выполнения задания, что способствует формированию навыков саморегуляции.

Во время этапа практики обучающиеся выполняют задание, параллельно отслеживая собственный прогресс. Педагог способствует этому процессу, организуя рефлексивные паузы и используя специальные метакогнитивные вопросы и речевые формулы: «Я справляюсь, потому что…», «Эта стратегия помогает мне, потому что…», «Что вызывает у меня затруднение?», «Какие действия следует предпринять далее?». Особое внимание уделяется осмыслению моментов затруднения как естественной и необходимой части учебного процесса, способствующей накоплению метакогнитивного опыта.

На этапе обзора (рефлексии) обучающиеся анализируют, что они узнали, насколько эффективной оказалась выбранная стратегия, что следовало бы изменить в следующий раз и в каких других ситуациях может быть применён данный подход [17, С. 11].

Организация каждого этапа требует от преподавателя методической подготовки и владения комплексом педагогических техник метакогнитивного преподавания.

В таблице 2 представлен перечень отдельных метакогнитивных стратегий, которые преподаватель может использовать на разных этапах учебного занятия.

Таблица 2. Стратегии метапреподавания

Этап	Цель этапа	Стратегии метапреподавания	Примеры вопросов / приёмов
Актуализация	Выявить предварительные знания, учебные	- Использование вопросов на саморефлексию	- Что вы уже знаете по этой теме?

	стратегии и ожидания студентов	- Мозговой штурм - Приём «Что я знаю / хочу узнать / узнал» (K-W-L) - Обсуждение типичных ошибок - Карты понятий	- Какие подходы к изучению этой темы вы применяли ранее? - Что может быть для вас сложным?
Планирование	Помочь студенту сформулировать цель и выбрать стратегию обучения	- Совместное постановление учебных целей- Планирование этапов работы - Индивидуальные образовательные маршруты - «Дерево целей» - Обсуждение потенциальных трудностей	- Какова ваша цель на сегодня? - Что нужно сделать, чтобы достичь результата? - Какие ресурсы и стратегии вы будете использовать? - Какие трудности могут возникнуть?
Практика	Организация активной деятельности с поддержкой саморегуляции и мониторинга	- Введение метакогнитивных пауз - Самооценка по чек-листу - Вопросы к себе во время выполнения задания - Ведение обучающего дневника - Парное взаимодействие с обратной связью	- Что помогает вам сейчас справляться? - Есть ли необходимость изменить стратегию? - Насколько вы уверены в своём ответе? - Что вызывает затруднение?
Обзор (рефлексия)	Содействовать осмыслению опыта, корректировке стратегий и переносу знаний	- Рефлексивное обсуждение - Дневник размышлений - SWOT-анализ учебного опыта - Обратная связь «от себя себе» - Обсуждение применимости стратегий в других темах	- Что вы узнали нового? - Что сработало, а что нет? - Как вы можете применить это в другой ситуации? - Как изменилось ваше понимание темы / себя как будущего педагога?

Метапреподавание следует рассматривать в тесной связи с метаобучением, которое определяет его целевые ориентиры и педагогические механизмы реализации. В таблице 3 представлены стратегии метаобучения и их эффективность [18].

Таблица 3. Стратегии метаобучения

Стратегия	Описание	Пример использования	Средний размер эффекта
Организация и преобразование	Группировка учебных данных для оптимизации процесса обучения	Разработать план перед началом написания эссе	0,85
Обдумывание последствий	Создание для себя правил вознаграждения за успехи и ответственности за ошибки	Воздерживаться от развлечений до завершения задания	0,70
Самообучение	Вербализация последовательности действий для выполнения задания	Озвучить этапы решения учебной задачи	0,62
Оценка собственных действий	Определение критериев и их применение для самооценки результатов	Проверить работу, прежде чем передать ее педагогу	0,62
Обращение за помощью	Возможность получить помощь от других студентов, педагога или другого взрослого	Обмениваться знаниями и опытом с одногруппниками по учебным вопросам	0,60
Конспектирование	Запись информации, относящейся к решению учебных задач	Вести записи на занятиях	0,59
Повторение и запоминание	Усвоение материала с помощью методов непосредственного и опосредованного запоминания	Практиковать запоминание через регулярную запись данных	0,57
Целеполагание, планирование	Разработка стратегии учебного процесса, включающей цели, этапы, сроки и итоговую оценку	Формировать списки учебных дел для последовательного выполнения	0,49
Просмотр записей	Обзор записей и учебных пособий в рамках подготовки	Просмотреть необходимый теоретический	0,49

	к учебным заданиям и проверкам	материал до посещения занятия	
Мониторинг собственных действий	Контроль за процессом выполнения работы и фиксация её результатов	Вести записи о прогрессе в обучении	0,45
Стратегии выполнения	Аналитический подход к выбору самых успешных заданий	Создавать запоминающиеся ассоциации для усвоения информации	0,45
Мысленное представление	Создание или припоминание ментальных образов, способствующих обучению	Визуализировать, как неудачи в обучении могут повлиять на будущее	0,44
Тайм-менеджмент	Анализ эффективности распределения времени	Разработать ежедневный график, предусматривающий время для выполнения домашнего задания	0,44
Изменение окружающей обстановки	Организация или выбор условий, облегчающих процесс обучения	Заниматься в уединенном месте	0,22

Таким образом, метапреподавание выступает механизмом реализации метаобучения, обеспечивая педагогическое сопровождение, структурирование, поддержку и развитие способности будущего педагога становиться субъектом собственной образовательной траектории и непрерывного профессионального развития. Метапреподавание можно рассматривать как педагогическое условие, обеспечивающего эффективность метаобучения, и одновременно - профессиональной компетенцией преподавателя, направленной на формирование у будущих педагогов НПР-компетенций и самостоятельного обучения в течение всей жизни.

Благодарности и финансирование

Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

Список литературы

1. Ualiyeva N., Murzalinova A., Assainova A., Sakayeva A., Chemodanova G. Longitudinal study of meta-learning: Advancing pre-service teachers' professional growth // *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. – 2025. – Vol. 8, № 3. – P.84-97 https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i3.6436
2. Teo P. Corrigendum to “Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy” // *Learning, Culture and Social Interaction*. – 2019. – Vol. 20. – P.170-178 https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.03.009

3. UNESCO. *Reimagining our futures together: A new social contract for education. Executive summary*. – 2021. – 188 p. https://doi.org/10.54675/ASRB422
4. 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 доступа: 01.10.2025.
5. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования: Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916. – Дата доступа: 01.10.2025.
6. Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования: Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916. – Дата доступа: 01.10.2025.
7. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis // *Contemporary Educational Psychology*. – 2021. – Vol. 66. – Article 101976 https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976
8. Zhang C., Zhou Y., Wijaya T. T., Chen J., Ning Y. Effects of a problem posing instructional intervention on student learning outcomes: A three-level meta-analysis // *Thinking Skills and Creativity*. – 2024. – Vol. 53. – Article 101587 https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101587
9. Hemmler Y. M., Ifenthaler D. Self-regulated learning strategies in continuing education: A systematic review and meta-analysis // *Educational Research Review*. – 2024. – Vol. 45. – Article 100629 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100629
10. Liu Y., Pásztor A. Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis // *Thinking Skills and Creativity*. – 2022. – Vol. 45. – Article 101069 https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069
11. Jansen R. S., van Leeuwen A., Janssen J., Jak S., Kester L. Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis // *Educational Research Review*. – 2019. – Vol. 28. – Article 100292 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292
12. Boer H., Donker A. S., Kostons D. D. N. M., van der Werf G. P. C. Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis // *Educational Research Review*. – 2018. – Vol. 24. – P.98-115 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002
13. Chen X. Meta-teaching: Meaning and Strategy // *Africa Education Review*. – 2013. – Vol. 10, Suppl. 1. – P. 63–74 https://doi.org/10.1080/18146627.2013.855431
14. Fono D., Zohar A. Metacognitive instruction: central aspects of pre-service and novice in-service teachers' knowledge and professional development // *Professional Development in Education*. – 2024. – P.1-24 https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2409779
15. 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. – P. 855-895 https://doi.org/10.1007/s11409-022-09310-1
16. Zhang W., Zhang D., Zhang L. J. Metacognitive Instruction for Sustainable Learning: Learners' Perceptions of Task Difficulty and Use of Metacognitive Strategies in Completing Integrated Speaking Tasks // *Sustainability*. – 2021. – Vol. 13, No. 11. – Article 6275 https://doi.org/10.3390/su13116275
17. Кучурин В.В. Метапознание в обучении. Рабочая тетрадь учителя. – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2022. – 39 с.
18. Abu Jahju Y. Effectiveness of metacognitive strategy in developing scientific thinking, self-efficacy, and decision-making skills in teaching natural sciences among pre-service teachers // *Journal of Educational and Psychological Research*. – 2014. – Vol. 8, No. 1. – P.192-213 https://doi.org/10.53543/jeps.vol8iss1pp192-213

ФАСИЛИТАТОРЛАР ЖЕЛІСІНДЕГІ ТӘЖІРИБЕ АЛМАСУ: ТАРИХ ПЕН АРХЕОЛОГИЯНЫ САБАҚТА ҚОЛДАНУ СТРАТЕГИЯЛАРЫ

Саламат Н.Е., тарих пәні мұғалімі
«Әлихан Бөкейханов атындағы орта мектебі»
коммуналдық мемлекеттік мекемесі
Жамбыл облысы, Тұрар Рысқұлов ауданы, Құлан ауылы
nurdaulet.salamat14@mail.ru, ORCID 0009-0000-7172-9745

Аңдатпа. Бұл мақалада фасилитаторлар желісі аясында тарих пен археологияны сабақта тиімді қолдану стратегиялары қарастырылады. Оқу процесінде археологиялық материалдар мен тарихи деректерді пайдалану оқушылардың сыни ойлауын, зерттеу дағдыларын және танымдық белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді. Автор тәжірибе алмасудың заманауи формалары мен тиімді оқыту әдістерін сипаттай отырып, фасилитаторлардың кәсіби қауымдастықтағы рөлін айқындайды. Сонымен қатар, үздік тәжірибелер мен олардың оқу үрдісіне ықпалы талданады. Мақалада практик-мұғалімдер мен әдіскерлерге арналған нақты ұсыныстар берілген.

Кілт сөздер: фасилитатор, тәжірибе алмасу, тарихты оқыту, археология, оқыту стратегиясы, желілік қауымдастық, сыни ойлау.

ОБМЕН ОПЫТОМ В СЕТИ ФАСИЛИТАТОРОВ: СТРАТЕГИИ ПРИМЕНЕНИЯ ИСТОРИИ И АРХЕОЛОГИИ НА УРОКАХ

Саламат Н.Е.

Коммунальное государственное учреждение «Средняя школа имени Алихана Бокейханова» Жамбылская область, район Турара Рыскулова, село Кулан

nurdaulet.salamat14@mail.ru, ORCID 0009-0000-7172-9745

Аннотация. В статье рассматриваются стратегии эффективного использования истории и археологии на уроках в рамках сети фасилитаторов. Применение археологических материалов и исторических источников способствует развитию критического мышления, исследовательских навыков и познавательной активности учащихся. Автор подчеркивает значение профессиональных сообществ фасилитаторов, описывает современные формы обмена опытом и эффективные методики преподавания. Также анализируются лучшие практики и их влияние на образовательный процесс. Статья содержит практические рекомендации для педагогов и методистов.

Ключевые слова: фасилитатор, обмен опытом, преподавание истории, археология, стратегия обучения, сетевое сообщество, критическое мышление.

EXPERIENCE EXCHANGE IN THE FACILITATORS' NETWORK: STRATEGIES FOR INTEGRATING HISTORY AND ARCHAEOLOGY INTO LESSONS

Salamat N.E.

Municipal State institution «Secondary school named after Alikhan Bokeikhanov» Zhambyl region, Turara Ryskulova district, Kulan village

nurdaulet.salamat14@mail.ru, ORCID 0009-0000-7172-9745

Abstract. This article explores strategies for effectively integrating history and archaeology into classroom instruction within the framework of a facilitators' network. The use of archaeological materials and historical sources enhances students' critical thinking, research skills, and cognitive engagement. The author highlights the role of facilitators' professional communities and describes modern formats for experience exchange and effective teaching methods. Best practices and their impact on the learning process are analyzed. The article offers practical recommendations for teachers and methodologists.

Keywords: facilitator, experience exchange, history teaching, archaeology, teaching strategy, network community, critical thinking.

Білім беру жүйесінде оқушылардың тарихи санасын қалыптастыру мен ұлттық құндылықтарды дәріптеуде тарих пәнінің маңызы ерекше. Бұл пән тек деректер мен оқиғаларды жаттатумен шектелмей, тұлғаның сыни ойлауын, зерттеу дағдысын, мәдени мұраға деген құрметін дамытуға бағытталады. Археологиялық деректерді сабақта тиімді пайдалану оқушыларға нақты тарихи дәлелдер арқылы өткенді сезініп, тарихи процестерді тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Заманауи білім беру жүйесі оқушы тұлғасын жан-жақты дамытуды көздейтін құндылықтық-бағдарлы, құзыреттілікке негізделген тәсілдерді талап етеді. Осы тұрғыда

фасилитация – оқыту процесін ұйымдастырудың заманауи әрі тиімді әдісі ретінде кеңінен қолданыс табуда.

Фасилитаторлар желісі – тәжірибе мен ресурстармен еркін бөлісуге, әдістемелік инновацияларды таратуға және кәсіби қолдау көрсетуге бағытталған маңызды платформа. Бұл желі педагогтер арасындағы серіктестікті нығайтып, үздік тәжірибелерді таратуға ықпал етеді. Тарих және археология пәндері бойынша фасилитаторлар желісінде өткізілетін шеберлік сағаттар, тақырыптық вебинарлар мен ашық сабақтар мұғалімдердің кәсіби өсуіне жаңа серпін береді.

Тарих және археология пәндері – оқушылардың адамзат өркениетінің дамуын, өткен қоғамдардың құрылымын, мәдениетін, саяси-әлеуметтік өзгерістерін зерделеуіне мүмкіндік беретін маңызды гуманитарлық пәндер. Қазақстан Республикасының орта білім беру бағдарламасында тарих пәні ұлттық, жалпыадамзаттық құндылықтар мен тарихи сананы қалыптастыру құралы ретінде қарастырылады. Оқу мазмұны ежелгі заманнан қазіргі кезеңге дейінгі оқиғаларды, тарихи тұлғаларды, деректерді және процестерді қамтиды. Бүгінгі оқу бағдарламасында археологиялық тақырыптар тарих курстарының ішінде кіріктірілген түрде беріліп, оқушыларды нақты артефактілер арқылы зерттеуге баулиды. Бұл мазмұн оқушының ел тарихына, туған өлкенің өткені мен мәдени мұрасына қызығушылығын арттырады[1].

Зерттеу элементтері бар тапсырмалар, жобалық жұмыстар, дерекке негізделген пікірталастар арқылы оқушы тек білім алушы емес, тарихи зерттеуші рөлін атқарады. Бұл әдістер оқушылардың дербестігін арттырып, ғылыми дүниетанымын қалыптастыруға ықпал етеді. Әсіресе археологиялық мәліметтерге негізделген практикалық тапсырмалар олардың оқу үдерісіне белсенді қатысуын қамтамасыз етеді.

Археологиялық материалдар – ежелгі адамдардың өмірі, шаруашылығы, мәдениеті мен сенімдері туралы нақты ақпарат беретін маңызды дереккөздер. Оларды оқу процесіне енгізу оқушылардың өткенге деген қызығушылығын арттырып қана қоймай, білімді өмірмен байланыстыра қабылдауына мүмкіндік береді. Мысалы, археологиялық қазбалардан табылған заттар арқылы оқушылар нақты тарихи дәуірдің ерекшелігін, қоғам құрылымын немесе діни нанымдарды жан-жақты түсіне алады.

Сонымен қатар тарихи жазба деректермен қатар археологиялық олжалар оқушыларға тарихи оқиғалар мен процестерге жан-жақты қарауға мүмкіндік береді. Бір дерек бірнеше көзқарасқа себеп болуы мүмкін, бұл өз кезегінде оқушыны ойлануға, салыстыруға, өзіндік қорытынды жасауға итермелейді. Мектеп тәжірибесінде археологиялық экспонаттарды сабақта қолдану – оқытуды көрнекі әрі мазмұнды етудің бір жолы.

Археологиялық материалдарды сабақта қолдану – оқушыларды тарихи деректермен нақты таныстырудың ең тиімді жолдарының бірі. Бұл ретте археологиялық қазба кезінде табылған бұйымдар, виртуалды мұражайлар, 3D модельдер, суреттер, қазба жұмыстары туралы видеолар кеңінен пайдаланылады. Оқушылар материалдық дерек арқылы тарихи қоғамның шаруашылығы, сенім жүйесі, технологиялық дамуы туралы тереңірек түсінік алады.

Мен өз тәжірибемде оқушылардың тарих пен археологияға деген қызығушылығын арттыру мақсатында бірнеше бастаманы іске асырдым. Соның бірі – мектеп базасында **«Археология және өлкетану» музейін** ашу болды. Бұл музейде оқушылардың қатысуымен жасалған археологиялық макеттер, жергілікті жерден табылған жәдігерлер, тарихи фотосуреттер мен құжаттар жинақталған.

Музей – тек көрме залы емес, **оқу және тәрбие жұмысының белсенді алаңы**. Мұнда мен «тірі сабақтар», экскурсиялар, шығармашылық жобалар өткіземін. Әсіресе, музейді оқу бағдарламасымен ұштастыра отырып, оқушыларға тарихты нақты, өмірмен байланысты түрде түсіндіруге тырысамын.

Сонымен қатар, мен мектепте **«Жас археологтар» жобасын** жүргізіп келемін. Жоба аясында оқушылар археологиялық әдістермен танысады, шартты қазба жұмыстары мен зерттеу тәжірибесін меңгереді.

Біз бірге өз өлкеміздегі тарихи ескерткіштерді зерделеп, саяхат-сабақтар ұйымдастырамыз. Бұл жоба оқушылардың: зерттеу дағдыларын, тарихи және мәдени мұраға деген қызығушылығын, сыни ойлау қабілетін дамытады.

Бұл тәжірибе менің кәсіби өсуіме ғана емес, оқушылардың тұлғалық дамуына, ел тарихына деген жауапкершілік сезімін қалыптастыруына да үлкен әсерін тигізіп келеді.

Мұғалімдердің тәжірибе алмасу арқылы олар тек жаңа әдістермен ғана танысып қоймай, өз жұмысына деген сенімі нығайып, педагогикалық мотивациясы арта түседі. Бұл өзгерістер түптеп келгенде оқыту сапасының жақсаруына, оқушылардың тарихи ойлау қабілетінің дамуына алып келеді.

Тарих пен археология пәндерін оқытуда фасилитация әдістерін қолдану – қазіргі білім беру жүйесінің маңызды үрдісі болып табылады. Бұл тәсіл оқушылардың сыни ойлауын дамытуға, зерттеу дағдыларын қалыптастыруға және тарихи-мәдени мұраны жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді. Фасилитаторлар желісі мұғалімдер арасында тәжірибе алмасу үшін тиімді платформа болып, заманауи әдістемелер мен ресурстарды кеңінен таратуға ықпал етеді [1].

Дегенмен, пәндерді оқытудың сапасын арттыру жолында әдістемелік материалдардың, археологиялық деректердің қолжетімділігі және мұғалімдердің кәсіби дайындығы сияқты өзекті мәселелер бар. Оларды шешу үшін бірлескен күш-жігер қажет: білім беру мекемелері, ғылыми орталықтар, мұғалімдер қауымдастығы мен фасилитаторлар желісі арасындағы өзара әрекеттестікті нығайту маңызды.

Қорытындылай келе, тарих пен археологияны оқытуда фасилитация тәсілдерін жүйелі түрде енгізу оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, патриоттық және ғылыми дүниетанымының қалыптасуына негіз болады. Бұл бағыттағы үздік тәжірибелерді кеңінен тарату, ресурстарды жетілдіру және мұғалімдердің кәсіби дамуын қолдау – Қазақстанның білім беру жүйесін одан әрі жетілдіруге мүмкіндік береді.

Мақалада баяндалған ойлар мен тәжірибелер негізінде тарих және археология пәні мұғалімдеріне, сондай-ақ әдіскерлерге ұсыныстар:

Сабақ барысында археологиялық материалдар мен тарихи деректерді кеңінен қолдану – оқушылардың зерттеушілік қабілетін дамытып, пәнге деген қызығушылығын арттырады. Бұл тәсіл әсіресе жобалық және практикалық жұмыстарда тиімді.

Фасилитаторлар желісіне белсенді қатысу – педагогтер үшін тәжірибе алмасудың, үздік әдістемелерді меңгерудің және кәсіби қолдау табудың тамаша мүмкіндігі. Мұғалімдерге осындай қауымдастықтар аясында бірлескен сабақтар, вебинарлар мен шеберлік сағаттарын жиі өткізу ұсынылады.

Мектепте музей ашу немесе зерттеу жобаларын ұйымдастыру – оқушылардың туған өлке тарихын зерттеуіне жол ашып, олардың тарихи сана-сезімін қалыптастыруда үлкен рөл атқарады. Мұндай жұмыстарды оқу процесіне кіріктіре жүргізу ұсынылады.

Арнайы курстар мен әдістемелік ресурстарды жаңарту – мұғалімдердің кәсіби дайындығын жетілдіру үшін археология және тарихи зерттеу салаларына арналған мазмұнды, тәжірибеге бағытталған оқыту бағдарламаларын әзірлеу қажет.

Осы ұсыныстарды жүзеге асыру арқылы тарих және археология пәндерінің маңызын арттырып, оқыту сапасын жаңа деңгейге көтеруге толық мүмкіндік бар.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Абылқасымова Ә.Қ. *Тарих және археология пәндерін оқытудағы заманауи әдістемелер.* – Алматы, 2019. – 256 б.

РАЗВИТИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОВЛАДЕНИЯ ПРАКТИКАМИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Семенович А.Г. [1]
СКУ. М. Қозыбаева, Петропавловск, S.A.05.024@yandex.ru[1]
Научный руководитель Мурзалинова А.Ж.
СКУ им. М.Козыбаева, г. Петропавловск

Аннотация. В данной статье исследуется значение метакогнитивных навыков в контексте непрерывного профессионального развития педагогов. Подчеркивается, что в условиях цифровизации и постоянных изменений в образовательной среде успешность профессиональной деятельности педагога напрямую зависит от уровня развития его метакогнитивных навыков — способности осознавать, контролировать и направлять собственное мышление и обучение. На основе анализа трудов отечественных и зарубежных исследователей раскрывается взаимосвязь между метакогнитивными процессами и эффективностью непрерывного профессионального развития. Показано, что метакогнитивные навыки обеспечивают осознанное целеполагание, самоанализ и планирование профессионального роста, превращая процесс повышения квалификации из формальной процедуры в личностно значимый и самоуправляемый процесс. Рассмотрены практические подходы к развитию метакогнитивных навыков в системе педагогического образования — использование рефлексивных методов, проектной деятельности, наставничества и цифровых инструментов самооценки.

Ключевые слова: метакогнитивные навыки, непрерывное профессиональное развитие педагога, саморазвитие, рефлексия, саморегуляция, образовательная среда.

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ МЕТАКОГНИТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУ ТӘЖІРИБЕСІН ТИІМДІ МЕҢГЕРУДІҢ ШАРТЫ РЕТІНДЕ

Семенович А. Г. [1]
СҚУ. М. Қозыбаева, Петропавл S.A.05.024@yandex.ru[1]
Ғылыми жетекшісі Мурзалинова А.Ж.
СҚУ. М. Қозыбаева, Петропавл қ.

Аңдатпа. Бұл мақалада метакогнитивті дағдылардың педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуы контекстіндегі маңызы зерттеледі. Цифрландыру және білім беру ортасындағы тұрақты өзгерістер жағдайында мұғалімнің кәсіби қызметінің сәттілігі оның метакогнитивтік дағдыларының даму деңгейіне — өзінің ойлауы мен оқуын түсіну, бақылау және бағыттау қабілетіне тікелей байланысты екендігі атап өтіледі. Отандық және шетелдік зерттеушілердің еңбектерін талдау негізінде метакогнитивтік процестер мен кәсіби дамудың үздіксіздігі тиімділігі арасындағы байланыс ашылады. Метакогнитивті дағдылар біліктілікті арттыру процесін ресми процедурадан жеке маңызды және өзін-өзі басқаратын процеске айналдыра отырып, саналы мақсат қоюды, интроспекцияны және кәсіби өсуді жоспарлауды қамтамасыз ететіні көрсетілген. Педагогикалық білім беру жүйесінде метакогнитивтік дағдыларды дамытудың практикалық тәсілдері — рефлексивті әдістерді, жобалау қызметін, тәлімгерлікті және өзін-өзі бағалаудың цифрлық құралдарын қолдану қарастырылды.

Түйінді сөздер: метакогнитивтік дағдылар, мұғалімнің үздіксіз кәсіби дамуы, өзін-өзі дамыту, рефлексия, өзін-өзі реттеу, білім беру ортасы.

DEVELOPING THE METACOGNITIVE SKILLS OF FUTURE TEACHERS AS A CONDITION FOR EFFECTIVE MASTERY OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT PRACTICES

Semenovich A.G. [1]
M.Kozybaev North Kazakhstan University, Petropavlovsk
S.A.05.024@yandex.ru[1]

Scientific supervisor Murzalinova A.Zh.
M.Kozybaev North Kazakhstan University, Petropavlovsk

Abstract. This article examines the importance of metacognitive skills in the context of continuous professional development of teachers. It is emphasized that in the context of digitalization and constant changes in the educational environment, the success of a teacher's professional activity directly depends on the level of development of his metacognitive skills — the ability to recognize, control and direct his own thinking and learning. Based on the analysis of the works of domestic and foreign researchers, the relationship between metacognitive processes and the effectiveness of continuous professional development is revealed. It is shown that metacognitive skills provide conscious goal-setting, introspection and professional growth planning, turning the professional development process from a formal procedure into a personally meaningful and self-managed process. Practical approaches to the development of metacognitive skills in the pedagogical education system are considered — the use of reflective methods, project activities, mentoring and digital self-assessment tools.

Keywords: metacognitive skills, continuous professional development of a teacher, self-development, reflection, self-regulation, educational environment.

Современная образовательная система предъявляет к педагогу всё более высокие требования, связанные с необходимостью постоянного освоения новых знаний, профессиональной мобильности и готовности к инновационной деятельности. В этих условиях ключевым элементом профессиональной компетентности XXI века становится непрерывное профессиональное развитие (НПР), которое основано на принципах саморазвития и саморегуляции обучения. НПР представляет собой процесс постоянного совершенствования знаний, умений и навыков, который позволяет педагогу адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды, поддерживать высокий уровень мастерства, повышать квалификацию и обеспечивать высокое качество обучения. Исследователи подчёркивают, что НПР всегда имеет субъектный характер, предполагает активность самого педагога и реализуется через осознание профессиональных потребностей, постановку целей, выбор стратегий действия и рефлексию собственных результатов [1, с.23].

Однако результативность участия педагога в НПР во многом зависит от уровня развития метакогнитивных навыков — способностей осознавать, контролировать и направлять собственное мышление и обучение. Современные исследования доказывают, что развитие метакогнитивных навыков повышает качество обучения и формирует мышление высшего порядка (higher-order thinking), необходимое для решения сложных педагогических задач, исследовательской деятельности [2]. Таким образом, можно утверждать, что метакогнитивные навыки являются основой успешного овладения практиками НПР, поскольку именно они обеспечивают педагогическую рефлексию, самоанализ, планирование и устойчивое стремление к профессиональному росту.

Несмотря на внедрение различных форм повышения квалификации, многие педагоги продолжают воспринимать НПР формально, не включаясь в него на уровне осознанного саморазвития. Возникает противоречие между внешней активностью участия в профессиональных практиках и внутренней пассивностью, отсутствием заинтересованности, саморефлексии и планирования личной траектории развития. Исследования Bakhisheva S., Golub G., Kemeshova A., Mukhtar Z., Kazhiakparova J. показали, что низкий уровень саморегулируемого обучения снижает эффективность профессионального развития. Педагоги с развитыми метакогнитивными навыками демонстрируют более высокую инициативность и способность самостоятельно выстраивать индивидуальные траектории профессионального роста [3]. Можно сделать вывод о том, что развитие метакогнитивных качеств является необходимым условием для полноценной реализации принципов НПР. Именно метакогниция обеспечивает осознанность и целеполагание, превращая процесс профессионального обучения из внешне навязанного — во внутренне управляемый и продуктивный. Таким образом,

основная проблема заключается в том, что недостаточное развитие метакогнитивных навыков ограничивает эффективность овладения практиками НПР, превращая процесс обучения в формальный.

Понятие метакогниции описывает осознанное управление человеком собственными познавательными процессами. По определению Fono D., Zohar A., метакогнитивные навыки — это процессы, используемые для планирования, мониторинга и оценки познавательной деятельности [2]. Эти компоненты отражают умение ставить цели, выбирать стратегии, прогнозировать результаты и корректировать собственное мышление. На мой взгляд, метакогнитивные навыки будущего педагога можно рассматривать как систему умений саморефлексии, самооценки, целеполагания и самоконтроля, которые способствуют более успешному профессиональному саморазвитию. Они выступают связующим звеном между когнитивными процессами (мышлением, памятью, вниманием) и личностной саморегуляцией, определяя успешность обучения и профессиональной деятельности.

Непрерывное профессиональное развитие — это целенаправленный процесс обновления знаний, развития профессиональных и личностных компетенций, направленный на устойчивый профессиональный рост педагога. Муканова С. Д., Мурзалинова А. Ж., Сакаева А. Н., Мукушева С. Б., Иманов А. К предлагают рассматривать компетенции НПР как когнитивные, акмеологические, социально-поведенческие и цифровые умения, формирующие основу профессиональной компетентности [1, с.23, 27].

Авторы выделяют четыре интегративные компетенции, лежащие в основе НПР:

1. определение профессиональных проблем и принятие решений;
2. работа с информацией и цифровыми технологиями;
3. самоменеджмент;
4. мониторинг профессионального развития и карьерного роста.

На мой взгляд, каждая из этих компетенций требует развитых метакогнитивных навыков — планирования, контроля, рефлексии, анализа и коррекции. Без метакогнитивного осмысления профессиональное обучение утрачивает субъектность и становится внешне управляемым. К тому же, на данный момент современная педагогическая деятельность развивается в условиях цифровизации, искусственного интеллекта и постоянных образовательных реформ. Эти процессы требуют от педагога непрерывного обновления знаний, высокой степени саморегуляции и адаптации.

Как отмечают Ксембаева С., Кударова Н., Рамазанова Н., Антикеева С., включение метакомпетенций в программы повышения квалификации способствует росту профессиональной готовности педагогов, развитию их гибкости мышления и способности адаптироваться к изменениям образовательной среды [4, с.263]. При этом исследование Fono D., Zohar A. подтверждает, что метакогнитивное обучение усиливает способность педагога к исследовательскому мышлению, рефлексии и принятию решений в сложных педагогических ситуациях [2]. На мой взгляд, именно в сочетании метакогнитивных качеств и компетенций НПР проявляется потенциал современной педагогики. Без навыков саморефлексии, планирования и оценки эффективности своей деятельности процесс НПР превращается в формальный отчёт, а не в инструмент реального профессионального роста. Таким образом, можно утверждать, что метакогнитивные навыки выступают внутренним инструментом реализации НПР, превращая его из внешне заданной формы обучения в осознанную и самоуправляемую деятельность. Практические данные, представленные в исследованиях казахстанских и зарубежных авторов, позволяют выделить ряд закономерностей, подтверждающих влияние метакогнитивных качеств на эффективность НПР.

Во-первых, по результатам исследования Ксембаева С., Кударова Н., Рамазанова Н., Антикеева С., педагоги, прошедшие программы повышения квалификации, ориентированные на развитие метакомпетенций (включающих рефлексию, критическое мышление, саморегуляцию), демонстрируют более высокий уровень профессиональной уверенности и адаптивности [4, с.262].

Во-вторых, исследование Fono D., Zohar A. подтверждает, что развитие метакогнитивных навыков у начинающих педагогов способствует формированию педагогического мышления высшего порядка (higher-order thinking), которое является основой исследовательской деятельности. Это обеспечивает не только повышение качества преподавания, но и способность педагога осознанно проектировать собственное профессиональное развитие [2].

В-третьих, Муканова С. Д., Мурзалинова А. Ж., Сакаева А. Н., Мукушева С. Б., Иманов А. К. указывают, что НПР реализуется через процесс, включающий осознание профессиональных потребностей, выбор целей и их реализацию с обязательной конструктивной рефлексией. Следовательно, без метакогнитивной основы (осознанности, самоанализа) этот процесс теряет эффективность и превращается в формальную процедуру повышения квалификации [1, с.27].

На мой взгляд, именно метакогнитивная регуляция (осознание целей, контроль, оценка и коррекция деятельности) обеспечивает глубокое усвоение профессиональных знаний, превращая их в личностно значимый опыт. Это позволяет педагогу не просто накапливать информацию, а интегрировать её в собственную профессиональную систему. Следовательно, можно сделать вывод, что метакогнитивные навыки будущих педагогов выступают условием, ресурсом и критерием успешного овладения практиками НПР. Их целенаправленное развитие должно стать одной из важных задач педагогического образования, ориентированного на подготовку современного, саморазвивающегося педагога.

Результаты современных исследований убедительно показывают, что развитие метакогнитивных качеств не происходит стихийно: оно требует системного педагогического сопровождения, осознанного включения в рефлексивные и самооценочные практики. Как отмечает Fono D., Zohar A., метакогнитивные навыки — планирование, мониторинг и оценка — формируются только в условиях явного и целенаправленного обучения метакогнитивным стратегиям, когда преподаватель не просто передаёт знания, но демонстрирует способы их осознанного осмысления [2]. На мой взгляд, в педагогическом образовании метакогнитивное развитие должно рассматриваться как сквозная линия подготовки будущего педагога, охватывающая все виды деятельности — учебную, исследовательскую и практико-ориентированную.

Рефлексия является ядром метакогнитивных процессов, поскольку позволяет педагогу осознавать собственные действия, анализировать их эффективность и прогнозировать дальнейшее развитие. Для формирования рефлексивных умений в подготовке будущих педагогов возможно использовать:

- ведение профессионального дневника или портфолио, где фиксируются цели, трудности, достижения и самооценка прогресса;
- анализ педагогических ситуаций (case-study) с обязательным этапом обсуждения стратегии мышления;
- метод “рефлексивного круга” — совместное обсуждение студентами, педагогами способов решения педагогических задач и осознание применяемых когнитивных стратегий;
- проектную деятельность, требующую планирования, прогнозирования и самооценки результата.

Такие формы, на мой взгляд, формируют у студентов способность оценивать не только конечный продукт, но и сам процесс мышления, что является ключевым показателем метакогнитивной зрелости.

Fono D., Zohar A. выделяют ряд эффективных методов метакогнитивного обучения, которые могут быть интегрированы в систему педагогической подготовки:

- явное обучение метакогнитивному мышлению (объяснение стратегий планирования, контроля, самопроверки);
- моделирование способов мышления — преподаватель демонстрирует, как он сам рассуждает, принимает решения, оценивает свои действия;
- рефлексивное письмо — письменные задания, направленные на анализ собственных мыслительных процессов;
- групповые метакогнитивные обсуждения — обмен стратегиями мышления и самооценки [2].

Эти методы способствуют тому, что педагог начинает осознавать свои когнитивные процессы и контролировать их, а значит — выстраивать собственную траекторию профессионального развития. В контексте педагогических вузов подобные подходы возможно реализовать через дисциплины психолого-педагогического цикла, практику по самоанализу уроков, курсы критического мышления и профессиональной рефлексии.

Современная образовательная среда всё активнее использует цифровые инструменты, что открывает новые возможности для развития метакогнитивных навыков. Использование цифровых платформ позволяет организовать процессы самоконтроля, фиксации достижений, анализа ошибок и самостоятельного планирования образовательных траекторий. Цифровые портфолио, онлайн-дневники развития, интерактивные карты целей — всё это создаёт пространство для осознанного управления профессиональным ростом. При этом важно, чтобы цифровые средства не подменяли рефлексию, а поддерживали осмысленную самооценку и планирование.

Ксембаева С., Кударова Н., Рамазанова Н., Антикеева С. в своём исследовании доказали, что программы повышения квалификации, ориентированные на развитие метакогнитивных навыков, значительно повышают профессиональную эффективность педагогов. Эксперимент показал, что в группах, где метакомпетенции развивались целенаправленно, наблюдался устойчивый рост уверенности, способности к самооценке и продуктивности взаимодействия с учащимися [4, с.262]. На мой взгляд, эти результаты свидетельствуют о необходимости интеграции метакогнитивного обучения в систему наставничества и повышения квалификации.

Эффективными формами являются:

- коучинг и педагогический менторинг, где наставник помогает осознать стратегии мышления и развития;
- обратная связь на основе самоанализа, когда педагог оценивает собственные решения, а наставник помогает выявить сильные и слабые стороны;
- профессиональные сообщества, способствующие обмену метакогнитивными стратегиями и коллективной рефлексии.

Таким образом, педагогическая подготовка будущих учителей должна быть направлена не только на усвоение знаний, но и на формирование умений осознавать, контролировать и совершенствовать собственное мышление и деятельность, что является фундаментом их профессионального саморазвития и ключевым условием успешного овладения практиками НПР. Проведённый анализ позволил установить, что развитие метакогнитивных навыков педагогов является не просто одной из сторон их профессиональной подготовки, а важным условием успешного овладения практиками непрерывного профессионального развития. Современная образовательная реальность,

характеризующаяся стремительным обновлением знаний, цифровизацией и необходимостью постоянного саморазвития, предъявляет к педагогу требования, выходящие за рамки традиционной подготовки. В этих условиях способность к саморефлексии, самооценке, планированию, самоконтролю и коррекции собственной деятельности становится определяющим фактором его профессиональной эффективности.

Непрерывное профессиональное развитие, в свою очередь, создаёт пространство для проявления и совершенствования метакогнитивных навыков, превращая процесс обучения в самоуправляемый и осмысленный путь профессионального роста. Таким образом, между метакогнитивными навыками и НПР существует взаимосвязь: метакогниция обеспечивает эффективность профессионального развития, а НПР способствует углублению и стабилизации метакогнитивных навыков. На мой взгляд, будущий педагог должен рассматриваться не как объект обучения, а как субъект профессионального саморазвития, способный управлять собственным познанием, принимать ответственные решения и постоянно совершенствовать профессиональные компетенции. Итак, развитие метакогнитивных навыков педагогов выступает основой формирования культуры непрерывного профессионального саморазвития, позволяя им эффективно адаптироваться к требованиям времени и строить собственную профессиональную траекторию.

Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

Список литературы

1. Муканова С.Д., Мурзалинова А.Ж., Сакаева А.Н., Мукушева С.Б., Иманов А.К. Интеграция предметных и педагогических компетенций непрерывного профессионального развития в структуре профессиональной компетентности: методологические основания // *Вестник Карагандинского университета. Серия: Педагогика.* – 2023. - №4. – С.22-34. https://doi.org/10.31489/2023ped4/22-34 (дата обращения: 01.10.2025)

2. Fono D., Zohar A. Metacognitive instruction: central aspects of pre-service and novice in-service teachers' knowledge and professional development // *Professional Development in Education*. – 1-24. – 2024. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2409779 (дата обращения: 01.10.2025)

3. Bakhisheva S., Golub G., Kemeshova A., Mukhtar Z., Kazhiakparova J. Experience in Assessing Competencies in Self-Regulted Learning in Blended Learning Environments // *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. – 2024. – 33. – 100-123. https://www.researchgate.net/publication/383070241_Experience_in_Assessing_Competencies_in_Self-Regulted_Learning_in_Blended_Learning_Environments (дата обращения: 01.10.2025)

4. Ксембаева С., Кударова Н., Рамазанова Н., Антикеева С. Метакомпетенции в повышении квалификации педагогов в современном образовательном пространстве // *Научно-педагогический журнал «Білім-Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина.* – 2025. – 112(1). – С.257-267. https://doi.org/10.59941/2960-0642-2025-1-257-267 (дата обращения: 01.10.2025)

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ: КЛАССИФИКАЦИЯ, ОСОБЕННОСТИ, ПРЕИМУЩЕСТВА

Стукаленко Н.М.[1], Сулейменова А.С.[2]
д.п.н., профессор кафедры социально-педагогических дисциплин[1]
магистрант[2]
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау
nms.nina@mail.ru[2]

Аннотация. В статье представлены основные методы активного и интерактивного обучения, используемые в образовательном процессе. Дана классификация активных методов обучения, позволяющая понять роль и место каждого метода в учебной деятельности. Определена специфика использования активных методов в разных видах учебных занятий. Описаны цели и способы оценки эффективности их использования.
Ключевые слова: образование, активные и интерактивные методы обучения, компетенции, стиль обучения, эффективность обучения.

ОҚЫТУДЫҢ БЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕРІ: ЖІКТЕЛУІ, ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ, АРТЫҚШЫЛЫҚТАРЫ

Стукаленко Н.М.[1], Сүлейменова А.С.[2]
әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы[1], магистрант[2]
А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ.
nms.nina@mail.ru[2]

Аңдатпа. Мақалада білім беру процесінде қолданылатын белсенді және интерактивті оқытудың негізгі әдістері келтірілген. Әр әдістің оқу іс-әрекетіндегі рөлі мен орнын түсінуге мүмкіндік беретін оқытудың белсенді әдістерінің жіктелуі берілген. Оқу сабақтарының әртүрлі түрлерінде белсенді әдістерді қолдану ерекшелігі анықталды. Оларды пайдалану тиімділігін бағалаудың мақсаттары мен тәсілдері сипатталған.
Түйінді сөздер: білім беру, оқытудың белсенді және интерактивті әдістері, құзыреттіліктер, оқыту стилі, оқытудың тиімділігі.

ACTIVE LEARNING METHODS: CLASSIFICATION, FEATURES, ADVANTAGES

Stukalenko N.M.[1], Suleimenova A.S.[2]
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines[1], Master's Student[2]
A. Myrzakhmetov Kokshetau University, Kokshetau
nms.nina@mail.ru[2]

Abstract. The article presents the main methods of active and interactive learning used in the educational process. It provides a classification of active learning methods, allowing students to understand the role and place of each method in their learning activities. The article also identifies the specific features of using active methods in different types of educational activities. It describes the goals and methods of evaluating the effectiveness of their use.
Key words: education, active and interactive teaching methods, competencies, teaching style, teaching effectiveness.

Роль и место активных методов обучения четко определены парадигмой современного образования. Сегодня аббревиатура АМО известна каждому преподавателю, никого не нужно убеждать в необходимости использования активных методов, их эффективности, этой теме посвящено значительное количество публикаций. Известна древняя китайская поговорка: «Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, и я запомню. Позволь мне сделать, и это станет моим навсегда». Народная мудрость весьма емко отражает смысл обучения, основанного на практическом освоении полученных знаний.

Понятия «активные» и «интерактивные» методы обучения часто используют как синонимы, содержание их практически идентично, главным отличием между ними является «степень активности».

Активные методы обучения – способы и приемы педагогического воздействия, пробуждающие в студентах поисковую мыслительную активность, креативность, способствующие формированию компетенций на уровне «знать», «уметь» и «владеть».

Интерактивный («Inter» – это взаимный, «act» – действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие обучаемых не только с преподавателем, но и друг с другом [1].

Известно, что обучение реализуется через опыт, наблюдение, рефлексию, с помощью абстрактной концептуализации и активного экспериментирования.

К предпочитаемым стилям обучения людей относят такие типы, как: деятельный, рефлектирующий, теоретический, прагматический. Английские психологи П. Хоней и А. Мамфорд даже разработали тест для выявления предпочитаемого стиля обучения (Honey Mumford Preferred Learning Style Test).

В зависимости от предпочтений целесообразно применять разные формы и методы обучения. Исследователи выделяют такие виды знания, как:

 знание-знакомство (обучаемый знаком с теорией, но применять на практике ее не умеет);

 знание-репродукция (может передавать знания, но практика дается с трудом);

 знание-умение (приобретает способность решать практические задачи);

 знание-трансформация (может продуцировать новые знания и претворять их в практической деятельности).

Естественно, что основной целью обучения является приобретение способности применения полученных знаний в практике. Еще в 60-х годах прошлого столетия Эдгар Дейл, дававший ученикам одни и те же знания, но различными способами, доказал, что имитация реального действия обуславливает 90% усвоения материала. Активные методы как раз призваны внести в процесс обучения элемент экспериментирования, результатом которого является приобретение нового опыта. Применение АМО предполагает специальную подготовку преподавателей: психолого-педагогическую и технологическую.

К правилам, обязательным для применения в организации работы с помощью АМО, следует отнести:

 вовлеченность всех студентов в групповую деятельность;

 оптимальный состав участников (не более 1520 чел.); психологическое сопровождение со стороны преподавателя;

 организация пространства;

 принцип деления на группы (вначале работы – свободное деление, затем применяется случайная выборка).

Следует отметить, что применение активных методов не всегда может быть встречено с энтузиазмом. В большинстве своем студенты охотно откликаются на участие в активной работе. Но есть отдельные студенты с особенностями личностного развития, которым групповое взаимодействие и рефлексия даются с трудом. Преподаватель должен обладать психологической компетентностью, помогающей вовремя увидеть сопротивление к работе и применить техники снижения тревоги и негативных эмоций.

Сегодня формирование компетенций является основной целью обучения, и различные занятия формируют разные уровни компетенций. Лекции – «дают представление», семинары – формируют уровень «знать», практические занятия – уровень «уметь», практика формирует навык. Что касается видов АМО, то их спектр довольно широк. Традиционно к активным методам обучения относят лекции,

групповые дискуссии, деловые игры, кейс-ситуации и т. п. Одна из классификаций активных методов обучения представлена на рисунке 1.

Рисунок 1. Классификация активных методов обучения

Исследователи и практики продолжают искать и находить новые формы АМО с учетом меняющихся ценностей обучаемых, их мотивации и особенностей развития общества. К традиционным формам лекций относят лекцию вводную, общепредметную,

Не имитационные АМО	***Имитационные АМО***	
Лекция проблемная	Неигровые	Игровые
Лекция пресс-конференция	Анализ конкретных ситуаций (кейсы)	Групповые дискуссии, техники «мозгового штурма»
Лекция-визуализация	Эссе	Игры: деловые, ролевые, организационно-деятельностные, метафорические и др.
Лекция-провокация	Контент-анализ документов	Эксперимент
Вебинар	Создание кейсов	Эвристические методы («Шесть шляп», «Стулья Диснея»)
Skype-конференция	Создание проектов	Модерация

обзорную, методологическую, обобщающую и др.

К лекциям с элементами активного взаимодействия относят лекцию-провокацию, лекцию-визуализацию и лекцию в формате пресс-конференции. Лекция-визуализация предполагает включение в учебный процесс зрительных образов. Опубликованы данные об использовании в учебном процессе недавно разработанной и запатентованной базе данных «Конфиденциальное делопроизводство». Состоит она из двенадцати взаимосвязанных между собой веб- модулей. Модули учебной базы взаимосвязаны между собой, имеют строгую иерархию на основе гиперссылок [3].

Лекция-пресс-конференция отличается использованием при ее проведении ответов на заранее заданные преподавателю вопросы. Лекция-провокация развивает у студентов умения оперативно анализировать представленный материал, примерять на себя роли оппонентов, рецензентов, экспертов, вычленять верную и неверную информацию.

Многообразие форм групповых дискуссий позволяет варьировать их использование и мотивировать студентов к активному взаимодействию. Выделяют такие виды дискуссий как: многоуровневые дискуссии, дебаты, дискуссию-ранжирование, круглые столы, заседания экспертной группы (панельная дискуссия), дискуссии в технике «Аквариум». Интересно, что групповые дискуссии одновременно выступают и активным методом обучения, и технологией, используемой при использовании других АМО.

Проведение Круглых столов целесообразно с привлечением опытных специалистов-практиков, что обогатит дискуссию разнообразием взглядов и точек зрения экспертов. Технология «Мозгового штурма» предложена к использованию А. Осборном в 30- е годы в США. Это оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования креативности в группе. Длится, как правило, 1.5-2 часа и предполагает принятие членами группы различных ролей («аналитиков», «генераторов идей»), помогающих взглянуть на проблему с различных сторон.

Одной из разновидностей технологии является «брейнрайтинг» (записывание идей). Суть ее состоит в том, что генерирование идей происходит в письменной форме: участники записывают идею и передают листки с записями по кругу. Если в работе участвует шесть человек, то количество вариантов решения задачи составляет цифру 90. Широкое распространение во многих областях (образование, управление) получили

кейс-ситуации. Метод родился в Гарвардском университете в 1924 году как техника обучения с использованием реальных экономических и социальных ситуаций. Все кейсы можно разделить на три большие группы:

 проверяющие конкретные навыки;

 проверяющие ценности и взгляды;

 проверяющие модели поведения и личностные качества.

Как отдельная технологи в АМО выделяется модерация (от лат. – регулирование, управление, руководство). Образовательная технология разработана в 1970-е годы в Германии и служит для вовлечения участников в процесс выявления затруднений, поиска решений и взаимообучения на основе имеющегося опыта.

Неотъемлемой частью АМО являются различные тренинги. При кажущейся простоте их применения не стоит забывать о том, что в основе метода лежат идеи Курта Левина, что обязывает преподавателя знать теоретические основы групповой динамики и уметь управлять ею.

Особое место в структуре активных методов обучения занимают всевозможные игры. В. А. Сухомлинский писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития…».

К видам деловых игр относятся игры имитационные, управленческие, исследовательские, организационно-деятельностные, метафорические, ролевые, проективные и др.

Деловая игра (ДИ) понимается как форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности. В практике решения сложных комплексных проблем используется, например, Тавистокская модель тренировки групповых отношений, которая впервые была реализована в 1957 г. Совершенствуясь и развиваясь, эта модель дошла до настоящего времени и активно используется в международных и национальных инновационных программах. В России была впервые реализована оригинальная модель игры: организационно-деятельностная игра (ОДИ) под руководством Г.П. Щедровицкого.

В целом, инновационные игры направлены на развитие, а не только на обучение, их структура гибкая, свободная, участники заранее ознакомлены с проблемой, ориентированы на выработку навыков действия в нестандартных ситуациях [4].

Дидактические игры предполагают использование занимательных заданий, включение элементов соревновательности, раздаточного материала типа «Психологическое» или «Математическое лото» и могут использоваться как вспомогательный метод для переключения внимания с изучения сложного материала.

Важно отметить некоторые проблемы, которые могут возникнуть в ходе применения деловых игр:

 возможность переноса личных отношений в процесс игры;

 конфликты, возникшие в ходе игры, могут быть перенесены в реальную жизнь;

 игровые ситуации могут быть использованы для решения некоторых личных проблем;

 психологически неправильное вмешательство преподавателя может создавать проблемы для студентов и др. [5]

Одной из важнейших задач обучения является раскрытие творческого потенциала студентов, мотивация к поиску нестандартных решений возникающих задач. В данном контексте неоценимым ресурсом являются эвристические методы. К ним относят такие методы, как метод инверсии, свободных ассоциаций, ментальной провокации, использования метафор, синектики. Технологи и майндмэппинг (интеллектуальных карт), «Шесть шляп» Э. де Боно, «Стулья Диснея», «Контрольный список Осборна» хорошо описаны в литературе и широко используются практиками образовательного

процесса. Развитие интернет-технологий позволяет расширить спектр активных методов обучения.

Все чаще используются вебинары, skype-конференции, социальные сети для взаимодействия преподавателей и студентов, ускоряя получение и обмен информацией.

Вебинар – разновидность веб-конференции, проведение онлайн-встреч или презентаций через Интернет в режиме реального времени. Подготовка и проведение вебинаров требуют наличия в университете программного обеспечения, например, некоторые вузы используют продукты российской фирмы TrueConf: TrueConfServer, TrueConfClient.

Особенно такая технология актуальна для дистанционных форм обучения. К основным преимуществам такого обучения относят: удобные средства обучения и общения, широкие возможности групповой работы, интерактивное взаимодействие с преподавателем, оперативность взаимодействия и тестирование в режиме on-line.

Сегодня возникло новое понятие – геймификация. Можно определить геймификацию как использование компьютерных игр, игрового мышления в различных областях (образование, управление, медицина) для привлечения пользователей, их вовлеченности в решение прикладных задач через игру.

Исследователи подсчитали, что количество геймеров (а к ним относят людей, проводящих за компьютерными играми 13 и более часов в неделю) занимает значительную долю в структуре населения разных стран [6].

Например, в США насчитывают 183 млн геймеров, в Китае-200 млн, Европе-100 млн. В России активных геймеров около 10 млн человек, однако число их постоянно растет. Психологи отмечают ряд положительных моментов в компьютерных играх: они создают идеальную среду для совместного решения проблем, в игре человек готов решать проблемы столько времени, сколько на это требуется, игра формирует навыки спокойного восприятия неудачи, целенаправленности в достижении цели.

Компьютерные игры формируют умеренный оптимизм, повышающий мотивацию к продолжению деятельности. Геймер свободен выбирать персонаж, идентифицируясь с ним, ему доверяют некую миссию, в игре формируется способность обоснованно, быстро и самостоятельно принимать решения. Кроме того, через игру формируются особые социальные связи, позитивное чувство удовлетворения от выполнения достаточно напряженной деятельности. И, наконец, главное: формируется умение визуализировать конкретные действия и идеи, что позволяет знаниям немедленно трансформироваться в опыт, в том числе, за счет обратной связи в процессе игры.

В образовании накоплен некоторый американский и европейский опыт использования геймификации в обучении, в России упоминания об этом пока немногочисленны. Однако представляется обоснованным предположение о скором распространении методов геймификации (квесты и др.).

Актуальным направлением можно назвать внедрение в практику обучения методов арт-терапии, имеющей диагностический, коррекционный и развивающий потенциал. Арт-терапия понимается как метод, направленный на активизацию внутрипсихических ресурсов личности, в результате творческого осмысления происходящего при воздействии на мотивационную, эмоциональную, личностную сферу. Различные формы арт-терапевтических методов адекватны диагностике межличностных отношений, неосознаваемых мотивов и потребностей, отношения к труду, соответствия личных качеств профессиональной деятельности. К методам арт-терапии относят рисуночные методы, психодраму, сказкотерапию, коллажи, групповые фрески, скульптурное моделирование и многие другие.

Данные методы способствуют гармонизации отношений в группе, личностному росту, изменению качества сознания, развитию интуиции, творчества. Креативность в современных условиях можно назвать ведущей, ключевой компетенцией, наличие которой необходимо каждому отдельному человеку для самореализации [7].

В настоящее время спектр активных методов обучения достаточно широк и все они находят свое применение в различных видах учебной деятельности университетов.

Современные условия диктуют необходимость большего применения новых видов активного взаимодействия в структуре «преподаватель-студент», таких как вебинары, skype-конференции, геймификация, арт-терапия и др. Для использования активных методов обучения требуется специальная психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы, что может быть реализовано через курсы повышения квалификации по программе «Преподаватель высшей школы» и иным программам переподготовки.

Список литературы

1. Википедия. – электронный ресурс - https://ru.wikipedia.org

2. Васечкина М.С., Гуляева Т.Ю., Саврасова О.М. Использование методов активного обучения в процессе формирования навыка создания письменных средств PR-коммуникации // Интегрированные коммуникации в спорте и туризм: образование, тенденции, международный опыт. – 2016. – Т. -2. – С. 169-172

3. Активные и интерактивные методы обучения: учеб. пособие / кол. авторов; Нижневартовский государственный университет. – Нижневартовск, 2014. – 155 с.

4. Дудченко В. Деловая инновационная игра как метод исследования и развития организации. http://gtmarket.ru/laboratory/expertize

5. Ерохин А.К., Геец Н.Ф., Красножон Г.А. Использование учебной игры для повышения интереса студентов к изучению гуманитарных дисциплин в высшей школе // *Перспективы развития науки и образования:* сб. науч. тр. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф., 29 апреля 2016 г. / под общ. ред. А. В. Туголукова – М.: ИП Туголуков А. В., 2016. – С. 61-65

6. Тихонова Е. Психология игры в управлении образовательной интеракцией // *Трибуна молодого ученого.* – 2015. – № 4(37). – С. 145-148

7. Горшкова О.В. Проективные методы в управлении персоналом (российский опыт) // *Экономика и управление.* – 2016. – № 1(123). – С. 58-63

РОЛЬ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ И ИНТЕРЕСА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Стукаленко Н.М.[1], Сулейменова А.С.[2]
д.п.н., профессор кафедры социально-педагогических дисциплин[1]
магистрант[2]
Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, г. Кокшетау
nms.nina@mail.ru[2]

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы мотивации учебной деятельности студентов. Представлен обзор активных методов обучения, способствующих эффективной организации образовательного процесса, повышению мотивации учебной деятельности студентов, формированию профессионально значимых знаний, умений, навыков.

Ключевые слова. Мотивы, мотивация, учебная деятельность, метод обучения, методы активного обучения.

БЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕРДІҢ ОҚУШЫЛАР АРАСЫНДА ОҚУ ҚЫЗМЕТІНЕ МОТИВАЦИЯ МЕН ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҚТЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ РӨЛІ

Стукаленко Н.М.[1], Сүлейменова А.С.[2]

әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы[1], магистрант[2]
А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ.
nms.nina@mail.ru[2]

Аңдатпа. Мақалада студенттердің оқу іс-әрекетін ынталандыру мәселелері қарастырылады. Білім беру процесін тиімді ұйымдастыруға, студенттердің оқу іс-әрекетінің мотивациясын арттыруға, кәсіби маңызды білім, дағдыларды қалыптастыруға ықпал ететін оқытудың белсенді әдістеріне шолу ұсынылған.
Түйінді сөздер: Мотивтер, мотивация, оқу қызметі, оқыту әдісі, белсенді оқыту әдістері.

THE ROLE OF ACTIVE METHODS IN FORMING MOTIVATION AND INTEREST IN LEARNING ACTIVITIES AMONG STUDENTS

Stukalenko N.M.[1], Suleimenova A.S.[2]
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines[1], Master's Student[2]
A. Myrzakhmetov Kokshetau University, Kokshetau
nms.nina@mail.ru[2]

Abstract. The article discusses the problems of motivating students' educational activities. It provides an overview of active learning methods that contribute to the effective organization of the educational process, increasing the motivation of students' educational activities, and the formation of professionally significant knowledge, skills, and abilities.
Key words: Motives, motivation, educational activities, teaching methods, and active learning methods.

В последнее время стала обозначаться проблема мотивации учебной деятельности студенческой молодежи. Как одно из ведущих личностных образований мотивы, являясь важным регулятором деятельности, определяют направление активности, устойчивость его поведения и нравственных образований. Результаты исследований по данной проблеме показывают, что существует ярко выраженная тенденция снижения мотивации к учебной деятельности.

Н.Б. Нестерова, анализируя психологические особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов, разделяет весь период обучения на три этапа [7, с. 154, 354]:

- I этап (1 курс) характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных мотивов, управляющими учебной деятельностью.

Вместе с тем они идеализированы, так как обусловлены пониманием их общественного смысла, а не личностного;

- II этап (2–3 курс) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов. Познавательные и профессиональные мотивы перестают управлять учебной деятельностью. Следствием такого снижения у студентов интереса к учебе является их довольно низкая активность в процессе учения;

- III этап (4–курс) характеризуется тем, что растет степень осознания и интеграции различных форм мотивов обучения. Важность решения проблемы мотивации учебной деятельности определяется тем, что она является существенно необходимой для эффективного осуществления учебного процесса. Известно, что именно отрицательное или безразличное отношение к учению может быть причиной низкой успеваемости или неуспеваемости студента.

Проблема развития мотивации учебной деятельности рассматривалась в трудах Л.И. Божович, В.М. Боровского, В.И. Ковалева, Е.С. Кузьмина, Н.Н. Ланге, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, П.А. Рудика, А.А. Смирнова, А.А. Степанова, Д.Н. Узнадзе, П.М. Якобсона и др. В работах ученых дан

анализ не только характера действий личности, но и рассмотрены такие понятия, как «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера», а также сущностные характеристики их проявления.

Интегративные процессы, происходящие в психологии и педагогике, позволяют сделать выводы о том, что мотивация является не только психологической категорией, она вышла за рамки психологии и стала неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса вузов. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, в данном случае деятельность учения.

Ведущий психолог А.К. Маркова, занимающаяся проблемой мотивации учебной деятельности, подчеркивает, что «мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые взаимоотношения друг с другом побуждений. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений» [5].

Автор считает [5, с. 12], что формирование мотивов учения студентов – это создание в вузе условий для появления побуждений к учению (мотивов, целей). Прежде чем рассмотреть способы повышения мотивации студентов, обратимся к мотивам учебной деятельности. Известно, что студенты побуждаются к учению целым комплексом мотивов. Однако преподаватели вузов, имея рекомендации по формированию отдельных мотивов (интерес к предмету, долг как мотив учения и др.), не обращают внимания на другие мотивы учения.

Существуют следующие разновидности учебной мотивации студентов: профессиональные мотивы (получить профессию), познавательные мотивы (приобрести новые знания и получить удовлетворение от самого процесса познания), прагматические мотивы (иметь более высокий заработок), социальные мотивы (принести пользу обществу), мотивы социального и личностного престижа (утвердить себя и занять в будущем определенное положение в обществе и в определенном ближайшем социальном окружении) [11].

Большинству студентов характерно слияние нескольких мотиваций в разных вариациях:

- получение свидетельства об образовании для расширения возможностей устроиться на хорошее рабочее место;
- получение необходимых знаний по специальности для того, чтобы в будущем по окончании учебного заведения устроиться на хорошее рабочее место;
- желание расширить свой круг общения;
- неосознанная мотивация, т.е. получение образования не по собственному желанию, а по чьему-то влиянию.

Для мотивации студентов к учебе со стороны преподавателей современная система образования предлагает широкий спектр образовательных возможностей, которые необходимо учитывать в построении своей педагогической деятельности.

Исследования ученых А.Н. Леонтьева, Е.П. Ильина показывают, что функциональное состояние студентов на занятиях, их самочувствие и активность во многом зависят от методов обучения, используемых разными преподавателями. Под методами обучения следует понимать способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащегося, направленные на овладение учащимися знаний, умений, навыков, на воспитание и развитие в процессе обучения. Творческая деятельность преподавателя состоит в том, чтобы рационально использовать в учебном процессе методы, обеспечивающие наилучшее достижение поставленной цели – усвоение знаний, формирование умений и навыков, развитие творческого мышления и познавательных

интересов и способностей учащихся, воспитание личности в процессе овладения знаниями и умениями [4].

К изучению проблемы методов обучения обращались Ю.К. Бабанский, В.В. Гузеев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Р.С. Пионова, И.П. Подласый, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, И.Ф. Харламов и др. Имеется значительное количество исследований, в которых понятие «метод обучения» различными учеными трактуется неоднозначно.

Первоначально метод обучения воспринимался упрощенно и означал способ изложения. По мере развития образовательной практики и педагогической науки отношение к данной категории изменилось, на нее стали возлагать большие надежды. Однако, несмотря на диалектическую сущность этой категории, она изменяется и переосмысливается гораздо медленнее, чем другие педагогические понятия. В силу этого большинство методов, использованных в учебной работе магистрами и профессорами средневековых университетов, и в настоящее время входят в методический арсенал вузов, педколледжей. На современном этапе использование методов активного обучения, инновационных технологий, эмоциональность преподавателей существенно влияют на познавательную активность студентов. Наибольшую активность, желание работать, удовлетворенность своими действиями студенты обнаруживают именно на практических занятиях [2].

Различные способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов получили собирательное название «методы активного обучения».

Методы активного обучения (МАО) – это совокупность способов организации и управления учебнопознавательной деятельностью, особенностью которой является ее вынужденный характер [3, с. 58].

Особенности активных методов обучения состоят в следующем: - побуждение учащегося на активизацию мыслительной деятельности в процессе овладения учебным материалом; - ориентация на самостоятельное добывание знаний учащимися; - самостоятельная творческая выработка решений; - развитие мышления, формирование практических умений и навыков; - повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых.

Первоначально методы активного обучения получили распространение в системе переподготовки специалистов. Здесь особое значение имеют ускоренные сроки подготовки, поэтому МАО, особенно игровые методы обучения, завоевали широкую популярность и признание. Затем они стали использоваться в подготовке специалистов высшей школы и применяться в системе общего образования, где классические методы традиционного обучения обосновались особенно прочно [1, с. 169].

Сюда входят и некоторые педагогические приемы, и специальные формы проведения занятий. Существует довольно много разновидностей и тех и других. В последние годы по мере реформирования системы образования расширяется поиск мер повышения эффективности учебного процесса. Многие преподаватели творчески подходят к применению различных дидактических средств для активизации учебнопознавательной деятельности студентов. Следует четко различать разновидности методов активного обучения и их классифицировать.

Существуют разные подходы к классификации. В качестве отличительного признака используется степень активизации слушателей или характер учебно-познавательной деятельности. Так, различаются имитационные методы активного обучения, т.е. такие формы проведения занятий, в которых учебнопознавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Все остальные относятся к неимитационным, в которые также входят и все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях. С.А. Мухина, А.А.

Соловьева [6] делят методы активного обучения на неимитационные методы и имитационные. К неимитационным методам относятся активные (проблемные) лекции, дискуссии («круглый стол», пресс-конференция, конференция), мозговая атака, выездные занятия с дискуссией, программированное обучения, выпускная (дипломная) работа с защитой, стажировка без выполнения должностной роли. Имитационные методы делятся на игровые методы (игровое проектирование, стажировка с выполнением должностной роли, разыгрывание ролей, психодрама, деловая игра) и неигровые (анализ конкретных ситуаций, разбор корреспонденции, действия по инструкции (алгоритму), решение ситуативных и производственных задач) [6, с.18].

Изучая литературу по проблеме, мы выявили следующие классификации методов активного обучения. Д.Н. Кавтарадзе к методам активного обучения относит дискуссии, ролевые, имитационные и деловые игры [3, с. 58], В.А. Ситаров – деловые игры, метод погружения, метод опережающего обучения, метод микрооткрытий, метод синектики. Последний группирует деловые игры [13, с. 149] по следующим видам:

1. «Разминочные» игры типа «мозговой атаки», «клуба знатоков», тематические развлекательные игры. Их задача заключается в том, чтобы раскрепостить интересы и воображение участников, активизировать игровую и коллективистическую мотивацию, ориентировать на нестандартный подход к изучаемому материалу.

2. Ситуативно-ролевые игры. Включают в себя анализ конкретных ситуаций и их ролевое проигрывание.

3. Конструктивно-ролевые, проблемно-ролевые, дискуссионные игры. Целью их использования является формирование навыков принятия и эффективного исполнения деловых ролей, обучение взаимодействию и сплоченности, продуктивному сотрудничеству, участие в выработке коллективных решений.

4. Творческие игры. Это коллективное творчество по созданию технических, художественных, изыскательских и подобных проектов.

Включение учащихся в эти игры способствует развитию творческого потенциала, воспитанию инициативности, смелости, настойчивости, ответственности. С.Д. Смирнов включает в активные методы сензитивный тренинг (тренинг чувствительности), дискуссионные, игровые и проблемные методы. Ученый выделяет разные виды игр, используемых как в учебных целях, так и для решения реальных проблем (научных, производственных, организационных и т.п.).

Это учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые, управленческие, военные, рутинные, инновационные и др. [14, с. 173].

В.А. Сластенин, М. Новик, Е.П. Белозерцев, Ю.П. Абрамов в зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками в методах активного обучения выделяют неимитационные и имитационные активные группы обучения.

Рассмотрим назначение, содержательные особенности основных методов активного обучения. Проблемная лекция – метод активного обучения, при котором процесс познания приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Основная задача лектора состоит не столько в том, чтобы передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с преподавателем студенты и учащиеся «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии или отдельной науки [9].

Лекция-анализ конкретных ситуаций (case-study) – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности обучающихся. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность

к анализу нерафинированных жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, обучаемый должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации. Различают следующие виды ситуаций: ситуации-иллюстрации, ситуации-упражнения, ситуацииоценки, ситуации-проблемы (М. Новик) [8, с. 17–21].

Имитационные упражнения – активный метод обучения, отличительная особенность которого состоит в наличии заранее известного преподавателю (но не студентам) правильного или наилучшего (оптимального) решения проблемы. В имитационных играх воспроизводятся хозяйственные правовые, социально-психологические, педагогические, математические и другие механизмы (принципы), определяющие поведение людей, их взаимодействие в конкретной имитационной ситуации.

В самом общем случае под имитационной игрой понимают моделирование человеческой деятельности в организационных системах с полной или частичной имитацией реальных условий. В имитационной игре необходимо сыграть свою роль в соответствии с некоторым сценарием, который определяет порядок действий и состав участников в зависимости от меняющейся обстановки. В ней так же, как и в ролевой, вариант исполнения ролей только частный (более структурированный), поэтому правила подготовки и проведения занятий с группой по этим методам во многом совпадают [3, с. 359].

Метод погружения своими корнями уходит в теорию познания, называемую конструктивизмом. Основная идея заключается в том, что все знание конструируется субъектом познания и поэтому представляет собой сугубо личное явление.

Метод погружения построен на следующих основных положениях:

1. Студенты сами конструируют свое знание, следовательно, преподаватели должны постоянно открывать перед обучаемыми возможность использования тех знаний, которыми они уже владеют, и при этом играть активную роль в процессе собственного обучения.

2. Овладение профессиональной грамотой должно быть естественным следствием заинтересованности самих студентов, поэтому они, как правило, сами выбирают себе материалы для чтения и пишут сочинения на темы, которые их интересуют.

3. Чтение есть понимание, т.е. выявление смысла прочитанного текста. Его нельзя уподоблять набору расположенных в иерархической последовательности частных навыков, которыми достаточно владеть, чтобы научиться читать.

4. Основная цель умения писать – сообщение информации. Преподаватели позволяют студентам самим выбирать темы для сочинений и рефератов, положительно относятся к их попыткам самовыражения и организуют аудиторию, готовую выслушать произведение обучаемого.

5. Освоение профессиональных знаний – процесс естественный. Обмен мнениями и взглядами является значительным вкладом в процесс формирования студентами своего знания. Педагоги учат их взаимодействовать между собой в процессе профессионального образования.

6. Готовность рисковать и делать ошибки – необходимое условие совершенствования в профессии.

Проходя различные уровни «ошибочности», студенты формируют собственные цельные системы знаний и убеждений, а преподаватели поощряют в обучающихся самостоятельность, умение самоорганизовываться и относиться к своим ошибкам как к необходимой части учебы [13, с. 241].

Игровое производственное проектирование – метод активного обучения, характеризующийся следующими отличительными признаками:

- наличие исследовательской, методической проблемы или задачи, которую сообщает обучаемым преподаватель;

- разделение участников на небольшие соревнующиеся группы (группу может представлять один учащийся) и разработка ими вариантов решения поставленной проблемы (задачи);

- проведение заключительного заседания научно-технического совета (или другого сходного с ним органа), на котором с применением метода разыгрывания ролей группы публично защищают разработанные варианты решений (с их предварительным рецензированием) [9, с. 104].

Семинар-дискуссия (групповая дискуссия) образуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических и практических проблем.

Мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг) – широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем.

Метод «мозговой штурм» дает положительный результат при обсуждении спорных вопросов, гипотез, проблемных или конфликтных ситуаций.

Деловая игра – метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность путем игры по заданным правилам. Деловая игра – это создание ситуации выбора и принятия решения, в которой воспроизводятся условия, близкие к реальным. В ней предполагаются такие роли участников, которые позволяют им осмыслить, пережить и освоить новые функции. В игре содержится конкретное событие или явление, подлежащее моделированию, и допускается отнесение игрового времени к любому периоду (настоящему, прошедшему, будущему). Как правило, деловая игра – это модель отрезка будущей профессиональной деятельности обучающихся. Это имитация управленческой, исследовательской, педагогической реальной деятельности учителя, руководителя учебного заведения [12].

Моделирование и выполнение проектов. В основе проекта обычно лежит какая-либо проблема. В зависимости от ее характера, способов разрешения и преобладающих форм деятельности участников, различают несколько типов проектов: исследовательские; творческие, игровые информационные, практико-ориентированные.

Уровень развития мотивационной сферы личности студента зависит от способов, условий и средств вузовского обучения, осознания собственного смысла учения, предметно-рефлексивного отношения к обучению, субъектной активности и субъектного отношения. Глубокое познание и понимание мотивационной сферы может обеспечить успех, направить активность личности студента в нужное русло ее развития. Ведущие методы активного обучения (дискуссии, ролевые, деловые и имитационные игры) обеспечивают достижение ряда образовательных целей, в том числе мотивов учения:

1) стимулирование мотивации и интереса в области предмета изучения, в общеобразовательном плане, в продолжении изучения темы;

2) поддержание и усиление значения полученной ранее информации в другой форме, например, фактов, образа или системного понимания; взаимосвязи специфической роли со всей системой, расширенного осознания различных возможностей политики и проблем, последствий в осуществлении конкретных планов или возможностей;

3) развитие навыков: критического мышления и анализа; принятия решений; взаимодействия (переговоры и торговые сделки); коммуникации; конкретных умений

(написание заявок, обобщение информации, подготовка бюджета); готовности к специальной работе в будущем (поиск работы, руководство группой, работа в опасных условиях);

4) изменение установок социальных ценностей (конкуренция и сотрудничество); восприятие интересов других участников социальных ролей;

5) саморазвитие или развитие благодаря другим участникам: осознание уровня собственной образованности, приобретение навыков, лидерских качеств; оценка преподавателем (тренером или руководителем) тех же умений участника.

Список литературы

1. Анисимов П.Ф. Среднее профессиональное образование России: период реформ // *Среднее профессиональное образование*. – 1997. – № 2. – С. 169
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998
4. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // *Советская педагогика.* – 1989. – № 11. – С. 10-17
5. Маркова А.К., Матис Т.А. Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990
6. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Ростов н/Д., 2004
7. Нестерова Н.Б. Ценностное отношение студентов к учебным дисциплинам как фактор успешности наук: дис. … канд. психол. наук. – Л., 1984
8. Новик М.М. Современные технологии в образовании // *Новые знания*. – 1999. – № 3. – С. 17-21
9. Педагогика школы / под ред. Г.И. Щукиной. – М., 1977
10. Педагогика профессионального образования / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2004
11. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
12. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М., 2005
13. Ситаров В.А. Дидактика: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2002
14. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие. – М., 2001

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРЕВРАЩЕНИЕ УРОКА В КВЕСТ

Федосеева Е.С.

студентка 4 курса Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Орехово-Зуево, Россия

Научный руководитель Тимохина Т.В.

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования

Государственный гуманитарно-технологический университет г. Орехово-Зуево, Россия

Аннотация. В статье рассматривается геймификация как современный и эффективный подход к организации обучения в начальной школе. Анализируются ключевые элементы игровизации (баллы, квесты, системы уровней), ее психолого-педагогические основы и практические примеры внедрения на разных предметах. Подчеркивается положительное влияние метода на мотивацию, качество усвоения знаний и развитие гибких навыков у младших школьников. Приводятся методические рекомендации для педагогов, обсуждаются возможные трудности и перспективы развития геймификации в образовании.

Ключевые слова: геймификация в образовании, игровые методики, современная педагогика, организация образовательного процесса.

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕГІ ГЕЙМИФИКАЦИЯ: САБАҚТАРДЫ КВЕСТКЕ АЙНАЛДЫРУ

Федосеева Е.С.,
Мемлекеттік гуманитарлық-технологиялық университетінің 4 курс студенті
Орехово-Зуево қ, Ресей
Ғылыми жетекші Тимохина Т.В.
педагогика ғылымдарының докторы, бастауыш және мектепке дейінгі білім берудің теориясы мен әдістемесі кафедрасының профессоры[1]
Мемлекеттік гуманитарлық-технологиялық университеті
Орехово-Зуево қ., Ресей

Аңдатпа. Бұл мақалада геймификация бастауыш мектептерде оқытуды ұйымдастырудың заманауи және тиімді тәсілі ретінде қарастырылады. Ол геймификацияның негізгі элементтерін (нүктелер, квесттер, нивелирлеу жүйелері), оның психологиялық-педагогикалық негіздерін және оны әртүрлі пәндерде жүзеге асырудың практикалық мысалдарын талдайды. Бастауыш сынып оқушыларының мотивациясына, білімді меңгеруіне, жұмсақ дағдыларын дамытуға бұл әдістің оң әсері атап өтіледі. Мұғалімдерге арналған әдістемелік ұсыныстар беріліп, білім берудегі геймификацияны дамытудың ықтимал міндеттері мен перспективалары талқыланады.

Кілт сөздер: білім берудегі геймификация, ойынға негізделген әдістер, заманауи педагогика, оқу процесін ұйымдастыру.

GAMIFICATION IN PRIMARY SCHOOL: TURNING LESSONS INTO QUESTS

Fedoseeva E.S.
4th-year student of the State Humanitarian and Technological University
Orekhovo-Zuyevo, Russia
Scientific supervisor Timokhina T.V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methods of Primary and Preschool Education
State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia

Abstract: This article examines gamification as a modern and effective approach to organizing learning in primary schools. It analyzes key elements of gamification (points, quests, leveling systems), its psychological and pedagogical foundations, and practical examples of its implementation in various subjects. The positive impact of this method on motivation, knowledge acquisition, and the development of soft skills in primary school students is emphasized. Methodological recommendations for teachers are provided, and potential challenges and prospects for the development of gamification in education are discussed.

Key words: gamification in education, game-based methods, modern pedagogy, educational process

Одной из значимых тенденций в современной педагогике является геймификация — интеграция игровых механик в учебные программы. Эта методика выступает действенным ответом на ключевые проблемы образования: падение вовлеченности учеников, недостаток внутренней мотивации и необходимость гибко реагировать на изменения в окружающем мире [6].

Для младших школьников использование такого вида деятельности превращает стандартные занятия в увлекательные приключения, что не только пробуждает интерес, но и способствует более качественному освоению материала и формированию важных компетенций.

В основе геймификации лежат различные инструменты: система баллов и наград, повествовательные сюжеты, деление на уровни сложности и игровые персонажи. Однако ее суть не в механическом добавлении развлекательных элементов, а в глубоком учете

психологических особенностей и потребностей детей. Именно это делает ее сложным, но крайне результативным педагогическим инструментом.

В рамках данного исследования будет проанализирована сама концепция геймификации и ее роль в обучении, а также описаны базовые составляющие этого подхода. Практическая часть включает примеры успешного применения игровых механик на разных предметах в начальной школе, которые могут служить источником идей для создания собственных учебных квестов. Особое внимание уделяется положительным эффектам для детей: росту учебной мотивации, стимуляции аналитических способностей и умения работать в команде.

Важным разделом работы станут методические советы по внедрению игровых технологий в практику преподавания. В них описаны пошаговые действия и тактики, помогающие педагогам эффективно выстроить этот процесс, а также проанализированы типичные сложности и пути их преодоления. Это понимание позволяет снизить возможные риски и повысить отдачу от использования метода.

Кроме того, рассматриваются будущие векторы развития геймификации, в том числе с использованием новейших технологий [5]. Стоит подчеркнуть, что эта концепция постоянно эволюционирует и требует регулярного обновления.

Данный материал предназначен для учителей, заинтересованных в повышении эффективности своих уроков, и для родителей, которые хотят разнообразить учебный процесс детей. Цель исследования — предложить способы создания динамичной и образовательной экосистемы, помогающей младшим школьникам раскрывать свой потенциал и уверенно ориентироваться в будущем.

Внедрение игровых методик в образовательный процесс, известное как геймификация, кардинально меняет отношение учащихся к учебе, повышая их интерес и вовлеченность. Данный подход опирается на фундаментальные психологические принципы, позволяя превратить изучение любого предмета в динамичное и интерактивное взаимодействие. Такие игровые компоненты, как система баллов, повышение уровня и получение наград, трансформируют учебный опыт, делая его по-настоящему захватывающим.

Если обратиться к происхождению концепции, термин «геймификация» заимствован из английского языка («gamification») и означает интеграцию игровых механик в контексты, изначально не связанные с игрой. Ее основная цель в обучении — задействовать игровые элементы для решения педагогических задач, что ведет к росту учебной мотивации и активности. Применение форматов квестов и учебных миссий помогает представить образовательный материал в более притягательной форме, снижая тем самым психологический барьер перед сложными темами.

Наиболее эффективно использование геймификации в начальных классах, где закладывается база для всего последующего образования. Обучение, построенное по игровым принципам, не только помогает усвоить программу, но и активно развивает у детей критическое мышление, способность к совместной работе и творческий подход [8]. Кроме того, игровая среда создает безопасное пространство, где ошибка воспринимается не как неудача, а как закономерный шаг в процессе познания, что укрепляет позитивный настрой к учебе.

Ключевое преимущество геймификации — ее гибкость и возможность персонализации учебного процесса в соответствии с индивидуальными запросами и уровнем знаний каждого ребенка. Это способствует более глубокому усвоению материала. Таким образом, данный подход не только оживляет уроки, но и воспитывает в учащихся уверенность в своих силах и готовность к преодолению трудностей — качества, крайне востребованные в современном динамичном мире.

Для успешной реализации игровых методов необходим тщательный баланс между развлекательной и образовательной составляющими. Достижение этого баланса зависит от качественного планирования учебной деятельности, которое позволит в полной мере раскрыть потенциал геймификации для формирования у школьников заинтересованности и ответственного отношения к учебе. В перспективе такой подход лучше готовит учащихся к современным реалиям, где ценится самостоятельность и умение проявлять инициативу.

Геймификация в начальной школе строится на комбинации разнообразных игровых методик, способствующих повышению активности детей на уроках. Основу этого подхода составляют баллы, знаки отличия, ступени сложности и рейтинговые списки. Подобные инструменты не просто вносят развлекательный компонент, но и дают школьникам возможность отслеживать собственные результаты и сравнивать их с успехами одноклассников. Создавая здоровую соревновательную среду, педагоги усиливают учебную мотивацию и заинтересованность детей.

Среди наиболее эффективных игровых механик для младших классов можно выделить учебные квесты, в ходе которых ребята получают виртуальные «призы» и «награды» за выполнение упражнений и нахождение верных решений. Стимулировать познавательный интерес помогают символические поощрения — звёздочки, бейджи, цифровые медали. Так, на занятиях по русскому языку можно ввести систему тематических карточек, вручаемых за верные ответы, что побуждает учащихся собирать их коллекцию. Такие приёмы не только мотивируют, но и развивают дух соперничества в учебном коллективе.

Игровые технологии легко адаптируются к содержанию разных дисциплин. Например, на математике можно организовать состязание по решению задач, где каждый следующий этап будет сложнее предыдущего, а за верные ответы начисляются баллы. Подобный формат снижает формальность обучения, делает его более живым и способствует лучшему усвоению материала [4]. Интерактивные и наглядные элементы позволяют преодолеть скуку и рутину в освоении школьной программы.

Немаловажным условием успешного применения геймификации является её поэтапное внедрение. Целесообразно начинать с простых форм, постепенно усложняя их в зависимости от отклика класса. Скажем, сначала можно ввести балльную систему за активность в обсуждениях, а затем добавить групповые задания или проекты с элементами соревнования за место в общем рейтинге.

С точки зрения психологии, геймификация опирается на естественную потребность ребёнка в признании и успехе. Выполнение заданий и получение наград вызывают положительные эмоции, схожие с теми, что возникают во время игры. Выработка дофамина при достижении цели формирует приятные ассоциации с учебным процессом и стимулирует детей к дальнейшим усилиям.

Опыт многих учителей демонстрирует, как игровые элементы органично встраиваются в стандартные уроки, не нарушая программных требований, но добавляя занятиям динамики и интереса. В следующей части будут представлены конкретные примеры использования таких методик и проанализировано их влияние на успеваемость учащихся.

Использование игровых механик в обучении младших школьников открывает новые, более эффективные подходы к образовательному процессу. Ключевым достоинством этой методики является рост интереса и мотивации у детей.

Практическая деятельность позволила определить наиболее эффективную последовательность геймификации в педагогической деятельности в условиях начальной школы. Далее рассмотрим её пошагово.

Первый шаг — определение темы и постановка четких образовательных задач. Ученикам важно осознавать практическую ценность предстоящей работы, понимать, какие знания и навыки они приобретут. Чтобы повысить вовлеченность, содержание урока стоит тесно увязывать с интересами и повседневной жизнью детей. К примеру, в рамках темы экологии можно организовать приключение, в ходе которого школьники изучат проблемы местной природы и предложат свои варианты их решения через серию практических и творческих заданий.

Следующий шаг — проектирование сюжетной линии и системы заданий. Упражнения должны иметь разный уровень сложности: от базовых вопросов на проверку знаний до нестандартных задач, требующих креативного подхода. Это позволяет учесть индивидуальные способности каждого ребенка. Для поддержания азарта можно ввести визуализацию прогресса — например, в виде игровой карты или шкалы достижений, что создает здоровый соревновательный дух. Все этапы приключения должны быть логически связаны и последовательно вести команды к финальной цели.

Особую роль играет создание уникальной игровой атмосферы. Использование тематического реквизита, музыкального сопровождения, декораций и красочных материалов помогает погрузить учащихся в другой мир, пробуждая их любопытство и энтузиазм. Эффективным инструментом мотивации служит система поощрений: начисление баллов, вручение виртуальных значков или грамот за успешное прохождение этапов. Это придает учебному процессу яркую эмоциональную окраску.

Краеугольным камнем успеха является организация взаимодействия. Педагогу необходимо заранее продумать форматы коммуникации: как между учениками внутри команд, так и в диалоге с учителем. Совместная деятельность не только развивает социальные компетенции, но и дает возможность детям учиться друг у друга. Наставник при этом выступает в роли фасилитатора, который направляет процесс и предоставляет своевременную обратную связь.

В настоящее время геймификацию и её использование в образовании нельзя назвать простым развлечением. Результативность геймификации снижается, когда ее механизмы не учитывают индивидуальные особенности детской аудитории, и она остается лишь внешним дополнением, а не органичной частью образовательной системы.

Еще одним барьером является недостаточная готовность педагогического состава. Отсутствие у учителей глубоких знаний о принципах и инструментах геймификации порождает неуверенность и нежелание активно их применять, что негативно сказывается на общих результатах нововведения. В связи с этим критически важным представляется создание системы методической поддержки и повышения квалификации для педагогов.

Сложность представляет и обеспечение стопроцентной вовлеченности учащихся. Если дети не понимают дидактической цели игровых элементов, их мотивация к обучению может ослабнуть. Для предотвращения этого необходимо тщательно прорабатывать игровые механики, обеспечивая их прямую связь с учебными задачами и содержанием предмета.

Современная педагогика все активнее использует геймификацию, превращая ее в мощный инструмент для обогащения учебного процесса в младших классах. Спрос на динамичные и захватывающие форматы уроков неуклонно растет. Внедрение игровых механик способствует формированию образовательной атмосферы, где дети не просто усваивают информацию, а становятся инициативными деятелями.

Особый потенциал скрывается в использовании виртуальной и дополненной реальности. Благодаря им учеба превращается в увлекательное приключение, позволяя

школьникам буквально «погружаться» в тему. Вместо чтения о древних цивилизациях ученики могут совершить VR-тур по воссозданным городам, а вместо описания опытов — посетить виртуальную лабораторию. Подобный интерактив не только облегчает запоминание, но и тренирует аналитические способности, ставя ребенка перед необходимостью решать практические задачи.

Не менее важны адаптивные платформы, способные гибко реагировать на успехи и трудности каждого школьника. С помощью технологий искусственного интеллекта эти системы подбирают упражнения, ориентируясь на персональный прогресс. Таким образом, достигается индивидуальная образовательная траектория, что особенно ценно на начальном этапе обучения.

При этом фундаментом успеха является разумный синтез инноваций и классических методик. Игровые элементы призваны не вытеснять традиционные подходы, а стать их органичным продолжением. Чередование теории с игровыми практиками помогает не только понять материал, но и надежно усвоить его через действие. Кроме того, командные игровые сценарии способствуют развитию коммуникативных умений и учат коллективной работе, укрепляя отношения внутри класса.

Реализация этих идей невозможна без соответствующей подготовки учителей. Современный педагог должен не только владеть технологиями, но и уметь грамотно встраивать их в учебный план для максимальной эффективности. Именно это является залогом успешного внедрения игровых методик и создания по-настоящему живой и продуктивной учебной среды.

Перспективы геймификации в образовании весьма широки, и ее роль будет только усиливаться. Дальнейшее развитие этого направления откроет путь к персонализированной модели обучения, где у каждого ребенка появится внутренний стимул и собственная траектория к освоению знаний.

Использование игровых методик в обучении младших школьников — это современный и эффективный способ построения уроков. Такой подход не просто усиливает вовлеченность детей, но и напрямую влияет на рост их академических достижений. В рамках данного исследования были проанализированы принципы геймификации, ее структурные компоненты и конкретные случаи применения в начальных классах. Стоит подчеркнуть, что интеграция игровых механик — это не сиюминутное увлечение, а продуманная педагогическая стратегия, имеющая научное обоснование и способствующая лучшему усвоению материала.

Фундаментом геймификации часто становится разработка увлекательных сценариев и героев. Это помогает ученикам не только легче усваивать информацию, но и раскрывает их творческий потенциал. Анализ успешных практик демонстрирует, как обычный урок можно превратить в увлекательное приключение-квест, где каждый ребенок активно участвует и влияет на процесс. Подобная трансформация не только стимулирует внутреннюю мотивацию, но и учит детей работать в команде, мыслить критически и находить нестандартные решения.

Плюсы игровизации образовательного пространства в начальной школе неоспоримы. Она способствует формированию непринужденной и позитивной атмосферы, в которой ученики чувствуют себя раскрепощенно и уверенно. Как следствие, это ведет к более осмысленному пониманию предмета и пробуждению искреннего интереса к учебе. Предложенные в работе методические советы нацелены на то, чтобы помочь учителям грамотно встраивать игровые элементы в учебный план, принимая во внимание особенности как самого предмета, так и возрастной группы учащихся.

Тем не менее, на пути внедрения этого подхода могут возникнуть сложности. Они могут быть связаны с дефицитом времени, материальных средств или с потребностью в повышении квалификации преподавателей. Для успешной реализации геймификации необходим не только творческий порыв, но и тщательное проектирование учебного процесса, а также открытость педагогов к инновациям и пересмотру устоявшихся форматов работы.

Будущее игровых технологий в образовании представляется весьма перспективным. В условиях стремительного развития цифровых инструментов и обновления стандартов, геймификация, вероятно, станет неотъемлемой частью обучения. Это открывает для учителей и учащихся новые возможности по созданию уникальных образовательных ландшафтов, где получение знаний будет восприниматься как увлекательное и желанное занятие.

Таким образом, геймификация — это действенный педагогический ресурс, который способен трансформировать учебный процесс, повысив его продуктивность. Ключевым фактором является осознание педагогами и родителями ценности этого инструмента и его активное применение на практике для создания условий, способствующих гармоничному развитию личности ребенка. В конечном счете, грамотное использование игровых практик помогает сформировать у учащихся начальной школы не только прочную базу знаний, но и ключевые компетенции, востребованные в XXI веке.

Список литературы:

1. Аникеева И.С. Воспитание игрой: учеб.-метод. пособие для педагогов дошк. образоват. учреждений / И. С. Аникеева. – Москва: Просвещение, 2014. – 144 с.
2. Вайнтрауб М.Н. Геймификация в образовании: игра как метод обучения / М. Н. Вайнтрауб // *Вестник Московского государственного областного университета.* Серия: Педагогика. – 2016. – № 4. – С. 11-18
3. Власова Е.З. Геймификация как инструмент повышения мотивации к обучению / Е.З. Власова, А.С. Краснова // *Современные научные исследования и инновации*. – 2018. – № 1. – URL: http://web.snauka.ru/issues/2018/01/85332 (дата обращения: 07.10.2025)
4. Геймификация как метод обучения в начальногй школе [сайт] // www.teacherjournal.ru - Режим доступа: https://www.teacherjournal.ru/categories/11/articles/10786, (дата обращения: 07.10.2025)
5. Котельникова С.Н. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовательной деятельности / С.Н. Котельникова, Т.В. Тимохина // *Студенческая наука Подмосковью*: сборник материалов международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – С. 372-376
6. Кубышкин А.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в развитии речи детей старшего дошкольного возраста / А.В. Кубышкин, Т.В. Тимохина, Р.Г. Измайлова, Д.Е. Меренкова, Е.Б. Булавкина // ЦИТИСЭ. – 2024. – № 1 (39). – С. 598-607

АЛГЕБРА МЕН САНДАР ТЕОРИЯСЫН ОҚЫТУДАҒЫ ЖҮЙЕЛІК-ӘРЕКЕТТІК ТӘСІЛ

Шарипова Г.Т., магистрант

Шоқан Уалиханов атындағы Көкшетау университеті

Көкшетау қаласы, Қазақстан, gauha.a@mail.ru

Аңдатпа. Бұл мақала алгебра мен сандар теориясын оқытудағы жүйелік-әрекеттік тәсілдің өзектілігін және оны жүзеге асыру жолдарын қарастырады. Мақалада қазіргі қоғамдағы білім беру парадигмасының түбегейлі өзгерістері сипатталады: білім, іскерлік және дағдыларды меңгеруден оқушыларды нақты өмірге дайындау және XXI ғасыр қалыптастыруға көшу баса көрсетіледі. Жүйелік-әрекеттік тәсілдің басты міндеті – оқушыны пассивті тыңдаушыдан белсенді зерттеушіге айналдыру екені атап өтіледі. Бұл тәсіл әсіресе алгебра мен сандар теориясының абстрактілі мазмұнын меңгеруде маңызды рөл атқарады. Мақаланың негізгі тұжырымдары:

1. Жалпы оқу іс-әрекеттері: Жүйелік-әрекеттік тәсілдің негізгі құрамдас бөлігі болып табылатын жалпы оқу іс-әрекеттері (реттеушілік, танымдық, коммуникативтік, тұлғалық) оқушының өздігінен дамуына және үздіксіз білім алуға дайындығына негіз қалайды.

2. Технологиялық тәсіл: Жүйелік-әрекеттік тәсіл негізінде оқыту процесін технологияландыру (оның ішінде мақсаттарды, мазмұнды, өзара әрекетті технологияландыру) тиімділікті арттырудың заманауи талабы екені дәлелденеді.

3. Оқыту әдістері: Жүйелік-әрекеттік тәсіл аясындағы оқыту ізденіс пен шығармашылыққа толы болуы тиіс. Топтық және жұптық жұмыс түрлерін, сондай-ақ жаңа білімді "ашу", рефлексия, дамыта бақылау сабақтарын қолдану ұсынылады.

Қорытындылай келе, Жүйелік-әрекеттік тәсіл алгебра және сандар теориясын оқыту арқылы білім алушыларда қазіргі еңбек нарығына қажетті аналитикалық, жүйелі ойлау және проблемаларды шешуге қабілетті тұлға қасиеттерін қалыптастыруға тікелей ықпал етеді.

Түйін сөздер: Жүйелік-әрекеттік тәсіл, алгебра, сандар теориясы, жалпы оқу іс-әрекеттері, білім беру мақсаттары, технологияландыру.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АЛГЕБРЕ И ТЕОРИИ ЧИСЕЛ

Шарипова Г.Т., магистрант
Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова
г. Кокшетау, Казахстан, gauha.a@mail.ru

Аннотация. Данная статья рассматривает актуальность системно-деятельностного подхода в обучении алгебре и теории чисел и анализирует пути его реализации в современном образовательном пространстве. В статье подчеркивается коренное изменение парадигмы образования, произошедшее в последние годы: смещение фокуса с простого усвоения знаний, умений и навыков на подготовку учащихся к реальной жизни и формирование навыков XXI века (активной жизненной позиции, готовности к сотрудничеству, способности к быстрому переобучению). Основная задача системно-деятельностного подхода определяется как трансформация обучающегося из пассивного слушателя в активного исследователя. Особое значение системно-деятельностного подхода приобретает при освоении абстрактного и логического содержания таких фундаментальных математических дисциплин, как алгебра и теория чисел.

Ключевые положения статьи включают:

1. Универсальные учебные действия: Рассматриваются как центральный элемент системно-деятельностного подхода (регулятивные, познавательные, коммуникативные и личностные), обеспечивающий саморазвитие личности и готовность к непрерывному образованию.

2. Технологический подход: Отмечается, что реализация системно-деятельностного подхода требует технологизации учебного процесса (технологизация целей, содержания, взаимодействия и обратной связи) для повышения его эффективности и результативности.

3. Методы обучения: Подчеркивается, что учебный процесс должен быть наполнен поиском и творчеством. Рекомендуется использование групповых и парных форм работы, а также специальных типов уроков (уроки «открытия» нового знания, уроки рефлексии, уроки развивающего контроля).

Вывод: Системно-деятельностный подход в преподавании алгебры и теории чисел способствует формированию у обучающихся аналитических, системных компетенций и навыков решения проблем, которые являются критически важными для современного рынка труда.

Ключевые слова: Системно-деятельностный подход, алгебра, теория чисел, универсальные учебные действия, цели образования, технологизация.

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN TEACHING ALGEBRA AND NUMBER THEORY

Sharipova G.T., Master's student
Sh. Ualikhanov Kokshetau University
Kokshetau, Kazakhstan, gauha.a@mail.ru

Abstract. This article examines the relevance and implementation of the System-ctivity Approach in teaching algebra and number theory. The author highlights the fundamental shift in the educational paradigm in

recent years: moving away from merely acknowledging knowledge, skills, and abilities (KSA) towards iewing learning as a process that prepares students for real life and develops 21st-century competencies. These include an active stance, readiness for successful problem-solving, collaboration, and the capacity for rapid re-learning in response to knowledge renewal and labour market demands. The central task of the System-Activity Approach is identified as transforming the student from a passive recipient into an active researcher. This approach is crucial for mastering the abstract and logical content of fundamental mathematical subjects like algebra and number theory.

Key conclusions of the article:

1. Universal Learning Activities (ULAs): ULAs (regulatory, cognitive, communicative, and personal) are the core component of the SAA, forming the basis for self-development and continuous learning readiness.
2. Technological Approach: Implementing the SAA necessitates the technologization of the learning process (including the technologization of goals, content, interaction, and feedback) to enhance its efficiency and effectiveness.
3. Teaching Methods: Under the SAA, instruction should be filled with inquiry and creativity. The use of group and pair work, as well as specific lesson types (lessons of "discovery" of new knowledge, reflection lessons, developmental control lessons), is recommended.

In summary, the System-Activity Approach in teaching algebra and number theory directly contributes to the formation of analytical, systemic thinking, and problem-solving skills—the personal qualities required by the modern labour market.

Keywords: System-Activity Approach, algebra, number theory, universal learning activities, educational goals, technologization.

Соңғы жылдары қоғамда білім беру мақсаттары және оларды жүзеге асыру жолдары туралы түсініктерде түбегейлі өзгерістер орын алуда. Білім берудің негізгі нәтижесі ретінде білім, іскерлік және дағдыларды мойындаудан, оқуды білім алушыларды нақты өмірге дайындау процесі, белсенді ұстаным танытуға, өмірлік міндеттерді табысты шешуге, ынтымақтастық пен топта жұмыс істеуге дайын болуға, сондай-ақ білімнің жаңаруына және еңбек нарығының талаптарына жауап ретінде жылдам қайта оқуға дайын болу қабілетін қалыптастыру ретінде түсінуге көшті.Бір сөзбен айтсақ, бұрынғыдай тек білім, іскерлік және дағдылар жиынтығын меңгеруге басымдық беруден, қазіргі кезде білім берудің нәтижесі мен мақсаты айтарлықтай кеңейді.

Негізгі бағыттар мынадай:

1. Өмірге дайындық: Білім алушыларды мектеп қабырғасынан тыс нақты өмірдегі қиындықтар мен мүмкіндіктерге дайындау. Бұл – тек академиялық білім емес, сонымен қатар әлеуметтік және эмоционалдық интеллекті дамыту.
2. Белсенді ұстаным және жауапкершілік: Білім алушылардың пассивті тыңдаушы болудан белсенді субъектіге айналуы. Олардың өз оқу процесіне, қоғамдық мәселелерге және өмірлік міндеттерді шешуге ынталылықпен қарауы маңызды.
3. Ынтымақтастық және Топтық жұмыс: Қазіргі еңбек нарығында топта жұмыс істеуге және әртүрлі адамдармен тиімді қарым-қатынас орнату — негізгі талаптардың бірі. Білім беруде жобалық жұмыстар, топтық тапсырмалар арқылы осы дағды қалыптасады.
4. Үздіксіз оқу және Бейімделу: Ақпараттың жылдам жаңаруы және еңбек нарығының тұрақсыздығы жағдайында жылдам қайта оқуға және жаңа ақпаратты игеруге дайын болу қабілеті – XXI ғасыр дағдыларының бастысы. Бұл — "үйренуді үйрену" дегенді білдіреді.

Осы өзгерістер нәтижесінде, білім берудің негізгі құндылығы тек ақпаратты беру емес, білім алушының бойындағы әлеуетті ашу және оны жаһандық өзгерістерге дайындау.

Қазіргі білім беру парадигмасы дәстүрлі «білімді беру» моделінен «білімді құрастыру» моделіне көшуді талап етеді. Жүйелік-әрекеттік тәсіл – заманауи еңбек нарығында табысты болу үшін талап етілетін кәсіби құзыреттіліктердің (талдау, проблемаларды шешу, жүйелік ойлау) қалыптасуына негіз болады. Бұл тәсіл әсіресе

алгебра және сандар теориясы сияқты іргелі математикалық пәндерді оқытуда шешуші рөл атқарады.

Жүйелік-әрекеттік тәсілдің негізгі міндеті – білім алушны пассивті тыңдаушыдан белсенді зерттеушіге айналдыру. Бұл алгебра мен сандар теориясының абстрактілі және логикалық мазмұнын игеру үшін ерекше маңызды

Білім беру жүйесінде тұлғаның дамуы ең алдымен жалпы оқу іс-әрекеттерін қалыптастыру арқылы қамтамасыз етіледі. Білім алушылардың жалпы оқу іс-әрекеттерін меңгеруі жаңа әлеуметтік тәжірибені саналы және белсенді түрде игеру арқылы өзін-өзі дамыту және өзін-өзі жетілдіру қабілеті ретінде көрінеді.

Кең мағынада «жалпы оқу іс-әрекеттері» термині оқуды үйрену дегенді білдіреді және олар мета-пәндік нәтижелер тобына кіреді.

Неғұрлым тар мағынада бұл термин білім алушының жаңа білім мен іскерліктерді өз бетінше игеру қабілетін қамтамасыз ететін, соның ішінде осы процесті ұйымдастыруды қоса алғанда, әрекет ету тәсілдерінің жиынтығы ретінде анықталады.

Осылайша, «жалпы оқу іс-әрекеттері» термині оқуды үйрену дегенді білдіреді.

Жалпы оқу іс-әрекеттері оқу процесінде келесі функцияларды орындайды:

- білім алушының оқу әрекетін өз бетінше жүзеге асыру, оқу мақсаттарын қою, оларға жету үшін қажетті құралдар мен тәсілдерді іздеу және қолдану, әрекет процесі мен нәтижелерін бақылау және бағалау мүмкіндіктерін қамтамасыз ету;
- үздіксіз білім алуға дайындық негізінде тұлғаның үйлесімді дамуы және оның өзін-өзі жүзеге асыруы үшін жағдай жасау;
- кез келген пәндік салада білімді, іскерлікті және дағдыларды табысты меңгеруді және құзыреттіліктерді қалыптастыруды қамтамасыз ету.

Білім алушыларға алгебра және сандар теориясы курсын оқытуда жүйелік-әрекеттік тәсіл негізінде құрудың негізгі принциптері мыналар болуы тиіс:

- алгебра және сандар теориясын жүйелі құру принципі;
- алгебра және сандар теориясы курсын жалпы, ерекше және жекелік бірлігінде сипаттау принципі;
- алгебра және сандар теориясы курсын оқытудың фундаменталдығы мен кәсіби бағыттылығын оңтайлы үйлестіру принципі;
- алгебра және сандар теориясы курсын оқытудағы пәндік қызмет принципі;

Алгебра және сандар теориясын оқыту мен жүйелік-әрекеттік тәсілге негізделген оқыту келесі позициялар бойынша ерекшеленеді: мазмұны, әдістері мен оқыту құралдары бойынша; оқытуды басқару процесінің сипаты бойынша; оқыту процесін жүргізуге арналған оқытушының дайындығының сипаты бойынша; оқытуға бөлінетін сағат саны бойынша; оқыту нәтижелері бойынша.

Практика жүйелік-әрекеттік тәсіл негізінде құрылған білім беру процесін жобалау мен іске асырудың технологиялық тәсілі Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарының талаптарына сай келетінін көрсетеді.

Білім берудегі технологиялық тәсіл болашақ ұрпақты оқыту мен тәрбиелеу технологияларын тануда және практикада іске асырудағы теориялық ережелердің, концепциялардың, идеялардың, принциптердің, механизмдердің кешенін қамтиды.

Педагогикалық ғылым мен практика дамуы барысында әртүрлі технологиялық парадигмалар өмір сүрді, олар:

- эмпирикалық оқыту технологиясы – оқыту объектісіне, яғни оқыту мазмұнына әсер ете отырып, орташа білім алушы үшін мазмұнның барынша меңгерілуін қамтамасыз етуі;
- алгоритмдік педагогикалық технология – үйрену объектісіне, яғни білім алушыға әсер ете отырып, әрбір білім алушының мазмұнды бойынша меңгеруін қамтамасыз етуі;

- стохастикалық білім беру технологиясы – білім алушылар енетін оқыту ортасына әсер ете отырып, ортаның қасиеттерін өзгерту есебінен әрбір білім алушының қажетті бағытта дамуының барынша жоғары ықтималдығын қамтамасыз етуі.

Білім берудегі дәстүрлі тәсілден технологиялық тәсілге көшу, жүйелік-әрекеттік тәсілдің негізгі ережелерін іске асыру жағдайында жай ғана оқу орынына компьютер мен интерактивті тақта енгізу ғана емес, бұл білім берудің барлық компоненттерін тиімділік пен нәтижелік тұрғысынан қайта қарау және ұйымдастыру. Бұл бағыт жүйелік-әрекеттік тәсілдің негізгі қағидаларымен тығыз байланысты. Себебі технология оқушының пассивті қабылдаушыдан белсенді әрекет етуші субъект болуына ықпал етеді.

Жалпы жүйелік-әрекеттік тәсілдің ережелері оны іске асыруға қойылатын талаптарда көрініс тапқан: білім беру нәтижелеріне, негізгі білім беру бағдарламасының құрылымына, оқу процесін ұйымдастыруға қойылатын талаптарда.

Жүйелік-әрекеттік тәсілдің негізгі ережелерінде жаңа білім беру нәтижесін алу үшін не істеу керектігін былайша ашады:

- жаңа нәтижені егжей-тегжейлі сипаттау, не үшін оқыту керек? (мақсат) деген сұраққа жауап беру;
- жаңа нәтижені алу құралдарын таңдау, нені оқыту керек? (мазмұн, негізгі білім беру бағдарламасы, жұмыс оқу бағдарламалары, оқу-әдістемелік кешен) деген сұрақтарға жауап беру;
- педагогикалық технологияларды, әдістемелерді анықтау, қалай оқыту керек деген сұраққа жауап беру.

Оқытуды басқаруды және қойылған білім беру мақсаттарына жетуді оқу процесін ұйымдастыруға қойылатын келесі талаптар қамтамасыз етеді:

- оқу-танымдық уәждерді дамытуды қоса алғанда, білім алушылардың оқу іс-әрекетін ұйымдастыру;
- білім алушылардың тапсырмада толық және адекватты бағдарлануын қамтамасыз ететін нақты оқыту әдістері мен тәсілдерін таңдау;
- әрбір білім алушының белсенділігі мен бастамашылдығы сұранысқа ие болатын оқу ынтымақтастығының формаларын ұйымдастыру;
- оқу процесін әрекеттік негізде, концептуалды негізде, ірі блок негізінде, озық негізде, проблемалық негізде, тұлғалық-мағыналық негізде, диалогтік негізде, жағдаяттық негізде және т.б. құруды болжайтын оқыту технологиясын таңдау.

Оқыту технологияларын адекватты таңдау білім беру стратегияларымен – қалыптастыру немесе дамыту. Жаңа буынды дамыту стратегиясы оқыту процесінде баланың тұлғалық әлеуетін дамытуды, оның бойына салынған мүмкіндіктерді ашуды, өзін-өзі өзектендіруді болжайды.

Айта кету керек, білім берудегі жүйелік-әрекеттік тәсілді іске асыру келесі педагогикалық міндеттерді шешу барысында жүзеге асырылады:

- білім беру мен тәрбиелеудің негізгі нәтижелерін тұлғалық қасиеттердің және жалпы оқу іс-әрекеттерінің қалыптасуы тұрғысынан анықтау және қалыптастыру;
- жалпы оқу іс-әрекеттерінің функцияларын, мазмұнын және құрылымын анықтау;
- нақты жалпы оқу іс-әрекеттері оңтайлы қалыптасатын оқу пәндерінің шеңберін және қандай формада қалыптасатынын анықтау;
- білім беру процесінің әр сатысында жалпы оқу іс-әрекеттерінің қалыптасуын диагностикалауға арналған типтік тапсырмалар жүйесін әзірлеу және т.б.

Жалпы оқу іс-әрекеттері – оқытудағы жүйелік-әрекеттік тәсілдің басты құрамдас бөлігі.

Жүйелік-әрекеттік тәсіл білім алушыларда жалпы оқу іс-әрекеттері (реттеушілік, танымдық, коммуникативтік және тұлғалық) қалыптасқан жағдайда, үздіксіз білім беру

идеясын іске асыруды қамтамасыз етеді. Жүйелік оқу іс-әрекеттерін қалыптастыру – оқытушының маңызды міндеттерінің бірі, оның шешімінің тиімділігі оның оқу-әдістемелік құжаттаманы, оқыту технологиясын педагогикалық жобалау және оларды іске асыру саласындағы кәсіби құзыреттілігіне байланысты (педагогикалық жобалау деп біз білім беру жүйесін, оның элементтерін және іс-әрекеттерін кезең-кезеңімен әзірлеуді, сонымен бірге білім беру процесі субъектілерінің және білім сапасының өзгеруін түсінеміз).

Білім алушыларды өз бетінше және шығармашылықпен оқуға үйрету үшін оларды арнайы ұйымдастырылған іс-әрекетке қосу, осы іс-әрекеттің «иесі» ету қажет. Бұл үшін білім алушыларда оқу іс-әрекетінің уәждері мен мақсаттарын («не үшін Алгебра мен сандар теориясын оқу керек») қалыптастыру, оны жүзеге асырудың тәсілдерін («қалай оқу керек») үйрету керек.

Психологтар адамдардың басқалармен талқылаған нәрселерін жақсы меңгеретінін, ал ең жақсысы басқаларға түсіндірген нәрселерін есте сақтайтынын бұрыннан дәлелдеген. Оқытушы сабақта қолданатын топтық жұмыс білім алушыларға дәл осы мүмкіндіктерді береді. Ол шағын топтарда да, жұптарда да жүзеге асырылуы мүмкін:

1. Оқытушы – білім алушы.

Мұндай жұмыс білім алушыға да өте пайдалы: «оқытушы» үшін сапалы, түсінікті түсіндіре білу, сол тапсырмаларды шешу алгоритмдерін, мақсатқа жету үшін қажетті теория негіздерін меңгеру және үйрету маңызды.

2. Білім алушы – білім алушы.

Мұндай жұмыстың мақсаты – мықты білім алушылардың сыныптағы әлсіз жолдастарына көмек ұйымдастыруы. Бұл жұмыс жаңа тақырыпты оқытудың бастапқы кезеңінде ғана емес, сонымен қатар қайталау процесінде де өте тиімді. Мұндай көмектің жақсы сапасына сенімді болу үшін, бұл жұмысқа тек жақсы дайындалған білім алушыларды тарту керек.

Әрекеттік әдістің дидактикалық жүйесінде олардың мақсаттарына байланысты сабақтың төрт типі болады:

- жаңа білімді «ашу» сабақтары;
- рефлексия сабақтары;
- жалпы әдіснамалық бағыттағы сабақтар;
- дамыта бақылау сабақтары.

Жүйелік-әрекеттік тәсілдің негізінде оқу процесін толығымен басқаруға болатындығы туралы идея жатыр. Белсенді әдістердің өздерінен басқа, білім беруде модерация технологиясы қолданылады, ол белсенді оқыту әдістерін оқу-тәрбие процесіне үйлесімді енгізуді және оларды сабақтың әр кезеңінде тиімді пайдалануды қамтамасыз етеді.Модерация тәсілдері мен әдістері арқылы ұйымдастырылған бірлескен жұмыс процесі қарым-қатынас кедергілерін жоюға, шығармашылық ойлауды дамытуға және стандартты емес шешімдер қабылдауға жағдай жасайды, сондай-ақ бірлескен қызмет дағдыларын қалыптастырады және дамытады. Модерация әдістері автократиялық дидактикалық оқыту тәсілдерінен ерекшеленеді. Оқытушы мен білім алушылар білім беру процесінің тең құқылы қатысушылары болып табылады. Оқытудың табысты болуы олардың әрқайсысының бірдей дәрежеде болуына байланысты. Білім алушы білім беру процесінде белсенді ұстанымды иеленіп, оқытудың объектісі болудан қалады.

Оқытылатын пәндер санының артуы, оқу бағдарламаларының күрделенуі, білім алушылар игеруі қажет ақпарат көлемінің ұлғаюы көбінесе бұл білімдерді қабылдамауға, оларды алу үшін еңбектенуге деген құлшыныссыздыққа, жалпы оқу орнына деген теріс көзқарасқа әкеледі. Жиірек оқыту процесінде теориялық білімдерді меңгеруге баса назар

аударылады, бұл практикалық іскерліктер мен дағдыларды қалыптастыруды азайтып, болашақ кәсіби дайындықтың негіздерін бұзады. Қоғамда бірыңғай идеологияның, қандай да бір «жалпыұлттық идеяның» болмауы оқу орнына білім алушыны толық көлемде тәрбиелеуге мүмкіндік бермейді.

Жүйелік-әрекеттік тәсілдің алгебра мен сандар теориясын оқытудағы рөлі – оқу процесін ізденіс пен шығармашылыққа толтыру. Оның орны – кәсіби білім берудің негізінде тұру. Жүйелік-әрекеттік тәсіл іргелі математикалық білімді белсенді әрекет арқылы қалыптастыру, қазіргі заманғы еңбек нарығына қажетті аналитикалық, жүйелі және проблемаларды шешуге қабілетті мамандарды дайындауға тікелей ықпал етеді.

Жүйелік-әрекеттік тәсілге сәйкес, білім алушылар фактілерді тұжырымдау және талдау, түрлі дереккөздермен жұмыс істеу, гипотезалар ұсыну, гипотезалардың дұрыстығын дәлелдеуді жүзеге асыру, қорытындыларды тұжырымдау, оқу әрекетін талқылау кезінде өз ұстанымын қорғау дағдыларын меңгереді, бұл тұлғаның адамгершілік қасиеттерін қалыптастырады.

Бұл тәсілдің базалық ұғымдары мыналар болып табылады: қазіргі заман талаптарына сәйкес келетін тұлға қасиеттерін тәрбиелеу және дамыту, олар: азаматтық, танымдық әрекеттердің әмбебаптығы, әлеуметтілік, дараландыру (индивидуализация).

Осы іс-әрекеттің нәтижесінде білім алушы өзін табысты сезінуі керек: «Мен мұны істей аламын, мен мұны білемін»!

Осылайша, қазіргі және жақын болашақтың идеалды адам типі – бұл өздігінен әрекет ететін, іскер, қарым-қатынасқа бейім, толерантты, проблемаларды автономды түрде, сондай-ақ топта көре және шеше алатын, үнемі жаңаны оқуға және командада жұмыс істеуге дайын және қабілетті адам.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. «Тиімді оқыту мен оқу» Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру бағдарламасы. Оқытушыға арналған Нұсқаулық. Астана, 2016.
2. Мұғалімдерге арналған нұсқаулық, 2017 ж.
3. Жумалиева Л.Д. Орта мектепте математикалық есептерді шығаруды оқытудың әдістемелік негіздері // Алматы, 2017.
4. Далингер В.А. Системно-деятельностный подход к обучению математике // *Наука и эпоха*: монография / под ред. О.И. Кирикова. – Воронеж: Изд-во ВГПУ, 2011. – 230–243 с.
5. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: Пособие для системы профессионального педагогического образования, подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. – М.: МАКС Пресс, 2010. – 80 с.
6. Математиканы оқыту әдістемесі, оның мәні https://stud.baribar.kz/21779/matematikany-oqytu-adistemesi-onynh-mani/

БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРДЫҢ РУХАНИ ЖӘНЕ ЭСТЕТИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІН ДАМЫТУ МӘСЕЛЕЛЕРІ

Шубаева Н.М., п.ғ.м.

Ш.Уалиханов атындағы Көкшетау университеті

Көкшетау, Қазақстан, telnur@mail.ru

Аңдатпа. Жеке тұлғаның рухани-эстетикалық мәдениетін дамыту мәселесі психология мен педагогикада маңызды орын алады. Бұл тақырыптың қазіргі әлеуметтік жағдайдағы өзектілігі қоғамдық өмірдің барлық салаларында ілгерілеуге ықпал ететін адами әлеуметтік маңызды қасиеттерді бағалауға және шығармашылық белсенділікті арттыруға жаңа көзқараспен байланысты. Тұлғаның рухани-эстетикалық дамуы оның ішкі әлемі мен сыртқы әлеммен қарым-қатынасының тереңдігіне әсер етіп, оны жаңа жетістіктер мен мүмкіндіктерге ұмтылуға итермелейді. Бұл жұмыста рухани-эстетикалық мәдениеттің дамуына әсер ететін факторлар, оның құрылымдық құрамдас бөліктері және оны жетілдіру жолдары қарастырылған.

Түйін сөздер: Әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, ғылыми-техникалық даму, рухани өмір, білім беру жүйесі, жеке тұлға қалыптастыру, шығармашылық қабілеттер, тұлға және әлеуметтік психикалық бейне, өмірлік құндылықтар, шығармашылық белсенділік,педагогика және тәрбие.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Шубаева Н.М., магистр педагогических наук
Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова
г. Кокшетау, Казахстан, telnur@mail.ru

Аннотация. Вопрос развития духовно-эстетической культуры личности занимает важное место в психологии и педагогике. Актуальность этой темы в современных социальных условиях связана с новым подходом к оценке социально значимых качеств человека и повышением творческой активности, что способствует прогрессу во всех сферах общественной жизни. Духовно-эстетическое развитие человека влияет на глубину его внутреннего мира и отношения с внешним миром, побуждая его стремиться к новым достижениям и возможностям. В данной работе рассматриваются факторы, влияющие на развитие духовно-эстетической культуры, её структурные компоненты и пути её совершенствования.

Ключевые слова: социально-экономические изменения, научно-техническое развитие, духовная жизнь, система образования, формирование личности, творческие способности, личность и социальный психический образ, жизненные ценности, творческая деятельность, педагогика и образование.

PROBLEMS OF DEVELOPING THE SPIRITUAL AND AESTHETIC POTENTIAL OF PRIMARY GRADE STUDENTS

Shubaeva N.M., Master of Pedagogical Sciences
Sh. Ualikhanov Kokshetau University
Kokshetau, Kazakhstan,telnur@mail.ru

Abstract. The issue of development of spiritual and aesthetic culture of the individual occupies an important place in psychology and pedagogy. The relevance of this topic in modern social conditions is associated with a new approach to assessing socially significant qualities of a person and increasing creative activity, which contributes to progress in all spheres of public life. Spiritual and aesthetic development of a person affects the depth of his inner world and relations with the outside world, encouraging him to strive for new achievements and opportunities. This paper examines the factors influencing the development of spiritual and aesthetic culture, its structural components and ways of its improvement.

Key words: Socio-economic changes, scientific and technological development, spiritual life, education system, personality formation, creative abilities, personality and social mental image, life values, creative activity, pedagogy and upbringing.

Тұлғаның рухани-эстетикалық әлеуетін дамыту мәселесі әрдайым психологиялық - педагогикалық ғылымда қызығушылық білдіреді. Оның өзектілігі жаңа әлеуметтік жағдайларда адамның әлеуметтік маңызды қасиеттері туралы идеяларды қоғам өмірінің кез-келген саласында прогреске әмбебап қозғалысты анықтайтын шығармашылық рейтингісін жоғарылату бағытында қайта бағалауына байланысты одан әрі арта түседі.

Қазіргі уақытта жасөспірімдердің рухани әлеуетін дамыту мәселесін шешу қоғамдық өмірдің барлық салаларын жаңарту жағдайына байланысты. Белсенді, шығармашылық, батыл, үйлесімді дамыған, өз бетінше шешім қабылдауға және оларды жүзеге асыру үшін жеке жауап беруге қабілетті адамға деген сұраныстың объективті өсуіне байланысты деп айтуға болады. Шығармашылық, рухани потенциал проблемасына ерекше назар аудару, ең алдымен, қазіргі ғылымның адамның қоршаған шындыққа шығармашылық қатынасын, қазіргі әлемді және оның заңдылықтарын түсінуге тәрбиелеу үрдісімен байланысты.

Жаңа әлеуметтік-мәдени жағдайға байланысты тұлғаның шығармашылық, рухани, өзін-өзі дамытуға тәрбиелеу мақсаттарын жаңарту және нақтылау мәселесі өте өткір. Бүгінгі таңда жаңа авторлық бағдарламалар мен интерактивті нысандарды әзірлеу, мектеп және қосымша білім беру жүйесіне жоғары білікті мамандарды тарту, дамудың жаңа технологияларын енгізу қажеттілігі туындады.

Қоғамның әлеуметтік-экономикалық, ғылыми-техникалық, рухани өміріндегі өзгерістер қазіргі білім беру жүйесінің ізгіліктік және жеке тұлғаны қалыптастыру бағытын көздеп отыр. Білім беру жүйесінің басты мақсаты – ұлттық және адамзаттық мәдени құндылықтар негізінде жеке тұлғаның қалыптасуына қажетті жағдай жасай отырып, оның шығармашылық қабілетін дамыту, жетілдіру. Тұлға адамның тек дара сипаты ретіндегі емес, әртүрлі әлеуметтік психикалық бейнемен сипатталады. Педагогика үшін мәнді мәселенің бірі – «жеке тұлға» түсінігінің өзін айқындап алу. Жеке тұлға деген не? Адам баласы материалдық және рухани өмірдің ортасында тіршілік етеді де, өзі өмір сүріп отырған қоғамның, ұжымның, ұлттың, рудың мүшесі ретінде өзіндік ақылпарасатымен, жеке бастың өзіне тән ақыл-ой, ерік-жігер, мінез-құлық ерекшелігімен көрінуге тырысады. Адамдар тұлға болып, өзіндік жеке бас ерекшелігімен бірден дүниеге келмейді. Әрбір жеке тұлғаны қалыптастыру, тәрбиелеп жетілдіру қажет. Жеке тұлғаның ерекшелігі дегеніміз – ол оның өзіне тән мінез-құлқындағы, іс-әрекетіндегі, көзқарасындағы ерекшелігімен дараланууы. Тұлға – жеке адамның мақсатының орындалуы ғана емес, оның ерік- жігерінің іске асуы, яғни өзі жөніндегі ойын, еркін іске асырудың дайындығы және оны іске асыруының нәтижесі, көрінісі. Тәрбие адамдарға тән әлеуметтік категорияға жатады және тұлғаны дамытуда шешуші рөл атқарады. Тәрбиелеу – халықтың ғасырлар бойы жинақтап, іріктеп алған озық тәжірибесі мен ізгі қасиеттерін жас ұрпақтың бойына сіңіру, жастардың қоршаған ортадағы қарымқатынасын, дүниетанымын, өмірге деген көзқарасын және соған сай мінезқұлқын қалыптастыру. Тәрбиенің негізгі мақсаты – дені сау, ұлттық сана сезімі оянған, рухани ойлау дәрежесі биік, мәдениетті, парасатты, ар-ұжданы мол, еңбекқор, іскер, бойында басқа да қасиеттер қалыптасқан адамды тәрбиелеу. Жастардың тәрбие мәселесі қоғам үшін әр уақытта өзекті болып келген. Адамзат – жаһандану мен ақпарат дәуіріне, әлем – шексіз шындыққа, ал өнер – адам өмірін әлеуметтік және өзіндік мағына мен қуанышқа толтыруға бағытталған шаққа аяқ басты. Бүгінде заттық және ақша эквивалент әлемінде қалай адам болып қалу керек, күнделікті қарым-қатынаста өзіндік құндылық сезімін қалай сақтап, қандай өмірлік құндылықтырды басшылыққа алу керек деген мәселелер маңызды орын алады. Әртүрлі білім беру мекемелеріндегі өсіп келе жатқан жас өркеннің бастамашылдық және шығармашылық белсенділігінің төмендеуіне байланысты тұлға тәрбиесі мәселесі маңызды болып отыр. Әлемдік деңгейде соңғы он жылдықта болып жатқан әлеуметтік мәдени және экономикалық трансформация, көптеген құндылықтардың жоғалуы, жүріс-тұрыс құрылымдарының модификациясы, жастардың белгілі бір адамгершілік дәрежеде болмауы бұл мәселені өткірлей түсті. Негізінен, адамның дамуына сырттай әсер ететін қозғаушы факторлар – білім беру, оқыту, тәрбиелеу, яғни педагогиканың негізгі категориялары болса, ал адам өмірінің құндылығы оның руханилығы, өзінің кім екенін саналы түрде меңгеруге ықпал ететін қозғаушы факторлар – жан мен рух екенін көптеген ғалымдар мойындауда.

Ресей ғалымы Б.С. Гершунский: «…адамгершілік, рухани құндылықтың сапалық деңгейінің төмендеуі, өркениет пен дүниетанымның тұйыққа тірелуі, XXI ғасыр қарсаңындағы және үшінші мыңжылдықтағы жүйелі тоқырау, қоғамдық өмірдің үш моделін: білім, дін, ғылымды қамтитындығын көрсетеді. Келешекте білім беру арқылы білім мен сенімнің арасындағы алшақтықты жоюға және білім арқылы материалдық және рухани әлемді тануға болады», – деген көзқарас тудырады.

Бүгінгі таңда оқытудың жаңа мәселелеріне, оқу үрдісін белсендіруге, білім беру жүйесін гуманизациялауға байланысты XXI жүзжылдықтың шәкірті қандай болу керек деген сұраққа жауап іздестірілуде. Сондықтан педагогтер алдында тұлғаның тәрбие үрдісіне белсене қатысуын, өзін-өзі тәрбиелеуін ынталандыру мәселесі тұр. Анығында, шәкірт тәртібінің үнемі бақылануы, сонымен қатар ұжымдық талқылаулар осыған бағытталған. Тұлғаны жан-жақты дамытудың нақты мәселелерімен, талаптарымен таныс болуы олардың осы талаптарға сай болуға талпынысын қалыптастыруда белгілі бір маңызға ие. Тарихтың барлық кезеңдерінің жалпы адамгершілік құндылықтары тәрбиенің мақсатты кезеңдерін анықтауда маңызды болып табылады. Мұндай құндылықтар гумандылық пен сүйіспеншілік, руханилық және еркіндік, мейірім және қатыгездік, кісілік және қарапайымдылық, жомарттық және адалдық және тағы басқа ұғымдармен байланысты. Балалар бір уақытта өзгеру субъектісі және әсерлер объектісі ретінде көрінеді, осының арқасында өзгереді, қоғамның мүшесі ретінде жетіледі, әлеуметтік өмір мен өндірістің шарттарына икемделеді. Тәртіп мәдениеті адамгершілік талаптарының жүзеге асуын, адамның сыртқы келбеті мен тәртібін, осы қасиеттердің үйлесімділігі мен табиғилығының оның өмірімен қаншалықты байланыстылығын, күнделікті ережелерін көрсетеді. Бұл анықтамадан тұлғаның қалыптасуына көмектесетін тәртіптіліктің және жүрістұрыс мәдениетінің ортақ адамгершілік-психологиялық және эстетикалық заңдылықтары шығады. Олар тұлғаның дүниетанымын және өзіне, басқаларға, еңбекке және заттарға, әлемге, адамзатқа қатынасын құрайтын элементтер болып табылады. Тәрбие үрдісінің құрылымды бөліктері (эстетикалық қабылдау, сезім, уайымдау, қажеттілік, сана, идеал, көркем-эстетикалық талғам) және функционалды құрамы (әлем сұлулығының ашылуы, ағартушылық, ұйымдастырушылық-педагогикалық) педагогикалық ықпалдардың мақсатқа бағыттылығын және мәнін қамтамасыз етеді, тәрбиеленушінің өзін-өзі тәрбиелеу қажеттіліктеріне жауап береді. Эстетикалық тәрбие тұлғаның жан-жақты дамуына, адамгершілік және интеллектуалдық жетілуіне көмектеседі. Нақтылыққа эстетикалық қатынас қалыптастыру үрдісінде оқушылардың эстетикалық санасы дамиды, ол адамның эстетикалық мәдениетінің деңгейін көрсетеді. Эстетикалық мәдениет әр адамның эстетикалық даму деңгейінің және тәрбиесінің көрсеткіші болып табылады. Адам өз мәнінде сұлулықты жасаушы және өзін эстетикалық мәдениет арқылы жетілдіреді. Эстетикалық мәдениеттің астарынан адамның барлық қызметіндегі эмоционалды-сезімдік уайымдаулар және рухани ләззаттың мақсаттылығының, потенциалының белгілі бір деңгейін түсіну керек. Тәрбиелілік астарында маңызды қоғамдық қасиеттердің қалыптасуымен сипатталатын тұлғаның кешенді қасиеттері жатыр. Адамның тәрбиелілігі күнделікті жүріс-тұрысынан, нақты іс-әрекеті мен қимылдарынан, сөзінен, қоршаған ортаға қатынасынан көрінеді. Тәрбиелілік туралы іс-қимыл, мимика, интонация бойынша белгілі бір дәрежеде айтуға болады. Тұлға тәрбиелілігі ең бірінші жастардың қоғамдық тәртібінің мақсаты мен мәселелеріне негізделеді, яғни тәрбиелілік осы мақсаттармен және мәселелермен анықталады, әлеуметтік қатарға және халық дәстүріне тәуелді болып келеді. Көрсеткіштер нормативтік сипат алады, тұлғаға қойылатын талаптарды нақтылайды. Тұлғаның тәрбиелілігі – күрделі қасиет, әртүрлі көрсеткіштерді құрайтын көп элементті, оны бағалауда бір ғана критерий қою жеткіліксіз. Өйткені мұғалім тәрбиеленуші бойына әртүрлі қасиеттерді қалыптастырады, ол әрбір қасиет туралы, оның формалары туралы білуі керек, әрбір көрсеткіш бойынша нақты критерийлерге басшылық ету керек. Көрсеткіштер тәрбиелілікті анықтау өлшемдері ретінде алынады. Кейбір авторлар (Монахов Н.И. және т.б.) тәрбиеліліктің әлеуметтік көрсеткіштерін бөледі: патриоттық, ұжымшылдық, интернационалдылық, гумандылық, еңбекқорлық, адалдық, ұқыптылық, тәртіптілік, белсенділік, білуге құштарлық, сонымен қатар эстетикалық және физикалық

дамуы. Сонымен бірге тәрбиеліліктің деңгей градациясы мен (жоғары, орташа, төмен) белгілі бір критерийлері анықталады.

Рухани мәдениет – эстетикалық тәрбиенің қайнар көзі, негізі. Бұл тәрбие адамның рухани дамуының түп қазығы болып, оның бүкіл өмірін қамтиды. Таным процесінде рухани нәр алу, адамның жастық шағында, білім алушылардың қоғамы әлеуметтік жағынан әркелкі. Олардың жасы, отбасылық жағдайы, шығу тегі, экономикалықәлеуметтік жағдайы сан түрлі. Біреулеріне осы оқу орнындағы орта, біреулеріне бұқаралық ақпарат құралдары, ал енді біреулеріне отбасындағы тәрбие көбірек ықпал етеді. Осындай әркелкілікте білім алушылардың эстетикалық мәдениетін қалыптастыруға мына жағдайлар арқылы ықпал ету керек: мемлекеттік стандартқа кіретін барлық пәндерді оқыту барысында эстетика мәнінің маңызын ұмытпай ескеріп отыру; білім алушылардың рухани-эстетикалық мәдениеті тек оқу процесінде ғана емес, тұрмыстық, яғни өзі тұратын ортада игеруіне жағдай жасау, киім киюі, еңбек ететін ортасы, көшеде жүру т.б. жерлерде әсемдікке сәйкес өзін-өзі ұстай білуі; күнделікті өмір ағымындағы жаңалықтар, өзгерістер, атап айтсақ сән, субмәдениет ағымдарының тек өзіне жарасымдысын ғана таңдай білуі; өзін-өзі қалыптастыру барысында ұлттық ерекшеліктерді, өз халқының тарихи, мәдени мұрасын, салт-дәстүрін бүгінгі өмірге сай бейімдеп ала білуі. Нақты сапа аспектілерін сипаттайтын белгілер өзара бір-бірімен байланысты және бірін-бірі толықтырады; олардың шығуы кей жағдайда шартты болады. Бұл белгілер тәрбиеліліктің қысқа сипаттамасын білдіре отырып, сәйкес сапаның ашылуына ықпал етпейді. Дегенмен тұлғаның сапалы компоненттерінің көрінуі туралы талқылай отырып, бұл белгілер олардың деңгейін анықтауға мүмкіндік береді, даму тенденциясын жүргізеді.

Әлем мойындаған алдыңғы қатарлы мемлекеттер қатарына ену үшін, еліміздің экономикасы мен мәдениетін жоғары деңгейге көтеретін дара тұлға тәрбиелеу - еліміздің басты назарында. Осы орайда білім беру саласында оқушылардың музыкалық шығармашылық қабілеттерін дамыту, олардың рухани-эстетикалық дамуына жол беру-қазіргі уақыттын талабы, әр оқытушының басты міндеті.

Ұлттық дәстүр мен салт-сана тағылымын жас жеткіншек бойына дарытып, оның жан жүйесін оятуда, өнерге деген ынтасын арттыруда қазақтың қасиетті де, киелі қара домбырасының атқаратын рөлі ерекше. Халық арасында өте кең тараған домбыра аспабы – қазақ халқы үшін өте қастерлі дүниелерінің бірі. Қазіргі заманда өнердің түрі де, саласы да көп. Соның ішінде өзінің орны бар – ол күй өнері. Күй – руханият әлемінің негізгі бір бөлігі және жеке тұлғаны тәрбиелеудегі маңызы өте зор. Белгілі ғалым, филология ғылымдарынынң докторы Ақселеу Сейдембековтың ғылыми мұрасында күй мәселелері терең тұрғыдан зерттелінген. Ғалым қазақтың музыкалық мәдениетінде бес мектептің барын алғаш рет анықтап, олардығ даралық сипаты мен типологиялық тұтастығын айғақтап берді. Ол күй аңыздарының құрлымдық-тақырыптық қасиеттерін негізге ала отырып, күй аңыздарын алты топқа жіктейді. Олар: тарихи тақырыпқа арналған күй аңыздар, күйші-композиторлар өміріне қатысты күй аңыздар, тұрмыс-салтқа байланысты туған күй аңыздар, арнау күйлерінің аңыз-әңгімелері, қоршаған орта, табиғат құбылыстары туралы күй аңыздар, жанжануарларға қатысты туған күй аңыздары деп атап өтуге болады.

Қорыта айтқанда, адамзаттың ежелгі арманы – бақытты өмір сүру. Ол үшін тұрмыс байлығымен бірге адамның рухани өмірі де көркем болуы шарт. Ал бұл жолда адамдарға эстетикалық ләззат беретін – өнер. Өнер әсемдікпен тығыз байланысты. Ал өнерден ләззат алу үшін тұлға ең алдымен эстетикалық жағынан мәдениетті, білімдар болуы керек. Сондықтан да бүгінгі күні білім алушылардың ішкі рухани әсемдіктерін байытумен бірге, олардың бойына ізгілік, адамгершілік қасиеттерді дамыту, мәдени мұраларға өзіндік қызығушылығын ояту.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелелетии: гармония знания и веры: (прогностическая гипотеза образовательного триумфа) / Б. С. Гершунский. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 1997. – 117. – С. 2-4

2. Куренкова Р. А. Эстетика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Р. А. Куренкова. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 366 с.

3. Ауэзов М.О. Шығар. жин., 20 томдық, А., 1999.

4. Ақселеудің асыл мұрасы. Нұр-Сұлтан қ., 2021. Астана ТС.

БОЛАШАҚ ЖӘНЕ ТӘЖІРИБЕЛІ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМИ ЛАНДШАФТЫ/ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ И НАУЧНЫЙ ЛАНДШАФТ В НПР БУДУЩИХ И ПРАКТИКУЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

УЧИТЕЛЬ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬ: ШКОЛЬНАЯ ПРАКТИКА ПО ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К НАУЧНЫМ ПРОЕКТАМ В ОБЛАСТИ ГЕОГРАФИИ И БИОЛОГИИ

Есмагамбетова А.К., магистр естественных наук
ТОО «Skillset schools», г. Астана, ainuresm86@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается роль учителя как исследователя в организации проектной деятельности школьников по географии и биологии. На конкретных примерах показано, как исследовательский подход превращает учебу в увлекательный процесс реальных открытий. Автор подробно описывает, как учитель-наставник помогает ученикам формулировать гипотезы, выбирать методы исследования и представлять результаты, одновременно развивая их критическое мышление и практические навыки. Особое внимание уделяется межпредметным связям и интеграции цифровых технологий в учебный процесс. Статья содержит практические рекомендации для педагогов по организации успешной проектной работы, показывая ее значение как для профессионального роста учителя, так и для формирования у учащихся компетенций XXI века.

Ключевые слова: учитель-исследователь, проектное обучение, межпредметный подход, цифровые технологии, компетенции XXI века.

МҰҒАЛІМ-ЗЕРТТЕУШІ: ГЕОГРАФИЯ МЕН БИОЛОГИЯ БОЙЫНША ОҚУШЫЛАРДЫ ҒЫЛЫМИ ЖОБАЛАРҒА ДАЙЫНДАУДАҒЫ МЕКТЕПТІК ТӘЖІРИБЕ

Есмагамбетова А.К., жаратылыстану ғылымдарының магистрі
ЖШС «Skillset schools», Астана қ., ainuresm86@gmail.com

Аңдатпа. Мақалада мұғалімнің зерттеуші ретіндегі рөлі география мен биология бойынша оқушылардың жобалық іс-әрекетін ұйымдастырудағы маңызы қарастырылады. Нақты мысалдар арқылы зерттеушілік тәсілдің оқуды шынайы ашылымдарға толы қызықты үдерісіне қалай айналдыратыны көрсетіледі. Автор мұғалім-тәлімгердің оқушыларға гипотезалар құруға, зерттеу әдістерін таңдауға және нәтижелерді ұсынуға қалай көмектесетінін, сонымен қатар олардың сыни ойлауын және практикалық дағдыларын дамытатынын жан-жақты сипаттайды. Ерекше назар пәнаралық байланыстар мен оқу үдерісіне цифрлық технологияларды енгізуге аударылған. Мақалада педагогтарға табысты жобалық жұмысты ұйымдастыруға арналған практикалық ұсынымдар беріліп, оның мұғалімнің кәсіби өсуі үшін де, оқушылардың XXI ғасыр құзыреттерін қалыптастыруы үшін де маңызы айқындалады.

Түйінді сөздер: мұғалім-зерттеуші, жобалық оқыту, пәнаралық тәсіл, цифрлық технологиялар, XXI ғасыр құзыреттері

TEACHER AS RESEARCHER: SCHOOL PRACTICE IN PREPARING STUDENTS FOR SCIENTIFIC PROJECTS IN GEOGRAPHY AND BIOLOGY

Yesmagambetova A.K., master of natural sciences
LLP «Skillset schools», Astana, ainuresm86@gmail.com

Abstract. The article examines the role of the teacher as a researcher in organizing project-based activities for school students in geography and biology. Through concrete examples, it demonstrates how a research-oriented approach transforms learning into an engaging process of real discoveries. The author provides a detailed description of how the teacher-mentor supports students in formulating hypotheses, selecting research methods, and presenting results, while simultaneously fostering their critical thinking and practical skills. Special attention

is given to interdisciplinary connections and the integration of digital technologies into the learning process. The article offers practical recommendations for educators on organizing successful project work, highlighting its significance both for the professional growth of the teacher and for the development of 21st-century competencies in students.

Keywords: teacher as researcher, project-based learning, interdisciplinary approach, digital technologies, 21st-century skills

Современная школа — это уже давно не просто уроки и учебники. Сегодня учителя понимают, что мало дать детям готовые знания. Гораздо важнее научить их самостоятельно думать, искать информацию, анализировать и делать собственные выводы. Мне, как учителю географии и биологии, это особенно близко. Ведь эти предметы — про жизнь, они буквально окружают нас. Можно выйти во двор, в парк, начать исследовать и сразу же применить новые технологии. Образование служит цели передачи от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта; созданию условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе, в результате чего достигается определенный уровень в освоении знаний, умений, навыков, опыта деятельности и отношений [1, с. 9].

Когда ребенок по-настоящему, без принуждения, берется за исследование, в классе начинает твориться настоящая магия. Это уже не просто «ответить у доски» или «написать контрольную». Это момент, когда учеба превращается в личное путешествие. Он уже не просто заучивает, что «фотосинтез — это процесс образования органических веществ», а с горящими глазами пытается выяснить, почему у фикуса в углу кабинета желтеют листья, ищет информацию, ставит маленькие опыты. Это познание, идущее изнутри, а не под давлением оценок.

Таким образом, можно наблюдать, как в нем прорастают те самые «гибкие навыки» (soft skills), о которых все сейчас говорят, но которые так сложно привить по учебнику. Вот он, момент истины: сначала ребята не могут договориться, кто какую часть проекта будет делать, спорят. А через пару недель ты видишь, как они уже сами распределяют роли, учитывая сильные стороны друг друга: один красиво рисует схемы, другой уверенно выступает, третий отлично ищет информацию в интернете. Они учатся не бояться проблем. Не сошлись расчеты в эксперименте? «Значит, ищем ошибку, пробуем снова». Это бесценный опыт — встречаться с трудностями и знать, что их можно преодолеть.

В этом процессе я, как учитель, постоянно учусь вместе с ними. Вчерашних знаний и методик уже часто не хватает. Современные дети мыслят иначе, они рождёны в цифровую эпоху. Поэтому необходимо быть постоянно в поиске новых форматов — может, сделать не просто презентацию, а добавить короткий познавательный ролик? Создание задач, которые бросают им вызов: «А давайте спрогнозируем, как изменится биоразнообразие нашего парка через 10 лет, если средняя температура продолжит расти?». И, конечно, освоение новых программ и приложений — от простых конструкторов карт до сложных инструментов для анализа данных. И делать это не потому, что «надо», а потому, что необходимо оставаться для них тем наставником, к которому интересно подойти после урока и сказать: «А знаете, я вчера нашел такую интересную информацию в интернете...». Чтобы они видели во мне не просто источник готовых ответов, а такого же вечного ученика, который горит своим делом. И этот совместный путь открытий — лучшее, что есть в нашей профессии [2].

Вы знаете, иногда дети способны настолько поразить своей серьезностью и глубиной подхода. Кажется, что ученики еще вчера путались в простых терминах, а сегодня уже с полной ответственностью рассуждают о вещах, над которыми многие взрослые даже не задумываются.

Проектная деятельность давно стала неотъемлемой частью образовательного процесса в нашей школе — ни один учитель не остается в стороне от этого направления. В моей педагогической практике работа с исследовательскими проектами занимает особое место. За последние годы накоплен интересный опыт, и сегодня я хочу познакомить вас с несколькими нашими работами, которые демонстрируют, как теория оживает в руках увлеченных школьников.

Ученица 9 класса совершенно случайно заинтересовалась темой энергосбережения. Началось с простого разговора на уроке географии о ресурсах планеты, а переросло в нечто большее — в настоящую исследовательскую любознательность. Можно было бы увидеть, как у нее загорелись глаза, когда она обсуждала, сколько энергии тратится впустую каждый день прямо вокруг нас. И это было не мимолетное увлечение — она пронесла этот интерес через весь проект от начала до конца.

Проект «5 минут заботы о Земле» доказал, что забота об экологии может быть простой и увлекательной. Школьница предложили оригинальную идею — не просто экономить энергию, а делать это по цепочке, передавая друг другу эстафету коротких пятиминутных отключений света. Такой подход не только дал измеримый результат в виде сэкономленной электроэнергии и сокращения выбросов CO_2, но и помог участникам по-новому взглянуть на проблему энергосбережения. Проект показал, что маленькие, но осознанные действия многих людей действительно могут менять мир к лучшему, формируя новую культуру ответственного отношения к ресурсам планеты. Простота и доступность этой идеи позволяют легко повторить её в любой школе или сообществе. Именно в такие моменты понимаешь всю ценность исследовательской работы. Ты видишь, как дети не просто "проходят тему", а действительно проживают ее. Они сталкиваются с реальными проблемами: где найти достоверные данные, как проверить расчеты, как представить информацию убедительно. Они учатся работать не с выдуманными, а с настоящими цифрами, и это меняет их восприятие мира. Они начинают понимать, что школьные знания — это не что-то отдельное от жизни, а инструмент, который можно и нужно применять здесь и сейчас.

И когда я вижу, как эти же ученики теперь экономят свет не потому, что "так надо", а потому что понимают настоящую цену этой экономии, я понимаю — вот оно, настоящее образование. Это не про оценки в журнале, а про те навыки и то мышление, которые останутся с ними на всю жизнь. В современном мире, где информация меняется стремительно, именно умение работать с реальными данными, анализировать и предлагать конкретные решения становится самым ценным капиталом. И здорово, что школа может давать такой опыт уже сейчас [3].

Еще одним интересным проектом, о котором можно было бы упомянуть- исследовательская работа по переработке засушенных цветов и бумаги: экологические принципы из абстрактных понятий превращаются в живые практические действия. Даже увядший цветок или исписанная тетрадь могут стать началом увлекательного творческого процесса.

В ходе проекта можно было отметить удивительные метаморфозы в сознании детей. Они не просто мастерили поделки из вторсырья — они начинали видеть в привычных отходах потенциал для творчества. Когда ученики бережно собирали лепестки, продумывали дизайн открыток, создавали уникальные закладки, в их глазах читалось не просто увлечение, а подлинное осознание ценности природных ресурсов.

Этот опыт подтвердил для меня важность исследовательской позиции в преподавании. Мы вместе проходили весь путь — от гипотезы до реальных результатов, от сомнений к находкам. Дети учились не по готовым рецептам, а через собственные открытия, и это давало им гораздо больше, чем любая теоретическая лекция.

Особенно ценно было наблюдать, как у школьников развивается экологическое мышление. Они начинали замечать, сколько полезного мы обычно выбрасываем, предлагали свои идеи по переработке, делились открытиями с родителями. Проект перерос в настоящую исследовательскую культуру с окончательным результатом в виде сайта с результатами, где каждый участник чувствовал свою значимость.

Когда учитель сам становится исследователем, он создает пространство для настоящего образовательного партнерства, где не просто изучается тема, а вместе проживается процесс познания, где ценилась каждая идея, каждая находка. Такие проекты рождают не только знания, но и характер, не только умения, но и ценности, которые остаются с детьми на всю жизнь.

Проект по созданию цифровой копии экосистемы Коргалжынского заповедника— жемчужины Казахстана и объекта всемирного наследия ЮНЕСКО как дома для уникальной северной популяции розовых фламинго. Этот инновационный инструмент позволяет моделировать различные сценарии воздействия на окружающую среду: от загрязнения реки Нура до изменения климата и антропогенной нагрузки.

Суть проекта заключается в переходе от реагирования на последствия к их прогнозированию и предотвращению. Цифровая модель дает возможность оценить риски до их реального возникновения, выступая в роли системы раннего предупреждения. Это особенно важно для сохранения фламинго, чье существование напрямую зависит от сложного баланса уровня воды, солености и кормовой базы.

Разработка позволит лицам, принимающим решения, проводить анализ сценариев «что-если» и выбирать наиболее эффективные меры защиты природы. Проект открывает новые возможности для научных исследований, экологического просвещения и обоснованного управления территорией. Таким образом, цифровой двойник становится ключевым инструментом в сохранении уникального природного наследия для будущих поколений, демонстрируя, как современные технологии могут служить защите природы.

С семиклассниками был создан проект, не менее увлекательный — «Интерактивная зоокарта Казахстана». На карту страны были нанесены разные животные, а при клике на значок (тултип) можно прочитать о нем интересные факты. Дети с азартом собирали информацию, спорили о местах обитания.

Этот визуальный подход помогает установить прочные ассоциативные связи между географическими особенностями территорий и их биологическим разнообразием.

Были тщательно подобраны животные-символы для разных регионов:

- Сайгак олицетворяет степные просторы Центрального Казахстана
- Снежный барс представляет горные системы Юго-Востока
- Фламинго символизирует водные экосистемы Коргалжынского заповедника

Практическая ценность проекта подтверждается его активным использованием в учебном процессе. Карта служит эффективным наглядным пособием на уроках географии и биологии, помогая школьникам лучше запоминать расположение природных зон и их характерных обитателей.

Важной составляющей проекта является его воспитательная функция - через эмоциональное восприятие животных-символов у учащихся формируется экологическое сознание и ответственность за сохранение природы родного края [4].

Школьные проекты по географии и биологии — это не просто "удобно для отчетности". Это живой процесс, где дети по-настоящему увлекаются наукой. Когда ученик сам ставит эксперимент или исследует реальную проблему, он чувствует себя первооткрывателем. А я, как учитель, расту вместе с ними: осваиваю новые технологии, учусь быть не "начальником", а наставником. Каждый проект — это наше общее путешествие с трудностями, спорами и радостными открытиями.

Современная школа должна быть как местом обогащения знаний, так и лабораторией жизни. Здесь дети учатся не для оценок, а для того, чтобы понимать и менять мир вокруг себя.

Обобщая представленный опыт, хочу выделить основные выводы:

1. Самые сильные работы получаются, когда тема действительно "зажигает" детей — будь то проблема бездомных животных или качество воды в местной речке.

2. Важен не только финальный результат, но и сам процесс: как дети учатся договариваться, искать информацию, преодолевать трудности.

3. Такие проекты помогают ученикам увидеть связь между школьными предметами и реальной жизнью. Химия, биология, география и физика перестают быть отдельными дисциплинами.

4. Даже скромный школьный проект может изменить отношение детей к своему городу, двору, школе. Они начинают чувствовать ответственность за то, что происходит вокруг.

Чтобы избежать типичных трудностей в организации проектной деятельности, стоит учитывать несколько важных рекомендаций:

1. Начинайте с маленьких, но реальных тем — исследование почвы на школьной клумбе или учет птиц у окон школы. Успех в малом вдохновит на большее.

2. Разрешите детям ошибаться — часто самые важные открытия рождаются из неудач.

3. Не бойтесь признаться, что чего-то не знаете. Совместный поиск ответов с учениками — лучший урок для всех.

4. Используйте простые технологии — онлайн-карты, мобильные приложения для определения растений, соцсети для сбора данных. Это делает исследование современным и близким детям.

5. Покажите практическую ценность работы — как результаты проекта можно использовать в школе, районе, городе.

6. Помните: ваша роль — не контролер, а координатор. Поддерживайте, задавайте правильные вопросы, но давайте возможность идти своим путем.

Самое ценное, что могут дать такие проекты — это не пятерки в журнале, а огонек в глазах детей, которые поняли, что они могут что-то изменить. И иногда для этого достаточно просто внимательно посмотреть вокруг.

Литература:

1. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования/ П.И.Пидкасистый, В.А.Мижериков, Т.А.Юзефавичус; под ред. П. И. Пидкасистого. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 624 с. — (Сер. Бакалавриат).

2. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. — Paris: UNESCO, 2017. — Режим доступа: https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education (дата обращения: 30.09.2025).

3. OECD. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities. — Paris: OECD Publishing, 2021. — Режим доступа: https://www.oecd.org/en/topics/artificial-intelligence-and-education-and-skills.html (дата обращения: 01.10.2025).

4. UNESCO. Biodiversity Learning and Education for Sustainable Development. — Paris: UNESCO, 2020. — Режим доступа: https://www.unesco.org/en/biodiversity/education (дата обращения: 30.09.2025).

ТОПТЫҚ ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ СЫНИ ТҰРҒЫДАН ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ

Самуратова Р.Т., аға оқытушысы
«Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы «Ақмола облысы бойынша КДИ
rtukenovna@gmail.com

Аңдатпа. Бұл мақалада топтық жұмыс арқылы оқушылардың сыни тұрғыдан ойлау қабілетін дамыту мәселесі қарастырылады. Автор қазіргі білім беру жүйесінде оқушылардың өз бетімен ой қорытып, талдау және дәлелді шешім қабылдау дағдыларын қалыптастырудың маңыздылығын негіздейді. Зерттеу барысында Блум таксономиясы, Пол мен Элдердің, Коста мен Калликтің, Венгер мен Фулланның теориялық тұжырымдарына сүйеніп, мұғалімдердің кәсіби дамуы мен фасилитациялық рөлінің маңызы ашылады. Мақалада Lesson Study тәсілі мен Padlet, Jamboard, Google Workspace сияқты цифрлық құралдардың бірлескен оқу мен рефлексияны дамытудағы тиімділігі де талданған. Зерттеу нәтижесінде топтық өзара әрекет пен сыни тұрғыдан ойлау арасындағы байланыс оқушылар мен мұғалімдердің кәсіби өсуінің негізгі факторы екені анықталды.

Түйін сөздер: сыни тұрғыдан ойлау, топтық жұмыс, фасилитация, Lesson Study, кәсіби даму, цифрлық құралдар.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

Самуратова Р.Т., старший преподаватель
ФАО "НЦПК""Өрлеу ИПР по Акмолинской области, г.Кокшетау
rtukenovna@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития критического мышления учащихся через организацию групповой работы. Автор обосновывает важность формирования у обучающихся навыков анализа, аргументации и принятия самостоятельных решений в условиях современного образования. На основе таксономии Блума и концепций Пола и Элдера, Коста и Каллика, Венгера и Фуллана раскрывается роль учителя как фасилитатора в процессе обучения. Особое внимание уделено методу Lesson Study и цифровым инструментам (Padlet, Jamboard, Google Workspace), которые способствуют интерактивному взаимодействию и профессиональной рефлексии. Сделан вывод, что групповое взаимодействие и критическое мышление взаимосвязаны и являются ключевыми факторами развития профессиональной компетентности учителя и учащегося.

Ключевые слова: критическое мышление, групповая работа, фасилитация, Lesson Study, профессиональное развитие, цифровые технологии.

DEVELOPING STUDENT CRITICAL THINKING THROUGH GROUP WORK

Samuratova R.T., senior lecturer
Branch of the National Center for Advanced Training "Өrleu" Joint Stock Company "Institute of Professional Development in Akmola Region", Kokshetau
rtukenovna@gmail.com

Abstract. This article explores the development of students' critical thinking skills through collaborative group work. The author emphasizes the importance of fostering analytical, reflective, and evidence-based decision-making abilities in modern education. Drawing on Bloom's taxonomy, the theories of Paul and Elder, Costa and Kallick, Wenger, and Fullan, the study highlights the teacher's role as a facilitator in promoting critical thinking. The article also examines the effectiveness of the Lesson Study approach and digital tools such as Padlet, Jamboard, and Google Workspace in enhancing collaborative reflection and professional growth. The findings indicate that group interaction and critical thinking are interdependent and serve as key drivers of both student learning and teacher professional development.

Keywords: critical thinking, group work, facilitation, Lesson Study, professional development, digital tools.

Қазіргі білім беру жүйесі оқушының тек дайын білімді меңгеруін емес, өдігінен ой қорытып, талдау, бағалау және шешім қабылдау дағдыларын қалыптастыруды басты мақсаттардың бірі ретінде айқындайды. Бұл бағытта сыни тұрғыдан ойлау – XXI ғасыр дағдыларының өзегі болып саналады, себебі ол тұлғаның ақпараттық қоғамда өмір сүруге, күрделі мәселелерді шешуге және саналы таңдау жасауға бейімделу қабілетін арттырады.

Халықаралық білім беру ұйымдары да (ЮНЕСКО, OECD, P21 Framework) оқушылардың сыни ойлау, шығармашылық, коммуникация және коллаборация қабілеттерін – табысты тұлға қалыптастырудың негізгі көрсеткіштері ретінде белгілейді. OECD-дің (2018) Future of Education and Skills 2030 баяндамасында атап көрсетілгендей, *«сыни тұрғыдан ойлау – күрделі ақпаратты түсіну мен оны тиімді қолданудың басты шарты»*. Сондықтан қазіргі мұғалім тек білім жеткізуші емес, оқушыны өз бетінше ойлауға жетелейтін бағыттаушы, фасилитатор рөлін атқарады.

Сыни тұрғыдан ойлауды дамыту – бұл оқушыларды мәселені көп қырынан қарастыруға, деректерге сүйенуге, дәлелді пікір айтуға және балама шешім ұсынуға үйрету процесі. Мұғалім сабақта «Сұрақ қою», «Пікірталас ұйымдастыру», «Ойлан – жұптас – бөліс», «Дәлелдер пирамидасы», «Эссе және рефлексия», «Эсселерді талқылау алаңы» сияқты стратегияларды тиімді қолданғанда, оқушылар өз ойларын негіздеуге, ақпаратты бағалауға және логикалық қорытынды жасауға дағдыланады.

Сонымен қатар мұғалімдердің кәсіби дамуы мен сабақ жүргізу тәжірибесінде сыни тұрғыдан ойлауды дамыту әдістерін терең меңгеру ерекше маңызға ие, өйткені бұл олардың педагогикалық рефлексиясын жетілдіріп, оқыту сапасын арттырады. Коста мен Каллик (Costa & Kallick, 2008) атап өткендей, *«сыни ойлауды дамытатын мұғалім – ойлаудың үлгісін көрсететін мұғалім»*. Мұғалімдер өз тәжірибесінде сұрақ қою мәдениетін, дәлел мен дәйекке сүйенуді, пікірлердің көптүрлілігін мойындауды насихаттағанда ғана оқушылардың дербес ойлау қабілеті қалыптасады.

Осылайша, қазіргі педагогикалық парадигмада сыни тұрғыдан ойлау – білім сапасының басты көрсеткіші ғана емес, оқушының тұлғалық және әлеуметтік дамуының қозғаушы күші болып табылады. Ал мұғалімдердің бұл бағыттағы кәсіби шеберлігін жетілдіру – заманауи білім берудің басты міндеттерінің бірі.

Сыни тұрғыдан ойлау – тұлғаның танымдық және рефлексивтік қабілеттерін дамытатын күрделі үдеріс. Бұл үдерістің басты мақсаты – білім алушыны дайын ақпаратты қабылдаушыдан өз көзқарасын дәлелдей алатын, деректер мен фактілерді салыстыра отырып шешім қабылдайтын тұлға деңгейіне көтеру. Пол және Элдердің (2002) пікірінше, сыни ойлау – «дәлелдерге негізделген ұтымды шешім қабылдау процесі», яғни ойлау барысында адам өз пікірін тек сезімге емес, логикалық дәйектер мен талдауға сүйене отырып қалыптастырады.

Блум таксономиясы тұрғысынан қарасақ, сыни тұрғыдан ойлау ойлаудың жоғарғы сатылары – талдау, жинақтау (синтез) және бағалау деңгейлерінде айқын көрінеді. Бұл деңгейлерде оқушылар тек білімді қайта айтып беріп қоймай, оны өз тәжірибесіне бейімдейді, жаңа идея ұсынады және өз көзқарасын дәлелдеуге тырысады. Мысалы, зерттеулер көрсеткендей (Anderson & Krathwohl, 2001), оқушылар талдау және бағалау деңгейіндегі тапсырмалар орындағанда оқу нәтижелері 20–25%-ға жоғарылайды, себебі олар білімді жай есте сақтаудан гөрі терең түсінеді. Осындай тапсырмаларға мәтін мазмұнын сын тұрғысынан талдау, аргументтерді салыстыру, пікірталаста өз ұстанымын қорғау сияқты әрекеттер жатады.

Алайда қазіргі педагогикалық тәжірибеде көптеген мұғалімдердің тапсырмалары әлі де Блум таксономиясының төменгі сатылары – «білу» және «түсіну» деңгейлерінде қалып қойып жатады. Мұндай тапсырмалар көбіне ақпаратты қайталау, анықтаманы

жаттау немесе дайын жауапты табу сияқты репродуктивті әрекеттермен шектеледі. Нәтижесінде оқушылардың танымдық белсенділігі шектеліп, дербес ойлау мен дәлелдеу дағдылары жеткілікті дамымайды.

Алайда педагогикалық тәжірибе көрсетіп отырғандай, мұғалімдердің көпшілігі әлі де тапсырмаларды Блум таксономиясының төменгі деңгейлерінде – «білу» және «түсіну» сатыларында құрастырады. Мұндай тапсырмалар оқушыларды тек ақпаратты қайталауға немесе дайын жауапты табуға итермелейді. Соның салдарынан оқушылардың дербес ойлау, талдау және дәлелдеу қабілеттері толық дамымай қалады. Бұл мәселені шешудің тиімді жолы – сабақ барысында сыни тұрғыдан ойлауға бағытталған белсенді әдістерді жүйелі пайдалану.

Педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, мұғалімдердің көпшілігі тапсырмаларды Блум таксономиясының төменгі деңгейлерінде – «білу» және «түсіну» сатыларында құрастырады, бұл оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын дамытуға жеткілікті мүмкіндік бермейді. Осындай жағдайда мұғалім сабақта жоғары деңгейлі ойлауды қажет ететін стратегияларды қолдануы маңызды. Мәселен, «Ойлан – жұптас – бөліс», «Дебат», «Жобаны қорғау», «Сократтық сұрақтар» сияқты әдістерді жүйелі пайдалану оқушылардың аналитикалық және рефлексивтік дағдыларын едәуір арттырады. Бұл тәсілдер оқушыларды өз ойларын нақты дәлелдермен қорғауға, әртүрлі көзқарастарды салыстыруға және топтық пікірталаста ортақ шешім қабылдауға үйретеді.

Осы тұрғыда топтық жұмыс – сыни тұрғыдан ойлауды дамытудың ең пәрменді тәсілдерінің бірі. Ол оқушылардың өзара әрекеттесуін, бірін-бірі қолдауын және ортақ мақсатқа жету жолында бірлесіп ойлауын қамтамасыз етеді. Бұл тәсіл тек әлеуметтік өзара әрекетті дамытып қана қоймай, сонымен қатар оқушылардың дәлелді пікір айту, тыңдау, талқылау және қорытынды жасау қабілеттерін жетілдіреді. Топтық жұмыста әр оқушы өз идеясын ортаға салып, басқалардың пікірін тыңдай отырып, дәлелді шешімге келуге үйренеді. Осылайша білім беру үдерісі ақпарат алмасу емес, интеллектуалды серіктестік пен бірлескен ізденіс сипатында өтеді.

Топтық оқыту барысында пікір алмасу, тыңдау, дәлелдеу, қарсы пікір айту, өз көзқарасын қорғау, шешім қабылдау және келісімге келу сияқты дағдылар дамиды. Бұл – сыни ойлаудың негізгі компоненттері. Мысалы, «Ойлан – жұптас – бөліс» әдісі оқушыларды жеке ойлануға, кейін жұпта пікір алмасуға және ортақ қорытынды жасауға итермелейді. «Дебат» әдісі қарсы көзқарастарды салыстыра отырып, аргументтерді логикалық тұрғыда қорғауды үйретеді. Ал «Джигсо» әдісі әр оқушының жеке үлесін бағалап, командалық жауапкершілікті арттырады. «RAFT» (Role, Audience, Format, Topic) стратегиясы шығармашылық тұрғыдан ойлануға мүмкіндік берсе, «Сократ шеңбері» тәсілі диалог пен дәлелге негізделген терең сұхбат арқылы аналитикалық ойлауды дамытады. Мұндай әдістерді тиімді қолдану барысында мұғалімнің рөлі түбегейлі өзгереді: ол енді ақпарат жеткізуші емес, оқу процесін ұйымдастырушы және ойлауды ынталандырушы фасилитатор болады. Мұғалім оқушыларды дайын жауапқа жетелеуден гөрі, ойлануға, сұрақ қоюға және өз бетінше қорытынды жасауға бағыттайды. Ол әр топтағы пікірталасты бақылап, қажет жерде сұрақ қою арқылы талқылауды тереңдетеді, осылайша оқушылардың ойлау әрекетін белсендіреді. Сондықтан топтық жұмыс тек бірлескен әрекет емес, оқушылардың дербес және сын тұрғысынан ойлау мәдениетін қалыптастырудың маңызды тетігі. Тиімді ұйымдастырылған топтық оқу ортасында оқушылар өз пікірін ашық білдіруге, басқалардың ойын құрметтеуге және дәлелге сүйенген ортақ шешім қабылдауға үйренеді. Мұндай тәжірибе – заманауи білім берудің басты мақсаты болып саналатын функционалдық және сыни сауаттылықты дамытудың нақты жолы.

Топтық жұмыс оқушылардың ғана емес, мұғалімдердің де кәсіби дамуы үшін маңызды құндылыққа айналып отыр. Себебі оқушылар арасында бірлескен әрекет

интеллектуалды серіктестік пен бірлескен ізденісті қамтамасыз етсе, дәл осы қағидат мұғалімдердің кәсіби қауымдастықтарында да көрініс табады. Педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, тиімді топтық өзара әрекет тек оқыту әдісі емес, сонымен бірге мұғалімдердің кәсіби рефлексиясы мен зерттеушілік мәдениетін дамыту құралы болып табылады.

Мұғалімдердің кәсіби дамуы барысында топтық өзара әрекет ерекше маңызға ие, себебі ұжымдық оқыту мен тәжірибе алмасу кәсіби рефлексия мен инновациялық ойлаудың негізін қалайды. Әлемдік педагогикалық тәжірибеде дәл осы бірлескен оқу қауымдастығы (*community of practice*) мұғалімнің кәсіби өсуін қамтамасыз ететін ең тиімді тәсілдердің бірі ретінде қарастырылады. Этьен Венгер (E. Wenger, 1998) мұндай қауымдастықтарды «ортақ мақсатқа бірігіп, тәжірибе алмасу арқылы өз кәсібін жетілдіретін топтар» деп сипаттайды. Бұл тұрғыдан алғанда, топтық өзара әрекет – мұғалімдердің кәсіби рефлексиясын, шығармашылық әлеуетін және сыни тұрғыдан ойлау қабілетін дамыту құралы болып табылады.

Біліктілікті арттыру курстарында, тренингтер мен коучинг сессияларында мұғалімдер тәжірибе алмасу, проблемалық жағдайларды талдау және ортақ шешім табу арқылы бір-бірінен үйренеді. Бұл процесте әр қатысушының жеке тәжірибесі топтық білімге айналып, педагогикалық ойлаудың сапасы артады. Фуллан (M. Fullan, 2014) атап өткендей, «шын кәсіби даму – бұл бірлескен әрекет пен тәжірибе арқылы ойлаудың өзгеруі». Сондықтан мұғалімдердің топтық талқылауға, пікір алмасуға және ортақ рефлексияға қатысуы олардың кәсіби құзыреттілігін арттыруда шешуші рөл атқарады.

Lesson Study тәсілі – мұғалімдер қауымының зерттеушілік мәдениетін қалыптастырудағы тиімді модельдердің бірі. Бұл тәсілдің мәні – мұғалімдердің бірлесіп сабақты жоспарлауы, өткізуі, бақылауы және талдауы арқылы оқыту үдерісін үздіксіз жетілдіру. Дадли (P. Dudley, 2013) Lesson Study-ді «әріптестердің кәсіби диалогқа, зерттеуге және өз тәжірибесін дәлелді негізде жетілдіруге бағытталған құрылымдалған тәсіл» деп анықтайды. Мұндай бірлескен зерттеу мұғалімдердің сыни тұрғыдан ойлау қабілетін дамытып, сабақ сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі кезеңде мұғалімдердің цифрлық құралдарды тиімді пайдалана білуі топтық өзара әрекетті жаңа деңгейге көтереді. Padlet, Jamboard, Google Workspace, Mentimeter сияқты платформалар бірлескен талдауды интерактивті, көрнекі және нәтижелі етеді. Бұл құралдар арқылы мұғалімдер идеялар жинап, пікірталас жүргізіп, топтық шешімдерді визуалды түрде талдай алады. Хэммонд (L. Hammond, 2020) атап өткендей, «цифрлық орта мұғалімдердің кәсіби қауымдастығын кеңейтіп, идеялар мен тәжірибені бөлісуді демократияландырады».

Осылайша, мұғалімдердің кәсіби дамуы барысында топтық өзара әрекет тек оқу әдісі емес, сыни тұрғыдан ойлау мен инновациялық педагогикалық мәдениетті қалыптастырудың стратегиялық тетігі болып табылады. Интерактивті құралдар мен зерттеушілік тәсілдердің үйлесуі мұғалімдердің кәсіби рефлексиясын тереңдетіп, заманауи білім беру сапасын арттыруға ықпал етеді.

Топтық жұмыс арқылы оқушылардың сыни тұрғыдан ойлау қабілетін дамыту – заманауи білім берудің басты міндеті болып табылады. Бұл тәсіл оқушыларды өз ойын дәлелдеуге, басқалардың көзқарасын түсінуге және ортақ шешім қабылдауға үйретеді. Топтық өзара әрекет барысында оқушылар пікірталас жүргізу мәдениетін меңгереді, дәлел келтіру мен қарсы дәлелді талдауға дағдыланады, яғни білім алудың әлеуметтік және когнитивтік аспектілері үйлесім табады. Мұндай оқу үдерісінде әр оқушы өзін белсенді тұлға ретінде сезінеді, өзінің үлесін топ жұмысына қосып, жауапкершілік пен ынтымақтастық дағдыларын қалыптастырады.

Блум таксономиясы тұрғысынан қарағанда, сыни тұрғыдан ойлау ойлаудың жоғарғы сатылары – талдау, жинақтау (синтез) және бағалау деңгейлерінде айқын

көрінеді. Бұл деңгейлерде оқушылар тек білімді қайталап қана қоймай, оны өз тәжірибесіне бейімдеп, жаңа идея ұсынады және өз көзқарасын дәлелдеуге ұмтылады. Зерттеулер көрсеткендей (Anderson & Krathwohl, 2001), дәл осы деңгейлердегі тапсырмалар оқушылардың оқу нәтижелерін 20–25%-ға арттырады, себебі олар білімді механикалық түрде есте сақтаудан гөрі терең түсінеді. Осыған қарамастан, педагогикалық тәжірибеде көптеген мұғалімдердің тапсырмалары әлі де төмен деңгейде қалып, оқушыларды тек репродуктивті ойлауға итермелейтіні байқалады. Сондықтан сабақта аналитикалық және бағалау деңгейіндегі тапсырмаларды мақсатты түрде енгізу – мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің маңызды көрсеткіші.

Педагогикалық тәжірибе дәлелдегендей, егер мұғалім сабақта «Ойлан – жұптас – бөліс», «Дебат», «Сократтық сұрақтар» сияқты әдістерді жүйелі қолданса, оқушылардың аналитикалық және рефлексивтік дағдылары айтарлықтай дамиды. Бұл тәсілдер оқушыларды өз ойларын нақты дәлелдермен қорғауға, әртүрлі көзқарастарды саралауға және топтық пікірталаста келісілген шешім қабылдауға үйретеді. Сондықтан мұғалімнің басты міндеті – оқушылардың ойлау әрекетінің жоғары деңгейлеріне жетуіне бағытталған оқу ортасын құру. Бұл үшін ол сабақта тек мазмұнды жеткізуші емес, сыни ойлауды ынталандырушы фасилитатор рөлін атқаруы тиіс.

Мұғалімдердің кәсіби дамуы мен сабақтағы фасилитациялық шеберлігі осы мақсатқа жетудің негізгі кепілі болып саналады. Себебі тиімді фасилитатор мұғалім оқыту процесінде білім алушылардың белсенділігін арттырып, олардың ойлауын бағыттайды, сұрақ қою арқылы талқылауды тереңдетеді және әрбір оқушының пікірін құнды деп қабылдайтын қолдаушы орта қалыптастырады. Мұндай оқыту тәсілі оқушылардың когнитивтік белсенділігін ғана емес, сонымен қатар олардың эмоциялық және әлеуметтік қатысуын да қамтамасыз етеді. Зерттеулер көрсеткендей (Hattie, 2015; Fullan, 2014), оқытудағы бірлескен әрекет пен мұғалімнің фасилитациялық қолдауы оқу жетістіктерінің артуына және сыни тұрғыдан ойлау дағдыларының тұрақты дамуына ықпал етеді. Демек, топтық жұмыс пен сыни ойлауға бағытталған фасилитациялық тәсілдерді үйлестіре қолдану – оқушылардың функционалдық сауаттылығын, шығармашылық қабілетін және дербес шешім қабылдау дағдыларын дамытудағы стратегиялық бағыт болып табылады

Әдебиет:

1. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* — New York: Longman, 2001. — 352 p.

2. Costa, A. L., & Kallick, B. *Learning and leading with habits of mind: 16 essential characteristics for success.* — Alexandria, VA: ASCD, 2008. — 277 p.

3. Dudley, P. *Lesson Study: A handbook.* — Cambridge: Lesson Study UK, 2013. — 132 p.

4. Fullan, M. *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact.* — San Francisco: Jossey-Bass, 2014. — 170 p.

5. Hammond, L. Darling-Hammond, L. *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work.* — San Francisco: Jossey-Bass, 2020. — 320 p.

6. Paul, R., & Elder, L. *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life.* — Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002. — 450 p.

7. Wenger, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 318 p.

8. OECD. *The Future of Education and Skills: Education 2030.* — Paris: OECD Publishing, 2018. — 40 p.

URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/ (қолжетімді күні: 07.10.2025).

9. ЮНЕСКО. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives.* — Paris: UNESCO, 2017. — 62 p.

URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444 (қолжетімді күні: 07.10.2025).

10. Назарбаев Зияткерлік мектептері ДББҰ. *Сыни тұрғыдан ойлауға үйрету: әдістемелік нұсқаулық.* — Астана: НЗМ, 2020. — 68 б.

11. Жұмабаева, С. С. *Сыни тұрғыдан ойлау арқылы оқушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту.* — Алматы: Рауан, 2021. — 112 б.
12. Құдайбергенова, К. С. *Қазіргі педагогтың кәсіби дамуы: әдіснама және тәжірибе.* — Астана: Ұлттық педагогикалық ғылыми орталық, 2022. — 140 б.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МИРОВОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА РАННЕЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАС

Тормозова Р. В., магистрант
Карагандинский Национальный Исследовательский университет им. академика Е.А. Букетова, г. Караганда, tormozova02@mail.ru

Научный руководитель Сакаева А.Н.,
кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры специального и инклюзивного образования, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда, sakayeva_a@mail.ru , ORCID 0000-0001-8580-861

Аннотация. Современная система подготовки специалистов в области специального и инклюзивного образования требует формирования исследовательской компетентности как ключевого элемента непрерывного профессионального развития педагога. В статье представлен сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта организации ранней помощи детям с расстройством аутистического спектра (РАС), подчеркивается значимость адаптации доказательных практик к национальному контексту. Особое внимание уделено интеграции исследовательской деятельности в педагогическую подготовку, что позволяет разрабатывать и апробировать авторские коррекционные программы. Одним из результатов исследования стала разработка программного комплекса «Точка роста», направленного на развитие коммуникации, социальной адаптации, коррекции нежелательного поведения, а также сенсорного развития детей с РАС. Подчеркивается роль исследовательской деятельности в формировании профессиональных компетенций, интеграции доказательных практик и создании адаптированных моделей коррекции. Отмечается необходимость развития и использования цифровых технологий для повышения качества подготовки педагогов и организации ранней помощи детям с РАС.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование (НПР), расстройство аутистического спектра (РАС), ранняя помощь, исследовательская деятельность педагога, специальная педагогика.

ЗЕРТТЕУ ҚЫЗМЕТІ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ӨСУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ: АСБ БАР БАЛАЛАРҒА ЕРТЕ КӨМЕК КӨРСЕТУДІҢ ӘЛЕМДІК ЖӘНЕ ОТАНДЫҚ ТӘЖІРИБЕСІН САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ

Тормозова Р. В., магистрант
Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті Қарағанды қ. tormozova02@mail.ru

Ғылыми жетекші Сакаева А.Н.,
п.ғ.к., арнайы кафедра және инклюзивті білім беру қауымдасқан профессор, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қарағанды қ., sakayeva_a@mail.ru , ORCID 0000-0001-8580-8612

Аңдатпа. Арнайы және инклюзивті білім беру саласындағы мамандарды даярлаудың заманауи жүйесі педагогтің үздіксіз кәсіби дамуының негізгі элементі ретінде зерттеу құзыреттілігін қалыптастыруды талап етеді. Мақалада аутизм спектрі бұзылған балаларға ерте көмек көрсетуді ұйымдастырудың отандық және шетелдік тәжірибесіне салыстырмалы талдау ұсынылған, дәлелді

тәжірибелерді ұлттық контекстке бейімдеудің маңыздылығы көрсетілген. Зерттеу қызметін педагогикалық дайындыққа біріктіруге ерекше назар аударылады, бұл авторлық түзету бағдарламаларын әзірлеуге және сынақтан өткізуге мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелерінің бірі коммуникацияны, әлеуметтік бейімделуді, жағымсыз мінез-құлықты түзетуді, сондай-ақ АСБ бар балалардың сенсорлық дамуын дамытуға бағытталған «Точка роста» бағдарламалық кешенін әзірлеу болды. Кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудағы, дәлелді тәжірибелерді біріктірудегі және түзетудің бейімделген модельдерін құрудағы зерттеу қызметінің рөлі атап өтіледі. Педагогтарды даярлау сапасын арттыру және АСБ бар балаларға ерте көмек көрсетуді ұйымдастыру үшін цифрлық технологияларды дамыту және пайдалану қажеттілігі атап өтілді.

Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіптік білім беру (ҮКБ), аутизм спектрінің бұзылуы (АСБ), ерте көмек, педагогтың зерттеу қызметі, арнайы педагогика.

RESEARCH ACTIVITIES AS A TOOL FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL GROWTH: A COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERNATIONAL AND DOMESTIC EXPERIENCE IN EARLY CARE FOR CHILDREN WITH ASD

Tormozova R.V., master's student
Karaganda national research university named after E.A.Buketov
tormozova02@mail.ru

Supervisor A.N. Sakayeva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special and inclusive education, Karaganda National Research University named after academician Ye.A. Buketov,
Karaganda, sakayeva_a@mail.ru , ORCID 0000-0001-8580-8612

Annotation. The modern system of training specialists in the field of special and inclusive education requires the formation of research competence as a key element of a teacher's continuous professional development. The article presents a comparative analysis of domestic and foreign experience in organizing early care for children with autism spectrum disorder (ASD), emphasizing the importance of adapting evidence-based practices to the national context. Special attention is paid to the integration of research activities into teacher training, which makes it possible to develop and test author's correctional programs. One of the results of the research was the development of the «Point of Growth» software package aimed at developing communication, social adaptation, correction of undesirable behavior, as well as sensory development of children with ASD. The role of research activities in the formation of professional competencies, the integration of evidence-based practices and the creation of adapted correction models is emphasized. The need for the development and use of digital technologies to improve the quality of teacher training and the organization of early care for children with ASD is noted.

Keywords: continuing professional education (CEP), autism spectrum disorder (ASD), early care, teacher's research activities, special education.

Современная система подготовки специалистов в области специального и инклюзивного образования характеризуется возрастающими требованиями к исследовательской культуре педагога. В условиях активного внедрения инновационных подходов, цифровых технологий и доказательных практик особое значение приобретает формирование компетенций, связанных с исследовательской деятельностью. Для будущих и практикующих педагогов исследовательский и научный ландшафт становится неотъемлемой частью непрерывного профессионального развития (далее – НПР), обеспечивая критическое восприятие и адаптацию зарубежного опыта, разработку авторских моделей коррекционной работы и активное участие в публикационной активности.

Система образования диктуют новые требования к подготовке специалистов, ориентированные не только на знаниевую подготовку, но и на их способность проводить научно обоснованную практическую деятельность, включая инновационные

направления, такие как ранняя помощь детям с расстройством аутистического спектра (далее – РАС).

Исследования показывают, что качество педагогической подготовки в значительной мере определяется тем, насколько тесно научная работа связана с практикой будущего специалист [1, с. 25]. В связи с этим, научно-педагогическая работа становится неотъемлемой частью профессионального роста специальных педагогов.

Рост числа детей с РАС является одним из наиболее значимых вызовов современного образования и системы здравоохранения. По данным Всемирной организации здравоохранения, распространенность РАС в последние десятилетия увеличивается, достигая в среднем 1 случая на 127 детей, что актуализирует необходимость создания систем раннего выявления и коррекции нарушений развития [2]. Именно **ранняя помощь** рассматривается как ключевой фактор успешной социальной адаптации детей с РАС.

За последнее десятилетие в исследовательской среде наблюдается значительный интерес к организации системы раннего вмешательства, как с точки зрения качества доказательной базы, так и разнообразия моделей. Многочисленные обзоры и метаанализы фиксируют, что ранняя помощь способствует улучшению когнитивных, коммуникативных и социальных навыков детей с РАС [3, с.138]. Кроме того, важным составляющим системы ранней помощи является включение родителей в процесс коррекционно-развивающей работы.

Внедрение зарубежных моделей в отечественную практику требует адаптации к культурному, социальному и образовательному контексту. Подготовка будущих и практикующих педагогов к работе с детьми с РАС должна опираться на современный **исследовательский и научный ландшафт,** включающий анализ доказательных практик, разработку и апробацию собственных коррекционных программ, а также интеграцию научных знаний в образовательный процесс. Именно поэтому педагогическая подготовка должна включать не только освоение готовых технологий, но и формирование исследовательской компетентности, необходимой для критического анализа, адаптации и создания новых моделей.

Международный опыт убедительно показывает, что эффективность коррекционного воздействия во многом зависит от своевременности его начала, качества разработанных программ и вовлеченности не только специалистов, но и родителей [4, с.127].

В контексте подготовки НПР педагогов исследовательская деятельность выступает ключевым инструментом, позволяющим интегрировать мировые доказательные практики с национальными реалиями, адаптировать методы под социокультурный контекст и формировать у специалистов умение критически анализировать и внедрять инновации.

Исследовательская деятельность выступает не только академическим требованием, но и фактором личностного и профессионального роста педагога. Она позволяет:

- расширять знания о современных подходах к работе с детьми с РАС;
- проектировать и апробировать образовательные и коррекционно-развивающие программы;
- развивать навыки анализа и систематизации информации;
- укреплять академическую идентичность через участие в конференциях, публикациях, сетевых научных сообществах [5].

Выполнение диссертационного исследования на тему «Сравнительный анализ мирового и отечественного опыта в организации ранней помощи детям с РАС» стало примером интеграции исследовательской работы в НПР.В рамках исследования была

проведена активная работа, направленная на изучение существующих систем поддержки и создание авторских материалов для коррекционной практики.

Одним из центральных результатов стала разработка программного комплекса в двух частях «Точка роста (часть 1)» и «Точка роста (часть 2)». Первая часть комплекса направлена на развитие коммуникативных навыков и формирование социального взаимодействия у детей раннего возраста с РАС. В нее вошли такие игры и упражнения, как «Воздушные шарики», «Колокольчик», «Ку-ку!», «Ладушки», «Строим домик для друзей» и другие, направленные на стимулирование речевой активности и социального взаимодействия.

Вторая часть программы посвящена коррекции нежелательного поведения и сенсорному развитию. Среди игр и упражнений можно выделить «Салют», «Веселая пена», «Переливание воды», «Поймай уточку», «Разноцветные стаканчики» и ряд других. Каждая игра снабжена пояснительной запиской, методическими рекомендациями для специалистов и родителей, а также сопровождается обучающими видеороликами, что значительно повышает доступность и практическую ценность комплекса. Разработанный программный комплекс сочетает в себе как научно-обоснованные подходы, так и практическую направленность, ориентированную на непосредственную работу с ребенком и его семьей.

Создание программного комплекса стало возможным благодаря проведенному сравнительному анализу отечественного и зарубежного опыта. В зарубежной практике особое внимание уделяется ранней диагностике и системности вмешательства. Так, по данным исследований G. Dawson [6] начало коррекционной работы в возрасте до трех лет существенно повышает эффективность речевого и социального развития ребенка.

В отечественной педагогике также активно развиваются направления ранней помощи, однако сохраняются трудности с внедрением унифицированных программ и их адаптацией к условиям конкретных образовательных учреждений. В связи с этим опыт интеграции международных практик и разработка собственных адаптированных программ для детей с РАС представляют собой важное направление научной и педагогической деятельности [7, с.13].

Не менее значимой частью исследовательской работы стало участие в онлайн-конференциях, направленных на углубление знаний и расширение компетенций в области ранней помощи детям с РАС.

Среди наиболее значимых можно выделить:

- Диагностика алалии, РАС. УО. Нейрофизиология нарушений. О сложном простым языком;
- Нейрологопедия. Вся правда и реальные возможности нейроподхода;
- Подготовка к запуску речи;
- Сенсорная интеграция. Диагностика и коррекция.

Полученные знания позволили дополнить теоретическую базу исследования современными цифровыми подходами, которые сегодня все активнее интегрируются в логопедическую практику.

Результаты исследовательской работы были опубликованы в научных журналах. В статьях были освещены как особенности социально-коммуникативного развития детей с РАС, так и сравнительный анализ мировых и отечественных подходов к организации ранней помощи.

Нами были опубликованы следующие научные статьи:

1. Тормозова Р.В. К вопросу об особенностях развития детей раннего возраста с расстройством аутистического спектра / Р.В. Тормозова, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Молодой ученый. – Казань. – 2024. – № 47 (546). – С. 440-444.

2. Тормозова Р.В. Ontheissueof organizingan early care system for children with autism spectrumdis order in the Republic of Kazakhstan / Р.В. Тормозова, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Актуальные вопросы науки, общества и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2024. – С. 122-125.

3. ТормозоваР.В. Features of the social and communicative development of young children with autism spectrum disorder / Р.В. Тормозова, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Научныйальманах. – Тамбов: Юконф. – 2024. – № 11-3 (121). – С. 16-22.

4. ТормозоваР.В. Comparative analysis of domestic and foreign approaches to the organization of early care for children with ASD / Р.В. Тормозова, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Международный научный журнал «АКАДЕМИК». – Астана. – 2025. – №1 (264). – С. 41-44.

5. ТормозоваР.В. Review of foreign approaches to the organization of early correctional care for children with autism spectrum disorder / Р.В. Тормозова, В.В. Боброва, А.Н. Сакаева // Интернаука. –Москва. – 2025. – № 11 (375). – С. 16-19.

6. Боброва В.В. Организация ранней помощи детям с расстройствами аутистического спектра: обзор отечественного и зарубежного опыта / В.В. Боброва, А.Н. Сакаева, С.Б. Мукушева, Р.В. Тормозова, А.А. Землянушкина // GumilyovJournalofPedagogy. – Астана: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева. – 2025. – №1 (150). – С. 381-399.

Таким образом, исследовательская работа приобрела публичную огласку, что является важным шагом в профессиональном становлении будущего специалиста.

Несмотря на активное развитие исследований и появление новых моделей ранней помощи детям с РАС, в практике и системе подготовки педагогов сохраняются существенные трудности. Эти вызовы затрудняют полноценное внедрение научных достижений в образовательную и коррекционную деятельность, а также ограничивают эффективность программ ранней помощи.

В связи с этим, в рамках исследовательской работы нами были выявлены ключевые барьеры в организации системы ранней помощи детям с РАС:

1. Ограниченное число качественных эмпирических исследований в национальных условиях – большинство доказательной базы формируется за рубежом, и далеко не все методы проверены в условиях Казахстана, СНГ.

2. Слабая преемственность «наука – практика» – многие педагоги не вовлечены в исследовательскую деятельность, или внедрение результатов исследований остаётся формальным.

3. Ограниченные ресурсы и материально-техническая база – недостаток оборудования, материалов, технологических платформ, доступа к цифровым сервисам.

4. Низкая подготовленность преподавателей вузов и наставников – для качественной подготовительной работы нужны специалисты, владеющие методикой ранней помощи [8].

Стоит подчеркнуть, что исследовательская деятельность не только способствовала углублению знаний в области специальной педагогики, но и стала стимулом для личностного и профессионального роста. Она позволила развить навыки анализа, проектирования образовательных и коррекционно-развивающих программ, освоить современные цифровые технологии и укрепить исследовательскую культуру. Вовлеченность в публикационную активность формирует академическую идентичность и способствует реализации принципа непрерывного профессионального развития педагога.

Вместе с тем полученные результаты указывают на необходимость дальнейшего совершенствования подготовки педагогов в области ранней помощи детям с РАС. Перспективные направления развития связаны сразработкой специализированных учебных модулей и курсов, ориентированных на изучение особенностей организации ранней помощи. Неотъемлемой частью подготовки должно стать исследовательское сопровождение педагогической практики: систематическая фиксация данных, анализ эффективности вмешательств и публикация результатов.

Отдельного внимания заслуживает развитие междисциплинарного сотрудничества, предполагающего взаимодействие педагогов, психологов, дефектологов, медицинских специалистов, что позволяет интегрировать научные достижения в образовательную практику. Поддержка цифровых и дистанционных платформ обеспечивает обмен опытом и методиками, проведение супервизии и расширяет доступ к современным образовательным ресурсам [9].

Помимо этого, оценочные и аккредитационные механизмы подготовки педагогов должны учитывать наличие научно обоснованных компетенций и способность специалистов применять инновационные методы, что будет способствовать формированию устойчивой системы ранней помощи.

Таким образом, опыт проведения диссертационного исследования по проблеме организации ранней помощи детям с РАС подтверждает, что исследовательская деятельность является неотъемлемой частью профессионального роста специалиста. Она позволяет интегрировать научные знания и практические умения, разрабатывать инновационные ресурсы, ориентированные на потребности детей и их семей, а также формирует готовность к дальнейшему саморазвитию и внедрению современных педагогических технологий. В современных условиях исследовательская работа становится фундаментом для формирования профессиональной компетентности, научной культуры и способности к непрерывному совершенствованию.

Благодарности

Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

Литература:

1. Raising the Quality of Initial Teacher Education and Support for Early Career Teachers in Kazakhstan / OECD. – Paris: OECD Publishing, 2020. – 49 p. – URL: https://surl.li/thazhb

2. Аутизм [Электронный ресурс] / Всемирная организация здравоохранения. – URL: https://surl.lt/stafcy

3. Yang Y. H. Review of Early Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder: Focused on Randomized Controlled Trials // Journal of Child & Adolescent Psychiatry. – 2019. – Vol. 30, № 4. – P. 136-144. – DOI: https://doi.org/10.5765/jkacap.180035

4.Landa R. J. Efficacy of early interventions for infants and young children with, and at risk for, autism spectrum disorders // International Review of Psychiatry. – 2018. – Vol. 30, № 1. – P. 25-39. – DOI: https://doi.org/10.1080/09540261.2018.1432574

5. Petersson-Bloom L., Leifler E., Holmqvist M. The use of professional development to enhance education of students with autism: a systematic review // Education Sciences. – 2023. – Vol. 13. – DOI: https://doi.org/10.3390/educsci13090966

6. Dawson G. Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder // Development and Psychopathology. – 2017. – Vol. 29, № 3. – P. 885-896.

7. Мовкебаева З.А. Проблемное поле специальной педагогики и психологии // Вестник КазНПУ им. Абая. Сер. «Специальнаяпедагогика». – 2015. – № 1 (40). – С. 11–15.

8.Rymkhanova A., Mulikova S., Sakayeva A., Akhmetzhanova Z., Zhanibekova S., Bekmaganbetova A. Addressing the training gaps for ASD specialists in Kazakhstan: A forecast-based approach // Journal of Education and Health Promotion. – 2025. – Vol. 14. – DOI: https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1040_24

9. Kozhageldiyeva L., Sabyrdylda Z., Akhtayeva N., Samambayeva A. Intersectoral care for children with autism spectrum disorder in Kazakhstan: Parents perspective // The European Journal of Public Health. – 2023. – Vol. 33, Suppl. 2. – DOI: https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad160.1389

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ КАК ИНСТРУМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Уалиева Н.Т., доктор философии (PhD)
СКУ им. М.Козыбаева, г. Петропавловск
nazym.85.kz@mail.ru, ORCIDID:0000-0002-6236-9386

Аннотация. В статье обоснована востребованность педагога-исследователя в образовательной среде и, следовательно, профессиональная подготовка будущих педагогов с исследовательскими компетенциями. Развитие исследовательских компетенций обучающихся становится возможным в условиях исследовательского подхода в обучении. Предлагаемый подход - комплексный процесс, в котором студенты на основе формирующихся убеждений и взглядов определяют содержание и организацию исследовательской практики в решении педагогических задач. Реализация данного подхода проиллюстрирована примерами преподавания в соответствии с разработанными силлабусами. Особое внимание исследовательский подход в обучении уделяет рефлексии студентов, расширяющей возможности учебных задач в направлении непрерывного профессионального развития. Таким образом, устанавливается связь «исследовательский подход в обучении - рефлексивное мышление - профессиональное развитие». Практическая значимость статьи связана с проводимым в Северо-Казахстанском университете им. М.Козыбаева исследовании. Полученные результаты могут быть использованы при разработке и редизайне образовательных программ профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: будущие педагоги, исследовательские компетенции, исследовательская деятельность, исследовательский подход, рефлексия обучающегося.

ОҚЫТУДАҒЫ ЗЕРТТЕУШІЛІК ТӘСІЛ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Уалиева Н.Т., философия ғылымдарының докторы (PhD)
М.Қозыбаев атындағы СҚУ, Петропавл қ.
nazym.85.kz@mail.ru, ORCIDID:0000-0002-6236-9386

Аңдатпа. Мақалада педагог-зерттеушінің білім беру ортасына қажеттілігі, демек, зерттеу құзыреттілігі бар болашақ педагогтардың кәсіби даярлығы негізделген. Білім алушылардың зерттеу құзыреттерін дамыту оқытудағы зерттеу тәсілі жағдайында мүмкін болады. Ұсынылатын тәсіл - кешенді процесс, онда студенттер қалыптасқан сенімдер мен көзқарастар негізінде педагогикалық міндеттерді шешуде зерттеу практикасының мазмұны мен ұйымдастырылуын айқындайды. Бұл тәсілді іске асыру әзірленген силлабустарға сәйкес оқыту мысалдарымен иллюстрацияланған. Оқытудағы зерттеу тәсілі үздіксіз кәсіби даму бағытындағы оқу міндеттерінің мүмкіндіктерін кеңейтетін студенттердің рефлексиясына ерекше назар аударады. Осылайша, «оқытудағы зерттеу тәсілі - рефлексиялық ойлау - кәсіби даму» байланысы орнатылады. Мақаланың практикалық маңыздылығы М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университетінде жүргізіліп жатқан зерттеуге байланысты. Алынған нәтижелер педагогтарды кәсіптік даярлаудың білім беру бағдарламаларын әзірлеу және редакциялау кезінде пайдаланылуы мүмкін.

Түйінді сөздер: болашақ педагогтар, зерттеу құзыреті, зерттеу қызметі, зерттеу тәсілі, білім алушының рефлексиясы.

RESEARCH-BASED APPROACH TO TEACHING AS A TOOL FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

Ualieva N.T., Doctor of Philosophy (PhD)
North Kazakhstan University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk
nazym.85.kz@mail.ru,ORCIDID:0000-0002-6236-9386

Abstract. The article substantiates the demand for teacher-researchers in the educational environment and, consequently, the professional training of future teachers with research competencies. The development of students' research competencies becomes possible in the context of a research-based approach to teaching. The proposed approach is a comprehensive process in which students, based on their emerging beliefs and views, determine the content and organisation of research practice in solving pedagogical problems. The implementation of this approach is illustrated by examples of teaching in accordance with the developed syllabuses. The research-based approach to teaching pays particular attention to student reflection, which expands the possibilities of educational tasks in the direction of continuous professional development. Thus, a connection is established between the research-based approach to teaching, reflective thinking, and professional development. The practical significance of the article is related to the research conducted at the M. Kozybayev North Kazakhstan University. The results obtained can be used in the development and redesign of educational programmes for the professional training of teachers.

Keywords: future teachers, research competencies, research activity, research approach, student reflection.

В условиях реформ, нарастающих в казахстанском образовании и сопровождаемых ситуациями вызова и неопределенности, востребована исследовательская деятельность педагога. Причем успешное развитие в качестве учителя, увлечённого исследовательской деятельностью, является результатом тесного взаимодействия внутренней и внешней мотивации учителя, его личных качеств и навыков, а также благоприятной школьной среды [1]. В этой связи качественную подготовку будущих педагогов мы связываем с предстоящей профессиональной деятельностью в неизвестном и сложном будущем, когда требуется опыт самостоятельного анализа и действий в непредсказуемых педагогических ситуациях, формируемый исследовательскими компетенциями.

Осознанный интерес к исследовательской деятельности, по мнению Е.В. Везетиу, формируется в процессе обучения в вузе [2, с.127]. Для этого, как считают А.В. Баширов, В.Н. Головачева, Т.А.Ханов, воспитать будущего специалиста, который умеет мыслить творчески, принимать нестандартные решения и искать новые методы обучения, возможно, включив его в исследовательскую деятельность [3, с.502].

Для университетской среды принципиальное значение имеет утверждение: «Производство знаний происходит через исследование» [4, с. 103]. Следовательно, востребованы исследовательский университет с его институциональной исследовательской культурой, где студенты «рассматривают науку, как процесс, а не просто как факты», а также целенаправленно развивают навыки, «которые облегчают преподавание и изучение науки, улучшают понимание и поддерживают сохранение концепций с помощью научных методов», «помогают понимать абстрактные научные идеи, которые могут остаться неясными, если подходить исключительно с теоретической точки зрения» [5].

В университете востребован исследовательский подход - как «комплексный процесс, в котором исследователь, на основе своих убеждений и взглядов, определяет ход исследования, использует определенные методы сбора и анализа данных» [6, с. 11]. Студентов следует учить применять исследовательский подход в собственном обучении, как «обучении через собственный опыт». Данная форма обучения, по мнению преподавателей-исследователей Назарбаев Университета, «начинается с постановки вопросов, проблем или моделирования ситуаций. Студенты выявляют и исследуют их,

развивая при этом теоретические и практические знания, приобретая когнитивные навыки и навыки решения проблем» [7, с. 25].

Для развития исследовательских компетенций следует интегрировать науку в обучение, подчиняя образовательные технологии и формы организации учебного процесса целям и ожидаемым результатам исследовательского подхода в обучении.

Вместе с тем исследовательское обучение, способствующее нелинейному и творческому погружению в профессиональную деятельность, имеет перспективой непрерывное профессиональное развитие (*далее - НПР*), т.к. сопровождается самореализацией педагогов на основе самообразования, прогностического и критического мышления, рефлексии.

Приведем примеры из силлабусов, разработанных нами в аспекте исследовательского обучения для ОП 6В01301 «Педагогика и методика начального обучения», 3 курс, где студенты дуального обучения - выпускники прикладного бакалавриата колледжа, работающие по специальности. Данные примеры иллюстрируют создание ситуаций переосмысления собственной роли в образовательном процессе.

Курс «Профессиональное и личностное развитие учителя начальных классов».

Лекция 1: Специфика профессионального развития в системе начального образования

*Практическое занятие 1:*Траектория профессионального развития учителя начальных классов. Практическое задание в логике НПР - выполните проектирование программы траектории профессионального развития педагогов ранней карьеры на основе анализа затруднений педагогической практики начинающих учителей и моделирования их сильных сторон деятельности.

СРО в логике НПР - составьте SWOT анализ собственного профессионального развития в условиях исследовательского обучения. Выполните прогноз достижений и рисков.

Лекция 4: Современные цифровые ресурсы как инструменты НПР учителя начальных классов. Цифровое мышления современного учителя.

Практическое занятие 4: Критерии и дескрипторы цифрового мышления учителя начальных классов. Практическое задание в логике НПР -разработайте систему оценивания, позволяющую диагностировать уровень цифрового мышления, и сформулировать рекомендации по развитию цифрового мышления как составной части НПР.

СРО в логике НПР - выполните рефлексивный анализ владения цифровыми ресурсами в собственной практике исследовательского обучения, установите влияние цифрового мышления на качество исследовательского обучения.

Лекция 8: Принципы и ценности отбора педагогических технологий для геймификации в начальном образовании.

*Практическое занятие 8:*Алгоритм действий учителя по отбору педагогических технологий в начальном образовании для исследовательской геймификации младших школьников. Практическое задание в логике НПР - на основе литературного обзора и критического анализа выполнить обоснование выбранной технологии для преподавания школьного курса начального образования.

СРО в логике НПР - разработайте дизайн демо-урока с применением исследовательской геймификации.

Лекция 14-15: Рефлексивные заметки и отчеты как инструмент профессионального развития учителя.

*Практическое занятие 14-15:*Рефлексия деятельности и рефлексия смысла учителя начального образования. Практическое задание в логике НПР - составьте

вопросы для рефлексии деятельности и рефлексии смысла и апробируйте их на примере наблюдения собственной педагогической практики.

СРО в логике НПР -напишите эссе (понятийное, описательное, сравнительное, аналитическое – на выбор) на тему: «Моя storytelling». Студенты размышляют о собственном профессиональном саморазвитии в условиях формального и неформального образования, его ресурсах и инструментах.

Курс «Введение в педагогическую деятельность»

Лекция 1: Возникновение и становление педагогической профессии.

*Практическое занятие 1:*Философия и политика педагогической профессии. Социальная значимость педагогической деятельности в современном обществе. Практическое задание в логике НПР- на основе моделирования деятельности успешного учителя и результатов наблюдения педагогической практики составьте систему ценностей профессии учителя начальных классов.

СРО в логике НПР -используя материалы Profit-ресурса «Путь к профессии педагога: учись учиться» (глава 3. «Эссе как оригинальный жанр академического письма»), учитывая этапы его создания, предлагаемую структуру, напишите аргументативное эссе как развернутый ответ на вопрос «Учить – значит, подготавливать к жизни, или, учить – значит, преобразовывать жизнь?». Анализируя нормативные правовые акты, составьте систему аргументов тезиса «непрерывное образование реализуется в непрерывном профессиональном развитии педагога».

Лекция 6-7: Профессиональная компетентность педагога: структура, формирование, наблюдаемое поведение.

Практическое занятие 6-7: Компоненты профессиональной компетентности педагога: мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный рефлексивный Связь компонентов профессиональной компетентности педагога с его НПР. Практическое задание в логике НПР -на основе метода литературного обзора составьте денотатный граф концепта «Профессиональная компетентность учителя начальных классов как фактор его успешности».

СРО в логике НПР - Продолжите мотивационное эссе «Для собственного НПР, ориентированного на профессиональные достижения, мне необходимо…».

Лекция 15: Метод «Портфолио» как инструмент исследовательской деятельности и профессионального развития учителя.

Практическое занятие 15: Интеграция формального, неформального и информального образования в условиях метапознания. Практическое задание в логике НПР - защита собственного портфолио достижений, иллюстрирующего достижения исследовательской педагогической практики.

СРО в логике НПР - составьте комментарий «Моя исследовательская позиция в педагогической деятельности», отразив в ней различные направления исследоввания.

Подчеркнем, что при выполнении заданий в логике НПР проявляется способность обучающихся решать на основе исследовательского подхода широкий круг профессионально-педагогических задач. Следовательно, укрепление их активной, творческой позиции по отношению к профессиональной деятельности возрастает.

Формируемый опыт исследовательской деятельности связываем с составлением рефлексивных отчетов - формы письма, позволяющей на основе специально организуемого анализа собственных потребностей, затруднений, ожиданий и интересов оформить и представить состояние собственного опыта обучения и развития, а также инструментов его наращивания.

Так, написание таких видов рефлексивных отчетов, как рефлексивная анкета «Что и на каком уровне усвоено мною», рефлексивные заметки «Сильные стороны и риски моего обучения», «Карта чувств», рефлексивная анкета «Сегодня я -

гений»,свидетельствует о том, что рефлексия обеспечивает готовность действовать в ситуациях с высокой степенью неопределеннности, гибкость в принятии решений, стремление к творчеству, постоянную нацеленность на поиск новых, нестандартных путей решении исследовательских задач, способность переосмысливать стереотипы своего профессионального и личностного опыта.

Выполняя задания СРО в логике НПР, различные виды рефлексивных отчетов, студенты:

–планируют содержание СРО, определяют методы и формы ее выполнения;

– обозначают проблемы педагогической теории и практики в процессе развития межличностных ключевых компетенций в условиях коллаборативного и командного взаимодействия;

– оттачивают навыки работы с информацией и управления ею, а также приобретают исследовательские способности;

– систематизируют необходимый учебный материала для обоснования собственной позиции принимать решения;

– оценивают свои действия, опираясь на собственные ценности, принципы, убеждения.

В условиях исследовательского подхода будущие педагоги, решая различные учебно-профессиональные задачи, постоянно отслеживают и оценивают свое понимание и академический прогресс, корректируя свои стратегии и цели в ответ на рефлексивные размышления. Это постоянное метакогнитивное взаимодействие способствует более глубоким навыкам исследовательской деятельности, поскольку обучающиеся становятся более уверенными в распознавании того, какие стратегии лучше всего работают в различных контекстах, и, таким образом, повышают эффективность в НПР.

Исследовательская деятельность выступает как ценностный, мотивационный, креативный процесс, актуализирующий интеграцию предметно-профессионального содержания с НПР студентов. Такая методологическая интеграция способствует мягкому вхождению студентами в профессию, что: 1) минимизирует риск ухода из профессии уже на этапе становления; 2) актуализирует траекторию непрерывного педагогического образования начинающего педагога; 3) становится основой карьерно-образовательного роста в деятельности педагога; 4) помогает в осмыслении собственной профессиональной деятельности, определяющей формирование новых подходов и стратегий педагога.

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан на 2023-2025 годы.

Литература:

1. KowalczukWalędziakM., IonG., CrespoS. L. (2024). Towards a model for success: Exploring the motivations and factors driving research-engaged teachers. *International journal of educational research*, 126. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102386

2. Везетиу Е.В. (2024). Исследовательская деятельность как фактор профессионального развития педагога высшей школы. *Мир науки, культуры, образования*, 2(105). С.127-128

3. Баширов А.В., Головачева В.Н., Ханов Т.А. (2024). Роль преподавателя в организации и проведении научно-исследовательской работы студентов вузов. *Вестник науки*, 1(70). С.500-506

4. Университеты в Казахстане: миссия, исследования, управление. Под ред. А.К.Сагинтаевой. Астана: Высшая школа образования Назарбаев Университета, 2023. 156 с.

5. YunainiN., MumpuniartiM., IshartiwiI., Utami A., Farid M.G., Budiarti Y., Hidayat R. (2025). Unlocking science Success: How teachers' understanding and use of learning models boost students' SPS. Social sciences & humanities open, 12. https HYPERLINK "https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101844":

6. Введение в образовательные исследования: теория, методы и практики. Монография /Аида Сагинтаева, Асель Камбатырова, Лаура Карабасова, Гүлмира Қанай, Айнур Альмухамбетова. Астана: Высшая школа образования Назарбаев Университета, 2022. 232 с.

7. Разработка силлабуса: от качества силлабуса к качеству обучения.Методическое пособие / Дуйшон Шаматов, Зумрад Катаева, Джейсон Спаркс, Аида Сагинтаева. Нур-Султан: Высшая школа образования Назарбаев Университета, 2022. 68 с.

ҮКД ТАБЫСТЫЛЫҒЫНЫҢ МОНИТОРИНГІ: БАҚЫЛАУ, ДИАГНОСТИКА, ТИІМДІЛІКТІ БАҒАЛАУ/МОНИТОРИНГ УСПЕШНОСТИ НПР: НАБЛЮДЕНИЕ, ДИАГНОСТИКА, ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ

МОНИТОРИНГ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Мукушева С.Б.
НАО «Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова», г.Караганда, mukusheva8sb@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты мониторинга оценивания профессиональной компетентности будущих педагогов. Раскрывается сущность понятий «мониторинг», «компетентность», «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетентность будущего педагога». Подчеркивается значение мониторинга как системного процесса, обеспечивающего объективную оценку уровня сформированности компетенций и динамики профессионального роста. Представлены современные диагностические методики, применяемые в педагогической практике вузов: методика оценки педагогических способностей Н.В. Кузьминой, тест эмпатии А. Мехрабиана и Н. Эпштейна, тест профессиональной мотивации К. Замфира в модификации А. Реана, карта наблюдения за развитием компетенций, оценочные листы и рефлексивные дневники. Отмечается значимость комплексного подхода, сочетающего количественные и качественные методы диагностики. Сделан вывод о роли мониторинга как средства профессиональной поддержки, способствующего становлению и самосовершенствованию будущего педагога.

Ключевые слова: мониторинг, профессиональная компетентность, педагогическая диагностика, будущий педагог, профессиональное развитие, эмпатия, профессиональная мотивация.

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН БАҒАЛАУ МОНИТОРИНГІ

Мукушева С.Б.
«Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті» ұлттық акционерлік қоғамы, Қарағанды қ., mukusheva8sb@gmail.com

Аннотация. Мақалада болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін бағалау мониторингінің теориялық және практикалық аспектілері қарастырылады. "Мониторинг", "Құзыреттілік", "кәсіби құзыреттілік" және "болашақ педагогтың кәсіби құзыреттілігі"ұғымдарының мәні ашылады. Құзыреттердің қалыптасу деңгейін және кәсіби өсу динамикасын объективті бағалауды қамтамасыз ететін жүйелік процесс ретінде мониторингтің маңыздылығы атап өтіледі. Жоғары оқу орындарының педагогикалық тәжірибесінде қолданылатын заманауи диагностикалық әдістер ұсынылған: Н.В. Кузьмина педагогикалық қабілеттерін бағалау әдістемесі., А. Мехрабиан мен Н. Эпштейннің эмпатия сынағы, К. Замфирдің А. Реан модификациясындағы кәсіби мотивация сынағы, құзыреттіліктің дамуын бақылау картасы, бағалау парақтары және рефлексиялық күнделіктер. Диагностиканың сандық және сапалық әдістерін біріктіретін кешенді тәсілдің маңыздылығы атап өтіледі. Мониторингтің болашақ мұғалімнің қалыптасуы мен өзін-өзі жетілдіруіне ықпал ететін кәсіби қолдау құралы ретіндегі рөлі туралы қорытынды жасалды.

Түйінді сөздер: мониторинг, кәсіби құзыреттілік, педагогикалық диагностика, болашақ педагог, кәсіби даму, эмпатия, кәсіби мотивация.

MONITORING THE ASSESSMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER

Mukusheva S.B.

National Joint-Stock Company "Karaganda National Research University named after Academician E.A. Buketov", Karaganda, mukusheva8sb@gmail.com

Abstract. The article examines the theoretical and practical aspects of monitoring the assessment of future teachers′ professional competence. The concepts of "monitoring," "competence," "professional competence," and "professional competence of a future teacher" are analyzed. Monitoring is defined as a systematic process that ensures an objective assessment of competence formation and professional growth dynamics. The article presents modern diagnostic tools used in teacher training institutions: N.V. Kuzmina′s method for assessing pedagogical abilities, A. Mehrabian and N. Epstein′s empathy test, K. Zamfir′s professional motivation test modified by A. Rean, a competency development observation chart, assessment sheets, and reflective diaries. The importance of an integrated approach combining quantitative and qualitative methods is emphasized. The study concludes that monitoring serves not only as an evaluation mechanism but also as a means of professional support, promoting personal growth and self-improvement of future teachers.

Keywords: monitoring, professional competence, pedagogical diagnostics, future teacher, professional development, empathy, professional motivation.

Современная система подготовки педагогических кадров требует постоянного контроля и анализа эффективности профессионального становления студентов педагогических специальностей. Одним из инструментов, обеспечивающих такую оценку, выступает мониторинг – систематическое наблюдение, сбор и анализ информации о динамике формирования профессиональных компетенций. Мониторинг позволяет не только фиксировать уровень усвоения знаний и умений, но и выявлять потенциальные затруднения, прогнозировать результаты профессионального развития и корректировать образовательные траектории. Таким образом, мониторинг является не просто инструментом контроля, но и элементом управляемого педагогического процесса, направленного на повышение качества профессиональной подготовки [1].

Понятие «мониторинг» в педагогике трактуется как непрерывное, целенаправленное наблюдение за состоянием и изменением образовательных результатов с целью своевременного принятия решений по их улучшению. В отличие от разовых проверок или итоговых оценочных процедур, мониторинг предполагает системность и обратную связь, обеспечивающую корректировку учебного процесса. Эффективный мониторинг строится на принципах объективности, регулярности, интеграции количественных и качественных данных, что позволяет получить целостное представление о развитии профессиональных компетенций.

Компетентность – это интегративное качество личности, включающее знания, умения, навыки, ценностные ориентации и опыт деятельности, обеспечивающее успешное выполнение профессиональных функций. В педагогике компетентностный подход рассматривает компетентность как результат и одновременно условие профессионального образования. Она проявляется в способности применять теоретические знания в практических педагогических ситуациях, самостоятельно принимать решения и нести ответственность за их последствия.

Профессиональная компетентность педагога представляет собой совокупность личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих успешное выполнение педагогической деятельности. В её структуру входят когнитивный (знания), операциональный (умения и навыки), мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты. Она формируется в процессе обучения, педагогической практики и саморазвития, а также отражает готовность специалиста к творческому и ответственному взаимодействию с учащимися.

Особого внимания заслуживает понятие профессиональной компетентности будущего педагога, которое включает в себя не только овладение педагогическими знаниями и технологиями, но и развитие личностных качеств, профессиональных установок и педагогического мышления. Для студента педагогического направления

профессиональная компетентность является показателем степени готовности к будущей деятельности и способности реализовывать образовательные задачи в условиях изменяющейся педагогической среды. Она проявляется через способность анализировать педагогические ситуации, применять инновационные методы обучения, выстраивать взаимодействие с участниками образовательного процесса и осуществлять рефлексию собственной деятельности.

Мониторинг формирования профессиональной компетентности будущего педагога выполняет диагностическую, прогностическую и корректирующую функции. Диагностическая функция позволяет определить исходный уровень компетенций и динамику их развития; прогностическая – прогнозировать успешность профессионального становления; корректирующая – обеспечивать внесение изменений в содержание и методы подготовки. Эффективность мониторинга зависит от выбранных методов и инструментов, позволяющих сочетать количественную оценку (тестирование, анкетирование, рейтинговые шкалы) с качественными показателями (самоанализ, экспертная оценка, портфолио достижений).

Среди современных методов мониторинга профессиональной компетентности будущего педагога можно выделить анкетирование, наблюдение, самооценку, анализ портфолио, собеседование, педагогическое тестирование, экспертные оценки, метод кейсов, а также использование цифровых платформ для фиксации результатов образовательной деятельности. Особое значение имеют диагностические методики, направленные на определение уровня профессионально-педагогической направленности, коммуникативной компетентности, эмпатии, креативности и рефлексивных умений.

Функциями мониторинга, направленного на определение уровня профессионального развития будущих педагогов, являются:

- информационно-оценочная функция – это получение данных об уровне профессионального развития будущих педагогов, а также формулирование обоснованного заключения о результатах их деятельности;
- гностическая функция – это функция, связанная с накоплением, анализом и обобщением данных о профессиональном развитии будущих педагогов;
- управленческая и коррекционная функции мониторинга – это принятие управленческих решений на основе выявления факторов, способствующих или препятствующих функционированию и развитию объекта мониторинга. Эти функции также включают своевременное внесение корректировок, частичных изменений или исправлений в процесс профессионального развития будущих педагогов;
- прогностическая функция – заключается в формулировании на основе анализа полученных данных обоснованных выводов и прогнозов относительно дальнейшего профессионального развития будущих педагогов. Эта функция позволяет предвидеть возможные изменения, определить перспективные направления развития, а также принять превентивные меры для повышения эффективности процесса профессионального становления будущих педагогов [2].

К числу эффективных инструментов диагностики относятся:

- методика оценки педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой), позволяющая определить уровень готовности к педагогическому взаимодействию;
- методика диагностики уровня эмпатии (А. Мехрабиан и Н. Эпштейн);
- тест профессиональной мотивации (К. Замфир в модификации А. Реана), позволяющий оценить внутреннюю и внешнюю мотивацию выбора профессии;
- карта наблюдения за развитием профессиональных компетенций в педагогической практике, применяемая в вузах;

- оценочные листы и рефлексивные дневники, фиксирующие индивидуальные достижения и динамику профессионального роста студентов.

Рассмотрим данные диагностик более подробно.

1) Методика оценки педагогических способностей (по Н. В. Кузьминой)

Это комплексный диагностический инструмент, ориентированный на выявление готовности к педагогическому взаимодействию и функциональной пригодности к учебно-воспитательной деятельности. В её основе – сочетание ситуационных заданий, наблюдательного протокола и структурированного интервью. Сценарная часть включает типичные педагогические ситуации (организация урока, разрешение конфликта в группе, мотивация «слабого» ученика), где испытуемый либо отвечает письменно, либо разыгрывает роль в ролевой игре. Наблюдение фиксирует коммуникативные умения (ясность инструкций, управление вниманием группы), организационные навыки (планирование, распределение времени) и эмоционально-волевую устойчивость. Для интерпретации используют бальные шкалы по ключевым компонентам (коммуникативность, методическая компетентность, организация деятельности, рефлексия), причём каждая шкала снабжена поведенческими индикаторами («поддерживает контакт», «сопровождает инструкцию примерами» и т.п.). Администрирование требует участия тренированных экспертов-наблюдателей; желательна кросс-валидация через портфолио и отзывы наставников. Методика удобна для диагностической сессии в педагогической практике и позволяет получить ориентиры для индивидуального плана развития.

2) Методика диагностики уровня эмпатии (по шкалам, основанным на подходах A. Mehrabian и др.)

Диагностика эмпатии ориентирована на выявление способности к эмоциональному и когнитивному сопереживанию, что критично для будущих педагогов. Обычно инструмент состоит из шкал эмоциональной эмпатии (чувствование эмоционального состояния другого) и когнитивной эмпатии (понимание перспективы другого). Примеры пунктов – утверждения формата «Я легко понимаю, что чувствует человек, оказавшийся в трудной ситуации» с типичной 5-балльной шкалой согласия. Дополняется ситуационными задачами: описание ученика с набором поведенческих признаков и вопросами о возможных причинах и вариантах помощи. Интерпретация проводится отдельно по эмоциональной и когнитивной составляющим; низкие показатели указывают на потребность в тренингах эмоционального интеллекта и коммуникативных технологий, высокие – на ресурс для работы с конфликтами и поддержания учебной мотивации. При применении важно учитывать культурный контекст: формулировки и примеры адаптируют под национальные особенности и образовательную среду. Для повышения надёжности рекомендуется сочетать результат теста с наблюдением в учебной практике и обратной связью от студентов-практикантов.

3) Тест профессиональной мотивации (по К. Замфиру в модификации А. Реана)

Этот инструмент направлен на диагностику мотивационных ориентиров выбора профессии и готовности к профессиональной деятельности. В классическом виде тест включает шкалы внутренней (интериоризованной) мотивации – интерес к содержанию работы, стремление к самореализации – и внешней мотивации – престиж, материальные стимулы, давления окружения. В модификации А. Реана усиливают блок самоидентификации (насколько человек видит себя в роли педагога), а также добавляют шкалу профессиональной ответственности и готовности к продолжительному совершенствованию. Формат – анкета с утверждениями и бальной шкалой; часто дополнена проективными заданиями («Опиши идеальный урок, который ты хотел(а) бы провести»). Интерпретация даёт профиль мотивации: «высокая внутренняя – ресурс устойчивой работы», «высокая внешняя – риск отказа при неблагоприятных условиях»,

«смешанный профиль – нуждается в профессиональном наставничестве и формировании ценностных ориентаций». Практическая ценность – помощь в подборе форм сопровождения (коучинг, менторство, карьерное консультирование). Для планирования коррекций полезно повторное тестирование после педагогической практики.

4) Карта наблюдения за развитием профессиональных компетенций в педагогической практике (вузовская практика)

Карта наблюдения – инструмент, используемый наставниками и методистами во время практики студентов; она структурирует наблюдение и делает его системным. В карте выделяются основные компетентностные блоки: планирование урока, методическое мастерство, коммуникативная компетентность, работа с классом, оценивание ученических достижений, рефлексия. Для каждого блока предложены поведенческие критерии (конкретные индикаторы) и уровни: «формируется», «достаточно», «высокий», с краткими описаниями поведения на каждом уровне. Наблюдатель отмечает факт и кратко комментирует, что позволяет фиксировать реальные примеры и давать целенаправленную обратную связь студенту. Карта интегрируется в электронное портфолио и служит основой для итоговой экспертной оценки практики. Преимущества карты – оперативность, направленность на практические проявления компетентности и прозрачность для отучающегося; ограничения – зависимость от квалификации наблюдателя и необходимость согласованной методики обучения наблюдателей (каллибровки). Карта наблюдения используется наставниками, методистами и преподавателями педагогических дисциплин. Карта содержит перечень ключевых компетенций (методическая, коммуникативная, рефлексивная, организационно-управленческая и др.) и конкретные критерии их проявления. Например, для коммуникативной компетенции фиксируются умения устанавливать контакт с учащимися, слушать и понимать их, корректно давать обратную связь. Каждая компетенция оценивается по уровням: низкий, средний, высокий. Преимущество карты состоит в наглядности и системности оценивания, что позволяет проследить динамику развития компетенций в ходе практики. На основе данных карты формируются рекомендации для обучающихся, разрабатываются индивидуальные маршруты профессионального становления.

5) Оценочные листы и рефлексивные дневники

Оценочные листы представляют собой стандартизированные формы, используемые для быстрой фиксации наблюдений по отдельным урокам или занятиям. Лист содержит ключевые критерии (цели урока, чёткость инструкций, активность учащихся, использование ИКТ, дифференциация и т.д.) и шкалу оценивания, а также поле для комментариев и рекомендаций. Они удобны для регулярного краткого мониторинга и агрегирования данных по студенту. Рефлексивные дневники – инструмент самоанализа, стимулирующий развитие метапознания и рефлексии. В дневнике обучающийся записывает целевые учебные задачи, ход занятия, собственные решения, что сработало, что – нет, эмоции и планы на коррекцию. Рефлексивные записи можно структурировать по шаблону: цель, предположение, действие, результат, план корректировки. Сопоставление оценочных листов наставника и записей в дневнике даёт богатый качественный материал для анализа формирования рефлексивной компетенции. Для повышения достоверности целесообразно периодически организовывать «рефлексивные сессии» с участием наставника, где записи обсуждаются и получают профессиональную поддержку. Такси образом, оценочные листы и рефлексивные дневники дополняют систему мониторинга, обеспечивая сочетание внешней и внутренней оценки профессионального роста. Оценочные листы применяются для фиксации конкретных показателей деятельности во время уроков и педагогических мероприятий: постановка целей, организация деятельности учащихся, использование

цифровых технологий, управление временем, анализ результатов. Рефлексивные дневники, в свою очередь, служат инструментом самонаблюдения и самооценки. В них студент отражает собственные впечатления, трудности, достижения и планы на улучшение профессиональных умений. Анализ записей позволяет выявить индивидуальные стратегии профессионального развития, а также степень осознанности профессиональных действий.

Итак, каждая диагностика даёт свой тип данных: тесты и анкеты – количественные профили; наблюдения и карты – поведенческие и контекстные данные; дневники – качественная рефлексия. Эффективный мониторинг базируется на смешанном подходе: кросс-сверка результатов теста мотивации с картой наблюдения и дневником позволяет выявить расхождения («высокая мотивация в опроснике – но пассивность в практике») и выработать индивидуальные меры поддержки. Важно описывать процедуру администрирования (время, условия, кто проводит оценку), следить за культурной адаптацией методик и оценивать психометрические параметры (надёжность, валидность) посредством пилотирования в конкретной группе студентов. Рекомендуется вести электронный архив диагностик в системе e-portfolio, чтобы обеспечить долгосрочный мониторинг динамики и формировать основанные на данных индивидуальные траектории развития.

В условиях цифровизации образования все чаще используются электронные системы мониторинга, включающие электронные портфолио, интерактивные карты компетенций, онлайн-тестирование и платформы для сбора аналитических данных. Такие инструменты позволяют повысить объективность оценки, обеспечить прозрачность и индивидуализацию мониторинга, а также стимулировать студентов к самооценке и саморазвитию. Цифровой формат открывает новые возможности для интеграции мониторинга в образовательный процесс, превращая его из внешнего контроля в средство саморегуляции и профессионального становления.

Таким образом, мониторинг оценивания профессиональной компетентности будущего педагога является важным элементом педагогического сопровождения, направленным на формирование готовности к успешной профессиональной деятельности. Он обеспечивает не только контроль за уровнем компетенций, но и способствует развитию рефлексии, мотивации и ответственности за собственное профессиональное развитие, что соответствует современным требованиям подготовки педагогических кадров.

Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

Литература:

1. Shakirova A.D., Toxanbaeyva N.K., Shakirova N.D. Assessment of the formation of general professional abilities of future teachers // Bulletin “Ablai khan University of International Relations and World Languages”. Series “Pedagogical sciences”. – №3(66). – 2022. – С.97-106. https://doi.org/10.48371/PEDS.2022.66.3.008
2. Sakayeva A.N., Chemodanova G.I., Mukusheva S.B. Monitoring the competencies of the continuous professional development of future teachers: motivational and target component // Vestnik of M. Kozybayev North Kazakhstan University. – №2(66). – 2025. – С.83-93.

ОЦЕНКА УСПЕШНОСТИ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Кабдирова А.А., заместитель директора
ФАО «НЦПК «Өрлеу» Институт профессионального развития по СКО»
Петропавловск, Казахстан
kabdirova_a@orleu.edu.kz, https://orcid.org/0009-0001-6710-1311

Аннотация. Статья посвящена вопросам оценки успешности формирования компетенций непрерывного профессионального развития (НПР) будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования и внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ). Автор обосновывает необходимость перехода от линейных моделей обучения к концепции метаразвития, где ключевым элементом выступает мониторинг цифровых и ИИ-компетенций. Рассматриваются теоретико-методологические основы оценки на базе отечественных и международных моделей (DigCompEdu, TPACK), а также отечественных исследований в области цифровой педагогики. Представлена система критериев и дескрипторов, включающая показатели технической грамотности, информационной культуры, навыков работы с ИИ, цифрового самообразования, этики и безопасности. Описаны уровни образовательного продвижения студентов — от начального освоения до экспертного. Эмпирическая часть исследования основана на опросе студентов педагогических специальностей, результаты которого подтвердили высокий уровень владения ИКТ, но выявили недостаточную системность в использовании ИИ-инструментов и необходимость формирования культуры цифровой этики. Сделан вывод о стратегической значимости комплексной диагностики цифровых компетенций будущих учителей как инструмента управления качеством педагогического образования. Предложенные меры включают разработку индивидуальных образовательных траекторий, создание цифровых лабораторий и интеграцию модулей по этике ИИ в учебные планы.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, цифровые компетенции, ИКТ-компетентность, искусственный интеллект в образовании, диагностика компетенций, индивидуальная образовательная траектория.

ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУ КОНТЕКСТІНДЕ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЦИФРЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІНІҢ ТАБЫСТЫЛЫҒЫН БАҒАЛАУ

Кабдирова А.А., директордың орынбасары
«Өрлеу» БАҰО «СҚО бойынша кәсіби даму институты» АҚФ, Петропавл, Қазақстан
kabdirova_a@orleu.edu.kz, https://orcid.org/0009-0001-6710-1311

Аннотация. Мақала білім берудің цифрлық трансформациясы және жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын енгізу жағдайында болашақ педагогтардың үздіксіз кәсіби даму құзыреттерін қалыптастырудың табыстылығын бағалау мәселелеріне арналған. Автор оқытудың сызықтық модельдерінен метадаму тұжырымдамасына көшу қажеттілігін негіздейді, мұнда цифрлық және ЖИ-құзыреттерді мониторингтеу негізгі элемент болып табылады. Отандық және халықаралық модельдерге (DigCompEdu, TPACK), сондай-ақ цифрлық педагогика саласындағы зерттеулерге сүйене отырып, бағалаудың теориялық және әдіснамалық негіздері қарастырылады. Техникалық сауаттылық, ақпараттық мәдениет, ЖИ-мен жұмыс істеу дағдылары, цифрлық өзіндік білім алу, этика және қауіпсіздік көрсеткіштерін қамтитын критерийлер мен дескрипторлар жүйесі ұсынылған. Студенттердің білім алудағы ілгерілеу деңгейлері сипатталады — бастапқыдан сарапшылық деңгейге дейін. Зерттеудің эмпирикалық бөлігі педагогикалық мамандықтар студенттерінің сауалнамасына негізделген. Оның нәтижелері АКТ-ны жоғары деңгейде меңгергенін растағанымен, жасанды интеллект құралдарын қолдануда жүйеліліктің жеткіліксіздігін және цифрлық этика мәдениетін қалыптастыру қажеттілігін анықтады. Болашақ мұғалімдердің цифрлық құзыреттерін кешенді диагностикалаудың стратегиялық маңыздылығы педагогикалық білім беру сапасын басқарудың тиімді құралы ретінде негізделген. Ұсынылған шараларға жеке білім беру траекторияларын әзірлеу, цифрлық зертханалар құру және жасанды интеллект этикасына арналған модульдерді оқу жоспарларына енгізу жатады.

Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби даму, цифрлық құзырет, АКТ-құзырет, білім берудегі жасанды интеллект, құзыреттерді диагностикалау, жеке білім беру траекториясы.

ASSESSMENT OF THE SUCCESS OF DIGITAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Kabdirova A.A., deputy director
Branch of the Joint-stock company "National Center for Advanced Training "Orleu" Institute of Professional Development in the North Kazakhstan region", Petropavlovsk, Kazakhstan
kabdirova_a@orleu.edu.kz, https://orcid.org/0009-0001-6710-1311

Annotation. The article addresses the assessment of the success in forming competencies for continuous professional development (CPD) of future teachers within the context of the digital transformation of education and the introduction of artificial intelligence (AI) technologies. The author substantiates the need to move from linear learning models to the concept of meta-development, where monitoring digital and AI competencies becomes a key element. Theoretical and methodological foundations of assessment are examined, drawing on both domestic and international models (DigCompEdu, TPACK) as well as national research in digital pedagogy. A system of criteria and descriptors is proposed, including indicators of technical literacy, information culture, AI-related skills, digital self-education, ethics, and security. The levels of students' educational progress are outlined, ranging from initial to expert stages. The empirical part of the study is based on a survey of students in pedagogical specialties, the results of which confirmed a high level of ICT proficiency but revealed insufficient consistency in the use of AI tools and the need to foster a culture of digital ethics. The article concludes with the strategic significance of comprehensive diagnostics of digital competencies for future teachers as an effective tool for managing the quality of teacher education. Proposed measures include the development of individual learning trajectories, the establishment of digital laboratories, and the integration of AI ethics modules into curricula.

Keywords: continuous professional development, digital competencies, ICT competence, artificial intelligence in education, competency diagnostics, individual learning trajectory.

Современные процессы цифровой трансформации и стремительное внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательную практику требуют качественно новых подходов к подготовке будущих педагогов. Одним из ключевых вызовов становится обеспечение непрерывного профессионального развития (НПР), переход от линейных моделей обучения к концепции метаразвития, где особое значение приобретает системное наблюдение, диагностика и оценка профессиональных компетенций [1].

Важнейшей составляющей НПР является компетенция готовности и способности к работе с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) и ИИ. Она отражает не только технические навыки, но и уровень сформированности цифровой культуры, критического мышления, а также стратегий самообразования. Именно мониторинг цифровых и ИИ-компетенций позволяет выявлять реальные дефициты и сильные стороны студентов, проектировать индивидуальные образовательные траектории и оценивать эффективность подготовки педагогических кадров.

Формирование ИКТ- и ИИ-компетенций будущих педагогов должно рассматриваться не только как профессионально значимая задача, но и как часть реализации стратегического курса государства. В своем Послании народу Казахстана от 8 сентября 2025 года Президент РК Касым-Жомарт Токаев подчеркнул приоритет цифровизации и внедрения ИИ как основ национального прогресса: «За три года Казахстан должен превратиться в полноценную цифровую державу. Для этого будет создано Министерство искусственного интеллекта и цифрового развития, ускоренно принят Цифровой кодекс и обеспечено масштабное внедрение ИИ в образование, здравоохранение, промышленность и государственное управление» [2].

Таким образом, мониторинг успешности НПР-компетенций в области ИКТ и ИИ выступает неотъемлемым инструментом современного педагогического образования. Он обеспечивает связь между стратегическими целями государства по цифровизации,

образовательными стандартами и реальными образовательными практиками вузов, позволяя перейти от декларативного освоения технологий к их целенаправленной интеграции в профессиональное развитие будущих учителей.

Теоретико-методологическая база мониторинга НПР-компетенций будущих педагогов строится на интеграции отечественных и международных исследований, посвящённых цифровой педагогике и образовательным трансформациям. В её основе лежат несколько ключевых положений.

- Александрова Е.А. выделяет уровневую модель оценки ИКТ-компетентности, включающую три компонента: техническую, информационную и педагогическую [3].

- Роберт И.В. акцентирует внимание на необходимости интеграции ИКТ-компетенций в профессиональные стандарты и содержание педагогических образовательных программ [4].

- Макарова Н.В. предлагает инструментальные методы диагностики, включая анкетирование, самооценку и практические задания [5].

- Redecker C. в рамках модели DigCompEdu выделяет 6 ключевых областей цифровой компетентности педагогов, включая владение цифровыми ресурсами, преподавание, оценивание, расширение возможностей обучающихся и профессиональное взаимодействие [6].

- Mishra, Koehler в модели TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) подчёркивают необходимость пересечения технологических, педагогических и предметных знаний [7].

В исследовании «Developing an artificial intelligence literacy framework» (Kong S., Yang X., Yang Z.) подчеркивается, что ключевыми условиями успешного внедрения ИИ-компетенций являются:

- наличие устойчивой цифровой инфраструктуры в вузах;

- системная подготовка преподавателей;

- поддержка инновационных форм обучения, включая симуляции и платформы на основе ИИ [8].

Таким образом, научная литература подтверждает актуальность и практическую значимость диагностики как элемента профессионального развития студентов педагогических специальностей в сфере ИКТ и ИИ и позволила выделить несколько уровней готовности студентов к работе с ИКТ и ИИ:

- низкий — базовое владение цифровыми средствами, ограниченное использование в учебном процессе;

- средний — эпизодическое применение цифровых инструментов и отдельных сервисов ИИ;

- высокий — системная интеграция ИКТ и ИИ в образовательную практику и самостоятельная работа с цифровыми ресурсами.

Опираясь на результаты анализа существующих моделей и рамок цифровой компетентности, была сформирована система индикаторов и форм диагностики, которая позволяет не только фиксировать текущий уровень готовности студентов, но и отслеживать динамику их продвижения в индивидуальной профессиональной траектории.

Ключевые индикаторы включают:

- техническую грамотность — уверенное владение цифровыми устройствами и программным обеспечением;

- информационную культуру — способность эффективно искать, критически оценивать и перерабатывать цифровую информацию;

- использование сервисов ИИ — знание и применение инструментов искусственного интеллекта (чат-боты, генераторы контента и др.) в целях самообучения;

- цифровое самообразование — систематическое использование онлайн-курсов, образовательных платформ и профессиональных сообществ для личностного и профессионального роста;
- цифровую этику и безопасность — соблюдение принципов академической честности, защита персональных данных, развитие критического мышления в цифровой среде.

Для фиксации уровня сформированности данных индикаторов могут применяться различные формы диагностики: анкетирование, самооценка по чек-листам, выполнение кейс-заданий (например, анализ цифровых инструментов), ведение электронного портфолио с документированием цифровой активности, а также анализ цифрового следа (участие в онлайн-курсах и мероприятиях, активность на образовательных платформах).

С целью обеспечения системности оценки и выстраивания адресной поддержки профессионального развития студентов педагогических направлений разработана модель критериев и дескрипторов. Она соотнесена с международными рамками DigCompEdu и TPACK, а также адаптирована к требованиям к ИКТ-компетентности в педагогическом образовании Республики Казахстан. Представленная ниже таблица демонстрирует уровни личностного образовательного продвижения обучающегося в рамках его индивидуальной образовательной траектории и отражает этапы профессионального роста — от первоначального освоения цифровых инструментов до их интеграции в педагогическую практику и методическое сопровождение коллег.

Таким образом, таблица может быть использована как инструмент для разработки чек-листов, анкет самооценки, диагностических листов и индивидуальных карт прогресса, что позволит целенаправленно формировать цифровую грамотность будущих педагогов и обеспечить устойчивое развитие их НПР-компетенций в условиях цифровой трансформации образования.

Таблица 3 – Уровень личностного образовательного продвижения обучающегося в рамках индивидуальной образовательной траектории

Критерий	**Дескрипторы (поведенческие индикаторы)**	**Уровень 1 (начальный)**	**Уровень 2 (базовый)**	**Уровень 3 (продвинутый)**	**Уровень 4 (экспертный)**
Техническая грамотность	Владение цифровыми устройствами и базовыми приложениями	Использует цифровые устройства с затруднениями	Уверенно использует базовые офисные программы	Применяет специализированное ПО для учебных целей	Обучает других, разрабатывает собственные цифровые решения
Цифровая информационная грамотность	Поиск, критическая оценка, использование информации	Пользуется интернетом для поиска базовой информации	Отбирает и адаптирует ресурсы под задачи обучения	Применяет ресурсы с учетом педагогических целей	Анализирует и транслирует цифровой контент, соблюдая авторское право
Использование ИКТ в обучении	Применение цифровых инструментов в педагогической деятельности	Использует отдельные инструменты по заданию	Выбирает инструменты самостоятельно для конкретных задач	Интегрирует ИКТ в учебный процесс на системной основе	Проектирует цифровую образовательную среду

Работа с ИИ-инструментами	Готовность к применению ИИ-сервисов в профессиональной практике	Имеет общее представление о ИИ	Использует отдельные ИИ-инструменты (переводчики, чат-боты)	Встраивает ИИ в образовательные сценарии	Критически осмысляет и адаптирует ИИ в практике обучения
Цифровая безопасность и этика	Соблюдение норм цифрового взаимодействия, конфиденциальности, этики	Осведомлён о базовых правилах	Соблюдает правила использования ИКТ в учебной деятельности	Формирует культуру безопасного цифрового поведения	Обучает других цифровой этике и безопасности
Рефлексия и самооценка цифровых компетенций	Способность к анализу и развитию своей цифровой грамотности	Не осознаёт потребности в развитии	Отмечает пробелы и планирует улучшения	Активно участвует в цифровом самообразовании	Является наставником и инициатором цифровых проектов

Представленная в таблице система критериев и дескрипторов не только задаёт ориентиры для оценки индивидуального образовательного продвижения студентов, но и позволяет сопоставить их с фактическими данными эмпирического исследования. С этой целью результаты модели были соотнесены с итогами онлайн-опроса студентов педагогических специальностей 3–4 курсов. В исследовании приняли участие 108 респондентов, которые оценили свою готовность и способность к использованию ИКТ и инструментов искусственного интеллекта в профессиональной деятельности.

1. Уровень владения ИКТ для профессиональной деятельности.

Большинство студентов продемонстрировали уверенность в использовании цифровых технологий:

- высокий уровень — 64 чел. (59,3%),
- средний уровень — 41 чел. (38%),
- низкий уровень — 3 чел. (2,7%).

Таким образом, более 97% участников отметили достаточный или высокий уровень владения ИКТ, что указывает на серьёзный потенциал цифровой готовности будущих педагогов.

2. Использование цифровых платформ и онлайн-ресурсов.

Студенты активно интегрируют цифровые сервисы в образовательную деятельность. Наиболее популярными стали:

- Google Workspace (Docs, Forms, Slides) — 95%,
- YouTube как образовательная платформа — 89%,
- Platonus / Moodle / Canvas — 72%,
- платформы онлайн-курсов (Coursera, OpenEdu, Stepik) — 61%.

3. Навыки работы с искусственным интеллектом (ИИ).

Опыт работы с ИИ оказался менее распространённым:

- никогда не использовали — 24,1%,
- пробовали чат-ботов (ChatGPT, Bard) — 58,3%,
- активно используют ИИ в учебных целях — 17,6%.

Эти данные показывают, что ИИ пока применяется эпизодически, что требует его системного включения в учебные программы.

4. Барьеры и трудности. Респонденты отметили:

- недостаток практических навыков — 37%,
- отсутствие системного обучения по ИИ — 42%,
- сомнения в корректности и этичности использования — 21%.

1. Запросы обучающихся.

- Интерес студентов сосредоточен на темах:

- цифровые технологии в обучении — 83%,
- использование ИИ для подготовки к занятиям — 65%,
- онлайн-оценивание и аналитика в обучении — 47%.

Эти результаты подтверждают высокий уровень мотивации к цифровому профессиональному развитию и необходимость обновления образовательных программ.

Для успешного формирования цифровых компетенций будущих педагогов необходимо внедрение комплексных стратегий. Среди них:

- создание цифровых лабораторий в вузах для практической работы с ИИ;
- построение индивидуальных цифровых траекторий для студентов;
- развитие культуры цифровой этики и безопасного поведения в сети;
- организация межвузовского обмена цифровыми кейсами и проектами студентов;
- включение модулей по алгоритмической предвзятости, этике и безопасности ИИ;
- ориентация на запросы студентов при обновлении учебных планов и элективных дисциплин.

Реализация предложенных мер позволит достичь следующих результатов:

- повысить качество подготовки будущих педагогов к работе в цифровой образовательной среде;
- сформировать устойчивую цифровую культуру;
- развить навыки метаразвития и рефлексии;
- обеспечить вклад системы педагогического образования в реализацию национальной стратегии цифровизации.

Оценка успешности НПР-компетенций будущих педагогов в области ИКТ и ИИ выступает ключевым инструментом трансформации образовательного процесса от линейных моделей обучения к концепции метаразвития. Она позволяет не только зафиксировать уровень владения цифровыми технологиями, но и определить степень их педагогической интеграции, влияние на профессиональную идентичность и готовность к непрерывному саморазвитию [9].

Дополнительно представленная система критериев и дескрипторов, соотнесённая с международными моделями DigCompEdu и TPACK, обеспечивает возможность комплексной диагностики и сопоставления индивидуального прогресса студентов с этапами их профессионального роста. Результаты эмпирического исследования подтверждают высокий потенциал будущих педагогов в использовании ИКТ, но выявляют недостаточную системность в освоении инструментов искусственного интеллекта, а также сохраняющуюся потребность в формировании цифровой этики.

Указанные обстоятельства акцентируют необходимость разработки целостных программ диагностики и сопровождения, включающих не только оценочные процедуры, но и индивидуальные карты образовательного продвижения. Таким образом, система оценки и сопоставления результатов становится не только средством измерения компетенций, но и эффективным механизмом управления качеством подготовки педагогических кадров. Её стратегическая значимость заключается в обеспечении соответствия педагогического образования вызовам цифровой эпохи и формировании педагогов новой формации, способных к непрерывному профессиональному развитию и метаразвитию.

Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

Литература:

1. Kenzhebekov A., Zhumabekova D. Assessment of Digital Competence in Future Teachers Based on DigCompEdu Framework. IJIRSS – International Journal of Innovative Research in Social Sciences. 2024. Vol. 8(1). P. 45–57. – DOI: 10.31618/ijirss.2024.8.1.4572.
2. Послание Президента Республики Казахстан К.-Ж. Токаева народу Казахстана, 08.09.2025. https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-kazahstan-v-epohu-iskusstvennogo-intellekta-aktualnye-zadachi-i-ih-resheniya-cherez-cifrovuyu-transformaciyu-885145
3. Александрова Е.А. Диагностика ИКТ-компетентности педагогов: уровневый подход. Педагогическое образование в России. 2022. № 3. С. 85–91.
4. Роберт И.В. Информационно-коммуникационная компетентность педагога как элемент профессионального стандарта. Информатика и образование. 2021. № 6. С. 14–20.
5. Макарова Н.В. Мониторинг цифровой грамотности будущих педагогов: методы и средства. Современные проблемы науки и образования. 2022. № 2. С. 110-115.
6. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2017. 72 p. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466
7. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Journal of Teacher Education. 2006. Vol. 57(3). P. 101–116.
8. Kong S., Yang X., Yang Z. Developing an artificial intelligence literacy framework. Discover Education. 2024. Vol. 2. № 1. DOI: 10.1016/j.dsedu.2024.100107
9. Жумагулова А., Ажигалиева Д. Профессиональная готовность педагогов к цифровой трансформации образования. Path of Science. 2023. Т. 9. № 4. С. 3001–3010. DOI: 10.22178/pos.91-6.

ҰЛТТЫҚ ОЙЫНДАР НЕГІЗІНДЕ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ КӘСІБИ ШЕБЕРЛІГІН АРТТЫРУ: ДИАГНОСТИКА ЖӘНЕ НӘТИЖЕЛІЛІКТІ БАҒАЛАУ

Айсина Н.Б.
М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан университеті, Петропавл қ.
Nurgul_almas@mail.ru

Аннотация: Мақалада ұлттық ойындар арқылы мұғалімдердің кәсіби шеберлігін арттыру мәселесі талқыланады. Зерттеудің мақсаты - ұлттық ойындарды сабақта қолдану негізінде мұғалімдердің кәсіби дамуын диагностикалау, оның тиімділігін бағалау. Ұлттық ойындар тек дене шынықтыру құралы ретінде ғана емес, сонымен бірге адамның интеллектуалдық, мәдени және коммуникативтік қасиеттерін дамыту құралы ретінде де сипатталады. Мақалада дене дайындық сапасын арттыру процесінің тиімділігін бақылау мен бағалаудың негізгі бағыттары анықталған. Ұлттық ойындарды оқу үрдісіне енгізудің әдістемелік тәсілдері талданған. Олар педагогикалық қызметтегі ұлттық ойындардың тәрбиелік, дамытушылық және ынталандырушы әлеуетін ашады және кәсіби құзыреттілікті арттырудағы маңыздылығын атап көрсетіледі. Зерттеу нәтижесінде ұлттық ойындарға негізделген әдістер оқушылардың дене дайындық сапасын жақсартуға, оқу үрдісінің тиімділігін арттыруға ықпал ететіні дәлелденді.

Кілт сөздер: ұлттық ойын, дене дайындық сапасы, сабақ үрдісі, әдістеме, дене шынықтыру, бақылау, бағалау.

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР: ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

Айсина Н.Б.
Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск
Nurgul_almas@mail.ru

Аннотация: В статье обсуждается вопрос повышения профессионального мастерства учителей через национальные игры. Цель исследования-диагностика профессионального развития педагогов на основе использования национальных игр на уроках, оценка его эффективности. Национальные игры характеризуются не только как средство физической культуры, но и как средство развития интеллектуальных, культурных и коммуникативных качеств человека. В статье определены основные направления контроля и оценки эффективности процесса повышения качества физической подготовки. Проанализированы методические подходы к внедрению национальных игр в учебный процесс. Они раскрывают воспитательный, развивающий и стимулирующий потенциал национальных игр в педагогической деятельности и подчеркивают важность в повышении профессиональной компетентности. В результате исследования было доказано, что методы, основанные на национальных играх, способствуют улучшению качества физической подготовки учащихся, повышению эффективности учебного процесса.
Ключевые слова: национальная игра, качество физической подготовки, процесс занятий, методика, физическая подготовка, контроль, оценка.

IMPROVING THE PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS BASED ON NATIONAL GAMES: DIAGNOSTICS AND PERFORMANCE ASSESSMENT

Aisina N.B.
North Kazakhstan University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk
nurgul_almas@mail.ru

Abstract: The article discusses the issue of improving the professional skills of teachers through national games. The purpose of the study is to diagnose the professional development of teachers based on the use of national games in the classroom, to assess its effectiveness. National games are characterized not only as a means of physical culture, but also as a means of developing intellectual, cultural and communicative qualities of a person. The article defines the main directions of monitoring and evaluating the effectiveness of the process of improving the quality of physical training. Methodological approaches to the implementation of national games in the educational process are analyzed. They reveal the educational, developing and stimulating potential of national games in teaching activities and emphasize the importance of improving professional competence. As a result of the research, it was proved that methods based on national games contribute to improving the quality of students' physical fitness and improving the effectiveness of the educational process.
Keywords: national game, quality of physical training, learning process, methodology, physical training, control, assessment.

Қазіргі уақытта білім беру жүйесі қоғамның зияткерлік және мәдени құндылықтарына негізделген жеке тұлғаны жан-жақты дамытуға бағытталған жаңа парадигма енуде. Бұл тұрғыда негізгі факторлардың бірі - мұғалімнің кәсібилігі мен құзыреттілігі. Мұғалімнің кәсіби дамуы - бұл теориялық білімді жетілдіруді ғана емес, сонымен бірге оқу үрдісінде ұлттық-мәдени дәстүрлерді тиімді енгізуді де қамтитын үздіксіз процесс. Ұлттық ойындар халықтың мәдени мұрасының ажырамас бөлігі. Олар жеке тұлғаның физикалық, психикалық және адамгершілік дамуына ықпал ететін маңызды құрал. Қазіргі педагогикалық практикада ұлттық ойындарды сабақта қолдану мұғалімдердің кәсіби шеберлігін арттырудың инновациялық әдісі болып саналады.

Зерттеудің мақсаты - мұғалімдердің кәсіби дамуын диагностикалау және сабақта ұлттық ойындарды қолдану негізінде олардың тиімділігін бағалау. Осы мақсатқа жету үшін ұлттық ойындардың педагогикалық әлеуетін, олардың кәсіби құзыреттілікті арттырудағы рөлін, сондай-ақ диагностика мен бағалау әдістерін анықтау міндеттері қойылды.

Ұлттық ойындар - бұл халықтың өмір салтын, дәстүрлерін, дүниетанымын, эстетикалық және тәрбиелік мұраттарын бейнелейтін мәдени фономен. Оның мазмұны ұлттық өмірді, рухани құндылықтар мен адамгершілік қағидаларды қамтиды. Ал тәрбиелік мәні жеке ерік-жігерді, табандылықты, командалық жұмысты және жауапкершілікті дамытуда жатыр.

Педагогикалық тұрғыдан алғанда, ұлттық ойындарды қолдану келесі міндеттерді шешуге мүмкіндік береді:

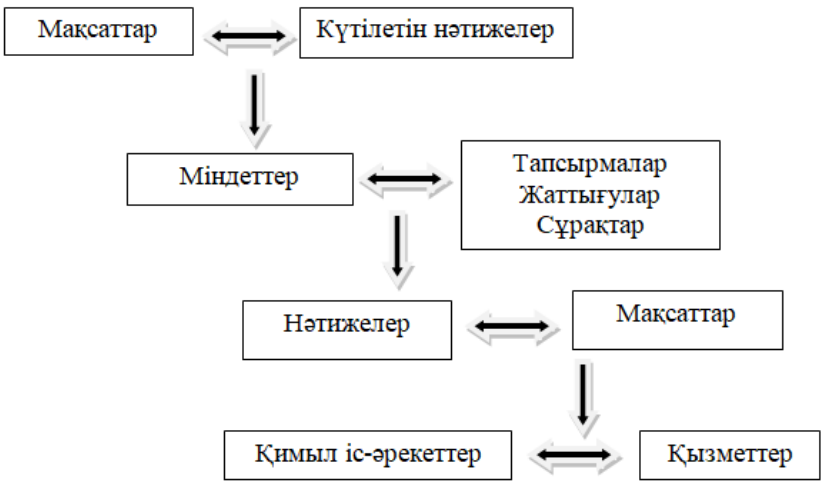
- оқушылардың дене дайындығы мен қозғалыс белсенділігін арттыру;
- танымдық қызығушылық пен белсенділікті ынталандыру;
- ұжымдық өзара іс-қимыл және коммуникативтік дағдыларды дамыту;
- этномәдени құндылықтарды құрметтеуге ықпал ету.

Ұлттық ойындардың мазмұны халық даналығы мен өмірлік тәжірибеге негізделген. Олар арқылы мұғалім оқушылардың физикалық қасиеттерін ғана емес, сонымен бірге олардың ұлттық ерекшелігін және мәдени құндылықтарға бағдарлануын қалыптастырады.

Кәсіби шеберлік - бұл мұғалімнің теориялық білімін, практикалық дағдылары мен шығармашылық әлеуетін біріктіретін күрделі жүйе және педагогикалық құзыреттіліктің негізгі көрсеткіші. Мұғалімдердің кәсіби шеберлігіне әдістемелік, коммуникативтік және мәдени-танымдық құзіреттіліктер жатады. Әдістемелік құзіреттілік сабақтың құрылымын, мазмұны мен әдістерін тиімді жоспарлау қабілетін көрсетеді, коммуникативті құзіреттілік оқушылармен, ата-аналармен және әріптестермен өнімді қарым-қатынас орнату қабілетін қамтиды. Ал мәдени-танымдық құзыреттілік білім беру мазмұнында ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды игеру және пайдалану қабілетін қамтиды. Ұлттық ойындар мұғалімдердің кәсіби шеберлігін арттыруда ерекше орын алады, өйткені олар мұғалімдердің шығармашылық белсенділігін арттырады және оқу процесін қызықты және мазмұнды етеді. Сонымен қатар, мұғалімнің зерттеушілік, ұйымдастырушылық және бағалау дағдылары дамиды. [1,15 б].

Мұғалімдердің кәсіби шеберлігінің диагностикасы – мұғалімнің кәсіби деңгейін анықтауға, даму динамикасын бақылауға мүмкіндік береді. Диагностика жүйелі және жан-жақты болуы қажет. Диагностикалық көрсеткіштерге оқу үрдісінде ұлттық ойындарды жоспарлау және қолдану деңгейі, сыныптағы педагогикалық әдістердің тиімділігі, оқушылардың белсенділігі мен қызығушылығының артуының нәтижелері, сонымен қатар мұғалімнің өз бетінше оқу және рефлексия жасау қабілеті жатады.

Оқытудың мақсаты - оқу үрдісіндегі негізгі бағыттаушы ұстаным. Бұл білім алушылардың білімі мен дағдыларын қалыптастыруды, олардың шеберлік деңгейі мен өзіндік қабілеттерін анықтауды қамтиды. Қазіргі уақытта педагогикалық жүйенің өзекті мәселелерінің бірі - оқу мақсатын дұрыс анықтау және оны жүзеге асыру жолдарын тиімді ұйымдастыру. Оқу мақсаттары «нені білу?» және «не істей білу?» керектігін анықтайды, ал оқыту міндеттері «мақсатқа қалай жетуге болады?» деген сұраққа жауап береді. Сондықтан педагогикалық диагностика процесі оқу мақсаттарын жүзеге асырудың тиімді құралы болып саналады. Қойылған мақсаттарға сәйкес іс-әрекеттер жасау технологиясы 1950-1960 жылдар кезінде XX ғасыр бихевиористік оқу-жаттығу ілімі аясында дамыды. Осы ілімге сәйкес оқу мақсаттары іс-әрекеттер жиынтығы түрінде ұсынылады. Бұл - оқытуды іс-әрекеттер жиынтығы түрінде құруға және мақсатқа жету тәртібін нақты анықтауға, бақылауға мүмкіндік береді. Егер осы процессті жүйелі түрде және дұрыс пайдалансақ, бұл білім алушылардың санасында және олардың іс-әрекеттерінде қажетті өзгерістер тудырады. Бұл өзгерістер оларды зор мақсаттарға жетелеп, сол мақсаттарға жету жолдарын көрсетеді. Оқу мақсаты - бұл күтілетін нәтиже, оған қажетті әрекеттер арқылы қол жеткізуге болады. Яғни, бұл алуан түрлі іс-әрекеттердің жиынтығы болып табылады және өз кезегінде әртүрлі тапсырмаларды 1 суретке сәйкес орындау арқылы шешіледі. «Дене шынықтыру» пәнінің мазмұны оқушылардың физикалық, ақыл-ой және әлеуметтік қабілеттерін жан-жақты дамытуға бағытталған [2].



Сурет - 1. Іс-әрекеттер арқылы оқу мақсатына жету схемасы.

Осы тұрғыдан алғанда, мұғалімнің кәсіби іс-әрекетін диагностикалау және бағалау тек нәтижені анықтауға ғана емес, сонымен бірге оқу мақсатына жету деңгейін тексеруге де бағытталған. Мұғалім білім беру процесін ұйымдастыру барысында ұлттық ойындарды жүйелі және тиімді пайдалану арқылы оқушылардың білімін, дағдылары мен құзыреттіліктерін қалыптастыру деңгейін анықтай алады және осы көрсеткіштер негізінде физикалық даярлық деңгейінің дамуын бағалай алады (сурет 2). Сондықтан оқушылардың дене дайындығын анықтау және жақсарту мақсатында ойын түрлерін жүйелеу және топтастыру маңызды.



Сурет – 2. Ұлттық ойындарды жүйелеу, топтау

2 –суретте көрсетілгендей білім алушылардың физикалық қабілеттері мен даму ерекшеліктеріне қарай топтастырылған ойын түрлері жүйеленді. Мұндай жүйелеу мұғалімдердің кәсіби қызметіндегі диагностикалық және бағалау процестерін анықтауға,

сонымен қатар білім алушылардың жеке қабілеттерін ескере отырып, оқу процесін тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді.



Сурет – 3. Оқу процесін ұйымдастырудың диагностикалық көрсеткіштері

Оқу процесінің тиімділігін анықтау үшін 45 минуттық сабақтың құрылымын талдадық. Диаграммада уақыттың жүйелі түрде ұйымдастырылған және жүйесіз (кездейсоқ) ұйымдастырылған сағат үлгілерінде бөлінуі көрсетілген. Педагогикалық зерттеу әдістерінің теориясы мен практикасын Б.А.Ашмарин жан-жақты сипаттаған [3,70б.].

Нәтижелері бойынша жүйелі түрде ұйымдастырылған сабақта - 28 минут уақыт ұлтық ойындарға жұмсалады. Бұл сабақтың құрылымы оқушылардың тиімділігі мен белсенді қатысуын қамтамасыз етудің маңызды факторы болып табылатындығын дәлелдейді. Сабақтың қалған уақыты 8 минуттық ұйымдастыруға, 6 минуттық түсіндіру мен демонстрацияға, 3 минуттық қорытындылау мен рефлексияға жұмсалды. Бұл уақытты бөлу сабақтың барлық кезеңдерінің байланысын қамтамасыз ете отырып, оқу процесін жүйелі түрде жоспарлауға мүмкіндік береді.

Жүйесіз ұйымдастырылған сабақта жаттығуларға 20 минут, ұйымдастыруға 8 минут, түсіндіруге 8 минут, қорытындыға 5 минут жұмсалды. Мұндай теңгерімсіздік оқу процесінің құрылымдық тұтастығын бұзады және сабақтың жалпы тиімділігін төмендетеді. Яғни, уақыттың көп бөлігі дайындық және ұйымдастыру кезеңдеріне жұмсалды, білім алушылардың белсенді іс-әрекетіне кететін уақыт қысқарды. Оқу процесінде ұлттық ойындарды қолдану бойынша әдістемелік ұсыныстар педагогикалық практиканың тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді [4, 89б.].

Салыстырмалы талдау көрсеткендей, сабақ құрылымын нақты жоспарлау, әр бөлімнің мазмұнын тиімді бөлу және оқу уақытының көп бөлігін практикалық іс-әрекетке бағыттау оқу процесінің тиімділігін арттырудың негізгі шарттары болып табылады. Бұл қорытынды 1 – кестеде келтірілген мәліметтермен дәлелденеді және ұлттық ойынды топтастырып, жүйелі ұйымдастырылған сабақтарда (тәжірибелік бағытта) оқушылардың физикалық көрсеткіштері едәуір жоғары болғаны байқалады.

1 – кесте. Мұғалімнің кәсіби даму диагностикасы негізіне білім алушылардың физикалық дайындық көрсеткіштері.

Рет саны	Бақылау сынақтары	Жүйелі түрде ұйымдастырылған сабақ $M \pm m$	Жүйесіз ұйымдастырылған сабақ $M \pm m$	Абсалюттік айырма	t	P
1	60 м жүгіру (сек)	10,47 ± 0,11	9,64 ± 0,14	0,83	4.6 > 0.05	
2	1000 м жүгір (мин)	5,28 ± 0,02	4,73 ± 0,17	0,55	2.23 > 0.05	
3	Қайталап жүгіру 3х10 м (сек)	9,58 ± 0,13	8,64 ± 0,18	9,45	42.9 > 0.05	
4	Теннис добын лақтыру (м)	22,2 ± 0,68	24,2 ± 1,02	2	1.64 < 0.05	
5	Кермеден тартылу (рет)	11,2 ± 0,53	10,8 ± 0,33	0,4	0.64 < 0.05	
6	Бір орында тұрып ұзындыққа секіру (см)	172,5 ± 1,61	176,3 ± 1,18	3,8	1.9 > 0.05	

Жоғарыдағы кестеде мұғалімнің кәсіби қызметінде ұлттық ойындарды жүйелі және мақсатты қолдана отырып, оқу үрдісін тиімді ұйымдастырудың деңгейі көрсетілген. Практикалық сабақтарға қатысатын мұғалімдер оқу үрдісін ойын түрлерімен байыта отырып, білім алушылардың белсенділігімен арттырған. Кездейсоқ жүйесіз өткізілетін сабақтарда көрсеткіштердің тұрақсыздығы байқалады. Бұл мәліметтер мұғалімнің кәсіби шеберлігін диагностикалау мен бағалаудың нақты көрсеткіші болып саналды. Ғылыми зерттеулердің негіздерін Л.А. Семеновтың еңбектерінен көруге болады [5,141б.].

Осылайша, ұлттық ойындарды оқу процесінде мақсатты және жүйелі түрде қолдану оқу мақсатына жетудің, яғни оқушылардың білімін, іскерлігі мен дағдыларын қалыптастырудың тиімді әдісі болып табылады. Мұндай сабақтарда оқытудың мақсаты тек теориялық білім беруде ғана емес, сонымен қатар оқушылардың физикалық дене дайындық сапасының дамуының үйлесімінде жүзеге асырылады. Зерттеу нәтижелері (1 кесте) сабақ құрылымын дәл жоспарлау және ұлттық ойын элементтерін мақсатты пайдалану мұғалімнің кәсіби іс-әрекетін диагностикалау мен жетілдірудің маңызды тетігі болып табылатындығын көрсетті. Бұл өз кезегінде мұғалімнің білім беру мақсатының орындалу деңгейін бағалауға және білім сапасын жақсартуға мүмкіндік береді. Демек, мұғалімдердің кәсіби дамуы мен оқу процесінің тиімділігі бір-бірімен тығыз байланысты, ал ұлттық ойындарды педагогикалық практикада қолдану олардың кәсіби шеберліктерін арттырудың және оқу мақсаттарына жетудің нақты құралына айналады.

Әдебиеттер:

1. Асарбаев А., Құралбек Ә. Ұлттық ойындарды дене тәрбиесі сабақтарда қолданудың әдістемесі // Республикалық ғылыми-әдістемелік журнал.- Астана. – 2011. –15 б.

2. Негізгі орта білім беру деңгейінің 5-9-сыныптарына арналған «Дене шынықтыру» пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасы / ҚР Білім және ғылым министрі міндетін атқарушысының 2017 жылғы 2017 жылғы 25 қазандағы №545 бұйрығы.

3. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – Моска: Физическая культура и спорт, 1978. – 70 б.

4. Білім мазмұнын жаңарту аясында (5-9-сыныптарда) «Дене шынықтыру» пәнін оқыту бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2018. – 89 б.

5. Семенов Л.А. Введение в научно-исследовательскую деятельность в сфере физической культуры и спорта. – Москва, 2011. – 141 б.

ПОСТКУРСОВАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ФУНДАМЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Джаксалыкова А.С., старший преподаватель
ФАО «НЦПК «Өрлеу» «ИПР по СКО», г.Петропавловск, asseldsorleu@gmail.com

Аннотация. Настоящая статья посвящена актуальной проблеме методического сопровождения посткурсового этапа непрерывного профессионального развития педагогов (НПРП) в Республике Казахстан. Рассматриваются ключевые аспекты, формы и методы эффективной поддержки педагогов после прохождения курсов повышения квалификации и переподготовки, направленные на закрепление полученных знаний и умений, их интеграцию в педагогическую практику и стимулирование дальнейшего профессионального роста в соответствии с Государственными общеобязательными стандартами образования (ГОСО) и актуальными требованиями к педагогической деятельности. Особое внимание уделяется роли АО «Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» и его филиалов, в частности, преподавателей кафедр, а также образовательных организаций в создании благоприятной среды для самореализации и развития профессиональной компетентности педагогов, анализируя типовые подходы к организации посткурсовой поддержки.

Ключевые слова: Методическое сопровождение; непрерывное профессиональное развитие педагогов; посткурсовая поддержка; повышение квалификации; Казахстан; НЦПК "Өрлеу"; компетентностный подход.

КУРСЫНАН КЕЙІНГІ ҚОЛДАУ – ПЕДАГОГТЕР ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІНІҢ НЕГІЗІ

Джақсалықова А.С., аға оқытушысы
"Өрлеу" БАҰО "АҚ "СҚО бойынша ОЖБ", Петропавл қ., asseldsorleu@gmail.com

Аңдатпа. Нақты мақала Қазақстан Республикасындағы педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуының (ҮКДП) курстан кейінгі кезеңін әдістемелік сүйемелдеудің өзекті мәселесіне арналған. Онда педагогтарды біліктілікті арттыру және қайта даярлау курстарынан өткеннен кейін тиімді қолдаудың негізгі аспектілері, нысандары мен әдістері қарастырылады. Бұл қолдау алынған білім мен дағдыларды бекітуге, оларды педагогикалық практикаға біріктіруге және Білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарына (МЖМБС) және педагогикалық қызметке қойылатын өзекті талаптарға сәйкес одан әрі кәсіби өсуді ынталандыруға бағытталған. «Өрлеу» Ұлттық біліктілікті арттыру орталығының және оның филиалдарының, атап айтқанда, кафедра оқытушыларының, сондай-ақ білім беру ұйымдарының педагогтардың өзін-өзі іске асыруы және кәсіби құзыреттілігін дамыту үшін қолайлы ортаны құрудағы рөліне ерекше назар аударылады, курстан кейінгі қолдауды ұйымдастырудың типтік тәсілдері талданады.

Түйін сөздер: Әдістемелік сүйемелдеу; педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуы; курстан кейінгі қолдау; біліктілікті арттыру; Қазақстан; «Өрлеу» ҰБАО; құзыреттілік тәсілі.

POST-COURSE SUPPORT AS THE FOUNDATION OF TEACHER COMPETENCE

Dzhaksalykova A.S., Senior lecturer
FAO "NCPC "Orleu" "IPR for North Kazakhstan region", Petropavlovsk
asseldsorleu@gmail.com

Abstract. This article addresses the urgent issue of methodological support for the post-course stage of continuous professional development of educators (CPDE) in the Republic of Kazakhstan. It examines the key aspects, forms, and methods of effective support for educators after completing professional development and retraining courses. This support aims to consolidate acquired knowledge and skills, integrate them into pedagogical practice, and stimulate further professional growth in accordance with the State Compulsory Education Standards (SCES) and current requirements for pedagogical activity. Special attention is paid to the role of the National Center for Professional Development "Orleu" and its branches, particularly department lecturers, as well as educational organizations in creating a conducive environment for the self-realization and development of educators' professional competence, by analyzing typical approaches to organizing post-course support.

Keywords: Methodological support; continuous professional development of teachers; post-course support; professional development; Kazakhstan; NCPD "Orleu"; competency-based approach.

Современное казахстанское образование находится в процессе динамичных преобразований, связанных с внедрением критериального оценивания, развитием цифровых технологий и переходом на компетентностный подход. Эти изменения требуют от педагогов постоянного обновления знаний, освоения новых методик и технологий, что делает непрерывное профессиональное развитие (НПР) ключевым условием успешной педагогической деятельности. Курсы повышения квалификации, реализуемые ведущим национальным центром – Национальным центром повышения квалификации «Өрлеу», являются важным этапом НПР. Однако эффективность этих курсов во многом зависит от того, насколько успешно полученные знания и навыки интегрируются в реальную практику после завершения обучения. Именно посткурсовое методическое сопровождение играет решающую роль в трансформации формального обучения в устойчивый профессиональный рост, соответствующий требованиям казахстанской образовательной системы.

Несмотря на значительные государственные инвестиции в программы повышения квалификации педагогов, часто наблюдается разрыв между теоретическими знаниями, приобретенными на курсах, и их практическим применением. Педагоги могут сталкиваться с трудностями при внедрении новых подходов (например, использование таксономии Блума, элементов CLIL, новых цифровых инструментов) в свою работу, не имея достаточной методической поддержки и обратной связи на местах. Это приводит к снижению эффективности курсов и замедлению темпов профессионального развития.

Важность посткурсового сопровождения подчёркивается в нормативных документах Республики Казахстан. Так, Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 января 2016 года № 95 «Об утверждении Правил организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов, а также посткурсового сопровождения деятельности педагога» прямо указывает на необходимость осуществления посткурсового сопровождения деятельности педагогов организациями, проводящими курсы повышения квалификации, и устанавливает требования к его организации [1]. В данном контексте, АО «НЦПК «Өрлеу» как основная организация, осуществляющая повышение квалификации педагогов в масштабах всей республики, несёт особую ответственность за эффективность посткурсового сопровождения, что подтверждается ежегодной деятельностью его филиалов по охвату тысяч педагогов различными формами поддержки. Кроме того, Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III определяет непрерывное образование как систему, обеспечивающую постоянное совершенствование личности и развитие её способностей в течение всей жизни, что непосредственно относится к НПРП

[4]. В связи с этим, методическое сопровождение посткурсового НПРП приобретает особую актуальность, выступая механизмом, обеспечивающим непрерывность и продуктивность профессионального роста педагогов в контексте реализации государственной политики в сфере образования. Данная деятельность способствует не только повышению качества преподавания, но и адаптации педагогов к быстро меняющимся требованиям образовательной среды.

Методическое сопровождение посткурсового НПРП – это целенаправленная, систематическая деятельность, ориентированная на оказание адресной помощи педагогам в процессе осмысления, адаптации и внедрения в практику знаний и умений, приобретённых на курсах повышения квалификации (например, по критериальному оцениванию, развитию функциональной грамотности). [5] Оно направлено на преодоление возможных трудностей, стимулирование рефлексии и дальнейшего саморазвития в соответствии с квалификационными требованиями, предъявляемыми к педагогическим работникам в Казахстане. АО «НЦПК «Өрлеу» рассматривает посткурсовую методическую поддержку как неотъемлемую часть своей миссии, направленной на обеспечение устойчивого профессионального развития педагогов. Посткурсовая методическая поддержка должна охватывать такие направления, как методика преподавания и обучения (в том числе дистанционного), содержание образовательных программ и система оценки, а также руководство личной траекторией учителя [2].

Эффективное методическое сопровождение предполагает использование разнообразных форм и методов, которые могут быть адаптированы к специфике образовательной организации и потребностям педагогов в Казахстане. АО «НЦПК «Өрлеу» через свои филиалы активно реализует и рекомендует следующие формы, осуществляемые преподавателями кафедр, что позволяет охватывать значительное количество педагогов по всей республике [6]:

- **Индивидуальные и групповые консультации:** Преподаватели кафедр "Өрлеу" проводят адресные консультации как очно, так и в дистанционном формате. В рамках этих консультаций разбираются конкретные кейсы из практики педагогов, связанные с трудностями в применении новых методик, разработкой заданий для критериального оценивания, составлением и адаптацией календарно-тематических планов и краткосрочных планов уроков, а также использованием цифровых инструментов.

- **Педагогические мастерские, тренинги, семинары-практикумы:** Филиалы «Өрлеу» на региональном уровне организуют практикоориентированные занятия. На этих площадках педагоги под руководством опытных преподавателей отрабатывают конкретные навыки: например, методы формирования критического мышления, приёмы дифференцированного обучения, эффективное использование цифровых образовательных ресурсов, разработка заданий для суммативного оценивания за раздел и четверть.

- **Проектная деятельность и Lesson Study:** филиалы «Өрлеу» стимулирует вовлечение педагогов в разработку и реализацию инновационных проектов, а также проведение исследований в рамках Lesson Study. Преподаватели кафедр «Өрлеу» оказывают методическое сопровождение на всех этапах проектной деятельности или цикла Lesson Study, помогая учителям формулировать цели, разрабатывать план действий, анализировать результаты и рефлексировать над полученным опытом. Это позволяет применять новые знания в коллективной форме и получать практический опыт.

- **Взаимопосещение уроков и их анализ:** Курирование и методическая помощь со стороны «Өрлеу» (через преподавателей кафедр) в организации целенаправленного посещения уроков коллег с последующим анализом и обсуждением использованных

приёмов и методик, их соответствия актуальным программам и целям обучения. Фокус делается на демонстрации применения новых подходов, освоенных на курсах.

- **Дистанционные формы поддержки:** преподаватели «Өрлеу» широко использует онлайн-платформы, вебинары, форумы для удалённых консультаций, обмена методическими материалами и организации сетевого взаимодействия, предоставляя доступ к ресурсам и экспертному опыту.

- **Мониторинг и диагностика:** АО «НЦПК «Өрлеу» проводит регулярное отслеживание прогресса педагогов, выявление затруднений при внедрении новых подходов и корректировку стратегий сопровождения. Этот мониторинг включает анкетирование, проведение фокус-групп, опросов и анализ данных о посещаемости посткурсовых мероприятий. Анализ результатов посткурсового сопровождения и мониторинг эффективности образовательных программ проводятся не реже одного раза в три года, как указано в Правилах, утверждённых Приказом № 95 [1]. Данные мониторинга используются «Өрлеу» для корректировки программ повышения квалификации и совершенствования методик посткурсовой поддержки, основываясь на обратной связи от преподавателей кафедр, работающих на местах.

Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» и его региональные филиалы играют центральную роль в организации посткурсового сопровождения в Казахстане. Их функции, осуществляемые в значительной степени преподавателями кафедр, включают:

- Разработка и внедрение типовых и адаптивных моделей методического сопровождения, учитывающих региональные особенности и приоритеты государственной образовательной политики.

- Организация методических мероприятий (семинаров, конференций, мастер-классов) с привлечением ведущих специалистов и тренеров, в том числе из числа преподавателей кафедр «Өрлеу», обеспечивая их содержательную и методологическую поддержку.

- Системный мониторинг и анализ результатов посткурсового сопровождения, оценка влияния на качество образования и формирование предложений по совершенствованию образовательной политики.[3]

Эффективное методическое сопровождение посткурсового непрерывного профессионального развития педагогов является неотъемлемым компонентом современной системы образования Республики Казахстан. Оно не только способствует глубокому усвоению и практическому применению новых знаний и навыков при работе с актуальным содержанием и критериальным оцениванием, но и формирует у педагогов устойчивую мотивацию к саморазвитию, стимулирует профессиональный рост и повышает качество образовательного процесса в целом. Создание целостной, гибкой и поддерживающей системы методического сопровождения требует скоординированных усилий Национального центра повышения квалификации «Өрлеу» (в лице преподавателей кафедр и руководства филиалов), методических служб на местах, администрации образовательных организаций и самих педагогов, что в конечном итоге обеспечивает устойчивое развитие кадрового потенциала системы образования Казахстана в соответствии с задачами, поставленными перед страной.

Литература:

1. Об утверждении Правил организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов, а также посткурсового сопровождения деятельности педагога : Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 января 2016 года № 95. URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=34769113 (дата обращения: 28.06.2025).

2. НЦПК «Өрлеу». Посткурсовая поддержка для развития сотрудничества [Электронный ресурс]. URL: https://www.bilim.expert/post/ncpk-orleu-postkursovaya-podderzhka-dlya-razvitiya-sotrudnichestva (дата обращения: 28.06.2025).

3. Назарбаева, Д. А. Непрерывность педагогического образования – залог успешности современных педагогов: научно-методический консалтинг в профессиональном сопровождении педагогов / Д. А. Назарбаева, Н. В. Темирова // Алтынсаринские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции. – Костанай, 2022. – Кн. I. – С. 136–140.
4. Об образовании : Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III. URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_ (дата обращения: 28.06.2025).
5. Иванова, С. В. Непрерывное образование педагогов в контексте модернизации образования / С. В. Иванова // Педагогика. – 2021. – № 3. – С. 12–19.
6. Абдыкаримова, Б. А. Профессиональное развитие педагога в условиях обновленного содержания образования / Б. А. Абдыкаримова // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2018. – № 1 (55). – С. 23-28.

МОНИТОРИНГ УСПЕШНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Жанысбаева Р.М.
ЧУ «Академия «Bolashaq», г.Караганда, rozaakan@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается роль мониторинга успешности профессионального развития педагогов как интегративного механизма, сочетающего функции контроля, анализа и мотивации. Подчеркивается, что мониторинг в современных условиях перестаёт быть исключительно инструментом оценки, превращаясь в средство стимулирования непрерывного профессионального роста, саморазвития и повышения квалификации педагогов. Особое внимание уделено мотивационной составляющей мониторинга, обеспечивающей осознание педагогом собственных достижений, формирование позитивной самооценки и готовности к профессиональным изменениям. Раскрывается значение обратной связи, цифровых инструментов и индивидуальных образовательных траекторий в укреплении внутренней мотивации к саморазвитию. Отмечается, что эффективность мониторинга определяется культурой доверия, партнерства и личностно-ориентированным подходом, превращающим его в важный элемент профессиональной педагогической культуры.

Ключевые слова: мониторинг; профессиональное развитие педагога; мотивация; квалификация; саморазвитие; цифровые инструменты; педагогическая культура.

МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫНЫҢ ТАБЫСТЫЛЫҒЫН БАҚЫЛАУ

Жанысбаева Р.М.
«Болашақ» Академиясы» жеке мекемесі, Қарағанды қ., rozaakan@mail.ru

Аннотация. Мақалада бақылау, талдау және мотивация функцияларын біріктіретін интегративті механизм ретінде мұғалімдердің кәсіби дамуының сәттілігін бақылаудың рөлі қарастырылады. Қазіргі жағдайда мониторинг үздіксіз кәсіби өсуді, өзін-өзі дамытуды және мұғалімдердің біліктілігін арттыруды ынталандыру құралына айнала отырып, тек бағалау құралы болудан қалады. Мониторингтің мотивациялық компонентіне ерекше назар аударылады, бұл мұғалімнің өз жетістіктері туралы хабардар болуын, оң өзін-өзі бағалауды қалыптастыруды және кәсіби өзгерістерге дайындықты қамтамасыз етеді. Өзін-өзі дамытуға ішкі мотивацияны нығайтуда кері байланыстың, цифрлық құралдардың және жеке білім беру траекторияларының маңызы ашылады. Мониторингтің тиімділігі Сенім, серіктестік мәдениетімен және оны кәсіби педагогикалық мәдениеттің маңызды элементіне айналдыратын тұлғаға бағытталған тәсілмен анықталады.

Түйінді сөздер: мониторинг; Педагогтің кәсіби дамуы; мотивация; біліктілік; өзін-өзі дамыту; Цифрлық құралдар; педагогикалық мәдениет.

MONITORING THE SUCCESS OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Zhanysbaeva R.M.
Private institution "Academy "Bolashaq", Karaganda, rozaakan@mail.ru

Abstract. The article examines the monitoring of the success of continuous professional development of teachers as a key component of the modern education system. Monitoring is considered not only as a tool for control, but also as a mechanism of motivation and self-development that ensures the quality and effectiveness of the educational process. The study emphasizes the importance of using monitoring data to identify professional growth dynamics, determine areas for improvement, and develop individual educational trajectories. Special attention is paid to the psychological and pedagogical aspects of teachers′ perception of monitoring, as well as to the integration of digital technologies that enhance the objectivity and accessibility of the process. The article concludes that monitoring becomes an essential element of the culture of professional self-improvement and contributes to the sustainable development of the education system as a whole.

Keywords: continuous professional development, teacher monitoring, professional growth, motivation, education quality, digital transformation, self-improvement.

Современные условия развития образования требуют от педагогов постоянного совершенствования профессиональных компетенций. Непрерывное профессиональное развитие становится неотъемлемой частью педагогической деятельности и важнейшим условием обеспечения качества образовательного процесса. Однако для оценки реальной эффективности этого процесса необходима система мониторинга, позволяющая отслеживать динамику профессионального роста, выявлять зоны развития и принимать обоснованные управленческие решения. Мониторинг успешности профессионального развития педагогов выступает инструментом не только контроля, но и мотивации, направленной на повышение квалификации и личностный рост специалистов.

В традиционном понимании мониторинг ассоциировался преимущественно с оценочной функцией, обеспечивающей сбор и анализ данных о профессиональной деятельности педагога. Однако современный подход к управлению качеством образования рассматривает мониторинг в гораздо более широком контексте — как средство стимулирования саморазвития, повышения уровня профессиональной рефлексии и формирования устойчивой внутренней мотивации к обучению на протяжении всей жизни. Контрольная функция мониторинга необходима для поддержания стандартов качества и объективной оценки деятельности педагога. Мониторинг позволяет определить пути решения ряда проблем, на которые указывают исследователи: «1) отсутствие четких утвержденных критериев и рамок для определения индивидуальных потребностей педагогов в профессиональном развитии и обусловленных ими компетентностных дефицитов; 2) имеющиеся образовательные программы разработаны и реализуются в парадигме повышения квалификации с преобладанием унифицированного предметного и педагогического компонентов; 3) традиционное повышение квалификации основано на ресурсах формального образования, вне метапознания, метаобучения» [1]. Контрольная функция мониторинга позволяет выявлять соответствие уровня профессиональных компетенций требованиям образовательных программ, анализировать динамику результатов, определять зоны затруднений. Однако ограничение мониторинга исключительно функцией контроля делает процесс односторонним и формализованным. Именно поэтому в последние годы акцент смещается с оценки ради отчётности на оценку ради развития. Такой подход предполагает использование мониторинга как инструмента поддержки, способного не просто фиксировать уровень профессиональной готовности, но и формировать у педагога внутреннюю потребность в дальнейшем самосовершенствовании. В условиях непрерывного профессионального развития особое значение приобретает мотивационная составляющая мониторинга. Обратная связь, предоставляемая по итогам анализа данных, помогает педагогу осознать собственные достижения, увидеть прогресс

и точки роста. Это создаёт психологически комфортную среду, в которой оценка воспринимается не как давление, а как признание вклада и возможностей. Конструктивный мониторинг способствует формированию позитивного отношения к профессиональным изменениям, укрепляет уверенность в своих силах и повышает готовность к освоению новых технологий и подходов.

Мотивационный потенциал мониторинга проявляется прежде всего в его личностно-ориентированном характере. Когда педагог вовлекается в процесс самооценки, анализа собственных результатов, составления индивидуального плана развития, он становится активным участником своего профессионального роста. Таким образом, мониторинг трансформируется в инструмент самопознания, помогающий педагогу соотнести внешние ожидания с внутренними целями и потребностями. В этом контексте важным является принцип обратной связи: оценка должна сопровождаться рекомендациями, индивидуальными советами, предложениями по дальнейшему развитию, а не ограничиваться фиксацией дефицитов.



Неотъемлемым элементом мотивационной функции мониторинга является признание достижений педагога. Включение данных мониторинга в систему морального и профессионального поощрения способствует формированию положительной профессиональной идентичности. Публичное признание результатов, участие в профессиональных конкурсах, публикация лучших практик, экспертная поддержка и наставничество усиливают эффект самоэффективности и стимулируют педагогов к дальнейшему развитию [2] (рисунок 1).

Рисунок 1 (схема): *Этапы мониторинга профессионального развития педагога*

Важно отметить, что мотивационный эффект мониторинга во многом зависит от того, насколько он воспринимается педагогом как процесс партнёрского взаимодействия. В атмосфере доверия и сотрудничества даже критическая оценка становится конструктивной, так как воспринимается как помощь и поддержка. Если же мониторинг превращается в бюрократическую процедуру, он теряет развивающий потенциал и воспринимается как внешнее давление. Таким образом, психологический климат, стиль управленческого взаимодействия и культура общения в коллективе определяют, станет ли мониторинг инструментом развития или формальным актом контроля.

Современная практика показывает, что эффективный мониторинг профессионального развития должен включать элементы самооценки, взаимной оценки и внешней экспертизы. Такое сочетание создаёт условия для осознания педагогом

собственной динамики, для осмысления достижений и постановки новых целей. Самооценка усиливает внутреннюю мотивацию, поскольку педагог сам становится субъектом анализа своей профессиональной деятельности, а не только объектом внешнего контроля. В этом заключается ключевой момент перехода от внешней мотивации к внутренней, что является важнейшим фактором устойчивого профессионального роста.

Использование мониторинга как мотивационного ресурса требует создания продуманной системы критериев, где внимание уделяется не только результативным показателям, но и процессуальным – стремлению к самообразованию, участию в инновационной деятельности, способности к рефлексии и адаптации. Положительная динамика в этих сферах свидетельствует о развитии профессиональной зрелости и готовности педагога к постоянному обновлению.

Особую роль в мотивационном воздействии мониторинга играют цифровые технологии. Электронные портфолио, интерактивные панели достижений, визуализация динамики роста делают процесс оценки наглядным, понятным и стимулирующим. Возможность видеть собственный прогресс в цифровой форме усиливает эффект самоэффективности и способствует формированию внутреннего стремления к улучшению результатов.

Таким образом, мониторинг успешности профессионального развития педагогов в современных условиях представляет собой интегрированный механизм, объединяющий контроль, поддержку и мотивацию. Он не только позволяет объективно оценивать результаты профессиональной деятельности, но и формирует внутренние стимулы к непрерывному обучению, повышению квалификации и личностному росту, способствует решению ряда проблем. Эффективный мониторинг строится на принципах доверия, прозрачности, индивидуализации и партнерства, что превращает его из внешнего инструмента контроля в важнейший элемент педагогической культуры развития. Его значение заключается в обеспечении системности, прозрачности и доказательности принимаемых решений, что особенно важно в контексте перехода образования к модели непрерывного совершенствования качества.

Непрерывное профессиональное развитие педагога представляет собой целенаправленный и систематический процесс обновления знаний, умений и навыков в соответствии с изменяющимися требованиями образовательной среды. Оно охватывает как формальное образование (курсы, семинары, стажировки), так и неформальное и информальное обучение – участие в профессиональных сообществах, вебинарах, проектных группах, самообразовательных инициативах. Таким образом, развитие педагога становится многоаспектным процессом, включающим как организационные формы, так и индивидуальные практики. В условиях цифровой трансформации образования возрастает роль индивидуальных образовательных траекторий, позволяющих педагогу развиваться в собственном темпе и в соответствии с профессиональными потребностями. Этот подход обеспечивает личностную вовлечённость и формирует ответственность за собственное развитие.

Такой подход позволяет рассматривать мониторинг как непрерывный цикл, встроенный в систему профессионального развития и саморазвития педагога.

Мониторинг успешности непрерывного профессионального развития направлен на сбор, анализ и интерпретацию данных о динамике профессионального роста педагогов. Его основная цель — обеспечить объективную оценку эффективности принятых мер по сопровождению и стимулированию развития кадрового потенциала. Он позволяет выявить лучшие практики, спрогнозировать потребности в обучении и сформировать рекомендации по индивидуальным маршрутам повышения квалификации. Кроме того, результаты мониторинга служат основанием для

планирования методической и управленческой работы на уровне образовательной организации (таблица 1).

Таблица 1. *Критерии и показатели мониторинга профессионального развития педагогов*

Критерии	**Показатели**	**Методы сбора данных**
Компетентностный	Уровень владения современными педагогическими технологиями; использование цифровых инструментов	Анализ портфолио, наблюдение, экспертная оценка
Мотивационно-ценностный	Уровень профессиональной мотивации, стремление к саморазвитию	Анкетирование, самооценка, интервью
Рефлексивный	Способность к самоанализу и корректировке деятельности	Самоотчёты, беседы, дневники профессионального роста
Результативный	Качество образовательных результатов, достижения учащихся	Анализ документации, сравнительный анализ

Наблюдение за профессиональным ростом педагога требует использования комплекса методов, обеспечивающих как количественную, так и качественную оценку. Традиционные подходы — анкетирование, собеседование, анализ портфолио достижений — дополняются современными цифровыми инструментами. Электронные платформы позволяют вести регулярное отслеживание образовательной активности, посещаемости курсов, участия в проектах и вебинарах. Важным направлением становится использование аналитических панелей, визуализирующих динамику профессионального роста и помогающих педагогу осознавать собственные достижения.

Особое значение в системе мониторинга приобретает обратная связь. Эффективная коммуникация между педагогом и администрацией создает атмосферу доверия и взаимной поддержки. Если мониторинг воспринимается не как инструмент контроля, а как средство развития, то он стимулирует педагога к осознанной работе над собой, укрепляет внутреннюю мотивацию и формирует положительное отношение к процессу самооценки. Именно психологический климат и тональность взаимодействия определяют, будет ли мониторинг восприниматься как помощь или как давление.

Психолого-педагогические аспекты мониторинга играют важную роль в восприятии и интерпретации его результатов самими педагогами. От того, как выстроена обратная связь и каковы цели мониторинга, зависит отношение педагога к этому процессу. Если он понимает, что оценка направлена на поддержку, а не на наказание, то возрастает доверие и готовность к саморазвитию. Для молодых педагогов мониторинг становится формой наставничества, позволяющей увидеть перспективы и зоны роста. Для опытных — инструментом профессиональной рефлексии и самоактуализации.

Индивидуализация профессионального развития является ключевой тенденцией современной педагогической практики. Мониторинг позволяет выявить не только сильные стороны педагога, но и области, требующие целенаправленного развития, что создаёт основу для построения индивидуальных образовательных маршрутов. Такой маршрут может включать в себя участие в курсах, разработку собственных проектов, публикации, исследовательскую деятельность, консультации с наставниками (таблица 2).

Таблица 2. *Формы и инструменты профессионального развития педагогов*

Формы	**Примеры инструментов**	**Ожидаемые результаты**
Формальное обучение	Курсы, семинары, стажировки	Повышение квалификации, обновление знаний
Неформальное обучение	Вебинары, профессиональные сообщества, конференции	Расширение опыта, обмен практиками
Информальное обучение	Самообразование, чтение профессиональной литературы, участие в сетевых проектах	Саморазвитие, осознание личных целей
Практико-ориентированные	Проектная деятельность, педагогические эксперименты, мастер-классы	Развитие инновационного мышления

На практике образовательные организации внедряют различные модели мониторинга. Например, циклы наблюдения, самооценки и обратной связи позволяют не только фиксировать результаты, но и осмысливать их. Разработка электронных портфолио и карт профессионального роста способствует систематизации информации и планированию дальнейшего развития. Методические объединения и педагогические советы могут стать площадками для коллективного анализа данных мониторинга, обмена опытом и формирования стратегий поддержки.

Важную роль в организации мониторинга играет образовательная организация, которая обеспечивает методическую поддержку, формирует корпоративную культуру развития и создаёт условия для непрерывного обучения. Система внутреннего мониторинга, основанная на открытости и уважении к индивидуальной траектории педагога, становится не только инструментом контроля, но и ресурсом роста. Поддержка со стороны администрации, наставников и методистов укрепляет профессиональную идентичность и уверенность педагогов.

Несмотря на очевидные преимущества, в практике мониторинга сохраняются трудности. К ним относятся формальный подход, перегрузка отчётной документацией, недостаток времени и ресурсов, а также субъективность оценки. Преодоление этих проблем возможно при условии перехода к модели партнёрства, когда мониторинг строится на принципах доверия, прозрачности и взаимного обучения. Эффективный мониторинг невозможен без единой системы критериев и без культуры анализа данных, предполагающей осмысленное использование информации для развития, а не только для отчётности.

Перспективным направлением становится интеграция цифровых технологий в процессы мониторинга. Аналитические платформы, электронные портфолио, базы профессиональных компетенций и системы обратной связи позволяют выстраивать персонализированные модели отслеживания прогресса педагога. В будущем такие системы смогут не только фиксировать результаты, но и прогнозировать профессиональные риски, выявлять закономерности развития и предлагать программы адресной поддержки.

Таким образом, мониторинг успешности непрерывного профессионального развития педагога представляет собой многомерный инструмент, объединяющий контроль, анализ и сопровождение профессионального роста. Его эффективность определяется не только качеством методических инструментов, но и культурой

взаимодействия в педагогическом сообществе. Мониторинг становится частью системы профессионального самосовершенствования, способствует формированию устойчивой мотивации к развитию и укрепляет потенциал образовательной организации в целом.

Литература:

1. Мурзалинова А.Ж., Макатова Ж.А., Альмагамбетова Л.С., Иманова А.Н., Зейнелова А.Е. Проектирование профессионального развития педагогов Казахстана на основе концептов педагогического дизайна // *Вестник РОО «Национальной академии наук Республики Казахстан*. – №3(409). – 2024. – С.191-211. https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.762
2. Richter, E., Fütterer, T., Eisenkraft, A., Fischer, C. Profiling Teachers' Motivation for Professional Development: A Nationwide Study // *Journal of Teacher Education.* – №76(1). – 2025. – С.90-103. DOI:10.1177/00224871241247777

ЦИФРОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ МОНИТОРИНГА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Альмагамбетова Л.С.[1], к.п.н., директор
Кабдирова А.А.[2], заместитель директора
[1, 2] ФАО «НЦПК «Өрлеу» Институт профессионального развития по СКО»
Петропавловск, Казахстан
almagambetova_l@orleu.edu.kz,[1] https://orcid.org/0000-0001-6856-1558
kabdirova_a@orleu.edu.kz,[2] https://orcid.org/0009-0001-6710-1311

Аннотация. В статье рассматривается опыт цифровой трансформации системы аттестации педагогов в Республике Казахстан как ключевого механизма перехода от линейной модели повышения квалификации к системе метаразвития и непрерывного профессионального развития (НПР). Представлены результаты внедрения цифровой платформы «Ұстаз», обеспечивающей интеграцию процессов оценки, сопровождения и поддержки педагогов. На основе анализа статистических данных (охват более 94 тысяч педагогов, участие 23 тысяч организаций образования, работа 13 тысяч комиссий) показана эффективность цифровой модели, выявлены сильные стороны и зоны дефицита в профессиональной деятельности учителей. Особое внимание уделено связи между развитием педагогов и результатами обучающихся по данным международных исследований PISA. Проведено сопоставление казахстанского опыта с международными практиками (Финляндия, Сингапур, Эстония, Великобритания), что позволяет определить перспективные направления развития цифровой экосистемы НПР: внедрение искусственного интеллекта, сопровождение исследовательской деятельности и формирование профессиональных цифровых сообществ.

Ключевые слова: цифровизация образования, непрерывное профессиональное развитие, аттестация педагогов, метаразвитие, образовательная платформа «Ұстаз», PISA.

ЦИФРЛЫҚ АТТЕСТАТТАУ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫН МОНИТОРИНГТЕУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ

Альмагамбетова Л.С.[1], п.ғ.к., директор
Кабдирова А.А.[2], директордың орынбасары
[1, 2] «Өрлеу» БАҰО "СҚО бойынша кәсіби даму институты" ФАО
Петропавл, Қазақстан
almagambetova_l@orleu.edu.kz, [1]https://orcid.org/0000-0001-6856-1558
kabdirova_a@orleu.edu.kz, [2]https://orcid.org/0009-0001-6710-1311

Аннотация. Мақалада Қазақстан Республикасындағы педагогтерді аттестаттау жүйесін цифрлық трансформациялау тәжірибесі біліктілікті арттырудың желілік моделінен метаразықтыру және үздіксіз кәсіптік даму жүйесіне көшудің негізгі тетігі ретінде қарастырылады. Педагогтерді бағалау, сүйемелдеу

және қолдау процестерінің интеграциясын қамтамасыз ететін "Ұстаз" цифрлық платформасын енгізу нәтижелері ұсынылды. Статистикалық деректерді талдау негізінде (94 мыңнан астам педагогты қамту, 23 мың білім беру ұйымының қатысуы, 13 мың комиссияның жұмысы) цифрлық модельдің тиімділігі көрсетілді, мұғалімдердің кәсіби қызметіндегі күшті жақтары мен тапшылық аймақтары анықталды. PISA халықаралық зерттеулерінің деректері бойынша педагогтардың дамуы мен білім алушылардың нәтижелері арасындағы байланысқа ерекше назар аударылды. Қазақстандық тәжірибені халықаралық тәжірибелермен (Финляндия, Сингапур, Эстония, Ұлыбритания) салыстыру жүргізілді, бұл цифрлық экожүйесін дамытудың перспективалық бағыттарын анықтауға мүмкіндік береді: жасанды интеллектті енгізу, зерттеу қызметін сүйемелдеу және кәсіби цифрлық қауымдастықтарды қалыптастыру.

Түйінді сөздер: білім беруді цифрландыру, үздіксіз кәсіби даму, педагогтерді аттестаттау, метаразитет, "Ұстаз" білім беру платформасы, PISA.

DIGITAL CERTIFICATION AS A TOOL FOR MONITORING THE CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Almagambetova L.S.[1], Candidate of Pedagogical Sciences, Director
Kabdirova A.A.[2], deputy director
[1, 2]FAO» NCPC" Orleu "Institute of Professional Development in North Kazakhstan Region"
Petropavlovsk, Kazakhstan
almagambetova_l@orleu.edu.kz, [1]https://orcid.org/0000-0001-6856-1558
kabdirova_a@orleu.edu.kz, [2]https://orcid.org/0009-0001-6710-1311

Annotation. The article examines the experience of the digital transformation of the teacher certification system in the Republic of Kazakhstan as a key mechanism for the transition from a linear model of professional development to a system of meta-development and continuous professional development. The results of the implementation of the Ustaz digital platform, which provides integration of assessment, support and support processes for teachers, are presented. Based on the analysis of statistical data (coverage of more than 94 thousand teachers, participation of 23 thousand educational organizations, work of 13 thousand commissions), the effectiveness of the digital model is shown, strengths and areas of deficit in the professional activities of teachers are identified. Special attention is paid to the relationship between the development of teachers and the results of students according to PISA international studies. A comparison of Kazakhstan's experience with international practices (Finland, Singapore, Estonia, and the United Kingdom) has been conducted, which allows us to identify promising areas for the development of the digital ecosystem: the introduction of artificial intelligence, support for research activities, and the formation of professional digital communities.

Keywords: digitalization of education, continuous professional development, teacher certification, meta-development, Ustaz educational platform, PISA.

Современные вызовы, с которыми сталкивается система образования, носят комплексный и многогранный характер. Динамичное развитие технологий, глобальные процессы цифровизации, возрастание роли знаний и навыков в условиях экономики будущего формируют принципиально новые требования к профессиональной подготовке и развитию педагогов. Если ранее обучение педагогов носило линейный и фрагментарный характер, ограничиваясь прохождением разрозненных курсов повышения квалификации, то сегодня становится очевидной необходимость перехода к модели непрерывного профессионального развития (НПР), которая рассматривается как стратегический процесс, охватывающий всю профессиональную карьеру учителя.

Линейная модель обучения предполагала определённые этапы подготовки и проверки знаний, зачастую привязанные к формальным требованиям. Однако в современных условиях этого недостаточно: педагог не только транслирует знания, но и выступает как наставник, исследователь, проектировщик образовательных траекторий и активный участник профессиональных сообществ. Это требует нового подхода — интеграции метаразвития, ориентированного на формирование у педагога способности

к самообновлению, саморефлексии и созданию индивидуальной образовательной траектории.

Цифровизация открывает уникальные возможности для решения этой задачи. Она позволяет обеспечить системность, прозрачность и персонализированность процессов оценки и сопровождения педагогов. Более того, цифровые инструменты дают возможность накапливать и анализировать большие массивы данных (Big Data), что создаёт условия для выявления реальных профессиональных дефицитов, прогнозирования тенденций и формирования адресных программ поддержки.

В Республике Казахстан переход от линейной модели к системе НПР стал возможен благодаря внедрению цифровой платформы «Ұстаз». Эта платформа объединила в себе процедуры аттестации педагогов и механизмы формирования индивидуальной траектории профессионального роста. Она не только фиксирует достижения и компетенции учителей, но и становится инструментом их развития, обеспечивая обратную связь, персональные рекомендации и возможности для профессионального взаимодействия.

Таким образом, целью данной статьи является анализ того, как внедрение цифровых решений в систему аттестации педагогов способствует трансформации традиционного процесса оценки в эффективный инструмент метаразвития и непрерывного профессионального развития, а также рассмотрение практических результатов и перспектив такого подхода.

Цифровизация и внедрение платформы «Ұстаз» создают качественно новые условия для профессиональной деятельности педагога. Однако для глубокого понимания трансформационных процессов важно обратиться к теоретическим основам, которые раскрывают сущность понятий метаразвития и непрерывного профессионального развития. Именно они позволяют осмыслить, каким образом традиционная логика линейного обучения трансформируется в модель постоянного и целенаправленного роста педагога.

Концепция метаразвития предполагает создание условий для формирования у педагогов не только профессиональных компетенций, но и навыков саморазвития, самоанализа и проектирования собственной образовательной траектории.

Международные исследования (OECD, UNESCO, PISA) подтверждают: именно непрерывность и системность развития педагогов напрямую связаны с результатами обучающихся. Таким образом, цифровая аттестация становится не только инструментом контроля, но и важной частью педагогического метаразвития.

Переход аттестации в цифровой формат реализован Министерством просвещения совместно с НЦПК «Өрлеу» по поручению Главы государства. Этот шаг соответствует общемировым тенденциям: так, в Финляндии электронные портфолио учителей используются для фиксирования профессиональных достижений и отражения динамики роста, а в Сингапуре действует система *Teacher Growth Model*, где цифровая аттестация совмещается с индивидуальными планами развития. В Великобритании практика *Professional Development Framework* предполагает интеграцию данных онлайн-обучения и внешней экспертизы в единое цифровое досье педагога.

Ключевые элементы казахстанской модели можно рассматривать как инновационное продолжение этих мировых практик:

- Нормативно-правовое обновление**:** изменения в логике оценки – от формальной фиксации показателей к анализу реальных результатов педагогов и учащихся.
- Цифровизация**:** создание личного профиля профессионального развития, интеграция с государственными базами данных, использование Big Data (2,3 млн материалов загружено на платформу).

- Инновационные решения**:** мобильное приложение для экспертов, внедрение искусственного интеллекта для анализа портфолио и генерации персонализированных рекомендаций.

Тем самым Казахстан фактически формирует национальную цифровую экосистему профессионального развития педагогов, сопоставимую с лучшими международными образцами, но адаптированную к отечественным условиям.

Анализ внедрения цифровой аттестации педагогов в 2025 году показывает целый ряд значимых результатов, которые позволяют оценить эффективность реформы и её влияние на систему профессионального развития в целом.

Цифровизация процедуры аттестации позволила выйти на принципиально новый уровень охвата. Если ранее аттестация воспринималась как локальная, разовая процедура, то теперь она превратилась в системный и регулярный процесс. В 2024 году в него было вовлечено более 23 тысяч организаций образования**,** свыше 253 тысяч пользователей**,** среди которых 94 тысячи педагогов**.** Такой масштаб демонстрирует, что цифровая экосистема «Ұстаз» стала не просто инструментом оценки, а частью образовательной инфраструктуры страны.

На региональном уровне результаты также свидетельствуют о высокой вовлечённости. В частности, в Северо-Казахстанской области в процедуре приняли участие более 2 800 педагогов, работа велась через 601 комиссию**.** Эти показатели говорят о том, что даже на уровне областей формируется устойчивая практика работы с цифровыми инструментами, что обеспечивает равный доступ педагогов к процедуре независимо от территории.

Важным результатом является не только охват, но и эффективность аттестации. Средний показатель успешности по республике составил 76%, тогда как в Северо-Казахстанской области этот показатель достиг 82%**,** что выше среднереспубликанского уровня. Это свидетельствует о высокой степени готовности педагогов региона к цифровой форме прохождения процедуры.

Отдельного внимания заслуживают показатели по отдельным критериям:

- 100% выполнение по курсам повышения квалификации, трансляции педагогического опыта и анализу воспитательной работы;
- 100% загрузка публикаций в портфолио, что подтверждает высокую активность педагогов в сфере методической и научно-методической деятельности;
- уровень знаний и преподавания находится в диапазоне 73–85%**,** что соответствует общему республиканскому тренду.

Однако вместе с тем фиксируются и зоны для развития. В частности, участие в рабочих и творческих группах составило 68%**,** что ниже ожидаемых показателей. Это указывает на необходимость стимулировать педагогов к более активному включению в профессиональные сообщества и коллаборации. Кроме того, затруднения выявлены в части исследовательской деятельности и подготовки учебно-методических материалов. Эти дефициты нельзя рассматривать как недостатки, скорее это ориентиры для адресной поддержки и развития.

Особую ценность приобретают данные, демонстрирующие прямую связь между профессиональным развитием педагогов и образовательными результатами учащихся. Международные исследования PISA и аналитика OECD подтверждают, что регулярное участие учителей в курсах повышения квалификации положительно отражается на результатах школьников.

Казахстанская статистика также показывает данную зависимость. В Северо-Казахстанской области, где 47% педагогов прошли два и более курсов повышения квалификации в течение трёх лет**,** результаты обучающихся по математической грамотности в исследовании PISA-2022 составили 441 балл, что выше среднего по

стране. В то же время в Мангистауской области, где аналогичный показатель составил лишь 28%, результат оказался ниже — 405 баллов**.**

Таким образом, цифровая аттестация и сопровождение педагогов через платформу «Ұстаз» не только повышают качество профессионального развития, но и напрямую влияют на образовательные достижения школьников, что подтверждает стратегическую значимость перехода от линейного обучения к системе непрерывного профессионального развития.

Сравнение опыта Казахстана с международными практиками показывает, что цифровые платформы становятся одним из ключевых инструментов обеспечения непрерывного профессионального развития педагогов. Так, в Финляндии активно используются электронные портфолио, позволяющие отслеживать индивидуальные достижения и строить долгосрочные планы развития учителей. В Сингапуре внедрена модель *Teacher Growth Model*, в рамках которой цифровая аттестация совмещается с обязательными планами повышения квалификации и индивидуальными карьерными траекториями. Эстония, признанная лидером цифровизации образования в Европе, создала национальную систему электронных ресурсов для профессионального роста учителей, интегрированную с государственными базами данных. В Канаде практика цифровых профессиональных сообществ (online teacher communities) доказала свою эффективность в обмене опытом и формировании культуры наставничества.

На этом фоне казахстанская система «Ұстаз» демонстрирует значимую инновационность: она не только обеспечивает прозрачность аттестации и минимизирует влияние человеческого фактора, но и позволяет выявлять зоны профессиональных дефицитов, превращая их в точки роста. Платформа интегрирует аналитические данные, предоставляя возможность целенаправленно формировать поддержку учителей через курсы, консультации и методические материалы.

Перспективы дальнейшего развития связаны, прежде всего, с внедрением инструментов искусственного интеллекта, которые будут выполнять функцию персонального цифрового тьютора для педагога: от рекомендаций по заполнению портфолио до построения индивидуальной траектории профессионального роста. Дополнительно особое значение приобретает сопровождение исследовательской активности педагогов — публикации, участие в научно-практических проектах и конференциях — как необходимое условие повышения качества педагогической деятельности. Не менее важным направлением становится формирование устойчивых цифровых сообществ, где учителя могут обмениваться опытом, развивать проектные инициативы и совместно создавать новые педагогические практики.

Таким образом, платформа «Ұстаз» представляет собой не только технический инструмент аттестации, но и стратегическую основу для формирования новой модели профессионального развития, интегрированной в международный контекст и отвечающей вызовам будущего образования.

Опыт цифровой трансформации аттестации педагогов в Казахстане демонстрирует качественный сдвиг от традиционной линейной модели обучения к системе метаразвития и непрерывного профессионального развития (НПР). Платформа «Ұстаз» стала не только инструментом формальной оценки, но и интегрированным цифровым пространством, объединяющим функции контроля, сопровождения и поддержки учителей на каждом этапе их профессиональной карьеры.

Ключевым результатом стало превращение процедуры аттестации в полноценный механизм развития: выявленные профессиональные дефициты трансформируются в ориентиры для адресной поддержки, а достижения фиксируются и используются для построения индивидуальной образовательной траектории. Такой подход позволяет

рассматривать аттестацию как неразрывно связанную с процессом роста педагога, формируя новую модель: «аттестация = развитие».

В международном контексте данный опыт отражает общемировые тенденции в сфере образования, где цифровые платформы, искусственный интеллект и большие данные становятся стратегическими инструментами обеспечения качества педагогического труда. Казахстанский проект демонстрирует, что сочетание нормативно-правовой базы, цифровизации и педагогической практики может не только повысить объективность и прозрачность процедур, но и создать условия для устойчивого профессионального роста.

В перспективе развитие платформы «Ұстаз» как экосистемы позволит обеспечить переход от фрагментарных форм обучения к целостной системе сопровождения педагога, основанной на принципах персонализации, сетевого взаимодействия и непрерывного обновления компетенций. Это, в свою очередь, будет способствовать не только укреплению профессионального сообщества, но и повышению качества образования в целом, что является стратегическим приоритетом для Казахстана.

Литература:

1.*Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. – Paris: OECD Publishing, 2022. – 472 p. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2022/10/education-at-a-glance-2022_4aad242c/3197152b-en.pdf (дата обращения: 08.10.2025).

2.*ICT Competency Framework for Teachers. Version 3*. – Paris: UNESCO, 2018. – 68 p. [Электронный ресурс]. – URL: https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2020-07/ict_framework.pdf (дата обращения: 08.10.2025).

3.*PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 411 p. – DOI: 10.1787/53f23881-en.

4.Министерство просвещения Республики Казахстан. *Материалы по цифровой платформе «Ұстаз»* [Электронный ресурс]. – URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/1055267?lang=ru (дата обращения: 08.10.2025).

БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ РӨЛІ

Айтымова А.Н[1]., Белгибекова А.Б[2]., Малибаева А.М[3].
[1,2,3]М.Қозыбаев атындағы СҚУ, Петропавл қ.
asem_bel840126@mail.ru

Аңдатпа. Бұл мақалада қазіргі білім беру жүйесі жағдайында педагог психологтарының рөлі мен маңызына сыни талдау жасалып, жүйеленген. Бұл зерттеудің өзектілігі білім беру ортасының күрделене түсуімен, инклюзивті процестерге психологиялық қолдау көрсету қажеттілігімен және білім беру қарым-қатынастарының барлық қатысушылары арасында эмоционалды күйзелістің алдын алумен байланысты. Жұмыста мектеп психологының оқушылардың психологиялық саулығын қамтамасыз етуге қосқан үлесі, оның ішінде профилактикалық, диагностикалық және коррекциялық-дамыту іс-шаралары жан-жақты талданған. Онда біртұтас даму ортасын құрудың және жалпы білім сапасын арттырудың негізгі шарты ретінде педагогтармен және ата-аналармен тиімді қарым-қатынас орнатудағы психологтың рөлі қарастырылады. Ол сонымен қатар психологтың тікелей қатысуын талап ететін заманауи білім берудегі өзекті мәселелерді зерттейді (мысалы, қорқыту және жаңа білім беру стандарттарына бейімделу). Соңында, мақалада қазіргі жағдайдағы педагогикалық психологтардың кәсіби қызметінің негізгі бағыттары ұсынылып, негізделіп, олардың білім беру үдерісін оңтайландырудағы негізгі маман ретіндегі рөлі атап көрсетілді.

Түйінді сөздер: педагог-психолог, білім беру жүйесі, психологиялық қолдау, оқушы, мектеп, кәсіби қызмет, психологиялық кеңес беру, эмоционалдық интеллект, психологиялық диагностика, педагогтармен жұмыс.

РОЛЬ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Айтымова А.Н[1]., Белгибекова А.Б[2]., Малибаева А.М[3].
[1,2,3]СКУ имени М. Козыбаева, г. Петропавловск
asem_bel840126@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена критическому анализу и систематизации роли и значения педагогов-психологов в контексте современной системы образования. Актуальность исследования продиктована возрастающей сложностью образовательной среды, необходимостью психологического сопровождения инклюзивных процессов и профилактики эмоционального выгорания всех участников образовательных отношений. В работе подробно анализируется вклад школьного психолога в обеспечение психологического благополучия учащихся, включая профилактическую, диагностическую и коррекционно-развивающую деятельность. Рассматривается значение психолога в установлении эффективного взаимодействия с учителями и родителями как ключевого условия для формирования единой развивающей среды и повышения общего качества образования. Также раскрываются актуальные проблемы современного образования, решение которых требует непосредственного участия психолога (например, вопросы буллинга, адаптации к новым образовательным стандартам). В завершение представлены и обоснованы основные направления профессиональной деятельности педагога-психолога в современных условиях, подчеркивающие его роль как ключевого специалиста по оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: педагог-психолог, система образования, психологическая поддержка, ученик, школа, профессиональная деятельность, психологическое консультирование, эмоциональный интеллект, психологическая диагностика, работа с педагогами.

THE ROLE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS IN THE EDUCATION SYSTEM

Aytymova A.N[1]., Belgebekova A.B[2]., Malibayeva A.M[3].
[1,2,3]North Kazakhstan University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk
asem_bel840126@mail.ru

Abstract. This article provides a critical analysis and systematization of the role and significance of educational psychologists in the context of the modern education system. The relevance of this research is dictated by the increasing complexity of the educational environment, the need for psychological support for inclusive processes, and the prevention of emotional burnout among all participants in educational relationships. The paper provides a detailed analysis of the school psychologist's contribution to ensuring the psychological well-being of students, including preventive, diagnostic, and corrective-developmental activities. It examines the psychologist's role in establishing effective interactions with teachers and parents as a key condition for creating a unified developmental environment and improving the overall quality of education. It also explores current issues in modern education that require the direct involvement of a psychologist (e.g., bullying and adaptation to new educational standards). Finally, the article presents and substantiates the main areas of professional activity for educational psychologists in modern conditions, emphasizing their role as a key specialist in optimizing the educational process.

Keywords: educational psychologist, education system, psychological support, student, school, professional activity, psychological counseling, emotional intelligence, psychological diagnostics, collaboration with teachers.

Білім беру жүйесі – салыстырмалы түрде дербес қоғамдық психологиясы бар көп деңгейлі, құрылымдық әлеуметтік ұйым. Білім беру әлеуметтік институт ретінде өз қызметін жетілдірудің әлеуметтік-психологиялық резервтерін іздеуге жиі жүгінеді. Біздің зерттеуімізде білім берудің және әлеуметтік психологияның ғылым және кәсіби қызмет саласы ретінде дамуы үшін маңызы бар бірқатар мәселе талқыланады. Олардың ішінде: білім беру процесі субъектілерінің өзара әрекеттесу заңдылықтары мен тиімді қарым-қатынастарды қалыптастыру әдістері, білім берудің жұмыс істеуі мен дамуының ұйымдастырушылық-басқарушылық аспектілері, тәрбие мен оқыту жағдайында қоғамдық, топтық және жеке құндылықтар мен нормаларды қалыптастыру механизмдері, білім беру мекемесін басқару стилі мен әдістері, тұлғааралық қатынастардың динамикасы және педагогикалық ұжымның басқару субъектісі ретінде қалыптасуы.

Бүкіл қоғам мен білім берудің дамуының өзгеретін әлеуметтік жағдайы білім берудегі психологтың рөлін түсінуге неғұрлым өнімді тәсілдерді анықтады, олар мыналардан тұрады:

- Педагог-психолог – балаға дамудың жеке жолын таңдауға көмектесетін, жеке ерекшеліктерін ескере отырып бағдарлама табуға көмектесетін жағдайды диагностикалаушы (С. Сәтенова, Г. Құдайбергенова);
- Педагог-психолог – қақтығысты шешуші және психотерапевт (А.Г. Асмолов, М.М. Рыбакова);
- Педагог-психолог – баланың даму жағдайын және тұтастай алғанда білім беру ортасын жобалаушы (О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, З. Баженова);
- Педагог-психолог – мекеменің білім беру ортасында коммуникацияларды құруға жауапты (А.И. Донцов, В.В. Рубцов, С. В. Кондратьева);
- Педагог-психолог – балалардың психологиялық денсаулығын сақтауға жауапты (И.В. Дубровина, О.Н. Усанова);
- Педагог-психолог – басқару бойынша кеңесші және мектепті білім беру мекемесі ретінде дамыту жөніндегі маман (Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов, В.А. Якунин).

Білім берудегі педагог-психологтың функциясы – білім берудің де, оның барлық субъектілерінің де дамуына ықпал етеді. Психолог білім беруге қатысты дамытушы ортаны жобалаушы және ұйымдастырушы, дамудың перспективалы бағыттарын анықтайтын диагностикалаушы, қақтығыстарды шешуші, психотерапевт ретінде әрекет етеді. Психологтың әрбір функциясы балаға ғана емес, сонымен қатар білім беру процесінің басқа қатысушыларына, ең алдымен педагогқа қатысты жүзеге асырылуы керек.

Сонымен қатар, мектеп психологы қызметінің күрделі және аз дамыған бағыттарының бірі педагогтармен жұмыс деп санаймыз. Бұл бірнеше себептерге байланысты [1].

Теориялық психология осы уақытқа дейін жаратылыстану ғылымдарының үлгілері бойынша дамып келеді және психолог-педагог өзара әрекеттесу дилеммасы «субъект-объект» парадигмасында қарастырылады.

Педагогтар ғылыми-психологиялық зерттеулердің нәтижелерімен таныса отырып, кейде олардан өздері үшін маңызды сауалдарға жауап таппайды: қазіргі қоғамда педагогтың мақсаттары, мәні мен міндеттері қандай, белгілі бір проблемалық кәсіби жағдайда қалай әрекет ету керек. Теориялық психология өкілдері мен педагог-практиктердің кәсіби қызметінің әр түрлі нысандары, оны жүзеге асырудың әр түрлі мақсаттары мен құралдары, әр түрлі кәсіби тілі бар [2].

Г. Гессе бұл жағдайды былайша сипаттайды: «Егер бізде адаммен, жай ғана өмірлік процестердің механизмдерімен емес, айналысатын жеткілікті батылдық пен жеткілікті жауапкершілік сезімі бар ғылым болса, бізде психологияға жүгінсек, онда бұл фактілерді бәрі білетін еді» [3].

Екінші себеп – ғылым мен тәжірибенің өзара әрекеттесуінде «ұсыныстық әдісі», білім беру жүйесінде тиімсіз болып шықты. Ұзақ жылдар бойы психолог ғылыми білімнің өкілі ретінде қолданбалы зерттеулер ұйымдастырады, практиктерге ұсыныстар береді. Бұл ұсыныстардың тағдыры әр түрлі болып қалыптасады. Ең жақсы жағдайда, тапсырыс беруші мектеп директоры, мұғалім, сынып жетекшісі оларды тәжірибеге енгізуге тырысады. Ең нашар жағдайда – ұсыныстар ұмытылады. Біздің көзқарасымыз бойынша, бұл ұсыныстардың өз заңдары бойынша қарқынды дамып келе жатқан нақты жағдайдан қалып қоюына байланысты. Сонымен қатар, бұл ұсыныстарды кім пайдаланатыны әрдайым ескеріле бермейді.

Тәжірибелік психологтар да қиын жағдайда қалады. Бір жағынан, ғылыми зерттеулердің нәтижелері оның педагогикалық еңбектің мәні туралы түсініктерін байытады, екінші жағынан – психолог көбінесе олардан, атап айтқанда, келесі сауалдарға жауап таппайды: тәжірибелік психологтың педагогпен жұмысының мәні неде; психолог пен педагогтың қызметі қалай үйлеседі; нақты педагогпен немесе педагогикалық ұжыммен психологиялық жұмыс технологиясын қалай құру керек. Мектеп психологы – практиктің ісі түсетін шындық, өзін негізінен қызметтің, қарым-қатынастың және тұлғаның онтологиясымен шектейтін ғылымды зерттеу аясынан тыс қалып қойды.

Ғылыми қоғамдастық ғылымның әлеуметтік-мәдени және практикалық-өзгертуші бағдарын түсіну қажеттілігін мойындады. Сонымен қатар, адам мен топтың жұмыс істеуі мен даму процесіндегі ғылымның рөлі мен маңызын анықтау барған сайын кең талқылау тақырыбына айналуда. «Ғылымды адамның әлемді және өзін-өзі осы әлемде дамыту процестеріне кіру тұрғысынан қарастыру қажет».

Біз үшін психологияның жалпы ғылыми процестердің құрылымындағы орнын анықтау, жаңа әлеуметтік-психологиялық және психологиялық-педагогикалық парадигманың қалыптасу мәселесін және оның білім берудің дамуына әсер етуін қарастыру маңызды.

Білім беруде, оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың мазмұны мен әдістерінде орын алатын сапалық өзгерістер психологтың жұмысының мақсаттарында, әдістерінде және технологияларында түбегейлі өзгерістерге әкеледі. Егер бұрын директорлар оқытудың мазмұны мен әдістерін қамтамасыз етуге, педагогтар мен ата-аналарды хабардар етсе, оқушыларға психологиялық диагностика жүргізуге тапсырыс берсе, бүгінде психологқа мектепті дамыту тұжырымдамасын әзірлеуге қатысу, мектепішілік басқарудың ұйымдастырушылық құрылымын жаңғырту, педагогтардың кәсіби

шеберлігі мен психологиялық құзыреттілігін дамыту, инновациялық білім беру жобаларын жасауға қатысу сияқты сұраныстармен жиі жүгінеді.

Білім беру мекемелерінің басшылары, біліктілікті арттыру институттарының мамандары, әдіскерлер мен халыққа білім беру бөлімдерінің инспекторлары, педагогтардың өздері де бүгінде өздерінің кәсіби шеберліктері мен психологиялық құзыреттіліктерін арттыруға үлкен мән береді.

Волкова Е.Н. тәжірибелік психологтармен көп жылғы жұмыс негізінде тәжірибелік психологтардың педагогтармен қызметінің мазмұнының келесі ерекшеліктерін анықтады[4]:

- мектептегі психолог балалардың даму мәселелерін, ересектердің даму мәселелерін, адамның мамандықтағы даму ерекшеліктерін, педагогикалық ұжымдардың өмір сүру және қызмет ету заңдылықтарын, педагогтың жеке өзгерістері мәселелерін іс жүзінде қозғамайды;

- педагогтармен психопрофилактикалық жұмыс олардың эмоционалдық жағдайын оңтайландыруға, эмоционалды интеллектті дамытуға, коммуникативтік мәдениетті арттыруға бағытталған. Алайда психологтар мен педагогтардың өзара әрекеттесуі эпизодтық сипатқа ие және сенімді теориялық негізі жоқ, бұл мамандарды даярлау және дамыту бағдарламаларының тиімділігін қамтамасыз етпейді;

- мектептегі педагог-психологтың басқа да педагогтармен өзара әрекеттесуінің ең көп таралған, тиімді және жиі кездесетін түрі психологиялық- педагогикалық кеңес болып табылады;

- педагогтарға психологиялық кеңес беру негізінен олардың оқушылардың мәселелерін шешуге бағытталған және көбінесе психологтың баламен тиімді өзара әрекеттесу мәселелері бойынша әдістемелік кеңес алмастырылады.

Мектеп басшылығы мен педагогтары психолог шеше алатын келесі мәселелерді ең өзекті деп санайды: балалармен психокоррекциялық жұмыс; психологтың психологиялық-педагогикалық кеңес жұмысына қатысуы; оқу, даму, өмірлік өзін-өзі анықтау мәселелері бойынша оқушыларға жеке және топтық консультациялар; балаларды оқыту және тәрбиелеу, олардың тұлғасын дамыту, оқыту мен тәрбиелеу процесінде сынып ұжымдарының жеке ерекшеліктерін ескеру мәселелері бойынша әкімшілікке, мұғалімдерге, ата-аналарға кеңес беру. Әкімшілік пен педагогтар мектептегі психологтың келесі міндеттерін аз қарастырылатын жұмыс бағыты деп айқындайды: оқушылар ұжымдарын жасақтауда әкімшілікке көмек көрсету; мұғалімдердің біліктілігін арттыру, психологиялық білімді насихаттау бойынша жұмыс; формальды және формальды емес оқушылар ұжымдарының ерекшеліктері мен даму деңгейін әлеуметтік-психологиялық диагностикалау, оқушылар мен педагогикалық ұжымдардың психологиялық ахуалын диагностикалау [5].

Мектеп әкімшілігі психологтың баламен өздігінен өзара әрекеттесетін немесе оған әсер ететін жұмыс түрлеріне көбірек қызығушылық танытады, бұл педагогикалық ұжымның және мектеп басшыларының тиімді жұмысын қамтамасыз етеді. Педагогтардың көпшілігі білім беру мекемесінде психологтың жұмыс істеу қажеттілігін түсінеді және олармен ынтымақтастыққа дайын. Алайда көптеген мектептерде педагогтардың психологқа, оның біліктілігіне және кәсіби мүмкіндіктеріне қатысты күтулерінің сәйкес келмеуі тіркелген. Психолог мектепке ұсынатын қызметтер тізімінен тек 10%-ы ғана қандай да бір жолмен педагогтың қызметін психологиялық қамтамасыз етуге әсер етеді [6].

Психологтың педагогтармен жұмысын едәуір қиындататын факторлардың арасында келесілерді атап өту керек:

1) ғылыми-психологиялық білім саласы ретінде әлеуметтік психологияның білім беру және психологиялық практикадан алшақтығы;

2) педагогтың қызметін психологиялық қамтамасыз ету процесін жүйелі түсінудің пысықталмауы;

3) педагогтың кәсіби дамуы мәселесін шешу кезінде психолог пен әкімшіліктің педагогтармен жұмысының мақсаттарының, міндеттерінің және әдістерінің, кім және не үшін жауапты болатынының жеткілікті нақты тұжырымдалмауы;

4) педагогтың кәсіби дамуы мен тұлғалық өсу процесін қамтамасыз етуде әкімшіліктің, әдістемелік бірлестіктердің, психологиялық қызметтің және педагогтардың өздерінің әрекеттеріндегі келісімнің болмауы;

5) практикалық психологтардың педагогтың қызметін психологиялық қамтамасыз ету мәселесін шешудегі әдіснамалық, теориялық және әдістемелік құзыретсіздігі;

6) психологтың педагогикалық ұжыммен жұмыс істеу стратегиясы мен бағдарламаларының болмауы;

7) психологтың мектептегі жұмысының кәсіби және тұлғалық дайын еместігі және функционалдық-мәртебелік белгісіздігі.

Осылайша, біз зерттеп отырған мәселе педагог-психологтың кәсіби қызметін психологиялық қамтамасыз етуге деген қажеттілігі мен осыған қатысты білім берудің практикалық психологиясында бар мүмкіндіктер арасындағы «байланыстың» болумауымен анықталады [6].

Педагогтың қызметін қамтамасыз етудегі педагог-психологтың міндеттері мен рөлі туралы мәселені шешу үшін осы процестің мәні мен заңдылықтарын анықтау, отандық және шетелдік психологияда қалыптасқан тәжірибені талдау және әлеуметтік-психологиялық мәселеге теориялық-әдіснамалық практикалық-бағытталған тәсілді тұжырымдау қажет.

Қорытындылай келе, педагог-психологтың қызметін әлеуметтік-психологиялық қамтамасыз етуге құндылықты - рефлексивті тәсілін қолдана отырып, білім беру әлеуметтік психологиясының дамуының перспективалы бағыты болып табылады деп тұжырымдауға болады. Қарастырылып отырған мәселе педагог-психологтың әлеуметтік ұйым субъектісі ретіндегі қызметін, яғни оқушылар мен педагогтармен теориялық, әдістемелік және практикалық тұрғыда жұмыс істеуін қамтамасыз етуді талап етеді.

Әдебиеттер:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991. - 297 б.
2. Зимняя И.А. Педагогикалық психология: Жоғары оқу орындарына арналған оқулық. Екінші, толықт., түзет. және қайта өңд. бас./ Орыс тілінен аударған М.А. Құсаинова. - М.: Логос; Алматы: TST-company, 2005. – 368 б.
3. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: Автореф. дис., докт. психол наук. - М., 1998. - 43 б.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? –ЧеРо, Сфера; Москва, 2003. – 118 б.
5. Білім туралы. Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319
6. «Педагог» кәсіптік стандартын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің м.а. 2022 жылғы 15 желтоқсандағы № 500 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2022 жылғы 19 желтоқсанда № 31149 болып тіркелді. Күші жойылды - Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2025 жылғы 3 маусымдағы № 133 бұйрығымен. - https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Власенко С. В[1]., к.п.н., и.о. доцента
кафедры социально-педагогических дисциплин
Рахметова Ж. Е[2]., магистрант
[1,2]Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова
sveta_vlasenko@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0559-1474

Аннотация. В статье раскрываются особенности психолого-педагогической работы по адаптации младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Анализируется инклюзия как принцип организации образовательного процесса, основанный на признании права каждого ребенка на доступ к качественному обучению и развитию. Особое внимание уделено принципам и приоритетам инклюзивного образования, таким как индивидуализация обучения, создание безбарьерной среды, обеспечение равных возможностей и поддержка позитивного взаимодействия в ученическом коллективе. Определяются ключевые задачи сопровождения младших школьников с ограниченными возможностями, включая диагностику адаптационных трудностей, разработку индивидуальных образовательных маршрутов, формирование социально-психологической поддержки и взаимодействие педагогов с родителями. Сделан акцент на необходимости комплексного подхода, предполагающего интеграцию усилий педагогов, психологов и социальных работников, что способствует успешной адаптации и развитию личности ребенка в школьной среде.

Ключевые слова: инклюзия, ограниченные возможности, принципы и приоритеты инклюзивного образования, сопровождение.

МҮМКІНДІК ШЕКТЕУЛІ БАЛАЛАРДЫ ИНКЛЮЗИВТІК БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА БЕЙІМДЕРУ БОЙЫНША ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫСТАРДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

С.В[1]. Власенко, к.п.н.
әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының доцент м.а.
Ж. Е.[2] Рахметова, магистрант
[1,2]Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті
sveta_vlasenko@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0559-1474

Аңдатпа. Бұл мақалада мүмкіндігі шектеулі бастауыш сынып оқушыларын инклюзивті білім беруге бейімдеу бойынша психологиялық-педагогикалық жұмыстың ерекшеліктері қарастырылған. Ол әрбір баланың сапалы білім алуға және дамуға қол жеткізу құқығын тануға негізделген білім беру процесін ұйымдастырудың принципі ретінде инклюзивті талдауды жүргізеді. Инклюзивті білім берудің жекелей оқыту, кедергісіз орта құру, тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ету, студенттер ұжымындағы жағымды өзара әрекеттесуді қолдау сияқты принциптері мен басымдықтарына ерекше назар аударылады. Бейімделу қиындықтарын диагностикалау, дараланған білім беру жолдарын дамыту, әлеуметтік және психологиялық қолдауды дамыту, мұғалімдер мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынасты жеңілдету сияқты мүмкіндіктері шектеулі бастауыш сынып оқушыларын қолдаудың негізгі міндеттері анықталды. Мектеп жағдайында табысты бейімделу мен тұлғаның дамуын жеңілдету үшін мұғалімдердің, психологтардың және әлеуметтік қызметкерлердің күш-жігерін біріктіретін кешенді тәсілдің қажеттілігіне баса назар аударылады.

Түйінді сөздер: қамту, мүгедектік, инклюзивті білім берудің принциптері мен басымдықтары, қолдау.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK ON ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Vlasenko S.V.[1]., Acting Associate Professor

of the Department of Social and Pedagogical Disciplines,
Rakhmetova Zh. E.[2]., Master's Student
[1,2]A. Myrzakhmetov Kokshetau University
sveta_vlasenko@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0559-14742

Abstract. This article explores the specifics of psychological and pedagogical work to adapt primary school students with disabilities to inclusive education. It analyzes inclusion as a principle of organizing the educational process, based on the recognition of every child's right to access quality learning and development. Particular attention is paid to the principles and priorities of inclusive education, such as individualized learning, creating a barrier-free environment, ensuring equal opportunities, and supporting positive interactions within the student body. Key tasks in supporting primary school students with disabilities are identified, including diagnosing adaptation difficulties, developing individualized educational pathways, developing social and psychological support, and facilitating interactions between teachers and parents. Emphasis is placed on the need for a comprehensive approach that integrates the efforts of teachers, psychologists, and social workers to facilitate successful adaptation and personal development within the school environment.

Key words: inclusion, disabilities, principles and priorities of inclusive education, support.

Инклюзия является социальной концепцией, которая предполагает однозначность понимания цели – гуманизация общественных отношений и принятие права лиц с ограниченными возможностями на качественное совместное образование. Инклюзия в образовании – это ступень инклюзии в обществе, одна из гуманитарных идей его развития. Развитие инклюзивного образования – это не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом. «Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально-педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка» [1].

Новый несокращенный универсальный словарь Вебстера определяет инклюзию как «процесс, при котором что-либо включается, то есть вовлекается, охватывается, или входит в состав, как часть целого» [2].

Отделение раннего детства Совета по делам особенных детей (1993) определяет инклюзию как «…ценность, которая обеспечивает право всех детей вне зависимости от их способностей принимать активное участие в жизни общества в существующих в данный момент условиях». Как мы можем заметить в представленных определениях нет ни слова о детях с ограниченными физическими возможностями, особой методике или новой формы образования. Согласно идеальным канонам, инклюзивное образование – не форма, а новое образование со своей философией, образование возможностей и свободного выбора.

Современный этап развития инклюзивного образования наполнен массой противоречий и проблем и требует профессионального открытого диалога, конструктивного спора, учёта отечественного опыта и согласованности позиций. Важное обстоятельство этого перехода – готовность современной школы меняться. Внедрение инклюзивного образования сталкивается не только с трудностями организации так называемой «безбарьерной среды», но прежде всего с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, но также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, непосредственно касающихся опыта отечественного инклюзивного образования. Наряду с декларируемыми философскими основаниями и принципами отсутствие методологии инклюзивного образования рождает множество вопросов, связанных с недоверием и

критикой относительно самой идеи. Недостаточность научно-исследовательских и мониторинговых данных приводит к недостоверности оценок и выводов [3].

Существует целый ряд проблем, без решения которых призывы к интегрированному обучению останутся на декларированном уровне. Среди них:

- поле социализации детей с инвалидностью неоправданно ограничено и изолировано от общих жизненных условий, «вырвано» из контекста жизнедеятельности местного сообщества;

- дети с инвалидностью переживают стигматизацию, имеют неадекватную социальную идентификацию;

- дети-инвалиды подвержены эмоциональной перегрузке, связанной с неприятием, изоляцией и насилием;

- для детей с инвалидностью характерен жизненный стиль, не направленный на вклад в общество, что ограничивает их социальные сети и связи, снижает самооценку и не способствует саморазвитию;

- дети, имеющие инвалидность, экономически зависимы, что снижает их социальный статус и усиливает жизненные ограничения.

- проблемы социума, возникающие в связи с инвалидностью значительной части людей, заключаются в том, что функциональная дифференциация институтов государства и общества в сторону отторжения этой группы детей не способствует его интеграции и развитию:

- процесс социализации всех членов общества, исключающий их взаимодействие с «нетипичными людьми», присутствующими в социуме, не может быть полноценным;

- общность детей с инвалидностью воспринимается как иждивенческий балласт, что влечет за собой негативное отношение к ним других членов сообщества и способствует созданию негативных образцов жизненных стилей;

- «теряются» интеллектуальные и экономические ресурсы общества, уменьшается его человеческий капитал;

- культивируется бедность и увеличивается социальное расслоение;

- усиливается социальная напряженность, обусловленная складывающимся неравенством и дезинтегрированностью сообщества.

В целях нейтрализации данных факторов нам представляется целесообразным осуществление системы мер, включающей в себя:

- участие детей с инвалидностью в борьбе за свои права;

- внедрение социальных стратегий, связанных с формированием гражданского общества, среди которых проблема формирования толерантного отношения к детям-инвалидам и инвалидам вообще является приоритетной;

- изменение общественного мнения и социальной политики в отношении инвалидов;

- ориентация социальной политики на снятие барьеров жизнедеятельности людей с инвалидностью;

- социально-экономические меры по поддержанию жизненного уровня людей с инвалидностью.

Распространение процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования. Современная государственная система образования предполагает создание таких условий, при которых особый ребенок со специальными образовательными потребностями получит возможность реализации своих возможностей. Научная и педагогическая практика убедительно показали, что ребенок с особыми образовательными потребностями, с младенчества попадая в сообщество

здоровых сверстников, продвигается вместе с ними и достигает более высокого уровня социализации.

«Инклюзивное образование имеет законодательное определение как процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Закон Республики Казахстан «Об образовании» [4]).

Исследования убедительно доказывают, что обучаясь инклюзивно дети с ООП в сравнении с их сверстниками, обучающимися в специальных организациях образования, становятся более социализированными, обладают лучшими навыками для дальнейшего трудоустройства и независимой жизни» [5].

В Государственной программе развития образования РК на 2020-2025 годы отмечается первостепенная значимость организации инклюзивного образования. «Будет оптимизировано и автоматизировано оказание государственных услуг в сфере специального и инклюзивного образования, в рамках которого будут интегрированы информационные системы здравоохранения и социальной защиты.

Школы и колледжи будут обеспечены соответствующими специалистами по сопровождению детей в инклюзивной среде с особыми образовательными потребностями.

- Будет внедрена мобильная консультативно-методическая помощь педагогам, родителям, детям с особыми образовательными потребностями.

- Организациями образования будет продолжена работа по обеспечению условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями (оснащение специальным оборудованием, мебелью, кадрами, учебниками и учебно-методическими комплексами, пандусами, подъемниками, лифтами и др.) [6].

Инклюзивное образование основано на приоритетах:

- приоритете социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;

- непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях;

- природосообразности образовательных (в широком смысле) задач и методов, как возможностям ребенка, так и общей логике развития;

- приоритетного развития коммуникативных компетенций, умений взаимодействовать с другими людьми;

- профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка. Основные принципы инклюзивного образования: эволюционности и поэтапности развития инклюзивной практики, системности изменений в образовании в целом.

Главный принцип инклюзивного образования – «не ребенок подгоняется под существующие в образовательном учреждении условия и нормы, а, наоборот, вся система образования подстраивается под потребности и возможности конкретного ребенка».

Состояние системы образования в Казахстане на современном этапе характеризуется её психологизацией: формируется такое понятие, как индивидуальная траектория развития личности, указывающая на самобытность жизненного пути каждого человека и признание его индивидуальности и неповторимости; разрабатывается личностно ориентированное образование, где во главу угла ставится личность ребёнка, её самоценность, уникальность.

Рассматривая вопросы толерантности при формировании гражданского общества и модернизации образования через расширение инклюзии, важно отметить определённые противоречия, возникающие в образовательном пространстве. Потребность и готовность учащихся включиться в инклюзивный процесс, а также

принимать других участников деятельности, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья формирует огромный потенциал в развитии общества в целом [7].

Главная проблема «особого ребенка» заключается в ограничении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченности общения с природой, доступа к культурным ценностям, а иногда - к элементарному образованию. Так же отмечается проблема негативного отношения к детям с ограниченными возможностями со стороны сверстников, наличия физических и психических барьеров, мешающих повышению качества образования детей данной категории. Проблемы усугубляет тот факт, что педагоги иногда сами интолерантно относятся к таким детям. В связи с этим, одной из центральных задач в развитии толерантности по отношению к детям с особыми потребностями является формирование педагогической толерантности, т.е. способности понять и принять ребенка таким, какой он есть, видя в нем носителя иных ценностей, логики мышления, иных форм поведения. Также необходимо воспитывать у сверстников толерантное и уважительное отношение к детям с ограниченными возможностями [7].

Инклюзивное или включённое образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Гуманистическая позиция требует отношения к ребенку как к главной ценности в педагогическом процессе, признания его способности и права на саморазвитие. Гуманизация воспитательного процесса возможна при реализации целого комплекса принципов:

- безоговорочное принятие ребенка, устойчиво положительное отношение к нему;
- проявление к личности и поддержание чувства собственного достоинства в каждом;
- осознание и признание права личности быть не похожей на других;
- предоставление права на свободный выбор;
- оценка не личности ребенка, а его деятельности, поступков;
- учет индивидуально-психологических и личностных особенностей ребенка [6].

Основной задачей сопровождения ребенка с ограниченными возможностями является создание условий, при которых он получит адресную специальную (коррекционно-педагогическую) помощь в любом типе и виде образовательного учреждения – массовом или специальном. Реализация основных положений международных документов, подписанных РК, нарастающая активность родителей детей с ограниченными возможностями (термин введен с 2007 года) привели к пересмотру возможностей получения образования детей с ОВ в интегративной и инклюзивной форме, что вызвало необходимость расширения спектра учреждений, оказывающих специальную (коррекционно-педагогическую) поддержку

Ребенок с особыми образовательными потребностями должен иметь возможность реализовать свои возможности и свое право на образование в любом типе образовательного учреждения и получить при этом необходимую ему специализированную помощь в специально созданных для него условиях.

Инклюзивное образование, являясь частью образовательной политики многих государств-членов международного сообщества, в свою очередь, является частью более общей государственной социальной политики**,** и неизбежно принимает её черты, внутреннюю логику и направление развития.

Особые задачи инклюзивного образования связаны, прежде всего, с компонентом реализации права каждого на недискриминационное обучение – поэтому в тех странах,

где инклюзивное образование является устойчивой практикой, обязательно существует государственное законодательное обеспечение этого процесса, ориентированного не на отдельные группы учащихся (с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью), а на всех без исключения детей, молодых людей и взрослых. Другим важнейшим компонентом инклюзивного образования является повышение качества образования, а не «привязка» к его отдельному типу [7].

Организация обучения детей с ограниченными возможностями в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в интернатное учреждение, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем их социальной адаптации и интеграции в общество. Права детей на развитие, получение адекватных их психофизическим и личностным особенностям образования и профессиональной подготовки признаны международными стандартами прав человека: Всеобщей декларацией прав человека, Международным пактом по экономическим, культурным и социальным правам (ст. 13), Европейской социальной хартией (ст. 10), другими международными законодательными актами.

Основные правовые аспекты международного и казахстанского законодательства:

- Признание инклюзии как эффективного пути реабилитации ребёнка с проблемами развития (т.е. единая психолого-педагогическая идеология и стратегия);

- Использование личностно-ориентированных методов взаимодействия с детьми (т.е. общая педагогическая тактика).

Параметры эффективности инклюзии:

- Учет особенностей и уровня развития ребенка, в первую очередь его ресурсных возможностей;

- Приоритетность задач адаптации и социализации;

- Адекватная последовательность «подключения» нужного специалиста к работе с ребенком;

- Согласованность деятельности всех специалистов, использование технологий междисциплинарной деятельности;

- Учет внутригрупповых отношений и их динамики;

- Участие родителей в социализации ребенка и его адаптации, их активное и партнерское взаимодействие со специалистами сопровождения.

Работа по включению детей с выраженными особенностями в развитии (расстройства аутистического спектра, ДЦП, синдромальные нарушения, нарушения зрения и т.п.) в образовательное пространство школ может рассматриваться как бы с трех сторон. Для каждой из этих сторон или плоскостей существуют свои специфические задачи междисциплинарного сопровождения.

Первый аспект: создание единой инклюзивной образовательной «вертикали» в возрастном ее смысле. От включения (интегрирования) «особого» ребенка и его семьи в группы раннего сопровождения - через систему образовательных учреждений, имеющих в своем составе, как интегративные группы, так и группы «Особый ребенок». Логика сопровождения в этом случае должна (в четкой зависимости от возраста детей) учитывать и опираться на следующее:

- знание этапов и закономерностей нормативного онтогенеза в различные возрастные периоды;

- понимание психологических и педагогических задач каждого конкретного возраста, а не навязанных социумом нормативов обучения;

- специфику психического развития детей с различными вариантами дизонтогенеза, с опорой на понимание механизмов и причин возникновения этих особенностей;

-знание клинических проявлений того или иного варианта психического дизонтогенеза и возможностей медикаментозной курации;

-учет различных образовательных задач, внутри каждой ступени образования.

-знание этапов и закономерностей развития взаимодействия в детском сообществе в различные возрастные периоды.

Второй аспект - задачи организационные – определение последовательности шагов по организации собственно интегративного пространства обучения, воспитания и жизни детей в конкретном образовательном учреждении. Необходимо создание комфортной и безбарьерной среды – это не только пандусы и лифты, компьютеры и специальные приспособления для детей с двигательными нарушениями, но и игровые «домики» и иные интимные уголки, где ребенок, «перегрузившись», мог бы отдохнуть и прийти в равновесие и т.п.

Третий аспект – это собственно содержательные аспекты самого процесса инклюзивного воспитания и обучения детей (в широком смысле образования детей). Очевидно, что эта третья сторона в большинстве случаев считается самой главной. Одной из важнейших содержательных задач можно считать задачу комплектации детской группы или класса: какие дети, с какими дефицитами и проблемами и в каком соотношении могут быть интегрированы без риска для нарушения адаптации всех детей или некоторых детей группы (класса). Это задачи деятельности ПМПК.

Среди содержательных задач, которые должны быть решены именно специалистами разного профиля – задача выбора оптимальной последовательности и объема помощи особому ребенку. Понятно, что ребенку с синдромом Дауна, или расстройствами аутистического спектра необходима помощь и дефектолога, и психолога, но самым важным является определение именно последовательности «подключения» в помощь ребенку того или иного специалиста, и определение его «дозы», подбор тех приемов и методов, с помощью которых поддержка может быть адекватна. Здесь необходима опора на приоритеты инклюзии. В противном случае ресурсы ребенка очень быстро истощаются.

Совершенно необходимой является и специальным образом построенная терапевтическая работа с родителями, в частности, с родительскими ожиданиями. Причем, такую работу ведет не только психолог, но и социальный педагог, врач. Среди содержательных задач в работе с участниками образовательного процесса, в частности в школе – работа со старшеклассниками по формированию толерантного самосознания. Подобное «трехаспектное» (трехстороннее), видение позволяет очертить ту «точку», «объем», место, которое занимает то или иное образовательное учреждение в пространстве интеграции. Среди детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении, в том числе по подготовке к школьному обучению на базе подготовительных (диагностических) классах, можно выделить следующие категории:

1. Дети с интеллектуальным недоразвитием, в том числе дети с синдромом Дауна;
2. Дети с различными формами ДЦП;
3. Дети с ЗПРР различного генеза.

Работа специалистов с каждой категорией детей имеет свои особенности. Дети с интеллектуальным недоразвитием отличаются низким уровнем психической активности, суженным объемом внимания и памяти, особенностями зрительного и слухового восприятия, несформированностью высших форм мышления, тотальным недоразвитием речи. Поэтому при обучении детей с интеллектуальным недоразвитием на первый план выступает коррекционная работа по развитию познавательной

деятельности, а также формирование учебных навыков и социально приемлемых форм поведения.

Дети с ДЦП с самого раннего возраста имеют ограничения двигательной активности разной степени выраженности, но формирование восприятия пространства и его анализа оказывается наиболее дефицитарной, что оказывает негативное влияние на развитие многих психических функций. Таким образом, недостаток развития моторной функции тормозит развитие всей познавательной деятельности в целом. ДЦП является следствием органического поражения ЦНС и сопровождается дизартрией разной формы и степени проявления, что сказывается на речевом развитии и произносительных способностях ребенка. Дети с ДЦП нуждаются в первую очередь в формировании пространственно-временных представлений, конструктивных навыков, в развитии мелкой моторики и зрительно-моторной координации, а также графических навыков [30].

Дети с аутистическими чертами имеют особенности эмоционально-волевой сферы и испытывают выраженные трудности в сфере произвольной саморегуляции, что обуславливает и специфику формирования коммуникативных и учебных навыков.

Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в специальных условиях обучения. Дефектологи и социальные педагоги оказывают помощь тем педагогам, которые работают в инклюзивных классах. Чаще всего учитель нуждается в информации об особенностях ребенка, обучающегося в классе, о его возможностях освоить программу, развить учебные навыки, включиться в учебную деятельность.

Дети с особыми образовательными потребностями, часто нуждаются в адаптации программы массовой школы в зависимости от характера нарушений и степени интеллектуального недоразвития. Подобные изменения программного материала должны осуществляться при тесном взаимодействии учителя и всех специалистов, работающих с ребенком.

Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики Республики Казахстан. Переход к нему предопределен уже тем, что наша страна ратифицировала Конвенции ООН в области прав детей, прав инвалидов. Однако, чтобы такой переход совершился, нужны не только соответствующие правовые акты, но и необходимые условия, благоприятное общественное мнение, подготовка среды для совместного обучения, формирование толерантности у школьников.

Литература:

1 Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом: в 2 ч. М.: Печатный двор, 2021. - 240 с.

2 Семашко М.А. Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках // Электронный научно-педагогический журнал, 2021.

3 Энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров - 3е изд. - М., 2023. - 1600 с.

4 Закон Республики Казахстан от 09.04.16 г. № 501-V «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 28.12.2017 г.). [Электронный ресурс] https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747&show_di=1

5 Инструктивно-методическое письмо «Об особенностях образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2025-2026 учебном году». – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2025. – 162 с. [Электронный ресурс] https://uba.edu.kz/storage/app/media/111%20%20RS%20RS%20RS.pdf

6 Ямбург Е.А. Школа для всех адаптивная модель. Теоретические основы и практическая реализация. – М., 2021.- 278 с.

7 Florian L., Pullin D. “Defining difference”. / In McLaughlin M., Rouse M. (eds.) Special Education and School Reform in the United States and Britain. // London and New York: Routledge, 2010.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ШКОЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА УЧАЩИХСЯ В РАМКАХ КОНЦЕПЦИИ СТЕЙКХОЛДЕР-ОРГАНИЗАЦИИ

Власенко С. В[1]., к.п.н.
и.о. доцента кафедры социально-педагогических дисциплин
Турленова Т. Н.[2], магистрант
[1,2]Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова
sveta_vlasenko@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0559-1474

Аннотация. В статье рассматривается стейкхолдерский подход к управлению, с одной стороны, направлен на то, чтобы скорректировать действия и решения организации в свете ее окружения и найти оптимальный способ успешного управления возможностями внутри и вне организации с признанием всех участников. В статье раскрываются модели развития отношений личности, особенности детского коллектива на разных возрастных этапах, основные направления работы педагога-психолога по формированию ученического коллектива.

Ключевые слова: стейкхолдер, коллектив, взаимоотношения, модели развития отношений.

МҮДДЕЛІ ТАРАПТАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ КОНЦЕПЦИЯСЫ ШЕҢГІЛДЕРІНДЕГІ МЕКТЕПТІҢ ОҚУШЫЛАР ҰЖЫМЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ БОЙЫНША ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖҰМЫС ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Власенко С.В[1]., к.п.н.
әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының доцент м.а.
Турленова Т. Н.[2], магистрант
[1,2]Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті
sveta_vlasenko@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0559-1474

Аңдатпа. Бұл мақалада мүдделі тараптардың басқару тәсілі қарастырылады. Ол ұйымның әрекеттері мен шешімдерін қоршаған ортаны ескере отырып түзетуге және барлық қатысушыларды мойындай отырып, ұйым ішіндегі және одан тыс мүмкіндіктерді сәтті басқарудың оңтайлы жолын табуға бағытталған. Мақалада тұлғалық қарым-қатынасты дамыту үлгілері, әртүрлі жас кезеңдеріндегі балалар топтарының ерекшеліктері және студенттік топтарды дамытудағы педагогикалық
психологтардың жұмысының негізгі бағыттары қарастырылған.

Түйінді сөздер: мүдделі тараптар, команда, қарым-қатынастар, қарым-қатынастарды дамыту үлгілері.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK ON THE FORMATION OF A SCHOOL COLLECTIVE OF STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE CONCEPT OF STAKEHOLDER ORGANIZATION

Vlasenko S.V.[1]., Acting Associate Professor
of the Department of Social and Pedagogical Disciplines,
Turlenova T. N.[2], Master's Student
[1,2]A. Myrzakhmetov Kokshetau University
sveta_vlasenko@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0559-14742

Abstract. This article examines a stakeholder approach to management. It aims to adjust an organization's actions and decisions in light of its environment and to find the optimal way to successfully manage opportunities within and outside the organization with the recognition of all participants. The article explores models of personal relationship development, the characteristics of children's groups at different age stages, and the main areas of work for educational psychologists in developing student groups.

Key words: stakeholder, team, relationships, relationship development models.

Концепция стейкхолдер-организации напрямую связана с системой менеджмента организации и процессами управления в организации, их влиянием на коммуникацию с микросредой организации. Стейкхолдерский подход указывает на необходимость учитывать интересы заинтересованных лиц в проектах и продуктах, которые реализуются организацией. Однако, не все организации могут воспользоваться этим подходом, так как они не заинтересованы в поддержании и управлении отношениями со своими стейкхолдерами.

На современном этапе развития педагогической науки создается гуманистическая идея воспитания личности, в которой творчески используются конструктивные положения гуманистической психологии, педагогики сотрудничества и ненасилия. В педагогике находят отражение идеи единства социализации и индивидуализации личности, самореализации индивида в условиях коллективной деятельности и отношений, развития самоуправления и творчества в воспитательном процессе**.**

Процесс включения ученика в систему коллективных отношений сложен, неоднозначен, нередко противоречив и глубоко индивидуален. Младшие школьники - будущие члены коллектива отличаются друг от друга состоянием здоровья, внешностью, чертами характера, степенью общительности, знаниями, умениями, многими другими чертами и качествами. Поэтому они по-разному входят в систему коллективных отношений, вызывают неодинаковую реакцию со стороны товарищей, оказывают неодинаковое влияние на коллектив.

Положение личности в системе коллективных отношений во многом зависит от ее индивидуального социального опыта, определяющего характер ее суждений, систему ценностных ориентации, линию поведения. Этот опыт может соответствовать, а может и не соответствовать суждениям, ценностям и традициям поведения, сложившимся в коллективе.

Выделяют три наиболее распространенные модели развития отношений между личностью и коллективом: 1) личность подчиняется коллективу (она может либо подчиняться требованиям коллектива естественно и добровольно, либо уступать ему как внешней превосходящей силе, либо пытаться и дальше сохранять свою независимость и индивидуальность, подчиняясь коллективу лишь внешне, формально); 2) личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях; 3) личность подчиняет себе коллектив.

Взаимоотношения личности с коллективом сверстников на разных возрастных этапах различны. На первом году обучения они во многом определяются учителем через организацию учебной деятельности детей. Младшие школьники сотрудничают друг с другом прежде всего как представители определенной социальной общности – учащихся. Характер их межличностных отношений обусловлен в первую очередь влиянием учителя, его оценкой, утверждением в классе гуманных ценностей и норм общения. Организация под руководством педагога внеучебных интересных коллективных дел помогает установить в классе микроклимат сотрудничества, взаимопомощи, понимания и дружбы, т.е. создать определенную социально-культурную среду для позитивного развития личности [1].

На протяжении школьного возраста детский коллектив под руководством педагога становится социокультурным образованием с развитой системой социальных связей и объединением детей, стремящихся к общим целям, сотрудничеству, достижению значимых результатов.

Характеризуя особенности детского коллектива на разных возрастных этапах, можно выделить некоторые общие моменты, связанные с вхождением личности в

социум. Этот процесс, по мнению А. В. Петровского, включает в себя несколько фаз [2, с.156].

1. *Адаптация* личности в коллективе предполагает активное усвоение ею действующих в данной общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности.

2. *Индивидуализация* личности в коллективе порождается противоречием между достигнутой ею адаптированностью в коллективе и неудовлетворенной потребностью в максимальной персонализации.

3. *Интеграция* личности в коллективе проявляется в том, что коллектив принимает личность, оценивает ее индивидуальные особенности. Личность в свою очередь устанавливает отношения сотрудничества с членами коллектива. В этот период она имеет возможность наиболее полно проявить свою индивидуальность и творческий вклад в коллективную деятельность.

Таким образом, свою позитивную роль в развитии личности коллектив в полной мере проявляет при условии успешного прохождения субъектом всех фаз, что обусловливает развитие общественной направленности и формирование субъектной позиции личности в общении и сотрудничестве с другими людьми.

Коллектив - динамическое объединение. Движущей силой его развития выступает борьба противоречий, возникающих между достигнутыми и планируемыми перспективами, интересами коллектива и отдельных его членов, потребностями личности и возможностями их удовлетворения в условиях коллектива.

В числе главных характеристик коллектива выделяют:

- внутриколлективную атмосферу, т.е. психологический климат, отношения между членами коллектива;
- сплоченность, т.е. взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу;
- взаимопомощь и взаимоответственность, т.е. доброжелательность и бескорыстие, здоровую критику и самокритику, дух соревнования.

Коллектив (от латинского collectives - собирательный) в педагогической энциклопедии рассматривается как социальная общность людей, объединенных на основе общественно значимых целей, общих ценностных ориентаций, совместной деятельности и общения [3].

Детский коллектив - фактор целенаправленной социализации, воспитания личности.

Коллектив принято рассматривать как социальный организм, развитие которого во многом зависит от характера отношений его членов в процессе организации деятельности и общения, поскольку в коллективе происходит межличностное общение, основными свойствами которого выступают: а) постоянная готовность к действию; б) ощущение собственного достоинства, вытекающее из представлений о ценности своего коллектива, гордости за него; в) дружеское единение его членов; г) ощущение защищенности каждого члена коллектива; д) активность, проявляющаяся в готовности к упорядоченному, деловому действию; е) привычка к сдержанности в эмоциях и словах; ж) возможность самореализоваться, найти дело по душе [4, с.73].

Ученический коллектив - это коллектив воспитательный, поскольку в нем происходит накопление детьми позитивного социального опыта в различных сферах жизнедеятельности, в частности опыта коллективного поведения в позициях: а) подчинения (ребенок как член общества и член коллектива вынужден принимать правила и нормы взаимоотношений, свойственные тому или иному коллективу); в) активного противопоставления (школьник, убежденный в своей правоте, занимает активную позицию и не только высказывает свою точку зрения, противоположную

мнению большинства, но и отстаивает ее перед коллективом); в) руководства (ученик является членом актива и периодически выполняет руководящие функции).

Участие в жизнедеятельности коллектива способствует формированию у ребенка таких социально ценных качеств, как гражданственность, гуманизм, инициативность, ответственность, социальная справедливость.

Коллектив выступает для каждого воспитанника в качестве арены для самовыражения и самоутверждения себя как личности, ибо только в коллективе формируются такие существенные личностные характеристики, как самооценка, уровень притязаний и самоуважение, т. е. принятие или непринятие себя как личности [5, с.11].

Организация коллективной учебно-познавательной, ценностно-ориентационной деятельности и общения создает условия для формирования интеллектуальной и нравственной свободы и упражнения в их проявлении, так как только в коллективной жизнедеятельности формируются интеллектуально-нравственные ориентации личности, ее гражданская позиция и ряд общественно значимых умений и навыков.

Коллектив открывает перед каждой личностью возможности практического освоения демократических форм организации жизнедеятельности, что реализуется через активное участие детей в школьном самоуправлении и общественной жизни [6, с.16].

Исходя из вышесказанного, ученический коллектив можно рассматривать в качестве системы, которая выступает как:

- органичная часть более сложного объединения - воспитательного коллектива, включающего помимо детского коллектив педагогов-воспитателей;
- относительно автономная система, которой свойственны процессы саморегуляции, самоорганизации, самоуправления;
- скоординированное единство двух структур: официальной, складывающейся под влиянием взрослых, определяющих его организационное строение и деятельность, и неофициальной, возникающей в процессе межличностного общения;
- субъект деятельности по реализации единых общественно значимых целей, поставленных перед всеми его членами;
- носитель общего интегративного свойства (атмосферы, психологического климата), характеризующего коллектив как единое целое и проявляющегося в его общественном мнении, эмоциональных реакциях и ценностных ориентациях, в нормах и традициях, определяющих поведение его членов;
- субъект воспитания по отношению к личности каждого из входящих в него членов коллектива.

В ученическом коллективе можно выделить две структуры: *формальную,* представляющую собой дифференцированное единство разнотипных первичных коллективов, которая задается извне педагогами, и *неформальную,* образующую связи и отношения эмоционально-психологического характера (по признаку симпатии, привязанности и др.), которая возникает стихийно.

Каждый учащийся может входить в одну контактную группу, в несколько групп или не входить ни в одну. Положение ученика в формальной и неформальной структурах может, как совпадать (лидер и хороший товарищ), так и находиться в противоречии (хороший организатор, но никто не хочет проводить с ним свободное время).

Таким образом, общешкольный коллектив не оказывает непосредственного влияния на каждую личность в отдельности. Такое влияние осуществляется только через *первичный коллектив,* в котором воспитанники находятся в постоянном деловом и межличностном взаимодействии. Итак, первичные коллективы могут иметь следующие модификации:

– по времени существования – постоянные или временные;

– по характеру деятельности – организованные на основе разнообразной деятельности, в том числе учебной (классы, отряды и т.п.); на основе одного вида деятельности (кружки, секции, клубы и т.п.); на основе игровой и других видов деятельности по месту жительства;

– по возрастному составу – одновозрастные и разновозрастные.

Организованность коллектива во многом определяется тем, какую позицию занимает в нем каждый из учащихся, и какова его активность в общих делах. Способность личности действовать так, чтобы укреплять организованность коллектива, характеризует его оптимальную включенность в организацию [7].

Наиболее близким понятием, составляющим социально-психологическую характеристику личности, является «позиция личности» — «отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения...» [8, с.5].

Конечно, позиция личности в определенных аспектах характеризует ее активность в организационной системе. Но вместе с тем организационные отношения и взаимодействие членов коллектива, находясь в постоянном видоизменении, как раз предполагают отход от шаблонов, направленных на сохранение и поддержание организации (или, наоборот, на внедрение дезорганизации).

Включенность следует понимать как адекватное или неадекватное участие личности в жизнедеятельности коллектива, в реализации его целей. В случае адекватного участия у учащегося проявляются инициатива, активность, стремление внести как можно больший вклад в коллективные дела, действовать так, чтобы поддержать «организационный дух» коллектива. В случае же неадекватного участия проявляется либо безотчетное следование за коллективом («Я, как другие»), либо равнодушное отношение к нему вплоть до негативного («Ну, я вам покажу, вы меня еще узнаете...»).

Включенность как участие в делах коллектива определяет и линию поведения учащегося: он высказывает свое мнение, делает критические замечания товарищам, побуждает сверстников к выполнению обязанностей, участвует в голосовании при выборе актива, выполняет конкретные дела, общественные поручения и т. п. При этом оказывается, что линия поведения во многих ситуациях как раз и характеризует его включенность.

Включенность - это не просто принадлежность человека к коллективу. Это и самодеятельность его в нем. Это не только накопление возможно большего числа актов положительного поведения в коллективе, а такое состояние, при котором член коллектива всеобщий принцип коллективизма применяет в конкретных делах. Он делает больше, чем от него ожидают.

Коллектив соотносит организационное поведение личности последовательно со всеми факторами и на основе этого соотнесения оценивает личности по степени их включенности в организацию. Таким образом, коллектив оценивает своих членов через призму включенности. При этом он оценивает их неодинаково: одних - адекватно, т. е. соответственно реальным возможностям участия в коллективных делах, других словно бы «не замечает», причем это не обязательно совпадает с социометрическими выборами по деловому и эмоциональному критерию.

Высокое развитие свойств облегчает коллективу возможность согласованно отражать существенные качества личности. Из всего многообразия черт личности положительно оцениваются прежде всего те, которые непосредственно способствуют укреплению коллектива (отрицательно - разрушению его). Согласованность в глубине и полноте положительных оценок учащихся коллективом создает устойчивую морально-психологическую атмосферу определенности, позволяет личности надежно ориентироваться в своем поведении.

Достаточно адекватное понимание коллективом личности существенно влияет на межличностные отношения, отношения ответственной зависимости в плане становления доверия, сотрудничества, взаимопомощи. Широта включенности по отношению к каждому фактору зависит от значимости данного фактора в социально-психологической структуре коллектива. Так, наибольшее число выбранных для оценки лиц соотносится с фактором направленности (морально-психологическое ядро коллектива) [9].

Наряду с этим наблюдаются и некоторые специфические различия ориентации на факторы в зависимости от категории групп, в частности от особенностей их контингента. Это, прежде всего, разный характер падения включенности от фактора к фактору. Так, для высокоорганизованных коллективов (первая категория) характерен довольно плавный переход, незначительное снижение от фактора к фактору. Убывание включенности носит постепенный, «мягкий», пропорциональный характер. В группах низкой организованности (вторая категория) этот переход более резок, быстро падает включенность лиц от фактора к фактору, происходит скачкообразный спад, дисгармония включенности.

Иначе обстоит дело в группах «трудных» (3-я категория), где по всем факторам, кроме «единства действий» и «стрессоустойчивости», наблюдается ярко выраженная диспропорция падения включенности, а по факторам «единство. действий» и «стрессоустойчивость», напротив, наблюдается резкое возрастание включенности. Это отклонение в группах «трудных» подростков можно объяснить, если учесть специфичность этих групп, проявляющуюся в активном, самостоятельном стремлении «трудных» сохранить свою общность вопреки мнениям и даже действиям социального окружения.

Коллектив расслаивает своих участников на четыре категории по направлению активности: 1) лица, вносящие только положительный вклад в организацию; 2) лица, влияющие только отрицательно; 3) лица нулевой включенности; 4) лица смешанной включенности (вносящие одновременно и положительный, и отрицательный вклад) [50, с.47].

Современную педагогику, как и раньше, интересуют вопросы создания коллектива и использования его возможностей для гармоничного развития личности, т. е. как инструмента для целенаправленного влияния на личность не непосредственно, а опосредованно через коллектив.

Основные направления работы педагога-психолога по формированию ученического коллектива:

Первое связано с непосредственным воздействием на каждого ученика класса:

- изучение индивидуальных особенностей его развития, его окружения, его интересов;
- программирование воспитательных воздействий;
- реализация комплекса методов и форм индивидуальной работы;
- анализ эффективности воспитательных воздействий.

Второе направление связано с созданием воспитывающей среды класса:

- сплочение детского коллектива;
- формирование благоприятной эмоциональной атмосферы;
- включение учащихся в разнообразные виды совместной деятельности;
- развитие детского самоуправления классе.

Третье направление предполагает коррекцию влияния различных социальных отношений ребёнка:

- взаимодействие с педагогическим коллективом школы-комплекса;
- коррекция воздействия средств массовой коммуникации;

- нейтрализация негативных воздействий социума микрорайона школы.

Необходимо, чтобы педагог-психолог в сотрудничестве с классными руководителями целью своей педагогической деятельности считал создание такой образовательной среды, которая способствовала бы успешной социализации учащихся и их вхождению в школьный коллектив.

Литература:

8 Кабуш В.Т. Открытые воспитательные системы, проблемы и пути решения.- Минск, 2025. – 362с.

9 Петровский А.В. Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. - М.: ИНФРА М, 2021. - 528с.

10 Рожков М.И. и др. Концепция социализации ребенка в работе детских организаций. - М.: АСОПиР, 2021. - 160с.

11 Караковский В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. - М., 2022. – 297 с.

12 Емельянова И. Е. Развитие духовно-творческого потенциала ребенка как фактор самореализации в социуме. // Начальная школа плюс До и После, 2020. - № 11. - С. 10-14.

13 Титова М. П. Формирование личности младшего школьника через создание коллектива. // Классный руководитель, 2022. - № 5. - С.16-23.

14 Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 2022. – 156с.

15 Степанов Е. Личностно ориентированный подход в педагогической деятельности // Воспитание школьников, 2023. – № 2. – С.2-5.

16 Ковжасарова М.Р., Нурахметов Н.Н. Технологизация учебного процесса: казахстанский опыт. Алматы: ПРЕСС, 2021. – 224с.

РЕСУРСНОЕ МЫШЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Доброгорская В.А[1]., магистрант
научный руководитель Чемоданова Г.И[2]., кандидат педагогических наук, доцент

[1,2]*СКУ им. М. Козыбаева, г. Петропавловск*
valentinapavlova647@gmail.com

Аннотация. В статье актуализируется проблема формирования ресурсного мышления как ключевой метакомпетенции будущего педагога, необходимой для непрерывного профессионального развития в условиях стремительной цифровизации образования. Авторы обосновывают важность данного феномена, обусловленную необходимостью адаптации педагогической деятельности к динамично меняющейся цифровой образовательной среде и эффективному использованию её потенциала.

Проведен теоретический анализ сущности ресурсного мышления, в результате которого выделены его структурные компоненты: когнитивный (способность к идентификации и анализу доступных ресурсов), деятельностный (навыки эффективного применения ресурсов и создания новых) и личностный (готовность к саморазвитию, гибкость и проактивность).

Особое внимание уделено роли ресурсного мышления в обеспечении профессионального роста педагога, подчёркивая его значение для самостоятельного проектирования индивидуальной траектории развития и преодоления профессиональных вызовов в цифровой реальности.

На основе исследования мировых и национальных трендов в развитии педагогического образования, определены перспективные направления и педагогические условия для интеграции принципов ресурсного мышления в систему высшего педагогического образования Республики Казахстан). В качестве ключевых механизмов предлагаются проектная деятельность и использование цифровых образовательных ресурсов для формирования устойчивой установки на постоянный поиск, оценку и эффективное использование образовательных, технологических и личностных ресурсов.

Статья предназначена для преподавателей вузов, студентов педагогических специальностей, а также исследователей, занимающихся вопросами профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в цифровую эпоху.

Ключевые слова. Ресурсное мышление, непрерывное профессиональное развитие, цифровизация образования, педагогическое образование, образовательные инновации.

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРДЫҢ РЕСУРСТЫҚ ОЙЛАУЫ БІЛІМ БЕРУДІ ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДА ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУДЫҢ НЕГІЗІ РЕТІНДЕ

Доброгорская В.А[1]., магистрант
ғылыми жетекшісі: Чемоданова Г.И[2]., п.ғ.к., доцент
[1,2]М.Қозыбаев атындағы СҚУ, Петропавл қ.
valentinapavlova647@gmail.com

Аңдатпа. Бұл мақалада білім беруді жылдам цифрландыру жағдайында үздіксіз кәсіби даму үшін маңызды болашақ мұғалімдер үшін негізгі метақұзыреттілік ретінде ресурсқа негізделген ойлауды дамыту қарастырылады. Авторлар оқу іс-әрекетін динамикалық өзгеретін цифрлық білім беру ортасына бейімдеу және оның әлеуетін тиімді пайдалану қажеттілігінен туындаған бұл құбылыстың маңыздылығын негіздейді.

Ресурсқа негізделген ойлаудың мәніне теориялық талдау жүргізіледі, оның құрылымдық құрамдас бөліктері: когнитивтік (қолда бар ресурстарды анықтау және талдау қабілеті), белсенділікке негізделген (ресурстарды тиімді пайдалану және жаңаларын құру дағдылары) және жеке (өзін-өзі дамытуға дайындық, икемділік және белсенділік).

Мұғалімдердің кәсіби өсуін қамтамасыз етудегі ресурстық ойлаудың рөліне ерекше назар аударылады, оның жеке даму траекториясын өз бетінше құру және цифрлық шындықтағы кәсіби қиындықтарды жеңу үшін маңыздылығын атап өтеді.

Педагогикалық білім беруді дамытудың әлемдік және ұлттық тенденцияларын зерделеу негізінде Қазақстан Республикасындағы жоғары педагогикалық білім беру жүйесіне ресурстық ойлау принциптерін кіріктірудің перспективалық бағыттары мен педагогикалық шарттары анықталды. Жобаға негізделген іс-шаралар және цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану білім беру, технологиялық және жеке ресурстарды үнемі іздестіру, бағалау және тиімді пайдалану бойынша тұрақты ойлауды дамытудың негізгі тетіктері ретінде ұсынылады.

Бұл мақала жоғары оқу орындарының оқытушыларына, педагогикалық мамандықтар бойынша оқитын студенттерге және цифрлық дәуірде мұғалімдерді кәсіби даярлау және олардың біліктілігін арттыру мәселелерімен айналысатын зерттеушілерге арналған.

Негізгі сөздер: ресурстық ойлау, үздіксіз кәсіби даму, білім беруді цифрландыру, педагогикалық білім, білім беру инновациялары.

RESOURCE THINKING OF FUTURE TEACHERS AS THE BASIS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF EDUCATION DIGITALIZATION

Dobrogorskaya V.A[1]., Master's student
Supervisor Chemodanova G.I[2]., Candidate of Pedagogical Sciences
Associate Professor
[1,2]North Kazakhstan University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk
valentinapavlova647@gmail.com

Abstract. This article addresses the development of resource-based thinking as a key meta-competency for future teachers, essential for continuous professional development in the context of the rapid digitalization of education. The authors substantiate the importance of this phenomenon, driven by the need to adapt teaching activities to the dynamically changing digital educational environment and effectively utilize its potential.

A theoretical analysis of the essence of resource-based thinking is conducted, identifying its structural components: cognitive (the ability to identify and analyze available resources), activity-based (the skills to

effectively use resources and create new ones), and personal (readiness for self-development, flexibility, and proactivity).

Particular attention is paid to the role of resource-based thinking in ensuring teachers' professional growth, emphasizing its importance for independently designing an individual development trajectory and overcoming professional challenges in the digital reality.

Based on a study of global and national trends in the development of pedagogical education, promising areas and pedagogical conditions for integrating resource-based thinking principles into the system of higher pedagogical education in the Republic of Kazakhstan are identified. Project-based activities and the use of digital educational resources are proposed as key mechanisms for developing a sustainable mindset of constantly searching for, evaluating, and effectively using educational, technological, and personal resources.

This article is intended for university professors, students majoring in teaching, and researchers working on issues of professional training and professional development for teachers in the digital age.

Keywords. Resource thinking, continuous professional development, digitalization of education, teacher education, educational innovations, Kazakhstan.

Происходит фундаментальная трансформация образовательного процесса под влиянием глобальной цифровизации, следствием является новые требования к профессиональному портрету педагога. Динамичность изменений, резкий рост объема информации, внедрение искусственного интеллекта и дистанционных форматов обучения. В данном контексте традиционные модели профессиональной подготовки, были ориентированы на передачу статичных знаний, сейчас утрачивают свою эффективность.

На первый план выходит способность педагога к непрерывному профессиональному развитию (НПР), которая подразумевает собой не только эпизодичное повышение квалификации. Является внутренне матированный процесс личного и профессионального роста. Основой и ядром данного процесса выступает особый тип мышления – ресурсное мышление, позволяющее специалисту в ограниченных условиях, привлекать и эффективно использовать внутренние, и внешние ресурсы для достижения профессиональных целей.

Данная тема актуальна, так как обусловлена острой необходимостью пересмотра ориентиров педагогического образования в Казахстане в контексте мировых тенденций. Такие государственные программы, как «Цифровой Казахстан» или внедрение обновленного содержания информации в заведении среднего образования, создают технологичный фундамент. Их успешность зависит от человеческого фактора – готовности педагога использовать и систематически вносить в процесс обучения цифровые инструмента, а также выстроить стратегию собственного развития в цифровой среде.

Разберем понятие «ресурсное мышление», в психолого-педагогической науке трактуется как: «когнитивно-деятельностная способность личности обнаруживать, мобилизовать и эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы (опыт, знания, методы, технологии, социальная поддержка и др.) в разнообразных жизненных и профессиональных ситуациях, а также преобразовать ценности, умения и навыки через рефлексию и взаимодействие со средой с целью решения задач и повышения качества деятельности» [1].

От этого вытекает, что ресурсное мышление подразумевает в себе возможность видения возможностей там, где другие видят препятствия. В отличии от дефицитного мышления, которое направляет фокус на проблемы и ограничея, ресурсное ориентируется на поиск и мобилизацию потенциала.

Изучив работы зарубежных авторов: K. Cameron, J. Dutton, R. Quinn в области позитивной организационной психологии и казахстанских исследователей А.К. Мынбаевой, Ж.А. Караевой, Г.К. Нургалиевой, проводивших своих исследования в области проблемы профессиональной компетенции, можно выделить ключевые компоненты, относящиеся к ресурсному мышлению будущего педагога:

Когнитивный компонент – способность системному и критическому анализу образовательной среды, цифровых инструментов и педагогических ситуаций. Включает в себя умение быстро обучаться, отбирать релевантную информацию из большого количества источников, а также оценивать полезность цифровых ресурсов, самое главное умение применить знания в нестандартных условиях. Как отмечает ученый из Казахстана А.К. Мынбаева, «Способность к быстрой перестройке знаний и моделей профессиональной деятельности в условиях неопределенности» [2] является ключевым для современного педагога.

*Мотивационно-ценностный комп*онент – внутренняя ориентация на рост и развитие [3], открытость инновациям, высокая профессиональная самоэффективность, а также устойчивая учебная мотивация.

Должны отметить, что этот компонент является основным двигателем для непрерывного профессионального развития, побуждая педагога к самостоятельному поиску новых знаний и технологий. Современный педагог не должен принимать позицию пассивного наблюдателя, который ожидает курсов повышения квалификации.

Эмоционально-волевой компонент – устойчивость к различным стрессовым. Ситуациям, эмоциональный интеллект, способность к саморегуляции и рефлексии. Цифровые ресурсы часто становятся причиной информационной перегрузки, происходят технические сбои и требует постоянной психологической адаптации. В то время, как ресурсное мышление позволяет трансформировать стресс в вызов и находить эмоциональную опору для сохранения профессионального здоровья.

Деятельностный (операционный) компонент – практические навыки по мобилизации ресурсов. К ним относятся: способность к сетевому взаимодействию (профессиональные сообщества, социальные сети), навыки тайм-менеджмента и проектного управления, умение формировать персональную учебную среду, интегрируя формальные и неформальные каналы обучения [4].

Цифровизация образования — это новые риски и возможности для педагога. С одной стороны, это цифровой разрыв, между педагогами, работающими в сельской местности и городах, частые профессиональные выгорания, дегуманизация общения, а также могут стать беспрецедентными возможностями. И именно ресурсное мышление выступает в роли фильтра, позволяющего минимизировать первые и максимизировать вторые.

Ключевые вызовы цифровизации, актуализирующие необходимость ресурсного мышления:

- **постоянное обновление знаний** – на данный момент происходит тенденция, что технологии устаревают быстрее, чем завершается цикл обучения. Педагог должен самостоятельно непрерывно осваивать новые цифровые инструменты, платформы и методики.

- **Работа в гибридной и дистанционной среде** – подразумевает собой требования к развитию самоорганизации, цифровой коммуникации и созданию вовлекающего образовательного контента.

- **Изменение роли педагога** – от транслятора знаний – к фасилитатору, тьютеру, навигатору в мире информации. Это требует перестройки профессиональной идентичности и освоения новых моделей педагогического взаимодействия.

Мы можем предположить, что цифровая образовательная среда становится главным полигоном для развития ресурсного мышления. Зарубежные исследователи М. Фуллан и Л. Ширл подчеркивают, что эффективное внедрение технологий происходит только тогда, когда педагоги видят в них не угрозу, а ресурс для достижения более глубоких педагогических целей [5].

Будущий педагог, владеющий ресурсным мышлением, воспринимает открытые образовательные ресурсы, профессиональные чаты и вебинары, не как обязательный компонент профессиональной деятельности, а как возможность для собственного роста и повышения эффективности своей будущей работы.

Система педагогического образования в РК стоит перед необходимостью перехода от знаниецентричной к деятельностной и личностно-развивающей модели. Так сформированность ресурсного мышления должно стать связующей линией, интегрированной во все компоненты образовательной программы.

Предлагаются такие направления модернизации подготовки будущих педагогов, как:

1) Обновление содержания учебных дисциплин, то есть, введение курсов и модулей, которые напрямую влияют на развитие метокогнитивных и личностных навыков педагога.

2) Активное использование ресурсно-ориентированных педагогических технологий, реализуется через: проектное обучение, геймификацию, метод кейсов, организацию стажировок в инновационных школах и образовательных проектах.

3) Формирование цифровой культуры университетской среды, подразумевает собой, создание условий в которых использование цифровых ресурсов является естественным и поощряемым: доступ к международным базам, подписка на профессиональные онлайн-платформы, поддержка участия студентов в виртуальных конференциях в вебинарах, создание цифрового портфолио [4, с. 159].

4) Развитие психолого-педагогического сопровождения. Внедрение тренингов личностного роста, коучинговых сессий и программ менторства, направленных на укрепление психологического ресурса, профессиональной самооценки и мотивации к непрерывному развитию.

Казахстанский исследователь Ж.А. Караева справедливо отмечает, что «важным аспектом подготовки является формирование у будущего учителя антиципационной состоятельности – способности предвосхищать развитие педагогически ситуаций и готовиться к ним» [6], что является прямым следствием развитого ресурсного мышления.

Таким образом, ресурсное мышление выступает не просто желательным качеством, а системообразующим фундаментом профессиональной компетенции педагога 21 века. В условиях цифрового мира оно становится основным механизмом, обеспечивающим непрерывное профессиональное развитие, психологическую устойчивость и конкурентоспособность специалиста.

Формирование ресурсного мышления у будущих педагогов требует целенаправленной и системной работы на уровне высшего педагогического образования. Предполагает собой глубокую трансформацию содержания, технологий и среды обучения, ориентированную на развитие у студентов способности видеть возможности. Инвестиция в развитие ресурсного мышления сегодня – это инвестиции в качество всего казахстанского образования в будущем.

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию МНиВО Республики Казахстан на 2023-2025 годы.

Литература:

1 Кашапов М. Структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления педагога // Мир психологии. – 2023. - №2. – С.21-29.

2 Мынбаева А.К. Современные вызовы и новые компетенции педагога в условиях обновления содержания образования // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». – 2020. – №2(66). – С.42-48.

3 Dweck, C. S. Mindset: The New Psychology of Success. - New York: Random House. - 2006. - 278 p.

4 Нургалиева Г.К. Цифровая грамотность как компонент профессиональной компетентности современного педагога //Профессиональное образование и личность педагога: проблемы и перспективы развития. – Нур-Султан: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. – 2021. – С.155-160.

5 Fullan M., Shirley D. The Governance Core: School Boards, Superintendents, and Schools Working Together. - Thousand Oaks, CA: Corwin Press. - 2019. - 160 p.

6 Караев Ж.А. Психологическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях инновационной школы // Язык и культура. – 2019. - № 15. – С.109-118.

ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДАМУДЫҢ БІЛІМ БЕРУ ЭКОЖҮЙЕСІ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ СТЕЙКХОЛДЕРЛЕРДІҢ БІРЛЕСКЕН ӨЗАРА ІС-ҚИМЫЛЫ

Ибрагим Қ.Ә.[1] , меңгерушісі, п.ғ.к., Бирибаева Н[2]., п.ғ.к. доценті, Сатылханова Г.А[3], аға оқытушысы, PhD

[1,2]Шымкент университетінің Шымкент қ.

[3]М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің, Шымкент қ.

Түйіндеме. Мақалада үздіксіз кәсіби-педагогикалық дамуды қамтамасыз етудегі білім беру экожүйесі жағдайындағы стейкхолдерлердің бірлескен өзара іс-қимылының теориялық және практикалық негіздері қарастырылады. Қазіргі білім беру кеңістігі қарқынды әлеуметтік-экономикалық және технологиялық өзгерістерге бейімделе отырып, педагогтің кәсіби құзыреттерін үздіксіз жетілдіруді талап етеді. Осыған байланысты экожүйелік тәсіл педагогикалық кадрларды даярлау мен дамыту үдерісін барлық мүдделі тараптардың - жоғары оқу орындарының, мектептердің, жұмыс берушілердің, жергілікті билік органдарының, кәсіби қауымдастықтар мен қоғамдық ұйымдардың — өзара серіктестігі арқылы іске асыруды көздейді. Мақалада стейкхолдерлердің кәсіби даму бағдарламаларын жоспарлаудағы, тәжірибе алмасудағы және білім беру сапасын арттырудағы ықпалы талданады. Сонымен қатар педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуын қолдаудың заманауи экожүйелік моделі ұсынылады. Зерттеу нәтижелері стейкхолдерлердің бірлескен іс-қимылы кәсіби дамудың тұрақтылығы мен тиімділігін қамтамасыз ететін негізгі фактор екенін дәлелдейді. Бұл өз кезегінде ұлттық білім беру жүйесінде инновациялық мәдениетті қалыптастыру мен адами капиталды дамытуға ықпал етеді.

Түйін сөздер: үздіксіз кәсіби-педагогикалық даму, білім беру экожүйесі, стейкхолдерлер, серіктестік, экожүйелік тәсіл, педагогикалық құзыреттілік, инновациялық мәдениет, адами капитал.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН В БРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ибрагим К.А.[1], заведующий кафедрой «Педагогика» кандидат педагогических наук, Бирибаева Н[2]., кандидат педагогических наук, доцент Сатылханова Г.А[3], доктор PhD, старший преподаватель

[1,2]Шымкентский университет, г. Шымкен

[3]Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, г. Шымкент

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические основы совместного взаимодействия заинтересованных сторон в контексте образовательной экосистемы в обеспечении непрерывного профессионально-педагогического развития. Современное образовательное пространство требует постоянного совершенствования профессиональных компетенций педагога, адаптации к быстрым социально-экономическим и технологическим изменениям. В этой связи экосистемный подход

предполагает реализацию процесса подготовки и развития педагогических кадров посредством взаимного партнерства всех заинтересованных сторон – вузов, школ, работодателей, органов местного самоуправления, профессиональных объединений и общественных организаций. В статье анализируется влияние заинтересованных сторон на планирование программ профессионального развития, обмен опытом и повышение качества образования. Кроме того, предлагается современная экосистемная модель поддержки непрерывного профессионального развития педагогов. Результаты исследования доказывают, что совместное взаимодействие заинтересованных сторон является основным фактором, обеспечивающим устойчивость и эффективность профессионального развития. Это, в свою очередь, способствует формированию инновационной культуры в национальной системе образования и развитию человеческого капитала.

Ключевые слова: непрерывное профессионально-педагогическое развитие, образовательная экосистема, стейкхолдеры, партнерство, экосистемный подход, педагогическая компетентность, инновационная культура, человеческий капитал.

STAKEHOLDER INTERACTION IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL DEVELOPMENT

Ibrahim K.A.[1], Head of the Department of «Pedagogy», Candidate of Pedagogical Sciences, Biribaeva N[2]., Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences Satylkhanova G.A[3]., Senior lecturer, PhD

[1,2]Shymkent University, Shymkent

[3]South Kazakhstan University named after M. Auezov, Shymkent

Abstract. This article examines the theoretical and practical foundations of stakeholder collaboration within the educational ecosystem to ensure continuous professional and pedagogical development. The modern educational environment demands continuous improvement of teachers' professional competencies and adaptation to rapid socioeconomic and technological changes. Therefore, an ecosystem approach envisions the training and development of teaching staff through mutual partnerships among all stakeholders—universities, schools, employers, local governments, professional associations, and public organizations. The article analyzes the influence of stakeholders on the planning of professional development programs, the exchange of experience, and the improvement of educational quality. Furthermore, a modern ecosystem model for supporting teachers' continuous professional development is proposed. The study's results demonstrate that stakeholder collaboration is the key factor in ensuring the sustainability and effectiveness of professional development. This, in turn, contributes to the formation of an innovative culture in the national education system and the development of human capital.

Key words: continuous professional and pedagogical development, educational ecosystem, stakeholders, partnership, ecosystem approach, pedagogical competence, innovative culture, human capital.

Күрделі қоғам алдында тұрған білім беру жүйесіне болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлау сапасы көбінесе білім беру ортасының сапасына байланысты.

Біздің зерттеуімізде қоршаған орта «білім беру мазмұнын (нені оқыту керек) және оқу ресурстарын, оның ішінде кеңістікті қамтитын органикалық, біртұтас ұғым болып табылады. Оқыту ортасының осы компоненттері бірігіп оқу нәтижелерін қалыптастыруға көмектеседі» [1].

Білім беру ортасы «дамудың әлеуметтік ортасы» (Л.С. Выготский) факторын ескере отырып, «бастамаға, дербестікке, жауапкершілікке, жеке жұмыс істеуге және шағын топтардағы мәселелерді шешуге ынталандырады; ол студенттерді таңдау жасауға, дәлелдеуге және сыни ойлауды көрсетуге үйретеді; пәнаралық мәселелер мен қоғам өмірінің практикалық мәнін түсінуге тәрбиелейді» [2, 8]. Осылайша, білім беру ортасы оқытудың шекарасын кеңейтетін және болашақ мұғалімдердің озық дамуына бағытталған үздіксіз кәсіби даму (әрі қарай - ҮКД) мазмұнын қолдайды.

Бүгінгі күні ҮКД тек мұғалімдерге қатысты емес, болашақ мұғалімдерге қатысты да талқылануы керек.

Біздің зерттеуіміз келесі анықтамаларды қабылдады:

- **ҮКД** - бұл өзара байланысты және табысты кәсіби өсуге және олардың кәсіби-педагогикалық профилін кеңейтуге ықпал ететін жеке, әлеуметтік және ұйымдық мақсаттар мен құндылықтарды анықтау және оларға қол жеткізу арқылы студенттің құзыреттілігін тұрақты жақсарту;

- **ҮКД құзыреттіліктері** болашақ мұғалімнің өз оқу стратегияларын тиімді жоспарлау, бақылау және бағалау үшін меңгеретін дағдыларының жиынтығы, өзін-өзі тәрбиелеу мен өзін-өзі жүзеге асыру ресурстары мен күш-жігерін оңтайландыру мақсатында білім беру және кәсіби міндеттерді және педагогикалық міндеттерді шешуге дайындығы мен қабілетін растайды.

ҮКД табиғаты мен ҮКД құзыреттерінің мәні олардың дамуы келесідей сарапшылар сипаттайтын білім беру ортасында жетілдіреді [2, 102б.]:

1) студенттер қатысатын мазмұнды коммуникациялар саны. Білім беру ортасының сапасы білім беру мазмұнының әртүрлі иелерімен өзара әрекеттестіктің тығыздығымен анықталады. Осылайша, қоршаған ортаның сапасын жақсарту әртүрлі білім беру коммуникациялары үшін мүмкіндіктер санын көбейтуді білдіреді.

2) ол тек студенттердің оқу мақсаттарын ғана емес, сонымен бірге мұғалімнің кәсіби дамуын да қарастырады;

3) оқушыларды қоршап тұрған және оларды білім беру нәтижелеріне жетуге ынталандыратын барлық нәрсе;

4) заманауи орта - болашақтың тұлғасын қалыптастыратын орта (10 жылдан кейін). Ол ең озық технологиялармен, сәулет, философия және өмір салтындағы жетістіктермен өзара әрекеттесу мүмкіндігін ұсынуы керек.

Ғылыми-практикалық жұмыстың білім беру экожүйесі осы сипаттамаларға сәйкес келеді.

ҮКД экожүйесін ұжымдық тәжірибесі арқылы оқытушылардың кәсіби дайындығын арттыруда студенттердің әртүрлі қажеттіліктері мен кемшіліктерін шешу үшін кәсіби қарым-қатынас пен ынтымақтастық үшін ресурстар ұсынатын мүдделі тараптардың ашық және серпінді қоғамдастығы ретінде анықтаймыз. Нәтижесінде студенттер жеке қол жеткізу қиын жеке, әлеуметтік және кәсіби даму мақсаттарына бірлесіп қол жеткізеді.

Бұл біртұтас тұтастық университеттегі ҮКД процестерін ұйымдастыруға әсер ететін мақсаттардың, мотивтердің және мүдделердің нәтижелі өзара әрекеттесуіне негізделген, бұл академиялық тәуелсіздік үшін маңызды. ҮКД экожүйесінің аясындағы ынтымақтастық мүдделі тараптардың тәжірибесімен реттелетін ортақ міндеттер мен мақсаттармен, қажеттіліктермен және жетістіктермен біріктірілген студенттер арасындағы уәжді, студентке бағытталған және сараланған өзара әрекеттесуге бағытталған. Ынтымақтастықтың қозғаушы күштері мыналар деп есептейміз:

1) студенттердің академиялық және кәсіби бағытталған қызметін үздіксіз жетілдіруге мотивациясы;

2) педагогикалық ойлауды, мазмұнды білім беруді және пәндік кәсіби құзыреттіліктерді дамыту үшін құндылықтарды қабылдау;

3) жеке орындауға және оқудағы жетістіктерге деген қажеттілікті дамыту.

З.Қ. Бектұрова, Т.Қ. Бектасова, Қ.А. Бакарова, Е.М.Қадырғалиева, Г.А. Насымованың мектептегі жаңартылған білім беру жағдайында бірлескен оқытудың тиімділігі туралы айтқаны белгілі.

Басқа да қазақстандық зерттеушілер, атап айтқанда Н.Д.Хмель, Н.Н. Хан және С.С.Жұмашева болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлауда бірлескен оқудың әлеуетін анықтайды: «Мұғалім алдында атаулы топты ортақ мақсаттары бар коучингтік

командаға айналдыру және проблемалар, түсінбеушілік, күмәндер жойылатын салауатты ынтымақтастық ортасын құру қиын міндет тұр» [3, 30].

Біздің ғылыми қызығушылықтарымыз қазақстандық зерттеу тобының көзқарасымен сәйкес келеді: «Бірлескен оқу ортасы – бұл студенттерді өзара әрекеттесудің, өзара әсер етудің және топтық жұмыстың баға жетпес тәжірибесімен байытатын, болашақ мұғалімдердің тұлғалық және кәсіби өсуіне ықпал ететін дамытушы орта» [4, 153].

Қазақстандық тәжірибеге сүйене отырып, біз бірлескен ортаны кеңірек қарастырамыз: тек сыныпта ғана емес, сонымен қатар студенттердің сабақтан тыс іс-әрекеттерінде де; ресми білім беру үшін ғана емес, сонымен қатар бейресми білім беру арқылы үздіксіз кәсіби даму мақсатында негіз бар: «Ынтымақтастық ортасы шығармашылық әлеуетке ие және болашақ мұғалімдердің тұлғалық және кәсіби дамуына зор әсер етеді. Мұндай ортада оқушылар өздерін ұжымдық іс-әрекеттің субъектісі, кәсіби-педагогикалық қарым-қатынастың белсенді қатысушысы ретінде сезінеді, ұжымдағы өзінің маңыздылығы мен тұлғалық құндылығын мойындайды» [5].

Педагогикалық факультеттің ғылыми-тәжірибелік жұмысының және оның мүдделі тараптарының бірлескен іс-қимылының экожүйесінің тағы бір құндылығы әлеуметтік жауапкершілік болып табылады. – «ұйымның мүдделі тараптар алдындағы, өз еркімен, көпшілікпен және өзара іс-қимылмен орындалатын міндеттемелерінің жиынтығы». [6, 49].

Педагогикалық факультетінің ғылыми-тәжірибелік жұмысының экожүйесінің сыртқы мүдделі тараптары (ағылшын stakeholder) ретінде мыналарды жатқызамыз:

1) университет қызметін нормативтік-құқықтық реттеуді жүзеге асыратын және болашақ оқытушыларды даярлаудың негізгі тапсырысы болып табылатын мемлекет;

2) облыстық атқарушы билік және жергілікті өзін-өзі басқару органдары;

3) «Педагогика ғылымдары» бағдарламасының құзыретті түлектеріне мүдделі жұмыс берушілер;

4) университетін таңдау процесінде жүрген мектеп оқушылары, талапкерлер және олардың ата-аналары;

5) облыс аумағында орналасқан әртүрлі үлгідегі және үлгідегі оқу орындары;

6) білім беру жүйесіне тікелей қатысы жоқ, бірақ әлеуметтік әріптестікке мүдделі әртүрлі қоғамдық ұйымдар мен бірлестіктер, ЖОО түлектерінің қауымдастығы, жастар ресурстық орталығы сияқты азаматтық қоғам институттары;

7) бұқаралық ақпарат құралдары және т.б.

Ішкі мүдделі тараптар мыналарды қамтиды: 1) бакалавриат және магистратура бағдарламаларының түлектері мен студенттері, сондай-ақ олардың ата-аналары; 2) факультет; 3) білім беруді қамтамасыз ету және әкімшілік персонал [7, 36].

Біз ішкі мүдделі тараптардың маңыздырақ мүдделі тараптар екенін және сыртқыға қарағанда айқын субъективтілікке ие екенін атап өтеміз.

Зерттелетін экожүйенің субъектілері ғылыми-практикалық жұмыс процестеріне бірдей қызығушылық танытады, олар:

- аймақтағы адами капиталды дамыту;
- аймақтық білім беру жүйесінің мүдделерін қамтамасыз ету;
- білім беру бастамаларының ілгерілеуіне ықпал ету;
- зерттеу ортасын қолдау;
- қызметтің әдістемелік бағыттарын жетілдіру;
- педагогикалық ғылым мен оқу тәжірибесінің жетістіктерін біріктіру;
- білім беру жүйесіндегі ұрпақаралық байланысты және тәлімгерлік құндылықтарын нығайту;

- жаңадан бастаған мұғалімдердің кәсіби ерекшеліктерімен танысу және олардың кәсіби профилін кеңейту.

Ғалым В.Н. Косовтың пікірінше мүдделі тараптар болашақ мұғалімдерді даярлауға арналған білім беру бағдарламалары аясында мамандандырылған модульдерді жасау үшін әзірлеушілермен бірлесіп жұмыс істейді. Негізгі мүдделі тарапты таңдау білім беру қызметтері нарығындағы білім беру бағдарламасын табысты дамытудың кілті болып табылады. Университеттердің автономиясы және білім беру қызметтері нарығын орталықсыздандыру жағдайында негізгі мүдделі тарап мүдделі тарап қана емес, сонымен қатар олар білім берудің тұрақты дамуына ықпал ететін жоғары тиімділік дәрежесіне ие болуы керек [8]. Объективті түрде, мүдделі тараптар ұсынатын ең жиі енгізілетін түзетулердің арасында ҮКД құзыреттерінің көрінісін көздейтіндері бар: өз бетінше білім алу, оқу материалымен жеке қарқынмен оқу және өзін-өзі дамыту мүмкіндігі, білімнің өзін-өзі бақылауы және таңдалған оқу саласының даралығы.

Экожүйені құру барысында біз зерттеп жатырмыз – студенттердің ҮКД құзыреттерін дамытуға бағытталған – біз зерттеу логикасына қатысты бірқатар гипотезаларды қарастырамыз және ықтимал тәуекелдерге икемді жауап береміз:

А) Болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығы ҮКД процестеріне негізделген бейресми және бейресми білім берумен біріктірілсе, оқытуға дайындық пен мотивацияның дамуы жүйелі түрде жүйелі болады, өйткені оқушылардың іс-әрекетінің құндылық-семантикалық саласы толық қамтылады;

Ә) Оқу және кәсіптік-бағдарлы жетістіктерге бейім студенттер мұғалімдермен және білім берудің мүдделі тараптарымен ынтымақтастық ортада жиналса, бұл түлектердің мамандықта сақталуына ықпал етеді, өйткені болашақ және болашақ мұғалімдерге тәлімгерлік көрсету арқылы корпоративтік құндылықтар мен дәстүрлерді дамытуға қолдау көрсетеді;

Б) «Оқытуды үйрену» стратегияларын оқытуды ынтымақтастық ортасына біріктіретін болсақ, онда мұндай ортаның субъектілері өздерінің кәсіби іс-әрекетінің басында-ақ өз ҮКД ұйымдастыра алады, өйткені педагогикалық ойлаудың қалыптасуы ҮКД құзыреттіліктерінің дамуымен қатар жүреді.

ҮКД экожүйесі формальды, бейресми және бейресми білім беруді біріктіруді басшылыққа алатын әдістердің, стратегиялардың және ұйымдастыру нысандарының кешенімен қамтамасыз етіледі. Бұл таңдау сонымен қатар *білім беру трекерлерін* – студенттерге ҮКД қолдау көрсетуге арналған ұйымдық үлгілерді ескереді.

Бірнеше білім трекерлерінің мысалдарын қарастырайық. Жеңілдетілген талқылаудан бастайық.

Фасилитация – бұл мұғалім педагогикалық қолдау көрсету және ҮКД әртүрлі нысандарын бастау мақсатында олардың мүдделі тараптармен өзара әрекеттесу ортасын үлгі ететін студенттердің іс-әрекетін басқарудың бір түрі.

Мысалы, «Педагогикалық тәжірибедегі диалог: толеранттылық немесе төзімсіздік» (Педагогикалық толеранттылық негіздері, 6В01101- Педагогика және психология білім беру бағдарламасы курсын тәжірибеге бағытталған әзірлеу үшін) тақырыбы бойынша жеңілдетілген пікірталасқа қатысушылар студенттер, сынып жетекшілері, мектеп психологтары болып табылады. Фасилитатор курстың жетекші нұсқаушысы болып табылады (ашық сұрақтар алгоритмі арқылы талқылауды құрастырады). Топтық талқылаудың тақырыбы қатысушылардың тактильді және/немесе көрнекі дағдыларын дамытуға мүмкіндік беретін мектептегі талқылаулардың бейнежазбалары болып табылады.

Ынтымақтастық өзара әрекеттесу тақырыбын таңдауды оқу тәжірибесінің әбден мүмкін тәуекелдерімен түсіндіреміз: «Тиімді пікірталасқа қол жеткізу – өте күрделі міндет. Ең жиі кездесетін қиындықтардың бірі – топтың тек пікір алмасумен шектелу

қаупі. Бұл жай ғана өз позициясын көрсету. Ешкім неліктен белгілі бір пікірді ұстанатынын түсіндірмейді, ешкім олардың позициясын неге басқаша ойлайтынын түсіндірмейді. әркім өз пікірімен қалады және басқалардың пікірін ескермейді» [9, 84].

Осы тәуекелдерді ескере отырып, фасилитатор қатысушылардың бірін-бірі естуіне мүмкіндік беретін процесс пен жағдай жасауы керек; әртүрлі пікірлер мен ұстанымдардың астарындағы мәнді түсіну; бір-бірінің дәлелдерін түсіну; және балама және басқа ықтимал шешімдерді әзірлеу. Ол үшін, мысалы, «4 бұрыш – 4 таңдау» стратегиясын қолдануға болады: тәжірибеші мұғалімдер әрбір қаралған бейнематериалға сүйене отырып, пікірталасқа қатысушылардың толеранттылық/шыдамсыздық дәрежесі туралы өз пікірлерін ұсынып, негіздейді. Фасилитатор пікірлерді төрт негізгі ұстанымға қарай жіктейді және студенттерді ең қолайлысын таңдауға шақырады. Студенттер сонымен қатар ұсынылған төрт ұстанымға сәйкес келмейтін өз ұстанымдарын білдіріп, негіздей алады.

Жеңілдетілген пікірталастың жемісі – қатысушылар арасында педагогикалық толеранттылыққа назар аудара отырып, мектептік пікірталас ұйымдастыру бойынша ұсыныстарды әзірлеу. Осы ұсыныстарды әзірлеу үшін студенттер тәжірибелі мұғалімдер арасынан басқа мүдделі тараптармен ынтымақтасады. Бұл ҮКД -дың басты мақсаты ҮКД экожүйесінің мүдделі тараптарымен бірлесе отырып, тиімді педагогикалық тыңдауды ұйымдастыруға және кәсіби қызметке арналған өнімді жасауға бағытталған.

Екінші білім трекері – «Мектептегі жұмыс конкурсының әлеуетті қатысушысы ретінде өзіңіз туралы негізгі ақпарат» деп аталатын лифт алаңы. Бітіруші студенттер бұл қадамды 60-90 секундта (дәстүрлі 30-60 секундтың орнына) жұмыс берушілерге, практик мұғалімдерге, білім беру қызметкерлері кәсіподағының өкілдеріне, факультет және түлектерге оқу орындарындағы бос орындар туралы ақпаратты және жұмысқа үміткерлерге қойылатын талаптарды тыңдағаннан кейін ұсынады.

Elevator Pitch болашақ мұғалімнің тартымды дағдыларына, бәсекелестік артықшылықтарына және жұмыс орнында жүзеге асыруға арналған бірегей идеяларына назар аударады.

Elevator Pitch алаңын тыңдағаннан кейін қатысушылар «кімді қызықтырады» принципі негізінде мүдделі тараптардың шағын топтарын құрады және болашақ түлек таңдаған оқу орнындағы жұмысқа орналасу конкурсына тиімді қатысуы үшін одан әрі кәсіби бағытталған әрекеттердің жеке траекториясын әзірлейді. Бұл траектория қысқаша презентациямен бірге жүреді, оны кейіннен өтініш берушінің жеке парақшасында орналастыруға болады. Болашақ мұғалімдердің ҮКД процестерін ұйымдастыру мен қолдаудың заманауи бірлескен тәжірибесіне басқа білім беру трекерлері де кіруі мүмкін: *қоғамдық тыңдаулар, сауалнамалар, форсайт сессиялары, желілік ұйымдар, педагогикалық тәжірибе мектебі, Солтүстік Қазақстан облысындағы білім беру туризмі клубы, студенттер мен тәжірибелі мұғалімдерді біріктіретін кәсіби шеберлік байқаулары, бірлескен зерттеулер және т.б.*

ҮКД экожүйесінде мүдделі тараптардың бірлескен әрекеттесуін тиімді ұйымдастыру үшін ұсыныстарды құрастырайық.

1. Болашақ мұғалімдердің қиындықтары мен кемшіліктерін жеңу студенттердің жеке басына тікелей әсер ету арқылы емес, мүдделі тараптардың өзара әрекеттесуі, бірлескен жобалау және ҮКД білім беру ортасын модельдеу – пәндік, педагогикалық және ҮКД құзыреттерін дамыту және интеграциялық білім беру нәтижелеріне қол жеткізу үшін ресурс арқылы жүзеге асырылуы тиіс.

2. ҮКД процестері төңірегінде мүдделі тараптардың бірлескен әрекеттестігі жеке тұлғалардың ҮКД мақсаттарына жету үшін үйлестірілген күш-жігерін қамтамасыз ету үшін ішкі жүйелік өзгерістерді енгізбей, дамуға, өзін-өзі дамытуға және өзін-өзі ұйымдастыруға негізделуі керек.

3. ҮКД білім беру ортасын жобалау студенттердің өзін-өзі жүзеге асыруы мен өзін-өзі жүзеге асыруына байланысты әлеуметтік-білім беру бастамаларының пайда болуын, дамуын және ауқымын кеңейтуді ынталандыратын өмір сүру кеңістігін құруға бағытталуы мүмкін.

4. Академиялық қызметкерлердің ҮКД экожүйесінің және оның мүдделі тараптарының сапасы университеттегі демократиялық үдерістердің деңгейіне және оның академиялық автономиясына байланысты. Бұған қол жеткізу үшін жалпылама сенімді бағалау үшін мүдделі тараптардың талдауын жүргізу маңызды - әлеуметтік-мәдени ортасы әртүрлі бейтаныс адамдарға сенім (Эрик М. Усланер) және институционалды сенім - әртүрлі қоғамдық ұйымдар мен мемлекеттік органдардың өкілдеріне сенім (Эрик М. Усланер).

Әдебиеттер:

1.OECD (2021), Education GPS. The World of Education at your Fingertips. https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41710&filter=al.

2. Формирование современной образовательной среды. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019

3. Жумашева С.С. Проблемы коллаборативного обучения будущих учителей /Colloquium-Journal, 2019, № 13-5 (37). – С. 28-31

4. Берикханова А., Ибраимова Ж., Ибраева М. Актуальность создания коллаборативной учебной среды в профессиональной подготовке будущих учителей /Education and Self Development. Volume 17, № 2, 2022. – С. 144-156.

5. Рассел Джесси. Формы организации обучения. Изд-во: «VSD» (2013)- 57 с.

6. Взаимодействие со стейкхолдерами в дополнительном образовании детей: идеи, опыт и практические рекомендации. Учебно-методическое пособие /Авт.-сост. Л.Г. Логинова. М.: ИД «Методист», 2016. – 68с.

7. Социальное партнерство в образовании: ключевые маркеры анализа / Е. В. Астахова, Е. В. Батаева, Е. Г. Михайлева, И. С. Нечитайло; Нар. укр. акад. – Харьков: Изд-во НУА, 2019. – 84 с.

8. Косов В.Н. Особенности взаимодействия со стейкхолдерами при создании совместных специализированных модулей в рамках образовательных программ по подготовке будущих учителей. https://iaar.agency/storage/photos/shares/ForumV/slaid/4/%D0%9A%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B2%20%D0%92.%D0%9D..pdf

9. Ковалева А.С. Технология создания толерантной образовательной среды: учеб. пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 137с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Кукубаева А.Х.[1], д.п.н., профессор кафедры «Социально-педагогические дисциплины»

Кажмуратова Ж.Ж.[2], магистрант

[1,2]Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, kukubaeva_2011@mail.ru

Аннотация. В данной статье раскрывается содержание понятия «синдрома эмоционального выгорания», описаны причины возникновения и развития данного психологического состояния, обозначены факторы, способствующие возникновению анализируемого синдрома, определены способы его профилактики.

Ключевые слова. Синдром эмоционального выгорания, причины возникновения и развития СЭВ, факторы, способствующие возникновению СЭВ, способы профилактики СЭВ.

ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ҚҮЙІКТІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЖӘНЕ КӘСІБИ НӘТИЖЕЛЕРІ

Кукубаева А.Х.[1], п.ғ.д.,

әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры
Қажмұратова Ж.Ж.[2], магистрант
[1,2]А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, kukubaeva_2011@mail.ru

Аннотация. Бұл мақалада "күйіп қалу синдромы" ұғымының мазмұны ашылады, осы психологиялық жағдайдың пайда болу және даму себептері сипатталған, талданатын синдромның пайда болуына ықпал ететін факторлар анықталған, оның алдын-алу әдістері анықталған.

Түйінді сөздер. Эмоциялық күйіп қалу синдромы, СЭВ пайда болу және даму себептері, СЭВ пайда болуына ықпал ететін факторлар, СЭВ алдын алу жолдары.

PSYCHOLOGICAL AND PROFESSIONAL CONSEQUENCES OF EMOTIONAL BURNOUT

Kukubaeva A.Kh.[1], Doctor of Pedagogical Sciences
Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines
Kazhmuratova Zh.Zh.[2], Master's student
[1,2]A. Myrzakhmetov Kokshetau University, kukubaeva_2011@mail.ru

Abstract. This article reveals the content of the concept of "emotional burnout syndrome," describes the causes of its occurrence and development, identifies the factors contributing to the emergence of this syndrome, and defines ways to prevent it.

Key words. Emotional burnout syndrome, causes and development of EBS, factors contributing to the development of EBS, and ways to prevent EBS.

Термин «эмоциональное выгорание» («burnout») был предложен американским психиатром Х.Дж. Фрейденбергером в 1974г. для характеристики психического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи. Исследователи сходятся во мнении о том, что главный источник выгорания - это взаимодействие с людьми. Развитие данного синдрома характерно в первую очередь для профессий системы «человек – человек», где доминирует оказание помощи людям (врачи, медицинские сестры, учителя, социальные работники).

СЭВ рассматривается как результат неблагоприятно разрешения стресса на рабочем месте. Развитию состояния эмоционального выгорания способствует необходимость работы в однообразном или напряженном ритме, с эмоциональной нагрузкой при взаимодействии с трудным контингентом, отсутствие должного вознаграждения за выполненную работу. На сегодняшний день среди профессий, в которых эмоциональное выгорание встречается наиболее часто (от 30 до 90% работающих), отмечают врачей, учителей, психологов, социальных работников, спасателей, работников правоохранительных органов. Согласно современным данным, под эмоциональным выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы.

Эмоциональное выгорание включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений.

Анализ существующих в литературе определений эмоционального выгорания позволил выделить три неотъемлемых признака (атрибута) данного явления:

1. Эмоциональное выгорание – это защитная реакция на стрессовые воздействия.
2. Эмоциональное выгорание возникает в условиях интенсивного общения, проявляется как коммуникативная усталость, невозможность сопереживать и связано с нарушением механизма идентификации – отчуждения.

3. Эмоциональное выгорание характерно для социальных профессий, где субъект деятельности постоянно оказывается вовлеченным в проблемы партнера, испытывающего эмоциональное неблагополучие.

Эмоциональное выгорание рассматривается как трехмерная конструкция, включающая в себя: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редуцирование личных достижений. Эмоциональное истощение выступает как основная составляющая выгорания и проявляется в переживаниях сниженного эмоционального тонуса, утрате интереса к окружающему или эмоциональном перенасыщении; в агрессивных реакциях, вспышках гнева, появлении симптомов депрессии. Деперсонализация проявляется в деформации (обезличивании) отношений с другими людьми: повышении зависимости от других или, напротив, негативизма, циничности установок и чувств по отношению к реципиентам (пациентам, клиентам, подчиненным, ученикам и т.п.).

Синдром эмоционального выгорания оказывает глубокое влияние как на личностное благополучие специалиста, так и на эффективность его профессиональной деятельности. Особенно это актуально для представителей помогающих профессий, в том числе педагогов, чья работа требует высокой эмоциональной включённости, терпения, эмпатии и устойчивости к стрессам.

Эмоциональное выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса, налицо все три фазы стресса:

1. Нервное напряжение – его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;

2. Резистенция, то есть сопротивление, - человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

3. Истощение – оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным. Соответственно каждому этапу, возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего эмоционального выгорания.

Сегодня выделяют пять ключевых групп симптомов, характерных для эмоционального выгорания:

1) физические симптомы (усталость, физическое утомление, истощение; изменение веса; недостаточный сон, бессонница; плохое общее состояние здоровья, в том числе по ощущениям; затрудненное дыхание, одышка; тошнота, головокружение, чрезмерная потливость, дрожь; повышение артериального давления; язвы и воспалительные заболевания кожи; болезни сердечно-сосудистой системы);

2) эмоциональные симптомы (недостаток эмоций; пессимизм, цинизм и черствость в работе и личной жизни; безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадежности; агрессивность, раздражительность; тревога, усиление иррационального беспокойства, неспособность сосредоточиться; депрессия, чувство вины; истерики, душевные страдания; потеря идеалов, надежд или профессиональных перспектив; увеличение деперсонализации своей или других - люди становятся безликими, как манекены; преобладает чувство одиночества);

3) поведенческие симптомы (рабочее время более 45 часов в неделю; во время работы появляется усталость и желание отдохнуть; безразличие к еде; малая физическая нагрузка; оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств; несчастные случаи - падения, травмы, аварии и пр.; импульсивное эмоциональное поведение);

4) интеллектуальное состояние (падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем; скука, тоска, апатия, падение вкуса и интереса к жизни; большее предпочтение стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу; цинизм или безразличие к новшествам; малое участие или

отказ от участия в развивающих экспериментах - тренингах, образовании; формальное выполнение работы);

5) социальные симптомы (низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям; социальные контакты ограничиваются работой; скудные отношения на работе и дома; ощущение изоляции, непонимания других и другими; ощущение недостатка поддержки со стороны семьи, друзей, коллег).

Выделяют три основных фактора, играющие существенную роль в развитии эмоционального выгорания — личностный, ролевой и организационный.

1. Личностный фактор: - склонность к эмоциональной холодности, - склонность к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности, - слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности.

2. Ролевой фактор: - ролевая конфликтность, ролевая неопределенность - нечеткая или неравномерно распределенная ответственность за свои профессиональные действия - профессиональные ситуации, при которых совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, имеется конкуренция.

3. Организационный фактор:

- напряженная психоэмоциональная деятельность (интенсивное общение, подкрепление его эмоциями, интенсивное восприятие, переработка и интерпретация получаемой информации и принятие решений);

- дестабилизирующая организация деятельности и неблагополучная психологическая атмосфера (нечеткая организация и планирование труда, недостаточность необходимых средств, наличие бюрократических моментов, многочасовая работа, имеющая трудноизмеримое содержание, наличие конфликтов как в системе «руководитель — подчиненный», так и между коллегами);

- наличие психологически трудного контингента, с которым приходиться иметь дело профессионалу в сфере общения (тяжелые больные, конфликтные клиенты, «трудные» подростки и т.д.).

Развитие синдрома эмоционального выгорания проходит в несколько этапов:

1. У пациента нарастает усталость, появляется слабость и расстройства сна (либо долго засыпает и тяжёло просыпается утром, либо вечером засыпает раньше обычного, но просыпается ночью и долго не может уснуть). Возможны головные боли, диарея, тахикардия, аритмия, гипертония, снижение памяти и внимания (особенно его переключение и концентрация). Достаточно частыми являются не проходящие боли в горле, першение и хрипота, но при тщательном осмотре ЛОР-врачами диагнозы не подтверждаются.

2. Затем проявляются психологические симптомы, а именно личностные изменения - усиливается тревожность, развиваются депрессивные расстройства, часто меняется настроение, возникают неконтролируемые эмоции. На запущенных стадиях формируются зависимости: никотиновая, пищевая, алкогольная и даже наркотическая.

3. Крайняя степень проявления — парасуицид (причинение осознанного вреда своему здоровью, например принять большую дозу снотворного, но без цели довести себя до смерти) или даже суицид.

Соматические симптомы появляются как завершающее звено схемы психосоматических расстройств. Страдают самые незащищенные органы, ослабленные ранее перенесёнными заболеваниями. Есть мнение, что существует психосоматический цикл, когда психические и соматические расстройства существуют как единый процесс (так называемый порочный круг).

Эмоциональное выгорание оказывает разрушительное воздействие на внутренний мир человека. Его последствия затрагивают эмоциональную сферу,

мотивационную структуру личности, самооценку и социальное поведение. К наиболее часто встречающимся психологическим последствиям относят:

1.**Хроническое эмоциональное истощение.** Человек постоянно чувствует усталость, упадок сил, отсутствие желания вовлекаться в профессиональные и личные активности. Это состояние не проходит даже после отдыха.

2.**Снижение уровня саморегуляции.** Возрастает раздражительность, проявляется эмоциональная неустойчивость, появляются вспышки гнева, плаксивость или апатия.

3.**Деперсонализация (отстранённость, цинизм).** Педагог начинает воспринимать обучающихся как «объекты» своей деятельности, теряет эмпатийную чувствительность, может проявлять холодность, формализм, равнодушие к их проблемам.

4. **Снижение самооценки и чувства профессиональной компетентности.** Работник начинает сомневаться в своих способностях, ощущает неуверенность, переживает чувство вины за недостаточные успехи в работе, возникает ощущение профессиональной неуспешности.

5. **Нарушения в сфере межличностных отношений.** Страдают как профессиональные, так и семейные отношения. Возникает отчуждение, раздражение к окружающим, снижение качества общения.

6. **Развитие психосоматических расстройств.** Часто у педагогов, испытывающих выгорание, отмечаются головные боли, нарушения сна, артериальные перепады, проблемы с ЖКТ, а также склонность к хроническим заболеваниям.

Таким образом, эмоциональное выгорание может привести не только к снижению жизненного тонуса, но и к депрессии, тревожным расстройствам, повышению уровня тревожности и даже зависимостям (например, склонность к перееданию, употреблению психоактивных веществ, интернет-зависимость и пр.).

Эмоциональное выгорание влияет на продуктивность и качество профессиональной деятельности педагога, нарушая его взаимодействие с учащимися, коллегами и родителями. К основным профессиональным последствиям относятся:

1. **Снижение эффективности труда.** Педагог начинает работать «на автомате», утрачивает творческий подход, мотивация к профессиональному развитию резко падает.

2. **Формализм в выполнении обязанностей.** Учитель выполняет свою работу по шаблону, без инициативы, избегает сложных ситуаций и предпочитает действовать по инструкции, минимизируя личное включение.

3. **Повышение числа профессиональных ошибок.** На фоне утомления и сниженной концентрации возрастают случаи невнимательности, неточностей в оценивании, недопонимания учащихся, конфликтов с родителями.

4. **Ухудшение педагогического взаимодействия.** Педагог становится менее терпимым к ошибкам учащихся, чаще прибегает к наказаниям, реже — к поддержке. Это нарушает доверительную атмосферу, негативно влияет на мотивацию обучающихся.

5. **Профессиональная деформация.** Возникают устойчивые негативные установки по отношению к профессии, обучающимся, коллегам. Педагог может терять способность к обучению и рефлексии, становясь жёстким, ригидным, замкнутым в профессиональных рамках.

6. **Повышенный риск увольнения или смены профессии.** При длительном переживании выгорания у специалиста формируется стойкое отвращение к профессиональной деятельности. Это может привести к «тихому саботажу», частым пропускам работы, конфликтам с администрацией и в конечном итоге — к уходу из профессии.

Выгорание педагога оказывает влияние не только на него самого, но и на образовательную организацию в целом:

1. **Снижение качества образования**: формальность преподавания, низкий уровень обратной связи с учащимися, отсутствие индивидуального подхода.

2. **Психологически неблагоприятный климат**: агрессия, отчуждение, межличностные конфликты в коллективе.

3. **Распространение выгорания по «цепной реакции»**: при наличии эмоционально нестабильных педагогов страдают коллеги, администрация и, в конечном счёте, обучающиеся.

Синдром эмоционального выгорания представляет собой не только личностную проблему конкретного специалиста, но и фактор, существенно снижающий эффективность работы всей образовательной системы. Он нарушает эмоциональное и профессиональное благополучие педагога, снижает качество образовательного процесса, ухудшает психологический климат в коллективе.

Ранняя диагностика, профилактика и систематическая психологическая поддержка педагогов должны стать приоритетными задачами как на уровне образовательных организаций, так и в системе профессионального образования и повышения квалификации.

Литература:

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер. - 2008. - 336 с.

2. Maslach Ch., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout // Journal of Occupational Behaviour. - 1981. - Vol. 2. -P. 99–113.

3. Herbert J. Freudenberg. Staff bum out // Journal of Social issues. – 2004. - Vol. 30. - P. 159–165.

4. Кошкин В. Б., Гончарова А. Ю., Ковалѐва О. А. Синдром профессиональной дезадаптации врачей и медсестѐр отделения анестезиологии и реанимации // Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. - 2013. - № 12. - С. 124- 126.

5. Королева Е. Г., Шустер Э. Е. Синдром эмоционального выгорания // Практикующему врачу. Журнал ГрГМУ. - 2007. - № 3. - С.108–111.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мартыненко В.В[1]., магистр педагогических наук, старший преподаватель
Батанова Б.Х[2]., заместитель директора по научно-методической работе
[1,2]Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова
[2]КГУ ООШ№8 г. Кокшетау, ivanchenko-v@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается социальное партнёрство как важнейший ресурс формирования социальных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Анализируются современные подходы к определению сущности социального партнёрства в образовательной среде, а также его роль в успешной социализации ребёнка. Особое внимание уделяется взаимодействию образовательных учреждений с семьёй, социокультурными и общественными институтами. Обоснована необходимость системного подхода к построению партнёрских отношений с целью создания благоприятных условий для развития у детей навыков коммуникации, сотрудничества и социальной ответственности.

Ключевые слова. Социальное партнерство, младший школьный возраст, дошкольный возраст, социальны компетенции.

ӘЛЕУМЕТТІК СЕРІКТЕСТІК БАСТАУЫШ МЕКТЕП ЖӘНЕ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСЫНДАҒЫ БАЛАЛАРДА ӘЛЕУМЕТТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРДІ ДАМЫТУ РЕСУРСЫ РЕТІНДЕ

Мартыненко В.В.[1]., п.ғ.д., аға оқытушы
Батанова Б.Х.[2]., директордың
ғылыми-әдістемелік жұмыс жөніндегі орынбасары
[1,2] Көкшетау университеті. А.Мырзахметова
2ҚМУ №8 орта мектеп, Көкшетау қаласы, ivanchenko-v@mail.ru ,

Аннотация. Мақалада әлеуметтік серіктестік мектеп жасына дейінгі және бастауыш мектеп жасындағы балаларда әлеуметтік құзыреттілікті қалыптастырудың маңызды ресурсы ретінде қарастырылады. Білім беру ортасындағы әлеуметтік серіктестіктің мәнін анықтаудың заманауи тәсілдері, сондай-ақ оның баланы сәтті әлеуметтендірудегі рөлі талданады. Білім беру мекемелерінің отбасымен, әлеуметтік-мәдени және қоғамдық институттармен өзара іс-қимылына ерекше назар аударылады. Балаларда қарым-қатынас, ынтымақтастық және әлеуметтік жауапкершілік дағдыларын дамыту үшін қолайлы жағдайлар жасау мақсатында серіктестік қатынастарды құруға жүйелі көзқарастың қажеттілігі негізделген.

Түйінді сөздер. Әлеуметтік серіктестік, бастауыш мектеп жасы, мектепке дейінгі жас, әлеуметтік құзыреттілік

SOCIAL PARTNERSHIP AS A RESOURCE FOR DEVELOPING SOCIAL COMPETENCIES IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AND PRESCHOOL AGE

Martynenko V.V.[1]., Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Batanova B.Kh.[2]., Deputy Director for Scientific and Methodological Work
[1]Kokshetau University named after. A. Myrzakhmetova
[2]KSU secondary school № 8, Kokshetau, ivanchenko-v@mail.ru

Abstract. The article examines social partnership as an essential resource for the formation of social competencies in preschool and primary school children. It analyzes modern approaches to defining the essence of social partnership in the educational environment, as well as its role in the successful socialization of children. Special attention is given to the interaction between educational institutions and families, as well as socio-cultural and public institutions. The article substantiates the need for a systematic approach to building partnerships in order to create favorable conditions for developing children's communication, cooperation, and social responsibility skills.

Key words: social partnership, primary school age, preschool age, social competencies.

Современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на развитие у ребёнка универсальных учебных действий, в том числе социальных компетенций, обеспечивающих успешную адаптацию в обществе. Наиболее чувствительный период для формирования этих качеств - дошкольный и младший школьный возраст. В этот период ребёнок осваивает базовые формы взаимодействия с окружающими, учится понимать социальные нормы, строить отношения с взрослыми и

сверстниками. В этих условиях возрастает значение социального партнёрства как механизма объединения усилий различных субъектов воспитательного процесса.

Под социальным партнёрством в контексте образования понимается система взаимодействия между дошкольными и общеобразовательными учреждениями, семьями воспитанников и обучающихся, учреждениями дополнительного образования, культуры, спорта, а также общественными организациями. Такая форма сотрудничества направлена на обеспечение комплексного подхода к воспитанию и социализации ребёнка [3].

Социальные компетенции, согласно современным педагогическим и психологическим исследованиям, включают в себя: навыки эффективного общения, сотрудничества, соблюдения социальных норм, способности к разрешению конфликтов, эмпатию и ответственность. Их формирование требует включения ребёнка в разнообразные социальные ситуации, что возможно при активном участии различных социальных институтов.

Проблема социального партнёрства в сфере образования получила широкое освещение в научной и педагогической литературе конца XX — начала XXI века. Исследования в данной области охватывают как теоретические, так и практико-ориентированные аспекты взаимодействия образовательных организаций с семьёй, государственными и общественными структурами [4].

Теоретические основы понятия социального партнёрства в педагогике были заложены в трудах таких учёных, как: Г.Н. Сериков, И.П. Подласый, Н.В. Борытко, рассматривающих партнёрство как основу гуманистической педагогики и воспитательного взаимодействия. О.С. Газман, Т.И. Шамова, акцентировали внимание на сотрудничестве образовательных учреждений с социокультурными институтами. В.А. Караковский, А.А. Реан, подчеркивали значимость школьно-семейного взаимодействия в социализации ребёнка.

Вопросы формирования социальных компетенций в контексте образования изучались в работах: И.А. Зимней, которая рассматривала социальные компетенции как элемент ключевых компетентностей личности; Е.В. Бондаревской, развивавшей идеи личностно-ориентированного образования; Л.И. Божович, М.И. Лисиной, исследовавших социализацию ребёнка и формирование его личности в процессе общения.

Также в рамках государственных программ РК большое внимание уделяется сотрудничеству с семьёй и социумом как одному из условий реализации образовательных программ. В нормативных документах подчёркивается необходимость взаимодействия с различными социальными институтами в целях социализации и воспитания детей.

Вместе с тем, несмотря на высокую степень теоретической разработанности вопроса, на практике остаётся актуальной задача систематизации эффективных форм и моделей партнёрств**а**, особенно в условиях дошкольного и начального общего образования. Существующие исследования зачастую ориентированы на отдельные аспекты взаимодействия (семейное образование, внешкольное воспитание), в то время как комплексный подход к социальному партнёрству как ресурсу формирования социальных компетенций требует дальнейшего эмпирического изучения и внедрения в педагогическую практику.

Отметим, что социальное партнёрство в контексте воспитания и социализации детей представляет собой систему взаимоотношений и сотрудничества между различными участниками образовательного процесса: педагогами, родителями, представителями социокультурной среды, органами местного самоуправления и другими заинтересованными структурами.

Основными принципами эффективного партнёрства являются:

- добровольность и равноправие сторон;
- общность целей и ценностей;
- ориентация на результат в интересах развития ребёнка;
-открытость, взаимная поддержка и обмен ресурсами.

Социальные компетенции — это совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное взаимодействие индивида в обществе. У детей дошкольного и младшего школьного возраста это проявляется в:

- умении общаться и договариваться со сверстниками;
- соблюдении норм поведения;
- способности к сотрудничеству;
- эмпатии, инициативности, ответственности.

Формирование этих компетенций невозможно в изолированной среде. Только в условиях разнообразного социального взаимодействия ребёнок осваивает нормы, правила и поведенческие модели. Именно поэтому участие внешних партнёров в воспитательном процессе создаёт условия для более **богатой и естественной социализации [5]**.

В практике образовательных учреждений используются различные формы партнёрского взаимодействия:

1. Семейное партнёрство: участие родителей в жизни учреждения, совместные мероприятия, родительские клубы, семейные проекты.
2. Культурное партнёрство: посещение музеев, библиотек, театров; участие в городских и районных культурных проектах.
3. Социально-общественное партнёрство: взаимодействие с волонтёрскими организациями, благотворительными фондами, службами социальной помощи.
4. Межведомственное партнёрство: сотрудничество с медицинскими учреждениями, спортивными школами, центрами допобразования и развития.

Педагог становится координатором партнёрства, создающим мост между образовательной организацией и внешними участниками, направляя взаимодействие на пользу ребёнку.

Несмотря на положительные результаты, развитие социального партнёрства в практике ДОУ и начальных школ сталкивается с рядом трудностей:

- формальный подход к организации взаимодействия;
-низкий уровень мотивации у некоторых партнёров;
- ограниченность материальных и кадровых ресурсов;
- недостаточная подготовленность педагогов к выстраиванию партнёрских связей.

Перспективы развития связаны с необходимостью:

- создания программ долгосрочного сотрудничества;
- системного подхода к организации партнёрских мероприятий;
-включения родителей и сообщества в проектную и исследовательскую деятельность с детьми;
- методической поддержки педагогов в области партнёрства и коммуникации.

Социальное партнёрство является значимым ресурсом воспитания и социализации детей. В условиях взаимодействия образовательной организации с семьёй и социумом у ребёнка формируются важнейшие социальные навыки, способствующие его гармоничному развитию, успешной адаптации в обществе и подготовке к взрослой жизни.

Формируя устойчивую систему партнёрства, образовательные учреждения не только обогащают воспитательный процесс, но и закладывают прочную основу для развития гражданской, ответственной и социально зрелой личности [1].

На практике социальное партнёрство может реализовываться через:

- проведение совместных мероприятий (праздники, мастер-классы, экскурсии);
- участие родителей и представителей сообщества в образовательном процессе;

сотрудничество с учреждениями культуры, спорта, библиотеками, волонтёрскими организациями;

- реализацию образовательных проектов с межведомственным участием.

Примером эффективного партнёрства может служить организация проектов, направленных на развитие у детей навыков сотрудничества и командной работы. Важно, чтобы все участники партнёрства разделяли общие цели, ценности и понимали важность совместной работы в интересах ребёнка.

В этой связи согласно реализации инициативной научной темы в данном направлении было проведено исследование на базе КГУ ООШ№8 г. Кокшетау и Детского сад «Нурбала» г. Кокшетау с целью выявления влияния социального партнёрства между образовательной организацией, семьёй и социокультурными учреждениями на развитие социальных компетенций у детей 5–9 лет.

Задачами исследования выступали:

1. Определить уровень развития социальных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста.
2. Проанализировать формы и качество социального партнёрства в образовательных учреждениях.
3. Оценить взаимосвязь между уровнем партнёрского взаимодействия и степенью сформированности социальных навыков у детей.

В исследовании принимали участие 30 детей. 18 учащихся школы и 12 воспитанников детского сада.

В рамках исследования происходило наблюдение за поведением детей в групповых ситуациях. Было проведено анкетирование среди родителей и педагогов и проведена диагностика уровня социальных компетенций: умение сотрудничать, инициативность в общении, умение разрешать конфликты, соблюдение правил.

Основные результаты исследования приведены на рисунке 1.

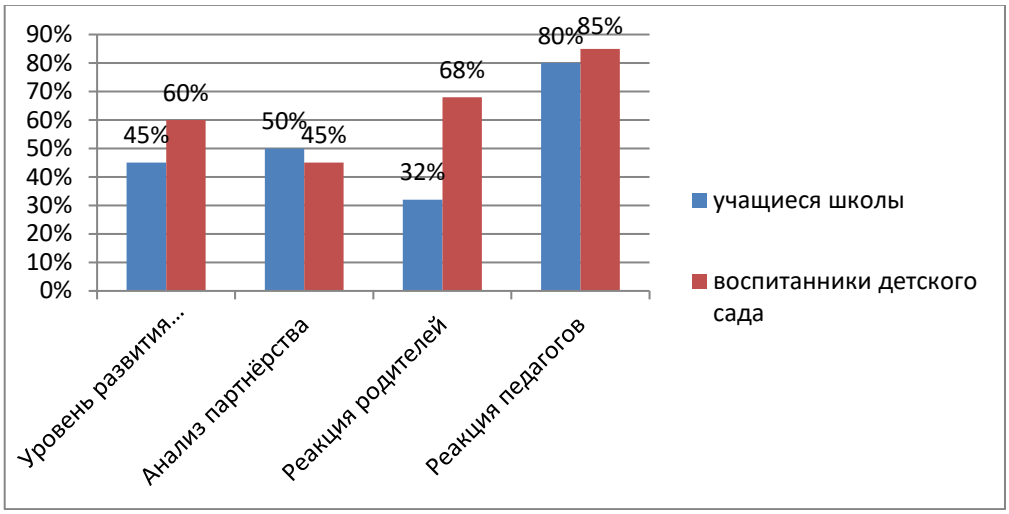


Рисунок 1. – Результаты анализа взаимосвязи между уровнем партнёрского взаимодействия и степенью сформированности социальных навыков у детей

У детей, активно участвующих в мероприятиях, организованных совместно с родителями и внешними партнёрами (музеями, библиотеками, волонтёрами), показатели социальных компетенций были выше на 20–30% по сравнению с детьми, не вовлечёнными в такие формы работы. При этом, у воспитанников детского уровень социальных компетенций выше на 15% чем у учащихся школы.

Анализ партнерства показывает равные возможности и успехи в реализации партнерских отношений школы и садика с другими организациями с целью улучшения их социализации.

При этом, в учреждениях, где существовала система устойчивого партнёрства (родительский клуб, участие внешних специалистов, совместные проекты), наблюдался более высокий уровень инициативности и коммуникативной активности у детей.

Там, где взаимодействие ограничивалось только формальной коммуникацией (собрания, объявления), уровень развития социальных навыков был ниже.

Вместе с тем, 87% родителей и 93% педагогов отметили положительное влияние внешних партнёров (волонтёров, библиотекарей, культурных работников) на расширение социального опыта детей. Родители активнее включались в деятельность, если чувствовали, что их вклад важен и востребован.

Эффективное социальное партнёрство способствует развитию у детей важных социальных компетенций: умения взаимодействовать, договариваться, проявлять инициативу и соблюдать правила.

Наиболее результативными являются формы партнёрства, включающие **практическую совместную деятельность**, а не только информирование.

Для достижения устойчивых результатов необходимо **планомерно развивать сотрудничество** между детским садом/школой, семьёй и учреждениями социума.

Таким образом, социальное партнёрство является значимым ресурсом воспитания и социализации детей. В условиях взаимодействия образовательной организации с семьёй и социумом у ребёнка формируются важнейшие социальные навыки, способствующие его гармоничному развитию, успешной адаптации в обществе и подготовке к взрослой жизни. Формируя устойчивую систему партнёрства, образовательные учреждения не только обогащают воспитательный процесс, но и закладывают прочную основу для развития гражданской, ответственной и социально зрелой личности.

Литература:

13. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результат нового качества образования // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2004. – 42 с.

14. Сериков В.В**.** Образование как социокультурная трансляция // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 21–29.

15. Газман О.С. Социальное партнёрство в воспитательной системе школы // Народное образование. – 2001. – № 6. – С. 15–21.

16. Лукьянова О.В. Социальное партнёрство как инновационная форма взаимодействия образовательных учреждений с социумом // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 7. – С. 87–93.

17. Семёнова Н.Н. Социальное партнёрство в системе дополнительного образования детей // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 45–52.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Моор О.А[1]., педагог-психолог, методист кабинета поддержки инклюзии
научный руководитель Уалиева Н.Т[2]., доктор философии (PhD)
[1]КГУ «Средняя школа № 21», г. Петропавловск, Казахстан
[2]СКУ им. М.Козыбаева, г. Петропавловск, olesya.moor.83@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются изменения, внесенные в систему инклюзивного образования в нашей стране; трудности, возникающие при организации образовательного процесса учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе; взаимодействие специальных педагогов с учителями в общеобразовательной среде; развитие инклюзивной компетентности; организация психолого-педагогического сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, общеобразовательная школа, учащиеся с особыми образовательными потребностями.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕ

Моор О.А[1]., педагогикалық психолог, инклюзивті қолдау кабинетінің әдіскері
ғылыми жетекшісі Уалиева Н.Т[2].
философия ғылымдарының докторы (PhD)
[1]«N 21 орта мектеп» КММ, Петропавл қ., Қазақстан
[2]М.Қозыбаев атындағы СҚУ, Петропавл қ., olesya.moor.83@mail.ru,

Аннотация. Мақалада еліміздегі инклюзивті білім беру жүйесіне енгізілген өзгерістер; жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушыларға оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда туындайтын қиындықтар; жалпы білім беру ортасындағы арнайы педагогтардың мұғалімдермен өзара әрекеттесуі; инклюзивті құзыреттілікті дамыту; жалпы білім беретін мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру.

Негізгі сөздер: инклюзивті білім беру, жалпы білім беретін мектеп, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар.

IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN A GENERAL EDUCATION SCHOOL

Moor O.A[1]., educational psychologist, methodologist of the inclusion support office
supervisor Ualieva N.T[2]., Doctor of Philosophy (PhD)
[1]KSU "Secondary School No. 21", Petropavlovsk, Kazakhstan
[2]North Kazakhstan University named after M. Kozybaev Petropavlovsk
olesya.moor.83@mail.ru

Abstract. The article examines the changes made to the inclusive education system in our country; the difficulties that arise in organizing the educational process for students with special educational needs in a general education school; the interaction of special educators with teachers in the general education environment; development of inclusive competence; organization of psychological and pedagogical support for students with special educational needs in a comprehensive school.

Key words: inclusive education, comprehensive school, students with special educational needs.

В Казахстане, как и во многих странах мира, инклюзивное образование является одним из важнейших направлений развития системы образования. Важной задачей

нашего государства в области развития образования является обеспечение каждому ребенку равного доступа к качественному образованию.

Инклюзивное образование – это процесс, направленный на вовлечение всех детей, независимо от их особенностей и потребностей, в единый образовательный процесс. То есть данный процесс, подразумевает включение каждого ребенка, независимо от его физических, умственных, эмоциональных или иных особенностей в общеобразовательную среду. Следовательно, среда должна отвечать всем необходимым требованиям для осуществления полноценного включения учащегося с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс. Все это требует изменений в практике и культуре организаций образования для учета особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся.

Основные характеристики инклюзии: признание способности каждого ребенка учиться, адаптация образовательных систем под нужды всех детей, продвижение инклюзивного общества и постоянное развитие образовательной системы. В Послании народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана» Президент Касым-Жомарт Токаев отметил: «…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» [1]. Это заявление подчеркивает важность создания условий для развития каждого ребенка, независимо от его особенностей и потребностей.

Принцип справедливости и равных возможностей, лежащий в основе политики нашего государства, обеспечивает каждому ребенку право быть полноценным участником образовательного процесса. Одним из ключевых направлений работы по развитию инклюзивного образования, является развитие инклюзивной культуры. Важно, чтобы все участники образовательного процесса были готовы к изменениям и поддерживали идею инклюзии. Общеобразовательные школы должны стать местом, где каждый ребенок чувствует себя ценным, принятым и востребованным для развития и процветания общества в целом.

По данным Национального научно-практического центра специального и инклюзивного образования в Казахстане отмечается ежегодный рост количества детей с нарушениями психофизического развития на 8 %. Что, в свою очередь, порождает потребность в создании условий непрерывного и полноценного психолого-педагогического сопровождения. Отсутствие же такой психолого-педагогической поддержки приведет к увеличению доли школьников с низкой успеваемостью.

На сегодняшний день в Казахстане 90 % общеобразовательных школ создали условия для инклюзивного образования. В школах созданы и функционируют службы психолого-педагогического сопровождения, деятельность которых утверждена приказом Министра просвещения Республики Казахстан «Об утверждении Правил деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» 29 апреля 2025 года № 92 [2]. Обеспечен безбарьерный доступ, введены новые штатные единицы, такие как педагог-ассистент и специальный педагог.

Но, несмотря на имеющиеся успехи в нашей стане, по созданию условий для инклюзивного образования, процесс реализации инклюзии на практике идет медленнее, ввиду имеющихся барьеров, а именно:

- недостаточно развита система раннего выявления трудностей;
- недостаточная профилактика трудностей учащихся;
- отсутствие единого подхода и межведомственного взаимодействия;
- отсутствие апробации и внедрения ассистивных технологий, особенно в альтернативной коммуникации для работы с детьми с ООП имеющими речевые нарушения и нарушения поведения и коммуникации;

- затруднения при разработке педагогами индивидуальных и адаптированных учебных программ;

- недостаточная профессиональная компетентность учителей общеобразовательной школы.

Помимо вышеупомянутых барьеров, также имеются психологические «барьеры», связанные с общественным мнением, заключающимся в распространенных стереотипах и предрассудках; психологической неготовностью многих родителей обучать своих детей вместе с детьми с особыми образовательными потребностями; неготовностью детей адекватно воспринимать и взаимодействовать со сверстниками с особыми образовательными потребностями. Психологические барьеры в практике своей работы в школе возможно минимизировать при условии грамотно построенной работы психологической службы с родителями, педагогами и учащимися. Именно такую работу и провели на базе КГУ «Средняя школа № 21», что и дало результат для создания гармонично развитой личности ученика. В результате проделанной работы в 2021 году было выпущено методическое пособие «Работа педагога-психолога по сопровождению учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе в рамках реализации программы «Доступная среда»» [3]. На сегодняшний день, в результате проведенной работы психологической службы школы такие барьеры минимизированы.

В настоящее время возникают другие трудности, связанные с увеличением количества учащихся с нарушением интеллекта и нарушением поведения и социального взаимодействия в общеобразовательной школе. Обучение учащихся с нарушением интеллекта в общеобразовательной школе требует построения психолого-педагогического сопровождения, включающего в себя индивидуальные учебные программы. Так как ранее учащиеся с нарушением интеллекта обучались в специальных (коррекционных) школах, педагоги общеобразовательных школ не сталкивались с такой потребностью и работе. Содержание образования, которое педагоги получали много лет назад не предполагало изучение оценки особых образовательных потребностей и методов работы с учащимися с нарушением интеллекта и нарушением поведения. В результате, все это требует дополнительных усилий от учителей и специальных педагогов общеобразовательной школы. Что порождает дополнительную нагрузку на педагогов общеобразовательной школы.

Все изменения и дополнения в законодательные и нормативные акты в значительной степени вносят четкость и системность в работу педагогов общеобразовательных школ. В общеобразовательной школе КГУ «Средняя школа № 21» уже налажена работает служба психолого-педагогического сопровождения, на заседаниях которой рассматриваются нововведения в практику инклюзивного образования в Республике Казахстан. Проводя анализ работы службы психолого-педагогического сопровождения, было выявлено недостаточное практическое применение рекомендаций по организации обучения учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. Наряду с материально-технической неготовностью следует отметить недостаточно развитую инклюзивную компетентность педагогического состава общеобразовательной школы.

Изучая данную проблему, рассматривался ряд исследований в области инклюзивной компетентности педагогов. Так, например, Хафизуллина И.Н. понимает инклюзивную компетентность учителей как составляющую профессиональной компетентности, включающую ключевые, содержательные и функциональные компетенции. «Инклюзивная компетентность будущих учителей – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные

образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития. Инклюзивная компетентность учителей включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного» [4]

Принимая во внимание, ряд исследований ученых и изучив практический опыт, возникает потребность в расширении и развитии инклюзивной компетентности педагогов, что в свою очередь формируется из профессиональной компетентности педагогов в определенной профессиональной области и включает содержательные и функциональные компетенции.

Расширяются и функциональные обязанности педагогического состава общеобразовательной школы, прописанные в приказе Министра бразования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» [5], в которых указывается на необходимость постоянного взаимодействия между специальными педагогами и учителями предметниками. Но, к сожалению, на практике отмечается слабое взаимодействие специального педагога и учителя предметника, что создает поверхностное влияние на успешность включения ученика с особыми образовательными потребностями. А ведь именно командная работа специальных педагогов и учителей гарантирует успешное включение ученика с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду.

Для более детального изучения взаимодействия педагогов службы психолого-педагогического сопровождения с учителями предметниками было проведено анкетирование среди учителей (всего 33 учителя), преподающих в инклюзивных классах КГУ «Средней школы № 21», города Петропавловска. В результате анкетирования было выявлено, что наибольшее взаимодействие прослеживается с психологом школы (81.8 %) и с заместителем директора по учебно-воспитательной работе (45,5 %). Взаимодействие с дефектологом, логопедом и педагогом-ассистентом отметили около 30 % учителей предметников. При беседе учителя предметники отметили, что взаимодействие с дефектологом, логопедом и педагогом-ассистентом носит кратковременный характер. Это свидетельствует о недостаточной системной работе.

Вопрос индивидуализации учебного процесса и важность взаимодействия специального педагога и учителя предметника рассматривает Елисеева И.Г. в своем методическом пособии «Индивидуализация учебно-воспитательного процесса школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе», 2021 г. [6].

На практике наблюдается недостаточная погруженность в учебный процесс специального педагога. Специальные педагоги (дефектологи) сфокусированы на кратковременных занятиях с учеником, что не дает результативности на уроках в регулярном классе. Это еще раз подтверждает недостаточный уровень взаимодействия с учителями предметниками (Рисунок 1).



Рисунок 1 - Взаимодействие педагогов предметников со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения школы

Необходимость в развитии инклюзивной компетенции педагогов общеобразовательной школы подтверждается ростом контингента учащихся с нарушением интеллекта и нарушением поведения и социального взаимодействия, а также изменениями в организации их обучения. Возрастает потребность в развитии инклюзивной компетенции всех педагогов, в том числе и специальных педагогов. Так как в составлении адаптированных и индивидуальных программ специальному педагогу отведена ведущая роль, но он недостаточно к ней готов. Наибольшую помощь при составлении адаптированных и индивидуальных учебных программ учителям предметникам оказывают педагог-психолог (60,6 %) и заместитель директора по учебно-воспитательной работе (48,5 %). Это показано на Рисунке 2.



Рисунок 2 - Взаимодействие специалистов службы-психолого-педагогического сопровождения с учителям-предметникам при составлении адаптированных и индивидуальных учебных программ

Данные анкетирования подтверждают налаженную работу и компетентность педагогов-психологов психологической службы. Но работы только психологической службы недостаточно для полноценной реализации инклюзии в общеобразовательной школе.

Исходя из практического опыта внедрения инклюзивного образования в общеобразовательную среду, следует отметить потребность в развитии инклюзивной компетентности учителей и специальных педагогов, что значительно укрепит взаимодействие между педагогами школы. Повышение квалификации педагогов (в том числе специальных педагогов) по вопросам инклюзивного образования создаст необходимые условия для дальнейшего развития инклюзивной компетентности учителей и специальных педагогов. Высокий уровень развития инклюзивной компетентности учителей и специальных педагогов позволит им эффективно осуществлять педагогическую деятельность, обеспечивая полное включение в среду общеобразовательной школы детей с особыми образовательными потребностями.

Для решения проблем и трудностей в реализации инклюзивного образования в 2024 году Постановлением Правительства Республики Казахстан была утверждена Концепция инклюзивной политики в Республики Казахстан на 2025-2030 годы [7]. В рамках методической поддержки и сопровождения Национальная академия образования имени И.Алтынсарина разработала методическое руководство по реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2025-2030 годы «Современная парадигма инклюзивного образования» [8]. Данное руководство разработано с целью реализации организациями образования единых подходов к развитию инклюзивного образования, включающего систему повышения квалификации и методического сопровождения образовательного процесса студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. Все эти меры гарантируют повышение профессиональной компетентности будущих педагогических работников и способствуют успешному внедрению инклюзии в практику общеобразовательных школ. Вместе с тем необходимо расширять трансляцию лучших инклюзивных практик на республиканском и международном уровнях, пересматривать содержание образовательных программ курсов повышения квалификации уже действующих педагогов, включать изучение принципов универсального дизайна обучения, а также изучение специфики преподавания и создания инклюзивной среды.

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию МНиВО Республики Казахстан на 2023-2025 годы.

Литература:

1. Послание народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана» Президент Касым-Жомарт Токаев, 2024 г.

2. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан «Об утверждении Правил деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в организациях образования» 29 апреля 2025 года № 92.

3. Баринова И.Г., Моор О.А., Салимов Н.К. Методическое пособие «Работа педагога-психолога по сопровождению учащихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе в рамках реализации программы «Доступная среда»», 2021.

4. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук, 2008 г.

5. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338.

6. Елисеева И.Г. Индивидуализация учебно-воспитательного процесса школьников с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. Рекомендации.– Алматы: ННПЦ РСИО, 2021.

7. Постановление Правительства Республики Казахстан от 30.12.2024 г. № 1143 «Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республики Казахстан на 2025-2030 годы».

8. Методическое руководство по реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2025-2030 годы «Современная парадигма инклюзивного образования», МП РК НАО им. И. Алтынсарина, Астана 2025.-51с.

9. Аутаева А.Н., Булабаева С.Т. Психолого-педагогические аспекты исследования проблемы инклюзивного образования//Казахский национальный педагогический университет имени Абая Вестник Серия «Психология», №1(62), 2020.

КОМАНДНОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

Мубаракшина Л.Р., директор
БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа №144», г. Омск
mila_1242@mail.ru

Аннотация. В статье актуализируется проблема профессионального становления и удержания молодых педагогов в системе образования, что требует перехода от традиционных моделей наставничества к более гибким и многоаспектным формам. Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная апробация модели командного наставничества как эффективного средства развития универсальных компетенций молодых специалистов.

Автор обосновывает необходимость внедрения командной модели, где молодого педагога сопровождает группа опытных наставников, обеспечивая комплексную поддержку (методическую, психолого-педагогическую и управленческую). Особое внимание уделено роли командного сопровождения в формировании универсальных компетенций: коммуникации, командной работы, критического мышления, а также эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости, которые критически важны для профессиональной устойчивости.

В работе представлен анализ результатов анкетирования, выявивший дефицит в системной организации индивидуальных программ развития молодых специалистов. Описана трехэтапная модель проектирования индивидуальной профессиональной траектории, реализованная на базе образовательного учреждения г. Омска в период 2021–2024 гг. Детально рассмотрен механизм реализации командного наставничества на практическом этапе, включающий диагностику дефицитов, методологические кейсы, формирование наставнических команд и использование теневого наставничества (Shadowing).

Показано, что внедрение индивидуального образовательного маршрута в условиях командного наставничества привело к положительной динамике в профессиональных достижениях и повышению активности начинающих педагогов. Сделан вывод о высокой эффективности разработанной модели как средства системной внутришкольной поддержки, обеспечивающего закрепление молодых кадров в профессии и их успешный карьерный рост.

Статья будет полезна руководителям образовательных организаций, методистам, наставникам и исследователям, занимающимся вопросами адаптации и профессионального развития молодых педагогических кадров.

Ключевые слова: молодой учитель, индивидуальный маршрут, командное наставничество

ЖАС ПЕДАГОГТЕРДІҢ УНИВЕРСАЛДЫ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМЫТУДА КОМАНДАЛЫҚ ТӘЛІМГЕРЛІК

Л.Р. Мубаракшина, мектеп директоры
Омбы қ. «№144 жалпы орта білім беретін мектебі» БЖББМ
mila_1242@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада білім беру жүйесінде жас педагогтардың кәсіби қалыптасуы мен оларды ұстап қалу мәселесі өзектендірілген. Бұл өз кезегінде дәстүрлі тәлімгерлік үлгілерінен неғұрлым икемді және көпқырлы форматтарға көшуді қажет етеді. Зерттеудің мақсаты — жас мамандардың әмбебап құзыреттерін дамытуда тиімді құрал ретінде командалық тәлімгерлік моделін теориялық тұрғыдан негіздеу және тәжірибелік тұрғыдан сынақтан өткізу.

Автор командалық үлгінің қажеттілігін негіздейді, мұнда жас педагогқа тәжірибелі тәлімгерлер тобы жан-жақты қолдау (әдістемелік, психологиялық-педагогикалық және басқарушылық) көрсетеді. Ерекше назар командалық сүйемелдеу арқылы қалыптасатын әмбебап құзыреттерге — коммуникация,

командалық жұмыс, сыни ойлау, сондай-ақ эмоционалды интеллект пен күйзеліске төзімділікке аударылған. Бұл қасиеттер кәсіби тұрақтылық үшін аса маңызды деп атап өтіледі.

Жұмыста сауалнама нәтижелеріне талдау берілген, онда жас мамандардың жеке кәсіби даму бағдарламаларын жүйелі ұйымдастырудың жетіспеушілігі анықталған. 2021–2024 жылдары Омбы қаласындағы білім беру ұйымының базасында жүзеге асырылған жеке кәсіби траекторияны жобалау бойынша үш кезеңнен тұратын модель сипатталған. Тәжірибелік кезеңде командалық тәлімгерлікті жүзеге асыру тетіктері егжей-тегжейлі көрсетілген: дефициттерді диагностикалау, әдістемелік кейстер әзірлеу, тәлімгерлік командалар құру және «көлеңкелі тәлімгерлік» (shadowing) әдісін пайдалану.

Командалық тәлімгерлік жағдайында жеке білім беру маршрутын енгізу жас педагогтардың кәсіби жетістіктері мен белсенділігінің оң динамикасын көрсеткені анықталды. Ұсынылған модельдің тиімділігі жоғары екендігі, оның жас мамандарды кәсіби ортада бекітуге және мансаптық өсуіне ықпал ететіні дәлелденді.

Мақала білім беру ұйымдарының басшыларына, әдіскерлерге, тәлімгерлерге және жас педагогтардың бейімделуі мен кәсіби дамуы мәселелерімен айналысатын зерттеушілерге пайдалы болады.

Кілт сөздер: жас мұғалім, жеке маршрут, командалық тәлімгерлік.

TEAM MENTORING IN DEVELOPING UNIVERSAL COMPETENCIES OF YOUNG TEACHERS

L.R. Mubarakshina, School Principal
Omsk State Budgetary Educational Institution «Secondary School № 144», Omsk
mila_1242@mail.ru

Abstract. This article addresses the issue of professional development and retention of young teachers in the education system, which requires a shift from traditional mentoring models to more flexible and multifaceted forms. The aim of the study is to theoretically substantiate and experimentally test a team-based mentoring model as an effective means of developing universal competencies in young professionals.

The author substantiates the need to implement a team-based model, where a young teacher is accompanied by a group of experienced mentors, providing comprehensive support (methodological, psychological, pedagogical, and managerial). Particular attention is paid to the role of team-based mentoring in developing universal competencies: communication, teamwork, critical thinking, as well as emotional intelligence and stress resilience, which are critical for professional resilience.

The paper presents an analysis of survey results, revealing a gap in the systematic organization of individual development programs for young professionals. This article describes a three-stage model for designing an individual professional trajectory, implemented at an educational institution in Omsk between 2021 and 2024. It examines in detail the mechanism for implementing team mentoring in a practical setting, including diagnosing gaps, methodological cases, forming mentoring teams, and using shadow mentoring.

It is shown that the implementation of an individual educational path within a team mentoring environment led to positive dynamics in professional achievements and increased engagement among beginning teachers. It is concluded that the developed model is highly effective as a means of systemic in-school support, ensuring the retention of young professionals in the profession and their successful career advancement.

This article will be useful for educational institution leaders, methodologists, mentors, and researchers working on issues of adaptation and professional development of young teachers.

Keywords: young teacher, individual path, team mentoring

Профессиональное становление и личностное развитие начинающего педагога является одной из приоритетных задач ситсемы образования. О необходимости обеспечения специальных условий профессинального развития педагога в своих исследованиях отметили Кругловой И.В., Ждановой Е. В., Черемисиной Е. В. и др. [1,2].

Проблема профессиональной адаптации и удержания молодых специалистов в образовании стоит особенно остро, что требует перехода от традиционного наставничества (модель «один-на-один») к более гибким и многоаспектным формам. Одной из таких эффективных форм является командное наставничество (Team Mentoring).

Командное наставничество представляет собой систему, в которой молодого педагога сопровождает не один, а группа (команда) опытных наставников, обладающих

разнообразными компетенциями: методическими, предметными, психолого-педагогическими и управленческими. Такой подход позволяет:

1. Снизить нагрузку на одного наставника и минимизировать риск "выгорания" опытных педагогов.

2. Обеспечить комплексное развитие молодого специалиста, предоставляя ему доступ к разнообразным стилям работы, педагогическим школам и решению различных типов проблем.

3. Создать горизонтальные связи и профессиональные сообщества внутри школы, что способствует распространению лучших практик.

В ходе анализа педагогической литературы было выявлено, что положительно на профессионально-личностное развитие молодого педагога могут влиять следующие условия: организация системы наставничества на внутришкольном, муниципальном и региональном уровнях; участие педагогов в профессиональных конкурсах на различных уровнях; проектирование индивидуального образовательного маршрута начинающего педагога.

Проблема о создании индивидуальной профессиональной траектории педагога как точки карьерного роста поднималась в работах Н.В. Ардашевой [3], Н.Ф. Смуровой, Л.А. Филимонюк [4]. Проектирование индивидуального образовательного маршрута педагога как средство развития профессиональных компетенций педагога отобразили в своих исследованиях Змеев С. И. [5], Митина Л. М. [6].

В современной педагогической науке вопрос ведения индивидуального образовательного маршрута как средства профессионально-личностного развития молодого педагога изучен недостаточно. Однако одна из форм сопровождения молодого педагога в формате командного наставничества значима в контексте совершенствования универсальных компетенций [7], которые критически важны в современной школе (таблица 1).

Таблица 1 – Роль командного наставничества в развитии универсальных компетенций молодых педагогов

Универсальная компетенция	Вклад командного наставничества
Коммуникация и сотрудничество	молодой педагог регулярно взаимодействует с членами команды наставников, осваивая стили делового общения, совместного планирования.
Критическое мышление и решение педагогических проблем	наставники представляют разные взгляды на одну и ту же педагогическую ситуацию (кейс), демонстрируя многогранность подходов к поиску оптимальных решений.
Управление временем и ресурсами	наблюдение за тем, как разные наставники организуют свою работу (планирование уроков, внеурочной деятельности), формирует образцы эффективного тайм-менеджмента.
Эмоциональный интеллект и саморегуляция	команда наставников обеспечивает более безопасную и поддерживающую среду, помогая молодому специалисту справляться с профессиональным стрессом и развивать эмпатию в работе с учениками и родителями.

Таким образом, командное наставничество служит практико-ориентированной лабораторией для развития универсальных навыков, напрямую влияющих на профессиональную устойчивость и карьерный рост педагога. В этой связи существует необходимость создания единого методологического подхода к организации индивидуального образовательного маршрута учителя.

Одной из задач исследования является экспериментальная апробация внедрения индивидуального образовательного профессионального маршрута молодого учителя с целью организации условий для его личностного и карьерного развития. Проведена апробация индивидуального образовательтного маршрута в БОУ г. Омска «Средняя общеобразовательная школа №144» с 2021 по 2024 год. Осуществлялся анализ, обобщение и сравнение полученных результатов с помощью разработанного инструментария.

Проектирование индивидуальной профессиональной траектории включает три этапа.

Первый этап - диагностика профессиональных и универсальных компетенций на первом этапе внедрения маршрута является основой для персонифицированной поддержки. В нашей апробации использовались следующие инструменты:

1) Методика оценки универсальных компетенций (адаптированный опросник, включающий самооценку и оценку со стороны наставнической команды по шкале от 1 до 5), фокусирующийся на навыках презентации, конструктивной обратной связи и цифровой грамотности.

2) Анализ видеозаписи урока/внеурочного занятия (для оценки методических и коммуникативных компетенций).

3) Самоанализ профессиональных затруднений (анкетирование с открытыми вопросами).

После анализа полученных данных административной командой формируются проекты решения профессиональных затруднений начинающих педагогов.

На втором этапе (формирование проектов решения), ключевую роль играла административная команда, выступающая в роли методологического ядра наставничества. Командное обсуждение результатов диагностики происходило в формате «мозгового штурма» и приводило к формированию команд наставников (в среднем 2-3 опытных педагога) для каждого молодого специалиста.

Методологические кейсы разрабатывались на основе реальных прецедентов школы (например, работа с немотивированными учащимися, внедрение перевернутого обучения) и служили единым контекстом для всех участников, обеспечивая согласованность действий наставнической команды.

На третьем (практическом) этапе, командное наставничество реализовывалось через:

- систему теневого наставничества (Shadowing): молодой педагог посещал уроки всех членов своей наставнической команды, а затем команда совместно обсуждала его собственный открытый урок.

Совместную проектную деятельность: наставники и молодой педагог вместе разрабатывали и реализовывали краткосрочный образовательный проект (например, школьную научно-практическую конференцию).

Формат «Peer-to-Peer» обучения: Использование групповых встреч молодых специалистов (коучинг-сессии), где они обменивались опытом под модерированием административной команды, что способствовало развитию навыков рефлексии и взаимной поддержки.

В процессе работы на третьем этапе вносятся отметки о выполнении плана работы, коррективы, может меняться состав групп или наставнических пар.

Индивидуальный образовательный маршрут включает информацию о профессиональных достижениях молодого учителя, включая вопросы о целях в педагогической деятельности, предпочитаемой форме проведения урока и профессиональном кредо. По утвержденной форме наставнической паре-триаде предлагается заполнить индивидуальный план (комплекс мероприятий) и заполнять индивидуальный маршрут, в котором содержатся следующие разделы: анализ педагогической деятельности, планирование, контроль и коррекция, владение методикой урока, профессиональные затруднения.

Внедрение индивидуального профессионального маршрута и организация работы коллектива позволило повысить личностные и профессиональные достижения начинающих педагогов. Наблюдается не только увеличение молодых педагогов в школе, которые приходят работать на старших курсах обучения, но и наблюдается увеличение количества обучающихся, принимающих участие во всероссийской олимпиаде школьников на школьном и муниципальном этапе проведения.

Представленные результаты апробации внедрения индивидуального образовательного маршрута молодого педагога позволяют говорить как о положительном средстве развития его личностных и профессиональных достижений. Апробированная форма внутришкольного сопровождения начинающего специалиста – командное наставничество - будет реализовываться дальше, так как имеет определенные эффекты для профессиональной траектории учителя и «закреплении» его в системе образования.

Представленные результаты (увеличение участия в различных состязательных и презентативных мероприятиях) являются внешним индикатором повышения профессиональной активности молодых педагогов. Однако внутренний анализ подтвердил и значительный рост универсальных компетенций:

- повторная диагностика показала увеличение среднего балла по компетенции «сотрудничество и командная работа» на 18% по сравнению с начальным этапом, что прямо коррелирует с внедрением командной модели.

- Отмечено снижение уровня профессиональной тревожности по результатам опроса, что является косвенным свидетельством укрепления личностного компонента и эмоционального интеллекта благодаря системной поддержке.

Разработанная и апробированная модель индивидуального образовательного маршрута в условиях командного наставничества доказала свою высокую эффективность как средство не только методической, но и психолого-педагогической поддержки молодых специалистов.

Дальнейшие перспективы исследования включают:

1. Разработку цифровой платформы для автоматизации ведения индивидуальных маршрутов и упрощения сбора данных о прогрессе.

2. Масштабирование модели командного наставничества на муниципальный уровень с привлечением ресурсов различных образовательных организаций.

3. Изучение долгосрочного эффекта внедрения данной модели на карьерную устойчивость педагогов (срок работы в школе более 5 лет) и их лидерские качества.

Полученные результаты являются важным шагом к созданию единого методологического подхода к организации сопровождения молодых педагогов и подтверждают жизненную необходимость перехода к командным, гибким и ресурсосберегающим моделям наставничества.

Литература:

1. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2007.

2. Жданова Е. В., Черемисина Е. В. Современные модели наставничества в образовательной организации. // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3.
3. Ардашева Н.В. Индивидуальный профессиональный маршрут// Образование. Карьера. Общество. – 2020. - №4 (67).
4. Смурова Н.Ф., Филимонюк Л.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута профессионального роста молодого педагога // МНКО. – 2021. - №2 (87).
5. Змеев С. И. Андрагогика: становление и пути развития. М.: Юрайт, 2021.
6. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: новые подходы в условиях цифровизации. // Вестник практической психологии образования. - 2020. – 56-63.
7. Методические рекомендации «Развитие системы сопровождения молодых педагогов». Санкт-Петербург, 2020.

ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ В СИСТЕМЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Новиков М. А.[1], аспирант
Шарова Л.В[2]., доктор биологических наук, профессор
[1,2]Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
г.Пермь, Россия

Аннотация. В условиях интернационализации современного образования всё больше иностранных студентов обучаются в российских вузах, что ставит перед образовательными учреждениями задачу обеспечения их успешной адаптации к учебному процессу и социокультурной среде. Одним из наиболее эффективных средств решения данной задачи являются физкультурно-оздоровительные мероприятия, которые выполняют сразу несколько функций: укрепление физического здоровья, снижение уровня психоэмоционального напряжения, развитие коммуникативных навыков и формирование положительной мотивации к учебной деятельности.

В статье раскрываются теоретические основания использования физической культуры как инструмента адаптации иностранных студентов. Отмечается, что физическая активность обладает универсальным характером, позволяя преодолевать языковые и культурные барьеры, формировать позитивное межличностное взаимодействие и стимулировать интеграцию в студенческое сообщество. Рассматриваются различные формы: спортивно-игровые практики, фитнес-программы, туристско-рекреационные выезды, межкультурные спортивные праздники и фестивали. Подчёркивается необходимость гибкой адаптации к индивидуальным особенностям, уровню физической подготовленности и культурным традициям студентов, что позволяет повысить их эффективность.

Включение физических упражнений и спорта в систему воспитательной и образовательной работы вуза, способствует не только укреплению здоровья иностранных студентов, но и улучшению качества их учебной деятельности за счёт повышения работоспособности и устойчивости к стрессу. Таким образом, физкультурно-оздоровительные мероприятия должны рассматриваться как важный элемент комплексной программы адаптации иностранных студентов, ориентированной на гармоничное развитие личности, сохранение психофизиологического здоровья и успешную социализацию в образовательной среде.

Ключевые слова: иностранные студенты, адаптация, учебная деятельность, физическая культура, физкультурно-оздоровительные мероприятия, межкультурная интеграция.

ШЕТЕЛДІК СТУДЕНТТЕРДІ ОҚУ ҮРДІСІНЕ БЕЙІМДЕУ ЖҮЙЕСІНДЕГІ ДЕНЕ ШЫНЫҚТЫРУ-САУЫҚТЫРУ ІС-ШАРАЛАРЫ

М.А. Новиков[1], аспирант
Л.В. Шарова[2], биология ғылымдарының докторы, профессор
[1,2]Пермь мемлекеттік гуманитарлық-педагогикалық университеті, Пермь қ., Ресей

Аңдатпа. Қазіргі білім берудің интернационалдануы жағдайында ресейлік жоғары оқу орындарында шетелдік студенттердің саны артуда. Бұл жағдай оқу орындарына олардың оқу үдерісіне және әлеуметтік-мәдени ортаға сәтті бейімделуін қамтамасыз ету міндетін жүктейді. Осы міндетті шешудің ең тиімді құралдарының бірі – дене шынықтыру-сауықтыру іс-шаралары. Олар бір мезетте

бірнеше функцияны орындайды: студенттердің физикалық денсаулығын нығайту, психоэмоционалдық кернеуді төмендету, коммуникативтік дағдыларды дамыту және оқу қызметіне оң мотивация қалыптастыру.

Мақалада шетелдік студенттерді бейімдеудің құралы ретінде дене мәдениетін пайдаланудың теориялық негіздері ашып көрсетіледі. Дене белсенділігі әмбебап сипатқа ие екендігі атап өтіледі, ол тілдік және мәдени кедергілерді жеңуге, тұлғааралық өзара қарым-қатынасты дамытуға және студенттік қауымдастыққа интеграциялануға мүмкіндік береді. Әртүрлі түрлері қарастырылады: спорттық-ойын тәжірибелері, фитнес бағдарламалары, туристік-рекреациялық сапарлар, мәдениетаралық спорттық мерекелер мен фестивальдер. Сондай-ақ, студенттердің жеке ерекшеліктерін, физикалық дайындығының деңгейін және мәдени дәстүрлерін ескере отырып икемді бейімдеу қажеттілігі атап өтіледі, бұл іс-шаралардың тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

ЖОО-ның тәрбиелік және білім беру жүйесіне дене жаттығулары мен спортты енгізу шетелдік студенттердің денсаулығын нығайтуға ғана емес, сонымен қатар олардың оқу қызметінің сапасын арттыруға, жұмыс қабілеттілігін және күйзеліске төзімділігін жоғарылатуға ықпал етеді. Осылайша, дене шынықтыру-сауықтыру іс-шаралары шетелдік студенттердің тұлғалық үйлесімді дамуына, психофизиологиялық денсаулығын сақтауға және білім беру ортасында сәтті әлеуметтенуіне бағытталған кешенді бейімдеу бағдарламасының маңызды элементі ретінде қарастырылуы тиіс.

Түйінді сөздер: шетелдік студенттер, бейімделу, оқу қызметі, дене мәдениеті, дене шынықтыру-сауықтыру іс-шаралары, мәдениетаралық интеграция.

PHYSICAL AND HEALTH-IMPROVING ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS TO EDUCATIONAL ACTIVITIES

Novikov M.A[1]., postgraduate student, Sharova L.V[2]., doctor of biological sciences, professor

[1,2]Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia

Abstract. With the internationalization of modern education, an increasing number of international students are studying at Russian universities, challenging educational institutions to ensure their successful adaptation to the educational process and sociocultural environment. One of the most effective means of addressing this challenge is physical education and health activities, which serve several functions simultaneously: strengthening physical health, reducing psycho-emotional stress, developing communication skills, and fostering positive motivation for academic activity.

This article explores the theoretical foundations for using physical education as a tool for international student adaptation. It notes that physical activity is universal in nature, allowing students to overcome language and cultural barriers, foster positive interpersonal interactions, and stimulate integration into the student community. Various forms of physical education and health activities are considered, including sports and games, fitness programs, tourism and recreational trips, and intercultural sports festivals and events. The need for flexible adaptation of these activities to the individual characteristics, level of physical fitness, and cultural traditions of students is emphasized, thereby increasing their effectiveness.

The results show that the inclusion of physical exercise and sports activities in the university's educational and training programs not only promotes the health of international students but also improves their academic performance by enhancing their performance and resilience to stress. Therefore, physical education and health activities should be considered an important element of a comprehensive adaptation program for international students, focused on harmonious personal development, maintaining psychophysiological health, and successfully socializing in the educational environment.

Key words: foreign students, adaptation, educational activities, physical education, physical education and health events, intercultural integration.

Современная система высшего образования характеризуется ростом процессов интернационализации, что выражается в увеличении числа иностранных студентов, осваивающих образовательные программы в российских вузах. Согласно данным Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, наблюдается устойчивая тенденция к расширению академической мобильности, что, с одной стороны, повышает конкурентоспособность отечественной образовательной системы, а с другой порождает необходимость разработки эффективных механизмов адаптации иностранных студентов к условиям учебной и социокультурной среды.

Проблема адаптации иностранных студентов носит комплексный характер и охватывает когнитивный, психологический, социокультурный и физиологический уровни. Наиболее распространёнными трудностями являются: недостаточный уровень владения языком обучения, различия в методах преподавания и образовательных традициях, барьеры межкультурной коммуникации, климатические и бытовые факторы. В совокупности данные обстоятельства обусловливают возникновение стрессовых состояний, снижение учебной мотивации и ухудшение показателей учебной деятельности. Особое место в системе мер, направленных на оптимизацию адаптационного процесса, занимают физкультурно-оздоровительные мероприятия, которые в современных условиях приобретают интегративное значение. Физическая культура рассматривается в научной литературе не только как средство укрепления здоровья и профилактики заболеваний, связанных с гиподинамией, но и как важный социально-педагогический инструмент, обеспечивающий формирование коммуникативных навыков, развитие межкультурной толерантности и снижение психоэмоционального напряжения [2, с. 8-10].

Актуальность исследования обусловлена, во-первых, объективной необходимостью создания условий для сохранения и укрепления здоровья иностранных обучающихся, испытывающих повышенные адаптационные нагрузки; во-вторых, недостаточной разработанностью методических основ организации физкультурно-оздоровительных мероприятий с учётом национальных, культурных и индивидуально-личностных особенностей данной категории студентов. Следует отметить, что физическая культура обладает универсальными коммуникативными возможностями. В условиях языковых и культурных различий физическая активность позволяет выстраивать межличностные связи, облегчать процессы взаимодействия и формировать позитивное отношение к вузовской среде. Физкультурно-оздоровительные мероприятия выполняют функцию «социального медиатора», упрощая процесс включения иностранных студентов в академическое сообщество [2, с. 13-15].

Современная образовательная среда российских вузов представляет собой сложную систему межкультурного взаимодействия, в которой процесс обучения иностранных студентов требует комплексного подхода. Приезжая в другую страну, молодые люди оказываются в новых социальных, культурных и климатических условиях. Это сопровождается изменением привычного образа жизни, необходимостью приспособления к новым правилам поведения, нормам и требованиям учебного процесса. Процесс адаптации может вызывать стресс, чувство отчуждения, усталость и даже соматические расстройства. Педагогическая практика показывает, что успешность адаптации иностранных студентов во многом зависит от того, насколько грамотно в образовательном учреждении выстроена система поддержки — не только академической, но и социально-психологической. Одним из ключевых факторов, влияющих на процесс включения иностранцев в образовательную и культурную среду вуза, являются физкультурно-оздоровительные мероприятия, выступающие в качестве мощного интеграционного ресурса. Они создают возможность для самореализации, укрепляют здоровье, развивают чувство коллективизма и снижают уровень межкультурной напряженности. Физическая культура как часть общей культуры человека способствует развитию способности к самоорганизации, формированию положительного отношения к жизни и к учебной деятельности. В этом контексте физкультурно-оздоровительные мероприятия становятся не просто элементом воспитательной работы, а инструментом гуманистического воспитания и личностного роста студентов [2, с.8-9, 3, с. 277-283].

Физическая культура и спорт выполняют важные функции в процессе адаптации иностранных студентов. Они не только способствуют укреплению физического

здоровья, но и обеспечивают формирование устойчивых коммуникативных связей в новой социокультурной среде. Через участие в коллективных формах физкультурной деятельности происходит естественное включение иностранцев в жизнь студенческого сообщества, что облегчает преодоление языковых и поведенческих барьеров. Систематические занятия физическими упражнениями повышают когнитивные способности, активизируют процессы мышления и улучшают эмоциональную устойчивость. Таким образом, физическая культура способствует повышению учебной мотивации и успешности освоения образовательных программ. Особенно важен аспект эмоциональной разрядки: физическая активность помогает преодолеть стресс, вызванный переездом, новыми требованиями и адаптационными трудностями. Физическая культура формирует такие личностные качества, как уверенность, настойчивость, самостоятельность и ответственность, что напрямую связано с успешностью обучения. Кроме того, физкультурные мероприятия служат площадкой для межкультурного диалога, взаимопонимания и формирования толерантности между представителями разных стран и народов [1, с.17-23].

Физкультурно-оздоровительная работа в вузе должна носить системный и многоуровневый характер. Она может включать как обязательные, так и внеаудиторные формы работы, направленные на комплексное развитие личности иностранного студента.

К основным формам физкультурно-оздоровительной деятельности относятся:

1. Учебные занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт» — основа формирования двигательных умений, освоения методики самостоятельных занятий и развития интереса к здоровому образу жизни.
2. Спортивные секции и клубы по интересам, где студенты могут развивать свои способности, совершенствовать технику в знакомых или новых видах спорта, общаться в неформальной обстановке.
3. Массовые спортивные праздники, фестивали и спартакиады, в которых участвуют как иностранные, так и российские студенты. Эти мероприятия способствуют укреплению дружеских отношений, снятию психологических барьеров и обмену культурными традициями.
4. Оздоровительные и рекреационные мероприятия — прогулки, турпоходы, фитнес-программы, занятия йогой и дыхательной гимнастикой. Они направлены на восстановление физического и психического равновесия, повышение жизненного тонуса.
5. Интерактивные формы занятий — спортивные квизы, игровые тренинги, командные челленджи, направленные на вовлечение студентов с разным уровнем подготовки [1, с.288-292].

Эффективность физкультурно-оздоровительной работы повышается при сочетании традиционных и инновационных методов обучения. Например, использование цифровых технологий (мобильных приложений для контроля физической активности, фитнес-трекеров, онлайн-платформ для тренировок) способствует индивидуализации процесса и развитию самоконтроля.

Система физкультурно-оздоровительных мероприятий должна включать разнообразные формы двигательной активности, которые сочетают оздоровительную, воспитательную и коммуникативную функции. Основной целью таких мероприятий является создание условий для гармоничного развития личности, укрепления физического здоровья и повышения уровня социальной адаптации иностранных студентов. Ниже представлена таблица, отражающая примерную структуру физкультурно-оздоровительных мероприятий, реализуемых в образовательной среде высшего учебного заведения.

Таблица 1 - Физкультурно-оздоровительные мероприятия для иностранных студентов

	Вид мероприятия	Цель проведения	Основные формы и методы	Ожидаемые результаты	Периодичность
	Утренняя гимнастика	формирование привычки к ежедневной двигательной активности	групповые занятия на свежем воздухе, музыкальное сопровождение	повышение тонуса, улучшение настроения и работоспособности	ежедневно
	Спортивные игры (баскетбол, волейбол, футбол)	развитие командных навыков и интеграция в студенческое сообщество	игровые тренировки, мини-турниры	повышение коммуникативной активности, снижение стресса	2–3 раза в неделю
	Туристические походы и экскурсии	знакомство с культурой региона и укрепление физического здоровья	пешие прогулки, спортивные походы выходного дня	повышение выносливости, культурная адаптация	1 раз в месяц
	Фитнес-программы (аэробика, йога, пилатес)	развитие гибкости, улучшение физического состояния	занятия в спортивном зале, видеоуроки	улучшение осанки, снижение утомляемости	2 раза в неделю
	Массовые спортивные праздники и фестивали	социализация и вовлечение в культурно-спортивную жизнь вуза	спартакиады, квесты, эстафеты	повышение мотивации к занятиям физкультурой, формирование позитивного образа вуза	1–2 раза в семестр
	Занятия плаванием	профилактика нарушений опорно-двигательного аппарата и стрессовых состояний	посещение бассейна, индивидуальные и групповые тренировки	развитие координации, укрепление здоровья	1–2 раза в неделю
	Лекции и мастер-классы по ЗОЖ	формирование знаний о правильном питании и режиме дня	интерактивные лекции, консультации с врачом, беседы	осознание ценности здорового образа жизни	1 раз в месяц
	Релаксационные занятия	снижение психологического напряжения, адаптация к учебной среде	медитация, дыхательные практики	стабилизация эмоционального состояния, повышение концентрации	по необходимости
	Конкурс «Спорт –	развитие межкультур	соревнования смешанных команд,	укрепление дружеских связей между	1 раз в год

	язык дружбы»	ных связей через спорт	культурно-спортивные вечера	студентами разных стран	
0	Волонтёрские акции спортивного характера	развитие социальной активности и лидерских качеств	организация спортивных мероприятий, помощь в проведении турниров	повышение самооценки, развитие организаторских способностей	по плану кафедры

Для того чтобы физкультурно-оздоровительные мероприятия действительно способствовали адаптации иностранных студентов, необходимо создание определённых психолого-педагогических условий, среди которых можно выделить:

1. создание доверительной атмосферы на занятиях, позволяющей студентам чувствовать себя комфортно и безопасно;
2. учёт культурных и религиозных особенностей обучающихся при выборе форм и видов двигательной активности;
3. организация совместных мероприятий с российскими студентами, направленных на развитие межличностных отношений и культурного обмена;
4. внедрение междисциплинарного подхода, при котором физическая культура рассматривается как средство формирования общей культуры личности;
5. педагогическая поддержка и консультирование, включающее информирование студентов о возможностях здорового образа жизни, профилактике стрессов и способах саморегуляции.

Педагогическая деятельность в этой области должна строиться на принципах добровольности, активности, гуманизма и равноправного участия. Только при условии вовлечённости и внутренней мотивации физкультурно-оздоровительная работа становится действительно адаптационным инструментом. Физическая культура — это универсальный язык общения, не требующий перевода. Совместные занятия спортом создают условия для естественного взаимодействия студентов разных национальностей, что способствует формированию позитивного межкультурного опыта. В процессе спортивных игр и соревнований иностранные студенты не только осваивают правила и технику, но и знакомятся с нормами поведения, принятыми в российском обществе, учатся уважать соперников и следовать принципам честной игры. Практика многих вузов показывает, что наиболее эффективными мероприятиями являются дни национальных культур и спорта, где иностранные студенты представляют традиционные виды игр и физических упражнений своих стран. Это усиливает чувство гордости за свою культуру и в то же время формирует уважительное отношение к культурному разнообразию. Таким образом, физкультурно-оздоровительные мероприятия выступают средством формирования толерантности, эмпатии, уважения и взаимопонимания — тех качеств, которые являются основой успешной интеграции в новое социокультурное пространство [2, с.22-27].

Опыт вузов, реализующих программы физкультурно-оздоровительной адаптации, показывает, что системная организация спортивно-оздоровительной работы приводит к положительным результатам:

1. снижается уровень тревожности и эмоционального напряжения у иностранных студентов;
2. повышается учебная мотивация и вовлечённость в образовательный процесс;
3. формируется устойчивая установка на здоровый образ жизни;
4. растёт уровень межкультурной толерантности и коммуникативной активности.

В перспективе развитие физкультурно-оздоровительных мероприятий может быть связано с внедрением международных студенческих проектов, программ обмена спортивным опытом, а также созданием адаптационно-оздоровительных центров на базе вузов. Такие инициативы позволят расширить спектр интеграционных возможностей и сделать физическую культуру ключевым звеном в процессе воспитания личности современного специалиста с высокой культурой здоровья. Физкультурно-оздоровительные мероприятия играют ключевую роль в системе адаптации иностранных студентов к учебной деятельности. Они обеспечивают комплексное воздействие на личность – способствуют укреплению здоровья, развитию межкультурной коммуникации, формированию позитивного эмоционального фона и устойчивой учебной мотивации. Организация деятельности требует научно обоснованного подхода, учитывающего культурное разнообразие студентов, их индивидуальные потребности и уровень физической подготовленности. Только в условиях педагогически продуманной системы физкультурно-оздоровительной работы возможно достижение полноценной интеграции иностранных студентов в образовательное и культурное пространство вуза. Таким образом, физическая культура выступает не только средством оздоровления, но и важнейшим фактором воспитания, социализации и формирования личности современного студента, способного к эффективной учебной, профессиональной и социальной самореализации.

Литература:

1. Ильинич В. И. Физическая культура студентов: учебное пособие. М.: Гардарики, 2000. - 488 с.
2. Кудряшов Н.А. Адаптация студента-иностранца в вузе: проблемы и пути их решения. – Краснодар: Издательский Дом – Юг, 2012. – 78 с.
3. Курамшин Ю. Ф. Теория и методика физической культуры: учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2004. - 464 с.

РАБОТОДАТЕЛИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ И СТАНДАРТОВ БИЗНЕСА В МОДУЛИ НПР ДЛЯ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS И ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

Нуганова А.Г., магистр педагогических наук
заместитель директора по начальным классам СООШГ «Білім»
г. Актобе, nuganova78@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме непрерывного профессионального развития (НПР) педагогов в условиях цифровой трансформации и быстро меняющегося рынка труда. Анализируется стратегическая необходимость вовлечения работодателей (IT-компаний, промышленных предприятий и других секторов бизнеса) в экосистему НПР как ключевых стейкхолдеров и «конечных заказчиков» образовательных результатов.

Автор обосновывает, что прямое взаимодействие с бизнесом является важнейшим ресурсом для актуализации содержания модулей НПР. Особое внимание уделяется интеграции корпоративных требований и стандартов, направленных на формирование у педагогов гибких навыков (soft skills) (проектный менеджмент, критическое мышление, эффективная обратная связь) и продвинутых цифровых компетенций (кибербезопасность, работа с данными, облачные технологии).

В статье представлены механизмы эффективной интеграции, включая совместную разработку программ (Co-Design), организацию стажировок, привлечение бизнес-экспертов в качестве тренеров и регулярный аудит содержания. Делается вывод, что стейкхолдерство в лице работодателей трансформирует НПР из формального процесса в динамичный, рыночно-ориентированный инструмент, гарантирующий актуальность и качество профессионального роста педагогических кадров.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие (НПР), образовательное стейкхолдерство, работодатели, soft skills, цифровые компетенции, актуализация содержания, совместная разработка программ.

ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ЖҰМЫС БЕРУШІЛЕР: SOFT SKILLS ЖӘНЕ ПЕДАГОГТЕРДІҢ ЦИФРЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ДАМЫТУ ҮШІН ҒӨП МОДУЛЬДЕРІНЕ БИЗНЕС ТАЛАПТАРЫ МЕН СТАНДАРТТАРЫН ИНТЕГРАЦИЯЛАУ

Нуганова А.Г., педагогика ғылымдарының магистрі
директордың бастауыш сыныптар жөніндегі орынбасары «Білім» ОМГ
қ. Актобе, nuganova78@mail.ru

Аннотация. Мақала цифрлық трансформация және тез өзгеретін еңбек нарығы жағдайында мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуының өзекті мәселесіне арналған. Негізгі стейкхолдерлер және білім беру нәтижелерінің "түпкілікті тапсырыс берушілері" ретінде жұмыс берушілерді (IT-компаниялар, өнеркәсіптік кәсіпорындар және басқа да бизнес секторлары) ҒЗЖ экожүйесіне тартудың стратегиялық қажеттілігі талданады.

Автор бизнеспен тікелей өзара әрекеттесу NPR модульдерінің мазмұнын жаңарту үшін маңызды ресурс екенін негіздейді. Педагогтерде икемді дағдыларды (soft skills) (жобалық менеджмент, сыни ойлау, тиімді кері байланыс) және озық цифрлық құзыреттіліктерді (киберқауіпсіздік, деректермен жұмыс, бұлтты технологиялар) қалыптастыруға бағытталған корпоративтік талаптар мен стандарттарды біріктіруге ерекше назар аударылады.

Мақалада бағдарламаларды бірлесіп әзірлеуді (Co-Design), тағылымдамаларды ұйымдастыруды, бизнес-сарапшыларды сапаға тартуды қоса алғанда, тиімді интеграция тетіктері ұсынылған.

Түйінді сөздер: үздіксіз кәсіби даму (ҒПР), білім беру стейкхолдерлігі, жұмыс берушілер, soft skills, цифрлық құзыреттер, мазмұнды өзектендіру, бағдарламаларды бірлесіп әзірлеу.

EMPLOYERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS: INTEGRATION OF BUSINESS REQUIREMENTS AND STANDARDS INTO NRE MODULES FOR THE DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS AND DIGITAL COMPETENCIES OF TEACHERS

Nuganova A.G., Master of Pedagogical Sciences
Deputy Director for Primary Schools, Secondary School «Bilim»
Aktobe, nuganova78@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the actual problem of continuous professional development (CPD) of teachers in the conditions of digital transformation and a rapidly changing labor market. The strategic necessity of involving employers (IT-companies, industrial enterprises and other business sectors) in the CPD ecosystem as key stakeholders and “end customers” of educational results is analyzed.

The author substantiates that direct interaction with business is the most important resource for updating the content of CPD modules. Special attention is paid to the integration of corporate requirements and standards aimed at developing teachers' flexible skills (soft skills) (project management, critical thinking, effective feedback) and advanced digital competencies (cybersecurity, data handling, cloud technologies).

The article presents mechanisms for effective integration, including the collaborative development of programs (Co-Design), the organization of internships, and the involvement of business experts.

Keywords: continuous professional development (CPD), educational stakeholderism, employers, soft skills, digital competencies, content updating, and collaborative program development.

Введение: От формального образования к рыночной актуальности

Современная экосистема непрерывного профессионального развития (НПР) педагогов сталкивается с необходимостью радикальной перестройки. Глобальные вызовы, связанные с цифровой трансформацией и быстрым изменением рынка труда, требуют от учителей не только глубоких предметных знаний, но и гибких навыков (soft skills), а также продвинутых цифровых компетенций. Формальные курсы повышения квалификации часто не успевают за этими изменениями. В этой связи ключевым ресурсом для актуализации содержания НПР становится образовательное

стейкхолдерство, а именно — прямое вовлечение работодателей (представителей IT-компаний, промышленных предприятий, сферы услуг) в процесс обучения педагогов. Их требования и стандарты становятся важнейшим источником для проектирования *релевантных* модулей НПР.

Традиционно НПР ориентировалось на педагогические и методические стандарты. Однако сегодня школы и вузы готовят выпускников для работы в условиях, которые диктует бизнес. Работодатели выступают в роли «конечных заказчиков» образовательных результатов и лучше всех знают, какие именно компетенции критически важны для успеха в XXI веке.

Работодатели, оценивая будущих выпускников вузов и колледжей (которые являются "продуктом" всей системы образования), прежде всего, нуждаются в сотрудниках, владеющих **ключевыми «мягкими» навыками (soft skills)**. Эти навыки закладываются именно в начальной школе.

Компетенция, востребованная бизнесом	**База, закладываемая в начальной школе**
Командная работа и сотрудничество	Умение работать в группе, принимать чужую точку зрения, освоение норм коллективной деятельности.
Организованность и тайм-менеджмент	Начальные навыки самообслуживания, организация рабочего места, понимание структуры дня, умение переключаться между видами деятельности.
Критическое мышление и решение проблем	Использование логических операций (анализ, сравнение, обобщение), способность решать учебные проблемы, восприятие обратной связи.
Инициативность и ответственность	Способность работать автономно, ответственность за выполнение своей части работы, мотивация к познанию и труду.
Коммуникативные навыки	Развитие письменной и устной речи, умение конструктивно общаться.

Таким образом, работодатели косвенно, через требования к будущим сотрудникам, диктуют необходимость акцента на **развитии функциональной грамотности** и **УУД** уже с первых классов.

Работодатели не формулируют запрос к ученикам, но они активно участвуют в разработке профессиональных стандартов педагогов. Эти стандарты напрямую влияют на то, какие компетенции должны формировать учителя начальных классов.

Требование к "мягким" навыкам учителя: Если стандарт требует от учителя владения проектным мышлением или навыками организации групповой работы, это автоматически стимулирует учителя внедрять соответствующие методы и, следовательно, формировать эти навыки у детей.

Функциональная грамотность: Работодатели через профстандарты закрепляют требование к учителю формировать у учащихся функциональную грамотность (математическую, читательскую, естественнонаучную) — то есть способность применять базовые знания в реальных жизненных ситуациях, что является ключевым для будущей работы.

В итоге, роль работодателей в начальной школе — это стратегический внешний аудит образовательного процесса. Они выступают гарантами того, что начальное образование заложит прочный фундамент общекультурных и метапредметных компетенций, необходимых для успеха в динамичной профессиональной среде.

1. Актуализация Soft Skills

Бизнес-среда требует от сотрудников высокого уровня коммуникации, критического мышления, адаптивности, командной работы и эмоционального интеллекта. Это и есть "мягкие" навыки, которые необходимо развивать в школьниках, но для этого их должны в совершенстве освоить сами педагоги.

Интеграция требований работодателей:

Модули по проектному менеджменту: Внедрение реальных Agile/Scrum методологий, используемых в IT-компаниях, для обучения педагогов организации командной работы учеников.

Тренинги по обратной связи: Освоение техник *конструктивной, ориентированной на развитие* обратной связи, принятых в корпоративной среде, в противовес оценочной функции.

Развитие критического мышления и решения проблем (Problem-Solving): Использование бизнес-кейсов (например, от промышленных предприятий) в качестве учебного материала для учителей, что позволяет им освоить системный подход к решению нестандартных задач.

Актуализация гибких навыков (soft skills) в непрерывном профессиональном развитии (НПР) педагогов, инициированная запросами работодателей, является стратегическим императивом, а не просто методическим усовершенствованием. Работодатели выступают в роли ключевых валидаторов того, какие именно социальные, коммуникативные и когнитивные навыки критически необходимы для успеха в XXI веке (например, Agile-мышление, конструктивная обратная связь, системное решение проблем). Интеграция этих стандартов в модули НПР гарантирует, что педагоги не просто узнают о важности soft skills, но и осваивают их как прикладные инструменты.

Внедрение бизнес-кейсов и корпоративных методологий (например, Scrum) в педагогические практики позволяет учителям развивать эти навыки в себе, чтобы затем эффективно моделировать и формировать их у учеников. Таким образом, актуализация Soft Skills через стандарты работодателей превращает педагога в проводника между академической средой и требованиями современного рынка труда, обеспечивая школьникам прочный фундамент для будущей профессиональной самореализации.

2. Формирование цифровых компетенций

Цифровая трансформация в образовании — это не просто умение пользоваться компьютером. Это владение инструментами анализа данных, кибербезопасности, создания контента и программирования на уровне, позволяющем интегрировать их в учебный процесс.

Сертификация и стандарты IT-сферы: Включение в НПР модулей, соответствующих отраслевым стандартам (например, базовые курсы по работе с облачными технологиями, элементами Big Data, или инструментами ML/AI), разработанных совместно с технологическими партнерами.

Практикумы по кибербезопасности: Обучение педагогов основам защиты данных и цифровой гигиены на основе корпоративных стандартов IT-безопасности.

Навыки работы с инструментами коллективной разработки: Освоение систем управления проектами и совместной работы (например, Trello, Jira, Miro), которые являются стандартом в современных командах.

Механизмы эффективной интеграции

Для успешного внедрения требований бизнеса в модули НПР необходимо создать устойчивые механизмы взаимодействия:

Совместная разработка программ (Co-Design): Работодатели должны быть не просто консультантами, а полноправными участниками проектирования модулей НПР.

Это включает регулярные «круглые столы» и рабочие группы по валидации учебных планов.

Менторство и стажировки: Организация краткосрочных стажировок педагогов на предприятиях (в IT-отделах, R&D центрах) для непосредственного погружения в реальную рабочую среду и изучение прикладных компетенций.

Привлечение бизнес-экспертов: Прямое участие сотрудников компаний в качестве преподавателей или тренеров в рамках модулей НПР. Это обеспечивает немедленную актуализацию контента и передачу практического опыта.

Регулярный Аудит: Внедрение системы аудита модулей НПР со стороны внешних стейкхолдеров для оценки их соответствия текущим рыночным требованиям.

Системная интеграция стандартов работодателей является критическим звеном в создании актуальной и востребованной системы непрерывного профессионального развития педагогов. Этот процесс выходит за рамки простого консультирования, становясь механизмом двусторонней валидации, где образовательная среда синхронизируется с реальными потребностями рынка труда.

Ключевой результат интеграции - это трансформация требований бизнеса (например, корпоративных стандартов на Agile-методологии, Big Data или UX/UI-дизайн) в конкретные, измеримые учебные модули и Фонды оценочных средств для НПР. Методы, такие как совместная разработка (Co-Design), организация производственных стажировок и привлечение бизнес-тренеров, гарантируют, что педагоги осваивают компетенции не в абстрактном, а в прикладном и контекстуальном формате.

Таким образом, стандарты работодателей служат внешним аудитором качества и катализатором инноваций в НПР. Это обеспечивает, что педагогические кадры будут не просто соответствовать формальным квалификационным требованиям, но и владеть навыками будущего, которые они смогут эффективно транслировать своим ученикам. В конечном счёте, это делает образовательную систему гибкой и проактивной в ответ на вызовы цифровой экономики.

Заключение: Стейкхолдерство как залог качества

Система непрерывного профессионального развития (НПР) педагогов стоит перед критически важной задачей: трансформироваться из формального требования в динамичную, рыночно-ориентированную экосистему. Проведённый анализ чётко демонстрирует, что достижение этой цели невозможно без активного и системного вовлечения работодателей — ключевых стейкхолдеров, выступающих в роли «агентов актуализации» и «конечных заказчиков» образовательных результатов.

Интеграция требований и стандартов бизнеса (IT-компаний, промышленных предприятий и др.) в модули НПР — это не просто дополнительный элемент, а стратегическая основа для обеспечения релевантности педагогических кадров. Именно работодатели определяют, какие гибкие навыки (soft skills) (от командной работы и критического мышления до навыков самоорганизации) и цифровые компетенции действительно востребованы в экономике XXI века.

Эффективное образовательное стейкхолдерство требует перехода от разовых консультаций к системе совместной ответственности и постоянного сотрудничества. Механизмы вроде совместной разработки (Co-Design) учебных программ, целевых стажировок и привлечения бизнес-экспертов в качестве преподавателей позволяют преодолеть разрыв между академической теорией и прикладной практикой.

Интеграция требований и стандартов работодателей в модули НПР — это не дань моде, а стратегическая необходимость. Такой подход позволяет преодолеть разрыв между академическими знаниями и практической применимостью, гарантируя, что педагоги овладеют навыками, которые они смогут эффективно передать следующему

поколению. Образовательное стейкхолдерство в лице бизнеса превращает НПР из формальной процедуры в динамичный, рыночно-ориентированный процесс, обеспечивающий актуальность и высокое качество профессионального развития педагогов.

Таким образом, НПР, основанное на стейкхолдерстве, превращается в проактивный инструмент, который не догоняет изменения, а предвосхищает их. Это обеспечивает устойчивое развитие самой образовательной организации и, что самое важное, гарантирует, что выпускники школ и вузов будут обладать компетенциями, необходимыми для успешного вхождения в профессиональную жизнь. В конечном счёте, вовлечение работодателей - это инвестиция в качество человеческого капитала страны.

Литература:

1. Байденко В. И. Выявление компетенций в образовании: основные ориентиры // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 1. – С. 22-29.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
3. Иванова С. В. Стратегии развития непрерывного образования в России: теоретико-методологические основы // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 1. – С. 9-27.
4. Каспржак А. Г. Институциональная среда повышения квалификации педагогов: проблемы и перспективы // Вопросы образования. – 2017. – № 2. – С. 8-27.
5. Рыбаков А. В. Soft Skills в системе профессионального образования: опыт интеграции требований работодателей // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 1. – С. 135-149.
6. Тимошина И. Н., Александрова Е. А. Роль работодателей в формировании образовательного запроса и оценке качества подготовки специалистов // Вестник высшей школы. – 2019. – № 7. – С. 45-53.
7. Фрумин И. Д., Добрякова М.С. Что такое универсальные компетенции и как их развивать? // Вопросы образования. – 2012. – № 1. – С. 62-92.
8. Чернобай Е. В. Современные подходы к оценке цифровых компетенций учителей в контексте профессионального стандарта // Информатизация образования и науки. – 2020. – № 4 (48). – С. 13-20.
9. OECD. The Future of Education and Skills 2030: Learning Compass 2030. Paris: OECD Publishing, 2019.
10. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2023. Geneva: WEF, 2023.

ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: ПРОБЛЕМЫ ПОДБОРА НАСТАВНИКОВ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Селиверстова М.В., кандидат педагогических наук, доцент

Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут

2025okant@gmail.com, ORCID 0009-0004-7729-2790

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные вопросы подбора наставников для молодых специалистов в образовательных учреждениях. Отмечается недостаточность теоретико-методологической проработанности данной проблематики, а также отмечается низкая эффективность действующих механизмов подбора наставников, приводящих к недостаточному уровню профессиональной адаптации молодых педагогов и отсутствию полноценной передачи опыта.

Авторами проведен анализ подходов к формированию пар «наставник-молодой специалист», выявлены основные причины неудач, обусловленные отсутствием ясных критериев подбора наставников и недооценкой индивидуальности как самих наставников, так и молодых специалистов. Исследованы ключевые характеристики, определяющие успех наставничества, выделены приоритетные направления модернизации процесса подбора наставников.

Ключевые слова: подбор наставников, молодые специалисты, профессиональное сопровождение, адаптация молодых специалистов, эффективность наставничества, система наставничества.

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ НАСТАВНИЧЕСТВО ЖҮЙЕСІН ОҢТАЙЛАНДЫРУ: НАСТАВНИКТЕРДІ ІРІКТЕУ МӘСЕЛЕЛЕРІ ЖӘНЕ ДАМУ БОЛАШАҒЫ

Селиверстова М.В., педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент
Сургут мемлекеттік педагогикалық университеті, Сургут қ.
2025okant@gmail.com, ORCID 0009-0004-7729-2790

Аңдатпа. Мақалада білім беру ұйымдарында жас мамандарға арналған наставниктік жүйеде наставниктерді іріктеу мәселелері қарастырылады. Автор білім беру ұйымдарындағы наставниктерді таңдау мәселесінің теориялық және әдістемелік тұрғыдан жеткілікті деңгейде зерттелмегенін, сондай-ақ қолданыстағы іріктеу тетіктерінің тиімділігінің төмендігін атап өтеді. Бұл жағдай жас педагогтардың кәсіби бейімделу деңгейінің жеткіліксіз болуына және тәжірибе алмасу үдерісінің толық жүзеге аспауына әкеліп соғады.

Зерттеу барысында «тәлімгер – жас маман» жұптарын қалыптастыруға арналған түрлі тәсілдер талданды. Наставниктерді іріктеу критерийлерінің айқын болмауы және наставник пен жас маманның жеке ерекшеліктерін ескермеу негізгі қиындықтардың бірі ретінде анықталды. Мақалада наставниктік үдерістің табыстылығын айқындайтын негізгі сипаттамалар қарастырылып, наставниктерді іріктеу жүйесін жетілдірудің басым бағыттары ұсынылған.

Түйінді сөздер: наставниктерді іріктеу, жас мамандар, кәсіби қолдау, жас мамандардың бейімделуі, наставниктік тиімділік, наставниктік жүйе.

OPTIMIZATION OF THE TUTORING SYSTEM IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: PROBLEMS OF TUTOR SELECTION AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Seliverstova M.V, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Surgut State Pedagogical University, Surgut
2025okant@gmail.com, ORCID 0009-0004-7729-2790

Abstract: The article discusses current issues of the selection of mentors for young professionals in educational institutions. The lack of theoretical and methodological elaboration of this issue is noted, as well as the low effectiveness of existing mentoring selection mechanisms, leading to an insufficient level of professional adaptation of young teachers and the lack of full-fledged transfer of experience. The authors analyzed approaches to the formation of mentor-young specialist pairs, identified the main causes of failures due to the lack of clear criteria for the selection of mentors and underestimation of the individuality of both mentors and young professionals. The key characteristics determining the success of mentoring are investigated, priority directions of modernization of the process of mentor selection are highlighted.

Keywords: mentor selection, young specialists, professional support, adaptation of young specialists, mentoring effectiveness, mentoring system.

В современных условиях развития системы образования значительную роль играют вопросы привлечения, удержания и закрепления в коллективе профессионально подготовленных молодых специалистов способных управлять процессом формирования. обучения и развития обучающихся. Для руководителей образовательных организаций данный вопрос на сегодняшний день особенно актуален. Образовательные организации остро нуждаются в молодых специалистах – учителях, имеющих широкий кругозор в своей предметной области, а также способность видеть взаимосвязи между различными направлениями учебного процесса и внеклассной деятельностью. Обращаясь к анализу состояния системы образования в РФ, удалось установить, что для периода 2016-2021 гг. свойственна негативная тенденция — это старение педагогических работников (учителей) в целом. При обсуждении данной тенденции на федеральном уровне наблюдается снижение численности педагогов в возрасте до 45-47 лет. Наблюдается диспропорция между возрастными характеристиками учителей, что

свидетельствует о старении педагогического состава и недостаточным количеством молодых учителей.

Это актуализирует проблемы привлечения, удержания, закрепления и лояльности молодых специалистов (учителей) в системе образования, поиска новых управленческих средств, методов и технологий ее успешного решения.

Опыт организаций по решению проблем закрепления и лояльности молодых специалистов (учителей) показывает, что одним из эффективных условий является система наставничества. Процесс освоения новой социальной роли является критически сложным для молодого специалиста, в такой момент ему необходима поддержка. Такую поддержку может обеспечить опытный коллега-наставник. Наставничество представляет собой целенаправленную деятельность руководителей и (или) наиболее опытных специалистов по оказанию помощи молодым специалистам, в отношении которых осуществляется наставничество в профессиональном становлении, развитии и адаптации к самостоятельному выполнению профессиональных обязанностей, повышению заинтересованности в высокой результативности профессиональной деятельности.

Важно отметить, что решение проблем закрепления и лояльности молодых специалистов (учителей) разной направленности, поиска новых управленческих средств, методов и технологий ее успешного решения тесно связано с процессом адаптации субъектов.

В зависимости от профессиональной сферы процесс адаптации имеет свои особенности. На современном этапе разрабатываются различные программы адаптации молодых специалистов, например, в подразделениях, подчиненных МЧС России, в подразделениях охраны учреждений уголовно-исполнительной системы, особое место в исследованиях занимает проблема адаптации и закрепления молодых специалистов [1]. Адаптация молодых специалистов рассматривается в рамках работ по управлению персоналом (А.П. Егоршин, И.А. Епишкин, Т.Ю. Базаров и др.) [2]. В данных трудах находим теорию о видах адаптации. Анализируя диссертационные исследования, можно сделать вывод о том, что в советское время основной акцент делался именно на профессиональной адаптации, в 2000-х обращаются и к социальному аспекту адаптации. При этом рассматривают проблемы общие для всех молодых педагогов, так и для отдельных специальностей.

Анализ состояния социально-профессиональной адаптации молодых учителей, выявление факторов и противоречий, влияющих на ее эффективность в системе образования, позволяют вырабатывать программы, технологии сопровождения и управления адаптацией молодых специалистов. Авторы предлагают варианты программ в контексте психолого-педагогического сопровождения, индивидуальные модели профессиональной адаптации, рассматривают возможности различных средств адаптации, например, дистанционные и интерактивные технологии. Сегодня одним из самых популярных и эффективных механизмов адаптации является наставничество.

В изучении института наставничества, в истории нашей страны можно выделить следующие проблемные этапы:

1. Наставничество – как способ профессионального обучения без отрыва от производства

2. Наставничество – как процесс развитие не только профессиональных навыков, но и личности подопечного.

3. Наставничество – как процесс обоюдного развития подопечного и наставника.

Сегодня наставничество в России переживает новый подъем. Появились современные исследования этого явления (К.В. Колесниченко, Е.Н. Фомин, А.Р. Масалимова и др.) [3]. Наставничество как метод организационно-кадровой работы

активно используется в рамках деятельности трудовых коллективов, в бизнесе, на государственной службе, как форма корпоративного обучения персонала в целом и непосредственно в системе образования [6].

Проведенный анализ нормативно правового обеспечения показал, что проблемам адаптации молодых специалистов и регулирования системы наставничества в образовании посвящен ряд нормативных актов. Цель внедрения целевой модели наставничества является максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях неопределенности, а также создание условий для формирования эффективной системы поддержки, самоопределения и профессиональной ориентации всех обучающихся в возрасте от 10 лет, педагогических работников (далее - педагоги) разных уровней образования и молодых специалистов, проживающих на территории Российской Федерации. [4, 5].

Считаем важным представить отдельные результаты исследования реализуемой системы наставничества в образовательных организациях ХМАО-Югры за период 2021 – 2023 гг. В исследовании принимали участие наставники и молодые специалисты со стажем до 3 лет. Структура выборки характеризуется соотношением опытных наставников и молодых специалистов в пропорции 1:3.

По гендерному признаку, основными участниками исследования были лица женского пола. По показателю «стаж работы» у наставников он варьируется от 18 до 42 лет, стаж работы молодых специалистов от 1 месяца до 3 лет.

Анализируя ответы респондентов, было установлено, что наставники (84%) имеют достаточно полную осведомленность о системе наставничества и готовы в ней работать. В исследовании важным был вопрос подготовки и повышения квалификации к выполнению деятельности наставника. Среди ответов было выделено, что более 85% опрошенных не повышали квалификацию в части наставничества.

Заслуживает внимания блок вопросов, направленный на изучение мнений молодых специалистов о необходимости и целесообразности наставника. Результаты ответов на вопрос о том, насколько молодые специалисты нуждаются в помощи наставника представлены на рисунке 1.

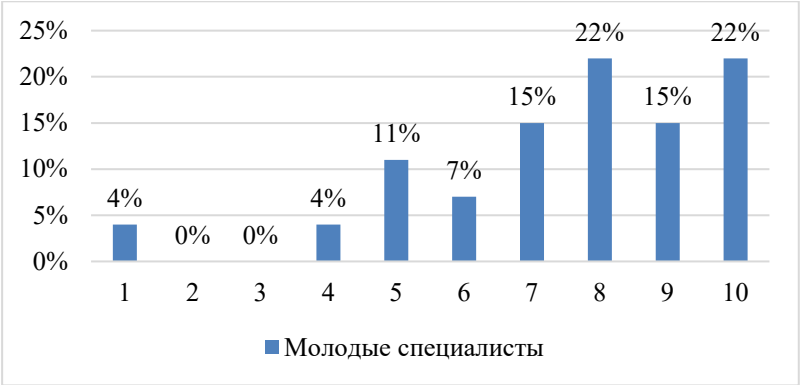


Рисунок 1 – Результаты ответов молодых специалистов на вопрос о необходимости помощи наставника

Наибольшее число опрошенных молодых специалистов выразили свое мнение, отметив по 10-балльной шкале максимальные значения в диапазоне от 8 до 10 баллов. При этом наименьшее значение в диапазоне от 1 до 3 баллов было отмечено у 4% опрошенных молодых специалистов.

Результаты ответов на вопрос «Кто оказал Вам наибольшую помощь в период адаптации?» в обобщенном виде представлены на рисунке 2.

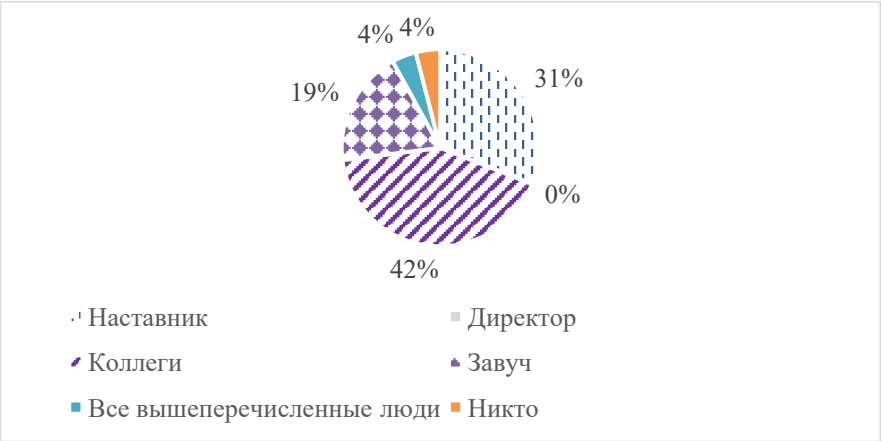


Рисунок 2 – Результаты ответов молодых специалистов на вопрос о том, кто им оказал наибольшую помощь в период адаптации

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинству молодых специалистов необходимая помощь в период адаптации была оказана коллегами по работе, непосредственным наставником, а также административно-управленским персоналом (завуч и директор). Эти результаты свидетельствуют, о комплексной поддержке и сопровождении молодых специалистов в период адаптации. Одновременно, результаты подтверждают эффективность существующей системы поддержки начинающих педагогов и указывают на необходимость дальнейшего совершенствования механизмов наставничества и административных ресурсов для оптимизации процессов адаптации молодых специалистов в образовательных учреждениях

Далее следуют вопросы, которые были заданы и молодым специалистам, и наставникам. Для оценки существующего механизма формирования пар «наставник-молодой специалист» были предложены три варианта ответов. На рисунке 3 представлены результаты ответов наставников и молодых специалистов.

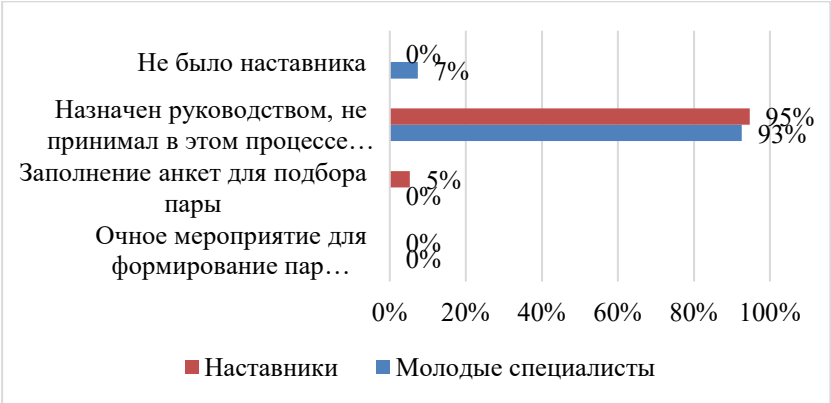


Рисунок 3 – Результаты ответов наставников и молодых специалистов на вопрос о формировании пар «наставник-молодой специалист»

Подавляющее большинство респондентов отметили, что доминирующим вариантом формирования пар «наставник-молодой специалиста» является назначение наставника/молодого специалиста руководством образовательной организации. Важно

отметить, что при таком подходе зачастую игнорируются важнейшие критерии совместимости наставника и молодого специалиста, что в свою очередь может привести к снижению эффективности наставнического взаимодействия, проблемам взаимопонимания и низкой удовлетворенности обеих сторон процессом кооперации.

Далее следует вопрос об образе наставника. Были предложены следующие описания наставников:

1) Навигатор – помогает молодому учителю ознакомиться с деятельностью всех структурных подразделений образовательного учреждения; дает возможность осознать ему свое место в системе школы, осуществляет пошаговое руководство процессом профессионального становления;

2) Эталон – для молодого учителя наставник становится примером для подражания в организации педагогической деятельности, что позволяет стимулировать процесс профессионального становления начинающего педагога;

3) Консультант – участвует в процессе профессионального становления молодого учителя эпизодически, когда он об этом попросит;

4) Контролер – постоянно контролирует процесс профессионального становления молодого учителя, предоставляя ему возможность самостоятельно осуществлять педагогическую деятельность;

5) Активист – считает, что «жизнь научит», поэтому свою роль сводит к тому, чтобы создать ситуации для молодого учителя максимального получения опыта.

Результаты ответов молодых специалистов и наставников на вопрос об образе наставника представлены на рисунке 4.

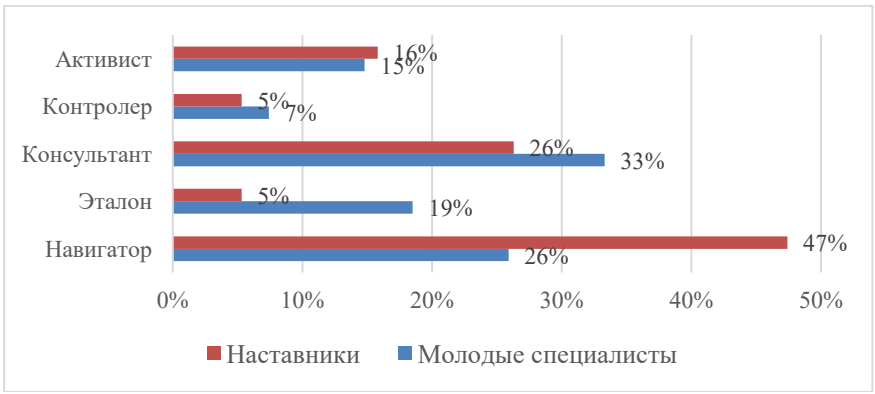


Рисунок 4 – Результаты ответов наставников и молодых специалистов на вопрос об образе наставника

Проведенный анализ результатов, представленных на рисунке 4, позволил выявить следующие противоречия: большинство наставников осознают себя навигатором для молодых специалистов, одновременно молодые специалисты представляют наставника как консультанта по возникающим вопросам. Самые непопулярные ответы наставников – контролер и эталон, у молодых специалистов – контролер.

Таким образом, полученные результаты наглядно иллюстрируют проблемы и ограничения существующих подходов к формированию пар наставник-молодой специалист. Система наставничества занимает значимое место в профессиональной деятельности молодых специалистов. В своих ответах респонденты отметили, что в образовательных организациях имеются все необходимые документы, регламентирующие процесс наставничества и адаптации молодых специалистов.

Оценка роли и эффективности системы наставничества в обеспечении профессиональной адаптации молодых специалистов, позволила выделить общие

проблемы, которые заключаются в высоком уровне загруженности, большой урочной нагрузке, что является причиной недостатка времени и других ресурсов для совместной работы наставника и молодого специалиста, двустороннего развития и удовлетворения профессиональных запросов. Стоит отметить, что имеющиеся теоретические наработки в части моделей наставничества в практической среде используются ограниченно. Механизм подбора наставников для молодых специалистов представляет собой сложную многоаспектную проблему, требующую углубленного научного осмысления и дополнительного изучения.

Литература:

1. Цаплин И.С. Актуальные вопросы профессиональной адаптации выпускников образовательных организаций ФСИН России в подразделениях охраны учреждений уголовно-исполнительной системы / Государственная служба и кадры №3. – 2020. – С. 121-125. – URL: https://clck.ru/qpYgP (дата обращения: 03.10.2025).
2. Егоршин, А. П. Основы управления персоналом: учебное пособие / А. П. Егоршин. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва: ИНФРА-М, 2024. — 352 с.
3. Шестеряков И.А. Социально-правовые аспекты наставничества: история и современность. Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2024;(2):99-108. - URL: https://doi.org/10.17803/2311-5998.2024.114.2.099-108 (дата обращения: 03.10.2025).
4. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. N 3273-р Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста. - URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005 (дата обращения: 03.10.2025).
5. Распоряжение от 25 декабря 2019 года N Р-145 Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися - URL: https://docs.cntd.ru/document/564232795 (дата обращения: 03.10.2025).
6. Селиверстова, М. В. Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях / М. В. Селиверстова, Д. А. Беляева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2019. – № 3-2. – С. 110-116. – DOI 10.24411/2500-1000-2019-10671. – EDN LIRQDU.

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Стукаленко Н.М.[1], д.п.н., профессор кафедры социально-педагогических дисциплин
Баймулдина Ж.Т.[2], магистрант
[1,2]Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, nms.nina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу современных требований к организации эффективного учебного процесса в условиях инклюзивной образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки целостной системы, обеспечивающей равный доступ к качественному образованию для детей с особыми образовательными потребностями. В работе уточняются ключевые понятия: дается определение инклюзии как философии принятия, и инклюзивному образованию как системе, нацеленной на максимальное включение каждого обучающегося. Особое внимание уделено режиму организации урока в инклюзивном классе, включая требования к адаптации учебного материала, таймингу и формам работы, необходимым для учета психофизиологических особенностей учеников. В качестве обязательного компонента успешной инклюзии приводятся основные направления работы с родителями, подчеркивается важность их вовлечения в разработку индивидуальных образовательных маршрутов и создание поддерживающей домашней среды. Материалы статьи могут быть использованы для повышения квалификации педагогических кадров и при разработке локальных нормативных актов образовательных учреждений.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивный класс, учебный процесс, инклюзивная среда, инклюзия.

МЕКТЕПТЕ ОҚУ ҮРДІСІН ИНКЛЮЗИВТІ ОРТАДА ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ЗАМАНАУ ТАЛАПТАРЫ

Стукаленко Н.М.[1], п.ғ.д.
әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры
Баймулдина Ж.Т.[2], магистрант
[1,2]А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, nms.nina@mail.ru

Аннотация. Бұл мақалада инклюзивті білім беру ортасында тиімді білім беру процесін ұйымдастырудың қазіргі талаптары талданады. Бұл зерттеудің өзектілігі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың сапалы білімге тең қолжетімділігін қамтамасыз ететін кешенді жүйені әзірлеу қажеттілігінен туындайды. Жұмыста инклюзивті қабылдау философиясы және инклюзивті білім беру әрбір студентті барынша қамтуға бағытталған жүйе ретінде анықтай отырып, негізгі ұғымдарды нақтылайды. Инклюзивті сыныпта сабақтарды ұйымдастыруға, оның ішінде оқушылардың психофизиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, оқу материалдарын, уақытты және жұмыс формаларын бейімдеуге қойылатын талаптарға ерекше назар аударылады. Ата-аналармен жұмыстың негізгі бағыттары табысты инклюзияның міндетті құрамдас бөлігі ретінде көрсетілген, олардың жеке білім беру жолдарын дамытуға және қолайлы үй жағдайын құруға қатысуының маңыздылығын атап өтеді. Мақаланың материалдары педагогикалық кадрлардың біліктілігін арттыру үшін және білім беру ұйымдарының жергілікті нормативтік құқықтық актілерін әзірлеуде пайдаланылуы мүмкін.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, инклюзивті сынып, оқу процесі, инклюзивті орта, инклюзия.

MODERN REQUIREMENTS TO ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS AT SCHOOL IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Stukalenko N.M.[1], Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social and Pedagogical Disciplines
Baimuldina Zh.T.[2], Master's Student
[1,2]A. Myrzakhmetov Kokshetau University, nms.nina@mail.ru

Abstract. This article analyzes current requirements for organizing an effective educational process in an inclusive educational environment. The relevance of this research stems from the need to develop a comprehensive system that ensures equal access to quality education for children with special educational needs. The paper clarifies key concepts, defining inclusion as a philosophy of acceptance and inclusive education as a system aimed at maximizing the inclusion of each student. Particular attention is paid to the organization of lessons in an inclusive classroom, including requirements for adapting educational materials, timing, and work forms necessary to accommodate the psychophysiological characteristics of students. Key areas of work with parents are outlined as a mandatory component of successful inclusion, emphasizing the importance of their involvement in the development of individual educational pathways and the creation of a supportive home environment. The article's materials can be used to improve the qualifications of teaching staff and in the development of local regulations for educational institutions.

Key words: Inclusive education, inclusive classroom, educational process, inclusive environment, inclusion.

Инклюзивное образование - это процесс вовлечения всех детей в образовательный процесс и социальную адаптацию независимо от пола, этнической, религиозной принадлежности, особенностей в развитии и экономического статуса. Благодаря этому процессу в Казахстане дети с особыми образовательными потребностями школьного возраста охвачены обучением (в общеобразовательных школах, специальных организациях образования, специальных классах, на дому, в профшколах и колледжах).

Инклюзивное образование (ИО) – включающее образование. В переводе с английского «inclusion» - «включение», причем такое включение, которое гарантирует поддержку всем включенным субъектам, в каком бы виде она не потребовалась.

Инклюзивное образование включает в себя широкий круг людей, для которых оно должно существовать: это люди, у которых по разным причинам есть проблемы быть включенными в общее образование. Это могут быть национальные меньшинства, дети, проживающие в отдаленных сельских районах, ВИЧ-инфицированные и дети с ограниченными возможностями в развитии. У перечисленных выше групп детей, относящихся к наиболее уязвимым слоям общества, имеются так называемые особые образовательные потребности, удовлетворяя которые только и можно обеспечить им доступ к общему образованию. Так, особой образовательной потребностью детей национальных меньшинств является возможность обучаться на родном языке; детей, проживающих в сельской местности – организация подвоза к школе, которая может находиться от населенного пункта на расстоянии несколько десятков километров и т.д. Более всего особых образовательных потребностей у детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и детей-инвалидов, именно они являются главной фокусной группой, когда речь идет об инклюзивном образовании. Их особые образовательные потребности задаются видом нарушения психофизического развития (нарушением слуха, зрения, интеллекта, речи, мобильности, эмоциональной сферы), с учетом которого нужно строить обучение и воспитание, максимально преодолевая недостатки развития и облегчая детям процесс овладения академическими знаниями и социальными навыками.

Специалисты рассматривают инклюзивное образование только в качестве компонента инклюзивной политики государства в целом. Основной задачей инклюзивного образования является установление здоровых межличностных отношений в обществе. Люди должны научиться нормально относиться к разнообразию человеческих культур, человеческих проявлений и человеческого здоровья в том числе. Инклюзия должна дать детям с ограниченными возможностями шанс максимально интегрироваться в общество. Дети с ограниченными возможностями, в основном общаясь в кругу семьи, не готовы к взрослой жизни. И общеобразовательная организация - это единственная возможность для детей обучаться в режиме инклюзии, общаться с другими детьми и узнавать мир. Инклюзия заключается в том, чтобы дети с ограниченными возможностями обучались вместе с обычными детьми по государственной программе, получая такие же знания, как и другие дети. Единственное, в школах должны быть созданы дополнительные условия, учитывающие состояние здоровья этих детей.

Для учителей общеобразовательной школы важно знать содержание образования детей с особыми образовательными потребностями, предметы «коррекционных компонентов» специальных общеобразовательных школ. Например, при определении содержания обучения детей с нарушениями слуха учитываются как общие задачи образования и воспитания учащихся, так и специальные. Обучающимся должна быть обеспечена коррекционная поддержка сурдопедагога, основными направлениями которой является преодоление недостатков произносительной стороны речи и ее грамматического оформления, развитие слухового восприятия, диалогической и монологической речи, контроль за успеваемостью ребенка по общеобразовательным предметам, оказание помощи при возникновении трудностей усвоения Стандарта. В индивидуальном подходе к ученику педагог должен использовать методы обучения, имеющие полисенсорный характер, либо опирающиеся на сохранные функции ребенка (например, замена диктантов другими формами заданий). Разработка содержания коррекционных занятий, подбор лексико- грамматического материала должны проводиться с опорой на тематическое планирование по общеобразовательным

предметам. По таким принципам должна организовываться инклюзивная обучающая среда для всех категорий детей с особыми образовательными потребностями исходя из их потребностей.

Требования к режиму организации урока в инклюзивном классе.

Ход урока зависит от того, насколько соприкасаются изучаемые темы у учеников с разными образовательными потребностями, как они усвоили предыдущую тему, какой этап обучения взят за основу (изложение нового материала, повторение пройденного, контроль знаний, умений и навыков). Если у всех учащихся класса тема общая, то изучение материала ведется фронтально и дети получают знания того уровня, который определяется их программой. Закрепление и отработка полученных знаний, умений и навыков строятся на разном дидактическом материале, индивидуально подобранном для каждого ученика (карточки, упражнения из учебника, тексты на доске и т.д.).

Если изучается разный программный материал и совместная работа невозможна, то в таком случае урок выстраивается по следующей структуре: учитель сначала объясняет новый материал по типовым государственным программам, а учащиеся с ограниченными возможностями здоровья в это время выполняют самостоятельную работу, направленную на закрепление ранее изученного. Далее для закрепления вновь изученного материала учитель дает классу самостоятельную работу, а с группой учащихся, имеющих особенности в развитии, организует работу, предусматривающую анализ выполненного задания, оказание индивидуальной помощи, дополнительное объяснение и уточнение, объяснение нового материала. Такое чередование деятельности педагога продолжается в течение всего урока. При необходимости учитель может дополнительно использовать карточки- инструкции, в которых отражен алгоритм действий школьника, приведены различные задания и упражнения. Такой педагогический прием используется как с детьми с сохранными психофизическими возможностями, так и с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Урок в классе, где есть дети с ограниченными возможностями здоровья, должен предполагать большое количество использования наглядности для упрощения восприятия материала. Причина в том, что дети с интеллектуальным недоразвитием при восприятии материала опираются на сохранное у них наглядно-образное мышление. Не могут в полном объеме использовать словесно-логическое мышление, поскольку оно у них нарушено или имеет замедленный характер. Одно из основных требований к уроку – это учет слабого внимания детей с ограниченными возможностями здоровья, их истощаемости и пресыщения однообразной деятельностью. Поэтому на уроке учитель должен менять разные виды деятельности:

а) начинать урок лучше с заданий, которые тренируют память, внимание;

б) сложные интеллектуальные задания использовать только в середине урока;

в) чередовать задания, связанные с обучением, и задания, имеющие только коррекционную направленность (зрительная гимнастика, использование заданий на развитие мелкой моторики, развитие восприятия и мышления);

г) использовать сюрпризные, игровые моменты, моменты соревнования, интриги, ролевые игры, мини-постановки (т.е. всю ту деятельность, которая затрагивает эмоции детей и связывает знания с жизнью).

Учащиеся с особыми образовательными потребностями усваивают темы по специальным образовательным программам. В зависимости от сложности изучаемой темы, объяснение домашнего задания имеет индивидуальный или фронтальный характер. Его проверка проводится поочередно или совместно в зависимости от сложности задания для самостоятельной домашней работы, а выполнение оценивается с учетом индивидуальных возможностей каждого ученика. Контрольные работы по предметам «Русский язык», «Математика», а также творческие работы (сочинения,

изложения) для обучающихся с интеллектуальными нарушениями выносятся на индивидуальные занятия. Для некоторых детей, которые часто пропускают занятия по болезни, организуется дистанционное обучение.

Помощник учителя.

Реальная практика инклюзивного образования испытывает потребность в педагоге-профессионале, способном к работе с различными категориями детей (детей с ограниченными возможностями, детей-представителей различных этнических и субкультурных общностей, детей из семей социально неблагополучных и др.). Одним из наиболее важных условий перехода к инклюзивной форме образования, его успешности является система сопровождения и поддержки детей с особыми образовательными потребностями. Профессия тьютора (помощник учителя) координатора приобретает здесь особое значение. Известно, что не каждый учитель может выполнять функции постоянного сопровождающего для ребёнка с особыми образовательными потребностями. «Эта деятельность предполагает высокий уровень толерантности педагога (безусловное принятие ребёнка), достаточный запас знаний в рамках коррекционной педагогики и специальной психологии, хорошо развитые коммуникативные навыки и т.д.»

В школах, реализующих инклюзивное образование специалистов, задействованных в сопровождении детей с особыми образовательными потребностями также называют педагог сопровождения, адаптор, куратор, освобожденный классный воспитатель. На практике тьюторами работают в основном специальные педагоги, учителя-дефектологи (олигофренопедагоги, сурдопедагоги, логопеды), педагоги без специального образования, психологи, социальные педагоги и др.

В настоящий момент сложилась ситуация, когда большинство специалистов, работающих в образовательных учреждениях общего типа, не имеют достаточных знаний о детях с особыми образовательными потребностями. А специалисты, имеющие на данный момент профессиональную подготовку, не учитывают особенностей коррекционно-педагогической работы в условиях инклюзивного образования. Тьютор (помощник учителя) может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, других необходимых ребенку специалистов на каждом этапе образовательного процесса. Успешность инклюзии во многом зависит от сотрудничества команды различных специалистов.

Школьный психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения – это возможность различных специалистов активно взаимодействовать друг с другом. На консилиуме, если такая практика существует в УО, для тьютора формируются цели и задачи в работе с ребенком, с опорой на выявленные в ходе диагностики, дефициты и ресурсы. Далее именно тьютор информирует консилиум о ходе работы с ребенком, отслеживает динамику. Осуществляет взаимодействия с родителями, включает родителей в процесс обучения. Необходимо особо отметить сложность включения родителей в коррекционный процесс (для этого разработаны дополнительные программы). Активность родителей и понимание ими сути и цели занятий, является необходимым условием эффективности образовательного процесса и процесса социализации.

Основные направления работы с родителями:

- установление контакта с родителями вновь прибывших детей, объяснение задач, составление плана совместной работы;

- формирование у родителей адекватного отношения к своему ребёнку, установки на сотрудничество и умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребёнка, реализации стратегии помощи;

- оказание родителям эмоциональной поддержки;

- содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка, прогноза развития;

- формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребёнка;

- проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы. Процесс реализации психологической поддержки родителей является длительным и требует комплексного подхода, что предусматривает участие психолога, педагога-дефектолога, врача, социального работника и др. От успешного вовлечения родителей в процесс выигрывают и дети, и родители.

Оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с особыми образовательными потребностями. При этом вся деятельность по сопровождению особого ребенка не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы детей, в которой находится ребенок с особенностями развития. Необходимо помнить, что непосредственное участие ассистента в жизни ребенка с развитием его самостоятельности постепенно должно снижаться, уступая место общению со сверстниками и взаимодействию с педагогами. Сопровождать можно только идущего. В школах, где инклюзия уже прижилась и дает положительные результаты, действуют различные схемы организации учебного процесса.

Литература:

18. Рудь Н. Н. *Инклюзивное образование. Проблемы, поиски, решения.* Перспектива, 2011.
19. Баринова Е. Б. *Инклюзивное образование. Учебное пособие для СПО*. Юрайт, 2025.
20. *Развитие инклюзивного образования — AITU.* - Astanaiti.edu.kz, 2021.
21. *Teachers' Perspectives on Inclusive Education Practices in Kazakhstan: A Case of International Schoolteachers.* Benjamin Mantulgiya Yakubu, магистерская работа, Nazarbayev University Graduate School of Education, 2024.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Стукаленко Н.М.[1], д.п.н.
профессор кафедры социально-педагогических дисциплин
Калкенова А.А.[2], магистрант
[1,2]Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, nms.nina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу психолого-педагогических условий, необходимых для эффективного формирования и функционирования развивающей среды в современной школе. Актуальность исследования обусловлена переходом образования от репродуктивной модели к парадигме развития личностного потенциала школьников. В работе подробно рассмотрена технология развивающего обучения как основополагающий методический инструмент создания такой среды. Выявлены особенности данной педагогической технологии, включая ее направленность на деятельностный подход, формирование теоретического мышления и зону ближайшего развития. Отдельное внимание уделено практической реализации: указаны разновидности применения технологии развивающего обучения в современной школе и соответствующие типы уроков (например, уроки-постановки учебной задачи, уроки-практикумы). Основной акцент сделан на том, что развивающая среда и данная технология ориентированы на выявление, развитие и последующую реализацию потенциальных возможностей школьников, что обеспечивает не только усвоение знаний, но и становление субъектной позиции учащегося. Таким образом, статья представляет собой систематизацию условий, позволяющих трансформировать образовательное пространство в полноценную развивающую среду.

Ключевые слова: педагогический диалог, инновационные формы обучения, педагогическое взаимодействие, технология развивающего обучения, всестороннее развитие.

ДАМУ ОРТАСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖАҒДАЙЛАРЫ

Стукаленко Н.М.[1], п.ғ.д.
әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры
Калкенова А.А.[2], магистрант
[1,2]А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, nms.nina@mail.ru

Аннотация. Бұл мақалада қазіргі мектептегі дамытушылық ортаның тиімді қалыптасуы мен жұмыс істеуіне қажетті психологиялық-педагогикалық жағдайлар талданады. Зерттеудің өзектілігі білім берудің репродуктивті модельден мектеп оқушыларының жеке әлеуетін дамыту парадигмасына көшуімен анықталады. Жұмыста дамыта оқыту технологиясы осындай ортаны құрудың іргелі әдістемелік құралы ретінде жан-жақты қарастырылады. Бұл педагогикалық технологияның ерекшеліктері, оның ішінде іс-әрекетке негізделген әдіске бағдарлануы, теориялық ойлауын дамыту, жақын даму аймағы анықталды. Практикалық іске асыруға ерекше назар аударылады: қазіргі заманғы мектепте дамыта оқыту технологиясын қолдану түрлері және сәйкес сабақ түрлері (мысалы, оқу мақсаттары қойылған сабақтар, практикалық сабақтар) көрсетілген. Дамыту ортасы мен бұл технологияның мектеп оқушыларының әлеуетін анықтауға, дамытуға және кейіннен іске асыруға бағытталғандығына басты назар аударылады, бұл білімді игеруді ғана емес, сонымен қатар оқушының субъективті позициясын қалыптастыруды қамтамасыз етеді. Осылайша, мақала білім беру кеңістігін толыққанды даму ортасына айналдыруға мүмкіндік беретін жағдайларды жүйелеуді білдіреді.

Түйінді сөздер: Педагогикалық диалог, оқытудың инновациялық нысандары, педагогикалық өзара іс-қимыл, дамыта оқыту технологиясы, жан-жақты даму.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF A DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT

Stukalenko N.M.[1], Doctor of Pedagogical Sciences
Professor, Department of Social and Pedagogical Disciplines
Kalkenova A.A.[2], Master's Student
[1,2]A. Myrzakhmetov Kokshetau University, nms.nina@mail.ru

Abstract. This article analyzes the psychological and pedagogical conditions necessary for the effective formation and functioning of a developmental environment in a modern school. The relevance of the study is determined by the transition of education from a reproductive model to a paradigm of developing the personal potential of schoolchildren. The paper examines in detail the technology of developmental learning as a fundamental methodological tool for creating such an environment. The features of this pedagogical technology are identified, including its focus on an activity-based approach, the development of theoretical thinking, and the zone of proximal development. Special attention is paid to practical implementation: the varieties of application of developmental learning technology in a modern school and the corresponding types of lessons (e.g., lessons with setting educational goals, practical lessons) are indicated. The main emphasis is placed on the fact that the developmental environment and this technology are aimed at identifying, developing, and subsequently realizing the potential of schoolchildren, which ensures not only the assimilation of knowledge but also the formation of a subjective position of the student. Thus, the article represents a systematization of the conditions that enable the transformation of the educational space into a fully-fledged developmental environment.

Key words: pedagogical dialogue, innovative forms of education, pedagogical interaction, technology of developmental education, comprehensive development.

В отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С. Т. Шацкий), «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский), «окружающая среда» (А. С. Макаренко). В целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты (качества) и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия — среда, окружение, межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия —

эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки.

В самом широком контексте развивающая образовательная среда представляет собой любое социокультурное пространство, в рамках которого стихийно или с различной степенью организованности осуществляется процесс развития личности. С позиций психологического контекста, по мнению Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др., развивающая среда — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение.

В теории развивающего обучения существует зависимость процесса обучения и конечного результата от педагогической технологии. Педагогическую технологию необходимо внедрять в педагогический процесс, так как она определяется как деятельность учителя и обучающихся. Также эта деятельность обязательно основывается на педагогических законах и закономерностях. Она нуждается в тщательном проектировании и, как следствие, - дает гарантированно высокий результат. Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен обеспечить достижение поставленных целей.

Дети - это наше будущее, именно поэтому у ребенка должны быть развиты все формы мыслительной деятельности, а именно ребенок должен уметь решать нестандартные задачи (эвристическое мышление), иметь алгоритмическое, дискурсивное, творческое, репродуктивное и продуктивное мышление.

Именно в начальных классах младшие школьники должны получить основную базу знаний, которая окажет на их дальнейшую творческую деятельность большое влияние. Поэтому для того чтобы обучающийся был всесторонне развит, необходимо применять технологию развивающего обучения.

В развивающем обучении ребенок является полноценным субъектом деятельности.

Одной из первых попыток практической реализации идеи развивающего обучения, было обоснование развития как ведущего критерия оценки работы школы, опытно-экспериментальное исследование объективных педагогических закономерностей в соотношении обучения и развития. Эта попытка была предпринята Л.В. Занковым.

Познание этих закономерностей рассматривалось как шаг кутверждению новой дидактической системы, которая должна обеспечить значительно выше, чем массовая, в частности самая передовая, педагогическая практика. Целью обучения на этой основе стало — достижение оптимального уровня общего развития учащихся.

Л.В. Занков обосновал возможность применения в педагогических исследованиях различных видов педагогического эксперимента, выдвинул и реализовал идею включения в педагогический эксперимент психологических методов изучения общего развития учащихся как средства результативности педагогических нововведений.

Л.В. Занковым была создана дидактическая концепция начального обучения, направленная на общее развитие учащихся. Основными критериями при определении этого уровня были развитие наблюдательности, абстрактного мышления и практических действий.

В целом система развивающего обучения имела в своей основе такие взаимосвязанные принципы:

- принцип обучения на высоком уровне сложности;
- принцип обучения быстрым темпом;
- принцип ведущей роли теоретических знаний;

- принцип осознания учащимися процесса учения;

- принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся.

Содержание развивающего обучения ориентировано на познание общей картины мира средствами науки, литературы, других видов искусства.

Д. Б. Эльконин является автором теории игровой и учебной деятельности, эффективной технологии обучения учащихся на основе звукового анализа слов.

Своеобразие учебной деятельности учащихся Д.Б. Эльконин видел не в усвоении знаний и умений, а в самосознании учащегося. При этом учащийся сознательно воспринимает учебную деятельность как особую деятельность, личную цель. Так в начале 60-х годов XX в. Были сформулированы основы концепции развивающего обучения, в которой учащийся являлся не объектом воздействий преподавателя, а субъектом учения, которым является самосознание.

Работа учащегося на занятии нацелена на активный поиск средств и способов решения обозначенных задач, при этом неверные суждения учащегося трактуются как «проба мысли», а не ошибка. Данная система позволяет исключить репродуктивный способ обучения и помогает осуществить переход к деятельностной педагогике, развивающей у обучающегося теоретическое мышление.

Особенностью данной авторской методики является то, что учащиеся принимают активное участие в обучающем процессе. Преподавателю отводится на уроке не основная роль, а вспомогательная. Он только направляет и координирует работу учащихся. Ведущий вид деятельности на уроках — групповой, а преобладающая форма — дискуссии, экспериментально-практическая работа.

Учащийся может самостоятельно определить предмет исследования, выдвинуть возможные способы и пути исследования, а также анализировать и критически оценивать собственные предположения и аргументы одноклассников, что способствует формированию и развития объективного, самостоятельного мышления.

Чтобы образовательное пространство выступало как развивающая образовательная среда, в ходе взаимодействия входящих в него компонентов оно должно приобрести определенные свойства:

- гибкость, обозначающую способность образовательных структур к быстрому перестраиванию в соответствии с изменяющимися потребностями личности, окружающей среды, общества;

- непрерывность, выражающуюся через взаимодействие и преемственность в деятельности входящих в нее элементов;

- вариативность, предполагающую изменение развивающей среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах населения;

- интегрированность, обеспечивающую решение воспитательных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур;

- открытость, предусматривающую широкое участие всех субъектов образования в управлении, демократизацию форм обучения, воспитания и взаимодействия;

- установку на совместное деятельное общение всех субъектов образовательного процесса, осуществляющееся на основе педагогической поддержки как особой, скрытой от глаз воспитанников позиции педагога.

В центре развивающей среды стоит образовательное учреждение, работающее в режиме развития и имеющее своей целью процесс становления личности ребенка, раскрытие его индивидуальных возможностей, формирования познавательной активности. Это обеспечивается за счет решения следующих задач:

- создать необходимые предпосылки для развития внутренней активности ребенка;

- предоставить каждому ребенку возможность самоутвердиться в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности, в максимальной степени раскрывающих его индивидуальные качества и способности;

- ввести стиль взаимоотношений, обеспечивающих любовь и уважение к личности каждого ребенка;

- активно искать пути, способы и средства максимально полного раскрытия личности каждого ребенка, проявления и развития его индивидуальности;

- ориентироваться на активные методы воздействия на личность.

Технологии развивающего обучения предполагают отличную от логики традиционного обучения: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников взаимодействия в процессе служат источником их взаимного обучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. В процессе решения учебной задачи учащийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем. Активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. При этом условием организации продуктивной деятельности становится максимальная заинтересованность и активность каждого участника процесса познания [2, с.132].

Данная технология потребует от учителя творческого подхода к каждому занятию, т.к. осуществление этой методики будет во многом зависеть от личных особенностей обучающихся. И в этой связи следует говорить о важности личностного подхода к каждому обучающемуся. Задача учителя -скоординировать деятельность учащихся таким образом, чтобы все принимали участие в поиске решения учебной задачи, стоящей перед ними.

Таким образом, можно говорить о ситуации «делового сотрудничества» между учителем и учеником, а оптимальной формой учебного процесса - коллективный диалог, в ходе которого помимо обще учебных умений и навыков развиваются и коммуникативные умения личности [1, с.71].

В практике обучения в современной российской школе сегодня самыми распространенными можно назвать следующие технологии из сферы развивающего обучения:

1. Проблемно-поисковые, когда перед учеником ставится проблема, которую он пытается решить.

2. Технология исследовательской деятельности, когда учащиеся самостоятельно овладевают понятиями, способами решения задачи;

3. Технология моделирования (учебная игра), когда моделируется сам процесс исследования реальной ситуации (ученики сами принимают решение в соответствии с правилами игры: их деятельность оценивается при анализе принятых ими решений).

4. Коммуникативно-диалоговые, построенные на проблемном методе и проведении дискуссии [2, с.133].

В связи с этим выделяют следующие типы уроков: урок постановки учебной задачи; планирования и решения: моделирования; преобразования модели: отработки общего способа действия; контроля [3, с.36].

Методика развивающего обучения характеризуется отсутствием отметок и минимизацией домашней работы. В результате чего обучающиеся не испытывают переутомления и они окружены атмосферой комфорта. Складываются партнерские отношения между преподавателем и обучающимися, что положительно влияет на результат работы. У обучающихся по методике развивающего обучения формируется

свой подход к изучению предмета, они отстаивают свою точку зрения, стараются самостоятельно мыслить и принимать самостоятельные решения. Таким образом можно сделать вывод, что методика развивающего обучения и теория развивающего обучения в целом способна воспитать гармонично развитую личность.

Таким образом, структура развивающего обучения можно представить, как цепь все усложняющихся учебных задач, вызывающих потребность в овладении новыми навыками, умениями, знаниями, а также поиске новых способов действия у школьников. В основе данной образовательной технологии находится процесс, связанный с самостоятельной добычей знаний индивидуальным способом, что в итоге дает рост интеллектуальному уровню личности учащегося.

Литература:

1. Богатырева Н.А. Технология развивающего обучения и ее разновидности применения в современной школе // Наука без границ. – 2017. – №8. – С. 70- 71.

2. Максимова Н.М. Технологии развивающего обучения как основа диалогового педагогического взаимодействия // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2014. – №17. – С. 130-134.

3. Равнист О.В. К вопросу о технологии развивающего обучения в учебном процессе // Развивающее обучение в современной школе. – 2017. – №5. – С. 35-37.

4. Чеснокова У.А. Технология развивающего обучения в трудах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова // Наука и образование в современном мире. – 2016. – №11(11). – С.44-46.

СОЗДАНИЕ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Стукаленко Н.М.[1], д.п.н.
профессор кафедры социально-педагогических дисциплин
Калкенова А.А.[2], магистрант
[1,2]Кокшетауский университет им. А. Мырзахметова, nms.nina@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме перехода от традиционной, знаниецентричной модели образования к личностно-ориентированной парадигме в условиях начальной школы. В работе раскрываются основные проблемы современного традиционного образования, включая его избыточную репродуктивность, низкую мотивацию учащихся и недостаточное внимание к развитию творческого потенциала и субъектности младших школьников. В качестве ответа на эти вызовы предлагаются пути их решения в процессе создания личностно-развивающей среды. Авторы анализируют ключевые психолого-педагогические условия, необходимые для формирования такой среды, уделяя внимание не только содержанию обучения, но и характеру взаимодействия «учитель-ученик». Особое внимание уделяется принципам диалогического обучения, вариативности заданий и формирования рефлексивных навыков, которые стимулируют саморазвитие и самореализацию ребенка. Материалы статьи обосновывают необходимость комплексного подхода к организации учебного процесса, направленного на выявление и поддержку индивидуальных образовательных траекторий в начальной школе.

Ключевые слова. Индивидуализация образования, личностно-ориентированный подход, личностно-развивающая среда.

БАСТАУЫШ МЕКТЕПТЕ ТҰЛҒАЛЫҚ ДАМЫТУ ОРТАСЫН ҚҰРУ

Стукаленко Н.М.[1], п.ғ.д.
әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының профессоры
Калкенова А.А.[2], магистрант
[1,2]А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, nms.nina@mail.ru

Аннотация. Бұл мақалада бастауыш мектеп жағдайында дәстүрлі, білімге бағытталған білім беру моделінен оқушыға бағытталған парадигмаға көшудің өзекті мәселесі қарастырылады. Ол қазіргі

заманғы дәстүрлі білім берудің негізгі мәселелерін, оның ішінде оның шамадан тыс қайталануын, студенттердің төмен ынтасын және жас мектеп оқушыларының шығармашылық әлеуетін және қабілеттілігін дамытуға жеткіліксіз көңіл бөледі. Осы қиындықтарға жауап ретінде авторлар жеке тәрбие беретін ортаны құру шешімдерін ұсынады. Авторлар мұндай ортаны қалыптастыруға қажетті негізгі психологиялық-педагогикалық жағдайларды талдап, тек оқу мазмұнына ғана емес, сонымен қатар мұғалім мен оқушының өзара әрекеттесу сипатына да назар аударады. Диалогтік оқыту принциптеріне, тапсырмалардың вариативтілігіне, өзін-өзі дамыту мен өзін-өзі жүзеге асыруға ынталандыратын рефлексиялық дағдыларды дамытуға ерекше назар аударылады. Мақалада бастауыш мектептегі жеке білім беру траекторияларын анықтауға және қолдауға бағытталған оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың кешенді тәсілінің қажеттілігі негізделеді.

Түйінді сөздер: Білім беруді даралау, тұлғаға бағытталған тәсіл, тұлғаны дамыту ортасы.

CREATING A PERSONALLY DEVELOPING ENVIRONMENT IN PRIMARY SCHOOL

Stukalenko N.M.[1], Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Department of Social and Pedagogical Disciplines
Kalkenova A.A.[2], Master's Student
[1,2]A. Myrzakhmetov Kokshetau University, nms.nina@mail.ru

Abstract. This article addresses the pressing issue of transitioning from a traditional, knowledge-centric education model to a student-centered paradigm in primary school settings. It explores the key challenges of contemporary traditional education, including its excessive reproduction, low student motivation, and insufficient attention to developing the creative potential and agency of young schoolchildren. In response to these challenges, the authors propose solutions to create a personally nurturing environment. The authors analyze the key psychological and pedagogical conditions necessary for the formation of such an environment, focusing not only on the content of instruction but also on the nature of teacher-student interaction. Particular attention is paid to the principles of dialogic learning, the variability of assignments, and the development of reflective skills that stimulate self-development and self-realization. The article substantiates the need for a comprehensive approach to organizing the educational process, aimed at identifying and supporting individual educational trajectories in primary school.

Key words: Individualization of education, a person-centered approach, and a person-developing environment.

Развивающая предметно-пространственная среда далее (РППС) – специально организованное пространство для развития, эмоционального благополучия, охраны и укрепления здоровья детей, учитывающее детские физические и психологические особенности разных возрастов и возможность их коррекции: это помещения, оборудование, электронные образовательные материалы и инвентарь для игр и занятий. РППС – важная основа для организации безопасного, комфортного пребывания детей в организации образования.

Создание РППС в организации образования (далее ОО) построено на принципе продуктивного взаимодействия детей и взрослых: среда должна быть направлена на раскрытие потенциала каждого ребёнка, учитывать интересы дошкольников и обеспечивать их гармоничное развитие. Также предметно-пространственная среда в ОО должна поддерживать мотивацию для труда и профессионального роста педагогов, быть открытой для родителей и стимулировать их вовлечённость в образовательный процесс.

В основе философии современного образования лежит убеждение, что ребенок развивается наилучшим образом тогда, когда он увлечен процессом обучения и сам активно участвует в деятельности. На сегодняшний день это уже не требует доказательств. Это утверждение основано на гуманистических принципах, подтверждающих право ребенка на самореализацию личности, на собственный путь развития, соответствующий его индивидуальным особенностям, и имеет личностно-

ориентированную направленность педагогического процесса, организация которого значительно отличается от того, что мы имеем на сегодняшний день в большинстве образовательных учреждений.

В современных условиях реформирования системы образования магистральной линией позитивных изменений стал переход на личностноориентированное взаимодействие педагога с детьми [6].

Важнейшим аспектом такого взаимодействия является индивидуальный подход к ребенку. Однако до сих пор определенные стереотипы профессионального сознания и устоявшаяся образовательная практика сдерживают ориентацию педагога на индивидуальные различия школьников, ограничивают арсенал способов общения с разными детьми. Ориентация на «среднего» ребенка и некую единую норму, определяющую объем знаний, умений и навыков, подлежащих усвоению, приводит к тому, что развитие наиболее «продвинутых» детей искусственно тормозится, и они тем самым лишаются возможности полноценной реализации своих способностей [1].

Дети же с более низким темпом развития вынуждены постоянно переживать неуспех, что негативно сказывается на их эмоциональном благополучии [2].

В обоих случаях это приводит к появлению таких нежелательных черт личности, как неуверенность, излишняя застенчивость, постоянная неудовлетворенность собой или неоправданная самоуверенность, агрессивность, тревожность и др. Важнейшей причиной такого положения выступает то обстоятельство, что на сегодняшний день недостаточно специальных методических пособий, раскрывающих принципы, приемы и условия реализации индивидуального подхода к детям.

На наш взгляд, основополагающим исследованием, специально посвященным индивидуальному подходу к ребенку, можно считать работу Я. И. Ковальчук «Индивидуальный подход в воспитании ребенка». В ней отмечается, что в теории современной педагогики индивидуальный подход рассматривается как широкий принцип, предполагающий такое обучение и воспитание коллектива детей, которое осуществляется посредством педагогического воздействия на каждого ребенка, исходя из знания его особенностей и условий жизни. В работе подчеркивалось, что индивидуальный подход оказывает положительное влияние на формирование личности каждого ребенка, «если он осуществляется в определенной системе» [3].

В процессе развития реформы появились новые разработки, в которых авторы вплотную подошли к решению этой проблемы. Так, в пособии «Воспитатель и дети: источники роста» под редакцией В. А. Петровского отмечается, что индивидуально-личностный акцент деятельности учителя оказывается, как бы за рамками интересов исследователей и практиков [7].

Опираясь на идею Л. С. Выготского о социальной ситуации развития, автор подчеркивает значимость развивающих взаимоотношений в системе «взрослый – ребенок», благодаря которым достигается развитие каждого с учетом его возможностей и склонностей. Четкие принципы построения развивающей среды с опорой на личностно-ориентированный подход взаимодействия педагога с детьми дали в своих работах В. А. Петровский, Я. М. Кларина, Л. А. Смывина и Л. П. Стрелкова [3].

Однако и здесь предметно-пространственная среда, как основа обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, раскрывается лишь частично. Для разрешения этих проблем нами проанализированы основные модели образовательной среды, разработанные российскими учеными: эколого-личностная модель образовательной среды, разработанная В. А. Ясвиным [10], коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды, разработанная В. В. Рубцовым [10], антрополого-психологическая модель образовательной среды, предложенная В. И. Слободчиковым [9], психодидактическая модель образовательной среды школы

предложенная коллективом авторов: В. П. Лебедевой, В. А. Орловым, В. А. Ясвиным [5], экопсихологический подход к разработке модели образовательной среды, обоснованный психологом В. И. Пановым [9].

Согласно ГОСО РК развивающая предметно-пространственная среда должна создавать основу для полноценной реализации образовательного и воспитательного потенциала у ребёнка, а также обеспечивать:

1. Поддержание образовательных навыков и укрепление, в соответствии с возрастными особенностями и способностями каждого ребенка, состоянием его здоровья.

2. Укрепление и поддержку психического и физического здоровья.

3. Организацию индивидуального процесса обучения, основанного на свободном выборе видов занятий, материалов для них, разновидностей игр и предпочтений в общении.

4. Формирование и поддержание позитивной самооценки, уверенность в навыках и способностях у ребёнка.

5. Создание условий, равных для каждого воспитанника, независимо от состояния здоровья, возраста, национальности, культурных и религиозных особенностей, принадлежности к тому или иному социальному слою.

6. Обеспечение возможности свободного знакомства с историческими и культурными традициями не только страны, но и регионального значения в месте проживания.

7. Сохранение традиций многонационального разнообразия народов Казахстана.

8. Формирование нравственных ценностей, поддержание чувства патриотизма у детей с раннего возраста.

9. Поддержание семейных традиционных ценностей.

Развивающая предметно-пространственная среда – это открытая система, которой присущи функции воспитания, стимулирования и развития. Она не является статичной, должна меняться, в зависимости от возраста обучающихся и быть:

- Безопасной: это первоочередное требование, благодаря чему дети защищены от возникновения неприятных и рискованных ситуаций. При этом требования безопасности касаются не только жизни и здоровья детей, но и санитарно-эпидемиологического, противопожарного регламента всех помещений ОО.

- Многофункциональной: чтобы дети имели возможность проводить разные занятия и участвовать в активностях. Например, она может включать ширмы, мягкую мебель, спортивные маты, всевозможные интерактивные системы.

- Изменяемой: корректироваться с учётом образовательного направления. К примеру, используя специальные интерактивные доски, можно проводить игровые занятия и уроки для развития.

- Комплексной: содержать различные средства для развития, обучения, организации игровых процессов, занятий спортом, проведения оздоровительных мероприятий. Дети должны иметь возможность развиваться, заниматься творчеством, проводить «эксперименты», беспрепятственно двигаться в группах и на открытом воздухе, самовыражаться.

- Доступной: чтобы все дети, независимо от состояния здоровья могли пользоваться предметным окружением, игрушками, участвовать в разных видах деятельности.

- Вариативной: в любом дошкольном учреждении должны быть ситуативные зоны, чтобы дети могли менять активные занятия на отдых, развиваться и играть. Обязательно необходимо предусматривать смену игровых материалов, окружающих предметов.

- Сбалансированной: сочетать традиционные предметы и современное оснащение для полноценного и всестороннего развития. С таким подходом стандартное обучение и пребывание в ОО намного интереснее, привлекает внимание детей и повышает эффективность дошкольного образования.

- Информативной и понятной: чтобы дети разного возраста, способностей не испытывали затруднений в процессе игр, занятий, творчества и других видов деятельности.

- Разнообразной: формировать пространственное окружение необходимо с ориентацией на широкий круг интересов. Это поможет лучшему развитию, поддержанию интереса детей.

При организации личностно-развивающей среды необходимо учитывать следующие требования:

– пространство класса может использоваться как для фронтальной работы, так и для работы в учебных центрах; – различные центры отделяются друг от друга и имеют очерченные границы (с помощью мебели, невысоких перегородок и т. п.). Каждый центр имеет свое неповторимое своеобразие, достигаемое за счет индивидуального оформления (особого цвета, ярких надписей и обозначений, специфичности материалов и оборудования). Это позволяет добиться многообразия развивающих сред в одном и том же помещении; – целесообразно размещать центры шумных занятий по соседству друг с другом и удалять их от центров спокойных занятий;

– чтобы дети, занимающиеся в различных центрах, не мешали друг другу, необходимо размещать их таким образом, чтобы ни один из них не находился на проходе, а каждый центр имел единственный вход (выход), достаточно широкий, чтобы не создавать толчеи;

– мебель и оборудование в каждом центре подбираются в соответствии с осуществляемой в ней формой деятельности: шкафы для хранения кубиков в центре конструирования; полки для книг в литературном центре; круглый стол и мольберты в центре искусств; защитные покрытия на столы в центре искусств. Все материалы и пособия, используемые при таком типе занятия, желательно хранить в соответствующем центре;

– чтобы избежать поиска необходимых материалов, способствовать развитию их самостоятельности и привычки к порядку, важно четко обозначить места хранения материалов, пособий, оборудования соответствующими табличками различных цветов или изображениями. Желательно хранить материалы по принципу иерархии. Например, детский конструктор может храниться в собственной упаковке, эта упаковка вместе с другими – в специальной коробке для конструкторов, а коробка размешаться в одном из шкафов в центре конструирования.

Кроме того, чтобы обеспечить порядок и продлить срок жизни материалов и пособий, имеет смысл приложить к каждому месту хранения список всех хранящихся в нем предметов;

– центры различаются между собой не только оформлением, но и размерами в зависимости от оптимального для такого вида деятельности количества детей и пространства, необходимого для их занятий. Например, центр фронтальных занятий превышает по размерам центр конструирования;

– чтобы избежать сутолоки и раздоров между учениками во время выбора нужного центра для работы предлагается на доске выбора обозначить то количество учеников, которое вместит тот или иной центр на уроке. Например, если в классе присутствует 20 детей, то обеспечение центров всем необходимым производится из расчета примерно на 30 детей;

– полезно использовать мобильные предметы (столы, стулья, ширмы и т. п.), позволяющие при необходимости изменять границы и конфигурацию пространства того или иного центра в соответствии с темой урока и реальной наполняемостью учениками.

Учитель при планировании выбора в классе при организации личностно-развивающей среды должен помнить следующие правила, без которых нельзя добиться эффективной организации деятельности по выбору:

1. Учителя должны понять важную связь между успехами детей в учебе и возможностями самостоятельного выбора. Выбор позволяет детям познать себя в качестве учащихся и проявить интерес к своему миру. Дети должны быть «собственниками» своего учения, только тогда обучение будет успешным, а для этого необходимо развивать у детей способность разгадывать, анализировать и принимать решения, что позволит им в дальнейшем успешно решать проблемы и принимать решения, становиться творческими и мыслящими личностями. Дети должны иметь возможность обучаться на собственных как неудачных, так и удачных решениях. Один из наилучших способов обучения основан на анализе и осмыслении неудачного решения.

2. В своей ежедневной деятельности дети должны сталкиваться с необходимостью самостоятельного выбора: – дети выбирают, что они станут делать, как они будут это делать, с какими средствами, с кем, а иногда и где; – учитель направляет выбор лишь тем, что дает необходимые материалы и обеспечивает возможность умелого использования этих материалов.

3. Выбор не является средством планирования. Просто выбор – это награда, которая выдается детям после окончания настоящей (учебной) работы, когда: – учитель должен показать ученикам, что их выбор очень ценен, что работа, выбираемая ими самостоятельно, столь же важна, как и работа, которую учитель заставляет их делать; – учитель должен выделять время, когда дети делятся друг с другом результатами самостоятельной работы, это придает значимость работе и процессу принятия самостоятельного решения; – надо разрешать и помогать детям демонстрировать результаты работы, проведенной по их собственному выбору.

4. Каждый день у ребенка должна быть возможность деятельности под руководством учи теля (в полной группе, малой группе, для отдельных учеников) и деятельности, инициированной самими учениками (выбор в любой его форме). Эти 2 вида деятельности должны быть тщательно сбалансированы.

6. Роль учителя во время любой самостоятельно выбранной ребенком деятельности сводится к наблюдению и общению с детьми, а не к тому, чтобы быть «на подхвате» и исправлять ошибки или организовывать предстоящие действия.

Учителю следует:

– наблюдать за тем, как дети работают и делают выбор, как они преодолевают трудности, каковы их конкретные интересы и каким детям необходимо помочь развить чувство независимости и ответственности;

– лично общаться с каждым учеником во время их деятельности по самостоятельному выбору; дети должны видеть и слышать, что учитель интересуется их работой и ценит их работу;

– облегчать и направлять работу при возникновении проблем. У учителя всегда есть готовый ответ или решение, он помогает ученику в решении возникших проблем или в поиске самостоятельного выхода из создавшегося положения.

Таким образом, создание личностно развивающей среды побуждает детей максимально инициировать собственное обучение, обеспечивает целостность педагогического процесса, качественный рост творческих способностей, эмоционального и физического благополучия учеников

Литература:

1. Акимова М. К. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М.: Школьные технологии, 2002.– С. 183–187.

2. Актуальные вопросы формирования интересов в обучении. – М.: Школьные технологии, 2004. – С. 143–147.

3. Бондаревская Е. В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. – Ростов н/Д., 2007. – С. 26–35.

4. Брунер Дж. Процесс обучения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2002. – С. 83–87.

5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Т. 5. – М.: Просвещение, 1982. – С. 135–143.

6. Концепция развития образования Республики Казахстан на 2022–2026 годы утверждена постановлением Правительства РК от 24 ноября 2022 года №941.

7. Коменский Я. А. Избранные педагогические произведения в 2 т. Т. 2.– М., 2002. – С. 153–173.

8. Семенов, И. Н., Степанов, С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 85–87.

9. Хант Дж. Организационное поведение. – СПб.: Питер, 2004. – С. 237.

10.Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135– 137.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СТЕЙКХОЛДЕРАМИ: КЛЮЧ К НЕПРЕРЫВНОМУ РАЗВИТИЮ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Чемоданова Г.И., кандидат педагогических наук, доцент
СКУ им. М.Козыбаева, г. Петропавловск
galina_chem@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7066-1830

Аннотация. В статье рассматривается роль стейкхолдеров в образовательной экосистеме вуза, ориентированной на обеспечение непрерывного профессионального развития будущего педагога. Показано, что современный университет функционирует как открытая экосистема, в которой ключевое значение имеет взаимодействие заинтересованных сторон: студентов, преподавателей, руководства вуза, работодателей, государственных структур, общественных организаций и школ. Определены модели партнерства (дуальное обучение, педагогическая практика, профессиональные сообщества), способствующие развитию компетенций и формированию устойчивой мотивации к саморазвитию. На примере реализации проекта «День НПР» в общеобразовательной школе продемонстрированы возможности интеграции ресурсов различных субъектов образовательного процесса для стимулирования личностно-профессионального роста студентов и педагогов. Сделан вывод, что согласованное участие стейкхолдеров обеспечивает многомерность и устойчивость экосистемы вуза, а также формирует условия для непрерывного профессионального развития будущего педагога.

Ключевые слова: образовательная экосистема, стейкхолдеры, непрерывное профессиональное развитие, педагог, университет, партнерство.

МҮДДЕЛІ ТАРАПТАРДЫ ҚЫЗМЕТТЕУ: БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДІ ҮЗДІКСІЗ ДАМУ КІЛТІ

Чемоданова Г.И., п.ғ.к., доценті
М.Қозыбаев атындағы СҚУ, Петропавл қ.
galina_chem@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7066-1830

Аңдатпа. Бұл мақалада болашақ мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуын қамтамасыз етуге бағытталған университеттің білім беру экожүйесіндегі мүдделі тараптардың рөлі қарастырылады. Ол заманауи университеттің ашық экожүйе ретінде жұмыс істейтінін көрсетеді, онда мүдделі тараптар – студенттер, оқытушылар, университет әкімшілігі, жұмыс берушілер, мемлекеттік органдар, қоғамдық ұйымдар және мектептер – өзара әрекеттесу маңызды болып табылады. Құзыреттілікті дамытуға жәрдемдесетін және өзін-өзі жетілдірудің тұрақты мотивациясын ынталандыратын серіктестік үлгілері (дуальды оқыту, педагогикалық тәжірибелер, кәсіби қауымдастықтар) анықталды. Жалпы білім беретін мектептегі «Мейірбике ісі және кәсіби даму күні» жобасының мысалын қолдана отырып, мақалада

оқушылар мен мұғалімдердің тұлғалық және кәсіби өсуін ынталандыру үшін әртүрлі білім беру субъектілерінің ресурстарын біріктіру мүмкіндігі көрсетілген. Ол мүдделі тараптардың келісілген қатысуы университет экожүйесінің көп өлшемділігі мен тұрақтылығын қамтамасыз етеді және болашақ мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуы үшін жағдай жасайды деген қорытындыға келеді.

Түйінді сөздер: білім беру экожүйесі, мүдделі тараптар, үздіксіз кәсіби даму, мұғалім, университет, серіктестік.

STAKEHOLDER ENGAGEMENT: THE KEY TO THE CONTINUOUS DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER

Chemodanova G.I., candidate of pedagogical sciences, associate professor
North Kazakhstan University named after M. Kozybaev, Petropavlovsk
galina_chem@mail.ru, ORCID ID: 0000-0001-7066-1830

Abstract. The article examines the role of stakeholders in the university's educational ecosystem aimed at ensuring the continuous professional development of future teachers. It is shown that a modern university functions as an open ecosystem in which the interaction of key stakeholders - students, faculty, university administration, employers, governmental bodies, public organizations, and schools - plays a crucial role. Various partnership models (dual education, teaching practice, professional communities) are identified as mechanisms that contribute to the development of competencies and the formation of sustainable motivation for lifelong self-development. Using the case of the "Day of Continuous Professional Development" project implemented in a secondary school, the article highlights the potential of integrating resources of different educational actors to foster personal and professional growth of students and teachers. The study concludes that the coordinated participation of stakeholders ensures multidimensionality and sustainability of the university ecosystem, creating favorable conditions for the continuous professional development of future teachers.

Keywords: educational ecosystem, stakeholders, continuous professional development, teacher, university, partnership.

Образовательная экосистема представляет собой особую социально-экономическую экосистему, целью которой является обеспечение непрерывного образования в интересах человека и общества. В глобальном контексте растущей социальной, экологической, экономической сложности наши системы образования должны развиваться, чтобы соответствовать требованиям будущего. Это требует смены парадигмы – от традиционного обучения к совместному созданию знаний и будущего [1].

Взаимодействие со стейкхолдерами в образовательной экосистеме позволяет развивать необходимые способы мышления, непрерывное профессиональное развитие и реагировать на динамику XXI века, которая требует постоянного совершенствования профессиональных компетенций [2].

Аналитический обзор источников по проблеме «экосистема» показал многозначность данного понятия. В аспекте нашего исследования мы акцентируем внимание на экосистеме, как на «поле» для развития, становления, и совершенствования. Для нас особо ценно определение, где университеты, являясь образовательной экосистемой, представляют сообщество, ориентированное на подготовку профессиональных кадров в течение всей жизни (Л. Г. Карантова и др.) [3].

Современный университет функционирует как открытая экосистема, где ключевое место занимают стейкхолдеры - заинтересованные стороны, которые влияют на качество образовательного процесса и профессиональной подготовки будущего педагога. Формирование экосистемы вуза представляет собой целостную и прогрессивную модель развития высшего образования, направленную на комплексное становление личности будущего педагога и повышение конкурентоспособности университета [4].

Университеты выступают ядром этой системы, и становятся драйверами инновационного развития. Это предполагает активное выстраивание связей: нетворкинг и сотрудничество между всеми участниками. П. О. Лукша заостряет свое внимание на том, что «в экосистеме должны происходить процессы сотворчества, совместного созидания среды». Положительной чертой образовательной экосистемы является то, что она состоит из сети взаимосвязанных, но в то же время разнотипных субъектов образования, при этом все они развивают это пространство [5].

Модели взаимодействия с заинтересованными сторонами в подготовке будущих педагогов включают:

- партнерство вузов с общеобразовательными школами;
- разработку совместных образовательных программ (дуальное обучение);
- организацию педагогической практики в школах;
- создание профессиональных сообществ с целью обмена опытом.

На рисунке 1 представлены типы стейкхолдеров в образовательной экосистеме.



Рисунок 1- Стейкхолдеры экосистемы непрерывного профессионального развития

Каждый из стейкхолдеров выполняет специфическую роль в формировании образовательной среды, ориентированной на непрерывное профессиональное развитие:

- п**реподаватели** выступают не только трансляторами знаний, но и наставниками, создающими условия для формирования у студентов потребности в саморазвитии;
- с**туденты** являются активными субъектами экосистемы, которые формируют запрос на новые форматы обучения, вовлекаются в исследовательскую и проектную деятельность;
- р**уководство вуза** обеспечивает стратегическое развитие образовательной среды, внедрение инновационных методов обучения и поддержку обновления образовательных программ;
- р**аботодатели** и **профессиональные сообщества** формируют социальный заказ на компетенции выпускников – будущих педагогов, участвуют в проектировании образовательных программ, предоставляют базу для педагогических практик;
- **государственные структуры** регулируют систему НПР, создавая нормативно-правовую и финансовую основу для развития педагогических кадров;
- о**бщественные организации и родители** поддерживают воспитательный аспект профессиональной подготовки, вносят вклад в формирование ценностных ориентаций [6].

Школы и университеты являются своего рода центрами обучения на протяжении всей жизни. Объединяясь в сообщества, они могут инициировать творческие инициативы.

Образовательные экосистемы, инициированные стейкхолдерами, более гибкие и адаптивны, нацелены на решение конкретных проблем.

К таким экосистемам относится профессионально-образовательная экосистема, которая создается образовательным учреждениями различного типа для обеспечения непрерывного профессионального развития будущих педагогов [7]. Ключевым и объединяющим компонентом образовательной экосистемы может служить «День НПР», которые в рамках проекта были организованы в школах г. Петропавловска. Задачи «Дня НПР»:

- формирование комплексного механизма взаимодействия субъектов экосистемы в целях стимулирования непрерывного профессионального развития будущих педагогов;
- интеграция ресурсов общеобразовательных организаций, систем дополнительного и высшего педагогического образования для оптимизации качества образовательного процесса;
- инициирование сетевого и ресурсного партнерства с образовательными организациями для удовлетворения потребностей регионального рынка труда в квалифицированных кадрах;
- создание условий, способствующих обогащению личностно-профессионального опыта студентов и формированию устойчивой мотивации к непрерывному профессиональному развитию.

Представим Программу Дня НПР (таблица 1), проведенного в КГУ «Средняя школа-комплекс национального возрождения № 17», была направлена на развитие у будущих и начинающих педагогов представлений о стратегиях саморазвития. Мероприятие включало интерактивные формы (бриджинг, воркшопы, ивент-профориентация), что позволило студентам и школьным педагогам обменяться опытом и обсудить перспективы карьерного роста.

Таблица 1 – Программа Дня непрерывного профессионального развития

Интерактивные площадки деятельности Дня НПР	**Цель**
Бриджинг: Реализация модели единого поликультурного образовательного пространства Школы-комплекса национального возрождения (ШКНВ)	формирование представлений об особенностях реализации модели единого поликультурного образовательного пространства в условиях школы
Workshop стратегий саморазвития: Экосистема развития, привлекательная для талантливых детей и конкурентоспособных педагогов	обсуждение траекторий НПР и карьерно-образовательного роста педагогов, анализ влияния указанных процессов на улучшение инновационно-образовательной практики ШКНВ
Ивент-профориентация: Профессиональная навигация от студентов будущим выпускникам школы	организация профориентационной работы в интерактивной форме для учащихся выпускных классов
Рефлексивный обмен мнениями: Walk the Line «Моя готовность к саморазвитию в университете, на рабочем месте, в профессиональном сообществе»	развитие представлений о собственной готовности к саморазвитию, о привлекаемых для этого стратегиях, о перспективах НПР для карьерно-образовательного роста
***Краудсорсинг*:** Ресурсное мышление для НПР и карьерно-образовательного роста будущих и состоявшихся педагогов	обоснование возможностей ресурсного мышления педагога, представление стратегий ресурсного мышления, актуальных для будущих и состоявшихся педагогов (по материалам магистерского исследования)
Рефлексия по результатам Дня НПР	обобщение и систематизация сформированных представлений, рекомендаций по управлению НПР по месту учебы и в профессиональном сообществе

Каждая из этих площадок становится новой точкой в индивидуальной траектории возможностей профессионального развития и самореализации будущих педагогов. Такое взаимодействие способствует гибкой профессиональной адаптации педагога на раннем этапе карьеры и обеспечивает его непрерывное профессиональное развитие (Рисунок 2).



Рисунок 2 – Роль Дней НПР в образовательной экосистеме

А для педагогов школ: трансляция собственного опыта это возможность транслировать собственный опыт, получать консультации от вузовских преподавателей и участвовать в научных мероприятиях.

Эффективность такого подхода подтверждается участием студентов, магистрантов и педагогов школ в Международной научно-практической конференции, где в рамках секции «Непрерывное профессиональное развитие обучающихся и преподавателей вуза: практика, достижения и перспективы» было представлено 6 статей обучающихся и 5 статей школьных педагогов.

Таким образом, взаимодействие со стейкхолдерами обеспечивает многомерность и устойчивость экосистемы вуза. Их согласованное участие создает условия, при которых непрерывное профессиональное развитие становится естественным и необходимым элементом образовательной траектории будущего педагога.

Благодарности и финансирование. Статья подготовлена в рамках научного проекта ИРН AP19678852 «Формирование компетенций непрерывного профессионального развития у обучающихся и выпускников направления «Педагогические науки» в условиях академической самостоятельности вуза» по грантовому финансированию МНиВО Республики Казахстан на 2023-2025 годы.

Литература:

1. Zhao Q. On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development. Front. Psychol. – 2022.- №13:913708. doi: 10.3389/fpsyg.2022.913708

2. Educational Ecosystems for Societal Transformation. Global Education Futures Report. - 2018. URL: https:// globaledufutures.org/educationecosystems (дата обращения 22.09.2025).

3. Каранатова Л. Г., Кулев А. Ю. Трансформация экосистемы дополнительного профессионального образования под влиянием инновационных технологий // Управленческое консультирование. – 2020. - № 12 (144).

4. Павленко Е.А. Образовательная среда педагогического вуза как экосистема. Ratio et Natura. – 2024. - № 2 (10).

5. Лукша П. О., Кушнир М. Э., Чекалова Л. Нам нужен следующий переход - к человеку экосистемному». Разговор об образовании будущего. Образовательная политика. – 2021.- № 2 (86). - С. 1624.

6. Флек М. Б., Угнич Е. А. Профессионально-образовательная экосистема: понятие, особенности, опыт // Перспективы науки и образования. – 2024. - № 3 (69). - С. 698-718. DOI: 10.32744/рБе.2024.3.43

7. Минюрова С. А., Воронина Л. В, Абдулова Е. В. Экосистема современного педагогического университета // Педагогическое образование в России. – 2024. - № 2. С. 26–33.