



# ӨРЛЕУ

**Үздіксіз  
білім жаршысы  
Вести непрерывного  
образования**



**Республикалық ғылыми-әдістемелік ақпараттық журнал  
Республиканский научно-методический информационный журнал**

orleu-krq.kz

қазан-қараша-  
желтоқсан  
октябрь-ноябрь-  
декабрь

**4(35)**

# ӨРЛЕУ.

ҮЗДІКСІЗ БІЛІМ ЖАРШЫСЫ

# ӨРЛЕУ.

ВЕСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

№4(35)/2021

қазан-қараша-желтоқсан

2013 жылдан бастап шығады  
Жылына 4 рет шығады

октябрь-ноябрь-декабрь

Издается с 2013 года  
Выходит 4 раза в год

*Меншік иесі* – «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты  
*Собственник* – Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»  
**Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области**

**Бас редактор – Главный редактор**  
**С.Д.МУКАНОВА,**  
доктор педагогических наук

**Бас редактордың орынбасары –**  
**Заместитель главного редактора**  
**М.А. Жетписбаева,** канд. филол. наук

**Редакция алқасы – Редакционная коллегия**

У.М. Бахтикиреева	доктор филол. наук, профессор (Россия)
Ж.Ж. Наурызбай	доктор пед. наук, профессор
М.Н. Сарыбеков	доктор пед. наук, профессор
С.Т. Каргин	доктор пед. наук, профессор
Б.А. Жетписбаева	доктор пед. наук, профессор
А.К. Кусаинов	доктор пед. наук, профессор
С.К. Исламгулова	доктор пед. наук, доцент
Л.В. Моисеева	доктор пед. наук, профессор (Россия)
М.А. Жетписбаева	канд. филол. наук, отв. секретарь

Басуға 30.12.2021 ж. қол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8.  
Офсеттік қағазы.  
Көлемі 5,5 б.т.

Тапсырыс №185

Подписано в печать 30.12.2021 г.  
Формат 60x84 1/8.  
Бумага офсетная.  
Объем 5,5 п.л.

Заказ №185

Беттеген:  
А.А.Разбеков

**Адрес редакции:** 100019, г. Караганды, ул. Жанибекова, 42

**Тел.:** +7 7212 41-68-59; **факс:** +7 7212 41-70-10.

**Адрес сайта:** orleu-krg.kz **E-mail:** [ipk.karaganda@mail.ru](mailto:ipk.karaganda@mail.ru)

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігімен тіркелген  
03.05.2013 ж. №13605-Ж мерзімді баспасөз басылымды тіркеуге қойылғаны туралы куәлік  
Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.  
Свидетельство о постановке на учет периодического печатного издания №13605-Ж от  
03.05.2013 г.

© Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт  
повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области,  
2013

## МАЗМҰНЫ. СОДЕРЖАНИЕ

### **ЫҚПАЛДАСТЫҚ ҚЫРЛАРЫ: ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ БІЛІМ ГРАНИ ИНТЕГРАЦИИ: НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

Жадрина М.Ж. Результаты образования: традиции и новые тенденции.....	3
Финогенова О.Н., Рыскулова А.Р. Сущность понятия «самопознание» .....	8
<b>ЗАМАНАУИ МЕКТЕП ТӘЖІРИБЕСІНДЕГІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ</b>	
Жетписбаева М.А. Стратегии работы с учебным текстом.....	16
Ибрагимова Г.К., Привалова Е.Н. Визуализация современного урока .....	27
Мукушева М.А. Мектепшілік бақылау басқару функциясы ретінде .....	31
Шадетова А.К. Жаратылыстану мен дүниетану сабақтарындағы зерттеу іс-әрекетін ұйымдастыру жолдары.....	37

### **АШЫҚ АУДИТОРИЯ: ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘЖІРИБЕДЕН ОТКРЫТАЯ АУДИТОРИЯ: ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ**

Ержолова Ж.А., Сакаева А.Н. Инклюзивное образование: Типичные и нестандартные практические ситуации	44
Каурбаева Ж.Х. Биология сабағында саралау тәсілдерін жүзеге асыру .....	51
Маселов Ж.К. О работе с одаренными учащимися на уроках русского языка и литературы в школах с казахским языком обучения .....	58
Разбекова З.К. Оқу-танымдық тапсырмалар арқылы функционалдық сауаттылықты дамыту .....	64

### **БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ПЕДАГОГТЫҢ КӘСІБИ ДАМУЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

Кисабекова М.Е. Повышение квалификации: образовательное партнерство .....	73
Сеңкібаев С.Т., Майбасова У.А. «Перспектива» жобасы біліктілік арттыруда әдістемелік жұмыстарды ұйымдастырудың құралы .....	77
Филинова Н.А. Развитие ИКТ-компетентности педагогов на курсах повышения квалификации.....	82

### **АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ/ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

## РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Современный мир характеризуется стремительным ростом информации и совершенствованием способов ее использования и передачи, изменениями в технологиях производства. Мировое образовательное сообщество, реагируя на эти изменения, ведет поиск новых подходов к повышению качества образования в целом. На данном этапе уже определились ведущие тенденции развития, которые обуславливают новую миссию образования в качестве фактора прогресса. В этом смысле развивается подход к образованию как средству формирования человеческого капитала, который и обеспечивает экономический, культурный и социальный прогресс общества. Такое видение миссии образования предполагает новые требования к качеству уровней образования. В связи с этим становится актуальным такой аспект качества образования, как его эффективность. Об эффективности системы образования можно судить по результатам образования и их влиянию на те или иные аспекты общественной жизни. С этой точки зрения ведется поиск методологических ориентиров организации образовательного процесса. В частности, в школьном образовании этот сложный процесс развития можно представить как переход от образования, ориентированного на передачу и усвоение узкопредметных знаний, к модели, ориентированной на результаты.

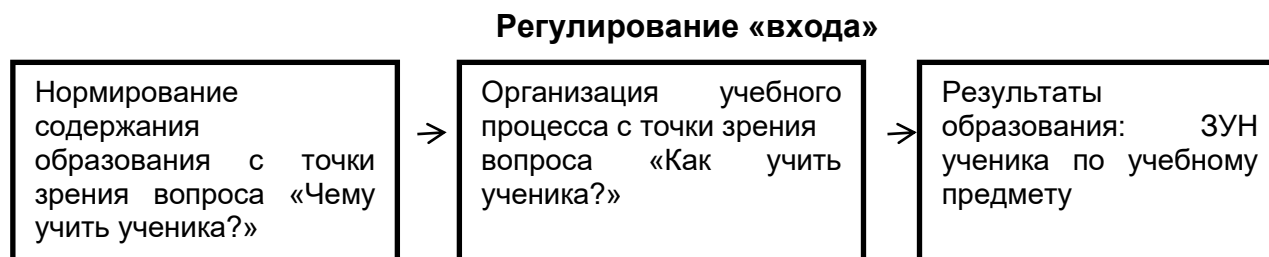
Что понимать под «результатами образования»?

В традиционной отечественной педагогике результаты образования рассматриваются в рамках проблемы целеполагания. Так, к примеру, цель интерпретируется как «ожидаемый конкретный результат учебно-воспитательного процесса, выраженный в педагогических терминах (1, с. 13). В теории и практике школьного образования традиционно определялись цели разного иерархического порядка в которых фиксировались ожидаемые результаты образовательного процесса в школе. Это - общие цели как ожидаемый результат школьного образования, цели содержания образования как результат учебно-воспитательного процесса, цели учебного предмета как ожидаемый результат обучения конкретного предмета. Все эти ожидаемые результаты находили отражение в концептуально-нормативных и учебно-методических документах: концепциях школы, содержания образования, учебного предмета, а также учебных программах, которые в целом определяют содержательную основу организации школьного образования. Все это можно представить в виде таблицы (см. таблицу 1). При этом на 2-м и 3-м этапах цели определяются исходя из содержания учебных предметов.

Таблица 1 – Цели как ожидаемые результаты

Этапы	Система целей	Способ представления
1.	Цели школьного образования	Общая установка по раз витию личности
2.	Цели содержания образования	Описание педагогически интерпретированной модели социального опыта (состав и структура содержания образования в школе в целом)
3.	Цели учебного предмета	Характеристика знаний, умений и навыков по предмету

На основе этой системы целей в реальной практике выстраиваются цели учебного процесса как ожидаемые результаты изучения отдельных курсов, разделов, уроков. Такого характера процессуальный аспект организации образования осуществляется учителями самостоятельно с опорой на концептуально-нормативные и учебно-методические документы. Однако все эти результаты представлялись в педагогических терминах в виде общих установок (например, формирование всесторонне развитой личности) или в виде описания качественной характеристики знаний, умений и навыков по каждому учебному предмету. Такой подход к организации образования в школе называется регулированием «входа». Особенность данного подхода можно представить в виде схемы (рис.1).



**Рисунок 1.**

Вся эта процедура целеполагания находит свое воплощение в модели содержания образования, которая рассматривается как педагогическая интерпретация социального опыта. Данная модель, изначально ориентируясь на передачу знаний, стремилась воссоздать систему дидактически интерпретированных (преломленных к школе) знаний по отраслям наук. В таком плане организованная система образования в педагогической науке относится к сциентически ориентированной модели (Зинченко В.П., Валицкая А.П. и т. д.).

Что же является результатом школьного образования при таком подходе? Понятие «результат образования» сопряжено с такими понятиями, как «качество образования» и «учебные достижения». В реальной школьной практике чаще используют понятие «качество образования» нежели «результаты образования». Видимо, это связано с тем, что качество рассматривается как показатель результатов образования. Качество образования определяется через контроль и оценку учебных достижений учащихся, которые измеряются количеством усвоенных ЗУНов по предметам. Именно эти ЗУНЫ по узкопредметным областям и являются результатами образования. Доказательство этому не только система контроля и оценки учебных достижений по каждому предмету, но система тестирования на вступительных экзаменах. Такова конкретная ситуация результатов образования во многих странах СНГ, которые объединяет общее историческое прошлое - советская школа.

Какой же эффект от этих результатов для выпускника и для общества?

Выпускник школы зачастую не способен использовать усвоенный набор знаний по 23-25 учебным предметам в реальной жизни для компетентного решения тех или иных проблем, для принятия здорового жизненного выбора, самостоятельного решения. Свидетельство этому реальная ситуация безработицы, инертность, негибкость молодежи в решении жизненных проблем. Косвенной причиной этих явлений также является падение интереса учащихся к учебе, которая начинает ярко выражаться в основной ступени школы. При этом следует отметить, что интерес учащихся к учебе в свою очередь является следствием кризиса действующей

системы образования, в особенности такого его аспекта, как содержание. Несомненно, причиной этих негативных последствий являются излишняя теоретизация содержания и увеличение объема учебного материала по каждому предмету, которые не в полной мере соответствуют особенностям познавательных возможностей каждого учащегося (темп усвоения, интересы, склонности). Однако взгляд на эту проблему с позиции современных требований к качеству образования позволяет более глубоко понять суть результатов образования. Приобретенные учащимися знания, умения и навыки по узкопредметным областям недостаточны, как таковые, потому что они не используют их в повседневной жизни, в решении реальной ситуации. Следовательно, ЗУН выпускников школ не обеспечивают им достаточных условий для успешного обучения на последующих этапах образования или в трудовой деятельности. Именно поэтому такой результат образования не может быть эффективным, так как выпускники как владельцы этих знаний не могут в достаточной степени влиять в реальной жизни на экономический, социальный и культурный прогресс общества путем внесения своего вклада.

Что же является результатом образования в мировой практике?

В развитых странах сложился иной опыт организации образования в школе и иное понимание результатов образования. Это связано с использованием принципиально иного методологического подхода к организации образовательного процесса в школе, который называется регулированием «выхода». Данный подход предполагает создание системы целей, которые рассматриваются как ожидаемые результаты на выходе. Однако эти цели отличаются от традиционных по способу определения и по формулировке. Так, цели образования как многоуровневая система ожидаемых результатов устанавливаются в три этапа:

- 1) на национальном (государственном) уровне
- 2) на уровне образовательных областей
- 3) на уровнях учебных достижений (программные уровни).

В международной образовательной практике наблюдаются разные способы определения целей как ожидаемых результатов. Так, на национальном (государственном) уровне как результат на «выходе» цели определяются в основном двумя способами:

- либо путем описания непосредственно жизненных ролей. Так, например, в государственной школе «Аврора» в штате Колорадо США установлены 5 таких ожидаемых результатов на выходе: самостоятельный учащийся, кооперирующий рабочий, сложный мыслитель, качественный производитель, общественник;
- либо путем описания знаний, умений и ориентации, важных и нужных за стенами школы. Так, например, в Австралии в качестве целей на национальном уровне представлены 8 ожидаемых результатов, которые описывают способности и компетенции (8).

**Таблица 2 – Цели образования как многоуровневая система ожидаемых результатов**

Этапы	Система целей	Способ представления
1.	Цели на национальном уровне	Базовые компетенции (в виде описания жизненных ролей или значимых знаний, умений и ориентаций)
2.	Цели на уровне образовательных областей	Общие результаты по образовательным областям
3.	Цели на уровнях учебных достижений (программные уровни)	Ключевые компетенции, описанные по конкретным классам или по прогрессивным уровням

Общим для них является то, что они широкие по объему, универсальны для всех детей и отражают «продукт» к концу школы или к концу обязательной ступени школы. Обычно описывают от 5 до 15 ожидаемых результатов.

На 2-м этапе описывается небольшое количество (3-5) общих результатов по каждой образовательной области, количество которых колеблется от 7 и более. Например, в России - 7, в Австралии - 8, в Англии - 9.

На 3-м этапе установленные общие результаты по каждой образовательной области интерпретируются в более конкретные ожидаемые результаты в виде ключевых компетенций по уровням достижений.

Структурирование уровневых результатов осуществляется путем: 1) либо описания ожидаемых результатов по конкретным классам (3-5-8-10-12); 2) либо описания по прогрессивным уровням (Шотландия, Англия).

Такой подход к определению системы целей школьного образования в виде описания многоуровневой системы ожидаемых результатов называется регулированием «выхода». Особенность данного подхода можно представить в виде схемы (рис.2).

### Регулирование «выхода»

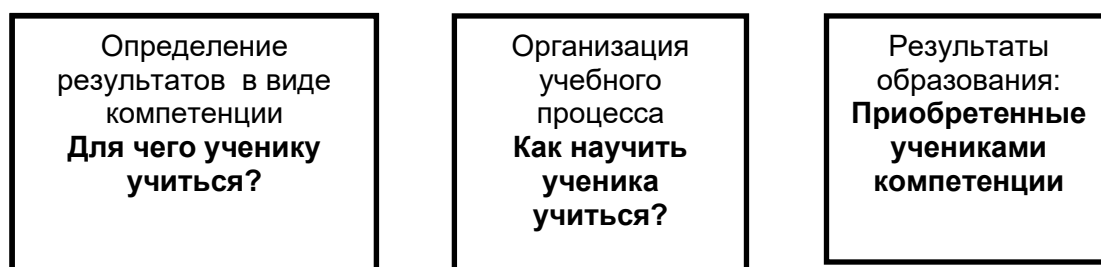


Рисунок 2.

Главная новизна данного подхода заключается в том, что меняется объект структурирования содержательной основы образования. Объектом становятся не состав и объем учебного материала, предлагаемого учащимися, а результаты обучения.

Рассматриваемый подход к организации образовательного процесса в мировой практике реализуется через модель образования, ориентированного на результат. В странах, реализующих модель образования, ориентированного на результат, отслеживание качества образования в целом осуществляется с соблюдением следующих обязательных условий:

- измеряются не ЗУНы в отдельности, а успешность их комплексного применения в разном контексте;
- оцениваются учебные достижения учащихся на основе конкретных критериев по каждому ожидаемому результату;
- не предпринимаются попытки оценивать текущие учебные достижения учащихся в одно и то же время.

Однако наблюдаемые особенности в системе мониторинга качества образования разных стран связаны с процедурами осуществления текущего, рубежного и итогового оценивания. Система мониторинга качества образования всех стран включает отслеживание текущих учебных достижений каждого учащегося, проведение рубежных и итоговых экзаменов. При проведении текущего

оценивания учителя могут использовать тесты и задания, подготовленные самостоятельно, или тесты, подготовленные такими официальными органами, как:

- Национальный институт оценки системы образования в Италии;
- Национальный институт измерений в образовании в Нидерландах;
- Квалификационное управление в Шотландии;
- Национальная ассоциация оценивания учебных результатов в США (14).

Позитивный опыт, накопленный в мировой практике по использованию модели ООР, свидетельствует о целесообразности и значимости описания целей школьного образования как многоуровневой системы ожидаемых результатов в виде компетенций.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Валодарская И.А., Митина А.М. Проблемы целей обучения в современной педагогике. – М., 1989.
2. Валицкая А.П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15-19.
3. Гинецинский В.И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства // Педагогика. – 1997 – № 3. – С. 10-15.
4. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – №4. – С.109-110.
5. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика, 1997.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
7. Материалы международного семинара. «Развитие национального стандарта общего среднего образования в условиях изменяющегося мира». – Алматы: ФСК, 2002.
8. Outcome-Based Education. A Review of the Literature. - Murdoch, Western Australia, 1995.
9. Curriculum framework. Curriculum Council –Western Australia, 1999.
10. Основная учебная программа для общеобразовательной школы. Финляндия, 1994. (Перевод фонда «Сорос-Казахстан»).
11. Структура и баланс учебного плана для детей 5-14 лет. Шотландия. 1999. (Перевод фонда «Сорос Казахстан»).
12. Knowledge and Skills for Life. First results from PISA. 2000: ОЕСД. 2001.
13. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA. 2000. (Краткий отчет). – Москва, 2002.
14. Оценивание: общий обзор международной практики. Джоанна Крайтон. (Данный доклад можно найти по адресу [www.osi.hu/tsp](http://www.osi.hu/tsp)), 2003 г., август.

*Статья опубликована в 2005 году в журнале «Творческая педагогика», №3, с.2-15.*



**Н.В.ФИНОГЕНОВА<sup>1</sup>, А.Р.РЫСКУЛОВА<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский Федеральный университет»  
Институт педагогики, психологии и социологии, г.Красноярск, РФ  
[finogenova1971@mail.ru](mailto:finogenova1971@mail.ru)

Коммунальное государственное учреждение «Карагандинский колледж технологий и сервиса», г.Караганда, РК  
[ainash.ryskulova@gmail.com](mailto:ainash.ryskulova@gmail.com)

**СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «САМОПОЗНАНИЕ»**

*Аннотация.* В статье сделан анализ различных подходов к сущности понятия «самопознание» и определению его структурных компонентов, признаков и критериев. Уточнено терминологическое поле проблемы самопознания, позволяющее рассматривать самопознание личности школьника, как сознательное, целенаправленное, самостоятельное познание ребенком своего «Я» для формирования и преобразования себя в окружающей действительности».

*Ключевые слова:* самопознание, Я-концепция, самореализация, саморегуляция, саморазвитие, самообразование.

Человек в своем развитии проходит ряд стадий, в процессе которых осуществляются процессы социализации, формирования личности, приобретения социального и профессионального опыта. Содержание данных процессов приводит каждого человека к необходимости осознания себя как индивида и ставит вопросы: «кто Я?», «какой Я был, какой Я сейчас, каким могу стать?», «в чем мое предназначение?». В поиске ответов на данные вопросы человек занимается познанием и самопознанием.

В целом психологические исследования сконцентрированы в основном вокруг двух групп вопросов. В работах Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.И. Чесноковой, А.Г. Спиркина в общетеоретическом и методологическом аспектах проанализирован вопрос о становлении самопознания в контексте более общей проблемы развития личности. В другой группе исследований (У. Джеймс, К. Роджерс, Р. Бернс, Г.У. Олпорт, А. Маслоу, У. Найссер) рассматриваются более специальные вопросы, прежде всего связанные с особенностями самооценок, их взаимосвязью с оценками окружающих. Исследования А.А. Бодалева по социальной перцепции заострили интерес к вопросу связи познания других людей и самопознания.

Исследования данных ученых подтверждают философские аспекты о том, что самопознание зарождается и развивается по мере созревания и взросления человека, по мере развития его психических функций и расширения контакта с внешним миром.

В целом, в психологии самопознание трактуется, как изучение личностью собственных психических и физических особенностей, осмысление самого себя. Оно начинается в младенчестве и продолжается всю жизнь, являясь доказанной потребностью человека. Так, Э. Фромм выделил универсальные человеческие потребности:

– потребность в общении, в связи с другими;

- потребность в творчестве, в трансценденции, в преодолении;
- потребность в укорененности, в безопасности бытия;
- потребность в уподоблении, в идентичности;
- потребность в познании [15, 58].

Самопознание, оценка и регулирование самого себя проходят ряд этапов в процессе индивидуального развития. На доречевой стадии самопознание ограничивается лишь осознанием своего физического бытия. Затем наступает этап осознания себя как субъекта действий, происходит осмысление своих психических свойств. Позднее формируется социально-личностная самооценка, оценка своих нравственных качеств.

Самопознание выступает в качестве исходного момента, основы самосознания, продуктом которого является то или иное знание индивида о себе. Именно на этой основе формируется и эмоционально-ценностное отношение личности к себе, т.е. возникает второй компонент самосознания - самооценка. Она, в свою очередь, запускает механизм саморегулирования, действенно-волевой сферы, например механизм профессионального самосовершенствования, повышения профессиональной квалификации.

Самопознание – процесс оценки человеком самого себя, начальным моментом которого является самонаблюдение, самоанализ.

Однако самоанализ с точки зрения современной психологии может дать только начальный материал для самопознания, который в целях повышения его объективности должен быть дополнен другими методами исследования. Инструментами корреляции и уточнения результатов самопознания является совокупность всех форм общения данной личности, опыт его профессиональной и социальной деятельности.

К основным путям самопознания относят:

- анализ собственной деятельности и поведения на основе сравнения с другими людьми;
- самонаблюдение, бывает как внешним, при помощи средств записи видео и аудио, так и внутренним — наблюдение за своими мыслями, чувствами, реакциями на те или иные события;
- рефлекссию (внутренний отчет перед самим собой) [25, 71].

**Самопознание** реализуется с помощью восприятия и осмысления своего поведения, действий, переживаний, результатов деятельности. Сложность самопознания в его ориентированности на внутренний мир, богатый индивидуально-субъективными, самобытными моментами. Как показывают наблюдения и исследования, зарождается самопознание в детском возрасте. Нарастает вместе с умственным развитием ребенка. Процесс **самопознания** развивается постепенно, часто неосознанно, и ученик, например, поначалу объясняет факт успешного усвоения данного предмета своим отношением к нему (нравится или не нравится). Развитие самопознания позволяет человеку, познавая свой внутренний мир и переживая внутренние ощущения, понимать его и определенным образом относиться к самому себе, т. е. самопознание — не только рациональный, но и эмоциональный процесс, зачастую неосознаваемое отношение к себе.

В процессе самопознания выделяют ряд этапов [25, 93].

Первый этап – первичное самопознание – знакомство человека с самим собой через других, окружающих его людей. Это самопознание можно также назвать пассивным, рецептивным и конструирующим, поскольку здесь происходит «доверчивое» восприятие мнения окружающих и создание «Я-концепции», которая полностью формулируется окружающими. На пути первичного самопознания могут

возникнуть «проблемы несоответствия», которые исходят как от самого человека, так и от определяющих его людей.

Поэтому рано или поздно наступает второй этап – кризис первичного самопознания, связанный с тем, что появляются несогласованные мнения о человеке, исходящие от разных людей, с тем, что появляются внутренние изменения, которые не вписываются в привычный образ «Я», и т.д. – все это приводит к «когнитивному диссонансу», требующему своего разрешения. Быть может, самопознание в полном смысле – как познание себя самим собой, а не Другим – начинается именно со встречи с опытом, который не уместается в привычную «Я-концепцию». Кризис самопознания приводит также к изменению роли Другого в самопознании. Человек уже не может опираться на Другого, на его определения, человек начинает переходить к самоопределению.

Таким образом, кризис самопознания инициирует третий этап – вторичное самопознание – изменение представлений человека о самом себе. Это уже активное самопознание, поскольку теперь человек определяет себя сам. Другой в данном случае выступает в качестве образца, модели, он пассивен, он используется лишь как мерка, как эталон или как подтверждающий посредник. Это уже реконструирующее самопознание, поскольку мы имеем дело с переопределением «Я-концепции», которое может состояться только на базе имеющегося представления, когда человек подвергает сомнению истинность своей привычной конструкции. Тогда он переделывает себя в соответствии со своим собственным планом.

Анализ психологической литературы показал, что, самопознание – процесс динамический и никогда не завершающийся, так как, во-первых, происходит постоянное развитие самих познавательных способностей; во-вторых, изменяется и сам объект познания – личность; и в-третьих, всякое знание о себе самом уже фактом своего получения меняет субъекта: узнав что-то о себе, человек становится другим. Самопознание идет параллельно с постоянной проверкой на адекватность и коррекцией. Поэтому с самопознанием тесно связана способность к рефлексии. То есть способность осознавать не только «что я мыслю, ощущаю, вспоминаю», но и «что это именно я мыслю, ощущаю и вспоминаю», Я условно разделяется на Я-действующее и Я-рефлексирующее. Итоговый продукт самопознания Я-образ или Я-концепция, т.е. совокупность всех представлений индивида о себе самом, сопряженная с их оценкой [25].

Психологические изыскания позволяют понять процесс самопознания, организуемый в педагогическом процессе организации образования.

Еще Дж. Дьюи, основатель прагматической педагогики, объявил индивидуальный опыт ребёнка основой учебного процесса. Цель образования, по его мнению, сводится к процессу «самовыявления» данных ребёнку от рождения инстинктов и способностей [26, 134].

Выдающиеся педагоги, просветители, ученые Казахстана также считают, что успешность ребенка в учебе и жизни основывается на всестороннем знании своих личностных особенностей.

Так, по мнению Ж. Аймауытова, «человек – существо высокого порядка. Он призван к познанию с момента своего появления на свет, к определенному ремеслу. То есть каждый проявляет склонности, зная свои индивидуальные особенности: один – к наукам, другой – к тачанью сапог, третий к власти, кто – к скотоводству, кто – к ремеслу, кто – к перу, кто – к врачеванию, кто – к торговле, кто – к ораторству» [27, 176]. Значительную роль в процессе самопознания ребенком себя играет школа. «Именно школа должна в каждом ребенке пробудить стремление и интерес к

самопознанию, развивать их творческие способности... Она закладывает основу и задатки самостоятельной творческой деятельности, дает широкую возможность проявить свои природные способности, увлеченно заниматься делом, которое является твоим. Учитель как раз и должен поставить ребенка на путь самопознания. Если он хорошо знает своих учеников, то будет не трудно направлять их деятельность на уроке и в свободное время» [27,286].

Большое значение в самопознании учащихся в школе отводил академик К. Сатпаев. «Школа – начало всех начал, отсюда лежит путь не только на поля и в цеха, не только в искусство, но и в лаборатории ученых, здесь рождаются наклонности будущих Менделеевых и Ломоносовых. Как важно помнить, что сегодняшним ученикам предстоит завтра раскрывать тайны земных недр, летать в новые миры, создавать и осваивать совершенную технологию производства! Важно помнить это и тем, кто пишет учебники, составляет программы и планы, и тем, кто учит. Следовательно, в современной школе необходимо создать условия, в которых бы наши дети могли узнать и широко развернуть свои таланты и способности» [27,346].

Подобной точки зрения придерживался известный казахский педагог и психолог С. Балаубаев. Он писал: «Благоприятствующие условия общественной среды стимулируют развитие всякого рода возможностей, заданных в ребенке, и наполняют их соответствующим содержанием» [28,24]. Поэтому для успешной работы «с первых же дней учитель должен направить ребенка на выявление своих особенностей и пробелов в знаниях» [28,27].

Что же педагоги понимают под самопознанием?

Большинство педагогов (А.Я. Арет, Н.Е. Ведерникова, С. Грачев, Н.А. Государев, А.Г. Ковалев, Ю.М. Орлов, В.Д. Пекелис, Л.И. Рувинский, Ю.А. Самарин и др.) связывают понятие самопознания с самовоспитанием.

Еще В.А.Сухомлинский писал: «единство воспитания и самовоспитания начинается там, где человек, познавая человеческое, познает тем самым себя, учится смотреть на себя как бы со стороны» [29, 115]. Эта мысль свидетельствует о том, что самовоспитание идет через самопознание. Самопознание осуществляется для определения целей, в частности самовоспитания, то есть формирования себя в соответствии со своими намерениями. На основании этого можно предположить, что самопознание является результатом воспитания, основой для самовоспитания.

Существует мнение, что самопознание осуществляется параллельно самообразованию, саморазвитию. Идея саморазвития личности лежит в основе гуманистического педагогического мировоззрения. Первоначально сформулированная как задача познания личностью себя в качестве необходимого условия творческого преобразования окружающего мира и самосозидания она трансформируется в педагогический принцип признания способности личности к саморазвитию, стремления ее к самосовершенствованию в качестве естественной, изначально присущей человеку потребности и возможности. Данный постулат получает в педагогике дальнейшее развитие как принцип уважения личности учащегося, необходимости развития в нем созидательной активности и оказания ему помощи в овладении способами творческого самовыражения и самосовершенствования.

Активное развитие субъектного подхода в образовании, рассмотрение самопознания, самообразования и самовоспитания как сфер реализации «самости» личности, ее глубинного личностного потенциала закономерно обусловили появление педагогики творческого саморазвития.

В педагогической науке под влиянием теории учебной деятельности с позиций субъектного подхода разрабатывается идея подготовки учащегося к самообразованию как способу ориентации на творчество. Так, А. К. Громцева утверждает, что в самообразовательной деятельности развиваются способности ученика, его дарования, формируется активная готовность к преобразовательской деятельности [30]. Для решения аналогичных задач В. Б. Бондаревский разрабатывает методику воспитания у школьников потребности в самообразовании как способ оказания им помощи в развитии своих индивидуальных творческих потенциалов [31].

В работах А. А. Нейтштадт, Н. Г. Григорьевой, М. И. Ситниковой и др. убедительно доказывается, что формирование потребности в непрерывном самообразовании и подготовке к нему являются, по сути, педагогическим обеспечением процессов самопознания и саморазвития личности; вскрывается взаимосвязь самообразования с процессами самореализации, самоактуализации личности [32; 33].

В области теории воспитания, на основе разработанной предшественниками гуманистической концепции творческого саморазвития личности формулируется цель современного воспитания — помощь детям в конструировании их автономного внутреннего мира.

Разработанные О.С. Газманом новые ценности образования обусловили необходимость обращения к пониманию воспитания как деятельности, основанной на свободном саморазвитии личности и ее педагогической поддержке.

О.С. Газман обращается в этой связи к педагогическому потенциалу сознания. Он отмечает, что сознание — целостная категория образования личности, имеющая три взаимосвязанных компонента: «образ мира», «образ мыслей», «образ Я», в связи с чем эти категории «наиболее точно характеризуют личность как субъект сознания... сознание творит деятельность, а значит, и самого человека». При этом в качестве особого педагогического процесса, обеспечивающего самопознание и саморазвитие человека, выделяется педагогическая поддержка. Суть педагогической поддержки автор данного термина О. С. Газман определяет как «превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с самоопределением» [34, 63].

Позицию О.С. Газмана разделяет Г. А. Цукерман. Она квалифицирует идею самопознания и саморазвития как признак новой, только зарождающейся в настоящее время педагогики, в основе которой лежит логика развития субъектности. Формулой новой педагогики она определяет «переход от установки на развитие детей к педагогической ценности саморазвития ребенка» [35, 162-163]. Идеи самопознания учеником себя позволили В. И. Андрееву разработать концептуальные основы педагогики творческого саморазвития личности. Он определил данный процесс как особый вид творческой деятельности субъектно-субъектной ориентации, направленной на повышение и интенсификацию процессов «самости», выделил наиболее существенные его черты. По его мнению, суть саморазвития состоит в том, что изменения в личностной сфере обуславливаются не влиянием извне, а происходят при целенаправленном воздействии личности на самое себя [36, 103]. Кроме того, заметные изменения происходят не только в мотивационной, познавательной и интеллектуальной сферах личности, но и в активизации так называемых процессов «самости» (самопознания, самосовершенствования, самореализации, саморегуляции).

Новый взгляд на проблему организации самопознания в педагогическом процессе школы предлагает казахстанский ученый Куракбаева А.Ж. В

диссертационном исследовании «Подготовка учителя начальных классов к внедрению предмета «Самопознание» она пишет, что под самопознанием следует понимать процесс сознательного, целенаправленного выявления собственной индивидуальности, способностей, личностных качеств, возможностей, отношения к окружающему миру, жизненных планов. Ученый считает, «*Самопознание личности школьника – сознательное, целенаправленное, самостоятельное познание ребенком своего «Я» для формирования и преобразования себя в окружающей действительности*» [38].

Данное определение на наш взгляд наиболее полное и отражает все признаки познания и самопознания, выявленные нами в ходе анализа литературы по проблеме исследования. В связи с чем, будем считать это определение ключевым для проведения исследовательской работы.

Анализ сущности понятия «самопознание» показал, что данное явление является потребностью человека, развивается в течение всей жизни и способствует:

- мотивации к познавательной деятельности;
- побуждению к коммуникативной деятельности;
- правильному целеполаганию;
- запрету нежелательных действий;
- развитию личностных качеств.

Уточнение сущности понятия самопознания требует определения сущностных характеристик данного явления.

Своеобразие человека отчетливо проявляется в четырех сферах:

1. как природное существо человек подчиняется законам физики, химии, биологии. Уже на этом уровне он выделяется особенностью строения органов и систем, протеканием химических процессов;

2. как ментальное существо человек способен к познанию через чувства, восприятие, представление, мышление, он способен оперировать различными логико-математическими конструктами, понятиями;

3. как существо, владеющее языком, человек выражает себя в речи, письме, высказывании;

4. в качестве предметно-деятельностного существа человек выступает субъектом действий и поступков [37].

Из воззрений на природу «Я» для нас наиболее важны три идеи. Во-первых, понятие «Я» обозначает самоидентичность лица, его единство и отличие от всех других людей и объектов, его идентичность; во-вторых, его субъектность, активно-деятельное начало; в-третьих, нечто глубоко интимно-приватное, что проявляется в свойствах и поступках человека, но никогда не сводится к ним и потому не может быть познано извне: как писал М. М. Бахтин, «чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, как вещи, – с ними можно только диалогически общаться» [39; 92]. Вместе с выделением специфики «Я» решается вопрос о самопознании. Однако, эти воззрения формировались не сразу.

Можно говорить о *множественности «Я»*. Для их упорядочивания мы воспользуемся широко известной в психологии схемой, предложенной М. Розенбергом. Он выделил несколько уровней:

1) уровень «Я-настоящего» – это то, каким человек видит себя в действительности в данный момент. Человек получает возможность «находить себя в себе» в точке «здесь-и-теперь». Это сохраняет непрерывность функционирования субъекта в меняющейся среде.

2) уровень «Я-реального» – это совокупность развивающихся представлений о себе. Усваивается в процессе социализации и является наиболее устойчивой.

Благодаря этим свойствам представления образуют в сознании постоянно присутствующий личностный фон, выделяется во внутренних диалогах.

3) уровень «динамического Я» - эти представления выполняют планирующую и регулятивную функции: то, каким индивид поставил себе целью стать. Они позволяют оценивать результативность движения субъекта предполагаемых изменений, какие ему нужны, чтобы перейти из наличного состояния в иное желаемое состояние в пределах обозримого будущего с учетом совершаемых действий.

4) уровень «возможных Я» представлен концептами, отражающими то, каким, по мнению человека, он может стать в будущем, развиваясь в пределах определенной логики. Они близки к культурным клише, усвоенным в процессе социализации, к фикционным идеям. Они не обязательно положительны или хорошо проработаны, редко отражают собственный опыт субъекта.

5) уровень «идеализированных Я» – отражает субъективные представления человека о себе. Они складываются в процессе самовосприятия, внушаются в процессе социализации внутри малой группы (семьи, круга близких друзей). Характеристики могут пристрастно отбираться субъектом и подтверждаться единичными фактами или не подтверждаться вообще. Но при этом субъект искренне верит в наличие у себя подобных характеристик.

6) уровень «изображаемых Я» – это маски, роли, образы, с помощью которых индивид презентует себя другим. Чаще всего за ними скрывают подлинность, недостатки своего «реального Я». Фактически человек осваивает и транслирует то, каким бы ему хотелось, чтобы его воспринимали другие. Это дает человеку возможность примерить на себя некоторые роли и обогатить тем самым свой внутренний мир: он может не только убедить окружающих в наличии у него изображаемых характеристик, но и сам измениться под их влиянием.

7) уровень «фантастических Я» – это образ «Я такой, какой никогда не могу быть в реальности» (но очень хочется). Он отражает то, каким мог бы быть субъект «не в этой жизни», исходя из усвоенных из культуры образцов, норм, ролей, ценностей, идеалов и т.д. Он не выносится во вне и предназначен для личного пользования, так как принадлежит экзистенциальному уровню человеческого бытия (возможно он может проявляться в творчестве). Многообразие образов характеризует самобытный внутренний мир человека. [41].

Формирование многозначности Я-концепции определяется: возрастными проявлениями характеристик социально-психологического со держания; принятием человеком разных ролей; многообразием его потребностей и деятельностей; социально-психологическими особенностями восприятия человеком себя и другого человека; широким спектром методологических оснований в конструировании данного понятия. Анализ философской, психологической и педагогической литературы с целью уточнения сущности понятия «самопознание» позволил определить и показатели его сформированности у школьников. В таблице 1 представлены личностные качества школьника, необходимые для самопознания. Все они распределены по трем компонентам: мотивационному, психологическому и содержательному и раскрывают направленность и интересы школьников, их психологические и поведенческие характеристики, а также необходимый объем знаний и умений для осуществления самопознания.

Особенности компонентов раскрываются через показатели и их характеристику.

Таблица 1 – Личностные качества школьника, необходимые для самопознания\

Компоненты	Мотивационный	Психологический	Содержательный
Показатели	<b>Направленность на самопознание</b> - интерес к познанию - интерес к индивидуальным особенностям	<b>Развитость психических процессов</b> - мышление - внимание - память - воображение	<b>Знания</b> - индивидуальных особенностей - способов самопознания
	<b>Самосоответствие</b> - осуществление рефлексии - критичность к себе -самоуважение -удовлетворение от собственной полезности	<b>Стрессоустойчивость</b> -умение находить поддержку в себе -умение мобилизовать собственные ресурсы в сложных ситуациях	<b>Умения</b> - реализовать личностный потенциал - применять методики самопознания

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фромм Э. Человек для самого себя. – М.: АСТ, 2010.
2. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.
3. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: Педагогика, 1998.
4. Антология педагогической мысли Казахстана / Сост. К.Б. Жарикбаев, С.К. Калиев. – Алматы: Рауан, 1995.
5. Балаубаев С. Комплектование школьных групп. – Кзыл – Орда, 1934.
6. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Педагогика, 1998.
7. Громцева, А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: [Учеб. пособие по спецкурсу для пед. ин-тов]/ А. К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983.
8. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. – М.: Просвещение, 1985.
9. Григорьева Н.Г. Введение в антропологию эгоцентрической направленности: учебное пособие. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2002.
10. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М., 2002.
11. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск, 1993.
12. Андреев В.И. Талантизм: таланты и гении. – М., 2012.
13. Куракбаева А.Ж. Подготовка учителя начальных классов к внедрению предмета «Самопознание» / Автореферат дис... канд пед. н. – Алматы, 2008.
14. Аверинцев С. С., Давыдов Ю. Н., Турбин В. Н. и др. М. М. Бахтин как философ.— М.: Наука, 1992.
15. Зеличенко А.И. Разговоры ученого с учителем. – М: Издательство Трансперсонального института, 2000.



**М.А. ЖЕТПИСБАЕВА**

Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области  
[mzhetpisbayeva@orleu-edu.kz](mailto:mzhetpisbayeva@orleu-edu.kz)

**СТРАТЕГИИ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ**

*Аннотация.* В статье содержится описание уровней понимания текста и структуры читательской компетенции. Обоснована необходимость соблюдения последовательности этапов работы с текстом на основе интеграции навыков речевой деятельности. Предлагаются возможные виды читательской деятельности обучающихся для повышения эффективности чтения и формирования функциональной грамотности.

*Ключевые слова:* чтение, читательская компетенция, уровень понимания текста, стратегический подход, графический органайзер.

Эффективности деятельности учителя по восполнению знаний и компетенций школьников способствует правильно организованная работа с учебными текстами. Успешность учащихся в учебной деятельности тесно связана с уровнем читательской грамотности, ведь основная часть учебной информации изучается через чтение текстов.

В XXI веке природа чтения претерпела значительные изменения. В большей степени это связано со стремительным ростом распространения технологий. По данным OECD, в конце XX века всего 1,7% населения мира пользовались Интернетом. К 2014 году это число возросло до 40,4%, что составляет почти 3 млрд. человек [1]. Интернет стал неотъемлемой частью как личной, так и профессиональной жизни людей вне зависимости от возраста и местоположения. Умение ориентироваться в огромном потоке информации стало одним из важных навыков для каждого современного человека. Кроме того, переход от печатных к цифровым текстам изменил и формат, и структуру текстов, что требует от нынешних читателей новых навыков работы с информацией. Читателю требуется не просто умение прочитать и понять один текст, но зачастую и быть способным проанализировать, обобщить, интегрировать и интерпретировать информации из нескольких текстов или источников данных.

Чтение – сложный вид речевой деятельности, оно ориентировано на прием и понимание информации. В основе чтения лежит сложный механизм соотнесения слов с понятиями, раскрытие содержания речевого сообщения и замысла автора речи. На уроках языка чтение – цель обучения, на неязыковых предметах чтение является средством обучения.

Чтение включает в себя анализ и интеграцию отдельных фрагментов текста для формирования понимания общего значения. В процессе чтения происходит декодирование (расшифровка) графических символов и их перевод в мыслительные образы. *Понимание* текста может рассматриваться читателем как умственное представление о том, о чем идет речь в тексте. Для понимания читаемого текста требуется работа с отдельными предложениями и целым текстом. Понимание при чтении происходит на основе сложных логических операций, которые позволяют: 1) установить связи в тексте, 2) перейти от слов к смысловым вехам, т.е. оставить в памяти лишь необходимую информацию, освободить место для поступления новой.

Текст для чтения должен отличаться информационной содержательностью, наличием сюжетной линии с последовательным изложением, соответствовать логике изложения, характерного для конкретного типа текста (повествование, рассуждение и т.д.; иметь семантические связи между смысловыми частями текста.

З. И. Клычникова выделила четыре типа информации, извлекаемой при чтении:

- 1) категориально-познавательная;
- 2) ситуационно-познавательная;
- 3) эмоционально-оценочная;
- 4) побудительно-волевая и семь уровней понимания [2].

*Уровень слова и уровень словосочетания* – уровни приблизительного, фрагментарного понимания. Узнавая значение слов, словосочетаний в контексте, читающий получает представление о теме текста. Трудности этих уровней связаны с количественным расхождением словаря читающего с лексикой текста, а также с многозначностью слов, употреблением слов в переносном значении, с синонимами, антонимами.

*Уровень предложения* – более совершенный уровень понимания. Трудности понимания связаны с грамматикой, а также с тем, что, воспринимая предложение, читающий разделяет его на отдельные сегменты, ему необходимо установить между ними связь и выявить их роль в высказывании. Трудны для восприятия и осмысления дистантные конструкции, связанные по смыслу, отделенные друг от друга; вызывают трудности конструкции с инверсией (требуется восстановление последовательности слов и событий). Все это предполагает чрезмерную нагрузку кратковременной памяти, замедляет процесс понимания, требует возвращения к уже прочитанному.

Четвертый и пятый уровни – *уровни текста* – связаны с видами чтения и извлекаемой из текста информацией. Если целью чтения является общее понимание, понимание основной информации, то используется чтение с общим (глобальным) пониманием. В случае необходимости осмысления деталей информации используется детальное чтение.

Шестой уровень – *понимание содержательной и эмоционально-волевой информации* и седьмой – *понимание всех четырех типов информации* – свидетельствуют об осмысленности чтения, об умении переключаться с одной операции на другую (сравнивать, обобщать, связывать, выделять наиболее важное, отделять дублирующую, иллюстрирующую и другую информацию), извлекать информацию, не выраженную эксплицитно (переходить в «подтекст»), достигать полноты, точности, глубины понимания.

В контексте учебных ситуаций, связанных с чтением, обучающиеся взаимодействуют с текстами, потому что им необходимо решить какую-то учебную задачу. Читательская грамотность включает в себя способность точно определять требования к чтению в конкретной ситуации, устанавливать цели чтения, соответствующие задачам, отслеживать прогресс по достижению этих целей и самостоятельно регулировать свои цели и стратегии на протяжении всей деятельности.

*Читательская компетентность* предполагает систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих возможность эффективным образом выбирать, организовывать, анализировать, использовать имеющиеся источники, относящиеся к сложившимся стилям, жанрам, формам, адекватные решению различных классов задач, с использованием как традиционных, так и новых стратегий работы с текстами [3].

Читательскую компетентность составляют следующие компетенции:

- 1) когнитивная компетенция
- 2) информационная компетенция
- 3) коммуникативная компетенция

*В структуру когнитивной компетенции входят умения:*

- выделять основную информацию
- делить текст на смысловые блоки
- понимать общий смысл текста
- выделять существенные детали, подтверждающие основную идею
- формулировать основную идею текста
- определять отношение автора к событиям и фактам
- высказывать собственное мнение по проблемам, тексту в целом

*В структуру информационной компетенции входят умения:*

- конспектировать прочитанное
- использовать таблицы, схемы, графики для систематизации и свертывания учебного материала
- работать с дополнительными источниками информации (научно-популярной брошюрой, статьей в прессе, энциклопедией, Интернетом)
- обобщать, систематизировать материал в пределах учебной темы
- сравнивать изложение одних и тех же вопросов в различных источниках
- сопоставлять различные точки зрения по принципиальным вопросам
- самостоятельно делать выводы по нескольким главам, разделу учебника
- писать реферат, составлять тезисы выступления
- представлять доклад, сообщение в сопровождении презентации
- определять категорию научной информации (гипотеза, проблема, теория)

*В структуру коммуникативной компетенции входят умения:*

- общаться, т.е. слушать и слышать партнера по общению, обосновывать свою точку зрения
- выстраивать систему доказательств (подбирать аргументы, задавать вопросы, возражать, дополнять)
- владеть речевой деятельностью (выразительность, содержательность и достаточная степень развития устной и письменной форм)
- организовать дискуссию или подготовить высказывание монологического характера по изучаемым проблемам

Организация эффективной работы с текстом требует *стратегического подхода*, который определяется как «системное, лежащее в основе общей стратегии, проектирование процесса образования обучающегося на определенный срок, на время его нахождения в системе образования» [4]. При этом *по характеру организации образовательный процесс является лично-деятельностным, а по процессу – стратегическим.*

Основное условие отнесения явления к стратегии – это наличие одинакового способа работы с материалом при *изменении самого материала.*

*Учебные стратегии* – это набор действий, которые предпринимает обучающийся для того, чтобы облегчить обучение, сделать его эффективнее, результативнее, быстрее, приятнее, нацелить и приблизить деятельность учения к своим собственным целям. В случае успеха учащийся запоминает способы своего действия, операции, используемые ресурсы, переносит стратегию в другие ситуации, делает ее универсальной.

*Стратегия в обучении* – это в первую очередь систематизированный план, программа действий и операций, осознанно применяемая для управления обучением с целью его улучшения.

План и программа действий и операций читателя, работающего с текстом, которые способствуют развитию умений чтения и размышлению о читаемом тексте и прочитанном, и включают в себя процедуры анализа информации и степени ее и есть *стратегия чтения*.

*Стратегический подход предполагает*, что, приступая к чтению, обучающийся выстраивает план, направление своей читательской деятельности, осуществляет и отвечает сам себе на четыре необходимых вопроса:

- 1) Какова цель моего чтения?
- 2) Какой текст я собираюсь читать?
- 3) Как я буду его читать?
- 4) Как я буду проверять, контролировать, оценивать качество своего чтения?

Деятельность такого читателя включает семь шагов, которые объединяются в три стадии: *предтекстовую, текстовую и послетекстовую* (табл. 1).

**Таблица 1 – Этапы работы с текстом**

Цель стадии чтения	Этапы деятельности	Возможные виды деятельности
<b>Предтекстовая ориентировочная деятельность</b>		
– постановка цели и задач чтения, – актуализация или знакомство с важными понятиями, терминами, ключевыми словами, – актуализация предшествующих знаний, – формирование <i>установки</i> на чтение с помощью вопросов или заданий, – мотивирование читателя	<b>1)</b> постановка цели чтения; <b>2)</b> просмотр его заголовка и подзаголовков; <b>3)</b> определение характера текста; <b>4)</b> предположение о цели его написания, т.е. о замысле автора; <b>5)</b> принятие решения о виде чтения	– создание глоссария необходимых для чтения данного текста слов, – припоминание важной информации, – беглый обзор материала, – постановка предваряющих чтение вопросов, – зрительное представление прогнозируемого содержания текста (ассоциации), – мозговой штурм
<b>Текстовая – исполнительская деятельность</b>		
– выдвижение гипотезы о содержании текста, – ее подтверждение или отклонение, – контекстуальная и смысловая догадка, – размышление во время чтения о том, что и как я читаю и насколько хорошо понимаю прочитанное	<b>6)</b> выдвижение гипотез, их опровержение или подтверждение в процессе читательской деятельности.	– прогнозирование содержания, – ведение записей в самой различной форме, – многочисленные варианты работы со словом (графические органайзеры)
<b>Послетекстовая деятельность</b>		
– применение, использование материала в самых различных ситуациях, формах, сферах,	<b>7)</b> обдумывание текста и выполнение задания, которое может быть репродуктивным,	– воспроизведение текста с различной степенью развернутости и сжатости (краткое изложение без

– включение его в другую, более масштабную деятельность.	продуктивным, коммуникативным, творческим.	изменения структуры текста и с изменением его) – аннотация, реферат или резюме; – трансформация текста в другую форму, – дискуссия, дебаты на основе материала текста
--	--	--

Выдвижение гипотез о содержании текста сопровождается мониторингом чтения, т.е. постановкой и ответом на следующие вопросы:

- имеются ли в тексте слова, которые я не понимаю?
- имеется ли в тексте информация, которая не согласуется с тем, что я уже знаю по этому вопросу?
- понимаю ли я, о ком и о чём идет речь?
- как связаны друг с другом суждения (основные мысли, положения) текста?
- не противоречивы ли основные мысли, положения?
- вся ли информация ясно выражена в тексте или есть имплицитная, подразумеваемая информация?

Обращаем внимание, что на этапе текстовой деятельности учитель вмешивается в процесс чтения обучающегося с целью помочь, поддержать, предоставить дополнительную информацию и просто обучить. Послетекстовая деятельность может представлять собой решение самостоятельно поставленной учеником задачи, либо задачи, поставленной учителем, она может носить учебный, познавательный или практически-прикладной характер

Стратегия чтения формируется при работе с текстом определенного типа, а затем сохраняется при чтении текстов данного типа. Выбор стратегии индивидуален, но чтобы сделать выбор, читатель должен обладать набором стратегий.

Стратегия как единица организации деятельности чтения принадлежит как учителю, так и обучающемуся. Обучение, организованное с помощью стратегий, реально изменяет поведение обеих сторон на уроке, увеличивая активность обучающегося и усиливая значимость учителя в качестве помощника, фасилитатора обучения, реализуя принцип Ф.Смита, который гласит, что *учитель не может научить читать, он может помочь обучающемуся научиться читать.*

Стратегический подход, который учит анализировать, фокусировать, выбирать, отбирать, организовывать, интегрировать и применять то, что читается, формирует и воспитывает независимо мыслящего чтеца и читателя.

Эффективными стратегиями работы с текстом являются стратегии развития критического мышления через чтение и письмо. Они в достаточной степени описаны в научной-методической литературе и широко используются педагогами.

Для организации деятельности учащихся на всех этапах работы с текстом рекомендуем использовать графические органайзеры, которые также являются эффективными стратегиями организации активного чтения.

Графический органайзер – средство наглядного представления мыслительных процессов.

*Для чего можно использовать графические органайзеры?*

- структурирование и деструктурирование информации
- установление связей и взаимосвязей между изучаемыми понятиями (явлениями, событиями, темами и пр.)

- анализ, сравнение и сопоставление информации
- выявление, анализ и планирование решения проблемы

Перед разработкой стратегии использования графического органайзера для организации работы учащихся с тестом подумайте над следующими вопросами:

1) Почему я использовал бы графический органайзер на том или другом этапе работы с текстом?

2) Как я узнаю, какой из органайзеров лучше всего использовать на данном этапе работы с текстом?

3) Когда учащиеся должны использовать графический органайзер? Он служит для систематизации или сжатия информации, для заметок при чтении текста или он является частью конечного продукта?

Графические органайзеры могут использоваться на разных этапах работы с текстом, в зависимости от цели обучения. Существует различные виды графических органайзеров.

### Виды графических органайзеров

На этапе текстовой и послетекстовой деятельности можно использовать таблицу «Инсерт», которая обеспечивает систематизацию информации, отслеживание понимания получаемой информации и способствует формированию способности связывать ранее изученный материал с новой информацией.

Учащиеся самостоятельно изучают материал учебника или любой другой учебный материал и записывают в соответствующих разделах таблицы свои наблюдения о содержании текста (табл.2).

Таблица 2 – Образец таблицы «Инсерт»

V	+	-	?
<i>соответствует имеющимся знаниям (информации) о...</i>	<i>противоречит имеющимся знаниям о...</i>	<i>является новой информацией</i>	<i>непонятная или требующая уточнения, дополнения информация</i>

На этапе послетекстовой деятельности результаты работы с таблицей «Инсерт» можно использовать для выполнения различных заданий в зависимости от цели урока.

Для сбора идей вокруг какого-либо основного явления, проблемы и др. прочитанного текста рекомендуется кластер или радиальная диаграмма (рис. 1).

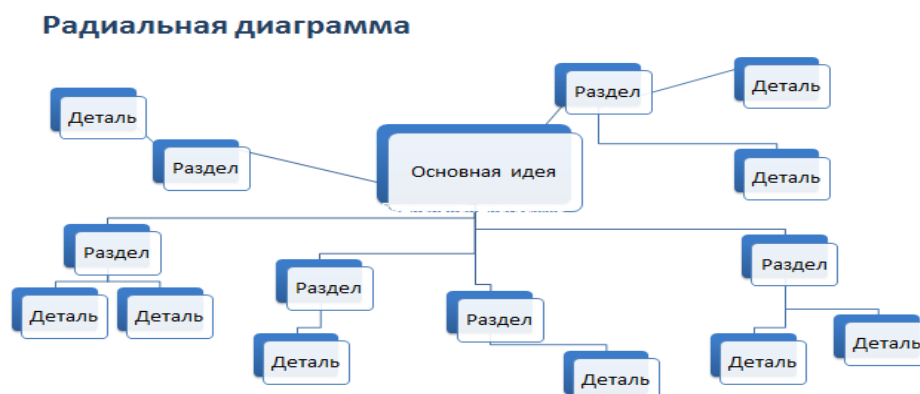


Рис.1 Шаблон радиальной диаграммы

Кластеры могут быть использованы на этапе предтекстовой деятельности для активизации предыдущих знаний по теме урока. После чтения текста кластер или диаграмму можно дополнить (рис.2).

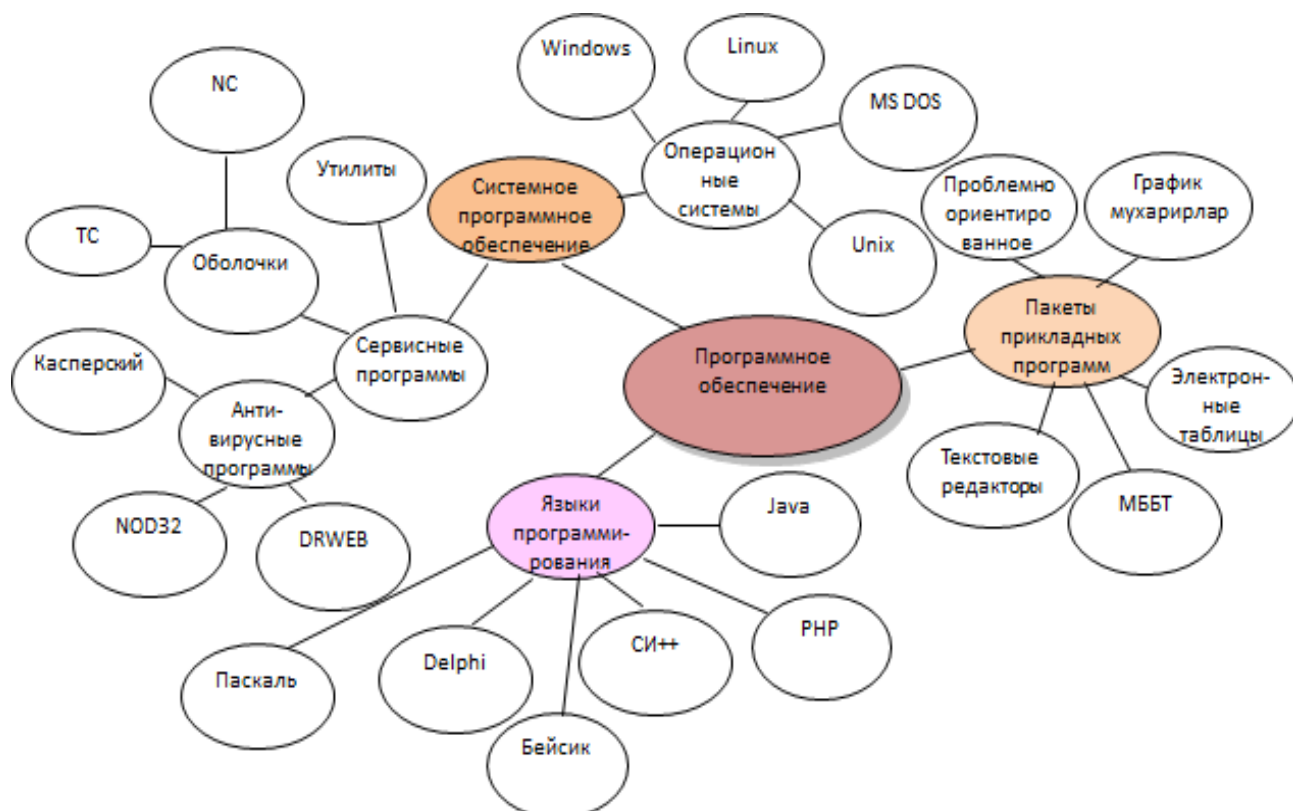


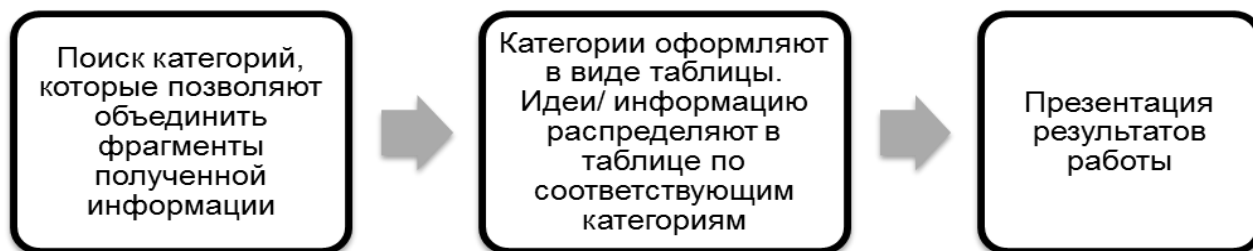
Рис.2. Диаграмма по теме «Программное обеспечение»

Эффективной стратегией по работе с текстом является категориальная таблица. Она развивает системное мышление, умение структурировать, систематизировать информацию и обеспечивает объединение полученной информации на основе выделенных признаков (табл.3)

Таблица 3 – Образец категориальной таблицы по теме “Эпоха бронзы”

Эпоха бронзы			
Периоды	Культура	Занятия	Население

Для создания категориальной таблицы предлагается следующий алгоритм:



Эффективной стратегией организации послетекстового этапа деятельности является концептуальная таблица. Он используется для анализа и оценивания содержания учебного материала. В зависимости от цели урока структура и содержание концептуальной таблицы, способы ее составления могут быть различными (табл.4). Использование категориальной таблицы обеспечивает сравнение изучаемых явлений, понятий, взглядов, тем и пр. по двум и более аспектам и развивает системное мышление, умение структурировать, систематизировать информацию

**Таблица 4 – Фрагмент Концептуальная таблица на тему «Экономические системы»**

Экономические системы	Характеристики, категории, особенности и пр.		
	<i>Формы собственности на капитал</i>	<i>Собственники ресурсов</i>	<i>Производственные планы</i>
Рыночная экономика	Частная	Частные владельцы	Принимаются индивидуально на основании рыночного спроса
Плановая (командная) экономика	Государственная	Государство	Устанавливается центральным плановым органом

Универсальным графическим органайзером сравнения двух аспектов одной концепции/информации является Т-схема, которая применяется при завершении тематического раздела и направлена на развитие навыков критического мышления.

В качестве примера для составления Т-схемы использован материал электронного ресурса «Плюсы и минусы солнечной энергии» [5] (табл. 5).

**Таблица 5 – «Преимущества и недостатки использования солнечной энергии»**

Преимущества	Недостатки
Постоянство и надежность. Солнечную энергию можно потреблять на постоянной основе и в неограниченных количествах.	Относительно высокая стоимость установки.
Доступность в любом месте. Удобно для людей, живущих в отдаленных районах, отрезанных от центральной сети электрификации	Ограничение по выработке. Солнечную энергию можно использовать только в дневное время. Это снижает эффективность генерации солнечной энергии в некоторых районах планеты и в осенне-зимнее время.
Отсутствие загрязнения. Преобразование лучей в электричество не загрязняет окружающую среду.	Малая эффективность при определенных погодных условиях. В пасмурные и дождливые сезоны эффективность солнечных батарей значительно снижается.
Запас электричества. Избыточное электричество, которое генерируется, можно накапливать	Требуется большая установка. Для крупного объекта может потребоваться огромная установка и, соответственно, затраты.
Сокращение расходов на электроэнергию. Электричество, которое генерируется, может использоваться для питания вентиляторов, освещения, зарядки мобильных телефонов и многих других приборов.	Дорогостоящее хранение. Энергия, преобразованная от солнца, должна храниться в батареях.



Малые затраты на обслуживание. Панели солнечных батарей после установки требуют минимального технического обслуживания.

Эффективным способом организации послетекстовой деятельности является схема «Почему?»

Схема «Почему?» – это цепочка рассуждений по выявлению исходной причины проблемы. Развивает и активизирует системное, творческое, аналитическое мышление (рис.1).

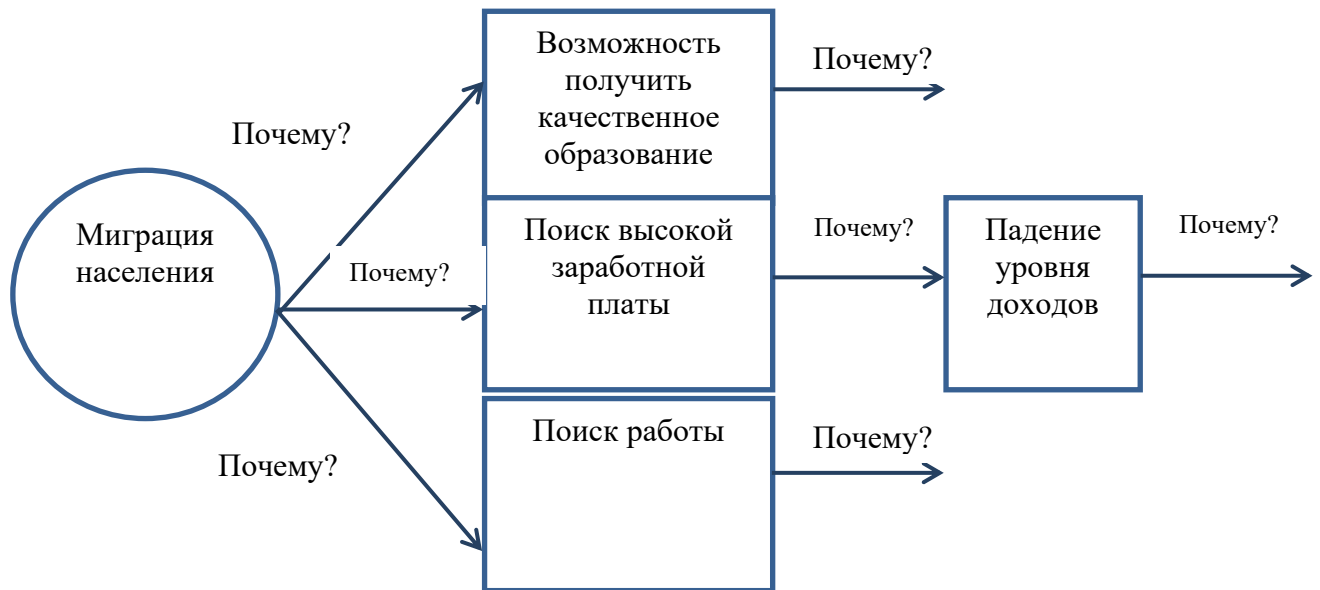


Рис. 2. Схема «Почему?». Выявление причин миграции населения Казахстана

Для выстраивания логической цепочки вопросов, которая позволяет получить общее представление о способах и средствах решения проблемы используется иерархическая диаграмма «Как?», направленная на развитие и активизацию системного, творческого, аналитического мышления (рис.2).

### Способы и средства решения проблемы (фрагмент)



Рис.2. Фрагмент иерархической диаграммы «Как?»

Целый ряд стратегий и приемов работы с письменным текстом предлагается в методических рекомендациях «Блокнот молодого учителя», представляющий собой коллективную работу тренеров филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области» [5].

Обращаем внимание на очень важный момент работы с текстом: введение нового знания (новой информации) нужно осуществлять только на первом этапе. На втором этапе новое знание учеником «обрабатывается», на третьем – оно получает оценку ученика, поэтому введение новой информации или нового предметного знания на втором и третьем этапах урока не рекомендуется. На уроке нужно работать с одним текстом, все задания по достижению целей урока должны строиться вокруг одного текста.

Основные цели обучения и действия ученика связаны между собой причинно-следственной связью. К примеру, цель обучения направлена на знание, понимание и применение нового знания, которое ученики приобретают при чтении текста. На этом этапе задания по работе с текстом будут связаны с такими видами деятельности, как чтение текста, извлечение информации из текста, систематизация – внесение её в таблицу, схему и т.п.

Исследователи отмечают, «согласно идее Б.Блума в течение урока ученик от запоминания и воспроизведения изученного материала доходит до решения проблем. Таким образом, на уроке ученику необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового» [6].

Не следует отождествлять цель обучения «применить эти знания для ...» с уровнем таксономии учебных целей «применение». Цель «применить ...» поставлена непосредственно перед учеником, а уровень «применение» относится к знанию, новой информации, осваиваемой учеником.

Чтобы ученик в рамках одного урока прошел этот путь от самого простого умения к самому сложному, задания нужно организовать работу по одному тексту. Исключение составляют те случаи, когда цель обучения связана со сравнительным анализом текстов. Но опять-таки, и в этих случаях деятельность ученика должна быть организована с той информацией, которую он извлечет из текстов, прочитанных на первом этапе урока.

Тексты, используемые на предметных уроках, могут иметь самый разный характер и форму: таблицы, графики, диаграммы, рекламные объявления, каталоги, индексы, описание определенного места в книге о путешествиях или дневнике, географическая карта, онлайн-расписание полетов, техническое руководство, доклад, научная статья, новостной сюжет, схема модели памяти, концептуальная карта, письмо к редактору, сообщение на онлайн-форуме, рецепт, инструкция по оказанию первой помощи, деловое письмо, электронные сообщения, SMS-сообщения и др. Это те тексты, с которыми человек сталкивается в повседневной жизни, и работа с ними на уроках формирует умение понимать и использовать тексты самого разного плана для достижения собственных целей.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Достижения по чтению, математике и естествознанию: результаты исследования PISA-2018 в Казахстане». Национальный отчет. – Нур-Султан: АО «Информационно-аналитический центр», 2020. – 152 с.

2. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя. 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

3. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
4. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению: Междисциплинарные проблемы чтения и грамотности. – М.: Школьная библиотека, 2005.
5. Плюсы и минусы солнечной энергии [Электронный ресурс]. Режим доступа [Подробнее: https://optshop.by/a52552-plyusy-minusy-solnechnoj.html](https://optshop.by/a52552-plyusy-minusy-solnechnoj.html) <https://optshop.by/a52552-plyusy-minusy-solnechnoj.html>
6. Блокнот молодого учителя: методические рекомендации/ сост.: Кушнир М.П. – Караганды, 2018. – 32 с.
7. Мамерханова Ж.М., Разбекова З.К. «Химия» оқу пәні үлгісінде Б.Блумның оқу мақсаттары таксономиясына сәйкес заманауи сабақты жоспарлау»: Өдіст. нұсқаулық. – Қарағанды, 2017. – 71 б. = Планирование современного урока в соответствии с таксономией учебных целей Б.Блума на примере учебного предмета «Химия»: Метод. рекомендации. – Караганда, 2017. – 71 с.

**Г.К. ИБРАГИМОВА<sup>1</sup>, Е.Н. ПРИВАЛОВА<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области  
[ibragimova.g@orleu-edu.kz](mailto:ibragimova.g@orleu-edu.kz)

<sup>2</sup>КГУ «Школа-лицей № 101», г. Караганды  
[privalova-elena101@mail.ru](mailto:privalova-elena101@mail.ru)

**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО УРОКА**

*Аннотация:* В статье автор обосновывает применение методов визуализации в процессе образования в современный период, определяет отличие данных методов от принципа наглядности. В статье освещаются понятие визуализация и её составляющие, описаны методы, приёмы визуализации учебного материала на современном уроке. Содержание статьи имеет практическую значимость для учителей современных школ.

*Ключевые слова:* визуализация, методы и приемы, классификация, современный урок

Проблема использования наглядности в обучении изучается педагогами в течение многих веков. Принцип наглядности является одним из самых первых сформулированных общедидактических принципов обучения.

Впервые проблема наглядности в обучении с педагогических позиций была теоретически обоснована в работах Я.А. Коменского и легла в основу дидактических принципов обучения. Коменский смог проанализировать, систематизировать и расширить практический опыт использования наглядности, применяя изображения в своих учебниках. Одним из первых в Казахстане Ибрай Алтынсарин, выделял необходимость наглядности в обучении, в своих трудах он написал: «Наглядное обучение основано именно на простоте учебных приемов и удобно понятности учительских объяснений» [1, с.129].

Классическое понимание принципа наглядности до настоящего времени не утратила своей актуальности, но требует доработки. Современная система образования Республики Казахстан характеризуются поиском оптимального баланса между сложившимися культурно-образовательными традициями в отечественной школе и новыми тенденциями образовательной практики.

Согласно психологическим исследованиям, основой для интеллектуальной деятельности ученика является образное (визуальное) мышление способствующее формированию интуитивного опыта, умения взглянуть на нестандартную ситуацию под другим углом зрения и т.д. Новые воззрения требуют пересмотра принципа наглядности обучения и «необходимости перейти от наивного использования наглядности, как средства повышения эффективности современного урока, к формированию визуальных знаковых понятий, которые по своему объему, степени обобщенности могут уступать привычным вербальным понятиям» [2].

К настоящему времени опыт использования визуализации для предъявления учебной информации расширился. Практика использования визуализации, а также теоретическое осмысление этой проблемы нашли отражение в работах С.А.Носкова (визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности); Е.А.Макарова, В.И. Писаренко (как одна из стратегий создания инновационной образовательной среды); Е.И.Шангиной, Г.А.Шангина (методология

когнитивной визуализации формирования учебной информации в современных технологиях обучения) и др.

Под визуализацией А.Г. Рапто понимает «всякий способ обеспечения наблюдаемости реальности, а под результатом визуализации или визуальной моделью – любую зрительно воспринимаемую конструкцию, имитирующую сущность объекта познания» [3].

В Большом энциклопедическом словаре понятие визуализации (от лат. visualis зрительный) обозначает методы преобразования невидимого для человеческого глаза поля излучения (инфракрасного, ультрафиолетового, рентгеновского, ультразвукового и др.) и видимое (черно-белое или цветное) изображение излучающего объекта [4].

Подобные определения описывают визуализацию с позиции процесса наблюдения, минимизируя действия левого полушария мозга, связанного с мыслительными операциями и познавательной активностью обучающихся, а визуализированные средства обучения выполняют лишь иллюстративную функцию.

Другой подход в определении визуализации предлагается в педагогических концепциях авторов Р.С.Андерсона, Ф.Бартлетта (теории схем), Ч.Фолкера, М.Минского(теории фреймов) и др., понятие визуализации понимается ими как вынесение в процесс познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний план –мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции [5].

Данный подход является актуальным, так как под визуализацией понимается не только создание конкретного наглядного образа объекта, явления или процесса, но и совершение мыслительной операции по обработке информации на основе логических рассуждений перевод внутреннего графического образа во внешний.

Применение в обучении максимально дифференцированных способов, методов, форм визуализированного учебного материала, помогает улучшить эффективность обучения через увеличение объёмов усваиваемого детьми материала за единицу времени и мотивировать учащихся на самостоятельную деятельность в исследовании новых тем.

Методы визуализации имеют определённую классификацию и делятся на методы наблюдения, иллюстративные методы и демонстративные методы. Помимо этого, существует несколько классификаций способов визуализации, среди которых основными являются классификация по сложности структурной организации, по новизне и по типам средств обучения (классификация В. Оконь) (рис.) [6].

Простые средства	1. Словесные – учебники, другие тексты
	2. Визуальные – реальные предметы, модели, картины и пр.
Сложные средства	3. Механические визуальные приборы – диаскоп, микроскоп, кодоскоп и пр.
	4. Аудиальные средства – проигрыватель, магнитофон, радио
	5. Аудиовизуальные – звуковой фильм, ТВ, видео
	6. Средства, автоматизирующие процесс обучения – лингвистические кабинеты, компьютеры и компьютерные классы, информационные системы, телекоммуникационные сети.

**Рисунок – Классификация типов средств визуализированного обучения**

Кроме того, в ходе использования техник визуализации необходимо совмещать ортодоксальные методы её реализации и инновационные, к которым относятся мультимедийные презентации, интерактивные игры и прочее.

На сегодняшний день визуализация технологически концептуальна: от иллюстрации – к интенсификации обучения, к стимуляции критического мышления. Использование визуальной среды в обучении – это не просто презентация материала для удобства понимания аудиторией поколения Z, это фиксирование мыслительного процесса, моделирование текстопорождения. Эффективность визуализации доказывается практикой использования инфографики, мультимедиа и облачных технологий на различных уроках.

Рассмотрим основные виды визуализации, применяемые учителем в процессе обучения:

1) *Мультимедийная презентация* (использование программных средств) – программа, которая содержит текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу, звуковое оформление, видеофрагменты и анимацию. Главное ее отличие от остальных способов представления информации является особая насыщенность содержанием и интерактивность. Мультимедийная презентация может быть подготовлена с помощью таких компьютерных программ как: PowerPoint, Prezi, Keynote, Canva и др.

2) *Диаграммы и схемы (кластерная диаграмма), фишбоун, диаграмма Венна, пирамида, облако слов, лента времени.* Данная форма способствует развитию критического мышления, увеличивает процент успешного усвоения материала, а также способствует развитию «фотографической памяти». В основе метода лежит схематизация, сжатие большого объема учебной информации к малому ее размеру с помощью символов и выделения главного. Для создания данных диаграмм и схем рекомендуется использовать: Excel, Infogram, Sigma.Js, Aristochart и другие.

3) *Инфографика* – это визуальная подача разнообразной, часто очень плотной статистической информации. Инфографика дает возможность приобрести учениками навыки организации собственного информационного пространства, найти эффективные способы поиска и преобразования информации для решения поставленных учебных задач и самостоятельной познавательной деятельности.

Одним из типов инфографики является так называемая *ментальная/интеллектуальная карта*/(mind map). Ментальная карта – это техника визуализации мышления. Использование ментальных карт заставляет активно работать оба полушария мозга. Построение ментальных графических карт производится по простым, но непреложным базовым правилам: карта строится вокруг центрального понятия, идеи. После этого, справа по часовой стрелке отображается спектр дополнительных тем, детализирующих выделенный основной образ и связанных с ним.

*Скрайбинг* как прием визуализации изучаемого материала и рефлексии, помогает дополнить интеллект-карту иллюстрациями, значками и другими маркерами, позволяющими освоить образ и представить его индивидуально. Этот способ визуализации задействует не только зрение, слух, но и воображение обучающихся, благодаря чему качество усвоения и понимание учебного материала значительно увеличивается. Основными инструментами для формирования ментальных карт являются автоматизированные программы: SpiderScribe, Xmind, Mindomo, Wisemapping, iMindMap и другие.

Использование различных приемов визуализации материала позволяет учителю компоновать различные элементы содержания предмета и организовывать изучение материала, исходя из задач конкретных тем каждой образовательной области. В настоящее время имеется большое количество готовых графических материалов в виде презентаций, схем, рисунков, видеоматериалов, созданных педагогами и размещенных в Сети. Возможность скачивания данных материалов с

сохранением авторских прав и их преобразование с помощью соответствующего современного программного обеспечения позволяет модернизировать любой материал в соответствии с учебной программой, целями урока, класса и т.п.

Таким образом, создается новая форма образовательной среды характеризующейся, в первую очередь, «фотографической» памятью, расширением памяти визуализацией, усилением информации, а также синтезом знаний, культуры, образования и высоких технологий. Визуализация неотъемлемая часть современного урока и очевидна ее перспективность в образовательном процессе.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антология педагогической мысли Казахстана.[Текст]//Сост. Калиев С., Аюбай К. Алматы, 2012. – 129 с.
2. Резник Н.А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития визуального мышления: Дис....уч.ст.докт.пед.наук. – СПб.,1997. – С.71
3. Рапуто А.Г. Визуализация средств обучения как инструмент активизации учебной деятельности. – М.,2004. – С.7
4. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл. ; СПб.: Норинт, 2001, 1456 с.
5. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2018.
6. Классификация дидактических средств обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://lektsia.com/1x6e44.html>

**М.А. МУКУШЕВА**

«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты,  
Қарағанды қ., Қазақстан  
[mukusheva\\_m83@mail.ru](mailto:mukusheva_m83@mail.ru)

**МЕКТЕПІШІЛІК БАҚЫЛАУ БАСҚАРУ ФУНКЦИЯСЫ РЕТİNДЕ**

*Аннотация.* Мақалада мектепішілік бақылаудың мақсаттары, міндеттері, маңызы, принциптері және бақылауды жоспарлау кезеңдері қарастырылады. Мектепішілік бақылау жұмысын мектеп оқушыларының жеке ерекшеліктерін, қызығушылықтарын, білім алу мүмкіндіктерін, денсаулық жағдайын ескере отырып, білім беру процесін одан әрі жетілдіруде қолдану әдістері ұсынылады.  
*Түйін сөздер:* мектепішілік бақылау, басқару функциясы, бақылау кезеңдері, принциптері, білім сапасы.

Қазақстанда білім беру мен ғылымды дамыту бойынша жүйелі шаралар кешені іске асырылуда. Білім берудегі мемлекеттік саясаттың басты бағыты алты салада шоғырланған: теңдік және сапа, білім алушыларды болашаққа дайындау, білім беру ұйымдарын жақсарту, бағалау жүйесін жетілдіру, басқару және қаржыландыру. Оның ішінде сапалы білім беру қазақстандық білім беру жүйесінің басым бағыты болып табылады. Білім беру ұйымдары жыл сайын білім беру қызметіне өзін-өзі бағалау жүргізеді және өзін-өзі бағалау материалдарын білім беруді басқарудың мемлекеттік органдарына ұсынады [1]. Қазіргі жағдайда білім беру процесіне қатысушылардың қызметі білім беру сапасын арттыруға бағытталған. Білім беру сапасы – білім беру жүйесін сипаттайтын және нақты қол жеткізілген білім беру нәтижелерінің, білім беру жүйесінің жұмыс істеу жағдайларының нормативтік талаптарға, қоғамның және жеке тұлғалардың қажеттіліктеріне сәйкестік дәрежесін көрсететін көрсеткіштер жиынтығы [2]. Бақылау – басқарудың маңызды міндеттерінің бірі. Бақылау процесі стандарттарды (критерийлерді) орнатудан, қол жеткізілген нақты нәтижелерді өлшеуден және егер қол жеткізілген нәтижелер белгіленген стандарттардан айтарлықтай өзгеше болса, түзету әрекеттерінен тұрады.

Осыған орай, TALIS Халықаралық зерттеуіне сәйкес, өз мектебіндегі жоғары білім деңгейлері мұғалімдерді ресми бағалау шеңберінде сыныптағы оқытуды тікелей бақылайтындықтарын хабарлады (OECD, 2014). Бұл көшбасшылардың мектептегі мұғалімдердің тәжірибесін дамытуға және оқытуға тікелей байланысты тапсырмаларға көбірек уақыт бөлетіндігін көрсетеді. TALIS 2018 нәтижелері бойынша директорлар орта есеппен ЭЫДҰ бойынша өздерінің жұмыс уақытының 16% -ын (әкімшілік тапсырмалар мен жиналыстардан кейін) мектептегі оқытуды қолдаумен байланысты іс-шараларға: оқу бағдарламаларын құру, оқыту, мұғалімдердің сабағын бақылау, мұғалімдерге тәлімгерлік ету, мұғалімдерді дамыту қызметін жобалау және ұйымдастыру немесе оқушыларды бағалауға қатысуға жұмсайды [3].

Мектеп өмірінің барлық аспектілерін басқаруда директор тәрбиеші, әкімші, жаттықтырушы және тәлімгер болып табылады. Ұзақ жылдар бойы директордың рөлі осал мектептерді сәтсіздіктерден алып шығу тапсырылған жоғарғы жеке-дара биліктен бастап, өз ұжымын ынталандыра отырып, мектеп мәдениетін дамытатын және инновациялар енгізетін тиімді көшбасшыға дейін өзгерді. Мектеп директорының



оқытушылық көшбасшылығы мектепті басқарудағы маңызды аспект болып табылады. Директор бүкіл мектепке әсер етеді: соңғы 25 жылдағы зерттеулер мектеп директорының сыныпта оқуға әсері тікелей бақылау мен бағалауды емес, мектеп мәдениеті мен модельдеуге байланысты екенін көрсетті.

Мектеп директорының оқытушылық көшбасшылығы ұйымды басқарумен байланысты күнделікті басқару міндеттеріне назар аударуды; қауіпсіз және сенімді оқыту ортасын құруды және мектептегі білім сапасын жақсартуға тиімді араласуды талап етеді.

Оқу іс-әрекетінің ерекшеліктерін ескере отырып, бақылаудың басқарушылық және педагогикалық мақсаттарын бөліп көрсетуге болады. Басқару жүйесіне бірқатар міндет жүктеледі:

- білім беру нәтижелерін бағалау – оқытудың бастапқы, ағымдағы және қорытынды деңгейіне диагностика жасау, жеке және топтық деңгейлерде қажетті құзыреттіліктің қалыптасу деңгейін бағалау;

- білімнің нақты деңгейін (нақты бақылау объектісі) талап етілетінімен (этолондық бақылау объектісі) салыстыру, проблемалық мәселелерді, білім сапасының төмендеуінің ықтимал себептері мен салдарын анықтау;

- бақыланатын параметрлер бойынша ақпарат жинау, сақтау, өңдеу;

- басшыларды, педагогтерді және білім алушыларды неғұрлым жоғары нәтижелерге қол жеткізуге ынталандыру.

Мектепішілік бақылауды жоспарлау кезінде әртүрлі тексерулердің мүдделерінің тоғысуын да, өткен жылы, ағымдағы жылдың алдыңғы тексеруінде қиындық тудырған мәселелерді қайта қарау мүмкіндігін де ескеру қажет. Мұнда сыртқы бақылаудың нәтижелерін де ескерген жөн. Оқу жылына арналған мектепішілік бақылау жоспары «Орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім беру ұйымдарының педагогтері жүргізу үшін міндетті құжаттардың тізбесін және олардың нысандарын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2021 жылғы 16 қыркүйектегі № 472 бұйрығына сәйкес жасалады. Мектепішілік бақылау МЖМБС-ның, үлгілік оқу жоспарларының, үлгілік оқу бағдарламаларының, орта мерзімді, қысқа мерзімді жоспарлардың, білім алушылардың жеке істерінің және т.б. орындалуын тексеруді қамтиды.

Мектепішілік бақылаудың мақсаттары:

- а) мектептегі педагогикалық процестің қызмет етуі мен дамуының мемлекеттік білім беру стандартының талаптарына сәйкес келуіне қол жеткізу;

- ә) оқушылардың жеке ерекшеліктерін, қызығушылықтарын, білім алу мүмкіндіктерін, денсаулық жағдайын ескере отырып, білім беру процесін одан әрі жетілдіру.

Мектепішілік бақылаудың міндеттері:

- білім беру саласындағы заңнамалық және өзге де нормативтік құқықтық актілерді бұзу және орындамау жағдайларын анықтау және олардың алдын алу жөнінде шаралар қабылдау;

- педагог қызметкерлер қызметінің тиімділігін талдау және сараптамалық бағалау;

- білім беру процесін ұйымдастырудағы жағымсыз және оң үрдістерді анықтау және оларды жою мен дамыту бойынша ұсыныстар әзірлеу;

- мектептегі бұйрықтар мен өкімдерді іске асыру нәтижелерін талдау;

- педагогтерге әдістемелік көмек көрсету.

Мектепішілік бақылаудың функциялары: диагностикалық, диагностикалық, ынталандыру (мотивациялық), коммуникативтік, интеграциялық.

**Диагностикалық функция:** бақылау белгілі бір критерий бойынша педагогикалық процесті диагностикалауға, оның барлық қатысушылары жұмысының жетістіктері мен кемшіліктерін ашады.

**Ақпараттық функция:** бақылау - жоспарланған нәтижелермен байланысқан кездегі қызмет нәтижелерін талдау, әкімшіліктің, педагогикалық және оқушылар топтарының жұмысын түзету, таңдалған стратегияға сәйкес іс-әрекеттің одан әрі тактикасын анықтау үшін қажетті ақпарат көзі.

**Ынталандыру (мотивациялық) функция:** бақылау оқушыларды оқу нәтижелерін жақсартуға, мұғалімдерді оқу процесін жүзеге асырудың формалары мен әдістерін жетілдіруге ынталандырады; бақылау мұғалімдер мен оқушылардың оқуда жақсы көрсеткіштерге жетуге деген жалпы ұмтылысын ынталандырады.

**Коммуникативтік функция:** бақылау өзара қарым-қатынастағы коммуникативтік буындардың бірі болып табылады (оқушылар мен мұғалімдер; мұғалімдер мен мектеп директоры; оқушылар, мұғалімдер мен басшылар), жүйеленген бақылау педагогикалық процестің барлық қатысушыларының өзара әрекеттесуінің үздіксіз процесін қамтамасыз етеді.

**Интеграциялық функция:** бақылау жалпы мақсатқа жету үшін жұмыс кемшіліктерін жою кезінде педагогикалық процестің барлық қатысушыларының күш-жігерін біріктіреді [4].

Бақылаудың мақсаты мен міндеттеріне байланысты оның функциялары анықталады:

- диагностикалық (танымдық) функциясы. Басқару объектісі және оның өзгеру сипаты ретінде білім беру процесі туралы эмпирикалық мәліметтерді жинақтау зерттелетін педагогикалық құбылыстардың мәніне тереңірек үңілуге, білім беру қызметінің тиімділігін көрсететін факторларды анықтауға, ықпалын тигізетін факторлар мен білім беру нәтижелерінің өзара байланысын анықтауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бақылаудың диагностикалық функциясы білім беру процесін ұйымдастыру тәжірибесінен алынған талданған, жүйеленген және жалпыланған бақылау деректерінің өздері зерттеушілердің, жетекшілердің және педагогтердің зерттеу нысанына айналуынан көрінеді. Бұл білім оларға өз іс-әрекеттерін талдауға негізді түрде қарауға, жақсы тәжірибені игеруге, оқу процесін ұйымдастырудағы кемшіліктердің себептерін көруге және түсінуге мүмкіндік береді;

- бағалау функциясы білім беру процесінің нақты жағдайын қадағалап көруге мүмкіндік береді. Бұл функция әрбір бағаланатын көрсеткіш бойынша бақылау нәтижелерін эталонмен салыстырудан, яғни, таңдап алынған көрсеткіштер жүйесі бойынша бақылау объектілері қасиеттерінің деңгейін алудан тұрады;

- реттеуші функциясы бақылау арқылы басшыларды, педагогтерді және оқушыларды, сондай-ақ, бүкіл ұжымды өз қызметін жақсартуға ынталандырудан тұрады. Дұрыс ұйымдастырылған бақылау адамның жауапкершілік сезімін қалыптастыруға ықпал етеді, еңбек нәтижелеріне сыни көзқарасты дамытып, өнімді жұмыс істеу жолдарын іздеп табуға ұмтылдырады;

- ұйымдастырушылық функциясы белгіленген жоспарлар мен қабылдаған шешімдердің орындалуын қамтамасыз етеді. Бақылау оқу, әдістемелік, ғылыми, тәрбиелік жұмыстарды ұйымдастыруды жақсартуға, оқу процесін қамтамасыз ету бойынша іс-әрекеттерді үйлестіруге, оған қатысушылардың барлығының ұйымшылдығын арттыруға көмектеседі, оларды өз мүмкіндіктері мен уақытын ұтымды бөлістіріп, жоспарлы түрде бірізді жұмыс істеуге бағыттайды;

- интегративті функциясы оның негізін қалаушы қағидаттардан – бақылаудың жүйелілігі, толықтығы мен кешенді сипатынан туындайды. Бұл функция педагогикалық жүйенің барлық элементтері үшін бақылаудың барлық түрлері мен

формаларын ұйымдастыру жалпы мақсатқа — жоғары сапалы білімге қол жеткізуге және қазіргі қоғамның білім беру ұйымына жүктеген міндеттерін шешуге бағытталуы керек екендігімен сипатталады;

- болжау функциясы оны жүргізу барысында алынған ақпаратты пайдалы қолданудың сипатын анықтайды. Білім беру ұйымын басқарудың стратегиялық мәселелерін шешудің сәттілігі көбінесе болжамдық модельдерді құру сапасымен анықталады, ал олардың жеткіліктілігі, өз кезегінде, бақылау жүйесінің тиімділігіне байланысты болады.

#### **Педагогикалық бақылаудың жетекші қағидаттары:**

- білім беру ұйымындағы бақылаудың барлық түрлерін ұйымдастырудың жүйелі тәсілін анықтайтын бірыңғай әдістемелік жүйе;

- бақылау жүйесін жобалау кезіндегі педагогикалық мақсаттарға басымдық беру қағидаты. Бақылаудың түпкі мақсаты ақпарат жинау, стандарттарды белгілеу және проблемаларды анықтау емес, білім беру ұйымының әлеуметтік функциясының жүзеге асырылуын қамтамасыз ету;

- білім беру ұйымы қызметінің барлық жақтарын бағалауды қамтамасыз ететін кешенділік. Орынсыз басқару механизмі маңызды ақпаратты көрсетуден гөрі бүркемелеп, кері әсерін тигізуі мүмкін;

- бақылаудың дер кезінде жүзеге асырылуы оның жиілігінде емес, бақыланатын нәрсеге қатысты уақыт аралығын дұрыс таңдауда болып табылады;

- бақылаудың икемділігі; бақылау сыртқы және ішкі ортадағы өзгерістерге сәйкес бейімделуі керек;

- бақылаудың қарапайымдылығы; бақылау қарастырылатын мәселенің күрделілігіне сәйкес болуы тиіс. Қарапайым бақылау тәсілдері көп күш жұмылдыруды қажет етпей, көп нәрсені үнемдеуге мүмкіндік береді;

- білім беру ұйымының басшылары мен қызметкерлерін, сондай-ақ, оқушыларды, олардың ата-аналарын және басқа да мүдделі тараптарды бақылау нәтижелері туралы хабардар етуді қамтитын бақылау нәтижелерінің қолжетімділігі.

Мектепішілік бақылау – мектептегі басқару мен өзін-өзі басқаруды одан әрі оңтайландыру бойынша сындарлы шешімдер қабылдау мақсатында мұғалімдердің қызметі туралы ақпарат алуға және бағалауға бағытталған басқарудың негізгі функцияларының бірі. Кез келген мектеп басшысына мектептің қалай дамып жатқаны, даму тенденциялары қандай екені, білім беру процесі қалай жетілдірілетіні (немесе жетілдірілмегені) туралы нақты түсінік қажет. Басқаша айтқанда, басшыға үнемі талдау, өзекті кері байланыс, мектеп өмірі мен қызметінің барлық салалары туралы шынайы ақпарат қажет. Мұндай ақпаратты мектепішілік бақылаудың көмегімен алуға болады.

Мектепішілік бақылау принциптерін қарастыратын болсақ, бірнешеуін жіктеуге болады:

Позитивті іздеу қағидаттары. Бақылаушы бақылаудан оң нәтиже шығару үшін ең алдымен мұғалімнің жұмысының табысты болғанын атап айтса, онда бақыланатын адаммен жұмыстағы кемшіліктерді жою туралы диалог нәтижелі болады. Мақсатқа қол жеткізуді бақылау қағидаттары. Бақылау формалары мен тақырыптарын циклдік түрде қайталай отырып, жұмыс процесін бақылаудың қажеті жоқ. Бақылау мектептің мақсаты мен міндеттеріне қол жеткізу туралы ақпарат алуға бағытталуы керек. Мектепішілік бақылау жүйесіндегі мұғалімнің субъективті позициясының қағидаты. Білім беру ұйымдарының мұғалімдері мектепішілік бақылау процесіне неғұрлым белсенді қатысса, соғұрлым өзара бақылау мен өзін-өзі бақылау табысты болады, олар мұны неғұрлым айқын және маңызды сезінеді. Бақылаудың ашықтығы мен айқындығы қағидаты. Бақылаудың оң және теріс нәтижелері бүкіл

ұжымға белгілі болуы керек [3]. Бұл жағдайда топтың әр мүшесі өзін бағалай алады немесе жалпы критерийлерге қатысты өз қателіктерін көре алады.

Жүйелілік қағидаты. Егер бақылау эпизодтық болса, онда оның пайдалылығы күрт төмендейді. Бақылауға жауапты әдістемелік бірлестіктің жетекшісінен басқа, бұл ұжымның белсенді мүшелері немесе қоғамдық ұйымдар болуы мүмкін. Жоспарлы бақылау. Бақылау мақсатын іске асыру оның негізгі іс-әрекеттерін: мазмұнын, мерзімдерін, бақылау субъектілері мен объектілерін байланыстырған жағдайда ғана мектепішілік бақылау кезеңдері арқылы жүзеге асырылуы мүмкін.

Мектепішілік бақылау кезеңдері:

1. Мектепішілік бақылау жоспары.
2. Бақылаудың дайындық кезеңі.
3. Бақылау жүргізу.
4. Бақылау нәтижелерін талдау, қорытындылау.
5. Түзету іс-шараларын жүргізу.

Мектепішілік бақылау жоспарының құрылымы:

- I. Нормативтік құжаттардың орындалуын бақылау
- II. Талаптарға сәйкес мектеп құжаттамасының жүргізілуін бақылау
- III. Оқу процесінің сапасын бақылау
- IV. Білімнің олқылықтарын толтыру және төмен көрсеткіштермен жұмыс істеу бойынша жұмыстарды бақылау
- V. Оқу-зерттеу қызметі
- VI. Мұғалімнің шеберлік және әдістемелік дайындық жағдайының деңгейін бақылау

VII. Тәрбие үрдісінің процесін, өткізілген іс –шаралардың сапасын бақылау

VIII. Материалдық-техникалық базаның нығаятын бақылау

Мектепішілік бақылауды жүзеге асырудың құрылымы маңызды.

Кез келген бақылау белгілі бір дәйектілікпен жүзеге асырылады, олар:

1. Бақылауды негіздеу.
2. Бақылау мақсатын тұжырымдау.
3. Бақылаудың алгоритмін, құрылымдық схемасын әзірлеу.
4. Әзірленген схема бойынша бақылау объектісінің жай-күйі туралы ақпаратты жинау және өңдеу.
5. Бақылау нәтижесі бойынша негізгі қорытынды жасау:
  - кемшіліктердің (жетістіктердің) негізгі себептері ашылады;
  - ұсыныстар анықталады (әдістемелік; қызметтік міндеттерді орындау бойынша және т.б.);
  - басқарушылық шешімдер қабылданады (кадрларды ауыстыру, озық тәжірибені тарату және т.б.);
  - келесі бақылаудың уақыты (қажет болған жағдайда) анықталады.
6. Бақылау нәтижесін тиісті деңгейде талқылау (педагогикалық кеңес, әдістемелік кеңес, кіші педагогикалық кеңес, оқушылар, ата-аналар жиналысы және т.б.).

Мектепішілік бақылауды дамыту бағыттары педагогикалық бақылау жүйесін жетілдіру бақылау процесіне білім беру қызметінің барлық субъектілерін және мүдделі тұлғаларды (білім беруді басқару органдарын, басшыларды, педагогтерді, оқушыларды, кәсіби қоғамдастықтарды, жұртшылықты) тарту бағытында; білім беру ұйымдары қызметінің ерекшелігін көрсететін, қалыптастырылуы қиын параметрлерді бағалау құралдары мен әдістерін дамыту бағытында шоғырланады [5]. Мектептегі бақылау қызметінің барлық бағыттарының тұжырымдамалық негізі мектеп басшыларының тиімсіз әрекеттерді орындаудан бас тартып, кәсіби қызметтің мәніне

жетуге деген ұмтылысы болып табылады. Мектепішілік бақылаудың жаңа бағыттарына мыналар жатады:

- жеке тұлға жүзеге асыратын әкімшілік бақылаудан ұжымдық бақылау формаларына ауыстыру;

- өзін-өзі бақылау және өзара бақылау сияқты формаларды қолдану арқылы бақылаудың сенімділігін кеңейту;

- бақылаудың ашықтығын арттыру, мектеп ұжымы мүшелерінің бақылау құжаттамасына қол жеткізу құқығы мен мүмкіндігіне ие болуы;

- бақылау субъектілерінің кәсіби құзыреттілігінің деңгейін, ең алдымен, әр түрлі жұмыс бағыттары бойынша мектеп директорының орынбасарларына немесе бейінді кафедраларға, мұғалімдердің әдістемелік бірлестіктеріне және т.б. бақылау өкілеттіктерін беру есебінен арттыру.

Мектепішілік бақылау білім беру ұйымын басқарудың жетекші функцияларының бірі болып табылады және басқарушылық шешімдерді қабылдай отырып, қызметтің нақты параметрлерінің берілген, нормативтік ауытқуларын анықтаудан құралады. Мұғалімдердің сабақтарына қатысу және бақылау, кері байланыс жасау - директордың жұмысындағы маңызды функция және мектептегі білім сапасын қамтамасыз етудегі тиімді құрал.

### ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Білім туралы Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Заңы.
2. «Қазақстан Республикасының орта білім беру ұйымдарында оқу-тәрбие процесін ұйымдастырудың 2021-2022 оқу жылындағы ерекшеліктері туралы». Әдістемелік нұсқау хат. – Нұр-Сұлтан: Ы.Алтынсарин атындағы ҰБА, 2021.
3. Мектепішілік бақылау және білім беру процесінің мониторингі/ оқу-әдістемелік кешеніні (ОӘК). – Педагогикалық шеберлік орталығы «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2021.
4. Майоров А.Н. Мониторинг в системе информационного обеспечения управления образованием (Білім беруді басқаруды ақпараттық қамтамасыз ету жүйесіндегі мониторинг). – СПб.: Образование – Культура, 2002.
5. Мониторинг, статистика, социология в деятельности образовательного учреждения. Учебное пособие. – М.: НФПК, 2005.

**А.К.ШАДЕТОВА**

«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты  
ashadetova.a@orleu-edu.kz

**ЖАРАТЫЛЫСТАНУ МЕН ДҮНИЕТАНУ САБАҚТАРЫНДАҒЫ ЗЕРТТЕУ  
ІС-ӘРЕКЕТІН ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ**

*Аннотация.* Мақалада бастауыш сынып оқушыларының жаратылыстану және дүниетану сабақтарында зерттеу іс-әрекетін ұйымдастыру ерекшеліктері мен пәндер бойынша зерттеу сабақтарын ұйымдастыру үлгілері ұсынылған.

*Түйінді сөздер:* зерттеу, зерттеу әдістері, бақылау, эксперимент, құрылымдалған зерттеу, ашық зерттеу, мұғалімнің жетекшілігімен жүретін зерттеу, дүниетану, жаратылыстану.

Ғылымның жедел түрде дамуы, техникалық прогресс, қазіргі заман талабы бастауыш сынып оқушыларының жан – жақты терең ойлау дағдыларын арттырып отыр. Сондықтан бәсекеге қабілетті шығармашыл тұлғаны қалыптастыру үшін зерттеу мен ізденушілік жұмыстарды бастауыш сыныптан бастау қажет.

«Зерттеу» мен «зерттеушілік дағдылары» ұғымының теориясына назар аударсақ, А.И. Савенков өзінің «Кіші мектеп оқушыларын зерттеу әдістеріне оқыту» кітабында келесі анықтаманы береді: «Зерттеу – бұл белгісіздікті іздеудің шығармашылық үдерісі» [1]. Өз кезегінде зерттеушілік дағдыны жалпы жеке тұлғаны дамытуда қарау және көру, бақылау қабілеттерін дамыту шарттары деп анықтауға болады. «Зерттеу» түсінігін У.Б. Жексенбаева үлкен кеңес энциклопедиясының негізінде «Жаңа білім алу процесі және танымдық әрекет түрлерінің бірі болып табылады» деп белгілеген. Танымдық әрекет оқуы үшін қабылдаушылық және өзгертушілік сипатта болуы мүмкін. Ал оқушының танымдық өзгертушілік әрекеті зерттеушілік деп аталатын әдістің көмегімен жүзеге асырылады [2]. Оқушы табиғатынан таныс еместің барлығын білуге құмар және оқуға деген ынтасы зор екені белгілі, сол себепті де ол оқытудың бастауыш сатысында шығармашылыққа, таным мен белсенді әрекетке ұмтылады. Осы тұрғыдан алғанда зерттеу әрекеті қоршаған орта туралы оқушының танымын кеңейтудің ең басты тәсілдерінің бірі болып келеді.

Зерттеу іс-әрекетіне ұйымдастырылған сабақтардың негізгі міндеті тек пәндік білім мен білікке ғана емес, сонымен қатар кең ауқымды дағдылардың қалыптасуына бағытталады. Зерттеу дағдылары – бұл барлық пәндерге қажет болып табылатын жалпы оқу дағдылары.

Ғылымды бастауыш мектепте меңгеруге келесілер негіз болды:

- Ғылыми негіздерді білу балаларға күнделікті оқиғалар мен құбылыстар туралы қисынды ойлауға көмектеседі.
- Пәнді оқыту балалардың зияткерлік дамуына септігін тигізеді.
- Балалар ғылымның адамдардың өмірін жақсартатын әлеуметтік пайдалы әрекет екенін білулері керек.
- Әлемнің одан әрі ғылымға және технологияға бағытталғандығына орай, оқушылар дайын болуы және өздерін сәтті жүзеге асырулары маңызды.
- Ғылымды бастауыш мектепте меңгеру қызықты және оқушылар

өздерін «кішкене ғалым» сезіне алады.

Зерттеу – бұл танымдық іс-әрекет түрлерінің бірі, белгісіз, жаңа білімді іздеудің шығармашылық процесі.

Осы шығармашылық процесі жүзеге асыру үшін мұғалім төмендегі әдістерге негізделген сабақтарды ұйымдастыра алуы тиіс.

**Бақылау – зерттеу әдісі.** Бақылау жасау әдісі — біріншіден, оқушы бойында қоршаған дүниеден нақтылы және бейнелі түсініктер мен ұғымдар қалыптастыруға, соның негізінде бастауыш сынып оқушыларының шығармашылық ойлау әрекетін, ауызша және жазбаша сөзін дамытуға мүмкіндік береді. Екіншіден, табиғи құбылыстардың үздіксіз өзгеруі мен дамуына, табиғатта болып жатқан құбылыстардың өзара байланысы мен заңдылығына, дүниенің біртұтастығына балалардың көзін жеткізеді. Үшіншіден, оқушының бақылағыштық, байқағыштық қасиеттерінің қалыптасуына мүмкіндік береді, ол зейін тұрақтылығын тәрбиелеп, шығармашылық, танымдық қабілетін арттырады. Сабақта бақылауды іскерлікпен ұйымдастырып, әдістемелік жағынан дұрыс қолдана білу мұғалімнің шеберлігіне байланысты.

**Бақылау әдісі** – өткізілу уақытына қарай бірнеше кезеңдерге бөлініп өткізіледі.

1. Мұғалімнің басшылығымен бақылау. (Оқушылар айналадағы табиғатты бақылауға әлі дағдыланбаған, ондағы өзгерістерді белгілеп алуды әлі білмейтін кезде, көбірек 1 сыныпта өткізіледі)

2. Жүйелі түрде қысқа мерзімдік уақытша бақылау. (Оқушылар мұғалімнің тапсырмасы бойынша серуендеу кезінде не табиғат аясында болғанда белгілі бір мезгілде бақылайды Мысалы: жыл мезгіліндегі өсімдіктер өзгерісі.)

3.Өздігінен ұзақ уақыттық бақылау (Мысалы: белгілі бір өсімдіктің өсуі, өнуі, көбеюі, тұқымы, жеміс беруі, құрауы. Көктемде, жазда, күзде, қыстағы өзгерістері. Немесе көжектің әр ай сайын өзгеруі).

4.Зерттеу жұмысына байланысты бақылау. (Белгілі бір тақырыпта оқушының қызығушылықтарына сай бақылаулар жүргізу, зерттеу қорытындысында жобалар дайындау, оны қорғау) Бақылаудың бұл соңғы түрі қазір – жобалау әдісі деп аталып жүр.

Бақылау барысында зерттеуші бақыланатын процесске белсенді араласпай, тек нәтижесін ғана белгілеп отырады. Бұл зерттеу әдісінің кезеңдері: алдымен бақыланатын нысан таңдалып алынады, бақылаудың мақсаты қойылады, зерттеу уақыты белгіленеді және нәтижесін тіркеу тәсілі таңдалады. Сондан соң бақылау жүргізіліп, қорытынды жасалады [3].

**Эксперимент – зерттеу әдісі.** Бұл зерттеу әдісінің кезеңдері: зерттеу мақсатын қою, бұрын белгісіз қасиеттерін анықтап болжам жасау, зерттеудің идеясын анықтау, жоспар құру, ресурстарын анықтау, өзіндік жұмыс жүргізу, нәтижелерді тіркеу, жұмысмерзімін нақтылап беру, қорытынды жасау. Дүниетану сабақтарында оқушылардың танымдық қабілетін арттыру үшін қолданылатын негізгі әдістің бірі – эксперимент. Оқушыларға табиғат объектілерінің қасиеттерін, табиғат құбылыстарының мәнін таныстыру қажет болған жағдайларда эксперименттер жасаудың үлкен танымдық мәні бар. Эксперименттер мұғалімнің көрсетуімен немесе оқушылардың жаппай қатысуымен өткізіледі. Мұғалім эксперимент жасау үшін төмендегідей дайындық жұмыстарын жүргізеді.

1. Экспериментке қажетті құралдарды дайындау

2. Экспериментке қажетті материалдарды іріктеу.

3. Мұғалім күні бұрын экспериментті бастан аяқ толық өткізіп байқауы керек.

4. Эксперимент өткізу кезінде оқушылардың өзін қалай ұстау керектігі жөнінде қауіпсіздік ережелерімен таныстырады.

5. Эксперимент өткізу мақсаттары мен міндеттерін хабарлайды.

6. Эксперименттің міндетін шешетін сұрақтарды алдын ала тақтаға жазып қояды.

Егер эксперимент отпен, қышқылмен жүргізілетін болса немесе балалардың орындауы үшін қиын болса, мұғалім өзі экспериментті жасап көрсетеді. Мұғалім мұндай жағдайда қажетті приборларды балалардың барлығы эксперимент барысын көре алатындай етіп, мұғалімнің үстеліне немесе тәжірибелер өткізуге арналған арнайы тұғырға жайғастырады.

Эксперимент кезеңдері	– мақсатын қою, болжам жасау
	– нұсқаулық жүргізу
	– өзіндік жұмыс
	– нәтижелерді тіркеу
	– оқушылардың жұмыс барысын әңгімелеп беруі
	– қорытынды жасау

Ұсынылған зерттеу біліктерін пәннің мазмұны меңгерту бақылау жүргізе білу қабілеттерін дамытуға үлкен мүмкіндік береді. Оқушыларды әртүрлі ресурстармен жұмыс жасай білетін ақпараттық сауаттылыққа бағытталған әрекеттер орындауға бағытайды[9].

Зерттеу әрекетіне бағытталған тапсырмаларды орындай отырып оқушылар қажетті ақпаратты тауып онымен бөлісе білуге үйрену арқылы өздігінен білім алу дағдысына ие болады.

Зерттеу әдістері мен зерттеу біліктері қоданылған сабақтағы зерттеу жұмысының ерекше белгілері:

1. Сабақтағы зерттеу танымдық іздену үдерісі болып табылады (зерделеу, анықтау, түсіндіру т.с.с.). Оқушылар мұғаліммен бірге мәселені анықтайды. Мәселені шешуге сабақтың бір бөлігін арнайды.

2. Әрқашан жаңа білім алуға бағытталады, яғни зерттеу жаңалық ашуға деген ынтадан басталады. Балалар білімді мәселені шешу, алынған мәліметтерді салыстыру сияқты жұмыстары барысында алады.

3. Тапсырманы оқушылардың өздігінен орындауы көзделеді. Мұғалім балалардың мәселелерді шешуге, зерттеуге бағытталған практикалық іс-әрекетін бағыттайды, басқарады, ұйымдастырады.

4. Зерттеу жұмысы оқу мақсатын жүзеге асыруға бағытталады. Оқу үдерісі жоғары қарқында жүреді. Оқушылардың танымдық қызығушылығы жоғары болады

Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында «Жаратылыстану» пәнінің мазмұны «Адам – Табиғат» жүйесі шеңберіндегі ғылыми білімнің қарапайым деңгейін қамтамасыз етуге бағытталғандығы айтылған. Бұл оқу пәні білім алушылардың табиғатты тануға деген қызығушылығын, зерттеу дағдыларын дамытуға, қоршаған ортаны ғылыми тұрғыдан түсініп, көре білуді қалыптастыруға бағытталған. Пәннің мазмұны «қарапайымнан күрделіге қарай, таныстан таныс емеске қарай» принципі бойынша құрастырылған. Жанды және жансыз табиғаттың құбылыстары мен процестерінің өзара байланыстарының себебін ұғыну және түсіну, қоршаған ортаның көптүрлілігі мен күрделілігін саналы аңғару білім алушылардың ой-өрісін кеңейтеді. «Жаратылыстану» оқу пәні – білім берудің кейінгі деңгейлерінде дербес пән ретінде оқылатын «Биология», «Физика», «География», «Химия» оқу пәндерін оқып-меңгеруге жол бастайтын, сондай-ақ білімнің барлық салаларында маңызды орын алатын зерттеу дағдыларының іргетасын қалайды [4].



Жаратылыстану сабағы тұжырымдалған оқу мақсаттарын (дағды, білік, білім, ұғым түрінде) жүзеге асыру арқылы және зерттеуге үйрену, зерттеу дағдыларын қалыптастыру «Мен зерттеушімін» бөлімінің оқу мақсаттары арқылы орындалады.

Бұл «Мен зерттеушімін» бөлімін оқып-үйрену барысында жүзеге асады. Осы бөлімнің оқу мақсаттары оқу жылы бойында барлық бөлімдерді оқыту арқылы жүзеге асырылады, бөлімге жеке сағат бөлінбейді.

Жаратылыстану оқу бағдарламасындағы «Мен зерттеушімін» бөлімінің «Табиғатты тану әдістері» бөлімшесінің оқу мақсаттары зерттеу, ойлау, коммуникативтік дағдылар мен біліктіліктер негіздерінің қалыптасуына, яғни гипотеза жасау, оны тексерудің жолын ұсыну, зерттеу жоспарын құру, бақылау, эксперимент жүргізу, оның нәтижесін бағалау, түрлі формада ұсыну, қорытынды шығару, ақпараттармен жұмыс істеу, оның растығын бағалау сияқты дағдыларды қалыптастыруға бағытталған.

«Мен зерттеушімін» бөлімі оқу мақсатының жүзеге асырылуын бірнеше мысалдар арқылы көрсете кетейік. Мысалдар «НЗМ ДБҰ» әзірлеген, базалық жаратылыстану оқулығынан алынды.

Жанды табиғат бөлімінің «Адам» бөлімшесінің «Адамның тірек-қимыл жүйесінің қызметін анықтау» және «Дұрыс дене сымбатын сақтаудың маңыздылығын түсіндіру» оқу мақсаттарын оқушыларға меңгерту барысында «Табиғатты тану әдістері» бөлімшесінің «Бақылаудың басты белгілерін (мақсат, нысан, жоспар, мерзім, нәтиже) анықтау» оқу мақсатын қатар ұсыну арқылы дұрыс дене сымбатын сақтаудың маңыздылығын бақылап, қортынды жасауға мүмкіндік жасалады және бақылаудың қарапайым кезеңдерін жүргізе алады. Оған 2-сыныптың «Жаратылыстану» оқулығының «Зертте» айдары арқылы берілген келесі тапсырма арқылы көрсете аламыз.

Зерттелетін тақырып: Сенің дене сымбатың дұрыс қалыптасып келе ме?

Бақылаудың мақсаты: Дене сымбатының қалай қалыптасып атқанын анықтау.

Зерттеу нысаны: Сыныптағы оқушылар.

Жүргізілетін мерзімі: 20 мин.

Жоспар:

– бір оқушы орнынан тұрып, желкесін, иығын, жамбасын, өкшелерін міндетті түрде қабырғаға тигізіп тұрады. Осындай қалыпта ыңғайлы немесе ыңғайсыз болды ма?

– Екінші оқушы оны бақылап тұрады. Егер, сыныптасы өзін ыңғайсыз сезінсе, онда ол денесін түзу ұстамайды, оның дене қалпының дамуы дұрыс емес.

– Оқушылар рөлдерін ауыстырады.

– Жұптасып денені дұрыс ұстауға арналған жаттығуларды ойлап табады.

– Зерттеу нәтижесі: Оқушылар зерттеу нәтижесінде үнемі жаттығулар жасау арқылы және өзін бақылау арқылы денені дұрыс ұстауға болатынын түсіне алады.

Мұғалім зерттеу жұмысын жүргізу барысында оқушылардың зерттеуге өздерін қатыстыра отырып, нәтижелерін өздері ұсына алатындай етіп ұйымдастырғаны дұрыс. Жоғарыда берілген мысалдар «Мен зерттеушімін» бөлімінің «Табиғатты тану әдістері» бөлімшесінің мақсаттарын жүзеге асыру жолдары ұсынылды. Жаратылыстану пәнін бірізді, жүйелі оқып-үйрену оқушылардың қоршаған әлем туралы, әртүрлі денелер мен құбылыстар туралы

алғашқы білімін қалыптастырады және дамытады. ғылыми зерттеу жүргізу дағдылары мен біз өмір сүретін әлем туралы білімге ерекше назар аударылады.

Ал, «Дүниетану» пәнінің мазмұны «Адам – Қоғам» жүйесі шеңберінде кіріспе білімді қамтамасыз етуге бағытталған. Пән мазмұны қоғамдық қатынастардың өткені мен бүгінін, олардың өзара байланысын, адамдардың отбасындағы, қоғамдағы өзара қарым-қатынастарын танып-білуге; өз Отаны үшін мақтаныш сезімін қалыптастыруға, отбасындағы, жергілікті, өңірлік, ұлттық және жаһандық қауымдастықтағы өз орнын ұғуға; қазақстандық қоғамның құндылықтары мен жалпыадамзаттық құндылықтарды түсінуге; әр білім алушының өзінің табиғи қабілеттері мен шығармашылық әлеуетінің көзін ашуына; өз халқының және басқа да халықтардың мәдениетіне деген құрмет сезімін дамытуға, өз қылығы үшін жеке басы жауапкершілігін ұғынуына, басқа адамдардың сезімдерін түсінуге және бірге бөлісуге, адам мен қоршаған ортаға деген ізгілік қатынасын тәрбиелеуге бағытталған [5].

Бұл жағдайда білімді игерудің бірінші кезеңі жеке табиғат құбылыстарын немесе деректерін қабылдау болып табылады. Қабылдау оқушының сенімі арқылы жүзеге асып, танымға ұласады. Қоршаған дүниені білу танымға байланысты. Оқушы бойында дүниетанымды қалыптастыруда *адам, қоғам, табиғат* туралы білімдер негізгі тірек болады.

Адам – қоғам - табиғат арасындағы байланысты және олардың үнемі бірлікте дамидынын оқушылар бастауыш сыныптан бастап оқып, түсінуі, тануы тиіс.

Жаратылыстану және дүниетану пәндерінен сабақ берудің әдістемелік негізін салушы Ресей ғалымы Александр Яковлевич Герд «Адамзат барлық нақтылы шынайы білімді оқу арқылы емес: бақылаулар, салыстырулар және тәжірибелер арқылы игереді, сондықтан дүниетануда осы үш әдіс құдіретті» деп атап көрсетті.

Оқушылармен жүргізілетін жұмыстарды ұйымдастыруға әдістемелік ұсыныс:

1. Оқушыға арнайы өзекті білімді қайталауды ұйымдастыру қажет.
2. Оқытуда салыстыру дағдысын қалыптастыру. Неге? Қалай? деген сұрақтарды жиі қою керек.
3. Оқыту барысында күнделікті кездесетін жағдаяттарды өз бетімен шешулеріне мүмкіндік туғызу
4. Үй жұмысын орындау кезінде өмірмен байланысты тапсырмаларды күрделендіріп отыру
5. Оқушымен сыйластық, түсіністік қарым-қатынаста бола отырып, өз пікірлерін еркін жеткізуге дағдыландыру.
6. Жетістіктерін мадақтау, әр ұсыныстарын дұрыс қабылдау.
7. Дәлелдеу фактілерін толық жазуға бағыт беру.
8. Жаңа сабақты меңгерту кезінде өмірмен байланысты фактілерді дәлелдей білуге қызықтыру.
9. Сабақ үрдісінде орындалатын тапсырмаларды оқушылар өзара пікір алмаса отырып, орындауға бейімдеу.

Жоғарыдағы ұсынымдарға сәйкес бастауыш сыныпқа арналған оқу бағдарламалары тақырыптық бірліктерді құру және іске асыруды көздейді. Бұл тәсіл бастауыш сыныптардағы кіріктірілген оқу мен оқыту тәсілінен көрініс табады, бірақ зерттеуге негізделген тәсіл тәрізді педагогикалық тәсілдер қолданылмаған жағдайда бұл оқушылардың қызығушылығын қанағаттандыра алмауы мүмкін. Зерттеуге негізделген оқу сындарлы оқу теориясына сүйенеді. Оқушыларға бағдарланған осындай тәсілді қолдану барысында оқушылар өздеріне сұрақ қояды, үйлестіруші, қолдау көрсетуші ретінде әрекет ететін мұғалімнің көмегімен фактілерді жай ғана ұсынбай, тиісті сценарий әзірлеу арқылы мәселелерді зерделейді. Оқушылар тақырыптарды зерттеу үшін ресурстарды пайдаланып, өз қорытындыларын

жасайды. Бұл анағұрлым терең білім алып, пәнді түсіну үшін қажетті айтарлықтай жоғары деңгейлі дағдыларды қалыптастырып дамытуға көмектеседі. Әдетте зерттеуге негізделген оқу бастауыш сыныптарда оқытылатын «жаратылыстану» пәнімен байланыстырылғанымен, ол кез-келген пән үшін негіз бола алады, сонымен қатар, «дүниетану» сияқты әлеуметтік мәселелермен байланысты пәндер үшін керемет сай келеді. Ғылыми әдебиетте зерттеуге негізделген оқыту мен оқуға арналған үш негізгі тәсіл сипатталған. Осы үш тәсілді төмендегідей қорытуға болады:

*Құрылымдалған зерттеу.* Мұғалім оқушылар ұстанатын шешімдер мен тәсілдерді егжей-тегжейлі түсіндіреді (әр қадамды сипаттау арқылы). Оқушылар өздерінің (немесе басқа біреудің) тапқан жаңалықтарының негізінде мәселеге түсініктеме береді, талқылайды және қорытынды жасайды деп күтіледі.

*Мұғалімнің жетекшілігімен жүретін зерттеу.* Мұғалім оқушылар ұстанатын белгілі бір құрылым ұсынады (мысалы, сұрақтар тізімінен зерттейтін мәселені таңдау). Оқушылар сұрақтарға жауап беру үшін тәсілді өздері таңдай алады.

*Ашық зерттеу.* Оқушылар зерттеу сұрағын және бұл сұраққа жауап берудің тәсілін өздері таңдайды. Құрылымдалған зерттеу негізінен мұғалімнің қолдау көрсетуімен жүргізіледі. Сондықтан бұл тәсілді жаңа дағды немесе тұжырым таныстырылатын сабақтарда қолданған орынды болады. Оқушылар өсіп, тәжірибесі толыға бастағанда, мұғалім жетекшілігімен жүретін зерттеуді пайдалануға болады. Оқушылардың негізгі мақсаты анағұрлым жоғары деңгейлі дағдыларын дамыта отырып, ашық зерттеу жүргізу болып табылады. Бастауыш сыныптарға арналған оқу бағдарламаларының аясында зерттеуге негізделген оқу белсенді оқу қағидаттарын ұстанатын қуатты педагогикалық құрал болып табылады. Ал оқушылар дәлелдерді бірлесіп талқылап, құрып, талдай алатын тиімді орта бола алады.

Алайда, бұл ашық зерттеу оқуға сай келетін жалғыз педагогикалық тәсіл деген сөз емес. Зерттеуге негізделген оқу әдісін кез келген пәнде қолдануға болады. Пән бойынша негізгі көзделген мәселе зерттеу болған жағдайда, мұғалім көмекшіге ауысып, басты рөлге оқушы шығады [6].

Аталған зерттеу тәсілдеріне негізделген дүниетану сабағындағы зерттеу үлгілері ұсынылады:

*Мұғалімнің жетекшілігімен жүретін зерттеу.*

Мұғалім оқушыларға Қазақстанның таулы аймақтарында не себепті дәнді дақылдар өсірілмейді? деген мәселені зерттеуді ұсынады. Оқушылар жауап беру үшін тәсілді өздері таңдай алады. Зерттеу жұмыстарын өздері таңдаған формада ұсынады [7].



Қазақстанның таулы аймақтарында не себепті дәнді дақылдар өсірілмейді? Қандай өсімдіктердің «дәнді дақылдар» деп аталатынын қосымша ақпарат көздерінен тауып оқы.

*Құрылымдалған зерттеу.* Мұғалім оқушыларға уақыт тізбесіне қарай отырып, зерттеу жауабын анықтауды тапсырады. Уақыт тізбесін қалай қолдану керек екенін түсіндіреді. Қазақстанда қандай елеулі оқиға болғанын уақыт тізбесіне орналыстыру бойынша нұсқау береді [7].

Оқушылар өздерінің анықтағандары бойынша түсініктеме береді, талқылайды және қорытынды жасайды.



Уақыт тізбесіне қарай отырып, Кеңес Одағы неше жыл өмір сүргенін анықта. 1991 жылы Қазақстанда қандай елеулі оқиға болғанын есіңе түсір.



**Ашық зерттеу.** Оқушылар мектепте ата-аналарының қандай кітаппен оқығандарын анықтау үшін зерттеу сұрағын және бұл сұраққа жауап берудің тәсілін өздері таңдайды [7].



Ата-анаң мектепте қандай оқулықтардан білім алғанын сұра. Оларды қазіргі оқулықтармен салыстыр. Өз ойыңды қорытындыла.

Бастауыш сыныптан бастап зерттеу іс-әрекетін ұйымдастыра алу білігі мұғалімнің құзырында. Мұғалім сабақтағы зерттеуді ұйымдастыру үшін ұсынылған зерттеу тәсілдерін тиімді қолдану нәтижесінде білім алушылардың адам, қоғам және табиғаттың өзара байланысуы және өзара тәуелділігі туралы білім жүйесін қалыптастыра аладыр.

#### ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Савенков А.И. Маленький исследователь. Развитие логического мышления. 6-7 лет. – М.: Академия развития, 2004.
2. Жексенбаева У.Б., Ниязова Г.Б. Технология исследовательского обучения школьников: метод. пособие. – Астана: РНПЦ проблем 12-летнего образования, 2006. – 72 с.
3. Савенков А.И., Обухов А.С. Методические рекомендации по подготовке и проведению Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь» [Электрондық ресурс]. Қолжетімді режимі <https://clck.ru/ahdbp>
4. Бастауыш білім беру деңгейінің 1-4-сыныптарына арналған «Жаратылыстану» пәнінен үлгілік оқу бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 10 мамырдағы №199 бұйрығына 7-қосымша [Электрондық ресурс]. Қолжетімді режимі <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800016989>
5. Бастауыш білім беру деңгейінің 1-4-сыныптарына арналған «Дүниетану» пәнінен үлгілік оқу бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2018 жылғы 10 мамырдағы №199 бұйрығына 7-қосымша [Электрондық ресурс]. Қолжетімді режимі <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1800016989>
6. Жаратылыстану. Мұғалімге арналған нұсқаулық. 4-сынып мұғаліміне арналған оқу-әдістемелік құрал / Бигазина П.К., Жаманкулова А.Ж., Кажекенова Э.А. және басқалар. – Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, 2018. –172 б.
7. Дүниетану. Жалпы білім беретін мектептің 4-сыныбына арналған оқулық / Б.Тұрмашева, С.Савиш, В.Пугач. – Алматы: Атамұра, 2019. – 144 б.

**Ж.А.ЕРЖОЛОВА<sup>1</sup>, А.Н. САКАЕВА<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая консультация»  
[kar-oblpmpk@krg-edu.kz](mailto:kar-oblpmpk@krg-edu.kz)

<sup>2</sup>Филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу»  
Институт повышения квалификации педагогических работников  
по Карагандинской области  
[asakayeva@orleu-edu.kz](mailto:asakayeva@orleu-edu.kz)

**ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ТИПИЧНЫЕ И НЕСТАНДАРТНЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ**

*Аннотация.* Представлены примеры заключений психолого-медико-педагогической консультации на обучение в условиях специального и инклюзивного образования для разных категорий детей с особыми образовательными потребностями. Выделены типы учебных программ, рекомендуемых для обучения в общеобразовательной школе при реализации инклюзивной практики. Рассматриваются функции педагога-ассистента.

*Ключевые слова:* психолого-медико-педагогическая консультация, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, педагог-ассистент.

На сегодняшний день в Республике Казахстан реализуются планомерные мероприятия по развитию инклюзивного образования, защите прав детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), совершенствованию нормативно-правовой базы, повышению квалификации учителей в данном направлении. Большая разъяснительная работа проводится Министерством образования и науки Республики Казахстан, психолого-медико-педагогическими консультациями (далее – ПМПК). Научно-методическую и практическую поддержку осуществляют Национальная Академия имени Ы.Алтынсарина, Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования, ТОО «Центр САТР», филиалы АО «Өрлеу», неправительственные организации. Вместе с тем, у педагогических работников остается много вопросов по внедрению и развитию инклюзивной практики. Цель настоящей статьи – предоставить педагогам квалифицированную обратную связь, ответить на вопросы в наиболее типичных и неординарных практических ситуациях при организации и реализации инклюзивного образования.

**Вопрос 1.** Какие дети относятся к категории (группе) детей с особыми образовательными потребностями и все ли дети могут обучаться в условиях инклюзивного образования?

**Ответ.** В настоящее время все дети с ООП делятся на три группы.

Первая группа – дети с ограниченными возможностями (с тяжелыми нарушениями речи, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра). Только первая группа детей с ООП нуждается в заключении ПМПК.

Вторая группа – дети, чьи особые образовательные потребности обусловлены эмоциональными и поведенческими проблемами, а также специфическими

трудностями в развитии обучении при сохранном интеллекте. Это группа самая многочисленная.

Третья группа – дети, проблемы, в обучении которых обусловлены микро социальной и педагогической запущенностью (дети из неблагополучных семей, отдаленных сельских районов), мигранты и т.д. [1].

Все дети с особыми образовательными потребностями, за исключением детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью, могут обучаться в условиях инклюзивного образования в средней общеобразовательной школе либо детском саду общеразвивающего типа по месту жительства. На основании статьи 49 Закона Республики Казахстан «Об образовании» исключительно родители принимают решение о том, в какой школе будет обучаться их ребенок[2]. Дети с тяжелой и глубокой умственной отсталостью обучаются по специальным учебным программам в реабилитационном центре (РЦ) либо кабинете психолого-педагогической коррекции (КППК) и получают индивидуализированную комплексную психолого-педагогическую помощь.

**Вопрос 2.** Что должно быть указано в заключении ПМПК? В каком случае в школе открывается класс с инклюзивным образованием?

**Ответ.** Ответим на данные вопросы на конкретных примерах. Но первоначально остановимся на общем алгоритме действий администрации школы.

Итак, родители ребенка принесли в школу заключение ПМПК.

Шаг 1. На основании заключения ПМПК директор школы обращается в отдел образования с ходатайством об открытии класса (классов) с инклюзивным образованием.

Шаг 2. Отдел образования издает приказ об открытии классов с инклюзивным образованием и выделением необходимых штатных единиц педагогов.

Шаг 3. На основании приказа отдела образования школа издает внутренний приказ об открытии класса (классов) с инклюзивным образованием.

Данный алгоритм повторяется ежегодно. При этом не каждое заключение ПМПК является основанием для открытия класса с инклюзивным образованием. Чаще всего дети с ООП, которые будут учиться в классе с инклюзивным образованием, получают заключение ПМПК, в котором следует обратить внимание на следующие важные пункты.

1) В заключении не будут указаны ни медицинские диагнозы (в настоящее время исключены из заключения ПМПК), ни состояние ребенка в рамках социально-педагогической модели (вид нарушения). Заключение о состоянии здоровья ребенка напрямую не связано с его особыми образовательными потребностями.

2) В заключении будет указано: «На основании результатов комплексного обследования ребенок относится к категории «дети с особыми образовательными потребностями».

3) Заключение будет содержать рекомендацию о типе учебной программы. Например:

– «Обучение по адаптированной (сокращенной) общеобразовательной учебной программе (согласно п.9 статьи 14, пп.2, 3 ст.47 Закона Республики Казахстан «Об образовании», п.6 главы 1 Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов, утвержденных Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 30 октября 2018 года № 595)» [2, 3].

– «Обучение по индивидуальной учебной программе (согласно п. 6 главы 1 Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов,

утвержденных Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 30 октября 2018 года № 595)» [3].

Психолого-педагогическое сопровождение, в том числе в КППК. Например:

– «Психолого-педагогическое сопровождение в школе в условиях инклюзивного образования: занятия с дефектологом по коррекции познавательной деятельности, логопедом по коррекции звукопроизношения и письменной речи, психологом по коррекции поведения, эмоционально-волевой сферы (согласно Приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 декабря 2011 года №524 «Об утверждении Методических рекомендаций психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями», методическим рекомендациям «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе)» [4, 1].

– «Психолого-педагогическое сопровождение в КГУ «Кабинет психолого-педагогической коррекции» в условиях инклюзивного образования: занятия с сурдопедагогом, тифлопедагогом, инструктором ЛФК (согласно Приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 14 февраля 2017 года № 66)» [5].

Текст заключения может содержать следующие формулировки:

4) «Нуждается в сопровождении педагога-ассистента».

5) «Индивидуальный подход и вариативность в обучении и оценке учебных достижений».

6) «Создание безбарьерной среды».

7) «Щадящий или охранительный педагогический режим».

Именно при наличии выше указанных формулировок о типе учебной программы, психолого-педагогическом сопровождении и других условиях, администрация школы может ходатайствовать в отдел образования об открытии класса (классов) с инклюзивным образованием.

Дополнительно приведем примеры заключений ПМПК.

– Для специального класса: «Обучение по специальной общеобразовательной учебной программе для детей с задержкой психического развития в условиях специального класса для детей с задержкой психического развития». «Обучение по специальной учебной программе для детей с легкой (умеренной) умственной отсталостью в условиях специального класса для детей с нарушением интеллекта».

– Для обучения в специальной школе-интернате: «Обучение по специальной учебной программе для детей с легкой (умеренной) умственной отсталостью» (либо по другой специальной учебной программе).

– Для обучения на дому: «Обучение по общеобразовательной учебной программе», «Обучение по специальной учебной программе».

– Для получения помощи в условиях логопедического пункта: «Обучение по общеобразовательной учебной программе, занятия с логопедом».

– Для получения помощи педагога-психолога: «Обучение по общеобразовательной учебной программе, занятия с педагогом-психологом».

– Для получения помощи в КППК, РЦ: «Комплексная психолого-педагогическая (либо психолого-медико-педагогическая) поддержка и консультативная помощь по специальной коррекционной (групповой, подгрупповой или индивидуальной) развивающей программе, реализуемой: дефектологом, логопедом, психологом, инструктором по ЛФК, массажистом, педагогом по музыкальной ритмике (согласно Приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 14 февраля 2017 года № 66) [5].

**Вопрос 3.** По каким учебным программам могут обучаться дети с ООП в условиях инклюзивного образования?

**Ответ.** Дети, обучающиеся в условиях инклюзивного образования в общеобразовательной школе по месту жительства, могут обучаться по 3 типам программ в соответствии с заключением ПМПК:

1. Общеобразовательная учебная программа.
2. Адаптированная (Сокращенная) учебная программа.
3. Индивидуальная учебная программа.

Общеобразовательная учебная программа рекомендуется детям со специфическими трудностями в обучении, поведенческими и эмоциональными проблемами при сохранном интеллекте. Такие специфические трудности проявляются при усвоении отдельных учебных навыков: письма, чтения или счета. Эти трудности, как правило, носят временный характер и преодолеваются при условии оказания им помощи специалистов.

Адаптированная (сокращенная) учебная программа рекомендуется детям, у которых наблюдаются трудности усвоения общеобразовательной учебной программы в ее полном объеме и содержании, но при сокращении программы либо адаптации ее содержания к потребностям обучающегося возможно достижение успеха в обучении. Адаптированная (сокращенная) учебная программа разрабатывается на основе общеобразовательной учебной программы.

Индивидуальная учебная программа рекомендуется детям, у которых выявляется невозможность усвоения общеобразовательной учебной программы ни при условиях ее сокращения, ни при условиях ее адаптации к потребностям ребенка. Индивидуальная учебная программа разрабатывается исходя из индивидуальных возможностей и особенностей обучающегося. По окончании школы выпускники получают аттестат серии БТ.

Независимо от типа учебной программы всем детям с ООП в обязательном порядке ПМПК рекомендует:

- психолого-педагогическое сопровождение (по показаниям) педагогом-ассистентом, учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом, сурдопедагогом, тифлопедагогом;
- индивидуальный подход в учебном процессе;
- вариативность в оценке учебных достижений.

Акцентируем внимание на следующей важной информации. Решение об обучении ребенка по индивидуальной или специальной учебной программе для детей с нарушениями интеллекта в общем или специальном классе принимает только ПМПК на основании комплексного обследования. Служба психолого-педагогического сопровождения (далее – ППС) и/или Совет школы при необходимости может самостоятельно (без рекомендаций ПМПК) принять решение об адаптации (сокращении) общеобразовательной учебной программы, оказании услуг психолога, логопеда, дефектолога, но только на определенный период (не более одной-трех учебных четвертей). Эти важные моменты обозначены и подробно представлены в методических рекомендациях «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе» [1].

**Вопрос 4.** В школах обучаются дети, у которых трудности в обучении выявлены специалистами школьной службы психолого-педагогического сопровождения, у них нет заключения ПМПК. Как быть в этом случае (касательно приказа об открытии класса с инклюзивным образованием)?



**Ответ.** В этом случае оценка особых образовательных потребностей обучающихся осуществляется школой – учителем и специалистами службы психолого-педагогического сопровождения, определяется потребность ученика в адаптации (сокращении) учебных программ по предметам, разрабатываются и реализуются индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения. В случае, когда помощь учителя и специалистов не приводят к успешности усвоения адаптированной (сокращенной) учебной программы (на протяжении 1-3 учебных четвертей), службой сопровождения может быть принято решение о направлении родителей школьника в психолого-медико-педагогическую консультацию для получения рекомендаций (с согласия родителей). В отдельных случаях сразу после анализа результатов обследования ученика специалистами службы психолого-педагогического сопровождения принимается решение о необходимости получения рекомендаций ПМПК. И лишь после получения соответствующего заключения ПМПК руководитель организации образования может обращаться с ходатайством в отдел образования об открытии класса с инклюзивным образованием.

**Вопрос 5.** Все ли дети с инвалидностью относятся к детям с особыми образовательными потребностями? Если у ребенка имеется инвалидность, но нет заключения ПМПК, должна ли администрация школы открывать класс с инклюзивным образованием?

**Ответ.** Инвалидность – показатель состояния здоровья. Не все дети с инвалидностью относятся к группе детей с особыми образовательными потребностями. Так, только в Карагандинской области проживает более 5200 детей с инвалидностью, из них около 2500 детей относятся к детям с особыми образовательными потребностями. К сожалению, в некоторых организациях образования имеют место факты, когда при наличии справки об инвалидности ребенка направляют в ПМПК для получения заключения. В ПМПК направляются только дети, имеющие ограниченные возможности (психофизические нарушения), которые препятствуют их успешному обучению. В случае, если наличие инвалидности и состояние здоровья ребенка не влияют на успешность обучения и освоение общеобразовательной учебной программы, не требуются специальные условия для получения образования, то у ребенка нет особых образовательных потребностей и класс с инклюзивным образованием в школе не открывается.

**Вопрос 6.** Кому рекомендовано сопровождение педагогом-ассистентом и каковы его функции?

**Ответ.** Услуги педагога-ассистента предоставляются обучающемуся в организации образования исключительно на основании заключения и рекомендаций ПМПК. Сопровождение педагогом-ассистентом рекомендуется детям с поведенческими, эмоциональными и коммуникативными особенностями, не позволяющими самостоятельно участвовать в учебном процессе. Данные особенности могут проявляться следующим образом:

- неспособность выполнять правила поведения на уроке (не может усидеть за партой, встает, ходит по классу, не выполняет требований учителя);
- стойкие трудности восприятия или понимания инструкций и словесных объяснений учителя;
- трудности самоорганизации и самоконтроля деятельности на уроке (не может самостоятельно подготовиться к уроку, не включается в работу класса без помощи взрослого, не выполняет задания в классе);

– поведенческие и эмоциональные особенности (говорит вслух, смеется без видимой причины, кричит, плачет, отвлекает детей и мешает работе класса, проявляет агрессию к одноклассникам, учителю).

Помощь педагога-ассистента рекомендуется как детям с нормотипичным развитием, так и детям с нарушениями психофизического развития (нарушениями интеллекта, ЗПР и т.д.), если у них отмечаются вышеперечисленные поведенческие и коммуникативные особенности.

Цель работы педагога-ассистента – достижение полной самостоятельности ученика в школе. Поэтому функции педагога-ассистента заключаются в такой организации учебного процесса, при которой он направляет ученика, помогает включиться в учебный процесс, овладевать учебными навыками, учиться самостоятельно. Педагог-ассистент может предупреждать эмоциональные и поведенческие вспышки, корректировать нежелательное поведение.

Педагог-ассистент также выполняет функцию ассистирования учителю в адаптации учебной программы, индивидуализации учебного процесса, выборе адекватных методов, приемов и средств обучения.

Индивидуальное поэтапное сопровождение обучающегося может происходить следующим образом.

1 этап: полная поддержка, когда педагог-ассистент постоянно работает за партой вместе с учеником.

2 этап: постепенное отдаление, когда ученик работает самостоятельно за партой, ассистент за спиной ученика периодически оказывает организующую и направляющую помощь. В дальнейшем ассистент может присутствовать только на отдельных уроках.

3 этап: самостоятельная работа ученика в классе без ассистента [1].

В случае, если потребность в сопровождении учащегося педагогом-ассистентом выявляется в школе, а у ребенка в заключении ПМПК не указана рекомендация на сопровождение данным специалистом, то служба психолого-педагогического сопровождения на основании изучения особенностей развития и поведения ребенка может направить запрос в ПМПК (с развернутой психолого-педагогической характеристикой ученика и решением службы ППС) о предоставлении ученику услуг педагога-ассистента.

В заключение настоящей статьи отметим, что именно рекомендации ПМПК с указанием типа учебной программы, специальных условий для получения образования являются для организации образования руководством к действию. Огромное значение имеет командная работа специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, комплексный подход в учебно-воспитательной работе. Разработка индивидуальных учебных планов, адаптированных учебных программ является результатом командной работы учителя с психологом, логопедом, учителем-дефектологом, социальным педагогом и другими специалистами. В функциональные обязанности учителя согласно приказу Министерства образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338 «Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц» [6] входит участие в разработке и выполнении учебных программ, в том числе программ для обучающихся с особыми образовательными потребностями, обеспечение реализации их в полном объеме в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса, изучение индивидуальных способностей, интересов и склонностей обучающихся, воспитанников, осуществление индивидуального подхода в воспитании и обучении с учетом потребностей обучающихся.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации / Елисеева И.Г., Ерсарина А.К. – Алматы: ННПЦ КП, 2019. – 96 с.
2. Об образовании. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III. [ЭР]. – Режим доступа: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_).
3. Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 30 октября 2018 года № 595. [ЭР]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017657>.
4. Об утверждении Методических рекомендаций психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 декабря 2011 года № 524. [ЭР]. – Режим доступа: <https://online.zakon.kz>.
5. Об утверждении Типовых правил деятельности видов специальных организаций образования. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 14 февраля 2017 года № 66. [ЭР]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700014995>.
6. Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338. [ЭР]. – Режим доступа: [https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750\\_](https://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_).

**Ж.Х. КАИРБАЕВА**

«Өрлеу»БАҰО» АҚФ Қарағанды облысы бойынша ПҚ БА институты  
[happasovna\\_zh@mail.ru](mailto:happasovna_zh@mail.ru)

**БИОЛОГИЯ САБАҒЫНДА САРАЛАУ ТӘСІЛДЕРІН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ**

*Аннотация.* Саралап оқыту – оқыту мен оқуға қатысты анықталған ортақ қасиетті ескере отырып дайындалған, оқушылар тобына мұғалімнің оқу үрдісін ұйымдастыру нысаны. Оқытуды саралау дегеніміз – оқушылардың қажеттіліктері мен қабілеттеріне сәйкес әртүрлі сыныптар, топтар, мектептер үшін әртүрлі оқу ортасын құру және әртүрлі топтарда оқытуды қамтамасыз ететін әдістемелік, психологиялық-педагогикалық және ұйымдастырушылық шаралардың кешені.

*Түйінді сөздер:* саралау тәсілдері, мазмұны, оқыту стилі, өнім, тапсырма, дифференциация

Саралап оқыту дегеніміз не? Барлық оқушылардың сұраныстарын қанағаттандыру. Дифференциация сөзі латын тілінен (difference) шыққан және «айырмашылық», «бөлу» деген мағынаны білдіреді. Осы тұрғыдан «дифференциация» – бұл оқулары әр түрлі жүзеге асатын жекеленген оқушылар тобын бөліп алу. Шындығына келгенде дифференциация түсінігі анағұрлым терең, әрі кең. Саралау – білім беру мазмұнын табысты игеруге, оқушының қабілетін және икемін дамытуға барынша қолайлы білім беру ортасын құру.

Оқытудағы дифференциацияның негізгі мәні оқушылардың оқуындағы жеке айырмашылықтарды біле отырып және ескерту арқылы олардың әрқайсысы үшін анағұрлым оңтайлы болатын жұмыс түрін анықтау. Оқу үрдісінде оқушыларды дифференциациялау сипаты шартты болып табылады. Ол әрбір оқушыға жекелей тәсілмен қарауға мүмкіндік беретін икемді және өзгермелі болуы тиіс [1].

Дифференциация балаларды қабілеттері немесе басқа қасиеттері бойынша іріктеуге бағытталмаған. Оның негізгі міндеті оқушылардың қабілеттерін және бейімділігін дамытуға, білім мазмұнының табысты игеру мақсатында білім беру үдерісінде барынша қолайлы жағдайлар жасау болып табылады. Оқытуды саралау дегеніміз – оқушылардың қажеттіліктері мен қабілеттеріне сәйкес әртүрлі сыныптар, топтар, мектептер үшін әртүрлі оқу ортасын құру және әртүрлі топтарда оқытуды қамтамасыз ететін әдістемелік, психологиялық-педагогикалық және ұйымдастырушылық шаралардың кешені.

Ал саралап оқыту дегеніміз: оқыту мен оқуға қатысты анықталған ортақ қасиетті ескере отырып дайындалған, оқушылар тобына мұғалімнің оқу үрдісін ұйымдастыру нысаны. Саралап оқыту – әрбір оқушының мақсатқа жетуіне оң ықпал етудің тиімді жолы. Дифференциация негізі үшке бөлінеді.

Мазмұны	Іс-әрекет	Өнім
Ақпаратты алу	Алған ақпаратты интерпретациялау	Өнім арқылы мазмұнды түсінгенін көрсету

Осы кесте арқылы іс-әрекеттің өзі үшке бөлінеді, яғни білімді қабылдау деңгейі, қызығушылық және оқыту стилі. Енді әрқайсысына тоқталатын болсақ, білімді қабылдау деңгейі оқушылардың нақты білімдерді, түсініктерді және дағдыларды игеруінің ағымдағы деңгейі болса, ал келесі оқушылардың назарын, қызығушылығын

тудырады және оқыту стилі мазмұнды қабылдау, зерттеу немесе өз ойын білдіру үшін артықшылығын көре аламыз.

Мазмұны бойынша дифференциация – ақпарат алу.

Бұл оқушының нені оқуы (зерделеуі, үйренуі) керектігі немесе оқушының ақпаратқа қалай қол жеткізе алатынын білуі.

- Оқу жоспарының тақырыптары, тұжырымдамалары немесе тақырыптары;
- Мемлекеттік немесе ұлттық стандарттарды қамтиды;
- Маңызды фактілер мен дағдыларды ұсынады.

Мазмұнды қарапайым деңгейде бөлу мысалдары мыналарды қамтиды:

1. Әр түрлі деңгейде оқу үшін материалдарды пайдалану;
2. Мәтіндік материалдарды бөліктерге бөлу;
3. Оқушылардың дайындық деңгейіне сай орфографиялық немесе сөздік тізімдерді пайдалану;
4. Есту және визуалды құралдардың көмегімен идеяларды ұсыну;
5. Басқа оқушылардың оқуын тыңдауды қолдану;
6. Қабілеті төмен оқушылар үшін идеяларды немесе дағдыларды қайта оқыту үшін немесе қабілеті жоғары оқушылардың ойлауын немесе дағдыларын дамыту үшін шағын топтармен кездесулер.
7. Аудио-, видеожазбалар
8. Графиктер мен моделдер
9. Әртүрлі ресурстар мен манипуляциялар

Үдерісті саралау – алынған ақпаратты түсіндіру.

Бұл мазмұнды түсіну немесе меңгеру үшін оқушы қатысатын іс-әрекеттер. Оқушылар мазмұнды жақсы түсіну үшін орындайтын жаттығулар мен практикалық жұмыстар және іс-әрекеттер.

Қарапайым деңгейде процесті немесе іс-әрекетті саралау мысалдары мыналарды қамтиды:

1. Барлық оқушылар бірдей маңызды білім мен дағдылармен жұмыс істейтін, бірақ қолдаудың немесе күрделіліктің әр түрлі деңгейлерін пайдаланатын көп деңгейлі тапсырмаларды қолдану;
2. Оқушыларға оларға ерекше қызығушылық тудыратын тақырыптардың тақырыпшаларын зерттеуге ынталандыратын қызығушылықтары бойынша орталықтар ұсыну;
3. Жеке күн тәртібін әзірлеу (барлық сынып үшін жалпы және оқушылардың жеке қажеттіліктерін ескеретін жұмыстарды қамтитын мұғалім жазған міндеттер тізімі) күн тәртібінің белгіленген уақыты ішінде немесе оқушылар басқа жұмысты ерте сатысында аяқтауына қарай аяқталуы тиіс;
4. Қолдауды қажет ететін оқушылар үшін манипуляция немесе басқа да практикалық қолдауларды ұсыну;
5. Тапсырманы орындау үшін оқушыға қажет болатын уақыттың ұзақтығына байланысты, қабілеті жоғары оқушыны тақырыпты тереңдетіп оқуға ынталандыру немесе қабілеті төмен оқушыға қосымша қолдау көрсету.

Өнім бойынша саралау – өнім арқылы мазмұнды түсінуді көрсету

Оқушылардың мазмұнды түсінуін тесттер, жобалар, зертханалық және практикалық жұмыстар сияқты материалдар көрсетеді. Бұл оқушылардың топта оқып-үйренгенін жаттықтыруды, қолдануды және кеңейтуді сұрайтын шарықтау жобалары [2].

Қарапайым деңгейде өнімдерді саралау мысалдары мыналарды қамтиды:

1. Оқушыларға қажетті оқу нұсқаларын беру (мысалы, қуыршақ спектаклін жасау, хат жазу немесе жазулары бар фресканы әзірлеу);

2. Оқушылар дағдыларының әртүрлі деңгейіне сәйкес келетін және кеңейтетін айдарларды қолдану;

3. Оқушыларға өз бетінше немесе шағын топтарда өз өнімімен жұмыс істеуге мүмкіндік беру;

4. Егер міндетті элементтер қамтылу қажет болса, онда оқушыларға өз өнімдерін құруды (жасауды, шығаруды) ұсыну

Білім алу деңгейі бойынша саралау – оқушылардың ағымдағы нақты білім, түсініктер мен дағдыларды меңгеру деңгейі.

1. Түрлі тапсырмалар мен іс-әрекеттердің күрделілік деңгейін реттеу арқылы оқушылардың деңгейіне мазмұн немесе іс-әрекеттердің күрделілігіне сәйкестендіру.

2. Әртүрлі моделдер мен тапсырмаларды пайдалану, сыныптастарының немесе мұғалімнің қосымша нұсқау берулерін қосу/азайту. Сыныптастардың оқытуы ойлау мен іс-әрекет жасаудағы тиісті құрылымдармен қамтамасыз ететіндіктен аса үлкен көмекші құрал болып табылады.

3. Оқушының жеке тәжірибесі мен игерген дағдыларына сүйене отырып тапсырма немесе іс-әрекетті таныс формада ұсыну.

4. Қажеттілік деңгейлеріне байланысты шағын топтарда оқытуды ұйымдастыру. Қызығушылық бойынша саралау – оқушының назарын тартып, әуестігі мен еліктеушілігін оятады.

1. Алдыңғы білім деңгейі жеткілікті сыныптастарды барлық оқушылардың қызығушылық деңгейіне сай бағытта тәлімгер ретінде пайдалану.

2. Оқушыларға білім алғанын көрсету, тақырыпты зерттеуге қажетті әртүрлі мүмкіндіктерді ұсыну.

3. Технология мен материалдардың кең ауқымды көлемдегі қол жетімділігін қамтамасыз ету.

4. Оқушыларға жасалатын өнім мен тапсырмаларды таңдау, өздері қалаған формаларды ұсыну еркіндігін беру.

5. Оқушылардың қызығушылығына сай негізгі тұжырымдамалар мен қағидаларды қолдана білу мен зерттеу жүргізулерін мадақтап отыру.

Оқу стилі бойынша саралау – мазмұнды қабылдау, зерттеу, ұғынуын көрсетудегі өздері ұнатқан артықшылықтарға негізделеді.

1. Сынып бөлмесінде ешқандай алаңдаусыз тыныш жұмыс жасауға болатын және сыныптастарымен топтасып жұмыстауға қолайлы орындардың болуы қажет.

2. Тұрмыстық жағдайлар мен әртүрлі мәдениетті қамтыған материалдарды ұсыну.

3. Өзіндік жұмыстарға арналған анық, жеке қажеттіліктерді қамтамасыз ете алатын, нұсқаулықтарды құрастырып, белгілеу.

4. Мұғалім немесе көмек көрсете алатын сыныптастары бос болмай қалған жағдайда оқушының тез арада тиісті көмекті ала алуына жағдай жасау.

5. Кейбір оқушылардың орын ауыстырып жүріп тұруға, және кейбір оқушылардың бір орында тыныш жұмыстауға деген қызығушылығын ескеру.

Саралауды қалай дұрыс ұйымдастыруға болады?

1. Оқу мақсаттарын барлық оқушылардың қабілеттері мен қажеттіліктеріне сай құрастыру.

2. Оқушылардың шығармашылық және ойлаудың жоғарғы деңгейіндегі ойлауларына ықпал ете отырып, оқушылардың осы ойлау түрлерін қолдануын мадақтау.

3. Оқытудың бүкіл сыныпты оқыту, шағын топтарда жұмыстау, біріккен жұмыс, бірге білім алу, жеке оқу, командалық оқыту сияқты әртүрлі тәсілдерін қолдану.

4. Визуал, аудиал, кинестетиктерге арналған демонстрация, рөлдік ойын, видео, белсенді оқыту сияқты әртүрлі оқыту стратегияларын пайдалану.

5. Оқушылардың топтарын тұрақты түрде емес, қажеттілікке сай өзгертіп жаңа топтарын құру.

6. Оқушыларға өз қажеттіліктеріне сай, өздерінің мықты және әлсіз тұстарын ескере отырып оқу түрін таңдауды ұсыну.

7. Тақырыптарды қайта қарастыру кезінде осы тақырыпты меңгерту барысында қолданылған стратегияларды пайдалану.

8. Жаңа тақырыпты бастағанда бастапқы білімді анықтауда бүкіл сыныппен талқылауды пайдалану.

9. Оқушыларға өздерінің жаңадан алған білімдерін әртүрлі түрде көрсетуін рұқсаттау.

10. Оқушылардың алған білімдерін бағалау үшін алдын ала жоспарланған бағалау құралдарын пайдалану.

Саралап оқыту тәсілдерін жүзеге асыруда, мысалы өнімдер немесе жұмыс түрлері: видео, эссе, плакат, веб-беттері, көрме, репортаж, жазбаша есеп, интеллект карта, деманстрация, фоторепортаж, презентация PowerPoint, сызбалар, кесте, жарнама және т.б. орындау қадамдары біріншіде осы өнім мен жұмыс түрлерін таңдап алу керек, келесі қадам әр түрлі станциялардағы саралау түрлері туралы ақпаратпен танысу, одан әрі дифференциалды қамтамасыз ететін тапсырмалардың сипаттамаларын беру арқылы таңдауды түсіндіру және дифференциация түрін анықтау [3].

Мысалы, **инсулин** туралы не білетіндігіңізді көрсету үшін RAFT стратегиясын таңдаңыз.

Рөл	Аудитория	Формат	Тақырып
Жазушы/актер	Сынып	Мультфильм, пародия, фильм	Инсулин қалай жұмыс жасайды?
Детектив	Оқудан өтетін Жас детективтер	инфографика	Инсулиннің ағзаға әсері
Дизайнер	Өзің үшін	Эскиз	Инсулин жұмысының алгоритмі
Сіз	Оқушылар	Инструкция/ кілті	Инсулин ағзаға не үшін керек?

Келесі тапсырма:

**Тақырып:** Метаморфоз

Зерттеу нысаны: Жәндіктер

Материалдар: көбелектің дамуы туралы кітаптар, оның даму кезеңдері мен ұрпақтары толық көрсетілген плакаттар мен моделдер, жұлдызқұрттың суреттері.

Тапсырма: көбелектің дамуының әрбір кезеңдерін сипаттап жазыңыз. Төмендегі куестені пайдаланып, көбелектің тіршілік циклінің әр кезеңін (сыртқы көрінісі қандай, қандай көбелектер дамуының барлық кезеңінде үздіксіз қоректенеді, әр кезеңдегі тәулік саны) сипаттаңыз.

Саралап оқыту дегеніміз - бір материалды барлық оқушыларға әртүрлі оқыту тәсілдерін қолданып оқыту дегенді білдіреді және мұғаліммен әрбір оқушының қабілетіне қарай тапсырмаларды қиындық деңгейі бойынша жіктей отырып, сабақты ұйымдастыруды талап етеді. Мұғалімі ретінде әр бала үшін орнықтыру өз қызметі мен сабақта оқушының іс-әрекеті, барлық ерекшеліктерді ескеру және оқытуды

тиімді етіңіз? Барлық оқушыларды бір уақытта қалай оқыту керек, бірақ басқаша немесе ерекше? [4].

Саралап оқытудың тәсілдері:

**Тапсырма.** Балаларға (жеке немесе топта) олардың меңгерген білімдеріне негізделген әртүрлі тапсырмалар беріледі. Мұның құрамына білім деңгейі әртүрлі оқушыларға арналған тапсырмалар кіреді. Оқушылардың қажеттіліктеріне қарай түрлі кестелерді немесе жаттығулар мен тапсырмаларды жасау оқу тапсырмасының мазмұны бойынша: шығармашылық деңгейі бойынша, қиындық деңгейі бойынша, көлемі бойынша, әрекетті ұйымдастыру бойынша:

Мұғалім тапсырманы бәріне бірдей таныстырады, ал орындалу кезеңі төмендегідей болуы мүмкін:

1 топ-мұғаліммен бірге;

2 топ- алдымен мұғаліммен, содан кейін өз бетінше;

3 топ- өз бетінше

Тапсырмалардың нұсқалары қиындық деңгейі, шығармашылық деңгейімен және көлемімен ерекшеленеді.

1-нұсқа- негізгі тапсырма;

2-нұсқа-көлемі үлкендеу тапсырма;

3-нұсқа-шығармашылық тапсырма. Саралауды қамтамасыз ететін тапсырмаларды құрастырудың төмендегідей түрлерін қолдану ұсынылады:

Ашық түрде орындалатын тапсырмалар;

Қаламдық тапсырма түрінде орындалатын тапсырмалар;

Таңдау түрінде орындалатын тапсырмалар; Сондай-ақ оқушының таңдауы бойынша тапсырма жағымды оқу ынтасының қалыптасуына әсер ететінін естен шығармауымыз керек.

**Нәтиже.** Балалар қойылған жалпы мақсатқа сәйкес бірдей тапсырмамен жұмыс істейді, бірақ мұғалім балалардың алдыңғы нәтижелерін ескере отырып, әр баладан әртүрлі нәтиже күтеді. Нәтиже дегеніміз – сабақтың соңында мазмұн бойынша оқушының алған білімін демонстрациялау әрекеті. Мұғалім мазмұнды меңгерту мақсатында тапсырма береді, барлық оқушылар бір тапсырманы орындаса да олардың нәтижелері әртүрлі болады. Оқушылар өздерінің мықты және әлсіз тұстарына қарай жауап береді және жетпей тұрған білімдерін жетілдіру туралы ойлағандары маңызды. Сабақта мұғалім барлық оқушыларға бағытталған нұсқау бере отырып, олардың әрқайсысының өздерінен не күтетіндігін түсінгендеріне көз жеткізулеріне әрекет жасайды.

**Жұмыс қарқыны.** Балаларға ортақ тапсырма беріледі, бірақ оларды аяқтауға жұмсалған уақыт олардың дағдыларына қарай анықталады. Кейбір оқушылар басқаларына қарағанда жылдам жұмыс істейді. Қосымша тапсырмаларды көп күш жұмсауды талап ететін оқушылар үшін қолдануға болады. Негізгі тапсырмаларды түсіндіруге көмек қажет ететін оқушыларға біршама уақыт беріледі.

**Қорытынды:** Барлық оқушылар бір тапсырманы орындаса да, олардың нәтижелері әртүрлі болады. Мұғалім тапсырма береді, бірақ жалғыз «дұрыс» жауап бағытында жұмыс істеуден гөрі оқушылар өздерінің мықты және әлсіз тұстарына қарай жауап береді. Барлық оқушыларға бағытталған нұсқау бере отырып, олардың әрқайсысының өздерінен не күтетінін түсінгендеріне көз жеткізу керек.

**Диалог арқылы қолдау.** Балалардың барлығы бірдей тапсырманы орындайды, бірақ олардың кейбіреуіне басқаларға қарағанда көбірек немесе азырақ қолдау көрсетіледі. Бұл тәсілді қолдану мұғалімге ерекше жауапкершілік жүктейді. Мұғалім мәселені шешуде өзінің қарапайым тілде егжей-тегжейлі түсіндіруін қажет ететін оқушылар және тек диалогке түсу арқылы бағытталуды ғана қажет ететін



жлғары деңгейлі оқушылар тобын анықтауы тиіс. Сонымен қатар, мұғалім қабілеті жоғары оқушыларды қолдау үшін жоғары деңгейлі сұрақтарды қолдана алады. Тілдік қолдау мен ынталандыру да бұл тәсілде ерекше маңызға ие [5].

**Ресурстар (дереккөздер).** Балалар ортақ тапсырманы орындайды, бірақ айтарлықтай дамыған оқу немесе зерттеу дағдыларын қажет ететін әртүрлі ресурстар ұсынылады.

Бұл әдісті қолдануды сыныптағы кейбір оқушылар басқаларға қарағанда әлдеқайда күрделі әрі ауқымды ресурстармен жұмыс жасауға бейім болатынын ескерген жөн және осы арқылы тақырыпты әртүрлі қырынан алу үшін түрлі оқу материалдарын пайдалануға мүмкіндік береді дегенді білдіреді. Кейбір оқушылар сабақта негізгі мәтінмен жұмыс жасаумен шектелсе, қабілеті жоғары оқушылар жетілген деңгей сөздіктермен және күрделі идеялармен жұмыс жасауға қабілетті болады. Саралаудың бұл түрі барлығына ортақ оқу нәтижелеріне жету үшін, оқу материалдарын кең көлемде пайдалануға мүмкіндік береді.

Мысалы, үдеріс бойынша төмендегідей ұйымдастыруға болады:

Визуалдарды оқулықпен қамтамасыз ету;

Аудиалдарға аудио жазбаларды тыңдату;

Кинестетиктерге тапсырмаларды өздерінің жасап көруіне мүмкіндік беру.

**Топтастыру.** Балалар ортақ тапсырманы орындайды, бірақ барлығының табысқа жетуін қамтамасыз ететіндей етіп топтастырылған. Оқытудың болжамды міндетіне қарай топ құруда тиімді көптеген тәсілдер бар: мүдделері ұқсас оқушылар (қиындық деңгейі немесе қолдау деңгейі), талаптары әртүрлі оқушылар, джигсо топтары, кәсіби дағдыларына қарай бөлінетін топтар немесе сарапшы топ, аралас гендерлік топ, ұйымшыл топ. Топтық жұмысты орындау үшін бір топта қандай оқушылардың болатыны маңызды емес. Осы жағдайда мұғалім өзі қалаған әдіспен оқушыларды шағын топқа біріктіреді. Топтың мүшелері кездейсоқ бірігеді. Бұл жағдайда мұғалімге сыныптағы оқушылардың бір-бірімен мейлінше араласқаны маңызды. Екіншіден, аралас топ мұғалім мақсатты түрде шағын топқа әртүрлі деңгейлі оқушыларды біріктіреді. Себебі бұл топтық жұмыс жаңа оқу мақсатына жету үшін қажетті алдыңғы білімдері мен біліктерін қайталап, бір-бірінің есіне түсіру мақсатында ұйымдастырылған. Үшіншіден деңгейлі топ мұғалім ерекшеліктеріне қарай топтарға біріктіреді. Қызығушылығы бір оқушылар бір топта немесе жоғары деңгейлі, орта және төмен деңгейлі оқушылар. Оларға арнайы тапсырмалар дайындалады. Бұл топтық жұмысты жоспарлау кезінде мұғалім неліктен оқушыларды дәл осылай біріктіретінін және неліктен тапсырмаларды беретінін нақты түсінеді. Төртіншіден, қалаулы топм мұғалім оқушыларға өз қалаулары бойынша отыруға мүмкіндік береді. Сыныпта қандай да бір топтық жоба жұмыстарын жасау керек болған кезде бұл әдісті қолдану тиімді. Бесіншіден, қыз-ұл деп бөлуге болады. Бұл әдіспен оқушыларды біріктіру мұғалімге қыз балалар мен ер балалардың оқудағы ерекшеліктерін терең зерттеуге мүмкіндік туындайды.

**Рөлдер.** Балалар ортақ тапсырманы орындайды, бірақ олардың әрқайсысы әртүрлі рөл атқарады.

**Үй жұмысы.** Балаларға әртүрлі үй тапсырмалары беріледі, ал жекелеген оқушыларға сыныпта бастаған жұмысты аяқтау үшін қосымша уақыт қажет болуы мүмкін.

**Диалог /Сұрақтарды пайдалану.** Мұғалім оқушылардың деңгейіне қарай өзінің қоятын сұрақтарын және оқушылардың берген жауаптарын саралайды. Кез келген білім алушы үшін маңызды ресурс – қағаз емес, электронды құрал емес, адами ресурс. Диалог негізінде саралау барысында мұғалім мен оқушы арасындағы сұхбатқа мән беріледі. Диалог арқылы саралаудың түрлі аспектілері бар.

**Бағалау.** Сыныптағы саралау әдістері сыныптағы жекелеген оқушылардың нені үйренгенін анықтауға және оны бағалауға мүмкіндік береді. Мұғалімдер оқушылардың табысты оқуын қамтамасыз етумен қатар, оқушының жеке даму аймағын анықтау арқылы нені жақсарту қажеттігін түсінуге мүмкіндік беретін икемді үдеріс. Оқушылар үнемі бағаланып отырады, осылайша педагогикалық қызмет пен саралаудың басқа да түрлері оқушылардың қажеттіліктеріне қарай үнемі түзетіліп отырылуы мүмкін. Сонда ғана біз пәнді оқытудан оқушыны оқытуға қарай ілгерілей аламыз.

Сабактың барлық сатыларында саралап оқыту тәсілдерін енгізу қажет. Мысалы: үй тапсырмасының орындалуын тексеру барысында, сіз тестілеуді оқушы ұнатпайтын әрекетке айналдыруға жол бермейтін әдістемелерді пайдалана аласыз. Оқушыларға саралап оқыту әдісін қолдану оқушылардың білім сапасын, олардың біліктілік деңгейі мен қабілеттерін жақсартуға мүмкіндік береді. Тәжірибе көрсеткендей, сенімді түрде алға жылжу оқушыларды шабыттандырып, оларды қарқынды жұмыс істеуге ынталандырады. Тапсырманың түрлі деңгейде болуы баланың күш-жігеріне деген сенімін нығайтады, оны табысқа жетелеп, танымдық қызығушылығын арттырады.

### ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Осмоловская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной школе. – М.: Институт практической психологии, 1998.

2. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума /А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.

3. Жумабекова Б.К., Рамазанова А.С., Ахметова А.А. Разработка учебных заданий по зоологии в рамках полиязычного образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №12-8/ – С.1516-15216 [ЭР]. Режим доступа URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11074>

4. Мұғалімге арналған нұсқаулық. «Биология» және «Жаратылыстану» пәндері бойынша педагог кадрлардың біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы, «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымы Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016. – 112 б.

5. Үлестірме материалдар. «Биология» және «Жаратылыстану» пәндері бойынша педагог кадрлардың біліктілігін арттыру курсының білім беру бағдарламасы, «Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымы Педагогикалық шеберлік орталығы, 2016 ж.

**Ж.К. МАСЕЛОВ**

КГУ «ОШ №12» г.Караганда  
[zhanabek.maselov@mail.ru](mailto:zhanabek.maselov@mail.ru)

**О РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья создана на основе проекта, подготовленного по итогам обучения на курсах повышения квалификации «Развитие профессиональных компетенций учителя русского языка и литературы». Содержит анализ проблем, которые возникают при работе с одаренными учащимися на уроках русского языка и литературы в казахской школе.

*Ключевые слова:* одаренность, русский язык и литература, олимпиада, конкурс, эссе.

В настоящее время в Республике Казахстан осуществляется системная работа по поддержке, развитию и выявлению одарённых и талантливых учащихся [1]:

– функционируют Республиканский научно-практический центр «Дарын» и региональные центры по работе с одаренными детьми;

– ведут работу 134 специализированных организации образования, которые осуществляют учебно-воспитательный процесс по различным направлениям, а именно из них 89 школ естественно-математического направления, 15 школ имени Абая, 2 военные школы, 4 школы искусств, 5 музыкальных школ, 5 IT-школ, 6 школ общественно-гуманитарного направления, 8 многопрофильных школ;

– функционируют 27 государственных специализированных организаций образования естественно-математического направления «Білім-Инновация» лицеев, отличительной особенностью учебного процесса которых является интеграция содержания учебных программ предметов естественно-математического цикла и межпредметной интеграции, расширенного программного материала за счет лицейского компонента, использования инновационных технологий;

– усовершенствованы Правила проведения всех этапов Республиканских олимпиад по общеобразовательным предметам для обеспечения прозрачности и объективности.

Но первой ступенью в работе с одарёнными и талантливыми детьми является деятельность учителя. Развитие способностей учащихся, их возможностей в учебно-познавательной и интеллектуальной деятельности – это не только один из самых важных ее компонентов, но и «проверка на прочность» самого учителя, его профессионального мастерства и компетентности.

В статье представим нашу позицию по организации работы с одарёнными учащимися на уроках русского языка и литературы в школах с государственным языком обучения.

Цель работы с одарёнными учащимися на уроках русского языка и литературы – выявление наиболее способных учащихся, всем сердцем и душой увлечённых изучением предмета, а значит, ориентированных на дальнейшее развитие и саморазвитие.

Задачи работы с одарёнными учащимися:

– стимулирование познавательной деятельности учащихся;

- формирование умений самостоятельно анализировать лингвистический материал;
- развитие творческих способностей и интереса учащихся к научно-исследовательской деятельности;
- содействие развитию образного и аналитического мышления, читательской культуры и понимания авторской позиции, умения точного, грамотного и выразительного использования современного литературного языка при создании собственных устных и письменных высказываний;
- воспитание гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной и мировой культуры.

По нашему мнению, основная проблема при работе с одарёнными детьми в казахской школе заключается в выявлении учащихся, грамотно говорящих и пишущих по-русски, а также свободно выражающих свои собственные мысли как в устной, так и в письменной речи.

Решение указанной проблемы, во-первых, видится нам в серьёзном подходе к проведению урока, продумывании каждого его этапа, особой установкой учителя на поиск одарённых детей, при котором заостряется внимание на «острых» моментах развития и саморазвития ребёнка. Необходимо замечать всё в ответах детей, выявляя и примечая в их среде нестандартно мыслящих и умеющих отстоять свою точку зрения, быть может, не умеющих ещё грамотно и последовательно аргументировать её.

Для этого Типовой учебной программой по учебному предмету «Русский язык и литература» предусмотрены различные виды речевой деятельности: определение основной мысли текста на основе вопросов; прогнозирование содержания текста по вопросам; монологическое высказывание (описание, повествование) на основе иллюстраций, комиксов; участие в диалоге; вопросы по содержанию текста и ответы на них; ознакомительное, комментированное чтение, чтение по ролям; составление плана по опорным словам; анализ содержания небольших произведений фольклора; извлечение необходимой информации по теме из различных источников; сравнение содержания и темы текстов; изложение основного содержания текста на основе прослушанного, прочитанного и/или аудиовизуального материала; представление информации в виде рисунков; творческие работы на литературные темы; эссе [2].

Для развития и выявления одарённых и талантливых учащихся можно использовать потенциал заданий учебника. Так, можно использовать возможности уровневых заданий, представленных в учебнике «Русский язык и литература» Часть 1 для 6 класса (Жанпейс У.А.) [3]. Задания 3-го уровня (создание, оценивание), обозначенные геометрической фигурой – круг, позволяют определить кругозор и творческие способности учащихся, оценить их эрудицию и уровень владения русским языком.

Например, «Продолжите синквейн к существительному слово» [3, с.10], «Составьте с данными паронимами словосочетания, используя слова в скобках: главный/заглавный (буква, герой, задача, цель)...» [3, с.19], «Определите идею стихотворения «Нурдолла». Найдите слово, заимствованное из тюркских языков. Какой синоним соответствует ему по смыслу? Запишите имена известных вам казахских батыров. Расскажите об одном из них» [3, с.30].

Выполнение перечисленных видов заданий не только позволяет проявить коммуникативные возможности учащихся, но и создает условия для их развития в рамках формирования их речевой компетентности, а также развития их творческой

инициативы, исследовательской активности и интеллектуальных способностей, повышает познавательный интерес учащихся к предмету.

Кроме того, в процессе выполнения заданий учитель может наблюдать признаки одаренности такие, как:

1) новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности, что позволяет открывать новые приемы и закономерности;

2) сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции (развитие деятельности по инициативе самого ребенка и есть творчество);

3) рефлексивный способ переработки информации (склонность тщательно анализировать проблему до принятия какого-либо решения, ориентация на обоснование собственных действий);

4) особый тип организации знаний одаренного ребенка: высокая структурированность; способность видеть изучаемый предмет в системе разнообразных связей; свернутость знаний в соответствующей предметной области при одновременной их готовности развернуться в качестве контекста поиска решения в нужный момент времени; категориальный характер (увлеченность общими идеями, склонность отыскивать и формулировать общие закономерности) [4].

Во-вторых, мы считаем, что при работе с одаренными детьми надо исходить от обратного, т.е. от того, где и как одаренный учащийся может проявить себя или показать свои способности и возможности. Поэтому учителю необходимо помнить, какие конкурсы, олимпиады проводятся в течение года на разных уровнях (школьном, городском, областном, республиканском и т.д.), и знать особенности данных конкурсов.

В г.Караганде по русскому языку и литературе проводятся следующие конкурсы и олимпиады:

I. Конкурсы по выразительному чтению. Следует отметить, что подобных конкурсов проводится два:

1) «Строкою Пушкинской пленённый...» (организатор – КГУ «Гимназия №92» г.Караганды),

2) «Живая классика» (организатор – отдел образования г. Караганды).

II. Олимпиада по общеобразовательным предметам (все уровни) для учащихся 2-11-ых классов.

III. Городской конкурс «Полевая почта»: письмо солдату, не вернувшемуся с войны.

IV. Международный конкурс-игра «Русский медвежонок – языкознание для всех».

Участие в конкурсах и олимпиадах позволяет одаренным учащимся проявить себя, проверить свои способности. Возникает вопрос, как эффективно готовить детей к конкурсам и олимпиадам?

К конкурсам выразительного чтения можно готовить как во время урока, так и во внеурочное время. На уроках можно проводить конкурсы выразительного чтения стихотворений и отрывков из прозы, предварительно кратко ознакомив детей с критериями выступления, а также указав на возможность самостоятельной подготовки, например, прослушивания аудиоматериала декламируемого произведения по интернету для правильной постановки ударения, как фонетического, так и логического и т.д. При подготовке к выразительному чтению необходимо комплексно подходить к анализу произведения, так как без понимания

темы, идеи, образов, авторской позиции, т.е. без «вживания» в образ невозможно выразительно прочесть произведение. Выразительному чтению надо учиться постоянно и систематически.

Для подготовки учащихся к олимпиадам по предмету, прежде всего, необходимо напоминать учащимся о разных возможностях самореализации и проверки своих знаний на протяжении всего процесса учебы в школе, о возможности участвовать в различных олимпиадах, начиная со второго класса.

В рамках нашей статьи остановимся на олимпиадах для учащихся старших классов.

Известно, что учащиеся 9-11 классов участвуют в районном этапе (городском) и по этой причине необходим строгий отбор участников на городской этап. Олимпиада проходит в два тура:

1-ый тур – написание подробного изложения + полный синтаксический разбор предложения;

2-ой тур – работа по тексту: выразительное чтение текста, анализ текста - определение темы и идеи (основной мысли), составление синквейна, выписывание ключевых слов, определение их роли, нахождение тропов с указанием их роли в тексте; написание эссе на основе ключевой идеи текста; чтение наизусть и выразительно любимого произведения (не из школьной программы).

Только после строгого отбора участника городской олимпиады можно и нужно начинать индивидуальную подготовку, начиная с написания подробного изложения и выполнения полного синтаксического разбора предложения.

Укажем, что должен знать и уметь участник олимпиады, и чему учиться его на каждом уроке:

– Уметь писать подробное изложение, соблюдая при этом логическую последовательность событий и языковые нормы (орфографическую, пунктуационную и др.).

– Чётко и грамотно выполнять полный синтаксический разбор предложения (простого, осложнённого, сложного союзного и бессоюзного).

– Проводить комплексный анализ текста (тема и идея текста, тип и стиль речи, ключевые слова, синквейн к ключевому слову).

– Писать эссе на заданную тему или на тему, сформулированную самим участником на основе выделенной основной мысли.

– Выразительно и наизусть читать художественное произведение.

В 2020-2021 учебном году олимпиада была проведена онлайн-формате. В связи с чем она была ограничена одним туром. Участникам предлагались следующие задания:

1. Прочитайте внимательно текст.

2. Выделите основную мысль текста, сформулируйте тему своего эссе и озаглавьте его.

3. Составьте синквейн к ключевому слову в заглавии вашего эссе.

4. Напишите художественное эссе, выразив свою авторскую позицию.

5. Выпишите из текста выделенное предложение и выполните его полный синтаксический разбор, объясните расстановку знаков препинания.

Также участникам были предоставлены критерии оценивания и максимальные баллы за каждое задание. Надо учесть, что описанные задания необходимо было выполнить в течение 1 часа 30 минут. Причем в процессе написания эссе нужно написать черновик, а затем переписать работу начисто. Кроме ограниченности времени, учащиеся как носители языка могут испытывать трудности при создании художественного эссе. Мы считаем, что художественное эссе предполагает

использование изобразительно-выразительных средств языка, т.е., по сути, учащийся должен написать художественное произведение.

Остановимся еще на одном конкурсе – конкурсе «Полевая почта», ежегодно проводимом на уровне города и посвящённым памяти погибших в Великой отечественной войне 1941-1945 гг. Как творческий конкурс, он также предполагает написание эссе.

Эссе (от фран. *essai* «попытка», «проба», «очерк») – это литературный жанр прозаического сочинения небольшого объема и свободной композиции. Выражает индивидуальные впечатления и соображения автора по конкретному поводу и не претендует на исчерпывающую трактовку темы [5].

С понятием «эссе» учащиеся, изучающие русский язык в школах с государственным языком обучения, встречаются в 5 классе. Нарращивание навыков по написанию эссе можно проследить на основе целей обучения, усложняющихся от класса к классу:

5.4.5.1 писать эссе (объем 60-80 слов) по данному началу/концу, учитывая особенности текста повествования или описания;

6.4.5.1 писать эссе (объем 80-100 слов) по картине/ теме, учитывая особенности текста-описания/ текста-повествования/ текста-рассуждения;

7.4.5.1 писать эссе (объем 100-120 слов) на основе цитат, пословиц, поговорок, крылатых выражений, соблюдая особенности текста рассуждения, рассуждения с элементами повествования/ описания;

8.4.5.1 писать эссе (объем 120-140 слов) по предложенной проблеме, выражая свое согласие/несогласие с позицией автора, соблюдая особенности текста рассуждения, рассуждения с элементами повествования;

9.4.5.1 писать эссе (объем 140-160 слов) по предложенной проблеме, обосновывая свое мнение и предлагая пути решения проблемы, соблюдая особенности текста рассуждения, рассуждения с элементами повествования/ описания.

Таким образом, навыкам написания эссе учащиеся обучаются в течение всего процесса изучения предмета «Русский язык и литература». Безусловно, необходимо постоянно развивать навыки выражения собственных мыслей как в устной форме, так в письменной, не забывая при этом о логике и последовательности изложения.

В заключение укажем, что выполнение любого задания на уроке русского языка и литературы оказывает влияние не только на развитие учащегося, но и носит мультипликативный эффект, так как помогает выявить и поддержать наиболее способных детей и привлечь их к участию в различных конкурсах, олимпиадах и интеллектуальных играх.

Для повышения мастерства педагога в работе с одарёнными учащимися рекомендуем изучить следующую литературу:

1. Буяльский Б.А. Искусство выразительного чтения. – М.: Просвещение, 1986.
2. Воронина Н.В. Русский язык. Готовимся к экзаменам и олимпиадам. Задания и ответы. – М.: Дрофа, 2006.
3. Голуб И.Б. Риторика: учитесь говорить правильно и красиво. – М.: «Омега-Л», 2010.
4. Муфталова Л.Н. Язык художественного произведения. – Алма-Ата: Мектеп, 1986.
5. Шахова Н.В., Миронова В.Г. Школьные олимпиады. Русский язык, литература, английский язык. 8-11 кл. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.
6. Штоль А.А. Русский язык в таблицах. – Новосибирск: Сиб.унив.изд-во, 2006.

7. Якунина А. М. Русский язык. Комплексный анализ текста в 9 классе: дид.материалы. – М.: Айрис-пресс, 2005.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2025 года [ЭР]. Режим доступа <https://legalacts.egov.kz/npa/view?id=12629438>

2. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с нерусским языком обучения) по обновленному содержанию// О внесении изменений и дополнений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года № 115 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций». Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 25 октября 2017 года № 545 [ЭР]. Режим доступа <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700015982>

3. Жанпейс У.А. Русский язык и литература. Учебник для 6 класса общеобраз.шк. с нерусским языком обучения. В 2-х частях. Часть 1/Есетова А., Озекбаева Н., Ерболатова А. – Атамұра, 2018. – 192 с.

4. Леонтьева О.Э. Работа с одаренными детьми на уроках русского языка [ЭР]. Режим доступа <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2012/11/10/rabota-s-odarennymi-detmi-na-urokakh-russkogo-yazyka>

5. Что такое эссе и как его написать — правила и образец [ЭР]. Режим доступа <https://alzari.ru/ehsse.html>



### 3. К. РАЗБЕКОВА

«Өрлеу» БАҰО» АҚФ Қарағанды облысы бойынша педагогикалық  
қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты  
[razbekova\\_z@mail.ru](mailto:razbekova_z@mail.ru)

#### ОҚУ-ТАНЫМДЫҚ ТАПСЫРМАЛАР АРҚЫЛЫ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ДАМУ

*Аннотация.* Бұл мақалада Блум таксономиясындағы жоғары танымдық деңгейлері мен жаратылыстану ғылымдары бойынша сауаттылық деңгейлерінің өз-ара байланысы және оларды дамытуға бағытталған тапсырмалардың тиімділігі қарастырылған. Сонымен қатар, білім алушылардың функционалдық сауаттылығын дамытуда оқу танымдық тапсырмаларды құрастыру маңыздылығы айқындалған.

*Түйінді сөздер:* PISA зерттеуі, функционалдық сауаттылық, жаратылыстану-ғылыми сауаттылығы, құзыреттілік, оқу-танымдық тапсырмалар, сын тұрғысынан ойлау, Блум таксономиясы.

Халықаралық білім беру қағидалары негізінде құрылып жатқан еліміздегі 12 жылдық білім берудің енгізілуі жағдайында, Қазақстанның PISA салыстырмалы халықаралық зерттеуіне қатысуы білім беруді дамытуда өте маңызды. Оқушылардың математикалық, оқу және жаратылыстану сауаттылықтарын бағалайтын негізгі бағыттары болып қала береді.

Функционалдық сауаттылықты қалыптастыру - білім алушының логикалық ойлау қабілеттерін дамытудың үйлесімді жолы. Олай болса, функционалдық сауаттылық білім алушының белгілі ортада өмір сүруі үшін қажетті деп саналатын және білім, білік дағдыларының жиынтығы.

Осындай мақсаттарға жету үшін төмендегідей міндеттер қойылады.

1. Білім алушының алған теориялық білімдерін практикамен ұштастыра білу.
2. Білім алушылардың алған сапалы білімдерін өмірде қолдана білуге үйрету.
3. Кез келген проблемалық ситуациялардың шешімін таба білуге үйрету.
4. Білім алушыларды ізденіске баулып, өз бетінше жұмыс істеуге үйрету.

Осы міндеттерді жүзеге асырудың бірі оқу-танымдық тапсырмалар арқылы функционалдық сауаттылықты арттыру болып келеді.

Танымдық саладағы оқу мақсаттарының Блум таксономиясы бойынша жіктелуі бағалауға арналған тапсырмаларды әзірлеу және сараптау процессінде кеңінен қолданылады. Бастапқы және түзетілген Блум таксономиясы оқуды күрделілік деңгейінің өсуі бойынша алты танымдық деңгейге бөледі. Әрбір жоғары деңгей алдыңғы деңгейде меңгерген дағдыларға негізделеді (1-сурет).

Блум таксономиясының танымдық деңгейлері жаратылыстану ғылымдары бойынша сауаттылықтың төменгі деңгейіне жеткен білім алушылар нені көрсете алады?

Танымдық процесс «білім» деңгейінде тізім құру; терминдерді, оқиға мерзімдерін, формулаларды анықтау; ұғымдарды атау; тізімді белгілеу, теореманы айту. «Түсіну» деңгейінде ұғымдарды санатқа жіктеу; материалды қорытындылау; әрекеттерді сипаттау; көзқарастарды, сипаттамаларды салыстыру. «Қолдану» деңгейінде қағидатты қолдану; процедураларды орындау немесе енгізу [1].



1-сүрет. Танымдық саладағы оқу мақсаттарының Блум таксономиясы бойынша жіктелуі

Ал, PISA 15 жастағы білім алушылардың жаратылыстану ғылымдары бойынша сауаттылығын халықаралық бағалау алты басты құрамдас бөлімді белгілейді (1-кесте).

**1-кесте. Жаратылыстану ғылымдары бойынша сауаттылық пен Блум таксономиясы деңгейлерінің салыстырма кестесі**

Блум таксономиясының танымдық деңгейлері	Жаратылыстану ғылымдары бойынша сауаттылықтың деңгейлері
Танымдық процесс «білім» деңгейінде «Білім алушы ақпаратты есіне түсіре ала ма?» деген сұраққа жауап береді.	1-деңгейге жеткен білім алушылар қарапайым себеп-салдарлық немесе корреляциялық байланыстарды көре алады, графикалық және басқа көрнекі деректерге түсінік бере алады.
«Түсіну» деңгейінде «Білім алушы идея мен мазмұнды түсіндіре ала ма?» деген сұраққа жауап береді.	2-деңгейге жеткен білім алушылар жаратылыстану ғылымдарының тәсілдерімен зерттелетін мәселелерді танып, базалық танымдық қабілетті көрсетеді.
«Қолдану» деңгейінде «Білім алушы ақпаратты таныс жағдайда немесе жаңа мазмұнда қолдана ала ма?» деген сұраққа жауап береді.	3-деңгейге жеткен білім алушылар ғылыми және ғылыми емес мәселелердің арасындағы айырмашылықтарды ажырата алады және ғылыми тұжырымға дәлел келтіре алады.
Танымдық процесс «Талдау» деңгейінде «Білім алушы берілген көлемді ақпаратты бөліктерге жіктеп, олардың әрқайсысының мазмұнын немесе олардың бір-бірімен байланысын анықтай ала ма?» деген сұраққа жауап береді.	4-деңгейге жеткен білім алушылар деректердің қарапайым жиынтығына жататын немесе бейтаныс мән-мәтіндердегі деректерге түсінік бере алады, өз қорытындыларын негіздей отырып, деректердің талдауынан шығатын қорытындылар ала алады.
«Жинақтау» деңгейінде «Білім алушы жаңа идея, көзқарас, жаңа тәсіл немесе жаңа өнім ұсына ала ма?» деген сұраққа жауап береді.	5-деңгейге жеткен білім алушылар оларға берілген сұрақты зерттеудің әртүрлі тәсілдерін ғылыми тұрғыдан бағалай алады және деректерге түсінік бергенде шектеулерді, соның ішінде қателіктің дереккөздерін және ғылыми деректердегі белгісіздікті көре алады.

«Бағалау» деңгейінде «Білім алушы өз ойын, қабылдаған шешімін негіздей ала ма?» деген сұраққа жауап береді.	6-деңгейге жеткен білім алушылар күрделі эксперименттерді, зерттеулерді өткізу және компьютерлік жобалаудың балама тәсілдеріне баға бере алады және өз таңдауын түсіндіріп бере алады.
---	--

Яғни, білім алушылардың құзыреттілігін алты деңгей бойынша бағалаудың 1-ші, 2-деңгейлерге сәйкес базалық танымдық қабілетті көрсетеді.

2 - деңгейде қарапайым күнделікті өмірде өз білімі мен дағдысын қолдана білу ептілігі бағаланады. Оқушылардың қарапайым базалық білімін көрсете білуі «Ең төменгі» 1-ші және 1-ден төмен деңгейге сәйкес. ЭЫДҰ-ның анықтауы бойынша тек қана 1 және 1-ден төмен деңгейдің тапсырмаларын орындай алатын білім алушылар «функционалды сауатсыз» деп есептеледі.

Танымдық процесс «Талдау» деңгейінде реттілігін зерттеу, нәтижені болжау, «Жинақтау» деңгейінде зерттеу жұмысын немесе жаңа идея, теория әзірлеу; жаңа мүмкіндіктер ұсыну; тың идеялар ойлап шығару және «Бағалау» деңгейінде өз таңдауын, жасаған қорытындысын сипаттау; бағаны, әрекетті тексеру; баламасын, негізгісін, ерекшесін таңдау секілді әрекеттер білімалушылардың ойлау дағдыларының жоғары деңгейлері болып келеді.

3 - 4 деңгейге жаңа ақпаратты табу үшін білімі мен шеберліктерін қолдана алатын қабілеттері сәйкес келеді.

5-деңгейге жеткен білім алушылар оларға берілген сұрақты зерттеудің әртүрлі тәсілдерін ғылыми тұрғыдан бағалай алады және деректерге түсінік бергенде шектеулерді, соның ішінде қателіктің дереккөздерін және ғылыми деректердегі белгісіздікті көре алады. 6-деңгейге жеткен білім алушылар күрделі эксперименттерді, зерттеулерді өткізу және компьютерлік жобалаудың балама тәсілдеріне баға бере алады және өз таңдауын түсіндіріп бере алады.

Яғни, халықаралық бағалаудың «Ең жоғарғы» (5 және 6 деңгей) бағасын ақпаратты сыни тұрғыдан бағалай білуі, мәтінді ұғыну мен интерпретациялау, қорытындыны дәлелдеп, өзінің болжамдарын ұсына алатын, дағдыларын көрсете білетін оқушылар иелене алады.

15 жастағы білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалайтын PISA халықаралық бағдарламасының нәтижелері қазақстандық 15 жастағы білім алушылардың төмен деңгейде қалыптасқан құзыреттерін дәлелдейді. Білім алушылар мен студенттер ғылыми танымды көрсетуге, эксперимент жасауға және өз жауабын негіздеуге, күрделі жаратылыстану ғылымдары бойынша құбылыстарға, оқиғаларға және процесстерге түсінік беруге қиналады [2].

Осы тұрғыда білім алушылардың ойлау дағдыларын жетілдіру функционалды сауаттылықты дамыту үшін өте маңызды.

1 кестеде күрделілік деңгейінің өсуіне сәйкес танымдық процестің мазмұны және білім алушылардың нені көрсете алатындығы бойынша жаратылыстану ғылымдары бойынша сауаттылықтың деңгейлері көрсетілген.

Блум таксономиясы адамның ақыл-ой қабілеттерінің құрылымы танымдық үдерісінің ең қарапайымнан бастап күрделіге біртіндеп өту барысында белсенді әрекетке жетелейтін 6 деңгейге және жаратылыстану ғылымдары бойынша сауаттылықтың деңгейлері сәйкес тапсырмаларды құруды қажет етеді. Тапсырмаларды құру оқытудың белсенді әдістердің мәні- білім алушыларды кәсіби іс-әрекетті меңгеруге бағытталады.

«Жаратылыстану» пәні – «Биология», «География», «Физика» және «Химия» пәндерін негізгі мектепте оқытудың негізін қалауға, алған білімдерін күнделікті өмірде

(үйде, мектепте, табиғат әлемінде) кездесетін табиғат құбылыстары мен үдерістерін түсіндіру, сипаттау, болжау үшін қолдану білігін дамытуға бағытталған пропедевтикалық курс екендігі белгілі. Оқу пәнінің мақсаты білім алушылардың бойында ғылыми жаратылыстану білімін, табиғат пен қоғамның өзара байланысы, заңдылықтар туралы ұғым мен тұтас көзқарас қалыптастыру, алған білімдерін күнделікті өмірдегі табиғи құбылыстар мен процестерді түсіндіру, сипаттау, болжау үшін қолдану біліктерін дамыту болып табылады. Ал, білімалушының нақты жағдайларда ғылыми әдіс көмегімен шешілетін, зерттелетін проблемаларды анықтау үшін, тәжірибе мен бақылау негізінде қорытындыға қол жеткізу үшін жаратылыстану білімін қолдану қабілетін жаратылыстану-ғылыми сауаттылығы деп анықталады.

Білімалушылардың жаратылыстану-ғылыми сауаттылығын табысты ету үшін, тиімді жұмыс жүйесін құру қажет:

1) әртүрлі оқу пәндерінің тақырыптық материалдарынан тапсырма даярлау керек, оның дұрыс орындалуы білім мазмұнының кіріктірілуін талап етеді.

2) шығармашылық тапсырмаларды сабақта және сабақтан тыс іс-шараларда қолдануды арттыру керек.

Егер білім алушылардың белгілі бір тапсырмаларды ой елегінен өткізуге ықпал ететін, осы жағдай проблемаларын зерттеуге және одан шығу жолдарын көрсететін жаңа мәтіндер мен тапсырмалар құрастырылса, онда жаратылыстану пәндері бойынша ғылыми концепцияны түсіну, білу, жеке шешім қабылдай алу, қоғамның мәдени экономикалық дамуына әсер ете білетін белсенді тұлға қалыптасады.

Жаратылыстану ғылыми сауаттылығының қалыптасуына құзыреттілік түрлерін қарастыруға болады:

-жаратылыстану ғылыми зерттеудің негізгі ерекшеліктерін түсіну (немесе жаратылыстану ғылыми әдістерін тану);

-бар ғылыми білімдер негізінде жаратылыстану ғылыми құбылыстарды түсіндіру және сипаттауды білу, сондай-ақ өзгерістерді болжай алу;

-ғылыми дәлелдемелерді қолдана білу және бар мәліметтерден қорытынды алу үшін, оларды талдау және дәлелді бағалау.

Осы үш негізгі құзыреттіліктерге сәйкес тапсырмалардың үш жалпы топтарын анықтауға болады.

Бірінші топқа енетін тапсырмалар ғылыми тану әдістеріне жататын, ғылыми білімдерді алу тәсілдеріне жататын құзыреттілікке тиісті. Осы тапсырмаларда оқушыға қандай болмасын фактілерді орнату тәсілдерін табу ұсынылуы мүмкін, физикалық өлшемді анықтау, гипотезаларды тексеру, ұсынылған мәселенің зерттеу жоспарын белгілеу. Мысалға төмендегі тапсырманы қарастырайық: «Катиондарды сапалы анықтау» мәтінін оқып, 1-3 тапсырмаларды орындаңыз. Катиондарды сапалы

*Сен білесің бе?* Медицинада қолданатын барий сульфатынан басқа, суда еритін барийдің қосылыстары улы болады. Варий иондарымен уланған жағдайда, 10 пайыздық натрий сульфатының ерітіндісі (глаубер тұзы) қолданылады. Еритін барий тұздары натрий сульфатымен әрекеттесіп, ерімейтін варий сульфатын түзейді. Осы мақсатта магний сульфатын да қолдануға болады.

анықтау. Сапалы реакция зерттелетін заттың құрамына қандай элемент, иондар кіретінін анықтауға мүмкіндік береді. Бейорганикалық заттарға сапалы идентификация «құрғақ» немесе «сулы» әдістермен жүргізіледі. «Құрғақ» әдіске жалын түсінің құрғақ тұзбен боялуы жатады. Сапалық құрамды анықтауда «сулы» әдіс қолданылады. Егер зерттелетін зат қатты болған жағдайда оны ерітінді күйіне әкеледі. Ерітіндідегі иондар сапалық реакциялар арқылы анықталады. «Сулы» әдісте көзге көрінетін өзгерістер байқалады: ерітінді түсінің өзгеруі, тұнбаның түсуі немесе еруі, газдың бөлінуі.

Ерітіндідегі  $\text{Li}^+$ ,  $\text{Na}^+$ ,  $\text{K}^+$  иондарын сыртқы өзгеріс белгілері арқылы анықтау мүлдем мүмкін емес. Сондықтан оларды жалын түсінің боялуы арқылы анықтайды. Кейбір иондарды екі әдіс арқылы анықтауға болады. Мәтінді оқу мақсаттары: білім алу үшін оқу. Мәтін түрі: аралас мәтін (жалпылама мәтін, сурет, кестелік деректер).

1 сұрақ. Сапалы реакцияның анықтамасын тұжырымдау.

2 сұрақ. Геологтар мен минерологтар үшін минералдардың сапалық құрамын білу өте маңызды. Белгілі бір минералдың сапалық құрамын анықтау кезінде алынған ерітіндіге гексацианоферрат (II) калий ерітіндісінің бірнеше тамшысын қосыңыз. Реакция нәтижесінде қоспаның түсі қою көк түске боялады. Сіздің ойыңызша, ерітіндінің көк түске боялуының себебі неде?

3-сұрақ: барий сульфаты медицинада барий қосылыстары улы болғанына қарамастан рентген-контрастты зат ретінде қолданылады?

Оқу дағдылары тобы: ақпаратты біріктіру және түсіндіру

Келесі тапсырмалар мәтін арқылы құрылған [3].

1-мәтін. «Қалайы обасы»

▪ «Қалайы обасы» - Роберт Скоттың 1912 жылы Оңтүстік полюске жасаған экспедициясының өлімінің себептерінің бірі. Экспедиция отынсыз қалды. Ол танктерден қалайы арқылы бекітілген (дәнекерленген) жерлер арқылы ағып кетті.

Кейбір тарихшылар «қалайы обасын» 1812 жылдың қысында Ресейде Наполеон Бонапарт армиясының жеңілуінің бір жағдайы ретінде атап өтті – француз сарбаздарының киімдеріндегі қалайы түймелері ұнтаққа айналды.

▪ «Қалайы обасы» қалайы сарбаздарының көптеген құнды коллекцияларын жойды. Олардың бірі Александр Суворовтың Санкт-Петербург мұражайының қоймаларында қыста жылыту батареялары жарылып кеткендігінен сақталған жертөледе жойылды.

2-мәтін «Қалайы обасы»

Ақ қалайы-қорғасынға ұқсайтын әдеттегі металл, бірақ жеңіл және қатты. Қалайы ежелден бері белгілі және қола құрамына кіреді – адам ойлап тапқан алғашқы қорытпалардың бірі (қалайы + мыс). Қалайы да, мыс та өте жұмсақ және тез балқитын металдар, ал қола әлдеқайда күшті, сондықтан ол қола дәуірін бастайтын қару – жарақ, ыдыс-аяқ пен құралдарды жасауға өте ыңғайлы болды. Дегенмен, ақ қалайы (сурет.1) өте тар температуралық режимде,  $161$  және  $13,2$  °C аралығында болады. Төмен температурада қалайы өздігінен сұр аллотропты пішінге айнала бастайды (сурет.2) ұнтақты немесе тіпті шаңды еске түсіреді. Бұл процесс максималды қарқындылыққа  $-39$  °C-қа жетеді және металл қалайыдан ештеңе қалмайды.



Ақ қалайы



Сұр қалайы

Қалайы аллотропты модификациясының ең қауіпті ерекшелігі-жұқпалы. Сұр қалайы, байланыс кезінде, егер температура төмен болып қалса, ақ қаңқаны сұрға айналдырады. Сонымен, жылытылмаған бөлмеде шкафқа салынған аяздан әкелінген қалайы ыдысы қалған қалайы ыдыстарын жұқтыруы мүмкін.

«Қалайы обасы» тек химиялық таза қалайыға ғана тән, оны қорғау үшін қалайы негізіндегі қорытпаны таңдау жеткілікті. Мысалы, қазіргі уақытта компьютер қорытпасы кеңінен танымал, оның заттары Ежелгі Египет мәдени қабатының қазба жұмыстарында да табылған. Ең сапалы компьютер 95% қалайы, 2% мыс және 3% сурьмадан тұрады. Дәл осы қорытпадан «Оскар» мүсіні жасалған.

Мәтіндер қалай байланысты екендігі туралы түсініктеме: Екінші таңдалған мәтін бірінші мәтіннен ақпаратты толықтырады. Екінші мәтінде қоршаған орта жағдайларына, сондай-ақ қалайы қорытпаларына байланысты қалайының физикалық сипаттамасы туралы айтылады.

Осы тұрғыдағы мәтіндерді пайдаланып, сұрақтарға жауап беру, тапсырмаларды орындау барысында ақпаратты табу және алу, мәтіннен ақпаратты пайдалану дағдылары мен ақпараттың бір бірлігін табу және алу, мәтіннің әртүрлі бөліктерінен немесе әртүрлі мәтіндерден ақпаратты біріктіру негізінде қорытынды жасау және мәтіннен алынған ақпарат негізінде өз гипотезасын тұжырымдау, оқиғаларды, процестің барысын, эксперимент нәтижелерін болжау бойынша оқу қабілеттері дамиды.

Екінші топ тапсырмалары үдеріс барысы немесе өзгерістерді болжауға, құбылыстарды түсіндіру және сипаттау біліктерін қалыптастырумен байланысты құзыреттілікке тиісті (құзыреттіліктің екіншісі). Осы біліктер анық ғылыми білімдер мөлшерінде негізделмей, сондай құбылыстардың модельдерімен қызмет ету қабілеттілігінің, және сол тілде түсіндірме және сипаттама беріледі.

Үшінші құзыреттілікке тиісті тапсырмалар бар мәліметтер негізінде қорытынды алуға біліктілікті алуды қалыптастырады. Осы тапсырмалар сандар, суреттер, кестелер, схемалар, диаграммалар, сөз сипаттамасының көпшілік түрінде беріледі.

Демек, білімалушыларға тапсырмаларды құрастыруда олардың функционалдық сауаттылығына, жан-жақты болуына, өзінің ісіне сыни көзқарас қалыптастыра алуына жағдай жасау деген сөз.

2021 жылдың жаңа кезеңінде алғаш рет 15 жастағы оқушылардың сыни ойлауы зерттеледі. Сыни ойлау - инновациялық және тиімді шешімдер, жаңа білім алуға немесе қиялды әсерлі білдіруге бағытталған идеяларды әзірлеу, бағалау және жетілдіру процесіне нәтижелі қатысу қабілеті деп қарастырылады.

TIMSS, PISA зерттеулерінде жауапты таңдауға арналған тапсырмалар білімді меңгеру деңгейін бағалау үшін пайдаланылады, ал біліктер мен оқу-танымдық әрекеттердің қалыптасу деңгейін бағалауға қысқа және ашық жауапты талап ететін тапсырмалар пайдаланылады.

Мысалы: Арман су толтырылған шәйнекті плитаға қойды. Ол су қайнай бастаған кезден бастап оның температурасын өлшеді. Термометр 100 °C температураны көрсетті. Арман плитаның температурасын арттырды. Су 5 минут қайнап тұрды. Ол содан кейін судың температурасын қайта өлшеді. Термометр қандай температураны көрсетеді: 100 °C-тан төмен бе, 100 °C па, әлде 100 °C-тан жоғары ма?

Жауап: \_\_\_\_\_. Жауабыңызды түсіндіріңіз.

Физика мен математика сабақтарында пайда болған дағдыларды қолдана отырып, білім алушылар тәжірибе барысында температураны өлшейді және өздерінің бақылауларын жалпылап, сәйкес қызу және салқындау үрдістерінің графиктерін құрастырады. PISA, TIMSS халықаралық зерттеулерінде кестелер,

диаграммалар, суреттер, графиктер түрінде берілген ақпаратты құру, түсіндіру, және жалпылауға бағытталған тапсырмалардың жиі кездеседі [2].

Шынайы өмірдегі кейбір маңызды биологиялық үдерістердің химиялық жағы қарастырылады. Биология курсынан алған білімді пайдаланып, білім алушылар адам ағзасының химиялық құрамын, кейбір уытты заттардың адам ағзасына әсерін зерттейді. Осылайша, шынайы өмірмен тығыз байланысты оқу үдерісін жүзеге асыру, сонымен қатар білім алушылардың әлемге деген тұтас көзқарасын қалыптастыруға себептесетін оқуға ықпалдастық әдістемені қолдану күтілуде.

Білім алушылардың «Жаратылыстану» және «География» курстарынан алған Қазақстандағы минералды ресурстар мен жанармай қорлары туралы білімдерін тағы бір рет жинақтап қорыту мүмкіндігі бар. Жер қыртысының химиялық құрамына, кендерден металдарды өндіру негіздеріне қатысты мәселелер қарастырылуда. Бұл тақырыпты зерттеу білім алушылардың жансыз табиғаттағы үдерістер туралы білімін, сонымен қатар Отанға деген сүйіспеншілік пен мақтаныш сезімін дамытады.

Химия сабақтарын оқытуда тиімді құралдарының бірі деңгейлік саралауды жүзеге асыру, яғни әртүрлі деңгейдегі тапсырмаларды пайдалану табылады.

Оқу барысында білімалушылар күрделілігі үш түрлі деңгейдегі тапсырмаларды таңдап және орындай алады:

- Қайталау деңгейдегі тапсырмалар білім берудің міндетті деңгейінен тұрады. Білім алушыларға мұндай есептерді шешу үшін дайын алгоритм беріледі, олар алгоритмге сүйене отырып, тапсырманы біртіндеп орындайды.

- Орта (өнімді) деңгейдегі тапсырмалар жаңа материалды жалпылауды қажет етеді, қорытындылар жасауға, жаңадан туындаған жағдайларда өз білімін қолдана білуге итермелейді. Мұнда білім алушыларға мұғалім берген дайын мәліметтерді немесе мәселенің жалпы шешімін негізге ала отырып, тапсырманы орындау ұсынылады. Мұғалім берілген тапсырманы шешудің бір нұсқасын өзі көрсетуі мүмкін, ал білім алушылар ойланып, өздерінің шешу жолдарын жүзеге асыруы тиіс.

- Жоғары (шығармашылық) деңгей, шығармашылық элементтеріден құралған тапсырмаларды орындаудан тұрады. Мұндай салыстыру, талдау, қорытынды жасау, сондай-ақ шығармашылық ойлауды талап ететін қиындығы жоғары тапсырмаларды шешу кезінде берілген мәселенің бірегей шешімдерін табу керек. Мұнда білім алушыларға тапсырманың тек сипаттамасы ғана беріледі, ал шешу әдісін олар өздері табады.

Осындай ілгерілемелі үдеріс бойынша оқушы алғашқы (төменгі) сатыдан бастап, өз мүмкіндігіне сәйкес деңгейге дейін көтеріле алады. Білім алушылардың алға ұмтылуына мұғалімнің де ықпалы бар: білім алушылардың алдына мәселе қойып, белсенді әдіс-тәсілдерді қолдану арқылы сабаққа қызықтыруы олардың өздеріне жоғары мақсат белгілеп, жетуіне бағыттайды.

Білім алушылардың функционалдық сауаттылықтарын дамыту үшін жаратылыстану бағытындағы пәндер білім алушылардың сапалы тапсырмаларды өз бетінше орындауына көп көңіл бөледі. Сапалы жаттығулар білім алушылардың сын тұрғыдан ойлау қасиетін шыңдайды және нәтиженің өнімділігін арттырады. Сабақта әртүрлі әдіс - тәсілдерді қолдана отырып, білім алушылардың ой - өрісін дамытуға, тапсырма орындау кезінде шығармашылығын арттыруға, теориялық білімдерін практикада қолдана білуге үйретеді. Білім алушының өздігімен дамып, функционалдық сауаттылығы қалыптасады.

PISA зерттеулерінің әдісімен тест тапсырмаларын құрудағы қиындықтарды шешу жолдары ретінде мына мәселелерді атап өткен жөн:

1. Білім алушыларға тапсырмаларды 6 деңгейлі Блум таксономиясы негізінде құрып, ондағы білу, түсіну, қолданудан гөрі талдау, жинақтау, бағалауға мән беру.

2. Стандарт талаптарына сай берілген тапсырмаларды орындаумен қатар білім алушының өмірде қолдана алатындай тапсырмалар құрастыруға көңіл бөлу.

3. Білім алушының логикалық ойлауын, сыни тұрғыдан ойын жеткізуді жүзеге асыру үшін, білім беруде сабақтың құрылымын өзгерту, яғни оқытудың белсенді стратегияларын қолдану.

4. Оқушыға тапсырма берген кезде оның алгоритмдерін алдын-ала ескерту.

5. Тапсырманы зейін қойып, орындауға және эксперименттік есептер, зертханалық шағын зерттеу жұмыстарын орындата отырып, өзінің орындаған жұмысының дұрыстығына көз жеткізу, өзін-өзі бағалауға үйрету.

Осы іс-әрекеттерді орындаған жағдайда оқушыға жоғары деңгейде білімін қалыптастыруға жол ашылады.

Ол үшін мұғалімдердің жан-жақтылығы, шығармашылығы, білімі жоғары деңгейде болуы керек.

Тапсырма әзірлеу барысында неге назар аудару керек?

Білім алушылар үшін жақсы практикалық тапсырма құрастыру – жай ғана техникалық тұрғыдан жүзеге асыру емес, ол – түсіну мәселесі, себебі олар алған білімін тәжірибеде қолданатын болады.

Тапсырманы құрастыру барысында тапсырма әзірлеуші мұғалім қандай кезеңдерден өтеді?

Тапсырма әзірлеудің жоспарлау, құрастыру, сараптау, қолдану, талдау сияқты бірнеше кезеңдерін атап өтуге болады.

Жоспарлау кезеңінде бағалауға арналған тапсырманың әзірлеу мақсаты мен міндеттері айқындалып, қажетті құжаттар анықталады.

Құрастыру кезеңінде пәннің оқу бағдарламасын, спецификацияны қолдану арқылы тапсырма әзірленеді. Сараптама жасау кезеңінде тапсырманың сапасын талдап, материал қайта қаралады, қажет болған жағдайда тиісті өзгертулер енгізіледі. Қолдану кезеңінде белгіленген уақыт пен жағдайға сәйкес тапсырма қолданысқа енеді. Талдау кезеңінде тапсырманы қолдану нәтижесі талданады, қажет болған жағдайда өзгертулер енгізіледі.

Танымдық немесе ашық тапсырмалар жоғары деңгейлі танымдық дағдыларды тексеруге, дәлелдер келтіруге, қойылған проблемаға қатысты өзінің жеке көзқарасын білдіруге, сыни ойлауға арналған. Ашық тапсырмаларды әзірлеу тапсырма құрастырушы мұғалімдерден жоғары кәсібилікті талап етеді. Мұндай тапсырмаларды күнделікті сабақта, бағалау процестерінде шеберлікпен пайдалану білім алушылардың жоғары танымдық ойлау дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

Ашық тапсырмалардың бірқатар артықшылығын атап өтуге болады, мысалы ашық тапсырма қолдану арқылы:

- Тақырып мазмұнының басым бөлігін қамтуға мүмкіндіктің болуы;
- Шығармашылыққа, жүйелі және стандартты емес ойлауға, білім алушының білім, дағдысы мен қабілетін түрлі тәсілдер арқылы көрсетуге мүмкіндік болуы;
- Дайын өнім құруға мүмкіндіктің болуы;
- Дәлелді жауап беру арқылы білім алушының өзін көрсетуге мүмкіндіктің болуы.

Түсіну және қолдану деңгейіндегі тапсырмалармен салыстырғанда пайымдауға берілген оқу-танымдық тапсырмалар білім алушының берілген тақырып бойынша әбден ойланып, жаңа білімін іс-әрекетте қолдану жолын өз бетінше дұрыс табуын көздейді. Білім алушының білімін өмірде қолдану туралы ойлануы оның өздігінен шешім қабылдап, өз таңдауын негіздей білуіне мүмкіндік береді. Білім алушылар өз бетінше ойланып жауап беруі үшін мұндай тапсырмалар дайын жауабы көрсетілмеген ашық сұрақтар арқылы беріледі. Ойландыруды көздейтін жоғары



деңгейлі тапсырмалар білім алушының оқыған материалды ой елегінен өткізіп, талдауын қажет етеді.

Оқу танымдық тапсырмалар арқылы білім алушылардың функционалдық сауаттылығын дамытамыз. Білім беру ұйымдарында осындай тапсырмалардың көмегімен проблемаларды шешуге үйрету арқылы білім алушыларды шынайы өмірге дайындаймыз.

### ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Мамерханова Ж.М., Разбекова З.К. «Химия» оқу пәні үлгісінде Б.Блумның оқу мақсаттары таксономиясына сәйкес заманауи сабақты жоспарлау»: Әдіст. нұсқаулық. – Қарағанды, 2017. – 71 б. = Планирование современного урока в соответствии с таксономией учебных целей Б.Блума на примере учебного предмета «Химия»: Метод. рекомендации. – Караганда, 2017. – 71 с.

2. PISA-2018/компьютерлік формат халықаралық зерттеуі құралдары: Жинақ. – Астана; «Ақпараттық-талдау орталығы» АҚ. – 2016. – 126 бет.

3. Венецкий С. и. металдар туралы әңгімелер [ЭР]. Қолжетімді режимі <https://litlife.club/books/274306/read?page=44> <https://habr.com/ru/post/558292/>

**М.Е. КИСАБЕКОВА**

Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области»  
*kisabekova.m@orleu-edu.kz*

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются теоретические и практические аспекты организации и успешной реализации партнерства в области образования. Обозначены функции образовательного партнерства и принципы его организации, примеры образовательной практики Института повышения квалификации педагогических кадров по Карагандинской области.

*Ключевые слова:* образовательное партнерство, человеческий ресурс, принципы, практика

Образование как институт развития человеческого ресурса, с одной стороны, задает определенные критерии оценивания эффективности и устойчивости функционирования системы образования, а с другой стороны, позволяет разрабатывать и реализовывать контекстуально детерминированные стратегии достижения образовательного результата.

Образовательное партнерство есть эффективный способ решения актуальных и стратегических задач развития человеческого ресурса.

Многообразие подходов к определениям партнерства в области образования объясняется как неоднозначностью в понимании самой категории «партнерство» (синонимичное употребление слов «партнерство» (partnership), «сети» (networks), «сотрудничество» (cooperation), «координация» (coordination) и «доверие» (trust), так и содержательной и организационной дифференциацией практик партнерства: партнерство – услуга (service partnership) – сохранение традиционного распределения ролей школы и института (обеспечение исследовательской подготовки, школа как исследовательская база, доминирования одного направления и плана исследований); дополняющее партнерство (complementary partnership) – реализация двух направлений исследований в условиях ограниченного взаимодействия; вынужденное партнерство (compulsory partnership) – партнерство, создаваемое при внешнем финансировании и давлении административного ресурса; филантропическое партнерство (philantropically partnership), транзакционное партнерство (transactional partnership) интегративное партнерство (integrative partnership) – партнерства, в которых стратегическая ценность сотрудничества возрастает от умеренной до значительной; установленное партнерство (enacted partnership) и согласованное партнерство (negotiated partnership) – партнерство как необходимость формального соответствия внешним условиям («сверху – вниз») и партнерство как согласование интересов, реализация интересов, реализация инициатив и интеграция ресурсов («снизу – вверх»); интенциональное партнерство (intentional partnership) – партнерство как условие становления профессиональной педагогической идентичности педагогов [1; с.87].

В условиях многообразия классификаций партнерств и описаний их видов исследователями декларируется «необходимость нового подхода к классификации партнерств – подхода, который позволяет нейтрально оценивать различные типы сотрудничества и оформлять партнерство на основании конкретных задач, а не на

нормативном восприятии превосходства одного типа партнерства над другими» [1; с.88].

Принципы и практика эффективной работы в партнерстве включают:

- «работу в партнерстве» как процессуальный аспект становления доверия и культуры деятельности в партнерстве, интерактивный процесс согласования и презентации совместных целей, а также инструментов оценивания их достижения; определение разделяемых целей и задач, фокусирование деятельности партнерства;

- ориентацию на взаимное уважение, личные профессиональные сети, учет характера и формата инициирования партнерства, принятия обязательств, информационную открытость, консультации, рефлексии предшествующего позитивного или негативного опыта работы в партнерстве;

- вклад в развитие инфраструктуры и ресурсов для достижения целей поиск партнеров, утверждение ценностей партнерства как обучающей среды, организацию дискуссионных практик совместного обучения;

- формулирование и разработку последовательных, прозрачных и действенных принципов и рекомендаций по деятельности партнерства;

- признание различных целей, приоритетов, поощрение сотрудничества, акцент на развитии доверия через признание вклада участников в деятельность партнерства, преодоление институциональных барьеров, адекватный стиль взаимодействия, соответствие профилю партнерства и поддержание репутации [1; с.88].

Особое содержание характерно для образовательных партнерств, направленных на разработку образовательных программ, проектов и подходов к обучению уже работающих людей, в отличие партнерств, ориентированных на моделирование квазипрофессиональной деятельности студентов.

Цель партнерства филиала акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» по Карагандинской области (далее – Институт) с 18-тью районными, городскими отделами образования – развитие профессиональной компетентности педагогов через поддержку в межкурсовой период [2; с.65].

Анализ совместных мероприятий позволяет сделать вывод о том, что объективный разрыв в требованиях академического образования, организаций образования и обучающихся, смещение акцента с обучения на создание образовательной среды, позволяющей интегрировать знание в профессиональную деятельность, можно рассматривать как основания для определения специфических особенностей партнерства: разработка образовательной программы, проекта для решения задач развития сектора образования; совместная разработка мероприятий, содержание которых согласовано с целями партнерства; устойчивый характер партнерства (взаимодействие переросло из краткосрочного в постоянно действующее, Институт интегрировала районные и городские отделы образования в стратегическую деятельность, а не ограничилась решением конкретной, локальной задачи); адаптация коммуникативных стратегий, готовность к участию в образовательной инициативе со стороны обучающихся.

В качестве теоретических подходов к осмыслению деятельности образовательных партнерств как динамичных образований в условиях конкуренции и необходимости согласования интересов нескольких партнеров рассматриваются теория межгруппового конфликта и теория игр J.Lumby и V.Morrison.

Обращение к указанным теориям позволяет «преодолеть альтруизм в образовательных партнерствах и ожидание снижения конкуренции». В этом смысле

партнерство позиционируется как дополнение (доступ к ресурсам), синергия (обеспечение реальной востребованности образовательных программ, проектов, ориентация на создание новых возможностей) и доверие (общие ценности и цели) [1; с.90].

Критика подхода к партнерству как процессу создания и трансфера знания выражается в постановке следующих вопросов: является ли развитие профессиональной компетентности педагогов результатом участия в партнерстве? Создаются ли условия для профессионального развития? Каким является создаваемое в партнерстве знания, навыки: локальным или распределенным? Ответы на эти вопросы можно найти в ежегодно издаваемом с 2018 года Карте партнерстве филиала АО «НЦПК «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области и отделов образования районов/городов Карагандинской области.

Анализ последних лет взаимодействия педагогов области и Института позволяет сделать вывод о том, что присутствует смещение акцента с представлений об институте повышения квалификации как источнике теоретического знания на сотрудничество с педагогами и признание их интеллектуального лидерства. Институт отмечает переход от традиционных форм организации взаимодействия (повышение квалификации педагогов, консультации и исследовательское сопровождение) к таким формам, как создание исследовательского консорциума, реализация образовательных программ, проектов на базе института, организации образования, создание исследовательского партнерства. Примером является разработанный в сотрудничестве проект «Перспектива».

Так, например, анализ деятельности партнерства Института позволил сформулировать следующие результаты, значимые для районных и городских отделов образования: развитие связей с другими отделами образования, поддержка сетевого взаимодействия; обеспечение доступа к ресурсам 16 институтов повышения квалификации в стране, участие в международных, республиканских, областных конференциях; становление профессионального мышления, реализация различных педагогических стратегий, проектов; соавторство педагогов школ и преподавателей Института в публикациях; смещение акцента в деятельности педагогов с обучения на самообразование и позитивные эмоционально-волевые аспекты участия в партнерстве (самооценка, энтузиазм, удовлетворенность профессиональной деятельностью).

Еще одна форма партнерства реализуется в решении актуальных задач развития системы образования в области и повышения качества образования во взаимодействии со школами через проекты, методические десанты. Цель партнерства – создание обучающегося сообщества, направления деятельности которого ориентированы на поиск ответов на следующие вопросы:

- каковы лучшие практики в развитии и поддержании обучающегося сообщества в школе? (Исследования лидерства: проект «Лига победителей», эстафета лучших педагогов Казахстана «Виртуальный образовательный маршрут» и др.);

- каково влияние инновационных подходов к научению и обучению? (Исследования учителей: проекты «Функциональная грамотность: проблемы и решения», «Готовимся к PISA», ежегодные конкурсы «Панорама педагогических идей», «Навигатор успеха» и др.).

В осмыслении процесса институционализации практики партнерского взаимодействия в образовании представляется актуальной позиция D. Fraser,

определяющая современный контекст, в котором происходит становление представлений о партнерстве «как об условии динамичного развития через критическое отношение, обеспечение обратной связи, проявление теоретических позиций, выстраивание связей между теорией и практикой, которое выходит за рамки воспроизведения» [1; с.91].

Обратная связь партнерства педагогов Карагандинской области проявлялась как возможность апробации своего практического опыта на страницах журналов Института: «Өрлеу. Үздіксіз білім жаршысы – Өрлеу. Вести непрерывного образования» и «Өрлеу.Тиімді сабақ – Өрлеу.Эффективный урок», и газеты «Өрлеу.Аймақтағы білім газеті. – Өрлеу.Образование в регионе» [3; с.57].

В качестве ключевых моментов, характеризующих становление образовательного партнерства в опыте Института, следует отметить:

- тенденцию к позиционированию партнерства как нейтрального прагматического конструкта, являющегося сложным и противоречивым феноменом, демонстрирующим разрыв между административной организацией партнерств и их практическими следствиями;

- многообразие теоретических подходов к осмыслению деятельности партнерства и оцениванию его результатов; акцент на согласовании содержания педагогической и научно-исследовательской деятельности;

- переход от решения частных задач педагогических практик среднего и дополнительного образования к смысловому сотрудничеству в образовании;

- ориентацию на согласование ценностей и традиций академических культур школы и Института как условие становления новой культуры партнерства в образовании [1; с.93].

Данная статья попытка представить обоснование образовательного партнерства как феномена развития современного общества и прагматического конструкта решения прикладных задач развития образовательной практики. В этом смысле особую значимость приобретает взгляд на партнерство L. Miller: «Партнерство школы и университета – рискованное предприятие. Соединяя две культуры, оно остается маргинальным для каждой из них. Эта маргинальность трудна в управлении, но необходима для выживания» [1; с. 93]. Опираясь на высказывание, можно сказать, что профессиональное партнерство Института и отделов образования городов и районов актуально и будет способствовать повышению развитию общества, в том числе качества педагогических кадров области [3; с.58].

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богданова О.Е. Образовательное партнерство в зарубежных исследованиях: теория и практика //Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №3. – С.87-93.

2. Карта партнерства филиала АО «НЦПК «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области и отделов образования районов/городов Карагандинской области. 2019-2020 гг. / Под ред. д.п.н С.Д. Мукановой. – Караганды, 2020. – 125 с.

3. Карта партнерства филиала АО «НЦПК «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области и отделов образования районов/городов Карагандинской области. 2020-2021 гг. / Под ред. д.п.н С.Д. Мукановой. – Караганды, 2021. – 109 с.

**С.Т. СЕҢКІБАЕВ<sup>1</sup>, Ү.А. МАЙБАСОВА<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті  
[senkubaev1954@mail.ru](mailto:senkubaev1954@mail.ru)

<sup>2</sup>«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілін арттыру институты  
[umaybasova@mail.ru](mailto:umaybasova@mail.ru)

**«ПЕРСПЕКТИВА» ЖОБАСЫ БІЛІКТІЛІК АРТТЫРУДА  
ӘДІСТЕМЕЛІК ЖҰМЫСТАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУДЫҢ ҚҰРАЛЫ**

*Аннотация:* мақалада педагогтердің біліктілігін арттыру курстарын ұйымдастыру және жүргізу, сондай-ақ педагогтің қызметін курстан кейінгі қолдау қағидаларына сәйкес педагог қызметін курстан кейінгі қолдау жүргізудің жолдары қарастырылды. Мұғалімдердің біліктілігін арттыру жүйесіндегі әдістемелік жұмысты ұйымдастырудың құралы ретінде «Перспектива» жобасының жұмыс кезеңдері баяндалды. Жоба аясында жүргізілген диагностика нәтижелері талданып, мұғалімдердің сабақты жоспарлауда әдістемелік қолдауды қажет ететін аспектілері бойынша айқындалған қиындықтар аймағы бойынша «Жобаны іске асыру» кезеңінің жұмыстары жоспарланды.

*Түйінді сөздер:* біліктілікті арттыру жүйесі, педагог қызметін курстан кейінгі қолдау жүргізу, «Перспектива» жобасы, диагностика нәтижелері, қиындықтар аймағы, сабақты жоспарлау аспектілері, әдістемелік жұмыс.

Қазақстандық мектептерде оқыту нәтижесі оқушылардың сындарлы ойлау, өзіндік ізденіс пен ақпаратты терең талдау машығын игеру талабы қойылған, ал мектеп алдында осыны қамтамасыз етуші педагогтардың біліктілігін арттыруға талаптарды күшейту қажеттігін көрсеткен болатын. Яғни, мектепке дейінгі тәрбие және білім беру, орта білім, кәсіптік және техникалық білім беру, жоғары және жоғарыдан кейінгі білім беру, қосымша білім беру деңгейлері біліктілікті арттыру жүйесіне тікелей тәуелді болып табылады. Бұл қағидат Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңына сәйкес әр педагогикалық қызметкер 5 жылда кемінде бір рет өзінің біліктілігін арттыруға міндетті. Барлық білім беру деңгейіндегі ұйымдардың педагогтері білім беру деңгейлері арасындағы сабақтастықты қамтамасыз ету бойынша педагогикалық шеберлікті жетілдіруге мүмкіндік беретін курстан кейінгі жүйелі сүйемелдеу, оқыту практикасын одан әрі өзгертуді және жетілдіруді көздейтін үздіксіз кәсіби дамуды қамтамасыз ету жағына педагогтердің біліктілігін арттыру тәсілінің өзгеруі көзделген.

Білім беруді дамытудың қазіргі кезеңінде білім беру ұйымдарына кәсіби-педагогикалық құндылықтардың жаңа жүйесінің тасымалдаушылары болып табылатын, кәсіби құзыреттілік пен педагогикалық шеберліктің жоғары деңгейіне ие, өзгерістерге белсенді бейімделе алатын, сонымен қатар үздіксіз кәсіби-тұлғалық дамуға және өзін-өзі дамытуға, педагогикалық шығармашылықтағы өзін-өзі жүзеге асыруға ынталы мұғалімдер қажет. Бұған дәлел «Педагог мәртебесі туралы» Қазақстан Республикасының Заңында «Педагогтің міндеттері» деп аталатын 15-бабының 1-тармақ, 3-тармақшасында: «Педагог өзінің кәсіптік шеберлігін, зерттеу, зияткерлік және шығармашылық деңгейін үздіксіз жетілдіруге, оның ішінде біліктілік санаты деңгейін бес жылда бір реттен сиретпей арттыруға (растауға) міндетті» деп айқындалған [1].

Мұғалімдердің кәсіби шеберлігі туралы заманауи идеяларға сүйенетін болсақ, әдістемелік жұмыстың негізгі мақсаты дәстүрлі әдістемелік жұмыс жүйесіндегідей педагогикалық шеберлікті қалыптастыру ғана емес, жеке тұлғаның дамуын жүзеге асыруға жағдай жасау және оның кәсіби деңгейін арттыру болып табылады [2]. Мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін, даралығын тану, оның дамуына қажетті және жеткілікті жағдай жасау – әдістемелік жұмыстың тұлғалық-бағдарлы жүйесінің мәні. Осы орайда, педагогтердің біліктілігін арттыру курстарын ұйымдастыру және жүргізу, сондай-ақ педагогтің қызметін курстан кейінгі қолдау қағидаларына сәйкес әдістемелік жұмыстар жүргізілуде. Аталған қағида негізінде біліктілік арттыру институттары мұғалімдердің қызметін курстан кейінгі қолдауды ұйымдастыру және жүргізу қашықтық режимінде жүзеге асырады. Педагог қызметін курстан кейінгі қолдау жүргізудің түрлеріне:

- 1) мұғалімнің кәсіби даму нәтижелері,
- 2) курстардан өткеннен кейін бірінші күнтізбелік жыл ішінде кемінде үш дербес жұмыс ұйымдастыру және өткізу,
- 3) біліктілікті арттыру курстарынан өткен және алған білімін, іскерлігін, дағдысын практикада табысты қолданатын педагогтерді тәжірибе алмасу іс-шараларына қатысуға тарту, олардың тәжірибесін көпшілік алдында тану (бұқаралық ақпарат құралдарында жариялау) жатады.

Курстан кейінгі әдістемелік қолдау көрсету «Өрлеу» БАҰО» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының даму бағдарламасына және операциялық жұмыс жоспарына сәйкес филиал қызметінің негізгі бағыттарының бірі болып табылады. Осы орайда, «Өрлеу» БАҰО АҚ Қарағанды облысы бойынша педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру институты филиалы мұғалімдерге әдістемелік көмек көрсетудің жолдарын қарастырып, мемлекеттік білім стандартын іске асыруда педагогтерді әдістемелік қолдау үшін «Перспектива» жобасы әзірледі. Жоба Қарағанды облыстық білім басқармасымен келісілді. Алғашқыда аталған жоба аясында орта білім беру мазмұнын жаңарту бойынша біліктілікті арттыру курстарынан өткен мұғалімдерге іс-тәжірибелерінде курстан кейінгі әдістемелік қолдау көрсету жұмысы әдістемелік десанттар түрінде жүргізілді.

Әдістемелік десанттардың бастауы 2013 жылдан бері мұғалімдерге арналып, «Өрлеу» – аймақ педагогтарына» тақырыбында жұмыс жасалды. Институттың деңгейлік бағдарламалар орталығы аймақтағы білім ұйымдарына десантқа шығумен қатар тиімді сабақты жоспарлау мен өткізу бойынша вебинарлар циклі өткізіліп отырды. Сертификатталған мұғалімдердің кәсіби деңгейін артыру және оқыту мен оқудың табысты тәжірибелерімен алмасуға ынталандыру мақсатында «Үздік орта мерзімді жоспар» атты қашықтықтан аймақтық сайыс ұйымдастырылды. Келесі жылы облыстық вебинарлар циклі «Сертификатталған мұғалімнің тәжірибесі: тиімді сабақ» тақырыбында жалғасын тапты. Сондай-ақ, осы жоба аясында Филиалдың жаңартылған білім бағдарламасы бойынша тренерлері білім бөлімдерімен бірлесіп келесі жылдары облыстың аудан, қалаларындағы жаңартылған білім мазмұнымен жұмыс істеп жатқан мұғаліміне әдістемелік көмек үшін «Өрлеу – жаңартылған білім мазмұнымен» тақырыбындағы десанттар жалғастырылды [3].

2021-2022 оқу жылының басында «Перспектива» жобасы мақсатты түрде бір мектеп мұғалімдеріне кәсіби қолдау көрсетуді қамтамасыз ету үшін «Өрлеу» филиалы Қарағанды қаласындағы «F.Мұстафин атындағы №83 жалпы білім беретін орта мектебімен» келісімшарт негізінде жүйелі жұмыс бастады. Жобаның негізгі мақсаттарының бірі аймақ мұғалімдерінің үздіксіз кәсіби дамуына әдістемелік қолдау

көрсету. Келісім негізінде жобаны жүзеге асыру ұзақтығы бір оқу жылына бекітілді. «Жоба алды» кезеңінде орындалған жұмыстар:

- ✓ жобалау сұранысын жасау;
- ✓ қатысушылар тобын қалыптастыру;
- ✓ құжаттарды зерттеу;
- ✓ диагностика жүргізу.

Google формасы арқылы жүргізілген онлайн сауалнама мектеп педагогтеріне әдістемелік қолдау қажет болатын сабақты жоспарлау аспектілерін объективті анықтау үшін ұйымдастырылды. Диагностика мектеп педагогтеріне сабақты жоспарлау мен өткізудің түрлі аспектілерінде әдістемелік көмектің қажеттілігін анықтады (кесте 1).

Кесте 1. Сабақты жоспарлауда әдістемелік қолдауды қажет ететін аспектілер

Оқу мақсаттары	a) Оқу мақсатын сабақ мақсатына түрлендіру
	b) Мақсат/мақсаттарына сәйкес сабақ мазмұнын іріктеу
	c) Оқушылардың деңгейлеріне сәйкес сабақ мақсатын/мақсаттарын саралау
	d) Оқу мақсатын сабақ мақсатына түрлендіру
	e) Мақсат/мақсаттарына сәйкес сабақ мазмұнын іріктеу
Оқушылардың дағдыларын қалыптастыру мен дамыту	a) Ақпаратты талдау мен өндеу
	b) Зерттеу
	c) Практикалық жұмыс
	d) Проблемалық жағдаяттарды шешу
Белсенді оқу/оқытуды іске асыру	a) Белсенді оқытуды ұйымдастыру
	b) Жұптық, топтық жұмыс түрлерін пайдалану
Саралап оқытуды іске асыру	a) Тапсырмаларды іріктеу
	b) Нақты оқушының күтілетін нәтижелерін анықтау
	c) Оқушыға жеке қолдау көрсету
	d) Оқу материалдары мен ресурстарды іріктеу
Бағалау	a) Бағалау критерийлерін анықтау
	b) Қалыптастырушы бағалаудың тапсырмаларын тандау
	c) Қалыптастырушы бағалауға бағытталған тапсырмаға дескриптор құрастыру
	d) Сындарлы кері байланыс беру
	e) Сабақтың барлық кезеңдерінде қалыптастырушы бағалауды ұйымдастыру
	f) Өзін өзі бағалау мен өзара бағалау процестерін ұйымдастыру
	g) Қалыптастырушы бағалау стратегиясын тандау
Сабақта АКТ пайдалану	a) СББР пайдалану
	b) Білім алу ресурстарды пайдалану
	c) Бағалауды ұйымдастыру ресурстарын пайдалану
Сабақ соңында оқушылардың өздерінің білім алу процесінде рефлексиясына жағдай жасау	a) Эмоциялық рефлексия
	b) Іс-әрекеттің рефлексиясы
	c) Материал мазмұнының рефлексиясы



Жүргізілген сауалнаманың әр аспектісінде мұғалімдерде кездесетін қиындықтар аймағы айқындалды. Мысалы, оқу мақсаттары аспектісінде оқушылардың деңгейлеріне сәйкес сабақ мақсатын, мақсаттарын саралауда респонденттердің 25% қиналатындығын көрсетті. Бұл мұғалімдердің жоспарында сабақтың күтілетін нәтижелерін болжай алмайтындығының көрсеткіші. Оқушылардың дағдыларын қалыптастыру мен дамыту аспектісінде мұғалімдердің 33% оқушылармен зерттеу жұмастыран жүргізуде қиналады. Респонденттердің 50% саралап оқытуды іске асыру аспектісінің барлық компоненттері бойынша қиналатындарын көрсетті. Бұл мұғалімдердің көбісі сабақты жоспарлауда саралап оқыту процессінде оқу материалдары мен ресурстарын іріктеуде, нақты оқушының күтілетін нәтижелерін анықтауда қиналатындығының, жалпы саралауды жоспарлай алмайтындарының көрінісі. Қиындық аймақтарының көпшілігі бағалау аспектісі бойынша айқындалды. Респонденттердің 42% бағалау критерийлерін анықтауда қиналатынын, 24% қалыптастырушы бағалауға бағытталған тапсырмаға дескриптор құрастырудан қиындықтар туындайтынын көрсетті. Егер бағалау критерийлері мен дескрипторлары жүйелі құрылмаса, мұғалім оқу мақсаттарына сәйкес бағалау процедурасын жүйелі, дұрыс сипатта жүргізе алмағанының көрсеткіші.

Анықталған диагностика нәтижелері бойынша мұғалімдердің сабақты жоспарлауда туғызатын қиындық тұстары «Өрлеу» тренерлерінің әдістемелік көмек көрсету қызметінің мазмұнын нақтылауға мүмкіндік береді. Мұғалімдерге бұл нәтижелердің талдауы мектептің педагогикалық ұжымының әдістемелік сағатында таныстырылып, сабақты жоспарлау мен өткізудің түрлі аспектілерінде сараланған, белсенді оқытуды іске асыру, қалыптастырушы бағалау дескрипторларын әзірлеу, оқушылардың зерттеу дағдыларын дамыту, рефлексиялық мәдениетін қалыптастыру және т.б. аспектілер бойынша ұсыныстар берілді. Әдістемелік сағат барысында мұғалімдер сабақты талдау және мұғалімге сындарлы кері байланыс пен оқыту сапасын жақсарту бойынша ұсыныстар беру үшін БАИ қызметкерлері әзірлеген сабақты бақылау құралымен танысты. «Перспектива» жобасын дәйекті, жүйелі іске асыру білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуын қамтамасыз ету үшін ұйымдастырушылық және ғылыми-әдістемелік жағдайлардың моделін құруға мүмкіндік береді. Мұғалімдерінің педагогикалық тәжірибесін тарату мақсатында, жаңа педагогикалық тәсілдерді ескере отырып сабақтарды жобалауда педагогтердің белсенділігін ынталандыру және әдістемелік қолдау көрсету үшін «Өрлеудің» Қарағанды филиалы «Жобаны іске асыру» кезеңіне сәйкес жоспарланған әрекеттерді жүзеге асыру үстінде.

Қазіргі уақытта Қазақстанның білім беру жүйесінде педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттырудың негізгі ұйымы болып отырған «Өрлеу» біліктілікті арттырудың ұлттық орталығы біліктілік арттыруда әдістемелік жұмыстарды ұйымдастыруды жетілдіру, дамыту және жаңа сапалық белестерге шығару маңызды бағыттар болып отыр. Аймақ педагогтерінің кәсіби деңгейін көтеру бойынша Қарағанды филиалы үздіксіз жұмыс атқаруда.

## ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Педагог мәртебесі туралы Қазақстан Республикасының Заңы 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 293-VI ҚРЗ [Электрондық ресурс]. Қолжетімді режимі <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1900000293>

2. Педагогтердің біліктілігін арттыру курстарын ұйымдастыру және жүргізу, сондай-ақ педагогтің қызметін курстан кейінгі қолдау қағидалары. Қазақстан Республикасы БжҒМ 2016 жылғы 28 қаңтардағы № 95 бұйрығы [Электрондық ресурс]. Қолжетімді режимі

<https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1600013420>

3. Повышение качества профессионального развития педагога: Коллективная монография / Под ред. д.п.н. С.Д.Мукановой. – Караганды: Типография «Tengri», 2015. – 232 с.

4. Біліктілікті арттыру жүйесінде оқу-әдістемелік жұмыстарды ұйымдастыру: Әдістемелік нұсқаулар. С.Д.Муканова, А.А.Мұқатаев / Қарағанды: «Өрлеу» БАҰО» АҚФ Қарағанды облысы бойынша ПҚ БАИ, 2014. – 33 б.

**Н.А. ФИЛИНОВА**

Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области  
г.Караганда, Республика Казахстан  
[filinova.n@orleu-edu.kz](mailto:filinova.n@orleu-edu.kz)

## **РАЗВИТИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

*Аннотация:* в статье рассматривается развитие ИКТ-компетентности педагогов в рамках курсов квалификации в соответствии с международными рекомендациями ЮНЕСКО по структуре ИКТ-компетентности учителей.

*Ключевые слова:* ИКТ-компетентность педагога, структура ИКТ-компетентности, повышение квалификации, профессиональное развитие, интеграция, сетевые технологии, цифровизация

Эффективная интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в школьное образование позволяет трансформировать педагогические методы и открывает новые возможности для учащихся. В этом контексте очень важно, чтобы учителя обладали необходимыми компетенциями для активного использования ИКТ в своей профессиональной практике, обеспечивая равные возможности и высокое качество обучения. Использование ИКТ также необходимо для того, чтобы содействовать развитию у учащихся навыков, необходимых для жизни в обществе знания. К таким навыкам можно отнести критическое и инновационное мышление, способность решать сложные задачи, умение работать в команде, а также социально-эмоциональные навыки. Когда речь заходит об окупаемости инвестиций в ИКТ, профессиональная подготовка будущих педагогов, их непрерывное профессиональное развитие и повышение квалификации имеют очень большое значение. Обучение и постоянная поддержка должны способствовать развитию у учителей необходимых компетенций в области ИКТ, которые они смогут применить, чтобы помочь учащимся сформировать соответствующие навыки, включая цифровые компетенции для работы и жизни.

ЮНЕСКО в партнерстве с мировыми лидерами в области создания информационных технологий и ведущими экспертами в сфере информатизации школы разработала международные рекомендации (версия 3), которые фиксируют требования к ИКТ-компетентности учителей (или педагогических работников) – UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers.

В третьей версии рекомендаций подчеркивается, что преподаватели должны не только обладать ИКТ-компетенциями и помогать ученикам развивать их, но и уметь использовать ИКТ так, чтобы сформировать у учащихся навыки совместной работы и принятия решений, нестандартный и творческий подход к решению задач, привить им активную гражданскую позицию.

Рекомендации включают 18 компетенций, которые структурированы в соответствии с шестью аспектами профессиональной преподавательской деятельности и по трем уровням использования ИКТ в педагогических целях. Основная идея заключается в том, что учителя, обладающие достаточными компетенциями для использования ИКТ в своей профессиональной практике, смогут

обеспечить высокое качество образования и в конечном счете сумеют эффективно содействовать развитию ИКТ-компетенций учащихся.

На каждом из уровней описана последовательность освоения учителями навыков использования ИКТ в педагогических целях (таблица 1):

– «Получения знаний» – учителя обретают знания об использовании технологий и получают базовые ИКТ-компетенции;

– «Освоение знаний» – учителя приобретают ИКТ-компетенции, которые позволят им в будущем создать благоприятную образовательную среду, ориентированную на учащихся и развитие навыков совместной работы;

– «Создание знаний» – учителя приобретают компетенции, помогающие им моделировать передовые практики и создавать такую среду обучения, которая способствовала бы формированию у учащихся принципиально новых знаний, необходимых для развития более гармоничных, совершенных и процветающих обществ.

Таблица 1. Структура ИКТ-компетентности учителей

Аспекты	Уровень «Получение знаний»	Уровень «Освоение знаний»	Уровень «Создание знаний»
<b>АСПЕКТ 1</b> Роль ИКТ в образовании	Понимание политики	Применение политики	Инновации в области политики
<b>АСПЕКТ 2</b> Учебная программа и оценивание	Базовые знания	Применение знаний	Навыки, необходимые в обществе знаний
<b>АСПЕКТ 3</b> Педагогические практики	Использование ИКТ в обучении	Решение сложных задач	Самоорганизация
<b>АСПЕКТ 4</b> Цифровые навыки	Применение	Интеграция	Трансформация
<b>АСПЕКТ 5</b> Организация образовательного процесса и управления	Традиционные формы учебной работы	Группы сотрудничества	Обучающиеся организации
<b>АСПЕКТ 6</b> Профессиональное развитие педагогов	Цифровая грамотность	Сетевое взаимодействие	Учитель как новатор

Профессиональное развитие учителей является непрерывным на протяжении всей жизни. В этом смысле обучение учителей и применение ими цифровых навыков признается неотъемлемым элементом наращивания педагогического потенциала на всех этапах – от первичной подготовки до повышения квалификации, а также самообразования в процессе трудовой деятельности.

На сегодняшний день филиал АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области реализует государственный заказ по повышению квалификации педагогических работников всех категорий. Пути реализации трех уровней в формировании и развитии ИКТ-компетентности учителя (Рекомендации ЮНЕСКО), через курсовую деятельность Института представлена в таблице 2.

Таблица 2. Непрерывное профессиональное развитие педагогов через формирование и развитие ИКТ-компетентности

Уровень	Программы повышения квалификации
Получение знаний	Краткосрочные курсы повышения квалификации для всех категорий педагогических работников. Модуль «Развитие ИКТ-компетентности педагогов»
Освоение знаний	Дистанционный курс повышения квалификации «Развитие цифровых компетенций педагогов»
Создание знаний	Проблемные курсы, семинары, вебинары по актуальным темам и направлениям проектирования и применения цифровых и интерактивных технологий в образовании

Аспект внедрения ИКТ в образовательный процесс и развитие ИКТ-компетентности педагогов реализуется в рамках всех вышеперечисленных программ повышения квалификации с единой концепцией, структурой, содержанием, формами и методами обучения педагогов, которая основывается на следующих принципах:

- опережающий характер подготовки
- прикладная направленность
- ориентация на удовлетворение образовательных потребностей педагогов
- вариативность содержания образования.

На первом этапе базовая подготовка педагогов по получению знаний по ИКТ в условиях цифровизация образования осуществляется в рамках модуля «Развитие ИКТ-компетентности педагогов» курсов повышения квалификации для всех категорий педагогических работников. Содержание данного модуля включает в себя:

- ознакомление с нормативно-правовой базой по цифровизации образования и внедрению ИКТ-технологий в учебный процесс;
- изучение возможностей цифровых технологий для организации традиционного и дистанционного обучения;
- принципы проектирования цифрового образовательного контента по преподаваемому предмету средствами стандартного программного обеспечения.

В целом содержание модуля направлено на регулярное использования педагогами цифровых технологий для основных образовательных нужд и в качестве инструмента, мотивирующего учеников к обучению. При повышении квалификации делается акцент на базовом использования ИКТ в учебном процессе в целях повышения эффективности преподавания, использовании ИКТ для планирования и подготовки к урокам.

Результатом данного этапа является осмысление и понимание того, что именно необходимо менять педагогу в своей профессиональной деятельности для успешного внедрения ИКТ.

На втором этапе реализация аспекта «освоение знаний» осуществляется на дистанционных курсах повышения квалификации «Развитие цифровых компетенций педагогов», которые проводились на платформе [www.BilimUstaz.kz](http://www.BilimUstaz.kz). Программа курса состоит из четыре модулей и направлена на развитие цифровых компетенций педагогов для повышения результативности учебного процесса.

Содержание курса направлено на развитие и освоение теоретических и практических навыков педагогов:

- по организации обучения в дистанционном формате на базе цифровых образовательных ресурсов;

- по оцениванию учебных достижений учащихся с использованием интерактивных ресурсов;
- по формированию коллаборативной среды для совместного обучения и взаимодействия на основе проектной деятельности;
- по управлению учебным процессом в условиях цифровизации.

Результатом данного этапа является формирование у педагогов навыков применения ИКТ для повышения эффективности учебной деятельности в условиях традиционного и дистанционного обучения, а также поддержка учащихся в использовании знаний по ИКТ для решения различных учебных и жизненных задач.

На третьем этапе реализация аспекта «создание знаний» осуществляется через проведение краткосрочных курсов, проблемных семинаров, вебинаров по актуальным темам и направлениям проектирования и применения цифровых, интерактивных технологий в образовании. Участия педагогов в данных мероприятиях является развитие ИКТ-компетентности, которая выражается через следующие умения и навыки:

- обеспечить педагогически целесообразное и обоснованное использование сетевых технологий, цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в образовательном процессе;
- проектирование образовательного процесса с использованием ИКТ;
- разрабатывать цифровые образовательные ресурсы по предметам и публиковать их в сети Интернет;
- использовать цифровые ресурсы и сетевое сотрудничество для своего профессионального развития.

Результатом данного этапа должно стать активное участие педагогов в процессе создания общества знаний для учащихся, коллег и других заинтересованных лиц.

Логическим продолжением краткосрочных и проблемных курсов повышения квалификации является посткурсовая поддержка педагогов на основе использования ИКТ. Это сетевые профессиональные сообщества, профессиональные конкурсы, on-line лекции приглашенных преподавателей из ближнего и дальнего зарубежья, видео консультации педагогов по актуальным вопросам развития системы образования, а также сетевые услуги электронной библиотеке на корпоративном сайте АО «НЦПК «Өрлеу» ([www.orleu-edu.kz/](http://www.orleu-edu.kz/)).

Одним из мощных инструментов по формированию и развитию ИКТ-компетентности педагогов стал ежегодный республиканский конкурс видео-уроков и видеолекций для организаций образования «Панорама педагогических идей». Основной целью которого является обобщение и популяризация современного педагогического опыта, повышение ИКТ-компетентности педагогов в едином информационно-образовательном пространстве.

Сегодня в арсенале современного педагога есть мощный потенциал IT-технологий, применяя который можно расширить рамки урока за счет использования образовательных Интернет-сервисов и платформ; повысить активность учащихся за счет визуализации учебного материала; активно использовать все средства коммуникаций, тем самым обеспечить достижение целей современного образования, а система повышения квалификации призвана помочь учителю в этом.

## **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. – Париж, 2018. – 70 с.

2. Повышение качества профессионального развития педагога: Коллективная монография / Под ред. д.п.н. С.Д.Мукановой. – Караганда: Типография «Tengeri», 2015. – 232 с.

3. Филинова Н.А., Развитие ИКТ-компетентности педагогов: подходы и содержание. // Информатизация образования – 2014. Педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды. Материалы международной научной конференции. Минск, 2014. – С.409-4013

## АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Ержолова Жанар Аскербековна	педагог-шебер, «Қарағанды облыстық психологиялық-медициналық-педагогикалық консультация» КММ жетекшісі
Жетписбаева Мейрамгуль Асылбековна	ф.ғ.к., «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институты директорының оқу-әдістемелік жұмыстары жөніндегі орынбасары
Ибрагимова Гульнара Каиржановна	PhD, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының гуманитарлық және жаратылыстану дисциплиналарды оқыту кафедрасының меңгерушісі
Каирбаева Жанна Хапасовна	«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының аға оқытушысы
Кисабекова Макта Егинбаевна	«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының әдіскері
Майбасова Умит Амандыковна	«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының аға оқытушысы
Маселов Жанабек Кенесович	педагог-зерттеуші, Қарағанды қаласы, «№12 жалпы білім беретін мектебі» КММ орыс тілі мнә әдебитеі мұғалімі
Мукушева Меруерт Алтынбековна	педагогика магистрі, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының аға оқытушысы
Привалова Елена Николаевна	жоғары санатты педагог, Қарағанды қаласы №101 мектеп-лицейі» КММ директорының бейіндік оқыту бойынша орынбасары
Разбекова Зауре Кайыровна	«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының аға оқытушысы
Рыскулова Айнаш Рыскуловна	«Сібір федералдық университеті» федералдық мемлекеттік автономдық жоғары білім беру мекемесінің жалпы және әлеуметтік педагогика кафедрасының магистрі (Красноярск, Ресей)
Сакаева Альфина Нимгаматзяновна	к.ғ.к., «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының аға оқытушысы
Сеңкібаев Талиұлы Сеңкібаев	п.ғ.к., профессор, Абай Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті
Филинова Наталья Анатольевна	«Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының курстан кейінгі қолдау мен иновацияларды енгізу лабораториясының меңгерушісі
Финогенова Ольга Николаевна	психол.ғ.к., «Сібір федералдық университеті» федералдық мемлекеттік автономдық жоғары білім беру мекемесінің жалпы және әлеуметтік педагогика кафедрасының доценті (Красноярск, Ресей)
Шадетова Алтыгуль Кенесовна	педагогика магистрі, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлтық орталығы» АҚ филиалы Қарағанды облысы бойынша педагогикалық қызметкерлердің біліктілігін арттыру институтының кафедрасының аға оқытушысы



### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ержолова Жанар Аскербековна	педагог-мастер, руководитель КГУ «Карагандинская областная психолого-медико-педагогическая консультация»
Жетписбаева Мейрамгуль Асылбековна	к.ф.н., заместитель директора по учебно-методическим вопросам филиала АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по Карагандинской области (далее – АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области)
Ибрагимова Гульнара Каиржановна	PhD, заведующая кафедрой методики преподавания естественных и гуманитарных дисциплин филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Каирбаева Жанна Хапасовна	старший преподаватель кафедры методики преподавания естественных и гуманитарных дисциплин филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Кисабекова Макта Егинбаевна	методист лаборатории посткурсовой поддержки и внедрения инноваций филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Майбасова Умит Амандыковна	старший преподаватель кафедры методологии и педагогической инновации филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Маселов Жанабек Кенесович	педагог-исследователь, учитель русского языка и литературы КГУ «Общеобразовательная школа №12» г.Караганда
Мукушева Меруерт Алтынбековна	магистр педагогики, старший преподаватель кафедры методологии и педагогической инновации АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Привалова Елена Николаевна	педагог высшей квалификационной категории, заместитель директора по профильному обучению КГУ «Школа-лицей № 101» г. Караганды
Разбекова Зауре Кайыровна	старший преподаватель кафедры методики преподавания естественных и гуманитарных дисциплин филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Рыскулова Айнаш Рыскуловна	магистрант первого года обучения федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский Федеральный университет» (Красноярск, Россия)
Сакаева Альфина Нимгаматзяновна	к.п.н., старший преподаватель кафедры методологии и педагогической инновации филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Сеңкібаев Талиұлы Сеңкібаев	д.п.н., профессор Кокшетауского университета им.Абая Мырзахметова
Филинова Наталья Анатольевна	заведующая лабораторией посткурсовой поддержки и внедрения инноваций филиала АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области
Финогенова Ольга Николаевна	к.психол.н., доцент кафедры общей и социальной педагогики федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский Федеральный университет» (Красноярск, Россия)
Шадетова Алтынгүль Кенесовна	магистр педагогики, старший преподаватель кафедры методологии и педагогической инновации АО «НЦПК «Өрлеу» ИПК ПР по Карагандинской области