QAZAQSTAN MEKTEBI

№6 (1205)
2026

Журнал 1925 жылдың тамыз айынан бастап шығады

QAZAQSTAN MEKTEBI

№6 (1205) 2026 // ISSN 0206-3409

Журнал айына 1 рет шығады

Журнал Кеңес Одағы Жоғарғы Кеңесі Президиумының өкімімен 1975 жылы «Құрмет белгісі» орденімен, 1985 жылы Қазақ ССР Жоғарғы Кеңесінің Құрмет грамотасымен марапатталған

РЕДАКЦИЯЛЫҚ КЕҢЕС:

Дабылтаева Р.Е. - бас редактор, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, «Ы.Алтынсарин» төсбелгісінің иегері

Еркинбекова М.А. – жауапты редактор, психология ғылымдарының кандидаты, доцент, ХҒАА академигі

РЕДАКЦИЯЛЫҚ АЛҚА:

Альмухамбетов Б.А. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

Тұрғынбаева Б.А. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ

Сабри Хизметли – философия докторы (PhD), профессор

Есназарова Ұ.А. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ

Жайтапова А.А. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абылайхан атындағы ҚХҚ және ӘТ университеті

Құсайынов А.Қ. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Педагогикалық ғылымдар академиясының президенті

Меңдіғалиева Г.Қ. – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор

Токсанбаева Н.К. – психология ғылымдарының докторы, профессор

Мирзоева Л.Ю. – филология ғылымдарының докторы, профессор, С.Демирел ат. университеті

Yücel Gelişli – психология ғылымдарының докторы, профессор, Туркия

Көмекбаева Л.К. - психология ғылымдарының кандидаты, доцент, «Q University», Алматы

Аймағамбетова М.М. – PhD, қауымдастырылған профессор, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ

Куратова О.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, доцент

Ботай Р. – «Shamshyraq ulttyq mektebi» директоры, Алматы қаласы

Наметқұлов М.Ж. - «КЕМЕЛ ҰРПАҚ АЛМАТЫ» мектебінің директоры

Смаилова З.Ө. - "Өрлеу" БАҰО" АҚ Жамбыл облысы бойынша Кәсіби даму институтының Жаратылыстану-математикалық бағыттағы кафедрасының аға оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі

Қолжазба қайтарылмайды. Мақалаларға пікір жазылмайды.

© «Qazaqstan mektebi»

ISSN 0206-3409

«QAZAQSTAN MEKTEBI» ЖУРНАЛЫНДА
ЖАРИЯЛАНАТЫН МАҚАЛАЛАРДЫ РӘСІМДЕУГЕ ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР

Мақаланың көлемі — **5–8 бет**, компьютерде **12 кегльді қаріппен**, **бір интервал** арқылы теріледі. Баспа талаптарына сәйкес бет өрістері сақталуы тиіс: сол жақ — **3 см**, жоғары және төменгі — **2 см**, оң жақ — **2 см**.

Мақалада міндетті түрде болуы қажет: мақала тіліне сәйкес **аннотация және түйін сөздер**; **пайдаланылған әдебиеттер тізімі**, мәтінде сілтеме жасалу ретімен, мақаланың соңында беріледі; төменде: **қазақ тілінде — түйін**, **орыс тілінде — резюме**, **ағылшын тілінде — summary**, әрқайсысында **мақаланың атауы** тиісті тілде көрсетілуі тиіс. Мақаланың **сол жақ жоғарғы бөлігінде УДК** көрсетіледі.

Редакцияға мақала жолдау кезінде **қоса тіркеледі**: антиплагиат жүйесінің анықтамасы (**түпнұсқалығы кемінде 65 %**); белгіленген реквизиттер бойынша **төлем түбіртегі**.

Мақалаға **автор (авторлар) туралы мәліметтер** қоса беріледі: тегі, аты, әкесінің аты; ғылыми дәрежесі мен ғылыми атағы; жұмыс орны мен лауазымы (немесе оқу орны); қызметтік және үй мекенжайы; қызметтік және үй телефондары; электрондық пошта мекенжайы.

Мақалалар журнал редакциясының **электрондық поштасына** жолданады. Мақаланың ғылыми және мазмұндық жауапкершілігі **авторға (авторларға)** жүктеледі. Редакциялық кеңес мақаланы **өңдеу, жариялау немесе қабылдамау** құқығын өзінде қалдырады. Жіберілген қолжазбалар **қайтарылмайды, рецензияланбайды және қалпына келтірілмейді.** Материалды қайта басу кезінде **журналға міндетті түрде сілтеме жасалуы қажет.**

«QAZAQSTAN MEKTEBI» ЖУРНАЛЫНЫҢ БӨЛІМДЕРІ

1. Ғылыми-әдіснамалық
2. Ғылыми-зерттеу
3. Білім берудегі инновациялар
4. «Саналы ұрпақ»
5. Психология
6. Қазақстанның үздік мектептері

Журнал **ай сайын** жарық көреді.

✉ **Мақалалар қабылданатын электрондық пошта:** kaz_mektep@mail.ru ✆ **Анықтама телефоны:** 8 (702) 372-33-12
«QAZAQSTAN MEKTEBI» ғылыми-педагогикалық журналының редакциясы» мекемесі
БСН: 921240001227
Мекенжайы: Алматы қаласы, Әуезов ауданы, Жазылбек көшесі, 20 Д
Есеп айырысу шоты: KZ698562203152578375
«Банк ЦентрКредит» АҚ
БСК: KCJBKZKX

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ, ПУБЛИКУЕМЫХ
В ЖУРНАЛЕ «QAZAQSTAN MEKTEBI»

Объём статьи — **5–8 страниц**, набранных на компьютере шрифтом **12 pt** через **одинарный межстрочный интервал** с соблюдением издательской рамки: поля — **3 см слева**, **2 см сверху и снизу**, **2 см справа**.

Статья должна содержать: **аннотацию и ключевые слова** на языке статьи; **список использованных источников**, оформленный в конце статьи **в порядке цитирования**; ниже - **түйін (на казахском языке)**, **резюме (на русском языке)**, **summary (на английском языке)** с обязательным указанием **названия статьи** на соответствующем языке. В **левой верхней части** статьи указывается **УДК**.

При направлении рукописи в редакцию **обязательно прилагаются**: справка системы антиплагиата с показателем **оригинальности не ниже 65 %**; квитанция об оплате по установленным реквизитам.

К статье прилагаются **сведения об авторе (авторах)**: фамилия, имя, отчество; ученая степень и ученое звание; место работы и должность (или место учебы); служебный и домашний адреса; номера служебного и домашнего телефонов; электронный адрес.

Рукописи статей направляются **на электронную почту редакции журнала**. Ответственность за **концептуальное и научное содержание статьи** несет автор (авторы). Редакционный совет оставляет за собой право **редактирования, публикации либо отклонения** рукописи. Рукописи **не возвращаются, не рецензируются и не восстанавливаются.** При перепечатке материалов **ссылка на журнал обязательна.**

РАЗДЕЛЫ ЖУРНАЛА «QAZAQSTAN MEKTEBI»

1. Научно-методологический
2. Научно-исследовательский
3. Инновации в образовании
4. «Саналы ұрпақ»
5. Психология
6. Лучшие школы Казахстана

Журнал выходит **ежемесячно**.

✉ **Статьи принимаются по электронному адресу:** kaz_mektep@mail.ru ✆ **Справки по телефону:** 8 (702) 372-33-12
Учреждение «Редакция научно-педагогического журнала «QAZAQSTAN MEKTEBI»
БИН 921240001227
Адрес: г. Алматы, Ауэзовский район, улица Жазылбека 20 Д
Расчетный счет: KZ698562203152578375
в АО «Банк Центр Кредит»
БИК KCJBKZKX

МАЗМҰНЫ

ҒЫЛЫМИ-ӘДІСНАМАЛЫҚ БАҒЫТ

Исаева Г.Б., Калмаханова Д.Б. - ЭЛЕКТРОДИНАМИКА БӨЛІМІН ОҚЫТУДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЭКСПЕРИМЕНТТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ НЕГІЗДЕРІ 4

«САНАЛЫ ҰРПАҚ»

Еркінбекова М.А. - СЫНИ ТҰРҒЫДАН ОЙЛАУДЫ ДАМЫТУҒА ЭМОЦИЯЛЫҚ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ ӘСЕРІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ 23
Rsymbet B. - PEER FEEDBACK AND MICROTEACHING IN ELT: PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS AND PRACTICAL IMPLICATIONS 33
Жұмағали Б. - НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ 44

БІЛІМ БЕРУДЕГІ ИННОВАЦИЯЛАР

Наметкулова Ф.Ж. - ФИЗИКА ПӘНІН ОҚЫТУ БАРЫСЫНДА ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МАТЕМАТИКАЛЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ 62
Юдина С.Ю. - ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РАЗДЕЛА «ГЕОМЕТРИЧЕСКАЯ ОПТИКА» 70

ПСИХОЛОГИЯ

Гайпова Д.П., Кошербаева К.Е., Тулебаева А.А. - МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ МЕКЕМЛЕРДЕ БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМЫТУДЫҢ МАҢЫЗЫ 78
Абенов А. - ТӘУЕЛДІЛІК МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ 84
Жағыпарова Н. - БІЛІМДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СИПАТТАРЫ 92

ӨМІРІ ӨНЕГЕ

Төлегенова Ә. – ЖАҢАЛЫҚ ЖАРШЫСЫ - ЖУРНАЛИСТ 107

ҚОҒАМДЫҚ ӨМІР

Исламғали А. - ӘР ЗАМАННЫҢ БАСЫНДА БІР СҰРҚЫЛТАЙ 110

ҒЫЛЫМИ-ӘДІСНАМАЛЫҚ БАҒЫТ

УДК 537.2: 37.091.3
НТАМР 29.01

ЭЛЕКТРОДИНАМИКА БӨЛІМІН ОҚЫТУДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЭКСПЕРИМЕНТТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ҒЫЛЫМИ НЕГІЗДЕРІ

Г.Б. Исаева,
Абай атындағы қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ, Қазақстан
Д. Б. Калмаханова
Шерхан Мұртаза атындағы Халықаралық Тараз университеті, Тараз қ, Қазақстан
E-mail: guka_issaeva@mail.ru, Kalmahanova.dana@list

Аңдатпа. *Бұл мақала Қазақстанның білім беру жүйесін халықаралық PISA зерттеулеріндегі нәтижелері мен Сингапурдың тәжірибесі негізінде дамыту жолдарын зерттейді. Қазақстандық білім беру жүйесінің қазіргі жағдайы мен оқушылардың функционалдық сауаттылық деңгейі талданады, оның ішінде физика пәнін оқыту мәселелері, оқушылардың білімдерін күнделікті өмірде қолданудағы қиындықтар қарастырылады.*

Мақалада физика курсын оқытуда «формальді білім» дағдыларының қалыптасуы, яғни оқушылардың теориялық білімді нақты өмірлік жағдайларда қолдануға қабілетсіздігі атап өтілген. Қазақстанның PISA зерттеуінде төменгі нәтижелер көрсеткендігін ескере отырып, білім беру жүйесін жетілдірудің бір шешімі ретінде практикалық сабақтар, зертханалық жұмыстар мен эксперименттер санының артуын ұсынамын. Осыған қоса, оқу бағдарламаларындағы тәжірибелік дағдыларды дамытуға баса назар аудару қажет екендігі айтылады.

Сингапурдың білім беру жүйесіндегі практикалық және эксперименттік әдістерге басымдық беру, оқушыларға алынған білімдерін күнделікті өмірде қолдануға үйрету, оқыту жүйесінің негізін құрайды. Мақалада Сингапур мен Қазақстанның физика пәнін оқыту бағдарламалары арасындағы айырмашылықтар салыстырылады. Мысалы, Сингапурдағы «Physics Matters for GCE 'O' Level» оқулығы мен Қазақстандағы «Мектеп» баспасының 8-сыныпқа арналған физика оқулығындағы «электростатика» бөлімі

мазмұндары салыстырылған. Сол көрсеткіштер нәтижесінде Сингапурдің білім беру жүйесінде практикалық дағдылар мен эксперименттерге көбірек көңіл бөлінетіні көрсетілген.

Мақала соңында Қазақстанның білім беру жүйесін жетілдіру үшін физика пәнін оқытуда практикалық сабақтарға басымдық беру, оқу материалдарын тиімді түрде оптимизациялау, халықаралық білім беру жүйелерінің үздік тәжірибелерін енгізу және сыни ойлау дағдыларын дамытуға бағытталған оқыту әдістерін қолдану шаралары ұсынылған. Осылайша, Қазақстанның білім беру жүйесі халықаралық деңгейде бәсекеге қабілетті болу үшін Сингапур сияқты білім беру жүйелерінен тәжірибе алу маңызды болып табылатыны көрсетілген.

Түйін сөздер: *PISA, Сингапур, білім беру жүйесі, эксперименттік құзыреттілік, функционалдық сауаттылық, физика пәні, электростатика бөлімі.*

Кіріспе. Орта мектеп физика курсында алған білім тек формулаларды жаттап, есептер шығарумен шектелмей, сонымен қатар қоршаған әлемді, ондағы адамзаттың алатын орнын, физикалық құбылыстарды түсіне отырып, оларды күнделікті өмірде өз қажетімізге пайдалана алуға, технологияларды қолдануға және күнделікті мәселелерді шешуге көмектесуі қажет. Сондықтан, физика пәнін оқытуда оқушыларда «формальді білім» дағдылары қалыптаспауы өте маңызды. Бұл термин адамның белгілі бір ережелерді, формулаларды немесе алгоритмдерді жаттап алғанын, бірақ олардың мәнін, мағынасын және практикалық қолданылуын түсінбейтінін білдіреді [1]. Бұл жағдайда адам есепті шеше алады, бірақ оның артында тұрған физикалық процестерді түсіндіре алмайды. Мысалы, оқушы Ом заңын ($I = \frac{U}{R}$) қолданып есеп шығара алады, бірақ ток күшінің, кернеудің және кедергінің нақты өмірде не екенін және олардың қалай байланысқанын түсінбеуі мүмкін. Некрылов С.С., Рахманкулова Г.А. «Формальді білімнің себептері» атты мақаласында формальді білімнің пәндік себептері ретінде мыналарды көрсетеді:

- пәнді оқуға бөлінген сағаттардың саны аз, ал оқу материалының үлкен көлемде болуы;
- зерттелетін пәннің күрделілігі;
- математикалық тұжырымдар мен формулалардың шамадан тыс берілуі нәтижесінде физикалық заңдардың мәнін түсінбеу [2].

Сондай-ақ, Хуторской А.В Лернер И.Я. мен Скаткин М.Н.-нің білім беру мазмұнының теориясын жасау барысындағы еңбектеріне сүйене отырып теория мен практика байланысының жеткіліксіздігі оқу материалын формальді игеруге әкелетіндігін көрсетті [3].

Эксперименттік құзыреттілік тек теориялық біліммен ғана шектелмей, физика сияқты пәндерде нақты эксперименттер арқылы білімді іс жүзінде қолдануды үйретеді. Эксперименттік құзыреттілік дегеніміз – оқушының физикалық құбылыстар мен процестерді зерттеу, ғылыми әдістермен тәжірибелер жүргізу және нәтижелерін талдай білу қабілеті [4, 5]. Бұл құзыреттілік оқушыларға зертханалық жұмыстарды орындау, физикалық эксперименттер жүргізу, деректерді жинау, өлшеулер мен талдаулар жасау арқылы тәжірибелік дағдыларды қалыптастыруға бағытталған.

Эксперименттік құзыреттілік оқушыларға теориялық білімді нақты өмірде қолдану арқылы ғылымның практикалық аспектілерін түсінуге көмектеседі. Эксперименттерді жүргізу барысында олар техникалық дағдыларды, өлшеулер жүргізу, құралдарды қолдану сияқты қабілеттерді меңгереді. Эксперименттік құзыреттілік оқушыларға тек теориялық білімдермен шектелмей, алған білімдерін нақты өмірде тиімді қолдануға мүмкіндік береді. Бұл функционалдық сауаттылықты дамытуға ықпал етеді, өйткені оқушылар тек формулаларды меңгеріп қоймай, оларды тәжірибеде дұрыс пайдалану дағдыларын игереді.

Қазақстандық зерттеушілер Г.Қ. Иманбекова, А.А. Дәулетбекова, және Т.Б. Құдайбергенова эксперименттік құзыреттілікті физика пәнін оқытудағы маңызды компонент ретінде қарастырады. Олар бұл құзыреттіліктің қалыптасуы үшін оқушылардың тек теориялық білімдермен шектелмей, тәжірибелер арқылы нақты ғылымды түсінуі қажет екенін атап өтті [6]. Е.Қ. Сәтібаев пен Ж.Қ. Жұмабеков өз жұмыстарында эксперименттік дағдыларды дамытуда физика пәнінің зертханалық жұмыстарының, эксперименттік тапсырмалардың маңыздылығын көрсеткен [7].

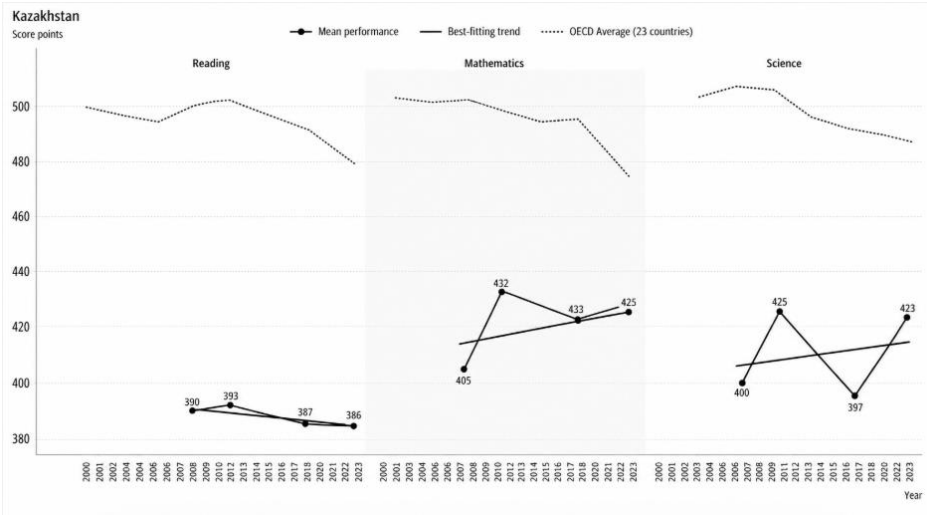
Сондай-ақ, шетелдік М.В. Сухова мен В.А. Яковлев эксперименттік құзыреттілікті оқушының табиғи құбылыстарды зерттеу арқылы тәжірибелік білімді қолдану қабілеті ретінде сипаттаған. Олар физикалық құбылыстарды зерттеу үшін гипотезалар құрастыруды, тәжірибелерді жоспарлауды және нәтижелерді талдауды қажетті құзыреттілік ретінде атап өткен [8]. Ал, Н.И. Гришин эксперименттік құзыреттілікке ғылыми зерттеулер жүргізуде математикалық және статистикалық әдістерді қолдану дағдыларын енгізген [9].

Тек нақты фактілер мен формулаларды емес, алынған білімді күнделікті өмірлік жағдайларда қолдана алу деңгейін анықтау мақсатында халықаралық PISA (Programme for International Student Assessment) зерттеуі 2000 жылдан бастап әр 3 жылда бір рет Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ) (ағылш. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD))

ұйымдастыруымен 15 жастағы оқушылар арасында өткізіліп келеді. Алғаш ұйымдастырылған 2000 жылы зерттеуге 32 ел қатысса, соңғы өткізілген 2022 жылы қатысушылар саны 81 ел мен жеке территорияға жетіп, 500 мыңнан астам оқушы өз білімдерін сынақтан өткізді. Оның ішінде 2009 жылдан бастап Қазақстан PISA зерттеуінің толық бес цикліне қатысты (2009, 2012, 2015, 2018 және 2022). PISA 2012 негізгі зерттеуінің алдында Қазақстан да 2011 жылы апробациялық зерттеуге қатысқанын атап өту қажет. [10] Апробациялық зерттеу PISA негізгі кезеңіне дейін құралдар мен процедураларды тексеру үшін жүргізіледі. Нәтижесінде, Қазақстан PISA халықаралық зерттеуіне алты рет (бес негізгі зерттеу және бір апробациялық зерттеу) қатысты деп айтуға болады. Бұл ақпарат Қазақстан үшін білім сапасын халықаралық бағалау маңызды екенін және PISA нәтижелері негізінде өзінің білім беру жүйесін жақсартуға ұмтылатынын көрсетеді.

Қазақстанның PISA-дағы нәтижелерін жақсарту мәселесін Білім және ғылым министрлері бірнеше рет көтерді. Себебі PISA нәтижелері елдің білім беру жүйесінің тиімділігін бағалау және оның одан әрі даму бағыттарын анықтау үшін маңызды. Атап айтатын болсақ, 2019 жылғы Үкімет отырысында сол уақыттағы ҚР Білім және ғылым министрі Асхат Аймағамбетов: «...Біз үшін ең маңызды рейтинг және зерттеу ол – PISA. Осы PISA нәтижелері оқушылардың функционалдық сауаттылығының төмендігін көрсетіп отыр. Талдау жасау, сыни тұрғыда ойлау дағдылары бүгін біздің балаларда жеткіліксіз. Басқаша айтқанда, Қазақстандық оқушылар көп біледі, бірақ алған білімдерін тиісінше қолдана алмайды. Осыған байланысты 2016 жылдан бастап мектептерде сыни ойлау және дағдыларды дамытуға бағытталған жаңартылған білім беру мазмұны енгізілуде. Жаңа бағдарламалар, жаңа бағалау жүйесі енгізіліп жатыр. Осының бәрі септігін тигізеді деп ойлаймыз», – деді[11]. Дегенмен, төмендегі 1-суретте көрсетілген графиктен Қазақстан PISA зерттеуінде өзінің ең үздік нәтижелерін 2012 жылы, яғни жоғарыда айтылған 2016 жылдан бастап мектептерде сыни ойлау және дағдыларды дамытуға бағытталған жаңартылған білім беру мазмұны енгізілгенге дейін көрсеткендегі байқалады.

Демек, 2019, 2022 жылғы PISA нәтижелері 2012 жылдан төмен болуы 2016 жылдан бастап білім беру мазмұнына енгізілген өзгерістердің оқушылардың функционалдық сауаттылықтары бойынша қанағаттанарлық нәтиже бермегендігі көрінеді. Сонымен қатар, Қазақстанның әр жылы ЭЫДҰ елдерімен салыстырғанда әлдеқайда төмен көрсеткішті болуы және жаратылыстану пәндері бойынша 2015 жылы 72 мемелекеттің ішінде 52 орында, 2018 жылы 79 мемелекеттің ішінде 69 орында, 2022 жылы 81 мемелекеттің ішінде 49 орында болуы жаратылыстану пәндері, оның ішінде физика пәнін оқытуда әлі де шешілмеген мәселелер бар екендігін көрсетеді.



Сурет 1. Қазақстанның PISA халықаралық зерттеуіндегі нәтижелері[10].

Осы мәселелердің түпкі себептерін, әсіресе, физика сабақтарындағы эксперименттік және зертханалық жұмыстардың сапасы мен жиілігімен байланысын анықтау мақсатында Алматы қаласы Алатау ауданы физика пәні мұғалімдері арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнама Google Forms платформасында жүргізіліп, оған 22-58 жас аралығындағы 35 физика пәні мұғалімдері қатысты. Сауалнама сұрақтары қысқа мазмұнды 8, оның ішінде физика сабақтарында эксперименттік жұмыстарды қаншалықты жиі жүргізетіндігі, қандай форматта орындайтындығы, сабақ уақытының қанша бөлігін арнайтындығы және эксперименттік жұмыстарды өткізудегі ең үлкен кедергілерді таңдау секілді тест түріндегі қарапайым сұрақтарды қамтыды. Зерттеу барысында респонденттерге алдын ала белгіленген аралықтарды таңдау ұсынылып, топтастырылған деректерді жинау әдісі қолданылды.

Сауалнама нәтижесінде 45,7% респондент эксперименттік жұмыстарды сабақтарының тек 0-20%-ында орындайтыны белгілі болды (2-сурет).

Ал, орындалған физикалық эксперименттердің көпшілігін 37,1% респондент виртуалды зертханалық жұмыс арқылы жасайды. Эксперименттік жұмысқа мұғалімдердің көпшілігі, яғни 62,8%-ы сабақ уақытының 5-10 минутын арнайды (3-сурет). Бұл барлық сабақ уақытының 11,1-22,2%-ы.



Сурет 2. Физика сабақтарындағы эксперименттік жұмыстарды орындау жиілігі



Сурет 3. Физика сабақтарындағы эксперименттік жұмыстардың орташа орындалу уақыты

Эксперименттік жұмыстарды өткізудегі ең үлкен кедергілердің қатарына құрал-жабдықтардың жетіспеушілігін респонденттердің 80%-ы қосса, оқу бағдарламасының тығыздығын 34,3%-ы таңдаған (4-сурет).



Сурет 4. Эксперименттік жұмыстарды өткізудегі кедергілер тізімі

Сауалнама нәтижесінде мақалада жоғарыда көрсетілген мәселенің бір шешімі ретінде оқушыларға физикалық заңдардың практикада қолданылуын көруге мүмкіндік беретін практикалық сабақтар, зертханалық жұмыстар, эксперименттер мен демонстрациялар саны мен оларға бөлінетін сабақ уақытын көбейту қажет екендігін және халықаралық оқушылардың білім деңгейін анықтайтын зерттеулерде үздік нәтиже көрсеткен мемлекеттердің білім беру бағдарламаларын талдап, үздік тұстарын өз практикамызда қолдану қажеттігін ұсынамын.

Осы өзекті мәселені ескере келе, бұл жұмыстың мақсаты: Қазақстандық орта мектеп оқушыларының физика пәні бойынша функционалдық сауаттылықтары мен эксперименттік құзыреттіліктерін арттыру әдістерін талдау.

Мақсатқа жету үшін келесідей міндеттерді қойдым:

- Функционалдық сауаттылық деңгейін анықтау мақсатында ұйымдастырылатын PISA халықаралық зерттеуінің нәтижелерін талдау;
- Сингапур мен Қазақстанның орта мектептерінде физика пәнін оқытудағы ерекшеліктерді салыстырмалы түрде талдау;
- Екі елдің білім беру жүйелеріндегі негізгі айырмашылықтарды анықтау.
- Қазақстандық орта мектеп оқушыларының функционалдық сауаттылықтары мен эксперименттік құзыреттіліктерін арттыруға бағытталған жүйелі шараларды ұсыну.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу материалдары ретінде Сингапурдың «Physics Matters for GCE 'O' Level» оқулығы мен Қазақстанның 8-сыныпқа арналған «Мектеп» баспасының физика оқулығы таңдалды. «Physics Matters»

оқулығы Сингапурдың білім министрлігі (MOE) және Сингапур емтихандары мен ассессмент Кеңесі (SEAB) белгілеген физика бойынша GCE 'O' Level оқу бағдарламасының қатаң талаптарына сәйкес әзірленген. Ол емтихандарда кездесетін барлық қажетті тақырыптар мен тұжырымдамаларды қамтиды. «Physics Matters» тапсырмаларды шешудің көптеген мысалдарын, материалды бекітуге арналған жаттығуларды, сондай-ақ студенттерге емтиханға дайындалуға көмектесетін практикалық тапсырмаларды қамтиды. Қазақстанның 8-сыныпқа арналған «Мектеп» баспасының физика оқулығы ҚР Білім және ғылым министрлігі бекіткен, орта мектептерде ең кеңінен қолданылатын кітап. Сингапур мен Қазақстанның орта мектеп білім беру жүйелерінің құрылымы мен бағдарламалары да зерттеу материалы ретінде пайдаланылды.

Сингапур мен Қазақстанның физика оқулықтарындағы материалдарды салыстыру арқылы екі елдің оқу бағдарламаларының айырмашылықтарын анықтау мақсатында салыстырмалы талдау әдісі қолданылды. Бұл әдіс оқулықтарда қамтылған тақырыптар, дидактикалық материалдар (формулалар, графиктер, есептер), сондай-ақ теория мен практиканың арақатынасын талдауға мүмкіндік берді. Сингапур мен Қазақстанның білім беру жүйелерін сипаттау арқылы зерттеудің жалпы құрылымын құру үшін дескриптивті әдіс қолданылды. Бұл әдіс әр елдің оқыту жүйесіндегі негізгі ерекшеліктер мен кемшіліктерді талдауға бағытталды.

Сонымен қатар, осы зерттеу аясында Сингапурлық білім беру технологиясына негіздей отырып, теориялық тұжырымдарды практикамен ұштастыру мақсатында 8-сынып оқушыларына арналған «Эксперименттік физика негіздері» атты элективті курс бағдарламасы әзірленді[12]. Элективті курс Алматы қаласы №178 мамандандырылған лицейдің және №200 мектеп-гимназияның оқу үдерістеріне енгізілді. Бұл курс аптасына 1 сағат, жалпы 34 сағатқа есептелген. Курстың негізгі мақсаты – оқушылардың физика пәні бойынша эксперименттік құзыреттіліктерін қалыптастыру және дамыту, теориялық білім мен практикалық іс-әрекет арасындағы алшақтықты жою.

Курс барысында оқушылар қарапайым қолдан жасалынған шағын зертханалық құрылғыларды қолдануға, олардың құрастырылу техникасымен жақын танысуға және қарапайым физикалық құралдарды қолдан жасай отырып, физикалық құбылыстарды өз бетінше зерттеуге мүмкіндік алды.

Сингапурлық әдістемеде оқушыға «неліктен?» сұрағын қою және оған толық жауап іздеуге итермелеу маңызды. Біздің құрылғымыз арқылы да «неліктен тізбектей жалғауда шамдар әлсіз жанады?» немесе «неліктен параллель жалғауда бір шам сөнсе, қалғандары

жанып тұрады?» деген сұрақтарды талқылау арқылы оқушылар физикалық құбылыстардың артында жатқан себеп-салдарлық байланыстарды терең түсінеді.

Сингапурдың білім беру тәжірибесінде мұндай қарапайым әрі тиімді демонстрациялық құралдарды кеңінен қолдану – қалыпты тәжірибе. Олар оқушылардың қызығушылығын арттырып, оларды ғылымға жетелейді.

Нәтижелер мен талқылау

PISA халықаралық зерттеу қорытындысы бойынша ең үздік нәтижеге ғана қол жеткізіп қоймай, білім беру саласының көшбасшысы, ғылым мен технологияда үлкен жетістіктерге жетіп, тұрақты экономикалық даму жолына түскен мемлекеттердің бірі – оңтүстік-шығыс Азияда орналасқан Сингапур елі. Сингапур PISA халықаралық зерттеуінде үш бағыт бойынша да (оқу сауаттылығы, математика, жаратылыстану) жоғары нәтижелерді көрсетіп келеді. Оның ішінде жаратылыстану пәндері (физика, химия, биология, география) бойынша зерттеуге қатысушы барлық мемлекеттер арасында 2015 және 2018 жылдары 1-орын, 2022 жылы 2-орынға жайғасты. Сингапурде оқыту процесі білімді нақты өмірлік жағдайларда қолдануға бағытталған. Оқушылар практикалық мәселелерді шешуге, өз білімдерін іс жүзінде қолдануға және күнделікті өмірде пайдаға асыруға үйренеді. Сингапурдың білім беру жүйесіндегі осы тенденция әлем мемлекеттері үшін үлгі болып табылады.

Сингапур орта мектебінде физика курсын оқыту бағдарламасы мен Қазақстандағы физика курсын оқыту бағдарламасының айырмашылықтарына тоқталмас бұрын, Сингапур білім беру жүйесінің ерекшеліктерін қарастырайық. Сингапурдың орта мектеп білім беру жүйесінің құрылымы төмендегі 1-кестеде көрсетілген [13].

Кесте 1 – Сингапур мемлекетінің орта мектеп білім беру жүйесінің құрылымы

Оқу деңгейі	Оқушы жасы	Сипаттамасы
Бастауыш	7-12	Primary 1-4 (бастауыш сыныптар 1-4): негізгі пәндер оқытылады (ағылшын тілі, ана тілі, математика, жаратылыстану, әлеуметтік зерттеулер, өнер, музыка, дене шынықтыру); Primary 5-6 (жоғары бастауыш сыныптар 5-6): Primary School Leaving Examination (PSLE) қорытынды емтиханына дайындық жүргізіледі.
Орта	13-16/17	PSLE-ден кейін оқушылар нәтижелеріне байланысты әртүрлі бағыттарға бөлінеді:

		- Express (Экспресс): 4 жыл, GCE 'O' Level емтихандарын тапсыруға дайындалады; - Normal (Academic) (қалыпты (академиялық)): 4 жыл, GCE 'N' Level емтихандарын тапсыруға дайындалады. Сонымен қатар, GCE 'O' Level курсында оқуды жалғастыруға болады; - Normal (Technical) (қалыпты (техникалық)): 4 жыл, техникалық дағдыларға баса назар аударып техникалық білім беру институтына (ITE) түсуге дайындалады.
Жоғары (ЖОО дайындық деңгейі)	17-18/19	Junior College (Кіші колледж): 2 жыл, университетке түсу үшін GCE 'A' Level емтихандарын тапсыруға дайындалады. Millennia Institute (Милленниа институты): 3 жыл, университетке түсудің балама жолы, оқуға көбірек уақыт қажет оқушылар үшін қолайлы. Polytechnic (Политехникалық институт): 3 жыл, техникалық және кәсіптік мамандықтар бойынша оқыту жүргізіледі.

Сингапур білім беру жүйесі айтарлықтай вариативтілікке ие, яғни оқушылардың жеке қажеттіліктеріне бағытталып, әр оқушыға өз жолын табуға мүмкіндік береді. Осы себепті Сингапур білім беру жүйесінің бірнеше бағыттары бар екенін ескеру маңызды.

4 жылға созылатын Сингапур білім беру жүйесіндегі Express (Express) деңгейі қазақстандық білім беру жүйесіндегі келесі деңгейлерге сәйкес келеді:

- 13-14 жылдарға сәйкес келетін Express бағдарламасының бірінші кезеңін Қазақстандағы 8-9 сыныптармен салыстыруға болады. Осы кезеңде студенттер негізгі пәндер бойынша негізгі білім алады және одан әрі мамандандыруды таңдауға дайындалады;

- 15-16 жылдарға сәйкес келетін Express бағдарламасының қорытынды кезеңдері Қазақстандағы 10-11 сыныптардағы білім беру жүйесі деңгейіне жақын. Осы уақытта оқушылар GCE 'O' Level қорытынды емтихандарына дайындалу кезінде пәндерді тереңдетіп оқиды, оларды күрделілік деңгейі мен маңыздылығы бойынша Қазақстандағы бірыңғай ұлттық тестілеумен (ҰБТ) салыстыруға болады.

Қазақстанда шамамен 8-11 сыныптарға сәйкес келетін Сингапурдағы Express деңгейінде физиканы оқыту үшін және GCE 'O' Level емтиханына дайындалуға бағытталған түрлі оқулықтар мен ресурстар пайдаланылады. Мектеп оқулықтарының қолданылуы мектепке байланысты түрліше болуы мүмкін. Дегенмен, ең танымал және кеңінен қолданылатын «Physics Matters for GCE 'O' Level» оқулығы болып табылады. Оны елдегі жетекші оқу әдебиеті баспасы болып табылатын Marshall Cavendish Education басып шығарады.

Кітапта емтихан сұрақтарының мысалдары және оларды шешуге арналған кеңестер берілген. Оқулық тек теориялық білім беріп қана қоймай, сонымен қатар эксперименттер жүргізу, физикалық құбылыстарды талдау және есептерді шешу сияқты практикалық дағдыларды дамытуға көп көңіл бөледі. «Physics Matters» Сингапурдағы Express деңгейіндегі ең танымал физика оқулықтарының бірі және мемлекеттік пен жеке мектептерде кеңінен қолданылады. Физика бойынша GCE 'O' Level деңгейіне дайындалуға арналған басқа да жақсы оқулықтар болғанымен, «Physics Matters» өзінің толықтығымен, айқын құрылымымен және Сингапурдың емтихан жүйесінің талаптарына бағдарлануымен ерекшеленеді. Бұл кітап осы деңгейге арналған физика оқулықтарының арасында «алтын стандарт» болып саналады.

Төмендегі 2-кестеде Сингапур мемлекетіндегі жоғарыда айтылған «Physics Matters for GCE 'O' Level» оқулығы мен Қазақстандағы білім беру процесінің маңызды бөлігі болып табылатын, мемлекеттік стандарттарға сәйкес әзірленіп, ҚР Білім және ғылым министрлігі бекіткен, орта мектептерде ең кеңінен қолданылатын 8-сыныпқа арналған «Мектеп» баспасының физика оқулығы электростатика тарауының барлық тақырыптары көрсетілген.

Кесте 2 – Сингапурлық «Physics Matters» оқулығы мен Қазақстандық 8-сыныпқа арналған «Физика» оқулығындағы электростатика тарауы тақырыптары

Физика курсы электродинамика бөлімі электростатика тарауы	
«Marshall Cavendish Education» баспасы «Physics Matters» оқулығы, Сингапур, 2023	«Мектеп» баспасы 8-сыныпқа арналған «Физика» оқулығы, Қазақстан, 2018
1. What Are Electric Charges and Fields? (Электр зарядтары мен өрістері дегеніміз не?) 2. How Are Objects Electrostatically Charged? (Нысандар электростатикалық түрде қалай зарядталады?) 3. What Are Some Examples of Electrostatic Charging?	1. Электр заряды. Денелердің электрленуі 2. Электр зарядының сақталу заңы. Кулон заңы 3. Электр өрісі. Электр өрісінің кернеулігі. Электростатикалық өрістің күш сызықтары 4. Электр өрісінің потенциалы және потенциалдар айырымы 5. Өткізгіштер мен диэлектриктер

(Электростатикалық зарядтаудың қандай мысалдары бар?)	6. Электрсыйымдылық. Конденсатор

Бұл кітаптар физика курсы электродинамика бөлімі электростатика тарауын орта мектеп оқушыларына оқытуда қос елде қолданылатын ең негізгі кітаптар.

Жоғарыдағы 2-кестеден көріп отырғанымыздай Сингапурлық «Physics Matters» оқулығында электростатика тарауы 3 тақырыпқа бөлініп оқытылса, Қазақстандық 8-сыныпқа арналған «Физика» оқулығында электростатика тарауы 6 тақырыпқа бөлініп оқытылады. Ендігі кезекте аталған екі кітап бойынша электростатика тарауын оқытуда қолданылған дидактикалық материалдар (формулалар, тұрақты шамалар, суреттер, графиктер, тақырып соңындағы есептер) санын 3-кестеден көрсек болады.

Кесте 3 – Сингапурлық «Physics Matters» оқулығы мен Қазақстандық 8-сыныпқа арналған «Физика» оқулығы электростатика тарауындағы дидактикалық материалдар саны

Физика курсы электродинамика бөлімі электростатика тарауы	
«Marshall Cavendish Education» баспасы «Physics Matters» оқулығы, Сингапур, 2023	«Мектеп» баспасы 8-сыныпқа арналған «Физика» оқулығы, Қазақстан, 2018
Формулалар	
0	31
Тұрақты шамалар	
1	6
Суреттер	
40	40
Графиктер	
1	0
Тақырып соңындағы есептер	
0	29

Әрине, жоғарыда салыстырмалы түрде көрсетілген 3-кестеге қарап оқулықтың білім беру процесіндегі сапасы туралы қорытынды жасауға болмайды. Дегенмен, Сингапурлық білім беру жүйесінде физика курсын оқытудағы педагогикалық әдіс-тәсілдері мен оқу мақсаттары Қазақстандық оқытумен ерекшелінетіні көрінеді. Сингапурлық білім беру жүйесінде орта мектеп оқушыларына алғаш электростатика бөлімінің физикалық заңдылықтары мен құбылыстары оқытылу барысында акцент физикалық есептерді шығаруға емес, оның мәнін түсінуге қойылған. Яғни, жоғарыдағы 3-кестеден көріп

отырғанымыздай «Physics Matters» оқулығында электростатика тарауы бойынша ешқандай формула мен есептер берілмеген. Сингапурлық білім беру жүйесінің ерекшеліктері мен артықшылықтарын талдай отырып жазылған шетелдік және отандық мақалаларда [14, 15, 16] функционалдық сауаттылыққа ерекше мән беретіні және оқу процесінде оқушылардың эксперименттік құзыреттіліктерін артыруға негізделген демонстрациялық, зертханалық тәжірибелерге басымдық беретіні көрсетілген.

Сондықтан, мақсатты түрде эксперименттік білім беруге негізделген әдістемелік тәсілдің тиімділігін бағалау мақсатында 2023-2024 және 2024-2025 оқу жылдарында Алматы қаласының №178 мамандандырылған лицейі мен №200 мектеп-гимназиясында педагогикалық эксперимент жүргізілді. Зерттеу барысында 8-сынып оқушыларына арналған Сингапурлық эксперименталды тәжірибеге негізделген «Эксперименттік физика негіздері» атты элективті курс бағдарламасы әзірленіп, эксперименттік сыныптарда қолданылды.

Зерттеуге жалпы саны 8 сынып, 225 оқушы қатысты. Эксперименттік топтардағы оқушылар жаңа бағдарлама бойынша оқытылса, бақылау топтарындағы оқушылар дәстүрлі оқыту әдістемесімен білім алды. Педагогикалық тәжірибенің тиімділігін анықтау үшін әр жарты жылдық соңында оқушылардың эксперименттік құзыреттіліктеріне диагностикалық бақылау жүргізілді. Бақылау құралы ретінде PISA халықаралық зерттеуінің сұрақтарына ұқсас 40 сұрақтан тұратын тест тапсырмалары қолданылды. Әр дұрыс жауап 1 баллмен бағаланды.

Төмендегі 4-кестеде бақылау жұмысының нәтижелері көрсетілген.

Кесте 4 - педагогикалық эксперимент нәтижелері

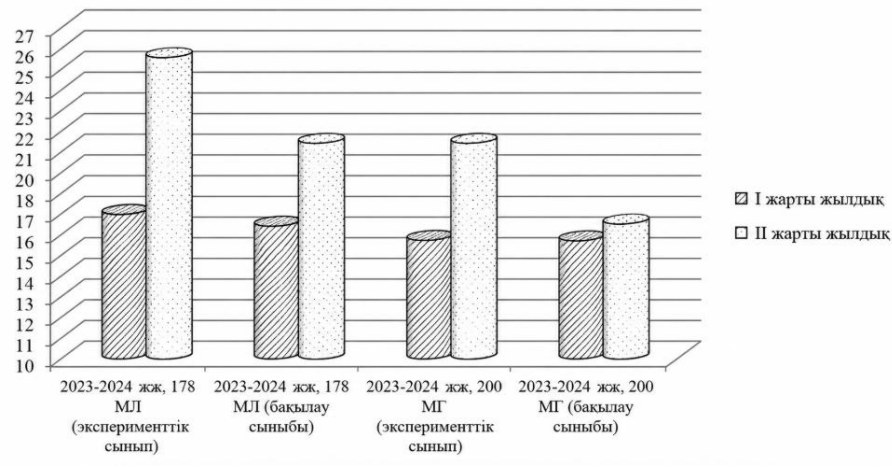
Бақылау кезеңі	№178 мамандандырылған лицей, эксперименттік сынып	№178 мамандандырылған лицей, бақылау сыныбы	№200 мектеп-гимназия, эксперименттік сынып	№200 мектеп-гимназия, бақылау сыныбы
2023-2024 жж, I жарты жылдық	17,2	16,8	15,9	15,6

2023-2024 жж, II жарты жылдық	25,4	20,9	21	16,4
2024-2025 жж, I жарты жылдық	18,5	18,1	17,7	17,5
2024-2025 жж, II жарты жылдық	26,3	20,1	22,4	17,6

«Эксперименттік физика негіздері» элективті курсының оқушылардың білім деңгейін арттырудағы нақты әсерін айқындау мақсатында 4-кестедегі деректерді талдап, эксперименттік және бақылау сыныптарының нәтижелерін салыстырмалы түрде пайызбен қарастырайық.

2023-2024 оқу жылы I жарты жылдықта №178 лицейдегі эксперименттік сыныптың нәтижесі (17.2 балл) бақылау сыныбына (16.8 балл) қарағанда 2.4% жоғары. Ал, №200 мектеп-гимназиядағы эксперименттік сыныптың нәтижесі (15.9 балл) бақылау сыныбына (15.6 балл) қарағанда 1.9% жоғары болған.

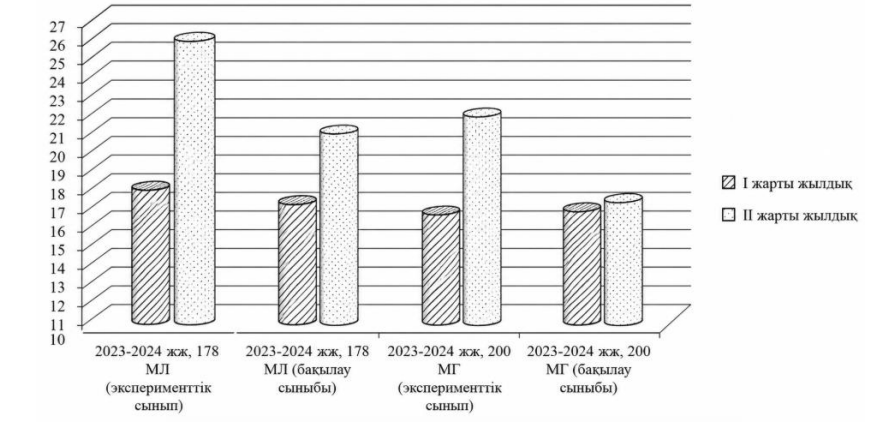
II жарты жылдықта №178 лицейдегі эксперименттік сыныптың нәтижесі (25.4 балл) бақылау сыныбына (20.9 балл) қарағанда 21.5% жоғары. Ал, №200 мектеп-гимназиядағы эксперименттік сыныптың нәтижесі (21.0 балл) бақылау сыныбына (16.4 балл) қарағанда 28% жоғары болды. 2023-2024 оқу жылындағы нәтижелер төмендегі 5-суретте көрсетілген.



Сурет 5. 2023-2024 оқу жылындағы эксперименттік бақылау нәтижелері

2024-2025 оқу жылы I жарты жылдықта №178 лицейдегі эксперименттік сыныптың нәтижесі (18.5 балл) бақылау сыныбына (18.1 балл) қарағанда 2.2% жоғары, ал №200 мектеп-гимназиядағы эксперименттік сыныптың нәтижесі (17.7 балл) бақылау сыныбына (17.5 балл) қарағанда 1.1% жоғары болды.

II жарты жылдықта №178 лицейдегі эксперименттік сыныптың нәтижесі (26.3 балл) бақылау сыныбына (20.1 балл) қарағанда 30.8% жоғары, ал №200 мектеп-гимназиядағы эксперименттік сынып (22.4 балл) бақылау сыныбына (17.6 балл) қарағанда 27.3% жоғары нәтиже көрсетті. 2024-2025 оқу жылындағы нәтижелер төмендегі 6-суретте көрсетілген.



Сурет 6. 2024-2025 оқу жылындағы эксперименттік бақылау нәтижелері

Бірінші жартыжылдықта эксперименттік және бақылау сыныптарының нәтижелері бір-біріне жақын болғанымен, екінші жартыжылдықта эксперименттік сыныптардың көрсеткіштері 21-31% аралығында жоғары болған. Бұл «Эксперименттік физика негіздері» элективті курсының ұзақ мерзімді оқыту процесінде өзінің тиімділігін толық көрсететінін дәлелдейді. Ол оқушылардың эксперименттік және практикалық дағдыларын айтарлықтай жақсартып, соның нәтижесінде олардың PISA зерттеуінің сұрақтарына дұрыс жауап беру пайызының артуына әкелді.

Анализ қорытындысы жүргізілген педагогикалық эксперименттің нәтижесінде зерттеуге қойылған мақсатымызға жеткендігімізді көрсетеді. PISA халықаралық зерттеуінде Қазақстан Республикасы оқушыларының қанағаттанарлықсыз нәтиже көрсетуі оқушылардың эксперименттік құзіреттіліктерінің төмен болуымен, эксперименттер мен зертханалық жұмыстардың физика сабақтарында жетіспеушілігімен тікелей байланысты екені анықталды. Біздің педагогикалық зерттеуіміздің гипотезасы расталды.

Қорытынды. Қазақстанның білім беру жүйесі халықаралық деңгейдегі зерттеулердің, соның ішінде PISA нәтижелерінің, білім сапасының көрсеткіштері мен функционалдық сауаттылықты бағалаудың маңызды құралы екенін дәлелдеді. Алайда талдау нәтижелері көрсеткендей, қазақстандық оқушылардың функционалдық сауаттылығы төмен деңгейде қалып отыр, бұл олардың алған білімдерін күнделікті өмірде қолданудағы қиындықтарынан байқалады.

Бұған негізгі себептердің бірі – оқу үдерісінің формальды білім беруге негізделуі, яғни теория мен формулаларды жаттауға басымдық беріліп, олардың шынайы өмірлік жағдайларда қолданылуы ескерілмейді. Сонымен қатар, оқу материалдарының көлемі мен пәнді оқытуға бөлінген сағаттардың арасындағы сәйкессіздік, оқу бағдарламасының күрделілігі, және тәжірибелік сабақтарға уақыттың аз бөлінуі оқушылардың білім сапасына теріс әсер етуде.

Сингапурдың білім беру жүйесінің тәжірибесі Қазақстан үшін маңызды үлгі бола алады. Бұл елдің физика пәнін оқытудағы басты ерекшелігі – оқушыларды алған білімдерін нақты өмірлік мәселелерді шешуде қолдануға үйретуге бағытталуы. Зертханалық жұмыстар, практикалық тапсырмалар, және физикалық заңдардың тәжірибедегі маңыздылығын көрсету – Сингапур оқыту жүйесінің негізгі ұстанымдары.

Қазақстандық білім беру жүйесін жетілдіру мақсатында төмендегі шараларды жүзеге асырған тиімді деген болжам жасаймын:

- Физика пәнін оқытуда тәжірибелік жұмыстар мен эксперименттер санын көбейту арқылы оқушылардың білімдерін өмірде қолдану дағдыларын дамыту мақсатында практикалық сабақтарға басымдық беру;

- Оқу материалдарының көлемін және оны игеру үшін қажетті уақытты тиімді сәйкестендіре отырып бағдарламаларды оңтайландыру;

- PISA нәтижелерінде жоғары көрсеткіштерге қол жеткізген елдердің үздік практикаларын зерделеп, қазақстандық білім беру жүйесіне бейімдеу;

- Оқушыларды стандартты алгоритмдерді қайталауға емес, мәселені шешудің баламалы жолдарын іздеуге бағыттай отырып, оқышылардың сыни ойлау қабілеттері мен функционалдық сауаттылығын дамытуға бағытталған оқыту әдістерін енгізу.

Осындай жүйелі шаралар оқушылардың функционалдық сауаттылығын арттыруға, алған білімдерін практикада қолдана алу дағдыларын қалыптастыруға, және халықаралық зерттеулерде жоғары нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік береді. Қазақстанның білім беру жүйесі жаһандық деңгейде бәсекеге қабілетті болу үшін жаңартылған тәсілдер мен ұстанымдарды енгізуді жалғастыруы қажет.

Қорыта келе, Қазақстанның білім беру жүйесін дамыту және халықаралық зерттеулерде жоғары нәтижелерге қол жеткізу үшін жаратылыстану пәндерін оқытуда, сабақ барысында эксперименттік және практикалық әдістерге басымдық беру қажет. Сондай-ақ, мемлекеттік білім беру басқармалары мектептерді қажетті құрал-жабдықтармен қамтамасыз етіп, заманауи зертханалар мен тәжірибелік жұмыстарды өткізуге қолайлы жағдай жасау керек. Бұл оқушылардың теориялық білімдерін практикада бекітуге мүмкіндік береді.

Әдебиеттер

1. Орысша-қазақша түсіндірме сөздік: Педагогика / О 74 Жалпы редакциясын басқарған э.ғ.д., профессор Е. Арын - Павлодар: "ЭКО" ҒӨФ. 2006. - 482 б.

2. Некрылов С.С., Рахманкулова Г.А. Причины формальных знаний // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 8. – С. 90-91.

3. Хуторской А.В. Современная дидактика: теория и практика. — М.: Эйдос, 2001. — 288 с.

4. Давыдов, Н.Е. Развитие экспериментальных компетенций учителей и учащихся по физике. Журнал: "Естественные науки". 2020. 25(2). 56-63.

5. Қасымова, А.Ш. Эксперименттік құзыреттілікті дамыту: Теория және тәжірибе. Қазақстанның білім беру жүйесі. 2021. 45(1), 89-94.

6. Иманбекова, Г.Қ., Дәулетбекова, А.А., & Құдайбергенова, Т.Б. Эксперименттік құзыреттілікті қалыптастыруда физика пәнінің рөлі.

Қазақстанның білім беру жүйесі: жаңартылған тәсілдер мен оқыту әдістері. Алматы: Ұлттық баспа. 2020.

7. Сәтібаев, Е.Қ., & Жұмабеков, Ж.Қ. Физика пәні арқылы эксперименттік құзыреттілікті дамыту. Білім және ғылымдағы инновациялық зерттеулер. 2020. 12(3), 45-53.

8. Сухова, М.В., & Яковлев, В.А. Развитие экспериментальной компетенции: в контексте преподавания физики. Российский журнал образования и науки. 2020. 15(2), 30-38. https://doi.org/10.1234/russianscience

9. Гришин, Н.И. Формирование экспериментальной компетенции с помощью математических методов и статистического анализа. Основы естественных наук. 2020. 9(4), 77-84. https://doi.org/10.5678/physicsresearch

10. https://www.oecd.org/pisa/

11.https://kaz.inform.kz/news/ministr-kazakstandyk-okushylar-bilimderin-koldana-almaydy_a3566393/

12. Әкбар Н.Ж. // Эксперименттік физика негіздері. Элективті курс бағдарламасы. – 2025.

13. www.moe.gov.sg

14. Ang, W. L., & Lee, Y. J. Inquiry-Based Science Education in Singapore: Practices and Outcomes. Science Education International, 29(2). 2018. 123–134.

15. Toh, K. A. The Role of Practical Work in Science Education in Singapore. Asia-Pacific Science Education Journal, 5(3). 2019. 45–60.

16. Э.А. Мусаева, Ж.С. Аубакирова, Г.Р.Сейфуллина // Қазіргі Қазақстандық және Сингапурлық жоғары білім беру модельдерінің тарихи өзара байланысы. – 2022.

Резюме

В данной статье исследуются пути развития системы образования Казахстана на основе результатов международных исследований PISA и опыта Сингапура. Анализируется современное состояние казахстанской системы образования и уровень функциональной грамотности учащихся, в том числе рассматриваются проблемы преподавания физики, трудности применения знаний учащихся в повседневной жизни.

В статье отмечается формирование навыков «формального знания» при изучении курса физики, то есть неспособность учащихся применять теоретические знания в реальных жизненных ситуациях. Учитывая, что Казахстан показал более низкие результаты в исследовании PISA, одним из решений совершенствования системы образования предлагаю увеличение количества практических занятий, лабораторных работ и экспериментов. Кроме того, подчеркивается, что необходимо уделять особое внимание развитию практических навыков в учебных программах.

Ключевые слова: *PISA, Сингапур, система образования, экспериментальная компетентность, функциональная грамотность, физика, глава электросатика.*

Summary

This article explores ways to develop Kazakhstan's education system based on the results of PISA international research and Singapore's experience. The article analyzes the current state of the Kazakh education system and the level of functional literacy of students, including the problems of teaching physics, the difficulties of applying students' knowledge in everyday life.

The article notes the formation of "formal knowledge" skills when studying a physics course, that is, the inability of students to apply theoretical knowledge in real-life situations. Given that Kazakhstan showed lower results in the PISA study, one of the solutions to improving the education system is to increase the number of practical classes, laboratory work and experiments. In addition, it is emphasized that special attention should be paid to the development of practical skills in educational programs.

Keywords: *PISA, Singapore, education system, experimental competence, functional literacy, physics, chapter electrostatics.*

САНАЛЫ ҰРПАҚ

ОӘК: 159.99

СЫНИ ТҰРҒЫДАН ОЙЛАУДЫ ДАМЫТУҒА ЭМОЦИЯЛЫҚ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ ӘСЕРІ ОҚУШЫЛАРДЫҢ КӨШБАСШЫЛЫҚ ҚАСИЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

Еркінбекова М.А.,
психология ғылымдарының кандидаты, Q University
«Психология және журналистика» академиялық мектебінің
қауымдастырылған профессоры

Аннотация. *Бұл мақалада эмоциялық интеллекттің сыни тұрғыдан ойлауды дамытудағы рөлі және оның оқушылардың көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыруға әсері қарастырылады. Зерттеу барысында эмоциялық интеллект, сыни ойлау және көшбасшылық арасындағы өзара байланыс теориялық және эмпирикалық тұрғыда талданды. Нәтижелер эмоциялық интеллекттің жоғары деңгейі оқушылардың аналитикалық ойлау қабілетін арттырып, көшбасшылық дағдылардың қалыптасуына оң ықпал ететінін көрсетті. Зерттеу білім беру процесінде эмоциялық интеллектті дамытуға бағытталған әдістерді енгізудің қажеттілігін дәлелдейді.*

Түйін сөздер: *эмоциялық интеллект, сыни ойлау, көшбасшылық, білім беру, тұлғалық даму.*

Қазіргі жаһандану және цифрландыру жағдайында білім беру жүйесінің алдында тұрған негізгі міндеттердің бірі – тек білімді меңгерген емес, сонымен қатар сыни тұрғыдан ойлай алатын, эмоциялық тұрғыда тұрақты және көшбасшылық қабілеті қалыптасқан тұлғаны тәрбиелеу болып табылады. XXI ғасыр дағдыларының ішінде сыни ойлау, эмоциялық интеллект және көшбасшылық қасиеттер ерекше орын алады, себебі олар тұлғаның әлеуметтік бейімделуін, кәсіби табыстылығын және өмірлік шешім қабылдау сапасын айқындайды.

Сыни тұрғыдан ойлау – ақпаратты талдау, салыстыру, бағалау және негізделген қорытынды жасау қабілеті ретінде қазіргі білім берудің басты нәтижелерінің бірі болып саналады. Алайда сыни ойлау тек когнитивтік процесс ретінде ғана емес, тұлғаның эмоциялық

жағдайымен тығыз байланысты құбылыс ретінде қарастырылуы қажет. Себебі эмоциялық тұрақтылық пен өзін-өзі реттеу қабілеті төмен болған жағдайда оқушының объективті ойлау, дәлелді шешім қабылдау мүмкіндігі шектеледі.

Осы тұрғыда эмоциялық интеллект ұғымы ерекше маңызға ие. Эмоциялық интеллектті алғаш ғылыми тұрғыда негіздеген Питер Сэловей мен Джон Майэр зерттеулерінде адамның өз эмоцияларын түсінуі мен басқаруы оның танымдық процестеріне тікелей әсер ететіні дәлелденген. Кейін Даниэл Големан бұл ұғымды кеңейтіп, эмоциялық интеллекттің тұлғалық жетістік пен көшбасшылықтың негізгі факторы екенін көрсетті.

Бүгінгі таңда білім беру кеңістігінде оқушылардың көшбасшылық қасиеттерін дамыту мәселесі де өзекті болып отыр. Көшбасшылық – тек басқару қабілеті емес, ол жауапкершілік, бастамашылдық, шешім қабылдай алу және әлеуметтік өзара әрекеттесу дағдыларының жиынтығы. Бұл қасиеттердің қалыптасуы оқушының сыни ойлау деңгейіне және эмоциялық интеллектінің дамуына тікелей тәуелді.

Сондықтан «сыни тұрғыдан ойлауды дамытуға эмоциялық интеллекттің әсері оқушылардың көшбасшылық қасиеттерін қалыптастыру факторы ретінде» қарастыру – қазіргі педагогика мен психология ғылымдарының түйісу нүктесіндегі маңызды ғылыми мәселе болып табылады. Бұл бағыттағы зерттеулер білім беру процесінде тұлғалық-бағдарланған тәсілді жетілдіруге, оқушылардың ішкі әлеуетін ашуға және олардың әлеуметтік тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Осыған байланысты, аталған тақырыпты зерттеу қазіргі білім беру жүйесінің сапасын арттыруға, оқушылардың тұлғалық және кәсіби дамуын қамтамасыз етуге бағытталған өзекті ғылыми-практикалық мәселе ретінде қарастырылады.

Эмоциялық интеллект, сыни тұрғыдан ойлау және көшбасшылық мәселелері психология мен педагогика ғылымында әртүрлі ғылыми ракурстарда қарастырылып келеді. Бұл ұғымдардың өзара байланысын түсіну үшін оларды жеке-жеке зерттеген ғылыми мектептер мен авторлардың көзқарастарын талдау маңызды.

Эмоциялық интеллект теориясы алғаш рет Питер Сэловей мен Джон Майэр еңбектерінде когнитивтік-эмоциялық қабілет ретінде қарастырылды. Олардың көзқарасы бойынша, эмоциялық интеллект – адамның эмоцияларды қабылдау, түсіну, пайдалану және реттеу қабілеттерінің жиынтығы. Бұл модель эмоциялық процестердің танымдық қызметпен тығыз байланыста екенін көрсетеді, яғни эмоциялар ойлау сапасына әсер ететін маңызды фактор болып табылады.

Кейін Д.Големан эмоциялық интеллектті тұлғаның әлеуметтік тиімділігі мен кәсіби табыстылығы тұрғысынан қарастырып, оны көшбасшылықтың негізгі компоненттерінің бірі ретінде сипаттады. Ол эмоциялық интеллекттің бес негізгі компонентін (өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, мотивация, эмпатия және әлеуметтік дағдылар) бөліп көрсетіп, олардың басқарушылық және көшбасшылық қызметтегі рөлін дәлелдеді. Осылайша, эмоциялық интеллект тұлғаның әлеуметтік өзара әрекеттесу сапасын арттыратын фактор ретінде қарастырылады.

Сыни тұрғыдан ойлау мәселесін зерттеген ғалымдар бұл ұғымды негізінен когнитивтік қабілет ретінде сипаттайды. Мысалы, Р.Эннис сыни ойлауды «саналы және рефлексивті ойлау» ретінде анықтап, оның негізгі дағдыларына талдау, бағалау, интерпретация және аргументацияны жатқызады. Оның көзқарасында сыни ойлау – логикалық және дәлелді шешім қабылдауға бағытталған интеллектуалдық процесс.

Ал Р.Паул мен Л. Элдер сыни ойлауды тұлғаның өзін-өзі жетілдіру құралы ретінде қарастырып, оның құрылымына интеллектуалдық стандарттар мен ойлау элементтерін енгізеді. Бұл тәсіл сыни ойлауды тек дағды емес, тұлғалық қасиет ретінде түсіндіреді.

Сыни ойлау мен эмоциялық интеллекттің өзара байланысын зерттеуде интегративті көзқарас қалыптасқан. Мысалы, Х.Гарднер көптік интеллект теориясында тұлға интеллектінің құрамдас бөлігі ретінде тұлғааралық және ішкі тұлғалық интеллектті бөліп көрсетеді. Бұл компоненттер эмоциялық интеллектке жақын және адамның өзін және басқаларды түсіну қабілеті арқылы оның ойлау сапасына әсер етеді.

Көшбасшылық мәселесі де әртүрлі ғылыми бағыттарда зерттелген. К.Левин көшбасшылық стильдерін (авторитарлық, демократиялық, либералдық) зерттей отырып, топтағы эмоционалдық климаттың шешім қабылдау процесіне әсер ететінін көрсетті. Бұл эмоциялық факторлардың көшбасшылықтағы маңызын дәлелдейді.

Ал Б.Басс трансформациялық көшбасшылық теориясында көшбасшының негізгі қасиеттерінің бірі ретінде эмоциялық ықпал ету қабілетін атап өтеді. Оның пікірінше, тиімді көшбасшы тек рационалды емес, сонымен қатар эмоционалды деңгейде де әсер ете алуы тиіс.

Педагогикалық ракурста бұл мәселені қарастырған Л.Выготский тұлғаның дамуын әлеуметтік орта және қарым-қатынас арқылы түсіндіріп, танымдық процестердің эмоциялық факторлармен тығыз байланысын негіздеді. Оның теориясы бойынша, оқыту мен даму процесінде эмоция мен ойлау біртұтас жүйе ретінде әрекет етеді.

Қазақстандық және ТМД ғалымдарының еңбектерінде де тұлғаның эмоциялық және танымдық дамуы әлеуметтік контекстпен байланыста қарастырылады. Мысалы, Қ.Жарықбаев және С. Жакыпов зерттеулерінде тұлғаның психологиялық ерекшеліктері оның әлеуметтік ортасы мен мәдени факторларына тәуелді екені көрсетілген. Бұл көзқарас эмоциялық интеллект пен сыни ойлаудың қалыптасуын әлеуметтік-педагогикалық орта арқылы түсіндіруге мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, талданған ғылыми еңбектерді жүйелей отырып, келесі қорытынды жасауға болады:

1. эмоциялық интеллект – тұлғаның өзін-өзі реттеу және әлеуметтік өзара әрекеттесу қабілеті;

2. сыни тұрғыдан ойлау – ақпаратты өңдеудің жоғары деңгейдегі когнитивтік механизмі;

3. көшбасшылық – осы екі компоненттің интеграциясы негізінде қалыптасатын тұлғалық қасиет.

Осылайша, әртүрлі ғылыми ракурстар эмоциялық интеллект, сыни ойлау және көшбасшылықтың өзара тығыз байланыста екенін дәлелдейді және оларды біртұтас жүйе ретінде қарастырудың ғылыми негізін қалыптастырады.

Соңғы жылдары Қазақстанда эмоциялық интеллект, сыни тұрғыдан ойлау және көшбасшылық мәселелері білім беру контекстінде кешенді түрде зерттеле бастады. Бұл бағыттағы зерттеулер негізінен soft skills (икемді дағдылар) тұжырымдамасы аясында қарастырылып, олардың өзара байланысы мен білім беру сапасына әсері талдануда.

2023–2025 жылдардағы қазақстандық зерттеулерде эмоциялық интеллект пен сыни ойлау көбіне болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігінің маңызды компоненттері ретінде қарастырылады. Мысалы, педагогикалық бағыттағы зерттеулерде эмоциялық интеллект, сыни ойлау, коммуникациялық дағдылар және көшбасшылық қасиеттер біртұтас жүйе ретінде сипатталып, олардың кәсіби мәдениетті қалыптастырудағы рөлі көрсетілген.

Бұл зерттеулердің нәтижелері эмоциялық интеллект пен сыни ойлаудың кәсіби-танымдық даму деңгейімен оң корреляцияда екенін дәлелдейді. Сонымен қатар, көшбасшылық қасиеттердің қалыптасуы осы дағдылардың үйлесімді дамуына тәуелді екені анықталған.

Қазақстандық ғалымдардың тағы бір бағыты – эмоциялық интеллектті педагогикалық қолдау моделі арқылы дамыту мәселесі. 2024–2026 жылдары жүргізілген зерттеулерде мектеп оқушыларының эмоциялық интеллектін дамытуға арналған арнайы психологиялық-педагогикалық модель ұсынылған. Бұл модель үш негізгі блоктан тұрады: мақсаттық, мазмұндық-технологиялық және нәтижелік.

Эксперимент нәтижелері эмоциялық интеллекттің барлық компоненттері (эмоцияны тану, басқару, эмпатия, коммуникация, мотивация) бойынша оң динамика бар екенін көрсеткен.

Бұл зерттеулер эмоциялық интеллекттің тек тұлғалық емес, сонымен қатар оқыту нәтижелеріне әсер ететін фактор екенін дәлелдейді.

Сонымен қатар, қазақстандық ғылыми еңбектерде эмоциялық интеллекттің білім беру нәтижелеріне, әсіресе студенттердің академиялық жетістігі мен мотивациясына әсері қарастырылған. 2024 жылғы зерттеулер эмоциялық интеллекттің жоғары деңгейі оқу жетістігінің артуына және оқушылардың белсенді қатысуына ықпал ететінін көрсетеді.

Бұл тұрғыда эмоциялық интеллект көшбасшылық мінез-құлықтың қалыптасуына ықпал ететін психологиялық негіз ретінде қарастырылады.

Инклюзивті білім беру саласындағы қазақстандық зерттеулерде де эмоциялық интеллекттің рөлі ерекше атап өтіледі. 2025 жылғы еңбектерде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың әлеуметтенуінде эмоциялық интеллекттің шешуші мәнге ие екені дәлелденген. Эмоциялық интеллекттің дамуы олардың коммуникация, бейімделу және әлеуметтік өзара әрекеттесу қабілеттерін жақсартатыны көрсетілген.

Бұл зерттеулер эмоциялық интеллекттің көшбасшылық пен сыни ойлау сияқты жоғары деңгейлі дағдылардың негізін құрайтынын жанама түрде дәлелдейді.

Сыни тұрғыдан ойлау мәселесі де Қазақстанда белсенді зерттелуде. Соңғы ғылыми жұмыстарда сыни ойлау қазіргі ақпараттық қоғам жағдайында тұлғаның маңызды құзыреттілігі ретінде қарастырылып, оны мектеп деңгейінен бастап дамыту қажеттілігі негізделген.

Зерттеушілер сыни ойлаудың дамуы оқушылардың: ақпаратты сараптау қабілетін, жалған ақпаратты анықтау дағдыларын, шешім қабылдау сапасын арттыратынын атап өтеді.

Жалпы алғанда, Қазақстандағы заманауи зерттеулерді жүйелей отырып, келесі ғылыми бағыттарды бөліп көрсетуге болады:

1. Эмоциялық интеллект – soft skills негізі ретінде
2. Сыни ойлау – білім сапасының көрсеткіші ретінде
3. Көшбасшылық – осы екі компоненттің интеграциялық нәтижесі ретінде.

Осылайша, қазақстандық зерттеулер эмоциялық интеллект, сыни ойлау және көшбасшылық қасиеттердің өзара байланысын жанама және тікелей түрде дәлелдеп, оларды білім беру процесінде кешенді дамыту қажеттігін ғылыми тұрғыда негіздейді.

Қазақстанда эмоциялық интеллект, сыни тұрғыдан ойлау және көшбасшылық қасиеттер мәселелері білім беру жүйесінде кешенді ғылыми зерттеу нысанына айналып отыр. Бұл бағыттағы еңбектер әртүрлі теориялық және қолданбалы ракурстарда қарастырылып, аталған құбылыстардың өзара байланысы мен тұлғалық дамудағы рөлі негізделуде.

Тұлғаның эмоциялық дамуы және эмоциялық интеллект мәселелерін зерттеу қазақстандық психология ғылымында терең тамырланған. Бұл бағытта жүргізілген зерттеулерде эмоциялық процестердің тұлғаның әлеуметтік ортада қалыптасатыны, эмоциялық тұрақтылық пен өзін-өзі реттеу қабілеттерінің тұлғалық жетістікке әсер ететіні қарастырылады. Атап айтқанда, Қ. Жарықбаев, С. Жақыпов, Ж. Намазбаева, Г. Уразбаева еңбектерінде тұлғаның психикалық дамуы әлеуметтік-психологиялық факторлармен тығыз байланыста сипатталады. Бұл зерттеулер эмоциялық интеллектті тұлғаның мінез-құлқы мен мотивациясын реттейтін маңызды ішкі механизм ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді.

Сыни тұрғыдан ойлау мәселесі қазақстандық педагогикалық зерттеулерде білім беру нәтижесінің негізгі көрсеткіші ретінде қарастырылады. Бұл бағыттағы еңбектерде сыни ойлау оқушылардың ақпаратты талдау, бағалау және негізделген шешім қабылдау қабілеті ретінде сипатталады. Қ. Құдайқұлов, А. Сарсенбаева, Г. Нұрғалиева зерттеулерінде сыни ойлауды дамыту қазіргі білім беру жүйесінің басты міндеттерінің бірі ретінде негізделеді. Сонымен қатар, сыни ойлау дағдыларының қалыптасуы оқушылардың зерттеушілік қабілеттерін, ақпараттық мәдениетін және академиялық дербестігін арттыратыны көрсетіледі.

Соңғы жылдары қазақстандық ғылыми еңбектерде эмоциялық интеллект, сыни ойлау және көшбасшылық қасиеттерді «soft skills» жүйесі аясында кешенді түрде қарастыру тенденциясы күшейіп отыр. Бұл бағыттағы зерттеулерде аталған құзыреттер тұлғаның кәсіби және әлеуметтік тиімділігінің негізі ретінде сипатталады. А. Абылкасымова, С. Ирсалиев, Г. Кенжебекова еңбектерінде білім беру процесінде икемді дағдыларды дамыту қажеттілігі негізделіп, эмоциялық интеллект пен сыни ойлаудың интеграциясы көшбасшылық қабілеттердің қалыптасуына ықпал ететіні көрсетіледі. Сонымен қатар, интерактивті оқыту әдістері, топтық жұмыс және жобалық тәсілдердің тиімділігі ғылыми тұрғыда дәлелденген.

Көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыру мәселесі де қазақстандық зерттеулерде маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Бұл еңбектерде көшбасшылық тұлғаның әлеуметтік белсенділігі, жауапкершілігі және шешім қабылдау қабілетімен байланысты қарастырылады. Б. Ержанов, М. Тәжібаева, А. Жұмаділов

зерттеулерінде көшбасшылық қасиеттердің дамуы эмоциялық тұрақтылық пен сыни ойлау деңгейіне тәуелді екені көрсетілген. Аталған зерттеулерде топтық өзара әрекеттесу, әлеуметтік тәжірибе және коммуникациялық дағдылардың көшбасшылықты қалыптастырудағы рөлі ерекше атап өтіледі.

Сонымен қатар, инклюзивті және әлеуметтік-психологиялық бағыттағы зерттеулерде эмоциялық интеллекттің тұлғаның әлеуметтік бейімделуіндегі маңызы қарастырылады. Л. Сүлейменова, А. Мұхамбетова еңбектерінде эмоциялық интеллекттің коммуникация, эмпатия және әлеуметтік өзара әрекеттесу процестеріндегі рөлі көрсетіліп, оның ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар үшін маңызы негізделеді. Бұл зерттеулер эмоциялық интеллекттің тек тұлғалық даму ғана емес, әлеуметтік интеграция факторы екенін дәлелдейді.

Жалпы алғанда, қазақстандық заманауи зерттеулерді жүйелей отырып, эмоциялық интеллект, сыни тұрғыдан ойлау және көшбасшылық қасиеттердің өзара тығыз байланыста қарастырылатынын байқауға болады. Эмоциялық интеллект тұлғаның ішкі реттеуші механизмі ретінде, сыни ойлау когнитивтік талдау құралы ретінде, ал көшбасшылық осы екі компоненттің интеграциялық нәтижесі ретінде сипатталады. Осылайша, қазақстандық ғылыми еңбектер аталған құзыреттерді білім беру процесінде кешенді дамыту қажеттігін ғылыми тұрғыда негіздейді.

Қазіргі психологиялық-педагогикалық зерттеулерде эмоциялық интеллект, сыни тұрғыдан ойлау және көшбасшылық қасиеттер өзара тығыз байланысты, бірін-бірі толықтыратын интеграциялық жүйе ретінде қарастырылады. Бұл үш компонент тұлғаның когнитивтік, эмоциялық және әлеуметтік даму деңгейін кешенді түрде сипаттайды.

Эмоциялық интеллект тұлғаның өз эмоцияларын тану, түсіну және басқару қабілетін қамти отырып, оның мінез-құлқы мен танымдық процестеріне тікелей әсер етеді. Эмоциялық тұрақтылығы жоғары тұлға ақпаратты объективті қабылдап, эмоциялық ықпалға берілмей, саналы түрде талдау жасай алады. Осы тұрғыда эмоциялық интеллект сыни тұрғыдан ойлаудың психологиялық алғышарты ретінде көрінеді. Егер тұлға өз эмоцияларын реттей алмаса, онда оның ойлау процесінде субъективтілік басым болып, дәлелді шешім қабылдау қабілеті төмендейді.

Сыни тұрғыдан ойлау – ақпаратты талдау, салыстыру, бағалау және негізделген қорытынды жасау қабілеті. Бұл қабілет эмоциялық интеллект арқылы реттелетін ішкі психологиялық процестерге тәуелді. Яғни, эмоциялық интеллект жоғары болған сайын тұлғада рефлексия, объективтілік, логикалық талдау деңгейі жоғары болады. Эмоцияны

бақылау → объективті талдау → дәлелді шешім қабылдау тізбегі осы байланысты нақты көрсетеді.

Өз кезегінде сыни тұрғыдан ойлау көшбасшылық қасиеттердің қалыптасуына негіз болады. Көшбасшы тұлға жағдайды жан-жақты талдай алуы, баламалы шешімдерді қарастыруы және тиімді шешім қабылдауы қажет. Бұл қабілеттер сыни ойлаудың негізгі компоненттері болып табылады. Сыни ойлау дамыған тұлға ақпаратты сүзгіден өткізіп, тәуекелдерді бағалай алады, бұл көшбасшылық әрекеттің тиімділігін арттырады.

Көшбасшылық қасиеттер тек когнитивтік қабілеттермен шектелмейді, олар эмоциялық интеллектпен де тығыз байланысты. Эмоциялық интеллекті жоғары көшбасшы адамдардың көңіл-күйін түсініп, топтағы психологиялық климатты реттей алады, эмпатия арқылы тиімді қарым-қатынас орнатады және мотивациялық ықпал жасай алады. Бұл оның топтағы беделін арттырып, көшбасшылық позициясын нығайтады.

Осылайша, эмоциялық интеллект, сыни тұрғыдан ойлау және көшбасшылық қасиеттердің өзара байланысын келесі логикалық жүйе арқылы сипаттауға болады:

- эмоциялық интеллект → тұлғаның ішкі реттеуші механизмі;
- сыни ойлау → ақпаратты өңдеу және талдау құралы;
- көшбасшылық → осы екі компоненттің нәтижесінде қалыптасатын әлеуметтік мінез-құлық.

Бұл байланыс біржақты емес, өзара әсер ету сипатында болады. Мысалы, көшбасшылық тәжірибе эмоциялық интеллекттің дамуына ықпал етеді, ал сыни ойлау дағдылары эмоциялық жағдайларды дұрыс бағалауға мүмкіндік береді. Яғни, бұл үш компонент динамикалық, өзара тәуелді жүйе ретінде әрекет етеді.

Қорытындылай келе, эмоциялық интеллект сыни тұрғыдан ойлаудың тиімді жүзеге асуына жағдай жасайды, ал сыни ойлау көшбасшылық шешімдердің сапасын қамтамасыз етеді. Осы үш компоненттің үйлесімді дамуы оқушылардың тұлғалық жетілуінің, әлеуметтік белсенділігінің және болашақ кәсіби табыстылығының маңызды факторы болып табылады.

Сонымен, жүргізілген теориялық және талдамалық зерттеу нәтижелері эмоциялық интеллект, сыни тұрғыдан ойлау және көшбасшылық қасиеттердің өзара тығыз байланыста дамитын, біртұтас психологиялық-педагогикалық жүйе екенін көрсетті. Қазіргі білім беру жағдайында бұл үш компонентті кешенді түрде дамыту тұлғаның жан-жақты қалыптасуының маңызды шарты болып табылады.

Зерттеу барысында эмоциялық интеллекттің тұлғаның ішкі реттеуші механизмі ретінде сыни тұрғыдан ойлаудың тиімді жүзеге

асуына ықпал ететіні анықталды. Эмоцияларды тану, басқару және реттеу қабілеттері оқушылардың ақпаратты объективті қабылдауына, аналитикалық ойлау дағдыларын дамытуына және саналы шешім қабылдауына мүмкіндік береді. Осы тұрғыда эмоциялық интеллект сыни ойлаудың психологиялық негізі ретінде қарастырылады.

Өз кезегінде сыни тұрғыдан ойлау оқушылардың интеллектуалдық әлеуетін дамытып қана қоймай, олардың көшбасшылық қасиеттерінің қалыптасуына тікелей әсер етеді. Сыни ойлауы дамыған тұлға жағдайды жан-жақты талдай алады, дәлелді шешім қабылдайды және жауапкершілікті өз мойнына алуға қабілетті болады. Бұл қасиеттер қазіргі қоғамда сұранысқа ие тиімді көшбасшының негізгі сипаттамалары болып табылады. Сонымен қатар, эмоциялық интеллект көшбасшылықтың әлеуметтік-психологиялық негізін қалыптастырады. Эмпатия, өзін-өзі реттеу, коммуникациялық дағдылар сияқты компоненттер тұлғаның топтағы өзара әрекеттесу сапасын арттырып, оның көшбасшылық әлеуетін күшейтеді. Осылайша, көшбасшылық қасиеттер эмоциялық интеллект пен сыни ойлаудың интеграциялық нәтижесі ретінде көрінеді.

Қазақстандық және шетелдік зерттеулерді талдау аталған үш компоненттің білім беру жүйесінде кешенді түрде дамытылуы қажеттігін ғылыми тұрғыда дәлелдейді. Қазіргі мектеп тәжірибесінде эмоциялық интеллектті дамытуға бағытталған тренингтерді, сыни ойлауды қалыптастыру әдістерін және көшбасшылық дағдыларды жетілдіруге арналған педагогикалық технологияларды енгізу білім сапасын арттырудың тиімді жолдарының бірі болып табылады.

Қорытындылай келе, эмоциялық интеллект, сыни тұрғыдан ойлау және көшбасшылық қасиеттерді өзара байланыста дамыту оқушылардың тұлғалық, әлеуметтік және кәсіби дамуының негізін құрайды. Бұл бағыттағы ғылыми зерттеулерді одан әрі тереңдету және оларды білім беру практикасына енгізу қазіргі педагогика ғылымының маңызды стратегиялық міндеттерінің бірі болып табылады.

Әдебиеттер тізімі:

1. Salovey Peter, & Mayer John D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211.
2. Goleman Daniel (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books.
3. Goleman Daniel (1998). Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
4. Ennis Robert H. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. University of Illinois.
5. Paul Richard, & Elder, L. (2008). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. Pearson.

6. Gardner Howard (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.
7. Vygotsky Lev S. (1978). Mind in Society. Harvard University Press.
8. Bass Bernard M. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectations. Free Press.
9. Lewin Kurt (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. Journal of Social Psychology, 10, 271–299.
10. Sternberg Robert J. (2007). Wisdom, intelligence, and creativity synthesized. Cambridge University Press.
11. Жарықбаев Қ. (2002). Психология. Алматы: Білім.
12. Жақыпов С. (2012). Жалпы психология негіздері. Алматы.
13. Намазбаева Ж. (2010). Психология. Алматы.
14. Нұрғалиева Г. (2015). Білім беруді ақпараттандыру. Алматы.
15. Абылкасымова А. (2018). Педагогикалық зерттеу әдістері. Алматы.
16. Ирсалиев С. (2020). Қазақстандағы білім беру реформалары. Астана.
17. Кенжебекова Г. (2021). Қазіргі білім беру технологиялары. Алматы.
18. Сүлейменова Л.(2022). Инклюзивті білім беру негіздері. Алматы.
19. Мұхамбетова А. (2023). Арнайы педагогика. Алматы.
20. Ержанов Б. (2021). Жастар көшбасшылығының дамуы. Алматы.
21. Boyatzis, R. (2009). Competencies in the 21st century. Journal of Management Development.
22. Brackett, M., Rivers, S., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence and social-emotional learning. Educational Psychologist.
23. Facione, P. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.
24. OECD (2021). Future of Education and Skills 2030. Paris.
25. World Economic Forum (2020). The Future of Jobs Report.

Резюме

В статье рассматривается влияние эмоционального интеллекта на развитие критического мышления и формирование лидерских качеств у учащихся. Проведен теоретический и эмпирический анализ взаимосвязи данных компонентов. Результаты показали, что высокий уровень эмоционального интеллекта способствует развитию аналитического мышления и лидерских навыков. Обоснована необходимость внедрения методов развития эмоционального интеллекта в образовательный процесс.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, критическое мышление, лидерство, образование*

Summary

This article examines the impact of emotional intelligence on the development of critical thinking and the formation of leadership qualities among students. A theoretical and empirical analysis of the relationship between these constructs was conducted. The findings indicate that a high level of emotional intelligence enhances analytical thinking and leadership skills. The study justifies the need to integrate emotional intelligence development strategies into the educational process.

Keywords: *emotional intelligence, critical thinking, leadership, education.*

UDC 372.881.111.1

PEER FEEDBACK AND MICROTEACHING IN ELT: PRE-SERVICE TEACHERS' PERCEPTIONS AND PRACTICAL IMPLICATIONS

Rsymbet Balnur
2-year MA student
SDU University, Kaskelen, Kazakhstan

Annotation. *Microteaching holds a specific place in teacher education because it reduces the scale of classroom practice without reducing its pedagogical intensity. In English Language Teaching, this matters for a practical reason: novice teachers are expected to manage instructional clarity, classroom interaction, and feedback at the same time, long before they enter full school practicum. Under these conditions, microteaching and peer feedback create a controlled rehearsal space in which teaching decisions can be tested, observed, and revised. The study examines how pre-service English language teachers perceive these practices and what practical conclusions can be drawn from those perceptions. The empirical design followed an explanatory sequential mixed-methods logic. Quantitative data were collected from 15 pre-service English language teachers through a Likert-scale questionnaire, after which qualitative data were generated through semi-structured interviews with 5 participants selected from the same cohort. The findings indicate a predominantly positive orientation toward peer feedback and microteaching. Participants associated them with stronger teaching skills, better readiness for classroom work, and more deliberate reflection on their own performance. The highest mean scores were linked to the importance of peer teaching in ELT preparation, the usefulness of peer feedback, and the contribution of these activities to teaching skill development. Two limits remained visible throughout the dataset: performance anxiety and the*

restricted authenticity of peer-based teaching situations. On this basis, a structured microteaching cycle is proposed that integrates task design, peer observation, criteria-based feedback, guided reflection, and re-teaching. Such a cycle does not replace real practicum, but it can substantially improve the transition from coursework to classroom practice.

Keywords: *microteaching, peer feedback, ELT, pre-service teachers, teacher education, self-efficacy, reflective practice, practicum.*

Introduction

Microteaching entered teacher education not as a miniature copy of ordinary classroom teaching, but as a deliberate reduction of complexity. Its early institutional logic, often associated with Stanford, rested on a straightforward pedagogical assumption that specific instructional skills could be isolated, practised through shorter teaching episodes, discussed immediately, and then retaught under revised conditions, a principle that continues to hold particular relevance in ELT [1].

For a novice English teacher, the difficulty rarely lies in subject knowledge alone. The problem is denser. A trainee has to explain language content, manage interaction, monitor timing, respond to audience behaviour, and remain professionally composed while being watched. In that sense, even a short practice lesson is not a neutral exercise. It becomes a site where pedagogical judgment, self-presentation, and role performance meet, and they do not always meet smoothly [2].

Peer-supported learning helps explain why microteaching often works better when it is coupled with structured peer feedback. In higher education, peer tutoring and peer teaching have been associated with stronger participation, reciprocal engagement, and greater self-monitoring [3]. Research on teacher efficacy adds another layer. Pre-service teachers do not build instructional confidence from abstract encouragement. They build it through repeated action, visible performance, and interpretation of that performance against recognizable criteria [4]. Peer feedback matters here not because classmates automatically become good evaluators, but because their responses make teaching discussable. A lesson stops being a private struggle performed for a grade and starts to become a professional act that can be examined, revised, and defended.

Recent work in teacher education, including ELT, has shown that supportive peer response, reciprocal mentoring, and video-mediated commentary can deepen reflection and increase confidence in practice-based tasks [5]. Yet the picture is not uniformly positive. Low-stakes environments reduce some pressure, but not all of it. A peer audience is still an audience. It is also not equivalent to a real school class. Pre-service teachers often recognize both facts at once: they value collegial feedback, and they still doubt whether peer-based rehearsal fully prepares them for the

unpredictability of actual pupils. That unresolved tension sits at the center of the present study [6]. The issue is not whether microteaching and peer feedback are useful in principle. The issue is how these practices are actually experienced by pre-service English teachers and what kind of pedagogical design makes them more precise, more productive, and more transferable to real classroom work.

Materials and methods

The empirical design followed an explanatory sequential mixed-methods case study. Quantitative data were collected first in order to identify general tendencies across the participant group. Qualitative data were then used to clarify what those tendencies meant in practice and why participants responded to microteaching and peer feedback in the way they did.

The study involved 15 pre-service English language teachers enrolled at Suleyman Demirel University. From that cohort, 5 participants were selected for semi-structured interviews. The quantitative stage relied on a 15-item questionnaire that combined Likert-scale statements with several additional response formats. The qualitative stage addressed participants' experiences of microteaching, their perceptions of peer feedback, their confidence, their sense of preparedness, the constraints they encountered, and the improvements they considered necessary. Questionnaire data were processed through descriptive statistics. Interview data were interpreted through thematic analysis using the phase-based logic of coding and theme development described by Braun and Clarke [7], [8]. Participation was voluntary, informed consent was secured, and anonymity was preserved throughout the study.

That methodological choice was practical rather than decorative. A purely quantitative design could have shown that the cohort reacted positively, but it would have said little about the pedagogical reasons behind those ratings. A purely qualitative design, by contrast, would have preserved the texture of individual experience, yet the internal distribution of views across 15 participants would have remained less visible. The sequential combination made it possible to move from pattern to explanation.

This was important because perceptions of microteaching are rarely stable or one-directional. The same trainee may value repeated practice, welcome peer commentary, feel exposed in front of classmates, and still question whether the task resembles real classroom conditions closely enough. These positions do not cancel one another out. They coexist. That is precisely why the design needed both numerical description and interpretive follow-up.

Results

The quantitative findings point to a clear trend rather than to emotional unanimity. Participants evaluated peer teaching and peer feedback positively on most items. The strongest agreement appeared in the

statement that peer teaching is an important component of ELT training, with a mean score of 4.60. Very close to it was the perception that feedback from peers improves teaching performance, with a mean of 4.53. The contribution of peer teaching to the development of teaching skills also received a high rating, 4.47. Preparedness for real classroom teaching was rated at 4.40, which suggests that participants did not treat microteaching as a marginal university exercise. They connected it to future professional action.

One indicator stands apart. Anxiety reduction received the lowest score, 3.36. That value is still not negative, but it is notably lower than the rest. The difference matters. Participants appreciated the pedagogical usefulness of peer-based practice, yet emotional comfort did not rise at the same rate. In practical terms, this means that microteaching may strengthen readiness without fully neutralizing performance pressure. That tension should not be ignored in course design. If anything, it marks one of the key boundaries of peer-based rehearsal.

Table 1. Key quantitative indicators of pre-service teachers' perceptions

Item	Mean score	Interpretation
Peer teaching is an important component of ELT training	4.60	Strongly agree
Feedback from peers helps improve teaching performance	4.53	Strongly agree
Peer teaching is effective in developing teaching skills	4.47	Strongly agree
Peer teaching helps participants become more prepared for real classroom teaching	4.40	Strongly agree
Peer teaching is an enjoyable part of teacher training	4.22	Strongly agree
Peer teaching reduces anxiety about real classroom teaching	3.36	Neutral to agree

The internal pattern of the table is quite revealing. The first five indicators remain above 4.20, which means the cohort largely treated peer teaching as a productive component of professional preparation rather than as a formal course requirement. The strongest scores cluster around pedagogical value: importance in ELT training, feedback usefulness, and skill development. Enjoyment is present, but it is not the leading category. This is important because it suggests that participants were not merely responding to an engaging classroom format. They were responding to something they considered instructionally useful.

The last line changes the rhythm of interpretation. A mean score of 3.36 does not support the claim that peer teaching reliably removes fear of

real classroom work. It only suggests partial relief. That difference may seem small on paper, but in teacher education it carries methodological weight. A rehearsal environment can help trainees organize action, refine explanations, and practise response routines. It may still leave intact the fear of being evaluated, the fear of making a visible mistake, and the uncertainty that appears when classmates are replaced by school pupils. This part remains open to debate, and it probably should remain open. Any pedagogical model that presents microteaching as a full emotional substitute for practicum risks overstating what the format can actually deliver.

The distribution of these responses shows that participants did not treat peer feedback as a decorative supplement to microteaching. They placed it close to the center of the learning experience. That point matters, because peer feedback in teacher education is often discussed too loosely, as though any comment exchanged between classmates has equal instructional value. The data suggest a narrower and more demanding picture. Participants valued feedback when it sharpened awareness of performance, clarified instructional decisions, and pointed to specific parts of a lesson that required revision. What they responded to was not comment for its own sake, but comment tied to a visible act of teaching.

A second quantitative pattern concerns the peer-oriented activities that participants considered most useful. The ranking is not random. It follows pedagogical proximity to actual teaching work. Peer feedback activities were selected by 13 participants, microteaching sessions by 12, lesson planning with peers by 10, group teaching by 8, and role-playing by 6. Activities that combined practice, observation, and focused response stood higher. Activities with a more diffuse structure stood lower.

Table 2. Perceived beneficial peer-teaching activities

Activity	Frequency
Peer feedback activities	13
Microteaching sessions	12
Lesson planning with peers	10
Group teaching	8
Role-playing	6

The ordering inside Table 2 is revealing in a very practical way. The cohort of 15 participants did not privilege entertainment, spontaneity, or general collaboration. They preferred formats where one can teach, be watched, receive a response, and then identify a concrete weakness. Peer feedback activities reached 13 responses, while role-playing stopped at 6. The gap is wide enough to matter. It suggests that participants were not simply asking for more interaction. They were asking for more instructional precision. In ELT preparation, that distinction is important because novice

teachers usually struggle less with abstract enthusiasm than with sequencing, explanation, pacing, and response to difficulty inside a lesson.

The interview data explain why that ranking emerged. Four themes organized the qualitative material: development of professional skill, increased confidence and preparedness for classroom work, challenges and limitations, and suggestions for improvement. Participants repeatedly described microteaching as a rehearsal that made lesson delivery more concrete, more ordered, and less vague. Several linked repeated teaching episodes to growing confidence. At the same time, the positive line was not smooth. Some interviewees described tension caused by peer observation. Others stressed that classmates do not reproduce the behavioral unpredictability of actual school learners, especially when classroom management, uneven participation, or unexpected responses come into play. The objection is substantial. Microteaching was perceived as useful partly because it is safer than real teaching, yet limited for the same reason.

Table 3. Main qualitative themes

Theme	Core meaning
Professional skill development	Microteaching helps structure lesson delivery and test instructional strategies
Confidence and preparedness	Repeated teaching episodes reduce hesitation and increase readiness
Challenges and limitations	Anxiety, peer evaluation pressure, and limited authenticity remain significant
Suggestions for improvement	More practice, clearer criteria, and more realistic simulations are needed

The table condenses the interview material, but the wording should not be read as a set of neutral labels. Each theme points to a practical strain inside teacher preparation. Professional skill development refers not to vague growth, but to specific gains in lesson structuring, instructional sequencing, and trial of teaching strategies. Confidence and preparedness refer to reduced hesitation before entering classroom action, not to full emotional comfort. Challenges remained tangible. Participants spoke about evaluative pressure, nervousness in front of classmates, and the mismatch between peer audiences and real pupils. Suggestions for improvement were equally concrete: more practice cycles, sharper criteria, and teaching situations that include at least some friction, variability, and unpredictability. Without those elements, rehearsal risks becoming too polished to be transferable.

Taken together, the quantitative and qualitative strands point toward a structured microteaching cycle. Participants did not describe the most useful learning sequence as a simple pattern of "teach and comment." Their

responses suggest a more deliberate progression in which task design, peer observation, criteria-based feedback, reflective interpretation, and a second instructional attempt are tied into one sequence. That sequence is compact, but not simplistic. It creates continuity between performance and revision.

The value of such a cycle lies in restraint. It does not promise that peer feedback will remove anxiety, and it does not pretend that microteaching reproduces school reality in full. A stronger claim would be hard to defend. What it can do, under structured conditions, is narrow attention to specific instructional moves, make pedagogical reasoning externally visible, and turn reflection into an operational part of training rather than a ritual sentence written after performance.

The discussion becomes more interesting precisely where the evidence stops being comfortable. The empirical results align with much of the international literature, but they also sharpen several ambiguities. Odo showed that peer reaction through video feedback helped preservice English teachers identify strengths, weaknesses, and alternative teaching options [9]. Arsal, working with a quasi-experimental design, reported a positive effect of microteaching on pre-service teachers' sense of self-efficacy [10]. The present material moves in a similar direction. Participants rated feedback and teaching-skill development highly, and they described the process as a space where performance could be examined rather than merely judged. Microteaching creates the pedagogical event. Peer feedback turns that event into analysable evidence. Reflection gives the evidence educational use.

Yet the same findings resist idealization. Bell's discourse-oriented analysis treated microteaching not only as teaching, but also as performance under institutional expectation [2]. Karsli and Yağız reported that pre-service teachers appreciated teaching practice while still pointing to the limits of realism in simulated settings [11]. Jeon added another layer by showing that microteaching may support both professional growth and partial anxiety reduction, while leaving phase-specific tension intact [12]. The pattern seen here repeats that duality with unusual clarity. Anxiety reduction received the lowest mean score in the dataset, 3.36, while the strongest pedagogical items ranged from 4.40 to 4.60. The distance between those numbers matters. A training format can be methodologically valuable and emotionally demanding at the same time.

Several practical consequences follow from that tension. Peer feedback needs explicit criteria. General approval does little. Comments tied to instruction clarity, lesson staging, questioning, timing, and learner engagement are far more likely to produce usable revision. Microteaching also loses much of its value when treated as a single demonstration. Repetition matters. One teaching attempt shows a moment. A cycle of teaching, critique, revision, and re-teaching shows development. Authenticity matters as well, though not in a naive sense. No one needs

classmates to pretend convincingly that they are eleven-year-old pupils for twenty uninterrupted minutes.

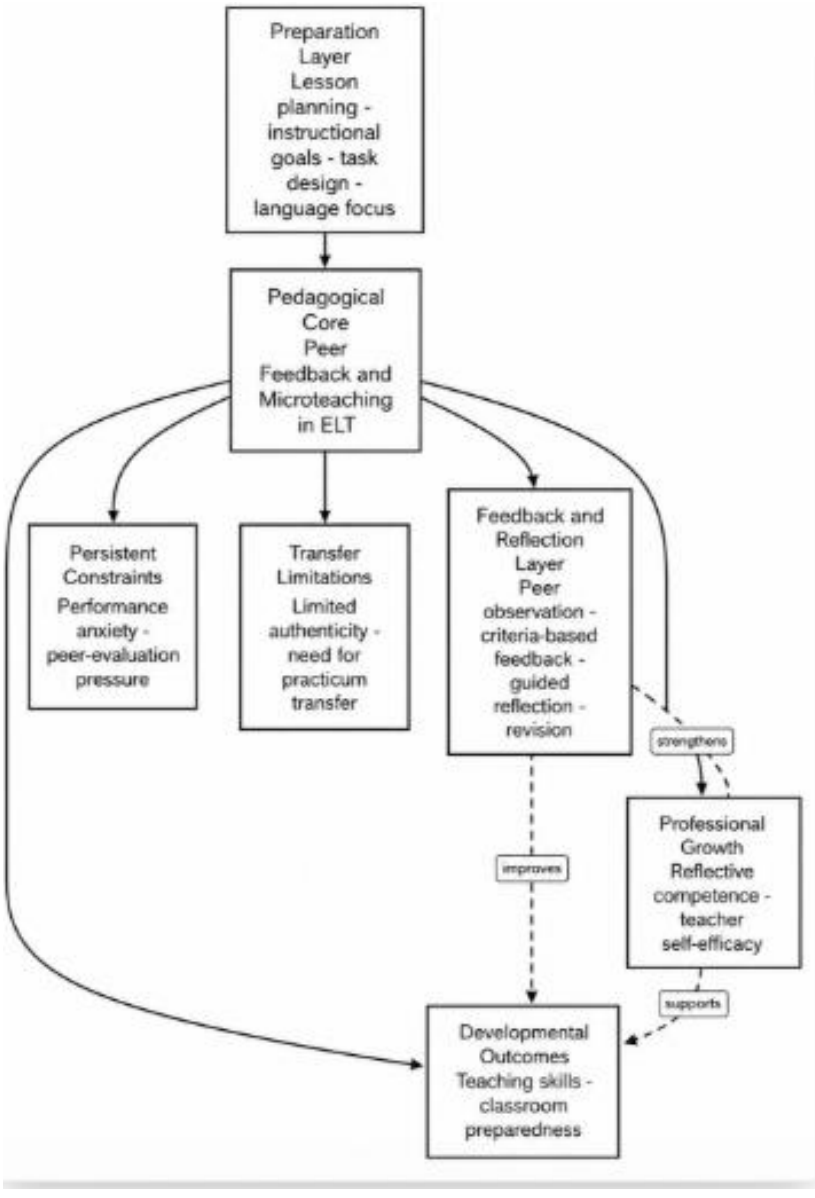


Figure 1. Integrated model of peer feedback and microteaching in ELT teacher preparation

What matters is the insertion of difficulty: uneven participation, delayed response, unexpected questions, mild disorder, or a breakdown in task understanding. Without those frictions, the transition from university rehearsal to school classroom remains too abrupt. There is one more point,

often ignored in course design. Feedback literacy itself requires training. Students need guidance not only in receiving critique, but in producing feedback that is specific, pedagogically grounded, and professionally usable.

The practical contribution does not lie in renaming familiar methods. Microteaching and peer feedback are already well established in teacher education. The contribution lies elsewhere, in the ordering of priorities suggested by the data. Participants treated microteaching as more valuable when it was linked to structured peer response, and they treated peer feedback as more valuable when it was anchored in an observable act of teaching. That interdependence has curricular significance. Practice, feedback, and reflection should not be fragmented into separate academic events if the aim is to prepare future English teachers for real classroom work.

Conclusion

Peer feedback and microteaching were perceived by the participants as a meaningful and practically useful part of ELT teacher education. The empirical picture is consistent, though not frictionless. On one side stand the gains most clearly recognized by the cohort: stronger teaching skills, better preparedness for classroom work, and a high valuation of peer response. On the other side stand the constraints that teacher education cannot afford to ignore: evaluative anxiety, performance pressure, and the partial artificiality of peer-based classroom simulation.

The pedagogical conclusion is therefore quite precise. Microteaching should be retained, but not in a loose or unstructured form. It works best when embedded in a sequence of lesson planning, observation, criteria-based feedback, reflection, and re-teaching. Under those conditions, it does not replace practicum. It makes the road toward practicum less raw, less abrupt, and more professionally intelligible.

References

1. Allen D. W., Ryan K. *Microteaching*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1969. 151 p. ISBN 0201002213. URL: https://catalog.hathitrust.org/Record/004432050

2. Bell N. D. Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education*. 2007. Vol. 18, No. 1. P. 24-40. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589807000356

3. Topping K. J. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*. 1996. Vol. 32, No. 3. P. 321-345. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/BF00138870

4. Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 2001. Vol. 17, No. 7. P. 783-805. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361

5. Cañabate D., Nogué L., Serra T., Colomer J. Supportive peer feedback in tertiary education: Analysis of pre-service teachers' perceptions. *Education Sciences*. 2019. Vol. 9, No. 4. Article 280. URL: https://www.mdpi.com/2227-7102/9/4/280

6. Çapan S. A., Bedir H. Pre-service teachers' perceptions of practicum through reciprocal peer mentoring and traditional mentoring. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2019. Vol. 15, No. 3. P. 953-971. URL: https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/49436/631539

7. Creswell J. W., Plano Clark V. L. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2018. 492 p. ISBN 9781483344379. URL: https://collegepublishing.sagepub.com/products/designing-and-conducting-mixed-methods-research-3-241842

8. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3, No. 2. P. 77-101. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa

9. Murphy Odo D. Perceptions of preservice English teachers regarding peer reaction video feedback on their microteaching. *SAGE Open*. 2023. Vol. 13, No. 4. URL: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440231210652

10. Arsal Z. Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching. *European Journal of Teacher Education*. 2014. Vol. 37, No. 4. P. 453-464. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2014.912627

11. Karsli V., Yağız O. Examination of the pre-service teachers' experiences and perceptions on teaching practices: English language teaching case. *Arab World English Journal*. 2022. Vol. 13, No. 2. P. 73-90. URL: https://awej.org/examination-of-the-pre-service-teachers-experiences-and-perceptions-on-teaching-practices-english-language-teaching-case/

12. Jeon E.-Y. The impact of microteaching on preservice EFL teachers: Addressing foreign language teaching anxiety and professional development. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 165. Article 105153. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X25002306

Түйін

Мақалада болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің микрооқыту мен құрдастар кері байланысына қатысты қабылдауы талданады. Эмпириялық бөлім түсіндірмелі бірізді аралас әдістер логикасымен ұйымдастырылды: алдымен 15 қатысушыдан сауалнама алынды, кейін сол топтан 5 респондентпен жартылай құрылымданған сұхбат жүргізілді. Нәтижелер микрооқыту мен құрдастар кері байланысының оқыту дағдыларын жетілдіруде, сабаққа дайындық сезімін күшейтуде және рефлексияны белсендіруде жоғары бағаланатынын көрсетті. Ең жоғары көрсеткіштер құрдастар кері байланысының тиімділігіне, ағылшын тілін оқыту жүйесіндегі маңыздылығына және оқыту шеберлігінің дамуына қатысты тіркелді. Сонымен қатар мазасыздықтың толық жойылмайтыны

және құрдастармен жүргізілетін тәжірибе шынайы сыныптың күрделілігін толық қайталамайтыны анықталды. Осы негізде сабақты жоспарлау, микрооқытуды өткізу, құрдастар тарапынан бақылау, өлшемдерге негізделген кері байланыс, бағытталған рефлексия және қайта оқыту кезеңдерінен тұратын құрылымдалған цикл ұсынылады. Бұл цикл мектеп тәжірибесін алмастырмайды, бірақ теориялық курстан нақты сынып жұмысына өтуді әдістемелік тұрғыдан жеңілдетеді.

Түйін сөздер: *микрооқыту, құрдастардың кері байланысы, ағылшын тілін оқыту, дайындықтан өтуші мұғалімдер, мұғалімдерді оқыту, өзіндік сенімділік, рефлексивті тәжірибе, практика.*

Резюме

В статье рассматривается восприятие микрообучения и взаимной обратной связи будущими преподавателями английского языка. Эмпирическая часть была выстроена в логике объяснительного последовательного смешанного исследования: на количественном этапе была использована анкета для 15 участников, на качественном этапе проведены полуструктурированные интервью с 5 респондентами из той же выборки. Полученные данные показали, что микрообучение и взаимная обратная связь воспринимаются как значимый инструмент развития педагогических умений, повышения готовности к реальному преподаванию и углубления рефлексивной работы. Наиболее высоко были оценены роль взаимной обратной связи в улучшении качества преподавания, значимость этих практик в подготовке будущих учителей английского языка и их вклад в развитие профессиональных умений. Вместе с тем выявлены два устойчивых ограничения: тревожность, связанная с оцениванием со стороны сверстников, и ограниченная аутентичность учебной ситуации. На этой основе предложен структурированный цикл, включающий планирование урока, проведение микроурока, наблюдение, критериальную обратную связь, направленную рефлексию и повторное преподавание. Такой цикл не заменяет школьную практику, но делает переход к ней более осмысленным и методически подготовленным.

Ключевые слова: *микропреподавание, взаимная обратная связь, преподавание английского языка как иностранного, будущие учителя, педагогическое образование, самоэффективность, рефлексивная практика, практическая работа.*

УДК: 371.4

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕДЕНИЯ

Жұмағали Бекше
Магистрант 2-курса, «Q University»

Аннотация. *В статье рассматриваются основные научные подходы к изучению агрессивного поведения и его теоретические основы. Проведен анализ понятия агрессии, истории его формирования и трактовок, представленных отечественными и зарубежными исследователями. Раскрываются психологические особенности агрессивного поведения, причины его возникновения и влияние на межличностные отношения и общество. Особое внимание уделено современным научным концепциям изучения агрессии и вопросам ее профилактики в психолого-педагогической практике.*

Ключевые слова: *агрессия, агрессивное поведение, психология, личность, агрессивность, научные подходы, поведение, психологическое исследование, социальная среда, эмоции.*

Слово «агрессия» с перевода от латинского означает «атака». Уже давно на европейских языках, но важность этого не всегда одинакова. До начала XIX века все активное поведение, дружеское или враждебное, считалось агрессивным. Позже значение этого слова изменилось и стало уже. Под агрессией обычно понимают преднамеренное действие, которое причиняет или намеревается нанести вред другому человеку, группе людей или животным.

Берковиц отметил тот факт, что одной из самых больших проблем в определении агрессии является то, что этот английский включает в себя множество действий.

Когда люди характеризуют кого-то как агрессивного, они могут сказать, что он обычно оскорбляет других, или что он часто недружелюбен, или что он достаточно силен, пытается делать что-то по-своему, или, возможно, он защищает свои убеждения, или, возможно, страх, несущийся в бассейн с нерешенными проблемами.

Поэтому, когда мы изучаем агрессивное поведение человека, мы сразу же сталкиваемся с серьезной и противоречивой задачей: как найти выразительное и адекватное определение основной концепции.

Рассмотрим следующие случаи:

1. Ревнивый мужчина, который ловит свою жену в постели со своим любовником, хватает пистолет и убивает обоих.

2. На вечеринке, молодая женщина бросает весь клип с язвительными комментариями в другом и делает ее настолько зол, что она в конце концов исчерпывает из комнаты в слезах.

3. Женщина-водитель, проезжая через ресторан по дороге, влетает в полосу встречного движения и врезается в первую машину, что приводит к гибели водителя и пассажира. Затем она испытывает серьезные сожаления по поводу этой трагедии.

4. Во время битвы солдат стреляет из пушки по ближайшему врагу. Но его прицел был сбит, и снаряды летят над их головами, не причиняя никакого вреда людям.

5. Даже если пациент кричит от боли, стоматолог с помощью пинцета хватает больной зуб и быстро вытаскивает его.

6. Эксперт говорит новому сотруднику, что он должен действовать более профессионально, и дает конкретные инструкции для желаемых изменений.

В каком из перечисленных случаев проявляется агрессия? Учитывая здравый смысл, первая и, возможно, вторая ситуация попадают именно в эту категорию. Но как насчет третьего? Является ли она примером агрессивного поведения? Здесь общепринятая интерпретация не совсем уместна. Пьяный водитель стал причиной гибели двух невинных людей. Но, учитывая ее искренние сожаления, стоит ли характеризовать ее действия как изначально агрессивные? А как насчет четвертого случая, когда никто не пострадал, или пятого, когда действия врачей, вероятно, приносили пользу пациенту? И агрессивен ли эксперт, который конструктивно оценивает действия сотрудника?

Конечно, ответы на эти вопросы зависят от выбора определения агрессии, согласно которому, по предложению Басса, агрессия - это то, какое поведение угрожает или вредит другим. Согласно этому определению, мы можем сказать, что все из перечисленных выше случаев, за исключением четвертого, можно назвать агрессию.

Второе определение, предложенное несколькими известными исследователями, содержит следующее положение: чтобы определенные меры назывались агрессией, они должны содержать намерение раздражения или оскорбления, а не только приводить к таким последствиям. В этом случае, первый, второй и четвертый ситуации в нашем списке можно считать агрессию, так как все они содержат попытки, успешные или неуспешные, чтобы оскорбить или нанести вред другим. Однако третью ситуацию нельзя отнести к агрессии, так как она описывает непреднамеренный ущерб. Последние две ситуации определенно не могут рассматриваться как агрессия, потому что в обоих случаях они пытаются сделать что-то полезное, а не угрожающее [1].

И, наконец, третье мнение, выраженное Зильманном, выражает использование термина агрессия в попытке повлиять на другие телесные или физические травмы. Согласно этому определению, только первая и четвертая ситуации могут рассматриваться как агрессивные по своей природе. Вторая ситуация, учитывая, что она включает в себя психологическую, а не физическую боль, не может быть отнесена к агрессии.

Несмотря на значительные расхождения во взглядах относительно определений агрессии, многие социологи склонны принять определение, близкое к другому из приведенных здесь. Это определение включает как категорию намерения, так и фактическое воздействие оскорбления или травмы на других. Соответственно, следующее определение в настоящее время принято большинством:

Агрессия - это любое поведение, которое стремится обидеть или нанести вред другому живому существу, которое не хочет такого обращения.

На первый взгляд, это определение кажется простым и искренним, а также тесно связано с пониманием агрессии со стороны повседневного сознания. Однако при ближайшем рассмотрении выясняется, что он содержит определенные особенности, которые требуют более глубокого анализа [1].

Агрессия как поведение наше определение предполагает, что агрессия должна рассматриваться как модель поведения, а не как чувство, мотив или отношение. Это важное утверждение привело к путанице: термин «агрессия» часто ассоциируется с негативными эмоциями, такими как гнев; с мотивами - такими как желание обидеть или обидеть; и даже с негативным отношением - таким как расовые или этнические предрассудки. Хотя все эти факторы, несомненно, играют важную роль в поведении, которое приводит к травме, их наличие не является необходимым условием для таких действий. Как мы скоро увидим, гнев не является необходимым условием для нападок на других; Агрессия возникает как в состоянии полного покоя, так и в крайне эмоциональном возбуждении. Также не обязательно, чтобы агрессоры ненавидели или даже сочувствовали тем, на кого направлены их действия. Многие причиняют страдания людям, к которым относятся более позитивно, чем негативно. Примером могут служить случаи домашнего насилия или агрессивного поведения среди бушменов, которых обычно называют «безопасными людьми» за их мирное и добровольное сотрудничество.

Ввиду того, что негативные эмоции, мотивы и установки не всегда следуют прямым атакам на других, мы ограничим использование термина агрессия сферой явно вредного поведения и рассмотрим другие факторы отдельно [1].

Агрессия как травма или оскорбление

Из представления о том, что агрессия включает в себя либо травму, либо оскорбление жертвы, следует, что причинение телесных повреждений не является необходимым. Агрессия возникает, если результат действий имеет некоторые **негативные** последствия. В дополнение к оскорблениям действием, поэтому может такие проявления, как поставить кого - то в неблагоприятном свете, denigrerad или общего latterliggörelse, лишение чего - то необходимого и даже отказ от любви и привязанности в определенных обстоятельствах, можно назвать агрессивным.

Поскольку проявления агрессии у людей бесконечны и разнообразны, очень полезно ограничить изучение такого поведения концептуальной основой, предложенной Бассом. Он считает, что агрессивные действия могут быть описаны на основе трех шкал: **физическая - вербальная**, **активная - пассивная** и **прямая - косвенная**. Их комбинация дает восемь возможных категорий, которые подпадают под большинство агрессивных действий. Например, такие действия, как стрельба, избиение холодным оружием или избиение, когда один человек совершает физическое насилие над другим, могут быть классифицированы как физические, активные и прямые. С другой стороны, слухи или уничижительные комментарии на глаза могут быть описаны как словесные, активные и косвенные.

1. Психоаналитическая стратегия

Основателем этой теории является Зигмунд Фрейд. В своих ранних работах Фрейд утверждал, что все человеческое поведение прямо или косвенно происходит от эроса, инстинкта жизни, чья энергия (известная как либидо) направлена на укрепление, сохранение и воспроизводство жизни. В этом общем контексте агрессия просто рассматривалась как реакция на блокирование или разрушение либидинальных импульсов. Агрессия как таковая не интерпретировалась ни как неотъемлемая, ни как постоянная и неизбежная часть жизни.

Пережив насилие Первой мировой войны, Фрейд постепенно пришел к мрачному убеждению о характере и источнике агрессии. Он предположил, что существует второй основной инстинкт танатос - влечение к смерти, энергия которого направлена на разрушение и конец жизни. Он утверждал, что все человеческое поведение является результатом сложного взаимодействия этого инстинкта с Эросом и что между ними существует постоянное напряжение. Из-за того, что существует острый конфликт между спасением жизней (то есть Эрос) и его разрушением (танатос), другие механизмы (такие как

перемещение) служат для направления энергии от танатос наружу, в направлении «я»,

Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия развивается и направлена на других.

Инстинкт смерти является одним из самых противоречивых в теории психоанализа. Это было фактически отклонено многими студентами Фрейда, которые поделились его взглядами на другие проблемы. Тем не менее, утверждение, что агрессия проистекает из врожденных, инстинктивных сил, в целом также поддерживается этими критиками.

Взгляды Фрейда на происхождение и природу агрессии чрезвычайно пессимистичны. Это поведение не только врожденное, проистекающее из инстинкта смерти, «встроенного» в человека, но и неизбежное, потому что, если энергия танатоса не будет обращена наружу, это вскоре приведет к разрушению самого индивида. Единственный проблеск надежды связан с тем фактом, что внешнее проявление эмоций, сопровождающее агрессию, может вызвать высвобождение разрушительной энергии и, таким образом, снизить вероятность более опасных действий. Этот аспект теории Фрейда (пункт о катарсисе) часто интерпретируется следующим образом: выполнение выразительных действий, не сопровождаемых разрушением, может быть эффективным способом предотвращения более опасных действий. Но с лучшим знанием работы Фрейда можно найти аргументы против таких обвинений. Хотя у Фрейда не было четкой позиции относительно силы и продолжительности катарсиса, он все же имел тенденцию полагать, что этот акт был минимальным и недолговечным по своей природе. Таким образом, Фрейд был менее оптимистичен в этом отношении, чем думали теоретики в более поздний период [1].

2. Эволюционная стратегия

1) Этологический подход.

Лоренц (1966, 1964), нобелевский лауреат, выдающийся этолог, проявил эволюционный подход к агрессии и продемонстрировал неожиданное сходство с позицией Фрейда.

Согласно Лоренцу, агрессия проистекает прежде всего из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который существует у людей так же, как и у других живых существ. Он предположил, что этот инстинкт развивался в течение длительного периода времени в пользу трех его важных функций. агрессия поведенческие намерения

Во-первых, битва распространяет представителей видов по широкому географическому пространству, обеспечивая тем самым максимальное использование имеющихся пищевых ресурсов.

Во-вторых, агрессия помогает улучшить генетическую основу вида, потому что только самые сильные и энергичные особи смогут оставить потомство.

Наконец, сильные животные лучше защищены и обеспечивают выживание своего потомства.

Хотя у Фрейда не было четкого мнения о накоплении и разряде инстинктивной агрессивной энергии, у Лоренца была совершенно определенная картина этой проблемы. Он считал, что агрессивная энергия (которая имеет инстинкт борьбы в качестве источника) генерируется в организме спонтанно, непрерывно, с постоянной скоростью, которая регулярно накапливается с течением времени.

Таким образом, развертывание явно агрессивных мер является общей чертой

1) количество накопленной агрессивной энергии и

2) наличие и сила особых раздражителей, способствующих высвобождению агрессии в ближайшем окружении.

Другими словами, чем более агрессивной является энергия в данный момент, тем меньше силы требуется, чтобы стимул «вышел» наружу. Фактически, если прошло достаточно времени с момента последнего агрессивного проявления, такое поведение может развиваться спонтанно, при полном отсутствии высвобождающего стимула. Как указывает Лоренц (Эванс, 1974), «у некоторых животных агрессивность следует всем правилам понижения порога и инстинктивного поведения. Вы можете наблюдать за животным в ожидании опасности; человек может вести себя таким же образом».

Одним из наиболее любопытных следствий теории Лоренца является то, что ее можно использовать для объяснения того факта, что, в отличие от большинства других живых существ, люди пропагандируют насилие в отношении членов своего рода. Согласно Лоренцу, помимо врожденного инстинкта борьбы, все живые существа способны подавлять свои амбиции; последнее варьируется в зависимости от их способности нанести серьезный вред своим жертвам. Таким образом, опасные хищники, такие как львы и тигры, которых природа щедро снабжает всем необходимым для успешного уничтожения других живых существ (ловкость, огромный хлор и зубы), имеют очень сильный ограничивающий принцип, который предотвращает нападение на представителей их собственного вида. в то время как менее опасные существа - люди - обладают гораздо более слабым сдерживающим фактором. Когда мужчины и женщины на заре истории человечества начали свои зубы и кулаки, отсутствие вышеупомянутых ограничений было не так страшно. В конце концов, вероятность того, что они могут нанести серьезный вред друг другу, была относительно низкой. Технический прогресс, однако, позволил

появлению оружия массового уничтожения, и в этой связи возрастает опасность повредить вашим амбициям - выживание человека как вида поставлено на карту. Короче говоря, сформулируйте это так: Лоренц истолковал желание мировых лидеров подвергать целые страны риску самоуничтожения в свете того факта, что человеческая способность к насилию превосходит врожденные ограничивающие принципы, которые подавляют агрессивные действия.

Хотя Лоренц, как и Фрейд, считал агрессию неизбежной, во многом благодаря врожденным силам, он был более оптимистичен в отношении возможности ослабления агрессии и контроля над таким поведением. Он полагал, что участие в различных мероприятиях, не связанных с травмами, может предотвратить накопление агрессивной энергии до опасного уровня и, таким образом, снизить вероятность вспышек насилия. С некоторым преувеличением можно сказать, что угроза штормовой волны в человеке может быть предотвращена тысячами других действий (Zillmann, 1979). Лоренц также утверждал, что любовь и дружба могут быть несовместимы с выражением открытой агрессии и могут блокировать ее проявление.

2) охотничья гипотеза

Ардрей, голливудский сценарист, археолог-любитель (Munger, 1971), написал несколько книг, которые познакомили многих людей с популярной версией эволюционной теории. Ардри утверждает, что в результате естественного отбора появился новый вид - охотники: «Мы напали, чтобы не голодать. Мы пренебрегли опасностями, иначе мы бы перестали существовать. Мы адаптировались к охоте анатомически и физиологически» (Ardrey, 1970). Эта «охотничья» природа является основой человеческой агрессии.

Два других изобретения, которые возникли у человека, - «убить ради жизни» (Ardrey, 1976) - позволяют участвовать в социальном насилии и войне.

Во-первых, чтобы успешно охотиться в группах, люди придумали язык общения, который включает такие термины, как «друг» и «враг», «мы» и «они», которые служат для мотивации агрессивных действий против других.

Во-вторых, появление оружия, которое поражает на расстоянии, такого как лук и стрелы (вместо дубинок и камней), привело к тому, что люди стали более успешными «вооруженными хищниками».

В интервью с Ричардом Лики, известным антропологом, Ардри пояснил важность изобретения такого оружия: «Когда нам предназначали эту вещь для атак, стало так легко убивать, что мы силой стали другими существами» (Munger, 1971). Таким образом, Ардри уверяет, что именно охотничий инстинкт в результате естественного отбора в сочетании с развитием мозга и появлением

оружия, которое наносит удар на расстоянии, сформировал человека как существо, которое активно нападает на представителей своего вида.

3) Социобиологическая стратегия.

В отличие от сторонников эволюционной теории, социологи предлагают более конкретную основу для объяснения процесса естественного отбора. Их главный аргумент заключается в следующем. Влияние гена настолько продолжительно, потому что оно обеспечивает адаптивное поведение, то есть гены «адаптированы» до такой степени, что они способствуют успеху размножения и тем самым гарантируют их сохранение для будущих поколений (Barach, 1977). Таким образом, социологи доказывают, что индивиды с большей вероятностью способствуют выживанию тех, у кого сходные гены (то есть родственники), проявляя альтруизм и самопожертвование, и будут агрессивны по отношению к тем, кто отличается или не связан, то есть с наименьшей вероятностью иметь общие гены. Они будут использовать любую возможность, чтобы причинить им вред и, возможно, ограничить последние в получении потомства от членов их собственного клана.

Согласно социобиологическому методу, агрессивное взаимодействие с конкурентами представляет собой один из способов повысить успешность размножения в среде с ограниченными ресурсами - недостатком пищи или партнеров. Очевидно, что успешное размножение более вероятно, если у человека есть достаточно еды и партнеров, чтобы производить потомство. Но агрессия повысит генетическую пригодность конкретного человека только в том случае, если выгода от нее превысит прилагаемые усилия. Потенциальная цена агрессии зависит от риска смерти или серьезных травм людей, которые должны выжить, чтобы обеспечить выживание своего потомства. Генетическое состояние человека не увеличивается, если агрессивная конкуренция приводит к смерти его семьи. Таким образом, социологи убеждают нас в следующем: агрессия - это способ, которым люди пытаются получить свою долю ресурсов, что, в свою очередь, обеспечивает успех (главным образом на генетическом уровне) в естественном отборе.

4) Критика эволюционных стратегий.

Хотя разные эволюционные теории в значительной степени различаются, их критика основана на сходных аргументах. Критика ставит вопрос о доказательствах и призывает учитывать другие факторы, которые могут способствовать агрессии или миру; Кроме того, возникает проблема определения понятия «адаптивность». Во-первых, сторонники эволюционной стратегии не предоставляют прямых доказательств в пользу концепций, на которых основаны их

аргументы. Например, не было обнаружено генов, которые напрямую связаны с агрессивным поведением. Точно так же они не нашли подтверждения идеи Лоренца об агрессивной энергии. Другая сторона проблемы доказательств состоит в том, что аргументы основаны на наблюдениях за поведением животных. Также подвергается критике опыт обобщающих наблюдений за живыми существами, чей мозг более примитивен и которые меньше, чем люди, подвержены социальному и культурному контролю.

Некоторые критики обвиняют этологов и социологов в стремлении забыть об изменениях в поведении человека в их теоретических построениях. Гулд утверждает, что наше биологическое наследие обеспечивает потенциальную основу для очень широкого спектра поведенческих проявлений, которые включают агрессию и насилие, но не ограничиваются ими.

«Почему должны присутствовать гены агрессии, господства или гнева, когда известно, что необычайная гибкость мозга позволяет нам быть агрессивными или мирными, доминирующими или подчиненными, злыми или щедрыми? Насилие, сексизм и распространенная распущенность носят биологический характер, поскольку они являются подсистемой в широком диапазоне поведенческих моделей. Но мир, равенство и доброта имеют именно биологическое происхождение. Поэтому, перед моей критикой, концепция биологического потенциала в отличие от концепции биологического детерминизма - мозг регулирует широкий спектр человеческого поведения, и у него нет исключительной предрасположенности ни к одной из форм поведения ...»

Наконец, сама логика рассуждений о проявлениях приспособляемости любого поведения сомнительна. Например, социологи признают: если поведение существует, оно должно быть адаптируемым. Болдуин и Болдуин приводят пример адаптивной функции появления прыщей, чтобы показать абсурдность такого парадоксального мышления: «Прыщи необходимы для того, чтобы человек начал контролировать свою внешность, что, в свою очередь, увеличивает вероятность сексуального взаимодействия - это означает передачу гены, вызывающие прыщи."

Агрессия как проявление мотивации: мотивация причинять вред или вред другим

1. Теория разочарования и агрессии (Агрессивная мотивация)

Если вы остановите 50 случайно выбранных людей на улице и попросите их назвать наиболее важные детерминанты человеческой агрессии, наиболее вероятным будет назвать один термин: разочарование. Поскольку эта идея обязана своим широким распространением нескольким различным источникам, включая

личный опыт человека, ее можно сократить как минимум до двух пунктов, лежащих в основе теории агрессии, сформулированной Доллардом и другими (Dollard & others, 1939). Взятые вместе, эти положения известны как теория фрустрации - агрессии. В слегка перефразированной форме они звучат так:

1. Разочарование всегда приводит к агрессии в той или иной форме.

2. Агрессия всегда является результатом разочарования.

Однако не предполагается, что разочарование, определяемое как блокирование или нарушение какого-либо направленного поведения, непосредственно вызывает агрессию; считается, что он провоцирует агрессию (вызывает агрессию), что, в свою очередь, способствует проявлению или поддерживает агрессивное поведение.

Бандура (1973) отметил тот факт, что эти положения чрезвычайно привлекательны, отчасти из-за их смелости и отчасти из-за простоты. В конце концов, если вы примете их, такая чрезвычайно сложная форма поведения, как человеческая агрессия, будет в значительной степени объяснена запутанным движением ручки. Поэтому неудивительно, что эти формулировки получили столь широкое признание среди исследователей и широкой общественности. Но, к сожалению, тщательное изучение каждого из них показывает, что обе эти формулировки слишком расплывчаты.

С одной стороны, очевидно, что разочарованные люди не всегда используют словесные или физические атаки на других. Скорее, они демонстрируют полный спектр реакций на разочарование: от смирения и отчаяния до активных попыток преодолеть препятствия на своем пути. Представьте себе следующий случай. Студент отправил свои документы в несколько колледжей, но их нигде не приняли. Этот человек скорее будет сдержан, чем рассержен или взбешен.

Более очевидное свидетельство утверждения о том, что разочарование не всегда приводит к агрессии, было результатом многих эмпирических исследований (Berkowitz, 1969; Geen & O'Neal, 1976). Все они показывают следующее: хотя разочарование иногда способствует агрессии, это происходит не очень часто. По-видимому, разочарование вызывает агрессию в основном у людей, которые привыкли реагировать на разочарование или другие нежелательные стимулы с агрессивным поведением. С другой стороны, люди, которые знакомы с другими реакциями, могут не действовать агрессивно, когда разочарованы (Бандура, 1983). Достаточно сказать, что после того, как была проделана большая работа по изучению влияния фрустрации на агрессию, большинство психологов считают, что связь между этими факторами гораздо менее жесткая, чем когда-то предлагал Доллард и его коллеги.

Исходя из этих рассуждений, Миллер (1941), один из первых, кто сформулировал теорию фрустрации - агрессии, немедленно изменил первый из вышеперечисленных пунктов: фрустрация порождает различные формы поведения, и агрессия является лишь одним из них. Таким образом, один из его авторов вскоре был отвергнут сильным и соблазнительным в своем широком определении, согласно которому разочарование всегда приводит к агрессии. Несмотря на этот факт, оригинальный язык выражения все еще удивительно широко распространен и часто встречается в средствах массовой информации, в популярных дискуссиях об агрессии или в частных беседах.

Во-вторых, предположение о том, что агрессия всегда вызвана разочарованием, также заходит слишком далеко. Более подробное изучение в следующих главах показывает, что практически нет сомнений в том, что агрессия является результатом многих факторов, помимо разочарования. На самом деле, агрессия может произойти (что часто случается) при полном отсутствии неприятных обстоятельств. Например, подумайте о действиях убийцы сотрудников, который убивает людей, которых он никогда раньше не видел. У его жертв просто не было возможности расстроить его. Имеет смысл объяснить агрессивные действия этого человека скорее, как награду, которую он получает за убийства (деньги, более высокий статус, удовлетворение садистских наклонностей), чем разочарование. Или представьте себе действия пилота, который, несмотря на отличное настроение и отсутствие значительных разочарований в течение дня, бомбит и стреляет по позициям противника и убивает не только противника, но и мирных жителей. Очевидно, что в этом случае агрессивные действия очень обусловлены не столько разочарованием, сколько приказами командиров, ожиданиями различных вознаграждений за успешную операцию и, возможно, чувством долга или патриотизмом. Подводя итог, предположение, что все проявления жестокости являются результатом блокирования или сдерживания направленного поведения, не выдерживает критики.

Некоторые дополнительные аспекты теории фрустрации-агрессии. Хотя два предположения, рассмотренные в отношении фрустрации-агрессии, являются центральными для теории Долларда и его коллег, они составляют лишь часть общей теоретической основы. Некоторые дополнительные аспекты этой влиятельной теории также заслуживают рассмотрения. Во-первых, как полагает Доллард и др., Три фактора имеют решающее значение для стимулов агрессии:

1) степень удовлетворенности, которую субъект ожидает от будущей цели.

2) препятствия на пути достижения цели;

3) количество последовательных расстройств.

То есть, чем больше субъект ожидает удовольствия, чем сильнее препятствия и чем больше ответов блокируется, тем сильнее движущая сила агрессивного поведения. В будущем Доллард и соавторы предположили, что влияние разочарований одно за другим может быть кумулятивным, и это вызовет агрессивные реакции с большей силой, чем у каждого из них в отдельности. Из сказанного следует, что влияние разочаровывающих событий сохраняется в течение определенного периода времени - это предположение важно для определенных аспектов теории.

Как мы уже говорили, разочарованный человек, чей страх наказания не позволяет ему атаковать другого человека, который мешал ему достичь намеченной цели, может перенаправить свои атаки на другие объекты. Хотя наиболее подходящим или желательным объектом для агрессии у разочарованного человека является именно тот, кто блокировал его или ее преднамеренное поведение, другие люди также могут служить объектом агрессии.

Миллер (Miller, 1948) предложил специальную модель, объясняющую появление частичной агрессии, то есть случаи, когда люди проявляют агрессию не по отношению к своим разочарованиям, а по отношению к совершенно другим людям. Автор предположил, что в таких случаях выбор агрессора жертвы во многом зависит от трех факторов:

1) силой агрессии;

2) силой факторов, которые сдерживают это поведение и

3) сходство стимулов для каждой потенциальной жертвы с расстраивающим фактором.

Кроме того, по причинам, которые мы обсудим позже, Миллер полагал, что барьеры для сдерживания агрессии исчезают быстрее, чем призыв к такому поведению, так как сходство разочарованного агента увеличивается. Таким образом, модель предсказывает, что партизанская агрессия, вероятно, будет подвержена целям, для которых сила торможения незначительна, но у которых относительно высокое сходство стимулов с фрустрацией. Конкретный пример помогает объяснить природу этих предположений.

Вообразите, студента, который был расстроен профессором, доктором Патриция Пэйн (говорит, что не позволила ему пройти еще один тест, чтобы исправить низкую оценку по психологии). Поскольку желание излить гнев на Патрисию Пейн в этом случае, вероятно, будет очень сильным, а прямые атаки маловероятны, может произойти изменение агрессии. Теперь предположим, что у этого ученика есть три потенциальные цели для исключения перемещенной агрессии:

доктор Тереза Тюдор, профессор истории; Пэтти, его младшая сестра и сосед по комнате Норберт Нэш. Согласно теории Миллера, младшая сестра может подвергнуться нападению. Это может произойти, потому что в некоторых отношениях студент напоминает ему о его разочаровании (например, она с профессором секса, у них одно и то же имя), но в то же время эта цифра связана с гораздо меньшей способностью сдерживать открытые атаки.

Многие интересные допущения в теории Миллера породили эмпирические исследования (Berkowitz, 1969; Fenigstein & Buss, 1974). Однако очевидно, что эти соображения довольно противоречивы, и этим нельзя пренебрегать. Во-первых, как указал Zillmann (1979), модель полностью основана на предположении, что подавление агрессии менее обобщено, чем призыв к агрессивному поведению. Миллер пришел к этой гипотезе в результате экспериментального исследования конфликта, которое в основном проводилось на животных. Прежде всего, это было основано на следующем факте. Если голодное животное, предварительно обученное ожидать еды в определенном месте в конце курса, получает удар током, когда с увеличением расстояния желание избежать этого места у животного ослабевает, чем желание приблизиться к нему. Таким образом, вблизи области, где животное получало пищу и удары током, у него есть более сильное желание сбежать, чем желание приблизиться. Когда животное покидает это место, желание убежать ускользает быстрее, чем желание приблизиться. В результате это постепенно замедляет гонку, и на некоторой части трассы желательно приблизиться к желанию убежать. Очевидно, что основной логический вывод сводится из вышеприведенного наблюдения к предположению: там, где сходство с расстраивающим агентом исчезает, подавление агрессии ослабевает более резко, чем стремление к агрессии.

Во-вторых, выражение сходства стимулов в модели смещения Миллера вызывает сомнения. Объяснение поверхности, согласующееся с использованием этого понятия в литературе, на которую ссылался Миллер при построении своей модели, подразумевает физическое или перцептивное сходство между потенциальными целями агрессии и расстраивающим фактором скорее на уровне семантических, а не физических характеристик. Например, сходство может варьироваться в зависимости от степени родства (Murray & Berkun, 1955) и датировки (Fenigstein & Buss, 1974; Fitz, 1976). К сожалению, в модели Миллера нет указаний на то, какое из этих свойств, наряду со многими другими возможными параметрами, наиболее близко соответствует явлению смещения.

2. Теория обещаний агрессии Берковиц.

С самого начала теория фрустрации - агрессии была предметом пристального внимания и выдержала более одного пересмотра. И именно Берковиц (Berkowitz, 1965, 1969, 1983, 1988, 1989) внес наиболее существенные исправления и улучшения в эту теорию. В этом разделе мы рассмотрим предыдущую работу Берковица (Berkowitz, 1965a, 1969), посвященную роли предпосылок для агрессии в цепочке фрустрации и агрессии. Мы обратимся к последним изменениям, внесенным им в его теорию, в раздел, посвященный когнитивным моделям агрессивного поведения.

Берковиц утверждает, что разочарование является одним из множества различных отвращающих стимулов, которые могут только вызывать агрессивные реакции, но не приводить к агрессивному поведению напрямую, а скорее создавать желание действовать агрессивно. Такое поведение происходит только тогда, когда есть соответствующие сообщения агрессии - стимулы окружающей среды, связанные с текущими или прошлыми факторами, которые провоцируют гнев, или с агрессией в целом.

Согласно Берковицу, стимулы приобретают свойство провоцировать агрессию (то есть они могут потенциально вызывать агрессию) посредством процесса, подобного классическому развитию условных рефлексов. Стимул может иметь агрессивное значение, если он связан с положительно усиленной агрессией или связан с ранее испытанным дискомфортом и болью. Стимулы, которые постоянно связаны с факторами, которые вызывают агрессию, или с самой агрессией, могут постепенно привести к агрессивным действиям со стороны лиц, которые были ранее спровоцированы или разочарованы. Поскольку этим требованиям отвечает широкий спектр стимулов, многим из них может быть дано значение обещаний агрессии. В некоторых случаях роль сообщений об агрессии могут играть люди с определенными характеристиками и даже физические объекты (например, оружие). Кроме того, Берковиц (1983) даже считает, что люди с ограниченными физическими возможностями в некотором смысле обречены вызывать страдания и становятся враждебными к враждебности, поскольку их отсутствие или болезнь, связанная со страданиями и болью, могут провоцировать людей, предрасположенных к агрессии, для конкретных действий.

Еще одно важное изменение, внесенное Берковицем в теорию фрустрации - агрессия (Berkowitz, 1965, 1969, 1983), связано с условиями, необходимыми для снижения агрессивной мотивации. Мы вернемся к идее Долларда и его коллег о том, что стремление к агрессии может быть ослаблено атаками на другие объекты - кроме первоначального расстройства, а также практически каждым агрессивным действием, включая поведение, не связанное с

причинением физического или морального вреда. на других людей. Вопреки этому аргументу Берковиц (1981) утверждал, что агрессивная мотивация у сильно разочарованных людей может быть ослаблена только в том случае, если нарушитель травмирован. «Если катарсис имеет место, то случается, что агрессор не выбрасывал определенное количество предположительно агрессивной энергии, а потому, что он достиг своей агрессивной цели и, таким образом, выполнил определенную последовательность в форме ответа на призыв к агрессии».

Берковиц продолжает утверждать, что, поскольку неудачные попытки причинить вред человеку, вызвавшему разочарование, разочаровывают самих себя, они могут усилить, а не ослабить желание действовать агрессивно (Gustafson, 1989). Только успешные атаки, сопровождающиеся повреждением объекта агрессии, могут ослабить или полностью устранить агрессивный импульс.

3. Зильмановская теория переноса возбуждения

Как оригинальная теория фрустрации-агрессии, так и теория предпосылки агрессии Берковита интерпретируют агрессию как инстинктивную потребность, которая может быть ослаблена агрессивным поведением. Zilmann (1983a) утверждал, что эти теории агрессии по мере необходимости являются слабыми и расплывчатыми для широкого использования. Потребность - это гипотетическая конструкция, которую невозможно измерить, но которую, тем не менее, следует учитывать. Поэтому, подумал он, было бы более плодотворно думать, что агрессия вызвана напряженностью, то есть конструктом, который можно наблюдать и измерять. В этом случае возбуждение связано с раздражением симпатической нервной системы, которое выражается в соматических реакциях, таких как учащенное сердцебиение, повышенное потоотделение и кровяное давление, которые являются частью борьбы или побег реакции, которая может развиваться из-за его значения для выживания (Zillmann, 1988).

Одним из наиболее любопытных аспектов теории Зильмана является предположение о том, что возбуждение из одного источника может перекрываться (то есть переноситься) с возбуждением из другого источника, тем самым усиливая или уменьшая силу эмоциональной реакции. Поскольку стресс не исчезает сразу, даже если реакция человека предполагает, что он ослабевает, остатки медленно исчезающего раздражения «могут перетекать в последующие, потенциально независимые (от этого стимула) эмоциональные реакции и переживания (Zillmann, 1983b).

Тот факт, что эти предположения действительно подходят для понимания агрессии человека, был продемонстрирован в нескольких

исследованиях. Было обнаружено, что возбуждение от таких источников, как физическая активность (Zillmann, Katcher & Milavsky, 1972), насильственные фильмы (Zillmann, 1971), стимулирующий эротизм (Donnerstein & Hallam, 1978) и шум (Donnerstein & Wilson, 1976), - способствуют возникновению и проявление агрессивных реакций. Подобные процессы также могут снизить вероятность агрессивных реакций или снизить их потенцию. Например, в некоторых ситуациях агрессию можно смягчить, приписав возбуждение источнику, не связанному с испытываемым гневом или провокацией (Zillmann, Johnson & Day, 1974).

Таким образом, анализ научных подходов к изучению агрессивного поведения показывает, что агрессия представляет собой сложное психологическое явление, формирующееся под воздействием биологических, когнитивных, эмоциональных и социальных факторов. Существенный вклад в понимание механизмов возникновения агрессии внесла теория переноса возбуждения Д. Зильмана, согласно которой остаточное физиологическое возбуждение, вызванное одним источником, способно усиливать или, напротив, ослаблять эмоциональные реакции, возникающие под влиянием других факторов. Результаты многочисленных исследований подтверждают, что физическая активность, шум, сцены насилия, эмоционально насыщенные стимулы и другие раздражители могут влиять на интенсивность агрессивного поведения.

Вместе с тем установлено, что вероятность проявления агрессии может быть снижена при правильной интерпретации источника эмоционального возбуждения, а также посредством развития навыков эмоциональной саморегуляции и конструктивного разрешения конфликтов. Это свидетельствует о том, что агрессивное поведение не является неизбежной реакцией человека, а во многом определяется особенностями восприятия ситуации и индивидуальными психологическими характеристиками личности.

Следовательно, дальнейшее изучение механизмов возникновения агрессии имеет важное теоретическое и практическое значение для психологии и педагогики. Полученные результаты могут быть использованы при разработке программ профилактики агрессивного поведения, совершенствовании психолого-педагогического сопровождения обучающихся и создании благоприятной образовательной среды, способствующей развитию эмоциональной устойчивости и культуры конструктивного взаимодействия.

Список литературы:

1. Акажанова А.Т. Психология девиантного поведения несовершеннолетних: теория и практика. – Издательство «Ценные бумаги», 2011. – 302 с.

2. Акажанова А.Т., Курбаналиева М.К. На стороне отступившегося подростка: методическое пособие. – Алматы, 2015. – 144 с.

3. Бэрон Р. Ричардсон Д. Агрессия. — СПб., 1997.

4. Паренс Г. Агрессия наших детей. - М.: Просвещение, 1997.С.112

5. Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков. - М,: Наука, 1988.С.5

6. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. - М.: Просвещение, 1993.С.20

7. Ананьев Б.Г. О человеке, как объекте и субъекте воспитания //Избранные психологические труды Т.2- М.: Наука, 1980.С.10

8. Исаев Д.Д., Журавлёв И.И., Дементьев В.В., Озерецковский С.Д. Типологические модели поведения подростков с различными формами аддиктивного поведения. - СПб.: СПб. Изд-во, 1997.С.9

9. Кулагин Л.Г.О подростках, которым трудно //Советская педагогика. - 1991. - № 6.- с. 141-142

10. Першанина Е. Проблема профилактики педагогической запущенности подростков //Советская педагогика. - 1984. - С.141

11. Горьковая И.А. Медико-психологическое исследование формирования характера делинквентных подростков: автореферат диссертации кандидата психологических наук. - СПб, 1992.С.12-13

12. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности// Психологический журнал. – 1996, С.3-4

13. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. - М.: Эксмо - Пресс, 2000.С.12

14. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2002.С.310

15. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М.,1999

16. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). Тверь, 1994

17. Савин О.О. Особенности становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте 2000.

18. Маринина Е. Воронина Ю. Подросток в «стае» Воспитание в школе 1994 №6 с 42-43

19. Кон И.С. Психология ранней юности 1989, с.39

20. Тархова Л. Как уберечь ребёнка от тюрьмы и панели. - М.: Политиздат, 1997.С.27

21. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. - М.: Просвещение, 1996. С.64

22. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений. М.: Апрель Пресс: Эксмо-Пресс, 1999. 508 с.

23. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, и контроль. СПб.: Прайм Еврознак, 2007. 310 с.

24. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.

25. Бреслав Г.Э. Эмоциональные отклонения как первичный показатель деформации процесса формирования личности // Личность в системе общественных отношений, 1983. Ч. 2. С. 274-276.

26. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учеб. пособие для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2007. 144 с.

Түйін

Мақалада агрессиялық мінез-құлықты зерттеудің негізгі ғылыми бағыттары мен теориялық негіздері қарастырылады. Агрессия ұғымының қалыптасу тарихы, оның психологиялық мазмұны және әртүрлі ғалымдардың анықтамаларына талдау жасалған. Агрессиялық мінез-құлықтың пайда болу себептері, оның тұлғааралық қатынастарға және қоғамға ықпалы сипатталады. Сонымен қатар агрессияның психологиялық ерекшеліктері мен оны зерттеудегі заманауи ғылыми көзқарастар жүйеленген. Агрессиялық мінез-құлықтың алдын алу және оны түзетудің психологиялық-педагогикалық маңыздылығы негізделеді.

Түйін сөздер: *агрессия, агрессиялық мінез-құлық, психология, тұлға, агрессивтілік, ғылыми тәсілдер, мінез-құлық, психологиялық зерттеу, әлеуметтік орта, эмоция.*

Summary

The article examines the main scientific approaches to the study of aggressive behavior and its theoretical foundations. It analyzes the concept of aggression, the history of its development, and the interpretations proposed by domestic and international researchers. The psychological characteristics of aggressive behavior, its causes, and its impact on interpersonal relationships and society are discussed. Particular attention is paid to contemporary scientific perspectives on aggression and to the importance of psychological and educational measures aimed at its prevention and correction.

Keywords: *aggression, aggressive behavior, psychology, personality, aggressiveness, scientific approaches, behavior, psychological research, social environment, emotions.*

ОӘК: 372.853

ФИЗИКА ПӘНІН ОҚЫТУ БАРЫСЫНДА ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ МАТЕМАТИКАЛЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Наметкулова Ф.Д.,
п.ғ.к., аға оқытушы
https://orcid.org/0000-0002-4245-9819
Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті
Жамалбекова Ш.М.,
Жамбыл облысы білім басқармасы оқу-әдістемелік орталығының «Орта білімді дамыту» ,-бөлімінің жетекшісі

Түйін. *Мақалада физика пәнін оқыту барысында жоғары сынып оқушыларының математикалық сауаттылығын қалыптастыру мәселелері қарастырылды. Физика пәні математикалық білімдерді қолданудың табиғи ортасы ретінде қарастырылып, оның логикалық және аналитикалық ойлауды дамытудағы рөлі негізделеді. Зерттеу нәтижелері практикалық бағыттағы тапсырмаларды қолдану оқушылардың математикалық сауаттылығын арттыруға мүмкіндік беретінін көрсетеді.*

Түйін сөздер: *математикалық сауаттылық, физика есептері, функционалдық сауаттылық, оқыту әдістемесі.*

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушылардың функционалдық және математикалық сауаттылығын қалыптастыру өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Математикалық сауаттылық – тұлғаның нақты өмірлік жағдаяттарда математикалық білімдерін қолдана алу қабілеті ретінде қарастырылады. Бұл ұғым халықаралық PISA зерттеулерінде негізгі бағалау бағыттарының бірі ретінде анықталған.

Функционалдық сауаттылықтың құрамдас бөлігі ретінде математикалық сауаттылық оқушылардың құбылыстарды сандық және модельдік тұрғыда сипаттау, талдау және интерпретациялау қабілеттерін қамтиды .

Физика пәні математикалық білімдерді қолданудың табиғи алаңы болып табылады. Физикалық заңдар мен құбылыстарды түсіндіру, есептер шығару, графиктерді талдау – барлығы математикалық

аппаратқа негізделеді. Алайда мектеп тәжірибесінде физика мен математика арасындағы байланыс көбінесе формалды сипатта қалып, оқушылар білімді интеграциялап қолдануда қиындықтарға тап болады.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – жоғары сыныпта физика пәнін оқыту барысында оқушылардың математикалық сауаттылығын қалыптастырудың тиімді әдістерін негіздеу.

Мектеп оқушыларының физикадан есеп шығару барысында математикалық сауаттылығын қалыптастыру мәселесі қазіргі ғылыми зерттеулерде кеңінен қарастырылып келе жатқан бағыттардың бірі болып табылады. Бұл мәселе физика білімінің мазмұнын жаңарту, оқыту әдістемесін жетілдіру және білім алушылардың функционалдық сауаттылығын дамыту контексінде ерекше маңызды.

Халықаралық зерттеулерде математикалық және ғылыми сауаттылық ұғымдары білім алушылардың алған білімдерін өмірлік жағдаяттарда қолдану қабілетімен байланысты қарастырылады. PISA зерттеулерінің әдіснамалық негіздерінде ғылыми сауаттылық оқушының ғылыми білімдерді пайдалана отырып, мәселелерді анықтау, дәлелді қорытынды жасау және шешім қабылдау қабілеттері ретінде сипатталады [1]. Демек, физика есептері оқушылардың математикалық сауаттылығын қалыптастырудың маңызды құралы ретінде қарастырылады. Себебі олар нақты өмірлік контекстке негізделген және білімді қолдануды талап етеді.

Физиканы оқыту әдістемесіне қатысты қазіргі таңдағы зерттеулер оқу мақсаттарының өзгерісіне сай қарай бағыт алуда. Яғни, зерттеулерде жоғары деңгейлі когнитивтік дағдыларды дамытуға, атап айтқанда, сыни ойлау, мәселе шешу және логикалық талдау қабілеттерін қалыптастыруға басымдық берілуде [2]. Бұл өзгерістер физикадан есеп шығару үдерісінің мазмұнына да әсер етуде, өйткені есептер енді тек формулаларды қолдануды емес, сонымен қатар күрделі ойлау әрекеттерін талап етеді.

Зерттеулерде есеп шығару үдерісі көпқадамды танымдық әрекет ретінде қарастырылады. Атап айтқанда, есептің шартын талдау, физикалық модель құру, математикалық өрнектеу, есептеу және нәтижені интерпретациялау кезеңдері оқушының зерттеушілік дағдыларын дамытуға ықпал етеді [3]. Бұл кезеңдер математикалық сауаттылықтың негізгі компоненттерімен сәйкес келеді, себебі олар білімді құрылымдау, талдау және қолдану әрекеттерін қамтиды.

Сонымен қатар, бірқатар зерттеулерде оқушылардың есеп шығару барысында формулаға шамадан тыс тәуелділігі негізгі мәселе ретінде қарастырылады. Мұндай жағдайда оқушылар есептің физикалық мәнін терең түсінбей, тек механикалық есептеу әрекеттерін орындайды. Бұл олардың математикалық сауаттылығының жеткіліксіз деңгейде қалыптасқанын көрсетеді. Мұғалімдердің өзінде де

формулаға бағытталған оқыту стилі басым болуы мүмкін екендігі анықталған [4]. Осыған байланысты, қазіргі зерттеулерде есептерді түсіндіруде концептуалдық тәсілдерді қолдану қажеттілігі ерекше атап көрсетіледі.

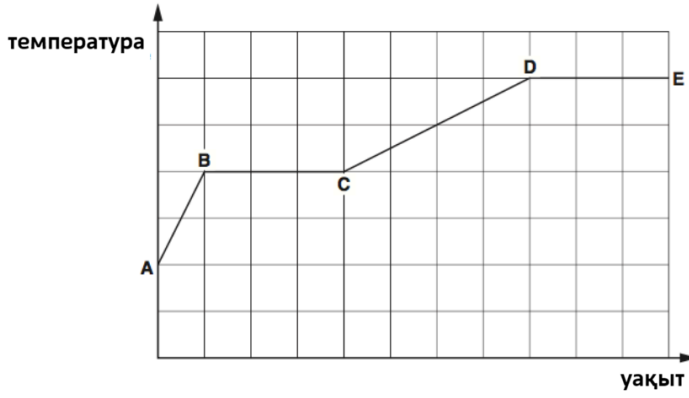
Физика оқыту әдістемесінде эксперименттік және зертханалық жұмыстардың маңыздылығы да кеңінен зерттелген. Зерттеулер көрсеткендей, эксперименттер оқушылардың ғылыми түсініктерін қалыптастырумен қатар, олардың деректерді талдау, графиктерді құру және нәтижелерді интерпретациялау сияқты математикалық дағдыларын дамытуға ықпал етеді [5]. Сонымен қатар, жобалық және эксперименттік жұмыстар білімді интеграциялауға және оны әртүрлі жағдайларда қолдануға мүмкіндік береді. Бұл тәсілдер оқушылардың математикалық сауаттылығын дамытуда тиімді құрал ретінде қарастырылады.

Физика біліміндегі зерттеулерде оқыту тәсілдерінің тиімділігі де талданады. Мысалы, зерттеушілік оқыту және жобалық оқыту тәсілдері оқушылардың белсенді танымдық әрекетін ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Мұндай тәсілдерде оқушылар есептерді шешу барысында тек дайын алгоритмдерді қолданбай, өз бетінше шешім қабылдауға, болжам жасауға және нәтижелерді талдауға үйренеді. Бұл олардың математикалық және ғылыми сауаттылығын кешенді түрде дамытуға ықпал етеді.

Қазақстандық білім беру жүйесінде де математикалық сауаттылықты дамытуға бағытталған өзгерістер жүзеге асырылуда. Физика пәнінің оқу бағдарламаларында сапалық және сандық есептер шығару, физикалық шамалар арасындағы байланыстарды анықтау, графиктерді талдау сияқты әрекеттер қарастырылған [6]. Бұл талаптар оқушылардың білімін қолдану дағдыларын дамытуға бағытталған және халықаралық бағалау жүйелерінің талаптарымен үйлеседі.

Жалпы алғанда, ғылыми әдебиеттерді талдау мектеп оқушыларының физикадан есеп шығару барысында математикалық сауаттылығын қалыптастыру кешенді педагогикалық үдеріс екенін көрсетеді. Бұл үдеріс оқыту мазмұны, әдістері, мұғалімнің кәсіби құзыреттілігі және оқу тапсырмаларының сипаты сияқты көптеген факторларға тәуелді. Қазіргі зерттеулер математикалық сауаттылықты дамыту үшін есептерді өмірлік контекстпен байланыстыру, зерттеушілік әрекеттерді енгізу және оқушылардың белсенді танымдық іс-әрекетін ұйымдастыру қажеттігін негіздейді.

Суретте тұрақты қуат көзімен қыздырылған белгілі бір массалы заттың температурасының уақытқа тәуелді өзгерісі көрсетілген. А нүктесінде зат – қатты күйде, ал Е нүктесінде – бу күйінде болады. Осы графикте берілген физикалық процесті сипаттау керек.



Тапсырма

а) А-дан В-ге дейінгі және В-дан С-ге дейінгі бөліктер үшін молекулалардың кинетикалық энергиясы мен потенциалдық энергиясында болатын өзгерістерді сипаттаңыз.

б) суретте берілген график негізінде заттың қатты күйіндегі меншікті жылу сыйымдылығы мен сұйық күйіндегі меншікті жылу сыйымдылығын салыстырып, қандай қорытынды жасауға болатынын жазыңыз және түсіндіріңіз.

Шешуі:

Берілген тапсырмада заттың температурасының уақытқа тәуелді өзгерісін сипаттайтын график негізінде молекулалардың кинетикалық және потенциалдық энергияларының өзгерістері, сондай-ақ заттың әртүрлі агрегаттық күйлеріндегі меншікті жылу сыйымдылығы талданады. Бұл мәселе молекулалық-кинетикалық теория тұрғысынан түсіндіріледі және физикалық құбылыстарды ғылыми негізде сипаттауды талап етеді.

А–В аралығында зат қатты күйде болады және қыздыру процесі жүреді. Температураның артуы молекулалардың тербеліс жылдамдығының жоғарылауына әкеледі, нәтижесінде олардың орташа кинетикалық энергиясы артады. Алайда қатты денеде бөлшектер арасындағы арақашықтық айтарлықтай өзгермейтіндіктен, потенциалдық энергия шамамен тұрақты күйде қалады. Демек, бұл кезеңде берілген энергия негізінен бөлшектердің қозғалыс қарқындылығын арттыруға жұмсалады.

В–С аралығы заттың балқу процесіне сәйкес келеді. Бұл кезеңде температура тұрақты болып қалады, сондықтан молекулалардың орташа кинетикалық энергиясы өзгермейді. Соған қарамастан, жүйеге сырттан энергия берілуі жалғасады. Бұл энергия бөлшектер арасындағы тартылыс күштерін әлсіретуге және оларды бір-бірінен алыстатуға жұмсалады. Нәтижесінде молекулалардың потенциалдық

энергиясы артады. Бұл құбылыс фазалық ауысу кезінде энергияның жасырын түрде жұтылуын сипаттайды.

Графикті әрі қарай талдау заттың қатты және сұйық күйлеріндегі меншікті жылу сыйымдылықтарын салыстыруға мүмкіндік береді. Қыздыру тұрақты қуат көзі арқылы жүзеге асырылатындықтан, температураның уақыт бойынша өзгеру жылдамдығы меншікті жылу сыйымдылыққа кері пропорционал болады. A–B бөлігінде температураның өсуі салыстырмалы түрде жылдам, ал C–D бөлігінде баяу жүретіні байқалады. Бұл сұйық күйде температураның бірдей энергия мөлшерінде баяу өзгеретінін көрсетеді. Осыдан сұйық күйдегі меншікті жылу сыйымдылығы қатты күйге қарағанда жоғары деген қорытынды жасауға болады.

Сонымен берілген график молекулалық деңгейдегі энергия өзгерістерін түсіндіруге және агрегаттық күйлердегі жылу қасиеттерін салыстыруға мүмкіндік береді. Қатты күйде энергияның негізгі бөлігі кинетикалық энергияны арттыруға жұмсалса, фазалық ауысу кезінде потенциалдық энергияның өзгерісі басым болады. Сонымен қатар, сұйық күйдегі меншікті жылу сыйымдылығының жоғары болуы оның жылуды көбірек сіңіру қабілетімен түсіндіріледі.

Осы тапсырма заттың қыздыру графигін талдауға негізделген және ол оқушылардың физикалық білімімен қатар математикалық сауаттылығын дамытуға бағытталған маңызды дидактикалық құрал болып табылады. Мұндай тапсырмалар функционалдық сауаттылық концепциясына сәйкес. Себебі олар білімді нақты жағдайларда қолдануды талап етеді.

Ең алдымен, тапсырма оқушылардың графикпен жұмыс істеу дағдысын қалыптастырады. Температураның уақытқа тәуелділігін бейнелейтін графикті талдау барысында оқушы координаталық жазықтықтағы тәуелділіктерді түсінеді, графиктің әртүрлі бөліктерін (A–B, B–C) салыстырады және олардың физикалық мағынасын анықтайды. Бұл әрекет деректерді оқу, салыстыру және интерпретациялау сияқты математикалық сауаттылықтың негізгі компоненттерін дамытады.

Екіншіден бұл тапсырма оқушылардың функционалдық тәуелділікті түсіну қабілетін дамытады. Графиктің көлбеу бөліктерінде температураның уақытқа байланысты өсетінін, ал горизонталь бөліктерінде тұрақты болатынын анықтау арқылы оқушы айнымалылар (температура мен уақыт) арасындағы байланысты талдайды. Бұл процесте оқушы жанама түрде функцияның өзгеру жылдамдығын (градиентін) бағалайды, яғни математикалық тұрғыдан маңызды ұғымдарды қолданады.

Оқушының математикалық модельдеу дағдысын дамыту тапсырманың маңызды әдістемелік ерекшелігі болып табылады. Нақты

физикалық процесс (қыздыру және балқу) график түрінде ұсынылады, ал оқушы осы графикті түсініп, оны қайтадан сөздік сипаттамаға айналдырады. Бұл – модельдеу әрекетінің толық циклі: шынайы құбылыс → графикалық модель → интерпретацияны қамтиды. Мұндай әрекет математикалық сауаттылықтың жоғары деңгейін көрсетеді.

Сонымен қатар, тапсырма оқушылардың логикалық және себеп-салдарлық ойлауын дамытады. Мысалы, температураның тұрақты болуы энергия берілмейді дегенді білдірмейтінін түсіну үшін оқушы терең талдау жүргізуі қажет. Бұл жерде оқушы математикалық деректерді физикалық мағынамен байланыстырады, яғни интерпретациялау қабілеті қалыптасады.

Берілген тапсырма сонымен бірге пәнаралық байланысты жүзеге асырады, яғни физика мен математиканың интеграциясын қамтамасыз етеді. Мұндай интеграция оқушылардың білімді кешенді түрде қолдануына мүмкіндік береді және олардың функционалдық сауаттылығын арттырады.

Алайда, тәжірибеде оқушылар жиі графиктің тек сыртқы көрінісін сипаттаумен шектеліп, оның математикалық мәнін толық ашпайды. Бұл мәселені шешу үшін мұғалім тапсырманы күрделендіріп, қосымша сұрақтар енгізуі қажет, мысалы: графиктің ең үлкен еңісті бөлігін анықтау, температура өзгерісінің жылдамдығын салыстыру немесе энергия өзгерісін сандық тұрғыдан бағалау. Мұндай тапсырмалар оқушылардың терең математикалық түсінуін қамтамасыз етеді. Заттың қыздырылу графигіне негізделген бұл тапсырма оқушылардың математикалық сауаттылығын дамытуда тиімді құрал болып табылады. Ол графиктік ақпаратты талдау, функционалдық тәуелділікті түсіну, модельдеу және интерпретациялау дағдыларын кешенді түрде қалыптастырады. Сондықтан мұндай тапсырмаларды оқу процесінде жүйелі қолдану оқушылардың білімін өмірлік жағдаяттарда қолдана алу қабілетін арттыруға мүмкіндік береді [7].

Физика пәні жалпы білім беру жүйесінде математикалық білімдерді қолданудың табиғи ортасы ретінде ерекше орын алады. Себебі физикалық құбылыстарды түсіндіру, сипаттау және болжау үдерістері міндетті түрде математикалық аппаратты қолдануды талап етеді. Осы тұрғыдан алғанда, физика тек жаратылыстану пәні ғана емес, сонымен қатар математикалық білімдердің функционалдық қолданыс алаңы болып табылады. Оқушылар физика сабақтарында формулаларды пайдалану, шамалар арасындағы тәуелділіктерді анықтау, графиктерді талдау және есептер шығару арқылы математикалық білімдерін нақты жағдайларда қолдану тәжірибесін меңгереді. Бұл өз кезегінде олардың математикалық сауаттылығын дамытуға ықпал етеді.

Физика пәнінің маңызды әдістемелік ерекшеліктерінің бірі – оның функционалдық ойлауды дамыту құралы ретінде қарастырылуы. Функционалдық ойлау дегеніміз – оқушының білімді тек теориялық деңгейде меңгеріп қана қоймай, оны түрлі өмірлік жағдаяттарда қолдана алу қабілеті. Физикалық есептерді шешу барысында оқушылар берілген шартты талдап, мәселені модельдеп, шешу жолдарын негіздеп, алынған нәтижені интерпретациялайды. Мұндай әрекеттер жүйесі оқушылардың логикалық, аналитикалық және сын тұрғысынан ойлау дағдыларын қалыптастырады. Сонымен қатар, бұл үдеріс олардың ғылыми дүниетанымын кеңейтіп, білімді жүйелі түрде қолдану қабілетін арттырады.

Математикалық сауаттылықты тиімді қалыптастыру үшін оқыту үдерісінде контекстік есептерді қолдану ерекше маңызға ие. Контекстік есептер – нақты өмірлік жағдайларға негізделген тапсырмалар болып табылады және олар оқушылардың білімді қолдану дағдыларын дамытуға бағытталған. Мұндай есептерде физикалық құбылыстар күнделікті өмірмен байланыстырылып беріледі, бұл оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып қана қоймай, олардың танымдық белсенділігін де күшейтеді. Контекстік есептерді шешу барысында оқушылар тек формулаларды қолданумен шектелмей, берілген жағдайды талдап, қажетті ақпаратты таңдап, оны өңдеу арқылы шешім қабылдауға үйренеді. Бұл олардың математикалық және функционалдық сауаттылығын кешенді түрде дамытуға мүмкіндік береді.

Модельдеу әдістерін енгізу де математикалық сауаттылықты қалыптастырудың маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Физикалық модельдеу – нақты құбылысты қарапайымдандырылған түрде бейнелеу арқылы оны түсіндіру және зерттеу үдерісі. Оқушылар физика сабақтарында физикалық құбылыстарды математикалық модельдер арқылы сипаттай отырып, абстрактілі ойлау дағдыларын дамытады. Мысалы, қозғалыс теңдеулерін құру, графиктерді тұрғызу немесе шамалар арасындағы тәуелділіктерді анықтау арқылы оқушылар нақты құбылысты математикалық тілде өрнектеуге үйренеді. Бұл әрекеттер олардың теориялық білімдерін практикалық тұрғыда қолдануға мүмкіндік береді және математикалық сауаттылықтың қалыптасуына негіз болады.

Сонымен қатар, пәнаралық байланысты күшейту математикалық сауаттылықты дамытуда маңызды әдістемелік шарттардың бірі болып табылады. Физика мен математиканың өзара байланысы табиғи және ажырамас сипатқа ие. Сондықтан физика сабақтарында математикалық білімдерді жүйелі түрде қолдану арқылы оқушылардың екі пән бойынша да білімдері тереңдей түседі. Пәнаралық байланыс оқушыларға білімнің біртұтас жүйе екенін

түсінуге мүмкіндік береді, сондай-ақ олардың әртүрлі пәндерден алған білімдерін интеграциялап қолдану дағдыларын қалыптастырады. Мұндай тәсіл оқыту үдерісінің тиімділігін арттырып, оқушылардың оқу мотивациясын күшейтеді.

Қорыта айтқанда, физика пәні математикалық сауаттылықты қалыптастырудың тиімді құралы болып табылады. Контекстік есептерді қолдану, модельдеу әдістерін енгізу және пәнаралық байланысты күшейту сияқты әдістемелік тәсілдер оқушылардың білімді терең меңгеруіне және оны өмірлік жағдайларда қолдана алуына мүмкіндік береді. Бұл бағыттағы жүйелі жұмыс оқушылардың функционалдық ойлауын дамытып, олардың ғылыми және математикалық мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді.

Жүргізілген теориялық және практикалық зерттеу нәтижелері бұл бағыттағы әдістемелік жұмыстарды одан әрі дамыту қажеттілігін көрсетеді.

Әдебиеттер тізімі:

1. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся старшей школы по предметам естественно-научного цикла. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 48 с.
2. Bao, L., & Koenig, K. (2019). *Physics education research for 21st century learning*. Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 1(2). https://doi.org/10.1186/s43031-019-0007-8
3. Nugroho, S. E., & Waslam. (2020). *Physics experiment activities to stimulate interest in learning physics and reasoning in high school students*. Journal of Physics: Conference Series, 1567, 022069. https://doi.org/10.1088/1742-6596/1567/2/022069
4. Ramma, Y., Bholoa, A., & Watts, M. (2024). *In-service physics teachers' content knowledge: A critical reflection on the case of the upthrust concept*. Education Inquiry. https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2412878
5. Наметкулова Ф.Д., Шойынбаева Г.Т., Сугирбекова А.Қ. Болашақ мұғалімдерді физикалық эксперимент арқылы оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыруға даярлау BULLETIN OF NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN Vol. 5 (399), 2022. – 100-112бб., https://doi.org/10.32014/2022.2518-1467.362
6. Жалпы білім беру ұйымдарына арналған жалпы білім беретін пәндердің, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейлерінің таңдау курстарының үлгілік оқу бағдарламалары https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200030654
7. de Lange, J. (2006). Mathematical literacy for living from OECD-PISA perspective. *ZDM Mathematics Education, 38*(2), 82–91. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02655884

Резюме

В статье рассмотрены вопросы формирования математической грамотности старшеклассников при изучении физики. Предмет физики рассматривается как естественная среда применения математических знаний, обосновывается его роль в развитии логического и аналитического мышления. Результаты исследования показывают, что использование заданий практической направленности позволяет повысить математическую грамотность учащихся.

Ключевые слова: *математическая грамотность, задачи по физике, функциональная грамотность, методика обучения.*

Summary

The article discusses the issues of the formation of mathematical literacy of high school students in the study of physics. The subject of physics is considered as a natural environment for the application of mathematical knowledge, and its role in the development of logical and analytical thinking is substantiated. The results of the study show that the use of practical tasks makes it possible to improve the mathematical literacy of students.

Keywords: *mathematical literacy, physics problems, functional literacy, teaching methods.*

УДК: 372.853

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РАЗДЕЛА «ГЕОМЕТРИЧЕСКАЯ ОПТИКА»

Юдина С.Ю.,
Магистрант, 2 курс, университет КазНПУ имени Абая

Аннотация. *В статье рассматриваются методические особенности преподавания раздела «Геометрическая оптика» в курсе физики средней школы с использованием электронных образовательных ресурсов. Проведен сравнительный анализ платформ PhET, GeoGebra и Mozaik с точки зрения их дидактического потенциала. Выявлены преимущества и ограничения каждой из платформ при формировании предметных и метапредметных компетенций учащихся. Обоснована целесообразность комплексного применения цифровых инструментов на различных этапах урока. Показано, что использование электронных ресурсов способствует повышению наглядности, интерактивности и эффективности*

обучения при условии методически грамотной интеграции в учебный процесс.

Ключевые слова: *геометрическая оптика; методика преподавания физики; электронные образовательные ресурсы; интерактивные модели; цифровизация образования; PhET; GeoGebra; Mozaik.*

Введение

Современное образование находится в постоянном поиске путей повышения эффективности обучения, адаптации к меняющимся потребностям учащихся и требованиям времени. Физика, как фундаментальная наука, изучающая законы природы, требует от педагога не только глубоких знаний предмета, но и умения представить сложный материал в доступной, наглядной и увлекательной форме. В этом контексте интерактивные технологии и электронные ресурсы перестают быть просто модным дополнением, а становятся мощным инструментом, способным трансформировать традиционный урок, сделать его более динамичным, вовлекающим и соответствующим реалиям цифровой эпохи [4].

Раздел «Геометрическая оптика» курса физики средней школы традиционно вызывает затруднения у учащихся. Это связано с необходимостью формирования абстрактных представлений о ходе световых лучей, построении изображений и понимании законов отражения и преломления света. В условиях ограниченного материально-технического обеспечения школьных кабинетов физики применение виртуальных лабораторий и интерактивных моделей становится эффективной альтернативой традиционному эксперименту [3].

Согласно современным педагогическим подходам, использование цифровых технологий должно быть направлено не только на иллюстрацию материала, но и на развитие познавательной активности учащихся, формирование исследовательских навыков и межпредметных связей [1].

Цель данной работы заключается в анализе дидактических возможностей электронных платформ PhET, GeoGebra и Mozaik при преподавании геометрической оптики, а также в разработке методических рекомендаций по их использованию.

1. Дидактические возможности электронных образовательных ресурсов

Электронные образовательные ресурсы позволяют реализовать ряд важных педагогических функций:

- визуализацию физических процессов;
- организацию виртуального эксперимента;

- интерактивное взаимодействие с учебным материалом;

- развитие исследовательских умений учащихся.

Использование интерактивных моделей способствует более глубокому пониманию физических явлений за счет активного вовлечения учащихся в процесс обучения [5]. В частности, при изучении геометрической оптики учащиеся получают возможность наблюдать ход лучей в динамике, изменять параметры системы и анализировать результаты. Что достаточно трудно показать иллюстративно на традиционном уроке.

2. Анализ платформы PhET

Платформа PhET Interactive Simulations представляет собой набор интерактивных моделей, разработанных для обучения физике и другим естественным наукам [6].

С методической точки зрения данная платформа обладает следующими преимуществами:

- высокая степень наглядности за счет динамического отображения световых лучей;

- интуитивно понятный интерфейс, не требующий специальной подготовки;

- возможность проведения виртуальных экспериментов;

- поддержка исследовательского метода обучения.

Исследования показывают, что использование интерактивных симуляций способствует повышению уровня понимания физических концепций учащимися [5].

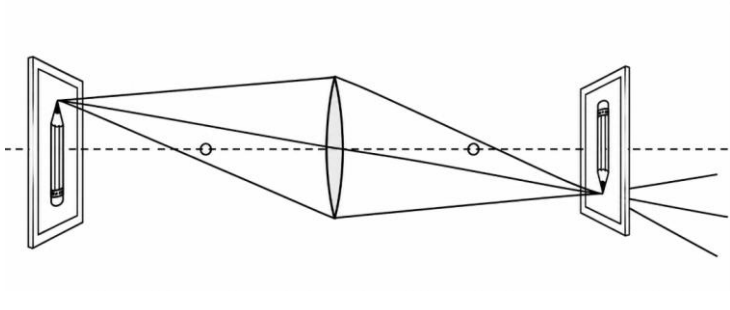
Вместе с тем, следует отметить ряд ограничений:

- упрощенность моделей, не позволяющая учитывать все физические параметры;

- отсутствие инструментов для точных геометрических построений;

- ограниченные возможности для математического анализа.

Таким образом, PhET целесообразно использовать преимущественно на этапе объяснения нового материала и формирования первичных представлений.



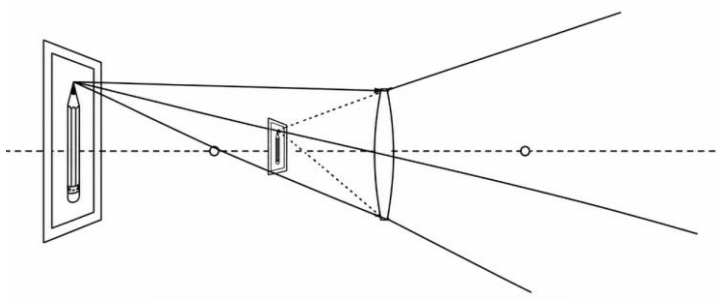


Рис. 1. Платформа PhET Colorado

3. Анализ платформы GeoGebra

GeoGebra является универсальным инструментом динамической математики, который может эффективно применяться при изучении физических явлений [7].

К основным дидактическим преимуществам платформы относятся:

- высокая точность геометрических построений;
- возможность интеграции математических и физических моделей;
- развитие аналитического и логического мышления учащихся;
- гибкость в создании авторских моделей.

Использование GeoGebra позволяет реализовать межпредметные связи между физикой и математикой, что соответствует современным требованиям к образовательному процессу [2].

Однако применение данной платформы связано с определенными трудностями:

- необходимость предварительного обучения учащихся работе с программой;
- более высокий уровень сложности по сравнению с другими ресурсами;
- меньшая визуальная выразительность.

GeoGebra наиболее эффективно использовать на этапе закрепления материала и решения задач, требующих точных построений.

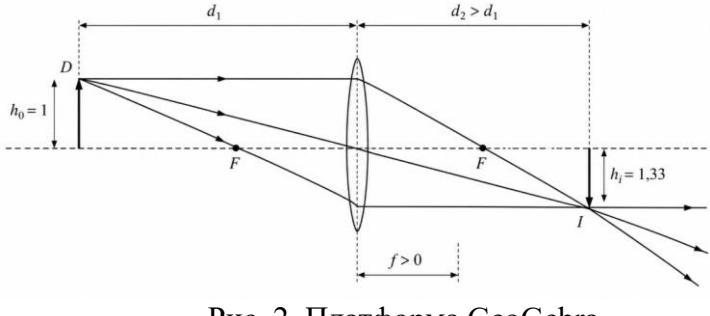


Рис. 2. Платформа GeoGebra

4. Анализ платформы Mozaik

Платформа Mozaik Education представляет собой комплексное цифровое решение, включающее 3D-модели, анимации и интерактивные задания [8].

Преимущества данной платформы заключаются в следующем:

- высокая визуальная привлекательность и реалистичность моделей;
- наличие готовых учебных материалов;
- интеграция различных мультимедийных средств;
- высокий мотивационный потенциал.

Использование мультимедийных технологий данной платформы способствует повышению интереса учащихся к изучаемому материалу и улучшению его усвоения [3].

К ограничениям платформы можно отнести:

- необходимость технического оснащения и лицензирования;
- ограниченные возможности для самостоятельного моделирования;
- зависимость от готового контента.

Mozaik целесообразно применять на этапах мотивации и объяснения сложных тем.

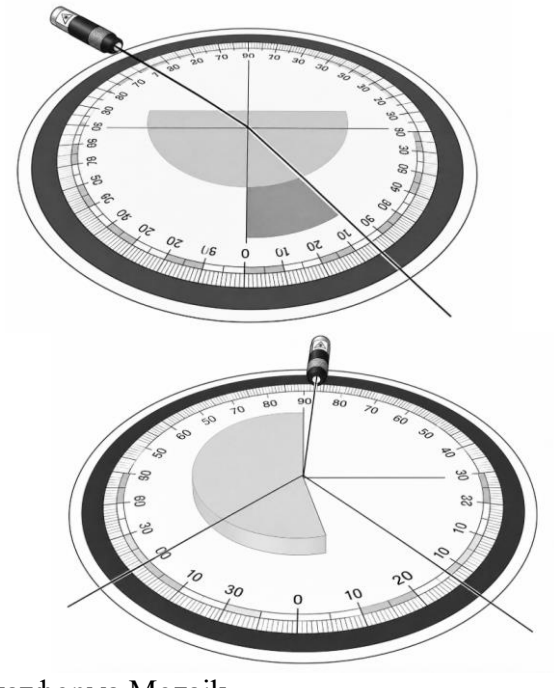


Рис. 3. Платформа Mozaik

Сравнение рассматриваемых платформ позволяет выявить их методические особенности (таблица 1).

Таблица 1 — Сравнительная характеристика электронных платформ.

Критерий	PhET	GeoGebra	Mozaik
Наглядность	высокая	средняя	очень высокая
Интерактивность	высокая	высокая	средняя
Точность построений	низкая	высокая	средняя
Простота использования	высокая	средняя	высокая
Возможность моделирования	ограниченная	высокая	низкая
Мотивационный потенциал	высокий	средний	очень высокий

На основе проведенного анализа предлагается комбинированная методическая модель использования электронных образовательных ресурсов, выстроенная в строгом соответствии с этапами современного урока. На этапе мотивации ключевая роль отводится платформе Mozaik, чьи высококачественные 3D-сцены позволяют наглядно продемонстрировать актуальность изучаемых явлений в реальном мире, создавая необходимый эмоциональный отклик учащихся. Процесс объяснения нового материала эффективно реализуется через интерактивные симуляции PhET, которые дают возможность визуализировать невидимые физические процессы и экспериментально подтверждать законы оптики. Закрепление знаний и практическое решение задач переносится в среду GeoGebra, где учащиеся могут самостоятельно конструировать геометрические модели, обеспечивая математическую точность построений.

Данный системный подход не только соответствует принципам дидактической целесообразности, но и обеспечивает комплексное развитие учащихся [1]. Интеграция этих ресурсов в единый образовательный цикл позволяет существенно повысить уровень усвоения материала и сформировать у школьников устойчивые исследовательские навыки. Работа с динамическими чертежами активно развивает пространственное мышление, необходимое для понимания хода лучей, и значительно повышает внутреннюю учебную мотивацию. В конечном итоге, цифровые инструменты превращают изучение оптики из пассивного запоминания формул в процесс активного научного поиска. Тем не менее, важно подчеркнуть, что педагогическая эффективность электронных образовательных ресурсов определяется не столько их техническим совершенством, сколько методической подготовкой учителя, его способностью грамотно интегрировать технологии в структуру урока для достижения конкретных образовательных целей. [2].

Заключение

Проведенное исследование подтверждает, что электронные образовательные ресурсы обладают значительным потенциалом для качественной трансформации процесса преподавания геометрической оптики. Каждая из рассмотренных платформ вносит специфический вклад в достижение образовательных целей: интерактивные симуляции PhET обеспечивают высокую наглядность и экспериментальный подход, среда GeoGebra способствует развитию аналитических навыков и точности геометрических построений, а платформа Mozaik существенно повышает учебную мотивацию через эффектные 3D-визуализации.

Наиболее эффективным решением выступает их комплексное использование в рамках единой методической системы, где каждый ресурс дополняет другие на разных этапах урока. Такая интеграция позволяет превратить абстрактные законы распространения света в осязаемые визуальные образы, успешно преодолевая сложности традиционного черчения. Предоставляя учащимся возможность проводить виртуальные эксперименты и мгновенно анализировать результаты, ЭОР стимулируют познавательный интерес и обеспечивают глубокое, осознанное усвоение материала.

В конечном итоге, использование цифровых технологий в данном разделе физики превращает обучение в активное исследование, способствуя развитию пространственного мышления и формированию прочных исследовательских навыков. При этом ключевым условием остается педагогически обоснованная интеграция ресурсов, где эффективность инструментов определяется профессиональной методической подготовкой учителя, направленной на комплексное развитие личности учащегося.

Список литературы:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: Педагогика, 1995. — 336 с.

2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2009. — 272 с.

3. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании. — М.: Школа-Пресс, 2010. — 224 с.

4. Использование интерактивных технологий на уроках физики [Электронный ресурс]. https://infolesson.kz/obobshenie-pedagogicheskogo-opyta-uchitelya-fiziki-8094090.html

5. Wieman C. E., Adams W. K., Perkins K. K. *PhET: Simulations That Enhance Learning.* Science. — 2008. — Vol. 322.

6. PhET Interactive Simulations [Электронный ресурс]. — https://phet.colorado.edu

7. GeoGebra [Электронный ресурс]. — https://www.geogebra.org

8. Mozaik Education [Электронный ресурс]. — https://www.mozaweb.com

Түйін

Мақалада орта мектептің физика курсындағы «Геометриялық оптика» бөлімін оқытудағы әдістемелік ерекшеліктер электрондық білім беру ресурстарын пайдалану арқылы қарастырылады. PhET, GeoGebra және Mozaik платформаларының дидактикалық әлеуетіне салыстырмалы талдау жүргізілген. Әрбір платформаның оқушылардың пәндік және метапәндік құзыреттерін қалыптастырудағы артықшылықтары мен шектеулері анықталған. Сабақтың әртүрлі кезеңдерінде цифрлық құралдарды кешенді қолданудың мақсатқа сәйкестігі негізделген. Электрондық ресурстарды қолдану оқу үдерісіне әдістемелік тұрғыдан дұрыс енгізілген жағдайда оқытудың көрнекілігін, интерактивтілігін және тиімділігін арттыратыны көрсетілген.

Түйін сөздер: *геометриялық оптика; физиканы оқыту әдістемесі; электрондық білім беру ресурстары; интерактивті модельдер; білім беруді цифрландыру; PhET; GeoGebra; Mozaik.*

Summary

The article explores the methodological features of teaching the "Geometrical Optics" section within the secondary school physics curriculum in the context of integrating electronic educational resources. A comprehensive comparative analysis of the didactic potential of the PhET, GeoGebra, and Mozaik platforms is conducted. The advantages and limitations of these platforms in fostering students' subject-specific and cross-disciplinary competencies are identified. The pedagogical feasibility of the integrated use of digital tools at various stages of the lesson is theoretically substantiated. The findings demonstrate that the methodologically sound integration of electronic resources enhances the visualization, interactivity, and overall effectiveness of the educational process.

Keywords: *geometrical optics; physics teaching methodology; electronic educational resources; interactive models; digitalization of education; PhET; GeoGebra; Mozaik.*

ПСИХОЛОГИЯ

ОӘК: 373.2

МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ МЕКЕМЛЕРДЕ БАЛАЛАРДЫҢ ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМЫТУДЫҢ МАҢЫЗЫ

Гайпова Динара Пайзуллақызы,
«ДиДи» балабақшасының психологі,
Кошербаева Куралай Еркинбековна,
«ДиДи» балабақшасының әдіскері,
Тулебаева Алия Анарбаевна
«ДиДи» балабақшасының әдіскері

Түйін. *Бұл мақалада мектепке дейінгі мекемелерде балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытудың маңызы қарастырылады. Баланың қиялын, ойлау икемділігін, бастамашылдығын дамытуда шығармашылық іс-әрекеттердің рөлі анықталады. Сонымен қатар, шығармашылықты дамытуға ықпал ететін тиімді әдістер мен педагогикалық шарттар сипатталады. Мақалада балабақша мен отбасының өзара әрекеттестігінің бала тұлғасын қалыптастырудағы маңызы көрсетілген.*

Түйін сөздер. *Шығармашылық қабілет, мектепке дейінгі тәрбие, бала дамуы, қиял, ойын әрекеті, ұсақ моторика, шығармашылық орта, эстетикалық тәрбие, танымдық даму.*

Барлық балалар жаңа нәрсені үйренуді, қиялдауды, құрастыруды, елестетуді жақсы көреді - бұл балалардың шығармашылық қабілеттерінің көрінуінің және дамуының табиғи процесі. Шығармашылықты, өзіндік ерекшелігін дамытпай тұлғаның жан-жақты дамуы мүмкін емес.

Шығармашылық қабілеттер әрқашан өздігінен пайда бола бермейді, мектепке дейінгі мекемелерде балалардың шығармашылық іс-әрекеттерге: сурет салу, қолөнер, сюжеттер сияқты белсенді қатысуы тегін емес. Баланың шығармашылық жолын ашуға көмектесу және шығармашылық қабілеттерін дамытуға қолайлы жағдай жасау маңызды. Балалық шаққа мүмкіндігінше көп қаражат салу арқылы біз болашақта үйлесімді тұлғаны дамытуға көмектесеміз.

Бұрыннан бар нәрседен өзгеше жаңа нәрсені жасау процесі шығармашылық деп аталады.

Шығармашылық қабілеттер адамның ойлауды әртараптандыру қабілетін болжайды, ол әдеттегі жағдайлар үшін стандартты емес шешімдерді табуға қабілетті. Көбінесе мұндай қабілеттер туа біткен емес және олардың дамуы үшін ерекше жағдайларды талап етеді.

Шығармашылық қабілеттерге мыналар жатады:

белсенді қиял;

икемді ойлау;

қабылдау қабілеті;

дамыған интуиция;

бастама;

теорияны өмірде қолдана білу;

қызығушылық.

Мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту интеллектуалдық дағдыларды, ойлауды және есте сақтауды дамытудан маңызды емес, өйткені бұл процестердің барлығы өзара байланысты. Баланы оқытудағы шығармашылық оған қоршаған әлемді танудан ләззат алып қана қоймайды, сонымен қатар өмірде одан әрі білім алу үшін сөзсіз пайда әкеледі.

Баланың шығармашылық әлеуетін дамыту үшін ерекше жағдайлар жасау қажет.

Баланы шығармашылық процеске ерте баулу.

Шығармашылық белсенділікті ынталандыратын дамытушылық орта құру, балаға барлық талпыныстарда қолдау көрсету, отбасы мүшелері арасындағы сенімді қарым-қатынас.

Нәрестенің физикалық денсаулығын, ұсақ және жалпы моторикасын, қозғалыстарын үйлестіруді дамыту.

Осы жаста жетекші іс-әрекет – ойын арқылы мектеп жасына дейінгі баланың шығармашылық ойлауын дамыту.

Балаға қазіргі уақытта нені және қалай істегісі келетінін таңдау еркіндігін беру.

Қажет болған жағдайда балаға көмек көрсету.

Тәуелсіздік пен бастаманы ынталандыру.

Мүмкін болатын сәтсіздіктер кезінде баланы қолдау, оның қабілетіне сену.

Баланың шығармашылық белсенділігін дамытуға не ықпал етеді?

Шығармашылық қабілеттерді дамыту әдістеріне барлығына қолжетімді қарапайым әрекеттер жатады.

Қоршаған орта

Балаңызбен бірге қыдырғанда, айналаңыздағы барлық нәрселер туралы - адамдар, көліктер, ғимараттар, табиғат туралы сөйлесіңіз. Бұл ересек адам мен баланың қарым-қатынасы баланың сөйлеуін, есте

сақтауын, қиялын дамытуға көмектеседі және жалпы алғанда, баланың көптеген жеке қасиеттерін дамытудың маңызды сәті болып табылады.

Оқу ойындары мен ойыншықтар

Ойын кезінде нәресте өзінің кішкентай балалық қуаныштарын бастан кешіріп қана қоймайды, сонымен қатар белсенді түрде дамиды. Баланың дамуын ынталандыратын және оның жасына сәйкес келетін ойындар мен ойыншықтарды пайдалану маңызды. Пирамидалар, мозаика, құрылыс жинақтары әр үйде және әр балада болуы керек.

Мүмкін, ең қарапайым және қол жетімді әрекет, бірақ шығармашылық тұлғаны дамытуда тиімділігі кем емес. Балаңызды сурет салуға қажетті барлық нәрселермен қамтамасыз етіңіз, өйткені бұл дамыған нәрестеге тікелей жол.

Қылқаламды ұстап, суретті ұқыпты бояй білу ұсақ мотриканың дамуына, ал бұл өз кезегінде сөйлеудің дамуына жақсы әсер етеді. Балаңызбен сурет салуды ұнатыңыз және лас киім мен үстел туралы алаңдамаңыз, өйткені бақытты бала қауіп төнген кезде бұл мүлдем проблема емес.

Модельдеу

Модельдеу сабақтары стресске қарсы әсерге ие және қиялды ойлаудың дамуына белсенді әсер етеді. Бала жасағысы келетін мүсінді ойлап табу арқылы оның қиялын шыңдайды, дайын бұйымды ойынға пайдалануға болады. Бұл сонымен қатар ұсақ мотриканы дамытудың тамаша тәсілі.

Оқу

Баланың жасына қарай таңдалған қызықты кітаптарды оқу арқылы біз оған бүкіл қиял әлемін ашамыз. Әртүрлі жанрдағы шығарма балаға әртүрлі әсер етеді. Ертегілер әрқашан шытырман оқиға, өлеңдер есте сақтау оңай сөздердің әдемі өрімі, ал әңгімелер маңызды нәрселер туралы ойлануға мәжбүр етеді.

Музыка

Сәби кезінен сәбиге ән айтып, бесік жырын айтамыз. Музыка балаға жақсы әсер етеді. Эмоцияларды білдіруге, қозғалыстарды ырғақпен үйлестіруге және әннің сөзін есте сақтауға көмектеседі. Әртүрлі әуендер мен әндерді тыңдау арқылы балалардың қиялын, сөйлеуін, есте сақтау қабілетін дамытады.

Қолдану

Аппликация - бұл көп еңбекті қажет ететін процесс және баладан зейін қоюды талап етеді. Пішіндерді мұқият кесіп тастау, желімдеу немесе фонға бекіту, дайын композицияны алу үшін оларды тарату керек. Бұл іс-шаралардың барлығы ұсақ мотриканы, қиялды, дәм сезімін және эстетиканы дамытуға бағытталған.

Театрландырылған іс-шаралар

Театр балаға мәнерлі сөйлеу, мимика мен эмоцияны басқара білу, кейіпкерлерге эмпатия жасау сияқты маңызды қасиеттерді дамытуға көмектеседі. Әртүрлі кейіпкерлердің бейнесін сынап көру арқылы бала осы образда қалай өмір сүретінін қиялдайды, өмірдегі әртүрлі жағдайларға әрекет етуді үйренеді.

Қазіргі білім беру кеңістігінде мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытуда дәстүрлі әдістермен қатар заманауи педагогикалық технологияларды тиімді қолдану ерекше маңызға ие болып отыр. Себебі бүгінгі қоғам баладан тек білімді меңгеруді ғана емес, сонымен қатар шығармашылық тұрғыдан ойлай білуді, жаңа идеялар ұсынуды және стандартты емес шешімдер қабылдауды талап етеді. Осыған байланысты мектепке дейінгі ұйымдарда инновациялық әдістерді енгізу – уақыт талабы.

Заманауи педагогикалық тәсілдердің ерекшелігі – олардың балаға бағытталуы, яғни әр баланың жеке ерекшеліктерін, қызығушылықтарын және қабілеттерін ескере отырып, оның шығармашылық әлеуетін барынша ашуға жағдай жасауында. Мұндай тәсілдер баланың белсенділігін арттырып, танымдық қызығушылығын күшейтеді және өз бетінше әрекет ету дағдыларын қалыптастырады.

Қазіргі таңда шығармашылықты дамытуда келесі әдістер кеңінен қолданылады:

STEAM технологиясы – ғылым (Science), технология (Technology), инженерия (Engineering), өнер (Art) және математика (Mathematics) бағыттарын біріктіретін кешенді тәсіл болып табылады. Бұл технология баланың зерттеушілік қабілеттерін дамытуға, тәжірибе жасауға, сұрақ қоюға және өз бетімен қорытынды шығаруға үйретеді. STEAM әдісін қолдану барысында балалар түрлі тәжірибелер жасап, құрастырып, өз идеяларын жүзеге асыру арқылы шығармашылық ойлауын дамытады. Сонымен қатар, бұл тәсіл баланың логикалық және сыни ойлау қабілеттерін де жетілдіреді.

ТРИЗ әдісі – балаларды стандартты емес ойлауға, мәселені ерекше тәсілдер арқылы шешуге үйретететін тиімді әдістердің бірі. Бұл технология баланың қиялын дамытып қана қоймай, оны түрлі жағдаяттарда балама шешімдер табуға бағыттайды. ТРИЗ әдісін қолдану барысында балаларға «Егер... болса не болады?», «Тағы қалай жасауға болады?» сияқты сұрақтар қойылып, олардың ойлау белсенділігі артады. Нәтижесінде бала шығармашылық тұрғыдан ойлап, жаңа идеялар ұсынуға дағдыланады.

Арт-терапия – баланың эмоционалдық жағдайын реттеуге және ішкі жан дүниесін ашуға бағытталған әдіс. Сурет салу, музыка тыңдау, ермексазбен жұмыс істеу, қимыл-қозғалыс арқылы бала өз сезімдерін еркін білдіреді. Бұл әдіс әсіресе тұйық, өз ойын ашық жеткізе алмайтын балалар үшін өте тиімді. Арт-терапия баланың

шығармашылық белсенділігін арттырып қана қоймай, оның психологиялық саулығын нығайтады.

Storytelling (әңгіме құрастыру әдісі) – баланың тілдік, коммуникативтік және шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағытталған заманауи тәсілдердің бірі. Бұл әдіс арқылы бала өз қиялына сүйене отырып, түрлі оқиғалар ойлап табады, кейіпкерлер құрастырады және оларды байланыстырып әңгіме құрайды. Storytelling баланың сөздік қорын байытып, логикалық ойлауын дамытады, сондай-ақ өз ойын жүйелі түрде жеткізуге үйретеді.

Жоғарыда аталған заманауи педагогикалық тәсілдерді кешенді түрде қолдану мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық қабілеттерін тиімді дамытуға мүмкіндік береді. Бұл әдістер баланың тек білім алуына ғана емес, сонымен қатар оның тұлғалық қалыптасуына, дербестігі мен бастамашылдығын дамытуға ықпал етеді.

Балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту өте кішкентай кезінен отбасында басталуы керек. Ата-ана, балабақша, мектеп және барлық үйірмелер бір жерде болса, бала сабырлы және сенімді түрде шығармашылық тұлға болып қалыптасуының кедергісіз даму жолына түседі. Үйде қолайлы жағдай жасау, баланың тілегі мен сұранысын тыңдау, табиғат берген бейімділіктерді дамыту маңызды.

«ДиДи» бала бақшасы дамушы орта үшін барлық қажетті жағдайларды жасап, әр баланың әлеуетін ашатын тәрбиешілерді таңдап, әртүрлі жастағы және бейімді балаларға арналған бағдарламаларды құрастырды. Біз үшін баланы қатаң шектеулермен шектемеу, жайлылық пен қауіпсіздік жағдайында даралығын дамыту және таланттарды ашу маңызды. Осындай жағдайлар туғызған кезде ғана, балалардың шығармашылық тұрғыдан ашылып, өз өнерлерін көрсетуде биік белестерге жетері анық.

«ДиДи» балабақшасында балалардың шығармашылық қабілеттерін дамыту мақсатында кешенді іс-шаралар жүйесі енгізілді. Осы жүйеге шығармашылық үйірмелер, театрландырылған қойылымдар, музыкалық сабақтар, сондай-ақ жобалық және зерттеушілік жұмыстар кірді. Әр іс-шара балалардың жас ерекшеліктерін ескере отырып жоспарланды және олардың шығармашылық белсенділігін арттыруға бағытталды.

Практика көрсеткендей, жүйелі түрде ұйымдастырылған шығармашылық іс-шаралар келесі нәтижелерге әкелді:

- **Өз ойын еркін жеткізу қабілетінің артуы:** балалар өз идеяларын ашық білдіруді үйреніп, топ ішінде және жеке жұмыстарда өз ойларын еркін білдіруге мүмкіндік алды.

- **Шығармашылық белсенділіктің жоғарылауы:** балалардың жаңа тәсілдер мен идеяларды іздестіру әрекеттері көбейді, тапсырмаларға деген қызығушылық пен ынтасы артты.
- **Қиял деңгейі мен дербестіктің дамуы:** балалар әр түрлі рөлдерді тәжірибелеп, қиял арқылы проблемаларды шешуді үйренді, бұл олардың жеке бастамаларын қалыптастырып, өз шешімдерін табуға икемделді.

Сонымен қатар, осы көрсеткіштер балалардың республикалық және халықаралық байқаулардағы жетістіктерімен расталды. Біздің бала бақшамыздың бұлдіршіндерінің төмендегі нәтижелері оған дәлел бола алады:

- V Республикалық балалар мен жасөспірімдер арасында өткен «Bobek Stars – 2023» өнер байқауында Вокал номинациясы бойынша үздік өнер көрсеткені үшін «ДиДи балабақшасының триосы» Халық әні «Гүлдерайым» әні марапатталды.

- V Республикалық балалар мен жасөспірімдер арасында өткен «Bobek Stars – 2023» өнер байқауында Вокал номинациясы бойынша үздік өнер көрсеткені үшін «ДиДи балабақшасының триосы» Халық әні «Кел, құрбым» әні марапатталды.

- V Республикалық балалар мен жасөспірімдер арасында өткен «Bobek Stars – 2023» өнер байқауында Вокал номинациясы бойынша үздік өнер көрсеткені үшін «ДиДи балабақшасының хоры» «Біздің балабақшада» әні марапатталды.

- V Республикалық балалар мен жасөспірімдер арасында өткен «Bobek Stars – 2023» өнер байқауында Вокал номинациясы бойынша үздік өнер көрсеткені үшін «ДиДи балабақшасының вокалдық ансамблі» «Отаным» әні (Ахмеджанова Наргиза) марапатталды.

- V Республикалық балалар мен жасөспірімдер арасында өткен «Bobek Stars – 2023» өнер байқауында Вокал номинациясы бойынша үздік өнер көрсеткені үшін «ДиДи» балабақшасының вокалдық ансамблі» «Мерекеміз» әні (Ахмеджанова Наргиза) марапатталды.

- V Республикалық балалар мен жасөспірімдер арасында өткен «Bobek Stars – 2023» өнер байқауында Актерлік шеберлік номинациясы бойынша үздік өнер көрсеткені үшін «ДиДи» балабақшасының әртістері» «Ансамбль» қойылымы марапатталды.

- V Республикалық балалар мен жасөспірімдер арасында өткен «Bobek Stars – 2023» өнер байқауында Аспапта ойнау номинациясы бойынша үздік өнер көрсеткені үшін «ДиДи домбырашылар ансамблі» «Нәр ағашы» күйі және «Русская полька» марапатталды.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Қазақстан Республикасының мемлекеттік стандарты. – Астана, 2022.

2. Выготский Л.С. Воображение и творчество. – М., 1991.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1999.
4. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 2006.
5. Жарықбаев Қ.Б. Психология. – Алматы, 2012.

Резюме

В статье раскрывается значение развития творческих способностей у детей дошкольного возраста как важного фактора формирования личности. Отмечается, что творческая деятельность способствует развитию воображения, мышления, самостоятельности и инициативности ребенка. Рассмотрены педагогические условия и современные методы развития творчества. Подчеркивается роль взаимодействия семьи и дошкольной организации. Сделан вывод о необходимости системного подхода к развитию творческого потенциала детей.

Ключевые слова: *Творчество, дошкольное образование, развитие ребенка, воображение, игровые занятия, мелкая моторика, творческая среда, эстетическое воспитание, когнитивное развитие.*

Summary

The article reveals the importance of developing creative abilities in preschool children as a key factor in personality formation. Creative activities contribute to the development of imagination, thinking, independence, and initiative. The study outlines pedagogical conditions and modern methods for fostering creativity and emphasizes the role of cooperation between families and preschool institutions. It concludes that a systematic approach is essential for developing children's creative potential.

Keywords: *Creativity, preschool education, child development, imagination, play activities, fine motor skills, creative environment, aesthetic education, cognitive development.*

ОӘК: 359.9

ТӘУЕЛДІЛІК МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ

Абенов Арсен
2-курс магистранты, «Q University»

Түйін. *Мақалада тәуелділік мінез-құлқы ұғымының теориялық негіздері, оның психологиялық мәні, пайда болу себептері және қалыптасу механизмдері қарастырылады. Отандық және шетелдік ғалымдардың «тәуелділік» және «тәуелділік мінез-құлқы»*

ұғымдарына берген анықтамаларына ғылыми талдау жасалған. Тәуелділік мінез-құлқының қалыптасуындағы әдеттердің, мотивациялық факторлардың және психологиялық фиксацияның рөлі ашып көрсетілген. Тәуелділік мінез-құлқының девиантты мінез-құлықпен, тұлғаның әлеуметтік бейімделуімен және шынайы өмірден қашу механизмдерімен байланысына ерекше назар аударылған. Тәуелділік мінез-құлқы химиялық және химиялық емес түрлерде көрініс тауып, адамның психологиялық, дене және әлеуметтік әл-ауқатына теріс әсер ететіні көрсетілген. Зерттеу нәтижесінде тәуелділіктің алдын алу, психологиялық сүйемелдеу және салауатты өмір салтын қалыптастыру тәуелді мінез-құлықтың алдын алудың маңызды шарттары екендігі тұжырымдалды.

Түйін сөздер: *тәуелділік, тәуелділік мінез-құлқы, аддикция, девиантты мінез-құлық, әдет, психологиялық тәуелділік, химиялық тәуелділік, химиялық емес тәуелділік, профилактика, психологиялық денсаулық.*

Адам көбінесе өз тағдырын өзі анықтайды, өйткені ол күнделікті мінез-құлқын жақсы немесе жаман әдеттер арқылы жүзеге асырады, бұл тиісті салдарға әкеледі [1]. Осыған байланысты Джеймстің психологиясынан келесі пікірді келтіру орынды: «Болашақ өмірде бізді күтіп тұрған тозақ, теологтар бізге үйрететін тозақ, біз өзіміздің мінезімізді жалған бағытта тәрбиелеу арқылы осы дүниеде өзіміз үшін жасайтын тозақтан жаман емес. Бізде мәңгілікке өшпес із қалдырмайтын маңызды емес, ізгі немесе қатыгез әрекет жоқ...»

Әрекеттерімізді автоматтандыру арқылы әдет қозғалыстарды дәлірек және еркін етеді. Ол әрекеттердің орындалатын саналы зейін деңгейін төмендетеді. С.Л. Рубинштейн әдеттің қалыптасуы жаңа дағдының емес, автоматты түрде орындалатын әрекеттерге жаңа мотив немесе бейімділіктің пайда болуын білдіретінін атап өтті [2]. Басқаша айтқанда, әдет - бұл орындалуы қажеттілікке айналатын әрекет. Жүйке жүйесінің әдеттерді оңай қалыптастыру және нығайту маңызды қасиетін ескере отырып, олар қажетсіз немесе зиянды болса да (темекі шегу, алкогольге тәуелділік және т.б.), әдеттерді рационалды басқару процесі, мәні бойынша, мінез-құлықты басқару болып табылады деп сенімді түрде айтуға болады. Өйткені, тіпті дененің денсаулығына айқын зиян келтіретін зиянды әдеттер де уақыт өте келе қалыпты құбылыс, қажетті және жағымды нәрсе ретінде қабылдана бастайды. Бұл тәуелділік мінез-құлқының қалыптасуын көрсетеді [1].

Тәуелділік ағылшын тілінің «addiction» (аддикция) сөзінен шыққан, «addictive» - бейімділік, зиянды әдет, тәуелділік, тәуелділік (мінез-құлық), латын тілінің «addictus» - бір нәрсеге соқыр берілген, толығымен тәуелді, құрдымға кеткен, құлдыққа түскен, біреуге

толығымен бағынған [3].

«Тәуелділік» — есірткіге тәуелділік — терминін 1960 жылдары ДДСҰ сарапшылары есірткі мен алкогольге тәуелділікті сипаттау үшін енгізген. «Тәуелділік» — «соқыр берілген, толығымен тәуелді, жойылған, құлдыққа түскен немесе біреуге толығымен бағынған» адамды сипаттайтын заңды термин [4].

Тәуелділік және тәуелділік мінез-құлық салыстырмалы түрде жаңа ұғымдар болып табылады және қазіргі уақытта психологтар арасында олардың анықтамасына қатысты айтарлықтай келіспеушіліктер бар. Мысалы, Е.П. Ильин тәуелділік мінез-құлықты «жасөспірімдер мен жас жігіттердің зиянды әдеттерінен» туындаған мінез-құлық ретінде анықтайды [5].

А.Ф. Усков тәуелділік мінез-құлықты былай анықтайды: Тәуелділік мінез-құлық – бұл қандай да бір күшке, қарсы тұруға болмайтын күшке терең, құлдық тәуелділік, ол әдетте денеден тыс жерден – есірткі, алкоголь, жыныстық серіктес, тамақ, ақша – келетіндей қабылданады және сезіледі, басқаша айтқанда, адамнан толық мойынсұнуды талап ететін кез келген жүйе немесе объект.

Лисецкий К.С., Литягина Е.В. тәуелділік мінез-құлықты жансыз заттарға тәуелділік деп түсінеді, ал «тәуелді мінез-құлық» термині жансыз және тірі заттарға ие болуға деген ұмтылыспен сипатталады (мысалы, басқа адамдарға тәуелділік).

Тәуелділік мінез-құлықты осы мәселенің дамуының басында тұрған авторлардың көпшілігі (Ц. П. Короленко, Тимофеева А. С., Акопов А. Ю., Чернин К. және т.б.) деструктивті (деструктивті) мінез-құлықтың бір түрі ретінде, яғни жеке тұлға мен қоғамға зиян келтіру ретінде қарастырады. Тәуелділік мінез-құлық адамның психикалық жағдайын өзгерту арқылы шындықтан қашуға деген ұмтылыста көрінеді, оған әртүрлі жолдармен қол жеткізіледі - фармакологиялық (психикаға әсер ететін заттарды қабылдау) және фармакологиялық емес (белгілі бір заттар мен әрекеттерге назар аудару, бұл субъективті жағымды эмоционалды күйлердің дамуымен бірге жүреді). Мысалы, алкоголизм тәуелділік реализациясының бір түрі ретінде авторлар (Короленко Ц. П., Тимофеева А. С. және т.б.) тарапынан ауру ретінде қарастырылады, оның пайда болуы тәуелділік мінез-құлық түрлеріне әкелді [6].

Ондаған жылдар бұрын тәуелділік жағымсыз абстиненция әсерлерін болдырмау үшін жеткілікті мөлшерде есірткіні (дәрілік зат, заңды немесе заңсыз есірткі) қолдануды білдіретін фармакологиялық термин болды. Мұндай тәуелділікпен («наркомания») байланысты тәуелділік мінез-құлқы девиантты деп саналды және тәуелділікпен ауру ретінде салыстырылды. Қазіргі уақытта бұл тәуелділік бұзылуларының табиғаты туралы көзқарас өзгерді. Девиантты,

девиантты немесе деструктивті мінез-құлық - бұл жалпы қабылданған нормаларға сәйкес келмейтін, осы нормалардың бұзылуына әкелетін жеке тұлғаның немесе топтың мінез-құлқы [7, 8, 9].

Адамның темекі, алкоголь, есірткі немесе басқа да тәуелділік түрлерін қолдануы және онымен байланысты психикалық өзгерістерді девиантты мінез-құлық түрлеріне жатқызуға болады [10].

Тәуелділік – бұл белсенділік пен қарым-қатынастың шыдауға болмайтын күрделі жағдайларына бейімделудің жетілмеген тәсілі [11].

Тәуелділіктің болмауы жеке тұлғаның мінез-құлық нормалары тұжырымдамаларына сәйкес келуін болжайды. Норма (К.К. Платоновтың пікірінше) - бұл топтық сананың құбылысы, ол топтық ортақ идеялармен және топ мүшелерінің мінез-құлық талаптарына қатысты әлеуметтік рөлдерін ескере отырып, ең жиі пайымдауларымен көрінеді. Бұл пайымдаулар бұл нормалар өзара әрекеттесетін және оларды көрсете отырып, қоршаған ортаны қалыптастыратын оңтайлы өмір сүру жағдайларын жасайды. Осылайша, мінез-құлық нормасының мәні - жеке тұлғаның топтың норма туралы ортақ идеяларына сәйкестігі [12].

Жалпы алғанда, тәуелділіктерді «химиялық» (елеулі) тәуелділіктер – физикалық тәуелділік деп те аталады – және мінез-құлықтық тәуелділіктер (елеулі емес, психологиялық) болып бөлуге болады. Психологиядағы мінез-құлықтық тәуелділік – бұл белгілі бір әрекетке тәуелділікпен және оны өз бетінше тоқтата алмаумен сипатталатын адам санасының күйі [13].

Тәуелділік механизмі арқылы көңіл-күйді өзгертуге деген ұмтылыс әртүрлі тәуелділік агенттерінің (психологиялық күйлерді өзгертетін заттар) көмегімен жүзеге асырылады [14].

Тәуелділік, бір жағынан, еркін, ерікті жеке таңдау, ал екінші жағынан, бұл таңдауды жоғалту және тәуелділік тудыратын агентке бағыну. Тәуелділіктің мотивациялық негізі - ләззат алуға деген гедонистік ұмтылыс, яғни кез келген бағамен бірден ләззат алуға деген ұмтылыс [сонда].

Тәуелділік мінез-құлқының дамыған барлық жағдайларында ойлар тәуелділік тілектерін жүзеге асыру жолдарымен және олардың қанағаттануын қабылдаумен айналысады. Тек осы тақырыптар туралы ойлау эмоционалды қозу, қозу, қуаныш немесе релаксация сезімдерін тудырады. Осылайша, қажетті эмоционалды өзгерістің басталуына қол жеткізіледі, өзін және жағдайды бақылау сезімі пайда болады және өмірден қанағаттану сезімі пайда болады [15]. Тәуелділік мінез-құлық бастапқыда мәселелерді шешу, стресстік жағдайлардан қашу арқылы құтылу, өз тәжірибесінен аулақ болу иллюзиясын тудырады. Тәуелділіктің бұл сипаттамасында ең аз қарсылық жолымен жүруге деген үлкен азғыру бар. Белгілі бір объектілерге немесе әрекеттерге

назар аудару арқылы адам өз проблемалары туралы ойлаудан аулақ бола алады, уайымдарды ұмытып, тәуелділікті жүзеге асырудың әртүрлі нұсқаларын қолдана отырып, қиын жағдайлардан құтыла алады деген субъективті әсер қалыптасады [16].

Кез келген бекіту белгілі бір психологиялық күйлердің тізбектей кезектесуіне негізделіп қалыптасады, онда шиеленіс, эмоционалдық ауырсыну және жалғыздық тәжірибелері күшті оң сезіммен алмастырылады және осы қиындықтарды жою тәжірибесін алу жолы есте қалады. Басқаша айтқанда, бекіту - бұл стресс пен шиеленістен арылу күйін бірнеше рет сезінуге деген ұмтылыс. Сайып келгенде, бұл бекіту айналасындағының бәрін ығыстырады. Адам өмірдегі немесе жағдайдағы қиындықтарды қалай тез және оңай шешу керектігін біледі. Бұл есте сақтау белсендіріледі.

Тәуелділік процесін бастау үшін фиксация қажет, оның көмегімен болашақ тәуелді адам қажетті психикалық күйге жетеді. Тәуелділік ниетінің жүзеге асуы осы агентке деген шамадан тыс бағаланған көзқарастың, обсессивтіліктің және зорлық-зомбылықтың біртіндеп дамуына әкеледі, бұл тәуелді адамның бүкіл өмірін өзгертеді. Фиксация әрқашан тәуелді адамның назарын аударады, оларды шынайы тәжірибе мен жаңашырлықтан айырады [17].

Әрбір адамның назарын басқа нәрсеге аудару қажет. Дегенмен, тәуелділік мінез-құлқы жағдайында ол өмір салтына айналады. Адам сырттай қалыпты болып көрінуі мүмкін, бірақ оның ішінде өзіндік көзқарастары, қағидалары және тілектері бар тәуелділік тұлғасы өмір сүреді. Олар өздерін шындықтан үнемі алшақтап, басқалармен өзара әрекеттесудің тұзағына түскендей сезінеді.

Адамдармен эмоционалды қарым-қатынас тәуелділік мінез-құлықпен біртіндеп және барған сайын бұзылады. Бұл әлеуметтенушіліктің төмендеуінде, шындықтан алшақтауда және басқалардан оқшаулануының артуында көрінеді. Тәуелділік нақты өмірден қашудың әмбебап құралына айналады. Тәуелділік мінез-құлықта қолданылатын заттар мен әрекеттер экзистенциалды адами өзара әрекеттесуді алмастырады. Тәуелді адамның айналасындағы адамдар объектілер, манипуляция субъектілері ретінде қабылданады, бұл өз кезегінде достары мен отбасы тарапынан тәуелділерге деген теріс көзқарастың артуына әкеледі және олардың әлеуметтік оқшаулануының артуына ықпал етеді [18].

Тәуелді адамның өмір салтын әдетте «салауатты өмір салты» деп аталатын нәрсеге тікелей қарама-қайшы деп санауға болады. Санитарлық-гигиеналық ережелер, сондай-ақ өз денсаулығы мен жақындарының денсаулығына алаңдаушылық ескерілмейді. Короленко Т. П. және Донских Т. А., мысалы, темекі шегу сияқты тәуелділік мінез-құлқы бар әйелдерді бақылаған. Бұл әйелдер ояу

уақыттарының барлығында дерлік қысқа үзілістермен темекі шегетін, әріптестерінің, таныстарының және отбасы мүшелерінің көзқарасына мән бермейтін. Олардың барлығы темекі шегудің қауіптілігін жақсы білетін, никотиннің уыттылығы, темекі шегудің өкпе қатерлі ісігінің даму қаупін айтарлықтай арттыратыны туралы жаңартылған ақпаратқа ие болған. Дегенмен, мұның ешқайсысы олардың мінез-құлқын өзгерткен жоқ. Әрқашан сылтаулар болды: «менімен ештеңе болмайды, өйткені мен темекі шегуге бейімделдім, егер мен тастасам, онда бейімделу бұзылады және мен бірден ауыр нәрсеге тап боламын»; «үнемі стресстік ортада өмір сүріп, оны жеңілдетпеу мүмкін емес»; «Темекі шегу мені невроз бен гипертониядан қорғайды; мен оны интуитивті түрде сезінемін». Кәмелетке толмаған ұлының темекі шегетін пәтерде үнемі пассивті түрде «темекі шегуі» оны мазалай ма деген сұраққа бір әйел: «Ол көп далада жүреді, мен пәтерді жиі желдетемін, және жалпы алғанда, баланы шыны күмбездің астында ұстауға болмайды», - деп жауап берді. Бұл әйелді отбасында темекі шегуге байланысты ауыр аурулардың тарихы болғаны және өзіне денсаулыққа байланысты темекі шегуге тыйым салынғаны да қорқытқан жоқ. Мысалы, Короленко Ц. П., Донских Т. А. ғылыми қызметкердің (психиатрия маманы) темекі шегу туралы сұрағанда, ол былай деп жауап бергенін байқады: «Мен темекі шегу және оның салдары туралы барлық зерттеулер туралы білемін, бірақ маған сеніңіз, мұның бәрі өте асыра сілтеу; жақсы заманауи сүзгілер ескерілмейді. Біздің темекі түрлеріміз, американдықтармен салыстырғанда, айтарлықтай аз зиянды». Темекі шегу тыныштандырады, стрессті басады және қазіргі кезде ең көп таралған психосоматикалық аурулардың дамуынан қорғайды» [19].

Темекі шегушілердің өз мінез-құлқын салмақ жоғалту және «қалыпты болу» ниетімен ақтайтыны белгілі құбылыс, бұл өз тәжірибелері мен бақылауларынан көптеген мысалдар келтіреді. Мұндай тәуелділер әдетте: «Мен темекіні бір рет тастадым, бірден көп салмақ қостым, ішім пайда болды және т.б. Бірақ қайтадан темекі шегуді бастаған кезде салмағым қалыпты жағдайға оралды» және т.б. дейді. Бұл мысал бір тәуелділік түрінің (темекі шегу) екіншісімен (артық тамақтану, ашкөздік) алмастырылып, жаңадан ашылған күшейтуші мотивацияларды қолдана отырып, тәуелділіктің таныс, тиімдірек түріне оралатынын анық көрсетеді.

Тәуелділік мінез-құлқы бар адамдар өздерінің тәуелділік мінез-құлқын бақылау иллюзиясымен сипатталады. Тәуелділер басқаларды, әсіресе өздерін, бір жағынан, тәуелділіктен құтылу арқылы кез келген уақытта стрессті жеңілдетіп, қиындықтарды ұмыта алатынына сендіреді, ал екінші жағынан, егер қаласа, тәуелділік мінез-құлқын тоқтата алады. Көбінесе, қорғаныс проекциясы механизмдері

тәуелділік мінез-құлық стратегиясына енгізіледі, мәселені кез келген жерде - сәтсіз некеде, жұмыстағы қақтығыстарда, ұлттық дағдарыста және т.б. анықтайды, бірақ тәуелділік мінез-құлқының өзінде емес.

Әдебиеттер тізімі:

1. Выготский Л.С. Психология.-М.-2000.-1008 б.
2. Өмірдің күйзелісі: жинақ. - Санкт-Петербург: Leila Ltd., 1994
3. Березина С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А. Нашақорлық және өзара тәуелділік психологиясы. Монография. - М.: МРА, 2001
4. Войскунский А.Е. Интернетке тәуелділік психологиясының өзекті мәселелері. // Психологиялық журнал. 2004, №1. Б. 90-100
5. Менделевич В.Д. Тәуелділік медицинасының анықтамалығы. Санкт-Петербург: Реч, 2007. - 768 б.
6. Отандық және шетелдік әдебиеттердегі тәуелділік мінез-құлықты зерттеудің теориялық негіздері// https://novainfo.ru/article/9042
7. Короленко Ц.П., Донских Т.А. Апатқа апаратын жеті жол. Қазіргі әлемдегі мінез-құлықтың деструктивті формалары. Новосибирск: Ғылым, 1990
8. Ершова Т.И., Микиртумов Б.Е. - Психиатрия және медициналық психологияға шолу, 1995/1, 55-63 беттер
9. Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Россохин А.В. Сана күйлерінің өзгеруі: психологиялық талдау // Психология мәселелері. 1998, № 3. Б. 70-78
10. Леонтьев Д.А. Өмірлік мағыналық бағдарларды зерттеу әдіснамасы - М., 2002, -16 б.
11. Сирота Н.А., Ялтонский В.М. Жасөспірімдердегі психоәлеуметтік бұзылулардың мінез-құлқымен күресу және психопрофилактикасы. - Психиатрия және медициналық психологияға шолу, 1994/1, 63-74 беттер.
12. Розенова М.И. Тәуелді-нарциссистік патология жағдайындағы жеке тұтастықтың бұзылуы және олардың махаббат қарым-қатынастарындағы көріністері. // Психология әлемі. 2006, № 4. Б. 239-251
13. Михайлов В.А. Жеке тұлғаны зерттеу психологиясы, Риан А.А. 1999 ж.
14. Клейберг Ю.А. Девиантты мінез-құлық психологиясы. Тверь, 1998 ж.
15. Зайка Е.В., Крейдун Н.П., Якина А.С. Девиантты мінез-құлыққа ие жасөспірімнің жеке басының психологиялық сипаттамалары. // Психология мәселелері. 1990, № 4. 83-90 беттер.
16. Короленко Ц. П. Тәуелділік мінез-құлық. Жалпы сипаттамалары және даму заңдылықтары // В. М. Бехтерев атындағы психиатрия және медициналық психологияға шолу. 1991, № 1. 8-15 беттер.
17. Менделевич В.Д. Девиантты мінез-құлық психологиясы. - М.: Медпресс, 2001
18. Менделевич В.Д. Мінез-құлық бұзылыстары немесе мінез-құлық ауытқулары? // Психиатрия және психофармакотерапия. 2000, 2-том, №6
19. http://psihdocs.ru/uchebnoe-posobie-dlya-studentov-visshih-uchebnih-zavedenij-v8.html?page=17

20.Короленко Ц.П. Тәуелділік мінез-құлық. Жалпы сипаттамалары және даму заңдылықтары. 1990.

Резюме

В статье рассматриваются теоретические основы понятия зависимого поведения, его психологическая сущность, причины возникновения и основные механизмы формирования. Проведен анализ научных подходов отечественных и зарубежных исследователей к определению понятий «зависимость» и «зависимое поведение». Раскрыта роль привычек, мотивационных факторов и психологической фиксации в развитии аддиктивного поведения. Особое внимание уделено взаимосвязи зависимого поведения с девиантным поведением, процессами социальной адаптации личности и способами ухода от реальности. Отмечается, что зависимое поведение может проявляться как в химических, так и в нехимических формах, оказывая негативное влияние на психологическое, физическое и социальное благополучие человека. Сделан вывод о необходимости своевременной профилактики, психологического сопровождения и формирования здоровых моделей поведения как факторов предупреждения развития различных видов зависимостей.

Ключевые слова: *зависимость, зависимое поведение, аддикция, девиантное поведение, привычка, психологическая зависимость, химическая зависимость, нехимическая зависимость, профилактика, психологическое здоровье.*

Summary

This article examines the theoretical foundations of addictive behavior, its psychological nature, causes, and mechanisms of development. The study analyzes the scientific approaches of domestic and international researchers to the concepts of addiction and addictive behavior. Particular attention is paid to the role of habits, motivational factors, and psychological fixation in the formation of addictive behavior. The relationship between addictive behavior, deviant behavior, social adaptation, and avoidance of reality is discussed. It is emphasized that addictive behavior may occur in both chemical and behavioral (non-chemical) forms, negatively affecting an individual's psychological, physical, and social well-being. The study concludes that prevention, psychological support, and the promotion of healthy behavioral patterns are essential for reducing the risk of addiction and ensuring personal well-being.

Keywords: *addiction, addictive behavior, addictive disorders, deviant behavior, habit, psychological dependence, chemical addiction, behavioral addiction, prevention, psychological health.*

ОӘК: 359.9

БІЛІМДІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СИПАТТАРЫ

Жағыпарова Нұргүл
2-курс магистранты, «Q University»

Мақалада білімді қалыптастырудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктері қарастырылып, білім беру үдерісіндегі педагог-психолог қызметінің маңызы талданады. Психологиялық сүйемелдеудің теориялық негіздері сипатталып, психологтың тікелей және жанама ықпал ету бағыттары айқындалады. Оқушылардың тұлғалық дамуын қамтамасыз етуде педагог пен психологтың серіктестік қарым-қатынасының рөлі ашып көрсетіледі. Сонымен қатар білім беру ұйымында қолайлы психологиялық ахуал қалыптастырудың, педагогтердің психологиялық құзыреттілігін арттырудың және оқу-тәрбие үдерісінің тиімділігін қамтамасыз етудің негізгі шарттары қарастырылады. Зерттеу нәтижелері білім беру сапасын арттыруда психологиялық-педагогикалық қолдаудың маңыздылығын дәлелдейді.

Түйін сөздер: *білім беру, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, педагог-психолог, психологиялық қызмет, оқушы, мұғалім, психологиялық құзыреттілік, тұлғаны дамыту, білімді қалыптастыру.*

Білім беру жүйесінде оқушыларды психологиялық дамыту, педагогтардың психологиялық білімін арттыру мақсатында психолог іс-әрекет етеді. Бұл салада психологтың қызметін И.В. Дубровинаға сүйіне отырып тікелей және жанама әсер ету деп қарастыруға болады. Тікелей әсер ету деп - психологтың оқушылармен тікелей қатынас жасауын айтамыз. Жанамалы психологиялық қызметте психолог мұғалім арқылы оқушы-ларға, ата-аналарға әсер етеді. Сөйтіп, психолог педагогтармен бірлесіп іс-әрекет етеді, олай болса бұл жерде психологтың ең бірінші мақсаты – педагогтармен тіл табысу, өзара бірлесе әрекет ету. Бұл өте күрделі әрі қиын үрдіс, ол үшін өзара қарым-қатынастың тең құқылы әріптестік формасын құру қажет. Психолог пен педагог оқушылар туралы ақпараттармен алмасып, оқыту және тәрбиелеудің әдіс тәсілдерін қарастырады. Әдістемелік семинарларда психолог оқыту мен тәрбиелеу аймағындағы психология ғылымының жетістіктері туралы айтып, педагогтарды әдебиеттермен

таныстырып, мектеп өмірінен нақты жағдайларды мысалға алып психологиялық әсер ету арқылы оларды түзетуге мүмкіндігіне жеткізуі керек. Психолог білім беру мекемесіндегі тәрбиешілер мен педагогтарға «Жедел жәрдем», балаларға «күтуші» ретінде емес, «кәсіби маман» ретінде келеді. Психолог педагогикалық ұйымның бір мүшесі және ол балалардың психикалық дамуын, психологиялық денсаулығын қамтамасыз етеді. Психолог өз жұмысында кәсіптік біліміне, индивидуалды психи-калық дамуына, психологиялық іс-әрекет пен адамның мінез-құлық мотивтеріне, тұлғаның онтогенез кезіндегі дамуына сүйенеді. Практик психолог балалар бақшасында, мектепте, интернатта жұмыс істей отырып, әр-түрлі жас аралығындағы оқушылармен жұмыс жүргізді. Өзіндік жағдайды анықтауда психологиялық даярлық біртіндеп, баланың туғаннан бастап – үлкендермен, құрдастарымен қарым-қатынасы кіреді. Психолог баланың психикалық даму шарттарының жолдарын анықтайды. Енді бұл жерде туындайтын сұрақ – білім беру мекемесіндегі психолог кімге бағынады және кіммен жұмыс істейді? Бұл сұраққа былай жауап беріп көрейік: Психолог екі жақты бағынушылықта болады. Ұйымдастырушылық басқару бойынша мектеп директорына, ал кәсіптік жағынан - әдістемелермен қамтамасыз ететін, кәсіптік қарым-қатынас жасайтын психологиялық орталықтың маман психологтарына бағынады [1-3]. Мұндағы психикалық даму заңдылықтарының зерттеу нәтижелері психикалық үрдіс ерекшеліктерімен, соны-мен қатар оқу іс-әрекет ерекшіліктерін нығайтудағы психологиялық әдістердің негізінде жатыр.Үрдістердің сенсорлы - перцептивті зерттелінуі, жадының, ойлаудың, қызығушылық қызметтің құрылулары және оның дамуы ерекшіліктері заңдылық аймақтар және психомоторлық мінез-демелер кіші оқушылардың ерекшеліктерінің аймақтарын айқындауға мүмкіндік береді. Бастауыш сынып жастағы оқушылардың мотивациялық аймағы, сана-сезімнің және өзін-өзі бағалаулары, мінез-құлық, әлеуметтік хабардар болулардың және т.б даму ерекшеліктері көрсетілген. Бұл күнде осы сөздің авторы чехиялық Ян Амос Коменскийді көпшілік қолдайды. Бірақ бұндағы дауыл мәселе – білім беру, білім алу қандай түрде болуы керек? Болып жатқан өзгерістер әсері қандай? Ал өзгерістер деп отырғанымыз:

- толық он бір жылдық білімді енгізу және он екі жылдық оқуды талқылау;
- жаңа оқу дисциплиналарын (пәндерінің) пайда болуы;
- мемлекеттік және жеке меншік мектептердің құрылуы т.б.

Өкінішке орай, барлық жаңа ашылымдар жеткілікті түрде ойластырылып, негізделмеген. Бірінші сыныпқа алынған оқушылардың ата-аналары оның оқу біліктілігі, санай алу, әріптерін жаза алуын тексергенде, бұның барлығы мектеп мойнында емес пе деп

ойлайтындар да баршылық. Бұдан: қандай бағдарламамен оқушылар оқу керек деген сұрақ туындайды. Осы сияқты сұрақтар жауапсыз қала беруі де білім берушілерге деген сенімсіздік тудырады [4]. А.Г. Асмолова айтуы бойынша білім - қоғамды дамытады. Білім беруде екі басты іс-әрекет жасаушы – мұғалім және оқушы. Бірақ педагог пен балаға психологиялық кеңес беруді қажет етеді. Неге мектепте балалар пән мағлұматтарын меңгеріп үлгермейді, неге қарым-қатынаста қиыншылықтарға кездеседі, неге кейде агрессивті, жалқау. Осы және тағы басқа сұрақтар ата-аналар мен педагогтарды ойландырады. Осындай мәселелермен олар психологқа жүгінуге даяр. Ал психолог бұл мәселелерді шешу үшін келесі талаптарды орындауы қажет.

Психологиялық кәсіптілік – бұл психологиялық мәселелерді шеше алу және оларды көріп қорытынды жасау болып табылады [5].

Л.С. Выготский педагогикалық және әдістемелік айырмашылықтарды көріп, оны психологиялық жағынан қарастырды. Педагогикалық анализдің, педагогикалық үрдістің міндеті – оқыту актісінің дамуы емес, мектептегі оқытудың ішкі даму үрдісіне әсері.

Ресейлік психологияда нені қалай оқыту керек туралы сұрақтарды Л.С. Выготский, П.П. Блонский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин тағы басқалар қорытып шығарды. Н.Ф. Талызина, П.Я. Гальпериннің, ал Қазақстанда С. Елеусізова, Р.Қарамұратова зеттеулеріне сүйене отырып, оқыту мазмұнына байланысты үрдістік бірнеше жағдайларды бөліп көрсетті.

1) Оқытудың негізін базалық білім құрауы қажет;

2) Оқытудың мазмұнына базалық біліммен жұмыс істеу тәсілі жатуы қажет;

3) Білімді меңгеру, оқыту тапсыр-маларын шешу формасында орындалып, бұл оқытуды ешқандай жаттаусыз-ақ қамтамасыз етіліп, есте сақтау қорытынды негізінде қалыптасуы керек; Мектеп жағдайына қатысты, идиалды нұсқа болып әр бір баланың психологиялық мәселесіне психологты енгізу болып табылады.

Н.Р. Талызинаның оқытуында ұстанған психологиялық мазмұны үшінші типті оқуға жатады. П.Я. Гальпериннің пікірінше бірінші және басты үшінші типті оқыту-бұл танымдық іс-әрекеттерді тітір-кендіріп, өзінің танымдық қызығу-шылығын нығайтады.Қазіргі кездегі мектептердегі психологтордың алдында мектеп әкімшілігі жағынан танымдықтары мотивтенген балаларды іздестіру тапсырмасы тұрады. Біздің пікірімізше бұл тапсырманы басқалай құрастыру жөн: іздеу емес, танымдық мотивацияны құру. Себебі, танымдық мотивацияны құру арқылы оқушылардың мотивацияларын дамыту дұрыс [6].

Білім беру жүйесінің мәселесінің мазмұны баланың танымдық ерекшеліктері мен тұлғалық эмоционалды сферасын диагностау

мәселесімен тікелей байла-ныст. Бірақта көпшілік мектептің бетке ұстар мұғалімдері «психолог тестер ғана өткізеді»- деп ескертеді. Бұл әрине өкініштi. В.П. Зинченко «Диагностау тек тестерге негізделмейді, оның интерпритациясының өңделуіне негізделеді»-дейді. Яғни бұл жағдайда біріншіден қажет ерекшелікті анықтау, екіншіден нені түзету керек соны іздеу. Егер психолог тек сандармен сызбанұсқаларды сызумен ғана шектелсе шындығында бұл психолог психолог емес.

Мектепке қатысты идеалды нұсқа болып әр бір баланың психологиялық мәселесіне психологты кірістіру, алайда бұнда бұл әрекетті қолдану мүмкіндігі аз. Біздің ойымызша, ең мүмкін болар шешім: психологтың мұғалімдермен жұмысы. Осылайша мектептегі психологиялық қызмет туралы ғана емес, психологиялық - педагогикалық бірлескен іс-әрекет туралы сөз ету орынды [7].

А.А. Реан психологиялық және педагогикалық күштердің интеграциясы туралы айта келіп, психологиялық қызметті психологиялық-педагогикалық жүйенің бірлескен элементі ретінде қарастыруды ұсынды.

Психолог жұмысы білім беру жүйесінің түрлеріне (шығармашылық және математикалық мектептер, гимназия, лицейлер) байланысты қызмет міндеттері анықталады.

Психолог өз жұмысын жүргізу үшін ыңғайлы орын қажет. Кабинет – бұл қажетті психологиялық қызметтердің компоненті. Психолог кез-келген мекемеде жұмыс істей отырып, негізгі тапсырмаларды шешеді. Кейбір неғұрлым қажетті іс-әрекеттерге көңіл бөлейік: практикалық психолог ең бірінші психология – педагогикалық шарттарды бақылауға міндетті. Ол балалардың даму ерекшеліктері баланың негізгі даму барысында қалыптасқанын ескеру керек.

Баланың дамуындағы шарттарды талқылау барысында Л.С. Выготскийдің «дамудың жақын аймағы» принципін қолдану дұрыс. Бұл принципті қолдау арқылы психология-педагогикалық бағдар дамудың сол деңгейінде бала жақын арадағы уақытта неге жете алатындығын бейнелейді. Педагогикалық тәжірбиеде бұл принциптің негізгі қиындығы «дамудың жақын аймағы». Дамудың жақын аймағы жасөспірімдерде және жоғарғы сынып оқушыларында ересек адамдармен өзін тану, интелектуалды және тұлғалық рефлекция, өзіндік ұйымдастыру мәселесі аумағында құрылады. Дәл осы кезеңде өмірлік көрінісі, өзін-өзі тануы, өз мүмкіндіктерін, қабілеттерін, қызығушылықтарын сынап көруі қалыптасады [8].

Педагогикалық ұйымда, сол сияқты жанұяда үнемі әр түрлі қақтығыстар болады, көбінде ересек адамдардың психологиялық хабарсыздығынан, бірін-бірі тыңдай алмауынан, тыңдағысы келмегеннен, түсінбеуден, кешірмеуден болады. Сондықтан да,

тәжірбиелі психологқа балалармен жұмыс істейтін адамдардың психологиялық мәдениетін көтеру қажет.

Психологиялық ағарту – бұл үлкендердің және балалардың психоло-гиялық біліммен қатынасы. Психологиялық ағартудың негізгі мағынасы:

1) Баланың психикалық дамуының сәтті шарттарымен мұғалімдерді, тәрбиеш-ілерді, ата-аналарды таныстыру;

2) Жаңа психологиялық зерттеулерді талқылап көпшілікке таныту;

3) Психологиялық білімдер қажеттілігін құрып, оны жұмыс кезінде баланың немесе өзіндік тұлғалық дамуда қолдану;

4) Оқушыларды өзіндік таным және өзіндік тәрбие туралы түсініктердің негіздерімен таныстыру;

5) Практик психологтың сол мекемеде керек екендігін түсінуге қол жеткізу.

Психологиялық ағарту әр түрлі формада болуы мүмкін: дәріс, практикалық сабақтар, семинар, әңгімелеу, көрме, әдебиеттерді талқылау тағы басқа. Бұл жұмыстарды барлығын психолог өзі жүр-гізбей-ақ басқа мамандарды шақы-руына болады. Барлық жұмыстардың мазмұнын психолог өзі қамтамасыз етуі, тиіс, және өтетін жұмыс түрлерінің нақты жұмысқа байланысты мәселелері қаралған жөн [9].

Жасөспірім жасындағыларды тиісті әдебиеттерде «Қиын», «өзгерілу», «ауысу жастары» деп атайды. Соңғы жағдайда «ауысу жасында» жеткіншек балалық кезеңдерден ересек жасына ауысады. Жасөспірім өзге жастарға қарағанда педагогтар пен тиісті әдебиеттерге көп әңгіме болып, жиі көтеріледі. Себебі бұл кезеңде оның психикалық даму ерекшелігі жас баламен ересектерге қарағанда әлде қайда өзгеше болады. Бұл кезеңге тән тағы бір ерекшелік жасөспірім барлық нәрсені өз бетімен орындап, үлкен адамдардың қамқорлығымен ақыл кеңесінен құтылғысы келеді. Жасөспірімнің ересектен айырмашылығы тек үлкен адамдармен қатынасының өзгеше келетініндей емес, сонымен қатар биологиялық дамуы (жыныс т.б жетілуі) жағынан кеңінен өріс алатынында. Ал жалпы алғанда жасөспірім тың өзгеше сипатта келеді. Мысалы, жеткіншек төменгі кластардаоқып жүргенде үйге берілген тапсырманы тек жаттап алатын болса, жеткіншек жасында үй тапсырмасын өз сөзімен түсінікті етіп айтуға талпынады. Кейбір жасөспірім жастағылар осы кезеңде бұрынғы қалыпынан үлкен адамдармен қарым-қатынаста болғанда мейірімді, сыпайы келсе енді өрескел түрде, яғни тәртіп бұзуға икем келеді. Осы мәселені анықтаудан зерттеушілер арасында талас бар. Дегенмен психиканың бұл ерекшелігі жасөспірімде әлеумет өмірінің өзінің ерекшелігінен болар. Жасөспірім бәрін өзім істей алам, «Сендер

мені әлі бала деп ойлайсыңдар» деп наразылық білдірседе оның қолынан әлі де көп нәрселер келе бермейді. Ересектерге ұқсап іске ұмтылғанымен, сол істі орындаудағы мүмкіншілігі кіші мектеп жасындағылардай басқаша айтқанда, бір жеткіншек істі игеру жағынан бала да, ал талап қою жағынан ересек.

Жасөспірім осы сияқты қасиеті қазірде және өткен дәуірлердің жасөспірімдерінде де бірдей тән. Мұнымен қатар бүгінгі заман жасөспірімдері үлкен адамдардың талабына көне кетпейді. Себебі, біріншіден қазіргі кезде оқушылардың көпшілігінің соның ішінде жасөспірім жасындағылардың көбінесе оқудан айналысатын басқа тапсырмасы жоқ.

Біз ілгеріде өткен дәуірлерде бала кіші жасынан материалдық игіліктерді өндіруге жегілетінін ескердік. Қазір де бұл сияқты міндеттердің көпшілігі үй–ішінде кездесіп жарымайды. Керісінше ата-аналар жасөспірім оқу тапсырмасын орындай алмайды деп, үй шаруасынан босатады. Ал жасөспірім бала кезінен ересек кезеңіне ауысуы психологиялық тұрғыдан жаңа сапа, бірақ осыдан ауысудың себебі сол болып келген психикалық дамудың салдарыан: егер үлкендер жасөспірімді бала деп ееспттесе, керісінше олар өзін есейдік деп санайды. Бұл екі арадағы дәл келмеушілік қайткенде де жеткіншектің дамуына әсер ете алады. Жасөспірімнің өз беттілік қасиетке ұмтылып, үлкендердің қамқорлығына босануға тырысуы баланың бәрінде кездесетін болғаны мен бір қатары күні-түні фантастикалық әдебиеттерді оқып, солардың кейіпкерлеріне еліктейді [10].

Сабақтан тыс мезгілде жасөспірім радиотехника электротехникамен танысып едәуір білім алады. Мұнымен қатар бұл жастағылар бойынан әлі де балалық кездесіп тұрады. (мысалы: ұлдар қыздардың шашын тартып мазалауыт.б) бірақ сол жеткіншек таныс емес үлкен адамдардың алдында өзін мәдениетті түрде ұстауға тырысады [11].

Жаратылыстан жүрек жылуымен мейірім шуағы мол халықтың бірі -қазақ. Бала тәрбиесіне деген немқұрайлық оның табиғатына мүлдем жат. өйткені қазақтың ел алдындағы абырой беделі, қадір қасиеті, тек жеке басының жақсылығы немесе дәулеті мен ғана емес, бауырынан өрген ұрпақтарының салауаттылығы жарақтылығымен өлшенген. Ата-бабаларымыздың сондай ектілік деген ұғымды ежелден қастерлеп, оның атадан балаға мирас қылып қалдыруында терең сыр жатыр.

Шығыстың ғұламасы Әл-Фараби: «Жас жеткіншектеріңізді көрсетіңіз, мен сіздің болашақтарыңызды айтып берейін» -деген. Қазіргі кезеңде қазақ халықының өмірінде бұрын соңды болмаған оқуға, еңбекке, қоғамдық өмірге ықыласы жоқ балалар саны күннен

күнге артуда. Бұлар дөрекі әдепсіз барлық жарамсыз әдеттерге еліктеуге бейім келеді. Баланың мінезін жалпы деңгейін ынтасын жақсы білу үшін, оның дамуына адамгершілк қасиеттерінің қалыптасуына не нәрсе қажет екендігін әрбір әке, әрбір ана білуге міндетті.

Баланың жас ерекшелігі, әр жасқа тәнболатын дағдарыстардың себептері туралы түсіндіріп, олардан баланы қиындықсыз алып шығуға көмек көрсетуге ата-анаға көмекке келетін – мұғалім.

Өйткені мектеп жасындағы баланың көбіне көп негізгі әрекеті – оқу. Оқу барысында ол білімге, қарым-қатынасқа, имандылық адамгерішілікке үйренеді. Сонда мұғалімнің жеке бас үлгісі, сөзі мен ісінің сәйкестілігі, талапшылдығы отбасында баға жетпес құралына айналады. Бала тәрбиесі болашақ кепілі, отбасы мен мұғалімдер қауымының абыройлы ісі. Тәрбиенің нәтижелігі терең тамырлы тәрбиені бойына дарытқан ортада болмақ. Ол ата-аналар өз міндетін жеке түсінгенде, мұғалімдермен ынтымақтастықта болған жағдайда алға басады[12].

Жасөспірімдерді өзін-өзі тану пәні арқылы жасөспірімдік кезеңдегі кедергілерден өту жолдары

Баланың өзін-өзі тану дұрыс қарым-қатынасын дамыту, баланың өзіндік «менің» анықтауға көмектесу, балаларды дұрыс қарым-қатынас мәдениетіне тәрбиелеу, балаларды жан-жақтылыққа, кісілік парасаттылыққа, салауаттылыққа, имандылыққа тәрбиелеу мақсатында «өзін-өзітану» пәнінің рөлі зор. «Өзін-өзі тану» пәнінің бағдарламасының міндеті бойынша баланың бойына «Әлем және адамзат» туралы дұрыс түсінік қалыптастыру. Жасөспірімдердің адамгершілік мінез-құлықтарына мүмкіндіктерімен таныстыру. Жеткіншектердің танымдық белсенділіктерін арттыру. Жас ұрпақтың рухани адамгершілік категорияларына көңіл аудару. Жеке тұлғаның «менің» (өзімшілдігін емес ояту). Осы міндеттерді бала бойына дарыту мақсатында оқытудың әдіс-тәсілдері қолданысқа енгізіледі.

1.Интерактивтік әдіс
2.Топтық жұмыс
3.Ой – қозғау әдісі
4.Жобалау әдісі
5.Рөлдік ойындар
6.Шешім қабылдау әдісі
7.Қосымша жұмысты орындау

Осы әдістерді пайдалана отырып, оқушы өз пікірін айта алатындай, өзін толғандыратын сұрақтың шешімін табуға ұмтылатындай дәрежеге көтеріледі.

Жасөспірімдер іс-әрекеттері мен оқиғаларға, жағдаяттарға кейіпкерлердің мінез-құлқымен қарым-қатынастарына баға беруге үйренеді.

Жасөспірімдерді тәрбиелеу мен оқытуда олардың жеке басын қалыптастыруда оқытушының рөлі ерекше. Оқытушы-оқу-тәрбие жұмысының жүргізушісі әрі шәкірттердің мінез-құлқын, дүниетанымын, сенімін қалыптастырушы. Сондықтан да оқытушы өз басының ең жақсы деген адамгершілік қасиеттерін үнемі дамытып отырады, себебі ол жасөспірімнің ғана емес, көпшіліктің үлгі-өнеге болатын адамы.

Ең алдымен, оқытушы жасөспірімнің мінезіне, оның жүріс-тұрысына назар аударып, ұйымдастыра білуі керек. Содан ғана оны білім алуға дағдыландырып үйретуге мүмкіндік туады.

Оқытушы мен оқушының қарым-қатынастық іс-әрекеті оқытушының ұйымдастыра білуіне байланысты. Оқушының сабақ үстіндегі белсенділігі оның мінез-құлық, іс-әрекетінен байқалады. Оқушы іс-әрекетінің ең басты және жетекші түрі-оқу.

Оқу дегеніміз-еңбек әрекеттерін орындауға қажетті білімді, дағдыны және білгірлікті жүйелі игеру үрдісі. Оқу-дамыту құралы.

Оқытушының басты міндеті-әр оқушы қабілетін ашуға жағдай жасап жеке тұлға қалыптастыру. Ал оқушы жеке тұлға ретінде қалыптасуы үшін міндетті түрде өз білімін өз еркімен үйреніп, іс-әрекет мақсатын, міндетін, тәсіл жағдайын өзінше түсініп, алған білімін өмірде қолдана білу жағдайына жетуі тиіс.

Ол үшін әрбір жасөспірім төмендегідей психикалық талаптарға ұмтылуы керек:

1. «Мен не істеймін?» деу арқылы өзінің көңіліндегі адамдарға ұқсауға тырысып, еліктеу яғни өз ортасында жақсы қасиеттерімен көрінуге тырысу, жіберілген қателіктер мен жетістіктерге талдау жасау.

2. «Мен үшін керек» -деп іс-әрекетін бағалай білу, ізденсе, оқыса, өзі алға қойған мақсатқа жете алатынына көзін жеткізу, өзіндік түйсігін ояту.

3. «Мен істей аламын» деу арқылы іс-әрекетіне сенімділікпен қарау, қоғам талабына бағыну керектігін сезіну, өзін және өзгені сыйлау қажеттілігін ұғыну. Алға қойған мақсатқа жету үшін өзін төзімділікке тәрбиелеу [13].

Біз жасөспірімнің «мен» деген қасиетін жете түсінуі үшін оның үлкендермен қарым-қатынастарына, әсіресе, екі ортадағы кездесетін қайшылықтарына үлкен мән беруіміз керек. Қайшылық жеткіншектің есейіп қалуы мен үлкендердің оған әлі бала деп қарауының келіспеушілігінен болғандықтан, осы жағдайды қайшылықтың

нәтижесінде туындағандықтан және сол жағдайдан қалай құтылуды білмеуді дағдарыс деп білеміз.

«Дағдарыс» сөзінің мағынасы- қиын жағдайға тап болған кезде одан қалай шығуды білмеуді білдіреді. А. Г. Коволев «дағдарыс кезі жасөспірімнің жасына орай келмейді. Онымен үлкендер арасындағы қатынастың бұзылуынан пайда болады»-дейді. Демек жасөспірімдердің үлкендермен қарым-қатынасы жақсы болып келсе, онда дағдарыс кезеңі кездеспейді. Осы пікірге түгелдей қосылу қиын. Біріншіден дағдарысқа ұшырайтын үлкендер емес, жасөспірімдердің өзі. Екіншіден дағдарыс үлкендердің қатынасына риза болмаудан кездессе де, мұның өзі тек 11-16 жас арасында болып отыр. Егер Коволевтың айтқаны дұрыс болса, дағдарысқа ұшырау 7-10 немесе 16-18 жастарда кездесуі ықтимал болар еді.

Жасөспірім жасындағылар үлкендердің өзінің есейгенімен өз беттілігі мен санасуын әр сала бойынша талап етеді. Қыздар киім киуде, не өзін күтуде, ұл бала тиісті міндеттерді өз еркімен орындағысы келеді.

Осыған әуел кезде туған-туысқандар қарсы шығады. Бұлардың қарсы шығатын себебі, басына сенім білдіргісі келмегеннен емес, оны бала деп бүлдіріп алады ғой деуінен. Бірақ жасөспірім бұл жағдайды түсінбей «Мені бала деп сенбей отыр»-деген пікір қалыптасады. Егер осындай қатынас көп созылса жасөспірім мен үлкен адамдар арасында түсінбеушілік етек алып, бала ызаланып ерегісуге немесе үлкендер не айтса соны орындамауға тырысады. Екі арадағы қайшылықты кім жеңеді дегенде, жасөспірімнің талабы жаңа болғандықтан сол жеңеді деуге болады. Себебі диалектиканың заңы бойынша жаңа нәрсе көнен жеңеді. Ал осы іске қалай асады. Бұл әуелі жасөспірім үлкен адамдармен қарсыласып оның сөзін тыңдамайды. Үлкендер әуелі жасөспірімдерді тәртіпке шақыруға тырысады. Тіпті жазалауы да ықтимал. Бірақ осыған жасөспірімдердің кейбіреулері көнбей «түбінде үлкендер шаршап енді сенің айтқанын бола қойсын» деуі мүмкін деген ойда болады.

Осындай екі арадағы түсінбеушілікті неміс психологы К. Левин «ойлық, бөгет» деп атаған. Мұны осылай атауының себебі жасөспірім мен үлкендердің арасында түсінбеушілік болып, бөгет салынған соң енді үлкендердің сөзіне құлақ аспау кеңінен етек алады. Сондықтан жасөспірімге тіл алдыру үшін алдымен сол бөгетті жою керек. Ал бөгетті жою оңай емес. Сондықтан «өзін-өзі тану» пәніндегі оқушылар игеретін білім, білік және дағдылар барысында оқушылар өзара қарым-қатынаста шындықты айтуға жағымды ойлауға үйренеді. Өзара сыйластықты түсінуге қабілетті айналасындағыларды ұнатып жақсы көре біледі, жақсылық жасауға дайын, жақындарын қуантуға асығады. Сабырлы, салмақты болуға, тәрбиелі болуға ойланып сөйлеуге

үйренеді. Әдептілікке, ұқыптылыққа үйреніп көмектесе біледі. Өзгені ренжітпеуге тырысады [14].

Отбасы баланың ең жақын әлеуметтендіру ортасы. Осы ортада баланың өмірдің мақсаты, оның құндылықтары, не біліп, өзін қалай ұстау керектігі туралы алғашқы мағлұматтар меңгеріледі және онда басқалармен қарым-қатынас орнатуға дағдыланады. Сөйтіп, өзінің «кім» және «қандай» екенін, басқалардың «кім» және «қандай» екенін тәжірбиеде сынап байқап көреді. Балалар отбасында әртүрлі жағдаяттар мен төтенше ахуалдарда өзін ұстаудың нормаларын, мінез-құлқын реттеудің өлшемдерін меңгереді. Отбасы психологиясын зерттеушілер А.Г.Харчев, А.Н.Антонов, З.И.Файнбург, Д.Горборинко оның функцияларын ата-ананың үгіт-насихаты, түсіндіруі, олардың үлгі-өнегесі, үйдегі ахуал, отбасының психологиялық тынысы арқылы балалардың әдеті, мінез-құлқы, жақсы-жаманды бағалау уәзіндері (критерий) қалыптасуымен бірге қандай қылықтары үшін сөгіс алып, не үшін жазаланатынын, әділдік пен адалдық ұғымдарын меңгереді деген тұжырымдар жасады [15].

Қазақстан Республикасының Конститутциясында «балаларына қамқорлық жасау және оларды тәрбиелеу – ата-ананың табиғи құқығы әрі парызы» деп, отбасының міндеті нақты көрсетілген.

«Қазақстан-2030» бағдарламасында балаларымызды алыс болашақта қандай сапада көруіміз керектігі айтылған. Сонымен бірге, отбасы туралы заң жоғары және орта білім тұжырымдамасында әрбір отбасына өзінің ұрпағын тәрбиелеп, қатарға қосу міндеті жүктелген.

Қарым-қатынастың адамзат өмірінде аса маңызды роль атқарады. Қарым-қатынас нәтижесінде тұлғааралық байланыс орнығып, өзара мәміле қалыптасып дамитындығы әр жеке тұлғаның қалыптасуында жетекші факторлардың бірі болады. Қарым-қатынас барысында өзара пікір алмасу, сезім әлеміне бірлесіп ләззат алу, қайғы, қуанышта ортақтас болу арқылы адамдар арасында сенімді кең ауқымды эмоциялар арқылы екі немесе бірнеше психологиялық жүйе не бірнеше рухани әлем және ой-пікір, сана-сезім, мінез-құлық, қылық-жорықтар арасында келісім, өзара түсіністік, не болмаса қақтығыс, талас-тартыс, қарама-қайшылық тұрғысындағы мәміле үрдісі іске асады (А.В. Мудрик, А.В. Запорожец, Қ. Жарықбаев, Ж.Ы.Намазбаева, С.М. Жақыпов, М. Мұқанов) Отбасы ұғымына анықтама беру, оның атқаратын қызметтерін нақтылау, отбасындағы қарым-қатынас мәселерін талдау көптеген зерттеулерде орын алған. Отбасы қызметінің ортақ топтамасы немесе жіктемесі де жетік түрде толық жасалмаған. Г.М.Свердлов және В.Л.Ресенцев (1958) отбасының маңызды қызметтерін ұрпақ жалғастыру, тәрбиелеу, шаруашылық және өзара көмек көрсету түрлерін датқызған. Ата-ананың отбасылық ықпалы туралы өз еңбектерінде А.Ю.Гавит, Э.А.Тийт қарастырды,

сонымен қоса некедегі сәйкестікке қатысты мәселелер де талданған Д.Горборино отбасын «адамзаттың тәжірибенің негізгі бірлігі» ретінде сипаттады. А.Н.Антоновтың айтуынша, отбасы ата-ана бала қатынасын орнатады, ал неке болса ер азамат пен әйел адамның арасындағы қарым-қатынасты растайтын мойындау болып табылады. Ол отбасылық кеңістік аймағы үй, пәтер көңіл аударады, және де отбасының меншігі иен экономикалық негізі ата-аналар мен балалардың жалпы отбасылық іс-әрекетін болжайды. Отбасылық қатынастар бойынша құрылған отбасы анықтамаларының ішінде А.Г.Харчевтің ұсынған анықтамасы бойынша – «отбасы – бұл жұбайлар арасындағы ата-аналар мен балалар арасындағы қарым-қатынастардың жүйесі, оның мүшелері бір-бірімен некелік және туыстық қатынаспен байланысады, ортақ тұрмыс пен өзара адамгершіліктің жауапкершілікпен, қоғамның қажеттіліктеріне шартталынған әлеуметтік тәуелділікпен сипатталады [16].

Жасөспірім шақта ересек жастағы сияқты адам өзінің ішкі әлемін дамыған рефлексивті қабілеттері арқылы ашады. Бұл сезім мен ой – тылсымдарын тануға бағытталған. Жасөспірім кезеңі 15-16, 21-25 жас аралыққа дейінгі жас мөлшерін қамтиды. Бұл кезең адамның сенімсіздік пен жүйесіздік кезеңінен шынайы ер жету шағы. Жасөспірім кезеңінде адамдарда өмір құндылықтарын таңдау мәселесі пайда болады. Жасөспірім өзіне деген ішкі қарым – қатынасын қалыптастыруға (мен қандай болғым келеді?) басқа адамдарға деген қарым – қатынысқа, және де моральдық құндылықтарға талпынады. Нақ осы жасөспірім кезеңінде адам өзінің жақсылық пен жамандық категориялары арасында саналы түрде өз орнын табады. «Намыс», «адамгершілік», «құқық», «міндет» сияқты тұлғаның сипатын басқа да ұғымдар толғандырады. Жасөспірім кезеңінде адам жақсылық пен зұлымдылықтың диапа-зонының шектелген шекарасына дейін таниды. Сондай – ақ, ол өзінің ақылы мен жанының кереметтей шарықтаудың мейір-бандылықтан зұлымдыққа, адамгер-шіліктен жауыздыққа дейінгі диапазон аралығын басынан өткереді. Арбаулар мен шарықтауда, күресте және бастан өткеруде, жығылуда және қайта тұруда жасөспірім сезіп білуге ұмтылады. Ішкі позицияны таңдау өте күрделі рухани жұмыс.Жалпы адам құндылықтарының икемділігімен, құнды бағыт – бағдарының құрылымымен талдамасын тануға ұмтылған адамға, өзінің іс – әрекетін балалық және ересек жаста анықтай-тын, тарихи бекітілген нормативтермен құндылықтарды саналы түрде бұзуға, қабылдауға тура келеді. Ол өзінің бейімделген және бейімделмеген өмір позициясының жағдайы, сонымен қатар оның ойынша, бұл таңдаған позиция, ол үшін ең неізгі, ең қажетті, ең таңдаулы болуы тиіс.Жасөспірім қоршаған әлемдегі өз орнын табуға қандай күш салып бағытталса да, барлық өмір мәнділігін тануға

интеллектуалды дайын болса да, ол көп нәрсені білмейді, өйткені ол өзін қоршаған адамдарды және рухани өмір тәжірибесін білмейді. Әсіресе жасөспірім шақта табиғи берілген басқа жынысқа деген талпыныс қозады. Жасөспірімдік кезең - адам өзінің рефлексивті жаттығуларын бағалайтын кезең. Ал бұл рефлексивті жаттығулар ішінен ол өзі, досы, барлық адамзат кіреді. Жасөспірім өзінің тұрақты рефлексиясы арқылы өзінің негізін, мәнін ашады. Ол нәзік жанды, тез уайымдауға, сәтсіздікке берілгіш болады. Қандай болмасын ерекше бөгде көзқарас, әсерлі сөз, ерекше әсерлі болып оны жолынан тайдыруы мүмкін. Л.Ф. Обухова психологиялық зерттеулерінде жасөспірім тұлғасының ерекшелігі психологиялық жаңа құрылымдардың түп тамыры, жасөспірімдік жаста қалыптасып қойған туындысы болып табылады. Өзіндік жеке тұлғасына деген қызығушылықтың күшейуі, сыншыл-дықтың көрінуі – бұлардың барлығы ерте жеткіншек жаста сақталады, бірақ, олар мәнді өзгерістерге ұшырап, саналы түрде бейнеленеді. Ең негізгі мәнді өзгеріс тұлғаның өзіндік дамуында болады. Оның айрықша ерекшелігі болып, өзіндік рефлексиясының күштілігі табылады. Яғни, өзін – өзі тануға, бағалауға, өз мүмкіншіліктері мен қабілеттіліктерін білуге талпынысы жатады.«Мен кіммін?», «Мен қандаймын?», «Менің қабілеттерім қандай?», «Менің өмірлік идеалым қандай?», «Мен кім болғым келеді?» – міне осы сияқты сұрақтар жасөспірім жастағыларға өте қатты әсер етеді [17].

Биогенетикалық концепциясының неміс өкілдері “Конституционная психология” Э. Кречмер әртүрлі биологиялық фактор негізінде, тұлға типолониясының басты проблемасын жасады. Адамның физиологиясы мен дамуының арасында ерекше байланыс бар деді. Кречмер барлық адамдардың екі түрі болатындығын көрсетті.Бірінші бағытқа циклоидты: көңіл күйі ауыспалы, тез қозғалғыш, мазасыз т.с.с., ал 2 түріне шизоидты тұйық қатынасқа түспейтін эмоционалды тырыспа адамдар.Н. Кречмер мен Конорадта осыған байланысты жеткіншектерді циклоидқа, ал жасөспірімдерді шизоидқа жатқызады.Жасөспірім шизоидты тұлға ретінде күрделі алдында ұзақ мерзімді жүреді.В. Целлерді “Конституция и развития” – деген еңбегінде бала дене бітімінің құрылысының дамуындағы өзгерістер самотикалық өзін сезінуі психологияның және самотинзалық өзара байланысуы айтылады. Биогенетика өкілдері психиканы және физиологияны дамуын өзара тәуелділігі бағыты қатты қызықтырады.А. Гезел концепциясында “өсу мен даму” синоним, мінез-құлық, жүріс-тұрысы қабілеті интеграциясы мен дифференциациясы мағынасын білдіреді. Гезел қандай болмасын индивидті мәдениетке оқыту мен үйрету, оның жетілуінде ешбір орын ауыстыра алмайды деп санайды.Жасөспірім баланың ересектікке өтуі. Гезел

байынша 11 мен 21 жас аралығын ең маңызды жас мөлшері. 15 жас Гезелдің жазуынша рухани ішкі жан дүниесінің өсуі, тәуелсіздік, өз-өзін ұстамдылығы, өз – өзін тәрбиелеу мен өте сезімтал болады. 16 жаста қайтадан салмақтылық пайда бола бастайды, ішкі жауапкершілігі ұлғайып, эмоция байсалды, қарым-қатынасқа тез түсуі, болашаққа бағыт бағдар жасайды. Биогенетикалық тұрғыға қарама-қайшы социогенетика. Ол жасөспірімнің құрылымын өздерін қоршаған адамдар мен қарым-қатынас жасау арқылы анықталады. Социогенетикалық тұрғыда неміс психологы Левин теориясын айта кеткен жөн. Адамның мінез-құлық, жүріс-тұрыс қызметінің бір жағы тұлға екінші жағынан оны қоршаған орта, бірақта да тұлға қасиеті мен қоршаған орта өте тығыз байланысты.Левин бойынша өтпелі кезеңдегі ең маңызды процесс тұлғаның өмірлік әлемінің кеңейуі, қарым-қатынас жасайтын ортасы, өз үйренген топ және адамдарға қатысты [18].

Жоғарыда айтылғандай, жасөспірімдік дағдарыс әр балада әр уақытта басталады. Бұл кезеңде баланың кіммен дос екенін, қай тақырыпта сөйлескенді ұнататынын білу маңызды. Осылай жасөспірімнің бағыт-бағдарын, тіпті болашағын да айқындауға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Грэйс Крайг. Психология развития. - СПб., 2000.-96-97с
2. Райс Ф. Психология подросткового и юнешеского возраста. - СПб., 2000.-66-68с
3. М.В.Розин Психология и культурное развитие человека, Москва 1994 72с
4. Тажмаганбетов Б.М., Жукенова Г.Б «Жасөспірімдерге психологиялық қызмет көрсету» // журнал Қызықты психология №5, 2011. - 2-5б.
5. Г.К.Нығметжнова «Психологиялық білім беру және ағарту жұмыстары» //журнал Вестник КАСУ №1,2008. -29-32б.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: «Феникс», 1997. - 384 с.
7. Ғ.Сұлтанова «Орта мектептерде психология пәнін оқытудың кейбір мәселелері» //журнал Мектептегі психология №25 2010. -12-14б.
8. Я.Л. Клолминский, Т.И.Краснова «Какая психология нужна в школе?»//журнал Психология №1, 1998. -13-14с
9. К.Кәлекова «Оқушы психологиясын қалыптастыру»//журнал Қазақстан мектебі №11, 2009. -59-60б
10. Возрастная и педагогическая психология // Под ред. А.В. Петровского. – М., 1986.-66-69с
11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М., 1999.-44-47с
12. Жарықбаев Қ.Б. «Жантану оқулығы», Алматы, «Дарын»-2008. 77-81бб

13. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба, вопросы теории и практики / И.В. Дубровина. – М.: «Педагогика», 1991. – 230-232 с.

14. Хрестоматия по возрастной психологии / Под. ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1994. -56-60б

15. Скотт Миллер Психология развития. - СПб., 2002.-22-26б

16. Жарықбаев Қ.Б. Жантануға кіріспе. Хрестоматия. Жалпы білім беретін орта мектептер мен пед. Колледждерге және жоғарғы оқу орындарының студенттері мен мұғалімдеріне арналған. – Алматы: 2005. – 192-1950 бб.

17. Уилям Крэйн. Теории развития. - СПб., 2002. -45-47бб

18. Қ.Б.Жарықбаев Этика и психология, Алматы 1997 -66-70бб

19. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г.М. Андреевой и А.И. Донцова. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 251-254 с.

20. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 144 с.

21. Жақыпов С.М., Есенбаева Э.Ө. Қарым-қатынастағы өзара түсінісу механизмдерінің әлеуметтік-психологиялық мәні. // Материалы меж. конф. под ред. Т.А. Кожамкулова. Казахстанская цивилизация: проблемы адаптации и социализации человека. – Алматы: Қазақ ун-ті, 2005. - С. - 213 – 216б

Резюме

В статье рассматриваются психолого-педагогические особенности формирования знаний и содержание деятельности педагога-психолога в системе образования. Проанализированы теоретические основы психологического сопровождения, раскрыты направления прямого и косвенного психологического воздействия. Особое внимание уделено взаимодействию педагога, психолога, обучающихся и родителей как важному условию повышения качества образования. Определены основные условия формирования благоприятной психологической среды, развития психологической компетентности педагогов и всестороннего развития личности обучающихся.

Ключевые слова: *образование, формирование знаний, педагогическая психология, педагог-психолог, психологическое сопровождение, психологическая служба, учитель, обучающийся, психологическая компетентность, развитие личности.*

Summary

The article examines the psychological and pedagogical characteristics of knowledge formation and the role of educational psychologists in the educational process. The theoretical foundations of psychological support are analyzed, and the directions of direct and indirect psychological intervention are described. Particular attention is paid to the

collaborative interaction between teachers, psychologists, students, and parents as an essential factor in improving the quality of education. The study identifies the key conditions for creating a supportive psychological environment, enhancing teachers' psychological competence, and promoting students' personal development.

Keywords: *education, knowledge formation, educational psychology, educational psychologist, psychological support, psychological service, teacher, student, psychological competence, personality development.*

ӨМІРІ ӨНЕГЕ

ЖАҢАЛЫҚ ЖАРШЫСЫ – ЖУРНАЛИСТ

Бұқаралық ақпарат құралдары саласы кәсібилік пен білімділікті ғана емес, сонымен қатар батылдық пен табандылықты талап етеді. Журналистер қоғамдағы маңызды мәселелерді көтеріп, өзекті тақырыптарды көпшілік назарына ұсынып, шынайы ақпарат тарату арқылы қоғамдық пікірдің қалыптасуына ықпал етеді.

Журналист – қоғам мен халық арасындағы алтын көпір. Ақпарат майданында қызмет етіп жүрген қаламгерлердің еңбегі әрдайым құрметке лайық. Олар елдің тыныс-тіршілігін халыққа жеткізіп, ақиқаттың жаршысы бола біледі. Сондықтан журналистика – тек мамандық қана емес, үлкен жауапкершілік пен адалдықты талап ететін қызмет.

С.Бәйішев атындағы Ақтөбе облыстық әмбебап ғылыми кітапханасында 28 маусым – Бұқаралық ақпарат құралдары қызметкерлері күніне арналған «Қалам мен камера – ел мүддесінде» сыр-сұхбат өтті.



Іс-шараға өңіріміздің бұқаралық ақпарат құралдарында ұзақ жылдар бойы жемісті еңбек етіп, журналистика саласының дамуына

зор үлес қосқан Қазақстанның Құрметті журналисі, Ақпарат саласының үздігі, Шалқар ауданының Құрметті азаматы Жанғабыл Қабақбаев, «Ақтөбе» газетінің тілшісі Айдана Алтыбаева, сондай-ақ зиялы қауым өкілдері мен оқырмандар қатысты.

Шарада кітапхана директоры Сұлушаш Хакимова қазақ журналистикасына сүбелі үлес қосқан, ана тіліміздің мәртебесін көтеріп, ұлттық руханиятты насихаттауға бар күш-жігерін арнаған қарымды журналист, ұлағатты ұстаз Жанғабыл Жұмағалиұлын, сала ардагерлерін, қаламгерлерді және жас журналистерді кәсіби мерекелерімен құттықтады.

Жанғабыл Жұмағалиұлы өзінің журналистикадағы алғашқы қадамдары, газет редакциясындағы еңбек жолы, баспаханадағы қызметі және КСРО Журналистер одағының мүшесі атанған кезеңдері туралы әсерлі естеліктерімен бөлісті. Сонымен қатар бүгінгі журналистиканың бағыт-бағдары, сөз жауапкершілігі және жас буынға берер тағылымы жөнінде ой қозғады.

Шара барысында Жанғабыл Қабақбаевтың журналистік және ақындық қырлары кеңінен сөз болды. Оның мақалалары, очерктері, репортаждары мен сықақ әңгімелері «Егемен Қазақстан», «Ана тілі», «Қазақ әдебиеті», «Алтын Орда» секілді республикалық басылымдарда жарық көргені айтылды. Сонымен бірге қаламгердің ақындық қабілеті, ән мәтіндерінің көркемдігі ерекше аталып өтті. Оның Қ.Қожанбаев, Е.Өтебасов, О.Тереков, А.Мәжікбаев сынды сазгерлермен шығармашылық байланысының нәтижесінде дүниеге келген «Анашым», «Қарабұтақ жастарының әні», «Жайықтың аруы», «Періштемсің» әндері көпшілік ықыласына бөленіп келеді.

Шарада Қазақстанның Құрметті журналисі, «Құрмет» орденінің иегері, «Ойыл ауданының Құрметті азаматы» Аманқос Орынғалиев, филология ғылымдарының кандидаты, доцент Сабыржан Мұхтаров және Халықаралық «Қазақ тілі» қоғамы Ақтөбе облыстық ұйымының төрағасы Роман Рахиев кеш иесімен бірге қызмет еткен жылдардан сыр шертіп, оның азаматтық болмысы мен шығармашылық тұлғасына жоғары баға берді.

Кеш аясында «Үркер» шығармашылық ортасының жастары ақын-журналист Жанғабыл Қабақбаевтың өлеңдерін оқып, оның шығармашылығын насихаттады. Сондай-ақ ақынның сөзіне жазылған, сазгер О.Терековтің «Жайықтың аруы» әнін А.Жұбанов атындағы музыкалық колледждің оқытушысы Ақтілек Қабылов әсерлі орындап, көрермендердің ыстық ықыласына бөленді.

Сонымен қатар кітапхана қызметкерлері ұйымдастырған «Ақпарат әлемі және қоғам» кітап көрмесіне библиографиялық шолу жасалып, көпшілік назарына бұқаралық ақпарат құралдарының тарихы мен журналистика саласына арналған құнды әдебиеттер ұсынылды.



Тағылымы мол шара қатысушыларға журналист мамандығының қадір-қасиетін тереңірек танытып, шығармашылыққа, кәсіби адалдыққа үндеген мазмұнды әрі әсерлі кеш ретінде есте қалды.

Әйгерім Төлегенова,
С. Бәйішев атындағы Ақтөбе облыстық
әмбебап ғылыми кітапханасының қызметкері

ҚОҒАМДЫҚ ӨМІР

ӘР ЗАМАННЫҢ БАСЫНДА БІР СҰРҚЫЛТАЙ

Әр заман өз жетісігімен адамзат баласына өз игілігін ұсынады. Жаһан жаңалығы, технология жетістіктері адам өміріне серпін беріп, жеңілдіктер мен мүмкіндіктер мәзірін қоса үстемелеп, уақыт кеңістігін жылдап бағындыруға көмекші болады. «Айшылық алыс жерлерден, жылдам хабар алғызған»-деп, болжанған заман келбеті де осы ғасырдың еншісіне бұйырғандай. Барлығы игілігі икемді істер, қарқынды дамудың озық үлгісі. Технология ғасыры табиғаттан озып бара жатқанмен, өз кемшіліктерін де адам өміріне әкелгені аян. Гаджеттер дәуірінде игілігі мен қоса кесіріне де ұшыраған адамдар қоғамда көптеп ұшырасуда. Интернет алаяқтық деген кесел пайда болып, талайларды әбігерге салуда. Осындай олқылықтардың алдын алып, қосымша ақпараттық хабарлармен насихат жүргізу мақсатында С.Бәйішев атындағы Ақтөбе облыстық әмбебап ғылыми кітапханасы ұжымы Ақтөбе Автожол колледжінде «Сандық қауіпсіздік – әр адамның жауапкершілігі» тақырыбында ақпараттық сағат ұйымдастырды. Ақпараттық сағат оқу орнының оқытушылары мен студенттерге арнайы әзірленген «Қауіпсіз интернет – саналы ұрпақ кепілі» атты видео ролик ұсыну арқылы бастау алды. Қоғамда белең алған интернет қауіптің алуан түрлерін бейне ролик арқылы баяндап, әр адамның жауапкершілігі тұрғысынан ескеруі керек жайттар санамалап тізбектелді.

Студент жастарға алғаш баяндама жасаған Ақтөбе облысы Әділет департаментінің бөлім басшысы Убишев Тимур Жұбанышұлы жастарға танымдық сұрақтар арқылы, сергіту сәтін ұйымдастырып, бірнеше сауалдардың жауаптары арқылы баяндамасын бастады. Баяндама мазмұны бойынша заңмен қорғалған адами игіліктер мен зияткерлік меншіктер туралы ақпараттар ұсынып, өмір сапасының адам ақылы арта беретінін баса назарға салып баян етті. Жастардың ұялы телефондары, интернеттегі әрекеттері бойынша барынша сақтық шараларын әр уақытта назардан тыс етпеулері керектігін қосымша кеңестер арқылы жастар назарына ұсыныс ретінде жеткізе білді. Екінші болып баяндама мінберінен сөз алған Ақтөбе облысы Полиция департаментінің Киберқылмысқа қарсы іс-қимыл басқармасының жедел уәкілі Шагиров Жәнібек Асылбекұлы болды. Арнайы осы сала бойынша маман студенттерге толыққанды ақпараттар берді. Күнделікті Ақтөбе қаласы бойынша орын алып жатқан алаяқтық

фактілерін тілге тиек ете отырып, қоғамдағы үлкен бір қиындықтарға алып келіп жатқан оқиғалардың алдын алу шаралары бойынша да жолдарын ұсынып, әр тұлғаның өз алдына жауапкершілікке ие азамат екендігін басты мәтінде ұғындыра білді. Еліміз бойынша алдын алған істердің нәтижиелерін, сол бойынша қандай әрекеттер болып жатқандықтары туралы тұщымды тұжырымдар ұсынды. Студенттер мен оқытушылар ұжымы көптеген тың ақпараттар мен мәліметтерге ие болып, пайдалы сағат барысында баяндамашыларға сұрақтарын қойды. Әр алуан сұрақтар бойынша жан-жақты жауаптарын алған аудитория жаңа мағлұматтардан күнделікті өмірге қажет біліммен қамтамасыз етілді деуге толық негіз бар.



Заманның дамуы адамзат игілігіне ортақ сапа. Ал оның қоса жүретін кемшіл, кеселдерін, алдау-арбау шарғыларымен күрес қоғам болып, ел болып жүзеге асыратын шаралар жиынтығы. Жан- жақты қорғалған, ақпаратпен қамтылған қоғам дамудың да, қауіпсіз ортаның да мекені болмақ. Ол үшін заманауи ақпараттық қоғамның пайдалы көшіне ілесетін, жан-жақты өз-өзін қорғай алатын қоғам жасақтаудың алғышарттарын күн сайын айналамызға насихат ете беруіміз керек.

Нұрмұхамедов Б.Б.