№10 (104) 2026 ж. Қазан-Октябрь 2026 г.

ULAGATTY USTAZ

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

Joly

ULAGAT
БІЛІМ • ӘДІСТЕМЕ • ДАМУ

“Білгеніңді үйрету – шынайы білімнің белгісі.”

БІЛІМ
Жаңашылдық пен даму – басты мақсат

ӘДІСТЕМЕ
Сапалы білім – жарқын болашақ

ТӘЖІРИБЕ
Үздік педагогтар – ел болашағы

Утешова Бахыт Ермековна

«ULAĠATTY USTAZ JOLY» республикалық ақпараттық ғылыми-әдістемелік журналының
№10(104) (2026 ж. Қазан) шығарылымы. Выпуск №10(104) (Октябрь 2026 г.)
республиканского информационного научно-методического журнала
«ULAĠATTY USTAZ JOLY».

Басылымның кезеңділігі - айына 4 рет шығады

Периодичность издания — 4 раза в месяц.

№ KZ44VPY00078195 есепке қоюы туралы
КУӘЛІК

СВИДЕТЕЛЬСТВО
о постановке на учет № KZ44VPY00078195

Қазақстан Республикасы Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі Ақпарат комитетінде берілген

Выдано Комитетом информации Министерства информации и общественного развития Республики Казахстан

ТАҚЫРЫПТЫҚ БАҒЫТЫ:
білім беру саласындағы оқу-әдістемелік, ғылыми-тәжірибелік, ақпараттық -сараптамалық, педагогикалық инновациялық тәжірибелерді тарату бойынша материалдар жариялау.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ:
публикация материалов по распространению учебно-методического, научно-практического, информационно-аналитического, педагогического инновационного опыта в области образования.

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ / РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
Бас редактор:/Главный редактор: Айтуганова Еңлік Баяндықызы
Дүйсенбекова Б.Н. – биология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Қарағанды медицина университеті
Дүзбаева Н.М. – биология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті
Каскарбаева Б.Б. – педагог-шебер
Қасқабаева Ф.С. – педагог-шебер
Утешова Б.Е. - педагог-зерттеуші
Есенова Ш.Б. – педагог-зерттеуші
Иманбек Ә.О. – жаратылыстану ғылымдарының магистрі
Корректор / корректор: Алшынов А.Ә. – жаратылыстану ғылымдарының магистрі
Жауапты хатшы / ответственный секретарь: Есбергенов Айдын Ардақұлы

Материалдардың анықтығына авторлар жауапты болады.
Редакция материалдарды қабылдамауға құқылы.

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

«ULAĠATTY USTAZ JOLY» ақпараттық ғылыми-әдістемелік журналының авторларға арналған ережелерімен QR-кодты сканерлеу арқылы таныса аласыз.
С правилами для авторов информационного научно-методического журнала «ULAĠATTY USTAZ JOLY» вы можете ознакомиться, отсканировав QR-код.

Мазмұны / Содержание

Утешова Б.Е. Мектепте оқыту сапасын арттырудағы директордың педагогикалық көшбасшылығы 4
Жантуреева Г. География сабағында цифрлық технологияларды тиімді пайдалану – оқушының географиялық сауаттылығын арттыру құралы 9
Сарсенова Қ.И. Географияны оқытуда ақпараттық технологияларды пайдалану 13
Залялиева Ф.Е. Modern methods of english language teaching: from a tool to a learning partner 16
Абдираманова А.Ж. Развитие читательской грамотности на уроках русского языка и литературы через систему текстовых заданий 19
Алтыбаева З.М. Дифференцированное обучение на уроках русского языка и литературы: общая цель и индивидуальная поддержка 25
Иманкулова Б.Ж. Развитие исторического мышления школьников через работу с историческими источниками 31
Рысқали А.Ш. Интеграция языкового анализа и интерпретации художественного текста на уроках русского языка и литературы 37
Сактаганова С.Р. Проектные задания как средство развития устной и письменной речи на уроках русского языка и литературы 43
Туменбаева С.Т. Развитие читательской самостоятельности младших школьников через систему текстовых заданий 49
Лигунова А.Р. Дидактикалық ойындар арқылы балалардың қызығушылығын арттыру 55
Арысбай Н.Б. Қазақстан тарихын оқытуда өлкетану материалдарын қолдану 58
Калманова Л.Ш. Бастауыш сыныпта қатемен жұмыс арқылы оқушының өздігінен оқу дағдысын қалыптастыру 61
Сотыбаева Н.У. «Берекелі – алтын күз» 64
Мукангалиева Ж.Ш. Психолог және ерекше бала: түсіністік пен қолдауға негізделген жұмыс 68
Ошаганова Э.О. Арнайы білім беру ұйымында психологиялық қолайлы орта қалыптастыру: оқу ісі жөніндегі орынбасардың басқарушылық рөлі 72
Кожахмет А.Т. STEAM-технологиясы негізінде өсімдіктерді өсіру және зерттеу моделі 81
Дюсенбекова А.Қ. Мектеп жасына дейінгі балалардың сурет салу дағдыларын дәстүрден тыс әдістері арқылы қалыптастыру 91
Муканова Ш.Д. Мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық-зерттеу белсенділігін дамытудың инновациялық жолдары 101
Хуанган Х. «Қызықты есептер әлемі» авторлық бағдарламасы арқылы оқушылардың логикалық ойлауы мен математикалық қабілеттерін дамыту 104

Утешова Бахыт Ермековна
Директор
№2 Қандыағаш қалалық жалпы білім беретін орта мектебі
Ақтөбе облысы, Мұғалжар ауданы



МЕКТЕПТЕ ОҚЫТУ САПАСЫН АРТТЫРУДАҒЫ ДИРЕКТОРДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КӨШБАСШЫЛЫҒЫ

Аңдатпа. Мақалада мектеп директорының педагогикалық көшбасшылығы оқыту сапасын жетілдірудің басқарушылық негізі ретінде қарастырылады. Мектептің даму басымдығын анықтау, педагогтердің кәсіби оқуын ұйымдастыру, мектепішілік бақылау нәтижелерін әдістемелік қолдауға айналдыру және өзгерістің тұрақтылығын қамтамасыз ету тетіктері ұсынылады. Практикалық бөлімде оқушылардың дәлелді жауап беру дағдысын дамытуға бағытталған сегіз апталық жұмыс циклі, сабақ бақылауының үлгісі және мониторинг көрсеткіштері сипатталған. Зерттеу дереккөздерді талдау мен әдістемелік модельдеуге негізделеді. Ұсынылған модель мектептің жағдайына бейімдеуге және тәжірибеде сынақтан өткізуге арналған.

Түйін сөздер: мектеп директоры, педагогикалық көшбасшылық, оқыту сапасы, мектепішілік бақылау, кәсіби оқу, дерекке негізделген басқару, әдістемелік қолдау.

Мектепте оқыту сапасын арттыру директордың ұйымдастырушылық шешімдері мен педагогикалық үдерісті түсінуін өзара байланыстыруды қажет етеді. Сабақ кестесі, кадрлық қамтамасыз ету және ресурстарды бөлу оқу жағдайын қалыптастырады. Алайда басқарудың педагогикалық нәтижесі осы жағдайлардың мұғалім әрекеті мен оқушының оқуына қалай ықпал еткенінен көрінеді. Сондықтан мектеп басшысы атқарылған іс-шаралар санымен қатар сабақтағы нақты өзгерісті де зерделеуі тиіс.

Оқыту сапасын басқаруда жиі кездесетін қиындық — анықталған мәселе мен ұсынылған әрекеттің байланысы әлсіз болуы. Мысалы, оқушылар мәтіндегі ақпаратты таба алғанымен, оны түсіндіруге қиналса, жалпы тақырыптағы семинар бұл қиындықты өздігінен шешпейді. Директор ұжыммен бірге қандай оқу әрекеті жеткіліксіз орындалатынын анықтап, мұғалімнің сол әрекетті үйретуіне қажетті қолдауды ұйымдастырады. Осындай байланыс басқарушылық жоспарды күнделікті оқыту тәжірибесіне жақындатады.

Мақаланың мақсаты — мектептегі оқыту сапасын жетілдіруге бағытталған директордың педагогикалық көшбасшылық моделін ұсыну. Міндеттері: көшбасшылықтың педагогикалық мазмұнын айқындау, даму басымдығын таңдаудың деректік негізін сипаттау, кәсіби оқу мен бақылауды байланыстыру, іске асыру циклі мен бағалау көрсеткіштерін әзірлеу. Зерттеу әдістері ретінде ғылыми және әдістемелік дереккөздерді талдау, салыстыру және басқарушылық үдерісті модельдеу қолданылды. Нақты мектепте эксперимент жүргізілген жоқ; практикалық мысал әдістемелік жоба ретінде ұсынылады.

Әдістемелік нәтижесі — «мәселе — оқыту әрекеті — кәсіби қолдау — бақылау — шешімді түзету» байланысын мектеп жұмысына енгізудің түсінікті тәртібі. Модель пәндер мен сыныптарға ортақ мәселені талқылауға мүмкіндік береді, бірақ олардың мазмұндық ерекшелігін сақтайды. Директор барлық пәннің әдістемесін жеке өзі анықтамайды; ол педагогтердің білімін біріктіріп, ортақ жұмыстың бағытын, уақытын және жауапкершілігін үйлестіреді.

Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымының TALIS деректеріне негізделген есебінде оқытуға бағытталған көшбасшылық жоспарлау, бағалау, үйлестіру және оқыту мен оқуды жетілдіру әрекеттерімен сипатталады. Есепте осындай көшбасшылығы айқын мектептерде мұғалімдер ынтымақтастығы жиірек кездесетіні көрсетілген [1]. Бұл байланыс әр мектепте бірдей себептік нәтиже болады дегенді білдірмейді. Дегенмен ол директордың назарын оқыту мазмұны мен педагогтердің бірлескен жұмысына бағыттауға негіз береді.

Осы мақалада педагогикалық көшбасшылық мектеп басшысының оқушылардың оқуын жақсарту үшін ортақ мақсат қалыптастырып, мұғалімдердің кәсіби әрекетін қолдау қабілеті ретінде түсіндіріледі. Оның негізгі белгілері — мәселені нақтылау, педагогикалық шешімді бірлесіп әзірлеу, іске асыру жағдайын қамтамасыз ету және нәтижені талдау. Басшының жеке беделі бұл жұмысты жеңілдетуі мүмкін, алайда тұрақты өзгеріс ұжымның қайталанатын кәсіби әрекеттеріне сүйенеді.

Көшбасшылықты бөлісу міндетті жай ғана басқа қызметкерге тапсырумен шектелмейді. Директор мақсат пен ресурсқа жауап береді, оқу ісі жөніндегі орынбасар үйлестіреді, әдістемелік бірлестік пәндік шешімді нақтылайды, педагог сабақта сынақ жүргізіп, оқушы жұмыстарын талдайды. Әр қатысушының өкілеттігі мен кері байланыс мерзімі түсінікті болғанда бірлескен жауапкершілік қалыптасады. Үйлестірусіз тапсырылған міндеттер мектептегі жұмыстың бытыраңқылығын күшейтуі мүмкін.

Қазақстанның білім саласындағы ресми ақпараттық материалында мектепішілік бақылаудың мақсаты білім беру ұйымының қызметін жетілдіру, оқыту мен тәрбиелеу сапасын жақсарту және педагогтердің кәсібилігін арттырумен байланыстырылған [2]. Мақалада осы мақсат басқарушылық бағдар ретінде алынады. Бақылаудан алынған мәлімет кейінгі педагогикалық әрекетке негіз болуы қажет: не өзгертіледі, кім қолдайды және өзгеріс қай кезде тексеріледі деген сұрақтар жауапсыз қалмауы тиіс.

Мектептің даму басымдығы оқушының оқуындағы нақты қажеттіліктен басталады. Алдымен директор мен басқару тобы бірнеше дереккөзді салыстырады: оқушы жұмыстары, бағалау тапсырмаларының нәтижелері, сабақ бақылауы, мұғалімдердің түсіндірмелері және оқушылардың пікірлері. Әр дереккөз мәселенің басқа қырын ашады. Баға қиындық барын көрсетуі мүмкін, бірақ оның себебін түсіндіру үшін тапсырманың мазмұны мен орындалу тәсілін қарастыру қажет.

Талдауда «білім сапасы төмен» деген жалпы тұжырым нақты оқу әрекетіне айналдырылады. Мысалы, «оқушылар жауапқа сәйкес мысал келтіреді, бірақ оның қорытындымен байланысын түсіндірмейді» деген сипаттама педагогикалық шешім іздеуге мүмкіндік береді. Мұндай тұжырым баланы тұтас бағаламайды; ол үйретуге болатын әрекетті көрсетеді. Пән мұғалімдері қиындықтың мазмұнын нақтылап, қай сыныптарда және қандай тапсырмаларда байқалғанын анықтайды.

Жұмыс үлгілерін іріктеу тәртібі алдын ала белгіленеді. Тек үздік немесе ең әлсіз жауаптарды алу мектептің шынайы жағдайын толық көрсетпейді. Әртүрлі деңгейдегі жұмыстар қарастырылып, бірдей критерийлер қолданылады. Бір оқушының алғашқы және кейінгі жұмыстары салыстырылғанда тапсырмалардың күрделілігі мен берілген көмектің мөлшері ескеріледі. Директор деректің қорытынды жасауға жеткіліктілігін талқылап, күмәнді мәліметті нақтылауға уақыт береді.

Басымдықты таңдауда мәселенің оқушыға әсері, педагогикалық шешімнің негізділігі және мектептің іске асыру мүмкіндігі қатар бағаланады. Бір тоқсанда көп бағытты бастау мұғалімдердің назарын шашыратады. Сондықтан бір нақты оқу әрекетін таңдап, оны бірнеше

пәнде жүйелі дамыту орынды. Таңдау педагогикалық кеңесте мазмұндық тұрғыдан талқыланып, мектептің даму жоспарымен және әдістемелік жұмысымен байланыстырылады.

Мақсаттың үлгісі: «Таңдалған сыныптарда оқушылардың тұжырымын мысалмен негіздеп, мысалдың рөлін түсіндіруіне жағдай жасау». Нақты сандық межелер бастапқы диагностикадан кейін анықталады. Алдын ала ойдан белгіленген жоғары пайыз ұжымға мазмұнсыз талап қоюға әкелуі мүмкін. Мақсатқа қоса тексеру тәсілі, мерзімі және күтілетін мұғалім әрекеті жазылады: үлгі көрсету, сұрақ қою, оқушыға жауапты толықтыру мүмкіндігін беру.

Education Endowment Foundation ұсынымдары кәсіби дамуды жоспарлау мен іске асыру сапасына назар аударады және мұғалімдердің уақыттық жүктемесін ескерудің қажеттілігін көрсетеді [3]. Бұл мақаладағы кәсіби оқу моделі бір реттік таныстырудан кейінгі қолдану мен талдауға бағытталады. Педагог жаңа тәсілді түсініп қана қоймай, өз пәніндегі тапсырмаға бейімдеп, нәтижесін әріптестерімен талқылауы қажет.

Директор кәсіби оқуға мектептің қолданыстағы әдістемелік жұмысы аясында уақыт бөледі. Қысқа кездесудің мазмұны нақты мәселе төңірегінде құрылады: оқушы жауабын талдау, мұғалім түсіндіруінің үлгісін көрсету, ортақ тапсырма әзірлеу және сабақтан кейінгі қорытынды. Қосымша есепті көбейтудің орнына талқылауға қажет материалдар ғана пайдаланылады. Басшы жұмыс көлемін тексеріп, жаңа міндеттердің бұрынғы міндеттермен қай жерде қабаттасатынын анықтайды.

Кәсіби кездесуде педагогтер екі немесе үш анонимдендірілген жауапты салыстырады. Бір жауапта тұжырым бар, бірақ мысал жоқ; екіншісінде мысал келтірілген, алайда байланысы ашылмаған; үшіншісінде мысал қорытындыны түсіндіреді. Қатысушылар айырмашылықты анықтап, оқушыға берілетін кері байланысты тұжырымдайды. Талқылаудың өнімі — келесі сабақта қолданылатын қысқа сұрақ немесе тапсырма, мысалы: «Бұл дерек сенің жауабыңды қалай растайды?»

Тәлімгерлік қолдау мұғалімнің нақты сұранысына сүйенеді. Бір педагогке тапсырманы құрастыру, екіншісіне оқушының ойын тыңдап, нақтылайтын сұрақ қою, үшіншісіне жауаптарды ортақ критериймен бағалау қажет болуы мүмкін. Тәлімгер алдын ала келісілген әрекетке назар аударады. Жас маманға барлық кемшілікті бірден тізбелеудің орнына, келесі сабақта өзгертуге болатын бір әрекет ұсынылады.

Директор кәсіби талқылауда мұғалімнің шешімін түсінуге ұмтылады. «Бұл тәсілді қандай қиындыққа байланысты таңдадыңыз?», «Оқушы жауабынан нені байқадыңыз?», «Қандай қолдау қажет?» деген сұрақтар педагогтің пайымын ашады. Әдістемелік ұсыныс пәндік ерекшелікпен тексеріледі. Мысалы, математикадағы дәлелдеу мен әдебиеттегі мәтіндік негіздеу бірдей мазмұнға ие емес, бірақ екеуінде де қорытынды мен негіздің байланысын түсіндіру маңызды.

Education Endowment Foundation өзгерісті іске асыру үдерісін зерделеу, дайындалу, орындау және орнықтыру кезеңдері арқылы ұйымдастыруды ұсынады [4]. Бұл кезеңдер мектептің жағдайына қарай икемделеді. Төмендегі сегіз апталық үлгі сол жалпы логикаға сүйенген авторлық әдістемелік шешім болып табылады. Оның мерзімі міндетті норма емес; жұмыс ауқымы мен ұжымның мүмкіндігіне қарай өзгертіледі.

Бірінші және екінші аптада мәселе зерделенеді. Басқару тобы бірнеше сыныптың салыстырмалы жұмыстарын қарап, дәлелді жауаптың қай бөлігі жеткіліксіз екенін анықтайды. Оқушылармен қысқа әңгімеде тапсырманы қалай түсінгені сұралады. Педагогтер бағалаудағы айырмашылықтарын талқылайды. Нәтижесінде басымдық, бастапқы дерек және жұмысқа қатысатын сыныптар анықталады; директор қажетті уақыт пен жауапты үйлестірушіні белгілейді.

Үшінші апта дайындыққа арналады. Әдістемелік бірлестіктер әр пәнге сәйкес тапсырма әзірлеп, жауап критерийлерін келіседі. Мұғалімнің ойлау үлгісін көрсету тәсілі мен оқушыға арналған қысқа тірек талқыланады. Мысалы, тіл сабағында «тұжырым — мәтіннен мысал — түсіндіру», жаратылыстануда «қорытынды — бақылау дерегі — байланыс» құрылымы

қолданылуы мүмкін. Директор ресурстың қолжетімділігін және педагогтердің жұмысты бастауға дайындығын тексереді.

Төртінші және бесінші аптада тәсіл шектеулі ауқымда іске асырылады. Педагог сабақта жауап құрастыруды көрсетіп, оқушыларға бірлескен және жеке тапсырма береді. Әріптестік бақылау келісілген бір әрекетке бағытталады: оқушыға мысалды түсіндіруге мүмкіндік берілді ме, мұғалім дайын қорытындыны айтып қоймады ма? Апта соңында шағын жұмыс тобы оқушы жауаптарын талдап, тіректің қай бөлігін өзгерту қажет екенін анықтайды.

Алтыншы және жетінші аптада қолдау нақтыланады. Егер оқушылар үлгіге сүйеніп дұрыс жауап бергенімен, жаңа тапсырмада қиналса, тіректі бірден алып тастаудың орнына көмек біртіндеп қысқартылады. Мұғалімдер жаңа, мазмұны салыстырмалы тапсырмаларды пайдаланады. Бір пәнде нәтижелі болған тәсіл басқа пәнге мазмұндық бейімдеуден кейін енгізіледі. Басқару тобы мұғалімдердің жүктемесін бақылап, қажет болса қатысатын әрекеттер санын азайтады.

Сегізінші аптада бастапқы және кейінгі жұмыстар салыстырылады. Қандай оқу әрекетінде өзгеріс байқалғаны, оның қаншалықты дербес орындалғаны және кімге қосымша қолдау керектігі талқыланады. Директор үш шешімнің бірін негіздейді: тәсілді жалғастыру, нақты бөлігін өзгерту немесе жеткіліксіз нәтиже мен орынсыз жүктемеге байланысты тоқтату. Оң нәтиже байқалса, ортақ материалдар келесі кезеңге сақталып, тәжірибені кеңейту жағдайлары белгіленеді.

Сабақ бақылауы басталмас бұрын мақсат пен назарға алынатын әрекет мұғаліммен келісіледі. Бақылау парағы көлемді сипаттамадан гөрі нақты сұрақтарға жауап береді: қандай тапсырма ұсынылды, оқушы не істеді, мұғалім қандай көмек берді, жауап қалай өзгерді? Мысалы, «сабақ жақсы өтті» деген пікірдің орнына «төрт оқушы мысал келтірді, олардың екеуі оның тұжырыммен байланысын түсіндірді» деген бақылау жазылады. Бұл сан бақылау сәтін ғана сипаттайды, бүкіл сыныптың тұрақты көрсеткіші ретінде алынбайды.

Бақылауда дерек пен түсіндіру бөлек тіркеледі. Дерек — оқушының сөзі, тапсырмасы немесе байқалған әрекеті. Түсіндіру — бақылаушының осы әрекетке қатысты болжамы. «Оқушы жауап бермеді» деген мәлімет оның тақырыпты түсінбегенін автоматты түрде дәлелдемейді: уақыттың аздығы, тапсырманың тілдік күрделілігі немесе топтағы қатысу жағдайы әсер етуі мүмкін. Сондықтан бақылаудан кейін педагогтің түсіндірмесі тыңдалып, қажет болса қосымша жұмыс үлгісі қаралады.

Кері байланыс кездесуінде алдымен мұғалімнің мақсаты мен байқаған нәтижесі талқыланады. Одан кейін бақылаушы дерекке сүйеніп бір ұсыныс береді. Мысалы: «Оқушылар мысалды тапты. Келесі сабақта оның қорытындымен байланысын түсіндіруге жеке уақыт берейік». Ұсыныс нақты әрекет, мерзім және тексеру тәсілімен аяқталады. Кейінгі бақылау бұрынғы ұсыныстың орындалуын және оқушыға ықпалын зерделейді.

Директор қолдауға арналған кәсіби бақылаудың мақсатын қызметтік бағалау рәсімдерінің мақсатынан айқын ажыратып түсіндіреді. Бұл айырмашылық мектептегі бекітілген жұмыс тәртібінде ескеріледі. Мұғалім талқылаудың қалай пайдаланылатынын білгенде қиындықты ашық көрсетуі жеңілдейді. Оқушы жұмыстары кәсіби талқылауда аты-жөнінсіз ұсынылады; жеке қолдау қажет болған жағдайда жауапты педагогтер қажетті мәліметпен жұмыс істейді.

Мониторинг үш деңгейде жүргізіледі. Біріншісі — іске асыру: жоспарланған қолдау мен тапсырмалар өткізілді ме? Екіншісі — педагогикалық әрекет: мұғалім қандай тәсілді және қандай сапада қолданды? Үшіншісі — оқушы нәтижесі: мақсатқа сәйкес оқу әрекеті жақсарды ма? Семинарға қатысу саны бірінші деңгейге жатады; ол оқушының түсінуі артқанын өздігінен көрсетпейді. Деңгейлерді ажырату басқарушылық қорытындыны нақтылайды.

Дәлелді жауаптың толықтығы мынадай көрсеткішпен сипатталуы мүмкін: келісілген талаптардың бәрін орындаған жауаптар саны барлық бағаланған жарамды жауаптар санына бөлініп, жүзге көбейтіледі. Нәтижемен бірге жұмыстың саны, тапсырма түрі және бағалау

критерийі көрсетіледі. Тапсырманы орындамаған немесе сабаққа қатыспаған оқушылар бөлек тіркеледі. Бұл олардың жағдайын жоғалтпай, есептеудің негізін түсіндіруге мүмкіндік береді.

Дербестік көрсеткіші жауаптың қандай көмектен кейін алынғанын ажыратады: өздігінен, қысқа сұрақпен немесе толық үлгімен. Бірдей дұрыс жауап әртүрлі қолдауды қажет етуі мүмкін. Бастапқы және кейінгі жұмыстарды салыстырғанда осы айырмашылық ескеріледі. Бағалаудың бірізділігі үшін мұғалімдер бірнеше жұмысты бірге қарап, критерийлерді бірдей түсінетінін тексереді. Қажет болса анық емес сипаттамалар нақтыланады.

Теңдік тұрғысынан тек орташа нәтижемен шектелуге болмайды. Басқару тобы қосымша қолдауды қажет ететін оқушылардың ілгерілеуін, тапсырмаға қатысуын және материалдың тілдік қолжетімділігін зерделейді. Жекелеген топты жария түрде төмен нәтиже көрсетуші ретінде таңбалау кәсіби талдаудың мақсатына сәйкес келмейді. Мәлімет баланың қажеттілігін анықтап, оқыту жағдайын өзгерту үшін қолданылады.

Педагогтердің пікірлері өзгерістің орындалу мүмкіндігін түсіндіреді: уақыт жеткілікті болды ма, материал ыңғайлы ма, қандай көмек қажет? Қысқа сауалнама немесе талқылау осы сұрақтарды қамтиды. Кері байланысқа негізделген шешім ұжымға қайта хабарланады. Оқушы нәтижесі жақсарғанымен, тәсіл тұрақты қолдануға шамадан тыс ресурс талап етсе, оны жеңілдету жолдары қарастырылады.

Мониторингте байқалған өзгеріс басқарушылық жұмысты түзетуге негіз болады, бірақ өздігінен қатаң себептік дәлел емес. Нәтижеге тапсырманың күрделілігі, қатысу және бұрынғы оқыту әсер етуі мүмкін. Сондықтан директор қорытындыда қандай дерек алынғанын, оның қандай жағдайда жиналғанын және қандай шектеуі барын көрсетеді. Бұл тәсіл жетістікті мазмұнды сипаттап, келесі қадамды негіздеуге көмектеседі.

Мектеп директорының педагогикалық көшбасшылығы оқыту сапасын нақты оқу әрекеттері арқылы басқаруға мүмкіндік береді. Ұсынылған модель даму басымдығын дерекпен анықтауды, педагогтердің кәсіби оқуын, сабақ бақылауын және шешімді түзетуді біріктіреді. Оның негізгі шарты — басқарушылық әрекетті оқушының оқу қажеттілігімен байланыстыру және мұғалімге сол қажеттілікке жауап беретін қолдау ұсыну.

Практикалық қолдануда басымдық саны, уақыт пен ресурстар мектептің мүмкіндігіне сай таңдалады. Сегіз апталық цикл, бақылау сұрақтары мен көрсеткіштер дайын норма ретінде емес, бейімдеуге арналған құрал ретінде ұсынылды. Келесі зерттеу бағыты — модельді мектеп жағдайында сынақтан өткізіп, педагогикалық әрекеттің тұрақтылығын және оқушының дербес орындауындағы өзгерісті зерделеу. Негізгі бағдар — ұжымның бірлескен кәсіби жұмысы арқылы оқыту тәжірибесін жүйелі жетілдіру.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. OECD. School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013. — Paris : OECD Publishing, 2016. — 180 p. — DOI 10.1787/9789264258341-en. — URL: https://doi.org/10.1787/9789264258341-en

2. Мектепішілік бақылау туралы // Қазақстан Республикасы мемлекеттік органдарының интернет-ресурстарының бірыңғай платформасы. — URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/control/press/news/details/501538

3. Education Endowment Foundation. Effective Professional Development : guidance report. — 2021. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/effective-professional-development

4. Education Endowment Foundation. A School’s Guide to Implementation : guidance report. — 3rd ed. — 2024. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/implementation

Жантуреева Гульнур
География пәні мұғалімі
№2 Қандыағаш қалалық жалпы білім беретін орта мектебі
Ақтөбе облысы, Мұғалжар ауданы



ГЕОГРАФИЯ САБАҒЫНДА ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ТИІМДІ ПАЙДАЛАНУ – ОҚУШЫНЫҢ ГЕОГРАФИЯЛЫҚ САУАТТЫЛЫҒЫН АРТТЫРУ ҚҰРАЛЫ

Аңдатпа. Мақалада география сабағында цифрлық технологияларды тиімді пайдаланудың оқушылардың географиялық сауаттылығын арттырудағы маңызы қарастырылады. Цифрлық білім беру ресурстарын оқу үдерісіне енгізудің мүмкіндіктері, интерактивті карталарды, Google Earth платформасын және QR-кодтарды қолданудың әдістемелік ерекшеліктері сипатталады. Сонымен қатар цифрлық құралдар арқылы оқушылардың кеңістіктік ойлауын, картографиялық ақпаратпен жұмыс істеу, географиялық нысандарды салыстыру, ақпаратты талдау және зерттеушілік дағдыларын дамыту жолдары ұсынылады. Мақалада цифрлық технологияларды дәстүрлі оқыту құралдарымен ұштастырудың тиімділігіне назар аударылып, оларды сабақ барысында қолдануға арналған практикалық тапсырмалар қарастырылады. Цифрлық технологияларды мақсатты пайдалану оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттырып, географиялық білімді саналы меңгеруіне және алған білімін тәжірибеде қолдануына ықпал етеді.

Түйін сөздер: география пәні, цифрлық технологиялар, географиялық сауаттылық, интерактивті карта, Google Earth, QR-код, цифрлық білім беру ресурстары, кеңістіктік ойлау, зерттеушілік дағдылар.

Кіріспе

XXI ғасыр – ақпарат пен технологияның қарқынды дамыған кезеңі. Қазіргі оқушы ақпаратты тек оқулықтан ғана емес, интернет ресурстарынан, интерактивті платформалардан, мультимедиялық материалдардан және цифрлық карталардан алады. Сондықтан мұғалімнің басты міндеттерінің бірі – оқушыға дайын ақпарат берумен шектелмей, сол ақпаратты іздеуге, салыстыруға, талдауға және дұрыс қорытынды жасауға үйрету.

Бұл мәселе география пәні үшін ерекше маңызды. Себебі география оқушыдан картадан нысанды табуды ғана емес, табиғи және әлеуметтік-экономикалық үдерістердің себеп-салдарын түсінуді, кеңістіктік байланыстарды анықтауды талап етеді. Қазақстанда мектеп оқулықтарының цифрлық форматқа көшуі және педагогтердің онлайн-ресурстармен жұмыс істеу дағдыларын жетілдіру бағытындағы жұмыстар цифрлық білім беру ортасының маңызын арттырып отыр.

Осы тұрғыдан алғанда цифрлық технологияларды география сабағына енгізу – заман талабы ғана емес, оқыту сапасын арттырудың тиімді әдістемелік мүмкіндігі. Қазақстанның

өңірлерінде география пәні мұғалімдеріне арналған семинарларда интерактивті сабақтар үшін цифрлық құралдар мен онлайн платформаларды тәжірибеде қолдану мәселелері арнайы қарастырылып келеді.

География сабағында цифрлық технологияларды қолданудың маңызы

Дәстүрлі география сабағында қабырға картасы, атлас, оқулық, кескін карта және кестелер кеңінен қолданылады. Бұл құралдар өзінің маңызын жоғалтқан жоқ. Дегенмен цифрлық технологиялар оларды алмастыру емес, толықтыру мүмкіндігін береді.

Мысалы, оқушы «Қазақстанның жер бедері» тақырыбын өткен кезде қағаз картадан таулар мен жазықтарды анықтай алады. Ал интерактивті карта арқылы сол нысандардың нақты орналасуын, биіктігін, жер бедерінің ерекшелігін және спутниктік көрінісін салыстыра алады. Мұндай жұмыс оқушының кеңістіктік елестетуін дамытып, географиялық нысандар арасындағы байланысты нақты түсінуге көмектеседі.

Цифрлық технологиялардың география сабағындағы негізгі артықшылықтарын төмендегідей жүйелеуге болады:

• географиялық нысандарды көрнекі түрде көрсету;
• оқушының сабаққа қызығушылығын арттыру;
• кеңістіктік ойлауды дамыту;
• ақпаратты іздеу және талдау дағдысын қалыптастыру;
• зерттеушілік қабілетті дамыту;
• жеке және топтық жұмыс ұйымдастыру;
• жылдам кері байланыс алу;
• оқушылардың цифрлық сауаттылығын жетілдіру.

Интерактивті карталардың мүмкіндігі

География сабағындағы ең маңызды цифрлық құралдардың бірі – интерактивті карта. Интерактивті карта арқылы оқушы географиялық нысанның орналасқан жерін анықтап қана қоймай, оның басқа нысандармен кеңістіктік байланысын зерттей алады.

Мысалы, «Қазақстанның ішкі сулары» тақырыбында оқушыларға мынадай зерттеу тапсырмасын ұсынуға болады: Қазақстанның негізгі өзендерін картадан табу; Ертіс, Іле, Сырдария және Жайық өзендерінің бастауын анықтау; өзендердің ағу бағытын салыстыру; олардың шаруашылық маңызын анықтау; су ресурстарын тиімді пайдалануға байланысты қорытынды жасау.

Бұл тапсырмалар оқушыны дайын жауапты қайталауға емес, картографиялық ақпаратпен жұмыс істеуге, нысандарды салыстыруға және дәлелді қорытынды жасауға бағыттайды.

Google Earth арқылы виртуалды зерттеу

География пәнінде виртуалды саяхат ұйымдастыру оқушылардың пәнге қызығушылығын арттыратын тиімді тәсілдердің бірі. Google Earth тәрізді сервистердің көмегімен оқушы белгілі бір қаланы, тау жүйесін, өзенді, шөлді немесе басқа географиялық нысанды виртуалды түрде зерттей алады.

Мысалы, «Дүниежүзілік мұхит» тақырыбында оқушылар Тынық, Атлант, Үнді және Солтүстік Мұзды мұхиттарды картадан зерттеп, олардың орналасуын, жағалау сызығын, аралдары мен теңіздерін салыстырады. Мұндай жұмыс географиялық нысанды тек суреттен көруге қарағанда кеңістіктік байланыстарды тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Виртуалды саяхаттарды Қазақстан географиясы сабақтарында да тиімді ұйымдастыруға болады. Мысалы, оқушылар Бурабай, Шарын шатқалы, Алтын-Емел, Көлсай көлдері немесе Маңғыстау өңірінің табиғи нысандары бойынша виртуалды зерттеу жүргізіп, табиғи компоненттердің ерекшеліктерін сипаттай алады.

QR-кодтарды пайдалану

География сабағында QR-кодтарды қолдану да тиімді әдістердің бірі. QR-код арқылы оқушы белгілі бір географиялық нысан туралы қосымша ақпаратқа, бейнематериалға, картаға немесе тапсырмаға бірден өте алады.

Мысалы, сыныптағы бірнеше оқу станциясына әртүрлі QR-код орналастырылады: «Қазақстанның табиғат зоналары», «Қазақстанның өзендері», «Қазақстанның пайдалы қазбалары», «Қазақстанның ұлттық парктері». Әр топ QR-кодты сканерлеп, берілген тапсырманы орындап, нәтижесін сынып алдында қорғайды.

Бұл әдіс оқушының өздігінен ізденуіне, ақпаратпен жұмыс жасауына және топтық қарым-қатынас дағдысын дамытуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар QR-кодтарды үй тапсырмасын беру, қосымша материал ұсыну немесе өзіндік тексеру ұйымдастыру үшін де қолдануға болады.

География сабақтарында жасанды интеллектті пайдалану

Соңғы жылдары жасанды интеллект білім беру саласына белсенді енгізілуде. География пәнінде жасанды интеллектті бірнеше бағытта қолдануға болады. Мұғалім сабаққа дайындық кезінде белгілі бір тақырып бойынша идеялар, тапсырмалар, сұрақтар және бағалау критерийлерін әзірлеуде жасанды интеллект мүмкіндіктерін пайдалана алады.

Оқушы зерттеу жұмысында жасанды интеллектті көмекші құрал ретінде пайдалана алады. Мысалы, «Қазақстандағы шөлейттену мәселесі» тақырыбында оқушы зерттеу сұрақтарын құрастырады: шөлейттенудің негізгі себептері қандай, Қазақстанның қай аймақтарында бұл мәселе көбірек байқалады, климаттық өзгерістердің әсері қандай, адамның шаруашылық әрекеті қандай рөл атқарады және мәселені шешудің қандай жолдары бар?

Алайда жасанды интеллект берген ақпаратты дайын ақиқат ретінде қабылдауға болмайды. Оқушы ақпаратты басқа дереккөздермен салыстырып, оның дұрыстығын тексеруі қажет. Сондықтан мұғалімнің міндеті – жасанды интеллектті оқушының орнына ойлайтын құрал емес, оқушының зерттеуіне көмектесетін цифрлық ассистент ретінде пайдалануға үйрету.

Қазақстандағы география мұғалімдерінің кәсіби семинарларында ChatGPT, Canva, Google Earth, Google Forms, Google Gemini, Microsoft Copilot, Padlet және басқа цифрлық ресурстарды сабақта қолданудың практикалық үлгілері көрсетіліп келеді. Бұл цифрлық құралдарды географияның мазмұнымен байланыстыра отырып қолданудың әдістемелік маңызын көрсетеді.

Цифрлық платформаларды сабақ кезеңдерінде қолдану

Цифрлық құралдарды сабақтың барлық кезеңінде мақсатты пайдалануға болады. Сабақтың басында қызығушылықты ояту үшін интерактивті сурет, қысқа бейнеролик, карта немесе QR-код қолдануға болады. Жаңа сабақ кезінде интерактивті карта, Google Earth, презентация және инфографика жаңа ақпаратты көрнекі түрде түсіндіруге мүмкіндік береді.

Бекіту кезеңінде Google Forms сияқты онлайн құралдар арқылы оқушы білімін жылдам тексеруге болады. Топтық жұмыста Padlet тақтасын пайдаланып, әр топ өз зерттеу нәтижесін орналастыра алады. Қорытынды кезеңде оқушылар сабақтағы жетістіктерін цифрлық кері байланыс арқылы бағалап, келесі сабаққа мақсат қоя алады.

Маңыздысы – цифрлық құралды тек қолдану емес, оны оқу мақсатымен байланыстыру. Әрбір цифрлық тапсырма оқушының нақты білім, білік немесе дағдысын дамытуға қызмет етуі тиіс.

Цифрлық технология және географиялық сауаттылық

Географиялық сауаттылық – оқушының географиялық ақпаратты түсінуі, картадан ақпарат ала білуі, табиғи және әлеуметтік-экономикалық үдерістерді талдауы және алған білімін өмірде қолдана білуі. Цифрлық технологиялар осы дағдыларды дамытуға қолайлы жағдай жасайды.

Мысалы, оқушыға: «Сіздің елді мекеніңізде жаңа демалыс орны салынуы жоспарлануда. Оның орналасуына байланысты қандай географиялық факторларды ескеру қажет?» деген зерттеу тапсырмасын беруге болады. Оқушы карта арқылы жер бедерін, су нысандарын, жолдарды, елді мекендерді және табиғи аумақтарды зерттеп, өз ұсынысын жасайды.

Бұл жерде оқушы тек географиялық білімін көрсетіп қоймайды. Ол ақпаратты талдайды, салыстырады, шешім қабылдайды және өз ойын дәлелдейді. Демек, цифрлық технологияны

дұрыс ұйымдастырылған зерттеу тапсырмасымен біріктіру функционалдық және географиялық сауаттылықты дамытуға ықпал етеді.

Мұғалімнің рөлі

Цифрлық технологиялардың көп болуы сапалы сабақтың автоматты түрде жүзеге асатынын білдірмейді. Негізгі рөл мұғалімге тиесілі. Мұғалім оқу мақсатына сәйкес цифрлық құралды таңдауы, ақпараттың дұрыстығын тексеруі, оқушының жас ерекшелігін ескеруі, цифрлық қауіпсіздікті қамтамасыз етуі және оқушыны дайын ақпаратты көшіріп алудан сақтандыруы қажет.

Сондықтан негізгі қағида – «технология сабақ үшін емес, сабақ мақсаты технология үшін» болуы керек. Егер цифрлық құрал оқу мақсатына жетуге көмектессе, оны қолдану тиімді. Ал тек заманауи көріну үшін қолданылған технология сабақтың мазмұнын күрделендіруі мүмкін.

Мұғалім цифрлық ресурстарды дәстүрлі әдістермен ұштастырғанда ғана тиімді нәтижеге қол жеткізе алады. Мысалы, интерактивті картамен жұмыс кескін картаны толтырумен, онлайн зерттеу оқулықтағы ақпаратпен салыстырумен, ал жасанды интеллект ұсынған мәлімет нақты дереккөздермен тексерумен толықтырылуы тиіс.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, география сабағында цифрлық технологияларды тиімді пайдалану – қазіргі білім беру үдерісінің маңызды бағыттарының бірі. Интерактивті карталар, Google Earth, QR-кодтар, цифрлық платформалар, геоақпараттық жүйелер және жасанды интеллект оқушылардың пәнге қызығушылығын арттырып қана қоймай, олардың кеңістіктік ойлауын, ақпаратты талдауын, зерттеу жүргізуін және өз ойын дәлелдеуін дамытуға мүмкіндік береді.

География пәні табиғат пен қоғам арасындағы күрделі байланыстарды түсіндіретіндіктен, цифрлық технологиялар оның мазмұнын көрнекі әрі өмірмен байланысты түрде меңгеруге жағдай жасайды. Бүгінгі оқушы – цифрлық ортада өмір сүріп жатқан ұрпақ. Сондықтан мұғалімнің міндеті – технологияны қолдану ғана емес, оны білім алушының шығармашылық, зерттеушілік және сыни ойлау қабілетін дамытуға бағыттау.

Цифрлық құралдарды мақсатты және жүйелі қолдану нәтижесінде география сабағы ақпаратты жаттататын сабақтан зерттеуге, талдауға және шешім қабылдауға бағытталған оқу ортасына айналады. Бұл оқушылардың географиялық сауаттылығын арттырып қана қоймай, олардың қазіргі қоғамда қажетті зерттеушілік және функционалдық дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. Мектеп оқулықтары мен оқу-әдістемелік кешендер тізбесі.

2. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. География пәні бойынша оқу-әдістемелік материалдар.

3. Шығыс Қазақстан облысы білім басқармасы. «Географияны оқытуға арналған цифрлық құралдар мен ресурстар: интерактивті сабақтар өткізуге арналған бағдарламалар, қосымшалар және онлайн платформалар» облыстық семинарының материалдары. 2025.

4. Қазақстанда оқулықтарды цифрландыру және педагогтердің цифрлық ресурстарды пайдалану дағдыларын дамыту жөніндегі ақпараттық материалдар.

5. Қаратбанов Р., Байметова Ж. География. Оқулық. 1, 2 бөлім. Алматыкітап баспасы.

6. Қазақстан географиясы. Оқу-әдістемелік материалдар. Алматы: Мектеп.

7. Google Earth. Географиялық нысандарды виртуалды зерттеуге арналған цифрлық ресурс.

Сарсенова Құралай Иньятқызы
География пәні мұғалімі
№2 Қандыағаш қалалық жалпы білім беретін орта мектебі
Ақтөбе облысы, Мұғалжар ауданы



ГЕОГРАФИЯНЫ ОҚЫТУДА АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ПАЙДАЛАНУ

Кіріспе

Бүгінгі таңда білім беру жүйесі қоғамның қарқынды өзгерістеріне сәйкес жаңарып келеді. Цифрландыру үдерісі білім беру мазмұнына, оқыту әдістеріне және мұғалімнің кәсіби қызметіне жаңа талаптар қойып отыр. Қазіргі мұғалімнің міндеті тек дайын білімді жеткізу емес, оқушыны ақпаратты іздеуге, талдауға, салыстыруға, бағалауға және оны тәжірибеде қолдануға үйрету. География пәні табиғи және қоғамдық құбылыстарды кеңістікте зерттейтіндіктен, оны оқытуда көрнекілік ерекше маңызға ие. Карта, атлас, сызба, сурет, бейнематериал, статистикалық мәліметтер және модельдер оқушының географиялық нысандарды нақты елестетуіне мүмкіндік береді. Қазіргі таңда дәстүрлі көрнекілік құралдарымен қатар цифрлық карталар, интерактивті платформалар, спутниктік суреттер, виртуалды саяхаттар, геоақпараттық жүйелер және жасанды интеллект құралдары да тиімді пайдаланылуда.

География сабағында көрнекілік принципінің маңызы

Оқытудағы ең маңызды дидактикалық принциптердің бірі – көрнекілік принципі. Көрнекілік оқушының жаңа ақпаратты қабылдауын жеңілдетіп қана қоймай, оның есте сақтауына, талдауына және қорытынды жасауына мүмкіндік береді. География сабағында көрнекілік құралдары арқылы күрделі табиғи және әлеуметтік-экономикалық үдерістерді түсіндіру әлдеқайда тиімді. Мысалы, мұғалім: географиялық карталарды; физикалық және саяси карталарды; атластарды; диаграммалар мен графиктерді; фотосуреттер мен бейнематериалдарды; спутниктік суреттерді; интерактивті карталарды; 3D модельдерді; виртуалды экскурсияларды; цифрлық анимацияларды пайдалана алады. Мұндай құралдар оқушының тек көру арқылы ақпарат алуына емес, оны салыстыруына, талдауына және өздігінен қорытынды жасауына жағдай жасайды. Сонымен қатар оқушылардың өздерінің карта, сызба, диаграмма, макет және цифрлық материалдар дайындауы олардың шығармашылық белсенділігін арттырады. География сабағында ақпараттық технологияларды қолданудың мүмкіндіктері. Ақпараттық технологияларды география сабағында мақсатты әрі жүйелі пайдалану оқыту сапасын арттыруға мүмкіндік береді.

1. Интерактивті карталарды пайдалану

Интерактивті карталар арқылы оқушылар географиялық нысандардың орналасуын, олардың арасындағы қашықтықты, табиғи ерекшеліктерді және кеңістіктік байланыстарды

зерттей алады. Мысалы: Қазақстанның табиғи зоналарын, өзен-көлдерін, пайдалы қазбаларын, халықтың орналасуын немесе өнеркәсіп орталықтарын интерактивті карта арқылы зерттеу оқушы үшін қызықты әрі түсінікті болады.

2. Спутниктік суреттерді қолдану

Қашықтан зондтау материалдары жер бетінің өзгерістерін зерттеуге мүмкіндік береді. Оқушылар спутниктік суреттер арқылы: орман алқаптарының өзгерісін, су нысандарының жағдайын, қалалардың өсуін, ауыл шаруашылығы жерлерін, шөлейттену үдерісін, табиғи апаттардың салдарын зерттей алады.

Бұл әдіс оқушылардың зерттеушілік қабілетін дамытуға мүмкіндік береді.

3. Геоақпараттық жүйелерді қолдану

Геоақпараттық жүйелер – қазіргі география ғылымының маңызды құралдарының бірі. GIS технологиялары географиялық нысандар туралы мәліметтерді жинауға, сақтауға, өңдеуге, талдауға және карта түрінде көрсетуге мүмкіндік береді. Мектептегі география сабақтарында GIS элементтерін қолдану арқылы оқушылар: Карта құрастырады, географиялық нысандарды белгілейді, қашықтықты өлшейді, статистикалық мәліметтерді картаға түсіреді, аумақтарды салыстырады, кеңістіктік заңдылықтарды анықтайды. Осының нәтижесінде оқушылардың картографиялық және цифрлық сауаттылығы қалыптасады.

4. Электрондық оқулықтар мен цифрлық ресурстар

Электрондық оқулықтар оқушыға мәтінмен қатар бейне, аудио, анимация, карта және интерактивті тапсырмалар арқылы білім алуға мүмкіндік береді.

Мысалы, «Жердің ішкі құрылысы», «Литосфералық тақталардың қозғалысы», «Атмосфералық үдерістер», «Мұхит ағыстары», «Климаттық белдеулер» сияқты күрделі тақырыптарды анимация және бейнематериал арқылы көрсету оқушының тақырыпты жақсы түсінуіне ықпал етеді.

5. Виртуалды саяхаттарды ұйымдастыру

Барлық географиялық нысандарға оқушылармен бірге іс жүзінде бару мүмкін емес. Осындай жағдайда виртуалды саяхаттардың маңызы зор.

Мысалы, оқушылар виртуалды түрде: әлемнің ірі қалаларын; ұлттық парктерді; мұражайларды; таулы аймақтарды; мұхиттарды; шөлдерді; тарихи-географиялық нысандарды зерттей алады. Бұл әдіс оқушының пәнге деген қызығушылығын арттырады.

6. Жасанды интеллектіні география сабағында пайдалану

Қазіргі кезеңде білім беру саласына жасанды интеллект технологиялары да еніп келеді. Жасанды интеллектіні мұғалімді алмастыратын құрал ретінде емес, оқу үдерісін қолдайтын көмекші құрал ретінде қарастырған дұрыс.

География сабақтарында жасанды интеллект көмегімен: тақырып бойынша сұрақтар құрастыруға; мәтінді талдауға; географиялық терминдермен жұмыс жасауға; салыстырмалы тапсырмалар дайындауға; тест сұрақтарын әзірлеуге; зерттеу жобасының идеясын қалыптастыруға; статистикалық мәліметтерді түсіндіруге; оқушылардың деңгейіне сәйкес тапсырмалар жасауға болады.

Алайда оқушы дайын жауапты көшіріп алумен шектелмеуі керек. Мұғалім ақпараттың дұрыстығын тексеруге, бірнеше дереккөзді салыстыруға және сыни ойлауға бағыттауы қажет. Ақпараттық технологияларды дұрыс ұйымдастырып қолдану оқушының бірнеше маңызды дағдысын қалыптастырады.

Біріншіден, кеңістіктік ойлау қабілеті дамиды. Оқушы географиялық нысандардың орналасуын және олардың өзара байланысын жақсы түсінеді.

Екіншіден, зерттеушілік дағдысы қалыптасады. Оқушы ақпарат іздеп, оны талдап, салыстырып, қорытынды жасауға үйренеді.

Үшіншіден, цифрлық сауаттылық артады. Оқушы цифрлық карталармен, деректермен және ақпараттық ресурстармен жұмыс жасауды меңгереді.

Төртіншіден, шығармашылық қабілет дамиды. Оқушылар карта, инфографика, презентация, цифрлық жоба және зерттеу жұмыстарын жасай алады.

Бесіншіден, өздігінен білім алу дағдысы қалыптасады.

7. География пәнінде жобалық жұмыстарды ұйымдастыру. Ақпараттық технологияларды жобалық жұмыстармен ұштастыру оқушылардың практикалық білімін арттырады. Мысалы, жергілікті жерді зерттеуге бағытталған жобаларда оқушылар:

1. зерттеу тақырыбын анықтайды;
2. ақпарат жинайды;
3. сауалнама жүргізеді;
4. алынған мәліметтерді жүйелейді;
5. диаграмма және карта жасайды;
6. нәтижелерді талдайды;
7. қорытынды шығарады;
8. ұсыныстар әзірлейді.

Мұндай жұмыстар географияны тек теориялық пән ретінде емес, қоршаған ортаны зерттейтін практикалық ғылым ретінде қабылдауға мүмкіндік береді. Цифрлық технологиялардың көп болуы өздігінен білім сапасын арттырмайды. Ең маңыздысы – мұғалімнің оны сабақ мақсатына сәйкес дұрыс таңдап, тиімді қолдануы. мұғалім технологияны: сабақ мақсатына; оқушының жас ерекшелігіне; оқу бағдарламасына; оқу материалының мазмұнына; оқушының дайындық деңгейіне сәйкес таңдауы қажет. Ақпараттық технология сабақтың мақсатын алмастырмайды. Ол – сол мақсатқа жетуге көмектесетін тиімді құрал.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, қазіргі география сабағын ақпараттық технологияларсыз елестету қиын. Цифрлық ресурстарды, интерактивті карталарды, спутниктік суреттерді, геоақпараттық жүйелерді, электрондық оқулықтарды, виртуалды саяхаттарды және жасанды интеллект құралдарын тиімді пайдалану оқушылардың пәнге қызығушылығын арттырып қана қоймай, олардың функционалдық, цифрлық және картографиялық сауаттылығын қалыптастыруға мүмкіндік береді. География пәнінің ерекшелігі – табиғат пен қоғамдағы үдерістерді кеңістікте зерттеуінде. Сондықтан цифрлық карталар мен геоақпараттық технологияларды оқу үдерісіне енгізу оқушының географиялық ойлауын қалыптастырудың тиімді жолдарының бірі болып табылады. Бүгінгі мұғалімнің міндеті – дайын ақпаратты ұсынумен шектелмей, оқушыны ақпаратпен жұмыс істеуге, оны талдауға, салыстыруға, бағалауға және өмірде қолдануға үйрету. Ақпараттық технологияларды дәстүрлі оқыту әдістерімен ұштастыра отырып пайдалану – сапалы білім берудің, оқушының шығармашылық әлеуетін дамытудың және заманауи құзыретті тұлға қалыптастырудың маңызды шарттарының бірі.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Душина И.В. Географияны оқытудың жаңа педагогикалық технологиялары. // География мектепте. – 2001. – №3.

2. Бахишева С. 12 жылдық білім беру және білім философиясы. // Жаңа мектеп. – 2006. – №2.

3. География Қазақстанның мектептерінде және жоғары білім беру орындарында. – 2007.

4. Құдайбергенова К.С. Құзырлылық табиғаты – тұлғаның өзіндік дамуында. – Алматы, 2006.

5. Таубаева Ш.Т., Барсай В.Т. Оқытудың қазіргі технологиялары. // Бастауыш мектеп. – №3–4.

6. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы.

7. Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептеріне арналған география пәнінің оқу бағдарламалары.

Залялиева Фариза Ерікқызы
Учитель иностранного языка
Кандыагашская городская общеобразовательная средняя школа №2
Актюбинская область, Мугалжарский район



MODERN METHODS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING: FROM A TOOL TO A LEARNING PARTNER

Introduction

The rapid development of digital technologies is changing almost every aspect of modern education. Among the technologies that have attracted particular attention in recent years, Artificial Intelligence (AI) occupies a special place. AI-based applications, language assistants, translation systems, speech recognition tools, and educational platforms are becoming increasingly accessible to both teachers and students. For an English teacher, these technologies open new opportunities for creating a more interactive, individualized, and student-centered learning environment. [1; 3; 4]

English has traditionally been taught through a combination of textbooks, classroom communication, grammar exercises, vocabulary practice, listening activities, and written assignments. However, modern students live in a digital environment where they communicate, search for information, create content, and solve problems with the help of technology every day.

Relevance of the Study

The relevance of this study is connected with the changing needs of modern learners. Today's students require not only knowledge of grammar and vocabulary but also the ability to communicate effectively, think critically, work independently, and use digital technologies responsibly. [1; 2; 6]

Learning a foreign language requires regular practice. However, classroom time is limited. A teacher may have only a few hours per week to work with a group of students, while successful language acquisition requires much more exposure to English. Students also differ considerably in their level of knowledge, learning speed, interests, and preferred learning styles. Some students need additional grammar practice, while others need more opportunities to speak or develop their vocabulary.

The educational value of technology depends on how and why it is used. The teacher remains responsible for selecting appropriate activities, checking information, protecting students' privacy, and teaching them to evaluate AI-generated content critically. [1; 2; 5]

Novelty of the Work

The novelty of this approach lies in viewing Artificial Intelligence not simply as a source of information or a replacement for traditional exercises, but as an interactive environment for language practice. [3; 4]

For example, when learning the topic “Travelling”, students can first create a dialogue between a tourist and a hotel receptionist. They can then ask an AI assistant to act as the receptionist while they play the role of the tourist. The situation can become more challenging as the conversation develops.

Another innovative activity is “AI Error Detective.” Students receive a short AI-generated text containing grammatical, lexical, or factual mistakes. Their task is not simply to correct the text but to explain why each correction is necessary. In this way, AI becomes a source of material for developing critical thinking and language awareness.

A further activity can be called “Improve My English.” Students write a short paragraph independently. They then use AI to identify possible language problems. However, instead of copying the corrected version, students compare the original and suggested versions and decide which changes are appropriate. Finally, they produce their own revised text.

Importance of the Work

The importance of integrating AI into English language education can be considered from several perspectives.

First, AI can increase students' motivation. Language learning sometimes becomes repetitive when students perform the same types of grammar and vocabulary exercises. Interactive technologies can introduce variety into lessons. Students may be more willing to participate when they know that they can communicate with a virtual character, simulate a real-life situation, or create a personalized dialogue. [3; 4]

Second, AI can provide opportunities for immediate practice. In a traditional classroom, a teacher cannot always respond individually to every student's question. When students work independently with an AI-based tool, they can ask for another explanation, request additional examples, or practise the same structure several times. [3; 4]

Benefits for Students' Knowledge

The use of AI-supported activities can provide a wide range of benefits for students' English knowledge and skills.

1. Vocabulary Development

AI can help students learn vocabulary in context rather than as isolated lists. Learners can request examples, synonyms, antonyms, collocations, and short dialogues containing new words. [3; 4]

2. Grammar Improvement

Grammar is often considered one of the most difficult aspects of learning English. AI can provide additional explanations and exercises adapted to a student's level.

3. Speaking Practice

Speaking is one of the areas where students often need more practice than classroom time allows. AI can provide additional opportunities for dialogue.

Students can practise conversations about familiar and unfamiliar topics.

4. Writing Skills

The important principle is that the student should remain the author. Instead of asking AI to write the entire essay, learners can ask questions such as:

• Is my argument clear?
• Which sentences are difficult to understand?
• Have I used the correct tense?
• Can you identify repeated words?
• What vocabulary could make my description more precise?

This approach encourages students to revise their own work and understand the reasons behind corrections. [3; 5]

5. Reading and Critical Thinking

AI can generate questions about a text, provide vocabulary exercises, or help students explore a topic from different perspectives. [3; 4]

Students can be asked to determine whether a statement is logical, identify unsupported claims, compare two answers, or find information that requires verification.

Thus, English lessons can simultaneously develop language competence and critical thinking.

6. Development of Digital Literacy

Learning English through AI also teaches students how to interact responsibly with modern technologies. They learn that digital tools are not automatically correct and that information should be evaluated. [1; 2; 5]

Students can develop the ability to formulate precise questions, analyze generated responses, identify possible inaccuracies, and verify important information using reliable sources. [1; 2; 5]

Conclusion

Artificial Intelligence is becoming an important part of the modern educational environment. Its introduction into English language teaching creates new opportunities for communication, individualized learning, vocabulary development, grammar practice, writing improvement, and critical thinking. [1; 3; 4]

However, the effectiveness of AI depends not on the technology itself but on the way it is used. The most productive approach is not to allow AI to replace traditional teaching or students' independent work. Instead, it should complement the teacher and create additional opportunities for meaningful practice.

The concept of AI as a Learning Partner can help teachers transform technology from a simple source of ready-made answers into an instrument for active learning. Students can use AI to practise conversations, receive feedback, explore vocabulary, analyze texts, improve their writing, and solve communicative problems. At the same time, they should learn to question, verify, edit, and evaluate the information they receive.

The teacher remains the central figure in this process. A professional teacher provides emotional support, pedagogical guidance, meaningful communication, assessment, and a human connection that technology cannot replace. AI can generate a dialogue, but the teacher creates the educational purpose behind that dialogue. [1; 2; 5]

References:

1. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.
2. Miao, F., Cukurova, M. AI Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO, 2024.
3. Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., Burke, D. AI and English language teaching: Affordances and challenges. British Journal of Educational Technology, 2024. DOI: 10.1111/bjet.13460.
4. British Council. Artificial Intelligence and English Language Teaching: Preparing for the Future. 2024.
5. British Council. AI Guidelines for Teachers. TeachingEnglish.
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg, 2020/2024.
7. Council of Europe. Online Interaction in the Classroom. Common European Framework of Reference for Languages.

Абдираманова Айман Жаныкуловна
Учитель русского языка и литературы
Кандыагашская городская общеобразовательная средняя школа №2
Актюбинская область, Мугалжарский район



РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается методика развития читательской грамотности обучающихся 5–7 классов на уроках русского языка и литературы. Предлагается система заданий, объединяющая извлечение информации, интерпретацию текста, анализ языковых средств и создание аргументированного высказывания. Описаны последовательность работы до чтения, во время чтения и после чтения, способы педагогической поддержки и критерии формирующего оценивания. Практическая часть включает учебный информационный текст, задания к нему и фрагмент работы с басней И. А. Крылова «Ворона и Лисица». Методический результат состоит в согласовании читательских действий, речевых продуктов и оценочных критериев. Разработка может быть адаптирована к классам с разным уровнем владения русским языком.

Ключевые слова: читательская грамотность, смысловое чтение, русский язык, литература, текстовые задания, аргументация, формирующее оценивание.

Уроки русского языка и литературы позволяют рассматривать чтение как содержательную речевую деятельность. Ученик не только воспроизводит сюжет или узнаёт знакомое правило, но и устанавливает связи между частями текста, объясняет выбор слова, определяет позицию автора и обосновывает собственное понимание. Для учителя методическая задача заключается в проектировании таких заданий, которые делают процесс понимания наблюдаемым. Правильный ответ без объяснения ещё не показывает, каким способом школьник к нему пришёл и сможет ли применить этот способ при чтении другого произведения.

Актуальность рассматриваемой проблемы связана с необходимостью объединить предметное содержание и практическое использование текста. На уроке русского языка грамматическое наблюдение приобретает смысл, когда помогает понять причинную связь, оценку или намерение говорящего. На уроке литературы личное впечатление становится аналитическим высказыванием, если опирается на конкретную художественную деталь. Поэтому читательскую грамотность целесообразно развивать в ходе обычной работы с учебными и художественными текстами, а задания на понимание включать в систему речевого развития.

Цель статьи — обосновать и описать систему текстовых заданий для развития читательской грамотности в 5–7 классах. Для её достижения рассматриваются читательские действия, определяется последовательность педагогической поддержки, разрабатываются примеры заданий и критерии оценивания. Методами работы являются анализ научно-методических источников, дидактическое моделирование и проектирование оценочных инструментов. Статья имеет теоретико-методический характер; представленные задания и критерии предназначены для педагогической апробации.

Практическая значимость разработки заключается в возможности использовать один текст для взаимосвязанного обучения чтению, языковому анализу и письменной речи. Предлагаемое решение состоит в организации перехода от найденного фрагмента к объяснению его смысла и далее к самостоятельному речевому продукту. Такая последовательность задаёт учителю основу для обратной связи, а ученику — понятный способ проверки собственного ответа.

В рамке исследования PISA читательская грамотность рассматривается через понимание, использование, оценивание и осмысление текстов, а также вовлечённость в чтение. Выделяются процессы поиска информации, понимания, оценивания и рефлексии [1]. Для школьного преподавания эти положения задают ориентир: задания должны требовать разных способов работы с текстом. При этом рамка международного оценивания не заменяет предметную программу и не определяет конкретную последовательность изучения литературных произведений.

В настоящей статье смысловое чтение понимается как учебная деятельность, направленная на построение и проверку понимания. Читательская грамотность обозначает более широкий результат — способность использовать это понимание в новых коммуникативных ситуациях. Рабочее различение позволяет связать упражнение и перенос: после анализа текста ученик должен решить новую задачу, например объяснить спорное утверждение или составить сообщение для определённого адресата. Заучивание алгоритма само по себе такого переноса не обеспечивает.

С. И. Заир-Бек и И. В. Муштавинская рассматривают технологию развития критического мышления через чтение и письмо, включающую стадии вызова, осмысления содержания и рефлексии [2]. Для предлагаемой методики существенна связь первоначального предположения с последующей проверкой. Вопрос до чтения фиксирует ожидание школьника; работа с текстом даёт основания для его уточнения; итоговое высказывание показывает, что именно изменилось в понимании. Рефлексия в этом случае касается читательского действия, а не только эмоциональной оценки урока.

Исследования А. Палинксар и А. Браун связывают обучение пониманию с диалогом, в котором используются прогнозирование, постановка вопросов, уточнение и обобщение [3]. На уроке эти действия можно распределять между участниками небольшой группы. Однако роли требуют предварительного показа со стороны учителя: школьнику необходимо понимать, чем содержательный вопрос отличается от случайного и какое уточнение действительно помогает прочитать трудный фрагмент.

Обзор Education Endowment Foundation подчёркивает значение явного обучения стратегиям понимания, моделирования действий учителем и перехода к самостоятельной практике [4]. Эти положения поддерживают выбор педагогической последовательности «показ — совместное действие — самостоятельное применение». Вместе с тем результаты исследований различных подходов нельзя непосредственно переносить на отдельный класс: учителю необходимо учитывать словарный запас, технику чтения и сложность материала.

Предлагаемая система строится вокруг четырёх связанных действий: найти текстовое основание, объяснить его значение, оценить достаточность доказательства и создать собственное высказывание. Эти действия образуют рабочую логику занятия, но допускают возвращение к предыдущему шагу. Если объяснение не согласуется с текстом, ученик

повторно ищет нужный фрагмент. Если доказательство недостаточно, уточняет тезис. Возвращение к прочитанному рассматривается как продуктивная читательская операция.

При отборе материала следует учитывать учебную цель и доступность содержания. Информационный текст подходит для выявления условий, сопоставления фактов и составления инструкции. Художественный текст позволяет обсуждать мотивы персонажей, повествовательную перспективу и функцию выразительных средств. Нежелательно сводить работу с произведением к поиску утилитарной информации: чтение литературы предполагает внимание к образу, интонации и возможности нескольких обоснованных интерпретаций.

До чтения учитель предлагает вопрос, который требует проверки по тексту. Например: «Всегда ли похвала выражает искреннее отношение?» или «Можно ли составить правильный план, зная только время начала мероприятия?» Учащиеся формулируют краткую гипотезу и указывают, какие сведения помогли бы её проверить. На этом этапе не оценивается совпадение предположения с будущим выводом: важно сформировать цель чтения и отделить предположение от установленного факта.

Во время чтения задания последовательно направляют внимание на содержание и форму. Сначала школьник находит сведения, необходимые для ответа. Затем устанавливает связь между ними. После этого объясняет роль выбранного языкового средства: противительного союза, местоименной замены, обращения, оценочного слова. Учитель моделирует рассуждение на одном примере, проговаривая основания выбора. Постепенно объём подсказки сокращается: от отмеченного фрагмента к номеру абзаца и далее к самостоятельному поиску.

После чтения учащийся создаёт небольшой речевой продукт с определённой коммуникативной задачей. Это может быть объяснение поступка персонажа, рекомендация, опровержение неточного сообщения или абзац рассуждения. Формат ответа задаётся заранее: тезис, текстовое основание, пояснение и вывод. При этом число предложений служит организационной опорой, а не основным критерием качества. Ответ оценивается по соответствию задаче и логике доказательства.

Система вопросов должна различать факт, вывод и оценку. Вопрос «Что произошло?» проверяет извлечение информации; «Почему это произошло?» требует установления связей; «Достаточно ли приведённых сведений для вывода?» направляет на оценку доказательства. Ученик может уверенно выполнять первый тип заданий и испытывать трудности с третьим. Поэтому единая отметка без анализа отдельных действий мало помогает выбрать последующую педагогическую поддержку.

Для урока русского языка предлагается следующий специально составленный учебный текст. Он позволяет работать с последовательностью действий, причинными отношениями и корректировкой сообщения без привлечения дополнительных предметных знаний.

«В субботу школьная библиотека проводит встречу книжного клуба. Обсуждение начинается в 11:00 и длится сорок минут. После обсуждения участники могут обменяться книгами. Для обмена принимаются только издания без повреждённых страниц. Каждый участник приносит не больше двух книг. Регистрация закрывается в пятницу в 16:00. Зарегистрироваться можно у библиотекаря или через школьную электронную форму. Если ученик не успел зарегистрироваться, он может присутствовать на обсуждении, но не участвует в обмене. В объявлении на двери библиотеки указано прежнее время начала — 10:30. Библиотекарь сообщает, что актуальные сведения размещены в электронной форме».

Первое задание: определить время завершения обсуждения и выписать два условия участия в обмене. Ожидаемый ответ: обсуждение заканчивается в 11:40; требуется своевременная регистрация, а приносимые издания должны иметь неповреждённые страницы. Ограничение количества книг также является верным условием. Учитель заранее принимает любые два подтверждённых условия, чтобы оценивание не зависело от совпадения с единственным образцом формулировки.

Второе задание: объяснить, почему ученик, пришедший без регистрации, не нарушает условий присутствия на обсуждении. Учащийся должен разграничить две формы участия: обсуждение и обмен. Если ответ содержит только повторение слов «может присутствовать», учитель предлагает добавить пояснение, какое ограничение установлено отдельно. Так обнаруживается различие между копированием фрагмента и пониманием содержащегося в нём условия.

Третье задание: проверить сообщение одноклассника «Если я принесу три книги и приду к 10:30, то смогу участвовать во всех мероприятиях». В ответе необходимо указать ограничение количества книг, актуальное время начала и необходимость регистрации для обмена. Методически важно обсуждать каждый компонент сообщения отдельно. Сам факт раннего прихода не является нарушением; ошибка заключается в использовании устаревшего времени как времени начала. Неполнота сведений о регистрации также не позволяет подтвердить участие во всех мероприятиях.

Четвёртое задание связано с языковым анализом: определить смысловые отношения, выраженные союзом «но» в предложении о незарегистрированном ученике. Ожидается объяснение противопоставления разрешённого присутствия и ограниченного участия в обмене. Затем школьник составляет собственное предложение с тем же отношением, сохраняя условия исходного сообщения. Так синтаксическое наблюдение становится средством понимания, а преобразование предложения проверяет сохранность смысла.

Пятое задание: написать однокласснику сообщение из четырёх–пяти предложений, позволяющее правильно подготовиться к встрече. В нём должны быть актуальное время, срок и способ регистрации, ограничение количества и требование к состоянию книг. Учащийся самостоятельно выбирает порядок сведений. При взаимопроверке партнёр отмечает пропущенные условия и двусмысленные формулировки, после чего автор редактирует текст. Итоговый продукт показывает, может ли школьник преобразовать прочитанную информацию для практического использования.

Для литературного занятия может использоваться басня И. А. Крылова «Ворона и Лисица» [5]. Выбор обусловлен компактностью произведения и возможностью сопоставить поступки персонажей с их речевым поведением. Работа начинается с выразительного чтения и краткого обмена впечатлениями. Далее учащиеся выясняют, как похвала соотносится с намерением говорящего и какие детали помогают читателю оценить эту речь.

Предлагаются три задания: установить последовательность действий Лисицы; найти основания для вывода о цели её похвалы; объяснить, почему положительно звучащая речь оценивается иначе в контексте всего произведения. В качестве текстового основания школьники обращаются к интересу персонажа к сыру, способу приближения к дереву и результату разговора. Важно развести характеристику отдельной реплики и её функцию в сюжете. Вывод о намерении проверяется сопоставлением речи и действия.

На уроке русского языка тот же материал позволяет рассмотреть обращения и формы слов с уменьшительными суффиксами. Школьники объясняют, как эти средства создают доверительный тон, затем сопоставляют этот тон с целью персонажа. Педагог избегает обобщения, будто всякое ласковое обращение означает лесть. Значение речевого средства определяется ситуацией, отношениями участников и дальнейшими действиями. Такое уточнение помогает переносить аналитическое наблюдение на реальные коммуникативные случаи без упрощения.

Итоговое задание формулируется как небольшой проблемный ответ: «Чем искренняя похвала отличается от лести?» Ученик предлагает различение и подкрепляет его наблюдением над басней. Возможны разные формулировки, если они согласуются с произведением и не подменяют анализ общим нравоучением. Дополнительная творческая работа — составление двух коротких диалогов с похожими словами похвалы, но разными намерениями участников. После представления учащиеся объясняют, какие контекстные признаки помогают различить ситуации.

При ограниченном времени учитель распределяет работу на 45 минут: постановка вопроса и первичное чтение — 10 минут; поиск и обсуждение оснований — 12; анализ языковых средств — 8; письменный ответ — 10; самооценка и обратная связь — 5 минут. Это пример распределения, который корректируется с учётом темпа класса. Чтобы групповая работа не скрывала индивидуальных трудностей, перед обсуждением каждый ученик фиксирует собственное наблюдение, а итоговый ответ пишет самостоятельно.

Дифференциация предусматривает общую содержательную задачу и разный объём поддержки. Учащемуся, испытывающему затруднения, можно предложить словарь ключевых слов, выделенный абзац и начало фразы «Я считаю так, потому что…». На следующем уровне опора содержит только вопрос и перечень действий. Для более подготовленного читателя добавляется сопоставление двух объяснений или поиск случая, в котором первоначальный вывод потребует уточнения. Поддержка сокращается по мере освоения действия.

В классе, где русский язык не является первым языком всех обучающихся, целесообразно предварительно объяснить слова, без которых невозможно понять задачу, и дать время на устное обсуждение. Однако словарь не должен содержать готовую интерпретацию произведения. Учитель отдельно фиксирует затруднения понимания и языкового оформления. Ученик может верно установить мотив персонажа, но испытывать трудности при построении русского предложения; такая ситуация требует речевой опоры, а не повторного объяснения содержания.

Для формирующего оценивания предлагается аналитическая шкала из четырёх критериев. По каждому критерию выставляется от 0 до 2 баллов. Извлечение информации: 2 — выбраны все необходимые сведения, 1 — ответ частичен, 0 — сведения не найдены или неверны. Интерпретация: 2 — связь объяснена без противоречий, 1 — обозначена без достаточного пояснения, 0 — отсутствует или искажена. Доказательность: 2 — основание релевантно и его роль объяснена, 1 — пример приведён без связи с тезисом, 0 — основания нет. Речевое оформление: 2 — ответ связен и понятен, 1 — отдельные недостатки затрудняют чтение, 0 — смысл высказывания неясен.

Максимальный результат составляет 8 баллов. Шкала предназначена для небольшого комплексного ответа; если задание не проверяет определённое действие, соответствующий критерий исключается и максимум пересчитывается. Эти баллы не являются готовой нормой перевода в школьную отметку. Они используются для обратной связи: «Сведения найдены верно; объясни, почему выбранный пример подтверждает вывод». Орфографические и пунктуационные ошибки при необходимости учитываются отдельно по предметным требованиям, чтобы не смешивать понимание текста и правописание.

Самооценка организуется через вопросы: «На какой фрагмент я опирался?», «Как он связан с моим выводом?», «Что я уточнил после проверки?» Полезно сохранять первоначальный и отредактированный ответы, поскольку сопоставление показывает конкретное изменение. Для диагностики переноса на следующем занятии предлагается новый сопоставимый текст без прежних подсказок. Учитель сравнивает результаты по отдельным критериям, а не только суммарные баллы. Такое наблюдение может показать динамику выполнения заданий, однако само по себе не доказывает причинного влияния методики.

Развитие читательской грамотности на уроках русского языка и литературы целесообразно организовывать через согласованную систему текстовых заданий. Её основой служат поиск основания, объяснение смысла, проверка доказательства и создание самостоятельного высказывания. Предлагаемые примеры показывают, как соединить понимание текста с анализом языковых средств, сохранив специфику информационного и художественного материала.

Практическое применение системы предполагает явный показ читательского действия, постепенное сокращение помощи и обратную связь по заранее обозначенным критериям. Учитель получает возможность различать затруднения поиска, интерпретации, аргументации и речевого оформления. Перспективой дальнейшей работы является апробация заданий на

сопоставимых текстах и анализ индивидуальной динамики. Основным ориентиром остаётся самостоятельность школьника при чтении нового материала и способность обосновать собственное понимание.

Список литературы

1. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. — Paris : OECD Publishing, 2019. — DOI 10.1787/b25efab8-en. — URL: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — 2-е изд., дораб. — Москва : Просвещение, 2011. — 223 с. — Текст : непосредственный.

3. Palincsar, A. S. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities / A. S. Palincsar, A. L. Brown // Cognition and Instruction. — 1984. — Vol. 1, no. 2. — P. 117–175. — DOI 10.1207/s1532690xci0102_1. — Текст : непосредственный.

4. Education Endowment Foundation. Reading comprehension strategies // Teaching and Learning Toolkit. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/reading-comprehension-strategies

5. Крылов, И. А. Ворона и Лисица // Русская виртуальная библиотека. — URL: https://rvb.ru/18vek/krylov/01text/vol3/01fables/037.htm (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный.

ОРЫС ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ САБАҚТАРЫНДА МӘТІНДІК ТАПСЫРМАЛАР ЖҮЙЕСІ АРҚЫЛЫ ОҚЫРМАНДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ДАМЫТУ

Аңдатпа. Мақалада орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында 5–7-сынып оқушыларының оқырмандық сауаттылығын дамыту әдістемесі қарастырылады. Ақпаратты анықтау, мәтінді түсіндіру, тілдік құралдарды талдау және дәлелді пікір қалыптастыру әрекеттерін біріктіретін тапсырмалар жүйесі ұсынылады. Оқуға дейінгі, оқу барысындағы және оқудан кейінгі жұмыс кезеңдері, педагогикалық қолдау тәсілдері мен қалыптастырушы бағалау критерийлері сипатталады. Практикалық бөлімде ақпараттық оқу мәтіні, оған арналған тапсырмалар және И. А. Крыловтың «Қарға мен түлкі» мысалы негізінде жұмыс үлгісі берілген. Әдістемелік нәтиже оқырмандық әрекеттерді, оқушының сөйлеу өнімдерін және бағалау критерийлерін өзара үйлестірумен сипатталады. Ұсынылған әдістемелік әзірлемені орыс тілін меңгеру деңгейі әртүрлі сыныптардың ерекшеліктеріне сәйкес бейімдеуге болады.

Түйін сөздер: оқырмандық сауаттылық, мағыналық оқу, орыс тілі, әдебиет, мәтіндік тапсырмалар, дәлелді пікір, қалыптастырушы бағалау.

Алтыбаева Зарина Маратовна
Учитель русского языка и литературы
Кандыагашская городская общеобразовательная средняя школа №2
Актюбинская область, Мугалжарский район



ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ: ОБЩАЯ ЦЕЛЬ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности дифференцированного обучения на уроках русского языка и литературы в 6–8 классах. Предлагается методическая модель, в которой общие учебные цели сочетаются с различным объёмом педагогической поддержки, гибким распределением учащихся и постепенным переходом к самостоятельности. Представлены диагностические задания, варианты работы с обращениями и речевой характеристикой персонажа, фрагмент урока по рассказу А. П. Чехова «Толстый и тонкий», критерии формирующего оценивания. Разработка имеет теоретико-методический характер и предназначена для апробации в школьной практике.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, русский язык, литература, педагогическая поддержка, разноуровневые задания, речевое развитие, формирующее оценивание.

В одном классе школьники различаются словарным запасом, опытом чтения, темпом выполнения заданий и способностью объяснять собственное решение. Одни уверенно находят языковое явление, но затрудняются раскрыть его роль в тексте; другие понимают поступок персонажа, однако не умеют оформить наблюдение в связное высказывание. Единое упражнение без дополнительных опор может оказаться для части учащихся чрезмерно сложным, а для другой части — недостаточно содержательным. Поэтому учителю необходимо учитывать характер затруднения, сохраняя общую направленность предметного обучения.

Дифференциация особенно значима при объединении языкового и литературного анализа. Знание определения обращения ещё не гарантирует понимания того, как форма обращения выражает отношение говорящего. Пересказ рассказа также не показывает, способен ли ученик доказать вывод наблюдениями над речью героя. Задача учителя состоит в организации доступного перехода от распознавания языкового средства к объяснению его коммуникативной и художественной функции.

Цель статьи — разработать модель дифференцированного обучения, обеспечивающую продвижение школьников к общему результату через разные формы поддержки. Для достижения цели рассматриваются основания дифференциации, описываются способы диагностики, конструируются задания по русскому языку и литературе, определяются критерии оценивания. Методы работы включают анализ научно-методических источников и

дидактическое проектирование. Эмпирическое исследование в рамках статьи не проводилось; примеры являются предлагаемыми учебными решениями, а не отчётом о доказанной эффективности.

К. А. Томлинсон рассматривает дифференцированный класс как образовательную среду, в которой преподавание соотносится с готовностью, интересами и потребностями учащихся. Существенными становятся постоянное изучение учебных достижений и гибкое изменение организации работы [1]. Для предлагаемой модели из этого подхода принимается принцип: помощь выбирается на основании конкретного действия, которое ученик пока не выполняет самостоятельно. Содержание задания должно сохранять содержательную сложность, а поддержка — обеспечивать доступ к нему.

В статье различаются три основания адаптации: объём опоры, способ организации процесса и глубина дополнительного исследования. Объём опоры может включать алгоритм, словарь, образец рассуждения или частично заполненную таблицу. Организация процесса предполагает индивидуальную работу, краткую консультацию учителя либо обсуждение в паре. Дополнительное исследование требует сопоставления, проверки альтернативной интерпретации или объяснения исключения. Эти основания можно сочетать, не превращая каждый урок в набор отдельных программ для каждого школьника.

Первый принцип — единство основной цели. Если изучается речевая характеристика персонажа, все учащиеся должны установить связь между языковыми средствами и поведением героя. Второй принцип — изменяемость поддержки: карточка с подсказками используется до тех пор, пока необходима для выполнения действия. Третий принцип — прозрачность требований: школьник заранее знает, что будет оцениваться. Четвёртый принцип — сохранение интеллектуального участия: помощь не должна содержать готовый вывод, который остаётся только переписать.

Пятый принцип — гибкость групп. В методических материалах Education Endowment Foundation предлагается формировать временные группы на основании актуальных учебных потребностей и результатов формирующего оценивания [2]. В школьной практике это означает, что состав группы меняется вместе с задачей. Ученик, которому нужна консультация по пунктуации, может самостоятельно и глубоко интерпретировать художественную деталь. Постоянное обозначение школьников как «слабых» и «сильных» скрывает такие различия и затрудняет обоснованный выбор помощи.

Предлагаемые принципы не предполагают распределения детей по неизменным «стилям обучения». Предпочтение устного ответа не свидетельствует о неспособности писать, а интерес к визуальному материалу не отменяет необходимости читать текст. Разные формы деятельности используются для решения предметной задачи. При этом итоговая самостоятельная работа должна проверять именно то умение, которое обозначено в цели урока.

Диагностическое задание должно быть коротким и содержательно близким предстоящей работе. Перед изучением обращений учитель предлагает предложение: «Миша, помоги мне проверить ответ». Школьник отмечает обращение, объясняет запятую и указывает, какую роль выполняет имя в общении. Затем записывает собственное предложение с обращением в другой позиции. Такой набор действий позволяет различить затруднения распознавания, пунктуационного оформления и самостоятельного употребления.

Перед анализом рассказа используется другой диагностический вход: после чтения небольшого эпизода нужно определить, изменилось ли отношение героя к собеседнику, привести слово или реплику в подтверждение и пояснить связь примера с выводом. Ответ «герой стал вежливым» без доказательства не равнозначен ответу с точной цитатой. При этом отсутствие развёрнутой формулировки может объясняться языковыми трудностями, а не непониманием содержания. Учитель уточняет причину коротким вопросом и при необходимости предлагает устное объяснение.

Для планирования достаточно рабочей карты из трёх граф: «выполняет самостоятельно», «выполняет с опорой», «требуется показ». Фиксируется отдельное умение, например различение обращения и подлежащего, выбор текстового доказательства или построение объяснения. Карта не предназначена для публичного ранжирования. Её функция — подсказать ближайшее педагогическое действие и проверить, можно ли на следующем этапе уменьшить помощь.

На основании диагностики создаются три варианта одного задания. Вариант с пошаговой поддержкой содержит последовательность действий и ограниченный набор примеров. Вариант с частичной поддержкой предлагает вопрос и незаполненную схему ответа. Вариант самостоятельного исследования содержит основную задачу и дополнительное условие для проверки вывода. Названия карточек могут быть нейтральными: «Алгоритм», «Наблюдение», «Исследование». Выбор обсуждается с учеником и корректируется по результату выполнения.

Маршрут остаётся открытым. Учащийся может начать с алгоритма, затем выполнить аналогичный пример без него. Если самостоятельное исследование оказалось недоступным, педагог предлагает конкретную опору. Сам факт обращения за помощью не снижает оценку учебного ответа: степень самостоятельности фиксируется отдельно. В итоговом контрольном задании условия поддержки устанавливаются заранее и одинаково для всех участников, если не предусмотрены индивидуальные условия обучения.

Общая цель фрагмента урока — находить обращение, отличать его от члена предложения и объяснять выбор формы в зависимости от адресата. Для работы предлагаются авторские учебные примеры: «Ребята, проверьте записи»; «Ребята проверяют записи»; «Проверьте, ребята, записи»; «Анна Сергеевна, уточните, пожалуйста, время встречи». Материал не связан с конкретным художественным произведением и используется для наблюдения над устройством предложения и речевой ситуацией.

Карточка «Алгоритм» предлагает прочитать предложение, установить, к кому обращается говорящий, подчеркнуть соответствующее слово и определить его позицию. Затем ученик сопоставляет первые два примера: в одном называются адресаты просьбы, в другом — действующие лица сообщения. Учитель показывает, что совпадение формы именительного падежа само по себе не определяет синтаксическую функцию. Завершает работу самостоятельное предложение с обращением в конце; здесь образец уже не предоставляется.

Карточка «Наблюдение» содержит те же предложения без выделения слов. Учащийся распределяет их по наличию обращения, объясняет пунктуацию и преобразует первое предложение так, чтобы обращение оказалось внутри высказывания. После этого сравнивает способы обращения к одноклассникам и учителю. В ответе требуется назвать адресата, форму обращения и её уместность. Частичная опора представляет собой незаполненную схему «ситуация — языковой выбор — объяснение».

Карточка «Исследование» предполагает проверку утверждения: «Любое существительное в именительном падеже, называющее человека, является обращением». Ученик опровергает утверждение двумя примерами и объясняет различие функций. Затем создаёт короткую просьбу для двух адресатов — ровесника и незнакомого взрослого — и обосновывает изменения. Углубление связано с качеством объяснения и переносом умения, поэтому увеличивать количество однотипных предложений не требуется.

После работы проводится общий обмен наблюдениями. Учитель выбирает два ответа, позволяющих показать типичную ошибку и успешное объяснение, не называя авторов без необходимости. Общая проверка включает новое предложение: «Петя сегодня ответит первым». Необходимо определить функцию имени и обосновать отсутствие запятой. Если школьник ориентировался только на значение слова, новый пример выявит затруднение; если понял синтаксическое различие, сможет объяснить решение независимо от прежней карточки.

Литературный материал позволяет перейти от правил к смыслу речевого поведения. В рассказе А. П. Чехова «Толстый и тонкий» встреча приятелей сначала строится как радостное общение людей, связанных детскими воспоминаниями. После сообщения о высоком чине

толстого тонкий меняет манеру разговора. Толстый, напротив, выражает недовольство чинопочитанием [3]. Поэтому интерпретация «начальник заставил подчинённого унижаться» требует проверки и не подтверждается прямым развитием диалога.

Общая задача формулируется так: объяснить, как изменение речи тонкого раскрывает его отношение к чину, и подтвердить вывод двумя наблюдениями. До работы учитель уточняет значения слов, обозначающих чины, и объясняет историческую речевую частицу «-с» как средство почтительности. Словарная помощь открывает доступ к тексту, но не содержит оценки персонажа. Рассказ читается целиком; для повторного наблюдения выделяются фрагменты до и после сообщения о служебном положении.

Вариант с пошаговой поддержкой предлагает два поля: «до сообщения о чине» и «после сообщения о чине». Ученик выписывает формы обращения, отмечает изменение местоимения и находит ответ толстого. Далее отвечает на вопросы: «Что тонкий узнал?», «Как изменил свою речь?», «Требовал ли толстый такого отношения?» Итог составляется по опоре: «Речь героя меняется после… Это видно по… Реакция собеседника показывает…». Последний вывод учащийся формулирует самостоятельно.

Вариант с частичной поддержкой содержит только общий вопрос и перечень объектов наблюдения: обращения, местоимения, частица «-с», авторское описание жестов. Необходимо самостоятельно выбрать примеры, объяснить их связь и написать связный ответ объёмом 70–90 слов. Перечень помогает направить чтение, но не подсказывает точные реплики. Ученик должен отличить наблюдение над текстом от общей оценки вроде «так поступать плохо».

Вариант самостоятельного исследования предлагает проверить две интерпретации: «тонкий боится прямого давления толстого» и «тонкий сам меняет дружеское общение на подчёркнуто почтительное». Учащийся сопоставляет их с репликами обоих персонажей, выбирает более обоснованную и указывает ограничение своего вывода. Например, по рассказу можно установить поведение в конкретной встрече, однако нельзя без дополнительных оснований описывать всю служебную историю героя. Дополнительный вопрос касается роли поведения семьи в финале.

При обсуждении учитель возвращает класс к языковому материалу. Обращение «Миша» соотносится с памятью о дружбе, а форма «ваше превосходительство» обозначает новую дистанцию. Однако значение устанавливается по всему эпизоду: почтительное обращение само по себе не всегда выражает угодничество. В данном рассказе его роль раскрывается вместе с изменением тона, жестов и реакцией толстого. Такой анализ помогает избежать механического переноса литературной оценки на любые ситуации вежливого общения.

Предлагаемый фрагмент рассчитан на 45 минут после предварительного чтения рассказа. Первые пять минут отводятся диагностическому ответу на вопрос о причине изменения диалога. Следующие семь минут занимают обсуждение цели, уточнение лексики и показ способа анализа одной реплики. На работу с карточками выделяется двенадцать минут, на обмен доказательствами — восемь, на самостоятельный письменный ответ — девять, на рефлексию — четыре минуты. Распределение времени является ориентиром и меняется в зависимости от класса.

Во время работы с карточками учитель проводит короткую консультацию для тех, кто испытывает одинаковое затруднение, например выбирает цитаты без объяснения. Остальные учащиеся продолжают индивидуальное или парное наблюдение. В паре один школьник формулирует вывод, другой проверяет его по тексту; затем роли меняются. Такая организация не должна превращать более подготовленного ученика в постоянного помощника, который выполняет аналитическую работу за партнёра.

Для класса с разным уровнем владения русским языком полезны предварительное устное проговаривание и небольшой словарь смысловых связок: «после этого», «об этом свидетельствует», «однако», «следовательно». Опора касается оформления мысли, а не готовой трактовки. Учитель различает непонимание события, затруднение поиска доказательства и трудность построения русского предложения. Каждой причине

соответствует своё действие: перечитывание эпизода, показ выбора примера или совместное редактирование фразы.

Постепенное сокращение помощи планируется заранее. Сначала предлагается вопрос и начало ответа, затем остаётся только вопрос, после чего выполняется новая задача без подсказки. Ученик отмечает, какой опорой пользовался и что смог сделать самостоятельно. Если снятие поддержки приводит к повторной ошибке, учитель возвращает необходимый элемент и проверяет понимание. Скорость отказа от карточки не становится самостоятельной целью урока.

В рекомендациях Education Endowment Foundation обратная связь рассматривается через её вклад в устранение непонимания и продвижение к учебной цели; значение имеет содержание педагогического сообщения, а не только его устная или письменная форма [4]. В предлагаемой модели комментарий сообщает, какое действие выполнено, где возникает затруднение и что следует изменить. Фраза «Хорошо, но мало» заменяется конкретной рекомендацией: «Пример найден; объясни, как смена обращения подтверждает твой вывод».

Для итогового ответа предлагается шкала из четырёх критериев, каждый оценивается от 0 до 2 баллов. Понимание: 2 — причина изменения общения установлена верно, 1 — названа частично, 0 — искажена. Доказательность: 2 — приведены два релевантных наблюдения, 1 — одно, 0 — подтверждения отсутствуют. Анализ: 2 — объяснена роль выбранных средств, 1 — связь обозначена без раскрытия, 0 — примеры только перечислены. Связность: 2 — вывод и пояснения образуют последовательное высказывание, 1 — есть нарушения связи, 0 — смысл ответа неясен.

Максимум составляет 8 баллов. Это инструмент обратной связи, а не готовая шкала школьных отметок. Требования сообщаются до самостоятельного ответа и одинаково применяются к основной задаче. Дополнительное исследование получает отдельный содержательный комментарий. Использованные опоры фиксируются рядом с результатом, чтобы различать качество выполненного ответа и самостоятельность выполнения. Орфографические и пунктуационные ошибки разбираются отдельно в соответствии с целью конкретного занятия.

Проверка переноса проводится на новом коротком диалоге, сопоставимом по сложности, где требуется определить отношение говорящего по языковым признакам. Ученик выполняет задание без прежней карточки. Учитель сопоставляет результаты по отдельным критериям и отмечает сохранение либо исчезновение затруднения. Для апробации желательно сохранять диагностический, итоговый и отсроченный ответы. Такая динамика помогает корректировать преподавание, но без специально организованного исследования не доказывает причинное влияние дифференциации.

Дифференцированное обучение русскому языку и литературе целесообразно строить вокруг общей предметной цели и наблюдаемых учебных действий. Предлагаемая модель соединяет короткую диагностику, варианты задания с разным объёмом поддержки, гибкую организацию взаимодействия и самостоятельную проверку. Урок русского языка формирует понимание языкового явления, а литературный анализ показывает его значение в речевом поведении персонажа.

Практическая ценность модели заключается в возможности адресно помогать школьнику, сохраняя требования к содержательности ответа. Углубление предполагает проверку интерпретаций и перенос умения; поддержка постепенно сокращается. Перспективой дальнейшей работы является апробация карточек в разных классах и уточнение критериев по результатам самостоятельных заданий. Ориентиром служит способность учащегося объяснить языковой выбор и обосновать понимание нового текста.

Список литературы

1. Tomlinson, C. A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners / C. A. Tomlinson. — 2nd ed. — Alexandria, VA : ASCD, 2014. — ISBN 978-1-4166-1860-7. — Текст : непосредственный.

2. Aubin, G. Flexible grouping: what is it and why use it? / G. Aubin // Education Endowment Foundation. — 2023. — 13 June. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/news/eef-blog-flexible-grouping-what-is-it-and-why-use-it (дата обращения: 08.10.2026). — Текст : электронный.

3. Чехов, А. П. Толстый и тонкий / А. П. Чехов // Интернет-библиотека Алексея Комарова. — URL: https://ilibrary.ru/text/464/p.1/index.html (дата обращения: 08.10.2026). — Текст : электронный.

4. Education Endowment Foundation. Teacher Feedback to Improve Pupil Learning. — 2021. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback (дата обращения: 08.10.2026). — Текст : электронный.

ОРЫС ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ САБАҚТАРЫНДА САРАЛАП ОҚЫТУ: ОРТАҚ МАҚСАТ ЖӘНЕ ЖЕКЕ ҚОЛДАУ

Аңдатпа. Мақалада 6–8-сыныптардағы орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында саралап оқытуды жүзеге асыру мүмкіндіктері қарастырылады. Ортақ оқу мақсаттарын педагогикалық қолдаудың әртүрлі көлемімен, оқушыларды икемді топтастырумен және біртіндеп өз бетінше жұмыс істеуге көшірумен ұштастыратын әдістемелік модель ұсынылады. Диагностикалық тапсырмалар, қаратпа сөздер мен кейіпкердің сөйлеу ерекшеліктерін талдау бойынша жұмыс нұсқалары, А. П. Чеховтың «Толстый и тонкий» («Жуан мен жіңішке») әңгімесі негізінде құрылған сабақ фрагменті және қалыптастырушы бағалау критерийлері берілген. Әдістемелік әзірлеме теориялық-әдістемелік сипатқа ие және мектеп тәжірибесінде сынақтан өткізуге арналған.

Түйін сөздер: саралап оқыту, орыс тілі, әдебиет, педагогикалық қолдау, деңгейлік тапсырмалар, сөйлеуді дамыту, қалыптастырушы бағалау.

DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS: A SHARED GOAL AND INDIVIDUAL SUPPORT

Abstract. The article explores the possibilities of implementing differentiated instruction in Russian language and literature lessons in Grades 6–8. It proposes a methodological model that combines shared learning objectives with varying levels of pedagogical support, flexible student grouping, and a gradual transition towards independent learning. The article presents diagnostic tasks, activities focused on forms of address and the speech characteristics of literary characters, a lesson segment based on Anton Chekhov’s short story Fat and Thin, and formative assessment criteria. The methodological framework is theoretical and practical in nature and is intended for piloting in school practice.

Keywords: differentiated instruction, Russian language, literature, pedagogical support, differentiated tasks, speech development, formative assessment.

Иманкулова Бибинур Жаксылыковна
Учитель истории
Кандыагашская городская общеобразовательная средняя школа №2
Актюбинская область, Мугалжарский район



РАЗВИТИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ РАБОТУ С ИСТОРИЧЕСКИМИ ИСТОЧНИКАМИ

Аннотация. В статье рассматривается развитие исторического мышления учащихся 7–9 классов через систематическую работу с письменными и визуальными источниками. Предлагается методическая модель, объединяющая постановку исторического вопроса, установление происхождения документа, анализ содержания, сопоставление свидетельств и создание аргументированного ответа. Практическая часть включает задания к двум архивным фотографиям Самарканда из «Туркестанского альбома», пример организации урока, способы дифференциации и критерии формирующего оценивания. Разработка имеет теоретико-методический характер и предназначена для адаптации к школьной программе и апробации в преподавании истории.

Ключевые слова: преподавание истории, историческое мышление, исторический источник, визуальный документ, критический анализ, аргументация, формирующее оценивание.

Преподавание истории требует соединять знание событий с пониманием того, как формируются представления о прошлом. Учащийся может правильно воспроизводить даты и имена, но затрудняться при объяснении происхождения исторического утверждения. Работа с источниками позволяет сделать этот процесс наблюдаемым: школьник устанавливает, кто создал документ, какую информацию он содержит и какие выводы из неё допустимо сделать. Поэтому источник должен выступать материалом исследования, а задания к нему — направлять конкретные познавательные действия.

Методическая проблема возникает, когда документ используется только для поиска готового ответа. В таком случае ученик извлекает сведения, не учитывая обстоятельства создания, позицию автора и ограниченность свидетельства. Фотография воспринимается как непосредственное изображение всей эпохи, официальное сообщение — как исчерпывающее описание события, воспоминание — как точная фиксация прошлого. Учителю необходимо показывать различие между содержанием источника, выводом исследователя и последующим историческим объяснением.

Цель статьи — разработать систему заданий, обеспечивающую переход от извлечения информации к обоснованному историческому рассуждению в 7–9 классах. Задачи включают определение основных исследовательских действий, описание отбора источников, проектирование практического фрагмента урока и оценочных критериев. Методы работы —

анализ научно-методических материалов и дидактическое моделирование. Собственное экспериментальное исследование не проводилось; предложенные задания являются разработкой для педагогической апробации.

Практическая значимость модели состоит в возможности применять единую последовательность действий к разным темам истории. Однако одинаковые вопросы не должны механически переноситься на все документы. Для фотографии существенны кадрирование, подпись и условия съёмки; для письма — адресат и намерение автора; для статистической таблицы — единица учёта и способ формирования данных. Общий алгоритм задаёт направление анализа, а конкретные задания сохраняют специфику материала.

В материалах Historical Thinking Project первичные источники рассматриваются как свидетельства, которые требуют исторической контекстуализации и обоснованных выводов. Чтение документа ради доказательства отличается от поиска содержащихся в нём сведений [1]. Для школьной методики это различие означает, что ученик должен объяснить связь между наблюдаемой деталью и историческим вопросом. Найденная цитата или элемент изображения становится доказательством тогда, когда раскрыта его роль в рассуждении.

Digital Inquiry Group выделяет установление происхождения источника, контекстуализацию, сопоставление свидетельств и внимательное чтение. В методической схеме каждому действию соответствуют вопросы и речевые опоры [2]. Для предлагаемой разработки важна взаимосвязь этих действий. Сначала школьник определяет, что перед ним и откуда получен материал, затем учитывает условия его создания, исследует содержание и проверяет вывод посредством других свидетельств.

Библиотека Конгресса США предлагает организовывать анализ через наблюдение, размышление и постановку вопросов с последующим исследованием. Руководство допускает возвращение между действиями, а не устанавливает единственно возможный порядок [3]. Такой подход помогает отделять непосредственно обнаруженное от предположения. Например, видимый предмет фиксируется как наблюдение, объяснение его назначения — как гипотеза, а поиск подтверждения в подписи или другом документе — как дальнейшая проверка.

В настоящей статье историческое мышление понимается как способность задавать вопросы о прошлом, рассматривать свидетельства в контексте и обосновывать вывод с учётом ограничений. Фактографические знания остаются необходимыми: без представления об эпохе трудно объяснить значение документа. Вместе с тем контекст не должен превращаться в заранее сообщённый ответ. Учитель предоставляет сведения, позволяющие исследовать источник, и оставляет школьнику посильное аналитическое действие.

Следует также различать первичный источник и современную информацию о нём. Архивная фотография является свидетельством времени её создания, а библиотечная карточка представляет результат позднейшего описания и каталогизации. Подпись на исходном листе, музейное пояснение и комментарий автора учебника могут принадлежать разным периодам. Ученик устанавливает происхождение каждого элемента, прежде чем объединять их в рассуждении. Такая работа показывает, что цифровая страница часто содержит несколько уровней исторической информации.

Отбор материала начинается с учебной цели. Если требуется установить изменение городской торговли, нужны сопоставимые свидетельства разных периодов. Если задача касается представления города в конкретном документальном проекте, выбираются материалы этого проекта и сведения о его создании. Слишком общий вопрос «Что вы узнали об эпохе?» затрудняет оценивание. Более точный вопрос указывает, какую связь следует установить и какие документы помогут это сделать.

Для первого исследования достаточно двух небольших источников. Учитель проверяет их происхождение, доступность изображения или текста, наличие даты либо диапазона дат и соответствие возрасту учащихся. Предпочтение отдаётся публикациям архивов, музеев, библиотек и документальным изданиям с понятным описанием. При сокращении текста

обозначаются пропуски и сохраняются сведения об авторе. Пересказ учителя может использоваться как пояснение, но не предъявляется как подлинная цитата документа.

Паспорт источника содержит название, создателя, время и место создания, тип документа, место хранения и сведения о публикации. Если автор неизвестен, это фиксируется прямо. Дату события, дату создания и дату последующей публикации необходимо различать. Каталожный диапазон не заменяется точным годом по догадке. Для школьника такой паспорт служит инструментом понимания, поэтому поля заполняются по имеющимся данным без требования находить отсутствующую информацию любой ценой.

Исследовательский вопрос должен соотноситься с возможностями источника. По фотографии рынка можно изучать показанное пространство и отдельные элементы торговли, но нельзя непосредственно определить годовой оборот или благосостояние всего населения. Учитель обсуждает, какие сведения документ позволяет получить, какие нуждаются в проверке и какие остаются недоступными. Ограничение формулируется как часть качественного исторического ответа, а не как отказ от исследования.

Сопоставление документов требует учитывать их зависимость. Две фотографии одного альбома показывают разные объекты, но могут отражать общий замысел составителей. Два интернет-сайта, перепечатавшие одну заметку, также не являются двумя независимыми свидетельствами. Поэтому совпадение сведений оценивается вместе с происхождением материалов. Для расширения исследования предлагается документ другого типа или иной документальной традиции, если он соответствует теме и времени.

Для практического фрагмента предлагаются две фотографии из «Туркестанского альбома», опубликованные в цифровом каталоге Библиотеки Конгресса. Первая имеет название «Самаркандский базар и его типы. Базарная площадь между трёх медресе», вторая — «Самаркандский базар и его типы. Продажа соли». Каталожные записи связывают материалы с Самаркандом и относят соответствующие тематические рубрики к диапазону 1860–1880 годов [4; 5]. На уроке используется формулировка «вторая половина XIX века»; более точная датировка требует проверки дополнительных сведений.

Материал подходит для обсуждения истории городов Центральной Азии и способов визуального представления торговли. Самарканд находится на территории современного Узбекистана; его источники не предъявляются как прямое описание любого другого города региона. Общий вопрос формулируется так: «Какие особенности городской торговли отражают эти фотографии и какие выводы требуют дополнительных свидетельств?» Учитель предоставляет изображения достаточного качества и краткую справку об их принадлежности к альбому.

Первое задание выполняется индивидуально: записать несколько деталей, которые действительно видны на каждой фотографии. Ученики описывают расположение людей, предметов и построек, избегая преждевременной оценки их достатка или социального положения. Формулировка «на снимке видны…» отделяется от «это может означать…». Названия предметов, которые школьник не может уверенно определить, отмечаются вопросом. Подпись помогает уточнить объект, но её сведения фиксируются отдельно от наблюдения.

Второе задание направлено на происхождение документа. Учащиеся находят название, библиотечный идентификатор и сведения о коллекции, отмечают известное и неизвестное. Необходимо ответить: «Откуда получена репродукция? Какие сведения сообщает каталог? Что пока нельзя установить?» Если имя фотографа не указано в предоставленном описании, ученик не подставляет имя составителя альбома. Учитель показывает, что создатель снимка, составитель издания и современный хранитель выполняют разные роли.

Третье задание предполагает сравнение масштаба изображения. Общий вид площади и фотография отдельного вида торговли позволяют поставить разные вопросы. Школьники объясняют, какой материал удобнее для наблюдения над пространством, а какой — над конкретной торговой практикой. Вывод подтверждается элементом изображения и при

необходимости подписью. Сравнение не требует утверждать, что каждый снимок представляет повседневную жизнь полностью или что изображённая сцена обязательно является случайной.

Четвёртое задание проверяет чрезмерное обобщение. Предлагается утверждение: «Две фотографии позволяют установить, как торговали все жители Центральной Азии». Ученик объясняет, почему представленных оснований недостаточно: показан конкретный город, выбраны отдельные сцены, часть торговли остаётся за пределами кадра. Затем формулирует более точное утверждение о том, что именно отражено в изученных материалах. Умение сузить вывод показывает понимание возможностей исторического свидетельства.

Пятое задание завершает исследование коротким ответом объёмом 100–120 слов. Структура включает вывод, по одному основанию из каждого документа, объяснение связи и ограничение. Пример начала: «Фотографии позволяют рассмотреть отдельные стороны торговли в Самарканде. Это подтверждают… Однако по этим материалам нельзя определить… Для уточнения нужны…». Опора не содержит готового описания снимков: учащийся самостоятельно выбирает детали после просмотра.

Для расширения темы учитель подбирает короткий подлинный фрагмент описания того же города и близкого периода из проверенного документального издания. На карточке сохраняются автор, название, дата и страницы публикации. Если такого текста пока нет в подборке, исследование завершается вопросом о необходимом дополнительном свидетельстве. Учебный пересказ не заменяет исторический документ и не используется для искусственного подтверждения визуального материала.

К письменному источнику предлагаются вопросы: кто сообщает сведения, кому они адресованы, о чём автор мог знать непосредственно, какие слова выражают оценку? Затем ученик выделяет утверждение, относящееся к общей теме, и сопоставляет его со снимком. Совпадение или различие объясняется с учётом жанра и цели создания. Рассказ путешественника, торговая запись и административный отчёт могут освещать разные стороны жизни, поэтому расхождение не всегда означает, что один документ ложен.

Контекст вводится короткой справкой с отдельно указанным источником сведений. Школьникам необходимо знать местоположение города, общий период и условия появления документа. При этом современная карта помогает ориентироваться, но не доказывает исторические границы. Учитель уточняет, какая карта и к какому времени относится. Такое различение предотвращает перенос современных территориальных и социальных категорий на прошлое без объяснения.

Для обучения причинному рассуждению предлагается определить, каких данных не хватает для ответа «Почему торговля была организована таким образом?». Фотография фиксирует видимое состояние, но обычно не раскрывает все причины. Потребуются сведения о путях сообщения, правилах торговли, товарах и участниках обмена. Ученик составляет план поиска из двух-трёх пунктов. Предполагаемые объяснения обозначаются как гипотезы до получения достаточных оснований.

Предлагаемый урок продолжительностью 45 минут включает постановку вопроса и контекст — пять минут; индивидуальное наблюдение — семь; заполнение паспорта — шесть; парное сравнение — десять; обсуждение границ вывода — семь; самостоятельный ответ — семь; рефлексию — три минуты. Распределение служит ориентиром. Доступ к каталогу можно обеспечить через заранее подготовленные карточки, если интернет в классе недоступен.

Учитель моделирует одно действие: показывает, как отличить деталь изображения от предположения. Затем оставляет ученикам другой фрагмент для самостоятельного анализа. Во время парной работы один участник предлагает вывод, второй проверяет, подтверждается ли он документом; после этого роли меняются. Итоговый ответ каждый пишет самостоятельно. Такое завершение помогает увидеть собственное понимание, которое может скрываться за общим ответом группы.

Дифференциация осуществляется через объём поддержки. Учащимся, испытывающим затруднения, предлагаются увеличенный фрагмент, пояснение терминов и вопросы к конкретным деталям. Частичная опора содержит только направления анализа. Для более подготовленных школьников добавляется проверка альтернативного объяснения или зависимость двух свидетельств. Основная задача и требования к обоснованию сохраняются; углубление предполагает сложность рассуждения, а не увеличение однотипной работы.

В многоязычном классе учитель различает понимание содержания и трудность его выражения на русском языке. Короткое устное обсуждение перед письмом и речевые конструкции «это подтверждается…», «сведения ограничены…», «для проверки необходимо…» поддерживают оформление мысли. Неизвестные исторические термины объясняются до анализа. При этом готовая интерпретация не включается в словарь, иначе ученик получает ответ вместо средства самостоятельной работы.

Оценивание строится по действиям, обозначенным в цели. Для итогового ответа предлагаются четыре критерия по шкале от 0 до 2 баллов. Происхождение: 2 — правильно использованы сведения о месте, времени и типе источника, 1 — указана часть сведений, 0 — данные отсутствуют или искажены. Доказательность: 2 — выбраны подходящие основания из двух материалов, 1 — из одного, 0 — основания не связаны с выводом. Рассуждение: 2 — роль оснований объяснена, 1 — связь только обозначена, 0 — детали перечислены без пояснения. Ограничение: 2 — сформулирован предел вывода и способ уточнения, 1 — только предел, 0 — присутствует необоснованное обобщение.

Максимальный результат составляет 8 баллов. Шкала предназначена для формирующей обратной связи и не является готовой нормой перевода в школьную отметку. Отсутствующее в каталоге имя автора не снижает результат, если ученик корректно обозначил неизвестное. Языковое оформление проверяется дополнительно, когда входит в учебную цель. Критерии представляются до работы и применяются только к тем действиям, которые задание действительно позволяет выполнить.

Обратная связь сообщает ближайшее действие: «Ты указал деталь. Объясни, как она поддерживает вывод» или «Этот вывод шире представленных свидетельств. Уточни место и период». После комментария ученик редактирует ответ и отмечает изменение. Полезно сохранять первоначальный вариант: сравнение делает видимым переход от общего впечатления к исторически обоснованному суждению. Учитель оценивает качество объяснения, а не совпадение с единственной заранее заданной фразой.

Проверка переноса проводится на новом источнике сопоставимой сложности. Учащийся самостоятельно определяет происхождение, выбирает доказательство и обозначает ограничение. Результат сравнивается по отдельным критериям с учётом использованной помощи. Для апробации необходимо сохранять сведения о заданиях и условиях выполнения. Наблюдаемая динамика помогает корректировать преподавание, но без специально организованного исследования не доказывает причинную эффективность всей методики.

Развитие исторического мышления целесообразно организовывать через последовательную работу с происхождением документа, его содержанием и возможностями доказательства. Представленная модель связывает исторический вопрос, наблюдение, сопоставление и самостоятельный ответ. Работа с архивными фотографиями показывает, как объяснять прошлое на основании конкретных свидетельств и избегать чрезмерных обобщений.

Практическое применение модели предполагает проверенный подбор материалов, посильный контекст, постепенное сокращение поддержки и обратную связь по понятным критериям. Учитель получает возможность различать затруднения извлечения информации, доказательства и интерпретации. Перспектива дальнейшей работы — апробация заданий на разных темах и типах источников. Основным результатом становится способность школьника объяснить, на чём основано историческое утверждение и какие сведения необходимы для его уточнения.

Список литературы

1.Historical Thinking Project. Primary Source Evidence. — URL: https://www.historical thinking. ca/primary-source-evidence

2.Digital Inquiry Group. Historical Thinking Chart. — URL: https://www.inquiry group.org/history-lessons/historical-thinking-chart

3.Library of Congress. Teacher's Guide: Analyzing Primary Sources. — URL: https://www.loc.gov/static/programs/teachers/getting-started-with-primary-sources/documents/Analyzing_Primary_Sources.pdf

4. Самаркандский базар и его типы. Базарная площадь между трёх медресе : фотография // Library of Congress. — Идентификатор 2002710107. — URL: https://www.loc.gov/pictures/item/2002710107/

ТАРИХИ ДЕРЕККӨЗДЕРМЕН ЖҰМЫС АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАРИХИ ОЙЛАУ ҚАБІЛЕТІН ДАМЫТУ

Аңдатпа. Мақалада 7–9-сынып оқушыларының жазбаша және көрнекі тарихи дереккөздермен жүйелі жұмыс істеу арқылы тарихи ойлау қабілетін дамыту мәселесі қарастырылады. Тарихи сұрақ қою, құжаттың шығу тегін анықтау, мазмұнын талдау, тарихи айғақтарды салыстыру және дәлелді жауап құрастыру кезеңдерін біріктіретін әдістемелік модель ұсынылады. Практикалық бөлімде «Түркістан альбомындағы» Самарқанд қаласына қатысты екі архивтік фотосуретке арналған тапсырмалар, сабақты ұйымдастыру үлгісі, саралап оқыту тәсілдері және қалыптастырушы бағалау критерийлері қамтылған. Әдістемелік әзірлеме теориялық-әдістемелік сипатқа ие және мектеп бағдарламасына бейімдеп, тарихты оқыту тәжірибесінде сынақтан өткізуге арналған.

Түйін сөздер: тарихты оқыту, тарихи ойлау, тарихи дереккөз, көрнекі құжат, сыни талдау, дәлелді пікір, қалыптастырушы бағалау.

DEVELOPING STUDENTS' HISTORICAL THINKING THROUGH WORKING WITH HISTORICAL SOURCES

Abstract. The article examines the development of historical thinking among students in Grades 7–9 through systematic work with written and visual historical sources. It proposes a methodological model that integrates formulating historical questions, establishing the provenance of documents, analyzing their content, comparing historical evidence, and constructing evidence-based responses. The practical section includes tasks based on two archival photographs of Samarkand from the Turkestan Album, a sample lesson structure, differentiation strategies, and formative assessment criteria. The methodological framework is theoretical and practical in nature and is intended to be adapted to the school curriculum and piloted in history teaching.

Keywords: history teaching, historical thinking, historical source, visual document, critical analysis, argumentation, formative assessment.

Рысқали Айнұр Шалқарбекқызы
Учитель русского языка и литературы
Кандыагашская городская общеобразовательная средняя школа №2
Актюбинская область, Мугалжарский район



ИНТЕГРАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается интеграция языкового анализа и интерпретации художественного текста в преподавании русского языка и литературы в 7–8 классах. Обосновывается методическая последовательность, включающая первичное восприятие произведения, наблюдение над языковыми средствами, объяснение их художественной функции и создание аргументированного высказывания. На материале рассказа А. П. Чехова «Хамелеон» представлены задания по анализу оценочной лексики, речевого поведения персонажа и композиционных повторов. Предлагаются способы дифференциации, модель учебного занятия и критерии формирующего оценивания. Практическая значимость разработки состоит в согласовании предметных задач русского языка и литературы при сохранении специфики каждого учебного предмета.

Ключевые слова: методика преподавания, русский язык, литература, художественный текст, языковой анализ, интерпретация, речевая характеристика, аргументация.

Преподавание русского языка и литературы требует согласования двух взаимосвязанных задач: освоения языковой системы и понимания художественного произведения. Учащийся может правильно определить часть речи или вид предложения, но не объяснить, почему автор использовал именно эту форму. Возможна и обратная ситуация: школьник высказывает впечатление о персонаже, однако не подтверждает его наблюдением над текстом. Для преодоления такого разрыва необходима система заданий, в которой языковое знание становится инструментом интерпретации, а литературное чтение предоставляет материал для осмысленного применения этого знания.

Актуальность интегративного подхода определяется необходимостью развивать доказательную речь учащихся. В школьном анализе важно научить ребёнка различать наблюдение и вывод: сначала установить, что именно выражено в тексте, затем объяснить значение найденной детали и только после этого сформулировать обобщение. Такой порядок позволяет обсуждать разные интерпретации, проверяя их обоснованность. Он также помогает учителю выявить, на каком этапе возникает затруднение: при понимании слова, распознавании языкового средства, установлении смысловой связи или построении ответа.

Цель статьи — разработать методическую модель интеграции языкового анализа и интерпретации художественного текста на уроках русского языка и литературы. Задачи

заключаются в определении теоретических оснований модели, описании последовательности учебных действий, проектировании заданий и критериев оценивания. Используются анализ научно-методических источников, сопоставление языковых и литературных задач, дидактическое моделирование. Предлагаемая разработка имеет теоретико-методический характер и ориентирована на последующую апробацию в школьной практике.

Практическая значимость состоит в возможности организовать работу с одним произведением на нескольких взаимосвязанных занятиях. При этом интеграция не предполагает обязательного объединения двух уроков в один. На уроке русского языка может подробно изучаться оценочная лексика или синтаксис диалога, а на уроке литературы — функция этих средств в создании характера и развитии конфликта. Согласование обеспечивается общей проблемой и последовательностью заданий, а не механическим повторением материала.

Филологический анализ предполагает рассмотрение текста как целостного объекта, в котором организация языковых средств соотносится с содержанием и условиями коммуникации. В пособии Н. С. Болотновой различные виды анализа представлены как составляющие комплексного филологического исследования с учётом культурно-исторического контекста [1]. Для школьной методики это положение задаёт принцип отбора: исследуется не максимально возможное число признаков, а те особенности текста, которые помогают решить конкретную интерпретационную задачу.

В настоящей статье языковой анализ понимается как выявление и объяснение лексических, грамматических и стилистических особенностей фрагмента. Интерпретация обозначает аргументированное построение смысла произведения с опорой на его детали и связи. Эти действия имеют разные задачи, но могут составлять единую последовательность. Например, определение эмоционально-оценочного слова становится содержательным наблюдением, когда ученик объясняет, чью позицию оно выражает, как соотносится с ситуацией и какое отношение вызывает у читателя.

Методически значима технология развития критического мышления через чтение и письмо, описанная С. И. Заир-Бек и И. В. Муштавинской. Её базовая модель включает вызов, осмысление содержания и рефлексию [2]. В предлагаемой разработке эта логика реализуется через первоначальную гипотезу о персонаже, проверку гипотезы по языковым деталям и письменное уточнение вывода. Учитель не сообщает итоговую характеристику до анализа, а организует поиск оснований, позволяющих ученику самостоятельно пересмотреть первое впечатление.

Рекомендации Education Endowment Foundation по развитию грамотности в средней школе связывают чтение, письмо, устное обсуждение и словарную работу с особенностями учебного предмета [3]. Для преподавания русского языка и литературы это означает необходимость обучать специфическим действиям: объяснять функцию детали, различать голос персонажа и повествователя, строить литературный тезис и соотносить его с примером. Общие речевые умения приобретают предметное содержание в ходе анализа произведения.

Интеграция должна сохранять эстетическую природу литературы. Перечень эпитетов, сравнений или разговорных слов не заменяет понимания образа. В то же время эмоциональный отклик не освобождает от внимательного чтения. Учитель связывает непосредственное впечатление с проверяемым наблюдением: «Какая реплика заставила вас изменить отношение к герою?» Ответ требует возвращения к тексту, но оставляет возможность разных читательских реакций. Художественный смысл раскрывается через отношения деталей, а не через поиск единственного готового определения.

Предлагаемая модель включает четыре этапа: восприятие, языковое наблюдение, функциональное объяснение и речевое применение. На первом этапе учащиеся читают произведение целиком и формулируют первоначальное понимание конфликта. На втором выделяют средства, важные для поставленного вопроса. На третьем объясняют их роль в развитии сюжета и характеристике персонажа. На четвёртом создают собственный

аналитический ответ и редактируют его по критериям. Возвращение к предыдущим этапам допускается, если найденная деталь противоречит первоначальному выводу.

Отбор произведения определяется учебной задачей и подготовкой класса. Для анализа речевого поведения удобны небольшие рассказы с диалогом, изменением ситуации и выразительной лексикой. Объём должен позволять учащимся самостоятельно перечитывать ключевые эпизоды. Если художественный материал содержит незнакомые реалии, учитель заранее объясняет только то, без чего невозможно понять действие. Исторический комментарий поддерживает чтение, но не подменяет интерпретацию готовой моральной оценкой.

На этапе восприятия педагог предлагает проблемный вопрос, допускающий проверку: «От чего зависит оценка события, которую даёт персонаж?» Перед обсуждением каждый ученик записывает короткий ответ. Это позволяет сохранить индивидуальную позицию и избежать ситуации, когда последующие высказывания воспроизводят первую реплику активного участника. Затем класс уточняет, какие эпизоды необходимо сопоставить. Пересказ используется лишь для восстановления последовательности, необходимой для анализа.

Языковое наблюдение организуется вокруг ограниченного числа признаков. На одном занятии достаточно рассмотреть оценочную лексику и обращения; на другом — особенности вопросов, приказов и повторяющихся конструкций. К каждому наблюдению добавляется функциональный вопрос: «Как изменится отношение говорящего, если заменить это слово нейтральным?» Само определение термина ещё не завершает задание. Ученик должен объяснить, что языковая форма делает в конкретной ситуации общения.

На этапе функционального объяснения учащиеся связывают деталь с соседними репликами, действием и композицией. Учитель предлагает рабочую формулу: «В этом эпизоде герой использует…; это выражает…; сопоставление с другим эпизодом показывает…». Формула служит временной опорой, а не обязательным шаблоном каждого ответа. По мере освоения анализа школьник самостоятельно выбирает порядок рассуждения и уточняет тезис, если доказательства не поддерживают слишком широкое обобщение.

Речевое применение включает письменный аналитический абзац, устное объяснение или редакторское задание. Продукт должен иметь адресата и цель: объяснить однокласснику смысл заглавия, доказать изменение отношения героя, опровергнуть неточную характеристику. При этом творческая работа сохраняет связь с прочитанным: после составления диалога ученик объясняет, какие речевые признаки позволяют узнать заданный характер. Такая дополнительная аргументация отличает учебное преобразование от свободной фантазии на похожую тему.

Рассказ А. П. Чехова «Хамелеон» позволяет сопоставить языковую форму реплик и изменение позиции персонажа [4]. Центральная учебная проблема формулируется так: «Почему оценка собаки и Хрюкина меняется при появлении сведений о возможном владельце?» Школьникам предлагается восстановить последовательность сообщений о принадлежности животного и соотнести каждое сообщение с реакцией Очумелова. Важно отделить информацию, сообщаемую участниками сцены, от факта, окончательно установленного к концу рассказа.

Первое задание — составить последовательность смысловых поворотов. Учащиеся отмечают первоначальное требование наказания, предположение о генеральской собаке, опровержение этого предположения, новое сомнение и сообщение о собаке генералова брата. Для каждого поворота выбирается короткая реплика Очумелова. Задание направлено на установление композиционной закономерности: один и тот же предмет получает меняющуюся оценку в зависимости от предполагаемого социального положения его владельца.

Второе задание — сопоставить выражения «бродячий скот», «нежная тварь» и «шустрая такая». Ученик определяет различие оценок и объясняет, почему их нельзя рассматривать изолированно от ситуации. Ожидаемый вывод: меняется не собака, а речевое отношение Очумелова. Педагог предлагает проверить этот вывод по соседним репликам и поступкам.

Лексический анализ тем самым становится доказательством характеристики героя, а не самостоятельным перечислением слов.

Третье задание связано с различением голосов в произведении. Учащиеся находят оценку собаки в речи Очумелова и сопоставляют её с повествовательной деталью о выражении тоски и ужаса в глазах щенка. Вопрос формулируется следующим образом: «Можно ли считать каждую отрицательную характеристику в реплике героя выражением авторской позиции?» Ответ должен разграничивать высказывание персонажа и способ организации рассказа. Это предупреждает распространённое смешение субъекта речи и автора произведения.

Четвёртое задание — объяснить функцию приказов «Не рассуждать!» и «Немедля!». Учащиеся рассматривают категоричность речи, затем проверяют, соответствует ли ей устойчивость решений Очумелова. Контраст между властной интонацией и зависимостью оценки от чужих сообщений даёт основание для интерпретации характера. При анализе синтаксиса требуется точность: однословное высказывание не следует автоматически называть неполным предложением; обсуждается его значение в контексте и связь с предшествующей репликой.

Пятое задание — исследовать повторяющиеся просьбы снять и надеть пальто. Сначала ученик устанавливает, после каких сообщений появляются эти просьбы. Затем объясняет, как повтор соотносится с изменениями поведения героя. Возможная интерпретация связывает деталь с тревожной реакцией Очумелова и композиционной организацией сцены. Учитель принимает её как обоснованное читательское объяснение, если школьник показывает конкретную связь эпизодов, а не выдаёт предполагаемое внутреннее состояние персонажа за прямо названный факт.

Итоговый вопрос: «Как речь Очумелова помогает понять переносный смысл заглавия?» Учащийся формулирует тезис, приводит два наблюдения и объясняет их связь. Пример возможного ответа: Очумелов меняет оценки, приспосабливаясь к сведениям о статусе владельца собаки; резкая лексика сменяется благожелательной, а сочувствие к Хрюкину — обвинением; поэтому заглавие указывает на изменчивость позиции героя. При оценивании существенны логика и текстовое основание, а не буквальное совпадение с этим образцом.

Описанный комплекс рассчитан на последовательную работу в двух уроках по 45 минут. На литературном занятии 8 минут отводятся первичному впечатлению и постановке проблемы, 12 — восстановлению смысловых поворотов, 15 — анализу реплик и повторов, 7 — индивидуальному ответу, 3 — рефлексии. Если произведение не прочитано заранее, часть заданий переносится на следующее занятие. Учителю важно сохранить время самостоятельного письма, поскольку устное обсуждение не показывает качества ответа каждого школьника.

На уроке русского языка работа сосредоточивается на лексике и синтаксисе выбранных эпизодов. Первые 10 минут посвящаются актуализации понятий и анализу одного образца, следующие 15 — заданиям на сопоставление и замену слов, 10 — редакторской работе, 7 — созданию собственного абзаца, 3 — самопроверке. Это ориентировочное распределение; число примеров сокращается, если классу требуется дополнительное объяснение языкового явления. Предметное правило изучается полноценно, а произведение используется для применения и проверки понимания.

Задание на речевую замену предлагает преобразовать оценочную реплику в нейтральное сообщение, сохранив её фактическое содержание. После выполнения школьник объясняет, что исчезло: эмоциональность, давление на адресата, выражение пренебрежения или расположения. Необходимо подчеркнуть, что изменённая реплика является учебной переработкой, а не цитатой из произведения. Сопоставление исходной и преобразованной форм помогает увидеть, как выбор слова влияет на восприятие говорящего.

Редакторское упражнение строится на специально составленном неточном ответе: «Очумелов добрый, потому что он отпускает собаку. Автор показывает, что нужно любить

животных». Учащиеся выявляют односторонность аргумента, необоснованное приписывание автору прямой мысли и отсутствие сопоставления эпизодов. Затем переписывают ответ, добавляя противоречащую первоначальному тезису деталь. Редактирование направлено на качество доказательства, а не только на исправление орфографических ошибок.

Для самостоятельного письма предлагается объём 100–130 слов. Условие требует ясного тезиса, двух текстовых наблюдений, объяснения их функций и вывода. Цитирование может быть кратким; допустим точный пересказ эпизода. Учитель показывает различие между примером и аргументом: названная реплика становится доказательством после объяснения, почему она поддерживает тезис. В финальной версии школьник проверяет, не повторяет ли вывод начало ответа и не содержит ли утверждений, выходящих за пределы рассмотренных оснований.

Дифференциация предполагает сохранение общей проблемы при изменении степени самостоятельности. Для учащихся, которым трудно выбрать материал, предлагаются два заранее обозначенных эпизода и вопросы к ним. Более подготовленные школьники самостоятельно находят контрастные реплики. Дополнительный уровень включает сопоставление двух интерпретаций, одна из которых объясняет героя только страхом, а другая — зависимостью оценки от социального статуса. Ученик определяет, какое объяснение точнее охватывает наблюдения, и указывает границы своего вывода.

В многоязычном классе языковая поддержка включает объяснение исторических обращений, разговорных форм и устаревших слов. Значение уточняется по контексту и, при необходимости, по словарю. Устное обсуждение перед письмом помогает подготовить формулировку, однако не должно давать готовый полный ответ. Учитель различает содержательную ошибку и трудность русского речевого оформления. Верно замеченный контраст реплик можно поддержать словесной опорой, сохраняя самостоятельность интерпретации.

Оценивание письменного ответа строится по четырём критериям, каждый из которых имеет три уровня. По точности наблюдения выставляются 2 балла, если языковые особенности определены верно; 1 — если есть отдельная неточность; 0 — если наблюдение отсутствует или искажено. По функциональному объяснению: 2 — роль средства раскрыта в ситуации, 1 — эффект назван без пояснения, 0 — средство только перечислено. По аргументации: 2 — тезис подтверждён связанными примерами, 1 — связь частична, 0 — оснований нет. По речевой связности: 2 — рассуждение логично и понятно, 1 — отдельные нарушения мешают чтению, 0 — ход мысли неясен.

Максимум составляет 8 баллов. Шкала используется для диагностики небольшого аналитического ответа и не подменяет школьные правила выставления отметок. На уроке русского языка правильность орфографии и пунктуации оценивается дополнительно в соответствии с целью задания. На уроке литературы недостаток оформления не должен скрывать содержательно верное наблюдение; вместе с тем языковая неточность, искажающая смысл, требует исправления. Раздельная фиксация результатов помогает выбрать конкретное последующее упражнение.

Рекомендации Education Endowment Foundation по обратной связи подчёркивают необходимость определить учебную цель, выявить затруднение и предусмотреть использование комментария самим учащимся [5]. В предлагаемой модели учитель выделяет одно действие для доработки: «Ты привёл две реплики, но пока не объяснил, что изменилось в отношении героя». После комментария ученик добавляет пояснение и проверяет его по тексту. Наличие редакции становится наблюдаемым результатом обратной связи.

Самооценка завершается тремя вопросами: «Какое языковое наблюдение поддерживает мой тезис?», «Объяснил ли я его функцию?», «Какую формулировку я изменил и почему?» Для последующей проверки переноса учитель выбирает новый небольшой текст с речевой характеристикой персонажа и предлагает сходное задание без прежних подсказок. Сопоставление ответов позволяет увидеть индивидуальные изменения. Для вывода об

эффективности всей методики необходима отдельная апробация с сопоставимыми условиями и заранее определёнными показателями.

Интеграция языкового анализа и интерпретации художественного текста позволяет связать освоение русского языка с пониманием литературного произведения. Методическая ценность подхода заключается в последовательном переходе от наблюдения над формой к объяснению её функции и доказательному высказыванию. Предложенная модель сохраняет предметную специфику: языковые понятия получают содержательное применение, а литературный анализ опирается на точное чтение.

На материале рассказа «Хамелеон» показаны возможности работы с оценочной лексикой, категоричностью реплик и композиционными повторами. Задания могут адаптироваться к другим произведениям при условии соответствия выбранных средств учебной проблеме. Практическое использование модели требует постепенного сокращения опор, индивидуального письма и времени для редактирования. Перспективой дальнейшей работы является анализ того, насколько самостоятельно учащиеся объясняют языковые детали и используют их при интерпретации нового текста.

Список литературы

1. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учебное пособие / Н. С. Болотнова. — 8-е изд., стер. — Москва : ФЛИНТА, 2025. — 520 с.

2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — 2-е изд., дораб. — Москва : Просвещение, 2011. — 223 с.

3. Education Endowment Foundation. Improving Literacy in Secondary Schools : guidance report. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks3-ks4

4. Чехов, А. П. Хамелеон / А. П. Чехов // Библиотека Алексея Комарова. — URL: https://ilibrary.ru/text/463/p.1/index.html (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный.

5. Education Endowment Foundation. Teacher Feedback to Improve Pupil Learning : guidance report. — 2021. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback

ОРЫС ТІЛІ МЕН ӘДЕБИЕТІ САБАҚТАРЫНДА КӨРКЕМ МӘТІНДІ ТІЛДІК ТАЛДАУ МЕН ИНТЕРПРЕТАЦИЯЛАУДЫ КІРІКТІРУ

Аңдатпа. Мақалада 7–8-сыныптарда орыс тілі мен әдебиетін оқыту барысында көркем мәтінді тілдік талдау мен интерпретациялауды кіріктіру мәселесі қарастырылады. Шығарманы алғашқы қабылдаудан, тілдік құралдарды бақылаудан, олардың көркемдік қызметін түсіндіруден және дәлелді пікір қалыптастырудан тұратын әдістемелік жұмыс жүйесі негізделеді. А. П. Чеховтың «Хамелеон» әңгімесі негізінде бағалауыш лексиканы, кейіпкерлердің сөйлеу әрекетін және композициялық қайталауларды талдауға арналған тапсырмалар ұсынылады. Сонымен қатар саралап оқыту тәсілдері, оқу сабағының үлгісі және қалыптастырушы бағалау критерийлері беріледі. Әдістемелік әзірлеменің практикалық маңыздылығы әр пәннің өзіндік ерекшелігін сақтай отырып, орыс тілі мен әдебиеті пәндеріндегі оқу міндеттерін өзара үйлестірумен айқындалады.

Түйін сөздер: оқыту әдістемесі, орыс тілі, әдебиет, көркем мәтін, тілдік талдау, интерпретациялау, кейіпкердің сөйлеу ерекшелігі, дәлелді пікір.

Сактаганова Самал Рахметкалиевна
Учитель русского языка и литературы
Кандыагашская городская общеобразовательная средняя школа №2
Актюбинская область, Мугалжарский район



ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье раскрываются методические возможности проектных заданий в развитии устной и письменной речи обучающихся 7–8 классов на уроках русского языка и литературы. Предлагается модель краткосрочного учебного проекта, объединяющая проблемное чтение, отбор текстовых доказательств, обсуждение, создание речевого продукта и его редактирование. На материале рассказа А. И. Куприна «Чудесный доктор» описан проект по подготовке читательского путеводителя. Представлены задания для отдельных этапов, способы организации групповой работы, дифференциации и индивидуального оценивания. Методический результат заключается в согласовании коммуникативной цели проекта с предметными действиями учащихся. Разработка может использоваться при планировании взаимосвязанных уроков русского языка и литературы.

Ключевые слова: проектные задания, русский язык, литература, развитие речи, учебный проект, читательский путеводитель, аргументация, редактирование.

Развитие речи на уроках русского языка и литературы предполагает обучение школьника выбору содержания, построению высказывания и его изменению в соответствии с целью общения. В учебной практике возникает задача придать письменной и устной работе понятный смысл: для кого создаётся текст, какой вопрос он помогает решить и каким требованиям должен соответствовать. Проектное задание позволяет организовать такую ситуацию, если итоговый продукт требует самостоятельного чтения, отбора информации, аргументации и редакторских решений.

Актуальность темы связана с необходимостью соединить предметные знания с коммуникативной деятельностью. При изучении литературы учащиеся осваивают анализ образа, конфликта и композиции; на уроке русского языка учатся выражать причинные отношения, обеспечивать связность текста и соблюдать речевые нормы. Проект может объединить эти действия вокруг общего вопроса. Однако наличие красивой презентации само по себе не свидетельствует о развитии речи: содержательный результат определяется тем, какие решения принимал ученик и насколько обоснованно он их объясняет.

Цель статьи — описать методику использования проектных заданий для развития устной и письменной речи в 7–8 классах. Задачи включают определение принципов проектирования, разработку краткосрочного проекта по литературному произведению, описание речевых

упражнений и критериев оценивания. Используются анализ методических источников, дидактическое моделирование и проектирование учебных материалов. Статья представляет теоретико-методическую разработку; предлагаемые задания предназначены для апробации и корректировки с учётом подготовки конкретного класса.

Практическая значимость состоит в возможности организовать последовательную работу над небольшим продуктом в пределах трёх занятий. Объём и формат заранее ограничиваются, чтобы основное время было посвящено чтению, обсуждению и письму. Разработка предполагает доступность обычных бумажных материалов и допускает цифровое оформление по выбору учителя. Её применение не требует специальной платформы: предметные действия остаются одинаковыми при создании печатного путеводителя или его электронной версии.

В модели PBLWorks проектирование учебного проекта связывается с содержательной проблемой, исследовательским поиском, значимостью задачи, выбором учащихся, рефлексией, обратной связью и доработкой продукта [1]. Для школьного преподавания существенно, что продукт возникает в результате решения проблемы и не исчерпывается оформлением заранее сообщённой информации. В данной статье используются отдельные принципы этой модели для краткосрочных проектных заданий. Описанный цикл не предполагает обязательного воспроизведения всех элементов полноценного проектного обучения, включая представление результата аудитории за пределами класса.

Проектное задание понимается здесь как учебная задача, предусматривающая создание речевого продукта для определённого адресата через последовательность самостоятельных и совместных действий. Его отличие от обычного доклада заключается в необходимости выбрать способ ответа на проблемный вопрос, обосновать подбор материала и изменить первоначальную версию после проверки. Самостоятельность имеет педагогические границы: учитель задаёт цель, доступные источники и критерии, а учащиеся принимают решения о содержании, структуре и формулировках.

Рекомендации Education Endowment Foundation по развитию грамотности в средней школе подчёркивают взаимосвязь чтения, письма, словарной работы и организованного обсуждения [2]. В проекте эти виды деятельности целесообразно соединять в единую последовательность. Чтение предоставляет основания, устное обсуждение помогает проверить объяснение, письменная работа фиксирует его, а редактирование уточняет логику и языковую форму. Это методическое решение требует специального планирования: распределение учащихся по группам ещё не обеспечивает содержательного речевого взаимодействия.

Обзор подходов к развитию устной речи рассматривает говорение и слушание как взаимосвязанные стороны учебного взаимодействия [3]. Поэтому проектная дискуссия должна включать не только выступление, но и уточнение позиции собеседника, вопрос к его аргументу и ответ на замечание. Для данного проекта предлагается правило: перед возражением ученик кратко передаёт смысл услышанного тезиса. Такое упражнение позволяет учителю наблюдать понимание чужого высказывания и предотвращает подмену обсуждения последовательностью несвязанных монологов.

Рефлексивная организация работы соотносится с логикой вызова, осмысления и рефлексии, описанной С. И. Заир-Бек и И. В. Муштавинской [4]. Первоначальный ответ фиксируется до подробного анализа, затем проверяется по произведению и уточняется в итоговом продукте. В проекте важно сохранять следы этой работы: предварительный план, выбранные доказательства и отредактированный фрагмент. Они показывают процесс принятия решений и дают основание обсуждать индивидуальный вклад учащегося.

Первый принцип — соответствие продукта предметной цели. Если задача состоит в развитии аргументации, путеводитель должен содержать тезис и объяснение текстовых оснований. Если изучаются средства связности, в требования включается логическая организация абзацев и точность переходов. Учитель заранее определяет, какие знания

понадобятся, и при необходимости проводит короткое объяснение. Проектная работа не заменяет обучение языковому правилу, а создаёт ситуацию его осмысленного применения.

Второй принцип — адресность. Школьники готовят путеводитель для сверстника, который прочитал рассказ, но испытывает затруднения при его обсуждении. Такая аудитория нуждается в понятном объяснении и вопросах, помогающих вернуться к тексту. Поэтому продукт не должен превращаться в подробный пересказ или в набор терминов без пояснений. Учащийся проверяет каждую часть: какую трудность читателя она разрешает и достаточно ли ясна для выбранного адресата.

Третий принцип — ограниченный выбор. Группа самостоятельно выбирает заглавие раздела, порядок аргументов и способ предъявления материала, но соблюдает общий объём и обязательные элементы. Неограниченная свобода формата может увеличить затраты времени на оформление и затруднить оценивание. Для начального опыта достаточно двух вариантов: двухстраничный бумажный путеводитель или электронный документ такого же объёма. Дополнительные рисунки допускаются, если помогают понять связь эпизодов и сопровождаются пояснением.

Четвёртый принцип — наблюдаемая самостоятельность. Каждый участник выполняет отдельный содержательный фрагмент, участвует в обсуждении и пишет краткий индивидуальный ответ после представления проекта. Коллективный продукт позволяет увидеть качество совместного решения, но не заменяет проверки личного понимания. Ответственность за результат распределяется по действиям, а не по престижности роли: поиск доказательства, составление пояснения и редакторская проверка одинаково требуют содержательной работы.

Материалом служит рассказ А. И. Куприна «Чудесный доктор» [5]. Проблемный вопрос формулируется так: «Почему помощь доктора становится для семьи Мерцаловых событием, изменяющим её жизнь?» Итоговый продукт — путеводитель, который объясняет ответ через сопоставление эпизодов и помогает сверстнику самостоятельно проверить предложенное понимание. Изучение произведения сохраняет литературную направленность: обсуждаются контраст, развитие действия, образ доктора и смысл заглавия.

Путеводитель включает четыре содержательные части: постановку проблемы, схему изменения положения семьи, аналитическое объяснение и вопросы читателю. В схеме должно быть три–четыре узловых события, а пояснение объёмом 180–220 слов содержит тезис и два текстовых основания. Группа добавляет три вопроса разных типов: на установление факта, объяснение связи и оценку интерпретации. Завершает документ перечень использованных источников. Основным источником является само произведение; справочные материалы применяются только для уточнения необходимых реалий.

Первое задание связано с контрастом праздничного города и пространства, в котором живёт семья. Учащиеся выбирают по две детали из соответствующих фрагментов и объясняют, что даёт их сопоставление. Возможный вывод касается различия между внешним праздничным изобилием и нуждой Мерцаловых. В путеводитель переносится не перечень описаний, а короткое объяснение функции контраста. Так проект требует преобразования материала: найденные детали должны стать основанием для читательского понимания.

Второе задание — восстановить последовательность помощи доктора. Школьники отмечают выслушивание Мерцалова, посещение семьи, конкретные действия в комнате, передачу средств и последующее указание на продолжение помощи. Затем группа обсуждает, можно ли свести значение поступка только к деньгам. Ожидается аргументированное различение материальной поддержки, профессионального участия и уважительного отношения. Учитель принимает разные акценты, если они соотносятся с эпизодами и не исключают существенные стороны поступка.

Третье задание предлагает сопоставить речевое поведение доктора и людей, к которым семья ранее обращалась за помощью. Учащиеся определяют, какие ответы прекращают общение, а какие позволяют человеку рассказать о своей трудности. Затем объясняют, как

способы слушания и обращения участвуют в создании образа персонажа. Важно не превращать литературный вывод в универсальную оценку всех людей определённой профессии или социального положения: рассматриваются конкретные участники и ситуации рассказа.

Четвёртое задание связано со смыслом заглавия. Группа проверяет два специально предложенных объяснения: «Доктор совершает необъяснимое чудо» и «Чудесным воспринимается результат конкретной человеческой помощи». Учащиеся определяют, какое объяснение точнее соотносится с действиями героя и итоговым рассказом Григория Мерцалова. При обсуждении допускается уточнение обоих вариантов. Задача состоит в разграничении событий произведения и эмоциональной оценки их значения для семьи.

Пятое задание — составить вопросы для будущего читателя. Примеры: «Как семья узнаёт фамилию доктора?», «Почему описание города важно для понимания положения детей?», «Достаточно ли одного денежного подарка для объяснения смысла заглавия?» Группа готовит краткие ориентиры ответа и проверяет, можно ли найти основание в произведении. Вопрос, предполагающий только согласие с авторами проекта, заменяется более открытой формулировкой. Это побуждает школьников учитывать самостоятельность адресата и качество доказательства.

На уроке русского языка проводится упражнение «От события к объяснению». Учащиеся преобразуют перечень действий в связный аналитический абзац. Вначале устанавливают, где необходимы причинные, пояснительные и противительные отношения; затем выбирают подходящие средства связи. Учитель обращает внимание на различие выражений «после этого» и «поэтому»: последовательность событий сама по себе не доказывает причинную зависимость. Выбор союза или вводной конструкции проверяется смыслом, а не стремлением сделать текст внешне сложнее.

Следующее упражнение направлено на устранение неопределённых оценок. Формулировка «Доктор хороший и всем помог» заменяется объяснением, содержащим конкретное действие и его значение. Например, школьник указывает, что герой выслушивает человека и организует помощь семье, после чего связывает эти наблюдения с выбранной характеристикой. Педагог не задаёт единственную обязательную замену. Требование состоит в точности: оценка должна получить основание, а слишком широкое слово «всем» — быть соотнесено с реально описанными событиями.

Редакторская работа включает специально составленный фрагмент: «В городе было весело. Семья была бедной. Доктор дал деньги. Поэтому все трудности исчезли сразу». Учащиеся выявляют разрыв между предложениями, недостаточность объяснения и чрезмерную категоричность заключения. Затем создают новую версию, добавляя контраст, содержание помощи и уточнение последующих изменений. Предложения сохраняют понятность; усложнение синтаксиса оценивается только тогда, когда помогает передать отношения между мыслями.

Устное упражнение «Тезис и уточнение» проводится в парах. Один участник объясняет выбранную деталь за 40–60 секунд, второй задаёт вопрос о её связи с общей проблемой. После ответа партнёры меняются ролями. На следующем этапе каждый кратко пересказывает уточнённый аргумент собеседника. Учитель наблюдает, способен ли школьник понять чужую мысль, отличить вопрос от несогласия и изменить формулировку после обсуждения. Эти действия включаются в подготовку защиты, а не оставляются на момент итогового выступления.

Представление путеводителя занимает до четырёх минут. Группа объясняет решение проблемы, показывает один важный редакторский выбор и отвечает на вопрос класса. Все участники получают короткий содержательный фрагмент выступления. Чтение документа целиком не требуется: устная речь должна отбирать главное для слушателя. После защиты каждый учащийся самостоятельно пишет ответ на новый вопрос, например о том, какая деталь лучше всего подтверждает выбранную характеристику доктора и почему.

Проект реализуется в трёх уроках по 45 минут при предварительном чтении рассказа. Первое занятие включает постановку проблемы и индивидуальный ответ — 8 минут, анализ эпизодов — 15, обсуждение доказательств — 12, планирование продукта — 7, фиксацию дальнейшей задачи — 3 минуты. Учитель проверяет планы до оформления. Если группа ещё не определила тезис или отобрала неподходящие эпизоды, ей предлагается уточнить содержание, чтобы ошибки не закрепились в готовом документе.

Второе занятие посвящается речевой работе: 8 минут — показ преобразования события в объяснение, 15 — подготовка индивидуальных фрагментов, 10 — согласование общей структуры, 9 — взаимная проверка и редакция, 3 — самооценка. Третий урок распределяется между репетицией — 8 минут, представлением проектов и вопросами — 25, индивидуальным письменным заданием — 9, итоговой рефлексией — 3 минуты. При большом числе групп время представления увеличивается за счёт отдельного занятия; подготовка речевого продукта не должна сокращаться ради количества выступлений.

Рабочие группы могут состоять из трёх–четырёх человек. Роли определяются как временные функции: координатор плана, исследователь эпизодов, автор пояснения и редактор. При трёх участниках функции распределяются совместно. На следующем этапе роли меняются, чтобы один ученик не занимался только оформлением, а другой — только содержанием. Каждый сохраняет собственный небольшой черновик; общий текст формируется после обсуждения индивидуальных предложений.

Дифференциация предусматривает разные опоры при общей проблеме. Учащемуся, испытывающему затруднения, предлагаются обозначенные эпизоды, словарь ключевых слов и начало пояснения. Более подготовленный школьник самостоятельно выбирает доказательства и проверяет альтернативное объяснение. В многоязычном классе можно предварительно обсудить незнакомую лексику и устно подготовить сложную фразу. Опора помогает выразить мысль на русском языке, но не должна содержать готовый полный ответ на проектный вопрос.

Оценивание проводится отдельно для общего продукта и индивидуальной работы. Для путеводителя используются четыре критерия с диапазоном 0–2 балла. Содержательная точность: 2 — события переданы без искажений, 1 — есть отдельная неточность, 0 — существенные ошибки. Доказательность: 2 — тезис объяснён через релевантные эпизоды, 1 — связь частична, 0 — основания отсутствуют. Связность: 2 — части образуют последовательное объяснение, 1 — есть логические разрывы, 0 — текст фрагментарен. Адресность: 2 — материал понятен сверстнику и помогает чтению, 1 — отдельные части требуют уточнения, 0 — коммуникативная цель не реализована.

Максимум за продукт составляет 8 баллов. Индивидуальный результат фиксируется дополнительно по самостоятельному фрагменту, устному объяснению и письменному ответу после защиты. Эти данные нельзя автоматически заменять общей оценкой группы. Правописание и пунктуация проверяются в соответствии с предметной целью урока русского языка. Аналитическая шкала служит инструментом обратной связи; перевод результатов в отметку определяется принятой в школе системой оценивания.

Рекомендации Education Endowment Foundation по обратной связи обращают внимание на её связь с учебной целью и на необходимость предусмотреть использование комментариев учащимися [6]. В проекте замечание должно приводить к конкретному действию: добавить объяснение связи эпизода с тезисом, уточнить местоименную отсылку, изменить вопрос или сократить повтор. После доработки ученик показывает исправленное место и объясняет причину изменения. Это позволяет обсуждать результат редакции, а не количество полученных замечаний.

Для наблюдения динамики учитель сопоставляет первоначальный индивидуальный ответ, окончательный фрагмент и выполнение похожего задания на новом тексте. Учитываются точность основания, логика объяснения и самостоятельность формулировки. Увеличение объёма текста или привлекательность оформления не рассматриваются как

достаточные показатели развития речи. Вывод об эффективности модели требует отдельной апробации; представленная система задаёт инструменты для такой проверки, но не содержит результатов проведённого эксперимента.

Проектные задания на уроках русского языка и литературы могут организовать содержательную связь между чтением, устным обсуждением и письмом. Методическим условием является соответствие продукта проблемному вопросу и предметным целям. Читательский путеводитель требует отбора доказательств, объяснения художественных деталей, учёта адресата и редакции текста. Эти действия позволяют рассматривать проект как последовательную речевую работу.

Предложенная модель опирается на ограниченный объём продукта, распределение индивидуальных задач и обязательную доработку после обратной связи. Материал рассказа «Чудесный доктор» показывает, как литературная интерпретация может становиться основой аналитического письменного и устного высказывания. Перспективой дальнейшей работы является апробация модели на других произведениях и проверка самостоятельного переноса освоенных способов объяснения и редактирования.

Список литературы

1. PBLWorks. Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. — URL: https://www.pblworks.org/gold-standard/pbl-project-design

2. Education Endowment Foundation. Improving Literacy in Secondary Schools : guidance report. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks3-ks4

3. Education Endowment Foundation. Oral language interventions // Teaching and Learning Toolkit. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/oral-language-interventions

4. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — 2-е изд., дораб. — Москва : Просвещение, 2011. — 223 с.

5. Куприн, А. И. Чудесный доктор / А. И. Куприн // Библиотека Алексея Комарова. — URL: https://ilibrary.ru/text/1759/p.1/index.html

6. Education Endowment Foundation. Teacher Feedback to Improve Pupil Learning : guidance report. — 2021. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback

Туменбаева Салтанат Тулебаевна
Учитель начальных классов
Кандыагашская городская общеобразовательная средняя школа №2
Актюбинская область, Мугалжарский район



РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАНИЙ

Аннотация. В статье предлагается методика развития читательской самостоятельности учащихся 2–4 классов, объединяющая выбор книги, понимание текста и создание собственного высказывания. Раскрываются условия организации читательской деятельности, способы педагогической поддержки и критерии наблюдения за продвижением школьников. Практическая часть включает задания к произведению «Ветер и солнце» в изложении К. Д. Ушинского, авторский информационный текст, читательскую карточку и пример построения урока. Методический результат состоит в согласовании учебной цели, действий ученика и обратной связи. Разработка предназначена для адаптации и апробации учителями начальных классов.

Ключевые слова: начальная школа, читательская самостоятельность, литературное чтение, понимание текста, выбор книги, речевое развитие, формирующее оценивание.

Читательская самостоятельность младшего школьника проявляется в способности выбирать доступный текст для определённой цели, понимать прочитанное и обращаться к книге за ответом на возникший вопрос. Ребёнок может читать достаточно быстро, но затрудняться при объяснении причин события или выборе произведения для самостоятельного чтения. Поэтому работа учителя начальных классов должна охватывать не только технику чтения, но и способы взаимодействия с текстом и книгой.

Особенность начального обучения заключается в постепенном изменении роли взрослого. Сначала педагог показывает, как рассматривать книгу, проверять предположение и находить подтверждение. Затем школьники выполняют действия совместно, после чего пробуют самостоятельно применить освоенный способ. Читательская самостоятельность формируется в этом переходе: ученик принимает посильное решение и может объяснить, на каком основании оно принято. Одинаковое для всех количество прочитанных страниц не отражает полноту такого результата.

Цель статьи — разработать систему учебных действий и заданий, поддерживающую становление самостоятельного читателя во 2–4 классах. Задачи включают уточнение рабочего понимания читательской самостоятельности, описание педагогических условий, проектирование практических заданий и критериев оценивания. Использованы анализ научно-методических источников и дидактическое моделирование. Статья имеет теоретико-методический характер; собственные экспериментальные данные не приводятся.

Практическая значимость разработки состоит в возможности включить предложенные задания в уроки литературного чтения, русского языка и ознакомления с окружающим миром. Последовательность действий сохраняется при смене материала: определить цель, прочитать, установить смысл, проверить основание и сообщить результат. При этом художественный и информационный тексты требуют разных вопросов и способов ответа, что учитывается в практической части.

В пособии Н. Н. Светловской и Т. С. Пиче-оол обучение чтению связывается с освоением доступного круга книг, выбором интересного собеседника и общением с ним через литературное произведение [1]. Для рассматриваемой задачи существенен выход за пределы отдельного учебного текста. Школьнику необходимо учиться ориентироваться в книге как целом: замечать имя автора, название, иллюстрации и содержание, соотносить их со своей читательской целью.

Рекомендации Institute of Education Sciences для обучения пониманию прочитанного в начальных классах включают явное обучение читательским стратегиям, использование структуры текста, содержательное обсуждение и целенаправленный выбор материала [2]. Эти положения задают основу проектирования учебных действий. Вместе с тем в руководстве рекомендации имеют разную степень исследовательской поддержки; их перечисление не означает одинаковой доказанности каждого отдельного приёма. Учитель соотносит предложенный способ с возрастом детей и конкретным затруднением.

Руководство Education Endowment Foundation по развитию грамотности детей 7–11 лет рассматривает обучение в возрастном диапазоне, близком к рассматриваемым классам, и адресует рекомендации также учащимся, испытывающим трудности чтения [3]. Для нашей разработки важна необходимость учитывать возможности ребёнка при выборе материала и помощи. Зарубежные рекомендации используются как методические ориентиры; они не заменяют действующую школьную программу и требования к языку обучения.

В статье читательская самостоятельность рассматривается через четыре наблюдаемых действия: обоснованный выбор, понимание, проверку и представление результата. Выбор предполагает соответствие книги цели и возможностям ребёнка. Понимание включает установление последовательности и причин событий, а также объяснение существенной информации. Проверка означает возвращение к тексту при сомнении. Представление результата выражается в пересказе, ответе, рекомендации или коротком отзыве для конкретного слушателя.

Такое определение не отождествляет самостоятельность с отсутствием помощи. Ученик может пользоваться словарём или перечитывать вместе с учителем трудный фрагмент, сохраняя собственное решение. Однако готовый ответ, который ребёнок воспроизводит без понимания, не показывает освоения действия. Поэтому педагогическая поддержка направляется на способ работы: где искать информацию, как сопоставить предложения, каким вопросом проверить вывод.

Первое условие — доступность разнообразных книг и текстов. Небольшая классная подборка может включать рассказы, сказки, стихи и познавательные материалы. Важна возможность рассматривать книги до выбора, а не получать название только в виде домашнего задания. Учитель обеспечивает доступ через школьную библиотеку, классный фонд и разрешённые электронные ресурсы. Покупка книги семьёй не становится обязательным условием выполнения работы.

Второе условие — содержательная цель чтения. Вместо общего поручения «прочитай внимательно» предлагается конкретная задача: выяснить, почему персонаж изменил решение, найти способ ухода за растением или выбрать текст для чтения младшему ребёнку. Цель обсуждается перед началом работы и проверяется после неё. Она помогает школьнику отличать нужную информацию от интересной, но не относящейся к вопросу детали.

Третье условие — показ читательского действия. Учитель озвучивает небольшой фрагмент собственного рассуждения: «В заглавии названы два героя. Предположу, что они

будут действовать по-разному. После чтения проверю, к чему привели их действия». Демонстрация должна быть короткой и оставлять детям собственную задачу. Если педагог заранее объясняет все события и выводы, чтение превращается в подтверждение уже полученного ответа.

Четвёртое условие — безопасное обсуждение разных предположений. Ошибочное предположение до чтения является рабочей гипотезой, которую можно уточнить. После чтения интерпретация должна опираться на текст. Педагог спрашивает: «Какие слова помогли тебе так подумать?» Такой вопрос побуждает проверять основание, сохраняя право на собственное впечатление. Сравнение количества книг и скорости чтения перед всем классом для этой цели не требуется.

Пятое условие — постепенное уменьшение опор. Во втором классе можно использовать рисунки последовательности, вопросы к отдельным фрагментам и устное объяснение. В третьем классе опора сокращается до плана и начала аргумента. В четвёртом классе школьники самостоятельно формулируют вопрос и выбирают способ сообщения. Эта последовательность служит ориентиром: объём поддержки определяется актуальным умением, а не только номером класса.

Для практической работы предлагается произведение «Ветер и солнце» в изложении К. Д. Ушинского. В нём Ветер и Солнце спорят о силе и пытаются добиться того, чтобы путешественник снял плащ. Напор Ветра заставляет путника укутаться крепче, а тепло Солнца побуждает снять плащ добровольно [4]. Небольшой объём и ясное сопоставление действий делают текст удобным для наблюдения над причиной и результатом.

До чтения ученики рассматривают название и отвечают: «О чём могут спорить Ветер и Солнце?» Предположения фиксируются устно или одной фразой. Затем ставится общая задача: установить, почему попытки героев дали разные результаты. Учитель уточняет значения слов «путешественник», «плащ», «седло», если без них детям трудно представить ситуацию. Словарное объяснение не включает готового ответа на основной вопрос.

После первого чтения школьники восстанавливают последовательность: спор, действия Ветра, действия Солнца, завершение. Во втором классе можно расположить четыре сюжетные картинки и назвать изображённые события. В третьем и четвёртом классах дети формулируют краткий план. Важно показать, что пункт плана обозначает событие, а не повторяет случайное предложение из текста. Затем каждый ученик пересказывает один фрагмент, соблюдая причинную связь.

Следующее задание требует найти подтверждение: «Что сделал путешественник, когда Ветер усилил напор? Что изменилось после появления Солнца?» Ответ сначала строится на действиях путника. Затем дети сопоставляют способы воздействия героев и формулируют вывод. Опора может иметь вид: «Ветер пытался… Поэтому путешественник… Солнце… И тогда…». Более подготовленные читатели объясняют, почему физическая сила в данном случае не привела к желаемому результату.

Для развития самостоятельного вопроса предлагается выбрать, на что текст позволяет ответить. Вопрос «Почему путник крепче закутался?» имеет основание в событиях. Вопрос «Сколько лет путешественнику?» такого основания не имеет. Ученики составляют собственный вопрос и показывают фрагмент, помогающий ответить. Различение устанавливаемого и неизвестного учит не подменять понимание произвольным домысливанием.

Творческая работа следует после анализа. Ребёнок пишет три-четыре предложения от имени путешественника или устно объясняет, что помогло ему почувствовать себя лучше. Педагог проверяет, сохранились ли основные события и их причины. Воображаемые детали допустимы в специально обозначенном творческом задании, но при ответе по тексту их необходимо отделять от сведений автора. Завершает работу рекомендация: кому можно прочитать это произведение и какой вопрос обсудить после чтения.

Для переноса способа предлагается авторский учебный текст «Зачем рыхлят почву». «После полива поверхность земли в горшке иногда покрывается плотной коркой. Через неё воздуху труднее проникать к корням. Осторожное рыхление помогает разрушить корку. Землю рыхлят неглубоко, чтобы не повредить корни. В классе уход за растениями выполняют по инструкции учителя». Текст предназначен для чтения и обсуждения; практическое действие организует педагог с учётом конкретного растения.

Первое задание проверяет извлечение информации: «Когда может появиться корка? Почему землю рыхлят неглубоко?» Ученик находит соответствующие предложения и объясняет их своими словами. Во втором задании требуется установить причинную цепочку: плотная корка — затруднённый доступ воздуха — необходимость осторожного рыхления. Если ребёнок только повторяет первое предложение, учитель предлагает соотнести его со следующим и уточнить, что именно связано причинно.

Третье задание предполагает создание понятной инструкции для одноклассника. В ней должны быть цель, осторожный способ действия и указание следовать объяснению учителя. Школьники сравнивают два варианта: «Рыхли глубже, так лучше» и «Рыхли неглубоко, чтобы не повредить корни». Необходимо выбрать вариант, соответствующий тексту, и показать основание. Проверяется понимание прочитанного, поэтому предметные сведения, не представленные в материале, не требуются.

Сопоставление двух текстов помогает увидеть различие читательских задач. В художественном произведении ученики объясняют поведение и образный смысл сопоставления. В информационном тексте устанавливают причину и формулируют практическое сообщение. Общим остаётся способ проверки: вернуться к нужному фрагменту и объяснить его связь с ответом. На следующем занятии для самостоятельной работы выбирается новый материал сопоставимой сложности.

Для формирования опыта выбора организуется короткая встреча с книгами. Учитель выставляет несколько доступных изданий и предлагает цель: найти рассказ для чтения младшему школьнику или познавательный текст, отвечающий на собственный вопрос. Дети рассматривают обложку, титульный лист и содержание, читают небольшой фрагмент. После выбора объясняют, что помогло принять решение. Иллюстрация может заинтересовать, но предположение о содержании проверяется по тексту.

Методическим инструментом служит читательская карточка с пятью полями: «Автор и название», «Зачем я выбрал книгу», «Что я понял», «Какой пример это подтверждает», «Что хочу прочитать дальше». Карточка заполняется кратко и не превращается в большой письменный отчёт. Во втором классе допустим рисунок с устным комментарием; в третьем — несколько предложений; в четвёртом — небольшой связный отзыв. Содержание полей сохраняет направление работы при изменении формы ответа.

Рекомендация книги обсуждается в паре. Один ученик называет читательскую цель, другой показывает, чем выбранное издание может быть полезно или интересно. Затем слушатель задаёт уточняющий вопрос. Обмен способствует содержательному общению о чтении, если дети опираются на знакомый текст. Общая оценка «книга хорошая» уточняется через событие, тему, вопрос или особенность героя. Полный пересказ при рекомендации не обязателен.

Домашняя работа может включать небольшой фрагмент по выбору и подготовку одного вопроса для класса. Родителям предлагается слушать объяснение и спрашивать об основании ответа. Готовое сочинение взрослого не даёт учителю увидеть работу ребёнка. Если дома нет подходящей книги, материал предоставляется школой. Периодический обмен рекомендациями формирует доступный круг чтения без обязательного соревнования по объёму прочитанного.

Пример урока продолжительностью 40 минут строится следующим образом: постановка цели и обсуждение заглавия — пять минут; чтение и словарные уточнения — восемь; восстановление событий — шесть; работа с доказательствами в парах — восемь;

самостоятельный ответ — восемь; читательская рекомендация и рефлексия — пять минут. Распределение является ориентиром. При недостаточной беглости часть текста читает педагог, а самостоятельное чтение сосредоточивается на доступном фрагменте.

Дифференциация касается объёма опоры. Одному ребёнку предлагается выделенный абзац и вопрос, другому — только вопрос, третьему — сравнение двух объяснений. Основная цель остаётся общей: установить связь между событием и выводом. В паре роли меняются: сначала один объясняет, другой проверяет по тексту, затем наоборот. Учитель наблюдает, кто выбирает основание самостоятельно и кому нужен показ, не закрепляя за детьми постоянные роли.

Рекомендации Education Endowment Foundation подчёркивают значение содержательной обратной связи, направленной на продвижение к учебной цели [5]. В предлагаемой системе комментарий указывает ближайшее действие. Например: «Ты верно назвал результат. Найди предложение, объясняющее его причину». После комментария ребёнку даётся возможность исправить ответ. Без такого действия замечание остаётся внешней оценкой и не показывает, понял ли ученик способ улучшения.

Для наблюдения предлагаются четыре критерия по шкале от 0 до 2 баллов.

Выбор: 2 — книга соответствует цели и выбор объяснён, 1 — соответствие установлено с помощью, 0 — цель и выбор не связаны.

Понимание: 2 — существенные события и причины переданы верно, 1 — ответ частичен, 0 — смысл искажён.

Доказательство: 2 — выбран подходящий фрагмент и объяснена его роль, 1 — пример приведён без пояснения, 0 — основания нет.

Представление: 2 — сообщение последовательно и понятно, 1 — необходимы уточнения, 0 — смысл сообщения неясен.

Критерии применяются к заданиям, в которых соответствующие действия действительно проверяются. Максимум полного комплекса составляет 8 баллов; при исключении критерия максимум пересчитывается. Шкала предназначена для формирующей обратной связи и не является готовой нормой перевода в отметку. Грамотность письменного оформления оценивается отдельно, когда входит в цель работы. Использованные опоры фиксируются рядом с результатом, чтобы различать качество ответа и самостоятельность его получения.

Для проверки продвижения учитель сохраняет первоначальный ответ, исправленный вариант и работу с новым текстом. Через определённый промежуток школьнику предлагается сопоставимое задание без прежней подсказки. Сравнивается выполнение конкретных действий, а не только сумма баллов. При апробации необходимо учитывать сложность материала и условия помощи. Положительная динамика отдельного ученика помогает выбирать дальнейшие задания, но сама по себе не устанавливает причинную эффективность всей методики.

Развитие читательской самостоятельности младших школьников предполагает согласованную работу с текстом и книгой. Предлагаемая методика объединяет обоснованный выбор, понимание, поиск подтверждения и сообщение результата. Художественный и информационный материалы позволяют упражнять общие действия в разных читательских ситуациях, сохраняя специфику каждого типа текста.

Практическое применение разработки требует доступной книжной среды, явного показа способа работы и постепенного сокращения помощи. Читательская карточка делает основания выбора и понимания наблюдаемыми, а обратная связь направляет последующее действие ребёнка. Перспектива дальнейшей работы — апробация заданий во 2–4 классах и уточнение опор по результатам самостоятельного чтения. Основным ориентиром остаётся готовность школьника выбирать текст, проверять понимание и содержательно говорить о прочитанном.

Список литературы

1. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению : практическая методика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. — Москва : Академия, 2001. — 286 с. — ISBN 5-7695-0630-X.

2. Institute of Education Sciences. Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade : a practice guide. — Washington, DC : U.S. Department of Education, 2010. — URL: https://ies.ed.gov/ncee/WWC/PracticeGuide/14

3. Education Endowment Foundation. Improving Literacy in Key Stage 2 : guidance report. — 2nd ed. — 2021. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/literacy-ks2 (дата обращения: 09.10.2026). — Текст : электронный.

4. Эзоп. Ветер и солнце / Эзоп ; изложение К. Д. Ушинского // Викитека. — URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Ветер_и_солнце_(Эзоп;_Ушинский)

5. Education Endowment Foundation. Teacher Feedback to Improve Pupil Learning : guidance report. — 2021. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback

МӘТІНДІК ТАПСЫРМАЛАР ЖҮЙЕСІ АРҚЫЛЫ БАСТАУЫШ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОҚЫРМАНДЫҚ ДЕРБЕСТІГІН ДАМЫТУ

Аңдатпа. Мақалада 2–4-сынып оқушыларының оқырмандық дербестігін дамытуға бағытталған, кітап таңдау, мәтінді түсіну және өз ойын құрастырып жеткізу әрекеттерін біріктіретін әдістеме ұсынылады. Оқырмандық іс-әрекетті ұйымдастыру шарттары, педагогикалық қолдау тәсілдері және оқушылардың оқу жетістіктеріндегі ілгерілеуін бақылау критерийлері ашып көрсетіледі. Практикалық бөлімде К. Д. Ушинскийдің баяндауындағы «Жел мен күн» шығармасына арналған тапсырмалар, авторлық ақпараттық мәтін, оқырман күнделігіне арналған карточка және сабақты ұйымдастыру үлгісі қамтылған. Әдістемелік нәтиже оқу мақсатын, оқушының оқу әрекеттерін және кері байланысты өзара үйлестірумен сипатталады. Ұсынылған әдістемелік әзірлеме бастауыш сынып мұғалімдерінің тәжірибесіне бейімдеуге және сынақтан өткізуге арналған.

Түйін сөздер: бастауыш мектеп, оқырмандық дербестік, әдебиеттік оқу, мәтінді түсіну, кітап таңдау, сөйлеуді дамыту, қалыптастырушы бағалау.

DEVELOPING READING INDEPENDENCE IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS THROUGH A SYSTEM OF TEXT-BASED TASKS

Abstract. The article presents a methodology for developing reading independence among students in Grades 2–4 by integrating book selection, text comprehension, and the creation of original responses. It examines the conditions for organizing reading activities, strategies for pedagogical support, and criteria for monitoring students' progress. The practical section includes tasks based on The Wind and the Sun, as retold by K. D. Ushinsky, an original informational text, a reading record card, and a sample lesson structure. The methodological outcome lies in aligning learning objectives, student activities, and feedback. The proposed framework is intended to be adapted and piloted by primary school teachers.

Keywords: primary school, reading independence, literary reading, reading comprehension, book selection, speech development, formative assessment.

Лигунова Айгерим Рахманбековна
Тәрбиеші
"Жұлдыз" бөбекжай-балабақшасы
Жетісу облысы, Көксу ауданы, Балпық би ауылы



ДИДАКТИКАЛЫҚ ОЙЫНДАР АРҚЫЛЫ БАЛАЛАРДЫҢ ҚЫЗЫҒУШЫЛЫҒЫН АРТТЫРУ

Аннотация. Бұл мақалада мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық қызығушылығын арттырудағы дидактикалық ойындардың маңызы қарастырылады. Ойын арқылы балалардың қоршаған ортаға деген қызығушылығын ояту, танымдық белсенділігін дамыту, өздігінен ізденуге және жаңа білімді меңгеруге ынталандыру жолдары сипатталады. Сонымен қатар дидактикалық ойындарды ұйымдастырудың тиімді әдіс-тәсілдері мен тәжірибеде қолдануға болатын ойын үлгілері ұсынылады.

Түйін сөздер: дидактикалық ойын, танымдық қызығушылық, мектепке дейінгі тәрбие, ойын технологиясы, шығармашылық қабілет, танымдық белсенділік, бала дамуы.

Кіріспе

Мектепке дейінгі кезең – баланың жеке тұлғасы қалыптасып, қоршаған әлемді танып-білуге деген қызығушылығы арта түсетін маңызды кезең. Осы уақытта балалардың білуге құштарлығын ояту, жаңа нәрсені үйренуге ынталандыру және танымдық белсенділігін дамыту тәрбиешінің негізгі міндеттерінің бірі болып табылады.

Баланың қызығушылығы оның білім алуға деген ынтасын арттырып, қоршаған орта туралы түсініктерін кеңейтуге ықпал етеді. Егер бала оқу әрекетіне қызығушылықпен қатысса, ол тапсырманы орындауға белсенді араласып, сұрақтар қойып, өздігінен жауап іздеуге талпынады. Сондықтан мектепке дейінгі ұйымдарда балалардың қызығушылығын арттыратын тиімді әдістерді қолданудың маңызы зор.

Осындай әдістердің бірі – дидактикалық ойындар. Дидактикалық ойындар балалардың жас ерекшеліктеріне сай ұйымдастырылып, білім беру мен ойын әрекетін өзара байланыстырады. Ойын барысында бала жаңа ақпаратты қабылдап қана қоймай, оны тәжірибе жүзінде қолдануға, салыстыруға, бақылауға және қорытынды жасауға мүмкіндік алады.

Негізгі бөлім

Дидактикалық ойындардың бала қызығушылығын арттырудағы маңызы

Дидактикалық ойын – белгілі бір білімдік, тәрбиелік және дамытушылық мақсатқа бағытталған ойын түрі. Оның басты ерекшелігі – баланың білімді қызықты әрекет арқылы меңгеруіне жағдай жасау.

Мектепке дейінгі жаста балалар қоршаған ортаны ойын, бақылау, тәжірибе жасау және ересектермен қарым-қатынас арқылы танып-біледі. Сондықтан ойын баланың табиғи

қажеттіліктеріне сәйкес келетін әрекет ретінде оның танымдық белсенділігін арттыруға көмектеседі.

Дидактикалық ойындар арқылы балалардың:

- жаңа нәрсені білуге деген құштарлығы артады;
- зейіні мен есте сақтау қабілеті дамиды;
- логикалық ойлауы мен шығармашылық қабілеті жетіледі;
- сөздік қоры молайып, сөйлеу белсенділігі артады;
- өздігінен шешім қабылдау және іздену дағдылары қалыптасады;
- топпен жұмыс істеу, өз пікірін білдіру және басқаларды тыңдау қабілеті дамиды.

Ойын барысында балалардың қызығушылығын сақтау үшін тапсырмалар олардың жас ерекшеліктеріне сәйкес, түсінікті әрі мазмұнды болуы қажет. Сонымен қатар ойынға түрлі көрнекіліктерді, ойыншықтарды, суреттерді, табиғи материалдарды және күнделікті тұрмыстық заттарды пайдалануға болады.

Дидактикалық ойындарды ұйымдастырудың тиімді жолдары

Балалардың қызығушылығын арттыру үшін тәрбиеші ойынның мазмұнын, мақсатын және ұйымдастыру тәсілдерін алдын ала ойластыруы керек.

Біріншіден, ойынның мақсаты балаларға түсінікті болуы тиіс. Балалар не істеу керектігін біліп, тапсырманы орындауға ынталануы қажет.

Екіншіден, ойын барысында тосынсый элементтерін қолдану тиімді. Мысалы, топқа ойыншық кейіпкердің келуі, жұмбақ хаттың берілуі немесе белгісіз заттың ұсынылуы балалардың назарын аударып, тапсырмаға қызығушылығын арттырады.

Үшіншіден, балаларға өздігінен ойлануға мүмкіндік беру қажет. Тәрбиеші дайын жауапты бірден айтпай, бағыттаушы сұрақтар арқылы баланың ізденуіне жағдай жасайды.

Төртіншіден, ойын түрлерін алмастырып отырған жөн. Қимылды, сөздік, үстел үсті, логикалық және шығармашылық ойындардың үйлесімді қолданылуы балалардың қызығушылығын сақтауға көмектеседі.

Бесіншіден, әр баланың жетістігін атап өтіп, оның белсенділігін қолдау маңызды. Баланың дұрыс жауабы ғана емес, талпынысы, сұрақ қоюы, жаңа шешім ұсынуы және өз ойын жеткізуі де мадақталуы керек.

Балалардың қызығушылығын арттыруға арналған дидактикалық ойындар

1. «Ғажайып қапшық» ойыны

Мақсаты: балалардың сезім мүшелері арқылы қабылдауын, байқағыштығын және танымдық қызығушылығын дамыту.

Ойын барысы: қапшыққа әртүрлі заттар салынады. Бала қолымен сипап көру арқылы заттың қандай екенін болжайды. Кейін затты шығарып, оның түсін, пішінін, көлемін және қызметін сипаттайды.

Бұл ойын балалардың белгісіз затты танып-білуге деген қызығушылығын оятып, өз болжамын айтуға ынталандырады.

2. «Артығын тап» ойыны

Мақсаты: балалардың логикалық ойлауын, салыстыру және талдау қабілетін дамыту.

Ойын барысы: тәрбиеші балаларға бірнеше сурет көрсетеді. Мысалы, алма, алмұрт, өрік және доп. Балалар артық затты тауып, өз таңдауын түсіндіреді.

Ойын барысында тәрбиеші «Неліктен осы затты таңдадың?», «Қалған заттардың қандай ортақ белгісі бар?» деген сұрақтар қояды. Бұл балаларды ойланып жауап беруге және өз пікірін дәлелдеуге үйретеді.

3. «Не өзгерді?» ойыны

Мақсаты: зейінді, есте сақтау қабілетін және байқағыштықты дамыту.

Ойын барысы: үстелге бірнеше ойыншық қойылады. Балалар оларды мұқият қарап, есте сақтайды. Кейін тәрбиеші бір ойыншықтың орнын ауыстырады немесе оны алып тастайды. Балалар қандай өзгеріс болғанын анықтайды.

Ойын балалардың байқампаздығын арттырып, тапсырманы қызығушылықпен орындауына мүмкіндік береді.

4. «Кім жылдам табады?» ойыны

Мақсаты: балалардың зейінін, ойлау қабілетін және қоршаған орта туралы білімдерін жетілдіру.

Ойын барысы: тәрбиеші белгілі бір белгіні атайды. Мысалы: «Дөңгелек пішінді затты тап», «Қызыл түсті затты көрсет», «Жануарлардың суретін таңда». Балалар берілген белгіге сәйкес затты немесе суретті табады.

Балалардың мүмкіндіктеріне қарай тапсырмаларды күрделендіруге болады. Мысалы, «Қызыл түсті және дөңгелек пішінді затты тап» деген тапсырма ұсынуға болады.

5. «Егер де...» ойыны

Мақсаты: балалардың қиялын, шығармашылық ойлауын және себеп-салдарлық байланыстарды түсінуін дамыту.

Ойын барысы: тәрбиеші балаларға ойландыратын сұрақтар қояды: «Егер жаңбыр жауса, не істейміз?», «Егер өсімдікке су құймасақ, не болады?», «Егер сен сиқыршы болсаң, не өзгертер едің?»

Балалар өз ойларын еркін айтып, әртүрлі шешімдер ұсынады. Бұл ойын олардың қиялын дамытып, жаңа идеяларды ұсынуға деген қызығушылығын арттырады.

Тәрбиешінің рөлі және педагогикалық қолдау

Дидактикалық ойындардың тиімділігі тәрбиешінің ұйымдастырушылық шеберлігіне тікелей байланысты. Тәрбиеші балалардың қызығушылығын оятып, ойын барысында белсенді әрекет етуіне жағдай жасауы қажет.

Балаларға еркін таңдау жасауға, өз пікірін айтуға және қателескен жағдайда қайта әрекет етуге мүмкіндік беру маңызды. Егер бала тапсырманы бірден орындай алмаса, тәрбиеші оны сынамай, бағыттаушы сұрақтар арқылы қолдау көрсеткені жөн.

Мысалы, «Сен қалай ойлайсың?», «Тағы қандай жолын табуға болады?», «Бұл заттың қандай ерекшелігі бар?» деген сұрақтар баланың өздігінен ізденуіне ықпал етеді.

Сонымен қатар ойынның мазмұнын балалардың күнделікті өмірімен байланыстыру маңызды. Табиғат құбылыстары, жануарлар, көлік түрлері, мамандықтар, жемістер мен көкөністер туралы ойындар балалардың қоршаған ортаға деген қызығушылығын арттыруға көмектеседі.

Балалардың қызығушылығын дамыту жұмысы балабақша мен отбасының бірлескен әрекеті арқылы да нәтижелі жүзеге асады. Ата-аналар үй жағдайында баламен бірге пазл құрастырып, суреттерді салыстырып, жұмбақ шешіп, қарапайым логикалық ойындар ұйымдастыра алады.

Күтілетін нәтижелер

Дидактикалық ойындарды жүйелі әрі мақсатты ұйымдастыру нәтижесінде балалардың танымдық белсенділігі артып, жаңа білімді меңгеруге деген қызығушылығы қалыптасады. Балалар қоршаған ортаны зерттеуге, сұрақ қоюға, өздігінен жауап іздеуге және тапсырмаларды орындауға белсенді қатыса бастайды.

Сонымен қатар олардың ойлау қабілеті, зейіні, есте сақтауы, сөйлеу дағдылары мен шығармашылық мүмкіндіктері дамиды. Балалар өз пікірін білдіруге, өзгенің жауабын тыңдауға және бірлескен әрекетке қатысуға үйренеді.

Аталған нәтижелер әр баланың жас ерекшелігіне, жеке мүмкіндіктеріне және педагогикалық қолдаудың жүйелілігіне байланысты әртүрлі деңгейде көрінуі мүмкін.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, дидактикалық ойындар – мектепке дейінгі жастағы балалардың қызығушылығын арттырудың тиімді педагогикалық құралдарының бірі. Ойын арқылы бала қоршаған ортаны танып, жаңа білімді меңгереді, ойлау қабілетін дамытады және өздігінен әрекет етуге үйренеді.

Тәрбиеші ойындарды дұрыс таңдап, балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкестендіріп, қызықты әрі қолайлы орта ұйымдастырған жағдайда олардың танымдық белсенділігін арттыруға мүмкіндік туады.

Сондықтан дидактикалық ойындарды мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту үдерісінде жүйелі пайдалану, балалардың қызығушылығын қолдау және әр баланың жеке мүмкіндігін ескеру маңызды. Баланың білуге деген құштарлығын ояту – оның болашақта білім алуға ынталы, ізденімпаз және шығармашыл тұлға болып қалыптасуына негіз болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты.
2. Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасы.
3. Мектепке дейінгі педагогика бойынша оқу-әдістемелік әдебиеттер.
4. Мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық дамуына және дидактикалық ойындарды ұйымдастыруға арналған әдістемелік құралдар.

Арысбай Назым Болатбекқызы
Қазақстан тарихы пәнінің оқытушысы
М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің колледжі
Шымкент қаласы

ҚАЗАҚСТАН ТАРИХЫН ОҚЫТУДА ӨЛКЕТАНУ МАТЕРИАЛДАРЫН ҚОЛДАНУ

Аңдатпа. Мақалада колледждегі Қазақстан тарихы сабақтарында өлкетану материалдарын қолданудың әдістемелік негіздері қарастырылады. Жергілікті тарихи құжаттарды, музей жәдігерлерін, карталар мен фотосуреттерді оқу мазмұнына кіріктіру жолдары ұсынылады. Деректерді іріктеу, тарихи контексте түсіндіру, салыстыру және дәлелді қорытынды жасау кезеңдері сипатталады. Практикалық бөлімде сабақ үлгісі мен бағалау өлшемдері беріледі. Өлкетану материалдарын пайдаланудың мүмкіндіктері, шектеулері және студенттердің дайындық деңгейіне бейімдеу тәсілдері талданады.

Түйінді сөздер: Қазақстан тарихы, өлкетану, тарихи дерек, колледж, тарихи ойлау, мәдени мұра.

Кіріспе

Қазақстан тарихын оқытудың маңызды міндеті — білім алушылардың тарихи оқиғалар туралы білімін қалыптастырумен қатар, деректерді талдау және дәлелді қорытынды жасау қабілетін дамыту. Осы міндетті жүзеге асыруда өлкетану материалдары ерекше әдістемелік мүмкіндік береді. Жергілікті құжаттар, тарихи нысандар, карталар мен музей жәдігерлері ел тарихындағы үдерістердің нақты өңір өмірінде қалай көрініс тапқанын түсіндіруге көмектеседі.

Өлкетану материалдарын қолданудың өзектілігі тарихи білімді студенттің әлеуметтік және мәдени ортасымен байланыстырудан байқалады. Білім алушы таныс көшенің, ғимараттың немесе елді мекеннің тарихын зерттегенде, оның қалыптасуына әсер еткен жағдайларды анықтауға ұмтылады. Алайда жергілікті мәліметті сабаққа енгізу өздігінен тарихи талдауды қамтамасыз етпейді. Материал нақты оқу мақсатына сәйкес іріктеліп, зерттеу сұрағын шешуге бағытталуы қажет.

Туған жер тарихын тану, тарихи ескерткіштерді зерделеу және мәдени мұраны сақтау мәселелері «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» мақаласында қарастырылған . Шетелдік

әдістемелік тәжірибеде Historical Thinking Project тарихи маңыз, өзгеріс пен сабақтастық, себеп пен салдар және бастапқы деректерді пайдалану мәселелерін тарихи ойлаудың өзара байланысты құрамдастары ретінде ұсынады .

Мақаланың мақсаты — колледждегі Қазақстан тарихы сабақтарында өлкетану материалдарын қолданудың жүйелі әдістемесін ұсыну. Осы мақсатқа сәйкес деректерді іріктеу талаптарын анықтау, талдау кезеңдерін сипаттау, практикалық тапсырмалар мен бағалау өлшемдерін әзірлеу міндеттері қойылады. Негізгі назар жергілікті материалды тарихи тұжырымды негіздейтін дәлел ретінде пайдалануға аударылады.

Әдістеме

Өлкетану материалдарымен жұмыс зерттеу сұрағын анықтау, деректерді іріктеу, олардың шығу тегін тексеру, салыстыру және қорытынды жасау кезеңдерінен тұрады. Әр кезең оқу мақсатына қызмет етіп, студенттің белгілі бір тарихи мәселені түсіндіруіне бағытталады.

Алдымен зерттеу сұрағы нақтыланады. «Өлкеміздің тарихы қандай?» деген кең сұрақтың орнына «Таңдалған кезеңде жергілікті сауда орындарының дамуына қандай жағдайлар әсер етті?» деген сұрақ ұсынылады. Мұнда уақыт аралығы, зерттеу нысаны және түсіндіру міндеті айқындалады. Бұл студенттің қандай деректерді іздеуі және қандай байланысты анықтауы керектігін түсінуіне мүмкіндік береді.

Деректерді іріктеу кезінде олардың оқу тақырыбына сәйкестігі, шығу тегінің анықталуы және мазмұнының түсініктілігі ескеріледі. Бір сабаққа өзара байланысты үш немесе төрт материал енгізуге болады: тарихи карта, фотосурет, құжат үзіндісі және музейлік түсіндірме. Кейін жасалған түсіндірме мен зерттелетін кезеңде пайда болған құжаттың ерекшеліктері ажыратылады.

Әр материал бойынша «дерек паспорты» толтырылады. Онда деректің атауы, түрі, авторы белгілі болса авторы, жасалған уақыты, алынған орны және зерттеу сұрағына қатысты мәліметі көрсетіледі. Белгісіз ақпарат болжаммен толықтырылмайды. Студент деректің мүмкіндігімен бірге оның шектеуін де анықтайды. Мысалы, фотосурет ғимараттың сыртқы көрінісін сипаттауға мүмкіндік бергенімен, тұрғындардың табысын немесе сауда көлемін тікелей дәлелдемейді.

Тарихи деректі түсіндіруде оның жасалу жағдайы мен мақсаты ескеріледі. Бастапқы деректі тарихи контексте қарастыру қажеттілігі Historical Thinking Project материалында атап көрсетілген [3]. Сондықтан студент құжаттағы мәліметті дайын ақиқат ретінде қабылдамай, оның кім тарапынан және қандай мақсатпен жасалғанын қарастырады.

Салыстыру кезеңінде материалдардағы ұқсастықтар, айырмашылықтар және қайшылықтар анықталады. Қорытынды «тұжырым — дәлел — түсіндіру» ретімен құрастырылады. Студент зерттеу сұрағына жауап беріп, нақты деректі келтіреді және оның пікірін қалай негіздейтінін түсіндіреді. Жергілікті мысал Қазақстан тарихындағы тиісті үдеріспен байланыстырылады, бірақ бір өңірдің жағдайы бүкіл елге дәлелсіз таратылмайды.

Практикада қолдану

Әдістемені жүзеге асыру үшін «Жергілікті сауда және Қазақстандағы қалалық өмір» тақырыбындағы 90 минуттық сабақ үлгісі ұсынылады. Сабақтың мақсаты — жергілікті тарихи материалдарды салыстыру арқылы сауда мен қалалық кеңістіктің байланысын түсіндіру.

Оқытушы алдын ала таңдалған кезеңге қатысты карта немесе жоспар, мерзімі анықталған фотосурет, сауда туралы қысқа құжат үзіндісі және Қазақстандағы қалалық өмірді сипаттайтын оқу мәтінін дайындайды. Шымкент өңірінің материалдарын таңдағанда нысанның мерзімі, қызметі және дереккөздері тексеріледі. Заманауи карта қолданылса, ол тарихи нысанның қазіргі орналасуын көрсетуге қызмет етеді; өткен кезеңдегі жолдар мен шекараларды дәлелдейтін дерек ретінде ұсынылмайды.

Алғашқы он минутта студенттерге «Таңдалған жергілікті нысан сауда мен қалалық өмірдің байланысын қалай көрсетеді?» деген зерттеу сұрағы беріледі. Білім алушылар

бастапқы болжамын екі сөйлеммен жазады. Бұл жауап сабақ соңындағы қорытындымен салыстыру үшін сақталады.

Келесі он бес минутта оқытушы бір материалды талдау үлгісін көрсетеді. Фотосуреттегі ғимараттар, адамдар, көлік түрлері және жазулар сипатталып, бақылау мен тұжырым ажыратылады. «Суретте сауда орындары көрінеді» деген сипаттама мен «бұл өңірдегі басты сауда орталығы болған» деген пікірдің дәлелдік негізі бірдей емес екені түсіндіріледі.

Жиырма минуттық топтық жұмыста студенттер дерек паспортын толтырады. Топ мүшелері материалдың шығу тегін анықтау, маңызды мәліметті белгілеу, картадағы нысанды табу және жауапты рәсімдеу міндеттерін бөліседі. Жұмыс парағында деректегі ақпарат, студенттің түсіндірмесі және қосымша тексеруді қажет ететін сұрақ бөлек жазылады.

Одан кейінгі жиырма минутта топтар материалдарды салыстырады. Олар кемінде екі дерекке сүйеніп, жергілікті сауданың қалалық өмірмен байланысын түсіндіреді. Құжат пен фотосуреттегі мәліметтер сәйкес келмесе, олардың жасалған уақыты, мақсаты және мазмұндық ерекшелігі қарастырылады.

Он бес минуттық талқылауда топтар қорытындыларын қорғайды. Басқа студенттер «Қай дерек осы пікірді растайды?», «Басқа түсіндіру болуы мүмкін бе?», «Қорытынды қай кезеңге қатысты?» деген сұрақтар қояды. Соңғы он минутта әр білім алушы жеке жауап жазып, бастапқы болжамының өзгеру себебін түсіндіреді.

Бағалау төрт өлшем бойынша жүргізіледі: деректің шығу тегін анықтау, материалдарды салыстыру, дәлелді түсіндіру және жергілікті тарихты ұлттық үдеріспен байланыстыру. Әр өлшемге нөлден екі балға дейін беріледі. Нөл балл — әрекет орындалмаған; бір балл — ішінара орындалған; екі балл — нақты дерекпен дұрыс негізделген жауап.

Әдістеменің артықшылығы — тарихи мәселені таныс ортадағы материал арқылы зерттеу және студенттің дәлелмен жұмысын бағалау мүмкіндігі. Шектеулеріне дерек тапшылығы, дайындық уақыты және студенттердің мәтінді түсіну деңгейінің әркелкілігі жатады. Нәтижелілікті бағалау үшін бастапқы және қорытынды жұмыстар бірдей өлшемдермен талдануы тиіс. Нақты бақылау деректері алынбайынша үлгерімнің пайыздық өсімі туралы тұжырым жасалмайды.

Қорытынды

Өлкетану материалдары Қазақстан тарихындағы үдерістердің жергілікті кеңістіктегі көрінісін түсіндіруге мүмкіндік береді. Оларды тиімді қолдану деректі іріктеу, тарихи контексте қарастыру, салыстыру және дәлелді қорытынды жасау әрекеттерінің жүйелі ұйымдастырылуына байланысты.

Ұсынылған әдістемеде зерттеу сұрағы, дерек паспорты, салыстырмалы талдау және бағалау өлшемдері өзара байланысты қарастырылады. Мұндай жұмыс студенттің деректен алынған ақпарат пен жеке түсіндірмесін ажыратуына, пікірінің негізін көрсетуіне және белгісіз тұстарды анықтауына жағдай жасайды.

Колледж жағдайында өлкетану материалдарын мамандық ерекшеліктерімен ұштастыруға болады. Алайда кез келген бейімдеу тарихи кезеңді дұрыс түсіндіру және деректің сенімділігін тексеру талаптарына сүйенуі қажет. Әдістеменің практикалық маңызы — жергілікті тарихты оқу бағдарламасына кіріктірудің қолдануға болатын ретін ұсынуында. Оның нәтижелілігі нақты студенттік жұмыстарды талдау арқылы тексеріледі.

Қолданылған деректер тізімі

1. Назарбаев Н. Ә. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру [Электрондық ресурс] // Қазақстан Республикасы Премьер-министрінің ресми ақпараттық ресурсы. — 2017. — 12 сәуір. — URL: https://primeminister.kz/news/14386-arc

2. Historical Thinking Project. About the Historical Thinking Project [Electronic resource]. — URL: https://historicalthinking.ca/node/1

3. Historical Thinking Project. Primary Source Evidence [Electronic resource]. — URL: https://historicalthinking.ca/primary-source-evidence

Калманова Лаура Шамшатовна
Бастауыш сынып мұғалімі
№143 жалпы орта білім беретін мектебі
Шымкент қаласы

БАСТАУЫШ СЫНЫПТА ҚАТЕМЕН ЖҰМЫС АРҚЫЛЫ ОҚУШЫНЫҢ ӨЗДІГІНЕН ОҚУ ДАҒДЫСЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Кіріспе

Бастауыш мектепте оқушының білімді меңгеруімен қатар, өз оқу әрекетін ұйымдастыру дағдылары қалыптасады. Тапсырманың шартын түсіну, орындау жолын таңдау, нәтижесін тексеру және қажет болған жағдайда түзету енгізу — өздігінен оқудың негізгі құрамдас бөліктері. Бұл дағдылар баланың жасына сәйкес біртіндеп дамиды. Сондықтан мұғалімнің міндеті дұрыс жауапқа қол жеткізумен шектелмей, оқушыға сол жауапты табу мен тексерудің жолдарын үйретуді қамтиды.

Оқу барысында жіберілген қате баланың қандай қиындыққа кездескенін анықтауға мүмкіндік береді. Бір оқушы ережені толық түсінбегендіктен қателессе, екіншісі тапсырмадағы маңызды сөзді ескермейді, үшіншісі дұрыс тәсілді таңдап, орындау кезінде жаңылысады. Осындай айырмашылықтарды ескермей, барлығына бірдей түзету тапсырмасын беру қажетті қолдауды қамтамасыз етпеуі мүмкін. Қатемен жұмыстың мазмұны оқушының нақты қиындықтарына сәйкес ұйымдастырылуы қажет.

Қатені мұғалімнің түзетіп беруі немесе дұрыс нұсқаны бірнеше рет көшірту баланың қателесу себебін түсінгенін көрсетпейді. Оқушы бастапқы әрекетін қайта қарап, қай қадамды өзгерту керектігін анықтағанда, түзету саналы оқу әрекетіне айналады. Осы тұрғыдан қатемен жұмыс өзін-өзі бақылауға, шешімін негіздеуге және оқу жауапкершілігін қабылдауға бағытталған әдістемелік мүмкіндік ретінде қарастырылады.

Қалыптастырушы бағалау жөніндегі отандық әдістемелік ұсынымдарда оқу мақсатына сәйкес критерийлер белгілеу, қиындықтарды анықтау және кері байланыс арқылы оқу үдерісін түзету мәселелері қарастырылған [1]. Шетелдік әдістемелік еңбектерде де кері байланыстың оқушының келесі әрекетіне бағытталуы және жоспарлау, бақылау, бағалау тәсілдерін сабақ мазмұнымен байланысты үйрету қажеттілігі көрсетіледі [2; 3].

Мақаланың мақсаты — бастауыш сыныпта қатемен жұмысты оқушының өздігінен оқу дағдысын қалыптастыруға бағытталған жүйе ретінде сипаттау. Осы мақсатқа сәйкес қатені талдау кезеңдері айқындалып, қазақ тілі, математика және әдебиеттік оқу сабақтарында қолдануға арналған практикалық үлгілер ұсынылады.

Әдістеме

Қатемен жұмысты ұйымдастыруда «Анықта — түсіндір — түзет — тексер» алгоритмін қолдануға болады. Бұл реттілік оқушыға өз жұмысына қайта оралып, нәтижені ғана емес, орындау тәсілін де талдауға мүмкіндік береді. Мұғалім әр кезеңде қажетті сұрақтар мен тіректер ұсынады. Оқушының дайындығы артқан сайын қолдау көлемі біртіндеп азайтылады.

Алгоритмді қолданудың бастапқы шарты — тексеру өлшемдерінің түсініктілігі. Оқушы тапсырманы орындамас бұрын қандай талаптарды сақтауы керектігін білуі қажет. Мысалы, сөйлем жазуда бас әріп пен тыныс белгісінің қойылуы, есеп шығаруда амалдың дұрыс таңдалуы мен жауабының тексерілуі қарастырылады. Бір тапсырмада шамадан тыс көп талап берілмейді. Тексеру өлшемдері өтілген материалға сәйкес таңдалады.

Бірінші кезеңде оқушы қатені анықтайды. Алғашқыда мұғалім тексерілетін сөзді, сөйлемді немесе есептің қадамын көрсетеді. Бала оны ережемен, үлгімен немесе тапсырма шартымен салыстырады. Кейін мұғалім қатенің нақты орнын белгілемей, жұмысты қысқа тексеру нұсқауы бойынша қарауды ұсынады. Осылайша бақылау әрекеті біртіндеп оқушының өзіне беріледі.

Екінші кезеңде қатенің себебі түсіндіріледі. Мұғалім «Бұл жауапты қалай таптың?», «Қандай ережеге сүйендің?», «Тапсырмадағы қай сөзді ескеру керек еді?» деген сұрақтар қояды. Баланың жауабы қиындықтың түсінуге, орындауға немесе тексеруге қатысты екенін нақтылауға көмектеседі. Бірінші сыныпта түсіндіру ауызша немесе заттық әрекет арқылы жүргізіледі. Кейін оқушылар «Мен … ескермедім», «Мен … қадамында қателестім» деген қысқа сөйлемдерді қолданады.

Үшінші кезеңде оқушы дұрыс нұсқаны өздігінен құрастырады. Ол ережеге жүгінеді, көрнекілік пайдаланады, мәтінді қайта оқиды немесе есепті модельдейді. Мұғалім қажетті тіректі ұсына алады, бірақ түзетуді баланың өзі орындауы маңызды. Оқушы өзгерткен қадамын түсіндіргенде, оның дұрыс жауапты жай көшірмегені байқалады.

Төртінші кезеңде түзетілген нәтиже қайта тексеріледі. Математикада кері амал, қазақ тілінде ереже, әдебиеттік оқуда мәтіндегі дәлел қолданылады. Одан кейін құрылымы ұқсас, мазмұны өзгертілген тапсырма ұсынылады. Осы тапсырманы орындау баланың түзету тәсілін жаңа жағдайда қолдана алғанын бақылауға мүмкіндік береді.

Қатемен жұмыста мұғалімнің қарым-қатынас тәсілі де маңызды. Пікір оқушының жеке қасиетіне емес, нақты әрекетіне бағытталуы керек. «Сен ұқыпсызсың» деген бағаның орнына «Жазған саныңызды есептің шартымен салыстырыңыз» деген нұсқау беріледі. Сыныптық талдауда оқушының аты көрсетілмеген жұмыстар пайдаланылады. Мұндай ұйымдастыру баланың қатесін талқылауға және түзетуге еркін қатысуына жағдай жасайды.

Практикалық бөлім

Ұсынылған әдістемені сабақтың бекіту, қалыптастырушы бағалау және қорытындылау кезеңдерінде қолдануға болады. Төмендегі тапсырмалар нақты тәжірибе нәтижесі емес, сабақта пайдалануға арналған үлгілер ретінде берілген. Мұғалім оларды сыныптың дайындық деңгейіне және оқу мақсатына сәйкес бейімдейді.

Қазақ тілі сабағында сөйлемді дұрыс рәсімдеуге арналған жұмыс ұйымдастырылады. Оқушыларға «балалар аулада ойнады» деген жазба ұсынылады. Мұғалім бірден дұрыс нұсқаны көрсетпей, «Сөйлем қай сөзден басталып тұр?», «Алғашқы әріп қалай жазылады?», «Сөйлемнің аяқталғанын қандай белгі көрсетеді?» деген сұрақтар қояды.

Оқушылар жазбаны талдап, «Балалар аулада ойнады» түрінде түзетеді. Бас әріп пен нүктенің қойылу себебін түсіндіреді. Осыдан кейін әр бала басқа сөйлем құрастырып, оны екі өлшем бойынша тексереді. Мұғалім ортақ үлгінің дұрыс көшірілгенін ғана емес, тексеру тәсілінің жеке жұмыста қолданылғанын бақылайды.

Тексеру әрекетін реттеу үшін «Сөйлемнің басын қара — сөздердің жазылуын тексер — соңындағы белгіні анықта» деген қысқа нұсқау беріледі. Алғашқы кезеңде бала әр орындалған қадамға белгі қоя алады. Кейін бұл тірек қысқартылып, оқушы жұмысты дербес тексеруге көшеді. Тексеру парағы қосымша күрделі тапсырмаға айналмай, негізгі әрекетті ұйымдастыруға көмектесуі керек.

Математика сабағында амал таңдау қатесі қарастырылады. «Себетте 7 алма болды. Оның 3-еуін алды. Себетте неше алма қалды?» деген есепке $7 + 3 = 10$ түріндегі қате шешім ұсынылады. Оқушылар жеті заттың үшеуін алып тастау әрекетін текшелермен көрсетеді. Мұғалім «Алма саны көбейді ме, азайды ма?», «Қандай санды табу керек?» деген сұрақтар береді.

Оқушы $7 - 3 = 4$ шешімін жазып, азайту амалын таңдағанын түсіндіреді. Жауап $4 + 3 = 7$ теңдігі арқылы тексеріледі. Бұдан кейін басқа сандармен берілген ұқсас есеп жеке орындалады. Мұғалім баланың амалды өздігінен таңдауын, шешімін түсіндіруін және тексеру тәсілін қолдануын бақылайды.

Есептеу қатесіне арналған тапсырмада $6 + 2 = 7$ теңдігі алынады. Оқушы сан сәулесінде алтыдан бастап екі қадам алға жылжып, сегізге келетінін көрсетеді. Мұнда амал дұрыс таңдалғанымен, есептеу нәтижесінің қате екені анықталады. Осындай талдау мұғалімге ұғымды қайта түсіндіру қажет пе, әлде есептеу әрекетін бекіту жеткілікті ме деген сұрақты нақтылауға көмектеседі.

Әдебиеттік оқу сабағында мәтінге берілген жауаптың дұрыстығы тексеріледі. Мысалы, шағын мәтінде балалардың қыста құстарға жем шашқаны баяндалады. Тапсырмадағы жауапта олардың гүлдерге су құйғаны жазылады. Оқушылар жауапты мәтінмен салыстырып, сәйкессіздікті анықтайды. Дұрыс жауапты мәтіндегі нақты сөйлемге сүйеніп түсіндіреді.

Келесі тапсырмада бала басқа сұраққа өздігінен жауап береді. Оған «Мен сұраққа жауап бердім бе?», «Жауабым мәтін мазмұнына сәйкес пе?», «Қандай сөйлемді дәлел ретінде қолданамын?» деген тексеру сұрақтары ұсынылады. Пікір білдіруді талап ететін тапсырмаларда бірнеше негізді жауап қабылданады. Мұғалім оқушының өзіндік көзқарасын деректік қатемен шатастырмауы қажет.

Өзара тексеру кезінде оқушылар жұппен жұмыс істейді. Олар бір-бірінің жауабын алдын ала берілген өлшемдермен салыстырып, түзетуге көмектесетін ұсыныс айтады. Соңғы түзетуді жұмыстың авторы орындайды. Жұптық талқылаудан кейін қысқа жеке тапсырма беру әр оқушының тәсілді түсінгенін бақылауға мүмкіндік береді.

Нәтижені бағалау үшін қатені қандай қолдаумен анықтағаны, түзетудің себебін түсіндіргені және тәсілді жаңа тапсырмада қолданғаны ескеріледі. Мұғалім «дербес орындады», «тірекпен орындады», «бірлесіп орындады» деген қысқа сипаттамаларды пайдалана алады. Бұл белгілер баланың тұрақты қабілетін емес, нақты жұмыстағы әрекетін көрсетеді.

Әдістеменің артықшылығы — түзету қадамдарының түсінікті болуы және қиындық себебін анықтауға мүмкіндік беруі. Сонымен бірге түсіндіру қосымша уақытты қажет етеді, кейбір оқушылар ойын сөзбен жеткізуде қиналады. Сондықтан қысқа сұрақтар, көрнекілік және заттық модельдер қолданылады. Нақты тиімділік оқушы жұмыстары мен жүйелі бақылау деректерін салыстыру арқылы бағаланады.

Қорытынды

Бастауыш сыныпта қатемен жұмыс оқушының өздігінен оқу дағдысын қалыптастыруға бағытталған жүйелі әрекет ретінде ұйымдастырылуы қажет. Қатені анықтау, себебін түсіндіру, түзету және қайта тексеру кезеңдері баланың орындалған жұмысына саналы түрде қайта оралуына мүмкіндік береді. Бұл әрекеттер арқылы оқушы дұрыс жауаппен бірге оған жетудің жолын да түсінуге үйренеді.

Ұсынылған әдістеменің негізгі шарты — түсінікті тексеру өлшемдері мен оқушының қажеттілігіне сәйкес қолдау. Мұғалім бастапқыда әрекетті көрсетіп, кейін бағыттаушы сұрақтар мен тіректер ұсынады. Бала тексеру тәсілін меңгерген сайын дербес жұмыс үлесі артады. Қолдауды азайту оның нақты дайындығына қарай жүргізіледі.

Қазақ тілі, математика және әдебиеттік оқу сабақтарындағы үлгілер қатемен жұмыстың пәндік мазмұнға бейімделетінін көрсетеді. Тексеру құралдары әртүрлі болғанымен, әрекетті талдау, түзетуді негіздеу және үйренген тәсілді жаңа тапсырмада қолдану талаптары сақталады. Осы әрекеттерді бақылау оқу дербестігінің қалыптасуын бағалауға негіз болады.

Қатемен жұмыстың практикалық маңызы — мұғалімге оқудағы қиындықты нақтылауға, ал оқушыға келесі қадамын түсінуге жағдай жасауында. Оның нәтижесін анықтау үшін шамалас тапсырмаларды салыстыру, орындалған жұмыстарды талдау және қолдау көлемін тіркеу қажет. Сабақта осындай жұмысты тұрақты ұйымдастыру баланың өз жауабын тексеруіне, қажетті тіректі пайдалануына және көмек сұрауын нақтылауына бағыт береді. Мұғалімнің міндеті — түзетілген жауапты ғана емес, сол жауапқа жеткізген саналы әрекетті қолдау.

Қолданылған деректер тізімі

1. Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. 5–9-сыныптарда «Қазақ тілі» және «Қазақ әдебиеті» пәндерінен формативті және жиынтық бағалауды қолдану бойынша әдістемелік ұсынымдар. — Астана, 2025. — 160 б.

2. Education Endowment Foundation. Teacher Feedback to Improve Pupil Learning [Электрондық ресурс]. — 2021. — URL: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/feedback

Сотыбаева Нургул Уразалиевна
Тәрбиеші
"Аяш апа" бөбекжай-балабақшасы"
Түркістан облысы, Жетісай ауданы



«БЕРЕКЕЛІ – АЛТЫН КҮЗ»

Мақсаты : Күз мезгілінің өзгерістерін ұғындыру,мерекелік көңіл -күй орнату.
Балаларды ән салуға, би билеуге деген ынталарын арттыру.
Зал мерекеге сай безендірілген. Әдемі ән ойналып тұрады. Бүлдіршіндер, тәрбиешімен бірге кіріп орындықтарға жайғасады. Балалардың қолдарында жапырақтар.

Жүргізуші:
Қарсы алайық бәріміз
Жасымызбен кәріміз
Қырдан кепті қыдырып
Берекелі – Алтын күз.
Армысыздар құрметті ата-аналар, әріптестер және бүлдіршіндер. Бүгінгі күз мезгіліндегі ең тамаша «Берекелі-Алтын күз» атты ертеңгілігімізге қош келдіңіздер.
Ел байлығын арттырған,
Сары алтындай сары күз
Бізге дәмді жемістері мен көкөністерін
қамбаға толы астығын сыйлады .
Ендеше «Берекелі Алтын күз» атты ертеңгілігімізді бастаймыз.



Алтын күз ,жаңбырлы күз,
Жомарт күз,суығына шыдайтын,
Сұлулығына көз тоймайтын ,
Алтын күздің тойында.

Шаршауды білмейміз
Көңілді би билейміз
Әсем сазды ән салып
Би билеуге дайынбыз-деп тұрған бүлдіршіндерімізді ортаға шақырайық (күзгі әуенмен балалар шығады)
«Жұлдыз»тобының ұл-қыздарының «Жапырақтар»биі

- Балалар қазір қай мезгіл?
- Күз мезгілі.
- Күз мезгілінде неше ай бар?

- Үш ай (Кыркүйек, қазан,қараша)
- Күз мезгілінің ерекшеліктері қандай?
- Күзде күн суытады, жапырақтар сарғаяды, жаңбыр жауады...

Жарайсыңдар.

Жүргізуші:
Балдырғандар бүгінгі
Еркелігін тастайды
Күз туралы сіздерге
Тақпақтарын бастайды – деп өлең шумақтарына кезек береміз.



Балауса:
Күздің казан айында
Алма, алмұрт піседі
Жапырақтар сарғайып
Сыбдыр, сыбдыр түседі

Бекасыл:
Берекесін сыйлауға
Өлкемізге күз келді
Жемістерін жинауға
Шақырады біздерді

Ақниет:
Жемісі мол теретін
Күз дос екен бізбенен
Бәрін тауып беретін
Жомарт екен күз деген



Жанарыс:
Алтын, сары, кызыл, көк
Алуан-алуан жапырақ
Күзгі бақта күлімдеп
Көз тартады атырап

Жүргізуші:
Алтын ,сары,қызыл, көк
Алуан,алуан ,жапырар
Ағаштардан жамырап
Ұшты кенет жапырақ

Балалар мен сендерге жұмбак жасырғым келіп тұр , сендер бұл жұмбақтың шешуін тапсаңдар біздің көптен күткен қонағымыз келеді. Ендеше сендер дайынсыңдар ма?

Балалар: Әрине дайынбыз.

Жүргізуші:
Көк майсалы көрікті
Алқап тола көп егін
Бұл күндері киіпті
Сары жібек көйлегін. (Күз)

Жапқандай жапырағымен айналаны

Қуантып байлығымен халқымды
Бір қуантып қайту үшін біздерді
Берекелі, сары алтын күз келді.

Балалар хормен:
Біз сізді күтудеміз алтын куз (Күз ханшайымы келеді)

Сәлеметсіңдерме балалар, сендер бүгін қандай әдемі болып кеткенсіңдер.
Мен сендерге көптеген көкөністер мен жемістер ала келдім. Жемістер мен көкөністерде қандай дәрумендер бар екенін білесіңдерме?(балалар дәрумендер туралы айтады)
Жарайсыңдар, балалар.

Жүргізуші: Күз ханшайымы төрлетіңіз біздің өнерлі балаларымыздың өнерлерін тамашалаңыз.
Ал балалар өнерімізді көрсетуге дайынбыз ба?

Жүргізуші:
Күзім-ау, күзім-ау
Мінезің бұзық-ау
Жаңбырың сіркіреп
Келгенің қызық-ау–деп «Көгершін»тобының бүлдіршіндерін
«Тамшылар»биімен шақырамыз



Жүргізуші :
Ғалам жайлы ғажап сырлар шертеді
Ертегіні жақсы көрем мен тегі — деп
«Шалқан» ертегісін тамашалаңыздар.

Жүргізуші :
Ән салыңдар күліңдер
Жайнап гүлдей жүріңдер
Күздің тойын тойлайық
Би билейік ойнайық-деп «Көгершін» тобының
«Қол шатыр»биін тамашалаңыздар.

Жүргізуші:
Күздің казан айында
Алма, алмұрт піседі
Жапырақтар сарғайып
Сыбдыр, сыбдыр түседі
«Жұлдыз»тобының еркелері «Көкөністер»биімен ортада

Жүргізуші:
Жемістерді тердіңбе ?
Мұндай жеміс көрдің бе ? «Дәмін татып атын тап»

Жүргізуші: Қызыға біз қараймыз
Бүлдіршіндерге бүгінгі
Көрейікші көрермендер
«Себет» биін тамашалап-деп «Себет» биіне кезек береміз

Жүргізуші:
Ал балалар тұрмайық
Би билейік бәріміз
Алтын күзде бүгінгі
Шырқап әнге салайық-деп «Балабақша» әнін тыңдаңыздар.

Жүргізуші:
Әсем әуен салдырған
Сәбилерде алғыр жан
«Көгершін»тобының сәбилерін «Саңырауқұлақ»биімен шақырамыз.
Жүргізуші:
Келді міне күз
Айнала сары түс
Керемет, тамаша
Қандай әсем күз «Күзгі сән үлгісі»

Күз ханшайымы: Балалар мен сендердің өнерлеріне риза болдым, қош сау болыңдар.

Шат көңілді балалар
Шаршағанды білмейді
Алтын күз туралы
Мақал-мәтел айтады-деп күз туралы мақал-мәтелге кезек берейік.

Көктемде жерге түскен бір дән
Күзде мың дән болады.

Егіндікті күз суғар
Күзде суғармасаң жүз суғар.
Күз келсе, бақыт келер ырыспенен.
Жүргізуші: Құрметті ата-аналар, ұстаздар.

Берекелі-Алтын күздің сыйлаған сыйы, әрбір отбасының ақ дастарханынан арылмасын еліміз аман заманымыз тыныш болсын. Бүгінгі «Берекелі-Алтын күз» ертеңгілігімізді көңіл қойып тыңдағандарыңызға, алтын уақыттарынызды бөліп келгендеріңізге көп–көп рахмет. Қош сау болыңыздар.

Жүргізуші:
Қызыл жасыл, сары алтындай
Жапырақтар күздің көркі
Ән салайық, би билейік
Күз әніне қосыла – деп сіздердің құрметтеріңізге
«Күз жомарт» әнін тыңданыздар.

Мукангалиева Жаннат Шайдуллаевна
Психолог, педагог-модератор
Маңғыстау облысының білім басқармасының
"Бейнеу аудандық психологиялық - медициналық - педагогикалық консультациясы"
коммуналдық мемлекеттік мекемесі

ПСИХОЛОГ ЖӘНЕ ЕРЕКШЕ БАЛА: ТҮСІНІСТІК ПЕН ҚОЛДАУҒА НЕГІЗДЕЛГЕН ЖҰМЫС

Аңдатпа. Мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс жүргізудегі педагог-психолог қызметінің маңызы, психологиялық қолдаудың негізгі бағыттары және баланың тұлғалық әлеуетін дамыту жолдары қарастырылады. Қазіргі инклюзивті білім беру жағдайында әр баланың жеке ерекшеліктерін ескеру, оның эмоционалдық қауіпсіздігін қамтамасыз ету және әлеуметтік ортаға бейімделуіне мүмкіндік жасау маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Осыған байланысты педагог-психологтің баланың мінез-құлқын түсінуі, жеке қажеттіліктерін анықтауы, ата-аналармен сенімді қарым-қатынас орнатуы және педагогикалық ұжыммен бірлесіп әрекет етуі мәселелері талданады. Мақалада ойын әдістерін, бақылауды, эмоцияларды реттеу жаттығуларын және әлеуметтік дағдыларды дамыту тәсілдерін қолданудың ерекшеліктері сипатталады. Ерекше баланы қолдауда жеке тұлғаға бағытталған тәсілдің, кәсіби этиканың және отбасымен серіктестіктің маңыздылығы негізделеді. Ұсынылған тұжырымдар педагог-психологтердің практикалық қызметін жетілдіруге және білім беру ортасында өзара түсіністік мәдениетін қалыптастыруға бағытталған.

Кілт сөздер: педагог-психолог, ерекше білім беру қажеттіліктері, инклюзивті білім беру, психологиялық қолдау, әлеуметтік бейімделу, эмоционалдық саулық, жеке тұлғаға бағытталған тәсіл, ата-анамен серіктестік, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу.

Қазіргі қоғамда білім беру жүйесінің нәтижелілігі білім алушылардың академиялық жетістіктерімен ғана емес, әр баланың жеке мүмкіндіктерін жүзеге асыруына, өзін қауіпсіз сезінуіне және әлеуметтік ортаға толыққанды қатысуына жасалған жағдайлармен де бағаланады. Осы тұрғыдан алғанда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау мәселесі білім беру саласының маңызды бағыттарының біріне айналып отыр. Әр баланың дүниені қабылдау тәсілі, ақпаратты меңгеру жылдамдығы, эмоционалдық реакциялары және қарым-қатынас жасау ерекшеліктері әртүрлі болғандықтан, барлық білім алушыға бірдей талап қою күтілетін нәтижеге үнемі жеткізе бермейді. Кейбір балаларға тапсырманы түсіну үшін қосымша уақыт қажет болса, басқаларына көрнекі материалдар, қысқа нұсқаулар немесе жеке қолдау маңызды болуы мүмкін. Осындай ерекшеліктерді ескермей, баланың әрекетін тек тәртіпсіздік немесе қабілетсіздік тұрғысынан бағалау оның өзіне деген сенімін төмендетіп, оқу үдерісіне қатысуына кедергі келтіруі ықтимал. Сондықтан ерекше баламен жұмыс жүргізудің бастапқы шарты — оның қиындықтарын ғана емес, жеке мүмкіндіктерін, қызығушылықтарын және даму әлеуетін де тану. ЮНЕСКО-ның инклюзивті білім беру мен теңдікті қамтамасыз ету жөніндегі нұсқаулығында әрбір білім алушының құндылығын мойындау және оқуға қатысуға кедергі келтіретін жағдайларды азайту білім беру жүйесін жетілдірудің негізгі қағидаттары ретінде қарастырылады [3]. Бұл ұстаным педагог-психологтің кәсіби қызметіне де тікелей қатысты, өйткені оның міндеті баланы қалыптасқан ортаға күштеп бейімдеу емес, баланың қажеттіліктеріне сәйкес қолайлы жағдайлар қалыптастыруға ықпал ету болып табылады. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың құқықтық негіздері айқындалған, ал ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға қолжетімді білім беру жағдайларын қамтамасыз ету инклюзивті тәжірибені дамытудың маңызды бағыты болып саналады [1]. Осыған байланысты педагог-психолог қызметі баланың

психологиялық жағдайын бағалаумен шектелмей, оның тұлғалық дамуына, әлеуметтік қатынастарына және білім беру ортасына бейімделуіне бағытталуы қажет.

Педагог-психологтің ерекше баламен жұмысындағы негізгі міндеттердің бірі — баланың мінез-құлқын дұрыс түсіну және оның артында жатқан қажеттіліктерді анықтау. Күнделікті тәжірибеде кейбір балалардың тапсырмаға назар аударуда, эмоцияларын реттеуде, құрдастарымен байланыс орнатуда немесе өзгерістерге бейімделуде қиындықтары байқалуы мүмкін. Алайда сырттай ұқсас көрінетін әрекеттер әртүрлі себептерден туындауы ықтимал, сондықтан маман бір ғана мінез-құлық белгісіне сүйеніп қорытынды жасауға асықпауы керек. Мысалы, сабақ кезінде орнынан жиі тұратын баланың әрекеті тәртіп бұзумен ғана байланысты болмауы мүмкін, өйткені оған қозғалыс қажеттілігі, шаршау, тапсырманың күрделілігі немесе қоршаған ортадағы тітіркендіргіштер әсер етуі ықтимал. Сол сияқты баланың сұраққа бірден жауап бермеуі оның материалды түсінбейтінін міндетті түрде білдірмейді, себебі оған ақпаратты өңдеу үшін қосымша уақыт қажет болуы мүмкін. Мұндай жағдайларда педагог-психолог баланы әртүрлі ортада бақылап, қиындықтың қандай жағдайда пайда болатынын және қандай қолдау кезінде азаятынын анықтағаны жөн. Бақылау нәтижелерін мұғалімдер мен ата-аналардың пікірлерімен салыстыру баланың мінез-құлқын жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді. Маман баланың әрекетін жалпылама бағалаудың орнына нақты сипаттамаларды пайдалануы қажет, өйткені «қарым-қатынас жасай алмайды» деген тұжырымнан гөрі «топтық тапсырма кезінде өздігінен сирек сөйлеседі, бірақ жеке жұмыс барысында сұрақтарға жауап береді» деген сипаттама пайдалырақ. Мұндай тәсіл баланың қандай жағдайда табысты әрекет ететінін анықтап, психологиялық қолдаудың нақты бағыттарын белгілеуге көмектеседі. Психологиялық бағалау кезінде баланың күшті жақтарын анықтау ерекше маңызға ие, себебі қолдаудың тиімділігі көбіне оның қолда бар мүмкіндіктерін дамытуға байланысты болады. Л. С. Выготскийдің даму туралы ғылыми тұжырымдары баланың мүмкіндіктерін әлеуметтік ортамен және ересектердің көмегімен өзара байланыста қарастыруға негіз береді [4]. Осыған сүйене отырып, педагог-психолог баланың қазіргі жетістіктерін ғана емес, қолдау көрсетілген жағдайда орындай алатын әрекеттерін де ескергені дұрыс. Сонымен бірге маман өз құзыретінің шегін сақтап, клиникалық диагноз қоюға ұмтылмай, қажет болған жағдайда тиісті бейінді мамандардың көмегіне жүгінуі тиіс.

Ерекше баламен жүргізілетін жұмыстың маңызды бағыты — оның эмоционалдық қауіпсіздігін қамтамасыз ету және өзіне деген сенімін қалыптастыру. Бала өзін қабылдайтынын, қателескені үшін кемсітілмейтінін және қиындық туындаған кезде көмек сұрай алатынын сезінгенде ғана жаңа әрекеттерді байқап көруге бейім болады. Эмоционалдық қауіпсіздік баланы үнемі мақтаумен ғана қалыптаспайды, ол ересектердің тұрақты қарым-қатынасы, түсінікті ережелер, әділ талаптар және баланың жеке шекараларын құрметтеу арқылы нығаяды. Егер бала әр әрекеті үшін сын естіп, басқа балалармен үнемі салыстырылса, біртіндеп өз мүмкіндіктеріне күмәндануы мүмкін. Мұндай жағдайда тапсырманы орындаудан бас тарту, жылау, ашулану немесе тұйықталу баланың ішкі күйін білдіретін белгілер ретінде қарастырылуы керек. Педагог-психолог баланың сезімдерін түсінуіне және оларды қауіпсіз түрде білдіруіне көмектеседі. Мысалы, эмоциялар бейнеленген карточкалар, суреттер немесе қарапайым сұрақтар арқылы баланың қазіргі көңіл күйін анықтауға болады. Егер бала өз сезімін сөзбен жеткізуге қиналса, оған бірнеше көрнекі нұсқаның бірін таңдау ұсынылуы мүмкін. Тыныс алуды реттеу, қысқа үзіліс жасау, сурет салу және тыныш жерде демалу сияқты әдістер де баланың эмоционалдық күйін тұрақтандыруға көмектеседі. Дегенмен әр әдіс баланың жеке ерекшеліктеріне сәйкес таңдалуы қажет, өйткені бір балаға жағымды әсер ететін дыбыс немесе әрекет екінші балаға қолайсыз болуы мүмкін. Маман баланың сезімін қабылдауды оның кез келген әрекетін мақұлдаумен шатастырмауы тиіс, себебі эмоцияны түсіну мен қауіпсіздік ережелерін сақтау өзара үйлесуі керек. Мысалы, баланың ашулануға құқығы бар екенін мойындай отырып, басқа адамды ұруға болмайтынын сабырлы әрі түсінікті түрде түсіндіруге болады. Осылайша, психологиялық қолдау баланың эмоцияларын басуға

емес, оларды тануға, реттеуге және қиын жағдайларда қолайлы шешім табуға үйретуге бағытталады.

Психологиялық қолдаудың нәтижелілігі баланың жеке қажеттіліктеріне сәйкес әдістерді дұрыс таңдауға байланысты. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың даму ерекшеліктері бірдей болмағандықтан, барлығына бірдей әдісті қолдану әрдайым тиімді нәтиже бермейді. Педагог-психолог жұмыс жоспарын құрастырғанда баланың жасын, қызығушылықтарын, коммуникациялық мүмкіндіктерін, дербестік деңгейін және қосымша көмекті қажет ететін әрекеттерін ескергені жөн. Мысалы, тапсырманың бірнеше кезеңін есте сақтауда қиналатын балаға оны шағын бөліктерге бөлу және әр қадамды көрнекі түрде көрсету пайдалы болуы мүмкін. Ал өз ойын ауызша жеткізуі қиын балаға суреттерді, белгілерді немесе балама коммуникация құралдарын қолдануға мүмкіндік беру оның қарым-қатынасқа қатысуын арттырады. Ойын әдістері де психологиялық жұмыста маңызды орын алады, өйткені ойын барысында балалар өзара әрекет ету, кезек күту, өтініш білдіру, келісу және эмоцияларын білдіру дағдыларын меңгере алады. Рөлдік ойындар арқылы күнделікті өмірде кездесетін әлеуметтік жағдайларды модельдеп, баламен оларды шешудің әртүрлі тәсілдерін талқылауға болады. Алайда ойын баланы міндетті түрде белгілі бір нәтижеге жеткізу құралына айналмауы керек, себебі оның қызығушылығы мен эмоционалдық дайындығы ескерілуі қажет. Қолдау мақсаттары нақты әрі қолжетімді болғаны дұрыс. Мысалы, «баланың қарым-қатынасын жақсарту» деген жалпы міндеттің орнына «бала көмек қажет болған кезде сөз, белгі немесе сурет арқылы өтініш білдіреді» деген нақты мақсат белгілеуге болады. Мұндай мақсаттың орындалуын бақылау маманға қолданылған әдістің тиімділігін бағалауға мүмкіндік береді. Сонымен бірге баланың психолог кабинетінде меңгерген дағдыларын сыныпта және үйде қолдана алуына назар аудару қажет. Егер белгілі бір әрекет тек маманның қатысуымен орындалса, оны күнделікті өмірге көшіру үшін қосымша жаттығулар мен ересектердің бірізді қолдауы қажет болуы мүмкін. Сондықтан психолог мұғалімдер мен ата-аналарға баламен жұмыс жүргізудің қарапайым әрі нақты тәсілдерін ұсынып, нәтижелерді бірлесіп талдауы тиіс. Баланың жетістіктері басқа балалармен салыстыру арқылы емес, өзінің бастапқы даму деңгейімен салыстырғанда бағалануы керек. Осындай жүйелі тәсіл оның дербестігін арттыруға және күнделікті өмірде қажетті дағдыларды тұрақты қолдануына ықпал етеді.

Ерекше баланы қолдауда отбасының рөлі ерекше, өйткені ата-аналар баланың күнделікті өміріне, эмоционалдық жағдайына және әлеуметтік тәжірибесіне тікелей ықпал етеді. Баланың даму ерекшеліктерін түсіну барысында ата-аналарда алаңдаушылық, қорқыныш немесе болашаққа қатысты белгісіздік туындауы мүмкін. Сондықтан педагог-психолог ата-анамен қарым-қатынас орнатқанда олардың пікірін тыңдап, алаңдаушылығын құрметтеп, баланың мүмкіндіктері туралы нақты ақпарат бергені жөн. Отбасымен сөйлесу барысында баланың қиындықтарын ғана емес, оның жетістіктерін, қызығушылықтарын және өздігінен орындай алатын әрекеттерін де атап көрсету маңызды. Бұл ата-ананың баласына деген көзқарасын кеңейтіп, қолдау үдерісіне белсенді қатысуына көмектеседі. Маман отбасына күн тәртібін тұрақтандыру, тапсырмаларды шағын қадамдарға бөлу, баланың таңдау жасауына мүмкіндік беру және жағымды әрекеттерін қолдау сияқты практикалық ұсыныстар бере алады. Алайда әр отбасының әлеуметтік жағдайы мен мүмкіндіктері әртүрлі болғандықтан, ұсыныстар нақты өмір жағдайына сәйкес келуі керек. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының ерте жастағы баланың дамуын жақсартуға арналған нұсқаулығында баланың әлеуетін дамытуда отбасының қолдаушы рөліне және ата-аналарға қажетті көмектің маңыздылығына назар аударылады [5]. Бұл қағидаттар баламен жұмыс жүргізетін мамандардың отбасымен серіктестікке негізделген қарым-қатынас орнатуының маңызын көрсетеді. Педагог-психолог ата-анамен ғана емес, мұғалімдермен, педагог-ассистенттермен және басқа да мамандармен бірлесіп жұмыс жүргізуі қажет. Егер балаға үйде бір тәсіл, ал білім беру ұйымында оған қарама-қайшы талаптар ұсынылса, қажетті дағдыларды қалыптастыру қиындауы мүмкін. Сондықтан мамандар ортақ мақсаттарды анықтап, баланың жетістіктері мен қиындықтары туралы ақпаратты өзара

келісілген тәртіппен талқылағаны жөн. Бұл ретте баланың жеке мәліметтерінің құпиялылығын сақтау және ақпаратты тек қажетті мақсатта пайдалану кәсіби этиканың маңызды талабы болып табылады. Психолог барлық мәселені жалғыз өзі шешуге тырыспай, өз құзыретіне кірмейтін жағдайларда басқа мамандардың көмегіне жүгінуі керек. Осындай серіктестік баланың қажеттіліктеріне сәйкес қолдаудың үздіксіздігін қамтамасыз етіп, отбасы мен білім беру ұйымы арасындағы сенімді нығайтады.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар баланың әлеуметтік бейімделуі оның құрдастарымен қарым-қатынас орнатуына, топтық әрекеттерге қатысуына және өзін ұжымның мүшесі ретінде сезінуіне байланысты. Баланың оқу тапсырмаларын орындауы маңызды болғанымен, оның үзіліс кезінде ойынға қосыла алуы, өз пікірін білдіруі және құрдастары тарапынан құрметке ие болуы да психологиялық саулығына әсер етеді. Кейбір балалар әлеуметтік жағдайларда әңгімені қалай бастау керектігін немесе келіспеушілікті қалай шешуге болатынын түсінуде қиналуы мүмкін. Мұндай жағдайда педагог-психолог жұптық тапсырмалар, шағын топтық ойындар және ортақ шығармашылық жұмыстар арқылы әлеуметтік дағдыларды дамытуға жағдай жасай алады. Ұжымда әртүрлілікті құрметтеу, бір-біріне көмектесу және адамның қадір-қасиетін сақтау қағидаттарын қалыптастыру да маңызды. Егер сыныпта мазақ ету немесе баланы шеттету жағдайлары байқалса, оларды балалар арасындағы қарапайым әзіл ретінде қабылдамай, жүйелі түрде қарастыру қажет. Психолог мұндай жағдайда баланың қауіпсіздігін қамтамасыз етуге және педагогтермен бірлесіп тиісті қолдау ұйымдастыруға қатысады. Инклюзивті орта құру тек ерекше баламен жеке жұмыс жүргізумен шектелмейді, ол бүкіл ұжымның қарым-қатынас мәдениетін дамытуды талап етеді. Сонымен бірге педагог-психолог өзінің кәсіби құзыреттілігін үнемі жетілдіріп, жұмысының нәтижелерін талдап отыруы қажет. Эмоционалдық жүктемесі жоғары қызметте кәсіби рефлексия, әріптестермен тәжірибе алмасу және жұмыс пен демалыс арасындағы тепе-теңдікті сақтау маманның тұрақты әрі сапалы жұмыс істеуіне көмектеседі. Психологтің кәсіби жетістігі өткізілген сабақтардың санымен ғана емес, баланың дербестігінің артуымен, эмоционалдық қауіпсіздігімен және әлеуметтік ортаға қатысу мүмкіндігінің кеңеюімен бағалануы тиіс. Осы бағыттар өзара байланыста жүзеге асқанда, психологиялық қолдау баланың күнделікті өміріндегі нақты өзгерістерге ықпал етеді.

Қорытындылай келе, педагог-психолог пен ерекше баланың арасындағы қарым-қатынас түсіністікке, сенімге және баланың жеке тұлғасын құрметтеуге негізделгенде ғана нәтижелі қолдаудың тетігіне айналады. Баламен жұмыс жүргізуде оның қиындықтарын анықтаумен қатар, күшті жақтарын, қызығушылықтарын және даму мүмкіндіктерін тану маңызды. Жеке тұлғаға бағытталған тәсіл, эмоционалдық қауіпсіздік, ата-анамен серіктестік және педагогикалық ұжыммен бірлескен әрекет баланың психологиялық саулығын нығайтуға мүмкіндік береді. Қолдау үдерісінде әр баланың даму қарқыны мен қажеттіліктері ескеріліп, оның жетістіктері жеке даму динамикасына сәйкес бағалануы керек. Педагог-психологтің басты мақсаты баланы өзгелерге ұқсату емес, оның өз мүмкіндіктерін жүзеге асыруына, дербестігін дамытуына және қоғам өміріне белсенді қатысуына жағдай жасау болып табылады. Инклюзивті білім беру мәдениеті әр баланың қадір-қасиетін мойындау және оған қажетті көмекті уақытында ұсыну арқылы қалыптасады. Демек, түсіністік пен қолдауға негізделген кәсіби жұмыс ерекше баланың ғана емес, бүкіл білім беру ортасының дамуына ықпал етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Заңы [Электрондық ресурс].

3. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. – Paris: UNESCO, 2017.

4. Vygotsky L. S. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) // The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 2 / Ed. by R. W. Rieber, A. S. Carton; translated by J. E. Knox, C. B. Stevens. – New York: Plenum Press, 1993. – 349 p.

Ошаганова Эльмира Ортавна
Директордың оқу ісі жөніндегі орынбасары
«Жетісу облысының білім басқармасы» мемлекеттік мекемесінің
«Сарқан қаласының облыстық №3 арнайы мектеп- интернаты» коммуналдық мемлекеттік мекемесі



АРНАЙЫ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМЫНДА ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛАЙЛЫ ОРТА ҚАЛЫПТАСТЫРУ: ОҚУ ІСІ ЖӨНІНДЕГІ ОРЫНБАСАРДЫҢ БАСҚАРУШЫЛЫҚ РӨЛІ

Аңдатпа. Мақалада арнайы білім беру ұйымында психологиялық қолайлы білім беру ортасын қалыптастырудың ұйымдастырушылық-педагогикалық негіздері және осы үдерістегі директордың оқу ісі жөніндегі орынбасарының басқарушылық рөлі қарастырылады. Білім алушылардың эмоционалдық қауіпсіздігін қамтамасыз ету, педагогтердің кәсіби өзара әрекетін жетілдіру, психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмысын үйлестіру және білім беру үдерісіндегі қолайлы қарым-қатынасты дамыту мәселелеріне назар аударылады. Басқарушылық қызметтің негізгі бағыттары ретінде білім беру ортасының ахуалын бақылау, педагогтерге әдістемелік қолдау көрсету, оқыту үдерісін білім алушылардың жеке ерекшеліктеріне бейімдеу және ата-аналармен серіктестік орнату ұсынылады. Практикалық бөлімде арнайы мектеп-интернат жағдайында қолдануға болатын басқарушылық алгоритм, педагогикалық жағдаяттар, бақылау критерийлері және кері байланыс тәсілдері берілген. Мақаланың әдістемелік маңызы психологиялық қолайлы ортаны қалыптастыру жөніндегі басқарушылық міндеттерді жүйелеу және оларды күнделікті оқу-тәрбие үдерісіне енгізу мүмкіндігімен анықталады. Ұсынылған тәсілдер білім беру ұйымының нақты жағдайына сәйкес бейімдеуге және тәжірибелік апробациядан өткізуге арналған.

Түйін сөздер: арнайы білім беру ұйымы, психологиялық қолайлы орта, басқарушылық қызмет, оқу ісі жөніндегі орынбасар, ерекше білім беру қажеттіліктері, психологиялық-педагогикалық қолдау, педагогикалық қарым-қатынас, эмоционалдық қауіпсіздік, кәсіби ынтымақтастық, формативті бағалау.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде білім алушының оқу жетістігі оның жеке қабілетімен, оқу материалының мазмұнымен немесе педагогтің кәсіби шеберлігімен ғана анықталмайды. Оқу үдерісінің нәтижелілігіне білім беру ортасындағы эмоционалдық ахуал, педагог пен білім алушы арасындағы қарым-қатынас, қолдау көрсету тәсілдері және білім алушының өзін қауіпсіз сезінуі де ықпал етеді. Әсіресе арнайы білім беру ұйымдарында бұл мәселелерді жүйелі түрде қарастыру маңызды, өйткені білім алушылардың танымдық, коммуникативтік,

эмоционалдық және әлеуметтік даму ерекшеліктері оқу үдерісін ұйымдастыруға ерекше талаптар қояды.

Психологиялық қолайлы орта дегеніміз – білім алушының өзін құрметтелетін, қабылданатын және қолдау табатын тұлға ретінде сезінуіне мүмкіндік беретін, оның жеке ерекшеліктерін ескеретін және қауіпсіз қарым-қатынасты қамтамасыз етуге бағытталған педагогикалық жағдайлар жүйесі. Мұндай ортада балаға қойылатын талаптар оның мүмкіндіктеріне сәйкес айқындалып, жетістіктері әділ бағаланады, ал қиындықтары жазалау немесе кемсіту үшін емес, қажетті қолдау түрін анықтау үшін қарастырылады.

Арнайы мектеп-интернат жағдайында психологиялық қолайлылық тек сабақ үстіндегі қарым-қатынаспен шектелмейді. Ол білім алушының сабаққа қатысуынан, педагогпен байланыс орнатуынан, сыныптастарымен өзара әрекетінен, күн тәртібіне бейімделуінен және оқу тапсырмаларын орындау кезіндегі эмоциялық күйінен байқалады. Сондықтан қолайлы орта қалыптастыру бір ғана педагогтің немесе психологтің міндеті емес, білім беру ұйымының басқарушылық және кәсіби қызметімен байланысты кешенді үдеріс болып саналады.

Осы тұрғыдан алғанда директордың оқу ісі жөніндегі орынбасарының қызметі ерекше мәнге ие. Ол оқу үдерісінің ұйымдастырылуын үйлестіреді, сабақ сапасын бақылауды жүзеге асырады, педагогтерге әдістемелік көмек көрсетеді және білім алушылардың оқу қажеттіліктерін ескеруге бағытталған басқарушылық шешімдердің орындалуына ықпал етеді. Оның қызметі тек құжаттарды тексерумен немесе сабақ кестесін ұйымдастырумен шектелмей, білім беру ортасының сапасын жақсартуға бағытталуы қажет.

Мәселенің өзектілігі арнайы мектеп-интернатта оқу үдерісін ұйымдастырудың педагогикалық, психологиялық және басқарушылық құрамдастарын өзара байланысты қарастыру қажеттілігімен айқындалады. Егер басқару қызметінде оқу нәтижелеріне ғана басымдық беріліп, білім алушының эмоционалдық жағдайы мен педагогикалық қарым-қатынастың сапасы ескерілмесе, онда оқытудағы қиындықтардың себептерін толық түсіндіру мүмкін болмайды. Керісінше, оқу талаптары мен психологиялық қолдау өзара үйлестірілген жағдайда білім алушының мүмкіндігін ашуға қолайлы жағдай қалыптастыруға болады.

Мақаланың мақсаты – арнайы білім беру ұйымында психологиялық қолайлы орта қалыптастырудағы директордың оқу ісі жөніндегі орынбасарының басқарушылық қызметін жүйелеу және оны жетілдіруге арналған практикалық ұсыныстар әзірлеу.

Мақсатқа сәйкес мынадай міндеттер қойылады: психологиялық қолайлы ортаның негізгі сипаттарын анықтау; басқарушылық қызметтің негізгі бағыттарын сипаттау; педагогтердің өзара әрекеті мен психологиялық-педагогикалық қолдау үдерісін үйлестіру жолдарын ұсыну; білім беру ортасының сапасын бақылауға арналған критерийлерді белгілеу.

Мақалада ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау және басқарушылық үдерісті дидактикалық модельдеу тәсілдері қолданылады. Жұмыс теориялық-әдістемелік сипатта болғандықтан, нақты мектеп-интернатта жүргізілген эксперименттің немесе сауалнаманың нәтижелері ретінде ұсынылатын эмпирикалық деректер берілмейді.

Психологиялық қолайлы ортаның ғылыми-әдістемелік негіздері

Психологиялық қолайлы ортаны қалыптастыру білім алушының жеке қадір-қасиетін құрметтеу, қауіпсіз қарым-қатынас орнату, оқу қажеттіліктерін ескеру және педагогикалық қолдаудың жүйелілігін қамтамасыз ету қағидаларына негізделеді. Мұндай ортаның сапасы білім алушының сабақта тыныш отыруымен ғана өлшенбейді. Бала өзінің түсінбегенін айтуға, көмек сұрауға, тапсырманы орындауға қосымша уақыт алуға және қолжетімді тәсілмен жауап беруге мүмкіндік алған жағдайда ғана қолдаушы ортаның нақты белгілері көрінеді.

Қазақстан Республикасының білім беру саласындағы нормативтік құжаттарында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту мен дамытуға қажетті арнайы жағдайлар жасау мәселесі қарастырылады. Атап айтқанда, Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2025 жылғы 29 сәуірдегі № 92 бұйрығымен бекітілген білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің қағидалары білім алушылардың оқу мен

дамуындағы қиындықтарды анықтау, педагогтер мен отбасыларға консультациялық-әдістемелік көмек көрсету және табысты оқыту мен әлеуметтенуге қажетті жағдайлар жасау бағыттарын қамтиды [1]. Бұл талаптар арнайы білім беру ұйымындағы басқарушылық жұмысты жоспарлауда маңызды нормативтік негіз болып табылады.

Психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмысы жеке мамандардың бөлек әрекеттерінің жиынтығы ретінде емес, ортақ мақсатқа бағытталған кәсіби өзара әрекет ретінде ұйымдастырылғаны жөн. Мұғалім оқу тапсырмаларын бейімдеу қажеттігін байқаса, психолог баланың эмоционалдық жағдайын түсінуге көмектеседі, арнайы педагог немесе басқа бейінді маман қажетті әдістемелік ұсыныстар береді. Басқарушы осы әрекеттердің бірізді болуын, жауапкершіліктің айқындалуын және қолдау нәтижесінің қайта қарастырылуын үйлестіреді.

Психологиялық қолайлы ортаның келесі маңызды сипаты – педагогикалық қарым-қатынастың болжамдылығы. Білім алушы сабақтағы талаптарды, тапсырмаларды орындау тәртібін және мұғалімнің кері байланыс беру тәсілін түсінгенде оқу әрекетіне қатысуы жеңілдейді. Талаптардың жиі әрі түсіндірілмей өзгеруі, қателігі үшін көпшілік алдында ұялту немесе өзге білім алушылармен салыстыру керісінше, қолайсыз жағдай туғызуы мүмкін. Сондықтан басқарушылық бақылау кезінде педагогтің тек сабақ мазмұнына емес, білім алушылармен қарым-қатынас жасау тәсіліне де назар аудару қажет.

Сонымен бірге психологиялық қолайлы орта барлық білім алушыға бірдей әдіс қолдануды білдірмейді. Бір балаға тапсырманы бірнеше қысқа қадамға бөлу қажет болса, екіншісіне көрнекі нұсқаулық немесе қосымша жауап уақыты тиімді болуы мүмкін. Кейбір білім алушыларға ауызша жауап беру қиындық туғызған жағдайда, олардың оқу мақсатына сәйкес балама жауап беру формасын қарастыруға болады. Мұндай бейімдеу оқу талаптарын негізсіз төмендету емес, білім алушының білімін көрсетуіне мүмкіндік беретін жағдай жасау болып саналады.

Осыдан психологиялық қолайлы ортаны қалыптастыруда екі өзара байланысты міндет туындайды: біріншіден, білім алушының эмоционалдық қауіпсіздігін қамтамасыз ету; екіншіден, оның оқу әрекетіне қатысуына қажетті педагогикалық жағдайларды ұйымдастыру. Бұл міндеттер бір-бірінен бөлек қарастырылмауы керек. Қолайлы қарым-қатынас оқу үдерісіндегі талаптардың айқындығымен, ал оқытудың тиімділігі баланың жеке мүмкіндіктерін ескерумен толықтырылады.

Директордың оқу ісі жөніндегі орынбасарының басқарушылық рөлі

Директордың оқу ісі жөніндегі орынбасары психологиялық қолайлы ортаны қалыптастыруға тікелей сабақ беретін маман ретінде ғана емес, оқу үдерісінің ұйымдастырылуына жауапты басқарушы ретінде ықпал етеді. Оның міндеті – қолайлы ортаны қалыптастыруға бағытталған талаптарды нақты жұмыс үдерістеріне енгізу, педагогтерге әдістемелік қолдау көрсету және қабылданған шешімдердің орындалуын бақылау.

Бірінші бағыт – білім беру ортасының ахуалын жүйелі бақылау. Оқу ісі жөніндегі орынбасар сабақтарға қатысу, педагогтермен кәсіби әңгімелесу, оқу құжаттарын талдау және білім алушылардың оқу әрекетін бақылау арқылы қиындықтар байқалатын тұстарды анықтай алады. Бұл жұмыс тек кемшіліктерді тіркеуге бағытталмауы керек. Оның негізгі мақсаты – білім алушыға қолдау қажет болатын жағдайларды анықтап, оларды жоюға арналған нақты шешім ұсыну.

Мысалы, сабақ барысында бірнеше білім алушы тапсырманы бастауға қиналса, мәселені олардың ынтасының төмендігімен ғана түсіндіру жеткіліксіз. Тапсырма нұсқаулығының күрделілігі, әрекеттердің тым көп болуы, көрнекі үлгінің болмауы немесе уақыттың дұрыс бөлінбеуі де ықтимал себептер болуы мүмкін. Басқарушы педагогпен бірлесіп сабақ құрылымын талдап, қиындықтың себебін анықтауға және қолайлы шешім таңдауға көмектеседі.

Екінші бағыт – педагогтерге әдістемелік қолдау көрсету. Арнайы білім беру ұйымындағы педагогтен пәндік біліммен қатар оқыту әдістерін білім алушылардың жеке ерекшеліктеріне бейімдеу, қолдау көрсету, жағымды қарым-қатынас орнату және оқу

жетістіктерін әділ бағалау дағдылары талап етіледі. Осыған байланысты әдістемелік жұмыс нақты педагогикалық қажеттіліктерге негізделгені жөн.

Мысалы, педагогтерге арналған семинарды жалпы теориялық баяндамамен шектеудің орнына, «Тапсырманы қысқа нұсқауларға бөлу», «Білім алушының қателігіне қолдаушы кері байланыс беру», «Қиын мінез-құлық байқалған кезде әрекет ету» тақырыптары бойынша практикалық талдау ұйымдастыруға болады. Мұндай жұмыстарда нақты жағдаяттар қарастырылып, педагогтер әртүрлі шешімдердің ықтимал салдарын салыстырады.

Үшінші бағыт – оқу үдерісіндегі талаптар мен қолдау тәсілдерінің бірізділігін қамтамасыз ету. Білім алушы әр сабақта мүлде әртүрлі талаптарға тап болғанда, өз әрекетін жоспарлау қиындауы мүмкін. Сондықтан оқу ісі жөніндегі орынбасар педагогтермен бірлесе отырып, тапсырманы түсіндіру, оқу мақсатын нақтылау, көмек ұсыну және нәтижені бағалау тәсілдерінің өзара үйлесімді болуына назар аударуы керек.

Бірізділік барлық педагогтің бірдей әдіспен жұмыс істеуін білдірмейді. Ол – білім алушыға қойылатын негізгі талаптардың түсінікті болуы және қолданылатын қолдау тәсілдерінің оның қажеттіліктеріне сәйкес келуі. Мәселен, әр педагог сабақ басында тапсырманың мақсатын түсіндіріп, қажет болған жағдайда оны кезеңдерге бөліп ұсына алады. Ал нақты көрнекіліктер мен жұмыс қарқыны білім алушының ерекшелігіне қарай өзгертіледі.

Төртінші бағыт – психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмысын үйлестіру. Қолдау мамандарының бақылаулары мен ұсыныстары оқу үдерісінде қолданылмаса, олардың практикалық әсері шектеулі болуы мүмкін. Сондықтан оқу ісі жөніндегі орынбасар тиісті мамандармен бірлескен талқылаулар өткізіп, анықталған қиындықтарды педагогикалық шешімдермен байланыстыруға жағдай жасайды.

Бұл ретте баланың жеке мәліметтерінің құпиялылығы сақталуы қажет. Кәсіби талқылаулар білім алушыны кемсітуге, оған тұрақты түрде жағымсыз сипаттама беруге немесе оның жеке жағдайын қатысы жоқ адамдарға жариялауға арналмайды. Талқылаудың негізгі нысаны – білім алушыға қандай жағдай, әдіс немесе қолдау қажет екендігі.

Бесінші бағыт – ата-аналармен және заңды өкілдермен ынтымақтастық орнату. Отбасымен байланыс тек қиындық туындаған кезде хабарласумен шектелмеуі керек. Баланың оқу жетістіктері, қолдау тәсілдерінің тиімділігі және мектеп пен үйдегі талаптардың үйлесімділігі жөнінде өзара ақпарат алмасу маңызды. Ата-анамен әңгімелесу кезінде мәселені баланың кемшілігі ретінде емес, шешуді қажет ететін ортақ міндет ретінде қарастыру ұсынылады.

Оқу ісі жөніндегі орынбасар педагогтер мен ата-аналардың өзара әрекетінде кәсіби әдептің сақталуына да назар аударады. Әңгіме нақты бақылауға сүйеніп, баланың жетістіктері мен қиындықтарын тең қамтуы қажет. «Бала ештеңе істемейді» деген жалпылама пікірдің орнына «тапсырманы бастағанда ауызша нұсқауды қайта түсіндіру қажет болды» деген нақты сипаттама мәселені шешуге көбірек мүмкіндік береді.

Арнайы мектеп-интернатта қолайлы орта қалыптастырудың практикалық тетіктері

Арнайы мектеп-интернатта психологиялық қолайлы ортаны қалыптастыру үшін басқарушылық жұмысты өзара байланысты бірнеше кезеңге бөлуге болады: бастапқы ахуалды анықтау, басым мәселені белгілеу, бірлескен шешім әзірлеу, оны оқу үдерісінде қолдану және нәтижесін қайта бағалау. Бұл жүйе басқарушылық шешімдердің жалпы сипаттағы тапсырмалар күйінде қалмай, күнделікті педагогикалық әрекетке айналуына көмектеседі.

Бірінші кезеңде білім беру ортасының ағымдағы жағдайы зерделенеді. Оқу ісі жөніндегі орынбасар сабаққа қатысу кезінде педагогтің нұсқауды қалай беретінін, білім алушының сұрақ қоюына мүмкіндік бар-жоғын, тапсырмалардың қолжетімділігін және қателікке берілетін реакцияны бақылайды. Қажет болған жағдайда педагогтермен және психологиялық-педагогикалық қолдау мамандарымен кәсіби талқылау жүргізіледі. Бақылау кезінде баланың жеке қасиеттеріне баға беруден гөрі, байқалған әрекет пен оған әсер ететін жағдайларды сипаттау маңызды.

Екінші кезеңде анықталған мәселелердің ішінен оқу үдерісіне тікелей әсер ететін басым бағыт таңдалады. Мысалы, білім алушылардың тапсырманы орындауға кірісуі қиындаса, бірден бірнеше жаңа әдісті енгізудің орнына, алдымен нұсқаулықтың түсініктілігі мен тапсырма құрылымын жетілдіруге болады. Нақты мәселені таңдау басқарушылық әрекеттің мақсатын айқындап, нәтижені бағалауды жеңілдетеді.

Үшінші кезеңде педагогтермен бірлесіп шешім әзірленеді. Шешім білім алушының қажеттіліктеріне сәйкес болуы, педагогтің күнделікті жұмысына енгізілуі және орындалу нәтижесін бақылауға мүмкіндік беруі керек. Мәселен, тапсырманы үш қысқа қадаммен ұсыну, көрнекі алгоритм қолдану немесе жұмысты орындау барысында аралық кері байланыс беру қарастырылуы мүмкін. Таңдалған тәсілдің тиімділігі алдын ала дәлелденген нәтиже ретінде емес, тәжірибеде тексерілетін әдістемелік болжам ретінде қабылданады.

Төртінші кезеңде ұсынылған тәсіл сабақта қолданылады. Оқу ісі жөніндегі орынбасар педагогке қажетті әдістемелік көмек көрсетіп, бақылау барысында білім алушының әрекетіндегі өзгерістерге назар аударады. Егер әдіс күтілген нәтиже бермесе, оны өзгерту немесе басқа қолдау тәсілін таңдау қажет. Бұл жерде мақсат – бастапқы шешімді міндетті түрде дұрыс деп дәлелдеу емес, білім алушыға сәйкес келетін тиімді жолды іздеу.

Бесінші кезеңде нәтижелер талданып, келесі қадам белгіленеді. Мысалы, бұрын тапсырманы орындауға жиі кіріспеген білім алушы көрнекі алгоритм берілгенде жұмысты бастай алса, бұл тәсілді одан әрі қолданудың орындылығы қарастырылады. Алайда бір ғана бақылау барлық жағдайда тиімділікті дәлелдемейді. Сондықтан ұқсас тапсырмалардағы әрекет, педагогтің көмегіне деген қажеттілік және нәтижелердің тұрақтылығы да ескеріледі.

Осы алгоритмді басқарушылық жұмыста қолдану үшін қысқаша жоспар үлгісін пайдалануға болады.

Басқарушылық жұмыс алгоритмі:

1. Мәселені анықтау: оқу үдерісінде байқалған нақты қиындықты сипаттау.
2. Себебін зерделеу: тапсырма мазмұнын, оқыту жағдайын және қолдау қажеттілігін талдау.
3. Шешім әзірлеу: педагогтермен және тиісті мамандармен бірге қолдау тәсілін таңдау.
4. Іске асыру: келісілген тәсілді оқу үдерісінде қолдану.
5. Нәтижені бақылау: білім алушының әрекетіндегі өзгерістерді тіркеу.
6. Түзету: алынған нәтижеге сәйкес әдісті жалғастыру, бейімдеу немесе алмастыру.

Бұл алгоритмді оқу ісі жөніндегі орынбасардың әдістемелік жұмысына, сабақтарға қатысу қорытындыларын талдауға және педагогтермен жеке консультациялар өткізуге бейімдеуге болады.

Педагогикалық жағдаяттарды талдау арқылы басқарушылық шешім қабылдау

Психологиялық қолайлы орта қалыптастыру кезінде басқарушының кәсіби құзыреттілігі нақты жағдаяттарға байланысты қабылданатын шешімдерден көрінеді. Сондықтан педагогтермен әдістемелік жұмыста тәжірибелік жағдаяттарды талдау пайдалы тәсіл бола алады.

Бірінші жағдаят. Білім алушы тапсырманы орындау барысында бірнеше рет қателесіп, жұмысты жалғастырудан бас тартады. Педагог оның тапсырманы орындауға ынтасы жоқ екенін айтады.

Бұл жағдайда оқу ісі жөніндегі орынбасар мәселені тек тәртіп немесе ынта тұрғысынан бағаламауы керек. Алдымен тапсырманың көлемі, нұсқаудың түсініктілігі, білім алушының тапсырманы орындауға қажетті дағдылары және бұрын қолданылған қолдау тәсілдері қарастырылады. Педагогке тапсырманы қысқа кезеңдерге бөлу, орындалған әрекетті нақты атап көрсету және келесі қадамға бағыт беретін кері байланыс ұсыну ұсынылуы мүмкін.

Екінші жағдаят. Педагог сабақ барысында бірнеше білім алушыны бір-бірімен салыстырып, тапсырманы баяу орындайтын балаларды өзгелерден үлгі алуға шақырады.

Мұндай жағдайда басқарушылық әрекет педагогті жазғырумен шектелмеуі тиіс. Оқу ісі жөніндегі орынбасар жеке ілгерілеуді бағалау, тапсырманы орындау барысындағы күш-

жігерді атап көрсету және салыстырудың орнына нақты жетістікке бағытталған кері байланыс беру жолдарын түсіндіреді. Қажет болса, педагогпен жеке әдістемелік кеңес өткізіліп, сабаққа қайта қатысу арқылы өзгерістер бақыланады.

Үшінші жағдаят. Білім алушының оқу әрекетіндегі қиындықтары туралы педагогтер әртүрлі пікір айтады. Бір маман оны тапсырманы түсінбеумен байланыстырса, екіншісі мінез-құлық ерекшелігіне назар аударады.

Бұл жағдайда оқу ісі жөніндегі орынбасар ортақ кәсіби талқылауды ұйымдастырып, пікірлерді нақты бақылаулармен салыстыруға жағдай жасайды. Мамандар білім алушының қай жағдайда тапсырманы орындай алатынын, қандай нұсқау көмектесетінін және қандай кезде қосымша қолдау қажет болатынын талдайды. Ортақ шешім бақылауға болатын әрекеттерге негізделіп, оның орындалуына жауапты мамандар белгіленеді.

Төртінші жағдаят. Ата-ана баласының оқу жетістігіне алаңдап, педагог қолданатын тәсілдердің нәтижесіне күмән келтіреді.

Мұндай жағдайда мектеп пен отбасы арасындағы байланысты қорғаушылық сипаттағы пікірталасқа айналдырмай, ортақ мақсатқа бағыттау қажет. Ата-анаға баланың нақты жетістіктері, кездесетін қиындықтары және жоспарланған қолдау тәсілдері түсіндіріледі. Қажет болған жағдайда келесі кездесудің уақыты белгіленіп, қандай өзгерістерге назар аударылатыны нақтыланады.

Жағдаяттарды талдау кезінде педагогтерден бірден жалғыз дұрыс шешімді табу талап етілмейді. Негізгі мақсат – мәселені әртүрлі қырынан қарастыру, шешімнің ықтимал салдарын бағалау және білім алушының қауіпсіздігі мен оқу қажеттіліктерін ескере отырып әрекет ету.

Педагогтердің кәсіби ынтымақтастығы және әдістемелік қолдау

Психологиялық қолайлы ортаның тұрақтылығы педагогтердің кәсіби қарым-қатынасына да байланысты. Егер мұғалімдер қиындықтарды талқылау кезінде бірін-бірі кінәлауға бейім болса, мәселелерді ашық айту және ортақ шешім іздеу қиындайды. Сондықтан оқу ісі жөніндегі орынбасар әдістемелік жұмысты тек бақылау нәтижелерін жариялауға емес, кәсіби тәжірибе алмасуға және педагогтердің қажеттіліктерін анықтауға бағыттағаны жөн.

Мұндай жұмыстың бір түрі – қысқа әдістемелік кеңес. Онда педагог нақты бір мәселені ұсынады, әріптестері ықтимал тәсілдерді талқылайды, ал соңында сынақтан өткізілетін шешім белгіленеді. Мысалы, «Оқушы тапсырмаға кірісе алмайтын жағдайда қандай визуалды тірек көмектеседі?» деген сұрақ бойынша педагогтер өз тәжірибесін бөлісіп, бір тәсілді сабақта байқап көруге келісе алады.

Екінші тәсіл – өзара сабаққа қатысу және кәсіби рефлексия. Сабаққа қатысу барысында бақылаушы мұғалімнің жеке қасиеттерін бағалаудың орнына, нақты педагогикалық әрекеттерді тіркейді: нұсқаудың берілуі, білім алушының жауап беру мүмкіндігі, тапсырманы орындауға берілген уақыт, көмек ұсыну тәсілі және кері байланыстың мазмұны. Сабақтан кейінгі талқылауда алдымен сәтті шыққан әрекеттер, одан кейін жетілдіруді қажет ететін тұстар қарастырылады.

Үшінші тәсіл – ортақ әдістемелік материалдар қорын қалыптастыру. Оның құрамына қысқа нұсқаулықтар, көрнекі алгоритмдер, оқу тапсырмаларын бейімдеу үлгілері, жағымды кері байланыс мысалдары және педагогикалық жағдаяттарды талдау материалдары енгізілуі мүмкін. Мұндай қор педагогтерге уақытты үнемдеуге және қолдау тәсілдерін өзара үйлестіруге көмектеседі.

Сонымен қатар педагогтердің кәсіби жағдайын ескеру маңызды. Құжаттық міндеттердің шамадан тыс көбеюі немесе бақылаудың тек кемшілік іздеуге бағытталуы педагогтердің кәсіби ынтымақтастығына кері әсер етуі ықтимал. Сондықтан басқарушылық шешімдер нақты қажеттілікке сай болып, педагогке түсінікті талаптар мен әдістемелік көмек ұсынуы керек. Психологиялық қолайлы орта қалыптастыруда педагогтің де қолдау мен кәсіби кері байланыс алуға мүмкіндігі болуы қажет.

Психологиялық қолайлы ортаның сапасын бағалау критерийлері

Басқарушылық жұмыстың нәтижесін бағалау үшін жалпы әсерге ғана сүйену жеткіліксіз. «Мектепте ахуал жақсы» деген пікірдің орнына, оқу үдерісінде қандай әрекеттер байқалатынын және қандай жағдайлардың жақсарғанын анықтау қажет. Осы мақсатта психологиялық қолайлы ортаның негізгі белгілерін қамтитын бақылау критерийлерін қолдануға болады.

Бірінші критерий – эмоционалдық қауіпсіздік. Білім алушының сұрақ қоюына, көмек сұрауына және қателігін түзетуіне мүмкіндік беріле ме? Педагог қателікке қатысты түсіндіруші әрі қолдаушы кері байланыс ұсына ма? Білім алушыны кемсітуге немесе көпшілік алдында ұялтуға жол берілмей ме?

Екінші критерий – оқу тапсырмаларының қолжетімділігі. Нұсқаулар білім алушыға түсінікті түрде беріле ме? Қажет болған жағдайда тапсырма кезеңдерге бөлініп, көрнекі тіректер ұсыныла ма? Оқу мақсатына сәйкес жұмысты орындауға жеткілікті мүмкіндік жасала ма?

Үшінші критерий – педагогикалық қарым-қатынастың сапасы. Педагог білім алушының жауабын тыңдай ма? Оның жеке ерекшеліктерін ескере ме? Кері байланыс нақты әрекетке бағыттала ма? Қарым-қатынаста құрмет пен кәсіби әдеп сақтала ма?

Төртінші критерий – мамандар арасындағы өзара әрекет. Педагогтер мен психологиялық-педагогикалық қолдау мамандары анықталған қиындықтарды талқылай ма? Ұсыныстар сабақтағы жұмысқа енгізіле ме? Қажет болған жағдайда қолданылған тәсілдер қайта қарастырыла ма?

Бесінші критерий – отбасы мен мектеп арасындағы серіктестік. Ата-аналарға баланың оқу үдерісі туралы түсінікті ақпарат беріле ме? Мәселелерді шешуде тараптардың пікірлері ескеріле ме? Қарым-қатынас баланы кінәлауға емес, оған қажетті қолдауды анықтауға бағыттала ма?

Аталған критерийлерді тәжірибеде қолдану үшін үш деңгейлі бақылау шкаласын пайдалануға болады:

- 2 балл – тиісті әрекет тұрақты байқалады және нақты мысалмен расталады;
- 1 балл – әрекет кей жағдайда байқалады немесе оны іске асыру үшін қосымша қолдау қажет;
- 0 балл – бақылау барысында әрекет байқалмады немесе оны іске асыруға кедергі келтіретін жағдай анықталды.

Бұл шкала ұсынылатын әдістемелік құрал болып табылады, ресми бекітілген бағалау нормативі емес. Егер бес критерийдің әрқайсысы бір көрсеткішпен бағаланса, ең жоғары нәтиже 10 баллды құрайды. Алайда жиынтық баллды жеке қолдану дұрыс қорытынды жасауға жеткіліксіз. Әр көрсеткіш бойынша бақылау мысалдарын, анықталған қиындықтарды және жоспарланған түзету әрекеттерін тіркеу қажет.

Бағалау кезінде білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескеру маңызды. Мысалы, баланың сұрақты ауызша қоймауы оның көмек сұрай алмайтынын автоматты түрде білдірмейді: ол ым, карточка немесе басқа қолжетімді тәсілді пайдалануы мүмкін. Сондықтан бақылау өлшемдері білім алушының қарым-қатынас жасау ерекшеліктеріне сәйкес бейімделуі тиіс.

Басқарушылық бақылаудың негізгі нәтижесі балл қою емес, жетілдіруді қажет ететін бағыттарды анықтау болып табылады. Егер сабақтарда нұсқаулардың түсініктілігі төмен екені байқалса, әдістемелік кеңес ұйымдастырылады. Егер педагогтер арасында ақпарат алмасу жеткіліксіз болса, кәсіби талқылаудың тәртібі нақтыланады. Осылайша бағалау нәтижелері келесі басқарушылық шешімдердің негізіне айналады.

Басқарушылық жұмыстың тиімділігін арттыру жолдары

Психологиялық қолайлы ортаны қалыптастыруды бір реттік іс-шара ретінде қарастыруға болмайды. Оның тұрақтылығы оқу үдерісін жоспарлау, әдістемелік қолдау, бақылау және нәтижелерді талдау әрекеттерінің жүйелі орындалуына байланысты.

Бірінші кезекте оқу ісі жөніндегі орынбасар оқу жылына арналған әдістемелік жұмыс жоспарына психологиялық қолайлы ортаға қатысты нақты міндеттер енгізе алады. Бұл міндеттер жалпы сипаттағы ұрандармен шектелмей, педагогтердің кәсіби қажеттіліктеріне сәйкес белгіленуі керек. Мысалы, тапсырмаларды бейімдеу, қолдаушы кері байланыс беру және білім алушылардың оқу әрекетін бақылау бағыттары бойынша кезеңдік жұмыстар ұйымдастыруға болады.

Екіншіден, сабаққа қатысу қорытындыларын талдау кезінде оқу мазмұны мен педагогикалық қарым-қатынасты өзара байланысты қарастыру ұсынылады. Педагогтің пәндік дайындығы жоғары болғанымен, нұсқаулар білім алушыларға қолжетімсіз берілсе, сабақтың күтілетін нәтижесіне жету қиындауы мүмкін. Сондықтан бақылау оқу тапсырмаларының сапасын да, олардың білім алушыларға ұсынылу тәсілін де қамтуы керек.

Үшіншіден, педагогтердің кәсіби дамуы нақты тәжірибелік міндеттермен байланыстырылуы қажет. Әдістемелік семинардан кейін педагогтер ұсынылған тәсілді сабақта қолданып, оның нәтижесін талқылай алады. Мұндай жұмыс әдістемелік қызметтің тәжірибеге ықпалын бақылауға мүмкіндік береді.

Төртіншіден, білім алушылар мен ата-аналардың пікірін жинау тәсілдері олардың жасына, қарым-қатынас ерекшеліктеріне және ақпаратты қабылдау мүмкіндіктеріне сәйкес таңдалуы керек. Қажет болған жағдайда қысқа сұрақтар, қолжетімді жауап нұсқалары, жеке әңгімелесу немесе бақылау әдістері пайдаланылады. Жиналған ақпарат құпиялылық талаптарын сақтай отырып талданып, басқарушылық шешімдерді нақтылауға қолданылады.

Бесіншіден, нәтижелерді бағалауда асығыс қорытынды жасаудан сақтану қажет. Қолайлы ортаны қалыптастырудың тиімділігі бір сабақтағы өзгеріспен немесе бір реттік сауалнамамен толық дәлелденбейді. Тұрақты бақылау, бірнеше дереккөзді салыстыру және педагогикалық шешімдердің орындалуын қайта қарау басқарушылық жұмыстың негізділігін арттырады.

Осы тәсілдер оқу ісі жөніндегі орынбасардың қызметін бақылау мен есеп беруге ғана бағытталған жұмыс деңгейінен білім беру ортасын жүйелі жетілдіруге бағытталған басқарушылық қызмет деңгейіне көтеруге мүмкіндік береді.

Қорытынды

Арнайы білім беру ұйымында психологиялық қолайлы орта қалыптастыру – білім алушының эмоционалдық қауіпсіздігін, оқу үдерісіне қатысу мүмкіндігін және жеке ерекшеліктеріне сәйкес қолдау алуын қамтамасыз етуге бағытталған кешенді жұмыс. Бұл үдеріс педагогтердің күнделікті әрекетімен қатар, оқу ісін ұйымдастыру, әдістемелік қолдау, кәсіби өзара әрекет және нәтижелерді талдау тетіктерін де қамтиды.

Директордың оқу ісі жөніндегі орынбасары аталған бағыттарды үйлестіруші басқарушы ретінде маңызды рөл атқарады. Оның қызметі білім беру ортасының ахуалын зерделеуді, педагогтерге әдістемелік көмек көрсетуді, психологиялық-педагогикалық қолдау мамандарымен ынтымақтастық орнатуды және қабылданған шешімдердің орындалуын бақылауды қамтиды. Бұл міндеттер жүйелі орындалғанда психологиялық қолайлылық жалпы ұстаным деңгейінен нақты педагогикалық әрекеттерге айналады.

Мақалада ұсынылған басқарушылық алгоритм, педагогикалық жағдаяттарды талдау және бақылау критерийлері арнайы мектеп-интернат жағдайында әдістемелік жұмысқа енгізуге болатын құралдар ретінде қарастырылады. Оларды пайдалану барысында білім алушылардың жеке ерекшеліктері, педагогтердің кәсіби қажеттіліктері және ұйымның нақты жағдайы ескерілуі қажет.

Практикалық жұмыстың негізгі бағыты – қиындықты баланың жеке кемшілігі ретінде қарастырмай, оның пайда болу жағдайларын анықтау және қажетті қолдау тәсілдерін іздеу. Бұл ұстаным педагогикалық қарым-қатынастың сапасын жақсартуға, мамандардың өзара әрекетін үйлестіруге және оқу үдерісіндегі қолдау шараларын нақтылауға мүмкіндік береді.

Алдағы уақытта ұсынылған әдістемелік тәсілдерді арнайы білім беру ұйымдарында тәжірибелік апробациядан өткізу, бақылау критерийлерін нақтылау және алынған

нәтижелерді салыстырмалы талдау маңызды. Мұндай жұмыс психологиялық қолайлы ортаны қалыптастыруға бағытталған басқарушылық шешімдердің тиімділігін неғұрлым негізді бағалауға жағдай жасайды.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрі. Білім беру ұйымдарындағы психологиялық-педагогикалық қолдау қызметінің жұмыс істеу қағидаларын бекіту туралы: 2025 жылғы 29 сәуірдегі № 92 бұйрық. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2025 жылғы 30 сәуірде № 36047 болып тіркелген. 2026 жылғы 29 мамырдағы № 144-НҚ бұйрықпен енгізілген өзгерістерді ескере отырып. — URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2500036047

2. Қазақстан Республикасы. Білім туралы: Қазақстан Республикасының 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Заңы. — «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі. — URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_

3. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрі. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы: 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрық. — «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі. — URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026618

4. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрі. Білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдап отыру қағидаларын бекіту туралы: 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 6 бұйрық. — «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі. — URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026513

5. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды психологиялық-педагогикалық қолдау дегеніміз не? — Электрондық ресурс. — URL: https://www.gov.kz/situations/499/1159?lang=kk

6. World Health Organization, UNESCO. *Making Every School a Health-Promoting School: Global Standards and Indicators.* Geneva: World Health Organization and UNESCO, 2021. URL: https://www.who.int/publications/i/item/9789240025073

7. UNESCO. *What You Need to Know About School Violence and Bullying.* Paris: UNESCO. URL: https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-school-violence-and-bullying

8. UNICEF, UNESCO, WHO. *Promoting and Protecting Mental Health in Schools and Learning Environments: A Briefing Note for National Governments.* September 2022. URL: https://www.unicef.org/reports/promoting-and-protecting-mental-health-schools-and-learning-environments

9. World Health Organization. *Mental Health in Schools: A Manual.* WHO Regional Office for the Eastern Mediterranean. URL: https://www.emro.who.int/mnh/publications/mental-health-in-schools-training-package.html

10. World Health Organization. *Health-Promoting Schools.* WHO. URL: https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools

Кожахмет Асыл Темирхановна
Тәрбиеші
«Жұлдыз» бөбекжай балабақшасы
Жетісу облысы, Көксу ауданы, Балпық би ауылы



STEAM-ТЕХНОЛОГИЯСЫ НЕГІЗІНДЕ ӨСІМДІКТЕРДІ ӨСІРУ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУ МОДЕЛІ

(мектепке дейінгіұйымның 4-5 жас тобына арналған)

Аңдатпа. Мақалада мектеп жасына дейінгі ұйымның 4–5 жас тобында STEAM-технологиясы негізінде өсімдіктерді өсіру және зерттеу әрекетін ұйымдастырудың ғылыми-әдістемелік негіздері қарастырылады. Өсімдіктерді күтіп-баптау үдерісі балалардың жаратылыстанымдық түсініктерін, қарапайым зерттеушілік дағдыларын, математикалық ұғымдарын, шығармашылық қабілеттерін және экологиялық жауапкершілігін дамыту құралы ретінде сипатталады. STEAM бағыттарының өзара байланысы негізінде «Өсімдік зертханасы» жобалық моделі ұсынылып, оның кезеңдері, практикалық тапсырмалары, педагог пен баланың әрекеттері, саралау тәсілдері және бағалау критерийлері жүйеленеді. Сонымен қатар тәжірибе жүргізу кезінде қауіпсіздікті сақтау, балалардың жас және жеке ерекшеліктерін ескеру, бақылау нәтижелерін көрнекі түрде тіркеу мәселелеріне назар аударылады. Ұсынылған модель мектепке дейінгі ұйымның күнделікті педагогикалық тәжірибесінде қолдануға арналған әдістемелік үлгі болып табылады.

Түйін сөздер: STEAM-технологиясы, мектепке дейінгі тәрбие, өсімдіктерді өсіру, зерттеушілік әрекет, жобалық оқыту, экологиялық тәрбие, бақылау, тәжірибе, шығармашылық, математикалық ұғымдар.

Кіріспе

Қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінің маңызды міндеттерінің бірі – баланың қоршаған ортаны тануға деген қызығушылығын қолдау, дербес әрекет етуіне жағдай жасау және алған әсерлері мен білімін күнделікті өмірде қолдануына мүмкіндік беру. Бұл міндеттерді жүзеге асыру үшін баланы дайын ақпаратты қабылдаушы ретінде емес, қоршаған ортадағы құбылыстарды бақылайтын, сұрақ қоятын, болжам жасайтын және қарапайым шешімдер қабылдайтын белсенді тұлға ретінде қарастыру қажет.

Төрт-бес жастағы балалар табиғат құбылыстарына ерекше қызығушылық танытады. Олар тұқымның қалай өсетінін, өсімдікке судың не үшін қажет екенін, жапырақтардың неліктен өзгеретінін және өсімдіктерді қалай күту керектігін білуге ұмтылады. Алайда мұндай қызығушылықты тек түсіндіру немесе сурет көрсету арқылы дамыту жеткіліксіз. Баланың өз қолымен тұқым егіп, топырақты ұстап көріп, өскіннің өзгерісін бақылап, нәтижесін сурет арқылы белгілеуі білімді тәжірибемен байланыстыруға мүмкіндік береді.

Осы тұрғыдан алғанда, STEAM-технологиясын мектепке дейінгі тәрбие үдерісіне енгізу маңызды әдістемелік бағыт болып табылады. STEAM атауы ғылымды (Science), технологияны (Technology), инженерияны (Engineering), өнерді (Art) және математиканы (Mathematics) өзара байланыстыруды білдіреді. Оның негізгі ерекшелігі – бірнеше бағытты бір ортақ мәселені шешуге жұмылдыру. Мысалы, өсімдік өсіру жобасында бала тұқымның өнуін бақылайды, өсімдіктің өзгерісін суретке түсіреді, су құюға арналған қарапайым құрал құрастырады, өсуін салыстырады және өсімдікке арналған көрнекі композиция жасайды.

Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты білім беру үдерісін балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес ұйымдастыруға және олардың дамуына жағдай жасауға бағытталған [1]. Үлгілік оқу бағдарламасында да мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық, коммуникативтік, шығармашылық және әлеуметтік дағдыларын дамыту көзделеді [2]. Сондықтан STEAM тәсілін өсімдіктерді өсірумен ұштастыру мектепке дейінгі ұйымдағы танымдық және тәжірибелік жұмысты мазмұндық тұрғыдан байытуға мүмкіндік береді.

Мақаланың өзектілігі – табиғатты бақылау мен өсімдіктерді күтіп-баптау әрекеттерін жеке-жеке тапсырмалар түрінде емес, ғылым, технология, инженерия, өнер және математиканы біріктіретін тұтас зерттеу жобасы ретінде ұйымдастыру қажеттілігімен анықталады.

Мақаланың мақсаты – 4–5 жас тобындағы балалардың зерттеушілік, танымдық, шығармашылық және экологиялық дағдыларын дамытуға бағытталған STEAM негізіндегі өсімдіктерді өсіру және зерттеу моделін ғылыми-әдістемелік тұрғыдан негіздеп, оны тәжірибеде қолдану жолдарын ұсыну.

Мақаланың міндеттері:

- мектепке дейінгі тәрбиеде STEAM-технологиясын қолданудың ғылыми-әдістемелік негіздерін сипаттау;
- өсімдіктерді өсіру әрекеті арқылы бес бағыттың өзара байланысын көрсету;
- «Өсімдік зертханасы» атты жобалық модельдің құрылымы мен кезеңдерін әзірлеу;
- балалардың жас және жеке ерекшеліктеріне сәйкес практикалық тапсырмалар ұсыну;
- бақылау, бағалау, кері байланыс және қауіпсіздік талаптарын жүйелеу.

Зерттеудің әдіснамалық негізін баланың белсенді танымдық әрекетіне, тәжірибелік оқытуға, зерттеушілік тәсілге, жобалық әрекетке және пәнаралық кіріктіруге сүйенетін педагогикалық ұстанымдар құрайды. Мақалада ғылыми әдебиеттерді талдау, нормативтік құжаттарды зерделеу, әдістемелік модельдеу және педагогикалық тапсырмаларды жобалау тәсілдері қолданылады. Ұсынылған модель тәжірибеде тексерілген эксперименттің нәтижесі емес, ғылыми-әдістемелік дереккөздерге сүйеніп әзірленген қолданбалы үлгі болып табылады.

1. Мектепке дейінгі жастағы балалардың зерттеушілік әрекетін дамытудағы STEAM-технологиясының ғылыми-әдістемелік негіздері

STEAM-технологиясының негізгі педагогикалық ерекшелігі – білім салаларын өзара байланыстырып, баланың нақты өмірлік жағдайды бірнеше қырынан тануына мүмкіндік беру. Дәстүрлі ұйымдастырылған әрекетте өсімдік туралы әңгімелеу, сурет салу, санау немесе су құю бір-бірінен бөлек орындалуы мүмкін. Ал STEAM моделінде бұл әрекеттер ортақ зерттеу сұрағына біріктіріледі: «Өсімдіктің өсуіне қандай жағдайлар қажет және оны қалай күтеміз?».

АҚШ Ұлттық зерттеу кеңесінің *A Framework for K–12 Science Education* еңбегінде ғылыми білімді меңгеру ғылыми зерттеу тәжірибелерімен және инженерлік жобалаумен байланысты қарастырылады [3]. Бұл еңбек мектепке дейінгі білім беруге тікелей арналған нормативтік құжат болмаса да, онда ұсынылған зерттеу, бақылау, дәлел жинау және модель құрастыру қағидаларын жас ерекшеліктеріне бейімдеп қолдануға болады.

Damjanovic пен Ward (2024) мектепке дейінгі ортада зерттеуге негізделген STEM жобасын сипаттап, балалардың шынайы мәселелерді шешуге, құрастыруға және бірлесіп әрекет етуге қатысу мүмкіндіктерін көрсетеді [4]. Greenwood және әріптестері (2024) мектепке

дейінгі ұйымдардағы STEM әрекеттерін зерттеп, балалардың осындай мазмұнмен белсенді айналысуына педагог ұйымдастыратын мүмкіндіктердің маңызын қарастырған [5]. Бұл зерттеулер мектепке дейінгі жаста ғылыми-техникалық мазмұнды баланың күнделікті тәжірибесімен байланыстыруға негіз бар екенін көрсетеді. Дегенмен олардың нәтижелерін Қазақстандағы барлық мектепке дейінгі ұйымдарға автоматты түрде телуге болмайды.

Өсімдіктерді өсіру тақырыбы STEAM моделін іске асыруға қолайлы, өйткені ол ұзақ мерзімді бақылауға, қайталанатын әрекеттерге, табиғи өзгерістерді салыстыруға және нақты өнім жасауға мүмкіндік береді. Балалар тұқымды егу кезінде бастапқы болжам жасайды, кейін өскіннің пайда болуын бақылайды, суару тәртібін меңгереді және өсімдікке күтім жасауға арналған құралдың қарапайым үлгісін әзірлейді.

STEAM бағыттарының мазмұны осы жобада төмендегідей жүзеге асырылады.

Ғылым (Science). Балалар тұқымның, тамырдың, сабақтың және жапырақтың ерекшеліктерімен танысады. Өсімдіктің өсуіне су, жарық, ауа және қолайлы температураның қажеттілігі қарапайым тәжірибелер мен бақылау арқылы түсіндіріледі. Баладан ғылыми терминдерді жатқа айту емес, байқалған өзгерісті өз сөзімен сипаттау күтіледі.

Технология (Technology). Технология тек компьютер немесе планшет қолданумен шектелмейді. Тұқым салатын ыдыс, бүріккіш, өлшеуіш ыдыс, суретті бақылау күнтізбесі және фотосурет түсіру құралы да тапсырмаға сәйкес технологиялық құрал бола алады. Цифрлық құралдар пайдаланылған жағдайда олар баланың табиғи нысанды тікелей бақылауын алмастырмауы керек.

Инженерия (Engineering). Балалар өсімдікке арналған ыдысты таңдайды, су төгілмеуіне көмектесетін науа орналастырады немесе тамшылатып суарудың қарапайым үлгісін педагог көмегімен құрастырады. Инженерлік әрекеттің мақсаты – заттарды жай құрастыру емес, белгілі бір мәселені шешетін құрылымды ойластыру, сынау және жетілдіру.

Өнер (Art). Балалар өсімдіктің суретін салады, жапырақтардың пішінін бейнелейді, ыдысын безендіреді, «Өсімдік өмірі» атты ортақ плакат жасайды. Көркем әрекет баланың бақылаған нысанын өз түсінігі бойынша бейнелеуіне мүмкіндік береді.

Математика (Mathematics). Балалар тұқымдарды санайды, үлкен-кіші ұғымдарын салыстырады, өскіннің биіктігін шартты өлшемдермен белгілейді, су мөлшерін салыстырады және бақылау күнтізбесіндегі өзгерістерді анықтайды. Бұл жаста математикалық әрекет қарапайым әрі көрнекі болуы тиіс.

Осы бес бағытты біріктіретін негізгі тетік – зерттеушілік цикл: мәселені байқау, сұрақ қою, болжам жасау, тәжірибені ұйымдастыру, нәтижені бақылау, қорытындыны талқылау және шешімді жетілдіру. Мұнда педагог баланың орнына жауап бермейді, керісінше, оны ойлануға жетелейтін сұрақтар қояды.

Мысалы, «Неліктен тұқым өнбеді?» деген сұрақ туындағанда педагог бірден тұқымның сапасын кінәламай, балалармен бірге су мөлшерін, тұқымның жағдайын және бақылау мерзімін талқылайды. Осылайша балада себеп-салдарлық байланыстар туралы бастапқы түсінік қалыптасады.

2. «Өсімдік зертханасы»: STEAM моделін іске асырудың педагогикалық мүмкіндіктері мен шарттары

«Өсімдік зертханасы» – мектепке дейінгі ұйымның 4–5 жас тобында өсімдіктерді өсіру мен зерттеуді біртұтас жобалық әрекетке біріктіретін әдістемелік модель. Модельдің мазмұны балалардың күнделікті тәжірибесіне жақын мәселеге негізделеді және бірнеше апта бойы жүйелі бақылау жүргізуді көздейді.

Модельдің негізгі педагогикалық идеясы – баланың өсімдікті жай ғана күтуімен шектелмей, оның өзгерісін байқап, өз әрекетінің нәтижесін түсіндіруге біртіндеп үйренуі. Мұндай жұмыста нәтиже өсімдіктің міндетті түрде белгілі бір биіктікке жетуімен өлшенбейді. Баланың бақылауға қатысуы, сұрақ қоюы, қарапайым салыстыру жасауы, құралдарды ұқыпты пайдалануы және табиғатқа жауапкершілікпен қарауы да маңызды нәтиже болып саналады.

Жобаны ұйымдастырудың негізгі шарттары мыналар:

Біріншіден, жас ерекшелігіне сәйкестік сақталуы керек. Тапсырмалар қысқа әрекеттерге бөлініп, көрнекілікпен және нақты заттармен орындалады. Ұзақ уақыт бір орында отыруды немесе күрделі түсіндіруді талап ететін жұмыс қолданылмайды.

Екіншіден, баланың белсенді қатысуы қамтамасыз етіледі. Педагог барлық әрекетті өзі орындап, балаларға тек бақылауды ұсынбауы тиіс. Балалар тұқымды орналастыруға, топырақ салуға, су құюға, белгі қоюға және бақылау нәтижесін көрсетуге қатысады. Қауіпті немесе ересек адамның дәлдігін талап ететін әрекеттерді педагог орындайды.

Үшіншіден, зерттеу нәтижесін көрнекі тіркеу ұйымдастырылады. Әр топта өсімдіктің суреттері, күнтізбе, шартты белгілер және балалардың пікірлері орналастырылады. Балалар жазуды өздігінен меңгермеген жағдайда педагог олардың сөздерін қысқаша жазып береді.

Төртіншіден, қайталау мен сабақтастық ескеріледі. Өсімдіктің өсуі бір сәтте байқалмайтындықтан, жобаны бірнеше күн немесе апта бойы жалғастыру қажет. Күн сайын ұзақ сабақ өткізу міндетті емес; бақылау 5–10 минуттық қысқа әрекеттер түрінде ұйымдастырылуы мүмкін.

Бесіншіден, ортақ әрекет пен жеке жауапкершілік үйлестіріледі. Балалар шағын топтарға бөлініп, әрқайсысына нақты міндет беріледі: тұқымды орналастыру, су мөлшерін бақылау, күнтізбеге белгі қою немесе өсімдіктің суретін салу. Міндеттерді алмастырып отыру барлық баланың әртүрлі әрекетке қатысуына мүмкіндік береді.

Жобаның ұсынылатын құрылымы төрт кезеңнен тұрады.

1-кезең. Қызығушылықты ояту және жоспарлау. Балаларға тұқымдар мен өсімдіктер көрсетіліп, олардың тәжірибелік сұрақтары анықталады. Педагог «Тұқымнан не өседі?», «Өсімдікке не қажет?», «Өскіннің өзгергенін қалай білеміз?» деген сұрақтар қояды. Балалар өз болжамдарын суретпен немесе ауызша білдіреді.

2-кезең. Тәжірибені ұйымдастыру. Балалар тұқым себеді, ыдыстарды белгілейді, өсімдікке күтім жасау ережелерімен танысады. Педагог тәжірибенің орындалу ретін көрсетеді және балалардың қауіпсіз әрекет етуін қадағалайды.

3-кезең. Бақылау және зерттеу. Балалар өскіннің пайда болуын, жапырақтардың өзгеруін және топырақтың ылғалдылығын бақылайды. Көрсеткіштер суретпен, шартты белгілермен немесе педагог жазып алған қысқа сөйлемдермен тіркеледі. Балалар ұқсастық пен айырмашылықты талқылайды.

4-кезең. Қорытындылау және таныстыру. Балалар өсімдіктерін көрсетіп, олардың өсуіне қатысты бақылауларын айтады. Топ ортақ плакат, шағын көрме немесе фотосуреттер топтамасын жасайды. Педагог бастапқы болжам мен байқалған нәтижені салыстыруға көмектеседі.

Бұл модельдің маңызды ерекшелігі – бес бағыттың әрқайсысын міндетті түрде жеке сабаққа айналдырмай, бір мәселенің аясында кіріктіру. Мысалы, тұқымды өлшеу математикалық әрекет болса, оның өнуін бақылау ғылыми әрекетке, су құюға арналған құрылғыны құрастыру инженерияға, нәтижесін суретпен көрсету өнерге, ал фотосурет арқылы өзгерісті тіркеу технологияға жатады.

3. Өсімдіктерді өсіру және зерттеу бойынша практикалық тапсырмалар жүйесі

Практикалық жұмысқа тез өсетін, тұқымын бақылау оңай және мектепке дейінгі ортада өсіруге қолайлы дақылдарды таңдаған дұрыс. Мысалы, бидай, сұлы немесе үрмебұршақ тұқымдарын қолдануға болады. Дақыл таңдағанда тұқымның қауіпсіздігіне, өсіру жағдайына және балалардың аллергиялық ерекшеліктеріне назар аудару қажет.

1-тапсырма. «Тұқымның құпиясы»

Мақсаты: балалардың өсімдік туралы бастапқы түсініктерін анықтау, тұқымдарды бақылау, салыстыру және қарапайым болжам жасау дағдыларын дамыту.

Құралдар: ірі тұқымдар, мөлдір ыдыс, суретті карточкалар, ақ қағаз, үлкейткіш әйнек.

Орындалу алгоритмі:

1. Педагог балаларға әртүрлі тұқымдарды көрсетіп, олардың түсі, пішіні және көлемі туралы сұрайды.

2. Балалар тұқымдарды екі-үш белгісі бойынша салыстырады: үлкен-кіші, ашық-қою, дөңгелек-сопақ.

3. Әр бала «Менің ойымша, тұқымнан ... өседі» деген сөйлемді аяқтайды немесе тиісті суретті таңдайды.

4. Балалар бір тұқымның суретін салып, оны бақылау парағына орналастырады.

5. Педагог бастапқы болжамдарды сақтап, кейінгі бақылау кезінде қайта қарауға мүмкіндік береді.

Педагогтің әрекеті: тұқымдарды қауіпсіз түрде ұсынады, балалардың жауабын тыңдайды, салыстыруға бағыттайтын сұрақтар қояды.

Баланың күтілетін әрекеті: тұқымдарды қарайды, кемінде бір айырмашылығын атайды, болжамын сөзбен немесе суретпен білдіреді.

STEAM байланысы: ғылым – тұқымды бақылау; математика – өлшемдерін салыстыру; өнер – тұқымның суретін салу; технология – үлкейткішті пайдалану.

Күтілетін нәтиже: бала тұқымның сыртқы ерекшеліктерін байқап, оның өсуімен байланысты бастапқы болжам жасайды.

2-тапсырма. «Тұқым қалай өнеді?»

Мақсаты: тұқымның өнуін бақылау және өсімдіктің өсуіне қажетті жағдайлар туралы бастапқы түсінік қалыптастыру.

Құралдар: мөлдір ыдыс, мақта немесе қағаз сүлгі, ірі тұқым, су құятын шағын ыдыс, белгілеу карточкалары.

Орындалу алгоритмі:

1. Педагог тұқымды мөлдір ыдысқа салынған сәл ылғал мақтаға орналастыру жолын көрсетеді.

2. Балалар тұқымның бастапқы күйін бақылайды және суретпен белгілейді.

3. Ыдыс жарық пен температурасы қолайлы орынға қойылады. Мақта құрғап кетпейтіндей ылғалдылық бақыланады, бірақ тұқым суға тұншықтырылмайды.

4. Күн сайын балалар тұқымның өзгерісін байқап, бақылау күнтізбесіне белгі қояды.

5. Тамырша немесе өскін пайда болғанда балалар оны бастапқы суретпен салыстырады.

Педагогтің әрекеті: тәжірибені ұйымдастырады, судың мөлшерін бақылауға көмектеседі, өзгерісті сипаттайтын сұрақтар қояды.

Баланың күтілетін әрекеті: тұқымға күтім жасайды, өзгерісті байқайды, өну кезеңін сурет немесе белгі арқылы тіркейді.

STEAM байланысы: ғылым – өну үдерісін бақылау; технология – мөлдір ыдысты және бақылау құралдарын қолдану; математика – күндерді ретімен белгілеу; өнер – өсу кезеңдерін бейнелеу.

Күтілетін нәтиже: бала тұқымның уақыт өте өзгеретінін байқайды және өсімдіктің өсуі үшін қолайлы жағдай қажет екенін түсіне бастайды.

Бұл тәжірибеде нәтижені алдын ала белгіленген күнге байлап қоюға болмайды. Өну мерзімі тұқым түріне, оның сапасына, ылғалдылық пен температураға байланысты өзгеруі мүмкін.

3-тапсырма. «Өсімдікке су қанша қажет?»

Мақсаты: суару мен топырақ ылғалдылығының маңызын түсіндіру, қарапайым өлшеу және салыстыру әрекеттерін ұйымдастыру.

Құралдар: бірдей екі ыдыс, топырақ, бірдей тұқымдар, шағын өлшеуіш ыдыс, су, бақылау кестесі.

Орындалу алгоритмі:

1. Педагог екі ыдысқа бірдей мөлшерде топырақ салып, тұқымдарды бірдей тереңдікке орналастырады.

2. Балалар екі ыдыстың да бірдей екенін тексереді.

3. Бірінші ыдысқа алдын ала келісілген мөлшерде су құйылады. Екінші ыдысқа су құю тәртібі бақылау мақсатына қарай педагогпен бірге анықталады.

4. Балалар топырақтың ылғалдылығын және өсімдіктердің өзгерісін бақылайды.

5. Педагог балаларға судың жетіспеуі мен шамадан тыс суарудың өсімдікке әсері туралы жас ерекшелігіне сай түсіндіреді.

Маңызды әдістемелік ескерту: бұл тапсырма салыстырмалы тәжірибе ретінде жоспарланады. Өзгеретін жағдай біреу болуы керек, ал тұқым түрі, топырақ мөлшері, ыдыс және жарық мүмкіндігінше бірдей сақталады. Құрғақ топырақтағы өсімдіктің өспеуі немесе әлсіз өсуі ықтимал, бірақ мұндай нәтиже алдын ала кепілдендірілмейді. Өсімдікке зиян келтірмеу үшін балалармен бірге бақылау жағдайлары және тәжірибені тоқтату уақыты белгіленеді.

Педагогтің әрекеті: суды өлшеуге көмектеседі, тәжірибенің шарттарын түсіндіреді, балаларды байқалған айырмашылықтарды айтуға жетелейді.

Баланың күтілетін әрекеті: судың мөлшерін салыстырады, топырақтың күйін бақылайды, өз байқауын суретпен немесе ауызша жеткізеді.

STEAM байланысы: ғылым – су мен өсімдік арасындағы байланысты бақылау; математика – мөлшерді салыстыру; технология – өлшеуіш ыдысты пайдалану; инженерия – суаруды ұйымдастырудың ыңғайлы тәсілін іздеу.

Күтілетін нәтиже: бала судың өсімдік тіршілігі үшін маңызды екенін түсінеді және мөлшерді бақылаудың қажеттілігін аңғарады.

4-тапсырма. «Өсімдікке арналған ақылды ыдыс»

Мақсаты: қарапайым инженерлік ойлауды, мәселені шешу және материалдарды таңдау дағдыларын дамыту.

Құралдар: дайын қауіпсіз ыдыстар, науа, қағаз, қарындаш, картон, ересек адам алдын ала дайындаған құрылыс бөлшектері.

Орындалу алгоритмі:

1. Педагог мәселе ұсынады: «Су үстелге төгілмей, өсімдікті қалай суарамыз?».

2. Балалар ықтимал шешімдерді айтады: ыдыстың астына науа қою, суды аз мөлшермен құю немесе су құятын құралды пайдалану.

3. Балалар сурет арқылы өз шешімінің қарапайым үлгісін жасайды.

4. Педагогтің көмегімен науа мен ыдысты орналастырып, шешімнің қолайлылығын тексереді.

5. Қажет болса, балалар құрылымды өзгертіп, қайта сынайды.

Педагогтің әрекеті: материалдарды дайындайды, баланың шешімін бірден дұрыс не бұрыс деп бағаламай, оның жұмыс істеуін тексеруге мүмкіндік береді.

Баланың күтілетін әрекеті: мәселені түсінеді, шешім ұсынады, қарапайым үлгі жасайды және оның тиімділігін байқайды.

STEAM байланысы: инженерия – құрылым жобалау; технология – құралды қолдану; ғылым – судың қозғалысын бақылау; математика – ыдыс пен науаның өлшемдерін салыстыру; өнер – жобаның суретін салу.

Күтілетін нәтиже: бала затты белгілі бір мақсатқа сай қолдану және бастапқы шешімін жетілдіру тәжірибесін жинақтайды.

5-тапсырма. «Өсімдіктің өсу күнтізбесі»

Мақсаты: уақыттық реттілікті түсіну, өзгерістерді салыстыру, математикалық және тілдік дағдыларды дамыту.

Құралдар: бақылау күнтізбесі, өсімдіктің суреттері, түрлі түсті қарындаштар, шартты белгілер.

Орындалу алгоритмі:

1. Балалар өсімдік отырғызылған күнді күнтізбеде белгілейді.

2. Әр бақылау кезінде өскіннің пайда болуы, жапырақтың шығуы немесе басқа байқалған өзгерістер суретпен белгіленеді.

3. Педагог балаларға «Бұрын қандай еді?», «Қазір не өзгерді?», «Қандай белгісін байқадың?» деген сұрақтар қояды.

4. Балалар бастапқы және кейінгі суреттерді салыстырады.

5. Жоба соңында топ ортақ «Өсімдіктің өсу жолы» плакатын дайындайды.

Педагогтің әрекеті: балалардың бақылауын нақтылауға көмектеседі, олардың сөздерін тіркейді, өзгерістерді ретімен орналастыруға бағыттайды.

Баланың күтілетін әрекеті: өзгерісті байқайды, суреттерді реттейді, салыстыру жасайды және өз ойын жеткізеді.

STEAM байланысы: ғылым – өсімдіктің өзгерісін бақылау; математика – уақыттық реттілік пен шартты өлшемдер; технология – фотосуреттерді немесе бақылау карточкаларын пайдалану; өнер – плакат құрастыру.

Күтілетін нәтиже: бала өсімдік өсуіндегі өзгерістерді уақытпен байланыстырып, қарапайым қорытынды жасайды.

Аталған тапсырмалар қарапайым бақылаудан басталып, салыстырмалы тәжірибеге, инженерлік жобалауға және нәтижені таныстыруға қарай күрделенеді. Оларды бір аптаға сыйғызу міндетті емес. Өсімдіктің табиғи даму қарқынына қарай жоба екі-төрт аптаға немесе одан да ұзақ мерзімге жоспарлануы мүмкін.

4. Кіріктірілген ұйымдастырылған әрекет үлгісі, саралау және бағалау

Ұйымдастырылған әрекеттің тақырыбы: «Өсімдікке өсу үшін не қажет?»

Жас тобы: 4–5 жас.

Ұзақтығы: 25–30 минут.

Мақсаты: балалардың өсімдікке күтім жасау туралы түсініктерін кеңейту, бақылау, салыстыру, қарапайым өлшеу және бірлесіп әрекет ету дағдыларын дамыту.

Күтілетін нәтижелер: бала өсімдіктің негізгі бөліктерін тануға талпынады; су, жарық және қолайлы орта туралы бастапқы түсінік қалыптастырады; бақылау кезінде бір өзгерісті байқайды; қарапайым құралдарды қауіпсіз қолданады; өз байқауын сөзбен немесе суретпен білдіреді.

Қажетті материалдар: өсімдік үлгісі, тұқымдар, топырақ салынған ыдыс, шағын су құятын құрал, суретті карточкалар, бақылау парағы, түрлі түсті қарындаштар, науа.

Әрекет кезеңі	Уақыты	Педагогтің әрекеті	Балалардың әрекеті
Қызығушылықты ояту	3 минут	Өсімдікті көрсетіп, зерттеу сұрағын қояды	Өсімдікті бақылайды, болжам айтады
Алдыңғы білімді анықтау	4 минут	«Өсімдікке не қажет?» деп сұрайды, карточкаларды ұсынады	Су, жарық және топырақ туралы пікір білдіреді
Зерттеу әрекеті	7 минут	Тұқымды, топырақты және ылғалдылықты бақылауды ұйымдастырады	Тұқымды қарайды, топырақты бақылайды, сұрақтарға жауап береді
STEAM тапсырмасы	8 минут	Су құятын ыдысты пайдалану және науаны орналастыру жолын көрсетеді	Су мөлшерін салыстырады, ыдыс пен науаны орналастырады
Шығармашылық жұмыс	4 минут	Бақылау нәтижесін суретпен белгілеуді ұсынады	Өсімдікке қажетті жағдайды суреттейді
Қорытынды және кері байланыс	3 минут	«Бүгін нені байқадық?» деп сұрайды	Бір байқауын айтып, суретін көрсетеді

Ескерту: кестедегі уақыт үлгілік сипатта. Балалардың қызығушылығына, шаршау деңгейіне және топтың қажеттілігіне қарай кезеңдер өзгертілуі мүмкін.

Саралау тәсілдері

4–5 жастағы балалардың сөйлеу, зейін қою, ұсақ моторика, қабылдау және өздігінен әрекет ету деңгейлері әртүрлі болады. Сондықтан бір тапсырманы барлық балаға бірдей орындау талабын қоюдың орнына, ортақ мақсатты сақтай отырып, қолдау көлемін өзгерткен дұрыс.

Қолдауды қажет ететін балаларға: екі суреттің ішінен дұрыс нұсқаны таңдау, дайын белгіні жапсыру, педагогпен бірге су құю, әрекетті қайталау ұсынылады. Сөйлеу арқылы жауап беру қиын болса, бала суретпен, ишарамен немесе затты көрсету арқылы ойын жеткізе алады.

Негізгі деңгейдегі балаларға: тұқымдарды салыстыру, бақылау күнтізбесіне белгі қою, өсімдікке қажет жағдайларды суреттен таңдау және байқалған өзгерісті бір-екі сөйлеммен сипаттау тапсырылады.

Қосымша күрделі тапсырма орындай алатын балаларға: екі өсімдіктің ұқсастығы мен айырмашылығын атау, бастапқы болжамын қайта қарау, су құюдың ынғайлы тәсілін ұсыну немесе бақылау нәтижесін түсіндіру ұсынылады. Бұл тапсырмалар жас ерекшелігіне сай қарапайым деңгейде беріледі.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін жұмыс орнына еркін жақындау, ірі әрі ұстауға ыңғайлы құралдар, көрнекі реттілік карталары және қосымша уақыт қарастырылуы қажет. Қажет болған жағдайда тапсырманы педагогтің көмекшісімен немесе басқа мамандармен бірлесіп бейімдеуге болады. Баланың мүмкіндігін тек сөйлеу жылдамдығы немесе тапсырманы орындау қарқыны бойынша бағалауға болмайды.

Бағалау критерийлері мен дескрипторлар

Мектепке дейінгі жастағы балаларды бағалау олардың бір-бірімен бәсекелесуіне емес, жеке даму барысын байқауға бағытталуы тиіс. Төмендегі кесте – педагогтің күнделікті бақылауына арналған әдістемелік үлгі.

Бағалау критерийі	Дескрипторлар
Өсімдікті бақылау	Өсімдікке назар аударады; оның бір белгісін атайды немесе көрсетеді
Қарапайым болжам жасау	Тұқымнан не өсетінін немесе өсімдікке не қажет екенін болжайды
Тәжірибеге қатысу	Педагог нұсқауымен тұқымды орналастырады немесе суаруға қатысады
Салыстыру және математикалық әрекет	Үлкен-кіші, көп-аз белгілерінің кемінде біреуін салыстырады
Нәтижені тіркеу	Бақылауды суретпен, шартты белгімен немесе ауызша хабарлайды
Бірлесіп әрекет ету	Құралды кезекпен пайдаланады, ортақ жұмысқа қатысады
Экологиялық жауапкершілік	Өсімдікті ұқыпты ұстайды, су мен материалдарды орынды қолданады

Педагог әр критерий бойынша баланың дербестік деңгейін үш шартты белгімен тіркей алады: «өздігінен орындайды», «ішінара көмекпен орындайды», «қосымша қолдау қажет». Бұл белгілер ресми бағалау шкаласы емес, бақылауды жүйелеуге арналған жұмыс құралы болып саналады.

Мысалы, бала тұқымды өздігінен ыдысқа орналастырса, бірақ бақылау нәтижесін сөзбен жеткізе алмаса, оның тәжірибелік әрекеті мен тілдік жауабы бөлек қарастырылады. Педагог баланың жетістігін тек соңғы нәтижемен емес, үдеріске қатысуымен, талпынысымен және бұрынғы әрекетімен салыстырғандағы ілгерілеуімен де бағалайды.

Кері байланыс ұйымдастыру

Кері байланыс баланың өз әрекеті туралы ойлануына көмектесуі керек. Ол үшін педагог «Дұрыс емес» деген жалпылама бағаның орнына «Сен бүгін топырақтың құрғақ екенін байқадың», «Алғашқы суретің мен бүгінгі суретіңде қандай өзгеріс бар?» немесе «Келесі жолы нені тексеріп көргіміз келеді?» деген нақты сұрақтарды қолданады.

Балаларға үш суретті белгі ұсынуға болады: «Мен өзім орындадым», «Маған көмек қажет болды», «Мен тағы зерттегім келеді». Бала өз жағдайына сәйкес белгі таңдап, қалауы бойынша қысқаша түсіндіреді. Мұндай кері байланыс баланың өз әрекетін бағалауына және келесі зерттеуге қызығушылығын сақтауға мүмкіндік береді.

Қауіпсіздік және ұйымдастыру талаптары

Өсімдіктермен жұмыс кезінде балалардың денсаулығы мен қауіпсіздігі бірінші орында тұрады. Педагог тәжірибеге дейін тұқымның, топырақтың және пайдаланылатын материалдардың қауіпсіздігін тексереді. Өңделген, белгісіз немесе улы өсімдіктердің тұқымдары қолданылмайды. Тұқымды ауызға салуға, топырақты жеуге, өсімдік бөліктерін рұқсатсыз иіскеуге немесе дәмін татуға болмайтыны түсіндіріледі.

Топырақпен жұмыс аяқталғаннан кейін балалар қолдарын сабындап жуады. Суды еденге төкпеу, ыдыстарды ұқыпты ұстау, құралдарды бір-біріне лақтырмау талаптары алдын ала ескертіледі. Қайшы, өткір құралдар және электр құрылғылары қажет болған жағдайда тек ересек адамның бақылауымен пайдаланылады. Алдын ала тесілген немесе дайындалған ыдыстарды қолдану қауіпсіздікті арттырады.

Балалардың жеке аллергиялық ерекшеліктері мен сенсорлық сезімталдығы ескерілуі керек. Топыраққа қол тигізуге жайсызданатын балаға дайын ыдысты пайдалану, тұқымды қасықпен орналастыру немесе бақылауды мөлдір ыдыс арқылы жүргізу ұсынылады. Жобаға қатысу үшін баланы міндетті түрде белгілі бір материалды қолмен ұстауға мәжбүрлеуге болмайды.

Ұйымдастыру тұрғысынан өсімдіктерді жарық жеткілікті, балаларға бақылауға қолайлы және құлатылып кету қаупі төмен орынға орналастырған жөн. Суару тәртібі педагог тарапынан бақыланып, топырақтың үнемі суға толып тұруына жол берілмейді. Цифрлық құралдар қолданылса, фотосурет түсіру мен экран қарау уақыты шектеліп, негізгі әрекет табиғи нысанды тікелей зерттеуге бағытталуы тиіс.

Қорытынды

STEAM-технологиясы негізінде өсімдіктерді өсіру және зерттеу моделі мектепке дейінгі ұйымның 4–5 жас тобында балалардың қоршаған ортаға қызығушылығын қолдауға, зерттеушілік әрекетінің бастапқы дағдыларын қалыптастыруға және бірнеше білім бағытын біртұтас тәжірибеге біріктіруге мүмкіндік береді. Өсімдікті күтіп-баптау барысында бала табиғи өзгерістерді бақылап қана қоймай, салыстыру, қарапайым болжам жасау, әрекеттің нәтижесін тіркеу және өз шешімін түсіндіру тәжірибесін жинақтайды.

Ұсынылған «Өсімдік зертханасы» моделі ғылым, технология, инженерия, өнер және математиканы ортақ зерттеу мәселесі арқылы байланыстырады. Оның педагогикалық құндылығы – баланың нақты әрекетке қатысуында, өз бақылауын білдіруінде және нәтижені дайын жауап арқылы емес, тәжірибе негізінде түсінуіне жағдай жасалуында. Бұл тәсіл жаратылыстанымдық түсініктермен қатар тілдік қарым-қатынас, математикалық ойлау, шығармашылық, бірлескен әрекет және экологиялық жауапкершілік дағдыларын дамытуға бағытталған.

Мақалада ұсынылған практикалық тапсырмалар мен ұйымдастырылған әрекет үлгісі мектепке дейінгі ұйымның күнделікті жұмысында қолдануға арналған. Дегенмен модельдің тиімділігін нақты бағалау үшін оны белгілі бір мерзімде тәжірибеден өткізіп, балалардың бастапқы және кейінгі дағдыларын жүйелі бақылау қажет. Сондықтан ұсынылған әдістемелік шешімдерді дайын ғылыми эксперименттің дәлелденген нәтижесі ретінде емес, педагогикалық тәжірибеде сынақтан өткізуге болатын модель ретінде қарастырған дұрыс.

Қорыта айтқанда, өсімдіктерді өсіру мен зерттеуге негізделген STEAM моделі балабақшадағы табиғатпен таныстыру жұмысын тәжірибелік, шығармашылық және зерттеушілік мазмұнмен толықтыруға мүмкіндік береді. Педагогтің міндеті – балаға дайын ғылыми қорытындыларды жаттатудан гөрі, оның байқауына, сұрақ қоюына, әрекет етуіне және өз түсінігін біртіндеп қалыптастыруына қолайлы орта құру. Осындай жүйелі жұмыс баланың табиғатқа ұқыпты қарауына және кейінгі оқу әрекетіне қажетті бастапқы танымдық дағдыларын дамытуға бағытталады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрі. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы: 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрық. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2022 жылғы 5 тамызда № 29031 болып тіркелген. Қолданыстағы редакциясын «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесінен қарау қажет. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031

2. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің міндетін атқарушы. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы: 2016 жылғы 12 тамыздағы № 499 бұйрық. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 14 қазандағы № 422 бұйрығымен өзгерістер енгізілген. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1600014235

3. National Research Council. *A Framework for K–12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas.* Washington, DC: The National Academies Press, 2012. DOI: https://doi.org/10.17226/13165

4. Damjanovic V., Ward J. Exploring inquiry-based STEM in preschool: The treehouse project // *School Science and Mathematics.* 2024. Vol. 124, Issue 5. P. 359–367. DOI: https://doi.org/10.1111/ssm.12640

5. Greenwood C. R., Irvin D. W., Buzhardt J. et al. Children's exposure to STEM instruction in preschool and how they respond to it // *Science Education.* 2024. Vol. 108, Issue 2. P. 524–545. DOI: https://doi.org/10.1002/sce.21846

6. Dilek H., Tasdemir A., Konca A. S., Baltaci S. Preschool Children’s Science Motivation and Process Skills during Inquiry-Based STEM Activities // *Journal of Education in Science, Environment and Health.* 2020. URL: https://www.jeseh.net/index.php/jeseh/article/view/251

7. Hu X., Fang Y., Liang Y. Roles and Effect of Digital Technology on Young Children’s STEM Education: A Scoping Review of Empirical Studies // *Education Sciences.* 2024. Vol. 14, No. 4. Article 357. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14040357

8. Rúa Martínez F. de J., Merchán Merchán M. A., Camacho-Tamayo E. Teaching sequences based on the STEM approach for the development of inquiry in early childhood education: A systematic review // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education.* 2024. URL: https://www.ejmste.com/article/teaching-sequences-based-on-the-stem-approach-for-the-development-of-inquiry-in-early-childhood-15207

Дюсенбекова Айгерім Қуанышпаевна
Тәрбиеші
«Жұлдыз» бөбекжай балабақшасы
Жетісу облысы, Көксу ауданы, Балпық би ауылы



МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СУРЕТ САЛУ ДАҒДЫЛАРЫН ДӘСТҮРДЕН ТЫС ӘДІСТЕРІ АРҚЫЛЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Аңдатпа. Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың сурет салу дағдыларын дәстүрден тыс бейнелеу әдістері арқылы қалыптастырудың теориялық және практикалық негіздері қарастырылады. Балалардың шығармашылық белсенділігін арттыруда саусақпен сурет салу, бастырма, губкамен бояу, жіппен бейнелеу және табиғи материалдарды пайдалану тәсілдерінің педагогикалық мүмкіндіктері талданады. Дәстүрден тыс сурет салудың ұсақ мотрикаңы, түстерді ажыратуды, кеңістіктік бағдарлауды, қиялды, дербестікті және өз ойын бейнелі түрде жеткізуді дамытудағы маңызы сипатталады. «Жұлдыз» бөбекжай балабақшасының тәжірибесінде қолдануға болатын практикалық тапсырмалар, ұйымдастырылған іс-әрекеттің үлгісі, саралау жолдары, бағалау критерийлері мен дескрипторлар ұсынылады. Сонымен қатар бейнелеу жұмысын ұйымдастыру кезіндегі қауіпсіздік, қолжетімділік және баланың жеке ерекшелігін ескеру мәселелеріне назар аударылады.

Түйін сөздер: мектепке дейінгі тәрбие, сурет салу, дәстүрден тыс әдістер, шығармашылық қабілет, ұсақ моторика, бейнелеу әрекеті, көркемдік талғам, сенсорлық даму, саралап оқыту.

Кіріспе

Мектепке дейінгі кезең – баланың қоршаған ортаны танып-білуі, сезімдік тәжірибесінің молаюы, қиялы мен шығармашылық қабілетінің қалыптасуы қарқынды жүретін маңызды даму кезеңі. Бұл уақытта бала заттардың түсін, пішінін, көлемін, құрылымын байқап, оларды өз тәжірибесімен байланыстыруға үйренеді. Бейнелеу әрекеті осы танымдық үдерістерді табиғи жолмен жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Сурет салу кезінде бала көргенін ғана бейнелемейді, сонымен қатар өз әсерін, көңіл күйін, қиялындағы бейнелерді сызықтар, түстер және пішіндер арқылы жеткізеді.

Дегенмен тәжірибеде сурет салу әрекеті кейде дайын үлгіні қайталау немесе педагог көрсеткен бейнені мүмкіндігінше дәл көшірумен шектеліп жатады. Мұндай жұмыс белгілі бір техникалық дағдыларды қалыптастыруға көмектескенімен, баланың өзіндік шешім қабылдауына, материалдардың мүмкіндігін зерттеуіне және жаңа бейнелер ойлап табуына

жеткілікті жағдай жасамауы мүмкін. Сондықтан бейнелеу әрекетінің мазмұнын балалардың жас ерекшеліктеріне сай түрлендіріп, дәстүрден тыс әдістерді жүйелі пайдалану өзекті педагогикалық міндеттердің бірі болып саналады.

Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі тәрбие мен оқытуға қатысты нормативтік құжаттарында балалардың шығармашылық дағдыларын дамыту, олардың қызығушылықтары мен жеке ерекшеліктерін ескеру, дамытушы орта құру және бейнелеу әрекетінің әртүрлі тәсілдерін қолдану көзделген [1; 2]. Бұл талаптар тәрбиешіден балаларға дайын нәтиже ұсынумен ғана шектелмей, шығармашылық ізденіске мүмкіндік беретін жағдай ұйымдастыруды қажет етеді.

Дәстүрден тыс сурет салу – осы міндетті жүзеге асыруға көмектесетін әдістемелік бағыт. Ол қылқалам мен қарындашты ғана емес, саусақтарды, губканы, жапырақты, жіптерді, дайын бедерлі заттарды және басқа да қауіпсіз құралдарды пайдалану арқылы бейне жасауға негізделеді. Әдістерді дұрыс таңдау баланың сурет салуға деген қызығушылығын арттырып, бейнелеу тәжірибесін кеңейтуге мүмкіндік береді.

Мақаланың мақсаты – мектеп жасына дейінгі балалардың сурет салу дағдыларын дәстүрден тыс әдістер арқылы қалыптастырудың ғылыми-әдістемелік негіздерін айқындап, тәрбиешінің күнделікті жұмысында қолдануға болатын практикалық тәсілдер жүйесін ұсыну.

Мақаланың міндеттері:

- дәстүрден тыс сурет салудың педагогикалық мәнін ашу;
- оның балалардың сенсорлық, танымдық, қимыл-қозғалыстық және шығармашылық дамуына ықпал ету мүмкіндіктерін сипаттау;
- жас ерекшеліктеріне сәйкес әдістерді іріктеу және оларды ұйымдастыру шарттарын анықтау;
- практикалық тапсырмалар мен ұйымдастырылған іс-әрекет үлгісін әзірлеу;
- балалардың жеке жетістіктерін бақылауға арналған критерийлер мен дескрипторлар ұсыну.

Мақаланың әдіснамалық негізін мектепке дейінгі білім берудің нормативтік талаптары, баланың жас және жеке ерекшеліктеріне бағдарланған педагогикалық ұстанымдар, шығармашылық әрекетті ұйымдастыру жөніндегі халықаралық әдістемелік материалдар құрайды. Ұсынылған тапсырмалар әдістемелік модель ретінде берілген; оларды қолданудың нақты нәтижелері туралы эмпирикалық деректер келтірілмейді.

1. Дәстүрден тыс сурет салудың теориялық және ғылыми-әдістемелік негіздері

1.1. Сурет салу дағдыларының мазмұны және мектепке дейінгі кезеңдегі маңызы

Сурет салу дағдылары – баланың бейнелеу құралдарын пайдаланып, заттар мен құбылыстардың белгілерін, өз әсерлері мен ойларын графикалық немесе бояу арқылы жеткізуіне мүмкіндік беретін әрекеттік дағдылар жиынтығы. Оған құралды дұрыс ұстау, сызық жүргізу, дақ түсіру, түстерді таңдау, пішіндерді бейнелеу, қағаз бетін бағдарлау және бірнеше бейнені бір композицияға біріктіру сияқты әрекеттер кіреді.

Бұл дағдылар бір сабақта немесе бір әдісті бірнеше рет қайталау арқылы толық қалыптаспайды. Олар баланың тәжірибе жинақтауы, әртүрлі материалдармен әрекет жасауы, педагогтің қолдауы және өз жұмысын қайта қарастыруы барысында біртіндеп дамиды. Сондықтан сурет салуды тек дайын бейненің сапасымен бағалау жеткіліксіз. Баланың материалды қалай пайдаланғаны, бейнені жасау барысында қандай шешім қабылдағаны, әрекетке қаншалықты дербес қатысқаны да маңызды.

Сурет салудың дамытушылық мүмкіндіктерін бірнеше бағытта қарастыруға болады.

Біріншіден, бейнелеу әрекеті сенсорлық қабылдауды дамытады. Бала бояулардың түсін, реңкін, қоюлығын, материалдардың тегіс немесе кедір-бұдыр қасиетін ажыратады. Мысалы, губкамен басып бояғанда пайда болған іздің қылқаламмен жүргізілген сызықтан өзгеше екенін байқайды. Бұл – заттардың қасиеттерін салыстыруға және олардың ерекшелігін тәжірибе арқылы түсінуге мүмкіндік беретін әрекет.

Екіншіден, сурет салу ұсақ мотореканың дамуына жағдай жасайды. Саусақпен бояу, губканы қысу, жапырақты қағазға басу, жіптің бағытын өзгерту сияқты әрекеттер қол мен саусақ қозғалысын басқаруды қажет етеді. Алайда мұндай жаттығуларды болашақ жазуға тікелей кепілдік беретін құрал ретінде қарастыру дұрыс емес. Олардың педагогикалық құндылығы – баланың қол қимылдарын әртүрлі жағдайда жаттықтыруында және құралдармен жұмыс істеу тәжірибесін кеңейтуінде.

Үшіншіден, бейнелеу әрекеті танымдық белсенділікке ықпал етеді. Бала «Егер губканы қатты бассам, қандай із қалады?», «Екі түсті араластырсам не болады?», «Жапырақты басқа қырымен қойсам, сурет өзгере ме?» деген сияқты қарапайым болжамдар жасап, нәтижесін бақылай алады. Осы арқылы салыстыру, болжау, себеп-салдар байланысын байқау және қарапайым мәселені шешу әрекеттері дамиды.

Төртіншіден, сурет салу эмоционалдық және әлеуметтік тәжірибені байытады. Бала өз ойын сөзбен толық жеткізе алмаған жағдайда оны бейне арқылы көрсетуі мүмкін. Бірлескен сурет салу барысында балалар материалдарды бөліседі, бір-бірінің идеясын тыңдайды, ортақ композиция құруға қатысады. Педагогтің жұмысты салыстыруға емес, әр баланың әрекетін түсінуге бағытталған қолдауы балалардың өз жұмысына сенімді қарауына көмектеседі.

1.2. Дәстүрден тыс сурет салу ұғымы және оның ерекшелігі

Дәстүрден тыс сурет салу – бейнелеу міндеттерін орындау үшін әдеттегі құралдармен қатар балама материалдар мен тәсілдерді қолданатын шығармашылық әрекет. Оған саусақпен сурет салу, алақан ізін пайдалану, губкамен басып бояу, заттардың бедерін түсіру, жіппен бейнелеу, табиғи материалдардан бастырма жасау және бояу дақтарынан жаңа бейнелер құрастыру жатады.

Бұл әдістердің басты ерекшелігі – баланың материалмен тікелей әрекет жасап, оның бейнелеу мүмкіндіктерін тәжірибе арқылы тануы. Мысалы, губка бояуды сіңіріп, қағазға әртүрлі көлемдегі дақ қалдырады; жапырақтың жүйкелері қағазда табиғи өрнек тудыруы мүмкін; жіптің бағыты мен иілуі кездейсоқ әрі қызықты сызықтар қалыптастырады. Педагог осы ерекшеліктерді баланың зерттеуіне мүмкіндік береді.

Лорел Бонджорноның еркін шығармашылыққа негізделген бейнелеу туралы әдістемелік материалында үдерістік өнердің басты белгісі ретінде дайын үлгіні міндетті түрде қайталаудан гөрі материалдарды зерттеу, баланың таңдау жасауына мүмкіндік беру және оның өзіндік жұмысын қолдау сипатталады [3]. Лоретта Фернандо-Смит те үдерістік шығармашылық әрекет балалардың тілдік қарым-қатынасына, әлеуметтік-эмоциялық дамуына және ойлауына ықпал ететінін көрсетеді [4].

Үдерістік бейнелеу мен дайын өнімге бағытталған жұмысты бір-біріне мүлде қарама-қарсы қою қажет емес. Мысалы, белгілі бір ою элементін салу немесе сызық түрлерін үйрету үшін педагогтің үлгі көрсетуі орынды болуы мүмкін. Ал баланың шығармашылық бастамасын дамыту көзделген жағдайда үлгіні дәл қайталауды негізгі талап ету шектеуші факторға айналуы ықтимал. Демек, әдісті таңдау сабақтың мақсатына байланысты болуы керек.

Дәстүрден тыс әдістерді қолдануда педагог баланың орнына сурет салып бермеуі, әр жұмыстың бірдей көрінуін талап етпеуі және «дұрыс сурет» ұғымын тым тар мағынада түсіндірмеуі қажет. Мәселен, балалардың «Күзгі ағаш» тақырыбындағы жұмыстары бір-бірінен ерекшеленуі мүмкін: бір бала жапырақтарды саусақпен бейнелейді, екіншісі губканы қолданады, үшіншісі жапырақ бастырмасын таңдайды. Егер әрқайсысы тақырыпқа өз түсінігі бойынша қатысып, қолданған тәсілін түсіндіре алса, бұл шығармашылық әрекеттің маңызды көрінісі болып саналады.

1.3. Дәстүрден тыс әдістерді қолданудың ғылыми-әдістемелік алғышарттары

Қазақстан Республикасының мектепке дейінгі тәрбие мен оқытуға арналған үлгілік оқу бағдарламасында баланың қызығушылықтарын, ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескеру, қауіпсіз білім беру жағдайларын жасау және шығармашылық дағдыларын дамыту міндеттері белгіленген [2]. Сурет салу нәтижелеріне қатысты бағдарламада сызықтарды, штрихтарды, дақтарды, бояуларды қолдану, композиция құру және дәстүрден тыс сурет салу техникасына

қызығушылық таныту сияқты күтілетін нәтижелер қамтылған. Осыған байланысты дәстүрден тыс әдістерді қолдану қосымша ойын ғана емес, бейнелеу әрекетін мазмұндық тұрғыдан байытудың бір жолы ретінде қарастырылуы мүмкін.

Халықаралық әдістемелік тәжірибеде балалардың материалдарды еркін таңдап, шығармашылық үдеріске қатысуын қолдау мәселесіне ерекше көңіл бөлінеді. NAEYC ұйымының материалдарында ашық сипаттағы бейнелеу жұмыстары баланың қиялын дамытуға, тілдік қарым-қатынасын кеңейтуге, ұсақ моторикасын жаттықтыруға және өз әрекетін жоспарлауына мүмкіндік беретіні баяндалады [3; 4]. Бұл тұжырымдар дәстүрден тыс әдістерді пайдаланудың педагогикалық негізін түсіндіреді, бірақ оларды белгілі бір топтағы барлық балаға бірдей нәтиже береді деп қабылдауға болмайды.

Әдістердің тиімділігі материалдың ерекшелігіне ғана емес, оны ұсыну тәсіліне де байланысты. Егер педагог балаларға көптеген құрал беріп, бірақ оларды қалай пайдалану керегін мүлде түсіндірмесе, кейбір балалар тапсырмаға кірісе алмай қалуы мүмкін. Керісінше, барлық әрекетті қатаң реттеп, әр баладан бірдей нәтиже талап етсе, таңдау мүмкіндігі шектеледі. Сондықтан тиімді ұйымдастыруда қысқаша нұсқау, құралды байқап көру, дербес әрекет және жұмысты талқылау кезеңдері үйлесімді жүргізілуі керек.

Осылайша, дәстүрден тыс сурет салудың ғылыми-әдістемелік негізі үш өзара байланысты ұстанымға сүйенеді: баланың жас ерекшелігіне сәйкестік, шығармашылық дербестікті қолдау және бейнелеу дағдыларын жүйелі қалыптастыру. Бұл ұстанымдар «Жұлдыз» бөбекжай балабақшасында ұйымдастырылатын іс-әрекеттің мазмұнын жоспарлауда басшылыққа алынуы мүмкін.

2. Дәстүрден тыс сурет салу әдістерінің педагогикалық мүмкіндіктері және оларды іске асыру шарттары

2.1. Әдістерді таңдау және біртіндеп күрделендіру

Дәстүрден тыс сурет салу әдісін таңдағанда ең алдымен баланың жасы, қол қимылының мүмкіндігі, материалға деген қызығушылығы, тапсырманы түсіну деңгейі және қауіпсіздік талаптары ескеріледі. Әр тәсілді бірден күрделі композиция жасаудан бастау міндетті емес. Алдымен бала материалды байқап көріп, оның қалдыратын ізін түсінеді; кейін қарапайым бейнелерді құрастырады; одан соң бірнеше тәсілді біріктіріп, өз ойын еркін жеткізуге көшеді.

Саусақпен және алақанмен сурет салу. Бұл әдіс бояуды саусақпен жағу, нүктелер түсіру, іздерді біріктіру арқылы бейне жасауға мүмкіндік береді. Ол түстерді сезіну мен қол қимылдарын басқаруға бағытталған. Әдіс бояуды қолымен ұстауға құлықсыз балаларға мәжбүрлеусіз ұсынылуы керек: олар алдымен губка, қылқалам немесе қолғап тәрізді қолайлы құралды таңдай алады.

Губкамен басып бояу. Губкаға аз мөлшерде бояу жағылып, қағазға басылады. Бұл тәсіл жапырақтарды, гүлдерді, бұлттарды, қарды немесе басқа дақтық бейнелерді жасауға қолайлы. Бала қысым күшін өзгерту арқылы дақтардың қанықтылығын салыстыра алады.

Бастырма әдісі. Қауіпсіз табиғи материалдар немесе арнайы әзірленген бедерлі құралдар бояуға жеңіл тигізіліп, қағазға басылады. Нәтижесінде заттың сыртқы пішіні немесе бедері көрінеді. Бұл әдіс балалардың пішін мен құрылым арасындағы байланысты байқауына көмектеседі.

Жіппен бейнелеу. Бояуға аздап малынған жіп қағаздың арасына немесе бетіне орналастырылып, тарту не жылжыту арқылы сызықтар жасалады. Күрделірек нұсқасында бала пайда болған сызықтарды қарап, олардан ағаш, жол, гүл немесе қиялдағы бейне табады. Бұл тәсіл міндетті түрде тәрбиешінің бақылауымен орындалады.

Бояу дақтарынан бейне құрастыру. Қағазға бірнеше бояу дағы түсіріліп, бала оларды қарап, өзіне таныс немесе қиялдан туған бейнені толықтырады. Бұл тапсырмада нақты бір жауап болмайды. Педагог баланың ойлап тапқан бейнесін қабылдап, оны түсіндіруге ынталандырады.

Әдістерді таңдау кезінде бір сабаққа тым көп жаңа тәсілді енгізбеу маңызды. Балалар материалды зерттеуге және әрекетті қайталап көруге уақыт алуы қажет. Жұмыстың мақсаты –

барынша көп техника көрсету емес, таңдалған тәсіл арқылы баланың бейнелеу тәжірибесін саналы түрде кеңейту.

2.2. Дамытушы ортаны ұйымдастыру және тәрбиешінің рөлі

Дәстүрден тыс сурет салуға арналған орта қолжетімді, қауіпсіз және баланың дербес әрекетін қолдайтын болуы керек. Материалдар балалардың бойына сәйкес үстелдерде, реттелген науаларда немесе белгіленген сөрелерде орналастырылады. Қағаздың бірнеше түрін, бояуларды, губкаларды, қауіпсіз бастырма құралдарын және табиғи материалдарды алдын ала дайындау ұйымдастыру уақытын қысқартады.

Тәрбиешінің рөлі тек нұсқау берумен шектелмейді. Ол:

- тапсырманың мақсатына сай материалдарды іріктейді;
- құралды қауіпсіз пайдалануды көрсетеді;
- баланың әрекетін бақылап, қажет кезде ғана көмек береді;
- баланың өз шешімін қабылдауына мүмкіндік жасайды;
- жұмыс барысында ашық сұрақтар қойып, ойлануына ықпал етеді;
- дайын жұмысты баланың өз түсіндіруімен бірге қарастырады.

Мысалы, «Сен дұрыс боядың» деген бағалаудың орнына «Губканы бірнеше рет басып, жапырақтардың тобын жасағаныңды байқадым» немесе «Сен екі түсті таңдадың. Олар қағазда қалай өзгергенін айтып берші» деген сипаттамалық пікір қолдануға болады. Мұндай тілдік қолдау баланың нақты әрекетін байқауға көмектеседі және жұмысын басқа балалардың нәтижесімен салыстыруға негізделмейді.

Бейнелеу ортасында балалардың таңдауы мен дербестігіне орын берілуі керек. Бір бала бірнеше түсті араластыруға қызықса, екіншісі бір ғана түсті пайдаланып, пішіндерді қайталауды қалауы мүмкін. Егер тапсырманың негізгі мақсатына қайшы келмесе, мұндай айырмашылықтарды қабылдау қажет.

2.3. Жас және жеке ерекшеліктеріне қарай саралау

Саралау тапсырманың мақсатын өзгертпей, оған қатысу жолын баланың мүмкіндігіне сәйкестендіру арқылы жүзеге асады. Мектепке дейінгі кезеңде балалардың саусақ қимылдары, зейін тұрақтылығы, түстерді ажыратуы, нұсқауды түсінуі және өз ойын жеткізуі бірдей қарқынмен дамымайды. Сондықтан барлығына бірдей материал, бірдей уақыт және бірдей күрделілік ұсыну әрдайым орынды бола бермейді.

Кіші жастағы балаларға үлкен қағаз, ірі губка, аз мөлшердегі бояу және қарапайым әрекеттер ұсынылады. Ортаңғы топта екі-үш тәсілді салыстыруға, қарапайым пішіндерді біріктіруге мүмкіндік беріледі. Ересек және мектепалды топтарда балалар өз бейнесінің жоспарын айтып, түстер мен материалдарды таңдап, бірнеше әдісті біріктіре алады.

Қолдың ұсақ қимылын басқаруда қиналатын балаға көлемі үлкен құрал, сырғып кетпейтін қағаз негізі немесе қағазды бекітетін таспа ұсынылады. Сенсорлық сезімталдығы бар бала саусақпен бояудың орнына губка не қылқалам қолдана алады. Сөйлеу арқылы ойын жеткізуі қиын балаға таңдау суреттері, түстер картасы немесе қысқа сұрақтар көмектеседі. Қосымша қолдауды қажет ететін балаға тапсырманы бірнеше шағын қадамға бөлу және әрекет арасында үзіліс беру орынды.

Саралау баланы үнемі жеңіл тапсырмада қалдыруды білдірмейді. Оның мақсаты – баланың қазіргі мүмкіндігіне сай қатысуын қамтамасыз етіп, біртіндеп күрделірек әрекетке көшуіне жағдай жасау.

3. «Жұлдыз» бөбекжай балабақшасында қолдануға арналған практикалық тапсырмалар

Төмендегі тапсырмалар қарапайым әрекеттен күрделірек шығармашылық жұмысқа қарай құрылған. Олар балалардың жасына, топтың жағдайына және қолда бар материалдарға қарай бейімделеді. Уақыт көрсеткіштері – ұйымдастыруға арналған шамамен алынған үлгі.

3.1. «Түрлі түсті жаңбыр» – саусақпен сурет салу

Мақсаты: нүктелер мен дақтар арқылы бейнелеу дағдысын қалыптастыру, түстерді ажыратуға және саусақ қозғалысын басқаруға мүмкіндік беру.

Құралдар: қалың қағаз, балаларға арналған қауіпсіз бояу, алжапқыш, дымқыл майлық немесе қол жууға арналған жағдай.

Орындалу алгоритмі:

1. Тәрбиеші балалармен жаңбыр, тамшы және бұлт туралы қысқаша әңгімелеседі.
2. Бояуға саусақты аздап тигізіп, қағазға нүкте түсіруді көрсетеді.
3. Балалар өздері таңдаған түспен нүктелер мен қысқа іздер жасайды.
4. Қалаған балалар бірнеше түсті алмастырып, жаңбырдың бағытын немесе қарқынын бейнелейді.
5. Соңында балалар өз жұмыстарына ат қойып, қандай түстерді пайдаланғанын айтады немесе көрсетеді.

Тәрбиешінің әрекеті: құралды қолдануды көрсету, бояудың мөлшерін реттеуге көмектесу, баланың жұмысын өз бетінше орындауына мүмкіндік беру.

Баланың күтілетін әрекеті: бояуды таңдау, қағазға нүктелер мен іздер түсіру, түстерді алмастыру және өз жұмысын көрсету.

Күтілетін нәтиже: бала бояуды белгіленген бетке түсіруді тәжірибеден өткізеді, түс таңдайды және қайталанатын нүктелерден бейне құрастырады.

Саралау: саусақпен жұмыс істеуге жайсызданатын балаға мақта тампоны немесе губка ұсынылады; әрекетті сенімді орындайтын балаға нүктелерді әртүрлі бағытта орналастыру ұсынылады.

3.2. «Күзгі ағаш» – губкамен басып бояу

Мақсаты: дақтарды біріктіріп бейне құрастыру, түстердің үйлесімін байқату және қағаз бетін бағдарлауды дамыту.

Құралдар: ағаш діңі бейнеленген немесе бос қағаз, сары, қызғылт сары, қызыл және жасыл түсті бояулар, әртүрлі көлемдегі таза губкалар.

Орындалу алгоритмі:

1. Тәрбиеші күзгі ағаштың суретін немесе табиғи жапырақтарды көрсетеді.
2. Губкаға бояуды аз мөлшерде жағып, қағазға басу тәсілін түсіндіреді.
3. Балалар губканы қағазға басып, ағаштың жапырақтарын өз қалауы бойынша орналастырады.
4. Балалар бір түстен екінші түске ауысып, дақтардың көлемін немесе тығыздығын өзгертеді.
5. Жұмысты аяқтаған соң балалар жапырақтарды қалай орналастырғанын сипаттайды.

Тәрбиешінің әрекеті: губкаға бояуды шамадан тыс жақпау керегін көрсету, қағазды тұрақтандыру, «Қай түсті таңдадың?», «Дақтарды қай жерге орналастырғың келеді?» деген сұрақтар қою.

Баланың күтілетін әрекеті: губканы бояуға тигізу, басып із қалдыру, түстерді таңдау және бейнені толықтыру.

Күтілетін нәтиже: бала басып бояу тәсілін қолданады, дақтар арқылы тұтас бейне құрастырады және композицияны қағаз бетіне орналастыру тәжірибесін жинақтайды.

Саралау: бастапқы деңгейде бала бір түспен жұмыс істейді; келесі деңгейде екі-үш түсті үйлестіреді; күрделірек нұсқада ағаштың түбіне түскен жапырақтарды немесе айналасындағы табиғи көріністі қосады.

3.3. «Жапырақтың құпия өрнегі» – табиғи материалдан бастырма жасау

Мақсаты: табиғи материалдың пішіні мен бедерін бақылау, бейнелеу құралын ұқыпты пайдалану және із бен заттың байланысын түсіну.

Құралдар: таза, құрғақ жапырақтар, қағаз, балаларға арналған бояу, губка немесе кең қылқалам, жұмысқа арналған төсем.

Орындалу алгоритмі:

1. Балалар жапырақтардың пішінін, көлемін және жүйкелерін салыстырады.
2. Тәрбиеші жапырақтың бір жағына бояуды жұқалап жағуды көрсетеді.
3. Жапырақ қағазға қойылып, үстінен жайлап басылады.

4. Жапырақ абайлап алынып, қағазда қалған із қарастырылады.
5. Балалар бірнеше ізді біріктіріп, гүл, бұтақ немесе сәндік композиция жасай алады.

Тәрбиешінің әрекеті: материалды таңдауға көмектесу, бояуды жұқа жағуды көрсету, жапырақты қағаздан абайлап ажыратуға бағыт беру.

Баланың күтілетін әрекеті: жапырақтарды салыстыру, бастырма жасау, шыққан ізді бақылау және композицияны толықтыру.

Күтілетін нәтиже: бала табиғи материалдан із түсіруді үйренеді, заттың пішіні мен оның қағазда қалған бейнесін салыстырады.

Саралау: бастапқы деңгейде бір жапырақпен жұмыс жасалады; күрделірек деңгейде әртүрлі жапырақтардың іздерінен тұтас көрініс құрастырылады.

3.4. «Сиқырлы жіптер» – жіппен сызықтық бейнелеу

Мақсаты: сызықтың бағытын, иілуін және пішін түзу мүмкіндігін зерттеу, қиял мен бейнені түсіндіру дағдыларын қолдау.

Құралдар: қысқа, жұмсақ жіптер, қағаз, аз мөлшердегі қауіпсіз бояу, бояуға арналған науа.

Орындалу алгоритмі:

1. Тәрбиеші балаларға түзу, иілген және ирек сызықтарды көрсетеді.
2. Жіптің бояуға аздап тигізілгеннен кейін қағаз бетінде із қалдыратынын түсіндіреді.
3. Балалар тәрбиешінің бақылауымен жіпті қағазға орналастырып, жайлап жылжытады.
4. Қағазда пайда болған сызықтарды бақылайды және өзіне таныс бейнені табуға тырысады.
5. Қалаған жағдайда сызыққа қосымша нүктелер немесе қарапайым пішіндер қосады.

Тәрбиешінің әрекеті: жіпті ауызға салмау, мойынға орамау және оны тек қағазда қолдану ережесін түсіндіру; әрекетті қауіпсіз бақылау; балалардың бейнені әртүрлі түсіндіруін қабылдау.

Баланың күтілетін әрекеті: жіптің бағытын өзгерту, пайда болған сызықты бақылау, өз бейнесін таңдау және оны толықтыру.

Күтілетін нәтиже: бала сызықтың қозғалыс арқылы өзгеретінін байқайды және кездейсоқ пішіннен бейне жасауға талпынады.

Саралау: кейбір балаларға тәрбиеші жіптің бір шетін ұстап тұруға көмектеседі; өз бетінше жұмыс істей алатын балаларға екі түрлі сызық жасауды немесе оларды бір композицияға біріктіруді ұсынуға болады.

3.5. «Менің қиялымдағы бақ» – бірнеше тәсілді біріктіру

Мақсаты: бұрын меңгерілген тәсілдерді біріктіру, дербес таңдау жасау, шығармашылық идеяны бейнелеу және өз жұмысын түсіндіру.

Құралдар: қағаз, губкалар, саусақпен бояуға арналған қауіпсіз бояулар, дайындалған жапырақ бастырмалары, қылқаламдар.

Орындалу алгоритмі:

1. Тәрбиеші бақ туралы әңгіме ұйымдастырып, онда қандай өсімдіктер мен тіршілік иелері болуы мүмкін екенін талқылайды.
2. Балаларға қолжетімді материалдар көрсетіліп, олардың қолданылу жолдары еске түсіріледі.
3. Әр бала бір немесе бірнеше тәсілді таңдап, өз бақшасын бейнелейді.
4. Тәрбиеші балаларға қажет кезде бағыт береді, бірақ олардың орнына сурет салмайды.
5. Балалар жұмысын таныстырып, қандай материалды таңдағанын және суретінде нені бейнелегенін айтады.

Тәрбиешінің әрекеті: материалдардың қолжетімділігін қамтамасыз ету, балалардың идеясын қолдау, жұмысты салыстырудан аулақ болу және сипаттамалық кері байланыс беру.

Баланың күтілетін әрекеті: материалды таңдау, бейнені жоспарлау, бірнеше тәсілді пайдалану және дайын жұмысты түсіндіру.

Күтілетін нәтиже: бала бұрын қолданған тәсілдерді жаңа міндетке бейімдейді, өз идеясын бейнелейді және шығармашылық таңдау жасайды.

Саралау: қосымша қолдауды қажет ететін балаларға екі тәсілдің ішінен таңдау ұсынылады; өздігінен жұмыс істей алатын балаларға бақтың жалпы көрінісін, алдыңғы және артқы бөліктерін бейнелеу немесе қосымша бөлшектер енгізу ұсынылады.

3.6. Ұйымдастырылған іс-әрекеттің үлгісі

Тақырыбы: «Күзгі бақтағы түрлі түсті іздер»

Ұсынылатын жас тобы: ересек топ, шамамен 4–5 жас. Тапсырма балалардың нақты жасына және даму деңгейіне қарай бейімделеді.

Мақсаты: губкамен басып бояу және жапырақ бастырмасы арқылы бейнелеу дағдыларын дамыту, түстерді таңдау мен композиция құрастыруға мүмкіндік беру.

Қажетті материалдар: А4 немесе одан үлкен қағаз, губкалар, балаларға арналған бояулар, таза жапырақтар, төсемдер, алжапқыштар және қол тазалауға арналған құралдар.

Жалпы ұзақтығы: шамамен 20–25 минут. Бұл уақыт ұсыныстық сипатта; балалардың қызығушылығы мен шаршау белгілеріне қарай өзгертіледі.

Кезең	Уақыты	Тәрбиешінің әрекеті	Баланың әрекеті
Қызығушылықты ояту	3 минут	Күзгі бақ туралы әңгіме жүргізеді, жапырақтарды көрсетеді	Жапырақтарды бақылайды, түсі мен пішінін атайды немесе көрсетеді
Тәсілді таныстыру	4 минут	Губкамен басып бояу мен жапырақ бастырмасын көрсетеді	Құралдарды қарап, жұмыс тәсілін байқайды
Практикалық жұмыс	10–12 минут	Материалдарды ұсынады, қажет кезде жеке көмек береді	Түстер мен құралдарды таңдап, өз композициясын жасайды
Жұмысты талқылау	3–4 минут	Ашық сұрақтар қойып, әр жұмыстың ерекшелігін атап өтеді	Өз жұмысын көрсетеді, қолданған тәсілін түсіндіреді
Жинақтау және ретке келтіру	2 минут	Құралдарды қауіпсіз жинауға бағыт береді	Құралдарды орнына қоюға қатысады, қолын тазалайды

Тәрбиешінің қорытынды сұрақтары:

- Қандай түстерді таңдадың?
- Губкамен басқанда қандай із пайда болды?
- Жапырақтың қағазда қалған ізіне не ұқсайды?
- Егер тағы бір сурет салсаң, нені өзгерткің келеді?

Бұл сұрақтарда міндетті бір дұрыс жауап көзделмейді. Баланың өз жұмысын түсіндіруі, таңдаған тәсілін атауы немесе ишарамен көрсетуі де қарым-қатынасқа қатысуының жарамды түрі болып саналады.

3.7. Бағалау критерийлері мен дескрипторлар

Мектепке дейінгі кезеңде бағалау баланы бір-бірімен салыстыруға емес, оның әрекетін бақылауға және жеке ілгерілеуін байқауға бағытталуы керек. Төмендегі кесте тәрбиешіге баланың жұмысын сипаттап тіркеуге арналған әдістемелік үлгі болып табылады.

Бағалау критерийі	Бақыланатын дескриптор	Бақылау тәсілі
Материалды қолдану	Ұсынылған құралдың кемінде біреуін мақсатқа сай пайдаланады	Практикалық әрекетті бақылау
Түсті таңдау	Бір немесе бірнеше түсті таңдап, жұмысында қолданады	Жұмыс үлгісін қарастыру

Бейнелеу дағдысы	Нүкте, дақ, бастырма немесе сызық арқылы із қалдырады	Жұмыс барысын бақылау
Композиция құрастыру	Бейнелерді қағаз бетіне орналастырып, қарапайым композиция жасайды	Дайын жұмыс пен әрекетті талдау
Шығармашылық дербестік	Өз таңдауын жасайды немесе педагог ұсынған нұсқалардың бірін таңдайды	Бақылау және баламен әңгімелесу
Өз жұмысын түсіндіру	Суретінде нені бейнелегенін сөзбен, ишарамен немесе таңдау арқылы білдіреді	Қысқаша әңгімелесу
Қауіпсіздік пен ұқыптылық	Құралдарды келісілген тәртіппен пайдаланады, жұмыс орнын жинауға қатысады	Үдерісті бақылау

Тәрбиеші әр критерий бойынша бақылау жазбасын үш сипаттамалық деңгейде жүргізе алады:

• **Өз бетінше орындайды** – әрекетті қосымша нұсқаусыз немесе әдеттегі қолдаумен орындайды.

• **Ішінара қолдаумен орындайды** – қысқаша еске салу немесе әрекетті қайта көрсету қажет.

• **Қосымша қолдауды қажет етеді** – әрекетке қатысу үшін жеке көмек, бейімделген құрал немесе тапсырманы шағын қадамдарға бөлу қажет.

Бұл деңгейлер балаларға тұрақты баға қоюға немесе оларды қабілеттілігіне қарай топтастыруға арналмаған. Олар тәрбиешіге келесі тапсырманы жоспарлауға және қажетті қолдауды анықтауға көмектесетін бақылау құралы ретінде пайдаланылады.

3.8. Қауіпсіздік, қолжетімділік және ұйымдастыру талаптары

Дәстүрден тыс сурет салу кезінде қолданылатын барлық материалдар балалардың жасына сәйкес, қауіпсіз және мақсатына сай болуы керек. Бояулар мен басқа да құралдардың өндіруші көрсеткен пайдалану шарттары ескеріледі. Балалардың материалды аузына салуына жол бермеу, жұмыс орнын алдын ала дайындау және әрекет барысында бақылауды қамтамасыз ету міндетті.

Табиғи материалдар таза, көгермеген, өткір ұштары жоқ және балалар үшін қауіп тудырмайтын болуы керек. Өте ұсақ заттар, өткір бұйымдар және қауіпсіздігі күмәнді материалдар қолданылмайды. Жіппен жұмыс істегенде оның ұзындығы мен қолданылу тәсілі бақылауда болады; жіпті мойынға орауға, денеге байлауға немесе ауызға салуға болмайды. Материалды балаға ұсынбас бұрын оның жеке сезімталдығы немесе белгілі бір материалға жағымсыз реакциясы бар-жоғы ескеріледі.

Қолжетімділікті қамтамасыз ету үшін құралдарды әртүрлі көлемде дайындау, қағазды сырғып кетпейтін төсемге бекіту, баланың отыру қалпын ыңғайлау және қажет кезде қимылға көмектесетін құралдарды пайдалану ұсынылады. Баланың тапсырмадан бас тартуы немесе белгілі бір материалды ұнатпауы жазалау не мәжбүрлеу арқылы шешілмеуі керек. Оның орнына басқа құрал, қысқа үзіліс немесе бақылаушы ретінде қатысу мүмкіндігі ұсынылады.

Жұмысты ұйымдастырудың соңғы бөлігіне құралдарды жинау, жұмыс бетін тазалау және қолды жуу кіреді. Бұл әрекеттер тек тазалықты сақтау үшін емес, балалардың ортақ кеңістікке жауапкершілікпен қарауын қалыптастыру үшін де маңызды.

Қорытынды

Мектеп жасына дейінгі балалардың сурет салу дағдыларын дәстүрден тыс әдістер арқылы қалыптастыру бейнелеу әрекетінің мазмұнын байытып, балалардың материалдармен тәжірибе жасауына, түстер мен пішіндерді зерттеуіне және өз идеясын бейнелі түрде жеткізуіне жағдай жасайды. Саусақпен сурет салу, губкамен басып бояу, жапырақ бастырмасы, жіппен бейнелеу және бірнеше тәсілді біріктіру балаларға әртүрлі құралдардың қасиеттерін танып, өз мүмкіндіктеріне сәйкес әрекет етуге мүмкіндік береді.

Дәстүрден тыс әдістерді қолданудың нәтижесі тек дайын суреттің сыртқы көрінісімен анықталмауы керек. Баланың материалды таңдауына, тапсырмаға қатысуына, іздер мен пішіндерді қолдануына, өз шешімін қабылдауына және жұмысын түсіндіруіне де назар аударған жөн. Педагогикалық тұрғыдан маңыздысы – баланың біртіндеп жаңа тәсілдерді меңгеріп, шығармашылық әрекетке деген қызығушылығын сақтауы.

Дәстүрден тыс сурет салу әдістерін күнделікті оқу-тәрбие үдерісінде тиімді қолдану үшін мынадай ұсыныстарды ескерген жөн:

1. Дәстүрден тыс әдістерді бір реттік қызықты әрекет ретінде емес, жоспарлы бейнелеу жұмысының құрамдас бөлігі ретінде пайдалану.
2. Әдісті таңдағанда баланың жасын, қимыл-қозғалыс мүмкіндігін, сенсорлық ерекшелігін және қызығушылығын ескеру.
3. Жұмыстың мақсатына сәйкес бір немесе екі жаңа тәсілді енгізіп, балаларға материалды байқап көруге жеткілікті уақыт беру.
4. Дайын үлгіні дәл қайталауды шығармашылық жұмыстың міндетті шартына айналдырмай, баланың өзіндік шешімдерін қолдау.
5. Әрекет барысында ашық сұрақтар қойып, баланың таңдауын сипаттамалық пікір арқылы қолдау.
6. Жеке бақылау жазбаларын жүргізіп, оларды баланы басқалармен салыстыру үшін емес, келесі педагогикалық қадамды жоспарлау үшін пайдалану.
7. Қауіпсіз материалдарды таңдап, ерекше қолдауды қажет ететін балаларға балама құралдар мен бейімделген тапсырмалар ұсыну.
8. Балалардың жұмыстарын таныстыру кезінде әр туындының өзіндік ерекшелігін бағалап, балалардың өз жұмыстарын түсіндіруіне мүмкіндік беру.

Осы талаптар жүйелі сақталған жағдайда дәстүрден тыс сурет салу балалардың бейнелеу тәжірибесін кеңейтуге, шығармашылық бастамасын қолдауға және балабақшадағы дамытушы ортаны мазмұндық тұрғыдан байытуға бағытталған тиімді әдістемелік құрал бола алады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы. *Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы.* Қазақстан Республикасының нормативтік құқықтық актілерінің «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі. URL: https://adilet.zan.kz /kaz/docs/V2200029031

2. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің міндетін атқарушының 2016 жылғы 12 тамыздағы № 499 бұйрығы. *Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы.* Қазақстан Республикасының нормативтік құқықтық актілерінің «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі. URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1600014235

3. Bongiorno, L. *How Process-Focused Art Experiences Support Preschoolers.* National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2014. URL: https://www.naeyc.org/node/649

4. Fernando-Smith, L. *What Will We Make? Using Process Art to Spark Preschoolers' Development.* Teaching Young Children, National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2023. URL: https://www.naeyc.org/resources/pubs/tyc/winter2023/what-will-we-make

5. Messer, A. *The Value of Documenting Process Art.* National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2023. URL: https://www.naeyc.org/node/4850

6. *Supporting the Development of Creativity.* National Association for the Education of Young Children (NAEYC). URL: https://www.naeyc.org/our-work/families/supporting-development-creativity

Муканова Шынарай Даукеновна
Тәрбиеші
"Жұлдыз" бөбекжай-балабақшасы
Жетісу облысы, Көксу ауданы, Балпық би ауылы



МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРДЫҢ ТАНЫМДЫҚ-ЗЕРТТЕУ БЕЛСЕНДІЛІГІН ДАМЫТУДЫҢ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа. Мақалада мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық-зерттеу белсенділігін дамытудың инновациялық жолдары қарастырылады. Балалардың қоршаған ортаға қызығушылығын арттыруда ойын технологияларын, жобалау әдісін, проблемалық оқыту тәсілдерін және цифрлық ресурстарды қолданудың ерекшеліктері сипатталады. Сонымен қатар балалардың өздігінен ізденуіне, шығармашылық ойлауына, ақпаратты салыстыруына және қарапайым қорытынды жасауына мүмкіндік беретін педагогикалық әдіс-тәсілдердің тиімділігі ашылады.

Түйін сөздер: танымдық-зерттеу белсенділігі, инновациялық технология, жобалау әдісі, ойын технологиясы, проблемалық оқыту, цифрлық ресурстар, шығармашылық ойлау, мектепке дейінгі тәрбие.

Кіріспе

Қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінің басты бағыттарының бірі – баланың жеке тұлғалық ерекшеліктерін ескере отырып, оның танымдық қабілеттерін дамыту және қоршаған ортаны өздігінен танып-білуіне жағдай жасау. Мектепке дейінгі кезең – баланың дүниетанымы қалыптасып, білуге деген қызығушылығы арта түсетін маңызды кезең.

Балалар айналасындағы құбылыстарға қызығушылық танытып, түрлі сұрақтар қояды, заттардың қасиеттерін білуге ұмтылады. Осындай табиғи қызығушылықты қолдау үшін педагог оқу-тәрбие үдерісінде заманауи әдіс-тәсілдерді тиімді пайдалануы қажет.

Танымдық-зерттеу белсенділігін дамытуда инновациялық технологиялардың орны ерекше. Олар баланың дайын ақпаратты қабылдауымен шектелмей, өздігінен ізденуіне, пікір айтуына, шығармашылықпен әрекет етуіне мүмкіндік береді.

Сондықтан мектепке дейінгі ұйымда зерттеу әрекетін ойынмен, бақылаумен, жобалаумен және заманауи цифрлық құралдармен байланыстыра ұйымдастыру маңызды.

Негізгі бөлім

1. Танымдық-зерттеу белсенділігін дамытудың педагогикалық негіздері

Танымдық-зерттеу белсенділігі – баланың қоршаған ортаны танып-білуге деген қызығушылығы мен өздігінен ізденуге бағытталған әрекеті. Ол баланың ойлау, салыстыру, талдау, есте сақтау және өз ойын жеткізу қабілеттерінің қалыптасуына ықпал етеді.

Баланың зерттеушілік белсенділігі педагогтің дұрыс ұйымдастырған ортасы мен қолдауына байланысты дамиды. Педагог баланың орнына дайын жауап бермей, оны ойлануға жетелейтін сұрақтар қойып, өз бетінше шешім табуына мүмкіндік жасауы керек.

Мысалы, «Неліктен?», «Қалай ойлайсың?», «Егер осылай жасасақ не болады?», «Басқаша қалай орындауға болады?» деген сұрақтар балалардың ойлау белсенділігін арттырады.

2. Ойын технологиялары арқылы зерттеушілік қабілеттерін дамыту

Мектепке дейінгі жаста ойын баланың негізгі әрекеті болғандықтан, танымдық-зерттеу жұмыстарын ойын түрінде ұйымдастыру тиімді.

Ойын барысында балалар жаңа ақпаратты жеңіл қабылдап, өзара қарым-қатынас жасайды, салыстырады және шешім қабылдауға үйренеді.

Мысалы, «Табиғат зерттеушілері» ойынын ұйымдастыруға болады.

Ойынның мақсаты: балалардың қоршаған орта туралы түсініктерін кеңейту, байқағыштық және зерттеушілік қабілеттерін дамыту.

Ойын шарты: балаларға табиғатқа қатысты әртүрлі суреттер ұсынылады. Олар суреттерді бақылап, заттардың ерекшеліктерін анықтайды, ұқсастықтары мен айырмашылықтарын атайды. Педагог бағыттаушы сұрақтар қойып, балалардың өз пікірлерін айтуына мүмкіндік береді.

Ойын соңында балалар өздерінің байқаған ерекшеліктері туралы әңгімелейді.

Мұндай ойындар балалардың зейінін шоғырландырып, танымдық қызығушылығын арттырады.

3. Проблемалық оқыту әдісін қолдану

Проблемалық оқыту – баланың алдына белгілі бір мәселе қойып, оны өздігінен шешу жолдарын іздеуге бағыттайтын әдіс.

Бұл тәсіл балалардың логикалық ойлауын, салыстыру және дәлелдеу дағдыларын дамытуға көмектеседі.

Мысалы, «Нан дастарқанға қалай келеді?» деген проблемалық сұрақты қарастыруға болады.

Балаларға бидайдың суреті, ұн, нан бейнеленген көрнекіліктер ұсынылады. Олар суреттерді ретімен орналастырып, нанның дайындалу жолы туралы өз ойларын айтады.

Педагог балаларға:

- Бидай қайда өседі?
- Бидайдан не алынады?
- Ұннан қандай тағамдар дайындалады?
- Нанды дайындауға кімдер қатысады?

деген сұрақтар қояды.

Осылайша балалар бір мәселені бірнеше кезең арқылы қарастырып, өзара пікір алмасуға үйренеді.

4. Жобалау технологиясы арқылы танымдық белсенділікті арттыру

Жобалау әдісі – балалардың белгілі бір тақырып бойынша бірлесіп ізденуіне, ақпарат жинауына және ортақ жұмыс нәтижесін көрсетуіне мүмкіндік беретін әдіс.

Мысалы, «Дәннен жеміске дейін» шағын жобасын ұйымдастыруға болады.

Жобаның мақсаты: өсімдіктің өсу кезеңдері туралы түсінік қалыптастыру және табиғатқа қамқорлық сезімін тәрбиелеу.

Жоба барысында балалар:

- Өсімдік тұқымдарымен танысады;
- Тұқымның өсуіне қажетті жағдайларды анықтайды;
- Өсімдіктің өсу кезеңдерін бақылайды;
- Өз бақылауларын сурет арқылы белгілейді;
- Жоба соңында байқаған өзгерістері туралы әңгімелейді.

Бұл әдіс балалардың жауапкершілігін, бірлесіп жұмыс істеуін және өз ойын жеткізу қабілетін дамытады.

5. Цифрлық технологияларды зерттеу әрекетінде пайдалану

Қазіргі кезеңде цифрлық технологиялар мектепке дейінгі білім беру үдерісінің мазмұнын толықтыруға мүмкіндік береді.

Интерактивті тапсырмалар, электронды суреттер, қысқа бейнематериалдар мен танымдық ойындар балалардың қызығушылығын арттырып, ақпаратты көрнекі түрде қабылдауына көмектеседі.

Мысалы, «Ғарыш әлемінің құпиялары» тақырыбында ғарыш туралы қысқа бейнематериал көрсетуге болады. Балалар Күн, Жер, Ай туралы түсінік алып, күн мен түннің алмасуын бейнелейтін көрнекіліктермен жұмыс жасайды.

Сонымен қатар педагог Canva, интерактивті тақта, Wordwall сияқты цифрлық ресурстарды пайдаланып, балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес танымдық тапсырмалар әзірлей алады.

Цифрлық технологиялар нақты әрекетті алмастырмай, оны толықтырушы құрал ретінде қолданылуы тиіс. Сондықтан экранмен жұмысты қысқа уақытпен шектеп, балалардың тікелей әрекетіне басымдық берген жөн.

6. Зерттеушілік орта қалыптастыру

Балалардың танымдық белсенділігін дамыту үшін балабақшада арнайы зерттеу ортасын қалыптастырудың маңызы зор.

Зерттеу ортасында балалардың жас ерекшеліктеріне сәйкес түрлі материалдар мен көрнекіліктер болғаны дұрыс. Мысалы:

- табиғи материалдар;
- өсімдік тұқымдары;
- үлкейткіш әйнек;
- түрлі пішіндегі заттар;
- суреттер мен карточкалар;
- бақылау күнделіктері;
- қауіпсіз зерттеу құралдары.

Осындай орта балалардың өздігінен әрекет етуіне, қызығушылық танытуына және жаңа ақпарат іздеуіне мүмкіндік береді.

Педагог зерттеу ортасын жүйелі түрде жаңартып, балаларға жеке және топтық тапсырмалар ұсынуы қажет.

7. Педагогтің зерттеу әрекетін ұйымдастырудағы рөлі

Танымдық-зерттеу белсенділігін дамытуда педагогтің кәсіби шеберлігі мен шығармашылық ізденісі маңызды орын алады.

Педагог:

- Балалардың қызығушылығын оятатын тапсырмалар ұсынады;
- Әр баланың жеке ерекшелігін ескереді;
- Өздігінен ізденуге мүмкіндік береді;
- Балалардың пікірін тыңдайды;
- Зерттеу әрекетін ойынмен байланыстырады;
- Қауіпсіздік талаптарының сақталуын қамтамасыз етеді;
- Балалардың жетістіктерін бақылап, қолдау көрсетеді.

Педагогтің басты міндеті – балаға дайын білімді ұсыну ғана емес, оның өздігінен білім алуына бағыт-бағдар беру.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық-зерттеу белсенділігін дамытуда инновациялық әдіс-тәсілдерді тиімді пайдалану маңызды. Ойын технологиялары, проблемалық оқыту, жобалау әдісі және цифрлық ресурстар балалардың қоршаған ортаға қызығушылығын арттырып, өздігінен іздену дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді.

Осындай жұмыстар арқылы балалар өз ойын еркін жеткізуге, сұрақ қоюға, салыстыруға, пікір алмасуға және қарапайым шешім қабылдауға үйренеді.

Сондықтан педагог оқу-тәрбие үдерісінде баланың белсенді әрекет етуіне жағдай жасап, оның шығармашылық және зерттеушілік қабілеттерін дамытуға бағытталған жұмыстарды жүйелі түрде ұйымдастыруы қажет.

Баланың әрбір жаңа сұрағы мен ізденісі – оның қоршаған әлемді тануға жасаған алғашқы қадамы. Сол қадамды қолдау – педагогтің маңызды міндеті.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты.
2. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың үлгілік оқу бағдарламасы.
3. Иманбеков М.М., Абылайхан С.М. Мектепке дейінгі білім беру мен тәрбиелеудегі қазіргі педагогикалық технологиялар. – Алматы, 2018.
4. Нурбекова С.М. Мектепке дейінгі ересек жастағы балалардың креативтік әлеуетін ойын арқылы дамыту. – Алматы, 2023.
5. Абдиғалиева Т.Б. Ғылыми зерттеулердің әдістемесі. – Алматы, 2019.
6. Балаларды ерте дамыту институты. Түрлі жас топтарында ойындарды ұйымдастыру және басшылық ету әдістемесі бойынша әдістемелік ұсынымдар. – Астана, 2022.
7. Выготский Л.С. Баланың психикалық дамуы туралы еңбектері.

Хуанган Хабалбай
Бастауыш сынып мұғалімі
«Қоянды ауылының № 2 жалпы орта білім беретін мектебі» коммуналдық мемлекеттік мекемесі
Ақмола облысы, Целиноград ауданы, Қоянды ауылы

«ҚЫЗЫҚТЫ ЕСЕПТЕР ӘЛЕМІ» АВТОРЛЫҚ БАҒДАРЛАМАСЫ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЛОГИКАЛЫҚ ОЙЛАУЫ МЕН МАТЕМАТИКАЛЫҚ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМЫТУ

Аңдатпа. Мақалада бастауыш сынып оқушыларының математикалық ойлауын, логикалық пайымдауын және дәлелдеу қабілетін дамытуға бағытталған «Қызықты есептер әлемі» авторлық бағдарламасының педагогикалық маңызы қарастырылады. Бағдарлама мазмұны стандартты емес есептерді шешу, тиімді есептеу тәсілдерін қолдану, мәтінді есептерді сызба, кесте және теңдеу арқылы модельдеу, комбинаторика, жиындар, ықтималдық және геометрия элементтерін меңгерту бағыттарын қамтиды. Сонымен қатар оқушылардың танымдық қызығушылығын арттыру, өз шешімін математикалық тілде түсіндіру, топтық жұмысқа қатысу және өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру жолдары сипатталады. Мақалада сабақ барысында қолдануға болатын тапсырмалар мен әдістемелік тәсілдер ұсынылып, олардың оқушылардың дербестігін, табандылығын және математикалық сауаттылығын дамытудағы рөлі ашылады.

Түйін сөздер: авторлық бағдарлама, қызықты есептер, математикалық ойлау, логикалық пайымдау, стандартты емес есептер, математикалық сауаттылық, комбинаторика, геометриялық есептер, зерттеушілік дағды, бастауыш білім беру.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде оқушыға математикалық білімді меңгертумен қатар, оны күнделікті өмірде қолдана білуге, өздігінен шешім қабылдауға және логикалық тұрғыдан

ойлауға үйрету маңызды міндеттердің бірі болып табылады. Математика пәні оқушылардың есептеу дағдыларын қалыптастырып қана қоймай, олардың қоршаған ортадағы құбылыстарды салыстыруына, заңдылықтарды анықтауына, ақпаратты талдауына және себеп-салдарлық байланыстарды түсінуіне ықпал етеді. Әсіресе бастауыш сынып кезеңінде қалыптасқан математикалық түсініктер мен ойлау әрекеттері оқушының кейінгі оқу жетістіктеріне негіз болады.

Дегенмен математиканы оқытуда тек дайын ережелерді меңгерту және үлгі бойынша есеп шығарту оқушының барлық танымдық мүмкіндіктерін толық аша бермейді. Кейбір тапсырмаларда оқушы белгілі алгоритмді қайталап қолданумен шектелсе, стандартты емес есептер оны мәселені әртүрлі қырынан қарастыруға, шешудің тиімді жолын іздеуге және өз болжамын тексеруге жетелейді. Мұндай есептер оқушыдан тек дұрыс жауапты табуды емес, оған қалай жеткенін түсіндіруді, қолданған тәсілін дәлелдеуді және қажет болған жағдайда басқа шешім жолын ұсынуды талап етеді.

Осы тұрғыдан алғанда, «Қызықты есептер әлемі» авторлық бағдарламасы бастауыш сынып оқушыларының математикалық білімін тереңдетуге және логикалық ойлау қабілетін жүйелі дамытуға бағытталған әдістемелік жұмыс ретінде маңызды. Бағдарламада көптаңбалы сандарға амалдар қолдану, тиімді есептеу тәсілдерін меңгеру, мәтінді есептерді әртүрлі модельдер арқылы шешу, жиындар мен комбинаторика элементтерін қарастыру, ықтималдық туралы бастапқы түсініктер қалыптастыру және геометриялық тапсырмаларды орындау көзделеді.

Бағдарламаның ерекшелігі – математикалық тапсырмаларды оқушы үшін тек оқу міндеті ретінде емес, ізденуді қажет ететін қызықты мәселе ретінде ұсыну. Мұндай ұйымдастыру оқушының пәнге деген қызығушылығын арттырып, тапсырманы соңына дейін орындауға, қиындық туындаған жағдайда басқа жол іздеуге және өзінің ойлау әрекетіне жауапкершілікпен қарауға үйретеді.

«Қызықты есептер әлемі» авторлық бағдарламасының мақсаты мен міндеттері

Бағдарламаның негізгі мақсаты – оқушылардың математикалық ойлауын, логикалық пайымдау мен дәлелдеу қабілетін дамыту, стандартты емес есептерді шешудің тиімді әдіс-тәсілдерін меңгерту, математикаға тұрақты танымдық қызығушылық қалыптастыру және олимпиадалық тапсырмалар мен сырттай бағалау сипатындағы жұмыстарға дайындықты жетілдіру.

Осы мақсатқа жету үшін бағдарламада білімдік, дамытушылық және тәрбиелік міндеттер өзара байланыста қарастырылады.

Білімдік міндеттер оқушылардың математикалық білімдерін жүйелеуге және оларды жаңа жағдайларда қолдануға бағытталады. Атап айтқанда, көптаңбалы сандарға арифметикалық амалдар қолдану дағдыларын бекіту, есептеудің тиімді тәсілдерін меңгерту, мәтінді есептерді сызба, кесте және теңдеу арқылы шешуге үйрету көзделеді. Сонымен қатар жиындар, комбинаторика, ықтималдық және геометрия элементтерімен таныстыру арқылы оқушылардың математикалық түсініктері кеңейтіледі.

Дамытушылық міндеттер оқушының ойлау әрекеттерін жетілдірумен байланысты. Есептің шартын талдау, берілген және ізделінді шамаларды ажырату, салыстыру, жіктеу, жалпылау, заңдылықты анықтау және қорытынды жасау дағдылары дамытылады. Кеңістіктік елестету, зейін, есте сақтау, математикалық тілде сөйлеу және шешімді дәлелдеу қабілеттерін жетілдіруге ерекше мән беріледі.

Тәрбиелік міндеттер оқушының оқу әрекетіне деген жауапкершілігін қалыптастыруды көздейді. Есепті шешу барысында еңбекқорлыққа, ұқыптылыққа, табандылыққа және бастаған жұмысын аяқтауға тәрбиелеу маңызды. Топтық жұмыс арқылы өзгенің пікірін тыңдау, өз көзқарасын мәдениетті түрде жеткізу, ортақ шешім қабылдау және өзін-өзі әрі өзара бағалау кезінде әділдік сақтау дағдылары қалыптастырылады.

Аталған міндеттер бір-бірінен бөлек жүзеге асырылмайды. Мысалы, күрделі есепті топпен талдау барысында оқушы математикалық білімін қолданады, шешу жолдарын

салыстырады, өз пікірін дәлелдейді және сыныптастарымен ынтымақтастық орнатады. Осылайша бір тапсырманың өзі білімдік, дамытушылық және тәрбиелік мақсаттарды қатар орындауға мүмкіндік береді.

Стандартты емес есептердің математикалық ойлауды дамытудағы рөлі

Стандартты емес есептер – шешу жолы бірден байқалмайтын, дайын алгоритмді тікелей қолданумен шектелмейтін және оқушыдан өздігінен ізденуді, логикалық пайымдауды әрі тиімді шешім қабылдауды талап ететін математикалық тапсырмалар. Мұндай есептердің басты ерекшелігі – оқушының бұрын меңгерген білімін жаңа жағдайда қолдануына мүмкіндік беруі. Егер стандартты есептер белгілі бір ережені немесе амалдарды орындау дағдысын бекітуге бағытталса, стандартты емес есептер оқушыны мәселенің мәнін түсінуге, шарттағы ақпаратты талдауға, болжам жасауға және өз шешімін дәлелдеуге жетелейді. Сондықтан оларды бастауыш сыныптағы математикалық білімді тереңдетудің және оқушылардың ойлау қабілетін дамытудың тиімді құралдарының бірі ретінде қарастыруға болады.

Математикалық ойлау есептеу әрекетімен ғана шектелмейді. Оның құрамына талдау, салыстыру, жинақтау, жалпылау, жіктеу, заңдылықтарды анықтау, болжам жасау, дәлелдеу және қорытынды шығару сияқты өзара байланысты әрекеттер кіреді. Оқушы есепті шешу барысында осы әрекеттерді бірізді немесе өзара байланыста қолданады. Мысалы, есептің шартын оқығанда қажетті мәліметтерді бөліп алады, оларды өзара салыстырады, қандай математикалық байланыс бар екенін анықтайды және шешудің ықтимал жолдарын қарастырады. Осы әрекеттерді жүйелі орындау арқылы оқушының математикалық сауаттылығы мен дербес ойлау дағдылары қалыптасады.

Бастауыш сынып оқушылары үшін стандартты емес есептердің маңызы ерекше. Бұл кезеңде балалар қоршаған ортадағы құбылыстарды бақылауға, сұрақ қоюға, себеп-салдарлық байланыстарды анықтауға және өз пікірін білдіруге үйренеді. Егер математика сабағында оқушыға тек дайын үлгі бойынша есеп шығару ұсынылса, ол белгілі алгоритмді меңгергенімен, оны жаңа жағдаятта қолдануда қиындыққа тап болуы мүмкін. Ал стандартты емес есептер баланы таныс білімді өзгеше жағдайда пайдалануға, шешім табу үшін бірнеше нұсқаны қарастыруға және өзінің ойлау әрекетін бақылауға ынталандырады.

Мысалы, оқушыға «Үш санның қосындысы 18-ге тең. Осы шартқа сәйкес келетін үш түрлі натурал санды тап» деген тапсырма берілсін. Бұл есептің бір ғана шешімі жоқ. Оқушы 3, 6, 9 сандарын таңдап, олардың қосындысы 18 болатынын тексере алады. Сонымен қатар 2, 7, 9 немесе 4, 5, 9 сандарын да ұсынуға болады. Мұнда мұғалім үшін маңыздысы – оқушының бір дұрыс жауап табуымен шектелмей, басқа мүмкіндіктерді де қарастыруы. Оқушыдан «Неліктен осы сандарды таңдадың?», «Тағы қандай нұсқалар болуы мүмкін?», «Барлық мүмкін жауапты тапқаныңды қалай тексеруге болады?» деп сұрау оның жүйелі ойлауына ықпал етеді.

Осы есептің шартын күрделендіру арқылы оқушының ойлау әрекетін біртіндеп дамытуға болады. Мысалы, үш сан бір-бірінен өзгеше болуы керек немесе ең үлкен сан 10-нан аспауы тиіс деген қосымша шарттар енгізіледі. Оқушы бұрынғы шешімдерін қайта қарастырып, жаңа талаптарға сәйкес келетін нұсқаларды анықтайды. Бұл тапсырма шартындағы өзгерістерді байқауға, ақпаратты нақтылауға және шешімді қойылған талаптармен салыстыруға үйретеді. Осылайша бір есептің бірнеше нұсқасын қарастыру арқылы математикалық ойлаудың икемділігі дамиды.

Стандартты емес есептерді орындау барысында қалыптасатын маңызды дағдылардың бірі – **талдау және салыстыру**. Талдау кезінде оқушы есептің шартын құрамдас бөліктерге ажыратып, қандай мәліметтер берілгенін және нені анықтау керектігін белгілейді. Салыстыру барысында есептің белгілі және белгісіз шамаларының арасындағы байланысты анықтайды. Мысалы, «Айдоста 12 қарындаш бар, ал Әлияда одан 4 қарындаш артық. Екеуінде барлығы неше қарындаш бар?» деген есепті қарастырайық. Оқушы алдымен Әлияда қанша қарындаш бар екенін анықтайды, содан кейін екі баланың қарындаштарын қосады. Егер мұғалім осы есепті сызба арқылы көрсетуді ұсынса, оқушы шамалардың арасындағы байланысты көрнекі

түрде түсінеді. Ал кейін «Әлияда 16 қарындаш бар, бұл Айдостағыдан 4 қарындаш артық» деген кері есеп берілсе, оқушының бұрынғы білімін жаңа жағдайда қолдану қабілеті тексеріледі.

Тағы бір маңызды бағыт – **заңдылықтарды анықтау және жалпылау**. Мұндай тапсырмаларда оқушылар сандардың, фигуралардың немесе белгілі бір әрекеттердің арасындағы қайталанатын байланысты табады. Мысалы, 2, 5, 8, 11, ... тізбегін жалғастыру тапсырмасында оқушы әрбір келесі санның алдыңғы саннан 3-ке артық екенін байқайды. Осы заңдылықты пайдаланып, келесі сандарды анықтайды. Тапсырманы күрделендіру үшін оқушыдан тізбектің ережесін сөзбен түсіндіруді немесе басқа заңдылыққа құрылған тізбек құрастыруды сұрауға болады. Мұндай әрекет математикалық заңдылықты байқау мен оны жалпы түрде тұжырымдау қабілетін дамытады.

Стандартты емес есептер оқушылардың **кеңістіктік елестетуі мен геометриялық түсініктерін** жетілдіруге де мүмкіндік береді. Мысалы, бірнеше шаршыдан әртүрлі пішін құрастыру, фигураны бөліктерге бөлу немесе берілген сызбадан белгілі бір геометриялық фигураларды табу тапсырмаларын пайдалануға болады. Оқушы фигуралардың орналасуын өзгертіп, әртүрлі нұсқаларды салыстырады және өз шешімін түсіндіреді. Мұндай жұмыстарда тек дұрыс нәтижеге жету емес, кеңістіктегі бөліктердің өзара орналасуын түсіну және геометриялық қасиеттерді байқау маңызды. Қағаз фигураларды қиып құрастыру, торкөз қағазда сызу немесе заттардың пішіндерін бақылау тапсырмалары абстрактілі ұғымдарды нақты әрекетпен байланыстырады.

Стандартты емес есептердің тағы бір ерекшелігі – оқушыны **болжам жасауға және оны тексеруге** үйретуі. Есептің шешімін іздегенде бала белгілі бір нұсқаны дұрыс деп қабылдауы мүмкін, алайда оны есеп шартына сәйкестігі тұрғысынан тексеруі қажет. Мысалы, «Екі санның қосындысы 20-ға тең, ал айырмасы 4-ке тең. Бұл қандай сандар?» деген есепте оқушы бірнеше жұп санды байқап көре алады. 12 және 8 сандарының қосындысы 20, айырмасы 4 болғандықтан, олар шартқа сәйкес келеді. Кейін мұғалім оқушыдан осы сандардың неге сәйкес келетінін түсіндіруді және шешімді басқа тәсілмен табуға болатынын қарастыруды сұрайды. Осы арқылы болжамның дұрыстығын дәлелдер негізінде тексеру дағдысы қалыптасады.

Математикалық пайымдауды дамытуда **шешімді дәлелдеу және математикалық тілде түсіндіру** ерекше орын алады. Кейбір оқушылар есептің жауабын дұрыс тапқанымен, оны қалай шығарғанын толық түсіндіре алмауы мүмкін. Сондықтан мұғалім «Жауабың қандай?» деген сұрақпен шектелмей, «Бұл жауапқа қалай келдің?», «Қандай амал қолдандың?», «Неліктен осы тәсілді таңдадың?», «Шешіміңнің дұрыстығын қалай дәлелдейсің?» деген сұрақтарды жүйелі түрде қолдануы керек. Оқушы өз ойын ретімен жеткізіп, математикалық ұғымдарды дұрыс пайдалануға үйренеді. Бұл дағды математика сабағында ғана емес, басқа пәндерде де ақпаратты жүйелеу және пікірді дәлелдеу қабілетіне оң ықпал етеді.

Стандартты емес есептерді шешуде бір ғана тәсілді міндетті деп белгілемей, бірнеше шешу жолын салыстыруға жағдай жасаған дұрыс. Бір оқушы есепті арифметикалық амалдар арқылы шығарса, екіншісі кесте немесе сызба құруы мүмкін. Үшінші оқушы есептің шартын теңдеу түрінде көрсетеді. Мұғалім осы тәсілдерді талқылау арқылы олардың ортақ тұстары мен ерекшеліктерін анықтауға көмектеседі. Мәселен, бірнеше шешімнің бірдей нәтиже беретінін байқау математикалық амалдар арасындағы байланысты тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Сонымен бірге оқушылар өздеріне түсінікті әрі тиімді тәсілді таңдап, оны негіздеуге үйренеді.

Стандартты емес есептер оқушылардың **шығармашылық ойлауын** дамытуға да ықпал етеді. Шығармашылық ойлау тек жаңа нәрсе ойлап табу емес, сонымен қатар мәселені әртүрлі қырынан қарастыру, әдеттегі тәсілден басқа жолды байқап көру және бірнеше нұсқаның ішінен тиімдісін таңдау қабілетін қамтиды. Мысалы, оқушыларға жауабы 24 болатын үш түрлі есеп құрастыру ұсынылуы мүмкін. Бір оқушы (12+12=24) өрнегіне негізделген есеп құрастырса, екіншісі (30-6=24) өрнегін пайдаланады, ал үшіншісі көбейту немесе бөлу

амалдарын қамтитын тапсырма ұсынады. Бұл жұмыс математикалық амалдарды түсінуді бекітіп қана қоймай, оқушының өз бетінше тапсырма құрастыруына мүмкіндік береді.

Бағдарламада стандартты емес есептерді ұйымдастырудың тиімді жолдарының бірі – тапсырмаларды қарапайымнан күрделіге қарай жүйелі ұсыну. Алдымен оқушыларға шартты түсіну, салыстыру және бір заңдылықты табу сияқты қарапайым тапсырмалар беріледі. Кейін бірнеше амал орындауды, әртүрлі ақпаратты байланыстыруды немесе бірнеше ықтимал шешімді қарастыруды қажет ететін есептер ұсынылады. Мұндай бірізділік оқушының өз күшіне деген сенімін нығайтып, біртіндеп күрделірек міндеттерді орындауға дайындайды. Егер тапсырма оқушының қазіргі мүмкіндігінен тым күрделі болса, ол шешім іздеуден бас тартуы мүмкін. Сондықтан мұғалім қажетті жағдайда қосымша сызба, үлгі, бағыттаушы сұрақ немесе қарапайымдатылған нұсқа ұсынғаны жөн.

Мұғалімнің рөлі стандартты емес есептерді шешу барысында ерекше маңызды. Ол оқушыға дайын шешімді бірден беретін маман емес, іздену үдерісін ұйымдастырушы және бағыттаушы ретінде әрекет етеді. Оқушы қиындыққа тап болған кезде мұғалім есептің шартын қайта оқуға, берілген мәліметтерді белгілеуге немесе қарапайым мысалдан бастауға кеңес бере алады. Мысалы, «Есепті кішірек сандармен орындап көрсең, заңдылықты байқай аласың ба?» немесе «Шартты сызба арқылы көрсетсек, қандай байланыс көрінеді?» деген сұрақтар оқушыға шешімді өзі табуға көмектеседі. Мұндай қолдау баланың дербестігін сақтай отырып, қиын тапсырмаларды орындау жолын меңгеруіне жағдай жасайды.

Сонымен бірге стандартты емес есептерді топтық және жұптық жұмыс арқылы шешу оқушылардың қарым-қатынас дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Топ мүшелері есептің шартын бірге талдап, әрқайсысы өз болжамын ұсынады, шешімдерді салыстырады және ортақ қорытындыға келеді. Бұл үдерісте оқушы басқа адамның пікірін тыңдауға, келіспеген жағдайда өз көзқарасын дәлелдеуге және негізді шешімді қабылдауға үйренеді. Дегенмен топтық жұмыста әр оқушының белсенді қатысуын қамтамасыз ету қажет. Бір оқушы барлық есепті өзі орындап, қалғандары бақылаушы болып қалмауы үшін рөлдерді алмастырып, жеке жауапкершілікті де қарастырған дұрыс.

Стандартты емес есептерді қолдану оқушылардың табандылығы мен өз оқу әрекетіне жауапкершілігін қалыптастыруға да көмектеседі. Кейбір есептерді бірден шешу мүмкін болмағандықтан, оқушы бірнеше тәсілді байқап көреді, қате жіберуі мүмкін және бастапқы болжамын өзгертуіне тура келеді. Мұндай жағдайды сәтсіздік ретінде емес, іздену үдерісінің табиғи бөлігі ретінде қабылдауға үйрету маңызды. Мұғалім оқушының тек соңғы жауабын емес, оның мәселені талдауға жұмсаған күшін, шешімін тексеруін және өз қатесін түзетуін де бағалауы керек. Бұл оқушының қиындық алдында табанды болуына және өз мүмкіндігіне сеніммен қарауына ықпал етеді.

«Қызықты есептер әлемі» авторлық бағдарламасы аясында стандартты емес есептердің тиімділігін бағалау үшін оқушының даму барысын жүйелі бақылаған жөн. Мұғалім есеп шартын түсінуі, шешу жоспарын құруы, бірнеше тәсілді қарастыруы, жауабын тексеруі және өз шешімін дәлелдеуі сияқты көрсеткіштерге назар аудара алады. Алғашқы кезеңде оқушының тапсырманы орындау барысындағы қиындықтары анықталып, кейінгі жұмыстарда осы дағдылардың өзгерісі бақыланады. Ол үшін бақылау тапсырмалары, оқушының жазбаша жұмыстары, ауызша түсіндірмелері және өзін-өзі бағалау парақтары пайдаланылуы мүмкін. Бағалау нәтижелері нақты бақылау деректеріне сүйеніп, оқушының жеке ілгерілеуін ескере отырып талдануы қажет.

Мәтінді есептерді модельдеу арқылы шешу

«Қызықты есептер әлемі» бағдарламасының маңызды бағыттарының бірі – мәтінді есептерді сызба, кесте және теңдеу арқылы шешуге үйрету. Мәтінді есептер оқушыдан математикалық амалдарды орындаумен қатар, күнделікті тілде берілген ақпаратты математикалық модельге айналдыруды талап етеді. Сондықтан есептің шартын түсіну мен оны дұрыс модельдеу шешімнің негізі болып саналады.

Мысалы, «Бірінші сөреде 24 кітап бар, ал екінші сөреде одан 8 кітап артық. Екі сөреде барлығы неше кітап бар?» деген есепті қарастырайық. Оқушы бірінші сөренің санын анықтап, екінші сөредегі кітап санын табу үшін қосу амалын қолданады: 24 + 8 = 32. Содан кейін екі сөредегі кітаптардың жалпы санын есептейді: 24 + 32 = 56. Бұл есепті кесінділер арқылы сызбаға түсіру есептің құрылымын көрнекі түсінуге мүмкіндік береді.

Кесте мен сызба әсіресе бірнеше шарттан тұратын есептерді талдауда тиімді. Олар берілген шамалар арасындағы байланысты анықтауға, артық немесе жетіспейтін ақпаратты байқауға және есептің шешу жоспарын құруға көмектеседі. Ал теңдеу арқылы шешу белгісіз шаманы әріппен белгілеуге және есеп шартын математикалық өрнек түрінде көрсетуге үйретеді.

Мұғалім оқушыларға бір есепті әртүрлі тәсілмен шешуді ұсынса, олардың математикалық ойлауы тереңдей түседі. Мысалы, есепті алдымен сызба арқылы түсіндіріп, кейін арифметикалық амалдармен немесе теңдеу құру арқылы шешуге болады. Оқушылар осы тәсілдерді салыстырып, қайсысы өздеріне түсініктірек және тиімдірек болғанын дәлелдейді. Бұл жұмыс шешімді механикалық орындаудан саналы түсінуге көшуге мүмкіндік береді.

Тиімді есептеу тәсілдері және математикалық заңдылықтарды анықтау

Көптаңбалы сандарға амалдар қолдану барысында оқушылардың есептеу дағдыларын бекітумен қатар, тиімді тәсілдерді таңдай білуіне көңіл бөлінуі қажет. Кейбір есептерді бірнеше жолмен орындауға болады, бірақ олардың барлығы бірдей ыңғайлы бола бермейді. Тиімді есептеу тәсілдерін қолдану оқушының сандардың қасиеттерін түсінуіне және математикалық амалдардың өзара байланысын байқауына көмектеседі.

Мысалы, (25 \times 16) өрнегін есептегенде оқушы 16 санын (4 \times 4) түрінде қарастыра алады немесе (25 \times 4 \times 4) тізбегін пайдаланады. Алдымен (25 \times 4 = 100), содан кейін (100 \times 4 = 400) болады. Бұл мысал көбейтудің қасиеттерін тиімді қолданудың маңызын көрсетеді.

Осындай тапсырмаларда мұғалім тек дұрыс жауапқа емес, есептеу тәсілінің негізділігіне де назар аударуы керек. Оқушыларға «Неліктен бұл тәсілді таңдадың?», «Басқа жолы бар ма?», «Қай тәсіл есептеуді жеңілдетеді?» деген сұрақтар қою пайдалы. Нәтижесінде оқушылар есептеудің белгілі бір ережесін жаттап қана қоймай, оны қандай жағдайда қолдануға болатынын түсінеді.

Заңдылықтарды анықтауға арналған тапсырмалар да ерекше орын алады. Мысалы, 3, 6, 9, 12, ... тізбегін жалғастыруды сұрауға болады. Оқушы сандардың әрқайсысы алдыңғы саннан 3-ке артық екенін байқап, келесі сандарды анықтайды. Күрделірек тапсырмаларда заңдылық бірден байқалмауы мүмкін, сондықтан оқушы бірнеше мысалды салыстырып, өз болжамын тексеруі қажет. Мұндай жұмыстар талдау, жалпылау және қорытынды жасау дағдыларын дамытады.

Комбинаторика, жиындар және ықтималдық элементтерін меңгерту

Бағдарлама мазмұнындағы комбинаторика, жиындар және ықтималдық элементтері оқушылардың мүмкін нұсқаларды жүйелі қарастыруына, топтастыруына және салыстыруына жағдай жасайды. Бұл бағыттағы тапсырмалар бастауыш сынып оқушыларына математиканың күнделікті өмірмен байланысын көрсетуге де көмектеседі.

Комбинаторикалық тапсырмалардың қарапайым үлгісі ретінде киім үйлесімдерін құрастыруды алуға болады. Мысалы, оқушыда екі түрлі жейде және үш түрлі шалбар бар делік. Бір жейде мен бір шалбардан неше түрлі киім жиынтығын құрастыруға болатынын анықтау қажет. Оқушы барлық мүмкін нұсқаны сурет, кесте немесе сызба арқылы көрсетеді. Бұл тапсырмада негізгі мақсат тек нәтижені табу емес, мүмкіндіктердің ешқайсысын қалдырмай, оларды жүйелі санау тәсілін меңгерту болып табылады.

Жиындар тақырыбында оқушылар заттарды ортақ белгілеріне қарай топтастырады. Мысалы, геометриялық фигураларды түсі, пішіні немесе қабырғаларының саны бойынша жіктеуге болады. Бір фигура бірнеше белгіге сәйкес келетін жағдайда жиындардың өзара

байланысын талқылауға мүмкіндік туады. Мұндай жұмыс оқушының жіктеу және салыстыру қабілетін дамытады.

Ықтималдық элементтерін меңгерту үшін күнделікті өмірге жақын қарапайым жағдаяттарды қолдануға болады. Мысалы, қапшықта үш қызыл және бір көк шар бар делік. Қапшыққа қарамай бір шар алынғанда, қай түсті шардың шығу мүмкіндігі көбірек екенін оқушыдан сұрауға болады. Оқушы қызыл шардың саны көбірек болғандықтан, оның шығу мүмкіндігі жоғары екенін түсіндіреді. Бұл кезеңде күрделі формулаларды қолданудан гөрі мүмкін, мүмкін емес және ықтималдығы жоғары жағдайларды салыстыруға назар аударылады.

Аталған тапсырмалар оқушылардың математикалық білімін кеңейтіп қана қоймай, нақты жағдайларды талдауға және шешім қабылдауға үйретеді. Мұғалім тапсырмаларды сыныптың жас ерекшелігі мен дайындық деңгейіне сәйкес таңдап, олардың біртіндеп күрделенуін қамтамасыз етуі керек.

Геометриялық тапсырмалар және кеңістіктік елестетуді дамыту

Геометриялық есептер оқушылардың пішіндерді тануына, кеңістіктік қатынастарды түсінуіне және заттардың қасиеттерін салыстыруына мүмкіндік береді. Бастауыш сыныпта геометриялық тапсырмаларды тек фигура атауларын жаттаумен шектемей, оларды құрастыру, бөліктерге бөлу, салыстыру және қоршаған ортадан табу әрекеттерімен байланыстыру тиімді.

Мысалы, оқушыларға төрт бірдей шаршыдан әртүрлі пішін құрастыру тапсырмасы беріледі. Олар шаршылардың орналасуын өзгертіп, мүмкін болатын нұсқаларды іздейді. Кейін құрастырылған пішіндерді салыстырып, олардың қай белгілері бірдей, қай белгілері өзгеше екенін түсіндіреді. Тағы бір тапсырмада белгілі бір фигураны екі немесе төрт бөлікке бөліп, алынған бөліктерден жаңа пішін құрастыру ұсынылады.

Мұндай жұмыстар оқушылардың кеңістіктік елестетуін, зейінін және бөлшек пен бүтін арасындағы байланысты түсінуін дамытады. Сонымен қатар геометриялық тапсырмаларды сызу, қағаздан фигура жасау, торкөз қағазда пішіндерді белгілеу арқылы орындау математикалық түсініктерді нақты әрекетпен байланыстырады.

Геометриялық тапсырмаларды ұйымдастыруда мұғалім оқушыларға өз шешімін түсіндіруге мүмкіндік беруі керек. Бірдей шарт бойынша бірнеше дұрыс нұсқа алынуы мүмкін екенін көрсету балалардың шығармашылық ізденісін қолдайды. Бұл ретте әрбір шешімнің есеп шартына сәйкестігін тексеру және қолданылған тәсілді дәлелдеу маңызды.

Олимпиадалық тапсырмаларға және сырттай бағалауға дайындық

«Қызықты есептер әлемі» бағдарламасының міндеттерінің бірі – оқушыларды олимпиадалық сипаттағы тапсырмалар мен сырттай бағалау жұмыстарына дайындау. Мұндай дайындық тек күрделі есептерді орындатумен шектелмеуі керек. Ең алдымен оқушының негізгі математикалық білімін берік меңгеруі, есептің шартын дұрыс түсінуі, уақытты тиімді пайдалануы және өз шешімін тексеру дағдылары қалыптасуы қажет.

Олимпиадалық есептерде кейде әдеттегі амалдарды қолдану жеткіліксіз болады. Оқушы заңдылықты анықтауы, артық ақпаратты ажыратуы немесе есептің шешіміне әкелетін ерекше байланысты байқауы керек. Сондықтан мұндай тапсырмаларды бірден күрделі деңгейден бастамай, қарапайым логикалық есептерден бастап, біртіндеп күрделендірген жөн.

Дайындық барысында оқушыларға есепті асықпай оқу, негізгі шарттарды белгілеу, ықтимал шешу жолдарын жоспарлау және нәтижені қайта тексеру алгоритмін үйрету маңызды. Егер оқушы есепті шеше алмаса, мұғалім бірден дайын шешімді көрсетпей, бағыттаушы сұрақтар арқылы ізденуіне жағдай жасайды. Есеп орындалғаннан кейін шешу жолдарын бірге талдау, әртүрлі тәсілдерді салыстыру және жіберілген қателердің себебін анықтау қажет.

Сырттай бағалауға дайындық кезінде оқушылардың тапсырма форматына үйренуіне де көңіл бөлінеді. Олар сұрақты мұқият оқуға, жауап нұсқаларын салыстыруға және уақытты жоспарлауға дағдыланады. Алайда дайындықты тек тест орындаумен шектеуге болмайды.

Математикалық түсініктерді терең меңгерту, шешімін дәлелдеу және білімді жаңа жағдайларда қолдану да негізгі назарда болуы тиіс.

Оқыту әдістері және оқушының танымдық қызығушылығын қалыптастыру

Бағдарламаның нәтижелілігі есептердің мазмұнына ғана емес, оларды ұсыну әдістеріне де байланысты. Мұғалім оқушылардың белсенді қатысуын қамтамасыз ету үшін проблемалық сұрақтар, математикалық ойындар, жұптық және топтық жұмыс, зерттеушілік тапсырмалар, жарыс элементтері мен рефлексия тәсілдерін қолдана алады.

Проблемалық оқыту кезінде оқушыға дайын ереже берілмей, белгілі бір мәселені шешуге мүмкіндік жасалады. Мысалы, бірнеше есептің шешімін салыстыра отырып, оқушылар тиімді есептеу тәсілін өздері анықтауы мүмкін. Мұғалім олардың болжамдарын тыңдап, дұрыс қорытындыға келуіне бағыт береді.

Топтық жұмыс барысында әр оқушының қатысуына жағдай жасау маңызды. Бір оқушы есептің шартын талдаса, екіншісі сызба құрады, үшіншісі шешу жолын түсіндіреді, ал төртіншісі жауаптың дұрыстығын тексереді. Кейін рөлдерді алмастыру арқылы барлық оқушының әртүрлі әрекетті орындауына мүмкіндік беріледі. Мұндай жұмыс өзара тыңдау, пікір алмасу және ортақ шешім қабылдау мәдениетін қалыптастырады.

Математикалық ойындар мен жарыстарды да мақсатқа сай қолданған жөн. Олар оқушылардың қызығушылығын арттыра алады, бірақ жарыс нәтижесі негізгі мақсатқа айналмауы керек. Әр оқушының жеке ілгерілеуін бағалау, қателерін талдау және шешу тәсілін жетілдіру мүмкіндігі маңызды. Оқушылардың тек жылдамдығын емес, есепті түсінуін, дәлелдеуін және ұқыптылығын да ескеру қажет.

Бағалау және күтілетін нәтижелер

«Қызықты есептер әлемі» бағдарламасы аясында бағалау оқушының тек дұрыс жауап табуын ғана емес, математикалық ойлау үдерісін де қамтуы керек. Мұғалім есептің шартын түсінуін, шешу жоспарын құра білуін, математикалық амалдарды дұрыс қолдануын, нәтижені тексеруін және өз шешімін түсіндіруін бақылай алады.

Қалыптастырушы бағалау барысында нақты кері байланыс беру маңызды. Мысалы, «Сызба есептің шартын дұрыс көрсетуге көмектесті», «Шешу тәсіліңді түсіндірдің, енді жауабыңды кері амал арқылы тексеріп көр» деген пікірлер оқушыға өзінің жетістігі мен келесі қадамын түсінуге көмектеседі. Мұндай кері байланыс тек баға қоюға емес, оқу әрекетін жақсартуға бағытталады.

Өзін-өзі және өзара бағалау кезінде оқушыларға қарапайым өлшемдер ұсынылады: есептің шартын түсіндім бе, шешу жолын көрсете алдым ба, жауабымды тексердім бе, өз пікірімді дәлелдедім бе? Осы сұрақтар оқушының өз жұмысын саналы талдауына мүмкіндік береді. Сонымен бірге мұғалім бағалау кезінде оқушының жеке ілгерілеуін ескеріп, тапсырмалардың күрделілігін оның дайындық деңгейіне қарай реттегені дұрыс.

Бағдарламаны жүйелі жүзеге асыру нәтижесінде оқушылардың көптаңбалы сандармен жұмыс істеу, тиімді есептеу тәсілдерін қолдану, мәтінді есептерді модельдеу, заңдылықтарды анықтау және стандартты емес тапсырмаларды шешу дағдыларын жетілдіруге жағдай жасалады. Сонымен қатар олардың математикалық тілде сөйлеуі, шешімін дәлелдеуі, өздігінен жұмыс істеуі және топпен әрекеттесуі дамиды. Бұл нәтижелерді бағалау үшін бастапқы тапсырмалар, тақырыптық бақылаулар, оқушы жұмыстарының жинағы және мұғалімнің жүйелі бақылауы пайдаланылуы мүмкін. Нақты жетістік деңгейі бағдарламаны жүзеге асыру барысындағы деректерге сүйене отырып анықталуы тиіс.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, «Қызықты есептер әлемі» авторлық бағдарламасы бастауыш сынып оқушыларының математикалық ойлауын дамытуға, логикалық пайымдауын жетілдіруге және пәнге деген танымдық қызығушылығын қалыптастыруға бағытталған маңызды әдістемелік жұмыс болып табылады. Бағдарламада стандартты емес есептерді шешу, тиімді есептеу тәсілдерін қолдану, мәтінді есептерді сызба, кесте және теңдеу арқылы модельдеу,

комбинаторика, жиындар, ықтималдық пен геометрия элементтерін меңгерту өзара байланыста қарастырылады.

Бағдарламаның тиімді жүзеге асуы мұғалімнің тапсырмаларды оқушының жас ерекшелігі мен дайындық деңгейіне сай таңдауына, шешімнің бірнеше жолын талқылауына және дәлелдеуге мүмкіндік беруіне байланысты. Оқушының қателесуін оқу үдерісінің табиғи бөлігі ретінде қабылдап, оны қатесін талдауға және жаңа тәсіл іздеуге бағыттау маңызды.

Математикалық білімді тәжірибелік тапсырмалармен, логикалық ізденіспен және ынтымақтастыққа негізделген жұмыс түрлерімен ұштастыру оқушылардың есеп шығару дағдыларын ғана емес, олардың дербестігін, табандылығын және жауапкершілігін де дамытуға көмектеседі. Сондықтан «Қызықты есептер әлемі» бағдарламасын жүйелі ұйымдастыру бастауыш сынып оқушыларының математикалық сауаттылығын жетілдіруге және келешектегі күрделі оқу міндеттерін орындауға қажетті ойлау дағдыларын қалыптастыруға бағытталған әдістемелік мүмкіндік ретінде қарастырылуы мүмкін.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III Заңы.

2. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы. Тиісті білім беру деңгейлерінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттарын бекіту туралы.

3. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы. Жалпы білім беретін пәндер мен таңдау курстары бойынша үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы.

4. Pólya G. *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method.* Princeton University Press.

5. National Council of Teachers of Mathematics. *Principles to Actions: Ensuring Mathematical Success for All.* NCTM, 2014.

Журналдың құрылтайшысы және иесі:
«АЙТУҒАНОВА» жеке кәсіпкерлігіне қарасты «ULAGAT» ғылыми-әдістемелік орталығы.

Учредитель и собственник журнала:
Научно-методический центр «ULAGAT», относящийся к индивидуальному предпринимателю «АЙТУҒАНОВА».

Журнал 2023 жылдың желтоқсан айынан бастап жарық көруде.
Басылым 1 айда 4 рет шығады.
Журнал Қазақстан Республикасының Ақпарат және Қоғамдық даму министрлігінің Ақпарат комитеті 2023 жылғы 22 қыркүйектегі Мерзімді баспасөз басылымын, ақпараттық агенттікті және желілік басылымды есепке қоюы туралы куәлігі № KZ44VPY00078195 берілген.

Журнал издается с декабря 2023 года.
Периодичность выпуска — 4 раза в месяц.
Журнал выдан комитетом информации Министерства информации и общественного развития Республики Казахстан № KZ44VPY00078195 о постановке на учет периодического печатного издания, информационного агентства и сетевого издания от 22 сентября 2023 года.

Құрметті оқырмандар мен авторлар!
Журналда жарияланған материалдар редакцияның көзқарасын білдірмейді. Фактілер мен мәліметтердің анықтығына, сондай-ақ стилистикалық қателерге авторлар жауапты. Журналға шыққан материалдарды редакцияның келісімінсіз көшіріп басуға болмайды. Редакция материалдарды қабылдамауға құқылы.

Уважаемые читатели и авторы!
Опубликованные в журнале материалы не отражают точку зрения редакции. Ответственность за достоверность фактов и сведений в публикациях, а также за стилистические ошибки несут авторы. Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускается только с согласия редакции. Редакция оставляет за собой право отклонять материалы.

Мекенжайы:
100012, Қарағанды қ.,
Н. Назарбаев даңғ., 19.
E-mail: kemengerustaz.kz@mail.ru
Инстаграм: kemengerustaz.kz
Сайт: kemenger-ustaz.kz
WhatsApp +77009700098
+77711812303
Басуға 15.10.2026 ж. қол қойылды.

Пішім 60*90 1/8
ш.б.т. - 26. RISO басылым.
Таралымы - 50 дана.

«BAYANDY» жеке кәсіпкерлігіне қарасты «KEMENGER» ғылыми-әдістемелік орталығының полиграфиялық қызметтер бөлімінде басылып шығарылды.

Наш адрес:
100012, г. Караганда,
пр. Н. Назарбаева, 19.
E-mail: kemengerustaz.kz@mail.ru
Инстаграм: kemengerustaz.kz
Сайт: kemenger-ustaz.kz
WhatsApp +77009700098
+77711812303
Подписано в печать 15.10.2026 г.

Формат 60*90 1/8
усл.печ.л. - 26. Печать RISO.
Тираж - 50 экз.

Отпечатано в полиграфическом отделе НМЦ «KEMENGER» ИП «АЙТУҒАНОВА».