

**Қазақстан Республикасындағы деонтология ғылыми мектебінің негізін
қалаушы, педагогика ғылымдарының докторы, профессор
Кертаева Калиябану Махметқызының 80 жылдық мерейтойына арналған
«ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСТЕРІ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ДЕОНТОЛОГИЯ:
СЫН-ҚАТЕРЛЕР МЕН БОЛАШАҚ МҮМКІНДІКТЕР»
Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары
04 қыркүйек 2026 ж.**



**Материалы международной научно-практической конференции
«ДЕОНТОЛОГИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТРЕНДОВ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»
посвященная 80-летию доктора педагогических наук, профессора, основателя
школы деонтологии в Республике Казахстан
Кертаевой Калиябану Махметовны
04 сентября 2026 г.**

**Materials International Scientific and Practical Conference
«DEONTOLOGY IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL
TRENDS: CHALLENGES AND PROSPECTS»
Dedicated to the 80th Anniversary of Professor
Kaliyabanu Makhmetovna Kertayeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Founder of
the School of Deontology in the Republic of Kazakhstan
September 4, 2026**

Астана 2026

УДК 37.01:174
ББК 74.204.21
3-21

Астана Халықаралық университетінің президенті
С.А. Ирсалиевтің жалпы редакциясымен

Редакциялық алқа:

Мырзагалиева А.Б., Ахмадиева Ж.К., Жумабаева З.Е., Абылайхан С.М.,
Кударова Н.А., Мейрманов А.Б., Ырымбаева Н.А., Нургазиева Н.М.,
Есиргепова В.Ж., Исатаева Б.Б., Нигметжанова Г.К., Копбалина К.Б.,
Ермекова М.А.

Заманауи білім беру үрдістері жағдайындағы деонтология: сын-қатерлер мен болашақ мүмкіндіктер: халықаралық ғылыми-практикалық конференциясының материалдар жинағы, Астана: Астана Халықаралық университеті, 2026.– 265б.

ISBN 978-601-244-505-3

В сборник включены доклады и статьи, представленные на Международную научно-практическую конференцию **«ДЕОНТОЛОГИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРЕНДОВ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ»** посвященная 80-летию доктора педагогических наук, профессора, основателя школы деонтологии в Республике Казахстан Кертаевой Калиябану Махметовны.

Материалы сборника посвящены актуальным вопросам деонтологии в сфере образования в условиях современных социально-экономических, технологических и культурных изменений. В представленных исследованиях рассматриваются проблемы формирования профессионально-нравственных ценностей и деонтологической культуры педагогов, психологов и других специалистов сферы образования, вопросы профессиональной ответственности, этики и культуры взаимодействия участников образовательного процесса.

Статьи публикуются в авторской редакции. Авторы опубликованных материалов несут ответственность за достоверность представленных сведений, содержание материалов, соблюдение норм академической этики и научную значимость результатов исследований.

УДК 37.01:174
ББК 74.204.21
3-21

ISBN 978-601-244-505-3



ISBN 978-601-244-505-3

© Астана Халықаралық университеті, 2026
© Международный университет Астана, 2026

МАЗМҰНЫ / СОДЕРЖАНИЕ/ CONTENT

Аганина Қ.Ж. Касымова Г.К. БІЛІМ САЛАСЫ МЕНЕДЖЕРЛЕРІНІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ЖЕТІЛДІРУ.....	7-16
Абильдина С.К. Тамабаева М.К. ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ.....	16-21
Алтынбекова Н.Ж. ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ МУЗЕЙ ПЕДАГОГИКАСЫ ЖӘНЕ ДЕОНТОЛОГИЯ.....	21-26
Аманбеков С.М. 9-СЫНЫПТА ЫҚТИМАЛДЫҚ ТЕОРИЯСЫН ОҚЫТУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚОЛДАНЫЛАТЫН ГИБРИДТІ ОҚЫТУ МОДЕЛІНІҢ НӘТИЖЕСІ.....	26-31
Ахметова К.К. ОСНОВЫ ДЕОНТОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ.....	31-34
Ахундова А.А. ЛУЧШИЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	34-38
Әбдірахманова Н.М. АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-КОММУНИКАТИВТІК МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ДАМУДА АВА-ТЕРАПИЯНЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ.....	38-43
Бауыржанқызы А. КӨШПЕЛІ ЭТНОДИЗАЙН ДӘСТҮРЛЕРІН МОБИЛЬДІ СӘУЛЕТ ЖОБАЛАРЫНА КІРІКТІРУДІҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ ҰСТАНЫМДАРЫ.....	43-48
Бауыржан З.Н. Мұхамәди Қ.Т. ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИСКУРСЫҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ОНЫҢ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ҚЫЗМЕТІ.....	48-54
Баширова Д.О. ПРАВО ПЕДАГОГА НА ОШИБКУ - ЭТИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ.....	54-58
Байғалиев А.Б. «МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ ДЕОНТОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ПРОКУРАТУРЫ И ИНЫХ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ».....	59-66
Баубекова З.Д. НРАВСТВЕННО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАСЛЕДИИ АЛЬ-ФАРАБИ.....	66-72
Болатбекова Н.Ж. ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАУІПСІЗДІК ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДЕОНТОЛОГИЯ.....	75-76
Бергібаева Д. Қ. ҚОС ТІЛДІЛІК ЖАҒДАЙЫНДА ДІЛДІК ЛЕКСИКОНЫ ДАМУ ЖОЛДАРЫ.....	76-81
Біләл Е.Н. АЛҒАШҚЫ ҚАЗАҚ БАСПАСӨЗІНДЕГІ ОҚУ-АҒARTУ ИДЕЯЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ (XIX ғ. екінші жартысы – XX ғ. басы).....	81-86

Жиенбаева С.Н. КІТАП ОҚЫП БЕРУ - МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫ ҚҰРАЛЫ.....	86-91
Жидайкин В.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА К ЭТИКЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	91-96
Жемабекова Ф.Н. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ЖАҢА БАСЫМДЫҚТАРЫ: БАЛАНЫ АҚПАРАТҚА ЕМЕС, ӨМІРГЕ ДАЙЫНДАУ.....	96-104
Ибрагимов А.А. ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ-НАСТАВНИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.-Х. МАКСУДИ: ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	104-107
Ибраева К.Ж., Серик Д.Т. ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНТОРСТВА И ТЬЮТОРСТВА В ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ФОРМАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ К ЭТИЧЕСКОМУ НАСТАВНИЧЕСТВУ.....	108-111
Каирбекова Б.Д. ФОРМИРОВАНИЕ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ.....	111-116
Карабалаева Г.Т. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	116-122
Караева С. Д. «НЕВИДИМЫЙ» ТРУД ПЕДАГОГА - ЭТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАГРУЗКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ.....	122-126
Кулмышева Н.А. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРҒА РОБОТОТЕХНИКАНЫ ҮЙРЕТУДІҢ МАҢЫЗЫ МЕН ПАЙДАСЫ.....	127-131
Кударова Н.А. Жұмабай А.Б. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	131-135
Кударова Н.А. Жұмабай А.Б. ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ.....	136-139
Кударова Н.А. Жұмабай А.Б. РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	139-143
Кусаинова А.Н. Сулейменова Г.Т. БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНІҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ.....	143-148
Kassymova Togzhan ETHICAL DILEMMAS IN AI-ASSISTED WRITING ASSESSMENT: REDEFINING THE EFL TEACHER’S DEONTOLOGICAL RESPONSIBILITY.....	148-151
Курсабаев М.К. Шашаева Г.К. Рахман А.С. ҚАЗАҚ ЭТНОПЕДАГОГИКАСЫНДАҒЫ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ ТЫЙЫМ СӨЗДЕРДІ AI PEDAGOGY ПЛАТФОРМАСЫНДА	

ГЕНЕРАЦИЯЛАУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ.....	152-156
Касиенова Д.К., Баймуханова З.К., Ахметова Г.О. ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ.....	157-161
Макенова А.М. ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА К ПРАВОЗАЩИТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ: ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	161-166
Муратова А.М., Жумабаева З.Е. МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ ТӘРБИЕ....	166-171
Mukanova A., Zhukessova A. EXPLORING THE IMPACT OF DIFFERENTIATED CHOICE BOARDS ON SPEAKING SKILLS AMONG GENERATION ALPHA LEARNERS IN GRADES 7-8.....	171-176
Маманова А.Ш. ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТІҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ.....	176-184
Мамедова В. В. ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	184-189
Мамедова Т.Б. ЭТИЧЕСКАЯ И ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ УЧИТЕЛЯ В НАСЛЕДИИ НАСИР АД-ДИНА ТУСИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	189-193
Меңлібекова Г.Ж. ПРОФЕССОР КЕРТАЕВА ҒАЛИЯБАНУ МАХМЕТОВНА ЖӘНЕ ХХІ ҒАСЫРДАҒЫ ДЕОНТОЛОГИЯНЫҢ ҒЫЛЫМ РЕТІНДЕ ДАМУЫ.....	193-197
Нарбекова Н.М., Нарбекова Г.М., Жуматаева М. МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ МҮМКІНДІКТЕРІ, СЫН-ҚАТЕРЛЕРІ ЖӘНЕ ПЕДАГОГТІҢ КӘСІБИ ЖАУАПКЕРШІЛІГІ.....	197-200
Нурбекова Ж. К. ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ НАУК В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	200-203
Ракутина Д., Сисенова А.Т. ДИДАКТОГЕНИЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РИСКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПРОФИЛАКТИКА.....	204-208
Сейидова А.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА ДОО В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	209-213
Seitmagambetova A.B. THE CORNERSTONE OF NATIONAL DEVELOPMENT:	

IMPLEMENTING VALUES-BASED EDUCATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	213-216
Солтанова Б.Т. «ӘР БАЛАҒА – ҚҰРМЕТ, ӘР ЖЕТІСТІККЕ – ҚОЛДАУ: АРНАЙЫ МЕКТЕП ПЕДАГОГІНІҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ ҰСТАНЫМДАРЫ».....	216-219
Сарбасова К.А., Алшынбаева Ж.Е., Ахметжанова Г.А. ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА.....	219-225
Серізбай А.Т. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ.....	225-228
Тоҳтарбек М.М. АУТИЗМ СПЕКТРИ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУДА РОБОТОТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ: ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ.....	228-233
Уразалиева Р.М. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕОНТОЛОГИИ.....	233-239
Уразова М.Б. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОПЫТ И ПРАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА	240-244
Угыбаева Г.А. ӘДІЛ БАҒАЛАУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ШЕШІМІ – КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ.....	244-248
Шохан К.Ғ. Қасымжанова Ж.Е. ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДЕОНТОЛОГИЯ: ОҚУШЫЛАРДЫҢ КИБЕРҚАУІПСІЗДІГІН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ.....	248-253
Шман Қ.Қ. ӘБШ КЕКІЛБАЕВТЫҢ «АҢЫЗДЫҢ АҚЫРЫ» РОМАНЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ-МӘДЕНИ РЕАЛИЙЛАРДЫ АУДАРУ МӘСЕЛЕСІ: ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ ЖАУАПКЕРШІЛІК.....	253-258
Эргашев К.К. РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 12 КЛАССА ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ.....	258-262
Эфендиева Ф.Э. ЭТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ: МЕЖДУ ПОМОЩЬЮ, КОНТРОЛЕМ И СОХРАНЕНИЕМ АВТОНОМИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ.....	262-265

БІЛІМ САЛАСЫ МЕНЕДЖЕРЛЕРІНІҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ЖЕТІЛДІРУ

Аганина Қ.Ж.

п.ғ.д., профессор

Касымова Г.К.

PhD, қауымд. профессор

Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа Мақалада жаһандану жағдайында жоғары оқу орындарындағы білім берудегі менеджментті жетілдіру бағыттарының бірі ретінде білім саласы менеджерлердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру қарастырылған. Инновациялық технологияларды пайдалана отырып, болашақ білім саласы менеджерлерін кәсіби іс-әрекетке даярлау мүмкіндіктері қарастырылады. Білім саласы менеджерлерін даярлауды ұлттық құндылықтар негізінде жүзеге асырып, оны жетілдіру мүмкіндіктерінің бірі ретінде, олардың дионтологиялық сауаттылықтарын арттыру мәселесі айтылған.

Кілт сөздер: менеджмент, менеджердің кәсіби құзыреттілігі, кәсіпкерлік мәдениет, көшбасшылық іс-әрекет, инновация, ұлттық құндылық, парыз, деонтология.

Аннотация: В статье рассматривается развитие профессиональной компетентности руководителей в сфере образования как ключевое направление совершенствования управления высшей школой в условиях глобализации. Анализируются возможности подготовки будущих руководителей к профессиональной деятельности с использованием инновационных технологий. В качестве одной из возможностей для совершенствования подготовки менеджеров образования на основе национальных ценностей предусмотрен вопрос повышения их дионтологической грамотности.

Ключевые слова: управление, профессиональная компетентность руководителя, предпринимательская культура, лидерская деятельность, инновации, национальная ценность, долг, деонтология.

Abstract The article examines the development of leadership competence among educational administrators as a key aspect of improving higher education management in the context of globalization. The author analyzes the preparation of future administrators for professional practice using innovative technologies and outlines the process of cultivating their leadership competencies. Furthermore, the article explores opportunities to enhance the training of educational management personnel based on national values and emphasizes the importance of improving their deontological literacy.

Keywords: management, manager professional competence, business culture, leadership, innovation, national value, debt, deontology.

Қазіргі таңдағы елімізде жүргізіліп жатқан білім саясаты әлемдік білім кеңістігімен кіріктірілген ЖОО-да білім берудің басымдылық мақсаты – білім жүйесіндегі менеджментті жетілдіру бағытында өзгермелі өмір жағдайына тез бейімделетін, білім жүйесіндегі жаңа жетістіктерге жету барысында оң шешім қабылдай алатын, кәсіби құзыретті білім саласы менеджерлерін дайындау болып отыр. Осы ретте білім саласы менеджерлері білім берудің қандай да бір деңгейінде болмасын басшылық қызметті атқарып қана қоймай, оқу-тәрбие процесін ұйымдастыру мен жетілдіруде нақты ұсыныстар беруге құзыретті

маман ретінде танылатындығы белгілі. Бұл мәселелер мемлекеттік құжаттарда анық көрсетілген [1-5].

Осы құжаттарды негізге ала отырып, Оқу бағдарламаларын даярлауда білім саласы менеджерлерінің кәсіби құзыреттілігіне қойылатын талаптарды нақтылау және оларды іріктеу бағытындағы зерттеу жұмыстары өз нәтижелерін беруде. Академик К.Н. Нарисбаевтың «Білім беру менеджерлерін дайындауда олардың жалпы басқару» теориясының кез-келген жүйесінің құрушылары мен ынталандырушылары болып табылатынын ескеру қажет. Осыған байланысты біздің қазіргі заманғы қауымдастықтағы ұлттық іскерлік мәдениеттің ерекшеліктерін ескере отырып, менеджерлер мен **кәсіби-менеджерлер үлгілерін** кәсіби дайындау жүйесінің принципіалды негіздерін қалыптастыру қажет деп есептейміз» -деген идеяларын басшылыққа ала отырып, білім саласы менеджерлерінің құзыреттілігін жетілдіру бағытындағы зерттеулерімізді жалғастырудамыз [6, 120 б.].

Кәсіби менеджер үлгілерін құрастыруда академик Н.Моисеевтің модель ұғымына берген анықтамасына сүйендік. Академик Н.Моисеевтің айтуынша, «**модель**де адам оны зерттеу арқылы ала алатын, көрнекі етіп жасай алатын және өзінің практикалық, нақты өмірлік қажеттіліктерінде пайдалана алатын әлеуетті білім бар». Зерттелетін жүйенің бейнесі бола отырып, модель ешқашан толық ұқсастығына қол жеткізе алмайтынын түсіну маңызды. Модельді құру кезінде белгілі бір жеңілдетулер қолданылады, олардың мақсаты - бүкіл нысанды бейнелеу емес, оның белгілі бір «кесіндісін» сипаттау, яғни зерттеу үшін маңызды қасиеттерді ерекшелеу. Модельді құру әрқашан зерттеушінің зерттелетін нысанды түсінуін көрсететін гипотезалар жүйесіне негізделген [7]. Осы ғылыми тұжырымды негізге ала отырып, білім беру саласы менеджерінің құзыреттілігін қалыптастыру бағыттарын анықтап алу үшін білім саласы менеджерінің моделін құру мәселелері зерделенді.

1-суретте **білім саласы менеджерінің кәсіби құзыреттілігінің интеграцияланған моделі** ұсынылған. Модельдің орталық компоненті – кәсіби құзыреттілік, ол көшбасшылық, стратегиялық басқару, цифрлық, әлеуметтік, деонтологиялық және кәсіпкерлік құзыреттіліктердің өзара ықпалдасуы арқылы қалыптасады. Бұл құзыреттер білім беру ұйымын тиімді басқаруға мүмкіндік беріп, білім сапасын арттыруға, инновациялық мәдениетті дамытуға, халықаралық бәсекеге қабілеттілікті күшейтуге, тұрақты даму қағидаттарын іске асыруға және қоғамның дамуына үлес қосуға бағытталған. Сонымен қатар модель ұлттық құндылықтар, халықаралық тәжірибе, өмір бойы білім алу және дәлелдерге негізделген басқару сияқты сүйемелдеуші факторлардың кәсіби құзыреттілікті дамытудағы маңызды рөлін көрсетеді.



Сурет 1 - Білім саласы менеджерінің кәсіби құзыреттілігінің интеграцияланған моделі

Академик К.Н.Нарибаевтың пікірінше: «Әлемде тәлімгердің көмегінсіз шыңға жете алатын бірде-бір танымал адам жоқ. Білім мен мансаптық өсу жолында әркімге жол көрсетуші қажет. Ал білім беру менеджері - адамдарға білімге қол жеткізуге мүмкіндік беретін адам. Білім - кең әлем, дерлік ғалам. Бұл қуатты күш. Бірақ менеджер үшін бұл сонымен қатар бизнес: жекеменшік мектептер мен коммерциялық университеттер, халықаралық серіктестермен интеграция және кәсіби даму - өмірдің мәні, ол үлкен жетістіктерге жетелейді» [8].

Білім беру жүйесін басқару барлық деңгейінде – ауыр, кешенді жүйе болып табылатыны белгілі жағдай. Білім беру менеджерлері - интеллектуалдық, құқықтық, ақпараттық және этикалық басқару мәдениеті нормалардың негізін игеруі тиіс мамандардың ерекше санаты екені ескерілді

Жоғарыда айтылғандар білім беру менеджеріне қойылатын талаптарды әзірлеуге мүмкіндік береді. Ал өз кезегінде білім саласы менеджерлеріне қойылатын талаптар білім бағдарламасында көрініс табады.

Әрине, білім беру саласы менеджерлерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру, білім беру бағдарламалары негізінде жүзеге асатыны белгілі. Білім бағдарламасында көрсетілетіндей, ХХІ-ғасырда әлемдік бәсекеге қабілетті заманауи менеджер даярлау үшін жоғары оқу орнында инновациялық технологияның қыры мен сырын толық меңгерген, өзінің жеке ақпараттық-педагогикалық банк жүйесі, инновациялық медиатекасы бар, жаңа ақпараттық коммуникациялық технологияны меңгерген, білім алушының шығармашылық, креативтік, интеллектуалдық қабілетін дамыту үшін инновациялық ғылыми-зерттеушілік жұмыс жасап, оның нәтижесін диагностикалық сараптамадан өткізіп, педагогикалық мониторинг жасай

алатын, инновациялық сабақтың технологиялық картасын құра алатын жоғары интеллектуалды әлеуеті бар болашақ білім менеджерлерін даярлауды көздейді. [9-10].

Білім беру бағдарламасының негізгі міндеті білім берудегі болашақ менеджерлердің жалпы мәдени, кәсіби, пәндік құзыреттіліктерін қалыптастыру үшін білім беру процесін басқарудың мазмұнын, формаларын, құралдары мен әдістерін анықтау болып табылады [11].

Жоғары оқу орындарындағы инновацияларды басқару мақсаттарына қол жеткізуге және міндеттерін шешуге арналған маңызды құралдарға басқару қызметтерінің жиынтығымен анықталатын басқарушылық іс-әрекеттің мазмұны, басқарушы жүйенің ұйымдық құрылымы, басқарушы субъектілер қолданатын басқару технологиялары және олардың қарамағындағы ресурстар кіреді. Қазіргі заман талаптарына жауап бере алатын білім саласы менеджерлерінің құзыреттіліктерін іріктеу, оларды жаңа инновациялық технологиялар көмегімен қалыптастырудағы білім мазмұны мен әдіс-тәсілдерін құрастыру мәселелері осы саланы зерттеуші ғалымдардың өзекті зерттеулеріне айналууда. Осы орайда, ЖОО-да білім беру саласы менеджерлерін даярлауды жетілдірудің бірнеше бағыты бойынша зерттеу жұмыстарында мәселелерді магистранттар мен докторанттарымыздың ғылыми жобалары, диссертациялық жұмыстары тақырыптарының негізі етіп алу арқылы жүзеге асыру өз тиімділігін көрсетуде [12].

Абай атындағы ҚазҰПУ-нің педагогика және психология кафедрасында Білім берудегі менеджмент мамандағы бойынша ЖОО-да менеджерлік білім беруді жетілдірудің негізгі бағыты ретінде, өз зерттеулерімізде

- білім саласындағы HR менеджментті жетілдіру; білім саласы менеджерлерінің психологиялық даярлығын жетілдіру;
- білім саласы менеджерлерінің әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру;
- білім саласы менеджерлерін маркетингтік іс-әрекетке даярлау құзыреттілігін қалыптастыру;
- білім саласы менеджерлерінің құқықтық құзыреттілігін арттыру;
- білім саласы менеджерлерін даярлауды инновациялық технологиялар негізінде жетілдіру;
- білім саласында ЖИ мүмкіндіктерін кеңінен қолдана білу мәселелері қарастырылууда.

Бұл мәселелерді шешуде басқарушы жүйенің инновациялық үдеріске ықпалы нәтижесінде жоғары оқу орнындағы инновациялық іс-әрекеттің сәтті орындалуына қажетті мынадай алғы шарттар қалыптасу қажет екені алдыңғы зерттеулерімізде қарастырылған болатын:

- ұжым мүшелеріне жоғары оқу орнын дамытудың қажетті әрі ортақ құндылық екендігін ұғындыру;
- инновациялық өзгерістерге қатысушыларға жоғары оқу орнын дамытуға мұқтаж әрі қажетті екендіктерін сезіндіру;
- жоғары оқу орнын дамыту жөніндегі іс-әрекетті негізгі құндылықтарымен қамтамасыз ету;

- инновациялық іс-әрекетке қатысушыларды жаңалық жасауға және өзгерістер енгізуге ынталандыру;
- қатысушылардың бойына инновацияларды жүзеге асыруға қажетті білім мен қабілетті сіңдіру;
- жаңалықтарды сәтті игеруге қажетті барлық ресурстарды дайындау [12].

Осы аталғандардың бірі, жоғары оқу орнындағы инновациялық іс-әрекеттің сәтті орындалуына қажетті алғы шарттардың ішінде ұжым мүшелеріне жоғары оқу орнын дамытудың қажетті әрі ортақ құндылық екендігін ұғындыру профессор Ғ.К.Кертаеваның деонтологиялық білім саласындағы зерттеулерінде кеңінен қарастырылған. Өзінің ғылыми зерттеулерінде профессор Кертаева Г.М. педагогикалық деонтологияның пәні, функциялары, қағидаттары мен міндеттері, сондай-ақ болашақ педагогтердің деонтологиялық дайындығының құрылымын баяндаған; мұғалімнің практикалық қызметінде деонтологиялық нормалардың көрініс табуын көрсете білген [13]. Білім саласы менеджерлерінің кәсіби құзыреттіліген жетілдіруде профессор Ғ.К.Кертаеваның ұстаз парызы мәселелерін зерттеу нәтижелерін пайдаландық.

Педагогикалық деонтология негіздерін есепке ала отырып білім беру менеджерлерін дайындау қазір ерекше өзектілікке ие мемлекеттік құжаттармен айқындалған және «Қазақстан-2050 – Мәңгілік ел» мемлекеттің даму бағдарламасында ерекше көңіл аударылған жаңа білім беру мақсаттарын нәтижелі жүзеге асыруға жағдай жасайды.

Білім саласы менеджерлерін даярлауға бағытталған оқу бағдарламаларындағы мақсат міндеттерді белгілеуде, нақты жоғары оқу орнында жүзеге асырылатын инновациялық үдерістерді басқарудағы кәсіби қалыптастыру міндеттерінің жиынтығын айқындау үшін келесі шарттарды орындау қажет екені белгіленді:

- жекелеген жаңалықтар арасындағы байланыстарды ескере отырып, оның жалпы құрылымын құру (осы құрылым жалпы даму бағдарламасының құрылымын сипаттайды);
- әр бір жаңалық енгізілген сайын оның пәндік ерекшеліктерін және алдағы өзгерістердің ауқымы мен тәсілдерін ескере отырып, басқару міндеттерін қайта анықтау;
- осы міндеттерді жоғары оқу орны ішіндегі инновациялық үдерістерді басқарудың әр түрлі деңгейлеріне тән мақсаттар иерархиясын игеруге бағытталған және мақсаттар бойынша ойластырылған басқару қисынына сай құрастыру;
- жоғары оқу орнының мүмкіншіліктерін бағалау және осы міндеттерді шешу [14].

Инновациялық үдерістерді басқарудың нақты міндеттерін шешу мүмкіншілігін бағалау үшін:

- біріншіден, осы міндеттерді шешуге арналған құралдарды дайындау қажет;
- екіншіден, осы құралдардың қолданысына кедергі келтіретін жоғары оқу орны ішіндегі басқару мәселелерін айқындап алу керек;

- үшіншіден, анықталған мәселелерді шешу жолдары мен тәсілдерін тауып, олардың шешілу деңгейін болжамдау қажет деп есептейміз [15].

Әлемдік білім беру жүйесіндегі тәжірибелер инновациялық технологиялардың бірі - пәндердің білім мазмұнын интеграциялау / кіріктіру/ екенін көрсетіп отыр. Яғни, білім саласы менеджерлерін дайындау, олардың кәсіби іс-әрекетке дайындығын қалыптастыру жаңа қосымша интеграцияланған элективтік курстарды ендірумен байланысты. Осыған орай білім саласы менеджерін кәсіби іс-әрекетке даярлаудағы маңызды бағыттардың бірі олардың әлеуметтік құзыреттілігін жетілдіру болып табылады, яғни болашақ білім саласы менеджерлерінің әлеуметтік құзыреттіліктерін қалыптастыру қазіргі таңда аса маңызды қажеттіліктердің бірі. Білім беру саласы менеджерлерінің әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыру мен дамыту олардың маркетингтік іс-әрекетін, құқықтық мәдениетін, кәсіпкерлік-іскерлік қабілеттерін арттыруға себепші болатындығы анық. Білім беру саласындағы менеджерлердің әлеуметтік құзыреттілігін қалыптастыруда маркетингтік іс-әрекеті дамыту қазіргі заманғы білім беру жүйесінің маңызды аспектілерінің бірі болып табылады.

Нарықтық қатынастарға білім беру ұйымдарының да белсенді түрде қатыса бастауы, білім беру қызметтерін дамыту және студенттер мен ата-аналарға тартымды болу мақсатында маркетингтік әдістерді қолдануға деген талпынысын күшейтіп отыр. Маркетингтік іс әрекетті дамыту менеджерлердің кәсіби құзыреттілігін дамытудың негізгі бағыттарының біріне айналуға. Маркетингтік құзыреттіліктерді дамыту арқылы білім беру менеджерлері нарық қажеттіліктеріне сай тиімді жоспарлау және басқару шешімдерін қабылдай алуға және бұл ұйымдардың бәсекеге қабілеттілігін арттыруға мүмкіндік береді. Осыған орай, білім беру саласы менеджерлерінің маркетингтік құзыреттіліктерін қалыптастыруға бағытталған әдіс-тәсілдер мен құралдарды зерттеу қажеттілігі туындап отыр. Сондықтан бұл мәселе де біздің магистранттардың зерттеу объектісіне айналуға. Білім беру менеджерлерінің маркетингтік құзыреттіліктерін құрайтын негізгі элементтер:

- Аналитикалық дағдылар:
- Коммуникация дағдылары:
- Цифрлық маркетинг біліктілігі және т.б. [16].

Сонымен қатар, әлеуметтік құзыреттілік білім саласы менеджерлерінің кәсіби қызметінде оның коммуникативтік дағдылары мен әлеуметтік әрекеттерін дұрыс қолдана білу қабілеті болып табылады. Әлеуметтік құзыреттілікті дамыту оқу ортасында әлеуметтік байланыстардың тиімділігі мен жұмыс атмосферасын жақсартуға мүмкіндік бере отырып, білім саласы менеджерлерін әріптестерімен жұмыс жасау әдістерін жетілдіруге ықпал етеді. Осы тұрғыда білім алушылардың деонтологиялық құзыреттілігін дамыту олардың мамандыққа деген жауапкершілігін арттырып, болашақ қызметінде стреске төзімділік қабілеттерін арттыра түседі. Соңғы уақытта білім саласында үлкен қажеттілікке ие болып отырған стресс менеджментті жетілдіруге ықпал етеді.

Білім беру ұйымдарын тиімді басқару менеджердің кәсіби білімдері мен басқарушылық дағдыларымен қатар, оның психологиялық орнықтылығына және стресс жағдайында тиімді әрекет ете алу қабілетіне де байланысты. Сондықтан

қазіргі кезеңде білім саласы менеджерлерін даярлау барысында стресс-менеджмент технологияларын меңгерту өзекті міндеттердің біріне айналып отыр. Стресті басқару дағдыларына уақытты тиімді ұйымдастыру, эмоционалдық интеллектті дамыту, позитивті ойлау, релаксациялық әдістерді пайдалану және кәсіби күйіп кетудің алдын алу жатады. Бұл дағдылар болашақ менеджерлердің кәсіби тиімділігін, көшбасшылық қасиеттерін және басқарушылық шешімдердің сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, стресс-менеджмент әдістерін жүйелі қолдану білім беру ұйымдарында қолайлы психологиялық ахуал қалыптастырып, басқару қызметінің нәтижелілігін арттыруға ықпал етеді. Бұл тұжырымдар студенттерге арналған стресс-менеджмент технологияларын зерттеген еңбектерде де расталған [17].

Білім саласы менеджерлерін стресске төзімділікке баулуда, қазіргі бесцеллерге айналған Памела Дод, Даг Сандхаймның «Уақытты тиімді басқарудың 25 тәсілі мен әдісі» атты еңбегінде келтірілген мына ойларды жиі қолданып отырамыз. Стреспен күресіп, жақсы денсаулық туралы қамқорлық жасаңыз:

- Өзіңізге, уақытқа тиімді көзқарас қалыптастырыңыз.
- Кішігірім күш-жігер көбінесе үлкендерге қарағанда жемісті болады.
- Өзіңізді жасалмаған нәрсе үшін айыптаудың орнына, осы кішкентай сегмент үшін не істегеніңіз үшін қуаныңыз.
- Жұмыста үзіліс жасаңыз.
- Жұмыс пен жеке өмір арасында тепеңдікті табыңыз.
- Күніне 7-8 сағат ұйықтаңыз.
- Өзің туралы уайымдамаңыз [14, б. 232].

Білім саласы менеджерлерін кәсіпкерлік құзыреттілігін маркетингтік іс-әрекетке даярлауда менеджмент ғылымындағы басқарушылық еңбек функцияларының классификацияларына ерекше мән беріледі. Жалпы менеджмент ғылымына сүйенсек, белгілі бір мақсатқа жету үшін кәсіпорынның, біздің жағдайда білім саласында қолданылатын негізгі жоспарлау, ұйымдастыру, мотивация және бақылау функциялары екені белгілі. Бұл функциялар коммуникация және шешім қабылдау үдерістерімен біріктіріледі. Соңғы уақыттағы білім берудегі тағы бір инновациялық бағыттарының бірі саналатын STEM - әлемдік білім берудің басты трендтерінің бірі болып табылады. STEM - оқытудың біріктірілген тәсілі, оның шеңберінде академиялық ғылыми - техникалық тұжырымдамалар шынайы өмір контексінде зерттеледі.

Бүгінгі уақытта әлемде төртінші технологиялық революция болып жатыр: ақпараттың қарқынды ағыны, жоғары технологиялық инновациялар мен әзірлемелер біздің өміріміздің барлық салаларын өзгертіп жатыр. Қоғам сұранысы да, жеке тұлғаның қызығушылықтары да өзгеріп жатыр. STEM –білім беру жүйесі оқуды және мансапты қосатын көпір болып, білім саласы менеджерлерін даярлауда кең қолданыс табуда. Оның тұжырымдамасы бойынша білім алушыларды технологиялық тұрғыдан дамыған әлемге дайындайды. Келешектің мамандарына жан-жақты дайындық пен жаратылыстану ғылымдары, инженерия, технологиялар мен математиканың әр түрлі білім беру салаларынан алынған білім

керек [18]. Өз ретінде бұл жүйемен жұмыс істеу білім саласы менеджерлерінің қазіргі заман өзектілігіне айналған білім менеджерлерінің кәсіпкерлік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесін шешуге зор ықпалын тигізеді.

Білім саласы менеджерлерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру арнайы курстар мен тренингтер арқылы жүзеге асырылуы керек деп есептейміз. Бұл курс болашақ білім саласы менеджерлерінің әлеуметтік құзыреттілігін дамытуға бағытталған жүйелі бағдарлама ретінде ұсынылып, менеджерлердің кәсіби іс-әрекетінде қажетті дағдылар мен білімдерді дамытуға, сонымен қатар, кәсіби қызметтерінде әлеуметтік құзыреттілікті табысты пайдалану арқылы білім беру процесінің сапасын арттырады, деп күтілуде.

Кесте 1 – Дәстүрлі және заманауи білім саласы менеджерінің кәсіби құзыреттіліктерінің салыстырмалы сипаттамасы

Құзыреттілік бағыты	Дәстүрлі білім менеджері	Заманауи білім менеджері
Басқару тәсілі	Әкімшілік басқару, бақылау	Стратегиялық және трансформациялық көшбасшылық
Басқару мақсаты	Ұйымның тұрақты жұмысын қамтамасыз ету	Ұйымның тұрақты дамуы мен инновациялық өзгерістерді басқару
Көшбасшылық	Жеке басқарушылық қабілет	Командалық жұмыс, distributed leadership, өзгерістерді басқару
Цифрлық құзыреттілік	АКТ-ны базалық деңгейде пайдалану	AI, Learning Analytics, LMS, Big Data негізінде басқару
Коммуникация	Ішкі әкімшілік байланыс	Көпдеңгейлі коммуникация, серіктестік және халықаралық ынтымақтастық
Инновациялық қызмет	Дайын инновацияларды енгізу	Инновацияларды жобалау, басқару және бағалау
Әлеуметтік құзыреттілік	Ұжыммен жұмыс жасау	Stakeholder management, эмоционалдық интеллект, командалық мәдениет
Деонтологиялық құзыреттілік	Кәсіби этиканы сақтау	Академиялық адалдық, әлеуметтік жауапкершілік, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды ұштастыру
Кәсіпкерлік құзыреттілік	Ресурстарды пайдалану	Маркетинг, HR-менеджмент, қаржылық тұрақтылық және брендті дамыту
Нәтижеге бағдарлану	Ішкі көрсеткіштерді орындау	Білім сапасын арттыру, халықаралық рейтингтер, тұрақты даму және бәсекеге қабілеттілік

Кесте 1-де дәстүрлі және заманауи білім саласы менеджерінің кәсіби құзыреттіліктерінің салыстырмалы сипаттамасы ұсынылған. Салыстыру нәтижелері қазіргі білім беру жүйесінде менеджердің рөлі әкімшілік-

бақылаушылық қызметтен стратегиялық көшбасшылыққа, цифрлық трансформацияны басқаруға, инновациялық ойлауға және халықаралық білім беру кеңістігінде тиімді әрекет етуге бағытталған кешенді кәсіби қызметке ауысқанын көрсетеді. Осыған байланысты білім саласы менеджерлерін даярлау бағдарламалары да олардың кәсіби құзыреттіліктерінің жаңа құрылымын ескере отырып жаңартылуы қажет. Ұсынылған интеграцияланған модель білім саласы менеджерлерінің кәсіби құзыреттілігін жүйелі түрде қалыптастыруға мүмкіндік береді және жоғары оқу орындарындағы білім беру бағдарламаларын жаңғыртуға теориялық әрі практикалық негіз бола алады (1-сурет).

Қорыта келе оқыту процесінде инновациялық технологияларды пайдалану негізінде болашақ білім саласы менеджерлерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру білім беруді жетілдіруде үлкен маңызға ие екенін көруге болады. Жоғары білім беру жүйесіндегі оқыту үдерісінің сапасын көтеру, болашақ білім саласы менеджерлерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мақсатында жалпы әлемдегі тәжірибелерге, отандың педагог-психолог ғалымдарымыздың еңбектеріне сүйене отырып, олардың кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған элективтік курс бағдарламаларын оқыту үрдісіне енгізіп, жүзеге асыру бағытындағы зерттеу жұмыстары өз жалғасын табуда.

Пайдаланған әдебиеттер

1. Закон Республики Казахстан. Об образовании № 319-III от 27.07.2007 года. Действующий с изменениями и дополнениями. // <http://adilet.zan.kz>.
2. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования: Приказ Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 27 июля 2022 года № 28916. // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916>.
3. Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248. // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>.
4. Жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдарының педагогтеріне (профессор-оқытушылар құрамына) арналған кәсіптік стандартын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрінің 2023 жылғы 20 қарашадағы № 591 бұйрығы. // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/G23HN000591>.
5. Жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдарының білім беру қызметіне қойылатын біліктілік талаптарын және оларға сәйкестікті растайтын құжаттардың тізбесін бекіту туралы Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрінің 2024 жылғы 5 қаңтардағы № 4 бұйрығы. // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2400033892>.
6. Нарисбаев К.Н. Реформа высшего образования в Казахстане. – Алматы, 2013. – 390 с.
7. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. – М., 2000. – 250 с.
8. Нарисбаев К.Н., Нурлихина Г.Б., Аганина К.Ж. Білім беру жүйесіндегі менеджмент: оқу құралы. – Алматы, 2016. – 240 б.
9. Аганина Қ.Ж., Жунусбекова А. Сущностная характеристика понятий менеджмента в сфере образования // Актуальные проблемы подготовки научно-педагогического потенциала в условиях послевузовского образования: материалы Международной научно-практической конференции. – Алматы, 2012. – С. 139–144.

10. Аганина Қ.Ж. Оқу бағдарламалары – жоғары білім жүйесіндегі менеджментті жетілдіру құралы ретінде // Педагогика және психология. – 2020. – № 1. – Б. 62–71.
11. Рахымбердиева А.В. Научно-методическое обеспечение подготовки менеджеров системы образования. Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, Серия Педагогика. Психология. Социология, №3(128)/2019 с.76-83.
12. Таубаева Ш.Т., Аганина Қ.Ж., Болатбаева А.Ә. Білім беру жүйесіндегі инновациялық менеджмент. – Алматы: Таупринт, 2017. – 140 б.
13. Кертасева Г.М. Ұстаз қызметіндегі педагогикалық деонтология: монография. – Алматы: Ғылым, 2002. – 224 б.
14. Аганина Қ.Ж. Білім беру жүйесіндегі менеджмент: монография. – Алматы: Таупринт, 2021. – 243 б.
15. Нарисбаев К.Н., Аганина Қ.Ж., Утебаева Н.М. Менеджмент образования в условиях инновационного развития Республики Казахстан // БІЛІМ әлемінде. В мире образования. In the World of Education. – № 5.
16. Жолдасбекова Г.Б. Білім беру ұйымдарында маркетингтік қызметті ұйымдастыру // Педагогика және психология. – 2019. – № 4. – Б. 58–63.
17. Kassymova G.K., Kosherbayeva N.A., Sangilbayev S.O., Schachl H.J., Cox N.B.C. Stress management techniques for students // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2018. – Vol. 198. Proceedings of the International Conference on the Theory and Practice of Personality Formation in Modern Society (ICTPPFMS-18). – P. 47–56. DOI: 10.2991/ictppfms-18.2018.10
18. Аганина Қ.Ж., Даулеткулова А.У., Айтуған Д.А. STEM-білім берудің әлемде және Қазақстанда дамуы // БІЛІМ әлемінде. В мире образования. In the World of Education. – 2017. – № 4. – Б. 30–40.

ӘОЖ 376:001.895.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Абильдина С.К.

педагогика ғылымдарының докторы, профессор
академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті
Қарағанды қ. Қазақстан

Тамабаева М.К.

3 курс докторанты
академик Е.А. Бөкетов атындағы Қағарағды ұлттық зерттеу университеті
Қарағанды қ. Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада инклюзивті білім беру ортасы жағдайында болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық қызметін қалыптастыру үдерісін модельдеудің теориялық тәсілдері қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларға сапалы білім беруді қамтамасыз ете алатын және инновациялық педагогикалық қызметті тиімді жүзеге асыра алатын педагогтарды даярлау қажеттілігімен негізделеді. Қазіргі инклюзивті білім беруді дамыту жағдайында білім беру өзгерістерінің субъектісі ретінде мұғалімнің рөлі артып келеді, ол жаңа педагогикалық технологияларды енгізуге және білім беру үдерісін білім алушылардың әртүрлілігіне бейімдеуге қабілетті болуы тиіс.

Түйінді сөздер: инновациялық қызмет, инклюзивті білім беру ортасы, педагогикалық модельдеу, педагогикалық қызмет, педагогтардың кәсіби даярлығы.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические подходы к моделированию процесса формирования инновационной деятельности будущих учителей начальных классов в условиях инклюзивной образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки педагогов, способных эффективно осуществлять инновационную педагогическую деятельность и обеспечивать качественное образование для обучающихся с различными образовательными потребностями. В современных условиях развития инклюзивного образования возрастает роль учителя как субъекта образовательных изменений, способного внедрять новые педагогические технологии и адаптировать образовательный процесс к разнообразию обучающихся.

Ключевые слова: инновационная деятельность, инклюзивная образовательная среда, педагогическое моделирование, педагогическая деятельность, профессиональная подготовка педагогов.

Abstract. The article examines theoretical approaches to modeling the process of forming innovative activity of future primary school teachers in the context of an inclusive educational environment. The relevance of the study is обусловлена the need to train teachers capable of effectively implementing innovative pedagogical activities and ensuring quality education for learners with diverse educational needs. In the modern development of inclusive education, the role of the teacher as a subject of educational change is increasing, requiring the ability to introduce new pedagogical technologies and adapt the educational process to learner diversity.

Keywords: innovative activity, training of future teachers, inclusive educational environment, pedagogical modeling, pedagogical activity, professional teacher training.

Отандық және шетелдік педагогика ғылымында инновациялық қызмет білім беру жүйелерін дамытудың ең маңызды факторы ретінде қарастырылады. Зерттеушілер мұғалімнің инновациялық қызметі білім беру процесінің тиімділігін арттыруға ықпал ететін жаңа педагогикалық тәсілдерді, оқыту әдістері мен технологияларын әзірлеумен және енгізумен байланысты екенін атап өтеді. Мәселен, М. Фуллан білім берудегі инновациялар білім беру жүйелерін дамытудың басты механизмі болып табылатынын және білім берудегі өзгерістердің негізгі субъектілері ретінде педагогтердің белсенді қатысуын талап ететінін атап көрсетеді [1].

Инклюзивті білім беру контекстінде мұғалімнің инновациялық қызметі ерекше маңызға ие болады. Т. Бут пен М. Эйнскоудың пікірінше, инклюзивті білім беру ортасын құру білім алушылардың барлығын білім беру процесіне қатыстыруды қамтамасыз етуге бағытталған икемді педагогикалық стратегияларды пайдалануды көздейді [2]. Л. Флориан заманауи педагог білім алушылардың әртүрлі білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, білім беру процесін жобалау қабілетіне ие болуы керек екенін атап өтеді [3].

Осыған байланысты осы зерттеудің мақсаты инклюзивті білім беру ортасы жағдайында болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық қызметін қалыптастыру моделін теориялық түрде негіздеу және әзірлеу болып табылады.

Зерттеудің негізгі әдістері ретінде ғылыми танымның теориялық әдістері қолданылды: педагогтердің инновациялық қызметі мен инклюзивті білім беру мәселесі бойынша отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттерді талдау және жинақтау, ғылыми тәсілдерді салыстырмалы талдау, теориялық ережелерді жүйелеу, сондай-ақ педагогикалық модельдеу. Ғылыми дереккөздерді талдау болашақ мұғалімдердің инновациялық қызметін қалыптастырудың заманауи

тәсілдерін анықтауға және осы процестің теориялық негіздерін белгілеуге мүмкіндік берді.

Педагогика ғылымында модельдеу ғылыми зерттеу және білім беру жүйелерін жобалау әдісі ретінде қарастырылады. В.В. Краевскийдің пікірінше, педагогикалық модельдеу білім беру процесінің құрылымын көрсетуге, оның компоненттері арасындағы өзара байланысты анықтауға және оны тиімді жүзеге асыру шарттарын белгілеуге мүмкіндік береді [4].

Н.В. Кузьмина педагогикалық модельді білім беру процесінің мақсаттарын, мазмұнын, әдістерін, құралдары мен нәтижелерін қамтитын өзара байланысты элементтер жүйесі ретінде қарастырады [5]. Осы тәсіл шеңберінде педагогикалық модель білім беру процесін құрылымдауға және оның дамуының негізгі бағыттарын анықтауға мүмкіндік береді.

Ю.К. Бабанскийдің зерттеулері модельдеу педагогикалық іс-әрекет нәтижелерін болжауға және педагогикалық процестердің тиімділігін арттыруға мүмкіндік беретін педагогикалық жобалаудың маңызды құралы болып табылатынын көрсетеді [6].

Тұлғаға бағдарланған тәсіл Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманскаяның еңбектерінде дамыды, сондай-ақ К. Роджерстің гуманистік педагогика идеялары ерекше орын алады [7]. Қарастырылып отырған тәсіл шеңберінде білім беру процесі білім алушының тұлғасын, оның құндылықтарын, мотивациясы мен шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағытталған оқыту субъектілерінің өзара әрекеттесуін білдіреді.

Е.В. Бондаревская тұлғаға бағдарланған білім беру білім алушының даралығын дамытуға, оның құндылық бағдарларын және өз бетінше әрекет етуге дайындығын қалыптастыруға бағытталғанын атап көрсетеді [8]. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлау контекстінде бұл тәсіл студенттердің кәсіби әлеуетін дамыту, олардың педагогикалық құндылықтарын және инновациялық педагогикалық қызметке дайындығын қалыптастыру үшін жағдай жасауды көздейді.

Халықаралық зерттеулердің деректері бойынша, инклюзивті білім беру ортасы жеке ерекшеліктеріне қарамастан барлық білім алушылардың білім беру процесіне толыққанды қатысуын қамтамасыз ететін жағдайлар жасауды көздейді [9].

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлау контекстінде инклюзивті тәсіл студенттерде мыналарды қалыптастыруды көздейді:

1. Инклюзивті білім беру принциптерін түсіну.
2. Әртүрлі білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істеуге дайындық.
3. Инклюзивті білім берудің заманауи педагогикалық технологияларын пайдалану қабілеті.
4. Білім беру инклюзиясы идеяларына құндылықты қатынас.

Сондықтан инклюзивті тәсіл болашақ мұғалімдердің инновациялық қызметін қалыптастырудың маңызды методологиялық негізі болып табылады.

Ғылыми әдебиеттерді талдау, сондай-ақ қарастырылған методологиялық тәсілдер негізінде инклюзивті орта жағдайында болашақ бастауыш сынып

мұғалімдерінің инновациялық қызметін қалыптастыру моделі әзірленді.

Модельді әзірлеу педагогикалық жоғары оқу орындары студенттерін кәсіби даярлау процесін жүйелеуге және болашақ педагогтердің инновациялық қызметін қалыптастырудың негізгі компоненттерін анықтауға бағытталған.

1-суретте ұсынылған әзірленген модельдің мақсаты болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің инклюзивті білім беру ортасы жағдайында педагогикалық инновацияларды әзірлеуге және енгізуге дайындығын қамтамасыз ететін инновациялық қызметін қалыптастыру болып табылады.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық қызметінің құрылымында бес компонент бөліп көрсетіледі:

1. Мотивациялық компонент. Бұл компонент болашақ педагог тұлғасының инновациялық қызметке бағыттылығын көрсетеді және мыналарды қамтиды: педагогикалық инновацияларға деген қызығушылық, кәсіби дамуға ұмтылыс, жаңа педагогикалық технологияларды енгізуге дайындық.

2. Когнитивті компонент. Бұл компонент инновациялық қызметті жүзеге асыру үшін қажетті білім жүйесін, педагогикалық инновациялар туралы білімді, заманауи білім беру технологиялары білімін қамтиды.

3. Іс-әрекеттік компонент. Бұл компонент болашақ мұғалімдердің инновациялық педагогикалық қызметке практикалық дайындығын көрсетеді және мыналарды қамтиды: инновациялық сабақтарды жобалай білу, заманауи педагогикалық технологияларды пайдалану, жеке білім беру маршруттарын әзірлеу.

4. Рефлексивті компонент. Бұл компонент болашақ педагогтердің өзінің кәсіби қызметін талдау және педагогикалық инновациялардың тиімділігін бағалау қабілетін сипаттайды.

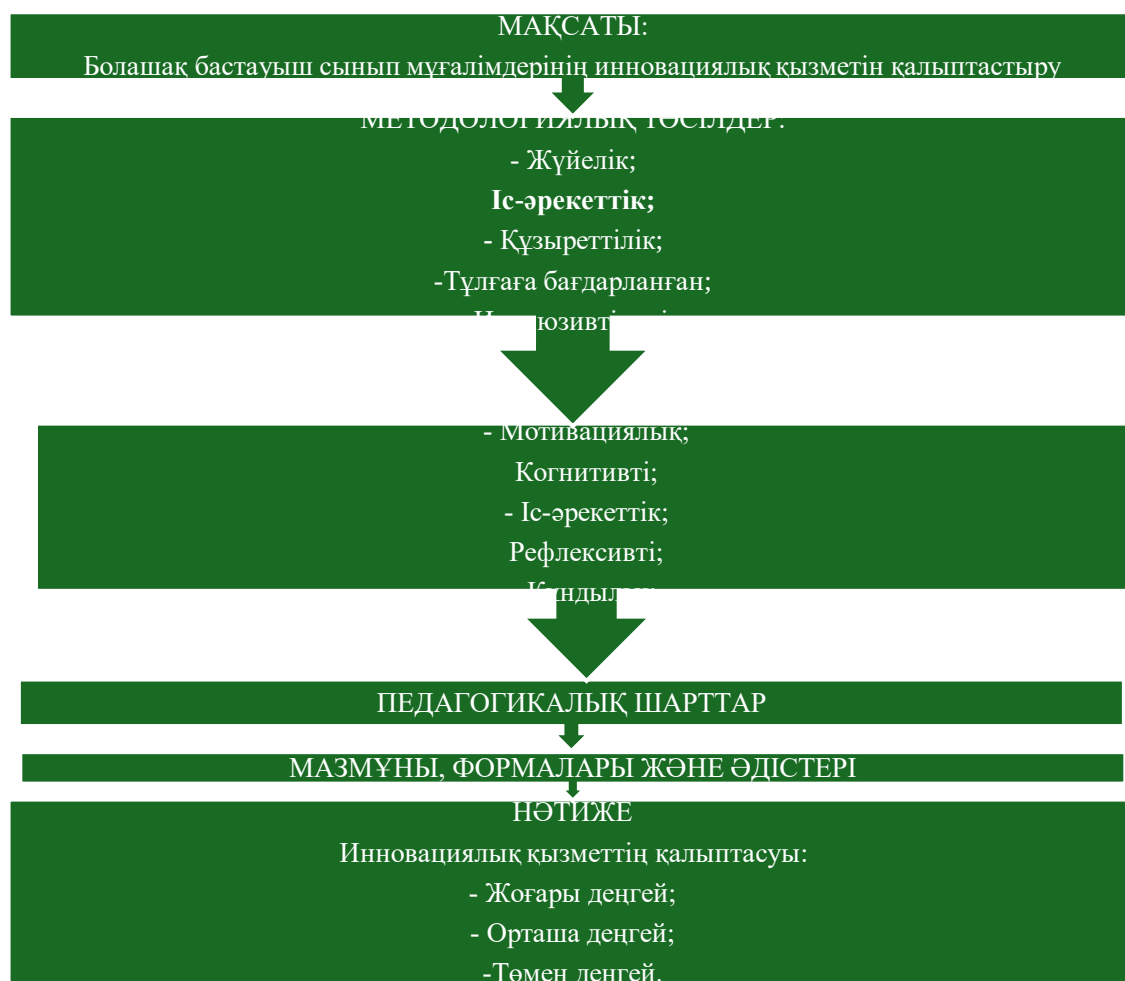
5. Құндылық компоненті. Құндылық компоненті болашақ мұғалімдердің құндылықтар жүйесін көрсетеді және мыналарды қамтиды: инклюзивті білім беру құндылықтарын тану, педагогикалық қызметтің гуманистік бағыттылығы, педагогикалық инновациялардың әлеуметтік маңыздылығын түсіну.

Осы критерийлер негізінде инновациялық қызметтің қалыптасуының үш деңгейін анықтауға болады:

1. Жоғары деңгей. Инновациялық қызметке деген тұрақты мотивациямен, педагогикалық инновациялар бойынша терең біліммен, инновациялық технологияларды белсенді пайдаланумен және дамыған рефлексиямен сипатталады.

2. Орташа деңгей. Инновациялық қызметке деген қызығушылықтың болуымен, инновациялық технологияларды ішінара пайдаланумен, жеткілікті дамымаған рефлексиямен сипатталады.

3. Төмен деңгей. Инновациялық қызметке тұрақты мотивацияның болмауымен, педагогикалық инновациялар бойынша шектеулі біліммен және білім беру процесіндегі пассивті позициямен сипатталады.



«Сурет 1» Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық қызметін қалыптастыру моделі.

Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық қызметін қалыптастырудың әзірленген моделі инклюзивті білім беру ортасы жағдайында студенттерді инновациялық педагогикалық қызметке кәсіби даярлау процесінің құрылымы мен мазмұнын көрсететін тұтас педагогикалық жүйе болып табылады.

Әзірленген модельдің практикалық маңыздылығы оны педагогикалық жоғары оқу орындарында білім беру процесін ұйымдастыруда, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық қызметін қалыптастыруға бағытталған оқу бағдарламалары мен әдістемелік материалдарды әзірлеуде пайдалану мүмкіндігінде. Бұл модельді жүзеге асыру студенттердің педагогикалық инновацияларды енгізуге, заманауи білім беру технологияларын пайдалануға және инклюзивті білім беру ортасы жағдайында тиімді жұмыс істеуге дайындығын дамытуға ықпал етеді.

Сонымен, ғылыми әдебиеттерге жүргізілген талдау болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің инновациялық қызметін қалыптастыру заманауи білім беру ортасы жағдайында педагогтерді кәсіби даярлауды ұйымдастыруға жүйелі тәсілді талап ететін күрделі әрі көпкомпонентті процесс екенін белгілеуге мүмкіндік берді.

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті тарапынан қаржыландырылады (Грант № АР26101969 – «Жаһандану, цифрландыру және білім берудегі инклюзивтілік жағдайында инновациялық белсенді оқытушыны даярлау мен оның кәсіби дамуының синергетикалық моделін әзірлеу және енгізу»).

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Fullan M. The New Meaning of Educational Change. - New York: Teachers College Press, 2016.-336 p. - [Electronic resource]. URL: <https://books.google.com>.
2. Booth T., Ainscow M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools. - Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011. - [Electronic resource]. URL: <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>.
3. Florian L. Inclusive Pedagogy: A Transformative Approach to Individual Differences [Electronic resource]. -London: Routledge, 2017. [Electronic resource]. URL: <https://www.tandfonline.com>.
4. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап. - М. Академия, 2008.-400с.-[Электронный ресурс]. URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0290/index.shtml>.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 192 с. - [Электронный ресурс]. URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0060/index.shtml>.
6. Бабанский Ю. К. Педагогика. - М.: Просвещение, 1988. - 479 с. - [Электронный ресурс]. URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0463/index.shtml>.
7. Rogers C. Freedom to Learn. - Columbus: Merrill Publishing Company, 1994. - 358 p. - [Electronic resource]. URL: <https://archive.org/details/freedomtolearn>.
8. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: теория и практика. - Ростов н/Д: Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. - 352 с. - [Электронный ресурс]. URL: <https://pedlib.ru/Books/5/0192/index.shtml>.
9. UNESCO. Inclusive Education Guidelines [Electronic resource]. URL: <https://unesdoc.unesco.org>.

ӘОЖ 37:069:17

ҰЛТТЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАРДЫ ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ МУЗЕЙ ПЕДАГОГИКАСЫ ЖӘНЕ ДЕОНТОЛОГИЯ

Алтынбекова Н.Ж

әдістемеші маман

ҚР Ұлттық орталық музейі,
Алматы қ., Қазақстан

Аңдатпа: Мақалада ұлттық құндылықтарды қалыптастырудағы музей педагогикасының білімдік-тәрбиелік әлеуеті педагогикалық деонтология тұрғысынан қарастырылды. Музейлік білім беру қызметінің негізгі әдістемелік формалары мен олардың тұлғаның тарихи санасын, мәдени жадын және ұлттық құндылықтарға қатынасын қалыптастырудағы мүмкіндіктері талданды. Музей маманының кәсіби-деонтологиялық жауапкершілігінің маңызы айқындалып, ұлттық құндылықтарды тұлғаға бағдарланған, психологиялық қауіпсіз және әдістемелік тұрғыдан тиімді қалыптастыруда ұсыныстар берілді.

Түйінді сөздер: музей педагогикасы, ұлттық құндылықтар, педагогикалық

деонтология, музейлік білім беру, мәдени мұра, тарихи сана, әдістемелік қызмет, кәсіби жауапкершілік.

Аннотация: В статье образовательно-воспитательный потенциал музейной педагогики в формировании национальных ценностей рассмотрен с позиций педагогической деонтологии. Проанализированы основные методические формы музейно-образовательной деятельности и их возможности в формировании исторического сознания, культурной памяти и ценностного отношения личности к национальным ценностям. Определена значимость профессионально-деонтологической ответственности музейного специалиста и предложены рекомендации по формированию национальных ценностей на основе личностно-ориентированного подхода, принципов психологической безопасности и методической целесообразности.

Ключевые слова: музейная педагогика, национальные ценности, педагогическая деонтология, музейное образование, культурное наследие, историческое сознание, методическая деятельность, профессиональная ответственность.

Abstract: The article examines the educational potential of museum pedagogy in fostering national values from the perspective of pedagogical deontology. It analyzes the main methodological forms of museum-based educational activities and their potential to contribute to the development of historical consciousness, cultural memory, and individuals' value-based attitudes toward national values. The significance of museum professionals' deontological responsibility is highlighted, and recommendations are proposed for fostering national values through a learner-centered approach, with due regard to psychological safety and methodological effectiveness.

Key words: museum pedagogy, national values, pedagogical deontology, museum education, cultural heritage, historical consciousness, methodological practice, professional responsibility.

Кіріспе. Музей педагогикасы мәдени білім беру мен тәрбие жүйесінде маңызды орын алатындығын мемлекеттік мәдени саясаттың басым бағыттарымен сабақтас. Қазақстан Республикасының «Мәдениет туралы» Заңында музейлер мәдени, білім беру және ғылыми-зерттеу функцияларын жүзеге асыратын, тарихи-мәдени мұраны кеңінен танытуға арналған мәдениет ұйымдары болып табылатындығы жайында айтылған [1]. Сонымен қатар, Қазақстан Республикасының 2023–2029 жылдарға арналған мәдени саясат тұжырымдамасында тарихи-мәдени мұраны сақтау мен насихаттау, музей қорларын цифрландыру, музейлер мен тарихи-мәдени мұра объектілеріне келушілер санын арттыру міндеттері белгіленген [2]. Осылайша, музей педагогикасының мүмкіндіктерін ұлттық құндылықтарды қалыптастырумен және маманның деонтологиялық жауапкершілігімен сабақтастықта қарастыру қазіргі мәдени-білім беру кеңістігіндегі өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Цифрландыру және мәдени кеңістіктің трансформациясы жағдайында өскелең ұрпақтың ұлттық сана-сезімін, тарихи жадын, мәдени бірегейлігін және рухани-адамгершілік құндылықтарын қалыптастыру мәселесі ерекше маңызға ие. Байқағанымыздай, музей педагогикасында ұлттық мәдени мұраны сақтау ғана емес, оның мазмұнын жас ұрпаққа түсінікті әрі заманауи әдістер арқылы жеткізу білім беру және мәдени-ағартушылық қызметтің маңызды міндеттерінің бірі екендігінде. Бұл жайында, отандық зерттеушілеріміз В.К. Делибалтова мен Ж.Ш. Бактыбаев музей мен білім берудің өзара

сабақтастығын қарастыра келе, музей педагогикасы тұлғаның тарихи, психологиялық және педагогикалық құзыреттіліктерін қалыптастыруға ықпал ететіндігін жеткізеді[3]. Авторлар музейдің білім беру қызметінің тарихи қалыптасуын талдаумен қатар, қазіргі музей педагогикасында маманның кәсіби құзыреттілігін деонтологиялық жауапкершілікпен сабақтастықта қарастыру қажеттілігін көрсетіп берген.

Музей педагогикасы мен деонтологияның сабақтастығы білім беру мен тәрбие жүйесінде маңызды факторлардың бірі. Себебі, музейлік білім берудің тәрбиелік ықпалы маманның кәсіби әрекетінің этикалық сипатына байланысты. Осы тұрғыдан педагогикалық деонтология музей маманының кәсіби парызын, білім алушымен қарым-қатынастағы жауапкершілігін және педагогикалық ықпалдың салдарын ескеру қажеттігін айқындайтын маңызды құндылықтық бағдар болып табылады.

А.Ю. Суслов музей педагогикасын пәнаралық ғылыми бағыт ретінде қарастыра келіп, музейдің білім беру мен тәрбиелеудегі әлеуетіне баса назар аударады. Автор білім беру ұйымдарындағы музейлердің білім алушылардың тұлғалық дамуы мен патриоттық тәрбиесіне ықпалын негіздей отырып, музей педагогикасын инновациялық педагогикалық технология құралы ретінде бағалайды [4]. Музейдің тарихи-мәдени мұрасы білім алушының тарихи жадын, ұлттық мәдениетке құрметін және құндылықтық бағдарларын қалыптастыруға мүмкіндік беретіндігін де жеткізеді.

Т.Е. Васильева мен О.Г. Панченко музей педагогикасын білім алушылардың рухани-адамгершілік құндылықтық бағдарларын қалыптастырудың маңызды құралы ретінде қарастыра келіп, музей мәдениетіне тартудың тәрбиелік әлеуетіне назар аударып, музей мен келуші арасындағы дәстүрлі біржақты ықпалдың орнына диалогтік өзара әрекеттесудің маңыздылығын көрсетеді [5]. Музейлік білім берудегі диалог тарихи-мәдени мұра туралы ақпаратты жеткізумен шектелмей, білім алушының оны саналы түсінуіне, өзіндік пікір қалыптастыруына және ұлттық мәдени құндылықтарды тұлғалық деңгейде қабылдауына жағдай жасауы тиіс. Осы үдерісте білім алушының пікіріне құрметпен қарау, құндылықтарды мәжбүрлі түрде таңбау, тарихи ақпараттың ғылыми нақтылығын сақтау және психологиялық қолайлы қарым-қатынас орнату музей маманының деонтологиялық жауапкершілігінің маңызды көрсеткіштері болып табылады.

Музейлік жәдігерлер, тарихи құжаттар, археологиялық және этнографиялық мұралар, өнер туындылары мен ұлттық тұрмыс үлгілері өткен мен бүгіннің арасындағы сабақтастықты танытып, ұлттық тарих пен мәдениетті тұлғалық деңгейде қабылдауға ықпал етеді. Экскурсия, музейлік сабақ, интерактивті бағдарлама, квест, шығармашылық тапсырма, шеберлік сағаты және цифрлық экспозиция, үйірме сияқты жұмыс түрлері тарихи-мәдени ақпаратты білім алушының танымдық және эмоционалдық тәжірибесімен байланыстыруға мүмкіндік береді.

Отандық зерттеушілердің бірі Г. Атабаева музей педагогикасының мәдени-білім беру мүмкіндіктерін қарастыра отырып, үйірме жұмысын музей аудиториясымен жүйелі өзара әрекеттесуді қамтамасыз ететін маңызды

жұмыс формаларының бірі ретінде сипаттайды. Автор музейдегі білім беру үдерісінің еркін және бейресми сипатта ұйымдастырылып, қатысушылардың қызығушылықтарына бағдарланатынын атап көрсетеді[6].

А.Ә. Қабыл мен А.Т. Сарыпбекова экскурсиялық жұмысты музейлік-педагогикалық үдерістің негізгі формаларының бірі ретінде қарастыра отырып, оның білім беру және тәрбиелік мүмкіндіктеріне баса назар аударады. Авторлар экскурсияны білім алушының дүниетанымын қалыптастыруға, шығармашылық әлеуетін дамытуға және тұлғалық дамуына ықпал ететін педагогикалық жүйе ретінде сипаттайды [7]. Байқағанымыздай, музейлік экскурсияны ұлттық құндылықтарды қалыптастырудың тиімді әдістемелік тетіктерінің бірі ретінде қарастыра отырып, экскурсия барысында тарихи жәдігерді көрсету мен ақпарат беруді ұлттық мәдени мұраның құндылықтық мағынасын ашатын диалог, проблемалық сұрақ және рефлексиямен сабақтастырудың маңыздылығы зор.

Ұлттық қолөнер, дәстүрлі тұрмыс заттары, археологиялық жәдігерлер, тарихи құжаттар мен өнер туындылары арқылы білім алушыны халықтың тұрмыс-тіршілігімен, салт-дәстүрімен, дүниетанымымен және тарихи тәжірибесімен таныстыруда музейлік жұмыстың әдістемесі кәсіби құзыреттілікті талап етеді. Сол себепті, музейлік жұмыстың әдістемелік негіздерін ұйымдастыру барысында бірнеше кезеңдерді басты назарда ұстаған жөн: жәдігермен танысу; тарихи контексті түсіну; құндылықтық мағынасын анықтау; қазіргі өмірмен байланыстыру; рефлексия. Мәселен, ұлттық тұрмыстық бұйымды таныстырғанда оның атауы мен қолданылу мақсатын айтумен ғана шектелмей, «Бұл жәдігер халқымыздың қандай өмір салтын көрсетеді?», «Оны жасау барысында қандай шеберлік пен еңбек қажет болды?», «Осы дәстүрдің қазіргі қоғам үшін қандай маңызы бар?» деген сұрақтар қою білім алушыны құндылықтық пайымдауға бағыттайды. Осы арқылы тарихи ақпарат тұлғалық мәнге ие болып, келушінің ұлттық құндылықтарға деген құрметін арттыра аламыз.

Осыған байланысты әдіскердің деонтологиялық жауапкершілігі бірнеше бағытта көрініс табады: тарихи-мәдени материалды ғылыми тұрғыдан дұрыс іріктеу; ұлттық құндылықтарды тұлғаға бағдарланған әдістермен ұсыну; психологиялық қауіпсіздік талаптарын ескеру; музей педагогтеріне әдістемелік қолдау көрсету; инклюзивтілік пен қолжетімділікті қамтамасыз ету; заманауи цифрлық құралдарды педагогикалық мақсатқа сай пайдалану.

Әдістемелік сүйемелдеудің маңызды бағыты – музей мамандарына «нені танытамыз?» деген сұрақпен қатар «қалай танытамыз?», «қандай құндылықтық мағына қалыптастырамыз?» және «бұл педагогикалық ықпал білім алушыға қалай әсер етеді?» деген сұрақтарды жүйелі түрде қойғызу. Мұндай рефлексия әдістемелік қызмет пен деонтологиялық жауапкершіліктің өзара сабақтастығын қамтамасыз етеді.

Осылайша, музей педагогикасы жағдайында ұлттық құндылықтарды қалыптастыруды тек мәдени-ағартушылық міндет ретінде емес, ғылыми негізделген әдістемелік және деонтологиялық үдеріс ретінде қарастырған орынды. Ұлттық мәдени мұра білім алушы үшін тарихи ақпарат деңгейінде

калып қоймай, саналы түрде қабылданған тұлғалық құндылыққа айналған жағдайда музейлік білім берудің тәрбиелік әлеуеті толық жүзеге асатындығын ескере келе, төмендегідей практикалық ұсыныстар беруге болады:

- музейлік білім беру бағдарламаларын жас ерекшеліктеріне сәйкес әдістемелік тұрғыдан саралауға баса назар аудару;

- ұлттық құндылықтарды танытуда интерактивті және рефлексиялық әдістерді (проблемалық сұрақтар, музейлік квест, шығармашылық тапсырма, пікірталас, рефлексия) кеңінен қолдану;

- музей мамандарының деонтологиялық құзыреттілігін жетілдіру барысындаға әдістемелік семинарлар мен біліктілікті арттыру бағдарламаларында кәсіби әдеп, психологиялық қауіпсіздік, «зиян келтірмеу», инклюзивті қарым-қатынас және білім алушының пікіріне құрметпен қарау мәселелеріне баса назар аудару;

- әдіскер тарапынан музейлік бағдарламаларға жүйелі әдістемелік-деонтологиялық сараптама жүргізу арқылы, бағдарлама «мазмұны ғылыми негізделген бе?», «жас ерекшелігіне сәйкес пе?», «қандай ұлттық құндылықты қалыптастырады?», «психологиялық қауіпсіздік сақталған ба?», «білім алушыға рефлексия жасау мүмкіндігі берілген бе?» деген өлшемдер үнемі басты назарда болғаны дұрыс.

Демек, музейлік білім берудегі әдістемелік жұмыстың басты нәтижесі білім алушыға тарихи мәліметтердің белгілі бір көлемін жеткізумен ғана өлшенбеуі тиіс. Негізгі көрсеткіш – оның ұлттық мәдени мұраның мәнін түсінуі, оған саналы құндылықтық қатынас қалыптастыруы және тарихи-мәдени сабақтастықты тұлғалық деңгейде ұғынуы. Бұл үдерісте әдіскердің кәсіби-деонтологиялық жауапкершілігі музейлік білім берудің сапасы мен тәрбиелік тиімділігін қамтамасыз ететін маңызды шарттардың бірі болып табылады.

Қорыта айтқанда, ұлттық құндылықтарды қалыптастырудағы музей педагогикасы ұлттық мұра, ғылыми мазмұн, әдістемелік ықпал, деонтологиялық жауапкершілік, рефлексия, тұлғалық құндылық сияқты көрсеткіштердің өзара сабақтастығы арқылы жүзеге асатын кәсіби тәсілдердің бірі. Мұндай тәсілдер музейді тарихи ақпарат беретін мәдени мекеме деңгейінен ұлттық мұраны саналы түсінуге, тарихи сабақтастықты сезінуге және ұлттық құндылықтарды тұлғалық деңгейде қабылдауға мүмкіндік беретін заманауи білім беру кеңістігі ретінде дамытуға зор ықпалын тигізетіндігіне сенімдіміз.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. «Мәдениет туралы» 2006 жылғы 15 желтоқсандағы № 207-III Қазақстан Республикасының Заңы (2026.12.07. берілген өзгерістер мен толықтырулармен)

https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z060000207_/z060207_.htm (қаралған күні: 23.08.2026).

2. Қазақстан Республикасы мәдени саясатының 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 250 қаулысы <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000250> (қаралған күні: 23.08.2026).

3. Делибалтова В. К., Бактыбаев Ж. Ш. Музеи в современном образовании: история

проблемы //Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». №. – 2014. – Т. 1. – С. 41.

4. Суслов А. Ю. Музейная педагогика как основа деятельности музеев образовательных учреждений (на примере г. Казани) //Образовательные ресурсы и технологии. – 2021. – №. 2 (35). – С. 32-37.

5.Васильева Т. Е., Панченко О. Г. Музейная педагогика как средство формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций //Воспитание школьников. – 2011. – №. 4. – С. 37-41.4.

6. Атабаева Г. Үйірме музейдің мәдени білім беру қызметінің түрі ретінде// Мәдени мұра. 2025. № 3(110). С. 57-70.

7. Сарыпбекова А. Т. и др. Экскурсиялық жұмыстың педагогикалық ерекшеліктері //«Qazaqtaný». – 2025. – №. 26. – С. 35-42.

ӘОЖ 373.5:51:004.8

9-СЫНЫПТА ЫҚТИМАЛДЫҚ ТЕОРИЯСЫН ОҚЫТУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚОЛДАНЫЛАТЫН ГИБРИДТІ ОҚЫТУ МОДЕЛІНІҢ НӘТИЖЕСІ

Аманбеков С.М.

педагогика ғылымдарының магистрі,
«Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымының «Қарағанды
қаласындағы жаратылыстану-математика бағытындағы Назарбаев Зияткерлік мектебі»
филиалының математика пәні мұғалімі

Аңдатпа: Мақалада 9-сыныпта ықтималдық теориясын оқыту барысында жасанды интеллект қолданылатын гибриді оқыту моделінің нәтижелері ұсынылған. Зерттеу барысында дәстүрлі оқыту мен жасанды интеллект құралдарын интеграциялаудың оқушылардың үлгеріміне, мотивациясына және танымдық белсенділігіне тигізетін әсері бағаланды. Пилоттық экспериментке екі параллель сынып қатысты: бірі дәстүрлі форматта, екіншісі гибриді форматта оқытылды. Нәтижелер ұсынылған модельдің білім сапасын арттырудағы әлеуетін растайды, сондай-ақ оқушылардың сабаққа деген қызығушылығы мен өздігінен білім алу белсенділігінің айтарлықтай артқанын көрсетеді.

Түйінді сөздер: гибриді оқыту, жасанды интеллект, ықтималдық теориясы, математиканы оқыту, пилоттық эксперимент.

Аннотация: В статье представлены результаты применения гибридной модели обучения с использованием искусственного интеллекта при изучении теории вероятностей в 9-м классе. В исследовании оценивалось влияние интеграции традиционного обучения и инструментов искусственного интеллекта на успеваемость, мотивацию и познавательную активность учащихся. В пилотном эксперименте приняли участие два параллельных класса: один обучался в традиционном формате, другой — в гибридном. Результаты подтверждают потенциал предложенной модели для повышения качества образования, а также показывают значительное повышение интереса учащихся к занятиям и их самостоятельной познавательной активности.

Ключевые слова: гибридное обучение, искусственный интеллект, теория вероятностей, обучение математике, пилотный эксперимент.

Abstract: The article presents the results of applying a hybrid learning model using artificial intelligence in teaching probability theory in the 9th grade. The study assessed the impact of integrating traditional teaching and artificial intelligence tools on students' academic performance, motivation, and cognitive activity. Two parallel classes participated in the pilot experiment: one taught in a traditional format and the other in a hybrid format. The results confirm the potential of

the proposed model for improving the quality of education, and also demonstrate a significant increase in students' interest in lessons and their independent cognitive activity.

Key words: hybrid learning, artificial intelligence, probability theory, mathematics teaching, pilot experiment.

Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект (ЖИ) құралдарын пайдалану өзекті мәселеге айналып отыр. Жасанды интеллект оқыту процесін жекелендіруге, білім алушылардың өздік жұмысын күшейтуге және оқу мотивациясын арттыруға мүмкіндік береді [1]. Алайда ЖИ-ды оқу үдерісіне интеграциялау әдістері, оның тиімділігі және оқушылардың білім сапасына әсері әлі де жеткілікті зерттелмеген [2].

Математиканы оқытуда, әсіресе абстрактылы ұғымдарды (мысалы, ықтималдық теориясын) меңгертуде ЖИ құралдары ерекше көмекші бола алады. Дегенмен гибридті модель («мұғалім және ЖИ») шеңберінде оқытудың нәтижелілігі, оқушылардың танымдық белсенділігіне және өздігінен ойлау қабілетіне әсері туралы сұрақтар ашық күйінде қалып отыр [3; 4].

Осы зерттеудің мақсаты – 9-сыныпта ықтималдық теориясы бөлімін оқытуда гибридті «мұғалім және ЖИ» моделінің нәтижелілігін бағалау, оқушылардың бөлімді меңгерудегі жеке маршрутпен оқу мүмкіндіктерін айқындау, сондай-ақ сабаққа деген қызығушылық пен мотивацияға әсерін зерттеу.

Зерттеу міндеттері:

1. Дәстүрлі және гибридті форматтардағы оқу нәтижелерін салыстыру;
2. ЖИ құралдарын пайдаланудың оқушылардың білім сапасына әсерін анықтау;
3. Оқушылардың сабаққа деген қызығушылығы мен танымдық белсенділігінің өзгеруін бақылау;
4. Гибридті модельдің артықшылықтары мен кемшіліктерін айқындау.

Зерттеу топтары ретінде екі 9-сынып қатысты: бірінші топ дәстүрлі ал екінші топ гибридті форматта оқытылды. Зерттеу 3 апта бойы жүргізіліп, әр сынып бойынша толық 18 сабақты қамтыды. Оқушылар бөлім бойынша келесі тақырыптарды қарастырды: кездейсоқ оқиғалар, ықтималдықтың классикалық анықтамасы, оқиға нәтижесінің абсолютті және салыстырмалы жиіліктері, ықтималдықтың статистикалық анықтамасы және геометриялық ықтималдық.

Гибридті модель шеңберінде сабақтың әртүрлі кезеңдерінде жасанды интеллект құралдары сабақ уақытының 30–40%-ың алды. Мұғалім әр сабақ барысында оқу мақсаттары мен күтілетін нәтижелерді анықтап, тиімді промпттар жазу әдістерін түсіндіріп, жұмыс барысында бақылап, сұрақтарына жауап беріп отырды. Оқушылар ЖИ құралдарын теорияны меңгеруде, мысалдарды талдауда және тапсырмаларды орындауда қолданды.

Зерттеудің тиімділігін бағалау үшін кіріс және шығыс тестілеу, БЖБ (бөлім бойынша жиынтық бағалау) және ТЖБ (тоқсандық жиынтық бағалау) нәтижелері, сондай-ақ сауалнама деректері пайдаланылды.

Зерттеу нәтижелері бойынша екі топта да оқу үлгерімі оң динамиканы көрсетті (Кесте 1). Кіріс тестілеуде дәстүрлі топтың орташа балы 14,1/24,

гибридті топтың орташа балы 13,5/24 құрады, яғни бастапқы деңгейлер шамамен тең болды. Шығыс тестілеу нәтижелері бойынша дәстүрлі топ 23/24, гибридті топ 22/24 нәтижесін көрсетті.

Кесте 1 – Оқу нәтижелерінің салыстырмалы кестесі

Бағалау түрі	Дәстүрлі топ	Гибридті топ
Кіріс тест (макс. 24)	14,1	13,5
БЖБ (макс. 12)	10	9
ТЖБ (макс. 12)	9	9
Шығыс тест (макс. 24)	23	22

Гибридті топтың нәтижелері дәстүрлі топтан сәл төмендеу болғанымен, сауалнама деректері бойынша гибридті топ оқушыларының сабаққа деген қызығушылығы мен өздігінен білім алу белсенділігі айтарлықтай жоғары болды (Кесте 2). Атап айтқанда, гибридті топтағы оқушылардың 78,6%-ы тақырыпты қызықты деп санаса, дәстүрлі топта бұл көрсеткіш 66,7%-ды құрады. Гибридті топта оқушылардың 71,4%-ы технологиялар мен ЖИ сабақты қызықтырақ еткенін, ал 57,1%-ы қосымша материалдарды өздігінен іздегенін атап өтті (дәстүрлі топта бұл көрсеткіш тек 6,7%-ды құрады). Сонымен қатар, гибридті топтың 78,6%-ы болашақта басқа тақырыптарды да осылай оқығысы келетінін білдірді.

Кесте 2 – Сауалнама нәтижелері (мотивациялық сұрақтар бойынша «5-нұсқа» дегендер үлесі)

Сұрақ	Дәстүрлі топ	Гибридті топ
Тақырып қызықты болды	66,7%	78,6%
Сабақ үстінде уақыт тез өтті	53,3%	71,4%
Қосымша материал іздедім	6,7%	57,1%
Болашақта математиканы тереңірек оқығым келеді	26,7%	57,1%
Тақырыпты толық түсіндім	80%	71,4%

Гибридті топ оқушыларының платформаларды бағалау нәтижелері (Кесте 3) төменде көрсетілген. Ең танымал платформалар – Beuim.ai және Gemini болды. Оқушылар Beuim.ai-дың тапсырмаларды түсінікті етіп ұсынатынын, Gemini-дың қолдануға ыңғайлы әрі функционалды екенін атап өтті.

Кесте 3 – Гибридті топтағы платформаларды бағалау

Платформа	Ең пайдалы дегендер саны	Ең қызықты дегендер саны
Beuim.ai	4	3
Bilimland	2	2
ChatGPT	3	3

Gemini	3	3
DeepSeek	0	1

Алынған нәтижелер гибридті модельдің оқу процесіне елеулі әсер еткенін көрсетеді. Шығыс тестілеудегі жоғары көрсеткіштер екі топта да бөлімді меңгеру деңгейінің жоғары екенін дәлелдейді. Гибридті топтың нәтижелері дәстүрлі топтан сәл төмендеу болғанымен, сауалнама деректері бойынша оқушылардың сабаққа деген қызығушылығы мен белсенділігі артқан. Бұл ЖИ құралдарын пайдалану оқушылардың өздігінен білім алу дағдыларын дамытуға ықпал ететінін көрсетеді [2].

Платформаларды салыстыру нәтижелері бойынша оқушылар Beuim.ai-ды тапсырмаларды түсінікті етіп ұсынғаны үшін, Gemini-ды қолдану ыңғайлылығы үшін жоғары бағалады. ChatGPT сұрақтарға жылдам әрі толық жауап беруімен ерекшеленді. Сонымен қатар, кейбір оқушылар Bilimland платформасында аутентификация мәселесіне, Beuim.ai-да техникалық ақауларға тап болғанын, ChatGPT-нің тегін нұсқасында шектеулер бар екенін айтты. DeepSeek платформасын аз ғана оқушы пайдаланған және оны қолдану ыңғайсыз деп бағалағандар болды.

Дегенмен ЖИ құралдарын пайдалану кейбір жағымсыз факторларды да анықтады. Оқушылардың ЖИ-ға шамадан тыс сенуі, өздігінен ойлау қабілетінің төмендеуі, сондай-ақ дұрыс промпт жаза алмау сияқты мәселелер гибридті модельді енгізуде мұғалімнің бақылаушы рөлі мен оқушылардың ЖИ-мен жұмыс істеу дағдыларын дамыту қажеттігін көрсетеді [1]. Ашық сауалнама сұрақтарына берілген жауаптарда оқушылар «кейде ИИ қате ақпарат береді», «кейбір есептерде қателер жасайды» деп атап өткен. Бұл жасанды интеллект құралдарынан алынған ақпаратты сыни тұрғыдан бағалау дағдыларын дамыту қажеттілігін туындатады.

Зерттеу барысында 9-сыныпта ықтималдық теориясын оқытуда гибридті «мұғалім және ЖИ» моделінің нәтижелілігі бағаланды. Алынған нәтижелер келесідей тұжырымдар жасауға мүмкіндік берді:

1. Екі топта да оқу үлгерімі оң динамиканы көрсетті. Шығыс тестілеуде дәстүрлі топ 23/24, гибридті топ 22/24 нәтижесіне қол жеткізді. Бұл екі әдіс бойынша да оқушылардың бөлімді меңгеру деңгейі жоғары екенін көрсетеді. Алайда гибридті топтың нәтижелері дәстүрлі топтан сәл төмендеу болды, бұл ЖИ құралдарын меңгеруге уақыт кеткенімен, сонымен қатар кейбір оқушылардың ЖИ-ны дайын жауап алу құралы ретінде пайдалануымен түсіндіріледі.

2. Сауалнама нәтижелері гибридті топта оқушылардың сабаққа деген қызығушылығы мен танымдық белсенділігі айтарлықтай жоғары екенін көрсетті. Гибридті топтың 71,4%-ы технологиялар мен ЖИ сабақты қызықтырақ еткенін атап өтсе, 57,1%-ы қосымша материалдарды өздігінен іздеген (дәстүрлі топта бұл көрсеткіш тек 6,7%-ды құрады). Бұл гибридті модель оқушылардың өздігінен білім алу дағдыларын дамытуға ықпал

ететінін дәлелдейді. Гибридті топтың 78,6%-ы болашақта басқа тақырыптарды да осылай оқығысы келетінін білдірді, бұл модельдің ұзақ мерзімді мотивациялық әлеуетін көрсетеді.

3. Сауалнама нәтижелері бойынша оқушылар арасында ең танымал платформалар – Beuim.ai және ChatGPT болды. Оқушылар Beuim.ai-дың тапсырмаларды түсінікті етіп ұсынатынын, ал ChatGPT-нің сұрақтарға жылдам әрі толық жауап беретінін атап өтті. Gemini платформасын қолдану оңай әрі функционалды деп бағалаған оқушылар да болды. Сонымен қатар, кейбір оқушылар Bilimland платформасында аутентификация мәселесіне, Beuim.ai-да техникалық ақауларға тап болғанын, ChatGPT-нің тегін нұсқасында шектеулер бар екенін айтты. DeepSeek платформасын аз ғана оқушы пайдаланған және оны қолдану ыңғайсыз деп бағалағандар болды.

4. Гибридті модельді енгізуде бірқатар қиындықтар анықталды. Біріншіден, кейбір оқушылар ЖИ-ға сұрақты дұрыс қоя алмау (промпт жазу дағдысының жеткіліксіздігі) мәселесіне тап болды. Екіншіден, ЖИ-дан алынған жауаптардың кейде қате болуы және оқушылардың оны тексермей қабылдауы байқалды. Үшіншіден, кейбір оқушылар ЖИ-ны тек дайын жауап алу үшін пайдаланып, өздігінен ойлау қабілетінің төмендеуі байқалды [1]. Бұл мәселелер гибридті модельде мұғалімнің бақылаушы және бағыттаушы рөлінің маңыздылығын, сондай-ақ оқушылардың ақпараттық сауаттылығы мен сыни ойлау дағдыларын дамыту қажеттігін көрсетеді [2].

5. Зерттеу нәтижелері бойынша мынадай ұсыныстар беріледі:

- ЖИ құралдарын пайдалану алдында оқушыларға промпт жазудың тиімді әдістерін үйрету;

- ЖИ-дан алынған жауаптарды сыни тұрғыдан бағалау дағдыларын дамыту;

- техникалық ақауларды болдырмау үшін платформаларды алдын ала тексеру;

- ЖИ-ны тек дайын жауап алу емес, талдау және салыстыру құралы ретінде пайдалануға баулу [4].

Қорыта келгенде, гибридті моделі оқушылардың сабаққа деген қызығушылығы мен өздігінен білім алу белсенділігін арттыруда тиімді болғанымен, оқу нәтижелері дәстүрлі оқытудан төмен болмады. Модельді одан әрі жетілдіру және кеңінен қолданысқа енгізу үшін мұғалімнің бағыттаушы рөлі мен оқушылардың сыни ойлау дағдыларын дамытуға ерекше назар аудару қажет [4].

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Лукин, А.А. (2020). *Искусственный интеллект в образовании: возможности и риски*. Москва: НИУ ВШЭ.
2. Исабаева, Д.Н. (2022). Жасанды интеллект пен білім берудегі цифрлық трансформация. *«Педагогика және психология» журналы*, №4, 45-52 б.
3. Абдрахманова, А.Е. (2023). Білім берудегі гибридті оқыту модельдерінің тиімділігі. *«Ғылым және білім»*, №2, 78-85 б.

4. Макаренко, А.С. (2022). Гибридное обучение: опыт интеграции традиционных и цифровых методов. *Современные проблемы науки и образования*, №6, 15-23 с.

УДК 37.08:17

ОСНОВЫ ДЕОНТОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Ахметова К.К.

к.п.н, Почетный работник системы образования
Республики Казахстан г. Алматы

Аннотация: В статье рассмотрены основы педагогической деонтологии в условиях развития системы образования Республики Казахстана в международном пространстве и требования к повышению квалификации педагогических кадров в меняющемся мире. Представлено видение современного образования и необходимость совершенствования содержания процесса повышения квалификации педагогических работников.

Ключевые слова: повышение квалификации, деонтологическая готовность, деонтологическая компетентность, глобализация, информатизация, технолизация, непрерывное образование, статус педагога.

Аңдатпа: Мақалада Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін халықаралық деңгейде дамыту аясында педагогикалық деонтологияның негіздері, сондай-ақ өзгермелі әлем жағдайында педагог кадрлардың кәсіби дамуына қойылатын талаптар қарастырылады. Онда заманауи білім беруге деген көзқарас ұсынылып, педагогтерге арналған кәсіби даму бағдарламаларының мазмұнын жетілдіру қажеттілігі атап көрсетіледі.

Түйінді сөздер: кәсіби даму, деонтологиялық дайындық, деонтологиялық құзыреттілік, жаһандану, ақпараттандыру, технологияландыру, өмір бойы білім алу, педагог мәртебесі.

Abstract: The article examines the foundations of pedagogical deontology within the context of the development of the Republic of Kazakhstan's education system in the international arena, as well as the requirements for the professional development of teaching staff in a changing world. It presents a vision of modern education and highlights the need to improve the content of professional development programs for educators.

Key words: professional development, deontological readiness, deontological competence, globalization, informatization, technologization, lifelong learning, status of the educator.

Методологическая основа Концепции развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования Республики Казахстан отражает философию современного отечественного и мирового образования, предполагающую создание условий для индивидуальной творческой самореализации педагогов, выявляя и развивая их личностный образовательный потенциал [1, с. 23]. Совершенствование профессионального мастерства, как и в системе базового образования, возможно лишь при условии непрерывного общего образования и развития личности, а не только удовлетворения узкопрофессиональных потребностей.

В современном мире под влиянием глобализации и информации приоритетом представляется социальное взаимодействие людей на всех уровнях, их функциональная грамотность. В этом смысле, логично

стремление Республики Казахстан решениям вопроса на международном уровне и гармонизации стандартов образования с европейскими для вхождения в Болонский процесс и сопоставимости степеней образования. Новая образовательная парадигма системы образования основана на том, что в современных условиях знания и умения как элементы образовательного результата необходимы, но недостаточны. Для педагога чрезвычайно важны не столько знания и навыки, сколько способность обобщенного их применения для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в реальной деятельности.

В трудах Кертасовой Г.М. процесс повышения квалификации педагогов базируется на концепции формирования деонтологической готовности и компетентности педагога через призму его профессионального долга и этических обязательств [2]. Деонтологическая готовность— это внутреннее, позитивное профессиональное состояние сознания учителя в действии, определяющее его знания, навыки и умения выполнять профессиональную деятельность в строгом соответствии с требованиями педагогической деонтологии (науки о долге и поведении). Деонтологическая компетентность выступает как интегративное, сложное свойство личности. Она отражает меру реального освоения и эффективного применения деонтологического опыта.

Сегодня предложенные базовые знания для развития личностных качеств школьника создают условия для осознанного выбора жизненного пути молодым человеком, вооружают его деятельностным инструментом для адаптации в большинстве жизненных ситуаций. Скорость информационных и коммуникационных потоков в современном мире породила ситуацию, при которой, набор знаний и навыков, полученный для осуществления какой-либо профессиональной деятельности становится недостаточным, если человек не умеет оперативно обновлять их. Кроме этого, общество создало такие ресурсы хранения информации, что основой знания становится не их набор, а способность быстро находить их извлекать. Процессы, происходящие во всех сферах казахстанского общества, связанные с глобализацией, информатизацией и технологизацией социальных процессов обусловили наибольшую востребованность людей, обладающих, по мнению М.М.Бахтина, «поступательным мышлением» [3, с.101], способным мобильно решать возникающие проблемы, принимать ответственность на себя, быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям. Интенсификация учебного процесса на современном этапе представляет активизацию познавательной деятельности обучающихся, ускоренного воспроизводства у них культуры учения, поведения и деятельности, а не за счет увеличения объема информации в единицу времени [4, с.120].

Процесс повышения квалификации в образовательном пространстве Республики Казахстан носит системный, научно-методический характер, мобильно реагирующий на постоянно меняющиеся условия, а также требования, обусловленные нормативными и правовыми актами в образовании, что реализуется через:

- оперативное повышение квалификации педагогов организаций

образования;

- постоянную диагностику профессиональных потребностей педагогов и как результат - обновление содержания курсов повышения квалификации;
- моделирование системы повышения квалификации;
- технологизацию учебно-методического процесса повышения квалификации.

По мнению Кертасовой Г.М., процесс повышения квалификации педагогов должен быть направлен не только на освоение новых предметных знаний и цифровых инструментов, но и на развитие внутреннего осознания профессионального долга и этических норм поведения во взаимоотношениях с учащимися [2]. Результатами успешного процесса повышения квалификации является потребность личности в непрерывном образовании, рефлексия на новые проблемы в образовании, сохранение собственной индивидуальности при условии чужого опыта. Это особое состояние профессионального сознания, внутренняя самоорганизация и мотивация учителя действовать строго в соответствии с профессиональным долгом, гуманными принципами, уважением, эмпатией и справедливостью по отношению к ученикам.

Организация повышения квалификации педагогов в условиях нового содержания образования при институтах повышения квалификации может быть интегрирован как особая программа, которая может быть реализована с учетом:

- единства социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности педагога;
- важнейших тенденций развития и функционирования социума;
- психолого-педагогической модернизацией профессиональной подготовки;
- вариативностью, динамичностью изменений в содержании, формах и методах обучения в соответствии с требованиями настоящего и прогнозами на будущее;
- гуманизацией и демократизацией процесса обучения, предполагающей развитие активности, инициативы и творчества участников процесса [5, с.123].

Для учителя повышение квалификации – это перестраивание уже сложившейся профессиональной деятельности, объединение собственного опыта с опытом других конкретных людей либо обобщенным общественным опытом. Э.М. Никитин отмечает, что механизмы повышения квалификации состоят в перестраивании уже сложившейся профессиональной деятельности и означают включение нового действия в состав сформированной деятельности; замена одного действия другим; изменение мотивационных установок и придание им нового смысла; изменение самооценки [6]. В связи с этим, современная социально-образовательная ситуация предъявляет новые требования к педагогическим кадрам. И формирование деонтологической культуры педагога на основе деонтологической готовности и компетентности является значимым аспектом в повышения квалификации педагогических кадров

Таким образом, в настоящее время внедрение новых научно-педагогических подходов для совершенствования педагогического мастерства, обновления и углубления знаний и привитие навыков работы в соответствии требованиям современной системы образования в содержание процесса повышения квалификации педагогических работников является приоритетным направлением для улучшения качества образования и повышения статуса педагога в обществе.

Использованная литература

1. Концепция развития системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Казахстан // Менеджмент в образовании.- 2006. - № 2.- С.17-28.
2. Кертаева К.М. Основы педагогической деонтологии. – Алматы, 2002. – 238 с.
3. Бахтин М.М. Образование в современном мире // Диалектика в науках о природе и человеке: Человек, общество и природа в век НТР. – М., 1983. – 124с.
4. Галиев Т.Т. Интенсификация учебного процесса: системный подход. –Астана: ЕАГИ, 2005. – 261с.
5. Рожанский М.Я. Студия развития гуманитарного опыта // Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: материалы П Международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики. - СПб., 2002. – С.122-126.
6. Никитин Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования. – М.: Педагогика, 1999. – 201с.

УДК 373.3:004.9

ЛУЧШИЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ахундова А.А.

доктор философии по биологии,
доцент Бакинского славянского университета
(Баку, Азербайджан)

Аннотация: В статье проводится сравнительный анализ лучших международных практик подготовки учителей начальных классов в условиях цифровой трансформации образования. Рассматриваются опыт Финляндии, Сингапура, Эстонии, Нидерландов и Южной Кореи как признанных лидеров в области цифровизации педагогического образования. Особое внимание уделяется моделям интеграции цифровых технологий в содержание и методику подготовки учителей начальной школы, механизмам формирования цифровой компетентности будущих педагогов, а также роли наставничества и практики в процессе профессионального становления.

Ключевые слова: цифровизация образования, международные практики, цифровая компетентность педагога, педагогическое образование

Abstract: The article provides a comparative analysis of best international practices in the preparation of primary school teachers in the context of the digital transformation of education. It examines the experiences of Finland, Singapore, Estonia, the Netherlands, and South Korea as recognized leaders in the digitalization of teacher education. Particular attention is paid to models

of integrating digital technologies into the content and methodology of primary school teacher training, mechanisms for developing the digital competence of future teachers, as well as the role of mentoring and practical experience in the process of professional development.

Keywords: digitalization of education, international practices, teacher digital competence, teacher education.

Аңдатпа: Мақалада білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында бастауыш сынып мұғалімдерін даярлаудың озық халықаралық тәжірибелеріне салыстырмалы талдау жасалады. Білім беруді цифрландыру саласында көшбасшы ретінде танылған Финляндия, Сингапур, Эстония, Нидерланд және Оңтүстік Корея елдерінің тәжірибесі қарастырылады. Бастауыш сынып мұғалімдерін даярлау мазмұны мен әдістемесіне цифрлық технологияларды интеграциялау модельдеріне, болашақ педагогтердің цифрлық құзыреттілігін қалыптастыру тетіктеріне, сондай-ақ кәсіби қалыптасу үдерісіндегі тәлімгерлік пен практикалық тәжірибенің рөліне ерекше назар аударылады.

Түйін сөздер: білім беруді цифрландыру, халықаралық тәжірибе, педагогтің цифрлық құзыреттілігі, педагогикалық білім беру.

Цифровизация образования является одним из наиболее устойчивых глобальных трендов начала XXI века, радикально трансформирующим как содержание, так и формы организации педагогической деятельности. В этих условиях система подготовки учителей начальных классов оказывается перед особым вызовом: именно педагог начальной школы закладывает фундамент цифровой грамотности учащихся, формирует их первичный опыт взаимодействия с образовательными технологиями и прививает навыки безопасного и осознанного поведения в цифровой среде. От того, насколько качественно и системно подготовлен к этой роли сам учитель, в значительной мере зависит успешность цифровой трансформации школьного образования в целом [1].

Анализ мирового опыта свидетельствует о том, что ни одна национальная система образования не выработала универсальной и исчерпывающей модели подготовки учителей к работе в условиях цифровизации. Вместе с тем целый ряд стран демонстрирует подходы, получившие широкое международное признание и заслуживающие детального рассмотрения. К числу таких стран относятся Финляндия, Сингапур, Эстония, Нидерланды и Южная Корея — государства, чьи системы педагогического образования неизменно фигурируют среди лидеров международных сравнительных исследований [2].

Финская модель подготовки учителей начальных классов традиционно строится на принципе глубокой научно-исследовательской ориентации педагогического образования. Будущие учителя начальной школы проходят пятилетнюю магистерскую подготовку в университетах, где цифровые технологии интегрированы не как самостоятельный учебный модуль, а как сквозной инструментарий, пронизывающий все дисциплины. Ключевой особенностью финского подхода является акцент на критическом осмыслении возможностей и ограничений цифровых инструментов, а не на механическом освоении конкретных программных продуктов. Студенты учатся проектировать педагогические ситуации, в которых технологии служат средством развития критического мышления, творческих способностей и учебной самостоятельности младших школьников [3].

Немаловажную роль в финской системе играет тесная интеграция университетской подготовки и практики в так называемых учебных школах (harjoittelukoulu) — специальных учреждениях при педагогических факультетах, где студенты работают под руководством опытных наставников-исследователей. Цифровая среда учебных школ полностью отражает реальные условия финской школы, позволяя студентам приобретать подлинный опыт применения технологий в обучении [3].

Сингапур представляет принципиально иную, но не менее эффективную модель. Подготовка всех учителей страны сосредоточена в Национальном институте образования (NIE), что обеспечивает высокую стандартизацию образовательного процесса. Программы NIE строятся на концептуальной рамке TRACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), предполагающей понимание того, как технологии взаимодействуют с предметным содержанием и педагогическими стратегиями. Отличительной чертой сингапурского подхода является система непрерывного профессионального развития (ePD), обязывающая педагогов ежегодно проходить не менее ста часов обучения, значительная часть которого посвящена интеграции технологий в практику преподавания [4].

Опыт Эстонии особенно показателен в контексте цифровизации педагогического образования, поскольку эта небольшая страна сумела в короткие сроки выстроить одну из наиболее технологически продвинутых образовательных систем в мире. Эстонская программа «ProgeTiiger» целенаправленно готовит учителей начальных классов к обучению детей основам программирования и вычислительного мышления, начиная с первого класса. Для этого разработаны специальные учебные материалы, онлайн-платформы и программы повышения квалификации, доступные всем действующим педагогам. Принципиально важно, что эстонский подход не предполагает наличия у учителей начальных классов глубоких технических знаний — акцент делается на педагогических стратегиях формирования вычислительного мышления средствами, доступными любому классному руководителю [5].

Нидерланды представляют интересный пример децентрализованной модели цифровизации педагогического образования. Нидерландские университеты прикладных наук (hogescholen), осуществляющие подготовку учителей начальных классов, располагают значительной академической автономией в разработке учебных программ, что породило разнообразие подходов к интеграции цифровых технологий. При этом общим для большинства нидерландских программ является использование концепции «дизайн-мышления» в педагогической подготовке: студентов обучают проектировать инновационные учебные среды, включающие цифровые инструменты, исходя из образовательных потребностей конкретных учащихся. Сильной стороной нидерландской системы является также развитая культура межшкольного сотрудничества и обмена цифровыми образовательными ресурсами [6].

Южная Корея демонстрирует, пожалуй, наиболее масштабный и

системный государственный подход к цифровизации подготовки учителей. В рамках национальной программы SMART Education правительство инвестировало значительные средства в разработку электронных учебников, интерактивных образовательных платформ и системы подготовки педагогов к работе с ними. Учителя начальных классов проходят обязательную государственную сертификацию в области цифровых компетенций, а система педагогического образования тесно интегрирована с национальной цифровой образовательной инфраструктурой. Корейский опыт особенно ценен в части создания государственных цифровых депозитариев образовательных ресурсов, обеспечивающих равный доступ всех учителей страны к качественным методическим материалам [4].

Сравнительный анализ рассмотренных практик позволяет выделить ряд принципов, обеспечивающих их эффективность. Во-первых, успешные модели рассматривают цифровые технологии не как самоцель, а как средство реализации педагогических задач, органично встраивая их в общую концепцию профессиональной компетентности учителя. Во-вторых, все лидирующие системы обеспечивают тесную связь теоретической подготовки и практики, создавая условия для приобретения студентами подлинного опыта применения технологий в реальных образовательных контекстах. В-третьих, эффективные системы предусматривают непрерывность профессионального развития педагогов в области цифровых компетенций, не ограничиваясь базовой подготовкой [7].

В-четвёртых, успешные практики неизменно уделяют особое внимание критическому и рефлексивному измерению цифровой компетентности учителя: педагог должен не просто уметь использовать технологии, но осмысленно оценивать их педагогическую целесообразность, потенциальные риски и этические последствия. Наконец, в-пятых, все рассматриваемые системы строятся на принципе уважения к профессиональной автономии учителя и доверия к его педагогическому суждению, что создаёт благоприятные условия для творческой адаптации цифровых инструментов к нуждам конкретного класса и конкретного ребёнка [1].

Таким образом, международный опыт убедительно свидетельствует о том, что эффективная подготовка учителей начальных классов к работе в условиях цифровизации требует системного, многоуровневого подхода, охватывающего как содержание педагогического образования, так и его организационные формы, методологию и инфраструктуру. Адаптация лучших международных практик с учётом национального контекста и образовательных традиций представляется одним из ключевых ресурсов повышения качества подготовки учителей начальных классов в эпоху цифровой трансформации.

Список использованных источников

1. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge // Teachers College Record. — 2006. — Vol. 108, No. 6. — P. 1017–1054.

2. Schwille J., Dembélé M. Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice. — Paris: UNESCO / International Institute for Educational Planning, 2007. — 196 p.
3. Niemi H., Multisilta J. (eds.) Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. — Rotterdam: Sense Publishers, 2014. — 287 p.
4. Tan C. Learning from Singapore: The Power of Paradoxes. — London: Routledge, 2017. — 142 p.
5. Voogt J., Knezek G., Christensen R., Lai K.-W. (eds.) Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. — Cham: Springer, 2018. — 1191 p.
6. Snoek M., Žogla I. Teacher Education in Europe: Main Challenges and Directions of Development // European Journal of Teacher Education. — 2009. — Vol. 32, No. 3. — P. 235–248.
7. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. — Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. — 95 p.

ӘОЖ 376.42:615.851:17

АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ӘЛЕУМЕТТІК-КОММУНИКАТИВТІК МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ДАМУДА АВА-ТЕРАПИЯНЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Әбдірахманова Н.М.

педагогика ғылымдарының магистрі
Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті
Алматы қаласы, Қазақстан.

Аңдатпа: Мақалада аутизм спектрі бұзылысы (АСБ) бар балалардың әлеуметтік-коммуникативтік мінез-құлқын дамытуда қолданбалы мінез-құлық талдауына негізделген АВА-терапияны қолданудың деонтологиялық аспектілері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты АВА-терапия барысында баланың қадір-қасиетін, таңдау құқығын, жеке ерекшеліктерін және психологиялық қауіпсіздігін сақтаудың негізгі кәсіби-этикалық шарттарын айқындау. Әлеуметтік коммуникацияны қалыптастыруда терапиялық мақсаттардың функционалдық маңыздылығы, ақпараттандырылған келісім, баланың ассенті, зиян келтірмеу және ата-анамен серіктестік қағидаттары талданады. АВА-терапияның этикалық тұрғыдан тиімділігі баланың мінез-құлқын сыртқы стандарттарға сәйкестендірумен емес, оның коммуникациялық мүмкіндіктері мен өмір сапасын арттырумен байланысты болуы қажет.

Түйін сөздер: аутизм спектрі бұзылысы, АВА-терапия, әлеуметтік коммуникация, деонтология, ассент.

Аннотация: В статье рассматриваются деонтологические аспекты применения прикладного анализа поведения (АВА-терапии) в развитии социально-коммуникативного поведения детей с расстройствами аутистического спектра. Цель исследования заключается в определении основных профессионально-этических условий сохранения достоинства ребенка, его права на выбор, индивидуальных особенностей и психологической безопасности в процессе АВА-терапии. Анализируются функциональная значимость терапевтических целей, информированное согласие, ассент ребенка, принцип непричинения вреда и партнерское взаимодействие с родителями. Делается вывод о том, что этически обоснованная АВА-терапия должна быть направлена не на механическое соответствие ребенка внешним нормативам, а на расширение его коммуникативных возможностей и повышение качества жизни.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, АВА-терапия, социальная коммуникация, деонтология, ассент.

Abstract: The article examines the deontological aspects of using applied behavior analysis (ABA) therapy to develop social and communicative behavior in children with autism spectrum disorder. The aim is to identify the main professional and ethical conditions for respecting the child's dignity, right to choice, individual characteristics and psychological safety during ABA-based intervention. The article considers the functional relevance of therapeutic goals, informed consent, child assent, non-maleficence and partnership with parents. It is argued that ethically responsible ABA should focus not on making a child conform to external behavioral norms, but on expanding functional communication and improving quality of life.

Keywords: autism spectrum disorder, ABA therapy, social communication, deontology, assent.

Аутизм спектрі бұзылысы - адамның әлеуметтік коммуникациясы мен өзара әрекеттесу ерекшеліктерімен, сондай-ақ қайталанатын немесе шектеулі мінез-құлық үлгілерімен сипатталатын нейродаму жағдайы. АСБ бар балалардың қабілеттері, қажеттіліктері және қолдау деңгейі әртүрлі болады. Сондықтан оларға көрсетілетін психологиялық-педагогикалық және терапиялық көмек жеке қажеттіліктерге сәйкес ұйымдастырылуы тиіс [1].

Әлеуметтік-коммуникативтік дағдылар баланың қоршаған ортамен қарым-қатынас жасауына, өз қажеттіліктері мен эмоцияларын білдіруіне, көмек сұрауына, әлеуметтік жағдайларды түсінуіне және күнделікті өмірге қатысуына мүмкіндік береді. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы ғылыми негізделген психоәлеуметтік араласулардың аутизмі бар адамдардың коммуникациялық және әлеуметтік дағдыларын дамытуға, сондай-ақ олардың әл-ауқаты мен өмір сапасын жақсартуға ықпал ететінін атап көрсетеді [2]. Әлеуметтік-коммуникативтік мінез-құлықты дамытуда қолданылатын тәсілдердің бірі Applied Behavior Analysis (ABA), яғни қолданбалы мінез-құлық талдауы. АВА мінез-құлық пен қоршаған орта арасындағы байланысты жүйелі талдауға және әлеуметтік маңызы бар мінез-құлықтарды қалыптастыруға бағытталған. Терапия барысында коммуникация, әлеуметтік өзара әрекеттесу, бейімделу және күнделікті өмір дағдыларын дамытуға бағытталған әртүрлі мінез-құлықтық әдістер қолданылуы мүмкін. Алайда АВА-терапияның нәтижелілігін талдау тек мінез-құлықтың өзгеру көрсеткіштерімен шектелмеуі керек. Кәмелетке толмаған балалармен жұмыс істеу барысында терапиялық ықпалдың моральдық және кәсіби негіздері ерекше маңызға ие. Маман баланың мүддесін қорғауға, оның қадір-қасиетін құрметтеуге, қауіпсіздігін қамтамасыз етуге және терапиялық мақсаттардың бала үшін шынайы әлеуметтік маңызы болуына жауапты. Осыған байланысты АВА-терапияны қолданудың деонтологиялық аспектілерін зерттеу қазіргі арнайы педагогика мен психологиялық-педагогикалық қолдау жүйесі үшін өзекті болып табылады. Осы мақаланың мақсаты АСБ бар балалардың әлеуметтік-коммуникативтік мінез-құлықты дамытуда АВА-терапияны қолданудың негізгі деонтологиялық қағидаттарын айқындау және олардың практикалық маңызын талдау.

Қолданбалы мінез-құлық талдауы мінез-құлықтың қоршаған ортамен өзара байланысын түсіндіруге және әлеуметтік тұрғыдан маңызды дағдыларды қалыптастыруға мүмкіндік береді. АВА шеңберінде баланың мінез-құлық жүйелі түрде бағаланып, нақты мақсаттар белгіленеді, араласу тәсілдері таңдалады және нәтижелер динамикасы бақыланады. АСБ бар балаларға қатысты терапиялық жұмыста коммуникациялық дағдыларды қалыптастыру маңызды бағыттардың бірі болып табылады. Оларға қажеттілікті білдіру, сұрау, көмекке жүгіну, бас тарту, таңдау жасау, кезек күту, бірлескен әрекетке қатысу және әлеуметтік өзара әрекеттесуді бастау сияқты дағдылар жатады. Бұл жерде әлеуметтік-коммуникативтік мінез-құлықтың сыртқы формасы мен оның функционалдық мәнін ажырату қажет. Мысалы, белгілі бір мінез-құлықты тек «қалыпты» көрінуі үшін қалыптастыру мен баланың нақты коммуникациялық қажеттілігін қамтамасыз ететін дағдыны дамыту бірдей емес. Этикалық тұрғыдан алғанда терапиялық мақсат баланың өміріне нақты пайда әкелуі тиіс. Егер қалыптастырылатын дағды баланың тәуелсіздігін, қауіпсіздігін, коммуникациялық мүмкіндігін немесе әлеуметтік қатысуын арттырса, оның практикалық және әлеуметтік құндылығы жоғары болады. Сондықтан АВА бағдарламасын әзірлеу кезінде маман «бұл мінез-құлықты қалай өзгертуге болады?» деген сұрақпен қатар «бұл өзгеріс балаға не береді?» деген сұрақты да қарастыруы қажет. Деонтология – кәсіби қызмет барысында маман орындауға тиіс моральдық және кәсіби міндеттер жүйесі. АВА саласында деонтологиялық талаптар терапевттің тек кәсіби құзыреттілігімен шектелмей, клиенттің құқықтары мен мүдделерін қорғауын да қамтиды.

Behavior Analyst Certification Board (BACB) этика кодексінде клиенттер мен мүдделі тараптарды қызмет көрсету үдерісіне қатыстыру, қызметтер туралы түсінікті ақпарат беру, ақпараттандырылған келісім алу және қажет болған жағдайда клиенттен ассент алу міндеттері белгіленген [3].

Бірінші маңызды қағидат-баланың мүддесін қорғау. Терапиялық шешімдер маманның немесе ұйымның ыңғайына емес, баланың қажеттіліктеріне негізделуі тиіс.

Екінші қағидат-зиян келтірмеу. Терапиялық процедуралар баланың физикалық және психологиялық қауіпсіздігін ескеруі қажет. Мінез-құлықты өзгерту мақсаты баланың эмоциялық жағдайына, өзін-өзі реттеуіне немесе негізгі қажеттіліктеріне зиян келтірмеуі тиіс.

Үшінші қағидат-ақпараттандырылған келісім. Ата-анаға немесе заңды өкілге терапияның мақсаты, қолданылатын әдістер, күтілетін нәтижелер және ықтимал тәуекелдер түсінікті тілмен түсіндірілуі қажет [4].

Төртінші қағидат-баланың ассентін ескеру. Ассент баланың терапиялық процеске қатысуға дайын екендігін білдіретін вербалды немесе вербалды емес белгілерді ескеруді білдіреді. BACB этика кодексі тиісті жағдайларда клиенттен ассент алуды қарастырады [5].

Бесінші қағидат-құпиялылық. Баланың диагнозы, мінез-құлық, терапиялық нәтижелері және отбасы туралы ақпарат рұқсатсыз таратылмауы

тиіс. Бұл талап кәсіби этиканың ғана емес, баланың жеке өміріне құрметтің де көрінісі болып табылады.

АСБ бар балалардың мінез-құлқын бағалау барысында олардың нейроалуантүрлілік ерекшеліктерін ескеру маңызды. Қазіргі ғылыми пікірталаста АВА тәжірибесінің мақсаттарына қатысты мәселе кеңінен талқылануда, терапия баланы нейротиптік мінез-құлыққа барынша ұқсастыруға бағытталуы керек пе, әлде оның функционалдық мүмкіндіктері мен өмір сапасын арттыруға басымдық берілуі керек пе деген сұрақ туындайды [6]. Нейроалуантүрлілікке бағытталған заманауи еңбектерде АВА мамандары аутист адамдардың өз тәжірибесіне қатысты пікірлерін тыңдауы және олардың алаңдаушылықтарын кәсіби талқылаудың маңызды бөлігі ретінде қарастыруы қажет екені атап көрсетіледі [7]. Осы тұрғыдан алғанда баланың әрбір ерекшелігін түзету қажет деген ұстанымнан бас тарту маңызды. Мысалы, қайталанатын қимылдар немесе өзін-өзі реттеуге көмектесетін белгілі бір әрекеттер балаға немесе басқа адамдарға қауіп төндірмесе, оларды тек әлеуметтік тұрғыдан «ерекше» болғаны үшін жою терапиялық тұрғыдан міндетті болмауы мүмкін. Керісінше, балаға қауіп төндіретін немесе оның қажеттіліктерін тиімді білдіруіне кедергі келтіретін мінез-құлық жағдайында функционалдық балама дағдыларды қалыптастыру орынды. Мысалы, бала қажетті затты алу үшін агрессивті әрекет жасаса, оның орнына сұрау, карточка, ишара немесе басқа коммуникациялық құрал арқылы қажеттілігін білдіруді үйрету әлеуметтік әрі этикалық тұрғыдан пайдалы. Демек, мінез-құлықты өзгерту мақсаты баланың даралығын жою емес, оның қауіпсіздігі мен функционалдық мүмкіндіктерін арттыру болуы тиіс.

Баланың терапияға қатысуы тек ата-ананың келісімімен шектелмеуі керек. Заңды өкілдің ақпараттандырылған келісімі қажетті болғанымен, баланың өзінің қатысуға деген көзқарасын ескеру деонтологиялық тұрғыдан маңызды. Ассент баланың жасына, даму деңгейіне және коммуникациялық мүмкіндіктеріне сәйкес әртүрлі формада көрінуі мүмкін. Бала сөзбен келісім білдірмеуі мүмкін, бірақ терапиялық әрекетке ерікті түрде қатысуы, материалдарды таңдауы немесе маманмен өзара әрекеттесуді жалғастыруы оның қатысуға дайын екендігін көрсетуі ықтимал. Керісінше, тұрақты түрде алыстау, қатты мазасыздану, тапсырмадан бас тарту немесе қарсылық білдіру маман үшін терапиялық процесті қайта бағалауға сигнал болуы мүмкін. Бұл жағдайда баланың кез келген қарсылығын «жойылуы тиіс проблемалық мінез-құлық» ретінде қарастыру дұрыс емес. Қарсылықтың себебін анықтау қажет мысалы тапсырма тым күрделі болуы, сенсорлық жүктеме, шаршау, коммуникациялық қиындық немесе басқа қажеттіліктің қанағаттандырылмауы себеп болуы мүмкін. Сондықтан ассентті сақтау баланың терапиялық процестегі субъективтілігін мойындаудың бір жолы.

АСБ бар балаларға көмек көрсету үдерісінде ата-анамен серіктестік ерекше маңызға ие. Ата-ана баланың күнделікті өмірдегі ерекшеліктерін, қызығушылықтарын, қиындықтарын және тиімді коммуникациялық тәсілдерін жақсы біледі. Сондықтан маман терапиялық мақсаттарды анықтауда отбасының тәжірибесін ескеруі қажет. ВАСВ этика кодексінде

клиенттер мен тиісті мүдделі тараптарды мақсаттарды таңдау, бағалау және мінез-құлықты өзгерту бағдарламаларын әзірлеу үдерісіне қатыстыру қажеттігі көрсетіледі [8]. Сонымен қатар кәсіби серіктестік ата-ананың барлық ұсынысын автоматты түрде қабылдауды білдірмейді. Маман ғылыми негізделмеген немесе балаға ықтимал зиян келтіруі мүмкін тәсілдерден бас тартуға кәсіби тұрғыдан жауапты. Мұндай жағдайда ата-анаға шешімнің ғылыми және этикалық негізін түсіндіру қажет. Маман өз құзыреттілігінің шегін де білуі тиіс. Қажет болған жағдайда логопед, психолог, дәрігер, арнайы педагог және басқа мамандармен бірлескен жұмыс ұйымдастырылуы керек. Кешенді тәсіл баланың қажеттіліктерін жан-жақты бағалауға мүмкіндік береді.

АВА бағдарламасындағы мақсаттар баланың өмір сапасымен тікелей байланысты болуы керек. Мақсаттарды таңдауда келесі өлшемдер маңызды:

біріншіден, дағды баланың күнделікті өмірінде функционалдық маңызға ие болуы;

екіншіден, дағды баланың қауіпсіздігін немесе тәуелсіздігін арттыруы;

үшіншіден, дағды баланың өз қажеттіліктерін тиімді білдіруіне мүмкіндік беруі;

төртіншіден, мақсат баланың қадір-қасиеті мен жеке ерекшеліктеріне қайшы келмеуі;

бесіншіден, терапиялық нәтиже баланың ғана емес, оның отбасы мен әлеуметтік ортасының өмір сапасына оң ықпал етуі.

Мысалы, «әрқашан көзге қарау» мақсатының орнына «қарым-қатынас кезінде серіктесіне назар аударудың қолайлы тәсілін қолдану» сияқты функционалдық мақсат қою этикалық тұрғыдан анағұрлым орынды болуы мүмкін. Сол сияқты «қайталанатын әрекетті толық жою» мақсатының орнына, егер әрекет қауіпсіз болса, баланың өзін-өзі реттеу тәсілін сақтай отырып, әлеуметтік жағдайға бейімделудің қосымша стратегияларын үйретуге болады. Бұл тәсіл АВА-ны баланың мінез-құлқын толық бақылау құралы ретінде емес, оның мүмкіндіктерін кеңейтетін педагогикалық-терапиялық құрал ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

АСБ бар балалардың әлеуметтік-коммуникативтік мінез-құлқын дамытуда АВА-терапияны қолдану белгілі бір дағдыларды жүйелі түрде қалыптастыруға мүмкіндік береді. Алайда оның кәсіби және әлеуметтік құндылығы қолданылатын әдістердің тиімділігімен қатар, олардың этикалық негізділігіне де байланысты. Деонтологиялық тұрғыдан АВА-терапияның негізгі қағидаттарына баланың қадір-қасиетін құрметтеу, зиян келтірмеу, ақпараттандырылған келісім, ассентті ескеру, құпиялылық, ата-анамен серіктестік және маманның кәсіби жауапкершілігі жатады. Әлеуметтік-коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру кезінде терапиялық мақсаттар баланың сыртқы мінез-құлқын қоғам қабылдайтын қалыпқа келтіруге ғана бағытталмауы тиіс. Негізгі назар функционалдық коммуникацияға, қауіпсіздікке, тәуелсіздікке, әлеуметтік қатысуға және өмір сапасына аударылуы қажет. Қазіргі АВА саласындағы нейроалуантүрлілікке бағытталған пікірталастар да осы мәселелердің өзектілігін көрсетеді [7; 8].

Осылайша, этикалық тұрғыдан жауапты АВА-терапияның негізгі қағидатын «баланың мінез-құлқын өзгерту» емес, баланың өз мүмкіндіктерін іске асыруына, қоршаған ортамен тиімді қарым-қатынас жасауына және өмір сапасын арттыруына жағдай жасау ретінде анықтауға болады. Мұндай ұстаным арнайы педагогикадағы тұлғаға бағдарланған тәсілмен және қазіргі адам құқықтарына негізделген қолдау қағидаттарымен үйлеседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. World Health Organization. Autism. Fact sheet. 17 September 2025.
2. Behavior Analyst Certification Board. Ethics Code for Behavior Analysts. – 2024.
3. Graber A., Graber J. Applied Behavior Analysis and the Abolitionist Neurodiversity Critique: An Ethical Analysis // Behavior Analysis in Practice. – 2023. – Vol. 16. – P. 1–17.
4. Mathur S.K., Renz E., Tarbox J. Affirming Neurodiversity within Applied Behavior Analysis // Behavior Analysis in Practice. – 2024. – Vol. 17. – P. 471–485.
5. Allen L.L., Mellon L.S., Syed N. et al. Neurodiversity-Affirming Applied Behavior Analysis // Behavior Analysis in Practice. – 2024. – Vol. 19. – P. 302–324.
6. Baer D.M., Wolf M.M., Risley T.R. Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1968. – Vol. 1, No. 1. – P. 91–97.
7. World Health Organization. Interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder. – WHO, 2023.
8. World Health Organization. Autism: Questions and Answers. – 2025.

ӘОЖ 72:745/749:17

КӨШПЕЛІ ЭТНОДИЗАЙН ДӘСТҮРЛЕРІН МОБИЛЬДІ СӘУЛЕТ ЖОБАЛАРЫНА КІРІКТІРУДІҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ ҰСТАНЫМДАРЫ

Бауыржанқызы А.

магистрант

Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті,
Алматы қ., Қазақстан

Аңдатпа: Мақалада көшпелі этнодизайн дәстүрлерін қазіргі мобильді сәулет жобаларына кіріктіру кәсіби борыш, мәдени жауапкершілік және қоғамдық пайда өлшемдері арқылы қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – дәстүрді үстірт безендіру нысанына айналдырмай, оның конструктивтік, кеңістіктік және семиотикалық мазмұнын этикалық тұрғыдан жаңғыртуға мүмкіндік беретін ұстанымдарды жүйелеу. Контент-талдау, салыстырмалы-типологиялық, аксиологиялық және жобалық синтез әдістері негізінде алты ұстанымнан тұратын деонтологиялық матрица мен «жобаның этикалық паспорты» ұсынылды. Нәтижелер мобильді нысанның мәдени түпнұсқалығы, қауіпсіздігі, экологиялық қайтымдылығы және қауымдастық алдындағы есептілігі өзара бірлікте бағалануы тиіс екенін көрсетеді.

Түйінді сөздер: көшпелі этнодизайн, мобильді сәулет, деонтология, мәдени түпнұсқалық, жауапты жобалау.

Аннотация: В статье интеграция традиций кочевого этнодизайна в современные проекты мобильной архитектуры рассматривается через категории профессионального долга, культурной ответственности и общественной пользы. Цель исследования –

систематизировать принципы этически корректного преобразования конструктивного, пространственного и семиотического содержания традиции без ее сведения к поверхностному декору. На основе контент-анализа, сравнительно-типологического, аксиологического методов и проектного синтеза предложены деонтологическая матрица из шести принципов и «этический паспорт проекта». Результаты показывают необходимость совместной оценки культурной аутентичности, безопасности, экологической обратимости и подотчетности мобильного объекта сообществу.

Ключевые слова: кочевой этнодизайн, мобильная архитектура, деонтология, культурная аутентичность, ответственное проектирование.

Abstract: The article examines the integration of nomadic ethnodesign traditions into contemporary mobile architecture through professional duty, cultural responsibility and public benefit. The study aims to systematize principles for ethically transforming the constructive, spatial and semiotic content of tradition without reducing it to superficial decoration. Content analysis, comparative-typological and axiological methods, and design synthesis are used to propose a six-principle deontological matrix and an “ethical project passport.” The findings demonstrate that cultural authenticity, safety, ecological reversibility and accountability to the community should be assessed as an integrated system.

Key words: nomadic ethnodesign, mobile architecture, deontology, cultural authenticity, responsible design.

Кіріспе. Қазіргі мобильді сәулет уақытша тұрғын үй, туристік модуль, көрме павильоны, көшпелі білім беру кеңістігі және төтенше жағдайға арналған баспана секілді нысандарды қамтиды. Бұл бағыттың жеңіл конструкция, тез жиналу, бөлшектену, тасымалдану және ортаға бейімделу талаптары қазақтың дәстүрлі киіз үйінде жинақталған тәжірибемен табиғи түрде сабақтасады. Алайда дәстүрді қазіргі жобаға көшіру көбіне шаңырақ бейнесін, дөңгелек жоспарды немесе ою-өрнекті сыртқы белгі ретінде қайталаумен шектеледі. Мұндай тәсіл мәдени мазмұнды тауарлық стильге айналдырып, қасиетті нысандарды орынсыз қолдануға, қолөнершінің еңбегін елемеуге және «ұлттық» деген жалпылама бейне арқылы өңірлік ерекшеліктерді өшіруге әкелуі мүмкін.

Осы қайшылық мобильді сәулетті тек композициялық міндет емес, кәсіби борыш мәселесі ретінде қарастыруды қажет етеді. Г.М. Кертаева деонтологияны маманның іс-әрекетін парыз, жауапкершілік және кәсіби мінез-құлық нормалары арқылы реттейтін білім саласы ретінде негіздейді [1]. Бұл ұстанымды сәулет пен дизайнға бейімдегенде жобалаушының міндеті тапсырыс беруші талабын орындаумен шектелмейді: ол мәдени мұра иелерінің құқығын, пайдаланушы қауіпсіздігін, табиғи ортаны және келесі ұрпақ алдындағы жауапкершілікті қатар ескеруі тиіс. Сондықтан зерттеу сұрағы былай қойылды: көшпелі этнодизайнды мобильді сәулетке кіріктіру кезінде жобалық еркіндік пен мәдени жауапкершіліктің тепе-теңдігін қандай деонтологиялық ұстанымдар қамтамасыз етеді?

Зерттеудің мақсаты – көшпелі этнодизайн мұрасын заманауи мобильді сәулет жобаларына этикалық тұрғыдан кіріктіру ұстанымдарын жүйелеу және оларды жобаны бағалауға жарамды өлшемдерге айналдыру. Ғылыми жаңалығы – мәдени мұраны «пішіндер қоры» ретінде емес, құқық иелері, мағыналар, технологиялар және жауапкершілік байланысқан тірі жүйе ретінде

қарастыратын деонтологиялық матрицаның ұсынылуы. Практикалық нәтижесі ретінде сәулетші мен білім алушы қолдана алатын «жобаның этикалық паспорты» тұжырымдалды.

Зерттеудің теориялық негіздері мен әдістері. Зерттеудің нормативтік негізін мәдени мұраны сақтау жөніндегі халықаралық құжаттар құрады. ЮНЕСКО-ның 2003 жылғы Конвенциясы материалдық емес мәдени мұраны ұрпақтан ұрпаққа берілетін және қауымдастықтар тарапынан қайта жасалып отыратын тірі тәжірибе деп түсіндіреді [2]. Демек, дәстүрді сақтау өзгерісті тоқтату емес; өзгерістің мұра иелерінің қатысуымен және мағына сабақтастығын бұзбай жүзеге асуын қамтамасыз ету. ЮНЕСКО-ның этикалық қағидаттары қауымдастықтың шешуші рөлін, еркін әрі алдын ала хабарланған келісімді, өзара құрметті және мұраның коммерциялық құнсыздануына жол бермеуді талап етеді [3]. ICOMOS-тың вернакулярлық сәулет жөніндегі хартиясы дәстүрлі нысанды оның материалымен ғана емес, қолданылу тәсілімен, ландшафтпен және материалдық емес байланыстарымен бірге қарастырып, кез келген араласудың алдында толық зерттеу мен құжаттауды ұсынады [4]. Нара құжаты түпнұсқалықтың барлық мәдениетке ортақ бір ғана өлшеммен бағаланбайтынын, оны нақты мәдени контекст пен сенімді ақпарат көздері арқылы анықтау қажеттігін бекітеді [5].

Материал ретінде аталған құжаттармен бірге киіз үй жасау біліміне арналған ЮНЕСКО сипаттамасы [6], қазақ киіз үйінің мобильдігі мен мәдени семантикасын талдайтын зерттеу [7], көшпелі қоныстың кеңістік тәртібі жөніндегі салыстырмалы еңбек [8] және киіз үй архетипінің қазіргі Қазақстан сәулетіндегі көрінісін қарастырған жаңа зерттеу [9] іріктелді. Контент-талдау арқылы қайталанатын этикалық талаптар анықталды; салыстырмалы-типологиялық әдіс дәстүрлі киіз үй мен қазіргі мобильді модульдің ортақ және өзгермелі белгілерін ажыратуға қолданылды; аксиологиялық талдау жобалық шешімдердің мәдени, әлеуметтік және экологиялық құндылығын бағалады. Соңғы кезеңде жобалық синтез арқылы талаптар өлшенетін матрицаға біріктірілді. Зерттеу теориялық сипатта болғандықтан, ұсынылған матрица болашақта сарапшылар, шеберлер және пайдаланушылар қатысатын пилоттық жобаларда эмпирикалық тексеруді қажет етеді.

Нәтижелер және талқылау. Талдау көшпелі этнодизайнда екі қабатты ажыратудың маңызды екенін көрсетті. Бірінші қабат – мағыналық-конструктивтік өзек: жиналмалы қаңқа, бөлшектердің өзара тәуелділігі, радиалды кеңістік, орталықтың белгілік рөлі, маусымдық қозғалысқа бейімделу, жөнделгіштік және табиғи ортамен байланыс. Екінші қабат – жағдайға қарай өзгертін құралдар: нақты өлшем, заманауи мембрана немесе панель, инженерлік жүйе, цифрлық өндіріс тәсілі, санитарлық жабдық және пайдалану сценарийі. Деонтологиялық тұрғыдан жаңғырту екінші қабатты өзгертуге мүмкіндік береді, бірақ бірінші қабаттағы мағынаны дәлелсіз бұрмалауға немесе қасиетті белгіні контекстсіз көбейтуге жол бермейді. Мәселен, шаңырақ тек жарық түсіретін геометриялық тесік емес; ол отбасы, аспан және ұрпақ сабақтастығын білдіретін нышан. Сондықтан оны сауда нысанының кездейсоқ декоры ретінде қолдану мен оның құрылымдық әрі

кеңістіктік идеясын жаңа қоғамдық павильонда жауапкершілікпен дамыту бірдей әрекет емес.

Ұсынылған модельде жобалау бес өзара байланысты қадаммен орындалады. Алдымен мәдени дерек анықталып, оның атауы, өңірлік нұсқасы, қызметі және мағынасы сенімді әдебиет пен тасымалдаушылар пікірі арқылы тексеріледі. Кейін мүдделі тараптар картасы жасалып, шеберлер, этнографтар, қауымдастық өкілдері, пайдаланушылар және техникалық мамандардың қатысу формасы белгіленеді. Үшінші қадамда дәстүрлі элементтің сақталатын өзегі мен өзгертілетін параметрі ажыратылады. Төртінші қадамда прототип қауіпсіздік, климат, қолжетімділік және өмірлік цикл бойынша сыналады. Соңында шешімнің қайдан алынғаны, қалай өзгергені және кіммен келісілгені ашық құжатталады. Осы логика алты деонтологиялық ұстанымға жинақталды (Кесте 1).

Кесте 1 – Көшпелі этнодизайнды мобильді сәулетке кіріктірудің деонтологиялық матрицасы

Ұстаным	Жобалық міндет	Тексеру өлшемі
Мәдени түпнұсқалық	Пішінді ғана емес, конструктивтік логиканы, кеңістік тәртібін және символдың мәдени мағынасын дәлелді дерекпен байланыстыру.	Дереккөз, өңірлік нұсқа және өзгеріс себебі жобаның этикалық паспортында көрсетілген бе?
Қауымдастықпен әріптестік	Шеберлерді, мәдениет тасымалдаушыларын және болашақ пайдаланушыларды тұжырымдама мен бағалау кезеңіне қатыстыру.	Кеңес беру нәтижесі хатталған ба және ескертулер жоба шешіміне әсер етті ме?
Авторлық пен әділ үлес	Ою, технология немесе қолөнер шешімінің авторын көрсету; коммерциялық жобада келісім мен сыйақы тетігін белгілеу.	Атрибуция, пайдалану шарты және шебердің үлесі құжатталған ба?
Қауіпсіздік және қолжетімділік	Дәстүрлі прототипті өрт, жел, сейсмика, эвакуация, санитария және әмбебап дизайн талаптарымен үйлестіру.	Көркем шешім техникалық қауіпсіздік пен инклюзивті қолжетімділікті әлсіретпей ме?
Экологиялық жауапкершілік	Жеңілдік, бөлшектену, жөнделгіштік және табиғи материал қағидаларын толық өмірлік циклмен бағалау.	Материалдың шығу тегі, қайта қолданылуы және қалдық көлемі есептелген бе?
Рефлексия және сабақтастық	Жобалау шешімдерін, сәтсіз нұсқаларды және мәдени шектеулерді тіркеп, білім беру мен кейінгі жобаларға ашық әдістемелік қор қалыптастыру.	Жоба тәжірибесі тек нәтиже ретінде емес, үйренуге болатын үдеріс ретінде сақталған ба?

Матрицадағы ұстанымдар жүйе ретінде әрекет етеді. Киіз бен ағашты пайдалану өздігінен экологиялық шешім емес: шикізат алыс жерден тасымалданса, тез жарамсыз болып қалса немесе өрт қауіпсіздігі дәлелденбесе,

«табиғилық» туралы мәлімдеме формалды сипатта қалады. Қауымдастықпен бір реттік кеңесу де шынайы қатысуға тең емес. Кеңес нәтижесі жобаның материалына, атауына немесе кеңістік сценарийіне ықпал еткенде ғана серіктестік орын алады. Демек, деонтологиялық бағалау ниетті емес, шешімнің салдары мен оны дәлелдейтін құжатты тексереді.

Мобильді туристік модуль киіз үйді дәлме-дәл көшірмеуі мүмкін, бірақ жеңіл жиналмалы қаңқа, қабатталған жылу қабығы, желге бейім бағдарлау, жөндеу және қайта қолдану логикасын сақтай алады. Белгілі бір руға немесе ғұрыпқа қатысты ою бейтарап «ұлттық өрнек» ретінде ұсынылмай, оның шығу тегі мен мағынасы көрсетілуі тиіс. Қолөнер бұйымы сериялық өнімге айналса, шебердің авторлығы мен экономикалық үлесі шартта бекітіледі. Сонда мәдени белгі маркетингтік қосымша емес, шешім қабылдау тәртібін өзгертетін жауапкершілік көзіне айналады.

Төтенше жағдайға арналған уақытша баспанада киіз үйдің тез жиналу, аз бөлшекпен тұтас кеңістік құру және жерге жеңіл жанасу қағидалары пайдалы. Бірақ негізгі кәсіби борыш – адамның өмірі, жылулық жайлылық, санитария, эвакуация және осал топтарға қолжетімділік; салттық тәртіп қауіпсіздікті әлсіретпеуі керек. Көшпелі тәжірибенің бейімделгіштігі заманауи инженерлік есеппен ұштасқанда ғана қоғамдық құндылыққа айналады. Осы тұрғыдан дәстүр қатып қалған форма емес, ортаға жауап беретін жобалық интеллект ретінде танылады.

Ұсыныстың білім беру маңызы да айқын. Сәулет және дизайн бағдарламаларында білім алушы көбіне прототиптің көркем бейнесін көрсетеді, ал мәдени деректі таңдаудың этикалық негізін ашпайды. «Жобаның этикалық паспорты» осы олқылықты толтырады. Паспортта мәдени дерек пен оның иесі, пайдаланылған әдебиет және ауызша мәлімет, кеңеске қатысушылар, сақталған және өзгертілген белгілер, авторлық пен келісім тәртібі, қауіпсіздік сынағы, материалдың өмірлік циклі, қайта жинау немесе кәдеге жарату сценарийі көрсетіледі. Қорғау кезінде комиссия тек нысанның тартымдылығын емес, студенттің шешім үшін дәлел келтіруін және ықтимал зиянды алдын ала бағалау қабілетін тексереді. Бұл тетік деонтологиялық даярлықты абстрактілі ұғымнан нақты кәсіби әрекетке айналдырады.

Матрица шығармашылық еркіндікті шектейтін тыйымдар жинағы емес; ол өзгеріс шегін және қосымша кеңес қажет тұстарды алдын ала көрсетеді. Түпнұсқалық дәл көшірмемен теңестірілмейді: жаңа материал, цифрлық пішу немесе автономды энергия жүйесі дәстүрдің өміршеңдігін арттыра алады. Шешуші өлшем – инновацияның мәдени мағынаны құрметпен жалғастыруы, қауымдастықты әріптес деп тануы және нысанның бүкіл өмірлік циклі үшін жауапкершілік алуы.

Қорытынды. Көшпелі этнодизайнды мобильді сәулетке кіріктіру пішіндік ұқсастықпен өлшенбеуі тиіс. Оның сапасын мәдени мағынаның дәлдігі, қауымдастықтың қатысуы, авторлықтың танылуы, қауіпсіздік, экологиялық қайтымдылық және шешімнің ашық құжатталуы анықтайды. Ұсынылған деонтологиялық матрица осы талаптарды кәсіби борыш деңгейінде біріктіреді.

«Жобаның этикалық паспорты» мобильді павильон, туристік модуль, уақытша баспана және оқу жобаларын сараптауға жарамды: ол мәдени мұраға сілтемені дерек, келісім, техникалық дәлел және қоғамдық салдармен байланыстырады. Келесі зерттеулерде матрица нақты прототиптерде сыналып, әр өлшемге бағалау шкаласы әзірленуі қажет. Бұл тәсіл көшпелі дәстүрді дайын декордан адамға, мәдениетке және табиғатқа жауапты инновацияның әдіснамалық негізіне айналдырады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кертаяева Г.М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие. – Павлодар: Кереку, 2011. – 286 с.
2. UNESCO. Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage. – Paris, 2003.
3. UNESCO. Ethical Principles for Safeguarding Intangible Cultural Heritage. – Paris, 2015.
4. ICOMOS. Charter on the Built Vernacular Heritage. – Mexico, 1999.
5. ICOMOS. The Nara Document on Authenticity. – Nara, 1994.
6. UNESCO. Traditional knowledge and skills in making Kyrgyz, Kazakh and Karakalpak yurts (Turkic nomadic dwellings): Nomination file No. 02284. – Paris, 2025.
7. Zhakupova A., Suiyerkul B., Tashimbay S., Berkimbayeva S. La yurta kazaja como una creación única de la arquitectura de la civilización nómada // Innovaciencia. – 2022. – Vol. 10, No. 1. – P. 1–13. – DOI: 10.15649/2346075X.2961.
8. Zámolyi F. Spatial concepts and architecture of nomadic camps among the steppe peoples of Inner Asia // Built Heritage. – 2025. – Vol. 9. – Article 25. – DOI: 10.1186/s43238-025-00191-2.
9. Zairova A., Abdrasilova G., Aukhadiyeva L. The Phenomenon of the “Kiiz üy”: Reflection in Contemporary Architecture of Kazakhstan // Civil Engineering and Architecture. – 2026. – Vol. 14, No. 1. – P. 317–330. – DOI: 10.13189/cea.2026.140120.

ӘОЖ 37.013:81'42

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДИСКУРСЫҢ ҚҰРЫЛЫМДЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ ЖӘНЕ ОНЫҢ БІЛІМ БЕРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ҚЫЗМЕТІ

Бауыржан З.Н.

2-курс магистранты

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,

Алматы қ., Қазақстан

Мұхамеди Қ.Т.

Ф.ғ.к., қауымдастырылған профессор

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,

Алматы қ., Қазақстан

Андатпа: Мақалада педагогикалық дискурс құрылымы, мазмұны және білім беру үдерісіндегі рөлі қарастырылады. Ол институционалдық дискурс түрі ретінде қатысушылар (мұғалім, оқушы, ата-ана), хронотоп, мақсаттар, құндылықтар, стратегиялар, жанрлар мен дискурсивтік формулалар арқылы сипатталады. Бастауыш және орта мектептегі ерекшеліктері, қатысушылар арасындағы иерархиялық және тең дәрежелі қатынастар, сондай-ақ тілдік формулалардың рөлі талданады. Педагогикалық дискурстың

аксиологиялық негізі, білім беру жүйесінде қалыптасатын құндылықтар және әлеуметтендіру функциялары көрсетілген.

Түйінді сөздер: дискурс, педагогика, педагогикалық дискурс, мұғалім, оқушы, білім беру, тәрбие

Аннотация: В статье рассматриваются структура и содержание педагогического дискурса, а также его роль в образовательном процессе. Педагогический дискурс как разновидность институционального дискурса характеризуется через его участников (учитель, ученик, родитель), хронотоп, цели, ценности, стратегии, жанры и дискурсивные формулы. Анализируются особенности педагогического дискурса в начальной и средней школе, иерархические и равноправные отношения между участниками, а также роль языковых формул. Раскрываются аксиологические основы педагогического дискурса, ценности, формируемые в системе образования, и его социализирующие функции.

Ключевые слова: дискурс, педагогика, педагогический дискурс, учитель, ученик, образование, воспитание.

Abstract: The article examines the structure, content, and role of pedagogical discourse in the educational process. As a type of institutional discourse, it is characterized by its participants (teacher, student, parent), chronotope, objectives, values, strategies, genres, and discursive formulas. The study analyzes the features of pedagogical discourse in primary and secondary education, the hierarchical and horizontal relationships among participants, as well as the role of linguistic formulas. The axiological foundations of pedagogical discourse, the values embedded within the educational system, and its socialization functions are highlighted.

Key words: discourse, pedagogy, pedagogical discourse, teacher, student, education, upbringing.

Гуманитарлық білімнің әртүрлі салалары аясында дискурс мәселесіне арналған зерттеулердің біршама жүргізілгеніне қарамастан, бұл бағытқа деген ғылыми қызығушылық әлі де бәсеңдеген жоқ. Керісінше дискурстың қатысты зерттеулердің қарқыны арта түсуде. Бұл, біріншіден, қазіргі қоғамда коммуникацияның рөлінің айрықша күшеюімен байланысты болса, екіншіден, «дискурс» ұғымының күрделілігімен, көпқырлылығымен және пәнаралық сипатымен түсіндіріледі.

Дискурс – тек тілдік бірліктердің жиынтығы емес, ол – белгілі бір әлеуметтік-мәдени контексте жүзеге асатын, қатысушылардың мақсат-мүддесі, құндылықтары мен танымдық ұстанымдары арқылы айқындалатын күрделі коммуникативтік құбылыс. Сондықтан дискурсты зерттеу тіл білімінің шеңберінен шығып, философия, әлеуметтану, психология, мәдениеттану, педагогика, саясаттану сияқты салалармен тығыз байланысады.

М. Жолшаева мен А. Жаңабекованың пікірінше, дискурс – коммуникативтік кеңістікте жүзеге асатын жазба мәтінде не ауызша сөйлеу тілінде орнығып отыратын коммуникативтік оқиға және интерпретациялайтын коммуникативтік әрекеттер нәтижесі. Бұл тұрғыдан, дискурс – коммуникативтік әрекеттің ауызша және жазбаша түрдегі вербальді көрінісі [1].

Дискурс сөйлеу жағдаятының мынадай құрамдас элементтері арқылы айқындалады: қарым-қатынастың мақсаты мен пәні, оның жүзеге асу орны мен уақыты, коммуникацияға қатысушылардың әлеуметтік рөлдері және олардың арасындағы өзара қатынастың сипаты.

В.И. Карасик дискурстың екі негізгі түрін ажыратады: тұлғаға

бағдарланған (персоналды) және институционалдық дискурс [2, 5]. Персоналды дискурстың басты белгілері – атауынан-ақ байқалып тұрғандай, сөйлеуші тұлғасы, оның ішкі әлемі, субъективтік ұстанымы. Дискурстың бұл түрі бейресми, күнделікті қарым-қатынас аясында жүзеге асады және мазмұндық-семантикалық сипатына қарай тұрмыстық және болмыстық (экзистенциалдық) деп екіге жіктеледі. Ал институционалдық дискурс қоғамда тарихи қалыптасқан әлеуметтік институттар шеңберінде жүзеге асатын қарым-қатынасты білдіреді. Ол – «бір-бірін жеке танымайтын, бірақ белгілі бір әлеуметтік нормаларға сәйкес өзара әрекеттесуге міндетті адамдар арасындағы мамандандырылған, клишелерден тұратын коммуникация түрі» [2, 292].

Аталған мақалада педагогикалық дискурс жан-жақты қарастырылады, өйткені бұл мәселені талдау елдегі білім беру жүйесін жетілдіру үшін айрықша маңызға ие. Педагогикалық дискурс білім беру саясатын бағалауда, педагогикалық тәжірибелерді ғылыми негізде қолдауда, сондай-ақ тұлғаның оқуы мен дамуына ықпал ететін әлеуметтік-мәдени контексті айқындауда шешуші рөл атқарады. Ол білім мазмұнын жеткізудің ғана емес, құндылықтарды дәріптеудің, әлеуметтік нормаларды бекітудің, кәсіби-педагогикалық өзара әрекеттестікті ұйымдастырудың да маңызды құралы ретінде анықталады.

Формалық тұрғыдан педагогикалық дискурс институционалдық типке жатады, өйткені ол мәртебеге негізделген (статустық) коммуникация түрін құрайды: мұғалім – оқушы, оқытушы – студент сияқты әлеуметтік рөлдер айқындалып, қарым-қатынас белгілі бір регламент пен нормаларға сәйкес жүзеге асады. Ал мазмұндық және аксиологиялық тұрғыдан педагогикалық дискурс тұлғаға бағдарланған сипатқа ие. Себебі педагогикалық өзара әрекет барысында тек білім, білік, дағды беріліп қана қоймай, білім алушының дүниетанымы, құндылықтық бағдарлары, мінез-құлықтық ұстанымдары қалыптасады. Осы үдерісте оқытушы білім көзі ғана емес, тәрбиелік ықпал етуші, мәдениетке тәрбиелеуші, коммуникативтік серіктес ретінде көрінеді. Сондықтан педагогикалық дискурс институционалдық және тұлғалық өлшемдердің тоғысында орналасқан күрделі, көпқабатты коммуникативтік феномен ретінде сипатталады.

Ж.М. Дүйсебкова өз зерттеуінде педагогикалық дискурстың мақсаты тек тұлғаның танымдық үдерісін ұйымдастырумен шектелмеуі керектігін, сонымен бірге білім алушының жан-жақты әрі үйлесімді дамуына жағдай жасауға бағытталуы тиіс екенін негіздейді. Ғалым педагогикалық дискурсты көпқырлы коммуникативтік құбылыс ретінде қарастырып, оның мынадай маңызды сипаттарын айқындайды:

- әлеуметтік сипат тән, яғни ол кез келген дискурс сияқты қоғамдық қатынастар жүйесінде жүзеге асады;
- полисубъектілік, яғни бірнеше қатысушының (оқытушы, білім алушы, кей жағдайда ата-ана, әкімшілік өкілдері және т.б.) өзара әрекеттестігі;
- полифункционалдылық, педагогикалық үдерістің барлық негізгі функцияларын (оқыту, тәрбиелеу, дамыту, әлеуметтендіру) қатар атқаруы;

- когеренттілік, яғни дискурс компоненттері арасындағы құрылымдық және мазмұндық тұтастық пен логикалық байланыс;
- динамикалылық, сыртқы және ішкі факторлардың ықпалымен үнемі дамып, өзгеріп отыруы;
- прагматикалық бағдарлылық, нақты бір мақсатқа, нәтижеге бағытталуы;
- жағдаятқа тәуелділік, яғни әлеуметтік, мәдени, тұлғалық және басқа да контекстік факторларды ескере отырып жүзеге асуы тән [3].

Білім беру және педагогикалық дискурс көпқырлы феномен ретінде үш негізгі бағытта сипатталады. Біріншіден, ол кәсіби білім беру кеңістігі ретінде танылады. Бұл қырында педагогикалық дискурс белгілі бір мамандыққа қажетті теориялық білім мен практикалық дағдыларды меңгертуді, кәсіби құзыреттерді қалыптастыруды, академиялық стандарттар мен білім беру бағдарламаларын жүзеге асыруды қамтамасыз етеді. Яғни, мұнда коммуникация мазмұны жүйеленген білімді игеруге және кәсіби әлеуетті дамытуға бағытталады.

Екіншіден, педагогикалық дискурс жеке тұлғаны тәрбиелеу тетігі ретінде көрінеді. Ол тек ақпарат берумен шектелмей, білім алушының дүниетанымын, құндылықтық бағдарларын, азаматтық ұстанымын, мінез-құлық мәдениетін қалыптастыруға ықпал етеді. Осы тұрғыдан алғанда, педагогикалық өзара әрекет тұлғаның зияткерлік, рухани және әлеуметтік дамуын қамтамасыз ететін маңызды құрал болып табылады.

Үшіншіден, педагогикалық дискурс әлеуметтік-мәдени құбылыс ретінде қарастырылады. Ол қоғамдағы мәдени нормалар мен дәстүрлерді, ұлттық және жалпыадамзаттық құндылықтарды, әлеуметтік тәжірибені ұрпақтан-ұрпаққа жеткізетін арна қызметін атқарады. Білім беру кеңістігі арқылы қоғамның идеологиялық, аксиологиялық және мәдени бағдарлары репрезентацияланып, жаңғыртылып отырады.

Педагогикалық дискурста дәстүрлі «мұғалім – оқушы» моделінен бөлек, білім алушының субъектілік ұстанымын күшейтуге бағытталған қосымша функциялар жүзеге асады. Атап айтқанда, бұл дискурстық кеңістікте оқушының өзін-өзі тәрбиелеуіне, өзін-өзі дамытуына және рефлексия жасауына жағдай жасалады. Осы тұрғыдан педагогикалық дискурс гуманитарлық технологияның бір түрі ретінде қарастырылып, тұлғаның ішкі әлеуетін ашуға, оның дербестігін қалыптастыруға бағытталады [4].

Педагогикалық дискурстың талаптары білім беру сатыларына қарай өзгешеленеді. Бастауыш мектеп деңгейінде коммуникацияның эмоционалдық-психологиялық қыры ерекше мәнге ие. Бұл кезеңде кіші жастағы оқушыларға қарым-қатынастың ашықтығы, сенімділік, эмоционалдық қолдау маңызды. Мұғалім оқушылардың сезімдік әлемін ескеріп, оларды тындай білуі, қолдау көрсетуі, қажет болған жағдайда бейвербалды амалдарды (басынан сипау, құшақтау, күлу) орынды қолдануы тиіс. Яғни, бастауыш сыныптағы педагогикалық дискурс тұлғаның қауіпсіз әрі қолайлы коммуникативтік ортада дамуын қамтамасыз етуге бағытталады.

Орта буында педагогикалық дискурстың мазмұны мен құрылымы

күрделене түседі. Мұнда мұғалім мен оқушы арасындағы өзара әрекеттестік серіктестік сипат ала бастайды. Коммуникативтік қабілетті дамыту, пікір алмасу мәдениетін қалыптастыру, дәлелді ой айту дағдыларын жетілдіру алдыңғы орынға шығады.

Жоғары сыныптарда оқушының дербестігі артып, өздігінен білім алу, мәселені анықтау, шешім қабылдау және жеке оқу траекториясын құру қабілеттері басымдыққа ие болады. Мұғалім бұл үдерісте бағыттаушы, кеңесші рөлін атқарады [5, 23].

Педагогикалық дискурстың аксиологиялық құрылымын талдау оның шартты құндылықтар жүйесін айқындауға мүмкіндік береді. Бұл құндылықтар білім беру үдерісінің мазмұны мен ұйымдасу принциптерін реттейтін, қатысушылардың мінез-құлқы мен өзара әрекеттесуін бағыттайтын іргелі қағидаттар ретінде көрінеді. Олардың қатарына төмендегілер жатады:

- мұғалім тұлғасына құрмет көрсету;
- білім көздеріне, ең алдымен кітапқа, оқу үдерісіне және білім беру ұйымына сыйластықпен қарау;
- мұғалімнің білім алушы үшін кәсіби және адамгершілік тұрғыдан үлгі болуы;
- мұғалімнің жеке тұлғасының оның педагогикалық қызметінің негізгі құралы ретінде танылуы;
- білім мазмұнының қайталау, жаттығу және тәжірибе арқылы бекітілетіндігі, сондықтан меңгерілетін материалды жүйелі түрде қайталау қажеттілігі;
- оқыту үдерісінің қателікпен тығыз байланыстылығы, сол себепті қателерді анықтау мен түзету білім алудың табиғи әрі міндетті кезеңі екендігі;
- білімнің жүйелі және кезең-кезеңімен берілуі, осыған сәйкес білім алушының дайындық деңгейін ескеру қажеттілігі;
- оқу барысында шамадан тыс асығыстықтан да, негізсіз баяулықтан да сақтану;
- білімнің практикалық және әлеуметтік пайдасы бар құндылық екендігі, сондықтан оны меңгеруге ұмтылу қажеттілігі.

Бұл тізімді одан әрі толықтыруға болады, өйткені педагогикалық дискурс қоғамның мәдени-әлеуметтік талаптарына сәйкес үнемі жаңарып отырады. Жалпы алғанда, педагогикалық дискурстың құндылықтары әлеуметтену үдерісінің базалық құндылықтарымен сабақтас келеді. Себебі білім беру – қоғам ұйымдастырған институционалдық құрылым ретінде коммуникативтік стратегиялардың түрлерін айқындайды, әлеуметтік нормалар мен мінез-құлық модельдерін бекітеді және тұлғаны белгілі бір мәдени кеңістікке енгізеді.

Дискурстық тұрғыдан алғанда, аталған құндылықтар тек шартты ұстанымдар емес, нақты коммуникативтік әрекеттерде, тілдік формулаларда, бағалауыштық пайымдауларда және педагогикалық өзара әрекет сценарийлерінде көрініс табатын реттеуші механизмдер болып табылады. Осылайша, педагогикалық дискурс аксиологиялық негізде құрылған, әлеуметтік маңызы жоғары, нормативтік және тәрбиелік әлеуеті басым коммуникативтік жүйе ретінде сипатталады.

Коммуникативтік стратегияларды талдау педагогикалық дискурстың негізгі субъектілерін нақты айқындауға мүмкіндік береді. Бұл – әртүрлі коммуникативтік жағдаяттарда өзара әрекеттесетін мұғалім (педагог) мен оқушы (студент). Сонымен қатар педагогикалық дискурс құрылымында ата-аналар мен жалпы қоғамның қатысуы да маңызды рөл атқарады, өйткені білім беру үдерісі институционалдық сипатқа ие және әлеуметтік сұраныспен тығыз байланысты.

Педагогикалық дискурстың типологиялық ерекшелігі оның мәртебелік теңсіздікке негізделуінде. Яғни, қатысушылар арасында белгілі бір иерархиялық құрылым қалыптасады, онда мұғалім жетекші, реттеуші, бағалаушы позицияны иеленеді. Дегенмен, бұл қатынас тек қана вертикалды сипатпен шектелмейді. Педагогикалық кеңістікте мұғалім – оқушы, мұғалім – ата-ана арасындағы иерархиялық қатынастармен қатар, оқушы – оқушы арасындағы горизонталды, яғни тең дәрежелі өзара әрекет те жүзеге асады. Осы субъектілердің барлығының қатысуы педагогикалық мәселелерді шешудің, білім беру мазмұнын жаңғыртудың және мемлекеттік білім беру саясатын қалыптастырудың негізін құрайды.

Мұғалім мен оқушының өзара әрекеті нақты білім беру мекемесінің (балабақша, мектеп, лицей, колледж, жоғары оқу орны) аясында, арнайы белгіленген уақыт пен кеңістікте (сабақ, дәріс, семинар, консультация, емтихан және т.б.) жүзеге асады. Оқушылардың өзара коммуникациясы да оқу үдерісінің ұйымдастырылған кезеңдерінде, соның ішінде өзіндік жұмыс уақытында орын алады. Осы кеңістік пен уақыт бірлігі педагогикалық дискурстың хронотопын айқындайды.

Педагогикалық қарым-қатынас жанрлары әртүрлі негіздер бойынша нақты қалыптасқан коммуникация формаларына (сабақ, дәріс, семинар, ата-аналар жиналысы, жеке оқыту, топтық жұмыс және т.б.) немесе мақсат, қатысушылар типі, сценарий үлгісі сияқты белгілерге қарай жіктеледі.

О.В. Коротеева педагогикалық дискурстың негізгі жанрларын былайша саралайды: «контакт» (қарым-қатынас орнату), «түсіндіру» (жаңа ақпаратты хабарлау және түсіндіріп беру), «жаттығу» (білік пен дағдыны қалыптастыру және бекіту), «бақылау» (оқыту нәтижесін қорытындылау) [6]. Ал В.Б. Черник педагогикалық дискурстың сөйлеу этикетіне қатысты жанрларына амандасу, қоштасу, қаратпа сөз формалары, сондай-ақ сұрақ қою мен ескерту жасау жанрларын жатқызады [7].

Белгілі бір жанр аясындағы өзара әрекет барысында мұғалім педагогикалық дискурсқа тән арнайы дискурсивтік формулаларды қолданады. Мысалы: «отырыңыздар», «тақтаға кім шығады?», «күнделіктеріңізді ашып, үй тапсырмасын жазыңыздар», «бүгінгі дәрістің тақырыбы...» және т.б. Мұндай тілдік құрылымдар институционалдық нормаларды жүзеге асырып, оқу үдерісін ұйымдастыру, реттеу және басқару функцияларын атқарады.

Қорытындылай келе, педагогикалық дискурс институционалдық дискурстың бір түрі бола отырып, өзіне тән ерекше құрылымдық компоненттер жүйесіне ие екендігін атап өтуге болады. Оның маңызды құрамдас бөліктеріне қатысушылар құрамы, хронотопы (уақыт пен кеңістік

бірлігі), мақсаттары, құндылықтар жүйесі, коммуникативтік стратегиялары, жанрлары, прецедентті мәтіндері және дискурсивтік формулалары жатады. Аталған компоненттер өзара байланыста әрекет етіп, педагогикалық коммуникацияның мазмұндық, прагматикалық және ұйымдастырушылық қырларын айқындайды.

Педагогикалық дискурстың ерекшеліктерін зерттеу білім беру үдерісінің іргелі қағидаттарын, теориялық негіздерін және эмпирикалық бақылауларын тереңірек ұғынуға жол ашады. Бұл өз кезегінде оқытудың жаңа стратегиялары мен инновациялық әдістемелерін әзірлеуге, білім беру сапасын арттыруға, сондай-ақ педагогтің кәсіби-коммуникативтік шеберлігін жетілдіруге ықпал етеді.

Пайдаланған әдебиеттер тізімі:

1. Жолшаева М., Жаңабекова А. Covid-19 пандемиясының қазақ медиамәтініндегі көрінісінің лингвопрагматикасы. Жинақ: Қазақстан Және Covid-19: Медиа, Мәдениет, Саясат. – Алматы: Deluxe Printery, 2021. – 365 б.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
3. Дүйсебекова Ж.М. Ауызша тілдің жүйесі мен құрылымын меңгерту арқылы филологстуденттердің сөз мәдениетін қалыптастыру әдістемесі / Ж.М. Дүйсебекова. – Алматы, 2019. – 180 б.
4. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – Москва: ИТДГК «Гнозис», 2008. – 201 с.
5. Булгакова Е.Т. Педагогический дискурс как разновидность институционального дискурса / Е.Т. Булгакова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2012. – № 15. – С.105-109.
6. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий: теория и практики. – Екатеринбург: СВ, 2011. – 170 с.
7. Черник, В. Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: дисс. ... канд. филол. наук/ В. Б. Черник. – Екатеринбург, Уральский гос. университет им. М. Горького, 2002. –178 с.

УДК 37.091.12:17

ПРАВО ПЕДАГОГА НА ОШИБКУ - ЭТИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Баширова Д.О.

Доцент кафедры инклюзивного и адаптивного образования
Бакинского славянского университета, Баку, Азербайджан
dilber.beshirli@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена исследованию проблемы права педагога на ошибку в контексте этических границ профессиональной деятельности в современной школе. На основе феноменологического исследования девяти шведских педагогов, экспериментального исследования Неаполитанского университета с участием 120 учащихся, концепции рефлексивной практики Д. Шёна, классификации педагогических

ошибок В. И. Журавлёва и модели установки на рост К. Двек анализируются типологии педагогических ошибок, их причины и последствия. Обосновывается, что профессиональная ошибка, признанная и отрефлексированная педагогом, является ресурсом профессионального развития, тогда как систематическое игнорирование ошибок представляет угрозу для учащихся.

Ключевые слова: педагогическая ошибка, профессиональная этика, рефлексивная практика, установка на рост, этические границы

Abstract: This article examines the problem of the teacher's right to make mistakes in the context of ethical boundaries of professional activity in modern schools. Based on a phenomenological study of nine Swedish teachers, an experimental study by the University of Naples involving 120 students, D. Schon's reflective practice concept, V. I. Zhuravlev's classification of pedagogical errors, and C. Dweck's growth mindset model, the typologies of pedagogical errors, their causes, and consequences are analyzed. It is argued that a professional error recognized and reflected upon by the teacher serves as a resource for professional development, whereas systematic ignoring of errors poses a threat to students.

Keywords: pedagogical error, professional ethics, reflective practice, growth mindset, ethical boundaries

Аңдатпа: Мақала қазіргі мектептегі кәсіби қызметтің этикалық шекаралары контекстінде педагогтің қателік жасау құқығы мәселесін зерттеуге арналған. Тоғыз швед педагогінің қатысуымен жүргізілген феноменологиялық зерттеу, Неаполь университетінің 120 оқушыны қамтыған эксперименттік зерттеуі, Д. Шённың рефлексивті практика тұжырымдамасы, В. И. Журавлёвтың педагогикалық қателер жіктелімі және К. Двектің өсуге бағдарланған ойлау моделі негізінде педагогикалық қателердің типологиясы, олардың себептері мен салдары талданады. Педагог мойындаған және рефлексия арқылы саралаған кәсіби қателік кәсіби дамудың ресурсы бола алатыны, ал қателерді жүйелі түрде елемей білім алушылар үшін қауіп төндіретіні негізделеді.

Түйін сөздер: педагогикалық қателік, кәсіби этика, рефлексивті практика, өсуге бағдарланған ойлау, этикалық шекаралар.

Вопрос о праве педагога на ошибку находится на пересечении нескольких фундаментальных проблем современного образования: профессиональной этики, культуры обучения, психологического благополучия учителей и качества образовательного процесса. Современная школа предъявляет к педагогу чрезвычайно высокие требования: он должен владеть предметным содержанием, методикой преподавания, психологией развития, информационными технологиями, навыками работы с детьми с особыми образовательными потребностями, и при этом быть нравственным образцом для учащихся [9]. В такой ситуации ожидание безошибочности создаёт парадокс: профессия, требующая постоянного принятия решений в условиях неопределённости, одновременно стигматизирует ошибки как признак некомпетентности. Исследование Барретта, Кейси, Виссера и Хэдли показало, что в отличие от медицины, психологии и юриспруденции, где профессиональная этика преподаётся системно, педагоги обычно вынуждены учиться принимать этические решения самостоятельно, в процессе практической деятельности [1]. Это означает, что право на ошибку в педагогической профессии существует де-факто, но не осмыслено теоретически и не регулируется институционально.

Типология педагогических ошибок позволяет дифференцировать допустимые профессиональные погрешности от этически неприемлемых

действий. В. И. Журавлёв выделяет методические ошибки, распознаваемые учениками, в том числе нерешительность при оценивании знаний, непоследовательность требований и несоответствие заявленных критериев реальной практике оценивания [8]. По его мнению, полностью избежать ошибок невозможно, однако педагога можно научить предупреждать их и конструктивно действовать в сложных педагогических и конфликтных ситуациях [8]. Ошибки могут классифицироваться по сфере проявления на дидактические, воспитательные и коммуникативные, по степени осознанности — на осознаваемые и неосознаваемые, по тяжести последствий — на незначительные, умеренные и серьёзные, а по возможности коррекции — на обратимые и необратимые [10]. Данная классификация важна для определения этических границ, поскольку методическая ошибка и сознательное унижение достоинства ученика не могут оцениваться по одним критериям. Концепция рефлексивной практики Д. Шёна позволяет рассматривать профессиональную ошибку как потенциальный ресурс развития. Учёный выделяет рефлекссию в действии, происходящую непосредственно в педагогической ситуации и предполагающую оперативную корректировку действий, и рефлекссию о действии, осуществляемую после ситуации для анализа опыта, выявления ошибок и планирования дальнейших изменений [5]. Таким образом, ошибка, ставшая предметом профессиональной рефлексии, может трансформироваться из неудачи в источник профессионального роста, тогда как отсутствие рефлексии повышает риск её повторения и возникновения более серьёзных негативных последствий.

Феноменологическое исследование профессиональной этики шведских педагогов, проведённое в 2024 году с участием девяти учителей, работающих с детьми от одного года до шестнадцати лет, показало, что основной этической ответственностью педагоги считают руководство детьми в понимании правильного и неправильного [2]. Исследование подтвердило постоянное присутствие этического измерения в педагогической деятельности, однако его недостаточная вербализация затрудняет рефлекссию и обсуждение профессиональных ошибок. Это указывает на необходимость создания безопасного институционального пространства для обсуждения этических дилемм и профессиональных промахов, что имеет значение для качества и статуса педагогической профессии [2]. Экспериментальное исследование Неаполитанского университета 2025 года с участием 120 учащихся показало, что педагогические практики, допускающие экспериментирование и рефлекссию, могут способствовать повышению внутренней мотивации, психологического благополучия и чувства принадлежности учащихся [7]. Полученные результаты позволяют рассматривать возможность профессиональной ошибки как неизбежный элемент педагогического экспериментирования, при условии её последующего анализа и корректировки.

Концепция установки на рост Кэрол Двек обеспечивает психологическое обоснование продуктивного отношения к ошибкам в профессиональной деятельности педагога. Двек различает фиксированную установку, при

которой ошибки воспринимаются как доказательство некомпетентности, и установку на рост, при которой ошибки рассматриваются как возможность для обучения и развития [3]. Исследование, посвящённое ошибкам в юридическом образовании, показало, что в дисциплинах, традиционно подчёркивающих точность и безошибочность, принятие ошибок как неотъемлемой части обучения требует целенаправленной смены парадигмы [6]. Авторы предлагают практические стратегии для поддержки такого подхода, включая минимизацию стигматизации ошибок и создание среды, где и учителя, и ученики рассматривают ошибки как ступени к мастерству [6]. Перенос этой логики на профессиональную деятельность педагога означает, что педагогическое сообщество, школьная администрация и система повышения квалификации должны культивировать установку на рост у самих учителей, создавая условия, в которых признание ошибки не карается, а поддерживается.

Вместе с тем необходимо чётко обозначить этические границы, за пределами которых профессиональная ошибка педагога перестаёт быть допустимой. Модельный кодекс этики Национальной ассоциации образования США запрещает сознательное искажение учебного материала, фальсификацию записей, заведомо ложные заявления об учащих или коллегах и использование профессиональных отношений в личных целях [4]. Таким образом, непреднамеренная ошибка и сознательная фальсификация относятся к разным этическим категориям. Этическая допустимость ошибки определяется её непреднамеренностью, отсутствием злого умысла, готовностью педагога признать и исправить её, отсутствием систематического характера и стремлением минимизировать возможный ущерб учащимся [8; 10]. На этой основе этически ответственное отношение к профессиональным ошибкам может включать пять взаимосвязанных принципов: признание ошибки, рефлексия и анализ опыта [5], компенсацию возможного ущерба, использование ошибки как ресурса профессионального развития на основе установки на рост К. Двек [3] и соблюдение этической границы, за которой действия педагога могут повлечь дисциплинарную или юридическую ответственность [4]. Реализация этих принципов требует институциональной поддержки: супервизии, профессиональных сообществ, наставничества и безопасных каналов обратной связи, позволяющих обсуждать ошибки без страха наказания [10]. Подобный подход, используемый в медицине для анализа неблагоприятных исходов, может быть адаптирован к образовательной сфере [1]. Неаполитанское исследование также показывает, что возможности для профессионального экспериментирования и рефлексии способствуют улучшению результатов учащихся [7]. Поэтому формирование школьной культуры, в которой профессиональные ошибки не стигматизируются, а становятся предметом конструктивного анализа и развития, следует рассматривать как важную задачу современного управления образованием.

В заключение следует подчеркнуть, что право педагога на ошибку и этические границы профессиональной деятельности не являются взаимоисключающими понятиями, а находятся в диалектическом единстве.

Эмпирические данные шведского исследования [2], неаполитанского эксперимента [7], классификация Журавлёва [8] и концепция рефлексивной практики Шёна [5] показывают, что продуктивное отношение к ошибкам способствует профессиональному развитию и повышению качества образования. Право педагога на ошибку неразрывно связано с обязанностью признавать и анализировать её причины и последствия, минимизировать возможный ущерб и использовать полученный опыт для совершенствования практики [5]. При этом педагогическое сообщество, администрация и система подготовки учителей должны создавать условия для этически ответственного отношения к профессиональным ошибкам [3]. Абсолютизация безошибочности сдерживает инновации и профессиональное развитие, тогда как неограниченное право на ошибку может угрожать благополучию учащихся. Именно баланс между правом на ошибку и ответственностью за её последствия составляет основу профессионального мастерства педагога в современной школе.

Список использованных источников:

1. Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D. & Headley, K. N. How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers // *Teaching and Teacher Education*. – 2012. – Vol. 28, No. 6. – P. 890–898.
2. Colnerud, G. & Thornberg, R. Teachers' ethical responsibility in teaching: to guide the children about right and wrong // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2024. – Vol. 68, No. 5. – P. 857–870.
3. Dweck, C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. – New York: Random House, 2006. – 276 p.
4. National Education Association. Code of Ethics for Educators // *NEA Handbook*. – Washington, DC: NEA, 2020.
5. Schön, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. – New York: Basic Books, 1983. – 374 p.
6. Strevens, C. & Field, R. Mistakes as milestones: rethinking legal education for enhanced learning // *The Law Teacher*. – 2025. – Vol. 59, No. 1. – P. 22–40.
7. University of Naples Parthenope. Integrating Formal and Non-Formal Learning: A Qualitative and Quantitative Study // *Education Sciences*. – 2025. – Vol. 15, No. 12. – Article 1649.
8. Журавлёв, В. И. Основы педагогической конфликтологии. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 184 с.
9. Сластёнин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2014. – 576 с.
10. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.

МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТАНДАРТЫ ДЕОНТОЛОГИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНОВ ПРОКУРАТУРЫ И ИНЫХ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Байғалиев А.Б.

Доктор Философии (PhD),

Академия правоохранительных органов

при Генеральной прокуратуре Республики Казахстан, г.Астана

AlibekBaigaliyev@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ международно-правовых и национальных нормативных источников, регулирующих вопросы этики и деонтологии в правоохранительной сфере, с особым вниманием к деонтологическим требованиям, предъявляемым к деятельности органов прокуратуры. Исследование основывается на изучении документов международных организаций, а также законодательства отдельных зарубежных государств, направленных на формирование и обеспечение надлежащих стандартов профессионального поведения прокуроров. В результате проведенного исследования выявлены основные подходы к нормативному закреплению деонтологических требований в деятельности прокуратуры, а также определена роль международных стандартов в обеспечении профессиональной независимости прокуроров, соблюдении ими этических норм и повышении эффективности осуществления прокурорских полномочий. Установлено, что международные деонтологические положения, прошедшие практическую апробацию в различных правовых системах, могут выступать значимым ориентиром для совершенствования национальных механизмов регулирования профессионального поведения прокуроров.

Ключевые слова: деонтология, правоохранительная служба, прокуратура, международные стандарты, антикоррупционная культура, предотвращение правонарушений, кодекс этики, деонтологическая компетенция.

Аңдатпа. Мақалада құқық қорғау саласындағы этика мен деонтология мәселелерін реттейтін халықаралық-құқықтық және ұлттық нормативтік дереккөздерге, сондай-ақ прокуратура органдарының қызметіне қойылатын деонтологиялық талаптарға кешенді талдау жүргізіледі. Зерттеу халықаралық ұйымдардың құжаттарын, сондай-ақ прокурорлардың кәсіби мінез-құлқының тиісті стандарттарын қалыптастыруға және қамтамасыз етуге бағытталған жекелеген шет мемлекеттердің заңнамасын зерделеуге негізделген. Зерттеу нәтижесінде прокуратура қызметіндегі деонтологиялық талаптарды нормативтік бекітудің негізгі тәсілдері айқындалып, прокурорлардың кәсіби тәуелсіздігін қамтамасыз етудегі, олардың этикалық нормаларды сақтауындағы және прокурорлық өкілеттіктерді жүзеге асыру тиімділігін арттырудағы халықаралық стандарттардың рөлі анықталды. Өртүрлі құқықтық жүйелерде практикалық тұрғыдан апробациядан өткен халықаралық деонтологиялық ережелер прокурорлардың кәсіби мінез-құлқын реттеудің ұлттық тетіктерін жетілдіру үшін маңызды бағдар бола алатыны анықталды.

Түйін сөздер: деонтология, құқық қорғау қызметі, прокуратура, халықаралық стандарттар, сыбайлас жемқорлыққа қарсы мәдениет, құқық бұзушылықтардың алдын алу, әдеп кодексі, деонтологиялық құзыреттілік.

Abstract

The article presents an analysis of international legal and national regulatory sources governing ethics and deontology in the law enforcement sphere, with particular emphasis on deontological requirements applicable to the activities of prosecution authorities. The study is based on an examination of documents adopted by international organizations, as well as the legislation of selected foreign states aimed at establishing and ensuring appropriate standards of

professional conduct for prosecutors. The study identifies the principal approaches to the regulatory consolidation of deontological requirements in prosecutorial activities and determines the role of international standards in ensuring the professional independence of prosecutors, their compliance with ethical norms, and the effective exercise of prosecutorial powers. It is established that international deontological provisions, having undergone practical application in various legal systems, may serve as a significant reference point for improving national mechanisms governing the professional conduct of prosecutors.

Keywords: deontology, law enforcement service, prosecution service, international standards, anti-corruption culture, crime prevention, code of ethics, deontological competence.

Введение. С учетом реформирования правоохранительной системы и стоящих перед ней задач важным направлением для работы ученых и экспертов-практиков стал поиск путей совершенствования системы правоохранительных органов в целом и прокуратуры как одной из важнейших ее составляющих в целях приведения в соответствие с высокими международными стандартами, существующими в развитых государствах. В частности, как известно, прокуратура является флагманом для всех государственных органов, так как ее деятельность направлена на установление соответствия функционирования последних законности, и для всех граждан, ведь ее миссия заключается в охране законных интересов и прав граждан. Это налагает высокую ответственность на работника прокуратуры, ведь он является представителем закона и государства и должен служить эталоном для других, поэтому его моральные качества имеют важное значение как в личном, так и в государственном масштабе.

С учетом вышеизложенного актуально изучение действующих в мире норм прокурорской деонтологии. Соответственно, в настоящей статье была поставлена **цель** провести анализ того, как регламентируются и применяются нормы деонтологии в правоохранительной сфере за рубежом.

В статье применяются **методы** сравнительного анализа и эмпирического анализа. Материалами для анализа послужили документы международных организаций и национальные законы зарубежных стран, в которых регламентируются вопросы этики и деонтологии в правоохранительной сфере в целом и в работе прокуратуры в частности.

Обсуждение результатов. В связи с универсальной важностью надзора за законностью в большинстве правоохранительных систем мира существует такой орган, как прокуратура, или аналогичный ей по функциям. При этом можно говорить о четырех типах стран в зависимости от статуса прокуратуры в них (Рисунок 1).

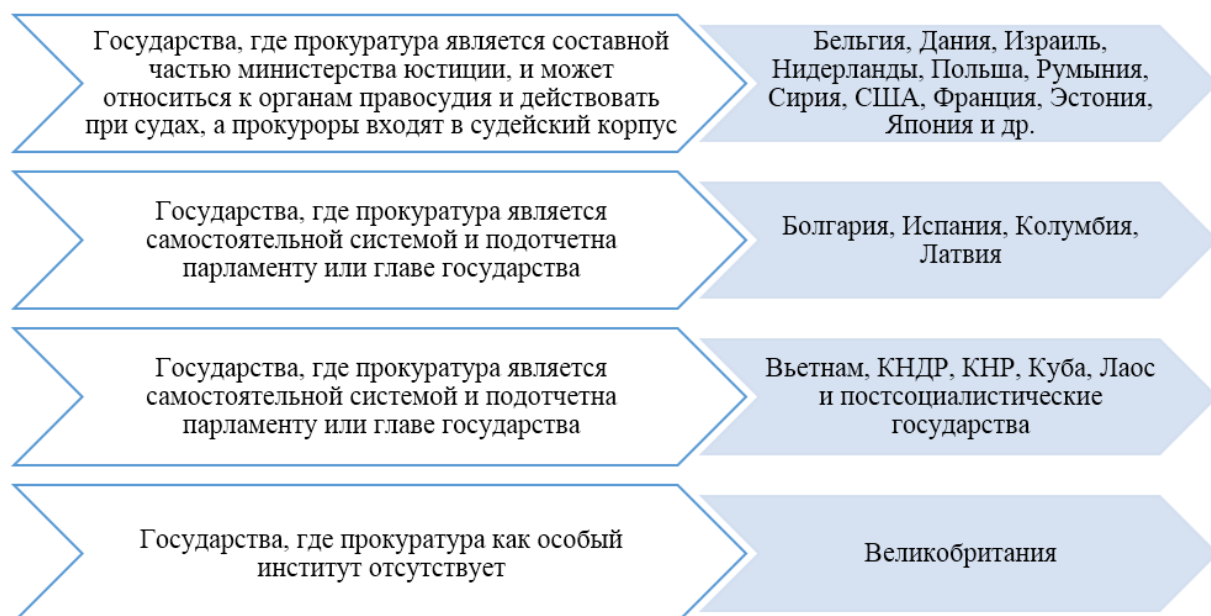


Рисунок 1 – Типология стран в зависимости от роли и статуса в них прокуратуры

Примечание – Составлено по источникам [1, 28; 2; 3, 17].

В то время как в странах первой группы совмещаются позиции министра юстиции и генерального прокурора (например, в США и Польше) либо установлено, что прокуроры подчинены главе юстиционного ведомства (Франция) или контролируются специальной общественной комиссией наряду с судебным контролем (Япония), во второй группе стран (например, в Италии) прокуратура относится к судебной ветви власти, но в Испании обладает определенной автономией при принятии решений.

Ярким примером государств третьей категории является Китай с его народной прокуратурой, которая обособлена в системе органов юстиции и наделена максимально широкими полномочиями по контролю за законностью в отношении деятельности физических и юридических лиц.

Примечателен опыт четвертой категории стран, где, как например в Великобритании, Генеральный атторней возглавляет адвокатский корпус и может сам или через своих представителей по мере надобности участвовать в судебном процессе в роли обвинителя, однако полностью лишен надзорной функции [4], вместо чего сосредоточен на защите публичного интереса.

Кроме того, специфика вышеуказанных категорий может комбинироваться, а внутри каждой категории существуют существенные различия между подходами каждой конкретной страны [5].

Несмотря на особенности моделей прокуратуры в зарубежных странах можно выделить единые ее элементы. Так, основной задачей всех прокуратур является установление справедливости и защита прав и свобод граждан; характерными функциями – участие в разработке уголовной политики, выявление недостатков и критика действий государственных органов, толкование применения правовых норм.

В правовых актах о прокуратурах почти всех государств закреплены и

осуществляются на практике принципы объективности, беспристрастности и независимости. Соответственно аналогичные принципы должны реализовываться в деятельности каждого прокурора.

Среди постсоветских стран, в число которых входит и Казахстан, особо отметим Беларусь и Россию. Так, согласно белорусскому закону о прокуратуре от 8 мая 2007 года №220-З прокуроры являются государственными служащими, назначаемыми из числа граждан страны, которые получили соответствующее образование и которым в обязательном порядке присущи определенные личные качества и высокая этичность [6].

Для сравнения российское нормативное правовое поле содержит особый документ – Кодекс этики, в котором не только регулируется профессиональная деятельность, но определяется необходимость этических норм и требований к государственным и гражданским служащим, работающим в органах прокуратуры [7]. Соответствие поведения служащего требованиям данного кодекса влияет на принятие решений при оценке его деятельности и может повлиять на его дальнейшую карьеру как при возможном карьерном росте, так и при необходимости определения дисциплинарных мер.

На сегодня не существует единой общемировой схемы, определяющей компетенцию прокуратуры, либо стандартов ООН в этой области, а документы международных организаций по данному вопросу носят лишь рекомендательный характер.

Мы проанализировали регламентацию деонтологических норм и правил для работников прокуратуры различных стран, где кодексы этики сотрудников прокуратуры учитывают положения международно-правовых документов [8; 9; 10; 11], касающиеся международных и общеевропейских норм деонтологии.

Понятно, что в зависимости от национальных особенностей и исторических традиций место и роль прокуратуры в государственном механизме, круг полномочий и т.п. могут различаться, вместе с тем на международном уровне вырабатываются общепринятые принципы ее функционирования. В качестве примера можно привести стандарты, принятые МАП – Международной ассоциацией прокуроров [8] (рисунок 2).

Разделы стандартов МАП	
1. Профессиональное поведение (честь и достоинство; служат интересам общества).	Обязательства прокуроров в соответствии с международными стандартами МАП: – всегда поддерживать честь и достоинство своей профессии; – вести себя профессионально, в соответствии с законом, правилами и этикой своей профессии; – применять высочайшие стандарты честности и внимательного отношения; – стремиться быть стойкими, независимыми, беспристрастными; – служить интересам общества и защищать их.
2. Независимость (независимость от политического влияния).	
3. Беспристрастность (действовать не под влиянием кого-то, действовать объективно).	
4. Роль в уголовном процессе (обязанности исполнять честно, в разумные сроки, т.е. быстро).	
5. Сотрудничество (с правоохранительными и другими органами, а также международное сотрудничество).	
6. Полномочия (гарантируется охрана, безопасность; обеспечены условиями жизни; не исполнять незаконный приказ).	

Рисунок 2 – Международные профессиональные стандарты в сфере прокуратуры, принятые МАП 23 апреля 1999 года
Примечание – Составлено по источнику [8]

На Шестой конференции генеральных прокуроров стран-членов Совета Европы 31 мая 2005 г. были представлены и утверждены Руководящие принципы в сфере этики и Кодекс поведения работников прокуратуры, так называемые Будапештские рекомендации [9].

Раздел 1 Рекомендаций гласит: «работники прокуратуры обязаны неуклонно, повсеместно и при любых обстоятельствах осуществлять свои функции честно, справедливо и беспристрастно, уважать, защищать и соблюдать права и достоинство личности» [9].

В разделе 2 (профессиональное поведение в целом) закреплены требования к работникам прокуратуры: они должны придерживаться самых высоких требований и стандартов своей профессии, осуществлять свои функции в соответствии с законом и не поддаваться чьему-либо влиянию, честно исполнять свои обязанности, не допускать личной заинтересованности при вынесении решений.

Раздел 4 предполагает, что работник прокуратуры должен поддерживать в глазах общества имидж образцового, справедливого и беспристрастного государственного служащего, соблюдать служебную тайну и не использовать доступную ему информацию в своих интересах, не принимать подарки, иные денежные поступления и услуги от третьих лиц, избегать компрометации своей служебной репутации.



Рисунок 3 – Этические требования к прокурорам
Примечание – Составлено по источнику [9]

Как видим, в международных правовых актах установлены общие требования к профессиональной этике и стандартам поведения прокуроров.

В ноябре 2009 г. на совместном заседании Консультативного совета европейских прокуроров и Консультативного совета европейских судей было принято Заключение №4 «О взаимоотношениях судей и прокуроров», состоящее из Бордосской декларации и Пояснительной записки к Декларации (6 разделов), в которых содержатся важные положения, касающиеся статуса, полномочий и деятельности прокуроров [12].

Бордосская декларация «О судьях и прокурорах в демократическом обществе» гласит, что представители данной профессии должны быть независимыми и автономными в принятии решений и выполнять свои функции честно, объективно и беспристрастно (рисунок 3).

В Бордосской декларации в Пояснительной записке отмечено, что «прокуроры должны иметь такие же права и обязанности, как любая другая сторона, и не должны занимать привилегированное положение в судебном разбирательстве (состязательность сторон)» [12].

Как видим, закрепление деонтологии прокурора в правовых актах существенно повышает ответственность работников прокуратуры. Именно поэтому деонтологические требования можно считать приоритетными в числе тех, которые могут быть предъявлены не только непосредственно к служебной деятельности прокурора, но и к выстраиваемым им взаимоотношениям с подчиненными, посетителями, должностными лицами поднадзорных органов, организаций и учреждений, а также к его поведению вне службы, в быту.

Вместе с тем нельзя не отметить, что возникает проблема не только выработки унифицированных стандартов функционирования прокуратуры, но и их внедрения в национальное законодательство.

Наконец, нельзя не принимать во внимание различия в западной, восточной и постсоветской ментальности общества, сложившейся под влиянием различных историко-культурных условий и репрезентирующей установившиеся в социуме идейно-ценностные установки, которые неизбежно отражаются во всех сферах государственной жизни, включая правоохранительную деятельность.

Например, Т. Т. Шиктыбаева, А. З. Ибраев, Р. С. Каспаева обращают внимание на то, как с учетом приоритетности прав и свобод личности в Европе и Америке одно из определяющих полномочий правоохранительных органов – применение наказания (и шире – насилия) к нарушителям закона – в обязательном порядке сопряжено с понятием «вынужденная необходимость» [13, 177], нередко отсутствующим либо не учитываемым, являющимся лишь декларативным в постсоветских странах.

С этой точки зрения отдельным перспективным направлением может стать изучение ценностного наполнения правоохранительной деятельности и деонтологических характеристик прокуратуры и других органов юстиции с учетом межстрановых различий.

Заключение. Подытоживая вышеизложенное, обратим внимание на то, что исследование международных и общеевропейских норм деонтологии в деятельности прокуратуры зарубежных стран позволило нам:

- обнаружить важность и прогрессивность международных деонтологических предписаний, которые обусловлены тем, что они практически апробированы в различных странах мира, создали действенный механизм обеспечения независимости прокуроров;
- обосновать, что международные и общеевропейские нормы деонтологии прокурора закладывают прочную основу для функционирования органов прокуратуры в соответствии с международными стандартами и развития национального законодательства о прокуратуре;
- аргументировать, что в морально-этической подготовке кадров для прокуратуры и работе с ними должна преобладать деонтология прокурора;
- убедиться, что необходимо создание стимулов для работников прокуратуры к этико-деонтологической профессиональной деятельности;
- наметить перспективы дальнейших исследований с учетом этико-деонтологических универсалий и национально-ценностных различий.

Список использованных источников

1. Страшун Б. А. Конституционное (государственное) право зарубежных стран: в 4 т. – М.: Издательство «Век», 1995. – Т. 2. – 448 с.
2. Давид Р., Жоффре-Спинози К. Основные правовые системы современности / пер. с фр. В.А. Туманова. – М.: Международные отношения, 1996. – 400 с.
3. Додонов В. Прокуратуры зарубежных стран. – М., 2006. – 320 с.
4. Конусова В. Т. Организация и деятельность органов прокуратуры в Соединённом королевстве Великобритании и Северной Ирландии // Право и государство. – 2016. – № 2 (71). – С. 65-70.
5. Конференция Уполномоченного при ЕСПЧ Лаптева П. А. // <http://www.espch.ru/content/view/107/28/1/0/>.
6. Закон Республики Беларусь. О прокуратуре Республики Беларусь: принят 8 мая 2007 года №220-З // http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30538333#pos=1;-337.
7. Приказ Генерального прокурора Российской Федерации. Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения федерального государственного гражданского служащего органов прокуратуры Российской Федерации: утв. 25 марта 2011 года, №79 // <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/1257525/>.
8. Стандарты профессиональной ответственности и изложение основных прав и обязанностей прокуроров: утв. Международной Ассоциацией прокуроров 21 апреля 1999 года.
9. Европейские руководящие принципы по этике и поведению для прокуроров «Будапештские руководящие принципы». Приняты на 6-й конференции Генеральных Прокуроров Европы в Будапеште 31 мая 2005 г. // Прокуратуры стран мира. Справочник / Под общ. науч. ред. докт. юрид. наук, проф. С. П. Щербы. – М.: Издательство «Юрлитинформ», 2006. – С. 272-277.
10. Международный кодекс поведения государственных должностных лиц. Принят резолюцией 51/59 Генеральной Ассамблеи от 12 декабря 1996 года // https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/int_code_of_conduct.shtml.
11. Приложение. Модельный кодекс поведения для государственных служащих // Рекомендация Комитета министров Совета Европы от 11 мая 2000 г. N R (2000) 10 о кодексах поведения для государственных служащих // <https://base.garant.ru/2561375/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>.
12. Сборник заключений Консультативного Совета Европейских Прокуроров // http://www.agka.kz/cms/wp-content/uploads/2017/04/Zakliuchenia_KSEP_No_1-10.pdf.
13. Шиктыбаева Т. Т., Ибраев А. З., Каспаева Р. С. Идеино-ценностные основы понятия правоохранительной деятельности и некоторые методологические аспекты ее осмысления // Хабаршы – Вестник. – 2023. – № 1 (79). – С. 174-181.

УДК 1(574):17

Нравственно-философские основания деонтологической культуры в наследии аль-Фараби

Баубекова З.Д.

доктор педагогических наук, профессор,
Международный университет Астана,
г. Астана, Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются нравственно-философские идеи аль-Фараби как историко-философские основания осмысления современной деонтологической

культуры. На основе анализа его представлений о добродетели, воспитании, разумном поведении, гармонии телесного и духовного начал, а также ответственности человека перед обществом раскрывается гуманистическая направленность философского наследия мыслителя. Обосновывается положение о том, что идеи аль-Фараби позволяют рассматривать профессиональный долг не только как совокупность нормативных требований, но и как нравственную ответственность личности за свои действия и отношение к другому человеку. Показан воспитательный потенциал наследия аль-Фараби для формирования деонтологической культуры современного педагога.

Ключевые слова: аль-Фараби, деонтология, профессиональный долг, нравственность, добродетель.

Аңдатпа. Мақалада әл-Фарабидің адамгершілік-философиялық идеялары қазіргі деонтологиялық мәдениетті түсінудің тарихи-философиялық негіздері ретінде қарастырылады. Ойшылдың ізгілік, тәрбие, ақылға негізделген мінез-құлық, тән мен рух үйлесімі, сондай-ақ адамның қоғам алдындағы жауапкершілігі туралы көзқарастары талданады. Әл-Фараби мұрасындағы гуманистік бағыт айқындалып, кәсіби борыштың тек нормативтік талаптар жиынтығы емес, сонымен бірге тұлғаның өз әрекеті мен басқа адамға деген қарым-қатынасы үшін моральдық жауапкершілігі екені негізделеді. Ойшыл мұрасының қазіргі педагогтің деонтологиялық мәдениетін қалыптастырудағы тәрбиелік әлеуеті көрсетіледі.

Түйінді сөздер: әл-Фараби, деонтология, кәсіби борыш, адамгершілік, ізгілік.

Abstract. The article examines the moral and philosophical ideas of Al-Farabi as historical and philosophical foundations for understanding contemporary deontological culture. His views on virtue, education, rational behavior, the harmony of the physical and spiritual dimensions of human existence, and responsibility to society are analyzed. The humanitarian orientation of Al-Farabi's philosophical heritage is revealed, allowing professional duty to be understood not only as a set of normative requirements but also as a person's moral responsibility for his or her actions and attitude toward others. The educational potential of Al-Farabi's heritage for developing the deontological culture of the modern teacher is substantiated.

Key words: Al-Farabi, deontology, professional duty, morality, virtue.

В условиях трансформации современного образования особую значимость приобретает проблема профессиональной ответственности педагога. Современный учитель действует в ситуации усложнения образовательных отношений, расширения профессиональных функций и возрастания требований к культуре взаимодействия с обучающимися. В связи с этим профессиональная деятельность педагога не может ограничиваться только владением знаниями, методами обучения и организационными компетенциями. Существенной составляющей профессионализма становится нравственная позиция специалиста, его способность осознавать профессиональный долг, уважать достоинство другого человека и отвечать за последствия своих профессиональных решений.

В данном контексте обращение к историко-философскому наследию мыслителей Востока позволяет расширить представления о нравственных основаниях профессиональной деятельности. Особое место занимает наследие Абу Насра аль-Фараби, в котором проблемы человека, его нравственного совершенствования, воспитания, разумного поведения и общественного блага рассматриваются во взаимосвязи.

Актуальность обращения к идеям аль-Фараби обусловлена тем, что его философская концепция рассматривает человека не изолированно, а в системе

отношений с другими людьми и обществом. Для мыслителя нравственное совершенствование личности связано с воспитанием, разумом, сознательным поведением и стремлением к благу. Именно эта взаимосвязь позволяет рассматривать его идеи как значимый историко-философский ресурс для осмысления деонтологической культуры современного специалиста.

Цель статьи заключается в выявлении нравственно-философских идей аль-Фараби, имеющих значение для историко-философского осмысления деонтологической культуры и профессионального долга.

Методологическую основу исследования составили историко-педагогический и философско-аналитический подходы, позволяющие рассмотреть идеи мыслителя в контексте их культурно-исторического развития и выявить их современный воспитательный потенциал. Использовались методы анализа, обобщения и интерпретации философско-педагогических положений, представленных в трудах аль-Фараби.

Важное место в философском наследии аль-Фараби занимает проблема нравственного совершенствования человека. В основе его учения лежит идея о том, что добродетель не является исключительно врожденным качеством личности. Она формируется посредством воспитания и сознательных усилий человека. Тем самым нравственное становление приобретает деятельностный характер: человек не только обладает определенными способностями, но и должен целенаправленно развивать их.

Для современной педагогики данное положение представляет особый интерес. Профессиональная нравственность также не может рассматриваться как автоматически приобретаемое качество, она формируется в процессе образования, профессиональной подготовки, практической деятельности, общения и рефлексии. Будущий педагог осваивает не только профессиональные знания и технологии, но и способы нравственного поведения в ситуациях взаимодействия с обучающимися, коллегами и родителями.

В философской концепции аль-Фараби воспитание связано с формированием интеллектуальных и нравственных качеств личности. Мыслитель выделял два взаимосвязанных пути развития человека - та'диб, связанный с воспитанием, и та'лим, связанный с обучением. Их единство позволяет рассматривать образование не только как передачу знаний, но и как процесс формирования личности [1].

. Такое понимание образования непосредственно связано с проблемой профессионального долга педагога. Учитель не просто передает информацию, его профессиональная деятельность воздействует на личность обучающегося, его ценности, отношение к себе и другим людям. Поэтому педагогический долг предполагает осознание особой ответственности за характер этого воздействия.

Аль-Фараби тесно связывает нравственность с разумом. В его представлении подлинная добродетель невозможна без деятельного разума и правильного управления душевными состояниями и телесными потребностями. Счастье рассматривается как высшая цель человеческой

жизни, достижение которой связано с познанием, разумным поведением и самосовершенствованием [2].

Для понимания деонтологической культуры принципиально важна именно эта идея сознательного нравственного выбора. Сущность профессионального долга заключается не в формальном исполнении инструкций, а в осознанном подходе специалиста к своей деятельности: умении анализировать контекст, прогнозировать результаты и действовать в рамках профессиональной этики. Если в философском наследии аль-Фараби обнаруживаются глубокие основания осмысления ответственности и нравственного поведения человека, то современный казахстанский ученый, профессор Г.М. Кертаева, превратила проблему профессионального долга в самостоятельное направление научно-педагогического исследования [3].

Таким образом, деонтологическая культура может быть рассмотрена как единство знания профессиональных норм, способности применять их в конкретных ситуациях и внутренней готовности следовать им на основе осознанной ответственности. В этом отношении нравственная философия аль-Фараби позволяет увидеть глубокую взаимосвязь между разумом, воспитанием и нравственным поведением.

Особого внимания заслуживает социальное понимание здоровья и благополучия человека в философии аль-Фараби. Мыслитель связывал здоровье не только с отсутствием физических и душевных болезней, но и с полнотой человеческой жизни, творчеством, общением, любовью и радостью. Более того, здоровье рассматривалось им как социальная и политическая категория: человек не может быть счастливым и здоровым за счет унижения, страданий и болезней окружающих [4; с.135-137].

Данная концепция обладает выраженным гуманистическим потенциалом, утверждая отношение к личности как ключевой этический ориентир. В педагогическом контексте это означает отказ от сведения эффективности обучения лишь к количественным метрикам. Истинный успех педагога заключается в формировании среды, обеспечивающей психологическую безопасность, уважение к достоинству и всестороннее развитие ученика. В своих трудах профессор Г. М. Кертаева подчеркивала, что деонтологическая компетентность является фундаментом профессионализма учителя, определяя характер его взаимодействия с обучающимися[5]. Следует отметить, что в этом отношении деонтологическая культура педагога выходит за рамки соблюдения формальных правил. Она проявляется в характере профессиональных отношений, в способности видеть в обучающемся личность, учитывать его индивидуальность, соблюдать педагогический такт и осознавать ответственность за собственное профессиональное влияние.

Рассмотрение наследия аль-Фараби в контексте современной деонтологии не предполагает прямого отождествления средневековой философской системы с современными представлениями о профессиональной этике. Речь идет о выявлении смысловой преемственности между нравственными идеями прошлого и актуальными задачами

профессионального воспитания.

В философии аль-Фараби можно выделить несколько взаимосвязанных положений, имеющих значение для такого осмысления.

Во-первых, нравственность предполагает целенаправленное воспитание и самовоспитание. Следовательно, профессиональная нравственная культура специалиста должна формироваться не стихийно, а систематически.

Во-вторых, нравственное поведение связано с разумом и сознательным выбором. Следовательно, профессиональный долг требует от педагога не только знания норм, но и способности применять их осмысленно в конкретных педагогических ситуациях.

В-третьих, нравственность проявляется в отношении человека к другим людям. Следовательно, уважение человеческого достоинства является не внешним дополнением к профессиональной деятельности, а ее внутренним нравственным основанием.

В-четвертых, индивидуальное благополучие не может быть противопоставлено общественному благу. Эта идея особенно значима для педагогической профессии, поскольку деятельность педагога непосредственно связана с развитием личности и общества.

В-пятых, гармония разума и нравственности предполагает способность человека к самоконтролю и ответственному поведению. Для педагога это выражается в педагогическом такте, эмоциональной выдержке, способности к рефлексии и ответственном выборе способов профессионального воздействия [6].

Таким образом, наследие аль-Фараби позволяет рассматривать деонтологическую культуру не только как систему профессиональных норм и обязанностей, но и как внутреннее качество личности специалиста. Ее формирование связано с развитием нравственного сознания, ответственности, способности к саморегуляции и уважительного отношения к человеку.

Особенно значимым является воспитательный потенциал этих идей в подготовке будущих педагогов. Профессиональная подготовка должна создавать условия не только для освоения педагогических технологий, но и для осмысления нравственных оснований профессии. В этом отношении обращение к философскому наследию аль-Фараби может способствовать формированию у студентов представления о педагогической деятельности как нравственно ответственной миссии.

Современные образовательные тренды: цифровизация, развитие искусственного интеллекта, персонализация обучения, расширение информационного пространства изменяют формы педагогической деятельности, однако не отменяют ее нравственного основания. Напротив, технологические изменения усиливают значение ответственности педагога за принимаемые решения и характер взаимодействия с обучающимися.

Именно поэтому актуальность обращения к историко-философскому наследию обусловлена не только его теоретической ценностью, но и прикладным потенциалом. Концепции аль-Фараби могут быть интегрированы в образовательные программы педагогических специальностей, а также

служить методологической базой для анализа профессиональной этики, решения педагогических задач и осмысления концепта профессионального долга.

Проведенный анализ показывает, что нравственно-философское наследие аль-Фараби содержит идеи, позволяющие глубже осмыслить исторические основания современной деонтологической культуры. Центральными для такого осмысления являются представления мыслителя о формируемом характере добродетели, единстве воспитания и обучения, взаимосвязи разума и нравственности, необходимости самосовершенствования и ответственности человека перед обществом.

Особое значение имеет гуманистическое понимание человека в философии аль-Фараби. Благополучие личности не противопоставляется благополучию других людей, а подлинное счастье связывается с нравственным и разумным существованием. Именно социальное понимание благополучия человека позволяет увидеть ещё один важный аспект нравственной философии аль-Фараби - ответственность личности за благополучие другого человека. Данное положение созвучно современному пониманию профессионального долга как ответственности специалиста за другого человека и за последствия собственной деятельности.

В контексте педагогической деонтологии наследие аль-Фараби позволяет сделать важный вывод: профессиональный долг не должен сводиться к формальному соблюдению установленных норм. Его содержательной основой выступают нравственная зрелость личности, уважение человеческого достоинства, сознательный выбор, ответственность, самоконтроль и готовность действовать во благо другого человека. Именно совокупность этих характеристик позволяет рассматривать деонтологическую культуру как внутреннее нравственное качество профессионала.

Таким образом, обращение к философскому наследию аль-Фараби расширяет историко-культурное понимание деонтологической культуры и показывает, что ее нравственные основания имеют глубокие корни в интеллектуальной традиции Востока. Использование данного наследия в современном педагогическом образовании может способствовать формированию у будущего специалиста не только профессиональной компетентности, но и внутренней готовности осознавать и выполнять свой профессиональный долг.

Список использованных источников

1. Аль-Фараби. Социально-этические трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1973. – 399 с.
2. Аль-Фараби. Естественно-научные трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1987. – 496 с.
3. Кертаева Г.М. Профессионально-деонтологическая готовность педагога к взаимодействию с различными категориями учащихся.- Павлодар: ПГУ, 2002. – с.38.
4. Аль-Фараби. Об органах человеческого тела // Аль-Фараби. Естественно-научные трактаты. – Алма-Ата: Наука, 1987. – С. 105–136.
5. Кертаева Г.М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие / Астана: Фолиант, 2016. - 232 с.

6. Баубекова Г.Д., Сман А.С. Образовательно-правовые идеи просветителей Центральной Азии конца XIX – начала XX вв.: монография. – Нур-Султан: Типография Университета Туран-Астана, 2021. – 119 с.

ӘОЖ 37.015.3:17:004

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚАУІПСІЗДІК ЖӘНЕ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДЕОНТОЛОГИЯ

Болатбекова Н.Ж

педагогика және тарих кафедрасының доценті
А.Қ.Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институты,
Астана қ., Қазақстан

Аңдатпа: мақалада цифрлық білім беру жағдайындағы білім алушының психологиялық қауіпсіздігі педагогикалық деонтологиямен байланыстыра зерделенді. Цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектіні білім беру үдерісі барысында қолданудан туындайтын психологиялық және деонтологиялық сын-қатерлер талданды. Педагогтің цифрлық ортадағы кәсіби-этикалық жауапкершілігінің маңызы айқындалып, білім алушының психологиялық қауіпсіздігін қамтамасыз етудің шешу жолдары ұсынылды.

Түйінді сөздер: цифрлық білім беру, психологиялық қауіпсіздік, педагогикалық деонтология, жасанды интеллект, цифрлық құзыреттілік, кәсіби жауапкершілік.

Аннотация: В статье психологическая безопасность обучающихся в условиях цифрового образования рассматривается с позиций педагогической деонтологии. Анализируются психологические и деонтологические вызовы, возникающие в процессе применения цифровых технологий и искусственного интеллекта в образовании. Определяется значимость профессионально-этической ответственности педагога в цифровой среде, предлагаются основные направления и пути обеспечения психологической безопасности обучающихся.

Ключевые слова: цифровое образование, психологическая безопасность, педагогическая деонтология, искусственный интеллект, цифровая компетентность, профессиональная ответственность.

Abstract: The article examines the psychological safety of learners in the context of digital education from the perspective of pedagogical deontology. It analyzes the psychological and deontological challenges arising from the use of digital technologies and artificial intelligence in education. The significance of teachers' professional and ethical responsibility in the digital environment is highlighted, and key approaches and strategies for ensuring learners' psychological safety are proposed.

Key words: digital education, psychological safety, pedagogical deontology, artificial intelligence, digital competence, professional responsibility.

Кіріспе. Қазіргі білім беру кеңістігіндегі цифрлық трансформация тұсында білім беру мен тәрбие жүйесіндегі педагогикалық қарым-қатынас стильдері өзгеріп, цифрлық білім беру жағдайында білім алушының психологиялық қауіпсіздігі мен педагогикалық деонтологияның өзара байланысын ғылыми тұрғыда зерделеудің өзектілігі артып отыр. ҚР Үкіметінің «2023–2029 жылдарға арналған цифрлық трансформация, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласын және

киберқауіпсіздікті дамыту тұжырымдамасында» цифрлық технологиялардың қоғам мен мемлекеттік басқарудың әртүрлі салаларына кеңінен енуі жағдайында ақпараттық және киберқауіпсіздікті күшейтуге, цифрлық сауаттылықты дамытуға және деректермен жұмыс істеудің тиімді тетіктерін қалыптастыруға ерекше мән берілетіндігі баса айтылғандығы белгілі [1]. Сонымен бірге, Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Тоқаевтың 2026 жылды «Цифрландыру және жасанды интеллект жылы» деп жариялауы да [2] елімізде цифрлық трансформацияны одан әрі қарқындату және жасанды интеллект технологияларын қоғамдық өмірдің түрлі салаларына, соның ішінде білім беру жүйесіне кеңінен енгізуге бағытталып жатқандығын бағамдап отырмыз.

Онлайн-платформалар, цифрлық білім беру ресурстары, әлеуметтік желілер, жасанды интеллект технологиялары мен автоматтандырылған бағалау жүйелерінің оқу үдерісіне белсенді енуі білім алушылар үшін жаңа мүмкіндіктер қалыптастырумен бірге, олардың психологиялық қауіпсіздігіне байланысты бірқатар мәселелер туындататындығын да аңғарудамыз.

Цифрлық ортадағы ақпараттық шамадан тыс жүктеме, кибербуллинг, жеке деректердің құпиялылығының бұзылуы, цифрлық бақылау, виртуалды қарым-қатынастағы эмоционалдық байланыстың әлсіреуі және жасанды интеллект құралдарына шамадан тыс тәуелділік білім алушының психологиялық жай-күйіне ықпал ететін маңызды факторларға айналып отырғаны сөзсіз. Отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулерінде де цифрлық білім беру кеңістігіндегі психологиялық қауіпсіздік мәселесіне байланысты бірнеше ғылыми-практикалық зерттеулердің белсенді жүргізіліп жатқандығы байқауға болады. А.Б. Абильдина, П.С. Рахимғалиева және М.А. Ермекова болашақ педагог-психологтардың цифрлық құзыреттілігі мен сыни ойлау қабілеттерін дамытуды жасөспірімдердің ақпараттық ортадағы психологиялық қауіпсіздігін қамтамасыз етудің маңызды шарты ретінде қарастырады. Авторлар жүргізген педагогикалық эксперимент нәтижелері арнайы білім беру бағдарламасынан кейін болашақ мамандардың цифрлық сауаттылығы мен жасөспірімдерді киберқауіптерден қорғауға даярлығының артқанын көрсеткен[3].

Педагогтің цифрлық ортадағы ықтимал психологиялық қауіптерді дер кезінде анықтауы, білім алушының жеке шекарасы мен қадір-қасиетін құрметтеуі, цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект құралдарын этикалық нормаларға сәйкес қолдануы психологиялық қауіпсіз білім беру ортасын қалыптастырудың маңызды шарттарының бірі болып табылады. Бұл мәселе төңірегінде шетелдік авторлардың бірі Ю.В. Шаронин виртуалды білім беру ортасындағы білім алушылардың қауіпсіздігін қамтамасыз етудің психологиялық-педагогикалық аспектілерін талдай отырып, цифрлық ортаға ену ерекшеліктеріне, оның тұлға қалыптасуына ықпал ететін психологиялық механизмдеріне және цифрлық мәдениетті қалыптастыру қажеттілігіне назар аударады[4].

А.А. Пфетцер, М.С. Яницкий және А.В. Серый сынды авторларда цифрлық білім беру ортасындағы психологиялық қауіпсіздікке төнетін тікелей

және жанама қауіптерді талдай отырып, қауіпсіз ортаны жобалауда білім алушыны сыртқы қауіптерден қорғаумен қатар, оның мінез-құлқын құндылықтық-мағыналық тұрғыдан реттеу механизмдерін қалыптастыру қажеттігін негіздейді [5].

К.Б. Жакенова мен Г.Г. Жусупбекова цифрлық трансформация жағдайында педагогтерді әдістемелік сүйемелдеудің маңыздылығына баса назар аудара отырып, білім беру жүйесіндегі цифрлық өзгерістер мұғалімнің кәсіби қызметіне жаңа талаптар қоятынын көрсетеді [6].

Әдеби шолулардан бағамдағанымыздай, цифрлық трансформация жағдайында педагогті әдістемелік сүйемелдеу тек цифрлық технологияларды қолданудың әдістерін меңгертумен ғана шектелмеуі тиіс, оның мазмұны педагогтің цифрлық ортадағы кәсіби-этикалық жауапкершілігін қалыптастыруды да қамтуы қажет. Себебі педагогтің цифрлық құралды таңдауы мен қолдану тәсілі білім алушының жеке деректерінің құпиялылығына, психологиялық жай-күйіне, тұлғалық қадір-қасиетіне және қауіпсіздік сезіміне тікелей немесе жанама ықпал етуі мүмкін.

Педагогикалық деонтология мәселесін жүйелі түрде зерттеп, оның теориялық-әдіснамалық негіздерін қалыптастыруға елеулі үлес қосқан ғалымдардың бірі – Г.М. Кертаева. Автордың іргелі зерттеулерінде педагогикалық деонтологияны педагогтің кәсіби парызына сәйкес мінез-құлқын қарастыратын ғылым ретінде негіздей отырып, педагогикалық деонтология педагогтің кәсіби парызы, жауапкершілігі, педагогикалық әдеп нормалары, білім алушының қадір-қасиеті мен құқықтарын құрметтеу, құпиялылықты сақтау, әділдік пен «зиян келтірмеу» қағидаттарын қамтитындығын жеткізеді [7]. Осы тұрғыдан білім алушының психологиялық қауіпсіздігін педагогикалық деонтология аясында зерттеу педагогтің кәсіби жауапкершілігінің мазмұнын кеңейтіп қана қоймай, цифрлық білім беру жағдайында қауіпсіз, сенімді және тұлғаға бағдарланған педагогикалық өзара әрекеттесуді қамтамасыз етудің ғылыми негіздерін айқындауға мүмкіндік береді.

Л.В. Мардахаевтың әлеуметтік-мәдени ортадағы маманның кәсіби әрекеті оның қоршаған ортаға тигізетін ықпалымен де бағалануы тиіс деген деонтологиялық ұстанымы қазіргі цифрлық білім беру кеңістігінде ерекше мәнге ие болады [8]. Цифрлық орта педагог пен білім алушының өзара әрекеттесуінің жаңа әлеуметтік-мәдени кеңістігіне айналғандықтан, педагогтің кәсіби парызы мен жауапкершілігі виртуалды қарым-қатынаста байқалады. Осыған байланысты педагогтің цифрлық коммуникациясы, жасанды интеллект құралдарын қолдануы, білім алушының дербес деректерімен жұмыс істеуі, онлайн бағалауы мен кері байланысы деонтологиялық нормаларға сәйкес жүзеге асырылуы тиіс.

Цифрлық білім беру ортасында білім алушының психологиялық қауіпсіздігін қамтамасыз ету педагогтің ғана емес, білім алушы мен білім беру ұйымының да бірлескен жауапкершілігін талап етеді. Осыған байланысты педагогикалық деонтология қағидаттарына негізделген бірнеше негізгі бағытты ұсынуға болады:

- білім беру ұйымдарында цифрлық коммуникация, ЖИ қолдану, дербес деректерді қорғау, онлайн бағалау мен кері байланысқа қатысты білім алушының қадір-қасиетін құрметтеу, әділдік, құпиялылық, жауапкершілік және «зиян келтірмеу» қағидаттарына негізделетін деонтологиялық нормаларды басты назарда ұстану керек;

- педагогтердің цифрлық-деонтологиялық құзыреттілігін дамытумен қатар, ЖИ қолданудың этикалық тәуекелдерін, алгоритмдік шешімдердің шектеулерін және білім алушының психологиялық қауіпсіздігіне ықпалын түсіну қажет;

- ЖИ қолдануда білім алушының шешім қабылдаудағы басымдығын сақтай отырып, бағалау мен кері байланыста көмекші құрал ретінде пайдаланылғанымен, білім алушыға қатысты түпкілікті шешімді педагогтің кәсіби құзыреттілігіне сүйену керек;

- білім алушылардың ЖИ сауаттылығы мен цифрлық жауапкершілігін қалыптастыру, ЖИ ұсынған ақпаратты сыни бағалауды, академиялық адалдықты сақтауды және технологияны дербес ойлауды алмастыратын емес, оны толықтыратын құрал ретінде пайдалану дағдыларын меңгерту қажет.

Осылайша, цифрлық білім беру жағдайындағы педагогикалық деонтологияның негізгі міндеті технологияларды пайдалануды шектеу емес, технологиялық мүмкіндіктер мен адамгершілік құндылықтар арасындағы тепе-теңдікті сақтау болып табылады. Цифрлық технология қаншалықты жетілдірілгенімен, білім беру үдерісінің орталығында білім алушы тұлғасы, оның қадір-қасиеті, дербестігі, психологиялық әл-ауқаты мен қауіпсіздігі басты орында тұруы тиіс.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. 2023 - 2029 жылдарға арналған цифрлық трансформация, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласын және киберқауіпсіздікті дамыту тұжырымдамасын бекіту туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 269 қаулысы <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000269>. (қаралған күні: 22.08.2026).

2. Цифрландыру және жасанды интеллект жылын жариялау туралы. Астана, Ақорда, 2026 жылғы 6 қаңтар. <https://www.akorda.kz/kz/cifrlandyru-zhane-zhasandy-intellekt-zhylyn-zhariyalau-turaly-601458>. (қаралған күні: 22.08.2026).

3. Абильдина А., Рахимғалиева П., Ермакова М. Формирование цифровой компетентности и критического мышления будущих педагогов-психологов как основа психологической безопасности подростков в информационной среде //3i: intellect, idea, innovation-интеллект, идея, инновация. – 2025. – Т. 2. – №. 4. – С. 5-17.

4. Шаронин Ю. В. Виртуальная образовательная среда: психолого-педагогические аспекты обеспечения безопасности обучающихся //Вестник РМАТ. – 2025. – №. 4. – С. 32-39.

5. Пфетцер А. А., Яницкий М. С., Серый А. В. Принципы проектирования цифровой образовательной среды, отвечающей требованиям психологической безопасности //Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2023. – №. 5 (51). – С. 157-164.

6. Жакенова К. Б., Жусупбекова Г. Г. Цифрлық трансформация кезінде мұғалімдерге әдістемелік сүйемелдеудің маңыздылығы //Педагогика факультеті. – С. 89.

7. Кертаева Г. М. Педагогическая деонтология как наука //Понятийный аппарат педагогики и образования. – СВ-96, 2010. – С. 111-129.

ӨЖ 81'373.45:81'23

ҚОС ТІЛДІЛІК ЖАҒДАЙЫНДА ДІЛДІК ЛЕКСИКОНЫ ДАМУ ЖОЛДАРЫ

Бергібаева Д. Қ.

педагогика ғылымдарының магистрі

*Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті,
Қарағанды, Қазақстан*

Аңдатпа. Мақалада қостілді білім беру жағдайында тіл үйренушілердің ділдік лексиконын дамыту мәселесі қарастырылады. Кіріспеде қостілді ортадағы тілдік тұлғаның лексикалық қорын қалыптастыруда қолданылатын тапсырмалардың рөлі талданады. Зерттеудің мақсаты – қостілділік жағдайында тіл үйренушілердің ділдік лексиконын тиімді дамытуға бағытталған тапсырмалар жүйесін анықтау және оның тілдік құзыреттілікті қалыптастырудағы ықпалын көрсету. Зерттеу міндеттері ретінде ділдік лексикон ұғымының психоллингвистикалық негіздерін айқындау, қостілді ортада ділдік лексиконның қалыптасу ерекшеліктерін сипаттау, сондай-ақ ділдік лексиконды дамытуға арналған практикалық тапсырмалар кешенін ұсыну көзделді. Мақалада тіл үйренушілердің сөздерді есте сақтау, мағыналық тұрғыдан саралау, ассоциативтік байланыстар орнату және белсенді қолданысқа енгізу қабілетін жетілдіруге бағытталған жаттығулар жүйесі мен эксперименттік тапсырмалар ұсынылады. Зерттеу нәтижелері лексикалық материалды жүйелі, коммуникативтік және когнитивтік бағытта ұйымдастыру қостілді тұлғаның ділдік лексиконын дамытуға оң ықпал ететінін көрсетеді.

Түйін сөздер: ділдік лексикон, қостілділік, билингвизм, тапсырмалар жүйесі, тілдік құзыреттілік.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития ментального лексикона изучающих язык в условиях билингвального образования. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования лексического запаса языковой личности и развития её языкового сознания в билингвальной среде посредством эффективной системы заданий. Цель исследования – определить систему заданий, направленных на эффективное развитие ментального лексикона изучающих язык в условиях билингвизма, и выявить её влияние на формирование языковой компетенции. В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи: раскрыть психоллингвистические основы понятия «ментальный лексикон», охарактеризовать особенности его формирования в билингвальной среде, а также предложить комплекс практических заданий, направленных на развитие ментального лексикона. В статье представлены система упражнений и экспериментальные задания, направленные на совершенствование способности изучающих язык запоминать слова, дифференцировать их значения, устанавливать ассоциативные связи и активно использовать лексические единицы в речи. Результаты исследования показали, что системная, коммуникативная и когнитивно ориентированная организация лексического материала оказывает положительное влияние на развитие ментального лексикона билингвальной языковой личности.

Ключевые слова: ментальный лексикон, двуязычие, билингвизм, система заданий, языковая компетенция.

Abstract. The article examines the development of learners' mental lexicon in bilingual education. The introduction analyzes the role of cognitive, communicative, and associative tasks in forming lexical competence in a bilingual environment. The purpose of the study is to identify

an effective system of tasks aimed at developing learners' mental lexicon in bilingual settings and to demonstrate its role in the formation of language competence. The objectives include clarifying the psycholinguistic foundations of the mental lexicon, describing its formation in bilingual contexts, and proposing a set of practical exercises for its development. The paper presents exercises and experimental tasks designed to improve vocabulary retention, semantic differentiation, associative connections, and active lexical usage. The findings show that systematic, communicative, and cognitively oriented organization of lexical material contributes significantly to the development of the bilingual learner's mental lexicon.

Keywords: mental lexicon, bilingualism, bilingualism, system of tasks, linguistic competence.

Кіріспе. Қазіргі білім беру кеңістігінде қостілділік жағдайында тіл үйрету мәселесі өзекті бағыттардың біріне айналып отыр. Әсіресе көптілді ортада тіл үйренушінің тек сөздік қорын көбейту ғана емес, сол сөздерді мағыналық жүйеге түсіріп, когнитивтік деңгейде ұйымдастыра алуы маңызды. Осы тұрғыдан ділдік лексиконды дамыту – тілдік құзыреттілікті қалыптастырудың негізгі көрсеткіштерінің бірі. Ділдік лексикон адамның санасында сақталатын және өзара байланысқан сөздер, ұғымдар, ассоциациялар мен мәдени концептілер жүйесін білдіреді. Қостілді тұлғада бұл жүйе екі тілдің өзара ықпалы нәтижесінде күрделене түседі. Сондықтан қостілді ортада ділдік лексиконды дамыту арнайы әдістемелік ұйымдастыруды талап етеді. Зерттеудің мақсаты – қостілділік жағдайында тіл үйренушілердің ділдік лексиконын дамытуға бағытталған тапсырмалар жүйесін анықтау және оның тілдік құзыреттілікті қалыптастырудағы тиімділігін көрсету. Зерттеу міндеттері:

1. ділдік лексикон ұғымының психолингвистикалық негіздерін қарастыру;
2. қостілді ортада ділдік лексиконның қалыптасу ерекшеліктерін анықтау;
3. ділдік лексиконды дамытуға бағытталған тапсырмалар жүйесін сипаттау;
4. ұсынылған тапсырмалар жүйесінің тиімділігін эксперимент арқылы көрсету.

Зерттеу әдістері және материалдар. Қазіргі тіл білімінде ділдік лексикон ұғымы адамның тілдік санасында ұйымдасқан, мағыналық және ассоциативтік байланыстарға негізделген сөздер жүйесі ретінде қарастырылады. Қостілділік жағдайында бұл жүйе екі тілдің лексикалық бірліктерінің өзара ықпалдасуы арқылы күрделене түседі. Сондықтан тіл үйрету үдерісінде ділдік лексиконды дамыту тек жаңа сөздерді меңгертумен шектелмей, олардың санадағы когнитивтік ұйымдасуын қамтамасыз етуге бағытталуы тиіс. Зерттеу барысында теориялық және практикалық әдістер кешені қолданылды. Атап айтқанда ғылыми әдебиеттерді талдау және салыстыру әдісі, психолингвистикалық және әдістемелік еңбектерді жүйелеу әдісі, педагогикалық бақылау әдісі, тапсырмалар талдауы. Зерттеу материалы ретінде ділдік лексиконға қатысты ғылыми еңбектер, оқу құралдары, сондай-ақ тіл үйренушілерге арналған лексикалық тапсырмалар жүйесі

пайдаланылды. Сонымен қатар, қостілділік жағдайында ділдік лексиконды дамытуға бағытталған жаттығулар талданды. Қостілді тұлғаның ділдік лексиконы біртілді тұлғаға қарағанда күрделірек құрылымға ие. Себебі оның санасында екі тілдің лексикалық жүйесі қатар әрекет етеді. Бұл келесі ерекшеліктерді тудырады:

- интерлингвалды ассоциациялар қалыптасады;
- екі тілдегі концептуалдық өрістер өзара ықпал етеді;
- сөздердің мағыналық шекарасы кеңейеді;
- мәдени кодтар қабаттасады;
- интерференция құбылысы байқалады.

Осы ерекшеліктер ділдік лексиконды дамытуда арнайы әдістемелік тәсілдерді қажет етеді. А.А. Залевская ділдік лексиконды адамның тілдік санасында сақталатын, ассоциативтік және семантикалық байланыстар арқылы ұйымдасқан ішкі лексикалық жүйе ретінде сипаттай отырып, қостілді тұлғада бұл жүйе екі тілдің лексикалық бірліктері арасында қосымша байланыстар түзу арқылы күрделенетінін көрсетеді. Ғалымның пікірінше, билингв санасында жаңа сөз жеке бірлік ретінде емес, бұрыннан бар екі тілдік білім жүйесіне кіріктіріле отырып меңгеріледі [1, 36]. Дж. Аитчисон қостілді адамның ділдік лексиконы екі бөлек сөздік қордан емес, өзара байланысты көпдеңгейлі желіден тұратынын атап өтеді. Оның пікірінше, қостілді ортада сөздердің мағыналық байланыстары күшейіп, тіл үйренушінің когнитивтік икемділігі артады, бұл ділдік лексиконның динамикалық дамуына жағдай жасайды [2, 84]. С. Жиенбаев оқушының сөздік қорын дамытуда сөздердің өзара мағыналық байланыстарын меңгертудің ерекше маңызын көрсеткен. Оның еңбектерінде сөзді оқшау емес, семантикалық өрісте таныту қажеттігі негізделеді [3, 61]. Ф. Грожан қостілді тұлғаның тілдік жүйесін біртұтас интегративті құрылым ретінде сипаттай отырып, билингв санасында тілдер жеке сақталмайтынын, керісінше өзара байланысқан ортақ когнитивтік жүйеде қызмет ететінін атап өтеді [4, 29]. Бұл тұжырым қостілді ортада ділдік лексиконды дамыту екі тілді салыстыра, байланыстыра оқытудың қажеттігін көрсетеді. Б. Қасым тілдік тұлғаның когнитивтік дамуы лексикалық бірліктердің жүйелі ұйымдасуымен тікелей байланысты екенін айтады. Ғалым қостілді білім беру жағдайында сөздерді салыстырмалы және концептуалдық тұрғыда меңгерту оқушының ділдік лексиконын сапалы дамытатынын көрсетеді [5, 91]. А. Ислам когнитивтік бағыттағы зерттеулерінде тіл үйренушінің лексикалық бірліктерді меңгеруі ұғымдық категориялау, концептуалдау және фреймдік ұйымдастыру арқылы жүзеге асатынын атап көрсетеді [6, 67].

Талқылау және нәтижелер. Қостілділердегі ділдік лексикон мынадай ерекшеліктермен сипатталады:

1. Тілдер арасындағы ассоциациялар. Бір тілдегі сөз екінші тілдегі сөзді автоматты түрде белсенді үдеріске түсіреді.
2. Интерференция. Лексикалық сәйкестіктің болмауы қате қолдануға әкеледі.
3. Код-ауысым. Бір сөйлем ішінде екі тілдің элементтері араласып

қолданылады (Мен бүгін meeting-ке барамын).

4. Мәдени сүзгі. Ана тіл мәдениетіне тән сөздер екінші тілде дәлме-дәл баламасыз болады, бұл олардың ерекше мағыналық өрісін қалыптастырады.

Қостілділік жағдайында ділдік лексиконды дамыту мынадай негізгі ерекшеліктермен жүзеге асатынын дәлелдейді:

- екі тілдің лексикалық жүйелерінің өзара байланысы арқылы;
- сөздердің ассоциативтік өрісін кеңейту негізінде;
- мәдени-концептуалдық айырмашылықтарды меңгерту арқылы;
- когнитивтік бақылау және метатілдік сананы дамыту арқылы;
- интерлингвалды салыстыру мен интеграция негізінде.

Аталған тұжырымдар қостілді жағдайда ділдік лексиконды дамыту арнайы әдістемелік ұйымдастыруды талап ететінін және бұл үдерістің психолингвистикалық, когнитивтік, мәдени аспектілердің бірлігінде қарастырылуы қажеттігін көрсетеді. Э. Биалисток қостілділіктің когнитивтік артықшылықтарын зерттей келе, қостілді балалардың метатілдік санасы жоғары дамитынын, бұл олардың сөз мағынасын тереңірек талдауына және лексикалық бірліктерді тиімді ұйымдастыруына мүмкіндік беретінін дәлелдейді [7, 114]. Қостілді аудиторияда ділдік лексиконды дамыту үшін:

- Жаңа сөзді тікелей мағына арқылы меңгерту, аударманы қосымша ретінде ғана пайдалану;
- Ассоциативтік карталар құру: екі тілдегі сөздер байланысын көрсету, бірақ артық тәуелділікті азайту;
- Тақырыптық сценарийлер арқылы сөздерді енгізу (мыс. «дүкенде», «сабақта»), интерференцияны төмендету;
- Код-ауысымды жаттығулар ретінде пайдалану: оқушы екі тілде сөйлем құрастырады, кейін оларды салыстырады;
- Этномәдени сөздерге арнайы тоқталып, олардың семантикалық өрісін ашу қажет.

Ол үшін мынадай тапсырмаларды ұсынуға болады:

Кесте 1. Қостілділік жағдайында ділдік лексиконды дамытуға арналған тапсырмалар

Атауы	Мақсаты	Үлгі
Концептуалдық реконструкция тапсырмалары	Сөздің астарындағы ұлттық-мәдени концептіні ашу және екі тілдегі концептуалдық құрылымды салыстыру.	«Дала» және «степь» ұғымдарының мазмұндық моделін құрыңыз: 1. географиялық мағынасы; 2. эмоциялық-бағалауыш мәні; 3. мәдени символдық мәні. <i>Бұл тапсырма сөздің тек аудармалық емес, концептуалдық мазмұнын игертуге бағытталады.</i>
Трансформациялық тапсырмалар	Бір ақпаратты әртүрлі тілдік формада қайта құру.	Берілген мәтінді: 1. қысқартып жазыңыз; 2. диалогқа айналдырыңыз; 3. сурет бойынша сипаттаңыз.

		<i>Сөзді түрлі когнитивтік форматта белсендіреді.</i>
Интерференцияны түзету тапсырмалары	Қостілді ортадағы тілдік ықпалдан туындайтын қателерді азайту	Қате аударылған тіркестерді түзетіңіз: Үлкен рахмет Менде сұрақ бар Мен кітап оқимын күнде <i>Екі тілдің құрылымдық айырмашылықтарын саналы меңгертеді.</i>

Бұл тапсырмалар жүйесі:

- сөзді терең мағыналық деңгейде меңгертеді;
- екі тілдің концептуалдық айырмашылығын түсіндіреді;
- интерференцияны азайтады;
- ұлттық-мәдени дүниетанымды қалыптастырады;
- лексикалық бірліктерді санада жүйелі ұйымдастырады.

Қорытынды. Қостілділік жағдайында ділдік лексиконды дамыту – тек лексикалық қорды кеңейту емес, тілдік сананы, когнитивтік құрылымды және мәдени танымды кешенді қалыптастыру үдерісі. Ғалымдардың еңбектері ділдік лексиконның желілік, ассоциативтік және концептуалдық табиғатын дәлелдейді. Қостілді ортада бұл жүйе екі тілдің өзара ықпалы арқылы қалыптасып, тілдік тұлғаның танымдық және коммуникативтік әлеуетін кеңейтеді. Ғалымдардың еңбектерін талдау қостілді тұлғаның ділдік лексиконы бір-бірінен оқшау орналасқан екі лексикалық қор емес, керісінше өзара кіріктірілген, интегративті когнитивтік құрылым екенін көрсетті. Мұндай құрылымның дамуы тілдік бірліктерді механикалық есте сақтаудан гөрі, олардың мағыналық, мәдени және ассоциативтік байланыстарын жүйелі түрде меңгерту арқылы жүзеге асады. Осы тұрғыдан алғанда, қостілді білім беру жағдайында сөздік жұмысты ұйымдастыруда салыстырмалы, когнитивтік және мәдени-танымдық тәсілдердің басымдығы ғылыми тұрғыдан негізделді. Зерттеу нәтижесінде қостілділік жағдайында ділдік лексиконды дамыту үдерісі тілдердің өзара ықпалдасуы, ұлттық-мәдени концептілердің қатар игерілуі, ассоциативтік өрістің кеңеюі және оқушының метатілдік санасының қалыптасуы арқылы жүзеге асатыны айқындалды. Бұл ерекшеліктер ділдік лексиконды дамыту жұмысының дәстүрлі лексикалық жаттығулармен шектелмей, арнайы ұйымдастырылған когнитивтік-бағытталған тапсырмалар жүйесі арқылы іске асырылуын талап етеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – Москва: РГГУ, 2007. – 560 с.
2. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. – Oxford: Blackwell, 2012. – 240 p.

3. Жиенбаев С. Қазақ тілі методикасы. – Алматы: Рауан, 1991. – 160 б.
4. Grosjean F. Bilingual: Life and Reality. – Harvard University Press, 2010. – 276 p.
5. Қасым Б. Қазіргі қазақ тілін оқытудағы когнитивтік негіздер. – Алматы, 2018. – 210 б.
6. Ислам А. Тіл әлемінің танымдық негіздері. – Алматы, 2007. – 280 б.
7. Bialystok E. Bilingualism in Development. – Cambridge University Press, 2001. – 288 p.

ӘОЖ 070(574)(091):37

АЛҒАШҚЫ ҚАЗАҚ БАСПАСӨЗІНДЕГІ ОҚУ-АҒАРТУ ИДЕЯЛАРЫНЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫ МЕН ДАМУЫ

(XIX ғ. екінші жартысы – XX ғ. басы)

Білал Е.Н.

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Филология факультеті,

С. Қирабаев атындағы қазақ әдебиеті және оны оқыту әдістемесі
кафедрасының PhD докторанты
Алматы қ., Қазақстан Республикасы
E-mail: yertaibilal@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2489-2314>

Аңдатпа. Мақалада XIX ғасырдың екінші жартысы мен XX ғасырдың басындағы алғашқы қазақ баспасөзінде көтерілген оқу-ағарту идеяларының қалыптасуы мен даму үдерісі қарастырылады. «Дала уәлаяты», «Айқап», «Қазақ», «Сарыарқа», «Шолпан», «Сана», «Таң» басылымдарындағы білім беру, ұлттық мектеп, оқыту әдістемесі мен ағартушылық бағыттағы материалдар талданады. Тарихи-салыстырмалы, сипаттамалық, мазмұндық талдау және жүйелеу әдістері негізінде оқу-ағарту мәселелерінің мазмұндық ерекшеліктері, тарихи сабақтастығы мен даму бағыттары айқындалады. Зерттеу нәтижесінде алғашқы қазақ баспасөзінің ұлттық педагогикалық ойдың қалыптасуына және ағартушылық идеялардың қоғамға таралуына елеулі ықпал еткені тұжырымдалады.

Түйін сөздер: қазақ баспасөзі, оқу-ағарту, ұлттық педагогика, жәдидтік қозғалыс, Алаш.

Аннотация. В статье рассматриваются процесс формирования и развития просветительских идей, отражённых в ранней казахской периодической печати второй половины XIX – начала XX века. Анализируются материалы по вопросам образования, национальной школы, методики обучения и просветительской деятельности, опубликованные в изданиях «Дала уәлаяты», «Айқап», «Қазақ», «Сарыарқа», «Шолпан», «Сана», «Таң». На основе историко-сравнительного, описательного методов, контент-анализа и систематизации выявляются содержательные особенности, историческая преемственность и основные направления развития просветительских идей. В результате исследования делается вывод о значительном влиянии ранней казахской периодической печати на формирование национальной педагогической мысли и распространение просветительских идей в обществе.

Ключевые слова: казахская периодическая печать, просвещение, национальная педагогика, джадидское движение, Алаш.

Abstract. The article examines the formation and development of educational and enlightenment ideas reflected in the early Kazakh periodical press of the second half of the nineteenth and the early twentieth centuries. It analyzes materials concerning education, the

national school system, teaching methodology, and enlightenment activities published in «Dala Uälayaty», «Aiqaп», «Qazaq», «Saryarqa», «Sholpan», «Sana», and «Taң». Using historical-comparative and descriptive methods, content analysis, and systematization, the study identifies the thematic features, historical continuity, and main directions in the development of educational ideas. The findings demonstrate that the early Kazakh periodical press played a significant role in shaping national pedagogical thought and disseminating enlightenment ideas throughout society.

Keywords: Kazakh periodical press, education and enlightenment, national pedagogy, Jadid movement, Alash.

Kіріспе. ХІХ ғасырдың соңы мен ХХ ғасырдың алғашқы ширегіндегі білім мен ғылым жолындағы ілгерілеу – сол дәуірдің өзектілігінен тамыр тартып, Алаш қайраткерлерінің рухани-ағартушылық әрекетімен сабақтасқан ренессанстық кезең еді. Өйткені жәдидтік қозғалыстың жаңа кезеңі, тың серпілеуі – алғашқы баспасөздің пайда болуымен байланысты. Әсіресе, қазақ топырағындағы алғашқы баспасөздің дамуы – алғашқы педагогикалық идеялар мен әдістемелік нұсқаулардың тууына себеп болды. Мәселен, «Дала уәлаяты» (1888-1902), «Айқап» (1911-1915), «Қазақ» (1913-1918), «Сарыарқа» (1917-1918), «Шолпан» (1922-1923), «Сана» (1923-1924), «Таң» (1925) және т.б алғашқы басылымдарда оқу-ағартушылық мәселелерге байланысты мақалалар жарияланды.

Материалдар мен әдістер. Зерттеудің негізгі дереккөздері ретінде ХІХ ғасырдың екінші жартысы мен ХХ ғасырдың алғашқы ширегінде жарық көрген «Дала уәлаяты» (1888-1902), «Айқап» (1911-1915), «Қазақ» (1913-1918), «Сарыарқа» (1917-1918), «Шолпан» (1922-1923), «Сана» (1923-1924) және «Таң» (1925) басылымдарындағы оқу-ағарту мәселелеріне арналған мақалалар пайдаланылды.

Зерттеу барысында тарихи-салыстырмалы, сипаттамалық, мазмұндық талдау және жүйелеу әдістері қолданылды. Аталмыш әдістер арқылы әр кезеңдегі баспасөз материалдарында көтерілген оқу-ағарту идеялары салыстырылып, олардың мазмұндық ерекшеліктері, тарихи сабақтастығы мен даму бағыттары айқындалды.

Нәтижелер мен талқылау. Алғашқы оқулықтарды зерттеуші ғалым Г.Смағұлқызының пікіріне сүйенсек: «Қоғамның күнделікті өмірі де, оны жасаушы халықтың тарихи күресі де көбінесе демократияшыл баспасөз беттерінен көрінетіндіктен, сол кездегі қазақ халқының өнер-білім жолындағы талабын, ондағы кездескен қиыншылықтарды және әрекеттерін алдымен сол кездегі баспасөз бетінен іздеген жөн» [1. 5]. Демек, ХІХ ғасырдың соңы мен ХХ ғасырдың басындағы оқу-ағарту мәселелерін зерттеуде мерзімді баспасөз материалдары маңызды дереккөз саналады.

Аталған бағытта «Айқап» журналының маңызы ерекше болды. Басылым өз дәуіріндегі оқу-ағарту ісінің өзекті мәселелерін көтеріп, оқу мен тәрбие жұмысын ұйымдастыру, мектеп ашу, оқулықтар мен оқу құралдарын даярлау, мұғалім мәселесі және халықтың сауаттылығын арттыру жөніндегі пікірлердің кеңінен таралуына ықпал етті. Мәселен, «Айқап» журналының 1911 жылы №5 санындағы «Государственный Дума һәм қазақ» атты мақалада: Халықта оқымаған адам қалмағаны жақсы, бірақ қазіргі сөзімізше сол оқудың тәртібі

хақында жаңа низам бойынша әлгі жас балалар рус кітаптарыменен русша оқып кетсе, тез уақытта тілін ұмытып, дінінен де айырылып қалу қаупі бар. Соның үшін мұны білген адам қайғырып, ибтидай мектептерде (4-5 жылдай) оқу баланың ана тілінде болып һәм діні де жақсы оқылса екен, онан кейін әркім сүйген ғылымын үйренуіне ешкім тоқтау етпес еді деп тіледі» делінген мақалада мектептерде білімнің ана тілінде берілуіне баса назар аударылды [2. 16]. Бұл XIX ғасырдағы миссионерлік кезеңдегі Ыбырай көтерген мәселенің жалғасы болатын. Өйткені қазақ тіліндегі оқулық – қазақ ұлтының ұлт болып қалуының алғышарты еді. Мәселен, 1888 жылы Омбы Дала генерал-губернаторлығымен шыққан басылым «Дала уәлаяты» газетінің 1897 жылы шыққан санындағы «Хәріп турасынан» атты мақалада: «Әліпбисіз ешбір халық ғылым, білімді болмайды. Осы күнгі білімді халықтардың бәрі әліпби болғаны үшін ғылым, білімді болады» [3. 582]. «Өзге жұрттардың әліпбиінде неше түрлі дыбыстар бар, бізде о да жоқ. Қазақ тіліне әлі көп қиын кітаптар жазылмаған соң, бұлар керегі жоқ секілді көрінеді, қиын бірдеме жаза бастасаң бұл аса керек» [3. 583]. Әлбетте, бұл мақалалардың жазылуы қазақ тіл білімінде әліпбидің бірнеше нұсқалары пайда болуына әкелді.

XX ғасырдың алғашқы ширегіндегі баспасөзде бала оқытатын оқу-құралдарының жетіспеушілігі мәселесі кеңінен көтерілді. Осы уақыттарда қазақ жерінде арнайы мақсатта келген миссионерлер шығарған оқулықтардың көбеюі де халықтық оянудың бір себебі деуге болады. Өйткені ұлттық бағыттағы оқулықтардың болмауы ағартушылық іске кері әсерін тигізді. «Қазақ» газетінің 1913 жылындағы №38 шығарылымындағы «Қазақ мұғалімдері! Қазақ шәкірттері» атты мақалада: «Қазір һәр қайсыларыңызға мағлұм, қазақша оқу бір тәртіпті жолға түсе алмай келе жатыр. Қазақ балаларын оқытатын қазақша кітаптар кем, ноғайша кітаптар болса да һәр мұғалім һәр түрлісімен оқытады», – деп оқу құралдардың кемдігін айтса, [4. 338] 1923 жылы қазақ-қырғыз білім комиссиясының шығаруы мен жарық көрген «Сана» журналының қаңтар айындағы санында: «Білім алудың жолы көп. Жолдың ішінде ең төтесі – жақсы мектеп, білімді мұғалім. Мұнан қалса, ел ішіне көнек түсінікті болып жазылған білім кітаптары. Мектеп жақсы болуы үшін құралдары түгел, саймандары жеткілікті болуы шарт», – деп оқулықтың халықтың санасын ағартудағы рөлін көрсетеді [4. 31-32]. Алайда оқулықтардың жазылуы ұлттық тәрбиедегі білімді бойына сіңірген, білікті мұғалімдердің қоғамдық қажеттілігін туғызды.

Сауатты оқулықпен қаруланған мұғалімнің біліктілігін ұштайтын қасиет – оқыту әдістерін терең меңгеруі екендігі айтпаса да түсінікті. XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың алғашқы ширегіндегі алғашқы басылымдардағы әдіскерлік сипат өз кезеңінде бүгінгі күндегідей толғамды мәселелердің бірі болған. Баспасөздегі көтерілген мәселелер тек жалаңаш үгіт насихат мазмұнында ғана емес, алғашқы оқу құралдар жазылмаған тұста олардың орнына әдістемелік бағдар мақсатында берілген. Мәселен, 1925 жылы Семей қаласында шыққан «Таң» журналында: «Әр істің өзіне арнаулы әдісі болады. Әдіссіз істелетін ешнәрсе жоқ. Соның ішінде оқытудың әдісі өзге барлық әдістерден қиын болады. Басқа жұмыстардың көбінің әдісі сыртқы түріне

карап, сыртқы сезімдермен сыналып істелетін жайда. Ал енді оқыту әдісі ол сыртқы сезімдермен сынап қана жүргізумен толық болып шықпайды. Оқытатын шәкірттердің жан сипаттарын танып болып, сол жан сипаттарының тілегіне қарай әдіс қолдану керек» [5. 82], – деп «Қазақ» газетінің 1915 жылғы №119 санындағы мақаланың сипатындағы оқыту әдісінің оқушы жаны мен рухының игілігіне сай болуы керек деген мәнге тоқтайды. Дәл сол журналда «сурет арқылы оқыту» әдісін: «Мектепте суреттер арқылы тәрбие – білім беру» атты мақалада оқытудың мазмұны, жаңа әдістің сипатын танытады. «Зерттеп байқау үйрену әдісі баланың қай формада болсын, еңбегіне құрылады. Баланың істейтін еңбегі, оқып үйренуі үшін білімді аса жеңіл, көрнекті жолмен алу. Көрнекті қылып оқытудың бір түрі – суреттермен оқыту» [4. 109]. Ал осы көрнекілік әдісті сабақтағы мазмұны қандай деген сұраққа: «Сурет салу барлық балалар оқитын сабақтарды суретпен үйрену үшін керек бір әдіс», – деп беріледі [4. 110]. Демек, оқушының бүгінгі күннің тілімен айтсақ «мнемотехникалық әдіс» арқылы танымдық қасиетін ұштайтын, дүниеге деген көзқарасын танытудың алғышартын қалыптастырар әдіс – сурет салу арқылы оқыту әдісі болмақ. Бұл әдіс қазіргі күнде де оқыту үдерісінде көп қолданылады.

XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың алғашқы ширегіндегі өзекті мәселелердің бірі – мектеп мәселесі болды. Өйткені ғылым мен білім мектепте қалыптасады. Мектеп белгілі бір педагогикалық жүйеге бағынбай, ұлттық статустағы іргетасы қаланбай қазақ топырағындағы ғылымның көгеруі екіұдай мәселе еді. «Қазақ» газетінің 1915 жылғы №153 санында: «Бастауыш мектептерге балалар тегіне, қалпына, дініне қарамай алынбақ. Басқа діндегі жұрттар үшін ашылған мектептердің мұғалімі һәм мұғалималары сол діндегі адамдардан болмақ» [4. 452]. Бұл пікір сол дәуірдегі демократиялық қоғамның ғылым мен білім жолындағы жарқын үлгісі еді.

Алғашқы баспасөз құралдары оқу-ағартушылық мәселелердің ішіндегі қазақ жастарының болашағы, мамандық, кәсіп мәселесімен қатар, осы бағыттардағы мектептердің атқарар қызметін де көтерген. Тіпті, сол кезеңде қазақ топырағында «Өнер мектебі» қалыптасқандығы жайында «Қазақ» газетінің №155 санында сондай мектептің сипаты туралы жазылады: «Марқұм инспектор Ибраһим Алтынсарин ыждаһатымен 1883-інші жылы Торғайда өнер мектебі (ремесленни школа) ашылған еді. 25 қазақ баласына арналған қазыналық орын бар. Мұнда бастауыш дәрежелі орысша оқудан басқа үш түрлі өнер үйретіледі: тігіншілік, ағаш ісі һәм ұсталық» [4. 345].

Жоғарыда «өнер мектебінің» ұстанымдары мен оқытылатын пәндері туралы айтып өттік. Өткен ғасырдың алғашқы ширегінде «еңбек мектебі» белгілі деңгейде қоғамдық сұранысқа ие болған еді. «Сана» журналында «еңбек мектебі» туралы: «Еңбек мектептерінде оқыту жолы бірнеше білімдердің құралдарын жинап барып білім беру жолына негізделеді. Сондықтан еңбек мектептерінде қолданылатын оқыту жолын «жиынды жол» яки «жиынды программа» деп атайды. Еңбек мектебінде жиынды программаны қолданып білім беру балаларды жиынтыда шын өмірге жақындатады: еңбекке үйретеді, тіршілікке жеңіл әдіс-айла табудың жолын

іздейді» [6. 181]. Сондықтан да еңбек мектебінің негізгі миссиясы – оқушыларды жаратылыспен таныстыру, жаратылыс туралы ұғым қалыптастыру еді. «Сарыарқа» газетіндегі «Мектеп» атты мақалада оқу ордасын саяси-әлеуметтік маңызы туралы жазылады. «Қырдағы елімізде оқу дүкені жоқ, баланы дін аздырушы Ильминскийдің жолымен қазақты шоқындыру үшін ашылған школдар. Ол школдарды елдің өз тілегіне лайық халық мектебіне айналдыру керек. Орыс учительдерін орнына қазақша оқытуға жарайтын мұғалімдер тауып қою керек. Қай жерде қандай мектеп бар, енді қай жерден мектеп ашуды тілейді – мұны областной қазақ комитетінен сұрау әр елдің өз міндеті. Комитет адамдарын ауыл сайын екендерге мектеп керек пе?» деп қыдырып жүре алмайды. Көктен тілегенінді Құдай жерден берген уақытта сыбағадан құр қалған жұрт малынан да, жерінен де, дінінен де айырылмақ» [7. 148]. Бұл тұрғыдан келгенде шынымен мектептің ХІХ ғасырдың соңы мен ХХ ғасырдың алғашқы ширегіндегі ағартушылық үдерістегі маңызы зор, мақсаты айқын болды.

Оқыту жұмысындағы басты құрал – оқу жоспарының (программа) болуы. Өйткені оқу жоспарынсыз ағартушылық үдерісте ешқандай да заңдылық, нақтылық, білім деңгейі болмайды. 1917 жылдағы ақпан төңкерісінен кейін жарық көрген саяси басылым «Сарыарқа» газетіндегі «Бастауыш мектептері оқу программасы» атты мақалада бастауыш мектептері оқыту ұстанымдары, мазмұны туралы жазылды.

Бұл пәндердің барлығы да бастауыш мектепте оқытылып, оқушының бойындағы ұлттық құндылықтың жалпыадамзаттық құндылықпен байланысуына өз деңгейінде әсерін тигізген. Өйткені бастауыш мектеп қандай болатын болса, жоғарғы мектеп солай қалыптасады. Мәселен, 1921-1922 жылдары Ташкентте жарық көрген «Шолпан» газетінде: «Мәдениеттің түп қазығы жұртшылықтың тірегі, бастандықтың шын құралы – бастауыш мектеп. Қырғыз-қазақтың ана тіліндегі, ұлт мектебі. Халық-ағарту мәселесінің негізінде, бастауыш мектеп мәселесінде осыны ұмытпау керек», – деп мақала түйінінде: «...Білім тілде емес түсініктерде. Тәрбие орысша шүлдірде емес, жақсылыққа жаттықуда. Бұлар, жас баласы ана тілінде ұлт мектебінде табылады, басқа жерден табылмайды. Жат тіл – тәрбие ісіне пайдасыз», – деп бастауыш мектептің ұлттық тәрбие мен ағартушылық үдерістегі зор маңызын танытады [8. 267-268].

Қорытынды. ХІХ ғасырдың екінші жартысы мен ХХ ғасырдың алғашқы ширегіндегі қазақ баспасөзі оқу-ағарту идеяларының қалыптасуы мен дамуына елеулі ықпал етті. «Дала уәлаяты», «Айқап», «Қазақ», «Сарыарқа», «Шолпан», «Сана» және «Таң» басылымдары беттерінде халықты сауаттандыру, ана тілінде білім беру, ұлттық мектеп жүйесін қалыптастыру, оқулықтар мен оқу құралдарын даярлау, мұғалімнің кәсіби біліктілігін арттыру және оқыту әдістерін жетілдіру мәселелері жүйелі түрде көтерілді.

Зерттеу нәтижелері алғашқы қазақ баспасөзінің ағартушылық ойды насихаттаушы қоғамдық мінбер ғана емес, сонымен қатар ұлттық білім беру жүйесінің теориялық, әдістемелік және дүниетанымдық негіздерін қалыптастыруға ықпал еткен маңызды тарихи дереккөз болғанын көрсетеді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Смағұлова Г. Алғашқы оқулықтар. – Алматы: Мектеп, 1976. – 60 б.
2. Айқап журналы. 1911-1915 жыл / Құраст. Әнес Ғ, Замзаева Т, Мырзағали А. – Алматы: Алашорда ҚҚ, 2023. – 544 б.
3. Дала уәлаятының газеті. 1888–1902 жылдар / құраст. Ү. Субханбердина. – Алматы: Ғылым, 1994. – 807 б.
4. Қазақ газеті. 1915 жыл / құраст.: С. О. Смағұлова, Г. М. Абиқова. – Алматы: Елтаным, 2017. – 528 б.
5. Алаш көсемсөзі: 10 томдық. Таң. – Алматы : Өнер, 2011. – 384 б.
6. Алаш көсемсөзі: 10 томдық. Сана. – Алматы : Өнер, 2011. – 315 б.
7. Алаш көсемсөзі: 10 томдық. Сарыарқа. – Алматы : Өнер, 2011. – 10-кітап. – 360 б.
8. Алаш көсемсөзі: 10 томдық. Шолпан. – Алматы : Өнер, 2011. – 1-кітап. – 352 б.

ӘОЖ 373.2:81'23

КІТАП ОҚЫП БЕРУ - МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ СӨЙЛЕУ ТІЛІН ДАМУЫ ҚҰРАЛЫ

Жиенбаева С.Н

педагогика ғылымдарының докторы, профессор
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана қ., Қазақстан

Аңдатпа: Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамытуда көркем әдебиетті оқудың рөлі қарастырылады. Кітапты жүйелі оқудың балалардың сөздік қорын байытуға, грамматикалық құрылымы мен байланыстырып сөйлеуін, сондай-ақ дыбыстық мәдениетін қалыптастыруға тигізетін әсері ашылады. Мектепке дейінгі ұйымында және отбасында көркем мәтінмен жұмыс істеудің негізгі тәсілдері талданады: мәнерлеп оқу, мазмұны бойынша әңгімелесу, мазмұндау, драматизациялау, шығармаларды жаттау. Баланың толыққанды сөйлеу тілінің дамуы үшін бірлескен оқуды ұйымдастырудағы ересек адамның жетекші рөлі негізделеді.

Түйінді сөздер: сөйлеу тілін дамыту, мектепке дейінгі жас, кітап оқу, көркем әдебиет, байланыстырып сөйлеу.

Аннотация: В статье рассматривается роль чтения художественной литературы в речевом развитии детей дошкольного возраста. Раскрывается влияние систематического чтения книг на обогащение словарного запаса детей, формирование грамматического строя и связной речи, а также развитие звуковой культуры речи. Анализируются основные приёмы работы с художественным текстом в дошкольной организации и семье: выразительное чтение, беседа по содержанию, пересказ, драматизация и заучивание произведений. Обосновывается ведущая роль взрослого в организации совместного чтения как важного условия полноценного речевого развития ребёнка.

Ключевые слова: речевое развитие, дошкольный возраст, чтение книг, художественная литература, связная речь.

Abstract: The article examines the role of reading fiction in the speech development of preschool children. It reveals the influence of systematic book reading on vocabulary enrichment, the formation of grammatical structure and coherent speech, as well as the sound culture of preschoolers' speech. The main methods of working with literary texts in preschool educational institutions and in the family are analyzed: expressive reading, discussion of content, retelling, dramatization, and memorization of works. The leading role of the adult in organizing joint reading as a condition for the full speech development of the child is substantiated.

Key words: speech development, preschool age, book reading, fiction, coherent speech.

2026 жылғы 16 мамырда Қазақстан Республикасының Президенті Қ.-Ж. Тоқаев «Кітап оқу мәдениетін дамыту және оқырман ұлтты қалыптастыру жөніндегі шаралар туралы» Жарлыққа қол қойды [1]. Өскелең ұрпақтың кітап оқуға деген тұрақты қызығушылығын қалыптастыру мектепке дейінгі балалық шақтан басталады. Осыған байланысты кітап арқылы мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселесі ерекше мемлекеттік және ғылыми маңызға ие болып отыр. Мектепке дейінгі балалық шақ – баланың сөйлеу тілі қарқынды қалыптасатын кезең. Бұл уақытта байланыстырып сөйлеудің негіздері қаланады, сөздік қоры молаяды, тілдің грамматикалық құрылымы қалыптасып, сөйлеудің дыбыстық мәдениеті дамиды [2]. Осы міндеттерді жүзеге асыруда педагог пен ата-ананың қолындағы тиімді құралдардың бірі – *кітап оқу*. Көркем әдебиет баланы қоршаған ортамен және адамгершілік құндылықтармен таныстырып қана қоймайды, сонымен қатар сөздік қорын байытудан бастап, байланысты, мазмұнды және мәнерлі әңгіме құра білуіне дейінгі сөйлеу тілінің барлық қырларын дамытудың қуатты құралы болып табылады.

Шетелдік зерттеулердің метаталдау нәтижелері жүйелі түрде бірлесіп кітап оқу мен мектеп жасына дейінгі балалардың тілдік дағдыларының дамуы арасында статистикалық тұрғыдан маңызды оң байланыс бар екенін көрсетеді [3]. Кітапты сөйлеу тілін дамытудың маңызды көзі ретінде қабылдау қабілетінің негіздері сәби және ерте жастан-ақ қалыптаса бастайды. Өмірінің алғашқы бір жарым жылында ересек адаммен бірге кітап қарап өскен балалардың көпшілігінде суреттің нақты затты бейнелейтінін түсіну қабілеті қалыптасады. Зерттеушілер бұл құбылысты адамның символдық бейнелеу қабілетінің маңызды көріністерінің бірі ретінде қарастырады (Barton & Brophy-Herb 2006) [4]. Мысалы, шамамен 12 айлық бала кітап бетіндегі кесенің суретіне қарап, оны күнделікті өзі пайдаланатын нақты кесемен байланыстырып, жанындағы шынайы кесені көрсете алады. Ал АҚШ америкалық ғалым, ерте балалық шақтағы сауаттылықты зерттеуші ғалымы Judith A. Schickedanz зерттеуінде 17 айлық бала әкесімен бірге «Қайырлы түн, Ай» («Goodnight Moon») кітабын тыңдап отырып, әкесі кітаптағы қарт әжейдің «тыныш» деп сыбырлайтын бетін ашқан сәтте өзі де «тыныш» деп сыбырлауы мүмкін [5]. Бұл – баспа мәтінінің де белгілі бір мағына беретінін түсінудің алғашқы қадамдарының бірі. Балалар шамамен 15–20 айлығында иллюстрациялармен қатар баспа мәтініне де назар аудара бастайды, ал 32 айға қарай мәтін жолын саусағымен жүргізіп, оның тиісті бөлігін есте сақтауы бойынша қайталап айтуға қабілетті болуы мүмкін [5].

Баланың «Мұнда не жазылған?» деген тұрақты сұрағына ересек адамның жауап беруге дайын болуы сурет пен жазудың белгілі бір мағына беретінін ерте түсінуін қолдайды.

Бұл – сауаттылықтың қалыптасуындағы маңызды кезеңдердің бірі [5]. Бірлесіп кітап оқу баланың сөздік қорын мектепке дейінгі кезең басталғанға дейін-ақ байытады. Балалар кітабының тілі күнделікті тұрмыстық қарым-

катынаста қолданылатын тілден ерекшеленіп, ересектер кішкентай баламен сөйлескенде сирек пайдаланатын сөздерді қамтуы мүмкін. Мысалы, танымал «Ұйқылы үй» («The Napping House») кітабында ұйқы тақырыбына қатысты «қалғу», «маужырау», «ұйықтап кету» тәрізді бірнеше сипаттамалық сөз қолданылады. Мұндай сөздер күнделікті тұрмыстық әңгімеде жиі кездесе бермейді. Бала жаңа сөздерді біртұтас оқиға контекстінде естіп, ересек адамның түсіндіруі арқылы олардың мағынасын біртіндеп меңгереді, кейін оларды өзінің ауызша сөйлеуінде қолдана бастайды [5]. Тақырыптың өзектілігі қазіргі жағдайда экрандық құрылғыларды пайдалану көлемінің артуымен де байланысты. Балалардың экран алдында көп уақыт өткізуі кей жағдайда ересек адаммен тікелей тілдік қарым-қатынас көлемінің азаюымен қатар жүруі мүмкін. Осыған байланысты мектеп жасына дейінгі балаларды кітап оқуға мақсатты түрде баулу отбасы мен балабақшаның маңызды міндеттерінің біріне айналады. Ересек адамның кітап оқуын тыңдау барысында мектеп жасына дейінгі бала шығарманың мазмұнын ғана қабылдап қоймай, дұрыс әрі сауатты құрылған сөйлеудің үлгісін де меңгереді. Кітап балаға күнделікті тұрмыстық қарым-қатынаста әрдайым кездесе бермейтін тілдік мүмкіндіктерді ұсынады: күрделі және жайылма сөйлемдер, алуан түрлі лексика, тұрақты сөз тіркестері, эпитеттер, теңеулер мен метафоралар. Біртіндеп бұл тілдік құралдар баланың пассив сөздік қорынан белсенді сөздік қорына ауысып, ол оларды өзінің сөйлеуінде қолдана бастайды. Бұл үдеріс мектеп жасына дейінгі баланың тілдік қабілетін дамытудың когнитивтік компонентімен тікелей байланысты [6]. Соңғы жылдардағы шетелдік метаталдаулардың сандық деректері кітап оқу мен мектеп жасына дейінгі балалардың тілдік дамуы арасында эмпирикалық тұрғыдан өлшенетін байланыстың бар екенін көрсетеді, алайда бұл нәтижелерді сақтықпен түсіндіру қажет. Ұлыбритания, Жапония және Нидерланд зерттеу ұйымдарының ғалымдары Claire Noble және әріптестері (2019) жүргізген метаталдауда 54 эксперименттік зерттеуді ($N = 5569$) қамтыған метаталдау бірлесіп кітап оқудың тілдік дағдыларға статистикалық тұрғыдан маңызды, бірақ орташа әсерін көрсетті ($g = 0,194$; пассивті бақылау топтарында — $g = 0,263$). Ал белсенді бақылау топтарымен салыстырғанда әсер іс жүзінде нөлге жуық және статистикалық тұрғыдан маңызды болмаған ($g = 0,028$). Бақылау тобының түрі ғана маңызды модератор ретінде анықталған, ал балалардың жасы, интервенцияның ұзақтығы және диалогтік оқу техникасы маңызды модераторлар болмаған [3]. Осыдан маңызды қорытынды жасауға болады: дамытушы әсер кітапты оқудың өзінен емес, ересек адам мен баланың мазмұнды тілдік өзара әрекеттесуінің сапасынан туындайды. Бұл қазақстандық әдістемедегі мәтінді жай ғана дауыстап оқудан гөрі, педагогикалық тұрғыдан дұрыс ұйымдастырылған әңгімелесудің жетекші рөл атқаратыны туралы қағидамен үндеседі.

Австралиялық зерттеуші Claire Galea және оның әріптестері 28 зерттеудің, жалпы 24 859 баланың деректерін талдап, үй жағдайында бірлесіп кітап оқу мен балалардың тілдік дамуы арасында оң байланыс бар екенін анықтаған. Зерттеу нәтижесінде 28 корреляциялық зерттеуді қамтыған жүйелі

шолу ($N = 24\ 859$, балалардың жасы 10–79 ай) бұған қарағанда анағұрлым айқын байланыстарды көрсетеді: үйде кітап оқу тәжірибесі мен жалпы тілдік даму арасындағы байланыс $r = 0,381$, ал сөздік қормен байланыс $r = 0,314$ болған [7]. Эксперименттік және корреляциялық деректер арасындағы мұндай айырмашылық — осы салаға тән әдіснамалық мәселе. Корреляциялық көрсеткіштер отбасының жалпы білім беру үдерісіне қатысу белсенділігі сияқты есепке алынбаған факторлардың әсерінен жоғары болуы мүмкін, ал қатаң эксперименттік зерттеу дизайндары кітап оқудың жеке үлесін дәлірек анықтауға мүмкіндік береді. Екі шолудың авторлары да бастапқы зерттеулердің гетерогенділігінің жоғары екенін және әдіснамалық сапасының жеткіліксіздігін атап көрсетеді (Galea және т.б. деректері бойынша енгізілген зерттеулердің шамамен 93%-ы) [3; 7]. Бұл алдағы уақытта әдіснамалық тұрғыдан неғұрлым қатаң зерттеулер жүргізу қажеттігін көрсетеді, соның ішінде қазақстандық, қазақ-орыс билингвалды мектепке дейінгі білім беру тәжірибесі негізінде зерттеу жүргізу маңызды.

Еліміздегі сөйлеу тілін дамыту әдістемесінде дәстүрлі түрде өзара байланысты бірнеше жұмыс бағыты қарастырылады: сөздік жұмыс, сөйлеудің грамматикалық құрылымын қалыптастыру, сөйлеудің дыбыстық мәдениетін тәрбиелеу, байланыстырып сөйлеуді дамыту, сондай-ақ жеке бағыт ретінде балаларды көркем әдебиетпен таныстыру және соның негізінде көркем-сөйлеу әрекетін дамыту [2; 6].

Көркем әдебиетпен таныстыру тек мәтінді тыңдаумен шектелмейді. Ол баланың шығарманы эмоционалды қабылдауын, оның бейнелі тілін сезінуін, кейіпкерлердің мінез-құлқы мен олардың іс-әрекетінің себептерін түсінуін, сондай-ақ бастапқы әдеби талғамының қалыптасуын көздейді. Дәл осы үдерісте баланың сөздік қоры байып, белсендіріледі. Бұл тұрғыдан тілі дәл әрі көркем халық ертегілері, тақпақтар және балалар әдебиеті классиктерінің шығармалары ерекше құнды. Сонымен қатар дұрыс құрылған сөйлемдерді тыңдау барысында бала сөз түрлендіру мен сөзжасам нормаларын табиғи түрде меңгеріп, күрделі синтаксистік құрылымдарды құрастыруды үйренеді. Байланыстырып сөйлеуі де дамиды: оқылған шығарма бойынша әңгімелесу, оқиғаның белгілі бір бөлігін мазмұндау, сұрақтарға жауап беру баланың ойын логикалық және жүйелі түрде жеткізу қабілетін қалыптастырады. Бұл — мектепте оқуға даярлықтың маңызды шарттарының бірі.

Бұл тұжырым еліміздегі мектепке дейінгі педагогиканың негізін қалаушылардың бірі Н. Құлжанованың көзқарастарымен үндеседі. Ол «ойын баланың қиялын дамытады», сондай-ақ ойын барысында «бала көргені мен білгеніне еліктеп, алған білімін бекітеді», кітап оқып берудің мәнін де деп атап көрсеткен [8]. Мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту мәселелеріне Б. Баймұратқызы да бірқатар еңбектерін арнап, 1961–1974 жылдар аралығында «Баланың тілін дамыту жолдары» және «Мектеп жасына дейінгі балалар тәрбиесі» атты еңбектерін жариялаған [9]. Отандық әдістеменің қазіргі кезеңі, атап айтқанда, А.Б. Бакраденова мен А.С. Таурбекованың «Мектеп жасына дейінгі балаларды көркем туындылармен таныстыру» (2020) оқу-әдістемелік құралында көрініс тапқан. Бұл еңбек

мектеп жасына дейінгі балаларды көркем әдебиетпен таныстыру мәселесіне тікелей арналған [10].

Кітап оқудың сөйлеу тілін дамыту құралы ретіндегі тиімділігі баланы көркем әдебиетпен таныстыру үдерісінің қаншалықты сауатты ұйымдастырылғанына тікелей байланысты. Оң нәтиже, ең алдымен, мәтінді талқылаусыз жай ғана дауыстап оқудан емес, ересек адам мен баланың диалогімен сүйемелденетін жүйелі әрі сапалы ұйымдастырылған оқудан байқалады [7].

Тиімді тәсілдердің қатарына мыналарды жатқызуға болады: шығарманың мағынасы мен көңіл күйін дауыс арқылы жеткізетін мәнерлеп оқу; баланы бір сөзбен емес, толық жауап беруге ынталандыратын мазмұны бойынша әңгімелесу; қысқа әрі таныс ертегілерден бастап, сұрақтар мен суреттерге сүйене отырып күрделі мәтіндерге біртіндеп көшетін мазмұндау; сөздік қорды кеңейтетін иллюстрацияларды қарастыру; балаға шығарманы «сезініп, бастан өткеруге» мүмкіндік беретін сахналау; сөйлеуді бейнелі сөздермен байытып, ырғақ сезімін қалыптастыратын өлеңдер мен тапқартарды жаттау. Қорытындылап айтқанда, кітап оқу және балаларды көркем әдебиетпен мақсатты түрде таныстыру мектеп жасына дейінгі балалардың сөйлеу тілін дамыту құралдарының арасында ерекше орын алады. Ол баланың сөздік қорын байытады, грамматикалық тұрғыдан дұрыс және байланыстырып сөйлеуін қалыптастырады, сөйлеудің дыбыстық мәдениетін жетілдіреді және қиялын дамытады. Сонымен қатар жүргізілген талдау осы бағыттағы эмпирикалық базаның біркелкі еместігін көрсетеді: әсердің көлемі кітап оқу фактісінің өзінен гөрі ересек пен бала арасындағы өзара әрекеттесу сапасына едәуір тәуелді, ал зерттеулердің айтарлықтай бөлігінде әдіснамалық шектеулер бар [2; 3; 7]. Сондықтан «балаға жай ғана көбірек кітап оқу керек» деген қарапайым ұсыным жеткілікті дәрежеде негізделген деп айтуға болмайды. Педагогтер мен ата-аналардың міндеті — кітап оқу айналасында мазмұнды, диалогке бай тілдік қарым-қатынас қалыптастырып, әрбір ертегі мен өлеңді әңгімелесуге, ойлануға және шығармашылық әрекетке мүмкіндік беретін құралға айналдыру.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан президенті Қасым-Жомарт Тоқаев «Оқу мәдениетін дамыту және оқырман ұлт қалыптастыру шаралары туралы» жарлық 16 мамыр 2026 жылы <https://sayak-6.bilim.edu.kz/>
2. Жиенбаева С.Н., Адамова М.Е., Сағалиева Ж.К., Ерманова М.Н. Мектеп жасына дейінгі балалардың тілін дамыту теориясы мен практикасы: монография. — Астана: Бика, 2025. — ISBN 978-601-7075-60-6.
3. Noble C., Sala G., Peter M., Lingwood J., Rowland C., Gobet F., Pine J. The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis // Educational Research Review. — 2019. — Vol. 28. — Art. 100290. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100290.
4. Бартон Л.Р., Брофи-Херб Х.Э. Основы развития языка и грамотности с рождения до трёх лет // Учиться читать мир: язык и грамотность в первые три года / Ред. С.Э. Розенкоеттер, Дж. Кнапп-Фило. — Вашингтон: От нуля до трёх, 2006. — С. 15–60.
5. Шикеданц Дж.А. Гораздо больше, чем алфавит: ранние этапы чтения и письма. — Вашингтон: NAEYC, 1999.

6. Ушакова О.С., Яшина В.И. Когнитивный аспект развития языковой способности у дошкольников // Современное дошкольное образование. — 2023. — № 6.
7. Galea C., Jones A., Ko K., Salins A., Robidoux S., Noble C., McArthur G. Home-based shared book reading and developmental outcomes in young children: a systematic review with meta-analyses // Frontiers in Language Sciences. — 2025. — Vol. 4. — Art. 1540562. DOI: 10.3389/flang.2025.1540562.
8. Кулжанова Н. Цит. по: Нәзипа Құлжанова — мектепке дейінгі педагогиканың негізін салушы ғалым, көрнекті ағартушы, қоғам қайраткері // Ақпараттық-педагогикалық газеті «Ұстаз Әлемі». — URL: <https://ustazvko.orleu-edu.kz/?p=1579>.
9. Баймұратқызы Б. Баланың тілін дамыту жолдары; Мектеп жасына дейінгі балалар тәрбиесі. — 1961–1974.
10. Бакраденова А.Б., Таурбекова А.С. Мектеп жасына дейінгі балаларды көркем туындылармен таныстыру: оқу-әдістемелік құрал. — Талдықорған: І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, 2020. — ISBN 978-601-216-663-7.

УДК 37.01:004.8

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА К ЭТИКЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Жидайкин В.В.

магистр педагогических наук, учитель английского языка, филиал «Назарбаев Интеллектуальная школа естественно-математического направления района Каратау города Шымкента» автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы», г. Шымкент, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая деонтология в условиях цифровой трансформации образования и распространения генеративного искусственного интеллекта. Обосновывается положение о том, что использование ИИ становится новой сферой профессионального долга и ответственности педагога, поскольку затрагивает академическую честность, конфиденциальность данных, справедливость оценивания, прозрачность и человеческий контроль. На основе нормативных документов Республики Казахстан и международных рекомендаций выделяются основные деонтологические вызовы и предлагаются принципы ответственного использования ИИ в педагогической деятельности. Показано, что цифровая компетентность педагога должна развиваться во взаимосвязи с деонтологической компетентностью.

Ключевые слова: педагогическая деонтология; профессиональный долг; искусственный интеллект; педагогическая этика; академическая честность.

Аңдатпа. Мақалада білім берудің цифрлық трансформациясы және генеративті жасанды интеллектінің кеңінен қолданылуы жағдайындағы педагогикалық деонтология қарастырылады. Жасанды интеллектіні пайдалану педагогтің кәсіби парызы мен жауапкершілігінің жаңа саласына айналып отырғаны негізделеді, өйткені бұл үдеріс академиялық адалдық, деректердің құпиялылығы, бағалаудың әділдігі, ашықтық және адамның бақылауы мәселелерін қамтиды. Қазақстан Республикасының нормативтік құжаттары мен халықаралық ұсынымдар негізінде негізгі деонтологиялық сын-қатерлер айқындалып, жасанды интеллектіні педагогикалық қызметте жауапты пайдалану қағидаттары ұсынылады. Педагогтің цифрлық құзыреттілігі деонтологиялық құзыреттілікпен өзара байланыста дамуы қажет деген қорытынды жасалады.

Түйінді сөздер: педагогикалық деонтология; кәсіби парыз; жасанды интеллект; педагогикалық этика; академиялық адалдық.

Abstract. *The article examines pedagogical deontology in the context of digital transformation and the growing use of generative artificial intelligence in education. It argues that the use of AI has become a new area of a teacher's professional duty and responsibility because it affects academic integrity, data privacy, fair assessment, transparency and human oversight. Drawing on regulatory documents of the Republic of Kazakhstan and international guidance, the article identifies key deontological challenges and proposes principles for responsible AI use in teaching. It concludes that teachers' digital competence should develop together with their deontological competence.*

Keywords: *pedagogical deontology; professional duty; artificial intelligence; pedagogical ethics; academic integrity.*

Введение. Современная образовательная среда развивается в условиях ускоренной цифровизации, а генеративный искусственный интеллект (ИИ) становится доступным инструментом для подготовки учебных материалов, поиска и структурирования информации, языковой поддержки, формирования индивидуальных заданий и предоставления обратной связи. В Казахстане цифровая трансформация образования сопровождается развитием профессионального и цифрового потенциала педагогов, а государственная политика в сфере ИИ последовательно формирует нормативные и организационные условия его внедрения [1; 2; 3].

С точки зрения педагогической деонтологии, педагог должен решать, когда применение ИИ действительно служит образовательной цели, какие данные допустимо передавать цифровому сервису, как обеспечить самостоятельность обучающегося и каким образом сохранить справедливость оценивания. Следовательно, ИИ становится своеобразным испытанием профессионального долга: технология может упростить действие, но не снимает с педагога ответственности за его последствия.

Цель статьи — рассмотреть использование ИИ как новую сферу педагогической деонтологии, определить основные вызовы для профессионального поведения педагога и сформулировать практические принципы ответственного применения ИИ в образовательном процессе.

Педагогическая деонтология как основа профессионального долга

Деонтология связана с понятием должного, профессионального долга и норм поведения специалиста. В педагогической деятельности она проявляется в ответственности за качество обучения и воспитания, уважении личности обучающегося, справедливости профессиональных решений, добросовестности, соблюдении профессиональных норм и готовности к постоянному совершенствованию.

В Республике Казахстан эти основания имеют нормативное закрепление. Закон «О статусе педагога» определяет педагогическую этику как нормы поведения педагогов, а её основу составляют законность, добросовестность, ответственность, уважение чести и достоинства личности [4]. Соблюдение педагогической этики относится к обязанностям педагога. Действующие Правила педагогической этики конкретизируют нормы профессионального поведения и тем самым формируют нормативную основу педагогической деонтологии [5].

В условиях цифровой трансформации профессиональный долг должен включать ответственное отношение к технологиям, которые непосредственно влияют на обучение, оценивание и взаимодействие с учащимися. Поэтому деонтологическая компетентность современного педагога предполагает способность не только пользоваться цифровым инструментом, но и оценивать моральную, педагогическую и правовую допустимость его применения.

Искусственный интеллект как новая сфера деонтологической ответственности

Генеративный ИИ способен создавать тексты, объяснения, примеры, задания и варианты обратной связи. Он может поддерживать персонализацию обучения и снижать объём рутинной работы педагога. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы предусматривает развитие профессионального потенциала педагогов, повышение качества образования и формирование культуры академической честности [1]. Концепция развития искусственного интеллекта на 2024–2029 годы задаёт государственные ориентиры развития человеческого капитала и регулирования отношений в сфере ИИ [2].

В 2026 году государственная политика получила дополнительное развитие в Общенациональной стратегии «Digital Qazaqstan» до 2029 года, которая рассматривает цифровизацию и ИИ как системные факторы развития страны [3]. Одновременно Закон Республики Казахстан «Об искусственном интеллекте» создаёт специальную нормативную рамку для отношений в сфере ИИ [6]. Для педагога это означает, что использование ИИ постепенно выходит за пределы личного технологического выбора и становится частью профессиональной культуры.

Международные рекомендации UNESCO предлагают человекоцентричный подход к генеративному ИИ, связывая его ответственное применение с защитой данных, безопасностью, справедливостью, возрастной уместностью и сохранением человеческой агентности [7]. Доклад UNESCO 2025 года дополнительно подчёркивает риски неравенства, нарушения приватности, безопасности и этического управления ИИ в образовании [8]. Эти положения непосредственно соотносятся с деонтологическим принципом ответственности педагога.

Основные деонтологические вызовы

Первый вызов — академическая честность. ИИ способен создавать готовые эссе, переводы, ответы и решения. Если такой результат выдаётся за самостоятельную работу учащегося, нарушается не только академическая честность, но и справедливость педагогической оценки. Деонтологически ответственная позиция педагога заключается не в механическом запрете технологии, а в установлении прозрачных правил: какие формы использования ИИ допустимы, какие требуют указания, а какие несовместимы с целью конкретного задания.

Второй вызов — справедливость и объективность оценивания. ИИ может использоваться для анализа письменных работ и предоставления

предварительной обратной связи, однако алгоритмический результат не должен автоматически становиться итоговой оценкой. Ошибки, неполный контекст или алгоритмическая предвзятость могут повлиять на результат. Профессиональный долг педагога предполагает сохранение человеческого контроля и личную ответственность за окончательное решение.

Третий вызов — конфиденциальность и защита данных. В учебных запросах могут содержаться имена, результаты обучения, тексты работ и сведения о поведении учащихся. Передача таких данных внешнему ИИ-сервису без оценки условий их обработки создаёт этический и правовой риск. UNESCO прямо связывает ответственное использование генеративного ИИ с защитой конфиденциальности данных [7].

Четвёртый вызов — достоверность информации. Генеративный ИИ способен создавать убедительные, но ошибочные ответы. Поэтому профессиональная ответственность педагога включает проверку фактов, сопоставление информации с надёжными источниками и обучение учащихся критическому отношению к результатам алгоритма.

Пятый вызов — прозрачность и ответственность. Если ИИ существенно участвует в создании учебного материала, задания или обратной связи, педагог должен осознавать границы такого участия и, когда это необходимо, обозначать его. Прозрачность позволяет сохранить доверие между участниками образовательного процесса и формирует у учащихся ответственную модель цифрового поведения.

Деонтологические принципы ответственного использования ИИ

Для практического применения можно выделить пять взаимосвязанных принципов.

1. Принцип профессиональной ответственности. ИИ может поддерживать деятельность педагога, но не заменяет его профессиональное суждение. Решения, затрагивающие обучение, оценивание и интересы учащегося, должны оставаться под человеческим контролем.

2. Принцип педагогической целесообразности. ИИ используется тогда, когда его применение способствует конкретной образовательной цели, а не только демонстрирует технологическую новизну.

3. Принцип справедливости и равного отношения. Использование ИИ не должно создавать необоснованных преимуществ для отдельных учащихся или усиливать цифровое неравенство.

4. Принцип конфиденциальности и минимизации риска. Педагог обязан оценивать, какие данные действительно необходимы для работы с инструментом, и исключать передачу избыточной персональной информации.

5. Принцип прозрачности и развития самостоятельности. Учащиеся должны знать правила использования ИИ, а технология должна поддерживать мышление, творчество и рефлексию, а не подменять самостоятельную деятельность.

Эти принципы можно преобразовать в практический алгоритм: определить образовательную цель → оценить необходимость ИИ → выбрать допустимый сценарий → исключить ненужные персональные данные →

проверить результат → обозначить роль ИИ → сохранить человеческий контроль → оценить образовательный и этический эффект.

Вызовы и перспективы профессионального развития педагога

Главный вызов заключается в том, что цифровая компетентность больше не может рассматриваться отдельно от профессиональной этики. Педагог должен понимать возможности и ограничения ИИ, но одновременно обладать готовностью принимать ответственные решения в ситуациях неопределённости. В этом смысле деонтологическая компетентность становится связующим звеном между технологической грамотностью и профессиональной ответственностью.

Перспективным направлением является разработка локальной политики использования ИИ в образовательной организации: правила допустимого применения, защиты данных, обозначения ИИ в учебных работах, проверки информации и ограничения автоматизированного оценивания. Такие правила должны не только запрещать, но и формировать этически ответственное поведение.

Для учителя английского языка ИИ особенно перспективен для языковой практики, диалогового взаимодействия, создания заданий, анализа ошибок и дополнительной языковой поддержки. Однако педагог определяет цель, проверяет содержание и сохраняет ответственность за результат.

Распространение ИИ также создаёт возможность изменить характер оценивания. Если алгоритм способен быстро создавать стандартный текст, возрастает значение заданий, требующих аргументации, личного опыта, устной защиты, рефлексии, проектной работы и анализа источников. Таким образом, деонтологически - грамотное внедрение ИИ может стать стимулом к переходу от проверки готового продукта к оцениванию реального понимания и самостоятельности учащегося.

Заключение

Искусственный интеллект является одним из наиболее значимых современных образовательных трендов и одновременно формирует новую область педагогической деонтологии. Его внедрение затрагивает не только эффективность образовательного процесса, но и профессиональный долг педагога: необходимость действовать справедливо, добросовестно, прозрачно, безопасно и с уважением к достоинству и самостоятельности обучающегося.

Для Казахстана эта проблема особенно актуальна в связи с развитием национальной политики в сфере ИИ, обновлением образовательных стратегий и формированием специальной нормативной базы [2; 3; 9]. В этих условиях педагогическая деонтология должна развиваться вместе с цифровой компетентностью. Деонтологически зрелый педагог не просто использует ИИ, а осознанно определяет границы его применения, проверяет результаты, защищает интересы учащихся и принимает на себя ответственность за последствия профессионального решения.

Таким образом, перспектива заключается не в противопоставлении педагога и искусственного интеллекта, а в формировании новой профессиональной культуры, в которой ИИ остаётся инструментом, а

ответственность, этический выбор и человеческое достоинство — основой педагогической деятельности.

Список использованных информационных источников

1. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы: постановление Правительства РК от 28 марта 2023 года № 249 // ИПС «Әділет».
2. Об утверждении Концепции развития искусственного интеллекта на 2024–2029 годы: постановление Правительства РК от 24 июля 2024 года № 592 // ИПС «Әділет».
3. Об утверждении Общенациональной стратегии масштабной цифровизации и тотального внедрения технологий искусственного интеллекта «Digital Qazaqstan» до 2029 года: Указ Президента РК от 9 июня 2026 года № 1311 // ИПС «Әділет».
4. О статусе педагога: Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРК // ИПС «Әділет».
5. О некоторых вопросах педагогической этики: приказ МОН РК от 11 мая 2020 года № 190 // ИПС «Әділет».
6. Об искусственном интеллекте: Закон Республики Казахстан от 17 ноября 2025 года № 230-VIII ЗРК, с изменениями от 24 июня 2026 года // ИПС «Әділет».
7. UNESCO. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.
8. UNESCO. AI and Education: Protecting the Rights of Learners. Paris: UNESCO, 2025.

ӘОЖ 373.2:37.013

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ЖАҢА БАСЫМДЫҚТАРЫ: БАЛАНЫ АҚПАРАТҚА ЕМЕС, ӨМІРГЕ ДАЙЫНДАУ

Жемабекова Ф.Н.

Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің
профессоры, п.ғ.к, Астана, Қазақстан. zhumabekova.58@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада қазіргі қоғамдағы әлеуметтік, технологиялық және құндылықтық өзгерістер жағдайында мектепке дейінгі білім берудің жаңа басымдықтары қарастырылады. Баланы дайын ақпаратты қабылдаушы ретінде емес, қоршаған ортамен белсенді әрекеттесетін, өз ойын білдіретін, таңдау жасайтын, мәселені шешуге талпынатын және өзгермелі өмір жағдайларына бейімделе алатын тұлға ретінде дамыту қажеттілігі негізделеді. Мектепке дейінгі білім берудің негізгі нәтижесі баланың меңгерген ақпарат көлемімен ғана емес, сол білімді күнделікті өмірде қолдана білуі, қарым-қатынас жасауы, шешім қабылдауы, өз әрекетін ұйымдастыруы және жаңа жағдайларға бейімделуі арқылы бағалануы тиіс деген тұжырым ұсынылады.

Тірек сөздер: жаңа басымдықтар, өмірге дайындау, дербестік, эмоционалдық интеллект, ойын арқылы оқыту, зерттеушілік әрекет, ұлттық құндылықтар, цифрлық мәдениет.

Аннотация. В статье рассматриваются новые приоритеты дошкольного образования в условиях социальных, технологических и ценностных изменений современного общества. Обосновывается необходимость развития ребенка не как пассивного получателя готовой информации, а как личности, способной активно взаимодействовать с окружающим миром, выражать собственное мнение, делать выбор, стремиться к решению проблем и адаптироваться к изменяющимся жизненным условиям. Предлагается положение о том, что основные результаты дошкольного образования должны оцениваться не только по объему усвоенной ребенком информации, но и по его способности применять полученные знания

в повседневной жизни, выстраивать коммуникацию, принимать решения, организовывать собственную деятельность и адаптироваться к новым условиям.

Ключевые слова: новые приоритеты, подготовка к жизни, самостоятельность, эмоциональный интеллект, обучение через игру, исследовательская деятельность, национальные ценности, цифровая культура.

Abstract. The article examines new priorities in preschool education in the context of social, technological, and value-related changes in contemporary society. It substantiates the need to develop the child not as a passive recipient of ready-made information, but as an individual capable of actively interacting with the surrounding world, expressing their own views, making choices, seeking solutions to problems, and adapting to changing life circumstances. The article argues that the key outcomes of preschool education should be assessed not only by the amount of information acquired by the child, but also by their ability to apply acquired knowledge in everyday life, communicate effectively, make decisions, organize their own activities, and adapt to new situations.

Keywords: new priorities, preparation for life, independence, emotional intelligence, play-based learning, research activities, national values, digital culture.

XXI ғасырда білім беру жүйесі бұрын-соңды болмаған өзгерістерді бастан кешіруде. Бүгінгі таңда білімнің өзі емес, білімді өмірлік жағдаяттарда қолдана білу, өзгерістерге бейімделу, үздіксіз үйрену және жаңа шешімдер қабылдау қабілеті негізгі құндылыққа айналып отыр.

Тәрбиелі, білімді, жан-жақты, бәсекеге қабілетті ұрпақ тәрбиелеу – әрбір азаматтың қасиетті парызы. Өйткені қоғамның берік іргетасы адамгершілікке, ізгілікке және ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбиемен қаланады. Тектілік пен саналылықты, ар-ождан мен адалдықты бойына сіңірген, білімді де парасатты ұрпақ қана елдің жарқын болашағын қалыптастырып, мемлекетіміздің тұрақты дамуының кепілі бола алады.

Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында мектепке дейінгі білім берудің мақсаты, мазмұны және күтілетін нәтижелері мен оқыту мазмұнын нәтижеге бағдарлау талабы белгіленген [1].

«Адал азамат» біртұтас тәрбие бағдарламасында жалпыұлттық құндылықтарға сүйеніп, адалдық, еңбекқорлық, отаншылдық, жауапкершілік сияқты қасиеттерді тәрбиелеуге бағытталған [2].

Қазіргі қоғамға ақпаратты жатқа білетін емес, оны талдай алатын, жаңа жағдайға бейімделетін, адамдармен тиімді қарым-қатынас жасайтын, жауапкершілікпен шешім қабылдайтын тұлға қажет. Сондықтан мектепке дейінгі білім берудің басты мақсаты баланы ақпаратқа емес, өмірге дайындау болуы тиіс. Оның негізгі идеясы – «баланы ақпаратқа емес, өмірге дайындау» - бұл ұстаным мектепке дейінгі білім берудің мазмұнын қайта қарауға, педагогтің кәсіби рөлін жаңаша айқындауға, ата-анамен серіктестіктің жаңа моделін қалыптастыруға және балабақшаның болашақ даму стратегиясын анықтауға бағытталған болуы шарт [2].

Бұл көзқарас халықаралық білім беру үрдістерімен де сабақтас. Соңғы жылдары UNESCO, OECD, UNICEF және басқа да халықаралық ұйымдар мектепке дейінгі білім беру жүйесінде академиялық дайындықтан гөрі баланың жан-жақты дамуына, әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларына, функционалдық сауаттылығына, әл-ауқатына және тұрақты даму

құндылықтарына басымдық беріп келеді. Демек, мектепке дейінгі білім берудің мазмұны да осы өзгерістерге сәйкес жаңартылуы қажет [3].

Осы тұрғыдан алғанда дәстүрлі «мектепке даярлау» ұғымын қайта қарастыру қажеттілігі туындайды. Ұзақ уақыт бойы мектепке дейінгі ұйымдардың негізгі көрсеткіші баланың әріп танып, санай білуі, жазуға қолының икемделуі және мектеп бағдарламасына психологиялық дайындығы ретінде бағаланып келді.

Өмірге дайындық дегеніміз – баланың жаңа жағдайларға бейімделуі, қарым-қатынас жасай білуі, өз ойын еркін жеткізуі, жауапкершілік алуы, ұлттық мәдени құндылықтарды құрметтеуі, цифрлық ортада қауіпсіз әрекет етуі, эмоцияларын басқара білуі және өмір бойы білім алуға дайын тұлға ретінде қалыптасуы.

Дәстүрлі мектепке даярлық баланың мектептегі оқу әрекетіне бейімделуін негізінен академиялық білім мен қарапайым оқу дағдылары арқылы қамтамасыз етуге бағытталса, *қазіргі мектепке даярлық* тұлғаның жан-жақты дамуын, өмірлік құзыреттерін, эмоционалдық интеллектін, функционалдық сауаттылығын және ұлттық құндылықтарға негізделген мінез-құлқын қалыптастыруды көздейді. Сондықтан қазіргі мектепке дейінгі білім берудің басты мақсаты – баланы ақпаратты меңгеруге емес, өмірде табысты әрекет етуге және үздіксіз білім алуға даярлау болып табылады.

Қазіргі қоғамға ақпаратты жатқа білетін емес, оны талдай алатын, жаңа жағдайға бейімделетін, адамдармен тиімді қарым-қатынас жасайтын, жауапкершілікпен шешім қабылдайтын тұлға қажет. Сондықтан мектепке дейінгі білім берудің басты мақсаты баланы ақпаратқа емес, өмірге дайындау болуы тиіс [3].

Оның негізгі идеясы – *«баланы ақпаратқа емес, өмірге дайындау»* қағидаты. Бұл ұстаным мектепке дейінгі білім берудің мазмұнын қайта қарауға, педагогтің кәсіби рөлін жаңаша айқындауға, ата-анамен серіктестіктің жаңа моделін қалыптастыруға және балабақшаның болашақ даму стратегиясын анықтауға бағытталған болуы шарт. Сондықтан мектепке дейінгі білім беру жүйесінің басты мақсаты туралы көзқарасты қайта пайымдау қажеттілігі туындап отыр. Бүгінгі таңда балабақша баланы тек мектепке емес, ең алдымен өмірге дайындауы тиіс.

Мектепке дейінгі білім берудің жаңа басымдықтары: Бүгінгі мектепке дейінгі білім берудің басты сұрағы: "Бала нені біледі?" емес, "Бала өмірде не істей алады?"

Біріншіден, өмірлік құзыреттіліктерді қалыптастыру. Өмірлік құзыреттіліктер – баланың күнделікті өмірде өздігінен әрекет етуіне, адамдармен тиімді қарым-қатынас жасауына, өзгермелі ортаға бейімделуіне, мәселелерді шешуіне, жауапкершілік танытуына және алған білімін нақты өмірлік жағдаяттарда қолдануына мүмкіндік беретін білім, дағдылар, құндылықтар мен тәжірибенің кіріктірілген жүйесі. Жаңа білім беру жүйесінің ең маңызды бағыты – баланың өмірлік құзыреттіліктерін дамыту. Бала: өз ойын жеткізе алуы; мәселені шеше білуі; таңдау жасай алуы; жауапкершілік алуы; адамдармен тіл табыса білуі; өзін қауіпсіз ұстай білуі тиіс. Баланың

болашақтағы жетістігі оның жаттаған ақпарат көлемімен емес, күнделікті өмірдегі әрекетімен анықталады [4].

Екіншіден, функционалдық сауаттылық. Бұл– білу емес, білгенінді өмірде қолдана білу. Баланың қанша ақпарат білетіні емес, сол ақпаратты өмірлік мәселелерді шешуде қалай пайдалана алатыны бағаланады. Ол баланың күнделікті өмірде дербес әрекет етуіне, мәселелерді шешуіне, қарым-қатынас жасауына және өзгермелі ортаға бейімделуіне негіз болады. «Егер өмірлік құзыреттілік – баланың қандай тұлға болып қалыптасатынын көрсетсе, функционалдық сауаттылық – сол тұлғаның білімін күнделікті өмірде тиімді қолдана алу қабілетін сипаттайды». Осылайша, өмірлік құзыреттілік пен функционалдық сауаттылық өзара байланысты болғанымен, бірдей ұғым емес: біріншісі тұлғаның өмір сүру дағдыларының кең ауқымын қамтыса, екіншісі сол дағдылардың ішінде білімді практикада қолдануға басымдық береді.

Үшіншіден, Болашақ дағдыларын дамыту (Future Skills). Әлемдік экономикалық форум болашақ мамандықтар үшін қажетті дағдыларды анықтады. Мектепке дейінгі кезеңде олардың негіздері қаланады. Болашақ дағдылары – баланың бүгінгі күні ғана емес, ертеңгі күні де қажет болатын, өмір бойы қолданылатын дағдылар жиынтығы. Бұл дағдылар нақты бір пәнді меңгеруге емес, өмірде тиімді әрекет етуге бағытталған. Олар: сыни ойлау; шығармашылық; ынтымақтастық; коммуникация; цифрлық сауаттылық; икемділік; бейімделу; бастамашылдық. Баланың болашағы осы дағдылардың дамуымен тығыз байланысты [5].

Кесте-1. «Баланы ақпаратқа емес, өмірге дайындауда болашақ дағдылары оның маңызды құрамдас бөлігі болады»

Дәстүрлі тәсіл	Жаңа тәсіл
Ақпарат беру	Болашақ дағдыларын дамыту
Дайын жауап жаттау	Ойлануға үйрету
Мұғалім түсіндіреді	Бала зерттейді
Дұрыс жауап маңызды	Дұрыс шешім табу маңызды
Білімді есте сақтау	Білімді өмірде қолдану

Төртіншіден, эмоционалдық интеллект. Ғылыми зерттеулер бойынша адамның өмірдегі жетістігінің үлкен бөлігі эмоционалдық интеллектімен байланысты. Баланың: өз сезімін тануы; оны басқаруы; өзгені түсінуі; жанашыр болуы; дау-дамайды бейбіт шешуі балабақшадан бастап қалыптасуы тиіс. Сондықтан қазіргі тәрбие эмоцияны тәрбиелеуді білім берудің негізгі бөлігі ретінде қарастырады. Эмоционалдық интеллект – адамның өз эмоцияларын тану, түсіну, реттеу, басқа адамдардың эмоцияларын қабылдау және әлеуметтік қарым-қатынаста осы эмоционалдық ақпаратты тиімді пайдалану қабілеті. Эмоционалдық интеллект – адамның өз сезімін танып, оны басқара білуі және басқа адамдардың сезімін түсініп, соған сәйкес дұрыс әрекет етуі. Эмоционалдық интеллект баланың: психологиялық саулығын; құрдастарымен қарым-қатынасын; мектепке бейімделуін; оқу мотивациясын; көшбасшылық қасиеттерін; өмірлік құзыреттіліктерін дамытуға ықпал етеді.

Сондықтан қазіргі мектепке дейінгі білім беру жүйесінде эмоционалдық

интеллект академиялық біліммен қатар дамытылатын маңызды бағыттардың бірі болып саналады. Баланың өз эмоциясын басқара білу, өзгемен тіл табысу, жанашырлық таныту және қиын жағдайда сабырлы шешім қабылдау – адамға тән маңызды өмірлік қабілеттер. Сондықтан мектепке дейінгі білім берудің жаңа басымдықтарының бірі – баланың эмоционалдық интеллектісін дамыту. Осылайша, эмоционалдық интеллект өмірлік құзыреттіліктердің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады және баланы мектепке ғана емес, өмірге дайындаудың негізгі шарттарының бірі саналады.

Бесіншіден, ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбие – баланың туған халқының рухани мұрасын, мәдениетін, салт-дәстүрін, ана тілін және адамгершілік қағидаларын меңгеру арқылы ұлттық болмысын қалыптастыруға бағытталған тәрбиелік үрдіс. Ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбие барысында балада төмендегі қасиеттер қалыптасады: Отанға және туған жерге сүйіспеншілік; Ана тіліне құрмет; Ата-анаға, үлкенге ізет, кішіге қамқорлық; Ар-ұят, адалдық және әділдік; Еңбекқорлық пен жауапкершілік; Мейірімділік пен жанашырлық; Қонақжайлық және бауырмалдық; Табиғатты аялау және қоршаған ортаға *жауапкершілік*. Осы құндылықтар баланың әлеуметтік бейімделуіне, дұрыс мінез-құлық қалыптастыруына және өмірлік құзыреттіліктерін дамытуына негіз болады.

Ұлттық құндылықтарға негізделген тәрбиені жүзеге асырудың тиімді жолдарының бірі – ұлттық рухани мұраны қазіргі педагогикалық технологиялармен кіріктіретін авторлық бағдарламаларды қолдану. Соның бірі – **«Тәрбие шуағы»** бағдарламасы. Бағдарламада қазақ халқының рухани-адамгершілік мұрасы баланың жас ерекшелігіне бейімделіп, ойын, ертегі, шығармашылық тапсырмалар, цифрлық сторителлинг, ұлттық ойындар және күнделікті тәрбиелік жағдаяттар арқылы меңгертіледі. Бағдарламаның негізгі мақсаты – ұлттық құндылықтарды жай таныстыру емес, оларды баланың күнделікті мінез-құлқы мен өмірлік тәжірибесіне енгізу [6].

Қазақстанның ұлттық педагогикалық мұрасы бұл бағыттағы жанашылдыққа берік рухани негіз бола алады. Ұлттық тәрбиені бес рухани-адамгершілік негіз арқылы жүзеге асырады: **Ізгілік ілімі** (Жүсіп Баласағұн), **Хал ілімі** (Қожа Ахмет Ясауи), **Жан қуаты ілімі** (Әл-Фараби), **Толық адам ілімі** (Абай) және **Ар ілімі** (Шәкәрім) қазіргі заманғы мектепке дейінгі тәрбиенің құндылықтық негізін қалыптастыруда ерекше маңызға ие. Осы ұлттық дүниетанымды заманауи цифрлық технологиялармен және жасанды интеллект мүмкіндіктерімен үйлестіру – бүгінгі білім беру жүйесінің стратегиялық міндеттерінің бірі. Бұл бағдарламада ұлттық құндылықтар ойын технологиялары, көркем әдебиет, ұлттық мәдениет, медиа және цифрлық технологиялармен ықпалдастырылып, баланың өмірлік құзыреттіліктерін, эмоционалдық интеллектісін және функционалдық сауаттылығын дамытуға бағытталады [6].

Алтыншыдан, ойын арқылы өмірге үйрету. Баланың негізгі әрекеті – ойын. Заманауи педагогикада ойын тек көңіл көтеру емес, өмірді модельдеу құралы ретінде қарастырылады. Мысалы, сюжеттік ойындар арқылы бала: келіссөз жүргізуді; шешім қабылдауды; көшбасшылықты; жауапкершілікті;

бірлескен жұмысты үйренеді. Ойын арқылы өмірге үйрету – баланың табиғи ойын әрекеті арқылы өмірлік құзыреттіліктерді, функционалдық сауаттылықты, әлеуметтік қарым-қатынас мәдениетін, эмоционалдық интеллектіні және ұлттық құндылықтарды меңгеруіне бағытталған педагогикалық үдеріс. Ойын барысында бала әлеуметтік рөлдерді меңгереді, адамдармен қарым-қатынас жасауға, мәселелерді шешуге, шешім қабылдауға, өз эмоциясын басқаруға және алған білімін өмірлік жағдаяттарда қолдануға үйренеді. Сондықтан ойын баланың танымдық дамуын ғана емес, оның өмірлік құзыреттіліктерін қалыптастыратын негізгі құрал болып табылады. Осы орайда «Даналыққа жол» ойындар жинағын тәжірибеде пайдалану арқылы тәрбиенің негізін қалау, өмірге бейімделу адами құндылықтарды баланың бойына сіңіруге басымдық беруге болады [7].

Жетіншіден, цифрлық мәдениет пен медиа сауаттылық. Балалар цифрлық әлемде өмір сүріп жатыр. Оларға: гаджетті дұрыс пайдалану; экран уақытын басқару; ақпаратты ажырату; қауіпсіз интернет; жасанды интеллектіні дұрыс қолдану дағдылары қажет. Мақсат – технологияны тұтынушы емес, саналы пайдаланушы тәрбиелеу. Мұнда – баланың цифрлық технологиялар мен медианы қауіпсіз, саналы, этикалық және жауапкершілікпен пайдалануына, ақпаратты сыни тұрғыдан бағалауына және медиа кеңістікте дұрыс қарым-қатынас жасауына бағытталған білім, дағды және құндылықтар жүйесі. Қарапайым тілмен айтқанда: Цифрлық мәдениет – технологияны дұрыс қолдануды, ал медиа сауаттылық – ақпаратты дұрыс түсініп, бағалай білуді үйрету. Жасанды интеллект пен цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы мектепке дейінгі білім беру жүйесіне жаңа талаптар қояды. Қазіргі бала ерте жастан бастап смартфон, планшет, теледидар және интернет арқылы сан алуан ақпаратпен танысады. Сондықтан мектепке дейінгі ұйымдардың міндеті – баланы цифрлық құрылғыларды пайдалануға ғана емес, оларды саналы, қауіпсіз және жауапкершілікпен қолдануға үйрету [7].

Цифрлық мәдениет баланың технологияларды адам игілігіне пайдалануына, экран уақытын тиімді ұйымдастыруына, цифрлық этиканы сақтауына және жеке қауіпсіздік ережелерін меңгеруіне бағытталса, медиа сауаттылық ақпаратты түсіну, талдау, бағалау және қарапайым медиа өнімдерін жасау қабілеттерін дамытады. Бұл дағдылар баланың сыни ойлауын, шығармашылығын және ақпараттық ортада дұрыс бағдарлауын қамтамасыз етеді. Жаңа басымдықтардың жүйелі байланысы ұсынылды.



Сурет -1. Жаңа басымдықтардың жүйелі байланысы

Сегізіншіден, ата-анамен серіктестік. Қазіргі балабақша ата-ананы бақылаушы емес, тәрбие процесінің тең серіктесі ретінде қарастырады. Баланың тәрбиесі: Балабақша + Отбасы + Қоғам бірлігінде жүзеге асады. Ата-анамен серіктестік – осы барлық бағыттардың балабақша мен отбасы арасындағы сабақтастығын қамтамасыз ететін негізгі шарт болып табылады. Яғни, бала өмірге тек педагогтың көмегімен емес, «педагог – ата-ана – бала» ынтымақтастығы арқылы дайындалады.

Қазіргі таңда мектепке даярлау тек баланың әріп танып, санауды үйренуімен шектелмейді. Мектепке табысты бейімделу баланың танымдық дайындығымен қатар, эмоционалдық тұрақтылығына, әлеуметтік қарым-қатынас дағдыларына, өздігінен әрекет етуіне және оқу мотивациясына байланысты. Бұл қасиеттердің қалыптасуында отбасы мен мектепке дейінгі ұйымның бірлескен жұмысы шешуші рөл атқарады.

Ата-анамен серіктестік – мектепке даярлаудың тиімділігін арттыратын маңызды педагогикалық шарттардың бірі. Балабақшада қалыптастырылған дағдылар мен құндылықтар отбасында жалғасып, күнделікті өмірде бекітілген жағдайда ғана тұрақты нәтижеге қол жеткізуге болады. Егер педагог пен ата-ана балаға бірдей талап қойып, ортақ мақсатта әрекет етсе, бала жаңа оқу ортасына сенімді әрі психологиялық тұрғыдан дайын болып келеді. Мектепке даярлау – педагогтың ғана емес, ата-ананың да ортақ жауапкершілігі. Отбасы мен балабақша арасындағы серіктестік баланың білімге дайындығын ғана емес, оның өмірге дайындығын қамтамасыз етеді [8].

Тоғызыншыдан, педагогтің жаңа рөлі. Педагог – баланың жан-жақты дамуына жағдай жасайтын, өмірлік құзыреттіліктерін қалыптастыратын,

ұлттық құндылықтарды бойына сіңіретін, цифрлық мүмкіндіктерді тиімді пайдаланатын және ата-анамен серіктестікте жұмыс істейтін кәсіби ұйымдастырушы әрі тәлімгер рөлі. Бұрын педагог: ақпарат беруші болды. Замануи педагог: баланың қызығушылығын оятып, өздігінен үйренуіне жағдай жасайды. Ол: бағыт беруші *тәлімгер* – баланың жеке дамуына бағыт береді; *фасилитатор* – оқу мен ойын ортасын ұйымдастырады; коуч – баланың әлеуетін ашуға көмектеседі; *зерттеуші* – өз тәжірибесін үнемі жетілдіреді; *инноватор* – жаңа педагогикалық және цифрлық технологияларды қолданады; *ұлттық құндылықтарды дәріптеуші* – тәрбиені ұлттық мәдениетпен байланыстырады; *ата-ананың серіктесі* – отбасы мен балабақша арасындағы ынтымақтастықты нығайтады.

Кесте – 2. Замануи педагогтің әрекет алгоритмі

Дәстүрлі педагог	Жаңа дәуір педагогі
Білім береді	Өмірге бағыт береді
Ақпарат түсіндіреді	Өмірлік тәжірибе ұйымдастырады
Дайын білім ұсынады	Баланы өздігінен ізденуге жетелейді
Сабақты жүргізеді	Дамытушы орта қалыптастырады
Бақылайды	Серіктес болады
Баға береді	Кері байланыс береді
Барлық шешімді өзі қабылдайды	Баланың таңдау жасауына мүмкіндік береді
Ата-ананы тыңдаушы деп қарайды	Ата-анамен серіктестік орнатады
Технологияны сирек қолданады	АІ мен цифрлық технологияларды тиімді пайдаланады
Баланы мектепке дайындайды	Баланы өмірге дайындайды

Жаңа дәуірдің педагогі – білімді жеткізуші емес, өмірге бағыттаушы тұлға. Ол баланы ақпаратпен толтыруды емес, өмірде өз орнын табуға, дұрыс таңдау жасауға, ұлттық болмысын сақтауға және өзгермелі қоғамда табысты әрекет етуге үйретеді [8].

Ойымызды қорыта келе, мектепке дейінгі білім беру жүйесінің жаңа басымдықтары баланың тек мектепке емес, өмірге дайын болуын қамтамасыз етуге бағытталуы тиіс. Болашақ қоғамда табысты болатын тұлға – көп ақпарат білетін емес, сол ақпаратты өмірде тиімді қолдана алатын, шығармашылықпен ойлайтын, эмоционалдық тұрғыдан тұрақты, ұлттық құндылықтарды құрметтейтін әрі өзгермелі ортаға бейімделе алатын азамат. Сондықтан мектепке дейінгі ұйымдардың басты міндеті – білім берумен қатар, баланың өмірлік құзыреттерін, тұлғалық қасиеттерін және адамгершілік құндылықтарын кешенді дамыту маңызды болып табылады.

Мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында жаңа бағыт ретінде келесідей *ұсыныстарды* тәжірибеге енгізу маңызды:

- мектепке дайындықтан *өмірге дайындыққа көшу*;
- ұлттық тәрбие мен әлемдік *құзыреттерді біріктіру*;
- функционалдық *сауаттылықты күшейту*;
- эмоционалдық *интеллектіні дамыту*;
- цифрлық *мәдениетті қалыптастыру*;
- ойынға негізделген оқытуды кеңейту;

- ата-аналардың педагогикалық мәдениетін арттыру;
- жасанды интеллект құралдарын педагогикалық мақсатта тиімді пайдалану.

Пайдаланылған әдебиеттер

- 1.Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. – Астана, 2022.
- 2.Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. «Адал азамат» біртұтас тәрбие бағдарламасы. – Астана, 2025.
- 3.OECD. Empowering Young Children in the Digital Age. Starting Strong. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 248 p. DOI: 10.1787/50967622-en.
- 4.UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms? – Paris: UNESCO, 2023. DOI: 10.54676/UZQV8501.
- 5.Center on the Developing Child at Harvard University. *Enhancing and Practicing Executive Function Skills with Children from Infancy to Adolescence*. – Harvard University.
- 6.Абай Құнанбайұлы. Қара сөздер. Алматы.2019.
- 7.Clark, A. Slow Knowledge and the Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education. – London: Routledge, 2023.
- 8.Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., Whitebread, D. *Learning Through Play: A Review of the Evidence*. – The LEGO Foundation, 2017.

УДК 37.011.3-051:17

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ-НАСТАВНИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.-Х. МАКСУДИ: ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ибрагимов А.А.

аспирант,

Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

Аннотация: В статье рассматривается образ учителя-наставника (мугаллима) в педагогическом наследии татарского просветителя Ахмад-Хади Максуди (1868–1941). Показано, что представление о миссии учителя, восходящее к традиции конфессиональной школы и обновлённое идеями джадидизма, определяло практическую работу просветителя. Деонтологическая установка Максуди прослеживается в понимании хорошего учебника как первого условия правильно организованного обучения и в структуре его учебных пособий, где забота об ученике выражена через выбор методических приёмов. На материале учебников «Ад-Дурус аш-Шифахия» и «Русистан» показано, что профессиональный долг наставника автор понимал в том числе как ответственность за посильность и результативность обучения.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, учитель-наставник, А.-Х. Максуди, джадидизм, учебные пособия.

Андатпа: Мақалада татар ағартушысы Ахмад-Хади Максудидің (1868–1941) педагогикалық мұрасындағы ұстаз-тәлімгер (мұғаллим) бейнесі қарастырылады. Конфессиялық мектеп дәстүрінен бастау алып, жәдидшілдік идеяларымен жаңарған ұстаздың миссиясы туралы түсінік ағартушының практикалық қызметін айқындағаны көрсетіледі. Максудидің деонтологиялық ұстанымы жақсы оқулықты дұрыс ұйымдастырылған оқытудың алғашқы шарты деп түсінуінен және оқушыға деген қамқорлық әдістемелік тәсілдер арқылы көрініс тапқан оқу құралдарының құрылымынан

байқалады.

Түйінді сөздер: педагогикалық деонтология, ұстаз-тәлімгер, А.-Х. Максуди, жәдидшілдік, оқу құралдары.

Abstract: The article examines the image of the teacher-mentor (mugallim) in the pedagogical heritage of the Tatar educator Ahmad-Hadi Maksudi (1868–1941). It is shown that the idea of the teacher's mission, rooted in the tradition of the confessional school and renewed by the ideas of Jadidism, shaped the educator's practical work. Maksudi's deontological stance is traced in his understanding of a good textbook as the first precondition for properly organised instruction and in the structure of his textbooks, where care for the pupil is expressed through the choice of methodological techniques. Drawing on the textbooks "Ad-Durus ash-Shifahya" and "Rusistan", the article shows that the author understood the professional duty of the mentor, among other things, as responsibility for the feasibility and effectiveness of learning.

Key words: pedagogical deontology, teacher-mentor, A.-H. Maksudi, Jadidism, textbooks.

Обращение к культурно-педагогическому наследию просветителей народов Поволжья остаётся значимым направлением историко-педагогических исследований. В условиях, когда профессиональная этика педагога переосмысливается в контексте новых образовательных вызовов, полезно взглянуть в те представления о долге и призвании учителя, которые складывались в национальной школе рубежа XIX–XX веков. Одной из фигур, в чьей деятельности эти представления выразились особенно наглядно, является татарский языковед, педагог и общественный деятель Ахмад-Хади Максуди (1868–1941).

Педагогическая деонтология понимается как учение о профессиональном долге и нравственных обязанностях педагога перед учеником и обществом. Применительно к наследию Максуди выявляется некая особенность, а именно, тот факт, что учёный не сформулировал свою педагогическую теорию как таковую. Однако его этическая установка полноценно воплощена в его многогранной деятельности, что можно проследить по характеру составленных им учебных пособий. Цель настоящей статьи — показать, что образ учителя-наставника в наследии Максуди имеет отчётливое деонтологическое измерение, одной из существенных сторон которого выступает понимание долга как ответственности за посильность, доступность и результативность обучения.

Ахмад-Хади Максуди принадлежит к числу наиболее значительных татарских просветителей первой четверти XX века. Свою деятельность в области просвещения он начал с усовершенствования татарской орфографии, и именно ему принадлежит утверждение слогового метода у татар [1]. Показательна логика, которой он при этом руководствовался: первым условием научной разработки орфографии и правильной организации учебного процесса он считал наличие хороших учебников и букварей — и потому составлял их сам [1]. Профессиональный долг понимается здесь предельно практично: наставник отвечает за то, чтобы у ученика было пригодное средство обучения, и берёт эту работу на себя.

Мера такой ответственности видна по распространению его пособий. Букварь «Мөгаллим әүвәл» («Первый учитель»), вышедший в 1892 году, с 1892 по 1918 год переиздавался тридцать два раза общим тиражом более

миллиона экземпляров [1]. Его учебники-буквари были признаны лучшими пособиями для освоения чтения и письма на татарском языке на основе арабской графики, и по ним обучались не только татары, но и киргизы, крымские татары, узбеки [1]. Такой охват показывает, что просветитель понимал учительский труд как обязательство перед целым рядом народов.

Нравственная сторона учительского долга выражена в самом содержании букваря. Опираясь на предписание, согласно которому лучшее наследство, оставляемое отцом ребёнку, — это хорошее воспитание, Максуди выстраивает в «Мөгаллим әүвэл» модель поведения ученика: воспитанный шакирд («әдәпле») прилежен, скромен, почтителен к старшим, а невоспитанный («әдәпсез») описан как противоположность этому образцу [2]. Наставник, таким образом, отвечает не только за грамоту, но и за нравственный образец, который ученик получает вместе с первыми буквами.

Букварь отразил и новую организацию школьного дела: в новометодных школах занимались дети семи-восьми лет, ученики сидели на скамьях, учитель (хәлфә) вёл занятие за столом, пользуясь мелом и доской, а уроки шли по расписанию, с перерывом после каждого часа [2]. Для татарского общества рубежа XIX–XX веков это было непривычным новшеством [2]. Забота об удобстве и посильности обучения выступает здесь как часть профессиональной позиции педагога.

Наиболее убедительно деонтологическая установка Максуди прослеживается в структуре его учебных пособий, где забота об ученике выражена конкретными методическими решениями. Обратимся к учебнику арабского языка «Ад-Дурус аш-Шифахия» [3]. В книге последовательно проведён принцип применения изученного на практике: с самого первого урока вводится такая лексика и грамматика, которая может быть незамедлительно выведена в предложения. Так, материал уже первого урока составлен так, что позволяет ученику без труда составлять фразы вида «он большой», «мы высокие» [3; 4]. Составитель заботится о том, чтобы ученик с первого шага ощущал результат.

Другой характерный приём — сознательный отказ от подробных грамматических разъяснений: как правило, автор приводит лишь перевод новой формы, не углубляясь в объяснение правил [3]. Этот имплицитный подход соотнесён с возрастными особенностями учеников: у детей младшего школьного возраста преобладает механическая память, тогда как анализ слов в предложении, тем более на иностранном языке, для них ещё труден. Отказ [4] от избыточной теории в пользу заучивания и практики характеризуется как осмысленный педагогический приём, отвечающий возрасту и потребностям учеников. Профессиональный долг наставника выступает здесь как ответственность за посильность обучения: содержание подбирается под реального ученика.

Тот же учебник демонстрирует продуманную преемственность материала: изученная ранее лексика намеренно возвращается в последующих уроках для повторения и закрепления — например, слово, введённое в первом уроке, вновь используется в двадцать третьем [3; 4]. Такая рециркуляция

учебного материала показывает, что наставник берёт на себя ответственность не только за подачу нового, но и за качество его усвоения учениками.

Забота о прочности знаний с ещё большей определённой выражена в учебнике русского языка «Русистан», изданном в 1911 году [5]. В основу работы над запоминанием автор положил принцип, который в современной педагогике известен как интервальное (распределённое) повторение. Организация процессов памяти — прямая забота учителя: как построить обучение, чтобы ученик запоминал быстрее и забывал медленнее. Обращение к этой технике задолго до её широкого признания показывает, что Максуди мыслил учительский труд как ответственность за то, чтобы вложенное учеником усилие не пропадало. В деонтологической перспективе это означает уважение к времени и силам ученика — одну из существенных сторон профессионального долга наставника.

Проведённый анализ позволяет заключить, что образ учителя-наставника в педагогическом наследии Максуди имеет выраженное деонтологическое измерение. Оно проявляется на нескольких уровнях: в понимании хорошего учебника как первого условия правильно организованного обучения; в нравственном образце, который просветитель закладывал в букварь; наконец, в структуре его учебных пособий, где долг наставника воплощён в том числе через посильность, доступность и заботу о прочности знаний. Тем самым наследие Максуди можно рассматривать как исторический источник осмысления педагогической деонтологии, а его опыт соединения миссии учителя с продуманной методикой сохраняет значение и для современного понимания профессионального долга педагога.

Список использованных источников:

1. Мусина Г.Ф. Вклад ученого Ахмад Хади Максуди в развитие татарской письменности и научной терминологии // Актуальные проблемы гуманитарных наук: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Нижневартонск, 22 марта 2022. – С. 400–405.
2. Galiullina D.M. H. Maksudi's First-Reader "Məgallim əvvəl" ("The Former Teacher") (The End of the XIX – The Beginning of the XX Century): Origin, Text and Interpretation // Journal of Sustainable Development. – 2015. – Vol. 8, No. 7. – P. 227–233.
3. Максуди А. Ад-Дурус Аш-Шифахия ч.1 / А. Максуди. – Казань: Лито-типография И.Н. Харитонова, 1912. – 152 с.
4. Ибрагимов А.А. «Ад-Дурус Аш-Шифахия» Ахмад Хади Максуди на фоне современных учебных пособий по арабскому языку // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI веке. сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию. – Казань, 2022. – С. 200–205.
5. Максуди А. Русистан / А. Максуди. – Казань: Лито-типография И.Н. Харитонова, 1911. – 184 с.

**ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕНТОРСТВА И ТЬЮТОРСТВА В
ЮРИДИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ФОРМАЛЬНОГО КОНТРОЛЯ К
ЭТИЧЕСКОМУ НАСТАВНИЧЕСТВУ**

Ибраева К.Ж.

д.п.н., профессор, Астана Международный Университет, г. Астана, Казахстан
ibraeva_kz@mail.ru

Серик Д.Т.

магистрант, Астана Международный Университет, г. Астана, Казахстан
serikdayana1@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается деонтологический аспект перехода преподавателя права от роли источника знаний и формального контролёра к роли профессионального наставника. Автор анализирует риски, возникающие при таком переходе: смещение границ между профессиональным сопровождением и манипулированием, ложные формы наставнического авторитета, конфликт ролей ментора и лица, выставляющего итоговую оценку. Предложены практические механизмы: этический кодекс наставника, разграничение функций сопровождения и оценивания, супервизия для самих менторов. Материал ориентирован на преподавателей юридических дисциплин, участвующих в программах тьюторского сопровождения студентов.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, менторство, тьюторство, юридическое образование, право, педагогический авторитет.

Аңдатпа. Мақалада құқық оқытушысының білім көзі және формальды бақылаушы рөлінен кәсіби тәлімгер рөліне көшуінің деонтологиялық аспектісі қарастырылады. Автор мұндай көшу кезінде туындайтын тәуекелдерді талдайды: кәсіби сүйемелдеу мен манипуляция арасындағы шекараның ауысуы, тәлімгерлік абыройдың жалған нысандары, тәлімгер мен қорытынды баға қоятын тұлға рөлдерінің қайшылығы. Тәлімгердің этикалық кодексі, сүйемелдеу мен бағалау қызметтерін ажырату, тәлімгерлердің өздеріне арналған супервизия сияқты практикалық тетіктер ұсынылады.

Түйін сөздер: педагогикалық деонтология, менторлық, тьюторлық, заң білімі, құқық, педагогикалық абырой.

Abstract. The article examines the deontological dimension of the law instructor's transition from a source of knowledge and a formal controller to a professional mentor. The author analyzes the risks arising from this shift: a blurred boundary between professional guidance and manipulation, false forms of mentoring authority, and a role conflict between the mentor and the person assigning the final grade. Practical mechanisms are proposed: a code of ethics for mentors, separation of guidance and assessment functions, and supervision for mentors themselves. The material is intended for law instructors involved in student tutoring programs.

Keywords: pedagogical deontology, mentoring, tutoring, legal education, law, pedagogical authority.

Юридическое образование в вузах СНГ постепенно смещается от лекционно-контрольной модели, где преподаватель выступает источником знаний и лицом, проверяющим их усвоение, к модели сопровождения, в которой значительная часть работы строится через менторство и тьюторство [2]. Студент получает не только предметные знания, но и постоянного собеседника, помогающего выстроить профессиональную траекторию, куратора практики, научного руководителя, тьютора образовательной

программы. В рамках исследования рассмотрена деонтологическая сторона этого перехода: смена роли меняет и характер ответственности преподавателя, поскольку наставник получает доступ к более личным аспектам профессионального становления студента.

Актуальность обусловлена тем, что расширение менторских практик в юридических вузах опережает разработку деонтологических правил для самих менторов [1, с. 18]. Задача статьи обозначить границы допустимого влияния наставника на студента и предложить организационные механизмы, снижающие риск их нарушения.

Контрольная модель обучения предполагает асимметрию, оправданную самой функцией проверки: преподаватель оценивает результат, не вмешиваясь в личный процесс его достижения. Менторская модель снимает эту дистанцию: наставник участвует в обсуждении карьерного выбора, профессиональных сомнений, конкретных решений студента по учебным и практическим задачам [5, с. 33]. Именно эта близость создаёт деонтологический риск: сопровождение может незаметно перерасти в навязывание собственной профессиональной позиции наставника, включая готовые правовые взгляды по спорным вопросам, которые студенту следует формировать самостоятельно.

Право как учебная дисциплина изначально предполагает существование нескольких обоснованных позиций по одному вопросу, поэтому право студента на собственную аргументированную точку зрения не менее значимая ценность, чем эффективность наставнического сопровождения. Задача ментора состоит в том, чтобы обучить студента способу правового мышления, а не подменить его собственным выводом [6]. Баланс здесь достигается через технику сопровождающих вопросов вместо готовых ответов и через явное разграничение того, где заканчивается профессиональный совет и начинается личное решение студента.

Профессиональный педагогический долг наставника включает уважительное и требовательное отношение к студенту, готовность разрешать сложные ситуации без переноса собственной тревоги за результат на подопечного [4, с. 12]. Практика менторства воспроизводит те же деформации авторитета, что описаны применительно к традиционному преподаванию, но в более скрытой форме. Авторитет подавления в менторстве проявляется как принятие решений за студента под видом заботы о его карьере. Авторитет мнимой доброты, как отказ наставника от честной критической оценки работы студента ради сохранения комфортных отношений, что лишает подопечного нужной ему обратной связи. Авторитет резонерства выражается в замене конкретных профессиональных рекомендаций общими нравоучениями о правильном юристе.

Подлинный наставнический авторитет строится на единстве требовательности и доверия к личности студента [4, с. 9]: наставник открыто называет слабые места работы, но оставляет за студентом право на собственное решение и его последствия. Отдельного внимания требует конфликт ролей, когда один и тот же преподаватель одновременно является ментором и единственным лицом, выставляющим итоговую оценку по

дисциплине или практике. Такое совмещение создаёт зависимость студента от расположения наставника и снижает откровенность обсуждения профессиональных трудностей.

Для снижения описанных рисков представляется целесообразным внедрение в юридических вузах письменного этического кодекса наставника, фиксирующего пределы вмешательства в личные и мировоззренческие вопросы студента и порядок работы с конфликтом интересов. Там, где разделение ролей ментора и экзаменатора невозможно организационно, необходимо прозрачное описание критериев итоговой оценки, не зависящих от личных отношений в рамках наставничества.

Дополнительным механизмом служит регулярная супервизия для самих наставников разбор сложных случаев с коллегами, позволяющий вовремя заметить собственное отклонение в сторону одной из форм ложного авторитета [7, с. 52]. Целесообразно также закрепить право студента сменить наставника без объяснения причин и без последствий для итоговой оценки это снимает часть давления, возникающего из личной зависимости в паре «наставник - студент», и соответствует общему принципу профессиональной этики о недопустимости использования служебного положения во вред подопечному [9].

Переход от формального контроля к менторству повышает педагогическую отдачу юридического образования, но одновременно расширяет зону деонтологического риска, поскольку наставник получает влияние на профессиональное становление студента, выходящее за пределы предметной проверки знаний. Исторически именно неформальные, доверительные отношения предшествовали появлению писаных правил, регулирующих взаимодействие людей [3, с. 41], и менторская пара «преподаватель -

студент» воспроизводит эту закономерность в миниатюре: без письменного кодекса, разграничения ролей и супервизии наставников доверие в этой паре остается незащищенным. Закрепление деонтологических критериев менторства в юридическом образовании превращает наставничество из личной инициативы отдельного преподавателя в институциональную практику, соответствующую профессиональным стандартам подготовки будущего юриста.

Список использованных источников:

1. Эверт Н.А. Этика и деонтология педагога в обновлённом образовании: учебно-методическое пособие. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2008. – 96 с.
2. Ковалёва Т.М. Профессия «тьютор». – М.; Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
3. Сковцова В.Н. Профессиональная этика: учебное пособие. – Томск: Изд-во ТПУ, 2006. – 118 с.
4. Макаренко А.С. Книга для родителей // Собрание сочинений: в 8 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1985.
5. Профессиональная культура учителя / под ред. В.А. Сластенина. – М., 2013. – 210 с.

6. Ивакина Н.Н. Основы судебного красноречия (риторика для юристов): учебное пособие. – М.: Юрист, 2007. – 384 с.
7. Одинцова О.В. Профессиональная этика: учебник для студ. учреждений высш. образования. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2014. – 144 с.
8. Лаврентьева Н.Б., Нечаева А.В. Педагогическая этика. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2010. – 145 с.
9. Ботавина Р.Н. Этика деловых отношений. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 208 с.
10. Этический кодекс государственных служащих Республики Казахстан (Правила служебной этики государственных служащих): утв. Указом Президента Республики Казахстан от 29 декабря 2015 года № 153.

УДК 378.011.3-051:17

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ: НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Каирбекова Б.Д.

доктор педагогических наук,
ассоциированный профессор кафедры
«Социально-гуманитарные науки»
Инновационный Евразийский Университет
г. Павлодар, Казахстан

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования деонтологической готовности будущего учителя сельской школы. Актуальность проблемы обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной этике педагога, его ответственности за результаты обучения и воспитания, способности учитывать социокультурные особенности сельского сообщества и выстраивать конструктивное взаимодействие с обучающимися, родителями и коллегами. Раскрывается содержание понятия «деонтологическая готовность» как интегративного профессионально-личностного качества будущего педагога.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, деонтологическая готовность, будущий учитель, сельская школа, профессиональная ответственность, национальные ценности.

Аңдатпа: Мақалада болашақ ауыл мектебі мұғалімінің деонтологиялық даярлығын қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Зерттеу мәселесінің өзектілігі педагогтің кәсіби этикасына, оқыту мен тәрбиелеу нәтижелеріне деген жауапкершілігіне, ауылдық ортаның әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерін ескере білу қабілетіне, сондай-ақ білім алушылармен, ата-аналармен және әріптестерімен сындарлы өзара әрекеттестік орнату құзыреттілігіне қойылатын талаптардың артуымен айқындалады. Мақалада «деонтологиялық даярлық» ұғымының мазмұны болашақ педагогтің кәсіби қызметке дайындығын қамтамасыз ететін интегративті кәсіби-тұлғалық сапа ретінде ашып көрсетіледі.

Түйінді сөздер: Педагогикалық деонтология, деонтологиялық даярлық, болашақ мұғалім, ауыл мектебі, кәсіби жауапкершілік, ұлттық құндылықтар.

Abstract: The article examines the problem of developing the deontological readiness of future teachers for work in rural schools. The relevance of the problem is обусловлена by increasing demands on teachers' professional ethics, their responsibility for the outcomes of teaching and education, their ability to take into account the sociocultural characteristics of rural communities, and their capacity to establish constructive interactions with students, parents, and

colleagues. The article explores the concept of «deontological readiness» as an integrative professional and personal quality of a future teacher.

Key words: Pedagogical deontology, deontological readiness, future teacher, rural school, professional responsibility, national values.

Современные изменения в системе образования предъявляют к профессиональной деятельности учителя требования, выходящие за рамки предметной и методической подготовки. Учитель выступает не только носителем знаний, но и воспитателем, наставником, организатором образовательной среды, субъектом профессионального и нравственного взаимодействия. В связи с этим особое значение приобретает формирование у будущего педагога готовности к ответственному и этически обоснованному выполнению профессионального долга.

Особую актуальность данная проблема приобретает в условиях сельской школы. Сельская школа во многих населенных пунктах является не только образовательной организацией, но и важным социально-культурным центром местного сообщества. Учитель тесно взаимодействует с семьями обучающихся, общественными организациями и представителями местного сообщества. В небольших населенных пунктах профессиональные и социальные связи педагога часто пересекаются, что повышает требования к соблюдению профессиональной этики, конфиденциальности, справедливости и профессиональных границ.

Для Республики Казахстан проблема подготовки педагогов сельской школы имеет особую значимость. Географическая протяженность страны, наличие удаленных населенных пунктов и малокомплектных школ требуют подготовки учителя, способного эффективно работать в специфической образовательной и социокультурной среде. OECD отмечает необходимость совершенствования подготовки и поддержки педагогов, особенно на этапе начала профессиональной деятельности, в том числе с учетом специфики сельских школ Казахстана [1].

Деонтологическая готовность будущего учителя

Педагогическая деонтология связана с профессиональным долгом, нравственными обязанностями и нормами поведения учителя. Вместе с тем деонтологическую подготовку будущего педагога нельзя сводить только к изучению правил профессиональной этики. Учитель должен быть способен применять эти нормы в конкретных ситуациях, принимать ответственные решения и оценивать последствия своих действий.

В рамках данного исследования деонтологическая готовность рассматривается как интегративное профессионально - личностное качество будущего учителя, выражающееся в осознании профессионального долга, принятии этических норм педагогической деятельности, способности осуществлять нравственно обоснованный выбор и нести ответственность за последствия профессиональных решений.

В структуре деонтологической готовности можно выделить четыре основных компонента:

- ценностно-мотивационный - осознание социальной значимости профессии, принятие профессионального долга и ориентация на достоинство и благополучие ребенка;

- когнитивный - знание принципов педагогической этики, прав и обязанностей участников образовательного процесса, профессиональных норм и способов разрешения этических ситуаций;

- деятельностно-поведенческий - способность реализовывать этические нормы в реальной педагогической деятельности;

- рефлексивный - способность анализировать собственные профессиональные действия, выявлять этические проблемы и корректировать свое поведение. Таким образом, деонтологическая готовность формируется на пересечении профессиональных знаний, нравственных ценностей, практического опыта и способности к профессиональной рефлексии.

Национальный опыт Республики Казахстан. В Казахстане вопросы педагогической этики имеют нормативное закрепление. Правила педагогической этики предусматривают уважение прав, чести и достоинства личности, добросовестное исполнение профессиональных обязанностей, постоянное совершенствование профессионального мастерства и ответственное отношение к участникам образовательного процесса [2].

Важной особенностью национального подхода является сочетание общечеловеческих и национально-культурных ценностей. Профессиональная деятельность педагога предполагает уважение к культурным и этническим особенностям обучающихся, воспитание патриотизма, нравственности, толерантности и гражданской ответственности. Данный аспект особенно важен для сельской школы.

В условиях тесной связи школы с местным сообществом национальные традиции, семейные ценности, уважение к старшим, взаимопомощь и ответственность могут выступать значимыми ресурсами профессионального воспитания будущего учителя. Важным этапом развития национальной системы профессиональной подготовки педагогов стало утверждение в 2025 году профессиональных стандартов для педагогов организаций образования. Стандарты ориентируют педагогическую деятельность на профессиональные компетенции, качество образования и непрерывное профессиональное развитие [3].

Следовательно, современная казахстанская модель подготовки педагога постепенно развивается в направлении комплексного понимания профессионализма, в котором профессиональные знания и умения дополняются ценностными и этическими характеристиками.

Прежде всего, педагог должен учитывать социокультурный контекст сельского сообщества. Уважение к традициям, языку и культурным особенностям должно сочетаться с обеспечением равных возможностей для всех обучающихся. Второй важный аспект - взаимодействие с семьей. Тесные социальные связи в сельской местности могут приводить к возникновению ситуаций, в которых учителю необходимо особенно тщательно соблюдать конфиденциальность и профессиональные границы.

Третья особенность связана с профессиональной универсальностью сельского педагога. В малокомплектной школе учитель может одновременно выполнять функции предметника, классного руководителя, воспитателя и организатора различных видов деятельности. Это требует высокого уровня самостоятельности и ответственности.

Четвертый аспект - обеспечение образовательного равенства. Ограниченность отдельных ресурсов сельской школы не должна приводить к снижению образовательных ожиданий в отношении сельских школьников. Учитель должен выступать защитником права ребенка на качественное образование независимо от места его проживания.

Международные тенденции. Современные международные исследования показывают расширение представлений о профессионализме учителя. По данным Международного исследования преподавания и обучения ОЭСР (Teaching and Learning International Survey - TALIS 2024) особое внимание уделяется профессиональной компетентности, способности педагогов работать в условиях разнообразия, поддерживать социально-эмоциональное развитие учащихся и участвовать в непрерывном профессиональном развитии [4].

Вторая тенденция - развитие наставничества. Для начинающего учителя особенно важна профессиональная поддержка более опытного коллеги. Наставник помогает не только освоить методику преподавания, но и интерпретировать сложные профессиональные ситуации, сформировать устойчивую профессиональную позицию.

Третья тенденция - развитие рефлексивного профессионализма. Учитель должен уметь анализировать собственные решения, видеть их последствия и корректировать профессиональное поведение. Рефлексия становится механизмом превращения практического опыта в профессиональное развитие.

Четвертая тенденция - усиление межкультурной и социальной компетентности. Современный педагог работает с обучающимися, различающимися по языку, культуре, социальному опыту и образовательным потребностям. По данным TALIS 2024, значительная часть начинающих учителей ощущает недостаточную подготовленность к работе в мультикультурной и многоязычной среде [4].

Пути формирования деонтологической готовности. Формирование деонтологической готовности будущего учителя сельской школы целесообразно осуществлять системно, на протяжении всего периода профессиональной подготовки.

В содержании психолого-педагогических дисциплин необходимо усилить вопросы профессиональной этики, педагогического долга, ответственности, конфиденциальности, профессиональных границ и разрешения конфликтных ситуаций [5]. Особую эффективность может иметь кейс-технология.

Студентам предлагаются ситуации, максимально приближенные к реальной практике сельской школы: конфликт с родителями; оценивание ребенка, с семьей которого педагог находится в близких социальных

отношениях; необходимость сохранения конфиденциальной информации; конфликт интересов; ситуация буллинга; взаимодействие с социально уязвимой семьей [6]. Важным условием является практико-ориентированная подготовка. Цифровые технологии позволяют осуществлять такое взаимодействие даже при территориальной удаленности участников. Перспективным является создание рефлексивного портфолио деонтологической готовности, включающего анализ педагогических ситуаций, результаты самооценки, отзывы наставников и индивидуальный план профессионального развития [7].

В обобщенном виде процесс формирования деонтологической готовности можно представить как последовательность: ценности → знания → практическое действие → рефлексия → профессиональная ответственность. При этом педагогическая деонтология не должна изучаться изолированно в рамках одной дисциплины. Она должна пронизывать содержание всей профессиональной подготовки будущего учителя [8].

Формирование деонтологической готовности будущего учителя сельской школы является значимым условием повышения качества педагогической деятельности. Специфика сельской школы - тесная связь с местным сообществом, культурными традициями, необходимость профессиональной универсальности и высокая социальная роль учителя - предъявляет особые требования к его нравственной и профессиональной ответственности [9]. В то же время международные тенденции демонстрируют необходимость дальнейшего расширения содержания деонтологической подготовки за счет развития рефлексивности, наставничества, межкультурной компетентности, социально-эмоциональных навыков и способности принимать этически обоснованные решения.

Результатом такой подготовки должен стать педагог, способный не только соблюдать установленные нормы, но и самостоятельно принимать ответственные решения в сложных профессиональных ситуациях, уважать достоинство каждого обучающегося, конструктивно взаимодействовать с семьей и местным сообществом и осознавать социальную значимость своей профессии.

Список использованных источников:

- 1.OECD. Raising the Quality of Initial Teacher Education and Support for Early Career Teachers in Kazakhstan. Paris: OECD Publishing, 2020.
- 2.Об утверждении Правил педагогической этики: приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 года № 190.
- 3.Об утверждении профессиональных стандартов для педагогов организаций образования: приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31.
- 4.OECD. Results from TALIS 2024: The State of Teaching. Paris: OECD Publishing, 2025.
- 5.UNESCO IIEP. Patterns of development and use of codes of conduct for teachers in 24 countries. Paris: UNESCO IIEP.
- 6.Уразбаева Г.Т., Касенов Х.Н. Этико-деонтологические нормативы в современном педагогическом обществе // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». 2020. № 2 (66).

7.Мухаметжанова А.О. Деонтологическое содержание воспитания будущего поколения через национальные ценности // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». 2023. Т. 109. № 1.

8.Кертаева К.М. «Основы педагогической деонтологии» учебное пособие Фолиант, 2016 – 232с.

9.Каирбекова Б.Д. «Формирование деонтологических качеств будущих учителей сельской школы» монография г. Павлодар, ИнЕУ, 2025.-311с.

УДК 378:004.8:17

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Карабалаева Г.Т.

д.п.н., проф. кафедры педагогики высшей школы
КНУ им. Ж. Баласагына, г.Бишкек, Кыргызстан

Аннотация. В статье рассматривается проблема ответственного использования искусственного интеллекта в высшем образовании Кыргызской Республики с позиции педагогической деонтологии. Определены основные деонтологические вызовы, связанные с академической честностью, самостоятельностью студентов, достоверностью информации, защитой персональных данных и справедливостью оценивания. Предложена авторская модель деонтологической ответственности преподавателя, включающая ценностно-этический, нормативно-правовой, информационно-критический, педагогический и рефлексивно-ответственный компоненты. Обоснована необходимость формирования в вузах культуры ответственного использования ИИ на основе принципов человеческого контроля, прозрачности, конфиденциальности и педагогической целесообразности.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, деонтология, академическая честность, цифровая этика.

Аңдатпа. Мақалада Педагогикалық деонтология тұрғысынан Кыргыз Республикасының жоғары білімінде жасанды интеллектті жауапкершілікпен пайдалану мәселесі қарастырылады. Академиялық адалдыққа, студенттердің дербестігіне, ақпараттың дұрыстығына, дербес деректерді қорғауға және бағалаудың әділдігіне байланысты негізгі деонтологиялық сын-қатерлер айқындалды. Оқытушының деонтологиялық жауапкершілігінің авторлық моделі ұсынылған, оның ішінде құндылық-этикалық, нормативтік-құқықтық, ақпараттық-сыни, педагогикалық және рефлексивті-жауапты компоненттер бар. Жоғары оқу орындарында адамның бақылауы, ашықтығы, құпиялылығы және педагогикалық орындылығы қағидаттары негізінде АИ-ді жауапкершілікпен пайдалану мәдениетін қалыптастыру қажеттілігі негізделген.

Түйінді сөздер: жасанды интеллект, жоғары білім, деонтология, Академиялық адалдық, цифрлық этика.

Annotation. The article examines the problem of responsible use of artificial intelligence in higher education in the Kyrgyz Republic from the perspective of pedagogical deontology. The main deontological challenges related to academic integrity, student independence, information reliability, personal data protection, and fair assessment are identified. The author's model of deontological responsibility of a teacher is proposed, which includes value-ethical, regulatory, information-critical, pedagogical and reflexively responsible components. The necessity of forming a culture of responsible use of AI in universities based on the principles of human control, transparency, confidentiality and pedagogical expediency is substantiated.

Keywords: artificial intelligence, higher education, deontology, academic integrity, digital ethics.

Введение. Цифровая трансформация высшего образования приобрела новое качество в связи с распространением генеративного искусственного интеллекта. Современные ИИ-системы способны создавать тексты, изображения, презентации, программный код, анализировать информацию, выполнять переводы и предлагать решения учебных задач. В результате формируется новая модель взаимодействия «преподаватель — ИИ — студент», требующая переосмысления профессиональных обязанностей педагога.

ЮНЕСКО в Рамке компетенций для преподавателей, представленной в 2024 г., выделяет пять направлений подготовки: человекоцентрированное мышление, этика ИИ, основы и применение ИИ, педагогика ИИ и профессиональное развитие [1].

Для Кыргызской Республики проблема особенно актуальна в условиях реализации Концепции цифровой трансформации Кыргызской Республики на 2024–2028 годы, предусматривающей развитие цифровой инфраструктуры, искусственного интеллекта, образования, кибербезопасности и защиты персональных данных [2].

Однако внедрение ИИ само по себе не гарантирует повышение качества образования. Его использование затрагивает профессиональные обязанности преподавателя: обеспечение достоверности знаний, соблюдение академической честности, справедливость оценивания, уважение самостоятельности студента и защиту персональных данных. Поэтому использование ИИ необходимо рассматривать не только как технологический, но и как педагогический и деонтологический феномен.

Цель исследования — теоретически обосновать основные деонтологические вызовы применения ИИ в высшем образовании Кыргызской Республики и определить содержание профессиональной ответственности преподавателя.

Методы исследования: анализ научной литературы и нормативных документов, сравнительный анализ международных рекомендаций, систематизация, обобщение и педагогическое моделирование.

Теоретический обзор проблемы Научно-педагогическая деятельность К.М. Кертаевой связана с разработкой теоретико-методологических и практических основ педагогической деонтологии, осмыслением профессионального долга, ответственности и нравственных норм деятельности педагога. Ее научные идеи внесли значительный вклад в развитие отечественной педагогической науки и формирование представлений о профессиональной этике педагога как важнейшей составляющей его профессиональной компетентности и педагогической культуры.

Особое значение научного наследия К.М. Кертаевой заключается в утверждении деонтологического подхода к профессиональной деятельности

педагога, в рамках которого педагог рассматривается не только как носитель специальных знаний и методических компетенций, но и как субъект профессиональной ответственности, морального выбора и нравственного взаимодействия с обучающимися, коллегами, родителями и обществом [3].

Сформированная К.М. Кертаевой научная школа способствовала развитию исследований в области педагогической деонтологии, профессиональной культуры и нравственно-этических основ педагогической деятельности. Ее научные положения сохраняют особую актуальность в условиях современных образовательных преобразований, цифровизации, распространения искусственного интеллекта, трансформации педагогических ролей и усиления требований к профессиональной ответственности современного педагога.

В современных условиях деонтологические принципы приобретают новое содержание. Наряду с традиционными вопросами педагогического долга, справедливости, ответственности, педагогического такта и соблюдения профессиональных норм возникают новые этические проблемы, связанные с использованием цифровых технологий и искусственного интеллекта, защитой персональных данных, академической честностью, цифровой безопасностью и ответственным использованием инновационных образовательных инструментов.

В этой связи научное наследие К.М. Кертаевой представляет не только историко-педагогическую ценность, но и является значимой методологической основой для осмысления современных вызовов профессиональной деятельности педагога. Обращение к ее научным идеям позволяет рассматривать деонтологию как динамично развивающуюся область педагогической науки, способную адаптироваться к новым социальным, технологическим и образовательным условиям.

Проблема применения искусственного интеллекта в образовании активно изучается современной педагогической наукой. W. Holmes, M. Bialik и C. Fadel рассматривают ИИ как средство персонализации обучения, поддержки преподавателя и трансформации образовательной среды, одновременно подчеркивая необходимость сохранения ведущей роли человека в образовательном процессе [4].

В работе Чжан Ч. и Г.Т. Карабалаевой рассматривается инновационная роль технологий искусственного интеллекта (ИИ) в разработке и реализации специализированных учебных курсов в высших учебных заведениях. Анализируется возможность использования ИИ для повышения эффективности образовательного процесса, решения проблем нехватки ресурсов, повышения практической подготовки студентов и модернизации педагогических методов. Особое внимание уделяется развитию систем оценки знаний и навыков, а также интеграции ИИ в профессиональную подготовку будущих специалистов [5]. В систематическом обзоре O. Zawacki-Richter, V. I. Marín, M. Bond и F. Gouverneur представлены основные направления применения ИИ в высшем образовании: прогнозирование и профилирование, оценивание, адаптивные системы и поддержка преподавателя. Авторы также

обращают внимание на необходимость более глубокого изучения педагогических и этических последствий внедрения ИИ [6].

Этические аспекты искусственного интеллекта исследовали А. Jobin, М. Ienca и Е. Vayena, выделившие такие принципы, как прозрачность, справедливость, ответственность, конфиденциальность и объяснимость [7]. Для образования эти положения имеют особое значение, поскольку алгоритмические технологии непосредственно связаны с оцениванием, обработкой данных и правами обучающихся.

Особое место занимают исследования и рекомендации UNESCO, основанные на человекоцентрированном подходе и принципах человеческого контроля, справедливости, защиты данных и ответственного применения ИИ [1; 8].

Таким образом, научная литература демонстрирует постепенный переход от преимущественного анализа технологических возможностей ИИ к рассмотрению его **педагогических, этических и профессиональных последствий**. Вместе с тем вопрос систематизации деонтологических обязанностей преподавателя в условиях использования ИИ применительно к высшему образованию Кыргызской Республики остается недостаточно разработанным.

Деонтологические основания применения ИИ. Педагогическая деонтология рассматривается как система профессиональных обязанностей, норм и ценностей, регулирующих деятельность преподавателя. В условиях ИИ профессиональный долг включает ответственность не только за содержание и организацию обучения, но и за последствия применения интеллектуальных цифровых инструментов.

Основополагающим является **человекоцентрированный подход**, согласно которому ИИ должен расширять возможности человека, но не заменять его субъектность. В Рекомендации ЮНЕСКО по этике искусственного интеллекта подчеркиваются значение человеческого достоинства, прозрачности, справедливости, защиты данных, ответственности и человеческого контроля [8].

В образовательной практике особенно важна академическая честность. Простого запрета на использование ИИ недостаточно. Необходимо установить прозрачные правила: в каких видах деятельности ИИ разрешен, требуется ли раскрытие факта его использования и какие элементы работы студент должен выполнить самостоятельно.

Критерием этичности является не сам факт использования ИИ, а цель, характер и степень самостоятельности обучающегося. Взаимодействие можно условно представить на трех уровнях: инструментальном, аналитическом и критико-творческом. Наиболее продуктивным для высшего образования является критико-творческий уровень, при котором студент использует ИИ как ресурс, проверяет его результаты и создает собственный образовательный продукт.

Основные деонтологические вызовы. Первым вызовом является **академическая честность и сохранение самостоятельности студентов**.

Полная передача ИИ выполнения учебной работы препятствует объективной оценке сформированности компетенций. Поэтому целесообразно оценивать не только конечный продукт, но и процесс его создания: постановку задачи, поиск и проверку информации, аргументацию и рефлекссию.

Второй вызов — **достоверность образовательной информации**. Генеративный ИИ способен предоставлять ошибочные сведения и некорректные источники. Следовательно, преподаватель обязан проверять содержание материалов, созданных с использованием ИИ. При этом действует принцип: **ИИ может участвовать в подготовке образовательного контента, но ответственность за его достоверность несет преподаватель**.

Третий вызов связан с **защитой персональных данных**. Использование цифровых сервисов не должно приводить к неконтролируемой передаче сведений о студентах. Необходимы конфиденциальность и принцип минимизации данных.

Четвертый вызов — **справедливость оценивания**. ИИ может использоваться для предварительного анализа ответов, но окончательное педагогическое решение должно принимать лицо, обладающее профессиональной компетентностью и способное учитывать индивидуальный образовательный контекст студента.

Пятый вызов — **риск снижения учебной самостоятельности и критического мышления**. Постоянное получение готовых ответов может уменьшать способность студента самостоятельно решать задачи. Поэтому целесообразно использовать задания, требующие проверки, сравнения, аргументации и создания собственного решения.

Авторская модель деонтологической ответственности преподавателя

На основе проведенного анализа предлагается рассматривать деонтологическую ответственность преподавателя в условиях применения ИИ как интегративное профессиональное качество, включающее пять взаимосвязанных компонентов.

Ценностно-этический компонент предполагает осознание профессионального долга, уважение к достоинству и автономии студента, ориентацию на справедливость и недопущение вреда.

Нормативно-правовой компонент включает знание и соблюдение законодательства, локальных документов образовательной организации, норм академической честности и требований к защите данных.

Информационно-критический компонент характеризует способность проверять результаты ИИ, выявлять ошибки и ограничения алгоритмов, анализировать источники и критически оценивать цифровую информацию.

Педагогический компонент отражает умение выбирать такие формы применения ИИ, которые соответствуют образовательным целям и способствуют достижению планируемых результатов обучения.

Рефлексивно-ответственный компонент связан с анализом последствий использования ИИ, оценкой собственных педагогических решений и их корректировкой.

Таким образом, предложенная модель объединяет этические, правовые,

информационные, педагогические и рефлексивные аспекты профессиональной деятельности преподавателя.

Практические направления внедрения

Для ответственного внедрения ИИ в высшее образование Кыргызской Республики целесообразно разработать локальные университетские документы, определяющие допустимые и недопустимые формы использования ИИ в обучении, оценивании и научной деятельности.

Практическим инструментом может стать **Кодекс этического использования искусственного интеллекта**, основанный на принципах академической честности, прозрачности, конфиденциальности, справедливости и человеческого контроля.

Необходимо также развивать AI-компетентность преподавателей. В соответствии с подходом ЮНЕСКО профессиональная подготовка должна включать не только технические навыки, но и понимание этических рисков и педагогических последствий использования ИИ [1].

Следует совершенствовать и систему оценивания. Предпочтение необходимо отдавать заданиям, требующим собственного анализа, защиты решений, работы с научными источниками, проектной деятельности и рефлексии. Это позволяет сохранить самостоятельность студента и одновременно использовать преимущества ИИ.

Заключение. Искусственный интеллект становится значимым фактором трансформации высшего образования Кыргызской Республики. Его применение создает новые возможности для преподавателя и студента, но одновременно актуализирует проблемы академической честности, самостоятельности, достоверности информации, конфиденциальности и справедливости оценивания.

Проведенный анализ позволяет рассматривать деонтологическую ответственность преподавателя как системное профессиональное качество, объединяющее ценностно-этические, нормативно-правовые, информационно-критические, педагогические и рефлексивные характеристики.

Эффективное использование ИИ возможно при сохранении человеческого контроля и профессиональной ответственности. Преподаватель должен выступать не только пользователем цифровых технологий, но и субъектом педагогического управления их применением.

Следовательно, задача современного вуза заключается не в полном запрете искусственного интеллекта, а в формировании культуры его ответственного и педагогически целесообразного использования. Такой подход позволяет сохранить гуманистическую направленность высшего образования и одновременно использовать потенциал ИИ для повышения качества образовательного процесса.

Литература

1. UNESCO. AI Competency Framework for Teachers. - Paris: UNESCO, 2024.
2. Кыргызская Республика. Концепция цифровой трансформации Кыргызской Республики на 2024–2028 годы. – Б., 2024.

3. К. Кертаяева Основы педагогической деонтологии. Учебное пособие. – Изд-во: Фолиант, 2016. – 232с.
4. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. - Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019.
5. Чжан Ч., Карабалаева Г.Т. Инновационная роль технологии искусственного интеллекта в создании специализированных учебных курсов по дизайну окружающей среды для населения в высших учебных заведениях. //Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. 2025. № 4/1, с.433-441. https://www.elibrary.ru/download/elibrary_86436857_87943551.pdf
6. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? //International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16. Article 39.
7. Jobin A., Ienca M., Vayena E. The global landscape of AI ethics guidelines. //Nature Machine Intelligence. 2019. Vol. 1. P. 389–399.
8. UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. - Paris: UNESCO, 2021.

УДК 37.011.3-051:159.9:17

«НЕВИДИМЫЙ» ТРУД ПЕДАГОГА - ЭТИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАГРУЗКИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Караяева С. Д.

Старший преподаватель кафедры дошкольного и начального
образования Бакинского славянского университета,
Баку, Азербайджан
garayevasevinc80@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию невидимого труда педагога, то есть эмоциональной работы, которая не фиксируется формальными системами оценки, но составляет существенную часть профессиональной деятельности. На основе опроса 171 австралийского учителя, кросс-секционного исследования 1 128 пакистанских преподавателей колледжей, анализа эмоционального труда турецких школьных администраторов, систематического обзора десяти исследований и мета-анализа эмоциональной регуляции педагогов исследуется природа, формы и последствия эмоционального труда в образовании.

Ключевые слова: эмоциональный труд, невидимый труд, профессиональное выгорание, педагогическая этика, эмоциональная регуляция

Abstract: This article examines the invisible labor of teachers, namely the emotional work that is not captured by formal evaluation systems but constitutes a significant part of professional activity. Based on a survey of 171 Australian teachers, a cross-sectional study of 1,128 Pakistani college teachers, analysis of emotional labor among Turkish school administrators, a systematic review of ten studies, and a meta-analysis of teacher emotion regulation, the nature, forms, and consequences of emotional labor in education are investigated.

Keywords: emotional labor, invisible labor, professional burnout, pedagogical ethics, emotion regulation

Андатпа: Мақала педагогтің көрінбейтін еңбегін, яғни кәсіби қызметтің елеулі бөлігін құрайтын, бірақ формалды бағалау жүйелерінде тіркелмейтін эмоционалдық еңбекті зерттеуге арналған. 171 австралиялық мұғалім арасында жүргізілген сауалнама, Пәкістандағы 1128 колледж оқытушысының көлденең қималы зерттеуі, түрік мектеп

экiмшiлерiнiң эмоционалдык еңбегiн талдау, он зерттеудi қамтитын жүйелi шолу және педагогтердiң эмоционалдык реттелуiне арналған мета-талдау негiзiнде бiлiм беру саласындағы эмоционалдык еңбектiң табиғаты, формалары мен салдары зерттеледi.

Түйiн сөздер: эмоционалдык еңбек, көрiнбейтiн еңбек, кәсiби күйзелiс, педагогикалык этика, эмоционалдык реттелу.

Понятие эмоционального труда, введённое Арли Хокшильд в 1983 году в работе «Управляемое сердце: коммерциализация человеческих чувств», обозначает процесс управления собственными эмоциями в соответствии с требованиями профессиональной роли [4]. Исследовательница выделила два основных механизма эмоционального труда: поверхностное действие, при котором изменяется внешнее выражение эмоций без изменения внутреннего переживания, и глубинное действие, предполагающее целенаправленную модификацию собственных чувств в соответствии с профессиональными требованиями [4].

Педагогическая профессия относится к числу наиболее эмоционально интенсивных видов профессиональной деятельности. Учитель должен демонстрировать терпение, энтузиазм, заботу и оптимизм даже в ситуациях усталости, фрустрации, тревоги или разочарования. Современные исследования рассматривают эмоциональный труд педагогов как многогранный конструкт, включающий поверхностное и глубинное действие, позитивный и негативный эмоциональный консонанс, естественные эмоции, автоматическую эмоциональную регуляцию, эмоциональное отклонение, естественное и истинное выражение эмоций, а также эмоциональное истощение [7]. Особенность данного труда заключается в его невидимости: он, как правило, не фиксируется в должностных инструкциях, не учитывается при расчёте нагрузки и практически не отражается в системах профессиональной аттестации, несмотря на значительные временные и психологические затраты педагога.

Эмпирические исследования последних лет подтверждают масштаб и профессиональные последствия эмоционального труда учителей. Исследование 1128 преподавателей колледжей в Равалпинди (Пакистан), проведённое с использованием трёх валидированных шкал, показало, что эмоциональный труд статистически значимо предсказывает профессиональное истощение ($\beta=0,414$, $p<0,001$) и разобщённость ($\beta=0,302$, $p=0,003$) [6]. Эмпатическая озабоченность выступила значимым медиатором связи между эмоциональным трудом и истощением (косвенный эффект=0,090; 95% ДИ=0,03–0,125). Кроме того, гендер значимо модерировал эту связь: женщины-педагоги демонстрировали более выраженное истощение при сопоставимом уровне эмоционального труда (эффект взаимодействия=0,133; 95% ДИ=0,035–0,231) [6].

Данные результаты имеют непосредственное этическое значение. Если эмоциональный труд систематически способствует профессиональному истощению, а выгорание, в свою очередь, отражается на качестве преподавания, то игнорирование данного компонента педагогической

деятельности становится не только организационной, но и этической проблемой. Она затрагивает не только благополучие самого учителя, но и интересы учащихся, поскольку эмоциональное состояние педагога непосредственно связано с качеством взаимодействия и образовательного процесса.

Опрос 171 австралийского учителя, проведённый в 2024–2025 годах с использованием смешанного дизайна, выявил широкий спектр эмоциональных состояний педагогов — от радости и удовлетворения до стресса, фрустрации и выгорания [8]. Качественные данные показали, что учителя используют различные стратегии управления эмоциями: подавляют негативные эмоции перед учащимися, усиливают положительные эмоциональные проявления, обращаются за поддержкой к коллегам и стараются эмоционально дистанцироваться от проблемных ситуаций [8].

Особенно важным является то, что многие участники исследования воспринимали свой эмоциональный труд как невидимый и непризнанный. Профессиональная деятельность учителя часто оценивается прежде всего по академическим результатам учащихся, тогда как эмоциональные затраты, необходимые для достижения этих результатов, остаются за пределами формальной оценки. Возникает парадокс: эмоциональная вовлечённость является важным условием эффективного обучения, однако образовательная система не всегда создаёт условия для её устойчивого поддержания.

Связь эмоционального труда с намерением покинуть профессию была исследована среди сельских учителей физической культуры в Китае. Исследование, данные которого собирались в 2024 году, показало, что эмоциональный труд способствует профессиональному выгоранию, которое, в свою очередь, повышает намерение уйти из профессии. При этом социальная поддержка ослабляет данную связь [6]. Таким образом, эмоциональный труд может иметь не только индивидуальные, но и системные последствия. Если постоянное эмоциональное напряжение способствует уходу педагогов из профессии, это особенно опасно для сельских и удалённых школ, где кадровые ресурсы ограничены.

Эмоциональный труд является значимым фактором и в деятельности школьных администраторов. Исследование турецких образовательных руководителей показало наличие связи между эмоциональным трудом, профессиональным стрессом и выгоранием, одновременно подчёркивая необходимость учитывать медирующие факторы, поскольку данная зависимость не является линейной [5]. Это свидетельствует о том, что проблема эмоционального труда характерна не только для непосредственного взаимодействия учителя с учащимися, но и для более широкого образовательного пространства.

Эмоциональный труд в педагогике лидерства оказался многослойным и включал как реляционные, так и организационные аспекты [3]. Преподаватели не только обучали студентов принципам этического и реляционного лидерства, но и реализовывали эти принципы в собственной педагогической практике, поддерживая студентов, которые сами выступали в качестве

лидеров. Это позволяет утверждать, что в педагогической профессии эмоциональный труд связан не просто с демонстрацией определённых эмоций, а с необходимостью воплощать профессиональные и этические ценности в реальном взаимодействии.

Исследование эмоционального труда, резилиентности и самоэффективности также выявило статистически значимую положительную связь между эмоциональным трудом и выгоранием [2]. При этом педагоги демонстрировали высокий уровень самоэффективности и способность находить юмор в сложных ситуациях ($M=5,90$), одновременно признавая, что периодически испытывают чувство перегруженности ($M=5,85$) [2]. Данный парадокс имеет существенное этическое значение: профессионально компетентные и преданные своей работе учителя могут продолжать функционировать в условиях чрезмерной нагрузки именно благодаря высокой самоэффективности, что делает их эмоциональное истощение менее заметным для окружающих.

Гендерное измерение проблемы требует отдельного внимания. Исследования показывают, что женщины-педагоги при сопоставимом уровне эмоционального труда испытывают более выраженное истощение [6]. Это может быть связано с совмещением профессиональной эмоциональной нагрузки с семейными обязанностями. В период пандемии женщины-преподаватели одновременно выполняли профессиональные функции, заботились о детях и несли значительный объём домашней работы [3]. Таким образом, невидимый эмоциональный труд может усиливать гендерное неравенство, поскольку дополнительная эмоциональная нагрузка женщин остаётся недостаточно признанной и институционально компенсированной.

Для решения данной проблемы необходима этическая рамка институционального признания и поддержки эмоционального труда педагогов. Первый принцип — принцип признания: эмоциональный труд должен рассматриваться как неотъемлемая часть профессиональной деятельности и учитываться в должностных обязанностях, оценке профессиональной деятельности и расчёте рабочей нагрузки [7].

Второй — принцип поддержки. Образовательные учреждения должны создавать механизмы поддержания эмоционального благополучия педагогов, включая профилактику выгорания, профессиональную супервизию, психологическое консультирование и сообщества взаимной поддержки [6]. Поддержка особенно важна в условиях высокой эмоциональной интенсивности и недостатка организационных ресурсов.

Третий — принцип справедливой компенсации. Эмоциональная интенсивность педагогического труда должна учитываться при определении условий труда, рабочего времени и других механизмов профессиональной защиты [6]. Четвёртый — принцип профилактики, предполагающий включение в программы педагогической подготовки и повышения квалификации вопросов эмоциональной регуляции, резилиентности и самозаботы [1]. Пятый — принцип гендерной справедливости, предусматривающий выявление и снижение неравномерного распределения

эмоциональной нагрузки [9].

Международный опыт показывает, что профессиональная автономия, разумная нагрузка, наставничество и профессиональная поддержка способствуют снижению негативных последствий эмоционального труда. В отдельных школьных округах США реализуются программы осознанности и профилактики эмоционального истощения. Исследования подтверждают, что резилиентность и самоэффективность помогают педагогам преодолевать профессиональные трудности, а социальная поддержка смягчает негативное воздействие эмоционального труда [1; 2; 6]. Вместе с тем его связь с профессиональным истощением, выгоранием и намерением покинуть профессию [6], а также усиление эмоциональной нагрузки в кризисных условиях [3] позволяют рассматривать невидимый труд педагога как значимую этическую проблему современного образования.

Этическая ответственность за признание и поддержку эмоционального труда принадлежит не только самим педагогам, но и образовательным учреждениям, системе образования и обществу в целом. До тех пор пока эмоциональный труд остаётся невидимым, неучтённым и недостаточно поддерживаемым, существует риск эксплуатации профессиональной преданности учителей, что в конечном счёте отражается и на качестве образования. Признание эмоционального труда педагога является поэтому не только вопросом профессиональной справедливости, но и необходимым условием устойчивости современной образовательной системы.

Список использованных источников:

1. A 2025 Systematic Review of Teacher Emotion Regulation and Well-Being // PMC Archives. – 2025. – PMC12884328. – P. 1–32.
2. A Descriptive Analysis of Emotional Labor, Resilience, and Self-Efficacy in Teachers // International Journal of Instruction. – 2025. – Vol. 18, No. 3. – P. 225–244.
3. Emotional Labor, Gendered Care, and Educational Leadership Educators During the COVID-19 Pandemic // Journal of Research on Leadership Education. – 2025. – Online First. – P. 1–22.
4. Hochschild, A. R. The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling. – Berkeley: University of California Press, 1983. – 307 p.
5. Katıtaş, S. & Eriçok, B. Emotional labor, job-related stress, and burnout in school leadership: insights from educational administrators // BMC Psychology. – 2025. – Vol. 13. – Article 818.
6. Sun, P., Wang, L., Chen, X. et al. How emotional labor leads to turnover intention: the mediating role of job burnout and the moderating role of social support among rural physical education teachers in China // Frontiers in Psychology. – 2025. – Vol. 16. – Article 1596750.
7. Systematic Review of Teachers' Emotional Labor // ERIC Educational Resources. – 2024. – EJ1469924. – P. 1–18.
8. Teachers' emotional labour: the joys, demands, and constraints // Teachers and Teaching: Theory and Practice. – 2025. – Vol. 31, No. 7. – P. 1411–1435.
9. Tronto, J. C. Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice. – New York: NYU Press, 2013. – 227 p.

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ЖАСТАҒЫ БАЛАЛАРҒА РОБОТОТЕХНИКАНЫ ҮЙРЕТУДІҢ МАҢЫЗЫ МЕН ПАЙДАСЫ

Кулмышева Н.А.

педагогика ғылымдарының кандидаты,
педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы
Астана халықаралық университеті,
Астана қ., Қазақстан

Аңдатпа: Мақалада соңғы жылдары мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған робототехника үйірмелерін ұйымдастырудың бағыттары мен оның маңыздылығы қарастырылады. Балаларды өз қолдарымен робот құрастыру идеясы ерекше қызықтырады. Робототехника – тек қызықты уақыт өткізу құралы ғана емес, сонымен бірге балалардың жаңа дағдыларды игеруіне және ақыл-ой қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді.

Түйінді сөздер: робототехника, интеллектуалды даму, құрастыру жиынтықтары, өз қолымен робот жасау, қызықтыру, жаңа дағдыларды игеру, бағдарламалау негіздерін үйрену, автономды механикалық құрылғы.

Аннотация: В статье рассматриваются направления организации и значимость кружков робототехники для детей дошкольного возраста в последние годы. Детей особенно привлекает идея создания роботов своими руками. Робототехника — это не только увлекательное времяпрепровождение, но и возможность для освоения детьми новых навыков и развития умственных способностей.

Ключевые слова: Робототехника, интеллектуальное развитие, конструкторы, создание роботов своими руками, повышение интереса, освоение новых навыков, изучение основ программирования, автономное механическое устройство.

Abstract: The article examines the key directions and significance of organizing robotics clubs for preschool children in recent years. Children are particularly engaged by the idea of creating robots with their own hands. Robotics is not only an entertaining activity, but it also provides children with the opportunity to acquire new skills and develop cognitive abilities.

Key words: Robotics, intellectual development, construction kits, building robots with one's own hands, fostering interest, acquiring new skills, learning the basics of programming, an autonomous mechanical device.

Мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған робототехника – бұл робот құрастыру бойынша алғашқы білім берумен қатар, әрекеттерді жүйелі түрде орындауды және практикалық дағдыларды қалыптастыруды қамтамасыз ететін тиімді құрал. Балалар орталықтары мен үйірмелеріндегі арнайы бағдарламалар жаңа білімді меңгеруге, сондай-ақ роботтарды құрастыру мен олардың жұмыс істеу қағидаттарын меңгеруге бағытталған. Робототехникаға деген жоғары қызығушылық тіпті дәстүрлі оқу процесіне ынтасы төмен балалардың да танымдық белсенділігін арттыруға мүмкіндік береді [1].

Балалар ересектерге қарағанда жаңа ақпаратты тез әрі жеңіл қабылдайды. Осыған байланысты мектепке дейінгі ұйымдарда робототехниканы енгізудің басты мақсаты – баланың логикалық және алгоритмдік ойлау қабілетін белсенді түрде дамыту.

Төменде балаларды мұндай үйірмелерге қатыстырудың негізгі артықшылықтары қарастырылған.

Интеллектуалды дамудың қарқынды артуы – робототехниканың басты артықшылығы бірі. Қазіргі уақытта мектепке дейінгі жастағы балалардың даму ортасы өзіндік ерекшеліктерге ие. Түрлі гаджеттер, интерактивті ойындар мен цифрлық технологиялар бала дамуына тікелей әсер етеді. Осының салдарынан қазіргі білім алушылардың белгілі бір тапсырмаға ұзақ уақыт зейін қоюы қиындап бара жатқаны жиі айтылады.

Робототехниканы оқу процесінде тиімді пайдалану баланы ерте жастан зейінді ақыл-ой еңбегіне баулиды. Бұл бағыттағы сабақтар қарапайым әрі түсінікті түрде ұйымдастырылады: бала шағын теориялық ақпаратты меңгере салысымен, оны бірден практикада қолданады.

Мектепке дейінгі балалардың интеллектуалды дамуындағы робототехниканың негізгі артықшылықтары мынадай:

Сонымен қатар, робототехника сабақтары баланың командада жұмыс істеу дағдыларын қалыптастырады. Замандастарымен бірлесе отырып детальдарды жинау, микросхемаларды қосу және тапсырмаларды бөлісу арқылы бала әлеуметтік қарым-қатынас пен коммуникация тәжірибесін жинақтайды.

Ең бастысы – мұндай әрекеттер баланың сыни ойлауы мен мәселелерді шешу (problem-solving) қабілетін шыңдайды. Егер робот жобаланғандай қозғалмаса немесе тапсырманы қате орындаса, бала өз қателігін табуға, оны талдауға және қайта түзетуге дағдыланады. Бұл процесс баланы сәтсіздіктерден қорықпай, мақсатқа жетуде табандылық танытуға тәрбиелейді [3].

Қазіргі таңдағы ата-аналарды мазалайтын өзекті мәселелердің бірі – балалар мен жасөспірімдердің бос уақытын тиімді ұйымдастыру және олардың қызығушылығын оятатын пайдалы іс табу. Бүгінгі ұрпақтың қызығушылығы негізінен әлеуметтік желілермен, виртуалды қарым-қатынаспен және компьютерлік ойындармен шектеліп барады. Ата-аналар балаларды виртуалды кеңістіктен ажыратып, оларды танымдық әрі пайдалы әрекеттерге тартуға тырысады. Осы орайда робототехника балалар үшін өте тартымды әрі қызықты бағыт болып табылады.

Әсіресе мектепке дейінгі жастағы балалар дайын роботтарды көргенде ерекше әсерленіп, өз қолдарымен де осындай құрылғыларды жасауға ұмтылады. Сондықтан мектепке дейінгі ұйымдарда робототехника бойынша ұйымдастырылған іс-әрекеттер жоғары тиімділік көрсетеді. Мұндай сабақтар балалардың жас ерекшеліктеріне сай арнайы жобаланады: олар артық ақпараттық жүктемесіз баланың танымдық белсенділігін ынталандырады, сондай-ақ теория мен практиканың үздіксіз байланысын қамтамасыз етеді.

Нәтижесінде құрастыру процесі баланың ішін пыстырмай, керісінше оның білімге деген құштарлығын арттырады. Бала ойын түрінде пайдалы іспен айналыса отырып, бойында табандылық пен шыдамдылық сияқты маңызды қасиеттерді қалыптастырады.

Робот құрастырумен айналысатын балаларда жоғары жауапкершілік сезімі қалыптасады, өйткені олар өздеріне жүктелген тапсырмаларды маңызды деп қабылдайды. Үйірме сабақтарында балалар үнемі алдына белгілі

бір мақсат қойып, оған жетуге ұмтылады. Осы процестің нәтижесінде бала бойында жоспарлау, мақсатты айқындау және оған жету жолдарын қарастыру дағдылары дамиды. Бұл қасиеттер қайталау, іздену, қызығушылық, зейін қою мен ойлау процестері арқылы шындалады.

Осы дағдыларды қалыптастыруда робототехниканы оқытудың қатаң жас шектеулері жоқ. Дегенмен, 2–3 жастағы балалар үшін бұл тапсырмалар күрделілік танытады. Ал 4 жастан бастап көптеген робототехника үйірмелері мен балалар орталықтары мектепке дейінгі жастағы балалармен нәтижелі жұмыс жүргізеді. Бұл кезең баланың танымдық процестері белсенді дамып, ақпаратты тез қабылдауына өте қолайлы болып табылады. Басты шарт – баланың өзін жайлы әрі қауіпсіз сезінуі [3]. Сонымен қатар, топтағы балалардың жас айырмашылығының әртүрлі болуы оқу процесінде кері әсерін тигізбейді.

Мектепке дейінгі ұйымдарда робототехниканы қолдану баланың мынадай қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді:

- Ұсақ моториканы дамыту: жинақтардағы ұсақ бөлшектермен жұмыс істеу қол икемділігін арттырады;
- Математикалық және кеңістіктік түсінікті қалыптастыру: бөлшектерді таңдау, есептеу және олардың өлшемдерін сәйкестендіру арқылы бала дұрыс шешім қабылдауға үйренеді;
- Жүйелілік пен бірізділікті меңгеру: тапсырмаларды белгілі бір ретпен орындау ережелерін түсінеді;
- Конструкторлық дағдыларды игеру: модельдеу мен құрастырудың бастапқы негіздерін меңгереді;
- Коммуникативтік дағдыларды шыңдау: шағын топтарда жұмыс істеу арқылы өзара қарым-қатынас жасауға дағдыланады.

Сонымен бірге робототехника мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық-психологиялық процестерін белсендіреді. Атап айтқанда, ол танымдық қызығушылықты арттырып, тиімді шешім қабылдау қабілетін, логикалық және шығармашылық ойлауды дамытады.

Бұл жастағы балалар жүк көтергіш машиналар, зымырандар, тікұшақтар және басқа да автоматтандырылған құрылғыларды құрастыру арқылы олардың қалай жұмыс істейтінін, қандай механизм арқылы қозғалысқа келетінін және оны қалай басқаруға болатынын тәжірибе жүзінде үйренеді.

Мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған робототехника сабақтарының негізгі міндеттері мен бағыттары мынадай:

- Ұсақ моториканы дамыту: балалар конструктордың ұсақ бөлшектерінен роботтар мен техникалық модельдерді құрастырады. Ұсақ заттармен жұмыс істеу ойлау қабілеті мен зейінді арттырудың ең тиімді жолы болып табылады;
- Конструктор бөлшектерінің сипаттамаларын зерттеу: геометриялық пішіндер (дөңгелек, төртбұрыш, үшбұрыш) мен өлшемдерді (үлкен, кіші) ажыратуға үйретеді;
- Бастапқы математикалық дағдыларды бекіту: құрастыру сызбалары бойынша бөлшектерді түріне қарай сұрыптап, санауды меңгереді;

- Техникалық құрылымдардың жұмыс принципін ұғыну: қозғалтқыштың міндетін, тұтқалардың қызметін және дөңгелектердің бұрылу механизмін тәжірибеде зерттейді;

- Логикалық ойлау мен зейінділікті баулу: жаңа модельді құрастыру үшін бала бөлшектерді белгілі бір бірізділікпен және ойланып біріктіруге дағдыланады;

- Топтық жұмыс тәжірибесін меңгеру: шағын топтарда белгілі бір модельді бірлесе құрастыру және сызбаларды өзара талқылау арқылы командалық дағдылар қалыптасады;

- Коммуникативтік қабілеттерді дамыту: ұйымдастырылған іс-әрекет барысында балалар өзара қарым-қатынас жасап, басқалардың пікірін ескеруді, кеңес беруді және тыңдай білуді үйренеді;

- Өзіндік жұмысқа дағдылану: балалар модельдерді педагогтің тікелей араласуынсыз, бағыт-бағдар беруі арқылы өз бетінше құрастырады;

- Кеңістіктік бағдарлауды қалыптастыру: бөлшектерді дұрыс жалғау мен орналастыру арқылы кеңістіктік және образдық ойлау қабілеті дамиды;

- Табандылық пен төзімділікке тәрбиелеу: құрастыру барысында кездесетін қиындықтарды жеңу арқылы бала мақсатқа жетуде табандылық танытуды үйренеді;

- Мектепке психологиялық және дайындықты қамтамасыз ету: тапсырманы тыңдау, түсіну және жүйелі орындау дағдылары мектептегі оқу процесіне бейімделуді жеңілдетеді;

- Тұйықтық пен ұяндықтан арылу: дайын жобаны көпшілік алдында таныстыру (презентация жасау) арқылы бала өз ойын ашық жеткізуге және өзіне сенімді болуға баулынады [4].

Жоғарыда айтылғандарды түйіндей келе, робототехника – мектепке дейінгі жастағы балалардың танымдық әлеуетін ашатын және олардың бос уақытын тиімді ұйымдастыруға жол ашатын заманауи бағыт деп айтуға болады. Робототехниканы оқытудың формалары мен әдістері әртүрлі, бұл әрбір педагогке баланың жеке ерекшелігіне сай тиімді нұсқаны таңдауға мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, мектепке дейінгі білім беру ұйымдарында робототехника элементтерін енгізу – бұл жай ғана заманауи технологиялармен танысу емес, баланың интеллектуалдық, эмоционалдық және әлеуметтік дамуын кешенді түрде қамтамасыз ететін тиімді педагогикалық құрал.

Робототехника сабақтары мектепке дейінгі жастағы балалардың ұсақ моторикасы мен логикалық ойлауын дамытып қана қоймай, оларды мектептегі оқу процесіне бейімдейді, жүйелілікке, табандылыққа және командада жұмыс істеуге үйретеді. Ең бастысы, теория мен практиканы ұштастыратын мұндай әрекеттер балалардың гаджеттерге деген пассивті тәуелділігін азайтып, оны белсенді танымдық және шығармашылық арнаға бұруға мүмкіндік береді. Осыған байланысты, мектепке дейінгі тәрбие мен оқыту бағдарламаларына робототехника үйірмелерін кеңінен енгізу және оларды сапалы әдістемелік материалдармен қамтамасыз ету – қазіргі білім беру жүйесінің маңызды бағыттарының бірі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Минабутдинов Р. И. Роль применения робототехники в развитии детей //Иновационные научные исследования 2024: сборник материалов LIV-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, в 2 т., том 2, 30 октября, 2024–Москва: Издательство НИЦ «Империя», 2024.–140с. – 2024. – С. 23.

2. Рыкова Н. В., Емельянова И. Е. Конструирование и его роль в развитии творческого воображения у детей младшего дошкольного возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 4. – С. 124–153. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-i-ego-rol-v-razvitii-tvorcheskogo-voobrazheniya-u-detey-mladshego-doshkolnogo-vozrasta>

3. Аблѣзгова О. В., Мигунова М. В., Петрикова Е. В. Робототехника в образовании и развитии детей //технологии, модели и алгоритмы модернизации науки в современных геополитических условиях. – 2022. – С. 81-85.

4. Каменева И. В. Развитие технического творчества детей дошкольного возраста: основные подходы, результаты эксперимента // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-2. – С. 150–188. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tehnicheskogo-tvorchestva-detey-doshkolnogo-vozrasta-osnovnye-pohody-rezultaty-eksperimenta>

УДК 378.011.3-051:17

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Кударова Н.А.

ассоциированный профессор,
кафедры педагогики и психологии

Жұмабай А.Б.

студентка 4 курса ОП Педагогика и психология
Международного университета Астана

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования деонтологической компетентности будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной ответственности педагога, соблюдению этических норм, уважению достоинства и прав обучающихся, а также необходимостью принятия нравственно обоснованных решений в условиях современной образовательной среды. Уточняется содержание понятий «деонтология», «педагогическая деонтология» и «деонтологическая компетентность будущего учителя».

Ключевые слова: деонтология, педагогическая деонтология, деонтологическая компетентность, будущий учитель, профессиональный долг, педагогическая этика, педагогические условия, профессиональная рефлексия.

Аңдатпа: Мақалада болашақ мұғалімдердің кәсіби даярлығы үдерісінде деонтологиялық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі педагогтің кәсіби жауапкершілігіне, этикалық нормаларды сақтауына, білім алушылардың қадір-қасиеті мен құқықтарын құрметтеуіне, сондай-ақ қазіргі білім беру ортасында адамгершілік тұрғыдан негізделген шешімдер қабылдау қажеттілігіне қойылатын талаптардың артуымен айқындалады. «Деонтология», «педагогикалық деонтология» және «болашақ мұғалімнің деонтологиялық құзыреттілігі» ұғымдарының мазмұны нақтыланады.

Түйін сөздер: деонтология, педагогикалық деонтология, деонтологиялық құзыреттілік, болашақ мұғалім, кәсіби парыз, педагогикалық этика, педагогикалық шарттар, кәсіби рефлексия.

Abstract: The article examines the problem of developing the deontological competence of future teachers in the process of their professional training. The relevance of the study is determined by increasing requirements for teachers' professional responsibility, compliance with ethical standards, respect for the dignity and rights of students, as well as the need to make morally justified decisions in the context of the modern educational environment. The content of the concepts of «deontology», «pedagogical deontology», and «deontological competence of future teachers» is clarified.

Keywords: deontology, pedagogical deontology, deontological competence, future teacher, professional duty, pedagogical ethics, pedagogical conditions, professional reflection.

Термин «деонтология» происходит от греческих слов *deon* — «должное», «обязанность» и *logos* — «учение». В широком смысле деонтология рассматривается как учение о должном, обязанностях и нормах поведения человека. В отличие от общей этики, которая исследует мораль и нравственность в более широком философском контексте, деонтология акцентирует внимание на обязанности, ответственности, нормах профессионального поведения и моральных требованиях к деятельности человека [1].

Термин «деонтология» получил широкое распространение в научном лексиконе благодаря английскому философу и правоведу Джереми Бентаму (1748–1832), который использовал его для обозначения учения о нравственности, долге и должном поведении человека [2]. В трактовке Д. Бентама деонтология была связана с вопросами нравственной оценки человеческих поступков и их соответствия принципам морали. При этом философ рассматривал нравственность с позиций утилитаризма, согласно которому моральная ценность действия определяется его последствиями и той пользой, которую оно приносит человеку и обществу.

Для педагогики это особенно важно, поскольку деятельность учителя непосредственно связана с человеком, его развитием, воспитанием, достоинством и правами.

Педагогическая деонтология – это область педагогического знания, изучающая морально-нравственные нормы, профессиональные обязанности, ответственность и правила должного поведения педагога во взаимодействии с обучающимися, родителями, коллегами и другими участниками образовательного процесса.

Если педагогическая деонтология определяет, каким должен быть профессионально-нравственный облик учителя, то деонтологическая компетентность характеризует готовность будущего педагога осознанно реализовывать эти нормы и обязанности в профессиональной деятельности.

Некоторые компоненты деонтологической компетентности:

- мотивационно-ценностный – учебно-профессиональная мотивация, мировоззренческие и нравственные идеалы и ценности;
- когнитивный – знания о профессиональном долге, этических принципах

и деонтологических нормах;

- деятельностный – умения применять теоретические знания основ деонтологии в учебной, квазипрофессиональной и реальной профессиональной деятельности. Например, умения выявлять деонтологические трудности и находить оптимальные пути их решения, вступать в профессиональную коммуникацию в соответствии с целями и нормами деятельности;

- рефлексивно – оценочный — способность субъекта объективно оценивать свой уровень деонтологической компетентности, эмпатия, рефлексия собственной деятельности и поведения [3].

Таким образом, деонтологическая компетентность будущего учителя представляет собой не только совокупность знаний о профессиональном долге, нравственных ценностях и этических нормах, но и способность применять их в конкретных педагогических ситуациях, осуществлять профессиональное взаимодействие на основе норм педагогической деонтологии и критически оценивать собственные действия и решения. Выделенные мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты находятся во взаимосвязи и обеспечивают целостность данного профессионально-личностного образования. Следовательно, формирование деонтологической компетентности требует специально организованного педагогического воздействия, направленного на развитие каждого из её компонентов. В связи с этим особую значимость приобретает определение и научное обоснование педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование деонтологической компетентности будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки.

Деонтологическую компетентность будущего учителя как интегративное профессионально-личностное качество, включающее: знание профессионально-этических норм и обязанностей педагога; понимание принципов педагогической деонтологии; ответственное отношение к профессиональной деятельности; способность принимать нравственно обоснованные педагогические решения; соблюдение прав, достоинства и интересов обучающихся; культуру профессионального общения; способность к педагогической рефлексии и самооценке своего поведения; готовность действовать в соответствии с профессиональным долгом даже в сложных педагогических ситуациях.

То есть знать нормы – недостаточно. Будущий учитель должен уметь применять их в реальных педагогических ситуациях.

Современный учитель работает в условиях усложнения образовательной среды: цифровизации, развития инклюзивного образования, изменения характера взаимодействия с обучающимися и родителями, повышения требований к профессиональной ответственности педагога. Поэтому профессиональная подготовка будущего учителя не может ограничиваться формированием предметных и методических компетенций. Особое значение приобретает формирование способности педагога руководствоваться

профессиональным долгом, этическими нормами, принципами справедливости, уважения человеческого достоинства и ответственности за последствия своих профессиональных решений.

Педагогические условия лучше не сводить просто к «хорошим условиям обучения». Это специально организованные обстоятельства образовательного процесса, которые создают возможность для целенаправленного формирования деонтологической компетентности.

Можно выделить 4 основных педагогических условия:

1. Целенаправленная интеграция деонтологического содержания в профессиональную подготовку будущих учителей. В содержание дисциплин необходимо включать вопросы профессионального долга, педагогической этики, ответственности, конфиденциальности, справедливости, уважения достоинства обучающегося, профессиональных границ и др.

2. Использование педагогических ситуаций и деонтологических кейсов. Будущие учителя должны не только изучать теорию, но и анализировать реальные и моделируемые ситуации: конфликт с обучающимся, взаимодействие с родителями, нарушение педагогической этики, проблема конфиденциальности, использование цифровых технологий, ситуация буллинга и т. д.

3. Формирование рефлексивной позиции будущего педагога. Необходимо развивать способность анализировать собственные поступки, профессиональные решения, мотивы поведения и их возможные последствия для обучающихся.

4. Создание деонтологически ориентированной образовательной среды. Сами отношения между преподавателем и студентами должны строиться на уважении, ответственности, справедливости, диалогичности и соблюдении профессионально-этических норм.

Таким образом, проведённый теоретический анализ позволяет рассматривать деонтологическую компетентность будущего учителя как важнейшую составляющую его профессионально-личностной подготовки. Она не ограничивается знанием профессионально-этических норм, правил и обязанностей, а предполагает способность осознанно руководствоваться ими в процессе педагогической деятельности, принимать нравственно обоснованные решения, выстраивать конструктивное взаимодействие с участниками образовательного процесса и осуществлять рефлексивную оценку собственных профессиональных действий.

Формирование деонтологической компетентности представляет собой целенаправленный и системный процесс, обеспечивающий взаимосвязанное развитие мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов. В связи с этим профессиональная подготовка будущих учителей должна включать не только теоретическое освоение основ педагогической деонтологии, но и создание условий для практического применения деонтологических знаний в различных учебных, квазипрофессиональных и профессиональных ситуациях.

В качестве основных педагогических условий формирования деонтологической компетентности целесообразно выделить: интеграцию деонтологического содержания в профессиональную подготовку будущих учителей; использование педагогических ситуаций, кейсов и практико-ориентированных заданий; развитие профессиональной рефлексии и способности к нравственному анализу собственных решений; создание деонтологически ориентированной образовательной среды, основанной на принципах уважения, ответственности, справедливости и диалогического взаимодействия.

Реализация данных условий позволит обеспечить переход от формального усвоения деонтологических норм к их осознанному принятию и практическому применению. Особое значение при этом приобретает моделирование ситуаций профессионального выбора, в которых будущий учитель должен соотносить педагогические цели, профессиональный долг, интересы и права обучающихся, этические нормы и возможные последствия принимаемых решений.

Следовательно, формирование деонтологической компетентности следует рассматривать как одно из перспективных направлений совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей. Его результатом должна стать готовность педагога ответственно и этически обоснованно осуществлять профессиональную деятельность, уважать достоинство и права каждого обучающегося, соблюдать нормы профессиональной этики и конструктивно разрешать возникающие деонтологические ситуации. Дальнейшее исследование может быть направлено на разработку модели формирования деонтологической компетентности будущих учителей, критериев и показателей оценки её сформированности, а также на экспериментальную проверку эффективности выделенных педагогических условий.

Список литературы:

1. Гавриленко И.В. Деонтология: учебное пособие. Москва : ИНФРА-М, 2025. – 235 с.
2. Кертаева, Г. М. Педагогическая деонтология как наука / Г. М. Кертаева // Понятийный аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов. Вып. 6 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. — С. 111-129.
3. Сборник материалов научно-практической конференции «Искусственный интеллект и цифровая педагогика: возможности, вызовы, практика», «Деонтологическая компетентность преподавателя при использовании искусственного интеллекта в образовательном процессе» Кертаева Г.М. 27.02.2026. 3 стр.

Влияние межличностных конфликтов на эмоциональное состояние учащихся

Кударова Н.А.

ассоциированный профессор,
кафедры педагогики и психологии

Жұмабай А.Б.

студентка 4 курса ОП Педагогика и психология
Международного университета Астана

Аннотация. В статье рассматривается проблема влияния межличностных конфликтов на эмоциональное состояние учащихся. Актуальность исследования обусловлена тем, что конфликтные ситуации являются распространённым явлением в образовательной среде и могут оказывать существенное влияние на эмоциональное благополучие, психологический комфорт и успешность обучения школьников. Анализируются основные виды межличностных конфликтов, возникающих между учащимися, а также между учащимися и педагогами.

Ключевые слова: межличностный конфликт, учащиеся, эмоциональное состояние, эмоциональное благополучие, образовательная среда, тревожность, психологическая безопасность, конфликтное взаимодействие, профилактика конфликтов.

Аңдатпа. Мақалада тұлғааралық қақтығыстардың білім алушылардың эмоционалдық жағдайына әсер ету мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі қақтығыстық жағдайлардың білім беру ортасында кең таралған құбылыс болуымен және олардың оқушылардың эмоционалдық әл-ауқатына, психологиялық жайлылығына және оқу жетістіктеріне елеулі әсер етуі мүмкіндігімен айқындалады. Білім алушылар арасында, сондай-ақ білім алушылар мен педагогтер арасында туындайтын тұлғааралық қақтығыстардың негізгі түрлері талданады.

Түйін сөздер: тұлғааралық қақтығыс, білім алушылар, эмоционалдық жағдай, эмоционалдық әл-ауқат, білім беру ортасы, алаңдаушылық, психологиялық қауіпсіздік, қақтығыстық өзара әрекеттесу, қақтығыстардың алдын алу.

Abstract. The article examines the problem of the impact of interpersonal conflicts on students' emotional state. The relevance of the study is determined by the fact that conflict situations are a common phenomenon in the educational environment and can significantly affect students' emotional well-being, psychological comfort, and academic success. The main types of interpersonal conflicts arising between students, as well as between students and teachers, are analyzed. Students' emotional reactions to conflict situations, including anxiety, irritability, fear, resentment, emotional tension, and decreased learning motivation, are considered.

Keywords: interpersonal conflict, students, emotional state, emotional well-being, educational environment, anxiety, psychological safety, conflict interaction, conflict prevention.

Современная образовательная среда представляет собой пространство постоянного взаимодействия учащихся между собой, с педагогами и другими участниками образовательного процесса. В процессе этого взаимодействия могут возникать различные противоречия, связанные с различиями во взглядах, интересах, ценностях, личностных особенностях и способах поведения. При определённых условиях такие противоречия перерастают в межличностные конфликты.

Проблема межличностных конфликтов среди учащихся приобретает особую значимость, поскольку эмоциональная сфера школьника является

важным условием его полноценного личностного развития и успешной учебной деятельности. Конфликтная ситуация может сопровождаться эмоциональным напряжением, тревогой, раздражительностью, страхом, чувством обиды и социальной изоляцией. При систематическом повторении конфликтов возможно снижение учебной мотивации, нарушение взаимоотношений со сверстниками и педагогами, а также формирование негативного отношения к образовательной среде.

Фазы конфликта непосредственно связаны с его этапами и отражают динамику конфликта прежде всего с точки зрения реальных возможностей его разрешения. Основными фазами конфликта являются: начальная фаза; фаза подъема; пик конфликта; фаза спада [1].

Особую актуальность проблема приобретает в подростковом возрасте, когда значимость отношений со сверстниками существенно возрастает. Для учащегося мнение одноклассников, принятие в группе и ощущение собственной социальной значимости становятся важными факторами эмоционального благополучия.

В связи с этим изучение влияния межличностных конфликтов на эмоциональное состояние учащихся представляет значительный интерес для педагогики и психологии и требует разработки эффективных педагогических условий профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Цель исследования. Целью исследования является выявление особенностей влияния межличностных конфликтов на эмоциональное состояние учащихся и определение педагогических условий профилактики их негативного воздействия.

Межличностный конфликт можно рассматривать как столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций или способов взаимодействия двух или нескольких участников. В образовательной среде конфликт может возникать как вследствие объективных противоречий, так и в результате особенностей восприятия ситуации самими участниками.

Среди наиболее распространённых причин межличностных конфликтов учащихся можно выделить: различия в интересах и личностных позициях; конкуренцию и стремление к лидерству; недостаток навыков конструктивного общения; несформированность эмоционального самоконтроля; непонимание и неправильную интерпретацию поведения другого человека; проявления агрессии и нетерпимости; нарушение личных границ; стремление к социальному признанию; исключение отдельных учащихся из группы; распространение слухов и негативной информации; конфликты в цифровой среде и проявления кибербуллинга.

Р. Дарендорф полагает, что каждое общество изменяется в каждой своей точке, что социальные изменения вездесущи; каждое общество в каждой своей точке пронизано рассогласованием и конфликтом, социальный конфликт вездесущ; каждый элемент в обществе вносит свой вклад в его дезинтеграцию и изменение; каждое общество основано на том, что одни члены общества принуждают к подчинению других [2].

Особую опасность представляет ситуация, когда единичный конфликт приобретает систематический характер. В этом случае эмоциональное напряжение учащегося может сохраняться длительное время и отрицательно отражаться на его психологическом состоянии.

Влияние конфликтов на эмоциональное состояние учащихся. Воздействие межличностного конфликта на учащегося может проявляться по-разному в зависимости от возраста, личностных особенностей, характера конфликтной ситуации и наличия социальной поддержки.

К наиболее распространённым эмоциональным реакциям относятся тревожность, раздражительность, страх, обида, чувство несправедливости, эмоциональное напряжение и неуверенность в себе.

При длительном конфликтном взаимодействии у учащегося может формироваться ощущение психологической небезопасности. Школьник начинает избегать общения с одноклассниками, становится менее активным на уроках, испытывает трудности с концентрацией внимания. В отдельных случаях конфликт может сопровождаться снижением учебной мотивации и нежеланием посещать образовательную организацию.

Следовательно, межличностный конфликт нельзя рассматривать исключительно как проблему отношений между отдельными учащимися. При отсутствии своевременного педагогического вмешательства он способен затрагивать более широкий спектр образовательных и личностных процессов.

Роль педагога в профилактике конфликтов. Педагог играет важную роль в создании благоприятного эмоционально-психологического климата в классе. Профилактика конфликтов должна осуществляться не только после возникновения проблемной ситуации, но и на постоянной основе.

К основным направлениям профилактической работы относятся: формирование культуры уважительного общения; развитие навыков эмоциональной саморегуляции; обучение учащихся конструктивному разрешению конфликтов; развитие эмпатии и способности учитывать позицию другого человека; формирование навыков сотрудничества; предупреждение буллинга и кибербуллинга; обеспечение психологически безопасной атмосферы в классе; своевременное выявление учащихся, испытывающих эмоциональные трудности.

Эффективными формами работы могут быть классные часы, тренинги коммуникативных навыков, ролевые игры, обсуждение педагогических ситуаций, групповые упражнения, индивидуальные беседы и совместная работа педагога с психологом.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования полученных результатов педагогами, психологами и классными руководителями для профилактики межличностных конфликтов и сохранения эмоционального благополучия учащихся.

Предложенные рекомендации могут применяться при разработке программ психологического сопровождения учащихся, проведении классных часов, тренингов по развитию коммуникативных навыков и мероприятий по профилактике буллинга.

Заключение. Межличностные конфликты являются значимым фактором, способным негативно влиять на эмоциональное состояние учащихся. Их последствия могут проявляться в виде тревожности, эмоционального напряжения, раздражительности, чувства обиды, снижения самооценки, социальной изоляции и уменьшения учебной мотивации.

Х. Корнелиус и Ш. Фэйр рассмотрели типичные стратегии разрешения конфликта с точки зрения привычной цепи реакций, сформированной в раннем детстве. К таким привычкам авторы отнесли: уход, отрицание, подавление, компромисс [3].

В связи с этим профилактика конфликтов должна рассматриваться как одно из важных направлений деятельности современной образовательной организации. Особое значение имеет создание психологически безопасной среды, в которой учащиеся могут открыто выражать свои эмоции, получать поддержку и осваивать конструктивные способы разрешения противоречий.

Эффективная профилактика конфликтов предполагает комплексное взаимодействие педагога, психолога, учащихся и родителей. Важным результатом такой работы должно стать формирование у школьников культуры диалога, эмпатии, ответственности за собственное поведение и способности конструктивно разрешать возникающие противоречия.

Таким образом, работа с межличностными конфликтами должна быть направлена не только на устранение уже возникшей конфликтной ситуации, но и на формирование у учащихся устойчивых навыков позитивного взаимодействия, эмоциональной саморегуляции и взаимного уважения.

Список литературы:

1. Баженова Н.Г. Психология конфликта: практикум [Электронный ресурс] : практикум / сост. Наталья Геннадьевна Баженова ; ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (0,83 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВО «МГТУ им. Г.И. Носова», 2019.
2. Давлетчина С. Б. Конфликтология. Учебное пособие по элективному курсу для студентов заочной формы обучения. - Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2005. -174 с.
3. Зубова Л. В. Психология конфликта: учебное пособие / Л. В. Зубова; А. А. Кириенко; Оренбургский гос.ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2021. – 183 с.

УДК 37.015.3:159.942

Роль эмоционального интеллекта в образовательном процессе

Кударова Н.А.

ассоциированный профессор,
кафедры педагогики и психологии

Жұмабай А.Б.

студентка 4 курса ОП Педагогика и психология
Международного университета Астана

Аннотация: В статье рассматривается роль эмоционального интеллекта в образовательном процессе. Актуальность темы обусловлена тем, что современное образование ориентировано не только на передачу знаний, но и на развитие личности

учащегося, его способности взаимодействовать с окружающими, справляться со стрессом, регулировать эмоции и адаптироваться к различным учебным ситуациям.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, самосознание, образовательная среда, учащийся, развитый эмоциональный интеллект.

Аңдатпа: Мақалада білім беру үдерісіндегі эмоционалдық интеллекттің рөлі қарастырылады. Тақырыптың өзектілігі қазіргі білім берудің тек білімді беруге ғана емес, сонымен қатар білім алушының тұлғасын дамытуға, оның қоршаған ортамен өзара әрекеттесуіне, күйзелісті жеңе білуіне, эмоцияларын реттеуіне және әртүрлі оқу жағдайларына бейімделуіне бағытталуымен айқындалады.

Түйін сөздер: эмоционалдық интеллект, өзін-өзі тану, білім беру ортасы, білім алушы, дамыған эмоционалдық интеллект.

Abstract: The article examines the role of emotional intelligence in the educational process. The relevance of the topic is determined by the fact that modern education is focused not only on the transmission of knowledge but also on the development of the learner's personality, their ability to interact with others, cope with stress, regulate emotions, and adapt to various learning situations.

Keywords: emotional intelligence, self-awareness, educational environment, learner, developed emotional intelligence.

Современная система образования направлена не только на формирование у учащихся определенного объема знаний и умений, но и на развитие личности, ее способности к эффективному взаимодействию, саморегуляции и адаптации к различным жизненным ситуациям. В условиях высокой учебной нагрузки, необходимости постоянного взаимодействия с педагогами и сверстниками особое значение приобретают эмоциональные характеристики личности. Одной из таких характеристик является эмоциональный интеллект.

Актуальность изучения эмоционального интеллекта в образовательном процессе обусловлена тем, что успешность обучения определяется не только интеллектуальными способностями учащегося. В процессе обучения человек сталкивается с различными эмоциональными состояниями: интересом, тревогой, разочарованием, волнением перед экзаменами, неуверенностью в собственных способностях. Умение распознавать и регулировать эти состояния может способствовать более эффективному включению учащегося в учебную деятельность.

Эмоциональный интеллект рассматривается в современной психологии как совокупность способностей, связанных с восприятием, пониманием и регулированием эмоций. Значительное влияние на развитие представлений об эмоциональном интеллекте и популяризации данного понятия способствовали работы Д. Гоулмана. В образовательном контексте эмоциональный интеллект представляет интерес как возможный ресурс академической успешности, психологического благополучия и эффективного социального взаимодействия.

Одним из наиболее известных исследователей, популяризовавших понятие эмоционального интеллекта, является американский психолог и научный журналист Дэниел Гоулман. Гоулман поставил под сомнение представление о том, что высокий уровень интеллектуального коэффициента

(IQ) сам по себе является достаточным условием жизненного и профессионального успеха. По его мнению, способность человека понимать собственные эмоции, управлять ими и эффективно взаимодействовать с другими людьми также имеет существенное значение.

При этом важно отметить, что Д. Гоулман не утверждал буквально, что эмоциональный интеллект всегда важнее IQ. Скорее, центральная идея его работы заключалась в том, что традиционные показатели интеллекта не объясняют полностью, почему люди с похожими интеллектуальными способностями достигают разных результатов в учебе, работе и межличностных отношениях. Д. Гоулман связывал эмоциональный интеллект с рядом способностей, которые помогают человеку использовать эмоциональную информацию для принятия решений, построения отношений и достижения целей.

Первым важным компонентом эмоционального интеллекта Д. Гоулман выделял самосознание – способность человека понимать собственные эмоции, осознавать причины их возникновения и понимать, как эмоциональное состояние влияет на мышление и поведение. В образовательном процессе этот компонент имеет особое значение. Учащийся может испытывать тревогу перед экзаменом, раздражение из-за сложного задания или неуверенность после получения низкой оценки. Если он способен распознать и назвать собственное эмоциональное состояние, ему легче понять причину трудностей и выбрать подходящую стратегию поведения. Для педагога самосознание также имеет большое значение. Учитель, который понимает собственные эмоции, способен заметить раздражение или усталость и не переносить их непосредственно на учащихся. Таким образом, самосознание способствует более осознанному профессиональному поведению.

Вторым компонентом является саморегуляция – способность контролировать собственные эмоциональные реакции и выбирать конструктивную форму поведения.

Д. Гоулман подчеркивает, что эмоциональный интеллект не предполагает подавления эмоций. Человек не должен перестать испытывать злость, тревогу или разочарование. Важнее научиться понимать эти эмоции и не позволять им автоматически определять поведение.

В образовательной среде саморегуляция проявляется, например, в способности учащегося продолжать выполнение сложного задания, несмотря на раздражение или неудачу. Для педагога она особенно важна в конфликтных ситуациях. Учитель может испытывать раздражение из-за поведения ученика, однако эмоционально компетентный педагог способен сделать паузу, оценить ситуацию и выбрать адекватную реакцию вместо импульсивного наказания или конфликта.

Таким образом, саморегуляция помогает поддерживать благоприятный психологический климат в образовательной среде.

Следующим компонентом Д. Гоулман выделяет мотивацию. В его концепции эмоциональный интеллект связан со способностью человека направлять собственные эмоции на достижение целей и сохранять стремление

к результату, несмотря на возникающие трудности. Для образовательного процесса это особенно актуально, поскольку обучение часто требует длительных усилий. Учащийся может не сразу получить желаемый результат, столкнуться с неудачей или потерять интерес к предмету [1].

Развитый эмоциональный интеллект позволяет воспринимать временную неудачу не как доказательство собственной неспособности, а как ситуацию, которую можно преодолеть. Например, низкая оценка может вызвать разочарование, но эмоционально компетентный студент способен использовать это чувство как стимул для анализа ошибок и дальнейшей подготовки. Таким образом, эмоциональная регуляция может поддерживать настойчивость, целеустремленность и учебную мотивацию.

Четвертый компонент – эмпатия, то есть способность понимать эмоциональное состояние другого человека и учитывать его в процессе взаимодействия. Для педагогики этот аспект имеет особое значение. Учитель ежедневно взаимодействует с учащимися, которые имеют разные характеры, способности, семейные обстоятельства, уровень мотивации и эмоциональные потребности.

Например, одинаковое поведение двух учеников может иметь совершенно разные причины. Один ученик может не выполнять задание из-за отсутствия мотивации, а другой – потому что испытывает тревогу или не понимает материал. Педагог, способный проявлять эмпатию, стремится увидеть не только внешнее поведение, но и эмоциональные причины, которые за ним стоят. Эмпатия также помогает учащимся строить отношения друг с другом, снижать количество конфликтов и формировать атмосферу взаимного уважения.

Пятый компонент связан с социальными навыками, то есть способностью эффективно взаимодействовать с другими людьми. Образовательный процесс практически невозможен без коммуникации. Учащиеся работают в группах, обсуждают учебные задания, участвуют в проектах, взаимодействуют с преподавателями и сверстниками. Поэтому умение слушать, выражать свои мысли, учитывать позицию другого человека и разрешать конфликты является важной частью успешного обучения. Человек с развитым эмоциональным интеллектом способен не только понимать свои эмоции, но и использовать эмоциональную информацию для построения эффективных социальных отношений [2].

Согласно концепции Дэниела Гоулмана, эмоциональный интеллект представляет собой совокупность способностей, позволяющих человеку осознавать и регулировать собственные эмоции, понимать эмоциональные состояния других людей и эффективно взаимодействовать с ними. В образовательном процессе данные способности имеют особое значение, поскольку обучение происходит одновременно на когнитивном и эмоциональном уровнях. Умение учащегося управлять тревогой, сохранять мотивацию при столкновении с трудностями, понимать эмоции сверстников и конструктивно взаимодействовать с педагогами может способствовать более успешному включению в учебную деятельность. Для педагога эмоциональный

интеллект, в свою очередь, является важным ресурсом профессионального общения, управления классом и формирования благоприятного психологического климата [3].

По мимо этого, эмоциональный интеллект может рассматриваться как один из психологических ресурсов, способствующих успешному обучению. Учащийся, который способен понимать собственные эмоциональные реакции, контролировать импульсивные проявления и конструктивно справляться с неудачами, потенциально получает больше возможностей для сохранения концентрации и продолжения учебной деятельности в сложных ситуациях. Как мы выяснили из крупного метаанализа С. МакСана и соавторов были рассмотрены 158 научных источников, включавших 42 529 участников и 1 246 оценок взаимосвязи эмоционального интеллекта с академической успеваемостью. Авторы обнаружили положительную связь между эмоциональным интеллектом и академическими результатами. При этом эмоциональный интеллект сохранял определенный вклад в объяснение учебных достижений даже после учета интеллекта и личностных характеристик.

Таким образом, эмоциональный интеллект может рассматриваться как один из психологических ресурсов, способствующих успешному обучению. Учащийся, который способен понимать собственные эмоциональные реакции, контролировать импульсивные проявления и конструктивно справляться с неудачами, потенциально получает больше возможностей для сохранения концентрации и продолжения учебной деятельности в сложных ситуациях.

Список литературы:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 478 с.
2. Карпов А.В. Психология эмоционального интеллекта: теория, диагностика, практика: монография / А.В. Карпов, А.С. Петровская; Яросл. гос. ун-т. – Ярославль : ЯрГУ, 2008. – 344 с.
3. Бредберри Т. Эмоциональный интеллект 2.0 / Тревис Бредберри, Джин Гривз ; пер. с англ. Павла Миронова. — 3-е изд. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2017. — 208 с.

ӘОЖ 37.015.3:17:004

БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ЦИФРЛАНДЫРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГ ҚЫЗМЕТІНІҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Кусаинова А.Н.

Астана Халықаралық Университеті, 6B03103-Психология білім беру
бағдарламасының 3-курс студенті, Астана, Қазақстан.

Ғылыми жетекші:

Сулейменова Г.Т.

Психология магистрі, ӨЖГҒЖМ, аға оқытушысы

Аңдатпа: Мақалада білім беру ортасын цифрландыру жағдайындағы психолог қызметінің негізгі деонтологиялық қағидалары қарастырылады. Кәсіби жауапкершілік,

құпиялылық, дербес деректерді қорғау, ақпараттандырылған келісім және цифрлық технологияларды пайдалану кезіндегі кәсіби шекараларды сақтау мәселелеріне ерекше назар аударылады. Қашықтан кеңес беру, әлеуметтік желілер және білім беру саласында жасанды интеллектті қолдануға байланысты заманауи этикалық мәселелер талданады. Цифрлық білім беру ортасында психолог қызметінің этикалық нормаларын дамытудың перспективалары айқындалады.

Түйін сөздер: деонтология, психолог, цифрландыру, кәсіби этика, құпиялылық.

Аннотация: В статье рассматриваются основные деонтологические принципы деятельности психолога в условиях цифровизации образовательной среды. Особое внимание уделяется вопросам профессиональной ответственности, конфиденциальности, защиты персональных данных, информированного согласия и соблюдения профессиональных границ при использовании цифровых технологий. Анализируются современные вызовы, связанные с дистанционным консультированием, социальными сетями и применением искусственного интеллекта в образовании. Определяются перспективы развития этических норм психологической деятельности в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: деонтология, психолог, цифровизация, профессиональная этика, конфиденциальность.

Abstract: The article examines the main deontological principles of psychological practice in the context of digitalisation of the educational environment. Particular attention is paid to professional responsibility, confidentiality, personal data protection, informed consent, and professional boundaries when using digital technologies. Modern ethical challenges associated with remote counselling, social media, and the use of artificial intelligence in the digital educational environment are identified.

Keywords: deontology, psychologist, digitalisation, professional ethics, confidentiality.

Қазіргі білім беру жүйесі цифрлық технологиялардың ықпалымен қарқынды дамып келеді. Электрондық білім беру платформалары, бейнеконференциялар, мессенджерлер, әлеуметтік желілер, цифрлық диагностикалық құралдар және жасанды интеллект технологиялары білім беру кеңістігінің ажырамас бөлігіне айналууда. Цифрландыру білім алуға және психологиялық көмек алуға мүмкіндіктерді кеңейтеді, алайда сонфмен қатар кәсіби тұрғыдан қарастыруды қажет ететін жаңа этикалық мәселелерді де туындатады.

Цифрландыру психологиялық көмектің қолжетімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Білім алушы психологпен бейнеконференция арқылы кеңес ала алады, электрондық пошта немесе мессенджер арқылы байланыса алады, ал кейбір психологиялық диагностикалық құралдар цифрлық форматта жүргізіледі. Сонымен қатар цифрлық технологияларды қолдану психологтың кәсіби жауапкершілігін арттырады. Себебі дәстүрлі кәсіби ортада қалыптасқан этикалық қағидаларды цифрлық кеңістікте жаңа жағдайларға бейімдеу қажеттілігі туындайды.

Деонтология ұғымы маманның кәсіби міндеттері мен жауапкершілігін, оның қызмет барысында ұстануға тиіс моральдық және этикалық нормаларын білдіреді. Психология саласындағы деонтология адамның жеке басын құрметтеу, оның қадір-қасиетін сақтау, зиян келтірмеу, құпиялылықты қамтамасыз ету, кәсіби құзыреттілікті сақтау және кәсіби жауапкершілік сияқты қағидаларға негізделеді. Халықаралық кәсіби стандарттарда

психологтың негізгі міндеттерінің бірі ретінде адамның әл-ауқаты мен құқықтарын қорғау, зиян келтіруден аулақ болу және кәсіби қызметте адалдық пен жауапкершілікті сақтау көрсетіледі [1].

Цифрлық орта жағдайында деонтологиялық қағидалардың мәні өзгермейді, алайда оларды жүзеге асырудың тәсілдері күрделене түседі. Мысалы, құпиялылық қағидасы дәстүрлі кеңес беру кезінде психолог кабинетіндегі ақпараттың сақталуымен байланысты болса, цифрлық ортада оған электрондық хаттар, мессенджерлердегі хабарламалар, бейнежазбалар, электрондық құжаттар, психологиялық тест нәтижелері және бұлттық сақтау жүйелеріндегі мәліметтер де қосылады.

Құпиялылық – психологтың кәсіби қызметіндегі негізгі этикалық талаптардың бірі. Білім алушы психологқа өзінің жеке мәселелері, эмоционалдық жағдайы, отбасылық қарым-қатынасы, оқу қиындықтары немесе басқа да жеке сипаттағы ақпарат туралы хабарлауы мүмкін. Мұндай ақпараттың үшінші тұлғаларға рұқсатсыз берілуі білім алушының психологқа деген сенімін төмендетіп қана қоймай, психологиялық зиян келтіруі мүмкін. Сондықтан психолог цифрлық ақпаратты сақтау, жіберу және жою кезінде қауіпсіздік шараларын сақтауы қажет. АРА этикалық кодексында психологтардың кез келген тасымалдаушыда сақталатын құпия ақпаратты қорғауға тиісті сақтық шараларын қабылдауы қажеттігі көрсетілген [1].

Цифрлық кеңістіктегі тағы бір маңызды мәселе – дербес деректерді қорғау. Психологиялық қызмет барысында адамның аты-жөні, жасы, оқу орны, байланыс деректері, психологиялық диагностика нәтижелері және басқа да жеке мәліметтер жиналуы мүмкін. Сондықтан психолог ақпаратты тек кәсіби мақсатқа қажетті көлемде жинап, оны рұқсатсыз адамдарға бермеуі тиіс. Электрондық жүйелерді қолдану кезінде парольдерді қорғау, ақпаратқа қолжетімділікті шектеу және құжаттарды қауіпсіз сақтау сияқты қарапайым, бірақ маңызды талаптар ескерілуі қажет.

Ақпараттандырылған келісім де цифрлық психологиялық қызметтің маңызды бөлігі болып табылады. Психолог онлайн кеңес беруді бастамас бұрын білім алушыға немесе оның заңды өкіліне қызметтің мақсатын, қолданылатын цифрлық құралдарды, ақпараттың сақталу ерекшеліктерін және құпиялылықтың мүмкін болатын шектеулерін түсіндіруі қажет. Электрондық форматта көрсетілетін психологиялық қызметтер үшін ақпараттандырылған келісім алу кәсіби этиканың маңызды шарты болып саналады.

Қашықтан психологиялық кеңес беру дәстүрлі кеңес беруден бірқатар ерекшеліктерімен ажыратылады. Онлайн форматта психолог клиенттің қоршаған ортасын толық бақылай алмайды. Мысалы, клиенттің жанында басқа адамның болуы, интернет байланысының үзілуі немесе техникалық ақаулар кеңес беру процесіне әсер етуі мүмкін. Сондықтан психолог онлайн жұмыс форматының артықшылықтарымен қатар оның шектеулерін де алдын ала бағалауы қажет. Телепсихология бойынша кәсіби ұсынымдарда құзыреттілік, ақпараттандырылған келісім, құпиялылық және қауіпсіздік мәселелеріне ерекше назар аударылады [2].

Психологтың кәсіби шекаралары да цифрландыру жағдайында жаңа сипатқа ие болады. Мессенджерлер мен әлеуметтік желілер арқылы тәулік бойы байланысу мүмкіндігі клиенттің психологтан кез келген уақытта жауап күтетін жағдайға әкелуі мүмкін. Мұндай жағдай кәсіби және жеке уақыт арасындағы шекараның бұзылуына алып келуі ықтимал. Сондықтан психолог жұмыс уақыты, байланыс арналары, хабарламаларға жауап беру тәртібі және шұғыл жағдайлардағы әрекет алгоритмін алдын ала анықтауы қажет. Әлеуметтік желілердің кең таралуы психологтың кәсіби имиджі мен этикалық жауапкершілігіне де әсер етеді. Қазіргі кезде психологтар әлеуметтік желілерді кәсіби ақпарат тарату, психологиялық сауаттылықты арттыру және өз қызметтерін таныстыру үшін белсенді пайдаланады. Алайда кәсіби контент жариялау кезінде клиенттердің жеке мәліметтерін жарияламау, нақты жағдайларды сипаттағанда адамның жеке басын анықтауға мүмкіндік беретін ақпаратты өзгерту және кәсіби кеңесті жалпы ақпараттан ажырату маңызды. Әлеуметтік желілерде психологтың білім алушылармен жеке қарым-қатынасының қалыптасуы да этикалық мәселе болуы мүмкін. Мысалы, психологтың клиенттің жеке парақшасын бақылауы немесе жеке аккаунт арқылы кәсіби мәселелерді талқылауы кәсіби шекаралардың бұзылуына әкелуі ықтимал. Сондықтан цифрлық ортада кәсіби қарым-қатынастың нақты шекараларын белгілеу психологтың маңызды міндеттерінің бірі болып табылады.

Қазіргі білім беру жүйесіндегі ең өзекті технологиялық өзгерістердің бірі – жасанды интеллекттің дамуы. Жасанды интеллект оқу материалдарын дайындау, ақпаратты талдау, мәтін құрастыру және білім алушылардың оқу қажеттіліктерін анықтау сияқты көптеген міндеттерді жеңілдетуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар психологиялық қызметте жасанды интеллектті қолдану жаңа этикалық сұрақтарды туындатады. Біріншіден, психолог құпия психологиялық ақпаратты жасанды интеллект жүйелеріне енгізу кезінде өте сақ болуы қажет. Клиенттің аты-жөні, психологиялық диагнозы, тест нәтижелері немесе жеке өміріне қатысты мәліметтерді ашық цифрлық жүйелерге енгізу дербес деректердің қауіпсіздігіне қауіп төндіруі мүмкін. Екіншіден, жасанды интеллект ұсынған ақпарат әрдайым нақты және ғылыми тұрғыдан дұрыс бола бермейді. Сондықтан психолог технология берген нәтижені кәсіби сараптаусыз қолданбауы тиіс.

ЮНЕСКО білім беру мен зерттеуде генеративті жасанды интеллектті қолдану кезінде адамға бағдарланған тәсілді, деректерді қорғауды және технологияны қауіпсіз әрі этикалық пайдалануды ерекше атап көрсетеді [3]. Осыған байланысты жасанды интеллект психологтың кәсіби шешімін алмастыратын құрал емес, тек қосымша технология ретінде қарастырылуы қажет. Цифрлық психологиялық диагностика да ерекше назар аударуды талап етеді. Онлайн тестілеу уақытты үнемдеп, көптеген респонденттерді қамтуға мүмкіндік береді. Алайда психолог диагностикалық әдістеменің ғылыми негізділігін, валидтілігі мен сенімділігін, оны цифрлық форматта қолданудың ерекшеліктерін ескеруі қажет. Автоматтандырылған нәтиже адамның жеке ерекшеліктерін толық сипаттай алмайды. Сондықтан тест нәтижесін

механикалық түрде түсіндірудің орнына психолог оны адамның жеке, әлеуметтік және мәдени ерекшеліктерімен байланыстыра отырып бағалауы керек [4].

Цифрландыру жағдайында кәсіби құзыреттілік ұғымы да кеңейеді. Қазіргі психолог психологиялық теория мен практиканы меңгерумен қатар, цифрлық технологияларды қауіпсіз қолдану, дербес деректерді қорғау, онлайн-коммуникация ерекшеліктері және ақпараттық қауіпсіздік туралы білімге ие болуы тиіс [5]. Яғни заманауи психологтың кәсіби құзыреттілігі психологиялық және цифрлық құзыреттіліктің үйлесімін қамтиды. Сонымен қатар цифрлық білім беру ортасы психолог үшін жаңа мүмкіндіктер ашады. Онлайн кеңес беру географиялық қашықтыққа қарамастан психологиялық көмек көрсетуге мүмкіндік береді. Бұл әсіресе шалғай аймақтарда тұратын немесе денсаулығына, уақыт тапшылығына және басқа да себептерге байланысты психологқа жеке бара алмайтын білім алушылар үшін маңызды. Цифрлық платформалар психологиялық ағарту жұмыстарын ұйымдастыруға, вебинарлар өткізуге және психологиялық ақпаратты кең аудиторияға таратуға мүмкіндік береді.

Психологиялық ағарту бағытында әлеуметтік желілердің мүмкіндіктері де жоғары. Психолог білім алушыларға стресс, эмоционалдық тұрақтылық, қарым-қатынас, өзін-өзі бағалау және психологиялық денсаулық туралы ғылыми негізделген ақпарат бере алады. Дегенмен ақпаратты жариялау кезінде оның ғылыми дәлдігі мен аудиторияның жас ерекшеліктерін ескеру қажет. Білім беру ұйымдарында цифрлық этиканы қалыптастыру үшін арнайы ішкі ережелер мен ұсынымдарды әзірлеу маңызды. Мұндай ережелерде психологтың электрондық поштаны, мессенджерлерді, бейнеконференция платформаларын және әлеуметтік желілерді пайдалану тәртібі көрсетілуі мүмкін. Сонымен бірге психологиялық ақпаратты сақтау, беру және жою талаптары, ақпараттандырылған келісім алу тәртібі және төтенше жағдайлар кезіндегі әрекеттер белгіленуі қажет.

Цифрлық технологиялардың жылдам дамуы кәсіби этикалық нормалардың да үнемі жаңартылып отыруын талап етеді. Бүгінгі таңда қолданыстағы этикалық қағидалар көптеген цифрлық жағдайларға қолданылғанымен, болашақта жасанды интеллект, автоматтандырылған психологиялық диагностика және цифрлық бақылау құралдарының дамуына байланысты жаңа мәселелер туындауы мүмкін.

Сондықтан психологтарды даярлау барысында цифрлық этика мәселелеріне ерекше көңіл бөлу қажет. Жоғары оқу орындарындағы «Психологтың кәсіби этикасы», «Психологиялық кеңес беру», «Психодиагностика» сияқты пәндерде онлайн-консультация, цифрлық құпиялылық, дербес деректерді қорғау және жасанды интеллектті жауапты пайдалану мәселелерін қарастыру болашақ мамандардың кәсіби дайындығын күшейтеді.

Жалпы алғанда, цифрландыру психолог қызметінің мазмұнына ғана емес, маманның кәсіби жауапкершілігіне де жаңа талаптар қойып отыр. Психолог үшін технологияны пайдалану мақсаты адамның психологиялық әл-ауқатын

жақсарту болуы тиіс. Технологиялық мүмкіндік пен кәсіби этика арасында тепе-теңдік сақталмаған жағдайда цифрлық құралдар пайдалы ресурс емес, керісінше, адамның құқықтары мен қауіпсіздігіне қауіп төндіретін факторға айналуы мүмкін. Осыған байланысты цифрлық ортадағы психолог қызметінің негізгі қағидалары ретінде адам қадір-қасиетін құрметтеу, зиян келтірмеу, құпиялылықты сақтау, ақпараттандырылған келісім алу, кәсіби шекараларды сақтау, кәсіби құзыреттілік және технологияларды жауапкершілікпен пайдалану қағидаларын бөліп көрсетуге болады.

Қорытындылай келе, білім беру ортасын цифрландыру психолог қызметіне жаңа мүмкіндіктермен қатар жаңа этикалық міндеттер де жүктейді. Цифрлық технологиялар психологиялық көмектің қолжетімділігін арттырып, білім алушылармен өзара әрекеттесудің жаңа формаларын ұсынғанымен, оларды пайдалану кәсіби және деонтологиялық талаптарды қатаң сақтауды қажет етеді. Құпиялылықты қорғау, дербес деректердің қауіпсіздігін қамтамасыз ету, ақпараттандырылған келісім алу және кәсіби шекараларды сақтау цифрлық психолог қызметінің негізгі шарттары болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Американдық психологиялық қауымдастық. Психологтардың этикалық қағидастары және кәсіби мінез-құлық кодексі. – Вашингтон: American Psychological Association, 2017.
2. Американдық психологиялық қауымдастық. Телепсихология практикасына арналған нұсқаулық // American Psychologist. – 2013. – Т. 68. – № 9. – Б. 791–800.
3. Miao F., Holmes W. Білім беру және зерттеудегі генеративті жасанды интеллектті қолдану жөніндегі нұсқаулық. – Париж: ЮНЕСКО, 2023. – 48 б.
4. Хасенқызы Т., Акрамова А.С. Педагогикалық-психологиялық қызметте цифрлы білім беруді пайдалану мүмкіндіктері // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. — 2023. — №4 (145). — Б. 229–249.
5. Байменова Б.С., Габдуллина К.М. Цифрлық білім беру ортасында болашақ педагог-психологтердің даярлау ерекшелігі // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. — 2021.

УДК 37.091.3:004.8:17

ETHICAL DILEMMAS IN AI-ASSISTED WRITING ASSESSMENT: REDEFINING THE EFL TEACHER'S DEONTOLOGICAL RESPONSIBILITY

Kassymova T

4th-year Student, Department of Foreign Languages
Akhmet Baitursynuly Kostanay, Regional University
Kostanay, Kazakhstan

Abstract: This article examines the ethical and pedagogical dilemmas of using Artificial Intelligence in EFL writing assessment. It analyzes key challenges, including the loss of empathetic feedback, uncritical acceptance of AI scores, and the erosion of teacher-student trust. Grounded in Professor G.M. Kertaeva's pedagogical deontology, the study redefines the teacher's moral duty in evaluation.

Key words: *pedagogical deontology, AI-assisted assessment, ethical dilemmas,*

professional responsibility.

Аңдатпа: Мақалада ағылшын тілі жазылымын бағалауда Жасанды Интеллекті қолданудың этикалық және педагогикалық қайшылықтары қарастырылады. Онда эмпатиялық кері байланыстың жоғалуы, ЖИ бағаларын тексерусіз қабылдау және мұғалім мен студент арасындағы сенімнің әлсіреуі талданады. Профессор Г.М. Кертаеваның педагогикалық деонтологиясына сүйене отырып, мұғалімнің бағалаудағы моральдық борышы қайта зерделенеді.

Түйінді сөздер: педагогикалық деонтология, ЖИ-мен бағалау, этикалық дилеммалар, кәсіби жауапкершілік.

Аннотация: В статье рассматриваются этические и педагогические дилеммы использования искусственного интеллекта при оценивании письменных работ по английскому языку. Анализируются ключевые проблемы, включая утрату эмпатии в обратной связи, бескритическое принятие оценок ИИ и снижение доверия между преподавателем и студентом. На основе педагогической деонтологии профессора Г.М. Кертаевой переосмысливается моральный долг педагога в оценивании.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, оценивание с ИИ, этические дилеммы, профессиональная ответственность.

The educational process is undergoing a rapid transformation driven by technological tools, with Artificial Intelligence (AI) taking a prominent role in Teaching English as a Foreign Language (EFL). Automated writing evaluation systems and generative AI applications have simplified the assessment of EFL writing, significantly freeing teachers from the time-consuming burden of routine grammar and structural error correction. This shift allows educators more opportunities to focus on lesson analysis and individualized learning approaches.

However, this convenience may bring ethical and pedagogical risks. As teachers increasingly entrust essay grading to automated systems, there is a danger of overlooking the human dimension of evaluation. Automated tools assess text strictly through algorithm-driven parameters, completely lacking moral judgment, pedagogical tact, and the ability to offer empathetic encouragement. Over-reliance on AI risks diminishing student-teacher trust and stripping evaluation of its educational and moral value.

Therefore, the purpose of this study is to examine the ethical implications of AI-assisted writing assessment and to redefine the EFL teacher's professional responsibility. Grounded in the pedagogical deontology principles established by Professor G.M. Kertaeva, this paper argues that while AI serves as an effective assistant, the ultimate moral and professional responsibility for student assessment must strictly remain with the teacher.

To understand the role of Artificial Intelligence (AI) in education, it is essential to review both modern technological tools and basic pedagogical principles. In recent years, AI has quickly transformed many academic areas, including scientific writing [1]. Modern AI systems use large language models that provide a wide range of helpful functions, starting from machine translation to text generation [2]. Because of these capabilities, many researchers support using AI tools to improve the quality of academic work [1]. However, introducing AI into the learning process creates new challenges for teachers. While AI can offer real-time feedback, relying too much on automated tools can negatively affect students' critical thinking and

independent problem-solving skills. Therefore, educators must find a balance between using technology and encouraging independent student thought [3]. This balance is closely connected to the concept of pedagogical deontology. According to Prof. G.M. Kertaeva, pedagogical ethics develops from a moral responsibility that aligns a teacher's actions with the core duties of the profession. This includes moral rules, values, and high ideals that guide how a teacher fulfills their professional obligation toward students [4].

Integrating AI into writing assessment creates complex choices for educators. Teachers must balance time efficiency with their pedagogical duties. These ethical challenges manifest in three main dilemmas:

Dilemma 1: Loss of Empathetic and Personalized Feedback. AI tools can quickly analyze structure and language errors. However, automated feedback usually lacks emotional intelligence and empathetic communication, which makes the evaluation feel impersonal and can lower student motivation.[5] The dilemma arises when teachers replace their personal encouragement with automated responses, losing the essential "human touch" in teaching.

Dilemma 2: Uncritical Acceptance of AI Scores. Teachers with heavy workloads may accept AI-generated grades without verifying them carefully. Relying blindly on automated scores creates a risk of misjudging a student's true writing effort. Successful integration of AI requires teacher preparedness, clear responsibility, and strong administrative governance [6].Accepting AI scores without critical oversight means avoiding the educator's professional and moral duty.

Dilemma 3: Academic Integrity and Mutual Trust. When students rely on AI to write essays and teachers rely on AI to grade them, the educational process loses its human connection. This reliance weakens the mutual trust between teachers and students. The ethical challenge is to maintain authentic communication and academic honesty when automated shortcuts are easily available.

To better understand the necessity of human involvement in evaluation, it is essential to contrast AI capabilities with human teacher feedback. Automated assessment tools excel at structural and mechanical diagnostics: they instantly identify grammatical errors, syntactic issues, and spelling mistakes. However, AI feedback remains surface-level and purely algorithmic. Human feedback, by contrast, operates on a socio-emotional and pedagogical level. A teacher does not merely point out errors; they recognize individual effort, adapt their tone to a student's psychological needs, and encourage creative thinking. While AI provides objective technical diagnostics, the teacher provides contextual meaning, empathy, and professional judgment.

This distinction is supported by empirical evidence: in a study by Thomas et al. (2025), 159 undergraduate students consistently evaluated human scoring and feedback more positively than AI-generated responses (a 0.35 increase in perception), while also showing higher skepticism toward AI's ability to provide qualitative feedback compared to its scoring capabilities.[7] These findings highlight that replacing human evaluation with automated tools strips the learning process of its personal growth dimension and reduces student motivation.

Based on the theoretical analysis of pedagogical deontology and empirical evidence, the following practical guidelines are proposed:

Maintain the "Human-in-the-Loop" Principle: Educators should use AI tools strictly for preliminary technical diagnostics (e.g., grammar and syntax checks), while retaining full manual control over final grades and personalized feedback.

Develop Institutional Ethical Frameworks: Educational institutions must establish clear policy guidelines regulating AI integration to preserve academic integrity and reinforce mutual trust.

Enhance Teachers' Ethical Competence: Professional development initiatives must focus not only on digital literacy, but also on pedagogical deontology, empathetic communication, and critical reflection on automated tools.

The integration of Artificial Intelligence into EFL writing assessment undoubtedly offers valuable technical efficiency, relieving teachers of repetitive proofreading tasks. However, empirical findings and Professor G.M. Kertaeva's theoretical framework suggest that algorithms may struggle to fully replicate the nuanced human and moral core of teaching. Over-reliance on AI risks eroding student-teacher trust, eliminating empathetic feedback, and reducing a holistic learning experience to automated measurement. Ultimately, AI must serve merely as a secondary technical assistant, whereas the moral obligation, professional judgment, and empathetic connection of evaluation must strictly remain in the hands of the educator.

References:

1. Golan, R., Reddy, R., Muthigi, A. et al. Artificial intelligence in academic writing: a paradigm-shifting technological advance. *Nat Rev Urol*, 20, 327–328 (2023).
2. Dale, R., & Viethen, J. The automated writing assistance landscape in 2021. *Natural Language Engineering*, 2021; 27(4): 511-518.
3. Nguyen, K.V. The Use of Generative AI Tools in Higher Education: Ethical and Pedagogical Principles. *J Acad Ethics*, 23, 1435–1455 (2025).
4. Kertaeva, G. M. Pedagogical deontology as a science. In *Conceptual framework of pedagogy and education*, 2010; pp. 111-129. SV-96.
5. Guardia-Paniura, C. H., Cueva-Luza, T., Cruz-Carpio, F. M., et al. Human and AI-generated feedback in higher education: A systematic review of effectiveness and student perceptions. *Contemporary Educational Technology*, 2026; 18(1): ep623.
6. Alghamdi, L. H., & Alghizzi, T. M. Educators' reflections on AI-automated feedback in higher education: A structured integrative review of potentials, pitfalls, and ethical dimensions. *Frontiers in Education*, 2025; 10: 1704820.
7. Thomas, M. L., Yildirim-Erbasli, S. N., & Hariharan, S. (2025). Exploring undergraduate students' perceptions of AI vs. human scoring and feedback. *The Internet and Higher Education*, 101052.

ҚАЗАҚ ЭТНОПЕДАГОГИКАСЫНДАҒЫ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ ТЫЙЫМ СӨЗДЕРДІ AI PEDAGOGY ПЛАТФОРМАСЫНДА ГЕНЕРАЦИЯЛАУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Курсабаев М.К.

педагогика ғылымдарының кандидаты,
педагогика кафедрасының қауымд. профессоры м.а
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Шашаева Г.К.

PhD, педагогика кафедрасының қауымд. профессоры
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Рахман А.С.

әлем тілдері факультетінің 3-курс студенті,
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы қ. Қазақстан

Аңдатпа: ғылыми мақалада қазақ халық педагогикасындағы экология тақырыбына арналған тыйым сөздерді Artificial Intelligence in Pedagogy платформасында генерациялаудың технологиялық жолдары суреттеледі. Мектеп оқушыларының теориялық білімдерін практика жүзінде қолдануда этнопедагогика мұралары арқылы экологиялық тәрбие беруде AI Pedagogy цифрлық ресурстарының артықшылықтары оқу-тәрбие жұмыстарына жаңа серпін әкелетіні жан-жақты зерделенеді.

Түйінді сөздер: экологиялық тәрбие, AI Pedagogy, цифрлық білім ресурстары, мектеп пен университет ынтымақтастығы, қазақ этнопедагогикасы, білім ақпараттарын генерациялау.

Аннотация: В научной статье описываются технологические пути генерации запретных слов (табу) на тему экологии в казахской народной педагогике на платформе Artificial Intelligence in Pedagogy. В ней всесторонне изучено, как преимущества цифровых ресурсов AI Pedagogy придают новый импульс учебно-воспитательной работе в процессе экологического воспитания через наследие этнопедагогики при применении теоретических знаний школьников на практике.

Ключевые слова: экологическое воспитание, AI Pedagogy, цифровые образовательные ресурсы, сотрудничество школы и университета, казахская этнопедагогика, генерация образовательной информации.

Abstract: The scientific article describes technological methods for generating taboo words (prohibitions) related to the topic of ecology in Kazakh folk pedagogy on the Artificial Intelligence Pedagogy platform. It provides a comprehensive analysis of how the advantages of AI Pedagogy digital resources bring new momentum to educational and instructional work by providing ecological education through ethno-pedagogical heritage in applying students' theoretical knowledge into practice.

Keywords: ecological education, AI Pedagogy, digital educational resources, school-university collaboration, Kazakh ethno-pedagogy, educational information generation.

Білім жүйесіндегі Жасанды Интеллект (ЖИ), немесе Artificial Intelligence in Education (AIEd), Artificial Intelligence in Pedagogy (AI Ped) тақырыбындағы жаңа атаулар Қазақстанның білім мекемелеріндегі оқу-тәрбие жұмыстарына ендірілуі соңғы 2025-2026 оқу жылдарында ерекше байқалып отыр. Елімізде кең қанат жая бастаған «Digital Kazakhstan», «Digital Bridge 2025», «The Games of the Future 2026» ауқымды жобалар мемлекет тарапынан қолдау тауып,

халықаралық эксперттер назарын өзіне аударып отыр.

Осы орайда, Қазақстан Республикасының «Жасанды интеллект туралы» Заңының (2025) қабылдануы белгілі [1]. Аталмыш заң бойынша ЖИ немесе AI (Artificial Intelligence) ресурстарын оқып-үйренуге сәйкестендірілген цифрлық (программалық) өнім деп атау ұсынылады.

Соңғы жылдар тізбегінде көтеріліп отырған тақырып бойынша бірқатар зерттеу жұмыстарын жүргізілді. Ең алдымен, әлемде және елімізде AI немесе ЖИ технологияларының дамуы мен ендірілуі туралы зерттеу жұмыстары сараланып, аталған қоғамдық феноменнің мүмкіндіктері, артықшылықтары, заңдық құқықтары, қолдану мәдениеті мен этикасы һәм тәуекелдері жан-жақты сипатталды. Зерттеу нәтижелері негізінде Қазақстан білім беру жүйесіне (жалпы орта білім беру т.б) лайықтандырылған 2023-2024 оқу жылдарына арналған арнайы оқу-тәрбие бағдарламасының қажеттігі орталық баспасөз беттерінде жарияланды [3,40].

Әлемдегі жетекші білім технологияларының Artificial Intelligence in Education платформалы негізінде қайта модернизациялау мәселелері көптеген ғалымдар назарын аударды. 2022 жылы OpenAI (Sam Altman, Elon Musk т.б) компаниясы ұсынған ChatGPT, GPT-5.4, OpenAI Codex, GPT Image, Sora (video), Deep Research, ChatGPT agent, ChatGPT Atlas, ChatGPT Health цифрлық өнімдерінің білім жүйесіне өте жоғары тұрғыда ықпал еткені сонша, осы сала бойынша зерттеуші ғалымдар (Rudolph J, Tan S, Cem Dilmegani, Kasneci E, Alqahtani T, Susnjak T, Haleem A Tapalova O) еңбектері негізінде 2022-2023 жылдардан бастап, Artificial Intelligence in Education (AIEd) атты арнайы педагогикалық-психологиялық ғылыми-зерттеу саласы пайда болды [4]. Қазақстандық ғалымдар Olga Tapalova (2022), Botagoz Kystaubayeva (2026) және басқа зерттеушілер еңбектерінде цифрлық эра жағдайында студенттердің жаңа білім кеңістігіне педагогикалық-психологиялық тұрғыда бейімделуі мәселелері жан-жақты қарастырылады.

Біздің көтеріп отырған тақырыбымызға қатысты соңғы 2025-2026 жылдар аралығында Google Scholar ғылыми деректерді іздестіру бойынша электрондық деректерде 3 560 000 ғылыми мақалалар мен еңбектер шоғырландырылып отырғанын байқауымызға болады. Оған дәлел ретінде Reyhani Haghighi S., Pasandideh Saqalaksari M., Johnson S. N. Artificial intelligence in ecology: a commentary on a chatbot's perspective //The Bulletin of the Ecological Society of America. – 2023. – Т. 104. – №. 4. – С. e2097., Cooke J. et al. Teaching and learning in ecology: A horizon scan of emerging challenges and solutions //Oikos. – 2021. – Т. 130. – №. 1. – С. 15-28., Wei L. et al. Exploring the sustainable development path of higher education ecology empowered by artificial intelligence //Discover Computing. – 2025. – Т. 28. – №. 1. – С. 195 және басқа авторлар еңбектерін атап өтуге болады [5].

Білім жүйесін геймификациялау ісі толықтай AI сегменттерімен интеграциялануда. Осы орайда QAZAQ CYBERSPORT FEDERATION ұйымдастыруымен 2026 жылдың 29 маусым 9 тамыз айларында Астана қаласында өткен «The Games of the Future 2026» атты мультиспорттық интеллектуалдық мобильді киберсайыстағы әлемге белгілі «Counter-Strike 2

(CS2), Dota 2 MOBA, PUBG Mobile и Mobile Legends: Bang Bang, Tekken 8, eFootball платформалары жас ұрпақтың цифрлық сауаттылығы мен ақпараттық құзыреттілігін арта түсуіне даңғыл жол ашып отыр.

Жас ұрпақтың бойында заманауи талаптар мен технологияларға бағытталған біздің алғашқы зерттеулеріміз «неопедагогика» және «неопсихология» тақырыптарына арналды [7, 157]. Зерттеуде, болашақ ұрпақ дамуының негізгі қозғаушы күші саналатын «хомо информатикус», «пост хомо» және басқа технотрондық, электрондық және цифрлық кеңістікте білім мен тәрбие алатын жаңа буын ұрпақтарының танымдық, интеллектуалдық, шығармашылық тұрғыда жан-жақты дамуына қатысты тұжырымдар мен болжамдар интерпретацияланды [7, 161].

Уақыт өте келе, аталған проблемалар қоғамдағы педагогикалық және психологиялық парадигмалардың өзгеруі мен толықтыруына орай жаңа сипатта өрбіді деуге болады [6, 434]. Оған қосымша ғылыми топ мүшелері тарапынан «Этнопедагогика мұраларының Интернет желісіндегі орны» (2016), «Табиғаттану. 5 сыныпқа арналған Тұңғыш Интернет-оқулық» (2014), «Планирование туристско-краеведческой экспедиции школьников с применением технологии цифровой археологии» (2016), «Этнопедагогика как контент цифровой трансформации в системе медиапространства» (2022), «Усвоение этнопедагогических знаний школьников при составлении научных текстов на платформе ChatGPT» (2023), «Цифровые ресурсы ChatGPT как инструмент образовательной платформы» (2023). «Қазақстан мектептері жанынан Ұлттық құндылықтар Хабын (технопаркін) ашудың платформасы» (2024) сияқты көптеген ғылыми-зерттеу жұмыстары ұйымдастырылды.

Абай атындағы ҚазҰПУ педагогика кафедрасы базасында орындалған елеулі зерттеулердің біріне «Bairn-Bala Robots» тақырыбына арналған ғылыми жобаны айтуға болады. Онда, жақын болашақта бала санасына өткен және бүгінгі таңдағы G-Search, G-YouTube, G-Play, G-Mail, E-Post, Google Earth, G-Hangouts, Classroom, G-Blogger, G-Cheets, G-Meet, G-Colab, Google for Education, NotebookLM сынды білім платформаларына негізделген электронды-цифрлық ауқымды ақпарат ағындарының ықпалы арта түсетіні туралы болжамдар жасалды [8, 181]. Онда заман технологиясына бейімделген жас ұрпақ өкілдерінің киберқоғамдарының құрылуы және олардың оқу-тәрбие жүйесіне деген жеке көзқарастары мен әрекеттерінің пайда болатыны айтылады.

Қол жеткізілген материалдар бүгінгі мектеп практикасына сәйкестендіре отырып AI ресурстарын жүйелі және мақсаты түрде арнайы бағдарламаның пайда болуына негіз болды. Бағдарлама аясында, алдымен аймақтық және республикалық бағытта ғылыми-аналитикалық жұмыстар қолға алынды. Қысқаша қайырғанда, материалда LLM (Large Learning Models) ChatGPT, GPT-3GPT-3.5GPT-4GPT-4oGPT-4.5GPT-4.1GPT-5GPT-5.1GPT-5.2, o1, o3, o4, Open AI, Deep Seek, Gemini, Copilot, Alice AI Yandex) цифрлық өнімдері, сондай-ақ AI Infographic, Napkin AI, Piktochat, KlingAI, OpenArt, BigQuery, Data Analysis AI, DataGPT және басқа платформалар қамтылған мультимодальді аппликациялар мен цифрлық экожүйе кешендерін оқу-тәрбие

жұмыстарына персоналдық, адаптивтік, конструктивтік, жобалық, коннективтік және гибридік оқыту технологиялары арқылы игіліктену көзделген [2]. Соңғы жылдары білім жүйесіне ендіріліп жатқан Midjourney, Runway, Renderforest, Luma AI, DALL-E3, Gamma AI, Mandala Generator, D-ID, KlingAI, Genmo, Suno, TensorFlow, Adobe Illustrator және қазақстандық Alem AI, AI Sana, Bilim Land, Qazaq GPT, BondayAI, AishaAI, ISSAI KAZ-LLM, Higgsfield AI платформалары көмегімен оқу-тәрбие жұмыстарына қатысты түрлі цифрлық технологияларды генерациялау, өңдеу, чат-бот, агент бағдарламалары бойынша түрлі мақсаттарда пайдалану мүмкіндіктері ашылып отыр. Осы тұрғыдан Абай атындағы ҚазҰПУ оқытушылары, студенттері және мектеп оқушылары мен мұғалімдерінің педагогикалық ынтымақтастық қарым-қатынастарын одан ары арттыруда қазақ этнопедагогикасындағы экологиялық тыйым сөздерді AI платформалары технологиясы арқылы генерациялау мәселелері бойынша бірқатар жұмыстар атқарылды.

Әсіресе Mandala AI платформасы арқылы Amazon (USA) маркетплейс алаңдары арқылы қазақтың ою-өрнектерін генерациялауға арналған жұмыстар жас буын өкілдерінің қызығушылықтарын арттырды [9, 74]. Зерттеу жұмыстарын жоспарлауда қазақ халқының ою-өрнектеріндегі ғарыш, кеңістік, табиғат, қоршаған орта тақырыбындағы экологиялық мәнге ие құбылыстар (флора, фауна, гидросфера, орнитофауна) назарға алынып, аталмыш дүниенің салт-дәстүр мен ұлттық мәдениет тоғысындағы ерекшеліктері цифрлық контент тұрғысынан қарастырылды [9].

Келесі жұмыстың реті, оқушылардың қазақ халық педагогикасындағы экологиялық тақырыптарға арналған тыйым сөздердің (ағашты кеспе, жапырақты жұлма, суды ластама, құмырсқаның илеуін баспа, сүтті төкпе т.б) тәлім-тәрбиелік мәнін мектеп ауласындағы оқу-тәжірибелік алаңдарда табиғатқа зиян келтірмейтін, адам денсаулығына пайдалы экологиялық таза өнімдер мен органикалық тыңайтқыштарды дайындау, күтіп-баптау және басқа еңбек үрдістерінде практикалық тұрғыда назар аударуы арқылы оқып-тануға бағытталды.

Оқушылар жаратылыстану пәндерін (география, биология, химия, физика) оқу барысында халық педагогикасындағы экологиялық тақырыптардағы тыйым сөздерді оқу-тәрбие тұтастығы негізінде игеруі біздің негізгі зерттеу нысанымызға айланды. Бұл орайда, оқыту әдістері, тәрбие түрлері және цифрлық педагогика негізінде теориялық білімдерді білімалушылардың қоғам мен табиғат құбылыстарымен байланыстыра түсінуіне, білуіне, қолдануына, талдауына, жинақтауына һәм жеке көзқарасы арқылы бағалауына мүмкіндік беретін тәжірибелердің біріне экология проблемаларын AI ресурстары арқылы генерациялау болатыны іс жүзінде өзінің тиімділігін көрсетті.

Осы орайда, экологиялық тақырыптағы тыйым сөздердің мағынасына терең назар аударуда, AI платформалар көмегімен арнайы Prompt-мәтін жазу тәртібін меңгеру, тақырып аясындағы кейбір күрделі мәселелерді жеке чат-бот, лендинг, семинар, вебинар, инфографикалық иллюстрация арқылы

генерациялау – бір жағынан оқушылардың медиапсихологиялық ойлау қабілеттерінің дамуына түрткі болды [10, 155]. Соңғы цифрлық ресурстарға шолу барысында Eco Anxiety, Ecosystem Modeling, AI tracks forest structures, wildlife populations, Climate Literacy, Generating localized environmental investigations, Citizen Science, Challenges Model Biases, AI models geographic or taxonomic biases сынды жаңа терминдер мен Ecosia - AI Chat, Klover AI, EcoLogits, EcoGPT - Regenerative AI, ChatGPTree | Eco-Friendly AI Chatbot, Viro AI – Eco-Friendly ChatGPT Alternative, EcoChat AI, EcoBots's AI, GreenPT AI, Trend Hunter AI, Green AI, EarthRanger, Google AI for Sustainability, Nasdaq Metrio, Manifest Climate, Pulsora, Persefoni, Greenly, Microsoft Sustainability Manager және басқа платформалармен толық танысуға зор мүмкіндік беретініне көз жеткіздік.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Жасанды интеллект туралы Қазақстан Республикасының Заңы 2025 жылғы 17 қарашадағы № 230-VIII ҚРЗ. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z2500000230>
2. Курсабаев М. К, Сайдахметов Б.С. Ұлттық тәлім-тәрбие құндылықт, арының Artificial Intelligence in Pedagogy (AI). Ұлттық тәлім-тәрбие құндылықтарының Artificial Intelligence in Pedagogy (AI Ped) платформасына интеграциялануының теориясы мен практикасы факультатив курсының бағдарламасы (80 сағат). 2025. №9. World Scientific Reports. Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/WSR/article/view/5610>
3. Курсабаев М. К. ChatGPT-педагогика (AIEd NFE, PE, ECE, PS): генерация, возможности, технология, риски и проблемы. 2023. Modern Scientific Method, №4, (36-42). Retrieved from <https://ojs.scipub.de/index.php/MSM/article/view/2150>
4. Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? Journal of Applied Learning & Teaching, 6(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
5. Wei L. et al. Exploring the sustainable development path of higher education ecology empowered by artificial intelligence //Discover Computing. – 2025. – Т. 28. – №. 1. – С. 195.
6. Қазақ-нама : шығармалар жинағы / Құрсабаев, Мұхамедрахим ... – Астана : [Б.ж.], 2008. - 504 б., сурет., кесте; . – Библиогр.: 492-503 б. . – 9965-721-05-X. <https://kazneb.kz/kk/catalogue/view/1105928>
7. Құрсабаев М.Қ.,- Жаһандану кеңістігіндегі ұлттық тәрбие және неопедагогика һәм неопсихология ғибратнамасы // Халықаралық «Шоқан тағылымы-10» ғылыми-практикалық конференция материалдары.-Көкшетау,2005, т 2А.,282 б.
8. Курсабаев М.К.,Киякбаева У.К., Даулет Н. Детская киберсреда «Bairn-Bala Robots» как устойчивое технотронное образовательное пространство // Вестник КазНПУ имени Абая, 2020. - № 4. С.- 176-185. DOI: <https://doi.org/10.51889/2020-4.1728-5496.27>
9. Kursabayev M. K., Saidakhmetov B.S. Ethno-Pedagogical content of localizing Kazakh carving patterns on the Amazon USA Platform through the AI Mandala Generator application// XIX International Scientific and Practical Conference «The modern vector of the development of science». - Philadelphia, USA. – 2025. P.74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15147327> .
10. Курсабаев М., Сайдахметов Б., Джумагулова Г. Artificial Intelligence платформасында экология тақырыбына Prompt-мәтін құрастыруда оқушылардың медиапсихологиялық ойлау қабілеттерін дамыту //Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. – 2025. – Т. 85. – №. 4. – С. 149-162. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.85.4.013>

**Трансформация личностных характеристик старшекласников под
воздействием инновационных образовательных стратегий**

Касиенова Д.К

учитель английского языка школы-гимназии №91,

Баймуханова З.К

учитель казахского языка и литературы школы-гимназии №91,

Ахметова ГО

учитель русского языка и литературы школы-гимназии №91

г.Астана, Казахстан

Аннотация. Статья посвящена анализу роли инновационных педагогических подходов в обучении старшекласников. Даны характеристики исследовательского потенциала личности старшекласника, выделены этапы и критерии его развития. В качестве ведущих тенденций развития исследовательского потенциала старшекласников в условиях обучения определены тенденции гуманизации, культуросообразности, природосообразности.

Ключевые слова: исследовательский потенциал, старшекласники, тенденции, природосообразность.

Аннотация. Мақала жоғары сынып оқушыларын оқытудағы инновациялық педагогикалық тәсілдердің рөлін талдауға арналған. Жоғары сынып оқушысы тұлғасының зерттеу әлеуетінің сипаттамалары берілген, оның даму кезеңдері мен критерийлері көрсетілген. Оқыту жағдайында жоғары сынып оқушыларының зерттеу әлеуетін дамытудың жетекші тенденциялары ретінде ізгілендіру, мәдени және табиғаттану тенденциялары анықталды.

Түйінді сөздер: зерттеу әлеуеті, жоғары сынып оқушылары, тенденциялар, табиғаттану.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the role of innovative pedagogical approaches in teaching high school students. The characteristics of the research potential of a high school student's personality are presented, and the stages and criteria for its development are identified. The leading trends in the development of high school students' research potential in the learning environment are identified as trends towards humanization, cultural appropriateness, and nature-appropriateness.

Keywords: research potential, high school students, trends, nature-appropriateness.

Трансформация общественных функций образования стала ключевым драйвером инноваций в данной сфере. Современная педагогика стремится к поиску баланса между запросами социума и потребностями личности, внедряя технологии, которые стимулируют саморазвитие и готовность человека к самореализации в меняющихся условиях. Фундаментальные основы инновационных процессов в образовании, включая их структуру и классификацию, глубоко проработаны в трудах Ж.Караева, Е.С.Полат, В. И. Загвязинского, В. С. Лазарева, М.М. Поташника, А. В. Хуторского и др. Их теоретико-методологические наработки позволяют перейти от фрагментарного анализа отдельных этапов нововведений к их системному и комплексному изучению.

В контексте модернизации школьного образования актуальным становится изучение исследовательского потенциала старшекласников. Мы

определяем его как динамическую систему, объединяющую природные способности (интеллект, любознательность, коммуникативные навыки), ценностное отношение к научной деятельности и методологическую грамотность. Этот ресурс проявляется в способности ученика к самостоятельному познанию мира и самого себя. Реализация данного потенциала обеспечивает гибкость познавательной деятельности, творческую продуктивность и способствует личностному самоопределению и развитию школьника.

В условиях модернизации системы образования необходимо перейти в особый инновационный режим развития. Это значит сохранить лучшие традиции образования и одновременно учитывать мировые тенденции развития образовательных систем.

Анализ общего состояния образования и школы свидетельствует о том, что на всех ступенях произошла универсализация технологии, выраженная в форме классно-урочной системы обучения. Реалии же современной жизни потребовали радикальных изменений, с которыми традиционная технология пришла в явное противоречие.

Вместе с тем обновление содержания обучения за счет новых знаний исчерпало свои возможности, стало сдерживающим фактором на пути прогрессивных преобразований. Теперь предполагается кардинальная перестройка и развитие всей технологической основы учебно-воспитательного процесса, организационных форм и методов обучения, которые по своей сущностной основе остаются стабильными на протяжении длительного исторического периода. Таким образом, рост объема содержания образования на всех ступенях, с одной стороны, и устаревшая организация учебного процесса с отсталой педагогической технологией, с другой - пришли в явное противоречие друг с другом.

Национальная система образования не является исключением: её кризис - это часть мирового кризиса. Специфическими признаками кризиса образования являются:

- Дидактические (снижение качества образования от начальной до высшей школы; перегрузка учебных планов и программ и т.д.);
- Социокультурные (низкий уровень дисциплины и рост преступности среди подростков и молодёжи; функциональная неграмотность, культурная деградация, неспособность к самообразованию, недостаточная межкультурная коммуникация);
- Валеологические (увеличение хронических заболеваний среди детей и молодёжи, дидактогенизм);
- Управленческие (перегрузка учителей; проведение множества реформ, не приводящих к успеху; увлечение «инновациями» и некомпетентность представителей психолого-педагогической науки, их неспособность выполнить прогностическую функцию и др.).

Анализ причины кризиса даёт право утверждать, что он порождён не только факторами экономического характера, но и педагогического, т.е. несовершенной образовательной технологией, низким престижем профессии

Учителя.

Поворот к личности, её проблемам, интересам, творческому развитию – вот качественное содержание основных педагогических парадигм функций и приоритетов социального института ценностей и целей образования. Новое поколение надо готовить к жизни иначе, чем прежде.

Стратегическим направлением модернизации образования является переход от репродуктивного образования, при котором в качестве критерия и цели выдвигаются реальные знания, к продуктивному, творчески-развивающему, ставящему главной целью овладение умениями, навыками и приёмами учебно-образовательной деятельности.

Среди основных конкурентных мероприятий необходимо выделить те, которые относятся к общеобразовательной школе:

- оптимизация содержания образования и совершенствование механизмов контроля над его качеством;
- разгрузка содержания образования;
- совершенствование профильного обучения на старшей ступени общеобразовательной школы.

Важнейший аспект реформы средней школы связан с идеей введения профильного обучения в старших классах школы, что нашло отражение в Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы [1].

Сегодня особую роль играют функциональные знания, возрастает роль новаторства управления, способность быстро реагировать на перемены, создавать новые технологии и заменять их новейшими. Общество «быстрого» развития создаёт, таким образом, потребность в «новой» системе образования, в «новых» людях, способных ответить на вызов возрастающего ускорения развития всех сфер общественного бытия. Следовательно, инновационные процессы в системе образования и есть осознанный ответ на эти социальные требования.

Как педагогическая категория, «инновации» означают введение и применение новых концепций, программ, форм, методов, способов обучения. Это идеи, средства, способы, которые являются в конкретной ситуации новыми, и обеспечивают эффективное достижение целей.

Следует отметить, что инновационные образовательные стратегии не просто передают знания – они активно «перестраивают» личность старшеклассника. Рассмотрим ключевые направления такой трансформации. Обычно под «инновационными стратегиями» имеют в виду проектную и исследовательскую деятельность, интерактивные методы (кейсы, дебаты, работа в группах), личностно-ориентированный подход, а также внедрение цифровых инструментов.

• Формирование навыков саморегуляции. В условиях, где нужно самостоятельно распределять время, ставить приоритеты и оценивать прогресс (например, при работе над долгосрочным проектом), у школьников развиваются навыки самоконтроля, планирования и рефлексии.

- Развитие субъектности и ответственности. Когда старшеклассник сам ставит цели, планирует работу, ищет информацию и несёт ответственность за результат (как в проектах), у него формируется чувство собственной субъектности - способность быть «автором» своей деятельности. Он учится брать ответственность не только за себя, но и за команду, принимать решения.

- Усиление коммуникативных и социальных компетенций. Интерактивные формы (дискуссии, ролевые игры, работа в разновозрастных группах) тренируют умение слушать других, аргументировать свою позицию, сотрудничать, проявлять толерантность и такт.

- Развитие критического и креативного мышления. Решение нестандартных задач, мозговые штурмы, создание собственных проектов побуждают мыслить нестандартно, искать альтернативные подходы и оценивать идеи с разных сторон.

- Стимул к рефлексии и самопознанию. В личностно-ориентированном подходе учитель выступает скорее фасилитатором: он помогает подростку осмыслить свои сильные и слабые стороны, ценности, мотивы. Это ведёт к более глубокому пониманию себя, формированию устойчивой «Я-концепции» и осознанному планированию будущего.

- Влияние цифровой среды. Активное использование технологий меняет способы работы с информацией (умение фильтровать источники, анализировать большие массивы данных) и характер общения (виртуальное взаимодействие развивает как навыки сотрудничества, так и может снижать непосредственную эмоциональную вовлечённость).

Подготовка к профессиональному самоопределению. Многие инновационные практики (профориентационные пробы, междисциплинарные проекты, интеграция основного и дополнительного образования) помогают старшекласснику связать учебные интересы с будущими профессиональными задачами. Это формирует ценностно-мотивационный компонент готовности к выбору профессии [2].

Необходимо обратить внимание на то, что трансформация не происходит автоматически. Ключевой фактор здесь - поддержка со стороны педагога. Учитель должен создавать безопасную среду для рефлексии, помогать ставить цели развития, а не просто транслировать знания. Если поддержка отсутствует, а нагрузка слишком высока, могут возникнуть риски: перегрузка, стресс, снижение мотивации.

Таким образом, инновационные стратегии работают как катализатор: они не просто добавляют новые умения, но и меняют ракурс, в котором старшеклассник смотрит на себя и мир, формируя более зрелую, гибкую и ответственную личность.

Список литературы

1. Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023-2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 248 (с изменениями от 14.06.2024). – Астана, 2024.

2. Алехина Ю.Н. Проблемы педагогического сопровождения формирования социальной компетенции старшеклассников на основе личностно-ориентированного подхода и тенденции его развития // Педагогический журнал Башкортостана. 2024. № 2(104). С.13–20.

3. Пирязева М.В., Лунева Д.Ю. Развитие личностно–профессионального потенциала старшеклассников в образовательной среде профильных психолого–педагогических классов // Коллекция гуманитарных исследований. 2024; (4):28.

УДК 37.018:347.157:17

ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОЛГА К ПРАВООЩИТНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ: ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЗАЩИТЫ ПРАВ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Макенова А.М.

учредитель и директор Общественного Фонда

«Бақытты бала»

e-mail: mak_ayash@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается расширение традиционного понимания профессионального долга педагога через деонтологическую ответственность за своевременное реагирование на ситуации, потенциально затрагивающие права, достоинство и безопасность ребенка. Обосновывается, что педагог не подменяет специализированные органы и службы, но не вправе игнорировать значимый сигнал риска. Вклад автора заключается в разработке деонтологической модели «Увидеть – Понять – Оценить – Действовать», которая связывает этическую обязанность педагога с профессиональным распознаванием риска, оценкой компетентностных границ и ответственным запуском соответствующего механизма защиты. В отличие от нормативного перечисления обязанностей, алгоритмов реагирования модель описывает внутреннюю логику профессионального долга педагога в ситуации неопределенности.

Ключевые слова: деонтологическая ответственность; права ребенка; педагог; образовательная среда; профессиональные границы

Аңдатпа. Мақалада қазіргі білім беру ортасындағы педагогтің кәсіби борышын баланың құқықтарын қорғаудың деонтологиялық жауапкершілігі тұрғысынан кеңейту мәселесі қарастырылады. Педагог құқық қорғау органдарының немесе бейінді мамандардың орнын алмастырмай, баланың қауіпсіздігіне, қадір-қасиетіне және құқықтарына ықтимал қатерді уақтылы байқап, тиісті кәсіби әрекет тетіктерін іске қосуы тиіс деген тұжырым негізделеді. Автор «Көру – Түсіну – Бағалау – Әрекет ету» атты төрт кезеңді деонтологиялық модельді ұсынады.

Түйін сөздер: педагогтің деонтологиялық жауапкершілігі; бала құқықтары; білім беру ортасы; кәсіби шекаралар; жауапты әрекет

Abstract. The article examines the expansion of the traditional concept of a teacher's professional duty through a deontological responsibility to respond appropriately to situations that may affect a child's rights, dignity and safety. It argues that a teacher must not replace specialized child protection bodies or professionals, but should not ignore a significant risk signal. The author's scientific contribution consists in developing the four-stage deontological model "See – Understand – Assess – Act", which connects the teacher's ethical duty with professional recognition of risk, assessment of competence boundaries and responsible activation of an appropriate protection mechanism. Unlike a normative list of duties or a procedural response algorithm, the model describes the internal logic of professional duty under conditions of uncertainty.

Keywords: deontological responsibility; child rights; teacher; educational environment; professional boundaries

Введение

Сегодня качество образовательной среды во многом зависит от обеспечения безопасности, уважения достоинства и развития ребенка. Такие проявления неблагополучия в школьной среде как психологическое давление,

социальная изоляция, дискриминация, травля (буллинг), насилие вызывают серьезное беспокойство. Исследование Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) о положении детей в Казахстане подтверждает имеющиеся риски, особенно для уязвимых категорий. Поэтому целесообразно рассматривать образование и защиту детей как два взаимосвязанных направления реализации их прав [1].

От профессионального долга к правозащитной ответственности

Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» устанавливает требования к законности, педагогической этике, уважению чести и достоинства личности и соответствующие обязанности педагога [2]. Правила педагогической этики содержат конкретные требования к профессиональному поведению педагогов и рассмотрению вопросов соблюдения педагогической этики [3].

Необходимо различать законную обязанность сообщить о конкретном факте и деонтологическую обязанность реагировать на признаки неблагополучия. Эти обязанности не тождественны. Первая возникает при наличии установленных законом оснований и процедур. Вторая определяет качество профессионального поведения в ситуации, когда юридическая квалификация еще не установлена.

Именно на этом стыке возникает переход от профессионального долга к правозащитной ответственности. Педагог не является юристом, он не должен выбирать роль следователя, но при этом обязан заметить потенциальный риск, не посчитать его нормой, обеспечить компетентное реагирование. В противном случае возникает либо чрезмерное расширение роли педагога, либо профессиональное безразличие под предлогом «это не моя компетенция».

Основная задача статьи состоит в разграничении правовой обязанности и деонтологической ответственности педагога. Важно, что ответственность рассматривается уже на стадии профессионально значимого сигнала, когда окончательная квалификация ситуации невозможна. Профессиональный долг педагога в этом случае состоит не в том, что он самостоятельно решает проблему с нарушением прав ребенка, а в том, что он не игнорирует и своевременно включает необходимые механизмы помощи или защиты.

Деонтологические основания

Международные стандарты защиты прав ребенка требуют учитывать наилучшие интересы ребенка в качестве первоочередного соображения в действиях, затрагивающих детей, с учетом его возраста и зрелости [4]. Одновременно признается право выражать свои взгляды, быть услышанным [5]. Комитет ООН по правам ребенка рассматривает принцип наилучших интересов как одновременно право ребенка, основополагающий принцип и процедурное правило [4].

Для педагогической деонтологии это означает, что профессиональная реакция на проблемную ситуацию не может строиться исключительно вокруг удобства образовательной организации, дисциплинарной целесообразности или стремления как можно быстрее завершить конфликт.

Такие принципы как уважение достоинства ребенка, профессиональная

бдительность, соблюдение границ педагогического воздействия, обеспечение профильной поддержки составляют четыре основания педагогической деонтологии. Педагог обязан замечать существенные изменения в поведении и состоянии ребенка, не превращая наблюдение в диагноз или обвинение. Он не вправе самостоятельно расследовать обстоятельства, устанавливать виновность или принимать решения, относящиеся к компетенции других специалистов. Выход ситуации за пределы педагогической компетенции не прекращает ответственность, а требует своевременного включения предусмотренных механизмов помощи и защиты.

Таким образом, профессионализм проявляется не только в способности действовать, но и в понимании границ допустимого действия.

Педагог как один из первых профессиональных свидетелей проблемы ребенка

Педагог регулярно наблюдает ребенка в естественном социальном контексте и способен заметить не только отдельный факт, но и изменение поведения. Он является одним из первых профессиональных субъектов, способных обнаружить проблему.

Важно различать две позиции: профессиональную нейтральность и безразличие. Нейтральность - это отказ от необоснованных выводов; безразличие - отказ от необходимого действия. Позиция: «я пока не знаю, что происходит» может быть проявлением профессиональной осторожности, тогда как позиция: «это не моя проблема» создает деонтологический риск.

Особое значение это имеет при травле (буллинге). Закон Республики Казахстан «О правах ребенка» определяет травлю как систематические унижительные действия, преследование и/или запугивание, включая действия в цифровой среде [6]. Действующие Правила профилактики травли (буллинга) ребенка предусматривают реагирование на ее признаки, психолого-педагогическую помощь и взаимодействие субъектов защиты ребенка [7]. Поэтому задача педагога состоит не в самостоятельной юридической квалификации, а в выявлении проблемы, обеспечении безопасности в пределах своей компетенции и запуске соответствующего механизма защиты.

Авторская модель представляет деонтологическую ответственность как четкий набор последовательных профессиональных действий:

Увидеть - Понять - Оценить - Действовать.

Это не просто **механическое объединение четырех действий**, поскольку наблюдение, понимание ситуации, оценка риска и реагирование известны профессиональной практике. Новым является их объединение в **единую деонтологическую модель**, в которой каждое звено рассматривается как форма исполнения профессионального долга педагога.

«Увидеть» - значит обнаружить профессионально значимый сигнал: изменение поведения, страх, изоляцию, повторяющиеся конфликты, признаки травли, возможного насилия или дискриминации. Увидеть - не значит обвинить; задача педагога - зафиксировать значимые обстоятельства без категоричных выводов.

«Понять» - рассмотреть ситуацию в контексте, учитывая возраст

ребенка, продолжительность обстоятельств, отношения со сверстниками и мнение самого ребенка. Выяснение обстоятельств не должно превращаться в давление или допрос [5].

«Оценить» - определить характер риска и границы собственной компетенции. Не всякий конфликт является правонарушением, однако отсутствие юридической квалификации не означает отсутствия профессионального риска. Оценка должна быть осторожной и ориентированной на наилучшие интересы ребенка [4].

«Действовать» - выбрать компетентный способ реагирования: педагогическое вмешательство, обращение к психологу или социальному педагогу, информирование администрации, компетентных государственных органов. Действие означает включение необходимого механизма помощи и защиты [9].

Именно на этом уровне деонтологическая теория К.М.Кертаевой переходит из сферы профессиональных установок в практику защиты прав ребенка.

Деятельность Общественного Фонда «Бақытты бала» в данном контексте является как раз одним из примеров институционального воплощения подхода, когда внимание к ребенку, распознавание рисков, соблюдение наилучших интересов ребенка и ответственное реагирование становятся признаками устойчивой профессиональной и общественной практики.

За период сотрудничества общественной организации с ученым, основателем педагогической деонтологии в Казахстане сложилась содержательная мировоззренческая связь между идеями деонтологии и деятельностью «Бақытты бала». В основе ее - единая ценностная позиция: счастливое детство невозможно без достоинства, безопасности, уважения и права ребёнка быть услышанным.

Не случайно сами названия инициатив Фонда являются отражением этой ценностной направленности: «Балаларға мейірімді Қазақстан», «Казахстан, доброжелательный к детям», «Навстречу ребёнку», «Бала және мемлекет», «Ребенок и государство», «Бақытты бала – Бақытты отбасы – Бақытты ел!» [7].

Это не просто названия проектов. Это последовательная философия: ребёнок – не только объект заботы взрослых, а субъект права, участник общественной жизни, личность, права и интересы которого требуют уважения и защиты. Поэтому речь идет не о механическом продолжении идей деонтологии, а о преемственности профессионального мировоззрения, в которой ответственность взрослого перед ребенком рассматривается прежде всего как нравственная и профессиональная обязанность.

От идеи школы радости, изложенной в труде Кертаевой Г.М. «Рахат мектебі» к идее государства, общества и образовательной среды, в которых ребёнку должно быть **безопасно, достойно и счастливо** [8]. Для Фонда это мировоззрение постепенно трансформировалось в форму деятельности, направленную на формирование доброжелательной среды развития ребенка,

стало практической моделью правозащитного поведения.

Деонтологическая модель не является обычным алгоритмом, она дает ответ на более широкий вопрос: что педагог обязан заметить, как ему следует профессионально мыслить в условиях неопределенности и почему он обязан действовать, сохраняя границы собственной компетенции.

В нормативных документах установлены права, обязанности, запреты и процедуры. Авторская модель показывает какой должна быть логика профессионального выбора педагога на том отрезке когда «еще не установлено нарушение» и «уже необходимо реагировать».

Принципиальное положение модели: **«граница компетенции» не равна «границе ответственности»**. Педагог не имеет права самостоятельно решать проблему, при этом он не освобождается от обязанности распознать значимый риск и передать ситуацию компетентному субъекту.

Институциональное значение модели

Эффективность модели зависит от ее включения в систему образовательной организации. Педагог должен знать признаки неблагополучия, алгоритм реагирования, границы своей компетенции и доступные механизмы помощи.

Целесообразно перейти от индивидуальной модели «педагог сам решает проблему» к системной: **педагог замечает, далее организация образования реагирует, затем подключаются профильные специалисты, далее компетентные органы действуют в пределах полномочий**.

Такой подход соответствует современным правилам профилактики буллинга, предусматривающим распределение функций между организацией образования, педагогами, психологами, органами образования и другими субъектами [9]. Это снижает риск как акцентирование проблемы на одном педагоге, так и институционального распыления ответственности.

Модель может применяться в повышении квалификации, ситуационном обучении и разработке внутренних алгоритмов образовательной организации.

Заключение

Модель соединяет три измерения: **этическое**, значит уважать достоинство ребенка, **компетентностное**, соблюдать профессиональные границы, **правозащитное**, не игнорировать ситуации, затрагивающей права ребенка.

Профессиональное безразличие в этой системе становится самостоятельным деонтологическим риском. Формула «это не моя компетенция» оправдана только тогда, когда за ней следует действие: привлечение специалиста или механизма, компетентного решить проблему. Современное содержание профессионального долга педагога заключается не в расширении его полномочий, а в повышении качества профессиональной реакции на ситуации, затрагивающие права и достоинство ребенка.

Список использованных информационных источников

1. UNICEF Kazakhstan. Анализ положения детей и подростков в Казахстане (2024). Астана, 2025.

2. Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» от 27 декабря 2019 года № 293-VI ЗРК (в действующей редакции).

3. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 11 мая 2020 года № 190 «О некоторых вопросах педагогической этики» (с изменениями и дополнениями, в том числе внесенными приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 24 апреля 2024 года № 84).

4. Committee on the Rights of the Child. General Comment No. 14 (2013): On the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration. CRC/C/GC/14.

5. Committee on the Rights of the Child. General Comment No. 12 (2009): The right of the child to be heard. CRC/C/GC/12.

6. Закон Республики Казахстан «О правах ребенка» от 8 августа 2002 года № 345-II (с изменениями и дополнениями, в том числе внесенными Законом Республики Казахстан от 30 декабря 2024 года № 148-VIII).

7. Архивные материалы ОФ «Бакытты Бала» в социальной сети Facebook <https://www.facebook.com/share/17tUsuyLZc/>;

в Instagram https://www.instagram.com/of_bakytty_bala?stkn=MWYxc3JrZXFuMWNpcw==

8. К.М. Кертаева. Рахат» мектебі: жаңа ғасырға – жаңа мектеп: Монография. Астана, 2015. 309 бет. (Школа удовольствия: новому веку – новую школу).

9. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 декабря 2022 года № 506 «Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка» (в действующей редакции).

ӘОЖ 373.2:502.1

МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ЭКОЛОГИЯЛЫҚ ТӘРБИЕ

Муратова А.М.

«6B01201 - Мектепке дейінгі тәрбие және оқыту»,

БББ, ДОиВ 23А тобының студенті

Астана халықаралық университеті

Астана қ., Қазақстан

Жумабаева З.Е.

Педагогикалық институттың профессоры

Педагогика ғылымдарының кандидаты

Астана халықаралық университеті

Астана қ., Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық мәдениетін қалыптастырудың маңызы қарастырылады. Экологиялық тәрбиенің баланың табиғатқа деген сүйіспеншілігін, жауапкершілігін және қоршаған ортаға ұқыпты қарым-қатынасын қалыптастырудағы рөлі айқындалады. Сонымен қатар, мектепке дейінгі ұйымдарда экологиялық білім берудің тиімді әдістері мен дидактикалық ресурстарды қолдану жолдары сипатталады.

Кілт сөздер: экологиялық тәрбие, экологиялық мәдениет, мектепке дейінгі білім беру, табиғат, экологиялық сана.

Аннотация. В статье рассматривается значение формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста. Раскрывается роль экологического воспитания в развитии у детей любви к природе, ответственности и бережного отношения к окружающей среде. Описываются эффективные методы экологического образования в дошкольных организациях, а также возможности использования дидактических ресурсов, наблюдений, игр, прогулок и практической деятельности.

Ключевые слова: экологическое воспитание, экологическая культура, дошкольное

образование, природа, экологическое сознание.

Abstract. The article examines the importance of developing ecological culture among preschool children. It highlights the role of environmental education in fostering children's love for nature, responsibility, and careful attitude towards the environment. The article describes effective methods of environmental education in preschool organizations, including educational games, observations, walks, and practical activities.

Keywords: environmental education, ecological culture, preschool education, nature, ecological awareness.

Қазіргі таңда экология мәселесі – жаһандық өзекті мәселелердің біріне айналып отыр. Себебі, ғаламшарымыз жылдан жылға ластанып, климатымыз өзгеріп, табиғи ресурстарымыз сарқылып жатыр. Бұл өз кезегінде адамдармен, осы планетадағы барша тіршілік иелеріне де өзінің зиянын тигізуде.

Экология (лат. oikos – үй, баспана; logos – ілім) – жеке организмнің қоршаған ортамен қарым-қатынасын, ортаға бейімделу заңдылықтарын, сондай-ақ организм деңгейінен жоғарырақ тұрған биологиялық жүйелердің – популяциялардың, организмдер қауымдастықтарының, экожүйелердің, биосфераның ұйымдастырылу және қызмет атқару заңдылықтарын зерттейтін ғылым [1].

Алайда, экология тек ғылым ғана емес, сондай-ақ адамгершілік мінеттердің жиынтығы. Себебі біздің кез-келген іс-әрекетіміз табиғатқа оң немесе теріс әсерін тигізіп, болашақ ұрпақтың өмір сүру жағдайын айқындайды. Сондықтан да, табиғатты қорғау, қоршаған ортаны таза сақтау әрбір азаматтың парызы болып саналады. Осы жолда біз ең алдымен, өзіміздің өсіп келе жатқан болашақ ұрпақтарымыздың санасына осы экологиялық білімді сіңіруіміз керек. Оларға дұрыс экологиялық тәрбие беріп, қоршаған ортаның адам баласына маңыздылығын түсіндіруіміз қажет.

Экологиялық тәрбие мектепке дейінгі балаларды табиғатпен таныстыру болып табылады. Бұл тәрбие экологиялық тәсілге негізделген, онда педагогикалық процесс экологияның негізгі идеялары мен түсініктеріне сүйенеді [2].

Экологиялық тәрбиенің негізгі мақсаты - балаларға табиғаттың сұлулығын, оның маңыздылығын, және оны қорғаудың қажеттілігін түсіндіріп, олардың табиғатқа деген сүйіспеншілігін ояту болып табылады. Осы арқылы балаларда экологиялық сана мен жауапкершілік қалыптасады, олар табиғатқа жанашырлықпен қарап, қоршаған ортаны қорғауға, оны сақтау мен дамытуға ұмтылады.

Адамдардың экологиялық санасы – бұл олардың білімдері мен сенімдерінен, сондай-ақ жеке әрекеттерінен қалыптасатын экологиялық сауатты мінез-құлық. Адамның табиғатпен дұрыс қарым-қатынаста болуы экологиялық білім мен тәрбиені ерте жастан бастау қажеттілігін көрсетеді. Бала кезден қалыптасқан экологиялық сана адамның болашақтағы табиғатқа деген көзқарасына ықпал етеді.

Қазақстан Республикасының тәлім-тәрбие туралы тұжырымдамасында өскелең ұрпаққа экологиялық білім мен тәрбие беру бүгінгі күн өзекті мәселесі екендігі айтылған [3]. Бала бойында кішкентайынан экологиялық мәдениетті

калыптастыру, баланы табиғатқа құрметпен қарауға үйрету қоғамның тұрақты дамуы үшін қажетті шарттардың бірі болып табылады.

Экологиялық мәдениет – бұл тұлғаның негізгі негіздерінің бірі болып табылады. Ол мектеп жасына дейінгі баланың табиғатқа деген рухани-адамгершілік санасын және эмоционалды қатынасын қалыптастыруды білдіреді [4, 22 бет]. Экологиялық мәдениет адамның табиғатқа ұқыппен, жауапкершілікпен қарауға баулиды. Мұндай мәдениеттің қалыптасуы мектепке дейінгі кезеңнен басталады, себебі дәл осы жаста баланың қоршаған ортаға қызығушылығы артып, жаңа нәрселерді үйренуге деген ынтасы жооғары деңгейде болады.

Николаева С.Н. мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық мәдениет негіздерін қалыптастыру – бұл табиғатқа саналы және дұрыс қатынасты орнықтыру деп есептейді. Мұндай қатынас интеллектуалдық, эмоционалды және әрекеттік компоненттерді қамтиды. Осы компоненттердің өзара үйлесімі баланың моральдық ұстанымын құрайды, бұл оның өз бетінше әрекеттерінің әртүрлі формаларында көрінеді. Табиғатқа саналы және дұрыс қатынасты тәрбиелеудің бастапқы кезеңі – тірі табиғаттың негізгі заңдылықтарын көрсететін нақты білім жүйесі: түрлердің көптүрлілігі, олардың тіршілік ету ортасына бейімделуі, өсу және даму барысында болатын өзгерістер, қоғамда өмір сүру. 5-7 жастағы балалардың осындай білімдерді меңгере алуы көптеген ғалымдардың (Комарова И.А., Кондратьева Н.Н., Саморукова П.Г., Хайдурова И.А.) педагогикалық зерттеулерімен дәлелденген [4, 21 бет].

С.Н. Николаева ұсынған мектепке дейінгі мекемелерде экологиялық білім беру тұжырымдамасына сәйкес, тұлға сапасы ретінде экологиялық мәдениет негіздерін қалыптастыру мыналарды қамтиды[4, 22 бет]:

- табиғат, оның тұтастығы және адамның өмірі үшін маңызы туралы білім мен қатынасты қалыптастыру, адам – табиғат – қоғам жүйесіндегі өзара әрекеттесуді түсіну;
- ойындар арқылы интеллектуалдық және практикалық дағдыларды дамыту;
- экологиялық құндылықтық бағдарларды тәрбиелеу;
- орынды мінез-құлық пен іс-әрекетке қажетті мотивтерді, қажеттіліктерді, әдеттерді және моральдық пайымдау қабілетін, соның ішінде ойын арқылы қалыптастыру;
- қоршаған ортаны қорғау бойынша белсенді практикалық іс-әрекетке қатысу.

Қазақ халқы ежелден табиғатқа құрметпен қарап, оның киелі екенін өздерінің ұрпақтарына әр-түрлі нақыл сөздер, тыйым сөздер, мақал-мәтелдермен, тақпақтар арқылы насихаттап отырған. Халқымызда экологиялық тәрбиенің де адамзат үшін маңыздылығы көне заманнан айтылып келеді. Оған орта ғасыр ғұламаларының қалдырып кеткен тұжырымдамалары дәлел болады. Оның ішінде Әль-Фараби, Ж. Баласағұн, Қ. А. Иассауи және М. Қашқари сияқты ұлы тұлғаларымыз өздерінің табиғатқа деген көзқарастарын философиялық тұрғыда баяндап кеткен болатын.

Әль-Фараби медицина, биология, география сияқты салаларды философиялық тұрғыдан түсіндіріп, адамзаттың табиғаттағы орны мен оны құрметтеудің маңыздылығын атап өткен. Ол адамды жаратылыстың ең биік шыңы деп санаған және оның табиғатқа жауапкершілікпен қарауы басты міндеттердің бірі деп санаған. Ол «Адамға ең бірінші білім емес, тәрбие берілуі керек, онсыз берілген білім – адамзаттың қас жауы. Ол келешекте оның барлық өміріне апат әкеледі», - деп адамға білімнен бұрын тәрбиенің қажеттілігін айтып, экологиялық тәрбиеге ерекше назар аударған.

Махмұд Қашқари болса, өз еңбектерінде табиғат көріністерін суреттеп, табиғаттың адамдарға тигізетін әлеуметтік-этикалық әсерін көрсеткен. Ол табиғатты тану арқылы оның құндылығын бағалауға шақырған.

Қазақ халқының мәдениеті мен ағарту тарихында көрнекті орын алатын, ұлы ағартушыларымыз А. Құнанбаев, Ы. Алтынсарин және Ш. Уәлихановта өз шығармалары табиғатқа құрметпен қарап, оған деген сүйіспеншілік сезімдерін ашық көрсеткен.

Абай Құнанбаев еңбектерінде табиғат пен адамды ажырамас біртұтас дүние ретінде қарастырған. Абай табиғаттың барлық байлығы адам игілігі үшін жаратылғанын айтып, адамдарды табиғатты аялауға, оны қорғауға шақырған.

Шоқан Уәлиханов өз халқының табиғатпен байланысын, әдет-ғұрыптарын және дәстүрлерін зерттей отырып, ұрпағын табиғатпен үйлесімді қарым-қатынас жасауға тәрбиелеудің маңыздылығын атап өтеді. Ол табиғаттың ғажап әрі құпиялығын сөз етіп, қазақ халқының кейбір жануарлар мен заттарды киелі санайтынын, оларға үлкен құрмет көрсетілетінін айтады. Бұл құрметтің адамға бақыт, байлық әкелетінін атап көрсетеді.

Уәлихановтың табиғат жөніндегі идеялары қазіргі жастарды табиғатты қорғауға тәрбиелеуде маңызды рөл атқарады. Ол қазақтардың табиғатты қадірлеуінен шыққан ізгілік пен сенімге ерекше мән беріп, халықтың әдет-ғұрпын зерттеу арқылы табиғаттың адам өміріндегі орны мен маңыздылығын көрсетеді.

Мағжан Жұмабаев болса, табиғатты сұлулықпен байланыстыра отырып, жаратылыстың көркем көріністері адамның ішкі сезімдерін оятатынын айтып кеткен. Ол адамды табиғатты сүюге тәрбиелеуде табиғаттың сұлу көріністерін қолдану қажеттілігін айтады. Мысалы, гүлдер, ормандар, сылдыраған бұлақтар мен көк теңіздер сияқты табиғаттың сұлулығы балаларды тәрбиелеудің аса тиімді құралы болып табылады.

Мектепке дейінгі ұйымдарда экологиялық мәдениетті қалыптастыру үшін балаға қолайлы заттық-кеңістіктік орта құру маңызды. Мысалы, өсімдіктерге күтім жасау арқылы балаларда қоршаған ортаға деген сүйіспеншілік пен жауапкершілік сезімдері артады. Мұндай жұмыстар үшін мектепке дейінгі білім беру мекемелерінде «жасыл аймақ» құру ұсынылады, ол балаларға өсімдіктермен танысып, оларға қалай күтім жасау керектігін үйретеді.

Ал, табиғат туралы материалдар жинақтау (гербарийлер, альбомдар және т.б.) балалардың табиғатты терең түсінуіне мүмкіндік береді. Табиғат құбылыстарын бақылауға бағытталған серуендер мен экскурсияларды

ұйымдастыру да экологиялық мәдениетті қалыптастырудың тиімді әдісі. Балалар тірі және өлі табиғаттың объектілерін табиғи жағдайда көріп, олардың бір-бірімен байланысын бақылай отырып, білімдерін нығайтады.

Дидактикалық ресурстар да экологиялық тәрбиеде ерекше рөл атқарады. Табиғи материалдармен ойналатын экологиялық ресурстар балаларға табиғат туралы білім беріп, олардың танымдық қызығушылықтарын оятады. Дидактикалық ресурстар бірнеше түрлері бар:

1. Серуенге шығу. Балалардың қоршаған ортаға деген қызығушылығын арттыруға бағытталған, байқағыштықты дамытады. Мысалы, «Қыс мезгіліне саяхат» ойынында балалар табиғаттың қысқы құбылыстарын бақылай алады.

2. Ресурс-тапсырмалар. Қысқа және мазмұны жағынан қарапайым ойындар. Бұл ойында көбінесе заттармен әрекет етеді. Мысалы, «Өсімдіктің өсуін бақылау» әрекеті, балалар өсімдіктің өсуін бақылап, оның өсу кезеңдерін күнделіктеріне салады, содан кейін оларды күнделікті іс-әрекетінде қолданады.

3. Ұсыныс ресурстар. «Не болар еді...?» деген сұрақтарға жауап беру арқылы балалар өздерінің ойлау қабілеттерін шыңдайды. Мысалы, «Егер жануарлар жоғалып кетсе не болар еді?» деген сұрақтарға жауап іздейді.

4. Жұмбақ – шағын әдеби шығарма. Жұмбақтарды шешу арқылы балалар өздерінің тапқырлық қабілеттерін арттырады. Жұмбақтардың мазмұны мен құрылымы балалардың жас ерекшелігі мен психологиялық ерекшеліктеріне сәйкес болуы керек. Жұмбақтар балалардың логикасын дамытып, экологиялық дүниетанымын кеңейтуге, олардың қоршаған ортаға деген құрмет сезімін қалыптастыруға да көмектеседі.

5. Әңгімелесу – сұхбат. Балалардың бір-бірімен экологиялық қарым-қатынас жасау қабілеттерін дамытады, ойларын толық және ашық жеткізуге үйретеді.

Қорытындылай келе, экологиялық тәрбие – бұл қоғамның және әрбір азаматтың келешегіне салынған маңызды инвестиция.

Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев атап өткендей: "Балаларға экологиялық тәрбие беру маңызды. Оларды табиғатқа жанашырлықпен қарауға үйреткен жөн. Мәдени мұраларымызды танып-білуге, қорғауға дағдыландыру керек. Оқушылар театрға, мұражайға және тарихи орындарға жиі барып, рухани жағынан дамуы қажет. Мұндай шаруа бүкіл еліміз бойынша тұрақты түрде жүргізілуі қажет. Оқу-ағарту министрлігі мен Мәдениет және спорт министрлігі осы мәселемен бірлесіп шұғылдануы керек. Мен ұрпақты еңбекқорлыққа, бизнес жүргізу шеберлігіне баулу мәселесі жөнінде үнемі айтып жүрмін. Мәселен, кейбір көрші елдердің жастары шетелдерге барып, белсенді түрде кәсіппен айналысады, дүкен ашады, ұлттық тағамдарын дәріптейді, қысқасы, нәпақасын табады. Осындай әрекеттерден біздің жастарымыз да үлгі алса, жаман болмайды. Әрине, бұл – елден кетіп, еңбек ет деген сөз емес, бұл – ең бастысы, еңбектің жақсы-жаманы жоқ деген сөз" [5].

Президенттің осы сөздері экологиялық тәрбие берудің маңыздылығын

көрсетеді. Балаларға табиғатқа деген сүйіспеншілікті, қоршаған ортаға қамқорлықты ерте жастан үйрету арқылы біз өз ұрпағымызға экологиялық саналы болашақ қалыптастыра аламыз.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. <https://kk.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F>
2. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 184 с.
3. Омарова Р. С., Тойбазарова Н. Ә. /Экологиялық мәдениетті қалыптастырудың теориялық тұғырлары//Білім-Образование-2012ж №3-56б.
4. Суркина С.А. Экологическое образование дошкольников: учебное пособие. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2011. – 103 с.
5. <https://baq.kz/balalarga-ekologiyalyq-tarbie-beru-manyzdy-prezident-307257/>

УДК 373.5:811.111'243:37.091.3

EXPLORING THE IMPACT OF DIFFERENTIATED CHOICE BOARDS ON SPEAKING SKILLS AMONG GENERATION ALPHA LEARNERS IN GRADES 7-8

Mukanova A.

Master of Pedagogical Sciences, English language teacher,
Nazarbayev Intellectual School, Atyrau, Kazakhstan

Zhukessova A.

Bachelor of Education, English language teacher,
Nazarbayev Intellectual School, Astana, Kazakhstan

Abstract: The article examines the practical implementation of differentiated choice boards and their role in developing the speaking skills of Grade 7-8 Generation Alpha learners. Through collaborative Action Research, the application of structured choice, linguistic scaffolding, and differentiated tasks in mixed-ability EFL classrooms is analyzed.

Keywords: *differentiated instruction, choice boards, speaking skills, Generation Alpha, willingness to communicate, learner autonomy, Action Research.*

Аңдатпа: Мақалада сараланған таңдау тақталарын практикада қолдану және олардың 7-8 сынып оқушыларының (Альфа буыны) сөйлеу дағдыларын дамытудағы орны қарастырылады. Бірлескен Action Research шеңберінде деңгейлік EFL сыныптарында құрылымдалған таңдауды, тілдік қолдауды және сараланған тапсырмаларды енгізу процесі талданады.

Түйін сөздер: *саралап оқыту, таңдау тақталары, сөйлеу дағдылары, Alpha буыны, қарым-қатынас жасауға дайындық, оқушы дербестігі, Action Research.*

Аннотация: В статье рассматривается практическое применение дифференцированных листов выбора и их роль в развитии навыков устной речи учащихся 7-8 классов (поколение Альфа). В рамках совместного Action Research анализируется процесс внедрения структурированного выбора, языковой поддержки и дифференцированных заданий в классах EFL.

Ключевые слова: *дифференцированное обучение, листы выбора, навыки устной речи, поколение Альфа, готовность к коммуникации, самостоятельность учащихся, Action Research.*

Introduction

Speaking is central to English learning, requiring real-time retrieval, idea

formulation, and interaction. In mixed-ability classrooms, uniform speaking tasks create uneven opportunities: proficient learners lack challenge, while quieter students require planning time, sentence frames, or linguistic support. Observing this uneven engagement in adjacent Grade 7 and 8 classes at NIS in Atyrau, Kazakhstan, two English teachers sought a strategy maintaining shared learning objectives while offering flexible task entry points.

Differentiated instruction addresses varying readiness and support needs [1], though it can impose heavy teacher planning demands [2]. Choice boards offer a manageable alternative, allowing students to select from bounded task formats – such as role-plays, interviews, problem-solving, mini-presentations, story adaptations, or opinion responses. Although Grade 7-8 learners belong to Generation Alpha, a cohort often associated with personalized learning, recent reviews show limited empirical evidence for distinct generational traits [3]. Thus, rather than assuming an innate generational preference, this study empirically examined how structured choice functions in authentic EFL classrooms.

Literature review and theoretical framework

The theoretical framework integrates differentiated instruction, autonomy-supportive teaching, and L2 willingness to communicate (WTC). Research indicates that while EFL teachers value differentiation, they often apply it intuitively due to time and management constraints [1]; however, progressively adapted scaffolding within AR can effectively enhance speaking performance [2]. This underscores the need for practical differentiation tools manageable within regular lessons.

Choice alone, however, does not guarantee learning. Systematic reviews show positive motivational effects but mixed cognitive outcomes from learner control [4], while task relevance often outweighs mere choice in predicting EFL engagement [5]. Consequently, choice boards must feature purposeful, goal-aligned tasks rather than superficial variety. Regarding WTC, perceived teacher autonomy support directly links to communicative competence and readiness to speak [6]. Thus, differentiated scaffolding lowers barriers to speaking while structured choice fosters ownership.

A research gap remains regarding differentiated choice boards specifically for secondary EFL speaking, alongside a need to empirically examine local learners rather than rely on generational assumptions. This collaborative AR across Grades 7 and 8 addresses that gap.

Aim and research questions

The aim was to explore the impact of differentiated choice boards on speaking performance, participation and willingness to communicate among Grade 7-8 EFL learners, while also examining students' perceptions of structured choice and the role of teacher collaboration in refining the intervention.

- How does the use of differentiated choice boards influence Grade 7-8 students' speaking performance?
- How does the use of differentiated choice boards influence students' speaking participation and willingness to communicate in English?
- How do Grade 7-8 students perceive choice and differentiation in speaking activities?

- How does collaborative AR support teachers in adapting differentiated choice boards for different learner needs?

Method

Research design and context

This study employed a collaborative AR design following repeated cycles of Plan → Act → Observe → Reflect → Revise, an approach suited for systematically improving classroom practice through practitioner evidence. The intervention was integrated directly into regular English lessons.

The research took place at NIS in Atyrau, Kazakhstan, with 32 participants across two intact cohorts: Grade 7 (n = 16) and Grade 8 (n = 16), each taught by one of the co-researchers. Rather than using an experimental-control setup, both teachers applied the same core AR framework while adapting topics, linguistic complexity, and scaffolding to their respective grade-level curricula.

Intervention and Action Research cycles

Baseline phase. Prior to Cycle 1, a baseline speaking sample, classroom observations, and a student questionnaire established initial participation and WTC patterns using shared criteria. Findings confirmed uneven engagement: confident students dominated, while quieter learners required prompting, preparation time, or linguistic support.

Cycle 1 – Introducing structured choice. Post-input choice boards offered six options (role-play, interview, problem-solving, presentation, story retelling/adaptation, opinion response) aligned to a common objective. While task selection stimulated initial interest, students tended toward lower-risk formats and needed clearer expectations regarding successful speaking performance.

Cycle 2 – Refining scaffolding and challenge. Based on collaborative reflection, boards were revised to include success criteria, vocabulary banks, sentence starters, and extension prompts, alongside flexible grouping and preparation time. Proficient learners were prompted to justify ideas and extend interaction. These adjustments led to broader participation and longer contributions from previously hesitant students.

Cycle 3 – Strategic choice and transfer. The final cycle required students to justify task selections and attempt more challenging formats. Scaffolds were faded for increasingly autonomous learners while maintaining targeted support. Teachers observed heightened independence, balanced peer interaction, and sustained English use across both cohorts.

Data collection instruments

Data were gathered using four complementary sources to capture both performance and perceptual shifts: a shared analytic speaking rubric evaluating fluency, vocabulary, interaction, and idea development; classroom observation checklists tracking participation rates and students' readiness to initiate or sustain communication in English; student questionnaires measuring perceptions of task choice, self-confidence, scaffolding, and overall engagement; and teacher reflective notes documenting classroom dynamics to guide cycle-by-cycle adjustments.

Data analysis

Data from Grades 7 and 8 were analyzed independently and comparative

patterns identified. Speaking performance was evaluated descriptively across rubric criteria from baseline to Cycle 3, while observation logs were analyzed sequentially for participation shifts. Questionnaire and reflection data were synthesized to identify recurring themes related to confidence, task selection, scaffolding effectiveness, and WTC. Triangulating these sources allowed for validating observed speaking gains against student perceptions and participation patterns.

Results

Evidence collected across the three AR cycles indicated positive changes in students' speaking performance, classroom participation, and willingness to communicate in English. As the study involved two intact classes, a relatively small sample of 32 students, and no comparison group, the findings are interpreted as context-specific practitioner evidence rather than as proof that differentiated choice boards alone caused the observed changes.

Assessment comparison from baseline to the final cycle showed gains across all four criteria (fluency, vocabulary, interaction, and idea development). As detailed in Table 1, Grade 7 overall mean scores increased from 2.75 to 3.65, while Grade 8 increased from 3.05 to 3.95. Both grades showed the largest gain in interaction (Grade 7: 2.6 to 3.7; Grade 8: 2.9 to 4.0). Students increasingly extended responses and sustained peer interaction over short, isolated answers.

Table 1. Baseline and Final Speaking Performance by Grade

Speaking criterion	Grade 7 Baseline M	Grade 7 Final M	Grade 8 Baseline M	Grade 8 Final M
Fluency	2.8	3.6	3.0	3.9
Vocabulary	2.9	3.7	3.2	4.0
Interaction	2.6	3.7	2.9	4.0
Development of ideas	2.7	3.6	3.1	3.9
Overall mean	2.75	3.65	3.05	3.95

Note. Scores are mean values on a 5-point analytic speaking rubric (1 = very limited performance; 5 = highly effective performance). $N = 16$ for Grade 7 and $N = 16$ for Grade 8.

Although the overall pattern was positive, improvement varied individually: less confident learners continually relied on language frames, while proficient speakers advanced through extension prompts requiring justification and spontaneous follow-ups. This variation indicated that differentiated support remained necessary even as overall speaking performance improved.

Classroom observations revealed steady participation gains across cycles (Table 2). Active participation rose from baseline to Cycle 3 in both Grade 7 (50.0% to 87.5%) and Grade 8 (56.3% to 93.8%). Communication initiation similarly expanded from 37.5% to 81.3% in Grade 7, and 43.8% to 87.5% in Grade 8.

Table 2. Changes in Speaking Participation across the Action Research Cycles

Indicator	Baseline	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Grade 7 actively participating	50.0%	62.5%	75.0%	87.5%
Grade 8 actively participating	56.3%	68.8%	81.3%	93.8%
Grade 7 initiating communication	37.5%	50.0%	68.8%	81.3%
Grade 8 initiating communication	43.8%	56.3%	75.0%	87.5%

The changes became particularly noticeable after Cycle 1, when the teachers revised the original choice boards by introducing clearer success criteria, differentiated scaffolding, and more explicit levels of challenge. Students who had initially waited for teacher nomination became increasingly willing to contribute when they could select an appropriate task format and prepare their responses using relevant language support. By the final cycle, participation was more evenly distributed, with fewer speaking activities being dominated by the most confident students.

Questionnaire data aligned with observational findings (Table 3). Most participants agreed that task choice boosted WTC (84.4%) and confidence (81.3%). Linguistic scaffolding received the highest approval (87.5%), and 78.1% requested future use of choice boards.

Data confirmed that choice required explicit guidance, preparation time, and criteria to be effective. In Cycle 1, students often defaulted to lower-risk formats (e.g., prepared role-plays over spontaneous discussion). Implementing guided choice and task-reflection prompts in Cycles 2 and 3 encouraged deliberate selection of more challenging formats. Finally, while Grade 7 students needed more explicit scaffolding than Grade 8, internal variation within both cohorts demonstrated that support needs were individual rather than strictly grade-dependent.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that differentiated choice boards effectively support EFL speaking development in mixed-ability contexts when choice is paired with clear objectives, targeted scaffolding, and appropriate challenge. Across three AR cycles, students demonstrated marked gains in speaking performance, participation, and WTC, aligning with prior research on differentiated speaking instruction [2] and autonomy-supportive environments [6].

However, learners' initial tendencies to select lower-risk tasks demonstrate that unguided choice is insufficient, supporting evidence that learner control requires structured, goal-aligned tasks to yield cognitive and communicative gains [4], [5]. Furthermore, while students engaged enthusiastically with personalized choice, these behaviors should not be attributed to innate generational traits [3].

Overall, structured choice boards offer a manageable strategy for secondary EFL speaking instruction. Collaborative AR enabled co-teachers to iteratively refine scaffolding and address grade-level variations. Future research should examine the long-term sustainability of these WTC gains and investigate how learners gradually transition toward designing their own speaking tasks.

References

1. Kótya-Nagy, A. (2023). Differentiated instruction in the EFL classroom: An interview study on Hungarian primary and secondary school EFL teachers' views and self-reported practices. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 6(1), 33–46. <https://doi.org/10.1556/2059.2023.00076>
2. Purnamaningwulan, R. A. (2024). Evaluating the efficacy of differentiated instruction in EFL speaking classes: A classroom action research study. *VELES: Voices of English Language Education Society*, 8(1), 186–196. <https://doi.org/10.29408/veles.v8i1.25635>
3. Höfrová, A., Balidemaj, V., & Small, M. A. (2024). A systematic literature review of education for Generation Alpha. *Discover Education*, 3, Article 125. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00218-3>
4. Hauk, D., & Gröschner, A. (2022). How effective is learner-controlled instruction under classroom conditions? A systematic review. *Learning and Motivation*, 80, Article 101850. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101850>
5. Vo, H. (2023). Giving choices or making tasks relevant? Classroom practices that foster L2 learner engagement. *System*, 116, Article 103098. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103098>
6. Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Shirzad, M. (2021). Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms. *Learning and Individual Differences*, 86, Article 101981. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101981>

ӘОЖ 37.011.31:17

ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА ПЕДАГОГТИҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Маманова А.Ш.

Спорттық білім және қолданбалы ғылымдар департаментінің PhD
Қазақ ұлттық спорт университеті, Астана қ., Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада қазіргі білім беру кеңістігіндегі педагогтің деонтологиялық құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі теориялық тұрғыдан қарастырылады. «Құзырет», «құзыреттілік», «кәсіби құзыреттілік», «педагогикалық деонтология» және «деонтологиялық құзыреттілік» ұғымдарының ғылыми мазмұны талданып, олардың өзара байланысы айқындалады.

Түйін сөздер: педагогикалық деонтология, деонтологиялық құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, деонтологиялық даярлық, деонтологиялық мәдениет, кәсіби парыз, педагогикалық этика, болашақ педагог.

Аннотация. В статье теоретически рассматривается проблема формирования деонтологической компетентности педагога в современном образовательном пространстве. Анализируется научное содержание понятий «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», «педагогическая деонтология» и «деонтологическая компетентность», раскрывается их взаимосвязь.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, деонтологическая компетентность, профессиональная компетентность, деонтологическая подготовка, деонтологическая культура, профессиональный долг, педагогическая этика, будущий педагог.

Abstract. The article provides a theoretical examination of the formation of teachers' deontological competence within the contemporary educational environment. It analyses the scholarly meaning of the concepts of "competency," "competence," "professional competence," "pedagogical deontology," and "deontological competence" and reveals the interrelationships among them.

Keywords: pedagogical deontology, deontological competence, professional competence, deontological training, deontological culture, professional duty, pedagogical ethics, pre-service teacher.

Қазақстан Республикасының әлемдік білім беру кеңістігіне интеграциялануы жоғары білім беру жүйесін жаңғыртуды және мамандар даярлаудың мазмұны мен сапасына қойылатын талаптарды қайта қарастыруды талап етті. Осыған байланысты жоғары білім беру жүйесінде жаңа білім беру парадигмасына көшудің тиімді бағыттарын айқындау өзекті мәселелердің біріне айналды. Білім беру Қазақстанның ұзақ мерзімді даму стратегиясындағы маңызды басымдықтардың бірі ретінде белгіленіп, білім беру жүйесін жетілдіру мәселелері елдің стратегиялық даму құжаттарында да ерекше орын алды.

Қазақстан Республикасының жоғары білім беру жүйесін дамытудың қазіргі кезеңінде білім беру сапасын арттыру, мамандар даярлау мазмұнын еңбек нарығының өзгермелі талаптарына сәйкестендіру және білім алушылардың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру басым бағыттардың бірі ретінде айқындалуда. Заманауи білім беру саясаты жоғары оқу орындарында теориялық білімді кәсіби тәжірибемен ұштастыруға, білім алушылардың практикалық даярлығын күшейтуге, олардың дербес шешім қабылдау, сыни ойлау, тиімді коммуникация орнату және кәсіби-этикалық жауапкершілік таныту қабілеттерін дамытуға бағытталған. Осы тұрғыдан алғанда, болашақ педагогтерді даярлау үдерісінде кәсіби құзыреттілікпен қатар олардың жауапкершілігін, кәсіби парызын және моральдық-этикалық мінез-құлық нормаларын қамтитын деонтологиялық құзыреттілікті қалыптастырудың маңызы арта түсуде. Мұндай жағдай еңбек нарығындағы өзгерістерді ескеретін жұмыс берушілердің талаптарына да, кең ауқымды білім мен практикалық дағдыларды меңгеруге ұмтылатын білім алушылардың қажеттіліктеріне де толық сәйкес келмеді.

Осы тұрғыдан алғанда, жоғары білім берудің маңызды мақсаты – кәсіби, коммуникативтік және деонтологиялық құзыреттілігі қалыптасқан, шығармашылық әлеуеті жоғары, сыни әрі рефлексивті ойлау қабілетіне ие бәсекеге қабілетті маман даярлау.

Қазіргі кәсіби білім беруде маман даярлау үдерісін нақты кәсіби қызметтің сұраныстарымен сабақтастыру, оның кәсіби құзыреттілігін жүйелі түрде қалыптастыру аса маңызды. Кәсіби құзыреттілік маманның нақты кәсіби жағдаяттарда туындайтын міндеттер мен мәселелерді кәсіби және өмірлік тәжірибесіне, меңгерген біліміне, құндылықтық бағдарларына және жеке қабілеттеріне сүйене отырып тиімді шеше алу мүмкіндігін сипаттайтын интегративті сапа ретінде қарастырылады.

Педагогика ғылымында құзырет пен құзыреттілік мәселелерін зерттеуге ерекше назар аударылып келеді. Зерттеушілер аталған феноменнің әртүрлі аспектілерін қарастырған. Білім беру ортасындағы түйінді құзыреттер мәселесін И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, У.Б. Жексенбаева; қарым-қатынас құзыреттілігін Л.А. Петровская; пәндік құзыреттерді қалыптастыруды Н.А.

Лошкарева; еуропалық азаматтардың түйінді құзыреттерін М. Стобарт; әлеуметтік құзыреттілікті Дж. Равен; адам ресурстарын басқару саласындағы құзыреттерді С. Холлифорд пен С. Уиддет; кәсіби құзыреттерді дамытуды Т.Ю. Базаров; акмеологиялық құзыреттілікті А.А. Деркач пен В.Г. Зазыкин зерттеген. Қазақстандық психологиялық-педагогикалық зерттеулерде бұл мәселелер Г.К. Длимбетова, Р.Б. Каримова, Л.О. Сарсенбаева, А.С. Надирова және басқа ғалымдардың еңбектерінде қарастырылған. Ал педагогикалық деонтология мен деонтологиялық құзыреттілік мәселелері И.А. Филатова, Г.М. Кертаева, А.Е. Кудерина, М.Ш. Кунанбаева және басқа зерттеушілердің еңбектерінде көрініс тапқан.

Құзыреттерді қалыптастыру мәселелері Д.И. Изаренков, Б.А. Лapidус, В.В. Сафонова, М.Н. Вятютнев, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, В.Л. Скалкин, D. Nymes, M. Canale [16], M. Swain, G. Brown [17] және басқа ғалымдардың еңбектерінде зерттелген. «Құзырет», «құзыреттілік», «білім беру құзыреттері» ұғымдарының мазмұны және білім беру жүйесіндегі құзырет пен құзыреттіліктің арақатынасы В.В. Краевский, А.В. Хуторской және басқа зерттеушілердің еңбектерінде нақтыланған. Құзыреттілік тәсілдің теориялық-әдіснамалық негіздері В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, С.Н. Лактионова және басқа ғалымдардың зерттеулерінде жан-жақты қарастырылған.

Педагогтің кәсіби және тұлғалық сапалары оның кәсіби құзыреттілігінің маңызды құрамдас бөліктерін құрайды және педагогикалық қызметтің нәтижелілігіне тікелей ықпал етеді. Педагогтің шығармашылық әлеуетін үздіксіз дамытуы, педагогикалық инновацияларды қабылдап, оларды кәсіби тәжірибеде тиімді қолдана білуі, өзгермелі кәсіби ортаға бейімделуі оның жоғары кәсіби құзыреттілігінің көрсеткіштері болып табылады. Қоғамның әлеуметтік-экономикалық, мәдени және рухани дамуының сапасы да белгілі бір дәрежеде педагогтің кәсібилігімен байланысты.

Осыған байланысты қазіргі кезеңде педагогтің кәсібилігі мен біліктілік деңгейіне қойылатын талаптар артып отыр. Заманауи білім берудің негізгі міндеттерінің бірі – азаматтық қоғам жағдайында әлеуметтік бейімделуге, үздіксіз өзін-өзі жетілдіруге қабілетті, қоғам мен мемлекеттің қажеттіліктеріне сәйкес келетін жан-жақты дамыған тұлғаны қалыптастыру. Бұл мақсатқа қол жеткізуде педагогтің аналитикалық ойлау, болжау, кәсіби шешім қабылдау және өзінің педагогикалық қызметін рефлексиялық тұрғыдан бағалау қабілеттері маңызды рөл атқарады. Сондықтан қазіргі білім беру кеңістігінде шығармашылықпен ойлайтын ғана емес, кәсіби тұрғыдан құзыретті, бәсекеге қабілетті, педагогикалық үдерістің нәтижесін болжай алатын мамандарға сұраныс жоғары.

П.Ф. Каптерев педагогикалық үдерістің табыстылығы педагогтің үздіксіз өзін-өзі дамытуымен тікелей байланысты екенін атап көрсеткен. Ғалымның пайымдауынша, білім алушы да, жоғары деңгейдегі ғалым да тұлғалық даму мен өзін-өзі жетілдірудің біртұтас үдерісіне қатысады; олардың екеуін де білімін толықтыруға және өзін дамытуға деген қажеттілік біріктіреді [1]. Бұл тұжырым педагог кәсібіндегі үздіксіз білім алу қағидатының теориялық негіздерінің бірі ретінде қарастырылуы мүмкін.

Г.А. Козбергтің пікірінше, педагогтің кәсіби құзыреттілігі педагогикалық қызмет саласындағы терең білімді, жинақталған тәжірибені, жеке қабілеттерді, педагогикалық технологияларды меңгеруді, кәсіби өзіндік білім алу бағдарламасының болуын, өз құзыреті шегінде нәтижелі әрекет ете білуді, сондай-ақ білім алушылар, ата-аналар және әріптестер арасында кәсіби беделге ие болуды қамтиды [2].

Б.С. Гершунский «кәсіби құзыреттілік» ұғымын адамның кәсіби білім деңгейі, тәжірибесі мен жеке қабілеттері, үздіксіз өзіндік білім алуға және өзін-өзі жетілдіруге бағытталған ішкі уәжі, сондай-ақ атқаратын ісіне шығармашылық әрі жауапкершілікпен қарауының бірлігі ретінде сипаттайды [3].

И.А. Филатованың пікірінше, педагогтің кәсіби қызметі құзыреттіліктің жоғары деңгейімен сипатталуы тиіс. Оның құрамына әлеуметтік өзара әрекеттестік пен ынтымақтастыққа даярлық, кәсіби мінез-құлық нормалары негізінде әлеуметтік және кәсіби ортадағы жанжалдарды шешу қабілеті, толеранттылық пен эмпатия, ерекше білім беру қажеттіліктері бар тұлғаларға әдепті әрі барабар қарым-қатынас жасау дағдылары кіреді. Бұл педагогтердің деонтологиялық даярлығын білім беру сапасын арттырудың маңызды тетіктерінің бірі ретінде қарастыру қажеттігін көрсетеді [18].

Педагогикалық деонтологияның теориялық негіздерін жүйелі зерттеген ғалымдардың бірі – Г.М. Кертаева. Ғалымның тұжырымдамасына сәйкес, болашақ педагогтің деонтологиялық даярлығы кәсіби даярлықтың маңызды нәтижесі болып табылады және білім беру мен тәрбие қызметін кәсіби парыз талаптарына сәйкес жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Деонтологиялық даярлық педагогтің жалпы кәсіби даярлығының ажырамас құрамдас бөлігі бола отырып, оның кәсіби санасының даму деңгейін және кәсіби қызметтегі тиісті мінез-құлық нормаларын саналы түрде түсінуін көрсетеді [4].

Қазіргі педагогикалық зерттеулерде педагогика деонтологиясына да айрықша назар аударылып, «педагогтің деонтологиясы» және «әлеуметтік-педагогикалық деонтология» ұғымдары ажыратыла қарастырылуда.

Л.В. Мардахаев әлеуметтік педагогика деонтологиясын әлеуметтік педагогика теориясы мен практикасының адамгершілік бағыттылығы туралы ілім ретінде сипаттайды. Ал әлеуметтік-педагогикалық деонтологияны әлеуметтік-мәдени ортадағы адамның кәсіби қызметі мен мінез-құлқын реттейтін кәсіби парыз талаптары, нормалары, қағидаттары мен ережелері жөніндегі ілім ретінде түсіндіреді [5].

Педагогтің кәсіби сапаларының қалыптасуында оның адамгершілік ұстанымы, тұлғалық мәдениеті, адамдармен қарым-қатынас орнату қабілеті және қажетті психологиялық қасиеттері маңызды орын алады. Әлеуметтік-педагогикалық деонтология педагог мінез-құлқының тиімді реттеушісіне оның тұлғалық қасиеттерінен бөлек емес, керісінше, кәсіби мотивтерімен, құндылықтарымен және психологиялық ерекшеліктерімен өзара сабақтастықта болған жағдайда айналады.

Маманның деонтологиялық даярлығының қалыптасу деңгейі оның деонтологиялық мәдениетінің деңгейін де айқындайды. Г.А. Караханова

жалпы білім беру ұйымдары педагогтерінің деонтологиялық мәдениеті ұғымын нақтылап, оның мазмұнын кеңейткен [6]. Зерттеуші педагогтің деонтологиялық мәдениетін кәсіби-педагогикалық қызметтің барлық деңгейінде тұрақты көрініс табатын, ынтымақтастық қағидаттарына негізделген адамгершілік сана мен кәсіби мінез-құлықтың үйлесімділігін қамтамасыз ететін көпқырлы әлеуметтік-педагогикалық тұлғалық құрылым ретінде қарастырады.

Н.С. Глуханюк кәсіби қызметке даярлықты, ең алдымен, субъектінің дербес әрекет ету қабілетін сипаттайтын қасиет ретінде қарастырады. Бұл қасиет тек кәсіби даярлық барысында ғана емес, маманның кәсіпке бейімделуі және одан әрі кәсіби өзін-өзі жүзеге асыру кезеңдерінде де қалыптасады. Автор педагогикалық қызметке психологиялық даярлықты тұлғаның әртүрлі деңгейдегі қасиеттерімен айқындалатын, педагог мамандығына белсенді-жағымды қатынас пен кәсіби өзіндік сананың қалыптасуынан көрінетін күрделі құрылым ретінде сипаттайды [7].

Н.В. Кузьмина педагогикалық қызмет құрылымында өзара байланысты гностикалық, конструктивтік, ұйымдастырушылық және коммуникативтік компоненттерді бөліп көрсетеді [8]. К.М. Левитан педагогтің кәсіби қызметі мен тұлғасын талдау барысында маманның гностикалық, жобалаушылық, конструктивтік, ұйымдастырушылық және коммуникативтік біліктерін, сондай-ақ педагог тұлғасының кәсіби бағыттылығы мен мінез ерекшеліктерін ескерудің қажеттігін атап көрсетеді [9].

Осы ғылыми тұжырымдарды талдау «құзыреттілік» ұғымының белгілі бір қызмет саласындағы маманның даярлық деңгейін сипаттайтын ұғымының мазмұны ғылыми әдебиеттерде әлі де кеңінен талқыланып отырғанына қарамастан, маманның құзыреттілігі оның кәсіби қызметті жүзеге асыруға жалпы даярлығының және осы қызмет сапасының негізгі көрсеткіштерінің бірі деп тұжырымдауға болады.

Педагогтің кәсіби құзыреттілігінің мазмұны кәсіби сауаттылықты, яғни кәсіби мінез-құлықтың түйінді, базалық және арнайы нормаларын білуді және оларды практикалық қызметте орынды қолдана білуді қамтиды. Арнайы кәсіби нормалар мен біліктер әлеуметтік, тарихи, құқықтық, адамгершілік-этикалық, арнайы терминологиялық, пәндік және коммуникативтік бағыттар бойынша жүйеленуі мүмкін.

Соңғы жылдары ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде **«педагогтің деонтологиялық құзыреттілігі»** ұғымына ерекше назар аударылуда. Біздің пайымдауымызша, педагогтің деонтологиялық құзыреттілігі – оның кәсіби-педагогикалық қызметті жүзеге асыруға даярлық деңгейін және осы даярлықты кәсіби парыз, әлеуметтік жауапкершілік, моральдық-этикалық нормалар мен кәсіби мінез-құлық қағидаттарына сәйкес практикалық қызметте іске асыру қабілетін сипаттайтын интегративті кәсіби-тұлғалық сапа.

Педагогтің деонтологиялық құзыреттілігінің құрылымына пәндік-кәсіби, гностикалық, коммуникативтік, ұйымдастырушылық, инновациялық және рефлексивтік компоненттерді енгізуге болады. Бұл компоненттер маманның кәсіби міндеттерді тек технологиялық тұрғыдан ғана емес, кәсіби парыз бен

этикалық жауапкершілік талаптарына сәйкес орындауын қамтамасыз етеді.

Білім беру парадигмасының өзгеруі мамандарды даярлау деңгейіне, олардың кәсіби құзыреттері мен тұлғалық сапаларына жаңа талаптар қояды. Қазіргі еңбек нарығында білім алуға қабілеттілік, ұйымдастырушылық, дербестік, коммуникативтік дағдылар, ақпаратпен жұмыс істей білу, өзін-өзі реттеу және өзіндік бақылау, жауапкершілік, сенімділік, жоспарлау мен шешім қабылдау қабілеттері ерекше маңызға ие [10].

А.В. Хуторской маманның тұлғалық сапаларының жиынтығы мен белгілі бір қызмет саласында жинақталған ең аз қажетті тәжірибені құзыреттіліктің негізгі құрамдас бөліктері ретінде қарастырады [11]. Дж. Равеннің пікірінше, құзыреттілік – нақты пәндік саладағы белгілі бір әрекетті тиімді орындауға қажетті арнайы қабілет. Оның құрамына мамандандырылған білім, пәндік дағдылар, ойлау тәсілдері және өз іс-әрекетінің салдары үшін жауапкершілікті түсіну кіреді [12].

С.Е. Шишов пен В.А. Кальней құзыретті білім беру барысында меңгерілген білімге, тәжірибеге, құндылықтар мен тұлғалық бейімділіктерге негізделген жалпы қабілет ретінде қарастырады. Ол нақты қызмет жағдайында білімді, білікті және мінез-құлықтық стратегияларды жұмылдырып, тиімді қолдану мүмкіндігін білдіреді [13].

Құзыреттердің кең таралған жіктемелерінің бірі И.А. Зимняяның еңбектерінде ұсынылған. Зерттеуші құзыреттерді қызмет категориясы негізінде жүйелеп, оларды үш негізгі топқа бөледі:

1. адамның тұлға, іс-әрекет және қарым-қатынас субъектісі ретіндегі өзіне қатысты құзыреттер;
2. адамның әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесуіне қатысты құзыреттер;
3. адамның тікелей іс-әрекетіне қатысты құзыреттер.

Бірінші топқа денсаулықты сақтау, құндылықтық-мағыналық бағдар, интеграция, азаматтық, өзін-өзі жетілдіру, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі дамыту, тұлғалық және пәндік рефлексия, өмір мәнін түсіну, кәсіби даму, тілдік және сөйлеу мәдениеті құзыреттері кіреді. Екінші топ әлеуметтік өзара әрекеттестік пен қарым-қатынас құзыреттерін қамтиды. Үшінші топқа іс-әрекеттік, танымдық және ақпараттық-технологиялық құзыреттер жатады [14].

Түйінді құзыреттерді жүйелеу мәселесі А.В. Хуторскойдың еңбектерінде де қарастырылған. Ғалым түйінді құзыреттіліктердің жеті тобын бөліп көрсетеді: құндылықтық-мағыналық, жалпы мәдени, оқу-танымдық, ақпараттық, коммуникативтік, әлеуметтік-еңбек және тұлғалық өзін-өзі жетілдіру құзыреттіліктері [15].

XXI ғасырдағы білім беру жөніндегі ЮНЕСКО халықаралық комиссиясы мен Еуропа Кеңесі ұсынған құзыреттер жіктемелерін, сондай-ақ педагогикалық деонтология саласындағы ғылыми тұжырымдарды негізге ала отырып [19], әлеуметтік педагогтің деонтологиялық даярлығын сипаттайтын бірқатар негізгі құзыреттерді бөліп көрсетуге болады.

Әлеуметтік құзыреттілік болашақ маманның жауапкершілікті өз мойнына алу, кәсіби шешім қабылдау және оны жүзеге асыруға белсенді

қатысу, педагогикалық қызметті ұйымдастыру барысында жеке және қоғамдық мүдделерді үйлестіру, білім беру саласының әлеуметтік қажеттіліктерін ескеру қабілеттерінен көрінеді.

Коммуникативтік құзыреттілік білім алушылардың кәсіби-педагогикалық қызмет барысында қазақ, орыс, ағылшын және басқа тілдерде ауызша және жазбаша қарым-қатынас технологияларын меңгеруін, әртүрлі әлеуметтік топтармен нәтижелі коммуникация орната білуін, сондай-ақ цифрлық және интернет-ресурстарды ғылыми-кәсіби мақсатта сауатты пайдалануын қамтиды.

Кәсіби-деонтологиялық құзыреттілік болашақ педагогтің кәсіби қызметті реттейтін нормативтік-құқықтық актілерді, педагогикалық деонтологияның теориялық негіздерін, кәсіби деструкциялардың алдын алу жолдарын, психологиялық-педагогикалық зерттеу әдістерін, әріптестермен, білім алушылармен және олардың ата-аналарымен кәсіби-этикалық қарым-қатынас орнату ерекшеліктерін меңгеруін көздейді. Сонымен қатар бұл құзыреттілік алынған ақпаратқа сыни және аналитикалық тұрғыдан қарауды, өзінің кәсіби мүмкіндіктерін объективті бағалауды, психологиялық тұрғыдан қолайлы білім беру ортасын қалыптастыруды және кәсіби білімін практикалық қызметте тиімді қолдануды қамтиды.

Когнитивтік құзыреттілік болашақ педагогтің үздіксіз кәсіби және ғылыми тұрғыдан өзін-өзі жетілдіруге ұмтылуынан, кәсіби парызын саналы орындауға қажетті жаңа білім мен біліктерді өздігінен меңгеру қабілетінен көрінеді [4].

Педагог қызметінің ерекшелігі оның түрлі әлеуметтік топтармен, білім алушылармен, ата-аналармен, педагогтермен және әлеуметтік институттар өкілдерімен тұрақты өзара әрекеттесуін талап етеді. Сондықтан әлеуметтік педагог үшін деонтологиялық құзыреттілік тек кәсіби этика нормаларын білу деңгейімен шектелмейді. Ол кәсіби парызды түсінуді, тұлғаның қадір-қасиетін құрметтеуді, әлеуметтік жауапкершілікті, педагогикалық әдепті, эмпатияны, толеранттылықты, құпиялылық қағидаттарын сақтауды және күрделі кәсіби жағдаяттарда моральдық тұрғыдан негізделген шешім қабылдай білуді қамтитын интегративті қасиет болып табылады.

Осыған байланысты **педагогтің деонтологиялық құзыреттілігін** кәсіби білім, құндылықтық бағдарлар, моральдық-этикалық нормалар, коммуникативтік және рефлексивтік қабілеттер негізінде кәсіби парыз талаптарын саналы түрде орындауға, әлеуметтік-педагогикалық өзара әрекеттестікті адамгершілік қағидаттарға сәйкес ұйымдастыруға және кәсіби жағдаяттарда жауапты шешім қабылдауға мүмкіндік беретін интегративті кәсіби-тұлғалық сапа деп анықтауға болады.

Осылайша, кәсіби білім беру нәтижесінде маман өзінің кәсіби қызметті табысты жүзеге асыруға даярлығын сипаттайтын кешенді құзыреттерді меңгеруі тиіс. Бұл ретте деонтологиялық даярлық маманның алдына қойылған кәсіби мақсаттарға жету үшін оның ішкі және сыртқы ресурстарын жұмылдыратын маңызды кәсіби-тұлғалық тетік ретінде қарастырылады.

Педагогикалық кәсіби білім беруді дамытудағы құзыреттілік бағдар

ерекше мәнге ие. Болашақ маманды даярлау үдерісі тек белгілі бір білім, білік және дағдылар жиынтығын меңгертумен шектелмеуі тиіс. Ол кәсіби білімді нақты жағдайда моральдық-этикалық нормалар мен кәсіби парыз талаптарына сәйкес тиімді қолдануға мүмкіндік беретін деонтологиялық даярлық пен деонтологиялық құзыреттілікті жүйелі қалыптастыруға бағытталуы қажет.

Жүргізілген теориялық талдау негізінде болашақ әлеуметтік педагогтің деонтологиялық даярлығы өзара байланысты және бірін-бірі толықтыратын бірнеше компоненттің бірлігі ретінде қарастырылуы мүмкін. Олардың қатарына **мотивациялық-құндылықтық, когнитивтік-мазмұндық, эмоционалдық-еріктік, іс-әрекеттік-операционалдық және рефлексивтік компоненттерді** жатқызуға болады.

Мотивациялық-құндылықтық компонент кәсіби парызды саналы қабылдауды, педагогикалық мамандықтың әлеуметтік маңызын түсінуді және адамгершілік құндылықтарды басшылыққа алуды сипаттайды. Когнитивтік-мазмұндық компонент педагогикалық деонтологияның теориялық негіздері мен кәсіби-этикалық нормалар туралы білім жүйесін қамтиды. Эмоционалдық-еріктік компонент эмпатия, толеранттылық, эмоционалдық тұрақтылық, өзін-өзі реттеу және күрделі кәсіби жағдаяттарда жауапты шешім қабылдау қабілеттерінен көрінеді. Іс-әрекеттік-операционалдық компонент деонтологиялық білімді нақты әлеуметтік-педагогикалық қызмет барысында қолдану білігін білдіреді. Рефлексивтік компонент педагогтің өзінің кәсіби іс-әрекетін, қабылдаған шешімдері мен мінез-құлқын кәсіби-этикалық нормалар тұрғысынан бағалап, қажет болған жағдайда түзете білу қабілетін қамтиды.

Демек, педагогтің деонтологиялық құзыреттілігін қалыптастыру – кәсіби даярлықтың маңызды бағыттарының бірі. Оның қалыптасуы маманның кәсіби міндеттерін сапалы орындауына ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік-педагогикалық қызмет субъектілерімен ізгілікке, жауапкершілікке, өзара құрметке және кәсіби парызға негізделген қарым-қатынас орнатуына мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избранные педагогические сочинения. – М., 1982.
2. Козберг Г.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Воронеж, 2000.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1997.
4. Кертаева Г.М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие. – Астана, 2014. – 270 с.
5. Мардахаев Л.В. Деонтологические основы социальной педагогики // Социальная педагогика: вызовы XXI века: материалы Международного конгресса специалистов социальной сферы, 22–23 сентября 2011 года / отв. ред. Е.А. Юрина. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2011. – С. 146–153.
6. Караханова Г.А. Формирование деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007.

7. Глуханюк Н.С. Психология профессионализации педагога. – 2-е изд., доп. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005.
8. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993.
9. Левитан К.М. Педагогическая деонтология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
10. Кривенко О.В. Информационная компетентность учащихся как качественная характеристика школьного географического образования // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 1. – С. 51.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО. – 2002. – Центр «Эйдос».
12. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
13. Семенов А. Информационно-коммуникационные технологии в общем образовании: теория и практика. – ЮНЕСКО, 2006. – 327 с.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
15. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – Т. 1. – М., 2006.
16. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // J. Richards, R. Schmidt (Eds.). Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2–27.
17. Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. – New York: Newbury House, 1985. – P. 235–253.
18. Филатова И.А., Алексеев О.Л. О структуре модели деонтологической подготовки специальных педагогов // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2010. – № 3.
19. Общая и профессиональная педагогика / под ред. В.Д. Симоненко. – М., 2005.

УДК 376.37:37.091.3

ЭФФЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ И СТРАТЕГИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мамедова В. В.

Главный преподаватель кафедры инклюзивного образования
Бакинского славянского университета (Баку, Азербайджан)
vafamammadova74@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается проблема организации эффективного логопедического сопровождения учащихся с нарушениями речи в условиях инклюзивной образовательной среды. Анализируются теоретические концепции, лежащие в основе современных коррекционных вмешательств, а также эволюция моделей оказания услуг — от традиционной «вытяжной» к внутриклассной и многоуровневой системам поддержки (RTI/MTSS). Особое внимание уделено интеграции доказательных практик, использованию цифровых и цифро-коммуникативных технологий, междисциплинарному взаимодействию специалистов и учету факторных особенностей билингвизма..

Ключевые слова: *инклюзивное образование, логопедическое вмешательство, нарушения речи, многоуровневая система поддержки, коммуникативная компетенция.*

Abstract: The article examines the organization of effective speech and language therapy support for students with speech and language disorders in an inclusive educational environment.

It analyzes the theoretical concepts underlying contemporary intervention approaches, as well as the evolution of service delivery models—from the traditional “pull-out” model to classroom-based and multi-tiered systems of support (RTI/MTSS). Particular attention is paid to the integration of evidence-based practices, the use of digital and augmentative and alternative communication technologies, interdisciplinary collaboration among specialists, and the consideration of factors related to bilingualism.

Keywords: *Inclusive education; speech therapy intervention; speech disorders; multi-tiered system of support; communicative competence.*

Аңдатпа: Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында сөйлеу және тіл бұзылыстары бар оқушыларға тиімді логопедиялық қолдауды ұйымдастыру мәселесі қарастырылады. Қазіргі заманғы түзету-дамыту жұмыстарының негізінде жатқан теориялық тұжырымдамалар, сондай-ақ қызмет көрсету үлгілерінің дәстүрлі «pull-out» моделінен сынып жағдайындағы және көпдеңгейлі қолдау жүйелеріне (RTI/MTSS) дейінгі эволюциясы талданады. Дәлелді тәжірибелерді интеграциялауға, цифрлық технологиялар мен баламалы және қосымша коммуникация құралдарын қолдануға, мамандардың пәнаралық өзара іс-қимылына, сондай-ақ билингвизм факторларына ерекше назар аударылады.

Түйін сөздер: *Инклюзивті білім беру; логопедиялық араласу; сөйлеу бұзылыстары; қолдаудың көпдеңгейлі жүйесі; коммуникативтік құзыреттілік.*

В современной специальной педагогике и логопедии наблюдается парадигмальный сдвиг, обусловленный широким внедрением инклюзивного образования. Совместное обучение детей с сохранным развитием и учащихся, имеющих особые образовательные потребности, выдвигает принципиально новые требования к организации коррекционно-развивающего процесса. Нарушения речи представляют собой одну из наиболее распространенных категорий детского онтогенеза: по современной статистике, от 5% до 10% детей младшего школьного возраста имеют различные речевые расстройства [1]. Данные дефициты оказывают системное негативное влияние не только на освоение академической программы (в первую очередь навыков чтения и письма), но и на социально-эмоциональное благополучие ребенка, его успешную адаптацию в коллективе сверстников и формирование гармоничной самооценки [10]. В связи с этим инклюзивная среда требует от логопеда отказа от замкнутой кабинетной системы и перехода к гибким, интегрированным в общеобразовательный контекст формам работы.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью систематизации современных доказательных моделей логопедического вмешательства, позволяющих сбалансировать индивидуализацию коррекционной помощи с ресурсосбережением и максимальной социализацией учащихся [3]. Методологическую основу формирования таких стратегий составляет междисциплинарный подход, объединяющий фундаментальные концепции специальной педагогики, психологии и медицины.

В первую очередь опираются на биопсихосоциальную модель ВОЗ, зафиксированную в Международной классификации функционирования (МКФ), где речевой дефект рассматривается не как изолированная патология, а как результат сложного взаимодействия биологических факторов и среды

[3]. Соответственно, целью вмешательства становится не просто устранение артикуляторного или фонологического сбоя, но ликвидация барьеров, препятствующих активному участию ребенка в школьной жизни. Данный подход органично сочетается с концепцией зоны ближайшего развития Л. С. Выготского, согласно которой коррекционные задачи формулируются таким образом, чтобы учащийся мог выполнить их при дозированной поддержке специалиста, с постепенным переводом навыка в зону актуального развития [2]. В свою очередь, теория речевой деятельности А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурии трактует речь как многоуровневую функциональную систему, нарушение которой затрагивает фонологический, лексический, грамматический и прагматический уровни, что требует системного воздействия на все компоненты языковой способности [2].

Долгое время основной организационной формой логопедической помощи оставалась «вытяжная» модель (pull-out model), предполагающая изъятие ребенка из класса для индивидуальных или узкогрупповых занятий в логопедическом кабинете. Несмотря на высокую эффективность при тяжелых структурах дефекта, данная модель обладает существенными недостатками: она приводит к отрыву учащегося от основного учебного процесса, создает риск стигматизации и затрудняет перенос (генерализации) сформированных речевых навыков в естественную коммуникативную среду [7].

Наиболее технологичным воплощением этого интегративного подхода выступает многоуровневая система поддержки (Tiered Support Framework / RTI / MTSS), которая обеспечивает раннюю профилактику и оптимизирует распределение штатных ресурсов [7]. В рамках первого (универсального) уровня логопед совместно с учителем организует высококачественную речевую среду для всех учащихся класса, проводя универсальный скрининг и внедряя пятиминутки фонологической осведомленности.

Второй уровень ориентирован на группу риска (5–15% учащихся) и предусматривает малогрупповые занятия (3–4 раза в неделю по 20–30 минут) для устранения умеренных речевых трудностей [10]. Третий уровень обеспечивает интенсивную индивидуализированную коррекционную помощь для учащихся с выраженными нарушениями речи (1–5%), не демонстрирующих динамики на первых двух уровнях, на основе адаптированных образовательных программ и привлечения узких специалистов [7].

Применение принципов доказательной практики (Evidence-Based Practice) требует от специалиста выбора коррекционных методик, подтвердивших свою результативность в систематических обзорах и метаанализах [8]. Наряду с традиционной поэтапной методикой постановки и автоматизации звуков, высокие результаты показывает метод PROMPT — тактильно-кинестетическая направляющая система, при которой специалист воздействует на артикуляционные структуры ребенка, формируя правильные мышечные прaxisы [9]. В условиях инклюзивного класса фонетическая работа естественно интегрируется в уроки чтения, речевые игры и фонематический анализ.

Систематические обзоры также подтверждают высокую продуктивность внутриклассных интервенций, направленных на расширение словарного запаса, развитие грамматического строя и связной речи [1]. В частности, контекстуальное обучение академической лексике на уроках естествознания и чтения приводит к двукратному росту активного словаря учащихся [9]. Для коррекции грамматических ошибок эффективен метод рекастинга (recasting) — ненавязчивого повторения фразы ребенка в правильной форме с расширением ее структуры. В сфере развития связной речи ключевую роль играют нарративные технологии, обучающие конструированию рассказа с опорой на графические схемы и визуальные планеры, что напрямую повышает понимание текстов и качество письменной речи [1].

Современный этап развития логопедии характеризуется активным внедрением цифрового инструментария и средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК):

- Специализированное ПО и мобильные приложения: Использование цифровых тренажеров для автоматизации звуков, развития фонологического слуха и визуального контроля просодических характеристик речи [6].

- Средства АДК: Применение высокотехнологичных речегенерирующих устройств, коммуникативных планшетов и графических систем (PECS, пиктографические карточки) для учащихся с минимизацией вербальной речи при тяжелых формах ДЦП или РАС [6].

- Цифровая диагностика и телепрактика: Внедрение систем автоматизированного анализа звукопроизношения и дистанционных платформ, расширяющих доступность квалифицированной помощи в удаленных регионах.

Эффективность логопедической помощи в инклюзивной школе напрямую зависит от качества взаимодействия логопеда и учителя начальных классов [1]. Логопед переосмысливает свою роль, трансформируясь из изолированного терапевта в консультанта и соисследователя. Обучение педагогов базовым стратегиям языковой поддержки дает выраженный синергетический эффект: исследования показывают, что применение учителями методов стимулирующего диалога и контроля темпа речи приводит к значимому progress в понимании сложных синтаксических конструкций у всех учащихся класса [1]. Совместная работа специалистов охватывает проектирование Индивидуальной образовательной программы (ИОП), совместное проведение уроков (co-teaching), визуализацию учебного пространства и разработку адаптивных способов оценки знаний [5].

Специфические сложности возникают при организации помощи в билингвальной среде, где одной из главных задач является дифференциация языковой интерференции от истинного речевого нарушения (DLD) [9]. Ошибочная квалификация естественных ошибок освоения второго языка как патологии ведет к необоснованной стигматизации ребенка. Исследования в двуязычных регионах доказали, что структурированное коррекционное воздействие, учитывающее особенности обоих языков, не препятствует развитию, а стимулирует механизмы межязыкового переноса [9]. Аналогично

при работе с детьми с РАС фокус смещается на прагматику и совместное внимание, где визуальные поддержки и АДК позволяют снизить уровень деструктивного поведения, вызванного невозможностью выразить потребности [6].

Для повышения результативности коррекционно-образовательного процесса в инклюзивном учреждении рекомендуется комплексная реализация следующих мер:

1. На административно-организационном уровне: Переход от жестких норм охвата к модели учета общей клинической нагрузки (workload model вместо caseload model), выделяющей официальное время на консультативную и внутриклассную работу [7]. Оснащение классов и логопедических кабинетов мобильными наборами АДК, цифровыми комплексами и средствами акустической адаптации (микрофоны, звукопоглощающие панели).

2. На научно-методическом уровне: Внедрение сквозного скрининга речевого развития при поступлении детей в 1 класс и широкое использование технологий динамической оценки (Dynamic Assessment) для определения потенциала обучаемости в зоне ближайшего развития [2]. Систематическое проведение междисциплинарных консилиумов с участием логопеда, психолога, дефектолога и педагогов.

3. На уровне взаимодействия с семьей: Обучение родителей домашним стратегиям речевой стимуляции через видеоинструкции, дневники динамики речевого развития и практические обучающие консультации [6].

Эффективность логопедических вмешательств в условиях инклюзивного образования определяется отказом от изоляционистских установок и переходом к гибкой, доказательно обоснованной и многоуровневой системе сопровождения. Интеграция логопедических целей в общеобразовательный контекст, применение внутриклассных моделей, внедрение цифровых технологий и АДК, а также тесное партнерство с учителями и родителями позволяют эффективно преодолевать барьеры, обусловленные нарушениями речи.

Развитие инклюзивной коммуникативной культуры школы превращает образовательное пространство из среды жестких нормативных требований в развивающее сообщество, где каждый ребенок, независимо от характера речевого развития, получает возможность для полноценной академической и социальной самореализации.

Список использованных источников:

1. Becker, B., Degnen, J., Gross, C., Stegmann, S. Teaching the Teachers About Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – Article 662402.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь. – 5-е изд. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Всемирная организация здравоохранения. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья. – Женева: ВОЗ, 2001. – 342 с.
4. E.D.G.E. Learning Center. Beyond Words Speech Program: Evaluation of Inclusive Communication Interventions // *International Conference of Organizational Innovation*

Proceedings. – 2024. – P. 215–228.

5. Edwards, R., Byrne, J., Grace, M. Enabling Pupils to Flourish: Six Evidence-Based Principles of Whole-School Wellbeing Promotion // *Frontiers in Public Health*. – 2024. – Vol. 12. – Article 1335861.

6. Light, J., McNaughton, D. Designing AAC Research and Intervention to Improve Outcomes for Individuals with Complex Communication Needs // *Augmentative and Alternative Communication*. – 2020. – Vol. 36, No. 1. – P. 1–12.

7. Ireland, M. C., McLeod, S. L., Karquharson, K. Empowering Speech-Language Pathologists: Strategies for Effective IEP Navigation and Inclusive Practice in Schools // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. – 2024. – Vol. 55, No. 4. – P. 1012–1028.

8. Law, J. et al. Speech and Language Therapy Interventions for Children with Primary Speech and/or Language Disorders // *Cochrane Database of Systematic Reviews*. – 2017. – No. 1. – Article CD012490.

9. Mukataeva, Zh. et al. Effectiveness of Speech Therapy for Children with Speech Disorders in a Bilingual Setting // *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*. – 2024. – Vol. 22, No. 1. – P. 67–82.

10. Parallel Learning. Evidence Based Interventions for Speech-Language Pathology // *Parallel Learning Resources*. – 2024.

УДК 37.011.3-051:17

ЭТИЧЕСКАЯ И ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ УЧИТЕЛЯ В НАСЛЕДИИ НАСИР АД-ДИНА ТУСИ: АКТУАЛЬНОСТЬ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мамедова Т.Б.

Доктор философии по математике, доцент кафедры дошкольного и начального образования, Бакинский Славянский университет, г. Баку, Азербайджан

Аннотация: Статья посвящена исследованию представлений об этической и профессиональной ответственности учителя в педагогическом и этико-философском наследии Насир ад-Дина Туси и определению их значения для современной педагогической деонтологии. На основе историко-педагогического, герменевтического и сравнительно-аналитического подходов рассматриваются положения «Ахлаки-Насири», «Адаб ал-Мутааллимин» и других трудов Туси в сопоставлении с современными представлениями о профессиональной этике учителя. Показано, что в концепции Туси образование связано не только с передачей знаний, но и с формированием нравственно зрелой личности, что предполагает особую ответственность учителя за личный пример, содержание и способы обучения, справедливость, воспитательное воздействие и профессиональное совершенствование.

Ключевые слова: Насир ад-Дин Туси, «Ахлаки-Насири», педагогическая деонтология, этика учителя, профессиональная ответственность.

Аңдатпа: Мақалада Насир ад-Дин Тусидің педагогикалық және этикалық-философиялық мұрасындағы мұғалімнің этикалық және кәсіби жауапкершілігі туралы көзқарастар зерттеліп, олардың қазіргі педагогикалық деонтология үшін маңызы айқындалады. Тарихи-педагогикалық, герменевтикалық және салыстырмалы-талдамалық тәсілдер негізінде «Ахлаки-Насири», «Адаб ал-Мутааллимин» және Тусидің басқа да еңбектеріндегі тұжырымдар қазіргі мұғалімнің кәсіби этикасы туралы көзқарастармен салыстырыла қарастырылады. Тусидің тұжырымдамасында білім беру тек білім берумен шектелмей, адамды моральдық тұрғыдан кемелдендіру үдерісімен байланысты екені көрсетіледі, бұл мұғалімнің жеке үлгісіне, оқытудың мазмұны мен тәсілдеріне, әділдікке, тәрбиелік ықпалға және кәсіби жетілуіне ерекше жауапкершілік жүктейді.

Түйін сөздер: Насир ад-Дин Туси, «Ахлаки-Насири», педагогикалық деонтология, мұғалім этикасы, кәсіби жауапкершілік.

Abstract: The article examines the ethical and professional responsibility of teachers in the pedagogical and ethical-philosophical heritage of Nasir al-Din Tusi and identifies its significance for contemporary pedagogical deontology. Using historical-pedagogical, hermeneutic, and comparative-analytical approaches, the study considers ideas presented in Akhlaq-i Nasiri, Adab al-Muta'allimin, and other works by Tusi in relation to contemporary approaches to professional teacher ethics. The analysis shows that, in Tusi's conception, education is not limited to the transmission of knowledge but is also understood as a process of forming a morally mature personality, which places particular responsibility on the teacher for personal example, the content and methods of teaching, fairness, educational influence, and professional development.

Keywords: Nasir al-Din Tusi, Akhlaq-i Nasiri, pedagogical deontology, teacher ethics, professional responsibility.

Введение. Современная образовательная система переживает период глубоких структурных изменений. Цифровизация, искусственный интеллект, рост культурного и языкового многообразия меняют характер профессиональной деятельности учителя, который сегодня выступает одновременно предметным специалистом, наставником и участником сложных социальных взаимодействий.

На этом фоне особую остроту приобретает проблема педагогической деонтологии — совокупности профессионально-нравственных обязанностей и норм, определяющих ответственное поведение педагога по отношению к обучающимся, коллегам и обществу. В статье термин «деонтология» используется в широком, профессионально-этическом смысле, а не в узком философском значении этики долга.

Современная педагогическая деонтология, однако, не возникла в вакууме: вопросы границ педагогической власти, уважения к личности ученика и профессиональной самодисциплины имеют исторически устойчивое содержание. В этом контексте особый интерес представляет наследие Насир ад-Дина Туси (1201–1274), чей трактат «Ахлаки-Насири» системно рассматривает нравственное совершенствование личности и общественной жизни. [2] Исследования показывают, что Туси связывал развитие общества с обучением, воспитанием и дисциплиной [3], а его наследие представляет собой целостную систему ценностного образования, опирающуюся на добродетель, умеренность и справедливость. [4]

Цель статьи — реконструировать представления о профессионально-этической ответственности учителя в наследии Туси и соотнести их с современной педагогической деонтологией.

Задачи статьи определить место образования в этико-философской системе Туси; выявить требования к нравственному облику учителя; проанализировать отношения «учитель–ученик»; раскрыть значение личного примера и справедливости; сопоставить идеи Туси с современными принципами деонтологии; определить возможности их актуализации в образовательной практике.

1. Методологические основания исследования: Исследование носит теоретико-аналитический характер и основано на сочетании историко-

педагогического, герменевтического и сравнительно-аналитического подходов. Историко-педагогический подход позволяет рассматривать идеи Туси в интеллектуальном контексте XIII века, избегая прямого переноса современных понятий в средневековую систему мышления. Герменевтический подход используется для интерпретации его этических и педагогических положений с учетом категорий собственной философской системы мыслителя. Это особенно важно, поскольку современная «педагогическая деонтология» не может быть механически отождествлена с этическими представлениями средневекового автора. Сравнительно-аналитический подход позволяет выявить содержательные соответствия между идеями Туси и современными принципами профессиональной этики учителя. Поэтому статья не ставит целью доказать наличие у Туси готовой теории современной педагогической деонтологии. Речь идет о деонтологическом потенциале его наследия — идеях, которые могут быть переосмыслены в контексте современных профессиональных требований к педагогу.

В качестве первичных источников рассматриваются «Ахлаки-Насири» и «Адаб ал-Мутааллимин». В современной азербайджанской педагогической литературе первый труд рассматривается как фундаментальный источник этико-педагогических идей Туси, а второй — как произведение, связанное с культурой и правилами поведения учащегося. [5]

2. Образование и воспитание в этической системе Насир ад-Дина Туси: Для понимания профессиональной ответственности учителя необходимо учитывать место образования в общей этической системе Туси. В «Ахлаки-Насири» нравственное совершенствование человека связывается с формированием добродетелей и преодолением пороков. В центре его этической концепции находятся мудрость, мужество, умеренность и справедливость. [6] Эта идея особенно актуальна в современной школе. В условиях широкого доступа к цифровым ресурсам и искусственному интеллекту ценность учителя все меньше определяется исключительно способностью сообщить информацию. Возрастает его роль в формировании культуры работы со знанием: умении критически оценивать информацию, различать достоверное и недостоверное, принимать ответственные решения, соблюдать академическую честность и этично использовать цифровые технологии. Исследования ценностного и религиозного образования в наследии Туси показывают взаимосвязь этики, образования, семейного и общественного воспитания. [4] Поэтому педагогическая ответственность в его системе может быть рассмотрена в двух взаимосвязанных измерениях: ответственности за знание и ответственности за его влияние на личность.

3. Учитель как нравственный субъект образовательного процесса: Одним из существенных положений, которое можно реконструировать из наследия Туси, является значение личного примера учителя. Воспитательная сила педагога определяется не только содержанием его слов, но и соответствием между его профессиональными требованиями и собственным поведением. В современном понимании этот принцип можно выразить

следующим образом: *профессиональная норма приобретает педагогическую силу только тогда, когда подтверждается личным примером*. Такой подход позволяет рассматривать учителя не просто как исполнителя образовательной программы, а как носителя профессиональной культуры.

4. Учитель–ученик: уважение, руководство и ответственность: Отношения «учитель–ученик» являются центральной проблемой педагогической деонтологии. Современная школа ориентируется на уважение достоинства учащегося, диалог, субъектность и психологическую безопасность. Однако различие профессиональных ролей сохраняется: учитель обладает специальными знаниями, полномочиями и ответственностью. Поэтому задача заключается не в устранении педагогической власти, а в ее этическом регулировании. В наследии Туси эту проблему целесообразно рассматривать через идею нравственного формирования личности. Отсюда вытекают три взаимосвязанных принципа: *уважение достоинства ученика, ответственная педагогическая власть, педагогическая справедливость*.

5. Профессиональная самодисциплина учителя: В этической системе Туси нравственное совершенствование предполагает постоянную работу человека над собой. Для современной педагогической деонтологии это означает, что профессиональная ответственность начинается не только с внешнего контроля, но и с самоконтроля педагога. Учителю необходимо регулярно оценивать собственные решения. Особую актуальность этот принцип приобретает в условиях использования искусственного интеллекта, цифровизация не отменяет деонтологию, а расширяет сферу ее применения.

6. Ответственность учителя за знание: Профессиональная этика предполагает ответственность педагога не только за способ преподавания, но и за содержание передаваемого знания. Ответственность учителя включает научную достоверность, возрастную адекватность, объективность, различение факта и интерпретации, корректное использование источников и уважение к интеллектуальной собственности.

7. От этики добродетели к педагогической деонтологии: В строгом философском смысле деонтология связана прежде всего с этикой долга, тогда как значительная часть этической концепции Туси основана на формировании добродетельного человека. Наследие Туси позволяет дополнить нормативную модель деонтологии этикой профессиональной добродетели. В результате формируется трехуровневая модель:

1. *Норма* — что учитель обязан делать?
2. *Добродетель* — какими качествами он должен обладать для выполнения этой обязанности?
3. *Практика* — как норма реализуется в конкретной педагогической ситуации?

Заключение: Наследие Насир ад-Дина Туси представляет значительный потенциал для современного осмысления педагогической деонтологии. Анализ его этико-педагогических представлений показывает, что образование в его системе не ограничивается передачей знаний: оно связано с

нравственным развитием личности, формированием добродетелей, развитием способности к разумному выбору и включением человека в общественную жизнь

Особенно важным для современной педагогической деонтологии является положение о единстве профессионального знания и личной нравственной позиции. При этом наследие Туси не следует рассматривать как готовый исторический кодекс поведения современного учителя. Профессиональная ценность учителя определяется не только объемом его знаний, но и тем, насколько эти знания соединены с разумностью, справедливостью, нравственной ответственностью и стремлением к совершенствованию личности. Именно в этом заключается современная значимость наследия Насир ад-Дина Туси для педагогической деонтологии.

Литература

1. Wickens G. M. Aqlāq-e Nāşerī. Encyclopaedia Iranica. Vol. I, Fasc. 7. 1984. P. 725–726.
2. Kuyumcu Y. Nasîruddîn Tûsî'nin Ahlâk-ı Nâsirî Eserinde Talim-Terbiye ve Tedris Üzerine Görüşleri // Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi. 2021. Vol. 8, No. 3. P. 984–1001. URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atdd/article/929941>
3. İnam A. Nasîruddîn-i Tûsî'nin Değerler ve Din Eğitimi Anlayışı // Marife Dini Araştırmalar Dergisi. 2025. Vol. 25, No. 2. P. 547–566. DOI: 10.33420/marife.1770276.
4. Tusi N. A. Əxlaqi-Nasiri. Bakı: Lider Nəşriyyat, 2005.
5. Şimşek A. Nasireddin Tusi'nin ahlak ve eğitim anlayışı: Doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, 2005.
5. Rəhimi L. Nəsirəddin Tusinin “Əxlaqi-Nasiri” əsərində dini-əxlaqi baxışları // Bakı Dövlət Universiteti İlahiyyat Fakültəsinin Elmi Məcmuəsi.
6. Sadıqov F. B., Məhərrəmov H. Ə. Nəsirəddin Tusinin tərbiyəvi fikirləri. Bakı: Ünsiyyət, 1998.
7. Tusi N. A. Adabül-Mütəllimin (Tələbəlik mədəniyyəti). Bakı: Nurlan, 2002, 25 s.

ӨОЖ 17:001(574)

ПРОФЕССОР КЕРТАЕВА ҒАЛИЯБАНУ МАХМЕТОВНА ЖӘНЕ ХХІ ҒАСЫРДАҒЫ ДЕОНТОЛОГИЯНЫҢ ҒЫЛЫМ РЕТІНДЕ ДАМУЫ

Меңлібекова Г.Ж.

педагогика ғылымдарының докторы,
профессор, Л.Н.Гумилев атындағы
Евразия ұлттық университеті
Астана қ., Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада ғалым және профессор К.М. Кортаеваның Қазақстандағы деонтологияның ғылым ретіндегі дамуындағы рөлі қарастырылады. Кортаева ғылыми білімнің жаңа саласы - деонтологияның негізін қалаушы болып табылады. Мақалада оның зерттеулері және цифрлық трансформация контекстінде деонтологиялық ғылымның дамуына қосқан үлесі талданады.

Түйінді сөздер: педагогикалық деонтология, ғылыми даму, әдіснама, ғалымның миссиясы, ғылыми үлесі

Аннотация. В статье рассматривается роль ученого, профессора К.М.Кортаевой в развитии деонтологии как науки в Казахстане. Кортаева К.М. является основоположником

нового отрасли научного знания – деонтологии. В статье представлен анализ научной деятельности ученого и ее вклада в развитие деонтологической науки в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, развитие науки, методология, миссия ученого, научный вклад

Abstract. This article examines the role of scientist and professor K.M. Kertaeva in the development of deontology as a science in Kazakhstan. Kertaeva is the founder of a new field of scientific knowledge – deontology. The article analyzes her research and her contribution to the development of deontological science in the context of digital transformation.

Keywords: pedagogical deontology, development of science, methodology, mission of the scholar, scientific contribution.

XXI ғасырда цифрландыру, биоэтика және жасанды интеллектінің даму кеңістігінде деонтология (кәсіби борыш, жауапкершілік пен этика туралы ғылым) түбегейлі өзгерістерді бастан кешіруде, біртіндеп «статикалық ережелер мен нұсқаулықтар» кешенінен адамдардың навигациясының құралына айналып отырғаны ақиқат. Экономикалық ынтымақтастық пен даму ұйымының тұжырымдамасына сәйкес (Learning Compass 2030), оқушы/мұғалім агенттігі (субъективтілік) негізгі құзыреттілікке айналады. «Білім беру мен дағдылардың болашағы: Білім беру 2030» бастамасының құрамдас бөлігі ретінде ЭЫДҰ «2030 жылға қарай болашақты қалыптастыру үшін қажетті білім, дағдылар, көзқарастар және құндылықтар туралы ортақ түсінік қалыптастыруға бағытталған» жобасын жүзеге асырды. «Білім алушының дербестігі» негізгі түсінік ретінде қарастырылды және «әлемде тиімді дербестік үшін 2030 жылы жастар жаңашыл, жауапты және хабардар болуы керек» [1].

Жастардың өз өмірлерінде бағдарлай алуына навигациялық компас ретінде білім беруді болашаққа бағыттайтын бейімделу, шығармашылық, қызығушылық және ақыл-ойдың ашықтығы тұжырымдамасына негізделген үш трансформациялық құзыреттілікті («жаңа құндылық жасау», «дилеммаларды шешу», «жауапкершілікті алу») дамытудың деонтологиялық маңызы бар.

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» атты Қазақстан халқына Жолдауында «Менің негізгі мақсатым – осындай түрлі қатерге толы кезеңде еліміздің тұрақты әлеуметтік-экономикалық дамуын және қауіпсіздігін қамтамасыз ету. Өскелең ұрпақ бақытты, берекелі өмір сүруге тиіс. Сол үшін бәріміз бір ұлт болып, табанды еңбек етуіміз керек. Бұл – баршамызға ортақ өте маңызды жұмыс, аса жауапты азаматтық және ұлттық міндет» [2] деп атап көрсетуі жаңа құндылықты жасау және жауапкершіліктің қажеттілігін айқындай түседі.

Қазақстан Республикасы Конституциясының 39-шы бабында: «Конституцияны қорғау – әрбір азаматтың қасиетті борышы мен міндеті» [3] деп көрсетілген. Педагогика ғылымдарының докторы, профессор Ғ.М. Кертаеваның еңбегінде деонтологияны жалпы міндеттер мәселелерін зерттейтін ғылым ретінде қарастыру негіздемесін ұсынды. Демек, әрбір

азаматтың борышы мен міндеттері заңнамалық негізде белгіленген. «Тұрақты әлеуметтік-экономикалық өрлеуді қамтамасыз ету, азаматтардың жасампаздық әлеуетін толық ашу және халықтың әл-ауқатын арттыру – мемлекеттің маңызды міндеті» [4].

Отандық және әлемдік педагогика және деонтология ғылымындағы парасатты тұлға, заңғар ғалым, ұлағатты ұстаз, гуманист педагог Ғалиябану Махметовна Кертаеваның ғылыми және педагогикалық іс-әрекеті мен өмірі халыққа қызмет етудің деонтологиялық моделі болып саналады. Жоғары мектеп деонтологиясының теориялық және әдіснамалық жүйесінің негізін қалаушы Ғ.М.Кертаева болашақ педагогтердің табиғи болмысы мен мінез-құлқының кәсіби деңгейдегі аксиологиялық ерекшеліктеріне назар аударды. Ғ.М. Кертаеваның тұжырымы бойынша, «Педагогикалық деонтологияның аксиологиялық аспектісі деонтологиялық санамен реттелетін кәсіби мінез-құлықтың орнықты нормалары ретінде болашақ педагогтардың құндылықтық бағдарларын зерттеу мен қалыптастыруға негізделеді. Бұл – білім берудегі басым педагогикалық құндылықтардың бірі, өйткені педагогтың кәсіби борышқа деген құрметіне арқа сүйейтін субъектілі, еркін және өтемсіз уәжділігі негізіндегі болмыстың көрінісі ретіндегі деонтологиялық сана оның кәсіби қызметінің гуманистік бағыттылығын қамтамасыз етеді» [5]. Профессор атап өткендей, «деонтологияны жалпы міндеттер мәселелерін зерттейтін ғылым ретінде қарастыруға болады. Деонтологиялық ғылымның қай кәсіппен байланысты болғанына қарамастан, оның бағыттарының бірі, ең алдымен, қазіргі таңда туындайтын мәселелерді талдау болып табылады және бұл жас ғылымның үздіксіз өзектендірілуін, динамикалы даму сипатын түсіндіреді» [6].

Ғ.М. Кертаеваның пікірінше, «Педагогикалық деонтология – мұғалімнің кәсіби борышы туралы ғылым, педагогтың кәсіби борышқа сәйкес өзін ұстау мінез-құлқы туралы ғылым. Ол педагогтың өзінің кәсіби қызметі саласындағы лауазымдық ережелері мен мінез-құлық нормаларын әзірлейді. Бұл – мұғалімнің саналы қызметі мен адамгершілігінің құрамдас бөлігі. Педагогикалық деонтологияға оның педагогикалық борышы мен кәсібіне сәйкес келетін этикалық және құқықтық ұстанымдар мен ережелер кешені жатады» [7]. Ғалым «педагогикалық деонтологияда педагогтың өзіне жүктелген кәсіби борышын орындау процесінде мүлтіксіз іске асырылуы тиіс этикалық, мінез-құлықтық-құқықтық ережелерінің жинағы берілген деп атап көрсетеді. Ғ.М. Кертаева мұғалімнің деонтологиялық дайындығы ұғымын кәсіби борыштың негізгі постулаттарын басшылыққа ала отырып, жастарды оқыту мен тәрбиелеу процесін тиімді әрі сапалы түрде іске асыруға мүмкіндік беретін педагог санасының дайындық жағдайы, оның құзыреттерінің қалыптасуы ретінде анықтайды. Кәсіби маңызы бар басқа да барлық қасиеттердің ішінен автор болашақ педагогтарды деонтологиялық тұрғыдан даярлаудың маңыздылығына ерекше назар аударады, бұл оның кәсіби қызметке дайындығының квинтэссенциясы болып табылады.

Өз еңбектерінде Ғ.М. Кертаева мұғалім мамандығы тәрбиеленушінің тұлғасына деген этикалық қарым-қатынаспен астасып жатыр деген

қорытындыға келеді, бұл педагог тұлғасының кәсіби сана арқылы әділеттілік, эмпатия және сенім ұстанымдарын сақтау негізінде баланың тағдырына ортақтасуға бағытталуынан көрінеді. Кертаеваның тұжырымдауынша, бұл ұстанымдар педагогикалық қызметте көрініс табатын және мұғалім тұлғасының гуманистік бағыттылығын қамтамасыз ететін деонтологиялық позицияның негізінде жатыр [8]. 2003 жылы «Болашақ мұғалімнің деонтологиялық даярлығын қалыптастыру» тақырыбындағы қорғаған докторлық диссертациясында Қазақстанда алғаш рет педагогика ғылымының пәндік аймағының деонтологиялық табиғаты мен кәсіби әлеуетін ғылыми тұрғыда негіздеді [9]. ХХІ ғасырдағы деонтологияның дамуына ғалым Ғ.М.Кертаеваның айрықша үлес қосты, атап айтқанда болашақ әлеуметтік педагогтің деонтологиялық құзыреттілігін қалыптастыру; бастауыш мектеп білім алушыларының салауатты өмір салты дағдыларын қалыптастырудың педагогикалық шарттары; бастауыш сынып оқушыларын ұлттық құндылықтар арқылы тәрбиелеудің деонтологиялық негіздері; болашақ ауыл мектебі мұғалімінің деонтологиялық даярлығын қалыптастырудың теориясы мен практикасы; кәсіби практика процесінде болашақ педагогтің деонтологиялық қасиеттерін қалыптастыру (педагогикалық колледж жағдайында) т.б. аспектілерді ғылыми негізде зерделеді.

БҰҰ 2030 жылдарға дейінгі күн тәртібі контекстінде, әсіресе, Тұрақты даму мақсаттары деонтологияның өз нысанын кеңейтуіне ықпал етті. Педагогтің кәсіби борышы тек нақты адам алдында ғана емес, қоғамның тұрақты дамуы мен болашақ ұрпақ, бүкіл экожүйе алдындағы жауапкершілікті де толық қамтиды. Цифрлық кеңістік шеңберінде алгоритмдер этикасын сақтау, бизнестегі корпоративтік әлеуметтік жауапкершілікті қамтамасыз ету, жалған ақпараттан қорғау, ақпараттық келісім, биоэтика, эмпатия, цифрлық азаматтық т.с.с. мәселелер метатранспандік деңгейде деонтология ғылымының мүмкіндіктерін қарастыруға бетбұрыс жасауға негіз болады. Деонтологиялық сананың цифрлық икемділікпен қатар келіп отырғаны педагогтер тарапынан жоғары белгісіздік жағдайында деонтологиялық толеранттылықты/төзімділікті керек ететінін көрсетеді.

Әдебиеттер тізімі

1. OECD. (2019b). OECD learning framework 2030. In G. Bast, E. G. Carayannis, & D. F. J. Campbell (Eds.), *The future of education and Labor* (pp. 23–35). Springer International Publishing AG.
2. «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: өзекті мәселелер және оны түбегейлі цифрлық өзгерістер арқылы шешу» Қазақстан Республикасының Президенті Қ.К.Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. <https://primeminister.kz/addresses/08092025>
3. Конституция Республики Казахстан. - Астана, 2026. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K2600000000>
4. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Әділетті Қазақстан: заң мен тәртіп, экономикалық өсім, қоғамдық оптимизм» атты Қазақстан халқына Жолдауы <https://primeminister.kz/addresses/02092024>
5. Кертаева К. М. Педагогическая деонтология как наука Текст. / К. М. Кертаева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — Вып. 6. — Екатеринбург: СВ-96, 2010. —С. 111-129.

6.Кертаева Г. М., Рахимжанова М. Х. В поисках стандартов совести //Вестник ПГУ. - 2010. - №3. -С. 64-71.

7. Кертаева Г. М. Педагогическая деонтология как предпосылка психологического комфорта на уроке// Вестник ИГУ. -2007. - №18 (1).

8. Кертаева, Г. М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие / Г. М. Кертаева. – Москва: Перспектива, 2007. – 175 с.

9. Кертаева К.М. Болашақ мұғалімнің деонтологиялық даярлығын қалыптастыру: пед. ғыл. докт. ... дисс. – Алматы, 2003. – 295 б.

ӘОЖ 37.091.3:51:004.8:17

МАТЕМАТИКАНЫ ОҚЫТУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ МҮМКІНДІКТЕРІ, СЫН-ҚАТЕРЛЕРІ ЖӘНЕ ПЕДАГОГТІҢ КӘСІБІ ЖАУАПКЕРШІЛІГІ

Нарбекова Н.М.

педагогика ғылымдарының магистрі, математика пәні мұғалімі
НЗМ Шымкент-Қаратау, Шымкент қ., Қазақстан

Нарбекова Г.М.

педагогика ғылымдарының магистрі, математика пәні мұғалімі
НЗМ Шымкент-Қаратау, Шымкент қ., Қазақстан

Жуматаева М.Т.

педагогика ғылымдарының магистрі, математика пәні мұғалімі
НЗМ Шымкент-Қаратау, Шымкент қ., Қазақстан

Аңдатпа: мақалада математиканы оқытуда жасанды интеллектіні қолданудың мүмкіндіктері мен педагогикалық-этикалық сын қатерлері қарастырылады. Жасанды интеллектінің математикалық есептерді шешуде, оқу тапсырмаларын әзірлеуде, оқытуды жекешелендіруде, кері байланыс беруде және математикалық ұғымдарды түсіндіруде қолдану ерекшеліктері талданады.

Түйінді сөздер: жасанды интеллект, бейімделген оқыту, математика мұғалімдерін даярлау, сын-қатерлер, теория мен практиканы интеграциялау, оқытуды жекелендіру, инновациялық тәсілдер, математикалық пайымдау, педагогикалық деонтология.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности и педагогико-этические сложности применения искусственного интеллекта в обучении математике. Анализируются особенности использования искусственного интеллекта при решении математических задач, разработке учебных заданий, персонализации обучения, предоставлении обратной связи и объяснении математических понятий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, адаптивное обучение, подготовка учителей математики, педагогические аспекты, интеграция теории и практики, персонализация обучения, инновационные подходы, математическое рассуждение, педагогическая деонтология.

Abstract: The article examines the possibilities and pedagogical-ethical challenges of using artificial intelligence in mathematics education. It analyzes the specific features of using artificial intelligence in solving mathematical problems, developing learning tasks, personalizing learning, providing feedback and explaining mathematical concepts.

Key words: artificial intelligence, adaptive learning, mathematics teacher education, challenges, integration of theory and practice, personalized learning, innovative approaches, mathematical reasoning, pedagogical deontology.

Кіріспе. Жасанды интеллектінің қарқынды дамуы білім беру жүйесін өзгертуде және оқыту және оқу процесіне де ықпал етуде. Математикада роботехника, математикалық модельдеу, арнайы геометриялық бағдарламалар

білім алушылардың оқу үдерісіне қызығушылығын, түсіну деңгейін және оқу жетістіктерін арттыратыны [1] зерттеуінде көрсетілген. Алайда жасанды интеллектінің қарқынды дамуы этикалық және академиялық адалдыққа қатысты мәселелерді өзекті етіп отыр.

2022 жылдан бастап жасанды интеллект құралдары оқыту үдерісінде маңызды орынға ие болды. Ең маңызды өзгеріс 2023 жылы ChatGPT сияқты генеративті жасанды интеллект технологияларының кең таралуымен байланысты. Бұл технологиялар есептерді шешуге, әрбір есепке автоматтандырылған түсініктемелер беруге және диалогтік оқытуға мүмкіндік беру арқылы дәстүрлі педагогикалық тәсілдерге елеулі өзгерістер енгізді. Бұл үрдіс 2024-2025 жылдары одан әрі жалғасып, жасанды интеллектіні білім беру үдерісіне енгізу кешенді әрі жүйелі сипатқа ие болды. ЖИ оқыту үдерісін ұйымдастыруда ғана емес, сонымен қатар бағалауда, оқу бағдарламаларын әзірлеуде қолданылады.

Әдістеме. Бұл зерттеуде математиканы оқыту процесінде жасанды интеллекттің мүмкіндіктері, сын-қатерлерін зерттеу мақсатында интегративті әдеби шолу әдісі қолданылды. Аталған әдіс мұғалімдердің кәсіби жауапкершілігіне қатысты жаңа үрдістерді, сын-қатерлер мен мүмкіндіктерді анықтау үшін эмпирикалық зерттеулерді және әртүрлі дереккөздерден алынған дәлелдерді жүйелеуге және жинақтауға бағытталған. Әдеби шолу әдістемелік ашықтық пен жан-жақтылық қағидаттарына негізделді. Зерттеу барысында әртүрлі ғылыми дереккөздерде қайталанатын негізгі идеяларды, педагогикалық инновацияларды және теориялық тұжырымдарды анықтауға баса назар аударылды.

Математикалық білім беруге жасанды интеллектіні енгізуге байланысты негізгі сын-қатерлерді жүйелі түрде анықтау мақсатында рецензияланған ғылыми журналдарда жарияланған бірнеше мақалаларға терең талдау жүргізілді. Әрбір мақала жеке қарастырылды. Зерттеулерде сипатталған негізгі мәселелер анықталды. Зерттеулерде қайталанатын немесе ұқсас мәселелер біріктірілді [2]. Төменде зерттеулерде анықталған әрбір сын-қатерлерді көрсеттік.

- ЖИ жасаған жауаптар мен терең білім алу арасындағы қарама-қайшылық;

- ЖИ-ге шамадан тыс тәуелділік және танымдық ізденімпаздықтың төмендеуі;

- Математиканы оқытудағы ЖИ көмегімен бағалау;

- Технологиялық және педагогикалық интеграция, мұғалімнің технологияға дайындық деңгейіне байланысты шектеулер;

- Терең математикалық пайымдауларда ЖИ-дің шектелгендігі;

- Математикалық пікірталас пен ықтымақтастықтың төмендеуі.

Жоғарыдағы деректерге сәйкес, ең көп зерттелген мәселе технологиялық педагогикалық интеграция және мұғалімнің даярлық деңгейіне байланысты шектеулер. Бұл көрсеткіш ЖИ-і білім беру үдерісіне енгізудің тиімділігі тек технологияның мүмкіндіктеріне емес, оны қолданатын мұғалімнің

даярлығына да тікелей байланысты екенін көрсетеді. Сонымен қатар ЖИ-нің терең математикалық пайымдаудағы шектеулері де көп мақалаларда қарастырылған. Бұл мәселе аса маңызды, себебі математикалық білімнің нәтижесі тек дұрыс жауап алумен шектелмейді. Мұнда оқушының есепті өз бетімен талдай алуы, есепті шешудің әдісін таңдай алуы, математикалық пайымдауы және өз шешімін дәлелдеуі маңызды болып табылады. ЖИ-нің дайын шешім мен жауаптарды ұсынуы оқушының нақты білім деңгейін бағалауын қиындатып отыр. Сондықтан да мұғалім оқушыны бағалау барысында тапсырманың соңғы нәтижесін емес, есепті шешу барысын және математикалық пайымдауын ескеруі қажет. ЖИ-ге шамадан тыс тәуелділік және танымдық ізденімпаздықтың төмендеуі мәселесін қарастырайық. Бұл жағдайда оқушы есепті өздігінен шығаруға әрекет жасамай, дайын шешімді іздеуге бейімделіп келеді. Осыған байланысты математика мұғалімінің кәсіби міндеті – ЖИ-ді дайын жауап алу құралы ретінде емес, оқушының математикалық ойлауын дамытуға көмектесетін құрал ретінде пайдалануды ұйымдастыру.

Аталған сын-қатерлердің барлығы математика мұғалімінің жасанды интеллектіні қолданудағы кәсіби жауапкершілігін арттырады. Осыған байланысты ЖИ-ді математиканы оқытуда пайдалану тек технологиялық мәселе емес, сонымен қатар педагогикалық деонтология тұрғысынан қарастырылуы тиіс.

Математикалық есептерді шешуде жасанды интеллектінің мүмкіндіктеріне тоқталайық. ChatGPT сияқты генеративті жасанды интеллект құралдары әртүрлі математикалық есептерді шешіп қана қоймай, олардың шешу жолдарын кезең-кезеңімен түсіндіруге мүмкіндік береді. GPT-4 моделінде мәтіндік ақпаратпен қоса математикалық сызбалар мен диаграммаларды талдауға мүмкіндік береді. GPT-4 математикалық есептерді шығаруда GPT-3.5 моделінен айтарлықтай жоғары нәтиже көрсеткен. Атап айтқанда, GPT-4 моделі SAT емтиханының математикалық бөлімінен 800 балдың 700 балын, яғни 89 пайыз нәтиже көрсеткен, ал GPT-3.5 моделі 590 балл жинап 70 пайыз нәтиже көрсеткен. Нәтижелерді талдау барысында GPT-3.5 моделіне сәйкес қателердің қатарында дұрыс емес формула немесе әдісті таңдау, есеп шартын түсінбеу, есептеулердегі қателер және сұрақтың мазмұнын қате интерпретациялау кездеседі. Математикалық амалдардың саны мен түрі көп, бірнеше кезеңнен тұратын есептер тілдік модельдер үшін күрделірек болып келеді. Сонымен қатар практикалық мазмұнды есептерді шешу барысында қиындықтарға тап болады. Сонымен ЖИ математикалық есептерді шешуде жоғары мүмкіндіктерге ие болғанымен, оның жауабын міндетті түрде тексеру қажет. Сондықтан математика мұғалімінің кәсіби жауапкершілігі оқушыға ЖИ-дің дайын шешімін ұсынумен емес, ЖИ ұсынған шешімді математикалық тұрғыдан талдауға, тексеруге және қателерін анықтауға үйретумен байланысты болуы тиіс [3].

Математика мұғалімдерін даярлауға жасанды интеллектіні интеграциялау педагогикалық жобалауды, бағалауды және кәсіби білім алуды қолдайтын жүйелердің артуынан байқалады. Қазіргі таңда бұл бағытта

ChatGPT, Khanmigo, Century Tech, Squirrel AI, DreamBox, Google Socratic, Microsoft Copilot for Education, NotebookLM жасанды интеллект технологиялары жұмыс жасайды. ChatGPT және басқа да тілдік модельдер мұғалімдерге сабақ жоспарларын дайындауға, математикалық ұғымдарды түсіндіруге кеңінен қолданылады. Бұл құралдар болашақ мұғалімдерге ЖИ көмегімен жүзеге асырылатын кері байланысты зерттеуге мүмкіндік береді. Khanmigo – Khan Academy әзірлеген ЖИ платформасы. Ол оқу бағдарламасына сәйкес оқу траекториялары мен бейімделген сұрақтар ұсынады. Century Tech және Squirrel AI сараланған оқыту мен қалыптастырушы бағалауға мүмкіндік береді. Сол сияқты DreamBox Learning динамикалық математикалық тапсырмаларды құрастыру үшін пайдаланады. Ал NotebookLM мұғалімдер мен зерттеушілерге ғылыми материалдар жинақтауға, мазмұнды қысқаша жинақтауға және бірнеше дереккөз арасындағы байланыстарды анықтауға мүмкіндік береді. Жалпы алғанда, аталған жүйелер математика мұғалімдерін даярлау барысында ЖИ сауаттылығын, этикалық құзыреттілігін және педагогикалық бейімделгіштігін көрсетеді.

Қорытындылай келе, зерттеу нәтижелері жасанды интеллектінің мұғалімнің оқыту тәжірибесі мен білім алушылардың оқу тәжірибесіне ықпал ететін бірнеше бағытты анықтауға мүмкіндік береді. Бір жағынан, жасанды интеллект математикалық білім беруде оқытуды жекешелендіру, жедел кері байланыс беру, оқу материалдарын оқушыларға бейімдеу және оқушының оқу белсенділігін қолдау сияқты жаңа мүмкіндіктер қалыптастырады. Екінші жағынан, ЖИ-дің қолданылуы математикалық ойлаудың әлсіреуі, ЖИ – ге тәуелділік, академиялық адалдық, бағалаудың объективтілігі және мұғалімнің уәсіби рөлінің өзгеруі сияқты мәселелермен қатар жүреді.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. S. Forsstrom, M. Nja, E. Munthe, J.-L. Alvarez-Galvan, L. Houldsworth. The impact of digital technologies on students' learning: Results from a literature review (Цифрлық технологиялардың оқушылардың оқуына әсері: әдебиеттерге шолу нәтижелері) // OECD Education Working Papers. – 2025. – № 335.
2. A.Manto., M.Visitacion. AI integration in mathematics education: A systematic review of implementation challenges and pedagogical implications (2017-2025)//Social Sciences and Humanities Open. V14, 2026. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.103147>
3. Mark Applebaum. AI in Mathematics teacher education: trends, challenges, and opportunities// Information Technologies and Learning Tools, 2026, Vol 113, №3.

УДК 378.011.3-051:004.8:17

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОМПЬЮТЕРНЫХ НАУК В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Нурбекова Ж. К.

доктор педагогических наук, профессор,
профессор-исследователь Казахского национального университета имени Абая
г. Алматы, Казахстан

Аннотация: В статье рассматривается деонтологическая компетентность преподавателя, определяющая его способность принимать профессиональные ответственные решения с учетом этических норм, академической честности и защиты персональных данных, информационной безопасности, справедливости и прозрачности алгоритмических решений.

Ключевые слова: деонтологическая компетентность, педагогическая деонтология, преподаватель компьютерных наук, генеративный искусственный интеллект, профессиональная ответственность, этика искусственного интеллекта, высшее образование.

Аңдатпа: Мақалада мұғалімнің деонтологиялық құзыреттілігі қарастырылады, ол оның этикалық стандарттарды, академиялық адалдық және жеке деректерді қорғауды, ақпараттық қауіпсіздікті, алгоритмдік шешімдердің әділдігі мен ашықтығын ескере отырып, кәсіби және жауапты шешімдер қабылдау қабілетін анықтайды.

Түйінді сөздер: деонтологиялық құзыреттілік, педагогикалық деонтология, информатика мұғалімі, генеративті жасанды интеллект, кәсіби жауапкершілік, жасанды интеллект этикасы, жоғары білім.

Abstract: The article examines the deontological competence of a teacher, which determines his or her ability to make professional responsible decisions considering ethical standards, academic integrity and protection of personal data, information security, fairness and transparency of algorithmic decisions.

Key words: deontological competence, pedagogical deontology, computer science teacher, generative artificial intelligence, professional responsibility, ethics of artificial intelligence, higher education.

Педагогическая деонтология представляет собой науку о профессиональном (должном) поведении педагога и его этических обязательствах. В трудах профессора К.М.Кертаевой деонтологическая подготовленность педагога рассматривается как ключевой гарант психологического комфорта субъектов в образовательном процессе [1].

В образовательном контексте педагогическая деонтология ранее давала основание *уважению автономии обучающегося*, а в условиях развития генеративного искусственного интеллекта (ИИ) сегодня дает прежде всего, *ограничения на использование его данных и автоматизированное принятие решений*.

В целом образовательная экосистема с ИИ должна быть ориентированной на человека. Искусственный интеллект быстро трансформирует образование и повседневную жизнь. Грамотность в области ИИ становится столь же важной, как и цифровая грамотность. Обществу нужны не только информированные пользователи ИИ, но и специалисты, способные проектировать, разрабатывать и *ответственно внедрять* системы ИИ. Эту задачу не может решить один университет. Она требует единой экосистемы и международные нормативные рамки, которые объединяют образование, индустрию и исследования. Развитие генеративного ИИ в образовании также требует опоры на строгие регуляторные нормы и международные стандарты в подготовке преподавателей. В свете революционного развития ИИ проявляется тесная связь и потребность в деонтологической компетентности преподавателей компьютерных наук и потребность ИИ-грамотности человечества в целом.

Например, Рекомендация ЮНЕСКО базируется на защите прав человека, инклюзивности, недискриминации, защите конфиденциальности данных и необходимости повсеместного развития ИИ-грамотности [2].

На национальном уровне Республики Казахстан регуляторные рамки закреплены в «Концептуальных основах внедрения искусственного интеллекта в систему образования на 2025–2029 годы», утвержденный в 2025 году, где заложены национальные стандарты академической честности, этики применения ИИ в школах и колледжах, а также регламентирует защиту прав ребенка и профессиональный авторитет педагога [2]. В настоящее время в вузах масштабируются программы ИИ-грамотности: проект AI-Sana и академическое внедрение платформы ChatGPT Edu.

Отличительной особенностью международных стандартов IEEE Ethically Aligned Design (EAD, 2019) являются деонтологические обязательства не только на проектировщиков ИИ, но и на его операторов через принцип «Competence» (Компетентность): оператор обязан обладать достаточными знаниями и навыками для безопасного использования ИИ-систем [3], [4], [5].

Следует отметить, что преподаватели компьютерных наук занимают уникальную *профессионально-деонтологическую позицию*, которая отражается в двойственности их профессиональной деятельности. Так как они выступают не только как пользователь готовых ИИ-инструментов, но и как проводник, оценщик, а зачастую и архитектор цифровых систем и решений. Это накладывает на преподавателей компьютерных наук обязанность транслировать деонтологические стандарты, такие как *алгоритмическая прозрачность и борьба с предвзятостью своим студентам*. Важно рассматривать и деонтологические риски. Например, угрозы академической честности в части плагиата генерируемого кода и риск ослабления профессионального авторитета педагога. ИИ должен усиливать роль учителя, но не замещать его, оставляя все ключевые решения за человеком.

Развитие искусственного интеллекта и его интеграция в образование трансформируют профессиональную деятельность преподавателей компьютерных наук, расширяя сферу их ответственности за способы применения цифровых и интеллектуальных технологий в образовательном процессе. Наряду с технологическими и педагогическими компетенциями особое значение приобретает деонтологическая компетентность преподавателя, определяющая его способность принимать профессионально ответственные решения с учетом этических норм, академической честности, защиты персональных данных, информационной безопасности, справедливости и прозрачности алгоритмических решений.

Анализ автором профессиональных ситуаций, возникающие при использовании генеративного искусственного интеллекта, интеллектуальных систем оценивания, анализа образовательных данных и других AI-инструментов показывает актуальность разработки методики формирования деонтологической компетентности преподавателей компьютерных наук, основанной на анализе профессиональных дилемм, кейсов и сценариев

ответственного применения искусственного интеллекта.

Перспективой исследования является теоретическое обоснование и разработка модели формирования деонтологической компетентности преподавателей компьютерных наук в условиях развития искусственного интеллекта. Необходимо уточнение содержания понятия «деонтологическая компетентность преподавателя компьютерных наук», определение ее структурных компонентов, критериев, показателей и уровней сформированности с акцентом на профессиональные ситуации, возникающим при использовании генеративного искусственного интеллекта, интеллектуальных систем оценивания, анализа образовательных данных и других AI-инструментов.

Предлагаемый исследовательский подход позволит интегрировать принципы профессионального долга и ответственности непосредственно в предметную и методическую подготовку преподавателей компьютерных наук и способствовать формированию культуры ответственного использования искусственного интеллекта в высшем образовании. Таким образом деонтология не подменяется общей этикой ИИ: центральным объектом остается именно профессиональный долг и ответственность преподавателя компьютерных наук.

Список использованных источников:

1.Kertaeva, K. M. (2016). *Osnovy pedagogicheskoy deontologii: Uchebnoe posobie* [Fundamentals of pedagogical deontology: A textbook]. Foliant. Central Scientific Library of the Republic of Kazakhstan Electronic Catalog. <http://library.kz/kz/160-k-toly-m-tindi-elektrondy-resurstary/gylmi-kitapkhana-resurstary.html>

2.UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>

3.Об утверждении Концептуальных основ внедрения искусственного интеллекта в систему среднего, технического и профессионального, послесреднего образования на 2025–2029 годы: Совместный приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 18 сентября 2025 года № 221 и Министра цифрового развития, инноваций и аэрокосмической промышленности Республики Казахстан. – Текст : электронный // Информационно-правовая система нормативных правовых актов РК. – URL: https://prg.kz/document/?doc_id=39475691 (дата обращения: 03.09.2026).

4.IEEE Global Initiative on Ethics of Autonomous and Intelligent Systems. (2019). *Ethically Aligned Design: A Vision for Prioritizing Human Well-being with Autonomous and Intelligent Systems* (1st ed.). Institute of Electrical and Electronics Engineers. iee.org

5.IEEE. 2021. *IEEE Standard Model Process for Addressing Ethical Concerns during System Design*. IEEE Std 7000-2021. Piscataway, <https://research-portal.uws.ac.uk/en/publications/ieee-standard-model-process-for-addressing-ethical-concerns-durin/>

ДИДАКТОГЕНИЯ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РИСКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И ПРОФИЛАКТИКА

Ракутина Д.

студент 3 курса образовательной программы «Педагогика и психология»,

Международный университет Астана,

Научный руководитель:

Сисенова А.Т.

старший преподаватель,

Международный университет Астана, г. Астана, Казахстан

Аннотация. В статье дидактогения рассматривается как фактор психологического риска, возникающий в результате психотравмирующих форм педагогического взаимодействия и неблагоприятных характеристик образовательной среды. На основе анализа научной литературы рассмотрены основные причины возникновения дидактогении и ее возможные последствия для психологического состояния и учебной деятельности обучающихся. Особое внимание уделено вопросам профилактики дидактогенных воздействий в образовательной среде.

Ключевые слова: дидактогения, психологический риск, образовательная среда, академический стресс, профилактика.

Аңдатпа. Мақалада дидактогения психологиялық жарақаттаушы педагогикалық өзара әрекет пен білім беру ортасының қолайсыз жағдайлары нәтижесінде туындайтын психологиялық қауіп факторы ретінде қарастырылады. Ғылыми әдебиеттерді талдау негізінде дидактогенияның пайда болуының негізгі себептері және оның білім алушылардың психологиялық жай-күйі мен оқу іс-әрекетіне ықтимал салдары қарастырылды. Білім беру ортасындағы дидактогендік әсерлердің алдын алу мәселелеріне ерекше назар аударылды.

Түйінді сөздер: дидактогения, психологиялық қауіп, білім беру ортасы, академиялық стресс, профилактика.

Abstract. The article examines didactogeny as a psychological risk factor arising from psychologically harmful forms of teacher–student interaction and adverse conditions in the educational environment. Based on an analysis of the scientific literature, the main causes of didactogeny and its potential consequences for students' psychological well-being and learning activities are considered. Particular attention is paid to the prevention of didactogenic effects in the educational environment.

Key words: didactogeny, psychological risk, educational environment, academic stress, prevention.

Введение. Психологическая безопасность образовательной среды определяется не только учебной нагрузкой, но и качеством взаимодействия педагога и обучающегося. Поддерживающие и уважительные отношения с педагогом связаны с меньшей тревожностью подростков, тогда как конфликт и психологическое давление - с ее усилением [1]. В этом контексте особую значимость приобретает проблема дидактогении - негативных психических состояний и переживаний, возникающих вследствие нарушения педагогического такта, унижающей коммуникации, чрезмерного давления и несправедливого оценивания.

Термин используется в научной литературе для обозначения

неблагоприятного влияния процесса обучения и поведения педагога на психическое состояние ребенка или подростка [2]. В постсоветской традиции дидактогения связывается с дидактогенным стрессом, школьными невротическими реакциями и ошибками воспитания и обучения [3]. Казахстанские авторы также рассматривают психосоматические расстройства обучающихся как возможное следствие деструктивных состояний, инициируемых нарушением педагогической этики и такта [4]. При этом международная литература чаще оперирует смежными конструкциями: *adverse teacher-student relationships, teacher aggression, academic stress, school climate*. Таким образом, зарубежные исследования рассматривают отдельные аспекты проблемы дидактогении через смежные понятия, связанные с отношениями педагога и обучающегося, академическим стрессом и психологическим климатом образовательной среды.

Проблема дидактогении приобретает особое значение в контексте педагогической деонтологии. К.М. Кертеева определяет педагогическую деонтологию как область знания о профессиональном поведении педагога в соответствии с профессиональным долгом [5]. С этой позиции ответственность педагога включает не только результаты обучения, но и характер взаимодействия с обучающимся, соблюдение педагогического такта и недопустимость воздействий, способных нанести ущерб психологическому благополучию.

Цель статьи - рассмотреть дидактогению как фактор психологического риска в образовательной среде, определить основные причины и последствия дидактогенных воздействий, а также направления их профилактики.

Материалы и методы. Статья носит теоретико-аналитический характер и основана на изучении отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме дидактогении и психологической безопасности образовательной среды. В ходе работы использовались методы теоретического анализа, сравнения, обобщения и систематизации научных данных. Основное внимание уделялось причинам возникновения дидактогении, ее психологическим последствиям для обучающихся и возможным направлениям профилактики.

Результаты теоретического анализа. Анализ научной литературы показывает, что дидактогению следует рассматривать не как отдельную педагогическую ошибку, а как явление, связанное с совокупностью факторов педагогического взаимодействия и образовательной среды. Возникновению дидактогенных ситуаций могут способствовать особенности профессионального поведения педагога: недостаточная эмпатия, эмоциональная неустойчивость, авторитарный стиль общения, публичная критика обучающихся и использование страха как средства контроля. Одним из факторов, влияющих на характер взаимодействия с обучающимися, может быть профессиональное истощение педагога. В исследовании L. Kollerová и соавт. с участием 740 педагогов истощение было положительно связано с деструктивным поведением учащихся и виктимизацией на рабочем месте и отрицательно - с поддержкой руководства [6]. Это показывает, что

неблагоприятные реакции педагога могут быть связаны не только с индивидуальными особенностями, но и с условиями профессиональной среды.

К организационно-педагогическим факторам относятся перегрузка, дефицит времени, ориентация на формальные показатели, неблагоприятный социально-психологический климат и недостаток поддержки. Индивидуальные особенности обучающегося не являются причиной дидактогенного воздействия, но могут усиливать психологическую уязвимость и выраженность его последствий. К ним относятся повышенная тревожность, низкая самооценка, чувствительность к оценке и трудности адаптации. Особенно уязвимы обучающиеся в переходные периоды - при поступлении в школу, смене образовательной ступени и начале обучения в вузе.

Особое значение имеют характеристики педагогического взаимодействия: унижение, сарказм, публичное обесценивание, сравнение учащихся, угрозы оценкой, игнорирование индивидуальных возможностей и отсутствие конструктивной обратной связи. Именно во взаимодействии факторы риска могут приобретать характер дидактогенного воздействия. Систематический обзор D. Salter, A. Neelakandan и V.M. Wuthrich, включивший 26 исследований из 12 стран, показал, что качественные отношения «учитель-ученик» связаны с меньшей тревожностью обучающихся, а конфликтные отношения и притеснение со стороны педагога - с более высокой.

Последствия дидактогенного воздействия могут проявляться в различных сферах. На эмоциональном уровне возникают тревога, страх ошибки и оценивания, стыд, напряжение и снижение психологической безопасности. На когнитивно-мотивационном - снижение познавательной инициативы, интереса к предмету и академической самоэффективности; на поведенческом - пассивность, прокрастинация, избегание занятий и социальное отстранение. При хроническом воздействии возможны нарушения сна, головные боли, утомляемость и другие психосоматические проявления. Исследования академического стресса подтверждают связь длительного учебного напряжения с ухудшением психологического благополучия и образовательного функционирования [7].

Принципиально важно различать объективные академические требования и дидактогенный стресс. Экзамен, высокая учебная нагрузка или сложное задание сами по себе не являются дидактогенией. Дидактогенный компонент появляется тогда, когда стресс усиливается за счет характера педагогической коммуникации и субъективного переживания унижения, беспомощности, несправедливости или угрозы. Повторяемость такого опыта способна закреплять устойчивое негативное отношение не только к конкретному педагогу, но и к предмету, образовательной организации и собственной способности учиться.

Профилактика. Профилактика дидактогении предполагает работу с профессиональным поведением педагога и условиями образовательной среды. В деятельности педагога важны педагогический такт, эмпатия, уважительная

коммуникация, эмоциональная саморегуляция и рефлексия. В контексте педагогической деонтологии особое значение имеют уважение достоинства обучающегося и ответственность педагога за психологические последствия профессионального взаимодействия.

На уровне образовательной организации необходимы нормы недопустимого педагогического поведения, безопасные каналы обратной связи, психологическая и методическая поддержка педагогов, профилактика профессионального выгорания и своевременное реагирование на жалобы обучающихся. Если источник риска связан с образовательным взаимодействием, профилактические меры должны затрагивать и саму образовательную среду.

Для обучающихся целесообразны программы психологической грамотности и стресс-менеджмента, а для групп повышенного риска - целевые психологические интервенции. Систематический обзор 31 исследования из 13 стран показал наиболее убедительные результаты программ академического стресса, основанных на когнитивно-поведенческом подходе [8]. Таким образом, профилактика дидактогении требует не только индивидуальной психологической помощи, но и изменений педагогической культуры и организационных условий.

Взаимосвязь основных факторов и последствий дидактогенного воздействия представлена на рисунке 1. Индивидуально-психологические особенности обучающегося при этом не являются причиной дидактогении, однако могут влиять на степень его психологической уязвимости и выраженность возникающих последствий.

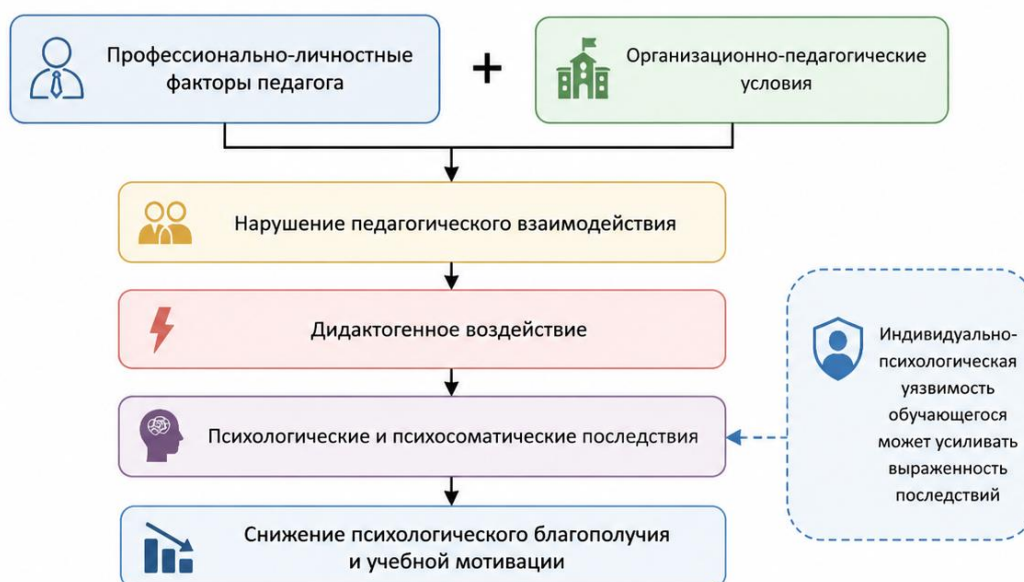


Рисунок 1 – Основные факторы и последствия дидактогенного воздействия

Заключение. Дидактогения представляет собой значимый фактор психологического риска в образовательной среде, связанный прежде всего с характером педагогического взаимодействия и условиями, в которых оно осуществляется. Дидактогенные воздействия могут негативно отражаться на

эмоциональном состоянии обучающихся, их учебной мотивации, поведении, отношении к обучению и соматическом самочувствии. Особое значение в предупреждении подобных воздействий имеет соблюдение принципов педагогической деонтологии, предполагающих уважение достоинства обучающегося, педагогический такт и ответственность педагога за психологические последствия профессионального взаимодействия. Профилактика дидактогении требует комплексного подхода, включающего развитие профессионально-коммуникативной компетентности педагогов, организационную поддержку и доступность психологической помощи. Перспективным направлением дальнейшего изучения проблемы является эмпирическое исследование проявлений дидактогении и их связи с тревожностью, академическим стрессом и психологическим благополучием обучающихся.

Список использованных источников:

1. Salter D., Neelakandan A., Wuthrich V.M. Anxiety and Teacher-Student Relationships in Secondary School: A Systematic Literature Review // *Child Psychiatry & Human Development*. 2025. Vol. 56. P. 1870-1888. DOI: 10.1007/s10578-024-01665-7.
2. Schipkowensky N. Didactogeny (by disparagement or by over-stimulation) // *Acta Paedopsychiatrica*. 1966. Vol. 33, No. 10. P. 305-307.
3. Морнов К.А., Морнова Ю.В. Здоровьеразвивающая педагогика: дидактогенные стрессы // *Проблемы социально-экономического развития Сибири*. 2014. № 2 (16). С. 72-75.
4. Аутеева И.Н., Карманова Ж.А., Белгибаева Г.К., Sedach N. Psychosomatic disorders of students as a consequence of didactogeny in the educational process // *Bilim*. 2025. № 1 (112). С. 191-204. DOI: 10.59941/2960-0642-2025-1-191-204.
5. Кертеева К.М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие. Астана: Фолиант, 2016. 232 с.
6. Kollerová L., Květon P., Záborská K., Janošová P. Teacher exhaustion: The effects of disruptive student behaviors, victimization by workplace bullying, and social support from colleagues // *Social Psychology of Education*. 2023. Vol. 26. P. 885-902. DOI: 10.1007/s11218-023-09779-x.
7. Pascoe M.C., Hetrick S.E., Parker A.G. The impact of stress on students in secondary school and higher education // *International Journal of Adolescence and Youth*. 2020. Vol. 25, No. 1. P. 104-112. DOI: 10.1080/02673843.2019.1596823.
8. Jagiello T., Belcher J., Neelakandan A. et al. Academic Stress Interventions in High Schools: A Systematic Literature Review // *Child Psychiatry & Human Development*. 2025. Vol. 56. P. 1836-1869. DOI: 10.1007/s10578-024-01667-5.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА ДОО В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сейидова А.Н.

старший преподаватель кафедры дошкольного и
начального образования Бакинского славянского
университета г. Баку, Азербайджан

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования экологической культуры детей дошкольного возраста через призму профессионально-этической (деонтологической) позиции педагога дошкольной образовательной организации (ДОО). Автором раскрыта структура профессионально-этической позиции воспитателя, включающая когнитивно-ценностный, эмоционально-эмпатийный, деятельностно-поведенческий и рефлексивно-этический компоненты. Выделены ключевые деонтологические принципы эко-педагогики и проанализированы современные риски: формализация экологического образования, сдвиг в сторону цифровизации и угроза возникновения экотревожности у детей.

Ключевые слова: деонтология, профессионально-этическая позиция, экологическая культура, дошкольное образование, педагог ДОО, эко-педагогика, экоцентризм.

Андатпа: Мақалада мектепке дейінгі білім беру мекемелеріндегі тәрбиешілердің кәсіби-этикалық (деонтологиялық) ұстанымы тұрғысынан мектепке дейінгі жастағы балаларда экологиялық мәдениетті қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Автор тәрбиешінің кәсіби-этикалық ұстанымының құрылымын айқындайды; оған танымдық-құндылық, эмоционалдық-эмпатиялық, іс-әрекеттік-мінез-құлықтық және рефлексивті-этикалық компоненттер кіреді. Экопедагогиканың негізгі деонтологиялық қағидаттары анықталып, қазіргі заманғы тәуекелдер – экологиялық білім берудің формальды сипат алуы, цифрландыруға көшу және балалар арасындағы эко-мазасыздық қаупі – талданады.

Түйінді сөздер: кәсіби-этикалық ұстаным, экологиялық мәдениет, мектепке дейінгі білім беру, мектепке дейінгі тәрбиеші, экопедагогика, экоцентризм.

Abstract: The article examines the issue of fostering an ecological culture in preschool-age children through the lens of the professional-ethical (deontological) stance of educators in preschool educational institutions. The author outlines the structure of an educator's professional-ethical stance, comprising cognitive-value, emotional-empathic, activity-behavioral, and reflexive-ethical components. Key deontological principles of eco-pedagogy are identified, and contemporary risks are analyzed, including the formalization of environmental education, the shift toward digitalization, and the threat of eco-anxiety among children.

Key words: deontology, professional-ethical stance, environmental culture, preschool education, preschool educator, eco-pedagogy, ecocentrism.

В условиях современных глобальных вызовов – от климатических изменений до экологической трансформации регионов – экологическое образование становится ключевым вектором устойчивого развития общества. В системе образования Азербайджанской Республики экологическому воспитанию подрастающего поколения уделяется стратегическое значение, что закреплено в государственных стандартах [1] и курикулах дошкольного образования [2].

В дошкольном возрасте закладываются ценностные основы миропонимания, эмоциональная отзывчивость и первичные навыки взаимодействия с окружающим миром [3, с. 45]. Особый импульс «зеленое» просвещение в

Азербайджане получила в контексте проведения международной климатической конференции COP29 [4, с. 17] и объявления Года солидарности во имя зеленого мира [5], что позволило адаптировать глобальные экологические темы для самых маленьких воспитанников. Эффективность экологического образования в дошкольных учреждениях Азербайджана опирается на несколько фундаментальных аспектов:

- *Национально-региональный компонент:* Ознакомление детей с уникальной природой, флорой и фауной Азербайджана (Каспийское море, заповедники, эндемичные виды), а также воспитание чувства гордости и ответственности за сохранение природного наследия родного края [6, с. 89].

- *Эмоционально-ценностный подход:* В возрасте 3-6 лет ребенок воспринимает мир через чувства и прямые впечатления. Формирование бережного отношения к живой природе происходит через эмпатию, заботу о растениях и животных в детском саду и дома.

- *Практико-ориентированная деятельность:* Освоение экокультуры проходит в игровой и исследовательской форме – через элементарные опыты, наблюдения за сезонными изменениями, экологические сказки и практические навыки (посадка деревьев, экономия воды и ресурсосбережение) [7, с. 114].

- *Интеграция с традициями и культурой:* Использование фольклорных мотивов, пословиц, праздников (таких как Новруз байрамы с его символикой пробуждения природы и уважения к земле) для углубления связей ребенка с окружающим миром [8, с. 102].

Таким образом, экологическое образование в дошкольных учреждениях Азербайджана объединяет национальные традиции, современную практическую деятельность и глобальные инициативы. Это позволяет сформировать у ребенка от 3 до 6 лет не просто абстрактные знания, а глубокую эмоциональную привязанность к природе родного края и устойчивые навыки экологически грамотного поведения [9, с. 45].

Однако практическая реализация экологического направления часто сталкивается с понятийным и деятельностным разрывом. Педагоги нередко ограничиваются трансляцией декларативных знаний и правил («не ломай ветки», «не мусори»), в то время как их собственное повседневное поведение может противоречить излагаемым принципам.

Экологическая культура дошкольника не формируется наставлениями – она считывается и усваивается через личность взрослого. В связи с этим ключевым фактором эффективного эко-образования выступает *профессионально-этическая (деонтологическая) позиция педагога ДОО*, определяющая не только методический арсенал, но и внутренний ценностный выбор воспитателя.

Профессионально-этическая позиция воспитателя в сфере экологического образования представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование. Оно объединяет осознание профессионального долга перед ребенком и природой, систему эгоцентрических ценностей и готовность к их трансляции в ежедневной педагогической практике.

Структуру данной позиции образуют четыре взаимосвязанных компонента:

1. *Когнитивно-ценностный компонент.* Опирается на эгоцентрическое

сознание – понимание самоценности любого живого организма вне зависимости от его полезности для человека. Педагог воспринимает эко-воспитание не как формальную обязанность, а как деонтологический долг по сохранению жизнеспособного мира для будущих поколений.

2. *Эмоционально-эмпатийный компонент.* Включает способность педагога к искреннему эмоциональному отклику на проявления живой природы. Дошкольники чутко фальшь: если воспитатель испытывает безразличность или равнодушие к объектам природы, вербальные призывы беречь их теряют педагогическую силу.

3. *Деятельностно-поведенческий компонент.* Выражается в личном экосообразном образе жизни воспитателя (разумное потребление ресурсов в группе, раздельный сбор отходов, бережное отношение к материалам). Личный пример выступает главным наглядным пособием для ребенка.

4. *Рефлексивно-этический компонент.* Предполагает непрерывный самоанализ педагогической деятельности на предмет соответствия этическим нормам: «*Не вредит ли используемый метод психоэмоциональному здоровью ребенка?*», «*Не наносится ли урон природе в процессе проведения НОД или акции?*».

Применяя эко-педагогические практики, воспитатель ДОО опирается на ряд ключевых профессионально-этических принципов, гарантирующих безопасность и результативность образовательного процесса.

Принцип	Содержание и деонтологический смысл
Аутентичность и личный пример	Поведение педагога в группе, на прогулке и в быту полностью соответствует декларируемым правилам. Принцип исключает двойные стандарты.
Педагогический такт и защита от экотревожности	Трансляция экологических проблем без запугивания (без демонстрации гибели животных или глобальных катастроф). Акцент смещается на созидание и доступную ребенку помощь.
Гуманность и субъектность природы	Отношение к объектам природы (растениям, насекомым, мелким животным) как к живым существам, имеющим право на жизнь, а не как к «наглядному раздаточному материалу».
Экологизация образовательной среды	Отказ от «зеленого камуфляжа» (greenwashing) – создания поделок из одноразового пластика, выкидываемого сразу после выставки. Поощрение работы с природными материалами и организации реального труда (огород, компостирование).

В современных условиях педагогическая деонтология сталкивается с рядом специфических рисков:

- *Риск формализма.* Превращение экологического воспитания в «галочно-отчетную» деятельность: разовые праздники и выставочные акции без глубокой эмоциональной и практической проработки детьми.

- *Цифровой сдвиг.* Чрезмерное увлечение мультимедийными презентациями, интерактивными досками и виртуальными экскурсиями в ущерб непосредственному контакту с природой. Подмена живого наблюдения цифровой картинкой снижает развитие эмпатии и чувственного опыта.

- *Конфликт со стереотипами семейного воспитания.* Педагог может столкнуться с экологической неграмотностью или равнодушием в семьях воспитанников. Деонтологическая задача воспитателя в данном случае –

деликатное, этичное просвещение родителей без прямой критики их бытового уклада.

Профессионально-этическая позиция педагога ДОО выступает не просто одним из компонентов педагогического мастерства, а смыслообразующим ядром и фундаментальным условием успешного формирования экологической культуры дошкольников. В период интенсивного развития ценностно-смысловой сферы ребенка с 3 до 6 лет решающую роль играет не столько объем транслируемых естественно-научных знаний, сколько этический контекст их передачи и личностный пример взрослого. Без сформированного деонтологического самосознания воспитателя любые инновационные образовательные программы, технологичные проекты и методические пособия рискуют остаться формальным инструментарием, не затрагивающим эмоционально-ценностный мир ребенка. Проведенный анализ позволяет сформулировать ключевые деонтологические ориентиры, определяющие этический профиль современного эко-педагога ДОО:

1. *Переход от антропоцентризма к экоцентризму*: преодоление потребительского отношения к природе и формирование восприятия любого живого организма как ценности самого по себе.

2. *Психологическая безопасность и созидательный вектор*: защита незрелой психики дошкольника от агрессивного информационного шума и экотревожности через смещение фокуса с глобальных катастроф на локальные, понятные ребенку созидательные действия (забота, наблюдение, выращивание).

3. *Принцип единства слова и действия*: полная аутентичность педагога, исключающая «зеленый камуфляж» (greenwashing) и декларативный подход в образовательном процессе.

Перспективы развития данного направления требуют системной трансформации системы профессиональной подготовки и методического сопровождения педагогов дошкольного образования. Актуальными задачами научно-педагогического сообщества становятся: 1) Разработка и внедрение специализированных деонтологических модулей в системы подготовки и повышения квалификации воспитателей ДОО, направленных на развитие экологической рефлексии и экоцентрического сознания; 2) Проектирование *Этического-деонтологического кодекса эко-педагога*, фиксирующего нормы взаимодействия с природой и детьми в рамках экологических инициатив; 3) Разработка критериально-диагностического инструментария для оценки уровня готовности воспитателей к трансляции экологических ценностей без риска формализации. Только при условии, что сам педагог осознает свой профессиональный и нравственный долг перед будущими поколениями и окружающим миром, экологическое воспитание в ДОО станет действующим механизмом формирования гармоничной, экологически зрелой личности.

Профессионально-этическая позиция педагога ДОО выступает смыслообразующим ядром процесса формирования экологической культуры дошкольников. Без сформированного деонтологического самосознания воспитателя любые инновационные программы и методические разработки остаются формальным инструментарием. Формирование экоцентрической этики у

дошкольников возможно только тогда, когда сам педагог транслирует ценности бережного отношения к природе через личный образ жизни, профессиональный такт и педагогическую рефлекссию. Перспектива развития данного направления заключается во внедрении специальных деонтологических модулей в программы подготовки и повышения квалификации воспитателей ДОО, а также в разработке внутренних этических кодексов эко-педагога.

Список использованных источников:

1. Азербайджанская Республика. Законы. Об экологическом образовании и просвещении населения: Закон Азербайджанской Республики № 401-ІІQ: [принят Милли Меджлисом 10 декабря 2002 года]. – Баку, 2002. https://azertag.az/ru/xeber/zakon_azerbaidzhanskoi_respubliki_ob_ekologicheskom_obrazovanii_i_prosveshchenii_naseleniya-988078
2. Məktəbəqədər təhsilin dövlət standartı və proqramı (kurikulumu) / Azərbaycan Respublikası Elm və Təhsil Nazirliyi. – Bakı, 2020. – 64 s. <https://e-qanun.az/framework/43192>
3. Николаева, С.Н. Теория и методика экологического воспитания детей дошкольного возраста: учебное пособие для вузов / С.Н. Николаева. – 8-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2018. – 352 с.
4. Мамедов, Э.Р. Глобальные климатические инициативы (COP29) и их отражение в системе непрерывного образования и просвещения / Э.Р. Мамедов. – Текст: непосредственный // Проблемы образования в Азербайджане. – 2024. – № 4. – С. 15-22.
5. Об объявлении 2024 года в Азербайджанской Республике «Годом солидарности во имя зеленого мира»: Распоряжение Президента Азербайджанской Республики от 25 декабря 2023 года. – Баку, 2023. <https://president.az/ru/articles/view/62737> 243
6. Гусейнова, Н.Т. Воспитание любви к природе родного края как основа экологического сознания дошкольников / Н.Т. Гусейнова. – Текст: непосредственный // Вестник Бакинского государственного университета. Серия гуманитарных наук. – 2021. – № 1. – С. 88-95.
7. Бабаева, Л.А. Практические формы эко-просвещения: от дидактической игры к первым исследованиям в детском саду / Л.А. Бабаева. – Текст: непосредственный // Известия Азербайджанского государственного педагогического университета. – 2020. – Т. 68, № 2. – С. 112-119.
8. Агаев, А.А. Педагогика и методика дошкольного образования: реализация сферы «Познание мира»: учебное пособие / А.А. Агаев. – Баку: Мутарджим, 2019. – 248 с.
9. Мамедова, С.Г. Формирование экологической культуры у детей дошкольного возраста: методическое пособие для воспитателей / С.Г. Мамедова. – Баку: Элм и тахсил, 2021. – 160 с.

УДК 37.091.3:811.111

**THE CORNERSTONE OF NATIONAL DEVELOPMENT: IMPLEMENTING
VALUES-BASED EDUCATION IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING**

Seitmagambetova A.B.

Master of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Social Sciences and Humanities,
West Kazakhstan Regional Institute for Professional Development,
JSC “National Center for Professional Development “Orleu”,
Oral, Kazakhstan

Abstract: This article examines the theoretical and methodological frameworks of Values-Based Education (VBE) within contemporary secondary English Language Teaching (ELT).

Grounded in the national "Adal Azamat" (Virtuous Citizen) unified upbringing concept, it investigates pedagogical approaches to integrating core civic and moral values into the foreign language curriculum. The paper provides practical models for contextualizing linguistic skills, enhancing grammar through cultural heritage, and designing project-based learning activities that foster intercultural communicative competence while preserving national identity.

Keywords: values-based education, English language teaching, national identity, intercultural communication, project-based learning.

Аңдатпа: Мақалада қазіргі орта мектепте ағылшын тілін оқыту аясында құндылықтарға негізделген білім берудің теориялық және әдістемелік негіздері қарастырылады. Зерттеу «Адал азамат» біртұтас тәрбие бағдарламасына сүйене отырып, азаматтық және адамгершілік құндылықтарды шет тілі оқу бағдарламасына кіріктірудің педагогикалық тәсілдерін талдайды. Мақалада ұлттық бірегейлікті сақтай отырып, тілдік дағдыларды мәдени мазмұн арқылы дамытуға, грамматиканы меңгертуге және мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыратын жобалық тапсырмаларды ұйымдастыруға арналған практикалық үлгілер ұсынылады.

Түйін сөздер: құндылықтарға негізделген білім беру, ағылшын тілін оқыту, ұлттық бірегейлік, мәдениетаралық коммуникация, жобалық оқыту.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические и методические основы образования, основанного на ценностях, в контексте современного преподавания английского языка в средней школе. На основе единой программы воспитания «Адал азамат» анализируются педагогические подходы к интеграции ключевых гражданских и нравственных ценностей в содержание обучения иностранному языку. Предложены практические модели развития языковых навыков посредством культурно значимого содержания, изучения грамматики и проектных заданий, формирующих межкультурную коммуникативную компетенцию при сохранении национальной идентичности.

Ключевые слова: ценностно-ориентированное образование, преподавание английского языка, национальная идентичность, межкультурная коммуникация, проектное обучение.

In the era of rapid globalization, the fundamental driver of national progress lies in the harmony between competitive intellectual capital and profound moral foundations. Initiated by the Head of State, the concept of “Just Kazakhstan – Virtuous Citizen – Advanced Nation” and the nationwide implementation of the “Adal Azamat” unified educational program require that every classroom subject serve a distinct upbringing purpose [1]. As a senior lecturer delivering professional development courses for English language teachers, my core pedagogical stance is that learning a foreign language must transcend mechanical grammar drills and lexical memorization. Instead, ELT serves as a dynamic, value-driven space where learners develop critical awareness, embrace civic responsibility, and articulate their national cultural heritage on the global stage [3], [4].

Theoretical and methodological foundations of values-based education.

Values-Based Education (VBE) in ELT synergizes cognitive language acquisition with character development, ethical judgment, and intercultural tolerance. When anchored in sociolinguistic and communicative language teaching principles, foreign language learning empowers students to reflect on their own cultural identity while critically and respectfully engaging with diverse worldviews[5].

Within the “Adal Azamat” framework, six foundational pillars—patriotism, justice, diligence, integrity, solidarity, and global citizenship—are integrated

directly into the four core language skills: reading, listening, speaking, and writing[4].

Curricular integration model: language content and core values

Aligning secondary English curriculum modules with national and human values enriches students' learning experiences, bridging academic language with authentic life contexts [3], [5]:

Table 1 - Pedagogical framework for integrating core civic values into the secondary English language curriculum

Core value	Curriculum topic modules	Pedagogical methods and practical tasks	Expected learning and upbringing outcomes
Patriotism and cultural heritage	Kazakhstan's culture, Historical places, Famous personalities	“Guide across Kazakhstan” project: creating promotional media, digital guides, or brochures in English to introduce domestic historical and natural landmarks to international audiences.	Builds competence in representing national heritage globally with pride and accuracy.
Diligence and professional responsibility	Professions and careers, Environmental protection, Daily routine	“My future contribution” analytical essay: developing structured essays in which students explain how their chosen profession will contribute to the nation's socioeconomic growth.	Fosters professional work ethic, civic accountability, and future-oriented thinking.
Integrity and social justice	Ethics, Social responsibilities, Friendship and values	Case studies and ethical dilemma debates: analyzing real-life scenario tasks requiring moral choices through structured debates and role-play in English (<i>e.g., academic honesty vs. plagiarism</i>).	Develops critical thinking, ethical reasoning, and evidence-based argumentation.
Tolerance and global awareness	Cultural diversity, Global issues, Intercultural communication	“Cultural exchange forum” simulation: comparing local traditions with global cultural norms, analyzing similarities and shared human values.	Nurtures intercultural empathy, open-mindedness, and global citizenship.

Contextualizing linguistic competence through cultural meaning.

Integrating values into ELT enhances language mastery by providing meaningful and emotionally resonant contexts for grammar and vocabulary [4]:

Passive voice: Taught through translated philosophical texts and aphorisms, such as Abai Kunanbayev's *Book of Words* (*e.g., “Wisdom is acquired through labor and reflection”*) [6].

Reported speech: Practiced by transforming insightful quotes from prominent thinkers like Al-Farabi, Akhmet Baitursynov, and Shoqan Walikhanov regarding science, conscience, and lifelong learning into indirect speech.

Modal verbs: Explored through discourse on civic duty, legal norms, and

social responsibilities using structures like *must*, *ought to*, and *should* [3].

Practical recommendations for in-service English teachers.

To maximize the pedagogical impact of values-based English instruction, teachers should adopt the following strategies:

- **Utilize authentic local contexts:** introduce new vocabulary using texts that reflect the national context, natural history, and modern achievements of Kazakhstan alongside global materials [5].

- **Integrate critical discussion across four skills:** move beyond literal reading comprehension by designing reflective, inquiry-based speaking prompts and essay topics centered on ethical dilemmas [3].

- **Adopt Project-Based Learning (PBL):** assign collaborative projects on real-world challenges, such as local environmental conservation (“Taza Kazakhstan”) or presenting domestic crafts and inventions to foreign visitors [1].

- **Foster culture and academic integrity:** cultivate an honest classroom environment where peer assessment, mutual respect, and original work are consistently recognized and rewarded [2].

In conclusion, implementing a values-based educational paradigm in English language teaching is a strategic imperative for long-term national development [1]. Our mission as teacher educators is to equip educators with the tools to prepare students who are not only linguistically proficient, but also intellectually rigorous and ethically grounded. By harmonizing global communication skills with deep-rooted civic values, English language classrooms become a vital platform for shaping the “Virtuous Citizens” (*Adal Azamat*) of tomorrow [2], [4].

References:

1. Tokayev, K.-J. (2024). *Just Kazakhstan – Virtuous Citizen – Advanced Nation: Strategic Priorities of the National Kurultai*. Astana. [primeminister](#)
2. Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. (2025). *Order No. 123 of May 26, 2025: On Approving the “Adal Azamat” Unified Upbringing Program in Educational Organizations*. [gov](#)
3. Hawkes, N. (2013). *From My Heart: Transforming Lives in Schools through Values*. Oxford: One World Books.
4. Koksheyeva, Z. D. (2022). *Values-Based Approach in Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Bulletin of Pedagogical Sciences, (4), 45–52.
5. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
6. Kunanbayev, A. (2020). *Book of Words* (R. Phipps, Trans.). Almaty: International Abai Club.

ӘОЖ 376.1:37.011.3-051:17

**«ӘР БАЛАҒА – ҚҰРМЕТ, ӘР ЖЕТІСТІККЕ – ҚОЛДАУ: АРНАЙЫ МЕКТЕП
ПЕДАГОГІНІҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ ҰСТАНЫМДАРЫ»**

Солтанова Б.Т.

Педагогика ғылымдарының магистрі,
педагог-модератор, бастауыш сынып мұғалімі
«№ 3 арнайы мектеп», Астана қаласы, Қазақстан Республикасы

Аңдатпа. Мақалада арнайы мектеп жағдайында интеллектуалдық дамуында бұзылыстары бар

бастауыш сынып оқушыларымен жұмыс істейтін педагогтің кәсіби деонтологиялық ұстанымдары қарастырылады. Баланың қадір-қасиетін сақтау, жеке ерекшеліктерін құрметтеу, педагогикалық қарым-қатынастың ізгілікке негізделуі және кәсіби жауапкершілік мәселелері талданады. Заманауи білім беру жағдайындағы цифрлық технологиялар мен жасанды интеллектіні қолданудың этикалық қырларына назар аударылады.

Түйінді сөздер: педагогикалық деонтология, арнайы мектеп, интеллектуалдық бұзылыстар, педагогикалық әдеп, кәсіби жауапкершілік.

Аннотация. В статье рассматриваются деонтологические основы профессиональной деятельности учителя начальных классов специальной школы, работающего с обучающимися с нарушениями интеллекта. Раскрываются вопросы уважения достоинства ребенка, учета индивидуальных возможностей, этического педагогического взаимодействия и профессиональной ответственности. Особое внимание уделяется этическим вызовам, связанным с цифровыми технологиями и искусственным интеллектом.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, специальная школа, нарушения интеллекта, педагогическая этика, профессиональная ответственность.

Abstract. The article examines the deontological foundations of a primary school teacher's professional activity in a special school working with learners with intellectual disabilities. It focuses on respect for the child's dignity, individual needs, ethical communication and professional responsibility. Particular attention is paid to ethical challenges associated with digital technologies and artificial intelligence.

Keywords: pedagogical deontology, special school, intellectual disabilities, pedagogical ethics, professional responsibility.

Қазіргі білім беру кеңістігі үздіксіз өзгерістермен, цифрлық технологиялардың қарқынды дамуымен және білім алушының жеке тұлғасына бағытталған тәсілдің күшеюімен сипатталады. Бұл үдерістер педагогтің кәсіби құзыреттілігімен қатар, оның адамгершілік жауапкершілігіне де жаңа талаптар қояды. Педагог тек білім беруші емес, баланың қауіпсіздігін, қадір-қасиетін және білім алуға құқығын қамтамасыз ететін тұлға ретінде әрекет етеді [1; 2].

Деонтология кәсіби міндет, парыз және жауапкершілік мәселелерімен байланысты. Педагогикалық деонтология мұғалімнің білім алушыға, ата-анаға, әріптестеріне және өзінің кәсіби қызметіне ізгілік, әділдік және жауапкершілік тұрғысынан қарауын білдіреді. Қазақстан Республикасының заңнамасында педагогикалық әдеп педагогтердің мінез-құлық нормаларымен байланыстырылып, кәсіби қызметтегі әдептілік талаптары белгіленген [1; 3]. Арнайы мектепте бұл талаптардың маңызы ерекше. Интеллектуалдық дамуында бұзылыстары бар оқушылардың оқу қарқыны, ақпаратты қабылдауы, қарым-қатынас тәсілдері мен дербестік деңгейі әртүрлі болуы мүмкін. Сондықтан мұғалім әр баланы оның қиындықтары арқылы ғана емес, жеке мүмкіндігі мен әлеуеті арқылы қабылдауы қажет.

Арнайы мектеп педагогінің деонтологиялық ұстанымының өзегінде «әр бала – тұлға» қағидаты тұрады. Баланың сөйлеу ерекшелігі, оқу қарқыны немесе мінез-құлқындағы қиындықтары оның тұлғалық құндылығын төмендетпейді. Педагогтің міндеті – оқушыны кемсітпей, оны құрметтеп, мүмкіндігін көрсетуіне жағдай жасау. Педагогикалық тәжірибеде бұл қағида күнделікті қарым-қатынастан көрінеді. Мысалы, бала тапсырманы бірден орындамаған кезде «сен істей алмайсың» деген сөздердің орнына «бірге орындап көрейік», «қай жерінен көмек керек?» сияқты қолдаушы сөздерді қолдану баланың эмоционалдық қауіпсіздігін сақтауға мүмкіндік береді.

Арнайы мектепте әділдік барлық оқушыға бірдей талап қоюмен шектелмейді. Әділдік – әр баланың қажеттілігіне сәйкес жағдай жасау. Бір оқушы тапсырманы өздігінен орындаса, екіншісіне визуалды нұсқау, үлгі көрсету, қайталау немесе педагогтің көмегі қажет болуы мүмкін. Осы айырмашылықтарды ескеру баланың оқу мүмкіндігін шынайы бағалауға жол ашады. Интеллектуалдық дамуында бұзылыстары бар балалармен жұмыс барысында шағын жетістіктердің өзі маңызды. Сондықтан баланы басқа оқушымен емес, өзінің алдыңғы нәтижесімен салыстыру педагогикалық тұрғыдан тиімді әрі этикалық тұрғыдан орынды.

Мұғалімнің сөзі, дауыс ырғағы, ым-ишарасы және баланың қателігіне берген реакциясы оның өзін қабылдауына әсер етуі мүмкін. Арнайы мектепте сабырлылық, эмпатия, тұрақты қолдау және түсінікті қарым-қатынас ерекше маңызды. Кәсіби жауапкершілік ата-анамен өзара әрекеттесуде де көрінеді. Бала туралы ақпаратты ата-анаға жеткізгенде педагог мәселені баланың кемшілігі ретінде емес, оның қажеттілігі мен даму мүмкіндігі тұрғысынан түсіндіруі тиіс [1; 3].

Цифрландыру педагогтің жұмысын жеңілдетіп, оқу материалдарын бейімдеуге, көрнекіліктер мен интерактивті тапсырмалар әзірлеуге мүмкіндік береді. Сонымен бірге цифрлық орта жаңа этикалық мәселелерді туындатады. Бала туралы жеке ақпараттың құпиялылығын сақтау, оның фотосуреттері мен деректерін рұқсатсыз таратпау, цифрлық ресурстарды мақсатты пайдалану – педагогтің кәсіби жауапкершілігінің бөлігі. Жасанды интеллектіні қолдануда да мұғалім дайын материалды міндетті түрде тексеріп, оның баланың жасына, даму ерекшелігіне және оқу мақсатына сәйкестігін бағалауы қажет.

Педагогикалық деонтологияны дамыту – үздіксіз кәсіби үдеріс. Мұғалім өз тәжірибесіне тұрақты түрде рефлексия жасап, «Менің сөзім балаға қалай әсер етті?», «Мен баланың мүмкіндігін көре алдым ба?», «Менің талабым баланың қажеттілігіне сәйкес пе?» деген сұрақтарды өзіне қоюы маңызды. Кәсіби мәдениетті жетілдірудің тиімді бағыттарына педагогикалық әдеп бойынша біліктілікті арттыру, әріптестермен тәжірибе алмасу, күрделі педагогикалық жағдайларды талдау, ата-анамен серіктестік орнату және цифрлық технологияларды этикалық тұрғыдан сауатты пайдалану жатады.

Қорыта айтқанда, заманауи білім беру жағдайында педагогикалық деонтология арнайы мектеп мұғалімінің кәсіби қызметінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Интеллектуалдық дамуында бұзылыстары бар балалармен жұмыс істейтін бастауыш сынып мұғалімі үшін кәсіби шеберлік әдістемелік тәсілдерді меңгерумен ғана шектелмейді. Ол баланың қадір-қасиетін сақтау, жеке мүмкіндігін құрметтеу, қауіпсіз эмоционалдық орта қалыптастыру және әрбір жетістігін қолдау арқылы көрінеді. Арнайы мектептегі педагогтің басты ұстанымы «Балаға не жетіспейді?» деген сұрақтан гөрі «Бала өз мүмкіндігін көрсетуі үшін қандай жағдай жасауым керек?» деген сұраққа негізделуі тиіс. Болашақта цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект кеңінен қолданылған сайын педагогтің адамгершілік жауапкершілігі мен кәсіби әдеп нормаларының маңызы одан әрі арта түседі.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Қазақстан Республикасының «Педагог мәртебесі туралы» Заңы. 2019 жылғы 27 желтоқсандағы № 293-VI ҚРЗ. – «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі.
2. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319 Заңы. – «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі.
3. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 11 мамырдағы № 190 бұйрығы «Педагогикалық әдептің кейбір мәселелері туралы». – ҚР Әділет министрлігінде 2020 жылғы 12 мамырда № 20619 болып тіркелген.
4. Қазақстан Республикасының «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» Заңы. 2002 жылғы 8 тамыздағы № 345-ІІ.
5. Выготский Л.С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983.
6. Назарова Н.М. Специальная педагогика: учебное пособие. – М.: Академия, 2010.
7. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия. – М.: Просвещение, 2010.
8. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Коррекционная педагогика: специальная педагогика и психология. – М.: Юрайт, 2026.

УДК 377.1:37.091.3

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

Сарбасова К.А.

д.п.н., профессор г.Астана, Казахстан

Алшынбаева Ж.Е.

PhD ассоц.профессор, г.Караганда, Казахстан

Ахметжанова Г.А.

старший преподаватель, г.Караганда, Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения методов обучения студентам колледжа в процессе профессиональной подготовки специалистов. Раскрывается сущность понятия «методика профессионального обучения», анализируются различные точки зрения ученых-педагогов (И.Ф. Харламова, Ю.К. Бабанского, Т.А. Ильиной) на определение и классификацию методов обучения. Особое внимание уделяется практическому и наглядному методам обучения, рассматривается их роль в развитии познавательной деятельности и профессиональных навыков обучающихся. На примере занятия, проведенного по теме «Транспортные средства» в рамках педагогической практики студентов образовательной программы «Профессиональное обучение», показано применение таксономии Блума и конуса обучения Эдгара Дейла как эффективных инструментов организации учебного процесса. Обосновывается значение межличностного контакта между преподавателем и студентом для формирования гармоничной, творчески развитой личности. Определены формы научно-исследовательской работы студентов колледжа, способствующие развитию их самостоятельности и профессиональной компетентности.

Ключевые слова: методика обучения, методы профессионального обучения, практический метод, наглядный метод, таксономия Блума, конус обучения Эдгара Дейла, познавательная деятельность, педагогическая практика, самостоятельное обучение, межличностный контакт, научно-исследовательская работа, колледж, дидактика.

Аңдатпа. Мақалада мамандарды кәсіби даярлау процесінде колледж білім алушыларына оқыту әдістерін қолдану ерекшеліктері қарастырылады. «Кәсіптік оқыту әдістемесі» ұғымының мәні ашылады, педагог-ғалымдардың (И.Ф. Харламов, Ю.К.

Бабанский, Т.А. Ильина) оқыту әдістерін анықтау және жіктеу жөніндегі әртүрлі көзқарастары талданады. Практикалық және көрнекілік оқыту әдістеріне ерекше көңіл бөлінеді, олардың білім алушылардың танымдық қызметі мен кәсіби дағдыларын дамытудағы рөлі қарастырылады. «Кәсіптік оқыту» білім беру бағдарламасының білім алушыларының педагогикалық іс-тәжірибесі барысында «Көлік құралдары» тақырыбында өткізілген сабақ мысалында Блум таксономиясы мен Эдгар Дейлдің оқыту конусының оқу процесін ұйымдастырудың тиімді құралдары ретінде қолданылуы көрсетілген. Үйлесімді, шығармашылықпен дамыған тұлғаны қалыптастыру үшін оқытушы мен білім алушы арасындағы тұлғааралық қарым-қатынастың маңызы негізделеді. Колледж білім алушыларының дербестігі мен кәсіби құзыреттілігін дамытуға ықпал ететін ғылыми-зерттеу жұмысының түрлері анықталады.

Түйін сөздер: оқыту әдістемесі, кәсіптік оқыту әдістері, практикалық әдіс, көрнекілік әдіс, Блум таксономиясы, Эдгар Дейлдің оқыту конусы, танымдық қызмет, педагогикалық іс-тәжірибе, өзіндік оқыту, тұлғааралық қарым-қатынас, ғылыми-зерттеу жұмысы, колледж, дидактика.

Abstract. The article examines the specific features of applying teaching methods to college students in the process of professional training of specialists. It reveals the essence of the concept of "methodology of professional training" and analyzes various viewpoints of pedagogical scholars (I.F. Kharlamov, Yu.K. Babansky, T.A. Ilyina) on the definition and classification of teaching methods. Particular attention is paid to practical and visual (demonstrative) teaching methods, examining their role in developing students' cognitive activity and professional skills. Using the example of a lesson conducted on the topic "Vehicles" during the teaching practice of students of the "Vocational Training" educational program, the application of Bloom's taxonomy and Edgar Dale's Cone of Learning as effective tools for organizing the educational process is demonstrated. The importance of interpersonal contact between teacher and student for forming a harmonious, creatively developed personality is substantiated. The forms of students' research work at college that contribute to the development of their independence and professional competence are identified.

Keywords: teaching methodology, methods of professional training, practical method, visual method, Bloom's taxonomy, Edgar Dale's Cone of Learning, cognitive activity, teaching practice, independent learning, interpersonal contact, research work, college, didactics.

Введение. В современных условиях перед учебными заведениями, особенно колледжами, нашей страны поставлены Главой нашего государства важные задачи, реализация которых предполагает не только подготовку специалистов высокой квалификации, востребованных государством, но и формирование в период обучения гармоничной, здоровой личности молодого человека, так необходимого нашему обществу.

Методика профессионального обучения отражает воспитательную, образовательную и развивающую функции образования, на основе изучения объективных закономерных связей между содержанием обучения, преподавания и учения, разрабатывает нормативные требования к их содержанию. Основываясь на принципах воспитания, методика профессионального обучения раскрывает цели обучения конкретной учебной дисциплине, ее значение для развития обучающегося, вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков, формирования убеждений, определяет объем и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ. Реформирование сферы образования

создает условия для повышения качества человеческого фактора. В нашей стране постоянно подчеркивается необходимость проведения работы по разработке и утверждению новых, согласованных стандартов образования в колледжах. Сегодня известно, что в сфере образования, для реализации поставленных целей, опытные и высококвалифицированные преподаватели ведущих учебных заведений страны последовательно проводят системную работу. Они, как и в развитых цивилизованных странах, успели включить в образовательную систему Казахстана новые методы и стандарты обучения, отвечающие ускоряющемуся процессу развития. И сейчас в учебном процессе применяются различные методы обучения [1].

В настоящее время обучающиеся образовательной программы 6В01407 – «Профессиональное обучение», проходя педагогическую практику в КГКП «Карагандинский транспортно-технологический колледж», провели несколько занятий с целью выявления особенностей применения метода практического обучения. Остановимся на занятии, разработанном по теме «Транспортные средства». В процессе обучения были применены словесные методы – объяснение, работа с книгой, – а также метод таксономии Блума и практические методы. С использованием данных методов был составлен план занятия. Методика обучения – это совокупность приемов и средств, применяемых обучающимися с целью получения знаний, повышения и развития познавательной способности, формирования навыков. Среди ученых-педагогов сформировалось общее мнение относительно определения данного понятия и классификации методов.

Так, например, И.Ф. Харламов дает следующее определение методики обучения: система способов организации работы преподавателя и учебно-познавательной деятельности обучающихся, направленных на решение различных дидактических задач с целью усвоения учебного материала. По мнению Ю.К. Бабанского, это упорядоченная взаимосвязанная деятельность преподавателя и обучающихся, направленная на выполнение учебных задач. Т.А. Ильина рассматривает методику обучения как способы организации познавательной деятельности обучающихся. Проанализировав и другие подобные мнения, на основе общих для них признаков можно дать определение методике обучения и классифицировать ее методы в целом. Метод обучения является одной из основных составных частей дидактики, поскольку процесс обучения представляет собой единство его цели, содержания, методов и форм организации.

В ходе занятия мы широко применяли следующие методы:

Практический метод. Практические методы представляют собой сложную взаимосвязь словесных, наглядных и практических работ, развивающих мыслительные способности обучающихся в результате организации и направляющей роли преподавателя. Применение практических методов активизирует рецепторы и анализаторы обучающихся, приучает их к труду. Выполнение практических работ имеет большую ценность для реализации учебно-воспитательной деятельности.

Виды практических работ:

- Распознавание и определение известных объектов.
- Наблюдение и учет объекта.
- Проведение эксперимента.

Обучающиеся должны обосновать проблему и вопрос, поставленные в начале практической работы, как показатель ее выполнения. Различие между наблюдением обучающихся при наглядном методе и при практическом методе – существенное.

При практическом наблюдении обучающиеся работают самостоятельно: измеряют, вычисляют и т. д. В результате таких действий обучающиеся собирают материалы, подтверждающие проделанную работу.

Наглядный метод. Наглядный метод не следует путать с принципом наглядности в педагогике. Это два разных понятия, тесно связанных между собой. Наглядность – это дидактический прием в педагогике. Он представляет собой способ повышения познавательности и результативности информации, лекции [2].

Человек воспринимает окружающую среду, мир и явления посредством пяти органов чувств. Среди них орган чувств, воспринимающий наибольшее количество информации, – это зрение. Именно информация, воспринятая через зрение, глубже всего запечатлевается в памяти человека. Однако само по себе ощущение не способно отразить внутренние связи явлений и их закономерности. Наглядные средства применяются не только для того, чтобы дать обучающимся образное представление, но и для формирования у них понятий, а также для объяснения абстрактных связей и зависимостей. В современную эпоху для использования достаточно сложных возможностей отображения реальных данных, широко развитых в науке, технике и искусстве, были организованы различные аудитории, специальные рабочие места – мастерские. В связи с этим в учебном процессе применяются такие наглядные средства, как кинопроекторы, кинофильмы, телевидение, оптические приборы, различные механизмы, точные измерительно-вычислительные машины и другие [3].

Конус обучения Эдгара Дейла. Одного желания развиваться и получать новые знания недостаточно. Очень важно иметь представление, как делать это с максимальной эффективностью. Так называемый схематический конус обучения Эдгара Дейла дает понимание того, какую эффективность имеют различные способы получения знаний. Он демонстрирует то, что, чем больше мы вовлекаемся в процесс, тем успешнее мы усваиваем определенную информацию. Ознакомившись с нижеприведенной информацией, вы сможете корректно выставлять приоритеты в процессе обучения.

Конус Эдгара Дейла наглядно показывает, что теоретики не смогут быстро чему-либо научиться и добиться успеха до того момента, пока не начнут применять имеющиеся у них знания на практике. Нужно действовать еще на этапе получения какой-то информации.

- Чтение. Этот вид обучения долгое время был самым распространенным. Однако, как показала практика, обучающиеся запоминают только 10% прочитанного.

- Слушание, или аудиовизуализация. Когда обучающийся слушает, он запоминает больше, чем когда читает. Если хотите научить чему-то обучающихся, лучше рассказывайте, а не давайте почитать.

- Взгляд на рисунок. Лекция или любое другое устное выступление запомнят лучше, если их сопроводить слайдами, диаграммами или ментальными картами. По мере возможности заменяйте текст на изображение или схему.

- Просмотр видео. Вместо рассказа покажите обучающимся видеоролик. Интересное видео воспринимается и усваивается лучше, чем текст или устный рассказ. Конечно, если это не банальная запись лекции на видео. В ролике должно быть действие.

- Демонстрация с комментарием. Проводите эксперименты, изучайте реальные ситуации, демонстрируйте макеты и действующие модели.

Дискуссия. Активные формы обучения еще более эффективны. Обучающийся быстрее забывает то, что ему сказали, чем то, что произнес он сам. Если вы хотите быстро обучить обучающихся – устройте дискуссию. Поставьте перед ними проблему или рассмотрите случай из реальной жизни. Попросите каждого предложить свои варианты решения задачи.

Эдгар Дейл советует на одном занятии применять разные формы подачи информации. В этом случае у обучающихся активизируются разные участки мозга, отвечающие за эмоции, память, зрительное восприятие, креативное и аналитическое мышление. Такой подход позволяет лучше усвоить материал и создать устойчивые ассоциативные связи, благодаря которым он хорошо запомнится. (Рисунок 1)

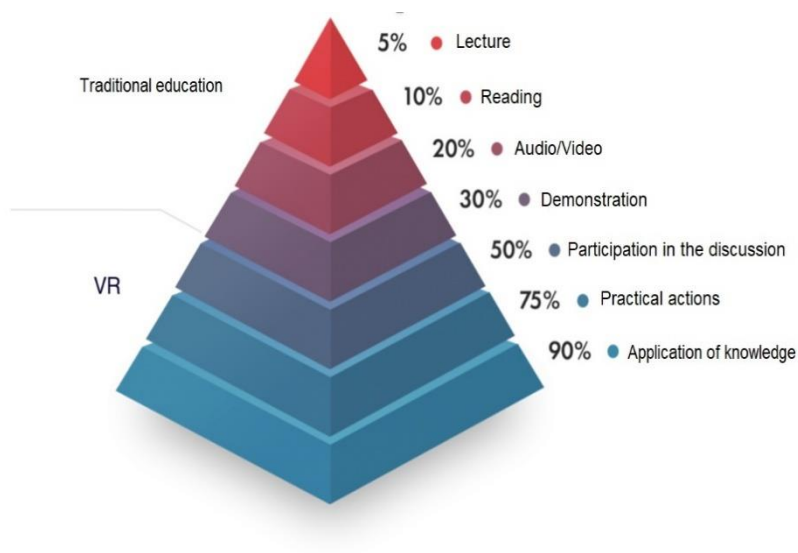


Рисунок 1. Конус Эдгара Дейла

Обучение в учебном процессе осуществляется посредством постоянного взаимодействия преподавателя и обучающихся. В настоящее время одной из главных задач, стоящих перед каждым преподавателем, является постоянное совершенствование методов и приемов обучения и освоение новых педагогических технологий. В таких условиях значительно возрастает

необходимость реализации творческого потенциала каждого члена общества.

Формами научно-исследовательской работы студентов в колледже являются:

- участие студентов в научно-практических конференциях в колледже, в городских, республиканских конференциях;
- участие студентов в конкурсах творческих работ, олимпиадах городского и республиканского уровней;
- разработка программного продукта по специальным дисциплинам;
- участие в исследовательской работе по поиску практических материалов к знаменательным датам (например, к юбилею колледжа);
- написание курсовых и дипломных работ;
- обработка статистических данных и участие в качестве соавторов научных статей, пособий, практикумов и др.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Самостоятельное обучение является наиболее простым видом обучения – для него не требуется ни инструктор, ни специальное помещение, ни определенное время: студент учится там, тогда и так, как ему удобно. Организации могут извлечь значительную пользу из самообучения при условии разработки и предоставления сотрудникам эффективных вспомогательных средств – аудио- и видеокассет, учебников, задачников, обучающих программ. Основной чертой самостоятельного обучения является его индивидуальный характер. Обучающийся может определять темп обучения, число повторений, продолжительность занятия, т. е. контролировать важные параметры процесса обучения, являющиеся заданными при других методах. В то же время индивидуальный характер лишает самостоятельное обучение одного из важнейших условий эффективности – обратной связи: обучающийся предоставлен самому себе. Развитие персональных компьютеров и их мультимедиа-приложений позволяет в значительной мере преодолеть этот недостаток. При компьютерном обучении основные издержки связаны с разработкой, а не с реализацией программ обучения. Однако после того, как программа разработана, обучение практически ничего не стоит организации, т. к. для ее использования не нужно ни инструкторов, ни помещений, ни учебных материалов. Поэтому при большом числе студентов компьютеризированные программы становятся экономически очень выгодными.

Таким образом, важно понимать глубинный смысл и конечную цель применения как индивидуального подхода, так и всех других педагогических методов, приемов и методических систем, которая состоит не в передаче определенной суммы знаний и даже не в обучении приемам добывания этих знаний, а в формировании ценностных оснований личности.

Список использованных источников:

1. Жүсіпова Ж.А. Педагогикалық шеберлік: оқулық – Алматы: Экономика баспасы, 2011. – 316 б.

2. Айтбаева А.Б. Білім берудегі жаңа технологиялар: оқу құралы / Әл-Фараби атын. Қазақ ұлттық ун-ті. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 161 б.
3. Терентьев Н. «Котлован» синквейні (орыс). Әдебиет. Журнал «Бірінші қыркүйек».

УДК 316.77:37.013.43

Межкультурная коммуникация как детерминанта социокультурного становления подрастающего поколения в глобализирующемся мире

Сегізбай А.Т.

директор школы-гимназии № 91,
учитель немецкого языка
г.Астана, Казахстан

Аннотация. В данной статье обосновывается мысль о том, что каждая культура порождает свою специфическую рациональность, свою нравственность, свое искусство и выражается в соответствующих себе символических формах. В диалог вступают не сами культуры, а люди, для которых соответствующие культуры очерчивают специфические смысловые и символические границы. Автор аргументирует то, что процесс глобализации и глобальные проблемы способствуют диалогу культур и, участвуя в диалоге культур, подрастающему поколению необходимо знать не только свою культуру, но и сопредельных культур и традиций, верований и обычаев.

Ключевые слова: межкультурный диалог, глобализация, культура общения, традиции, межкультурная коммуникация.

Аңдатпа. Бұл мақалада әр мәдениет өзінің нақты ұтымдылығын, өзінің адамгершілігін, өнерін тудырады және өзіне сәйкес символдық формаларда көрінеді деген ой негізделді. Диалогқа мәдениеттердің өздері емес, тиісті мәдениеттер нақты семантикалық және символдық шекараларды белгілейтін адамдар кіреді. Автор жаһандану процесі мен жаһандық проблемалар мәдениеттер диалогына ықпал етеді және мәдениеттер диалогына қатыса отырып, жас ұрпақ өз мәдениетін ғана емес, сонымен қатар іргелес Мәдениеттер мен дәстүрлерді, нанымдар мен нанымдарды білуі керек деп дәлелдейді.

Түйінді сөздер: мәдениетаралық диалог, жаһандану, қарым-қатынас мәдениеті, дәстүрлер, мәдениетаралық коммуникация.

Annotation. This article substantiates the idea that each culture generates its own specific rationality, its own morality, its own art, and expresses itself in corresponding symbolic forms. It is not the cultures themselves that enter into dialogue, but the people for whom the respective cultures define specific semantic and symbolic boundaries. The author argues that the process of globalization and global problems contribute to the dialogue of cultures, and that, by participating in the dialogue of cultures, the younger generation needs to know not only their own culture, but also neighboring cultures and traditions, beliefs, and so on.

Keywords: intercultural dialogue, globalization, culture of communication, traditions, intercultural communication.

Сегодня человечество вовлечено в глобализационные процессы, охватывающие всю планету. Мировое сообщество, состоящее из более чем 200 государств и 3000 этнических групп, характеризуется уникальным культурным многообразием. Постоянное развитие социальных и межгосударственных связей неизбежно ведет к культурному обмену. В тех случаях, когда взаимодействие между народами носит конструктивный и бесконфликтный характер, оно определяется как межкультурный диалог.

В социально-философском дискурсе культура трактуется как динамичная

система, пронизывающая все сферы общественной жизни и детерминирующая развитие личности. Она сочетает в себе преемственность опыта и способность к трансформации под воздействием актуальных социальных запросов. Таким образом, межкультурная коммуникация представляет собой сложный комплекс взаимодействий между представителями различных культурных сред, в процессе которых происходит обмен не только биологически значимой информацией, но и результатами творческой и социальной деятельности [1, с. 116].

Термин «межкультурная коммуникация» вошел в научный оборот в середине XX столетия благодаря трудам Э. Холла, К. Клакхона, А. Кребера, Р. Портера, Д. Трейгера и Л. Самовара. Теоретическое осмысление данного феномена, представленное в работах К. Бергера, С. Хантингтона, Э. Хирша, Г. Хофстеде и С. Даля, охватывает широкий спектр подходов, включая вопросы глобализации и цивилизационного взаимодействия.

Фундаментом межкультурной коммуникации выступает культура, выполняющая роль драйвера социального прогресса и инструмента гармонизации отношений в системе «человек – природа - общество». В то же время коммуникация является необходимым условием существования культуры, обеспечивая трансляцию накопленного опыта и символических смыслов как внутри поколений, так и между различными этнокультурными группами.

Концепция диалога культур как фундаментального условия гармоничного и паритетного сосуществования цивилизаций была концептуализирована М. М. Бахтиным [2]. В современном дискурсе данный термин функционирует скорее как метафорическая конструкция, трансформирующаяся в политико-идеологическую парадигму. Она призвана служить методологическим ориентиром в условиях интенсификации межкультурных коммуникаций на всех уровнях глобального взаимодействия.

Обоснование значимости развития навыков межкультурного диалога в системе общего образования базируется на необходимости подготовки личности к жизни в поликультурном социуме. Интериоризация ценностей межкультурного взаимодействия на ранних этапах социализации минимизирует риски возникновения социальной напряженности.

Необходимость целенаправленного формирования компетенций межкультурного взаимодействия у подрастающего поколения обусловлена рядом факторов. Во-первых, это способствует гармонизации межнациональных отношений в условиях глобализации; во-вторых, это лучший способ профилактики ксенофобии и конфликтов; в третьих, развитие навыков межкультурного общения в школе - это инвестиция в стабильное будущее общества. Школа является первой площадкой, где ребенок учится принимать многообразие мира, что закладывает фундамент для толерантного поведения во взрослой жизни.

Развитие толерантности и культуры диалога. В эпоху глобализации интенсивность межкультурного взаимодействия неуклонно растет. Межкультурный диалог выступает инструментом воспитания молодежи,

формируя уважительное отношение к альтернативным системам ценностей и мировоззрениям. Это способствует минимизации предрассудков и конфликтности, развивая в личности сочетание открытости к новому опыту и способности к критическому анализу различий.

Культурное взаимообогащение. В процессе диалога происходит динамичный обмен знаниями и традициями. Подростки переходят от пассивного усвоения информации к активному сотворчеству, что позволяет им по-новому взглянуть на собственное культурное наследие. Так, знакомство с фольклором других народов в образовательной среде помогает не только расширить кругозор, но и глубже осознать значимость собственных корней.

Защита культурной самобытности. Глобализационные процессы создают угрозу унификации культур, при которой локальные традиции могут быть вытеснены стандартами массовой культуры. Межкультурный диалог выступает как механизм, который позволяет не утратить свою уникальность, а, наоборот, сделать её гибкой и открытой для взаимовлияния. Он помогает найти баланс между сохранением корней и интеграцией в глобальное сообщество.

Подготовка к жизни в многообразном мире. Современное общество становится всё более поликультурным. Умение эффективно взаимодействовать в такой среде - ценный навык. Межкультурный диалог в образовательном процессе (через проекты, фестивали, языковые обмены) помогает молодёжи развить необходимые компетенции для жизни в глобальном мире [3].

Каковы механизмы практической реализации предложенных концепций? Анализ нашего многолетнего опыта работы с молодёжью позволяет определить наиболее эффективные стратегии формирования компетенций межкультурной коммуникации в контексте глобализационных процессов:

1. Образовательные программы. Школы и вузы внедряют курсы по изучению культур разных народов, истории миграции, совместные исследовательские проекты.

2. Творческие и социальные инициативы. Фестивали, мастер-классы по ремёслам, театральные постановки с участием представителей разных сообществ создают площадки для живого диалога.

3. Цифровые проекты. Создание совместных онлайн-архивов семейных историй, цифровых музеев, где можно «погрузиться» в культуру другого народа.

4. Наставничество. Программы, где школьники из разных стран помогают друг другу осваивать язык и профессиональные навыки, укрепляют межкультурные связи.

Межкультурный диалог - это не только возможности, но и определенные сложности, с которыми сталкиваются педагоги:

- Этноцентризм: привычка оценивать мир «под себя», порождающая недоверие.

- Языковой контекст: важно понимать не только слова, но и скрытые культурные смыслы.

- Культурный империализм: опасность навязывания своих ценностей другим.

- Различия в менталитете: несовпадение норм и стилей общения, ведущее к конфликтам.

Роль классных руководителей и учителей-предметников здесь ключевая. Использование предложенных методов поможет эффективно развивать у учащихся навыки конструктивного межкультурного общения. Таким образом, межкультурный диалог - это не просто обмен информацией, а мощный инструмент развития личности и культуры подрастающего поколения. Он учит видеть ценность в разнообразии, уважать других и одновременно сохранять свою идентичность. В условиях глобализации именно такие навыки становятся залогом устойчивого развития социума.

Литература

1. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. - Москва, 2002 г., с.211.

2. Бахтин М.М. творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М., Москва: Художественная литература, 1990. - 545 стр.

3. Диалог культур и партнерство цивилизаций; IX Международные Лихачевские чтения, 14-15 мая 2009г, Сапур Джагдиш Ч. К человеческой цивилизации // Диалог СПб с. 75.

4. Берелехис, А.А. О конфликте различных систем ценностей / А. А. Берелехис, С. Г. Ильинская // Философские науки. – 2007. - № 3. - С. 111-129.

5. Баубекова З.Д. Формирование культуры межнационального общения молодежи в условиях глобализации. - Материалы международной конференции «Перспективы обеспечения соотношения воспитания и образования в Евразийском пространстве», Ташкент - 2022, с.292-296.

6. Остапенко, О. В. Межкультурная коммуникация в условиях глобализации / О. В. Остапенко. - Текст: непосредственный // Молодой ученый. - 2025. - № 6 (557). - С. 60-63.

ӘОЖ 376.42:004.896:17

АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛЫСЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУДА РОБОТОТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУ: ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Тохтарбек М.М.

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа: Мақалада аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуда робототехнологияларды қолданудың педагогикалық және деонтологиялық мүмкіндіктері қарастырылады. Заманауи зерттеулер әлеуметтік роботтардың бірлескен назар, еліктеу, көзбен байланыс, сұрақ қою және әлеуметтік өзара әрекеттесу сияқты дағдыларды дамытуға бағытталған жұмыстарда қолданылатынын көрсетеді. Робототехнологияны пайдалануда баланың жеке ерекшеліктерін, қадір-қасиетін, қауіпсіздігін және дербестігін сақтау педагогтің негізгі кәсіби міндеттерінің бірі ретінде айқындалады. Технология педагогті алмастырмай, баланың адаммен қарым-қатынасын

дамытуға бағытталған қосымша құрал ретінде қолданылуы қажет.

Түйін сөздер: аутизм спектрі бұзылысы, робототехнология, коммуникация, инклюзивті білім беру, деонтология.

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические и деонтологические возможности применения робототехнологий для развития коммуникативных навыков детей с расстройством аутистического спектра. Современные исследования показывают, что социальные роботы применяются для развития совместного внимания, имитации, зрительного контакта, самостоятельного инициирования вопросов и социального взаимодействия. При использовании робототехнологий особое значение имеют уважение индивидуальных особенностей ребенка, его достоинства, безопасности и самостоятельности. Робот должен рассматриваться не как замена педагогу, а как дополнительное средство поддержки взаимодействия ребенка с окружающими людьми.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, робототехнологии, коммуникация, инклюзивное образование, деонтология.

Abstract: The article examines the pedagogical and deontological potential of using robotic technologies to develop communication skills in children with autism spectrum disorder. Current research indicates that social robots can be used to support joint attention, imitation, eye contact, self-initiated questions and social interaction. The use of robotic technologies requires respect for the child's individual characteristics, dignity, safety and autonomy. A robot should not replace a teacher or specialist but should serve as an additional tool for supporting the child's interaction with other people.

Keywords: autism spectrum disorder, robotics, communication, inclusive education, deontology.

Қазіргі білім беру жүйесінің дамуындағы негізгі бағыттардың бірі-білім алушылардың жеке қажеттіліктерін ескеретін инклюзивті білім беру ортасын қалыптастыру. Цифрландыру, жасанды интеллект, робототехника және интерактивті технологиялардың дамуы педагогикалық процесті ұйымдастырудың жаңа мүмкіндіктерін қалыптастырып отыр. Әсіресе ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуда заманауи технологияларды тиімді пайдалану мәселесі өзекті болып табылады.

Аутизм спектрі бұзылысы (АСБ) бар балалардың қабілеттері мен қажеттіліктері әртүрлі болады. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының мәліметтері бойынша, аутизм әлеуметтік өзара әрекеттесу мен коммуникация саласында белгілі бір қиындықтармен сипатталуы мүмкін, алайда әр адамның мүмкіндігі мен қажеттілігі жеке сипатқа ие [1]. Ғылыми негізделген психоәлеуметтік араласулар коммуникация және әлеуметтік дағдыларды жақсартуға ықпал ете алады [2]. Осыған байланысты педагогикада баланың коммуникациялық белсенділігін арттыруға мүмкіндік беретін инновациялық құралдарды іздеу маңызды. Солардың бірі - әлеуметтік және білім беру роботтарын қолдану. Робот баланың назарын аудару, қарапайым диалог ұйымдастыру, әлеуметтік әрекетті модельдеу және қайталанатын тапсырмаларды орындау үшін қолданылуы мүмкін. Алайда технологияны білім беру процесіне енгізу тек оның техникалық тиімділігімен шектелмеуі тиіс. Педагогикалық деонтология тұрғысынан технологияны қолданудың мақсаты, баланың жеке тұлғасына деген құрмет, қауіпсіздік, кәсіби жауапкершілік және баланың дербестігін сақтау мәселелері қатар қарастырылуы қажет.

Коммуникация адамның әлеуметтік ортаға бейімделуі мен қоғамдағы өзара әрекеттесуінің маңызды негіздерінің бірі болып табылады. АСБ бар балаларда коммуникациялық ерекшеліктер әртүрлі деңгейде көрінуі мүмкін. Кейбір балаларда сөйлеуді бастау, диалогты жалғастыру, сұрақ қою, әлеуметтік сигналдарды түсіну немесе бірлескен әрекетке қосылу қиындықтары байқалады. Сондықтан педагогикалық жұмыстың мақсаты баланың мінез-құлқын механикалық түрде өзгерту емес, оның функционалдық коммуникация мүмкіндіктерін кеңейтуге бағытталуы керек. Бала өз қажеттілігін білдіруді, өтініш жасауды, сұрақ қояды, жауап беруді, кезек күтуді және басқа адамдармен бірлесіп әрекет етуді үйренуі қажет. ДДҰ аутизмі бар балалардың қажеттіліктері уақыт өте өзгеруі мүмкін екенін және қолдау шаралары жеке қажеттіліктер мен таңдауларға сәйкес ұйымдастырылуы керектігін атап көрсетеді [3]. Бұл қағида инклюзивті білім беруде де маңызды. Робототехнология осы процесте қосымша педагогикалық құрал ретінде қарастырылуы мүмкін. Оның ерекшелігі-белгілі бір әрекеттерді бірнеше рет қайталауға, тапсырмаларды құрылымдауға және баланың оқу ортасын болжамды етуге мүмкіндік беруі.

Әлеуметтік роботтарды АСБ бар балалармен жұмыс барысында бірнеше бағытта пайдалануға болады.

Біріншіден, робот коммуникациялық медиатор қызметін атқара алады. Мысалы, бала роботқа «Бұл не?», «Қандай түс?», «Сенің атың кім?» сияқты қарапайым сұрақтар қою арқылы диалогтың бастапқы дағдыларын меңгереді.

Екіншіден, робот бірлескен назарды дамытуға көмектесуі мүмкін. Робот белгілі бір затқа немесе әрекетке назар аударып, баланың сол объектіге назарын бағыттай алады.

Үшіншіден, робот еліктеу дағдысын қалыптастыруда қолданылуы мүмкін. Робот қолын көтеру, отыру, тұру, шапалақтау сияқты қарапайым әрекеттерді көрсетіп, баладан оны қайталауды сұрайды.

Төртіншіден, робот арқылы әлеуметтік сценарийлерді модельдеуге болады. Мысалы, амандасу, қоштасу, көмек сұрау, кезек күту немесе ойыншықты басқа балаға ұсыну сияқты жағдайлар бірнеше рет қайталанып, кейін нақты әлеуметтік ортада қолданылуы мүмкін.

Бесіншіден, роботты эмоцияларды тану және әлеуметтік жауап беруді үйрету үшін қолдануға болады. Бала роботтың көрсеткен эмоциясын анықтап, оған сәйкес жауап беруге тырысады.

Жүйелі шолу нәтижелері роботтық араласулардың зерттеулерінде әлеуметтік және коммуникациялық дағдылардың ең жиі нысана болғанын көрсетеді. Талдауға енгізілген зерттеулердің 77%-ы осы бағытқа арналса, рандомизацияланған зерттеулердің метаталдауында әлеуметтік функцияға шағын-орташа оң әсер анықталған [4]. Сонымен қатар зерттеулердің басым бөлігінде робот бала мен ересек маман арасындағы өзара әрекеттесуге медиатор ретінде қолданылған [5]. Бұл роботтың ең тиімді рөлдерінің бірі – баланы адамнан оқшаулау емес, керісінше адаммен өзара әрекеттесуге дайындау екенін көрсетеді.

Заманауи білім беру технологияларын қолдану педагогтің кәсіби

жауапкершілігімен тығыз байланысты. Деонтология педагогтің кәсіби міндеттерін, моральдық жауапкершілігін және білім алушының тұлғалық қадір-қасиетін құрметтеу қағидаларын қамтиды. АСБ бар балалармен робототехнологияларды қолдану барысында бірнеше деонтологиялық қағидаға ерекше назар аудару қажет.

1. Баланың қадір-қасиетін сақтау. Робот баланың ерекшелігін «қалыпқа келтіру» немесе оны басқа балаларға ұқсастыру құралы ретінде пайдаланылмауы тиіс. Оның негізгі мақсаты баланың коммуникациялық мүмкіндіктерін кеңейту және білім алуына қолдау көрсету.

2. Даралау қағидасы. АСБ бар балалардың сенсорлық, когнитивтік және коммуникативтік ерекшеліктері бірдей емес. Бір бала роботпен белсенді әрекеттесе, екіншісі оның қозғалысы мен дыбысына жағымсыз реакция көрсетуі мүмкін. Сондықтан роботты таңдау және тапсырмаларды ұйымдастыру баланың жеке ерекшеліктеріне сәйкес жүргізілуі керек.

3. Қауіпсіздік қағидасы. Роботты қолдануда физикалық қауіпсіздікпен қатар психологиялық және сенсорлық қауіпсіздік те ескеріледі. Баланы роботпен жұмыс істеуге мәжбүрлеу дұрыс емес. Егер бала мазасыздық немесе шамадан тыс сенсорлық жүктеме белгілерін көрсетсе, тапсырманы өзгерту немесе тоқтату қажет.

4. Педагогтің кәсіби жауапкершілігі. Робот педагогті, арнайы педагогті немесе психологті алмастырмауы керек. Роботты қолданудың мақсаты мен нәтижесін маман бақылап, баланың жетістігін бағалап отыруы тиіс. Зерттеулерде балалардың көпшілігі роботпен ересек маманның қатысуымен ұшжақты өзара әрекеттесу жағдайында жұмыс істеген [6].

5. Баланың дербестігін сақтау. Технология бала үшін мақсат емес, құрал болуы тиіс. Сабақтың соңғы нәтижесі баланың роботпен жақсы қарым-қатынас жасауы емес, нақты әлеуметтік ортада адамдармен тиімді қарым-қатынас жасау мүмкіндігінің артуы болып табылады.

Осыған байланысты болашақ зерттеулерде роботпен өзара әрекеттесу нәтижесін ғана емес, оның баланың адамдар арасындағы коммуникациялық дағдыларына ықпалын да кешенді түрде бағалау маңызды. Роботтың тиімділігі оның баламен қаншалықты сәтті әрекеттесуімен ғана емес, осы өзара әрекеттесудің баланың мұғалімдермен, құрдастарымен және отбасы мүшелерімен қарым-қатынасына қаншалықты оң әсер ететінімен анықталуы тиіс. Бұл тұрғыдан алғанда, робот негізгі мақсат емес, әлеуметтік-коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруға ықпал ететін педагогикалық құрал ретінде қарастырылуы қажет. Сонымен қатар, робототехнологияларды инклюзивті білім беру ортасына енгізу кезінде баланың жеке ерекшеліктерін, жасын, когнитивтік және әлеуметтік-коммуникативтік мүмкіндіктерін ескеру маңызды. Бір ғана роботтық сценарийді барлық білім алушыларға қолдану күтілетін нәтижеге әкелмеуі мүмкін. Сондықтан болашақ зерттеулерде бейімделетін алгоритмдерді әзірлеуге, роботтың мінез-құлқын баланың қажеттіліктеріне қарай өзгертуге және жеке оқу траекториясын қолдауға басымдық берілуі қажет. Бұдан бөлек, робототехнологиялардың ұзақ мерзімді әсерін зерттеу де өзекті болып табылады. Қазіргі зерттеулердің бір бөлігінде

қысқа мерзімді эксперименттік нәтижелерге басымдық берілетіндіктен, роботпен жүйелі түрде жүргізілген сабақтардың әлеуметтік дағдылардың тұрақты қалыптасуына әсері жеткілікті деңгейде анықталмаған. Осыған байланысты болашақ зерттеулер ұзақ мерзімді бақылауды, әртүрлі білім беру жағдайларындағы нәтижелерді салыстыруды және роботпен қалыптасқан дағдылардың нақты әлеуметтік ортаға ауысу деңгейін бағалауды қамтуы тиіс. Осылайша, робототехнологияларды инклюзивті білім беруге тиімді енгізудің негізгі шарты технологиялық мүмкіндіктерді педагогикалық мақсаттармен үйлестіру болып табылады. Роботтың баламен өзара әрекеттесуін күшейту жеткіліксіз; оның нәтижесі баланың нақты әлеуметтік ортадағы дербестігіне, коммуникациялық белсенділігіне және басқа адамдармен өзара әрекеттесу сапасына ықпал етуімен бағалануы тиіс. Бұл бағыттағы зерттеулер робототехнологиялардың инклюзивті білім берудегі орнын нақтылауға және оларды тиімді әрі ғылыми негізделген түрде қолдану модельдерін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Қорытындылай келе, робототехнологиялар аутизм спектрі бұзылысы бар балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуда перспективалы педагогикалық құрал болып табылады. Ғылыми зерттеулер әлеуметтік роботтардың бірлескен назар, еліктеу, көзбен байланыс, сұрақ қою, әлеуметтік өзара әрекеттесу және басқа да коммуникациялық дағдыларды дамытуға бағытталған бағдарламаларда қолданылатынын көрсетеді [8]. Сонымен бірге робототехнологияны қолданудың тиімділігі оның техникалық мүмкіндіктерімен ғана анықталмайды. Ең маңызды шарт технологияны баланың жеке ерекшеліктеріне бейімдеу және педагогикалық мақсатқа сәйкес пайдалану. Деонтологиялық тұрғыдан педагог баланың қадір-қасиетін, қауіпсіздігін, дербестігін және таңдау құқығын сақтауы қажет. Робот баланы алмастыратын немесе оның мінез-құлқын мәжбүрлі түрде өзгертетін құрал емес, баланың коммуникациялық мүмкіндіктерін кеңейтетін қосымша педагогикалық ресурс ретінде қарастырылуы тиіс. Осылайша, робототехнология мен педагогикалық деонтологияның үйлесуі қазіргі инклюзивті білім берудің маңызды перспективаларының бірі болып табылады. Технологиялық инновация гуманистік құндылықтармен ұштасқан жағдайда ғана ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың сапалы білім алуына және әлеуметтік ортаға белсенді қатысуына тиімді жағдай жасай алады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. World Health Organization. Autism. 17 September 2025. [WHO: Autism](#)
2. Kouroupa A., Laws K.R., Irvine K., Mengoni S.E., Baird A., Sharma S. The use of social robots with children and young people on the autism spectrum: A systematic review and meta-analysis // PLOS ONE. – 2022. – Vol. 17, No. 6. – e0269800.
3. Assessing the Potential of Robotics Technology for Enhancing Educational for Children with Autism Spectrum Disorder // Behavioral Sciences. – 2023. – Vol. 13, No. 7. – 598.
4. Scassellati B., Admoni H., Mataric M. Robots for Use in Autism Research // Annual Review of Biomedical Engineering. – 2012. – Vol. 14. – P. 275–294.

5. Salimi Z., Jenabi E., Bashirian S. Are social robots ready yet to be used in care and therapy of autism spectrum disorder: A systematic review of randomized controlled trials // Neuroscience & Biobehavioral Reviews. – 2021. – Vol. 129. – P. 1–16.
6. Pennisi P., Tonacci A., Tartarisco G., et al. Autism and social robotics: A systematic review // Autism Research. – 2016. – Vol. 9, No. 8. – P. 908–921.
7. Thill S., Pop C.A., Ziemke T., et al. Robot-assisted therapy for children with autism spectrum disorder: A review // International Journal of Social Robotics. – 2012. – Vol. 4. – P. 1–13.
8. Díaz-Boladeras M., Claver i Díaz A., García-Sánchez M. Robots for inclusive classrooms: a scoping review // Universal Access in the Information Society. – 2025. – Vol. 24. – P. 127–151.

УДК 378.011.3-051:17:502.1

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕОНТОЛОГИИ

Уразалиева Р.М.

магистр педагогических наук
Кызылординский открытый университет,
г.Кызылорда, Республика Казахстан

Андатпа. Мақалада болашақ мектепке дейінгі білім беру тәрбиешісінің экологиялық жауапкершілігін қазіргі педагогикалық деонтология тұрғысынан қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Мәселенің өзектілігі педагогтің кәсіби қызметіне қойылатын талаптардың өзгеруімен байланысты. Қазіргі педагог тек арнайы білім мен әдістемелік дағдыларды меңгеріп қана қоймай, кәсіби құндылықтардың қалыптасқан жүйесіне, балаға, қоғамға және қоршаған ортаға жауапкершілікпен қарауға тиіс. Ресейлік педагогикалық әдебиеттерді талдау негізінде «педагогикалық деонтология», «кәсіби мәдениет», «экологиялық құзыреттілік» және «экологиялық жауапкершілік» ұғымдарының өзара байланысы ашылады. Болашақ тәрбиешінің экологиялық жауапкершілігі оның кәсіби-деонтологиялық мәдениетінің құрамдас бөлігі болып табылатыны және оның табиғатқа жеке қатынасынан ғана емес, мектепке дейінгі жастағы балалардың экологиялық мәдениетін қалыптастыруға жағдай жасауға дайындығынан да көрінетіні негізделеді. Сонымен қатар мақалада құзыреттілік тәсіл, білім беруді цифрландыру, жобалық қызмет және білім беру үдерісін тұрақты даму қағидаттарына бағдарлау сияқты қазіргі білім беру үрдістеріне ерекше назар аударылады.

Түйінді сөздер: педагогикалық деонтология, деонтологиялық мәдениет, экологиялық жауапкершілік, экологиялық құзыреттілік, болашақ тәрбиеші, мектепке дейінгі білім беру, экологиялық тәрбие, кәсіби мәдениет.

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования экологической ответственности будущего воспитателя дошкольного образования в контексте современной педагогической деонтологии. Актуальность проблемы определяется изменением требований к профессиональной деятельности педагога, который должен обладать не только специальными знаниями и методическими умениями, но и развитой системой профессиональных ценностей, ответственным отношением к ребенку, обществу и окружающей среде. На основе анализа российской педагогической литературы раскрывается взаимосвязь понятий «педагогическая деонтология», «профессиональная культура», «экологическая компетентность» и «экологическая ответственность». Обосновывается положение о том, что экологическая ответственность будущего воспитателя является частью его профессионально-деонтологической культуры и

проявляется не только в личном отношении к природе, но и в готовности создавать условия для формирования экологической культуры детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется современным образовательным тенденциям, включая компетентностный подход, цифровизацию, проектную деятельность и ориентацию образования на устойчивое развитие.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, деонтологическая культура, экологическая ответственность, экологическая компетентность, будущий воспитатель, дошкольное образование, экологическое воспитание, профессиональная культура.

Abstract: The article examines the problem of developing environmental responsibility among future preschool educators within the context of contemporary pedagogical deontology. The relevance of the problem is determined by changing requirements for the professional activities of educators, who are expected to possess not only specialized knowledge and methodological skills but also a well-developed system of professional values and a responsible attitude toward children, society, and the environment. Based on an analysis of Russian pedagogical literature, the article reveals the interrelationship between the concepts of “pedagogical deontology,” “professional culture,” “environmental competence,” and “environmental responsibility.” It substantiates the position that the environmental responsibility of future preschool educators constitutes an integral part of their professional and deontological culture and is manifested not only in their personal attitude toward nature but also in their readiness to create conditions for the development of environmental culture among preschool children. Particular attention is paid to contemporary educational trends, including the competency-based approach, digitalization, project-based learning, and the orientation of education toward sustainable development.

Keywords: pedagogical deontology, deontological culture, environmental responsibility, environmental competence, future preschool educator, preschool education, environmental education, professional culture.

Современное образование развивается в условиях существенного изменения требований к профессиональной деятельности педагога. Технологические преобразования, цифровизация образовательной среды, ориентация на развитие самостоятельности обучающихся и усиление внимания к вопросам устойчивого развития требуют переосмысления содержания профессиональной подготовки будущего специалиста. В этих условиях профессиональная компетентность педагога не может рассматриваться исключительно как совокупность знаний и практических умений. Она включает ценностные основания деятельности, способность принимать профессионально ответственные решения, осознавать последствия собственных действий и соблюдать нравственные нормы педагогической профессии.

Особое место в данной проблематике занимает педагогическая деонтология. К.М. Левитан рассматривает педагогическую деонтологию как область знания, связанную с профессиональным долгом и нормативно-нравственными основаниями деятельности педагога [1]. В дальнейшем деонтологическая проблематика получила развитие в исследованиях, посвященных профессиональному поведению педагога, формированию его нравственной позиции и готовности выполнять профессиональные обязанности. А.Г. Хентонен связывает деонтологические основы педагогической деятельности с системой профессиональных требований и

нравственных ориентиров, определяющих поведение специалиста в процессе педагогического взаимодействия [2]. Таким образом, деонтология позволяет рассматривать профессиональную деятельность педагога не только с позиции того, что он умеет делать, но и с позиции того, каким образом и на основе каких ценностей он осуществляет эту деятельность.

Для системы дошкольного образования проблема деонтологической культуры имеет особое значение. Воспитатель постоянно взаимодействует с детьми, родителями, коллегами и администрацией образовательной организации, а результаты его профессиональных решений непосредственно отражаются на развитии личности ребенка. Исследование А.М. Егорычева и Н.С. Кононяко специально обращает внимание на необходимость развития деонтологической культуры педагогов дошкольной образовательной организации и рассматривает ее как важное условие профессионального совершенствования воспитателя [3]. Следовательно, подготовка будущего воспитателя должна включать не только освоение методики дошкольного образования, но и формирование внутренней готовности действовать в соответствии с профессиональным долгом и нравственными основаниями педагогической профессии.

Вместе с тем современное содержание профессионального долга педагога становится шире. Воспитатель отвечает не только за организацию образовательного процесса и соблюдение прав ребенка, но и за содержание тех ценностей, которые он транслирует посредством повседневной деятельности. К числу таких ценностей относится ответственное отношение к окружающему миру. Именно поэтому экологическая ответственность может быть рассмотрена как одно из направлений развития профессионально-деонтологической культуры будущего воспитателя.

Экологическое воспитание дошкольников имеет принципиальное значение, поскольку именно в раннем возрасте закладываются основы отношения ребенка к природе и окружающему миру. С.Н. Николаева в своих исследованиях методики экологического воспитания дошкольников уделяет внимание не только передаче детям знаний о природе, но и организации конкретной деятельности, обеспечивающей личностное развитие ребенка в процессе взаимодействия с окружающей средой [4]. Следовательно, экологическое образование в дошкольном возрасте должно быть связано с опытом ребенка, его эмоциональным отношением к природе и практическими действиями.

В данном контексте профессиональная позиция воспитателя приобретает особую значимость. Ребенок воспринимает экологические нормы не только через специально организованные занятия, но и через наблюдение за поведением взрослого. Если воспитатель бережно относится к растениям, экономно использует воду, аккуратно обращается с материалами, не допускает небрежного отношения к природным объектам, то экологические ценности становятся для ребенка частью реальной социальной практики. Поэтому экологическая ответственность педагога имеет двойную направленность: она

выражается в его собственном поведении и одновременно определяет содержание педагогического воздействия на детей.

Российские исследования подготовки будущих педагогов подтверждают необходимость формирования экологической компетентности именно в процессе профессионального образования. Е.В. Авдеева рассматривает экологическую компетентность как профессионально-личностную характеристику будущего педагога и связывает ее с возможностью осуществлять педагогическую деятельность с учетом экологической целесообразности, а также организовывать экологическое обучение и воспитание [5]. В исследовании Е.В. Лизуновой и Н.А. Ивановой акцентируется необходимость диагностики экологической компетентности будущих педагогов в системе профессиональной подготовки вуза [6]. Эти положения позволяют сделать вывод о том, что экологическая подготовка будущего воспитателя должна рассматриваться как составная часть его профессионального становления.

Особый интерес представляет исследование подготовки будущих педагогов к экологическому образованию детей дошкольного возраста, опубликованное в 2023 году. Авторы показывают, что готовность будущих педагогов к экологическому образованию связана с развитием экологической активности, экологической ответственности и экологической деятельности, а профессиональная подготовка должна обеспечивать переход от экологических знаний к экологически целесообразному поведению и готовности использовать полученные знания в профессиональной работе [7]. Данное положение непосредственно соотносится с деонтологическим подходом: профессиональная ответственность предполагает способность не только знать нормы, но и руководствоваться ими в реальной деятельности.

На основании анализа научной литературы экологическую ответственность будущего воспитателя можно определить как интегративное профессионально-личностное качество, выражающееся в осознании ценности природы, принятии ответственности за собственное экологически значимое поведение и готовности организовывать экологически ориентированную деятельность детей дошкольного возраста. Такое понимание позволяет разграничить экологическую ответственность и экологическую информированность. Знание экологических проблем само по себе еще не означает готовности действовать ответственно. Между знанием и профессиональным действием необходим ценностно-мотивационный механизм, обеспечивающий переход от понимания проблемы к личному участию в ее решении.

С этой позиции структуру экологической ответственности будущего воспитателя можно представить как взаимосвязь четырех компонентов: когнитивного, ценностно-мотивационного, деятельностного и рефлексивного. Когнитивный компонент включает знания о природе, экологических проблемах и способах экологического воспитания дошкольников. Ценностно-мотивационный компонент связан с принятием экологических ценностей и внутренней готовностью соблюдать экологически ответственные нормы

поведения. Деятельностный компонент выражается в способности применять экологические знания в профессиональной деятельности, организовывать наблюдения, экологические проекты, практические задания и другие формы работы с детьми. Рефлексивный компонент предполагает способность оценивать собственные педагогические решения, анализировать их последствия и корректировать профессиональное поведение.

Такое построение экологической ответственности позволяет связать ее с основными категориями педагогической деонтологии. Профессиональный долг предполагает осознание того, что определенные действия являются не просто желательными, а необходимыми с точки зрения профессиональной позиции. Если воспитатель понимает значение экологического воспитания для развития ребенка, он должен быть готов создавать соответствующие педагогические условия. Следовательно, экологически ориентированная деятельность становится не случайным дополнительным направлением работы, а частью профессиональной ответственности специалиста.

Важным условием является личностная позиция самого педагога. Невозможно сформировать устойчивое экологическое отношение у ребенка исключительно посредством словесных инструкций, если поведение взрослого им противоречит. Воспитатель является участником образовательной ситуации и одновременно ее ценностным ориентиром. Поэтому профессионально-деонтологическая культура предполагает согласованность между декларируемыми педагогом ценностями и его повседневными действиями.

Современные образовательные тренды усиливают данную проблему. Цифровизация образования расширяет возможности получения экологической информации, использования виртуальных моделей, цифровой фиксации наблюдений и организации проектной деятельности. Однако цифровые инструменты не должны вытеснять непосредственное взаимодействие дошкольника с природой. Для ребенка принципиально важны наблюдение, экспериментирование, уход за растениями, элементарная трудовая деятельность, участие в экологических проектах. Поэтому цифровая среда должна выполнять вспомогательную функцию, дополняя реальный опыт ребенка.

Современные российские исследования профессионально-этической культуры педагога также обращают внимание на необходимость переосмысления профессиональной этики в условиях цифровой трансформации образования. М.Р. Сельмурзаева отмечает значимость ценностно-смыслового, деятельностно-регулятивного и рефлексивного компонентов профессионально-этической культуры педагога в условиях новых технологических вызовов [8]. Данное положение может быть экстраполировано на экологическую проблематику: современные технологии должны не заменять ценностные основания педагогической деятельности, а использоваться в соответствии с профессиональной ответственностью педагога.

Для подготовки будущих воспитателей особенно продуктивным представляется сочетание экологического и деонтологического содержания. Экологические знания могут осваиваться в рамках специальных дисциплин и интегрироваться в содержание педагогики, психологии, методики дошкольного образования и педагогической практики. Одновременно будущему специалисту необходимо предлагать профессиональные ситуации, требующие нравственного выбора: как организовать экологическую деятельность без формализма, как учитывать возрастные возможности ребенка, как объяснить экологическую проблему доступным языком, как сочетать безопасность ребенка и исследовательскую активность, как взаимодействовать с родителями в вопросах экологического воспитания.

Практико-ориентированный характер такой подготовки позволяет будущему воспитателю не только усваивать экологические знания, но и приобретать опыт принятия профессионально ответственных решений. В этом случае формирование экологической ответственности происходит через последовательность «знание — ценностное осмысление — профессиональное решение — практическое действие — рефлексия». Именно такая последовательность обеспечивает переход от внешнего выполнения требований к внутренне принятой профессиональной позиции.

Для образовательных организаций Южного Казахстана дополнительное значение имеет региональный компонент. Экологическое содержание профессиональной подготовки будущих воспитателей может включать вопросы рационального использования водных ресурсов, сохранения растительного и животного мира, предупреждения загрязнения окружающей среды, бережного отношения к земельным ресурсам и формирования культуры ответственного потребления. При этом региональная специфика должна адаптироваться к возрастным особенностям дошкольников и переводиться в конкретные педагогические ситуации. Такой подход способствует тому, чтобы экологическое образование воспринималось будущим воспитателем не как абстрактное направление, а как часть профессиональной деятельности, связанная с реальной жизнью ребенка.

Таким образом, экологическая ответственность будущего воспитателя может рассматриваться как перспективное направление формирования его профессионально-деонтологической культуры. Ее содержание выходит за пределы экологической грамотности и включает ценностное отношение, профессиональный долг, готовность к экологически целесообразным действиям и способность организовывать соответствующую деятельность детей. Формирование данного качества в процессе университетской подготовки позволит будущему воспитателю выступать не только организатором образовательного процесса, но и носителем экологической культуры.

В современных условиях профессиональная подготовка воспитателя должна ориентироваться на специалиста, способного соединять педагогическую компетентность, нравственную ответственность и экологическое сознание. Именно такое сочетание позволяет рассматривать

экологическое воспитание дошкольников как значимую часть профессионального долга педагога. В результате экологическая ответственность становится не отдельным качеством, формируемым параллельно с профессиональной подготовкой, а одним из содержательных компонентов профессионально-деонтологической культуры будущего воспитателя.

Список использованных источников:

1. Левитан К.М. Педагогическая деонтология. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 269 с.
2. Хентонен А.Г. Деонтологические основы профессиональной педагогической деятельности: учебно-методическое пособие. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2017. – 113 с.
3. Егорычев А.М., Кононяко Н.С. Необходимость развития деонтологической культуры педагогов дошкольной образовательной организации // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 2 (28). – DOI: 10.15350/2409-7616.2021.2.24.
4. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников: учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2001. – 182 с.
5. Авдеева Е.В. Моделирование как метод исследования формирования экологической компетентности будущих педагогов в вузе // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 7 (72).
6. Лизунова Е.В., Иванова Н.А. К вопросу о диагностике экологической компетентности будущих педагогов в системе профессиональной подготовки вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2025. – Т. 27, № 3.
7. Содержательно-технологические особенности подготовки будущих педагогов к экологическому образованию детей дошкольного возраста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – №2
8. Сельмурзаева М.Р. Основы формирования профессионально-этической культуры педагога в контексте современных вызовов цифровизации образования // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – DOI: 10.24412/1991-5497-2025-4113-141-143.
9. Гончарова Е.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3 (приложение).
10. Матвеева В.О. Экологическая культура дошкольника: условия формирования в дошкольном образовательном учреждении // Актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2021.
11. Москвина И.В. Экологическое образование детей старшего дошкольного возраста в процессе опытно-экспериментальной деятельности // Учёные записки Шадринского государственного педагогического университета. – 2025.
12. Рыжова Н.А. Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика. – М.: Академия, 2000. – 198 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕОНТОЛОГИЯ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ОПЫТ И ПРАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УЗБЕКИСТАНА

Уразова М.Б. профессор, док.пед.наук
кафедры педагогики Национального
педагогического университета
Узбекистана имени Низами

Аннотация. В статье рассматривается педагогическая деонтология как важнейший компонент профессионально-личностного становления будущего учителя в условиях модернизации высшего педагогического образования. Раскрываются сущность понятий «деонтология», «педагогическая деонтология», «деонтологическая культура» и «деонтологическая компетентность». Обосновывается необходимость перехода от преимущественно знаниевой подготовки будущего педагога к формированию способности принимать профессионально-этические решения, осознавать педагогический долг, соблюдать права и достоинство участников образовательного процесса, осуществлять рефлексию собственной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деонтология, профессиональный долг, педагогическая этика, деонтологическая культура, деонтологическая компетентность, профессионально-личностное становление, будущий учитель, педагогическая ответственность, педагогическая рефлексия, высшее педагогическое образование, Узбекистан.

Андатпа. Мақалада педагогикалық деонтология қазіргі жоғары педагогикалық білім беруді жаңғырту жағдайында болашақ мұғалімнің кәсіби-тұлғалық қалыптасуының маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырылады. «Деонтология», «педагогикалық деонтология», «деонтологиялық мәдениет» және «деонтологиялық құзыреттілік» ұғымдарының мәні ашылады. Болашақ педагогті даярлауда тек білім беруге бағытталған тәсілден кәсіби-этикалық шешім қабылдау, педагогикалық борышты сезіну, білім беру үдерісіне қатысушылардың құқықтары мен қадір-қасиетін құрметтеу және кәсіби қызметке рефлексия жасау қабілеттерін қалыптастыруға көшу қажеттілігі негізделеді.

Түйін сөздер: педагогикалық деонтология, кәсіби борыш, педагогикалық этика, деонтологиялық мәдениет, деонтологиялық құзыреттілік, кәсіби-тұлғалық қалыптасу, болашақ мұғалім, педагогикалық жауапкершілік, педагогикалық рефлексия, жоғары педагогикалық білім, Өзбекстан.

Abstract. The article examines pedagogical deontology as an essential component of the professional and personal development of future teachers in the context of modernization of higher pedagogical education. The concepts of “deontology,” “pedagogical deontology,” “deontological culture,” and “deontological competence” are analyzed. The paper substantiates the need to move from predominantly knowledge-based teacher preparation toward the development of future teachers’ ability to make professional and ethical decisions, understand their professional duty, respect the rights and dignity of participants in the educational process, and reflect on their professional practice.

Keywords: pedagogical deontology, professional duty, pedagogical ethics, deontological culture, deontological competence, professional and personal development, future teacher, pedagogical responsibility, pedagogical reflection, higher pedagogical education, Uzbekistan.

предъявляет к будущему учителю требования, которые значительно выходят за пределы предметной и методической компетентности. Учитель XXI века выступает одновременно педагогом, воспитателем, наставником, коммуникатором, организатором образовательной среды и субъектом профессионально-этического взаимодействия.

Актуальность проблемы усиливается в условиях цифровизации образования, расширения коммуникации в виртуальной среде, развития инклюзивного образования, увеличения разнообразия образовательных потребностей студентов и школьников. Современный педагог сталкивается с ситуациями, в которых недостаточно знать нормативное правило: необходимо выбрать этически и профессионально обоснованную линию поведения.

В Республике Узбекистан данная проблема получила и нормативное закрепление. Закон Республики Узбекистан «О статусе педагога» от 1 февраля 2024 г. № ЗРУ-901 определяет права и обязанности педагогов, предусматривает правила педагогической этики и устанавливает, что знание и соблюдение этих правил является одним из показателей качества выполнения профессиональных обязанностей. Закон также прямо связывает подготовку педагогов с деятельностью высших образовательных организаций.

Следовательно, педагогическая деонтология представляет собой не только теоретическую область педагогики, но и практическую основу профессионального поведения будущего учителя.

Особое значение для развития педагогической деонтологии в Узбекистане имеет Закон Республики Узбекистан «О статусе педагога».

Закон определяет педагога как лицо, осуществляющее профессиональную деятельность в сфере образования и воспитания и обладающее соответствующим образованием, профессиональной подготовкой и духовно-нравственными качествами.

Особенно значима статья 7, устанавливающая обязанности педагога. Среди них — уважение чести, достоинства и деловой репутации участников образовательного процесса, качественная организация учебных занятий, использование современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий, учёт психологических и индивидуальных особенностей обучающихся, недопущение дискриминации, постоянное повышение профессиональной квалификации и соблюдение правил педагогической этики.

Статья 8 непосредственно посвящена правилам педагогической этики. Закон устанавливает, что эти правила представляют собой совокупность норм, которые педагог должен соблюдать при выполнении профессиональных обязанностей; знание и соблюдение этих правил рассматриваются как критерий качества выполнения профессиональных обязанностей и трудовой дисциплины.

Таким образом, современная узбекская нормативная база позволяет рассматривать педагогическую деонтологию как важную составляющую профессиональной подготовки учителя, а не как факультативное направление нравственного воспитания.

Формирование профессиональной этики будущего учителя в Узбекистане имеет не только современные нормативные, но и глубокие историко-педагогические основания.

В наследии Абу Насра аль-Фараби значительное место занимает идея нравственного совершенствования личности и формирования добродетельного общества.

Абу Али ибн Сина связывал воспитание с развитием нравственных качеств, разумности и гармонии личности.

В педагогическом наследии Алишера Навои особое значение имеют идеи гуманности, справедливости, знания, уважения к человеку и нравственного совершенствования.

Для педагогической культуры Узбекистана особое значение имеют также идеи Абдуллы Авлони, который рассматривал воспитание как одну из важнейших основ развития личности и общества. Его педагогическое наследие позволяет рассматривать профессиональную нравственность учителя как важнейшее условие воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, современная педагогическая деонтология может развиваться на основе синтеза национального педагогического наследия и современных международных подходов к профессиональной этике.

Современная практика высшего образования Узбекистана показывает, что проблематика педагогической деонтологии постепенно приобретает самостоятельное образовательное и научное значение.

Показательным примером является Чирчикский государственный педагогический университет, на официальном сайте которого дисциплина «Педагогическая деонтология и компетентность» включена в образовательные программы магистратуры по направлениям «Теория и история педагогики» и «Педагогика и психология».

Данный факт важен методологически: деонтология рассматривается не только как элемент общей педагогической культуры, но и как самостоятельное содержание профессиональной подготовки будущего педагога.

Научно-методическая разработка проблемы также представлена в исследованиях педагогов Национального педагогического университета Узбекистана имени Низами. В частности, А.А. Вахабов исследует деонтологическую подготовку будущих учителей и факторы развития их деонтологической компетентности, связывая её с профессиональными требованиями и педагогической этикой.

В Бухарском государственном педагогическом институте проблема также развивается в научно-методическом направлении. В публикации З.М. Махмудовой анализируются педагогические возможности развития деонтологической компетентности будущих учителей воспитания, включая нормы профессионального поведения, морального долга и гуманистические ценности.

Интерес представляет и исследование Ф.Ф. Рахимовой и У.Н. Некиевой, посвящённое развитию деонтологической компетентности будущих учителей посредством цифрового инструмента Padlet. Авторы рассматривают

возможности цифровой среды для обсуждения этических ситуаций, совместного решения проблем и формирования профессионально-этических представлений.

Таким образом, можно выделить несколько направлений развития деонтологической подготовки в высшем образовании Узбекистана:

учебная дисциплина → научные исследования → практические технологии → цифровые инструменты → профессиональная рефлексия.

Педагогическая деонтология является важнейшим компонентом профессионально-личностного становления будущего учителя, поскольку именно она обеспечивает связь между профессиональными знаниями, педагогическими ценностями, нравственным долгом и реальным поведением специалиста.

Современный учитель должен обладать не только предметной и методической компетентностью, но и способностью этически осмысливать педагогические ситуации, принимать ответственные решения, уважать достоинство обучающихся, соблюдать профессиональные нормы и постоянно рефлексировать собственную деятельность.

Опыт высшего педагогического образования Узбекистана показывает, что данное направление постепенно получает институциональное и научно-методическое развитие. Включение дисциплины «Педагогическая деонтология и компетентность» в магистерские программы Чирчикского государственного педагогического университета, исследования деонтологической подготовки будущих учителей в Национальном педагогическом университете Узбекистана имени Низами, а также разработки Бухарского государственного педагогического института свидетельствуют о формировании соответствующего образовательного и исследовательского направления.

При этом перспективным направлением представляется переход от «изучения педагогической этики» к системному формированию деонтологической компетентности, когда студент не просто знает профессиональные нормы, а способен применять их в реальных и смоделированных педагогических ситуациях.

В этом отношении деонтологическая подготовка может быть организована по формуле:

«Знать норму → понимать её ценность → анализировать ситуацию → принимать ответственное решение → действовать → рефлексировать → совершенствовать профессиональную позицию».

Именно такой подход позволяет рассматривать педагогическую деонтологию не как совокупность формальных правил поведения, а как основу профессиональной идентичности, педагогической культуры и гуманистической направленности будущего учителя.

Список использованной литературы:

1. Закон Республики Узбекистан «О статусе педагога» от 1 февраля 2024 г. № ЗРУ-901. Национальная база данных законодательства Республики Узбекистан.
2. Постановление Президента Республики Узбекистан от 21 июня 2022 г. № ПП-289 «О мерах по повышению качества педагогического образования и дальнейшему развитию деятельности высших образовательных учреждений по подготовке педагогических кадров».
3. Левитан К.М. Педагогическая деонтология. — Екатеринбург: Деловая книга, 1999. — 272 с.
4. Кертаяева Г.М. Основы педагогической деонтологии. — 2019.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990.
7. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение.
8. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1982.
9. Авлоний А. Туркий гулистон ёхуд ахлоқ. — Тошкент.
10. Вахабов А.А. Развитие деонтологической компетентности в образе современного педагога // Образование и инновационные исследования.
11. Vaxobov A.A. Bo'lajak tarbiya fani o'qituvchisining deontologik tayyorgarligi va uni rivojlantirish omillari // Science and Society. — 2024. — № 4-2. — С. 60–62.
12. Махмудова З.М. Педагогические возможности развития деонтологической компетентности будущих учителей воспитания // Pedagogik mahorat. — 2025. — № 6.
13. Рахимова Ф.Ф., Некиева У.Н. Педагогическое содержание развития деонтологической компетентности будущих учителей с использованием приложения Padlet // Pedagogik mahorat. — 2025. — № 8.
14. Кенжабоева Д. Ta'lim jarayonida o'qituvchi deontologiyasi va kompetentligi // научно-методический журнал.
15. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. — 2007. — Vol. 77. — No. 1. — P. 81–112.
16. OECD. The Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030. — Paris: OECD.
17. UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education. — Paris: UNESCO, 2021.

ӘОЖ 37.091.3:371.26

ӘДІЛ БАҒАЛАУ МӘСЕЛЕСІНІҢ ШЕШІМІ – КРИТЕРИАЛДЫ БАҒАЛАУ

Уғыбаева Г.А.

қазақ тілі мен әдебиеті пәнінің мұғалім-эксперті,
педагогтерді кәсіби қолдау тренері
жаратылыстану-математика бағытындағы
Назарбаев зияткерлік мектебі,
Атырау қ., Қазақстан

Андатпа: мақалада білім берудегі мұғалімнің кәсіби жауапкершілігін танытатын әділ бағалау мәселесі қарастырылады. Қазіргі білім беру мазмұнындағы жиынтық бағалауға сипаттама беріліп, талданады.

Түйінді сөздер: жиынтық бағалау, критериалды бағалау, әділ баға, дескриптор, кәсіби жауапкершілік.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос справедливого оценивания, отражающий профессиональную ответственность педагога в сфере образования. Автор характеризует и анализирует суммативное оценивание, применяемое в рамках действующей образовательной программы.

Ключевые слова: суммативное оценивание, критериальное оценивание, справедливое оценивание, дескриптор, профессиональная ответственность.

Abstract: The article examines the issue of fair assessment, which reflects a teacher's professional responsibility in education. It characterizes and analyzes the summative assessment used in the current educational curriculum.

Key words: summative assessment, criterion-based assessment, fair assessment, descriptor, professional responsibility

Қазіргі білім беру үрдісінде оқушылардың оқу жетістігін бағалау критериалды бағалау негізінде жүргізіліп отыр. Бұл – мұғалімдердің оқушы білімін әділ және объективті бағалауын мақсат ететін бағалау моделі.

«Балалар үшін өздерінің қандай мақсаттарға жеткісі келетінін білу маңызды. Ал, ол мақсатқа жету өлшемдерін түсіндіруді талап етеді. [1] Сондықтан критериалды бағалауға тоқталу маңызды.

Критериалды бағалау – оқушылардың білімін нақты критерийлер арқылы ешқандай жеке көзқарассыз, бұрмалаусыз шынайы бағалау. Сондықтан мұғалім өз кәсібінде адалдықты (нақты белгіленген критерийлер мен дескрипторларға, мақсаттарға сүйеніп бағалайды), ашықтықты (бағалау критерийлері мен талаптары барлық оқушыға алдын ала түсінікті болуын ескереді) ұстанып, заманауи білім беру жағдайында өзінің кәсіби жауапкершілігін нығайтады. Мұғалім тарапынан танысының, туысының, өзінің баласына немесе өзіне ұнайтын оқушыға жоғары баға қою, тәртібі үшін, мінезі үшін, қандай да бір келіспеушіліктері үшін оқушы бағасын төмендету мәселелері тоқтатылып, бағалау жүйесі критериалды бағалау арқылы тиімді жүзеге асуы керек. Деонтологиялық тұрғыда мұғалімнің «оқушыларға бірдей моральдық талап қоя алдым ба?», «дескрипторларды нақты өлшенетін етіп құрдым ба?» деген сұрақтарға жауап іздеуі маңызды. Нақты өлшенетін дескрипторлар арқылы мұғалім нені бағалайтынын біледі, оқушы қалай бағаланатынын алдын ала топшылайды, ата-ана баласының қалай бағаланғанына көз жеткізеді. «Мұғалім, оқушы, ата-ана» үштік одағының арасында сенім пайда болады, ынтымақтастық нығаяды.

Критериалды бағалау қалыптастырушы және жиынтық бағалау болып қарастырылады. Алдын ала дайындалған бағалау критерийлері негізінде оқушының білімі, дағдылары әділ бағаланады. Бұл жолда мұғалім күтілетін нәтижелер мен оқушылардың қол жеткізген нәтижелерін салыстырып, оны жетілдірудің жолдарын ізденеді.

Назарбаев Зияткерлік мектептерінде жиынтық бағалау бөлім немесе ортақ тақырыптар бойынша жиынтық бағалау, тоқсандық жиынтық бағалау және сыртқы жиынтық бағалау негізінде жүргізіледі. Бағалауда нормативтік құжаттар басшылыққа алынып отыр. Мысалы, аталған мектептерде «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ оқушыларын бағалау моделі, «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ оқушыларын бағалау ережелері,

Басқарма Төрағасының «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ оқушыларын бағалау рәсімдерін өткізу туралы» бұйрығы бекітілген. [2]

Ал, қалыптастырушы бағалау оқыту үдерісінің ажырамас бөлігі және оны мұғалім оқу үдерісі барысында жүйелі түрде жүргізеді. Ол оқушылар мен мұғалім арасындағы үздіксіз кері байланысты қамтамасыз етеді.

Мұғалім сабақты жоспарлауда, оқытуда қалыптастырушы бағалаудың стратегиялары мен әдістеріне басымдық бере отырып, оқушылардың оқу материалын меңгерудегі қиындықтарын айқындауға, қай оқу мақсатына жетуде кедергі бар екенін анықтауға, тілдік дағдыларын дамытуда жетілдіретін тұстарын нақтылауға мүмкіндік береді. Бұл тұста мұғалім оқушыларға дер кезінде қолдау көрсетуге ұмтылады.

Оқу тоқсанында қамтылатын бөлімдер бойынша жиынтық бағалау әр бөлім аяқталғанда жүргізіліп, оқушылардың оқу бағдарламасын меңгеру деңгейін анықтайды. Мұғалім бағалаудағы әділдікті сақтай отырып, нәтижелерді оқушылар мен олардың ата-аналарына, кураторларына хабарлайды. Осы арқылы оқушылардың ілгерілеуі туралы ақпарат береді. Бағалаудың бұл үрдісі бөлім мазмұнының игерілу деңгейін анықтауға және оқу үдерісін одан әрі жоспарлауға мүмкіндік береді. Мысалы, қазақ тілі мен әдебиеті пәнінен 9-сыныпта (9Т2) айтылым дағдысының «Тұрақты тіркестер мен көркемдегіш құралдарды (теңеу, эпитет, метафора) қолданып ауызша мәтін құрау» деген оқу мақсаты бойынша берілген тапсырманың дескрипторына назар аударайық.

1-нұсқа (бұрыс нұсқа)

- ауызша мәтін құрайды;
- тұрақты тіркестерді қолданады;
- көркемдегіш құралдарды қолданады;

Бұл нұсқада нақтылық жоқ, дескрипторлар жалпылама берілген. Оқушы неше тұрақты тіркесті қолдануы керек? 1 ғана тұрақты тіркесті қолданса жеткілікті ме, әлде бірнешеуін қолдануы керек пе? Оны дұрыс қолданып отыр ма? Көркемдегіш құралдардың қайсысын қолданса бағаланады? Оны қалай қолданып отыр? Нақтылық болмағаннан кейін бағалауда мұғалім қиналады, тапсырманы орындауда оқушы кедергілерге кезігеді.

2-нұсқа (дұрыс нұсқа)

- тақырып бойынша ауызша мәтін құрайды;
- 2 тұрақты тіркесті қолданады;
- тұрақты тіркестерді орынды қолданады;
- 1 теңеу қолданады;
- 2 эпитет қолданады;
- көркемдегіш құралдарды тиімді қолданады;

2-нұсқада оқушыға мәтін құрауда ескеретін дескрипторлар нақты берілген. Тұрақты тіркестер мен көркемдегіш құралдарды қаншалықты қолдану керектігі айқын, бағалаудағы шешім объективті, өлшенеді.

қазақ тілі мен әдебиеті пәнінен жазылым дағдысын бағалаудың үлгісіне тоқталайық. 11-сыныпта (11Т1) «Дәйекті дәлелдер мен тілдік құралдарды орынды қолданып, логикалық жүйелі құрастырылған, ойы анық, дискуссивті

эссе жазу» деген оқу мақсаты бойынша берілген тапсырманың орындалысын бағалау үшін құрылған дескрипторларды қарастырайық.

1-нұсқа

- дәйекті дәлелдер келтіреді;
- тілдік құралдарды орынды қолданады;
- логикалық жағынан жүйелі құрастырады;
- ойын анық жеткізеді;
- дискуссивті эссе жазады.

Осы дескриптор арқылы оқушыны қалай бағалар едіңіз? Оқушы жазған эссенің бағалау өлшемі айқын ба?

2-нұсқа

- 200 сөзден тұратын дискуссивті эссе жазады;
- екі түрлі көзқарасты (қарама-қарсы ұстанымдарды) талдайды;
- эссе құрылымын (кіріспе, негізгі бөлім, қорытынды) сақтайды;
- логикалық жағынан жүйелі құрастырады;
- ойын анық жеткізеді;
- ойын дәлелдер мен мысалдармен негіздейді;
- тілдік құралдарды (эсеге тән клишелер, тұрақты тіркестер, тақырыптық сөздер, т.б.) орынды қолданады;

Дескрипторды осылай түсінікті, нақты, айқын құру және бағалауда нақты критерийлерге сүйену мұғалім мен оқушы арасындағы сенімді қалыптастырып, бағалауда әділдіктің орын алуына ықпал етеді.

Оқу тоқсаны аяқталарда тоқсандық жиынтық бағалау жүргізіледі. Бағалаудың бұл түрі оқушылардың оқу тоқсанындағы оқу бағдарламасының мазмұнын меңгеру деңгейін анықтауға бағытталған. Тоқсан бойынша жиынтық бағалау нәтижелері балл бойынша есепке алынып, тоқсандық бағаны шығарылады. Мұғалім бағалауды алдын ала дайындалған тест спецификациясына сүйене отырып жүргізеді.

Келесі бағалау түрі – сыртқы жиынтық бағалау. Бұл негізгі және жоғары мектеп бойынша оқу бағдарламасын меңгеруді аяқтағаннан кейін жүргізіледі. Сыртқы жиынтық бағалау емтихандарын 10-сынып пен 12-сыныпта ғана тапсырады. Бағалаудың бұл түрі оқушылардың алған білімі мен оқу дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтауға бағытталған.

Мұғалімнің келесі ұстанымы – «Дағдылар картасын» қолдану арқылы әмбебап дағдыны пәндік мазмұнмен бірге бақыланатын нысанға айналдыру. Бұл бағалаудағы субъективтіліктің алдын алып, бағалау оқушының талпынысына емес, нақты көрсеткен дағдысын бағалауға мүмкіндік береді.

Мұғалім әмбебап дағдылар картасындағы азаматтық, этикалық мінез-құлық дағдысын сабаққа кіріктіре отырып, оқушылардың құрмет пен эмпатия, академиялық адалдық сынды субдағдыларын дамытады. Оқушы академиялық адалдық қағидаттарын сақтауды, сындарлы қарым-қатынас құруды үйренеді. Дағдының даму индикаторларын бағалау критерийлері мен дескрипторларға енгізу, кері байланыс беру дамытушы сипатқа ие болады. [3]

Әділ бағалау – заманауи білім беру жүйесіндегі ең басты талап, мұғалім мен оқушының арасындағы сенім көпірі. Әділ бағаланған ортада ғана өз

күшіне сенімді, бәсекеге қабілетті тұлға қалыптасады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1.ҚР педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру курстарының бағдарламасы. Үшінші (негізгі) деңгей. Үшінші басылым. «Назарбаев Зияткерлік мектебі» ДББҰ, 2012. 22-бет.

2. 2026–2027 оқу жылында Назарбаев Зияткерлік мектептерінде оқу үдерісін ұйымдастыру жөніндегі әдістемелік нұсқау хат. Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ-ның «Білім беру бағдарламалары орталығы» филиалы, 2026. 29-бет.

3. 2026–2027 оқу жылында Назарбаев Зияткерлік мектептерінде оқу үдерісін ұйымдастыру жөніндегі әдістемелік нұсқау хат. Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ-ның «Білім беру бағдарламалары орталығы» филиалы, 2026. 19-бет.

ӘОЖ 37.091.12:17:004.738.5

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ДЕОНТОЛОГИЯ: ОҚУШЫЛАРДЫҢ КИБЕРҚАУІПСІЗДІГІН ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУ

Шохан К.Ғ.

педагогика ғылымдарының магистрі, тарих пәні мұғалімі

Қасымжанова Ж.Е.

тарих пәні мұғалімі

«Назарбаев Зияткерлік мектептері» дербес білім беру ұйымының «Қарағанды қаласындағы жаратылыстану-математика бағытындағы Назарбаев Зияткерлік мектебі» филиалы, Қарағанды қ., Қазақстан

Аңдатпа: Мақалада білім беру ұйымындағы оқушының киберқауіпсіздігін қамтамасыз ету педагогикалық деонтология тұрғысынан қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – цифрлық қауіптерге жауап берудегі мұғалімнің кәсіби парызы мен әрекет ету шекарасын анықтап, мектеп тәжірибесіне қолданбалы модель ұсыну. Теориялық талдаумен қатар, бұрын жарияланған мектепшілік сауалнаманың агрегатталған нәтижелеріне қайталама деонтологиялық талдау жүргізілді. Нәтижелер оқушылардың 27%-ы смартфонды күніне 10 сағаттан артық қолданғанын, ал интернетте алданып қалған жағдайда 51,3%-ы ешқандай шара қолданбайтынын көрсетті. Осы деректер негізінде құпиялылық, зиян келтірмеу және дер кезінде қолдау қағидалары нақтыланып, «алдын алу – қорғау – әрекет ету – қалпына келтіру» циклі ұсынылды.

Түйінді сөздер: педагогикалық деонтология, киберқауіпсіздік, цифрлық әдеп, құпиялылық, кибербуллинг.

Аннотация: В статье обеспечение кибербезопасности учащихся в образовательной организации рассматривается с позиций педагогической деонтологии. Цель исследования – определить профессиональный долг и границы действий педагога при реагировании на цифровые риски, а также предложить прикладную модель для школьной практики. Наряду с теоретическим анализом проведен вторичный деонтологический анализ агрегированных результатов ранее опубликованного школьного опроса. По опубликованным данным, 27% учащихся пользовались смартфоном более 10 часов в день, а 51,3% не предпринимали никаких действий после обмана в интернете. На этой основе уточнены принципы конфиденциальности, непричинения вреда и своевременной поддержки и предложен цикл «профилактика – защита – реагирование – восстановление».

Ключевые слова: педагогическая деонтология, кибербезопасность, цифровая этика,

конфиденциальность, кибербуллинг.

Abstract: The article examines student cybersecurity in educational institutions through the lens of pedagogical deontology. The study aims to define teachers' professional duty and the boundaries of appropriate action when responding to digital risks, and to propose an applied model for school practice. In addition to a theoretical review, a secondary deontological analysis of aggregated findings from a previously published school survey was conducted. The published data indicate that 27% of students used a smartphone for more than ten hours per day, while 51.3% took no action after being deceived online. These findings clarify the principles of confidentiality, non-maleficence, and timely support and underpin a prevention–protection–response–recovery cycle.

Key words: pedagogical deontology, cybersecurity, digital ethics, confidentiality, cyberbullying.

Цифрлық технологиялар білімге қолжетімділікті кеңейтіп, оқушының ізденуіне, қарым-қатынас жасауына және шығармашылық өнім ұсынуына мүмкіндік береді. Сонымен бірге кибербуллинг, интернет-алаяқтық, дербес деректердің таралуы, манипуляциялық контент пен экран уақытын бақылаусыз ұлғайту сияқты қауіптер мектептің тәрбиелік міндетін күрделендіреді. Осы жағдайда киберқауіпсіздік тек техникалық қорғаныс немесе құқықтық сауаттылық мәселесі емес, педагогтің оқушы алдындағы кәсіби парызының құрамдас бөлігіне айналады.

К.М. Кертасева педагогикалық деонтологияны мұғалімнің кәсіби борыш талаптарына сай мінез-құлқын айқындайтын ғылыми-этикалық негіз ретінде қарастырады [1]. Бұл ұстаным цифрлық ортада мұғалімнен екі міндетті қатар орындауды талап етеді: оқушыны ықтимал зияннан қорғау және оның қадір-қасиеті мен жеке өміріне қол сұқпау. Мәселен, оқушының онлайн белсенділігін толық бақылау қауіптің алдын алуға көмектескенімен, негізсіз қадағалау сенімді әлсіретіп, құпиялылық құқығын бұзуы мүмкін. Керісінше, «бұл мектептен тыс жерде болды» деп кибербуллингке араласпау педагогтің қамқорлық міндетін шектейді. Демек, негізгі мәселе тыйым салу мен еркіндік арасындағы теңгерімді кәсіби әдеп негізінде табудан көрінеді.

Зерттеудің мақсаты – оқушылардың цифрлық қауіпсіздігін қамтамасыз етудегі педагогтің деонтологиялық жауапкершілігін нақтылау және мектепке қолдануға болатын әрекет ету моделін ұсыну. Мақаланың жаңалығы киберқауіпсіздікті жеке ережелер жиынтығы ретінде емес, алдын алу, деректерді қорғау, қауіпке жауап беру және зардаптан кейін қолдау кезеңдері өзара байланысқан кәсіби міндеттер жүйесі ретінде пайымдауында.

Жұмыста теориялық талдау, нормативтік және әдістемелік құжаттарды салыстыру, сондай-ақ мектеп тәжірибесін рефлексивтік пайымдау әдістері қолданылды. Талдау өлшемдері ретінде оқушының қадір-қасиетін құрметтеу, зиян келтірмеу, құпиялылық, әділдік, кәсіби шекараны сақтау және мүдделі тараптардың ынтымақтастығы алынды. UNESCO-ның онлайн оқытудағы дербес деректерді қорғау жөніндегі нұсқаулығы қауіпсіздікті оқу басталғанға дейін, оқу барысында және одан кейін қамтамасыз етуді ұсынады [2]. UNICEF цифрлық білім беруде баланың қауіпсіздігін қорғау технологияны енгізудің ажырамас шарты екенін атап көрсетеді [3]. Осы қағидалар педагогикалық

деонтологияның гуманистік мазмұнымен сабақтастырылды.

Эмпирикалық негіз ретінде Г.Ж. Жомартова мен К.Ғ. Шоханның 2025 жылы жарияланған бірлескен зерттеу деректері қайта талданды [4]. Бастапқы зерттеуде 7–12-сынып оқушылары сауалнамаға ерікті қатысып, экран уақыты, интернет-алаяқтық және кибербуллинг туралы жабық әрі ашық сұрақтарға жауап берген. Жекелеген сұрақтар бойынша жарамды жауап саны 38–39 аралығында болғандықтан, пайыздар тек сипаттамалық көрсеткіш ретінде түсіндірілді. Бұрынғы мәтін мен диаграммалар көшірілмей, жарияланған жиынтық деректер педагогтің деонтологиялық жауапкершілігі тұрғысынан қайта пайымдалды.

Бірінші сын-қатер – қауіпсіздік пен құпиялылықтың арақатынасы. Мұғалім экран уақыты, чаттағы жазбалар, скриншоттар немесе онлайн платформадағы әрекеттер туралы мәліметті тек нақты педагогикалық мақсат болғанда және қажетті ең аз көлемде жинауы керек. Деректерді жинаудың мақсаты алдын ала түсіндіріліп, оқушы мен ата-ананың келісімі алынып, нәтижелер жасырын сақталуға тиіс. Қазақстан Республикасының дербес деректерді қорғау туралы заңнамасы мәліметті жинау мен өндеудің заңды мақсатын, қорғау шараларын және субъектінің құқықтарын ескеруді талап етеді [5]. Деонтологиялық тұрғыдан бұл талаптар формалды келісіммен шектелмейді: педагог жиналған ақпараттың оқушыны таңбалауға, көпшілік алдында салыстыруға немесе жазалауға пайдаланылмауын қамтамасыз етуі қажет.

Екінші сын-қатер – кибербуллингке жауап беру кезінде баланың қауіпсіздігі мен беделін қатар қорғау. Бұрынғы зерттеуде кибербуллингке ұшырағанын немесе ондай жағдайды кездестіргенін көрсеткен жауаптардың сыныптар бойынша үлесі 4,6–8,7% аралығында болған [4]. Таңдама шағын болғандықтан, бұл көрсеткіш сыныптарды салыстыруға емес, көмек сұраудың қауіпсіз арнасы қажет екенін белгілеуге ғана жарайды. KiVa іс-шараларынан кейін бір оқушы бұрын үндемей қалса, енді жәбірленушіні қолдауға тырысатынын жазған [4]. Бақылау тобы мен бастапқы өлшем болмағандықтан, мұны бағдарламаның тиімділігін дәлелдейтін себеп-салдарлық нәтиже емес, куәгер мінез-құлқындағы ықтимал оң өзгерістің сапалық белгісі ретінде қарастырған дұрыс [6; 7]. Педагог баланы кінәламай тыңдап, дәлелдерді құпия сақтап, мәселені жауапты маманға қауіпсіз жеткізуге тиіс.

Үшінші сын-қатер – экран уақытын бағалау кезінде медициналық немесе психологиялық диагноз қоюға ұмтылу. Жарияланған нәтижелерде оқушылардың 27%-ы смартфонды күніне 10 сағаттан артық, ал 9%-ы төрт сағаттан аз қолданған [4]. Бұл дерек мәселенің өзектілігін көрсетеді, бірақ уақыт көрсеткіші баланың жағдайын толық түсіндірмейді: құрылғы оқу, шығармашылық, қарым-қатынас немесе ойын үшін қолданылуы мүмкін. Сондықтан педагог «тәуелді» деген таңба жапсырмай, қолдану мақсатын, күн тәртібін және әл-ауқат белгілерін баламен бірге талдауы керек. Шектеу жазалау емес, оқушы, ата-ана және мектеп келіскен цифрлық гигиена тәртібі болғанда ғана зиян келтірмеу қағидасына сай келеді.

Төртінші сын-қатер – интернет-алаяқтық құрбаны болған оқушыны

ұялту. Қауіпті сілтемеге өту немесе жалған сатушыға сену тәжірибесіздікпен байланысты болуы мүмкін. Сауалнамада 69,2% респондент онлайн дүкенді таңдағанда пікірлер мен рейтингті тексеретінін, 84,6%-ы бейтаныс адамға банк деректерін бермейтінін көрсеткен. Соған қарамастан, алданып қалған жағдайда 51,3%-ы ешқандай шара қолданбайтынын айтқан [4]. Білім мен әрекет арасындағы осы алшақтық педагогтің міндеті ережені түсіндірумен аяқталмайтынын дәлелдейді. Мұғалім оқушыны ұялтпай, банкке хабарлау, құпиясөзді өзгерту, дәлелді сақтау және сенімді ересекке жүгіну алгоритмін жағдаяттық тапсырмалар арқылы үйретуі қажет.

Бесінші сын-қатер – жасанды интеллект пен жалған ақпараттың ықпалы. Тарих сабағында оқушы шынайы дерекке ұқсайтын ойдан шығарылған дәйексөзге, өзгертілген фотосуретке немесе тарихи тұлғаның жасанды бейнесіне тап болуы мүмкін. Тарих мұғалімінің деонтологиялық міндеті – дайын жауапты қабылдату емес, авторды, деректің пайда болу уақытын, контекстін және тәуелсіз растауын тексеру мәдениетін үйрету. Оқушының жұмысы мен жеке мәліметін сыртқы сервиске оның келісімінсіз жүктемеу, ЖИ жасаған мазмұнды тарихи факт ретінде ұсынбау және қолданылған құралды ашық көрсету кәсіби адалдықтың жаңа өлшемдеріне айналады. UNESCO білім берудегі технологияны енгізу кезінде адамның құқығы, әл-ауқаты, экран уақыты, құпиялылық және деректерді қорғау қатар ескерілуі керектігін көрсетеді [8].

Цифрлық қауіпсіздікті жүйелі ұйымдастыру үшін «алдын алу – қорғау – әрекет ету – қалпына келтіру» циклі ұсынылады. Алдын алу кезеңінде қысқа жағдаяттық тапсырмалар, фишингті тану жаттығулары, дереккөзді тексеру және кибербуллинг кезіндегі куәгер әрекеті оқытылады. Қорғау кезеңінде мектеп қолданатын платформалар бағаланып, деректерді барынша аз жинау, күрделі құпиясөз, екі факторлы тексеру, қолжетімділікті шектеу және сақтау мерзімін белгілеу тәртібі енгізіледі. Бұл шаралар цифрлық қауіпсіздікті оқушының жеке жауапкершілігіне ғана жүктемей, ұйымның ортақ міндеті ретінде бекітеді.

Әрекет ету кезеңінде педагог баланың хабарламасын байыппен қабылдап, қауіптің шұғылдығын анықтайды, дәлелдердің таралып кетуіне жол бермейді және келесі қадамды оқушыға түсіндіреді. Құпиялылықтың шегі де алдын ала айтылады: егер баланың өмірі мен денсаулығына тікелей қауіп төнсе, мұғалім ақпаратты қорғау алгоритміне сәйкес жауапты мамандарға беруге міндетті. Басқа жағдайда мәлімет тек мәселені шешуге қажет адамдармен ғана бөлісіледі. Осылайша құпиялылық үнсіз қалумен емес, ақпаратты жауапкершілікпен басқарумен түсіндіріледі.

Қалпына келтіру кезеңі оқиғаның тоқтауымен аяқталмайды. Зардап шеккен оқушыға психологиялық қолдау, оқу үдерісіне қауіпсіз оралу және қайталану тәуекелін бағалау қажет. Қателік жасаған оқушыға да тек жазалау емес, келтірілген зиянды түсіну, жауапкершілікті қабылдау және қауіпсіз мінез-құлықты үйрену мүмкіндігі берілуі тиіс. Қалпына келтіруші тәсіл баланың қадір-қасиетін сақтай отырып, мектеп қауымдастығындағы сенімді қайта құруға бағытталады.

Біріншіден, мектепте цифрлық қауіпке жауап беретін бірыңғай, түсінікті бағыттау тәртібі болуы қажет. Оқушы кімге және қалай хабарласатынын, мұғалім қандай жағдайда психологке, әкімшілікке, ата-анаға немесе құқық қорғау органдарына жүгінетінін білуі керек. Анонимді хабарлау арнасы көмек сұрау шегін төмендетеді, алайда әр хабарламаны тексеру мен жалған айыптаудан қорғау рәсімі қатар қарастырылуға тиіс.

Екіншіден, педагогтерге техникалық нұсқаулықпен бірге деонтологиялық жағдаяттар бойынша тұрақты даярлық қажет. Тренингте «оқушы жеке хаттарын көрсетуден бас тартса не істеу керек?», «скриншотты кім сақтайды?», «ата-анаға қай кезде хабарлау қажет?» деген нақты дилеммалар талқыланғаны жөн. Мұндай дайындық мұғалімге эмоциялық жағдайда асығыс шешім қабылдамай, баланың мүддесіне сай бірізді әрекет етуге көмектеседі.

Үшіншіден, ата-анамен жұмыс бақылауды күшейтуге ғана құрылмауы тиіс. Отбасылық келісімде экран уақыты, түнгі режим, сатып алу, бейтаныс адамдармен байланыс, жеке фотосуреттер мен геолокацияны жариялау мәселелері талқыланады. Ересектер баланың қателігіне жазамен емес, көмекпен жауап беретініне кепіл болғанда ғана оқушы қауіп туралы ерте хабарлайды.

Төртіншіден, мектеп цифрлық қауіпсіздік мәдениетін жылына бір акциямен емес, оқу бағдарламасына кіріктірілген жүйемен қалыптастыруы керек. Информатикада деректерді қорғау, тарихта дереккөздің сенімділігі мен манипуляция, құқық негіздерінде тұтынушы мен жеке деректер құқығы, кураторлық сағатта кибербуллингке жауап беру қарастырылса, оқушы білімді әртүрлі жағдайда қолдануды үйренеді. Мұндай пәнаралық тәсіл Қазақстанның киберқауіпсіздік мәдениетін арттыру міндетімен үйлеседі [9].

Цифрлық ортадағы оқушы қауіпсіздігі педагогтің қосымша қызметі емес, оның кәсіби парызының заманауи көрінісі болып табылады. Педагогикалық деонтология мұғалімге баланы қорғау мен оның дербестігін құрметтеуді, ақпарат жинау мен құпиялылықты, жедел әрекет ету мен зиян келтірмеуді бірлікте қарастыруға мүмкіндік береді. Қайталама талдау экран уақытының жоғары болуы және интернет қауіпсіздігі ережелерін білу мен нақты әрекет ету арасындағы алшақтық педагогикалық қолдаудың жүйелі болуы керектігін көрсетті.

Ұсынылған «алдын алу – қорғау – әрекет ету – қалпына келтіру» циклі цифрлық қауіпсіздікті бір реттік түсіндіру жұмысынан тұрақты мектеп мәдениетіне айналдыруға бағытталған. Оның нәтижелілігі техникалық құралдардың санына ғана емес, оқушының көмек сұрауға қорықпауына, педагогтің құпия ақпаратпен әдепті жұмыс істеуіне және мектеп пен ата-ананың ортақ жауапкершілігіне байланысты. Болашақ мүмкіндік – бақылауға емес, сенімге негізделген, баланың құқығы мен әл-ауқатын қорғайтын цифрлық білім беру ортасын қалыптастыру.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Кертасева К.М. Основы педагогической деонтологии: учебное пособие. – Павлодар: ПГУ им. С. Торайгырова, 2011. – 238 с.

2. UNESCO IITE. Personal Data and Privacy Protection in Online Learning: Guidance for Students, Teachers and Parents. – 2020. – URL: <https://iite.unesco.org/publications/personal-data-and-privacy-protection-in-online-learning/>
3. UNICEF. Safety: Digital Education. – URL: <https://www.unicef.org/digitaleducation/safety>
4. Жомартова Г.Ж., Шохан К.Ф. Оқушылардың сандық сауаттылығы мен киберқауіпсіздік мәселелері // Мұғалім-зерттеуші – 2025: желілік журнал. – Қызылорда, 2025. – Б. 423–429
5. Қазақстан Республикасының 2013 жылғы 21 мамырдағы № 94-V «Дербес деректер және оларды қорғау туралы» Заңы. – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1300000094>
6. Nazarbayev Intellectual Schools. Елордада буллингке қарсы KiVa бағдарламасы бойынша оқыту басталды. – 2023. – URL: <https://nis.edu.kz/ru/novosti/elordada-bullingke-arsy-kiva-bagdarlamasy-bojynsha-oqytu-bastaldy>
7. KiVa Antibullying Program. KiVa дегеніміз не? – URL: <https://qazaqstan.kivaprogram.net/what-is-kiva/>
8. UNESCO. 2023 Global Education Monitoring Report: Recommendations. – 2023. – URL: <https://gem-report-2023.unesco.org/recommendations/>
9. International Telecommunication Union. Global Cybersecurity Index 2024. – Geneva: ITU, 2024.

ӘОЖ 81'255.2:821.512.122:17

**ӘБІШ КЕКІЛБАЕВТЫҢ «АҢЫЗДЫҢ АҚЫРЫ» РОМАНЫНДАҒЫ ҰЛТТЫҚ-
МӘДЕНИ РЕАЛИЙЛАРДЫ АУДАРУ МӘСЕЛЕСІ: ДЕОНТОЛОГИЯЛЫҚ
ЖАУАПКЕРШІЛІК**

Шман Қ.Қ.

Филология ғылымдарының магистрі,
«Аударма ісі» білім беру бағдарламасының PhD докторанты,
«Торайғыров университеті» КеАҚ;
Павлодар қ., Қазақстан.

Аңдатпа: Мақалада Әбіш Кекілбаевтың «Аңыздың ақыры» романындағы ұлттық-мәдени реалиялардың орыс және ағылшын тілдеріндегі берілу ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеу барысында этнографиялық, тұрмыстық, әскери-әлеуметтік, қоғамдық-саяси, географиялық және діни сипаттағы реалиялар салыстырылып, олардың бастапқы атауы, заттық мағынасы және ұлттық-мәдени мазмұнының аудармада берілуіне назар аударылады. Реалияларды аудару мәселесі деонтологиялық аспект тұрғысынан қарастырылып, ұлттық-мәдени ақпаратты бұрмаламай жеткізу мәселесіне мән беріледі.

Түйінді сөздер: ұлттық-мәдени реалийлар, мәдени-маркерленген лексика, көркем аударма, деонтология, аударма ерекшеліктері.

Аннотация: В статье рассматриваются особенности передачи национально-культурных реалий в русскоязычном и англоязычном переводах романа Абиша Кекильбаева «Конец легенды». В исследовании сопоставляются реалии этнографического, бытового, военно-социального, общественно-политического, географического и религиозного характера, при этом внимание уделяется передаче их исходного наименования, предметного значения и национально-культурного содержания в переводе. Проблема перевода реалий рассматривается с точки зрения деонтологического аспекта, связанного с неискажённой передачей национально-культурной информации.

Ключевые слова: национально-культурные реалии, культурно-маркированная лексика, художественный перевод, деонтология, особенности перевода.

Abstract: The article examines the specific features of rendering national-cultural realia in the Russian and English translations of Abish Kekilbayev's novel *The End of the Legend*. The study compares ethnographic, everyday, military-social, socio-political, geographical, and religious realia, with particular attention paid to the transfer of their original names, denotative meanings, and national-cultural content in translation. The problem of translating realia is considered from a deontological perspective related to the undistorted transfer of national-cultural information.

Keywords: culture-specific items, culturally marked vocabulary, literary translation, deontology, translation features.

Аударматануда ұлттық-мәдени реалийлар мәселесі кеңінен зерттеліп келеді. Реалийлар белгілі бір халықтың мәдениетін, тарихын, тұрмыс-тіршілігін және қоғамдық өмірін танытатын тілдік бірліктер ретінде сипатталады. Көп жағдайда олардың басқа тілде дәл баламасы болмайды, сондықтан аударма кезінде тек сөздік мағынаны емес, оның ұлттық-мәдени мазмұнын да ескеру қажет.

Әсіресе көркем мәтіндегі реалияларды аудару күрделі, себебі бір ғана атау белгілі бір тарихи кезеңді, салт-дәстүрді немесе әлеуметтік ортаны танытуы мүмкін. Сондықтан аудармашы реалийның тілдік мағынасымен қатар, оның ұлттық-мәдени мазмұнын да ескеруі қажет.

Л. С. Бархударов реалийларды өзге тілде сөйлейтін адамдардың практикалық тәжірибесінде кездеспейтін заттарды, ұғымдар мен жағдайларды білдіретін сөздер ретінде қарастырады [1]. Г. Д. Томахин реалийларға белгілі бір ұлттар мен халықтарға ғана тән материалдық мәдениет заттарының, тарихи фактілердің, мемлекеттік институттардың атауларын, сондай-ақ ұлттық және фольклорлық кейіпкерлер мен мифтік жаратылыстардың атауларын жатқызады [2]. С. Влахов пен С. Флорин реалияларды бір халықтың тұрмысына, мәдениетіне, әлеуметтік және тарихи дамуына тән, ал басқа халық үшін бейтаныс болып келетін заттар мен құбылыстардың атаулары ретінде қарастырады [3].

Қазақстандық аударматану саласында да реалийлар мен мәдени-маркерленген лексиканы аудару мәселесіне назар аударылып келеді. Б. Мизамхан мен Т. Қалибекұлы мәдени-маркерленген лексиканы қазақ тілінен ағылшын тіліне аудару кезінде мәдени коннотацияларды, халықтың өмір салты мен ойлау ерекшеліктерін, сондай-ақ түпнұсқа мен аударма тілдеріндегі тарихи-мәдени айырмашылықтарды ескерудің қажеттігін көрсетеді [4]. А. С. Хасанова реалийларды ұлттық мәдениетпен байланыстырып, олардың көркем мәтіндегі қызметі мен аударылу тәсілдерін қарастырады [5]. Демек, реалияның мағынасын аударуда оның тілдік мазмұнымен бірге ұлттық-мәдени сипатын сақтау қажет.

Осы мәселені қарастыру үшін Әбіш Кекілбаевтың «Аңыздың ақыры» романы алынды. Шығармада дәстүрлі тұрмыс, әлеуметтік қатынастар, материалдық және рухани мәдениет, діни түсініктер мен тарихи-географиялық кеңістік реалиялар арқылы көрінеді. Зерттеудің мақсаты - романдағы реалийларды анықтап, олардың орыс және ағылшын тілдеріндегі аударылуы ерекшеліктерін салыстыру және ұлттық-мәдени мазмұнын жеткізудің

деонтологиялық қырын қарастыру.

Зерттеу материалы ретінде «Аңыздың ақыры» романының қазақша түпнұсқасы, «Конец легенды» орысша және *The End of the Legend* ағылшынша нұсқалары пайдаланылды. Зерттеуде салыстырмалы-салғастырмалы, контекстуалдық және лингвомәдени талдау әдістері қолданылды. Талдау барысында реалийлардың бастапқы номинациясы, заттық-мағыналық мазмұны және ұлттық-мәдени қызметі қарастырылды.

Романда этнографиялық, тұрмыстық, әскери-әлеуметтік, материалдық-тұрмыстық, қоғамдық-саяси, діни және географиялық сипаттағы реалийлар кездеседі. Оларды талдау кезінде сөздің аудармадағы формасымен қатар, мәтіндегі қолданысы мен контекстік мағынасы да ескерілді. Себебі реалийның мәдени мазмұны кей жағдайда оның атауынан емес, мәтіндегі сипаттама мен оқиға арқылы ашылады. Осыған байланысты аудармашы үшін реалияның тілдік формасын сақтауымен бірге оның түпнұсқадағы мәдени мазмұнын да ескеру қажет.

Алғашқы мысал ретінде **сәукеле** реалийсын қарастыруға болады. Қазақша түпнұсқада ханымның басындағы сәукеле ерекше сипатталады. Оның биіктігі, асыл тастары, алтын әшекейлері, лағылдары мен үкі қауырсындары суреттеледі. Сонымен бірге ханымның жан-жағынан бірнеше әйелдің қолдау көрсетуі және оның соңынан жүз әйел нөкердің еруі берілген. Бұл суреттеу сәукеленің жай ғана киім атауы емес, ханымның әлеуметтік жағдайы мен салтанатты ортасын танытатын мәдени белгі екенін көрсетеді.

Орысша мәтінде реалий **саукеле** түрінде берілген. Ағылшын нұсқасында **saukele** формасы сақталып, мәтінде *her high saukele* деген қолданыс кездеседі. Сонымен бірге ағылшын тіліндегі глоссарийде *Saukele* қалыңдықтың дәстүрлі, биік және әшекейленген бас киімі ретінде түсіндіріледі. Осы екі аудармада да бастапқы атауға жақын форма сақталған. Айырмашылығы ағылшын нұсқасында реалийның мағынасы арнайы түсіндірме арқылы да ашылады.

Екінші мысал - **нөкер**. Түпнұсқада бұл сөз «Ханымға жүз әйел нөкер еріпті» деген сөйлемде қолданылып, ханымның айналасындағы әлеуметтік ортаны көрсетеді. Сол үзіндіде сәукеле мен нөкер сөздерінің қатар қолданылуы да назар аудартады.

Орысша аудармада **нукер** формасы қолданылған. Бұл атау романда әскери ортаға қатысты басқа контекстерде де кездеседі. Мысалы, хандық керуеннің қозғалысы кезінде «в окружении десяти тысяч верных нукеров» деген тіркес берілген. Ағылшын нұсқасында *nuker* формасы сақталып, *nuker guards, mounted nukers* сияқты тіркестерде кездеседі. Бұдан бөлек, ағылшын тіліндегі глоссарийде *Nuker* «a type of soldier, personal guard» деп түсіндіріледі. Осылайша орыс және ағылшын нұсқаларында бастапқы атауға жақын форма сақталған, ал ағылшын мәтінінде оның қызметін нақтылайтын қосымша түсіндірме де бар.

Келесі реалий - **дастарқан**. Қазақ мәдениетінде бұл атау тамақ ішетін орынмен ғана шектелмейді. Ол адамдардың бірге отыруы, ас ұсыну және қонақ күту сияқты тұрмыстық жағдайлармен байланысты. Романда да бұл сөз осындай тұрмыстық кеңістікті сипаттауға қатысады.

Орысша аудармада **дастархан** формасы қолданылған. Ағылшын нұсқасында *dastarkhan* атауы сақталған. Мысалы, мәтінде *the round dastarkhan* деген тіркес кездеседі: қызметші қыз тағам салынған алтын жалатылған табакты дөңгелек дастарқанның үстіне қояды. Үйлену тойына байланысты эпизодта да *dastarkhans were spread out* және *sat down at the dastarkhan* деген қолданыстар бар. Ағылшын мәтінінің глоссарийінде *Dastarkhan* «a traditional space where food is eaten» деп түсіндірілген.

Бұл мысалда екі аудармада да реалияның бастапқы атауы сақталған. Ал ағылшын нұсқасында оған қосымша түсіндірме беріледі. Сонымен бірге реалияның мағынасы мәтіннің өзінде де ашылады: дастарқанның орналасуы, оған тағамның қойылуы және адамдардың оның айналасына отыруы оқырманға ұғымның мазмұнын контекст арқылы түсінуге мүмкіндік береді.

Дувал реалийсы материалдық-тұрмыстық және архитектуралық мәдениетке жатады. Қазақша түпнұсқада бұл атау тұрғын үйлердің айналасындағы қоршауларды сипаттауға қатысады. Орысша нұсқада «полуобвалившимися дувалами» деген тіркес қолданылған. Басқа бір үзіндіде «глиняные дувалы вокруг маленьких двориков» деп нақты сипатталады.

Ағылшын мәтінінде **duval** формасы сақталған. Мысалы, *the old, decrepit duval* және *duval fences* деген қолданыстар бар. Глоссарийде *Duval* «A fence made of clay and straw» деп түсіндіріледі.

Бұл жағдайда орыс және ағылшын мәтіндерінде реалийның атауы сақталған. Орысша мәтінде оның мағынасы «глиняные» деген анықтауыш және қоршаған кеңістік арқылы ашылады. Ағылшын мәтінінде *duval* сөзі сақталып қана қоймай, глоссарийде оның жасалу материалы көрсетіледі. Яғни бір реалияның мазмұны екі аудармада да мәтіндік және қосымша түсіндірме құралдар арқылы беріледі.

Қоғамдық-саяси сипаттағы реалий ретінде **уәзір** сөзін қарастыруға болады. Түпнұсқада уәзір ханның сарайындағы билік жүйесіне байланысты тұлға ретінде көрінеді. Оның қызметі кейіпкерлер арасындағы қарым-қатынастан және ханның тапсырмаларын орындауынан байқалады.

Орысша аудармада **визирь** формасы қолданылады. Мысалы, Жаппарды сарайға шақырғанда «Тебя вызывает старший визирь» деген сөйлем беріледі, әрі қарай «старший визирь» сарайдағы жоғары лауазымды тұлға ретінде сипатталады. Ағылшын нұсқасында **Vizier** формасы қолданылады. Мәтінде *Superior Vizier*, *Chief Vizier* сияқты нұсқалар кездеседі. Мысалы, жас ханша өз тілегін жеткізу үшін *the Superior Vizier* шақырады. Басқа эпизодта *Chief Vizier* ханымның тапсырмаларын орындауға байланысты әрекет етеді.

Бұл жерде аудармадағы негізгі ерекшелік - реалийның басқа тілдерде қалыптасқан тарихи атаулар арқылы берілуі. **Уәзір** → **визирь** → **Vizier** қатарында атаудың тарихи-саяси мазмұны сақталады, ал *Chief* немесе *Superior* сияқты анықтауыштар оның сарайдағы дәрежесін нақтылауға қызмет етеді.

Діни сипаттағы реалийлардың бірі – **Зәмзәм**. Бұл атау романда Қажылыққа байланысты көріністе кездеседі және Меккедегі қасиетті орындармен бір кеңістікте беріледі. Орысша аудармада реалия **Замзам** түрінде берілген, ал ағылшын нұсқасында **Zamzam** формасы қолданылады. Ағылшын

мәтінінде ол *the sacred water of Zamzam* тіркесінде кездеседі.

Осы реалийның ағылшын тіліндегі глоссарийде де жеке түсіндірмесі берілген. Онда *Zam Zam* Меккеде орналасқан құдық ретінде сипатталады. Бұл жағдайда атау ағылшын мәтініне сол күйінде жақын формада енген, ал оның нақты мағынасы қосымша түсіндірме арқылы беріледі. Сондықтан реалийның діни атауы мен оның заттық мазмұны екі деңгейде көрсетілген.

Соңғы мысал - **Арафа** географиялық реалийсы. Бұл атау діни кеңістікпен тығыз байланысты. Қазақша түпнұсқада ол қажылыққа қатысты кеңістікті сипаттауға қатысады. Орысша нұсқада **Арафа** атауы сақталған. Ағылшын мәтінінде оның қалыптасқан ағылшын тіліндегі **Arafat** формасы қолданылады. Мысалы, *hills of Arafat and Muzdalifah, the ... Safa and Marwah hills* деген тіркес берілген.

Бұл жерде реалийның графикалық формасы өзгергенімен, оның географиялық нысан ретіндегі сәйкестігі сақталған. Арафа атауы басқа жер-су атауларымен бір қатарда қолданылып, оның діни-географиялық кеңістіктегі орны контекст арқылы анықталады. Сондықтан бұл мысалда реалияны аударудағы ерекшелік оның басқа тілде қалыптасқан атау нұсқасына бейімделуінен көрінеді.

Осы салыстырудан реалийны аудару тек сөздік сәйкестікті анықтаумен шектелмейтіні байқалады. Бір сөздің артында белгілі бір тарихи орта, тұрмыс, әлеуметтік қатынас немесе діни түсінік тұруы мүмкін. Сондықтан оның аудармадағы берілуін сол сөздің мәтіндегі қызметімен бірге қарастыру қажет. Түпнұсқадағы атау сақталған жағдайда да, оның мағынасы оқырманға контекст немесе қосымша түсіндірме арқылы ашылуы мүмкін. Кей жағдайда қабылдаушы тілде қалыптасқан атау қолданылады.

Осы ерекшеліктер реалийларды аудару мәселесінің аудармашының кәсіби жауапкершілігімен де байланысты екенін аңғартады. Дегенмен, деонтологиялық аспект реалийларды зерттеудің негізгі нысанын алмастырмайды. Керісінше, ол реалиларды аудару барысында қабылданатын кәсіби шешімдердің жауапкершілік қырын ашады. Аудармашы мәдени ақпаратты дәл жеткізумен қатар, түпнұсқа авторының ұлттық дүниетанымын да құрметтеуі тиіс. Сондықтан реалийларды аудару кезінде тілдік дәлдік пен мәдени жауапкершілік өзара сабақтастықта қарастырылады.

Қорытындылай келе, зерттеу барысында Әбіш Кекілбаевтың «Аңыздың ақыры» романындағы сәукеле, нөкер, дастарқан, дувал, уәзір, Зәмзәм және Арафа сияқты ұлттық-мәдени реалийлардың орыс және ағылшын тілдеріндегі берілу ерекшеліктері салыстырылды. Талдау реалийны аударуда оның тілдік баламасымен қатар, мәтіндегі контексті мен ұлттық-мәдени мазмұнын ескерудің қажеттігін көрсетті. Кейбір реалийлар бастапқы атауына жақын сақталса, кейбірі қабылдаушы тілдегі қалыптасқан нұсқалармен беріліп, жекелеген жағдайда қосымша түсіндірме қолданылған.

Реалийларды аудару барысында аудармашы түпнұсқадағы мәдени ақпаратты және авторлық мағынаны ескеруі қажет. Осы тұрғыдан деонтологиялық аспект аудармашының қабылдаған кәсіби шешімдеріне жауапкершілік тұрғысынан қарауға мүмкіндік береді. Реалийның ұлттық-

мәдени мазмұнын бұрмаламай, оны басқа тілдегі оқырманға түсінікті жеткізу аудармадағы маңызды міндеттердің бірі болып табылады.

Пайдаланылған әдебиеттер:

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975 –240с.
2. Томахин, Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения [Текст] / Г.Д. Томахин // Вопросы языкознания. – 1986. – № 6. – С. 113–118.
3. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. – 47с.
4. Мизамхан Б., Қалибекұлы Т. Мәдени реңкке ие сөздерді аударудың теориялық және практикалық ерекшеліктері//Абай атындағы ҚазҰПУ-дың ХАБАРШЫСЫ, «Филология» сериясы, №4(74), 2020 ж – С. 467.
5. Хасанова А. С. Особенности перевода реалий // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2012. – № 5–6. – С. 217–220.

УДК 373.5:51:37.091.3

**РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 12
КЛАССА ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ
МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ**

Эргашев К.К.

магистр педагогических наук, учитель математики
НИИШ Шымкент-Каратау, г. Шымкент, Казахстан

Аннотация. В статье представлены результаты исследования практики, направленного на развитие рефлексивно-оценочных навыков учащихся 12 класса при решении практико-ориентированных математических задач. На примере темы «Закон охлаждения Ньютона» рассматривается сочетание математического моделирования, поэтапного обучения, взаимного и формативного оценивания, а также практического эксперимента. Анализ наблюдений и результатов формативного оценивания показал, что структурированная работа с условием задачи, критериями и анализом ошибок способствует более осознанному выбору способов решения и интерпретации результата. Определены затруднения учащихся и направления совершенствования преподавания: пошаговые подсказки, критерии взаимооценивания, метакогнитивные вопросы и карты самооценки.

Ключевые слова: практико-ориентированные задачи, рефлексия, самооценка, математическое моделирование, формативное оценивание.

Аңдатпа. Мақалада 12-сынып оқушыларының практикалық-бағдарланған математикалық есептерді шешу барысында рефлексиялық-бағалау дағдыларын дамытуға бағытталған іс-әрекеттегі зерттеу нәтижелері ұсынылған. «Ньютонның салқындау заңы» тақырыбы мысалында математикалық модельдеу, қадамдық оқыту, өзара және қалыптастырушы бағалау, сондай-ақ практикалық экспериментті ұштастыру қарастырылады. Бақылау мен қалыптастырушы бағалау нәтижелерін талдау есеп шартын, бағалау критерийлерін және қателерді құрылымдалған түрде талдау шешу тәсілін саналы таңдауға және нәтижені түсіндіруге ықпал ететінін көрсетті. Оқушылардың негізгі қиындықтары және оқытуды жетілдіру бағыттары айқындалды: қадамдық нұсқаулар, өзара бағалау критерийлері, метатанымдық сұрақтар және өзін-өзі бағалау карталары.

Түйін сөздер: практикалық-бағдарланған есептер, рефлексия, өзін-өзі бағалау, математикалық модельдеу, қалыптастырушы бағалау.

Abstract. The article presents the results of an action research project aimed at developing Grade 12 students' reflective and evaluative skills through practice-oriented mathematical problems. Using Newton's law of cooling as an example, the study combines mathematical

modelling, small-step instruction, peer and formative assessment, and a practical experiment. Classroom observations and formative assessment results indicate that structured analysis of problem conditions, assessment criteria, and errors supports more deliberate strategy selection and interpretation of results. The paper identifies key student difficulties and proposes further improvements, including step-by-step prompts, explicit peer-assessment criteria, metacognitive questions, and self-assessment checklists.

Keywords: practice-oriented problems, reflection, self-assessment, mathematical modelling, formative assessment.

Анализ итогов внешнего суммативного оценивания по математике показал устойчивое затруднение учащихся 12 класса при работе с прикладными задачами: результативность по разделу, связанному с применением интегрирования и дифференцирования, составила 30%. По данным проведенного в школе анкетирования, 54% учащихся также указали на трудности при решении таких задач. Основными причинами они называли большой объем текста, потерю логической связи между данными и вопросом, затруднения при выделении ключевых параметров и построении математической модели. Эти наблюдения согласуются с требованиями Cambridge International AS & A Level Mathematics: учащийся должен не только составить и решить дифференциальное уравнение, но и интерпретировать его решение в контексте моделируемой реальной ситуации [1].

На этой основе была сформулирована исследовательская проблема: как детальный анализ условий практико-ориентированных задач влияет на развитие рефлексивно-оценочных навыков учащихся 12 класса? Цель исследования — определить эффективность аналитического моделирования прикладных математических задач в развитии способности учащихся анализировать условие, строить математическую модель, оценивать процесс решения и интерпретировать полученный результат. В качестве педагогической основы использовались формативное оценивание и обратная связь, поскольку их систематическое применение позволяет учащемуся соотносить текущий результат с целью обучения и корректировать дальнейшие действия [2; 3].

Исследование проводилось в рамках урока по теме «Закон охлаждения Ньютона». Учебная цель заключалась в составлении дифференциальных уравнений по условию задачи в ситуациях теплообмена. Межпредметная связь с физикой позволила перевести абстрактную математическую модель в наблюдаемый процесс. Совместно с учителем физики была разработана практико-ориентированная ситуация: учащиеся измеряли температуру жидкости в двух различных условиях, фиксировали показатели каждые 15 минут в общей онлайн-таблице, прогнозировали температуру к концу урока и сопоставляли экспериментальные данные с теоретической моделью. Закон охлаждения Ньютона является наглядным примером применения дифференциального уравнения к реальному процессу, где скорость изменения температуры зависит от разности температур тела и окружающей среды [4].

Для освоения нового материала применялся подход Small Steps Learning: построение модели разбивалось на последовательные микрошаги —

выделение переменных, установление зависимости, составление дифференциального уравнения, выбор метода решения, использование начальных условий и интерпретация результата. После каждого шага учащиеся проверяли корректность действия и отвечали на проблемно-логические вопросы. Такая организация создавала условия не только для получения ответа, но и для осмысления собственного способа решения.

На разных этапах урока использовались приемы «Светофор», «Плюс, минус, интересно», взаимное оценивание и формативное оценивание с последующей самопроверкой. Целью было сделать оценивание частью процесса обучения, а не только способом фиксации результата. Исследования формативного оценивания подчеркивают значимость частой обратной связи и активного участия учащегося в оценке собственного продвижения [2]. Эффективность обратной связи при этом зависит от ее содержания: она должна помогать понять цель, текущее состояние и следующий шаг обучения [3].

Для закрепления материала применялся метод «Аквариум». Учащиеся внутреннего круга представляли модель и аргументировали выбранный способ решения, а наблюдатели фиксировали сильные стороны, ошибки и возможные альтернативы. Практическая часть урока дополнялась цифровыми инструментами LearningApps, Plickers, Google Classroom и GeoGebra. Они использовались для актуализации терминов, оперативного сбора ответов, совместной фиксации экспериментальных данных и визуальной проверки гипотез.

Поэтапная работа с математической моделью позволила учащимся внимательнее относиться к выбору переменных и математической записи. В рефлексии они отмечали, что разбиение сложной задачи на небольшие шаги делает ее понятнее, а сравнение способов решения помогает выбрать более рациональный вариант. Вместе с тем часть учащихся испытывала трудности при ответах на метакогнитивные вопросы: им было проще исправить вычисление, чем объяснить причину ошибки или сформулировать рекомендацию себе для следующей аналогичной задачи.

Метод «Аквариум» усилил аналитическую составляющую урока. Учащиеся не только представляли решение, но и анализировали решения одноклассников, выявляли неточности и предлагали альтернативные подходы. Однако отдельные комментарии оставались поверхностными. Это показало необходимость заранее задавать критерии взаимооценивания: корректность математической модели, логичность аргументации, обоснованность выбора метода и соответствие ответа практическому контексту.

Практический эксперимент оказался значимым источником рефлексии. Прогнозируемые и фактически измеренные температуры не полностью совпали, хотя математические вычисления учащихся были корректны. Несоответствие побудило их повторно проверить исходные данные, модель и вычисления, а затем обсудить влияние теплопроводности посуды, движения воздуха, испарения и влажности. Таким образом, ошибка прогноза стала не признаком неуспеха, а основанием для критического анализа границ

математической модели.

Формативное оценивание с использованием Plickers позволило быстро получить ответы учащихся, после чего они выполняли самопроверку по схемам решений. В ходе самопроверки учащиеся самостоятельно обнаружили и исправили около 80% допущенных ошибок; оставшиеся ошибки были разобраны в обсуждении. Вместе с тем два учащихся ограничились переписыванием правильного ответа без анализа причины ошибки. Этот результат подтвердил необходимость структурировать самопроверку вопросами: «В чем моя ошибка?», «Почему первоначальное решение было неверным?», «Как избежать этой ошибки в будущем?».

Итоговый анализ формативного оценивания показал, что 85% учащихся оценили свои результаты как соответствующие поставленной цели обучения. Наблюдения также показали повышение активности при обсуждении моделей, аргументации способов решения и взаимной проверке. Полученные данные следует интерпретировать как результаты конкретного цикла исследования практики, а не как доказательство универсальной эффективности отдельных методов. Тем не менее они демонстрируют педагогический потенциал систематического сочетания математического моделирования, обратной связи, самооценки и рефлексии.

По результатам цикла определены несколько изменений. Во-первых, интерактивные упражнения целесообразно дифференцировать по уровню сложности и ограничивать время выполнения. Во-вторых, сложные математические модели необходимо разбивать на логически связанные микрошаги, сочетая индивидуальное обдумывание с обсуждением в парах. В-третьих, практические задачи межпредметного характера должны сопровождаться явным алгоритмом анализа данных и интерпретации результата.

Отдельного совершенствования требует оценивание. Планируется использовать структурированные листы взаимооценивания с четкими критериями и шкалой качества комментария, а также карты самооценки и пошаговые подсказки для работы над ошибками. В следующих циклах предполагается расширить использование метакогнитивных вопросов и моделей рефлексии. Цикл рефлексии Гиббса предлагает последовательное рассмотрение опыта, чувств, оценки, анализа, выводов и плана действий [5], а модель опытного обучения Колба связывает конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, концептуализацию и активное экспериментирование [6]. Эти модели могут помочь перевести рефлексию учащихся от общего впечатления к аргументированному анализу собственных действий.

Проведенное исследование практики показало, что практико-ориентированные задачи могут выступать средством развития рефлексивно-оценочных навыков, если работа с ними включает не только получение математического ответа, но и последовательный анализ условия, построение модели, обоснование выбранного метода, сопоставление результата с реальным контекстом и анализ ошибок. Наиболее продуктивным оказалось сочетание поэтапного обучения, практического эксперимента, взаимного

оценивания и оперативной обратной связи.

Дальнейшая работа будет направлена на повышение качества рефлексивных высказываний учащихся, разработку единых критериев само- и взаимооценивания, использование задач с несколькими возможными стратегиями решения и распространение полученного опыта среди коллег. Такой подход позволит сделать работу над ошибками осознанной и поддержать переход учащихся от формального выполнения алгоритма к самостоятельному анализу и ответственному выбору математической стратегии.

Список использованных источников

1. Cambridge International Education. Cambridge International AS & A Level Mathematics 9709. Syllabus for examination in 2026–2027. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2024.
2. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74. DOI: 10.1080/0969595980050102.
3. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.
4. Khan Academy. Newton's Law of Cooling // Differential Equations: Exponential Models. Электронный образовательный ресурс.
5. Gibbs G. Learning by Doing: A Guide to Teaching and Learning Methods. Oxford: Oxford Polytechnic, Further Education Unit, 1988.
6. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

УДК 37.018.4:17

ЭТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ: МЕЖДУ ПОМОЩЬЮ, КОНТРОЛЕМ И СОХРАНЕНИЕМ АВТОНОМИИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Эфендиева Ф.Э.

Старший преподаватель кафедры дошкольного и начального образования
Бакинского славянского университета,
Баку, Азербайджан
fidan141923@gmail.com

Аннотация: Статья исследует этические аспекты педагогической поддержки в контексте триады помощь–контроль–автономия обучающегося. На основе синтеза пятидесяти одного эксперимента по автономно-поддерживающему обучению, многоуровневого структурного моделирования с участием учителей и учащихся, трёх полевых экспериментов в нидерландском среднем образовании, систематического обзора и мета-анализа баланса автономии и структуры, а также феноменологического исследования девяти шведских педагогов анализируются этические дилеммы, возникающие при оказании педагогической поддержки. Обосновывается, что этически ответственная педагогическая поддержка предполагает не выбор между помощью и автономией, а их динамическую интеграцию, при которой объём поддержки адаптируется к меняющимся потребностям обучающегося.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, автономия обучающегося, профессиональная этика, автономно-поддерживающее обучение, самодетерминация

Abstract: This article examines the ethical aspects of pedagogical support in the context of the triad of help, control, and learner autonomy. Based on a synthesis of fifty-one experiments on autonomy-supportive teaching, multilevel structural equation modeling involving teachers and students, three field experiments in Dutch secondary education, a systematic review and meta-analysis of balancing autonomy and structure, and a phenomenological study of nine Swedish teachers, the ethical dilemmas arising in providing pedagogical support are analyzed. It is argued that ethically responsible pedagogical support involves not choosing between help and autonomy, but their dynamic integration, in which the volume of support adapts to the changing needs of the learner.

Keywords: pedagogical support, learner autonomy, professional ethics, autonomy-supportive teaching, self-determination

Аңдатпа: Бұл мақала көмек көрсету, бақылау және білім алушының дербестігі үштағаны контекстіндегі педагогикалық қолдаудың этикалық аспектілерін зерттеуге арналған. Автономияны қолдайтын оқытуға арналған елу бір эксперименттің синтезі, мұғалімдер мен оқушыларды қамтыған көпдеңгейлі құрылымдық тендеулерді модельдеу, Нидерландтағы орта білім беру жүйесінде жүргізілген үш далалық эксперимент, дербестік пен құрылымның арақатынасын зерттеген жүйелі шолу мен метаталдау, сондай-ақ тоғыз швед педагогінің қатысуымен жүргізілген феноменологиялық зерттеу негізінде педагогикалық қолдау көрсету барысында туындайтын этикалық дилеммалар талданады. Этикалық тұрғыдан жауапты педагогикалық қолдау көмек пен дербестіктің бірін таңдауды емес, оларды динамикалық тұрғыдан үйлестіруді көздейтіні негізделеді. Бұл үдерісте көрсетілетін қолдау көлемі білім алушының өзгермелі қажеттіліктеріне сәйкес бейімделіп отыруы тиіс.

Түйін сөздер: педагогикалық қолдау, білім алушының дербестігі, кәсіби этика, дербестікті қолдайтын оқыту, өзін-өзі анықтау.

Педагогическая поддержка как профессиональная деятельность учителя находится в центре фундаментального этического напряжения: оказывая помощь учащемуся, педагог рискует ограничить его самостоятельность, а сохраняя автономию ученика, рискует оставить его без необходимой помощи. Это напряжение затрагивает глубинные этические принципы — уважение к достоинству личности, право на самоопределение, обязанность заботы и ответственность за результат. О. С. Газман определял педагогическую поддержку как превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных со здоровьем, коммуникацией и обучением [5]. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана выделяет три базовые психологические потребности: автономию, компетентность и связанность [4]. Удовлетворение этих потребностей является условием внутренней мотивации и эффективного обучения. Этическая дилемма, таким образом, заключается в необходимости одновременного удовлетворения потребности в компетентности через помощь и потребности в автономии через предоставление самостоятельности.

Экспериментальные исследования автономно-поддерживающего обучения дают наиболее убедительную доказательную базу. Рив и Чон (2021) в синтезе пятидесяти одного эксперимента показали, что учителя, предоставляющие обоснования учебных задач, избегающие контролирующего языка и дающие время для размышления, создают автономно-поддерживающий контекст [8]. В 2024 году те же авторы

экспериментально подтвердили, что после обучающего семинара педагоги овладевают практиками поддержки интересов, поддержки ценности и снижения контроля, что приводит к росту удовлетворённости потребностей учащихся и снижению их фрустрации [9]. Снижение контроля, следовательно, не означает отказ от поддержки, а является формой более качественной поддержки.

Три полевых эксперимента Адмираала и коллег (2024) в нидерландском среднем образовании показали, что автономная поддержка способствует развитию стратегий саморегулируемого обучения — планирования, мониторинга и рефлексии [1]. Систематический обзор и мета-анализ Патзак и Чжана (2025) подтвердили, что оптимальная мотивация достигается при сочетании автономной поддержки и предоставления структуры [7]. Этически ответственная поддержка предполагает не абсолютную свободу и не абсолютный контроль, а их баланс.

Этика заботы Нел Ноддингс предлагает дополняющую перспективу: этическое основание педагогической деятельности составляют конкретные отношения заботы, а не абстрактные принципы [6]. Забота этична только тогда, когда она ориентирована на потребности того, о ком заботятся. Феноменологическое исследование шведских педагогов подтвердило, что учителя осознают эту ответственность, хотя этическое измерение преподавания часто остаётся нерелевантным [2].

Проблема чрезмерной помощи (гиперопека или избыточный скаффолдинг) показывает, что благие намерения могут приводить к негативным последствиям. Мета-анализ Кредэ и коллег продемонстрировал, что посещаемость занятий является более сильным предиктором успеваемости, чем многие другие факторы [3]. Однако предоставление полной свободы выбора нередко приводит к пропускам. Избыточная помощь подавляет инициативу и формирует выученную беспомощность. Концепция зоны ближайшего развития Л. С. Выготского даёт теоретическую основу для определения оптимального объёма поддержки [10]. Педагогическая помощь, оказываемая в этой зоне, этична, поскольку уважает существующую компетентность учащегося и постепенно уменьшается по мере роста самостоятельности. Этическое правило можно сформулировать так: педагог должен оказывать минимально необходимую помощь, максимально сохраняя самостоятельность ученика.

На основе рассмотренных данных может быть сформулирована практическая модель этически ответственной педагогической поддержки, включающая пять принципов:

1. Принцип минимально достаточной помощи — помощь должна быть достаточной для преодоления конкретного затруднения, но не более [10].
2. Принцип убывающей поддержки (скаффолдинг) — по мере роста компетентности объём помощи сокращается, а пространство автономии расширяется [8].
3. Принцип прозрачности — учащийся должен понимать, какую поддержку он получает, почему и на каких условиях [9].

4. Принцип добровольности — за исключением ситуаций угрозы безопасности, поддержка предлагается, а не навязывается [6].

5. Принцип рефлексии — педагог регулярно анализирует, отвечает ли поддержка потребностям учащегося или собственной потребности в контроле [2].

В заключение следует подчеркнуть, что этика педагогической поддержки представляет собой динамический процесс принятия решений в условиях неопределённости. Синтез экспериментальных данных [1; 7; 8; 9] убедительно показывает, что снижение контроля и усиление автономной поддержки улучшают образовательные результаты. Вместе с тем абсолютная свобода выбора не всегда ведёт к оптимальным решениям [3], и педагог несёт ответственность как за вмешательство, так и за невмешательство. Концепции Газмана [5], теории самодетерминации [4], этики заботы [6] и зоны ближайшего развития [10] создают теоретическую основу для навигации между помощью и автономией. Предложенные пять принципов предоставляют практический инструмент для повседневной профессиональной деятельности педагога.

Список использованных источников:

1. Admiraal, W., Lockhorst, D., Post, L. & Kester, L. Effects of Students' Autonomy Support on Their Self-Regulated Learning Strategies: Three Field Experiments in Secondary Education // *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*. – 2024. – Vol. 10, No. 1. – P. 1–18.
2. Colnerud, G. & Thornberg, R. Teachers' Ethical Responsibility in Teaching // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – 2024. – Vol. 68, No. 5. – P. 857–870.
3. Credé, M., Roch, S. G. & Kieszczynka, U. M. Class Attendance in College: A Meta-Analytic Review // *Review of Educational Research*. – 2010. – Vol. 80, No. 2. – P. 272–295.
4. Deci, E. L. & Ryan, R. M. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55, No. 1. – P. 68–78.
5. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // *Новые ценности образования: десять концепций и эссе*. – М.: Инноватор, 1995. – С. 58–64.
6. Noddings, N. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. – 2nd ed. – Berkeley: University of California Press, 2013. – 235 p.
7. Patzak, A. & Zhang, X. Blending Teacher Autonomy Support and Provision of Structure in the Classroom for Optimal Motivation: A Systematic Review and Meta-Analysis // *Educational Psychology Review*. – 2025. – Vol. 37. – Article 17.
8. Reeve, J. & Cheon, S. H. Autonomy-Supportive Teaching: Its Malleability, Benefits, and Potential to Improve Educational Practice // *Educational Psychologist*. – 2021. – Vol. 56, No. 1. – P. 54–77.
9. Reeve, J. & Cheon, S. H. How an Autonomy-Supportive Teaching Workshop Increased Autonomy-Supportive Teaching // *Teaching and Teacher Education*. – 2024. – Vol. 148. – Article 104702.
10. Выготский, Л. С. *Мышление и речь*. – 5-е изд. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.