

Министерство просвещения Республики Казахстан
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

Астана, 2025

Рекомендовано Научно-методическим советом Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (протокол № 4 от 4 сентября 2025 года).

Методические рекомендации по реализации педагогических подходов в учебном процессе. - Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2025. - 167 с.

Методические рекомендации - это практическое руководство, в котором особое внимание уделяется практическим примерам и конкретным методам, которые могут быть интегрированы в повседневную деятельность учителя. Внедрение предложенных рекомендаций позволит повысить мотивацию учащихся, эффективно формировать метапредметные и личностные результаты обучения, развивать универсальные учебные действия (УУД), индивидуализировать образовательный процесс и совершенствовать профессиональную компетентность учителей.

Руководство направлено на помощь учителям общеобразовательных школ в освоении и эффективном применении современных педагогических подходов, способствующих развитию ключевых компетенций учащихся, таких как критическое мышление, креативность, коммуникация и сотрудничество, в условиях быстро меняющегося мира и обновленного содержания образования.

ВВЕДЕНИЕ

Современное образование стоит на пороге глубоких преобразований, обусловленных беспрецедентными темпами развития информационных технологий, глобализацией и динамичными изменениями на рынке труда. Перед школой, как ключевым институтом формирования личности и гражданина, сегодня стоит задача не просто трансляции академических знаний, но и **подготовки учеников к жизни в постоянно меняющемся мире**. Это означает необходимость развития у них **ключевых компетенций**: способности к критическому мышлению, креативности, эффективной коммуникации, сотрудничеству, а также умения учиться на протяжении всей жизни. В этих условиях традиционные подходы к обучению, зачастую ориентированные на пассивное усвоение информации, демонстрируют свою ограниченность. На первый план выходят **современные педагогические подходы**, которые ставят в центр образовательного процесса личность ребенка, его активность и развитие.

Реализация педагогических подходов в школьной практике – это не дань моде, а осознанная необходимость, продиктованная требованиями времени и задачами Государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО). Это путь к созданию **учебной среды**, которая стимулирует познавательный интерес, развивает самостоятельность и ответственность, помогает каждому ученику раскрыть свой потенциал. От учителя сегодня требуется не только владение предметным содержанием, но и глубокое понимание психологии развития детей, умение организовывать учебную деятельность таким образом, чтобы она была осмысленной, интересной и результативной для каждого ученика.

Данные методические рекомендации призваны стать практическим руководством для учителей общеобразовательных школ, стремящихся обогатить свой педагогический арсенал и повысить эффективность учебного процесса. В них будут систематизированы и представлены ведущие педагогические подходы, доказавшие свою результативность в отечественной и мировой практике. Особое внимание уделяется конкретным методам и приемам, которые могут быть интегрированы в повседневную деятельность учителя на любом уроке, независимо от предмета.

Цель данных методических рекомендаций заключается в оказании практической помощи учителям общеобразовательных школ в освоении и эффективном применении современных педагогических подходов для повышения качества образования и формирования ключевых компетенций у обучающихся.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1. Обосновать значимость и актуальность реализации современных педагогических подходов в условиях реформирования системы образования и требований ГОСО.

2. Раскрыть сущность и основные принципы ведущих педагогических подходов (деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного,

системно-деятельностного и др.) с учетом специфики школьного образования.

3. Предложить конкретные методические рекомендации по интеграции данных подходов в различные формы и этапы учебного процесса (планирование урока, организация учебной деятельности, оценивание результатов).

4. Показать практические примеры реализации педагогических подходов на различных предметах и уровнях обучения.

5. Обозначить возможные трудности при внедрении новых подходов и предложить пути их преодоления.

Научная значимость данных рекомендаций заключается в систематизации и обобщении разрозненных данных о современных педагогических подходах применительно к условиям общеобразовательной школы. Они представляют собой попытку концептуализации опыта применения различных подходов в отечественной и зарубежной педагогике, что может служить основой для дальнейших эмпирических исследований эффективности их реализации.

Теоретическая значимость определяется тем, что рекомендации расширяют и углубляют представления о возможностях и механизмах внедрения ведущих педагогических парадигм в школьную практику. В работе будут представлены ключевые положения трудов таких выдающихся педагогов и психологов, как Л.С. Выготский (культурно-историческая теория развития, зона ближайшего развития), А.Н. Леонтьев (теория деятельности), П.Я. Гальперин (теория планомерного формирования умственных действий), В.К. Дьяченко (коллективное обучение), Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов (теория развивающего обучения), И.С. Якиманская (личностно-ориентированное обучение), А.А. Вербицкий (контекстное обучение), Дж. Дьюи (проектное обучение) и др. Их идеи легли в основу современных подходов и будут подробно рассмотрены для глубокого понимания их методологической базы.

Практическая значимость рекомендаций состоит в их непосредственной применимости в повседневной работе учителя. Предлагаемые материалы носят не только теоретический, но и ярко выраженный прикладной характер. Они содержат конкретные алгоритмы действий, практические советы, примеры уроков и упражнений, шаблоны для планирования, что позволит учителям без труда адаптировать их к своим условиям и предмету. Внедрение предложенных рекомендаций позволит повысить мотивацию обучающихся к учебной деятельности и их познавательную активность, эффективнее формировать метапредметные и личностные результаты обучения, предусмотренные ГОСО, а также индивидуализировать образовательный процесс, учитывая особенности каждого ученика, совершенствовать профессиональную компетентность учителей и расширять их методический арсенал.

1. ЗНАЧИМОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1 Актуальность и вызовы современного образования

Современное образование сталкивается с глубокими преобразованиями, вызванными беспрецедентными темпами развития информационных технологий. Происходит активная глобализация, стирающая границы и требующая от человека готовности к межкультурному взаимодействию, а также динамичные изменения на рынке труда, которые делают необходимым непрерывное обучение и адаптацию к новым условиям.

В этих условиях перед школой, как ключевым институтом формирования личности и гражданина, стоит задача не просто трансляции академических знаний, но и подготовки учеников к жизни в постоянно меняющемся мире. Это означает, что образование должно быть ориентировано на развитие у обучающихся ключевых компетенций: способности к критическому мышлению, позволяющей анализировать информацию и принимать обоснованные решения; креативности, необходимой для поиска нестандартных решений; эффективной коммуникации и сотрудничества, важных для работы в команде; а также умения учиться на протяжении всей жизни, что является фундаментальным для адаптации к новым вызовам.

Традиционные подходы к обучению, зачастую ориентированные на пассивное усвоение информации и репродукцию знаний, демонстрируют свою ограниченность и не способны в полной мере отвечать на эти вызовы. Они не всегда способствуют развитию самостоятельности, инициативности и практических навыков. В связи с этим на первый план выходят современные педагогические подходы, которые ставят в центр образовательного процесса личность ребенка, его активность и развитие. Реализация таких подходов в школьной практике – это не просто дань моде, а осознанная необходимость, продиктованная требованиями времени и задачами Государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО РК). Это путь к созданию учебной среды, которая стимулирует познавательную активность и обеспечивает всестороннее развитие учащихся.

Переход от традиционных методов обучения к современным подходам является осознанной необходимостью, продиктованной актуальными вызовами современного мира. Традиционные методы, часто ориентированные на пассивное восприятие и репродукцию знаний, демонстрируют ряд ограничений в контексте динамично меняющегося общества и развития информационных технологий.

К ограничениям традиционных методов обучения следует отнести, во-первых, низкий уровень активности учащихся. Традиционная модель обучения, как правило, предполагает минимальный уровень активности учеников, что затрудняет полноценное вовлечение каждого в учебный процесс и формирование самостоятельности.

Во-вторых, несоответствие потребностям каждого ученика. Традиционное обучение зачастую предполагает, что все учатся одинаково и с одинаковой скоростью, игнорируя индивидуальные особенности и потребности обучающихся.

В-третьих, сложность усвоения информации без визуальных и интерактивных техник. Современным ученикам зачастую сложно воспринимать новую информацию исключительно на слух или путем чтения; для них важны дополнительные точки опоры, такие как картинки, слайды, графики, что не всегда предоставляется традиционным подходом.

В-четвертых, недостаточная подготовка к практической деятельности. Учебные планы и методы традиционного обучения могут не в полной мере обеспечивать знания и навыки, необходимые для реальной практической деятельности и адаптации на рынке труда.

В ответ на эти вызовы и меняющиеся требования общества, современные педагогические подходы нацелены на активное вовлечение ученика в образовательный процесс, развитие его личности и формирование ключевых компетенций.

Современные подходы включают интеграцию технологий, что улучшает доступ к информации и создает интерактивные возможности для студентов, например, через использование электронных учебников, онлайн-курсов и мультимедийных материалов.

В отличие от пассивного восприятия, современные методы предполагают активное вовлечение студентов через групповые проекты, дискуссии, практические задания) и системно-деятельностный подход, у истоков которого стоит А.Н. Леонтьев [1].

Новые подходы способствуют стимулированию мыслительных процессов, межличностного взаимодействия, решению проблем, принятию решений и формированию способности критически оценивать ситуацию.

Применение активных форм и методов преподавания является необходимым условием успешного обучения в рамках обновленного содержания образования в Казахстане. Теория «научения путём открытий» Джерома Брунера [2] и «таксономия педагогических целей» Бенджамина Блума [3] также подчеркивают важность активного участия учащихся в процессе обучения для достижения более высоких результатов. Исследователи, такие как Т.В. Мальцева, также выделяют современные подходы как ключевые тенденции в образовании [4].

Таким образом, переход к современным педагогическим подходам - это стратегический шаг, необходимый для подготовки учащихся к вызовам XXI века, формирования у них востребованных компетенций и обеспечения соответствия образования современным стандартам.

Формирование ключевых компетенций является одной из центральных задач современного образования, поскольку они обеспечивают ученикам возможность успешно адаптироваться и реализоваться в быстро меняющемся мире. Эти компетенции выходят за рамки предметных знаний и охватывают универсальные навыки, необходимые для эффективной жизнедеятельности и

личностного развития.

Критическое мышление - это способность тщательно оценивать новую информацию, критически исследовать ее с разных точек зрения, отделять факты от мнений, выносить обоснованные суждения и приходить к объективным выводам путем анализа всех целесообразных факторов и использования обоснованных логических процессов). В современном мире, насыщенном информационным потоком, умение критически мыслить становится не просто желательным, а необходимым навыком для каждого человека. Оно позволяет не только усваивать информацию, но и эффективно работать с ней, ставить под сомнение предположения и формировать объективные выводы [5; 6].

Идеи развития критического мышления активно разрабатывались такими зарубежными учеными и педагогами, как Дайана Халперн (Diana Halpern) [7], Д. Клустер (D. Klooster) [8], Скотт Плаус (Scott Plows) [9], Винсент Райан Руджеро (Vincent Ryan Ruggiero) [10]. В советской и российской педагогике и психологии вопросами критического мышления занимались такие исследователи, как П.П. Блонский [11], В.А.Болотов [5], М.Липман [12] и др. Критическое мышление является не только целью обучения, но и эффективным методом обучения, позволяющим учащимся ориентироваться на работу с информацией, а не на ее механическое усвоение).

Креативность (творческая направленность) - это врожденная способность создавать новые идеи, выходить за пределы имеющихся знаний и взглядов, а также находить нестандартные решения). Она является ключевым фактором инновационного развития и формирования творчески активной личности.

Американский психолог Абрахам Маслоу (Abraham Maslow) рассматривал креативность как врожденную способность, которая может быть утрачена под воздействием традиционных систем воспитания и образования [13]. Э.П. Торренс (E.P. Torrance) определял креативность как способность выдвигать проблемы и гипотезы, проверять и менять предположения [14]. Дж. Гилфорд (J. Guilford) также определял креативность как специфическую способность к творчеству [15]. Работы Г.С. Альтшуллера (ТРИЗ) предлагают различные подходы к обучению творчеству и развитию креативности в образовательном процессе [16].

Эффективная коммуникация - это способность четко и убедительно выражать свои мысли, активно слушать, понимать собеседника и строить конструктивный диалог. В образовании она необходима для успешного взаимодействия между учителями и учениками, учениками между собой, а также для представления идей и результатов обучения).

Вопросы эффективной коммуникации глубоко исследованы в работах Керри Паттерсона, Джозефа Гренни, Рона Макмиллана и Эла Свитцлера «Трудные диалоги» [17], а также Стивена Кови, подчеркивающего важность этих навыков для всех сфер жизни [18]. В.И. Бортников и др. в своем учебно-методическом пособии «Практика эффективной коммуникации» рассматривают основы ее применения [19]. Н.А. Корягина в своей работе «Эффективные коммуникации. Социальная компетентность личности» анализирует риторику и язык лидерства, ссылаясь на принципы Аристотеля [20].

Сотрудничество в образовании - это организация учебного процесса, при которой учащиеся работают вместе для достижения общих целей, обмениваются идеями, делятся знаниями и оказывают взаимопомощь. Этот подход развивает навыки командной работы, взаимного уважения и ответственности.

Идея «педагогике сотрудничества» в отечественной школе была сформулирована советским публицистом и педагогом Симоном Львовичем Соловейчиком. Она объединяет лучшие традиции русской школы (таких педагогов, как К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко) и зарубежных авторов (Ж.Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн). В.К. Дьяченко в своей работе «Сотрудничество в обучении» подробно рассматривает коллективные учебные занятия (работу в парах сменного состава) [21].

Умение учиться на протяжении всей жизни (Lifelong Learning) - это непрерывный процесс приобретения знаний, навыков и компетенций, происходящий на протяжении всей жизни человека, как в личном, так и в профессиональном плане). В условиях быстрого технологического прогресса и изменений на рынке труда, когда, по данным Всемирного экономического форума, к 2025 году изменится до 44% навыков, необходимых для работы, непрерывное обучение становится залогом конкурентоспособности и успешности [22].

Философия lifelong learning базируется на принципах любознательности и постоянного стремления к познанию). Хотя конкретный «автор» концепции lifelong learning как таковой отсутствует, идеи, лежащие в ее основе, перекликаются с гуманистическими подходами в психологии, в частности с идеями Абрахама Маслоу о самоактуализации и стремлении человека к развитию на протяжении всей жизни [23]. Ключевыми навыками для lifelong learning являются критическое мышление, самодисциплина, управление временем и, главное, желание постоянно узнавать новое.

Формирование этих компетенций в учебном процессе позволяет не только успешно осваивать академические знания, но и готовит учащихся к полноценной жизни в современном обществе, обеспечивая их готовность к непрерывному развитию и адаптации.

1.2 Систематизация педагогических подходов

Прежде чем предложить классификацию подходов, крайне важно прояснить сущность и взаимосвязь ключевых понятий, которые часто используются в педагогике (модель, система и др.), иногда пересекаясь, но каждое имеет своё специфическое значение. Понимание этой иерархии и логики поможет нам точнее классифицировать подходы и глубже вникнуть в суть рекомендуемых подходов.

Рассмотрим каждое понятие подробно (таблица 1) и затем покажем, как они соотносятся между собой.

Эти понятия образуют определённую иерархию и логическую цепочку.

На «вершине» находятся подходы и парадигмы, где подходы - это общие

мировоззренческие установки, базовые принципы, а парадигмы - более широкие, устоявшиеся системы взглядов и установок, которые объединяют в себе определённые подходы и диктуют общие правила игры в образовании. Парадигма определяет, какие подходы считаются «правильными» или доминирующими в данный период.

Затем следуют системы как целостные образовательные конструкции, которые строятся в рамках определённых парадигм и реализуют определённые подходы. Система - это конкретная реализация парадигмы на практике.

Далее идут методы и технологии, где методы - это конкретные способы и приёмы, которыми оперируют педагоги внутри системы, реализуя принципы подходов, а технологии - систематизированные и воспроизводимые наборы методов, средств и процедур, которые обеспечивают предсказуемый результат в рамках выбранных подходов и систем. Технология - это детализированный, инженерный план реализации метода или набора методов.

Модели могут использоваться на любом уровне для упрощенного визуального представления и проектирования как отдельных методов, так и целых систем или процессов. Они помогают наглядно представить идеи, заложенные в подходах и парадигмах.

Формы - это внешняя оболочка, в которой реализуются методы и технологии. Они определяют организационные рамки учебной деятельности (например, урок как форма организации, в которой могут использоваться проблемные методы и информационные технологии).

Представим наглядно иерархию ключевых понятий (рисунок 1):



Рисунок 1. Иерархия ключевых понятий

Таблица 1 – **Ключевые понятия, используемые в рекомендациях**

Понятие	Сущность	Использование в педагогике	Пример
Подход (Approach)	Это самая общая, фундаментальная позиция, установка или угол зрения, определяющий общую стратегию или принципы взаимодействия с объектом изучения или деятельности. Это то, как мы мыслим о чём-либо, какой набор идей и принципов лежит в основе наших действий. Подход задаёт общую направленность, философский или методологический ракурс.	Это базовая ориентация в педагогической деятельности, определяющая выбор целей, методов, средств и форм обучения и воспитания. Подход отражает определённую философскую, психологическую или методологическую позицию.	Личностно-ориентированный подход – это не конкретный метод, а общая установка, которая гласит, что в центре образования стоит развитие личности учащегося. Системно-деятельностный подход – это общая установка, что обучение должно быть организовано как деятельность.
Парадигма (Paradigm)	Это более широкое и влиятельное понятие, чем просто подход. Это совокупность фундаментальных научных установок, представлений, ценностей и методов, признанных научным сообществом на данном этапе развития науки. Парадигма определяет, что считается знанием, как оно приобретается и как должно быть организовано исследование или деятельность в определённой области. Смена парадигм (например, в науке) означает революцию во взглядах.	Педагогическая парадигма - это доминирующая система теоретических и методологических положений, которая определяет общие правила и образцы образовательной практики в определённый исторический период или в рамках определённой образовательной системы. Она включает в себя подходы, но является более всеобъемлющей.	Парадигма традиционного (знаниево-ориентированного) обучения противопоставляется Парадигме развивающего обучения или Парадигме компетентностного обучения. Каждая парадигма включает в себя определённые подходы и формирует определённые системы.
Система (System)	Это совокупность взаимосвязанных элементов, организованных определённым образом для достижения конкретной цели. Элементы системы зависят друг от друга и функционируют как единое целое.	Педагогическая система - это совокупность взаимодействующих компонентов (цели, содержание, методы, формы, средства обучения, педагоги, учащиеся), направленная на достижение образовательных результатов. Она строится в рамках определённой парадигмы и реализует определённые подходы.	Система развивающего обучения Эльконина-Давыдова - это целостная система, включающая особые цели, содержание, методы и формы, разработанные на основе социально-конструктивистских подходов.

Методы (Methods)	Это конкретный способ, приём или последовательность действий, направленных на достижение определённой цели. Метод отвечает на вопрос: «Как это сделать?»	Это способы взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение образовательных целей. Методы реализуют подходы и входят в состав систем.	Метод проблемного изложения, метод учебной дискуссии, метод проекта.
Технология (Technology)	В широком смысле, не только цифровая - это систематическое и последовательное применение научных знаний для решения практических задач. Включает в себя не только методы, но и средства, условия и процедуры. Отличается воспроизводимостью результатов и возможностью тиражирования.	Педагогическая технология — это продуманная до мельчайших деталей модель педагогической деятельности, гарантирующая достижение запланированного результата. Она описывает, как организовать процесс обучения, чтобы он был максимально эффективным и предсказуемым. Часто включает в себя определённые методы, но является более детализированной и структурированной.	Технология развивающего обучения, технология модульного обучения, технология геймификации.
Модель (Model)	Это упрощённое представление какой-либо системы, процесса или объекта, созданное для их изучения, анализа, прогнозирования или проектирования. Модель отражает существенные характеристики оригинала.	Педагогическая модель - это упрощённое, схематическое представление педагогического процесса, явления или системы. Модель может быть теоретической (для понимания) или практической (для проектирования). Часто используются для визуализации и структурирования сложного процесса.	Модель смешанного обучения «перевернутый класс», модель учебного занятия в системно-деятельностном подходе.
Форма (Form)	Это внешняя организация чего-либо, способ существования и проявления содержания. Она определяет, как организовано взаимодействие участников, где и когда происходит деятельность.	Это внешнее выражение согласованной деятельности педагога и учащихся, осуществляемой в определённом порядке и режиме.	Урок, лекция, семинар, практическое занятие, экскурсия, домашняя работа, индивидуальная работа, групповая работа.

Рассмотрим пример сквозной цепочки. Так, к *фундаментальной теории* относится конструктивизм, где учащийся активно строит знание. *Общепедагогической парадигмой* является парадигма активного обучения, которая постулирует необходимость активности учащегося. В рамках данной парадигмы используется системно-деятельностный подход, рассматривающий обучение как организацию деятельности учащегося. Конкретной реализацией выступает *система* развивающего обучения Эльконина-Давыдова как целостный комплекс, построенный на деятельностном подходе. Конкретным способом организации деятельности выступает *метод* проектного обучения. Систематизированным способом организации совместной деятельности является *технология* коллективного взаимообучения (работа в парах сменного состава). Визуализация, т.е. как организуется содержание, осуществляется в виде *модели* «спиральной учебной программы». Внешней *формой*, в которой реализуется метод проекта является коллективная учебная работа на уроке.

Визуализируем логическую цепочку понятий (рисунок 2).



Рисунок 2. Логическая взаимосвязь понятий

Используя иерархию ключевых понятий, для эффективного понимания и применения педагогических подходов в учебном процессе, их целесообразно систематизировать на основе их сущности и назначения. В соответствии с этим предлагаемая классификация охватывает четыре основные группы.

I. Фундаментальные теории и философии обучения

Эти подходы представляют собой основные научные взгляды на то, как происходит процесс познания и обучения в принципе. Они служат методологической основой для всех последующих педагогических практик. В эту группу входят:

- *бихевиористский подход* рассматривает обучение как формирование поведенческих реакций на определенные стимулы, фокусируясь на наблюдаемом поведении и его изменении через поощрения и наказания;
- *когнитивный подход к обучению* фокусируется на внутренних ментальных процессах (восприятие, память, внимание, мышление, решение

проблем), лежащих в основе познания. Обучение понимается как построение и реорганизация внутренних когнитивных структур;

- *конструктивизм* утверждает, что знание не передается, а активно строится (конструируется) самим учащимся на основе его личного опыта и взаимодействия с окружающей средой. Учащийся выступает активным создателем собственного знания;

- *социально-конструктивистский подход в обучении* развивает идеи конструктивизма, подчеркивая, что познание происходит не только индивидуально, но и в социальном взаимодействии. Знание конструируется через диалог, сотрудничество и участие в культурных практиках;

- *энактивизм* подчеркивает важность телесного опыта, практической деятельности и взаимодействия со средой для формирования глубокого понимания. Знание не просто находится в голове, оно «воплощено» в действии.

- *коннективизм* сфокусирован на обучении в цифровую эпоху, где знание распределено в сетях. Обучение - это процесс формирования связей и сетей информации. Важен не объем знаний, а способность находить, фильтровать и интегрировать информацию.

II. Общепедагогические парадигмы и системы

Это более широкие концептуальные рамки, которые определяют общую философию, стратегию и принципы организации образовательного процесса, исходя из фундаментальных теорий и общих образовательных целей. К ним относятся:

- *личностно-ориентированный подход* ставит в центр образовательного процесса личность ученика, его индивидуальные потребности, интересы, способности и ценности;

- *системно-деятельностный подход* фокусируется на организации учебной деятельности, в процессе которой учащиеся активно познают мир, овладевают знаниями, умениями и навыками;

- *компетентностный подход* ориентирован на формирование у учащихся ключевых компетенций – способности эффективно применять полученные знания и умения в реальных жизненных ситуациях;

- *активное обучение* предполагает высокую степень вовлеченности учащихся в учебный процесс через практические задания, дискуссии, проекты, эксперименты и другие интерактивные формы;

- *развивающее обучение* (по Л.В. Занкову и Д.Б. Эльконину - В.В. Давыдову) ориентировано на развитие мыслительных способностей, познавательных интересов и самостоятельности учащихся, а не только на усвоение готовых знаний;

- *ценностно-ориентированный подход* нацелен на формирование мировоззрения учащихся, их ценностных ориентаций, нравственных качеств и гражданской позиции;

- *поликультурный подход* способствует формированию уважения к культурному многообразию, развитию межкультурной коммуникации и

пониманию различий между культурами;

- формирование глобальной компетентности направлено на развитие у учащихся способности критически осмысливать глобальные проблемы, понимать взаимозависимость мира и действовать ответственно как гражданин мира.

III. Методы и технологии организации обучения

Это конкретные способы, стратегии и приемы, используемые учителем для организации учебной деятельности и достижения образовательных целей. Они вытекают из общепедагогических парадигм. К ним следует отнести:

- проблемное обучение осуществляется через создание проблемных ситуаций, которые стимулируют учащихся к самостоятельному поиску решений;
- проектное обучение ориентировано на создание конкретного продукта или решение реальной проблемы через выполнение проекта;
- исследовательское обучение реализуется путем привлечения учащихся к самостоятельному проведению исследований, формулированию гипотез, сбору и анализу данных;
- контекстное обучение максимально приближено к реальным жизненным или профессиональным условиям, что делает знания более осмысленными и применимыми;
- проблемно-диалогическое обучение сочетает проблемное обучение с организацией диалога, в котором учащиеся самостоятельно формулируют тему урока, ищут пути решения проблемы;
- кооперативное обучение предполагает организацию работы в малых группах, где каждый участник вносит свой вклад в общее дело и отвечает за результат;
- диалоговое обучение строится на основе постоянного диалога, который способствует развитию критического мышления, коммуникативных навыков и взаимопонимания;
- игровой подход использует игровые формы и элементы для повышения мотивации, развития познавательных интересов и усвоения учебного материала.

IV. Модели и формы организации учебного процесса

Это структурные и организационные особенности учебного процесса, определяющие, как строится взаимодействие между учителем и учениками, а также как распределяется учебное время и ресурсы. К ним относятся:

- модульное обучение, т.е. разделение учебного материала на логически завершённые модули, каждый из которых представляет собой самостоятельный блок знаний и умений;
- концентрированное обучение предусматривает интенсивное изучение одного или нескольких предметов в течение ограниченного времени, позволяющее глубже погрузиться в материал;
- дифференцированное обучение предполагает организацию обучения с учетом индивидуальных различий учащихся (уровня подготовки, интересов, темпа работы);

– персонализированное обучение означает максимальную адаптацию учебного процесса под индивидуальные потребности, интересы и цели каждого ученика;

– дистанционное обучение осуществляется на расстоянии с использованием информационных и телекоммуникационных технологий;

– смешанное обучение предполагает комбинацию очного обучения с элементами дистанционного, что позволяет использовать преимущества обеих форм.

Эта систематизация помогает учителям ориентироваться в многообразии педагогических подходов и выбирать наиболее адекватные стратегии для достижения конкретных образовательных задач.

1.3 Обзор ключевых групп педагогических подходов и их роль

В рамках систематизации педагогических подходов особую роль играют фундаментальные теории и философии обучения, которые закладывают основу для понимания механизмов познания и формирования образовательных стратегий.

Фундаментальные теории и философии обучения

Эти подходы представляют собой основные научные взгляды на то, как происходит процесс познания и обучения в принципе. Они являются методологической основой для всех последующих педагогических практик, определяя, как мы воспринимаем и обрабатываем информацию, строим знания и взаимодействуем с окружающим миром.

Рассмотрим каждый из подходов подробнее.

Бихевиористский подход - это один из фундаментальных и исторически значимых подходов в психологии и педагогике. Он существенно отличается от гуманистических, конструктивистских и когнитивных теорий, поскольку фокусируется исключительно на наблюдаемом поведении и его формировании через внешние стимулы и реакции.

В отличие от других подходов, бихевиоризм фокусируется исключительно на том, что можно измерить и наблюдать – на реакциях организма на окружающую среду, игнорируя или считая несущественными внутренние ментальные процессы (мысли, чувства, мотивы). С точки зрения бихевиоризма, обучение – это результат образования связей между стимулами и реакциями, подкрепленных последствиями.

Бихевиоризм возник в начале XX века как реакция на интроспективные и психоаналитические школы, стремясь сделать психологию более объективной и научной. Основателем бихевиоризма как самостоятельной школы мысли принято считать американского психолога Джона Б. Уотсона (John B. Watson), который призывал отказаться от изучения сознания и интроспекции, сосредоточившись исключительно на наблюдаемом поведении. Он утверждал, что поведение человека формируется под влиянием окружающей среды, а не врожденных факторов, и что через обусловливание можно сформировать любое поведение [24].

Российский физиолог И.П.Павлов является основоположником теории классического обусловливания (Classical Conditioning). Его знаменитые эксперименты с собаками показали, как безусловный рефлекс (слюноотделение на еду) может быть ассоциирован с нейтральным стимулом (звонок), превращая его в условный рефлекс. По его мнению, обучение происходит через ассоциацию стимулов, в результате чего организм начинает автоматически реагировать на ранее нейтральный стимул. Работы ученого продемонстрировали, как формируются непроизвольные (рефлекторные) реакции через обучение [25].

Американский психолог Эдвард Торндайк (Edward Thorndike), экспериментируя с животными, сформулировал «Закон эффекта» (Law of Effect), который гласит, что поведенческие реакции, за которыми следуют приятные или удовлетворяющие последствия, имеют тенденцию повторяться, тогда как те, за которыми следуют неприятные последствия, ослабевают. Его работы стали важным мостом к концепции оперантного обусловливания [26].

Самым влиятельным представителем бихевиоризма в образовании является американский психолог Б.Ф. Скиннер (B.F. Skinner), который разработал теорию оперантного обусловливания (Operant Conditioning). В отличие от классического обусловливания (фокус на непроизвольных реакциях), оперантное обусловливание сосредоточено на добровольных реакциях и их зависимости от последствий. На основе такой теории он разработал концепцию программированного обучения, где материал подается маленькими порциями, с немедленной обратной связью и возможностью самоконтроля. Его работы оказали огромное влияние на разработку методик обучения и управления поведением в классе [27].

Основными принципами бихевиористского подхода в обучении являются следующие положения:

1. Обучение как изменение поведения, т.е. главный критерий обучения – наблюдаемое изменение в поведении учащегося.
2. Обучение контролируется и регулируется внешними стимулами, подкреплениями и наказаниями.
3. Многократное повторение и упражнение необходимы для закрепления навыков.
4. Сложное поведение разбивается на простые шаги, которые осваиваются последовательно.
5. Подкрепление или коррекция должны следовать сразу за действием для эффективности.
6. Учитель создает условия, управляет стимулами и последствиями для формирования желаемого поведения.

Формализуем сильные и слабые стороны данного подхода (таблица 2)

Таблица 2 - Сильные и слабые стороны бихевиоризма

Сильные		Слабые	
Результаты обучения (изменения поведения)	обучения легко	Игнорирует или недооценивает внутренние психические процессы (мышление, понимание,	

измеримы и наблюдаемы.	эмоции, мотивация, творчество, воображение). Рассматривает человека как «черный ящик», реагирующий на стимулы.
Быстрое и эффективное освоение конкретных, хорошо определенных действий, базовых навыков.	Ученик воспринимается как объект манипуляции средой, а не как активный, самонаправленный субъект познания.
Способствует поддержанию порядка и дисциплины в классе.	Эффективен для формирования навыков «что» и «как делать», но мало пригоден для развития понимания «почему», критического мышления, решения нетиповых проблем, креативности.
Обеспечивает четкую и ясную структуру процесса обучения.	Чрезмерное использование внешних подкреплений может подорвать внутреннюю мотивацию к учению.
	Использование наказаний может быть травмирующим, а манипуляция поведением вызывает вопросы о свободе воли и развитии личности.
	Слабая применимость к УУД и функциональной грамотности, т.к. эти компетенции требуют гибкости, самостоятельности, творчества, что не является фокусом бихевиоризма.

Значимость реализации бихевиористского подхода в учебном процессе казахстанской школы

Несмотря на свои исторические заслуги и эффективность в определенных узких областях (например, формирование конкретных навыков, дисциплина, коррекционная работа), он не может быть доминирующей парадигмой в современной казахстанской школе. Его принципы могут использоваться как вспомогательные инструменты для закрепления базовых навыков и управления поведением.

Однако в контексте требований обновленного содержания образования и ГОСО РК, которые ориентированы на развитие ключевых компетенций, критического мышления, самостоятельности, личностного роста и социокультурного взаимодействия, бихевиоризм должен быть интегрирован с более современными, человекоцентрированными и деятельностными подходами (когнитивными, конструктивистскими, системно-деятельностными, личностно-ориентированными). Только такой комплексный подход позволит обеспечить всестороннее развитие учащихся, соответствующее вызовам современности.

Когнитивный подход к обучению направление в психологии и педагогике, которое фокусируется на внутренних ментальных психических процессах учащихся: как люди воспринимают, обрабатывают, хранят, извлекают и используют информацию, т.е. таких как восприятие, память, внимание, мышление и решение проблем. В отличие от бихевиоризма, который изучает только наблюдаемое поведение, когнитивный подход «заглядывает внутрь» разума, чтобы понять, как происходит познание. Обучение, с точки зрения

когнитивизма, - это активный процесс построения знаний, в котором учащийся не пассивно получает информацию, а активно её конструирует, организует и интерпретирует на основе своего предыдущего опыта и когнитивных структур.

Когнитивный подход стал доминирующим в психологии и образовании во второй половине XX века, ознаменовав так называемую «когнитивную революцию».

Важный вклад внес швейцарский психолог Жан Пиаже (Jean Piaget) (теория когнитивного развития (генетической эпистемологии), который утверждал, что дети активно конструируют свое понимание мира, проходя через последовательные стадии когнитивного развития (сенсомоторная, дооперационная, конкретно-операционная, формально-операционная). Его работы подчеркнули активную роль учащегося в построении знания и показали стадийность когнитивного развития [28].

Существенный вклад внес советский психолог, основоположник социокультурной теории развития Лев Семёнович Выготский. Хотя его часто относят к конструктивизму и деятельностному подходу, его идеи глубоко когнитивны. Выготский подчеркивал, что высшие психические функции (мышление, память, внимание) развиваются в процессе социального взаимодействия и с использованием культурных орудий (главным образом языка). Ключевая концепция - зона ближайшего развития (ЗБР) – расстояние между уровнем актуального развития ребёнка (что он может сделать сам) и уровнем его потенциального развития (что он может сделать с помощью взрослого или более знающего сверстника).

Он выделил социальный и культурный контекст как критически важные для когнитивного развития и обучения [29].

Американский психолог, один из пионеров когнитивной революции Джером Брунер (Jerome Bruner) развивал идеи открывающего обучения (Discovery Learning) и спирального обучения (Spiral Curriculum). Он считал, что обучение - это активный процесс, в ходе которого учащиеся конструируют новые идеи или концепции на основе своих текущих знаний, акцентировал внимание на активном участии учащегося в процессе познания и важности структуры знаний [2].

Другой американский педагог-психолог Роберт Ганье (Robert Gagné), известный своей иерархией обучения (Hierarchy of Learning) и девятью условиями обучения (Nine Events of Instruction) предположил, что существуют разные типы обучения (например, вербальная информация, интеллектуальные навыки, когнитивные стратегии, двигательные навыки), и для каждого типа необходимы специфические обучающие события. Его подход стремился систематизировать процесс обучения, учитывая внутренние когнитивные процессы [30].

Известным представителем когнитивизма является канадско-американский психолог Альберт Бандура (Albert Bandura), создатель социально-когнитивной теории. Хотя его теория включает элементы поведения, она глубоко когнитивна, поскольку подчеркивает роль наблюдения (Observational Learning / Modeling), внутренних когнитивных процессов (внимания, запоминания,

воспроизведения, мотивации) и самооффективности (веры в свои способности). Он показал, как познавательные процессы опосредуют социальное научение [31].

«Отцом когнитивной психологии» часто называют американского психолога Ульрика Найссера (Ulric Neisser), книга которого «Когнитивная психология» (1967), стала первым всеобъемлющим учебником по этой области, где систематизировал исследования процессов восприятия, внимания, памяти, мышления и языка и дал название всей области, сделав её академически признанной [32].

Основными принципами когнитивного подхода являются:

- активная роль учащегося, предполагающего, что последний – не пустой сосуд, который наполняют знаниями, а активный строитель собственного понимания;
- познавательные процессы (внимание, восприятие, память, мышление, язык, решение проблем) – это не просто инструменты, а объекты и процессы, которые необходимо развивать, основа обучения;
- организация знаний, которые не просто накапливаются, а активно организуются в ментальные структуры (схемы, ментальные карты, концептуальные сети);
- метакогниция как осознание и управление собственными мыслительными процессами. Другими словами, учащиеся должны уметь «думать о своем мышлении», планировать, отслеживать и оценивать свои стратегии обучения;
- понимание как главная цель обучения, т.е. глубокое понимание материала, а не механическое запоминание или воспроизведение;
- обратная связь важна не только для коррекции поведения, но и для корректировки внутренних мыслительных моделей;
- обучение учащихся эффективным когнитивным стратегиям запоминания, решения проблем, критического анализа.

Представим сильные и слабые стороны рассматриваемого подхода (таблица 3).

Таблица 3 – Сильные и слабые стороны когнитивного подхода

Сильные стороны	Слабые стороны
Способствует глубокому развитию интеллекта, критического мышления, способности к рефлексии и креативному переосмыслению информации.	В некоторых случаях (особенно в терапевтических применениях) может быть сложно предсказать точные результаты и сроки, что может быть перенесено и на образовательный процесс, где внутренняя реорганизация когнитивных структур может быть нелинейной.
Обучение становится более осмысленным, так как акцент делается на активном построении знаний учащимися, а не на пассивном запоминании. Учащиеся	Если новые знания не интегрируются должным образом с существующими когнитивными структурами, это может привести к накоплению недопонимания или

учатся на практике, что способствует более глубокому пониманию материала.	искажению информации.
Развивает способность решать проблемы, находить выход из различных ситуаций, а также применять полученные знания в новых контекстах.	Некоторые учащиеся могут испытывать трудности с внутренним пониманием и обработкой информации, например, с осмыслением прочитанного, даже при хороших навыках декодирования текста, что требует дополнительных методических решений.
Поощряет долгосрочное обучение, так как помогает учащимся связывать новую информацию с уже имеющимися знаниями, интегрировать их и эффективно применять.	Хотя подход и затрагивает эмоциональную сферу, его основное внимание сосредоточено на ментальных процессах, что может требовать интеграции с другими подходами для полноценного развития эмоционального интеллекта и социальных навыков.
Обладает широкими возможностями для практического применения в различных образовательных теориях и методиках, объясняя, как строить учебный процесс с учетом особенностей мыслительных процессов.	
Способствует развитию умений разбираться в информационных потоках, систематизировать, интерпретировать информацию и обмениваться ею.	

Значимость реализации когнитивного подхода в учебном процессе казахстанской школы

Реализация когнитивного подхода имеет фундаментальное значение для современного учебного процесса в казахстанской школе, поскольку он напрямую соответствует ключевым целям обновленного содержания образования и ГОСО РК, направленным на развитие мышления и формирование компетентной личности.

Когнитивный подход фокусируется на внутренних ментальных процессах (восприятие, память, внимание, мышление, решение проблем). Это означает, что он не просто передает информацию, а активно стимулирует учащихся анализировать, синтезировать, обобщать, сравнивать и оценивать данные. В условиях казахстанской школы это ведет к развитию критического мышления, умения решать нестандартные задачи и формирует активную познавательную позицию, что является основой для развития познавательных универсальных учебных действий (УУД).

Вместо механического заучивания, когнитивный подход стремится к тому, чтобы учащиеся строили и реорганизовывали свои внутренние когнитивные структуры, связывая новые знания с уже имеющимися. Это способствует более глубокому и прочному пониманию материала, а не его поверхностному запоминанию. Такой подход отвечает требованию повышения качества образования, делая его более осмысленным и применимым.

Развитие таких когнитивных навыков, как логическое рассуждение, анализ информации, решение творческих задач, систематизация материала, является фундаментом для формирования многих ключевых компетенций, необходимых выпускникам казахстанских школ. Например, способность к решению проблем или информационная грамотность напрямую зависят от развитости когнитивных процессов.

Когнитивный подход тесно связан с концепциями развивающего обучения (например, система Л.В. Занкова), которые направлены на максимальное развитие всех сторон личности школьника, включая интеллектуальную сферу. Это соответствует целям ГОСО РК по всестороннему развитию учащихся.

Фокусировка на внутренних процессах позволяет учащимся лучше осознавать, как они учатся. Развитие метакогнитивных навыков (умения планировать свою учебную деятельность, контролировать ее и оценивать результаты) является прямым следствием применения когнитивного подхода, что критически важно для развития регулятивных УУД и навыков обучения на протяжении всей жизни.

Принципы когнитивного подхода применимы на всех ступенях образования, от начальной школы (формирование базовых мыслительных операций) до старшей (сложные аналитические и синтетические задачи), обеспечивая преемственность в развитии познавательных способностей.

Таким образом, реализация когнитивного подхода в казахстанской школе не только соответствует требованиям обновленного содержания образования и ГОСО РК, но и является мощным инструментом для повышения качества образования, формирования ключевых компетенций и развития познавательной активности учащихся, готовя их к успешной адаптации в постоянно меняющемся мире.

Конструктивизм – это влиятельная эпистемологическая (теория познания) и педагогическая теория, утверждающая, что знания не передаются пассивно от учителя к ученику в готовом виде, а активно «конструируются» или «строятся» самим обучающимся на основе его предыдущего опыта, взаимодействий с окружающей средой и осмысления новой информации. Учащиеся не являются пустыми сосудами, которые нужно наполнить знаниями, а активными творцами своего собственного понимания мира.

Истоки конструктивизма можно проследить в философии, психологии и педагогике, начиная с конца XIX - начала XX века, а его развитие связано с именами таких выдающихся мыслителей, как Жан Пиаже, Лев Выготский, Джон Дьюи и Джером Брунер.

Так, Пиаже утверждал, что дети активно создают (конструируют) свое понимание мира через взаимодействие с окружающей средой. Развитие происходит через процессы ассимиляции (включение новой информации в существующие когнитивные структуры – схемы) и аккомодации (изменение существующих схем для включения новой, противоречащей информации). Когда ребенок сталкивается с новым опытом, который не вписывается в его текущие схемы, возникает когнитивный диссонанс (дисбаланс), который мотивирует его к перестройке своего мышления и формированию новых, более

сложных когнитивных структур. Дети ищут способы разрешения этого диссонанса, что приводит к новому уровню понимания (эквilibрации).

В отличие от Пиаже, который делал акцент на индивидуальном познании, Выготский, советский психолог, утверждал, что познание имеет глубоко социальную природу. Высшие психические функции развиваются сначала интерпсихически (в социальном взаимодействии), а затем интрапсихически (индивидуально). Культурные инструменты и символы (особенно язык) играют центральную роль в этом процессе. Он подчеркивал решающую роль социального взаимодействия, сотрудничества, диалога и культурного контекста в процессе конструирования знаний. Обучение должно быть организовано как совместная деятельность, в которой происходит обмен идеями, совместное решение проблем и взаимное обучение

Американский философ и педагог Дьюи считал, что обучение должно быть активным, ориентированным на решение проблем и тесно связанным с реальным жизненным опытом ребенка. Знания не являются конечной целью, а инструментом для решения проблем. Он придерживался принципа «learning by doing», предполагающего, что дети учатся лучше всего, когда они активно участвуют в процессе, экспериментируют, исследуют и решают реальные задачи. Его идеи о деятельностном характере обучения, ориентации на проблемные ситуации и практическое применение знаний являются краеугольными камнями конструктивистской педагогики [33].

Американский психолог Брунер, развивая идеи Выготского и Пиаже, утверждал, что ученики активно конструируют знания, и обучение должно стимулировать самостоятельное открытие (discovery learning). Он предложил концепцию «спиральной учебной программы», где основные идеи и понятия преподаются несколько раз на разных уровнях сложности, каждый раз возвращаясь к ним с новой глубиной и расширяя понимание.

К основным принципам конструктивистского обучения необходимо отнести следующие положения:

1. Ученик не пассивный реципиент, а активный строитель собственного знания.

2. Знание не является объективной реальностью, которая передается, а субъективной интерпретацией, созданной индивидом.

3. Важен сам процесс познания, поиск, осмысление, а не только конечный результат.

4. Новые знания строятся на основе уже имеющегося опыта и убеждений учащегося. Учитель должен активировать этот опыт.

5. Диалог, сотрудничество, дискуссии, коллективная деятельность являются мощными катализаторами конструирования знаний.

6. Обучение должно быть основано на реальных, значимых для учащегося проблемах и задачах, которые вызывают когнитивное затруднение.

7. Учащиеся должны постоянно осмысливать свой процесс познания, методы, результаты и возникающие трудности.

8. Учитель - не транслятор, а фасилитатор, наставник, который создает обогащенную учебную среду, предлагает проблемные ситуации, задает

наводящие вопросы, стимулирует дискуссии и поддерживает учащихся в их процессе открытия.

Вместе с тем, этот подход, утверждающий, что знание активно строится самим учащимся, имеет не только ряд значительных преимуществ, но также сталкивается с определенными вызовами при практической реализации (таблица 5).

Таблица 5 – Преимущества и недостатки конструктивизма

Сильные стороны	Слабые стороны
Конструктивизм поощряет учащихся к самостоятельному мышлению, поиску и применению знаний в реальных жизненных ситуациях. Обучение становится активным процессом, в котором ученики используют свой опыт, идеи и ощущения для построения собственного понимания мира.	Критики отмечают, что для некоторых учащихся, особенно тех, кто нуждается в более четких указаниях или имеет особые образовательные потребности, недостаток строгой структуры в конструктивистском подходе может быть проблемой.
Подход способствует проблемному, творческому и активному процессу познания. Он стимулирует умственную деятельность, поощряет выдвижение предположений, гипотез и организацию содержательного общения для обмена мнениями.	Внедрение конструктивизма требует значительных изменений в традиционной школьной системе, что может быть сложным. Переход от роли лектора к роли фасилитатора требует от учителя высокой квалификации и методической гибкости.
Вместо механического запоминания, конструктивизм способствует глубокому пониманию материала, так как знания создаются и интегрируются самими учащимися. Это приводит к более устойчивому и применимому знанию.	Более расслабленный темп обучения, спонтанные дискуссии и меньшее количество формальных оценок могут привести к тому, что знания учащихся не всегда соответствуют стандартизированным требованиям или подготовка к тестам затруднена.
Обучение мотивируется через включение учащихся в поиск, исследование и решение реальных проблем из их окружения (экологических, экономических, производственных), что делает учебный процесс более релевантным и интересным.	При использовании кооперативного обучения (часто ассоциируемого с конструктивизмом) существует риск, что индивидуальное критическое мышление может быть подавлено ради достижения группового консенсуса.
Учебная программа строится по принципу «от общего к частному» с акцентом на обобщенные понятия и умения, а не на заучивание отдельных фрагментов. Это позволяет адаптировать обучение под различные контексты.	Если нет четкого руководства, существует опасность, что учащиеся могут заниматься активностью ради самой активности, не достигая при этом конкретных учебных целей или глубокого понимания.
Ошибки учащихся рассматриваются как ценный источник информации, позволяющий понять, как ученик организует свой опыт и мыслительные процессы.	Несмотря на его преимущества, массовое внедрение конструктивизма в средней школе часто ограничено из-за вышеуказанных сложностей и необходимости радикального пересмотра

Значимость реализации конструктивистского подхода в учебном процессе казахстанской школы

Реализация конструктивистского подхода в учебном процессе казахстанской школы имеет огромное значение, поскольку он является одним из ключевых методологических оснований для обновленного содержания образования и соответствует духу современного образования, ориентированного на развитие личности и компетенций.

Конструктивизм базируется на идее, что знание не передается в готовом виде, а активно строится (конструируется) самим учащимся на основе его личного опыта и взаимодействия с окружающей средой. В контексте казахстанской школы это означает переход от пассивного слушания к активному участию. Учащиеся не просто запоминают информацию, а сами открывают закономерности, формулируют правила и создают свое понимание мира. Это напрямую развивает самостоятельность, инициативность и познавательную активность.

Поскольку учащиеся вовлечены в процесс создания собственного знания, они вынуждены анализировать информацию, выдвигать гипотезы, проверять их и рефлексировать над своими ошибками. Это напрямую стимулирует развитие критического мышления, умения решать проблемы и находить нестандартные, творческие решения, что является ключевым требованием ГОСО РК и формирования УУД.

Знания, построенные самим учеником, являются более прочными, глубокими и осмысленными, чем заученные. Такой подход способствует формированию не фрагментарных знаний, а целостной картины мира, где каждая новая информация интегрируется в существующую систему знаний ученика. Это прямо влияет на повышение качества образования.

Конструктивизм предполагает обучение через решение значимых для учащихся проблем, часто связанных с реальной жизнью. Это повышает внутреннюю мотивацию к обучению, делает его более увлекательным и лично значимым.

Конструктивистский подход допускает различные пути построения знания, что позволяет учителю учитывать индивидуальные особенности, стили обучения и темп каждого ученика, создавая условия для индивидуализации образовательного процесса.

Конструктивизм является теоретической основой для таких общепедагогических парадигм, как системно-деятельностный и компетентностный подходы, которые являются основополагающими для обновленного содержания образования в Казахстане. Если обучение - это деятельность, в ходе которой формируются компетенции, то конструктивизм объясняет внутренний механизм этой деятельности.

Таким образом, конструктивистский подход является не просто одним из методов, а фундаментальным принципом, лежащим в основе современной образовательной политики Казахстана. Его реализация позволяет готовить

учащихся, способных активно мыслить, творчески подходить к решению задач, непрерывно учиться и успешно адаптироваться в быстро меняющемся мире, полностью соответствуя требованиям ГОСО РК.

Социально-конструктивистский подход в обучении - это широко признанная в современной педагогике парадигма, которая утверждает, что знание не передается в готовом виде, а активно конструируется учащимися в процессе социального взаимодействия и общения с окружающим миром. Это развитие идей конструктивизма (где знание строится индивидуально), с добавлением фундаментального компонента: социальная среда, культура и язык играют решающую роль в формировании познавательных структур и создании смысла. Обучение, таким образом, является в первую очередь социальным процессом.

Данный подход синтезирует идеи из различных теоретических школ, особенно из психологии развития и философии образования. Основные идеи связаны с работами Л.С. Выготского и его концепцией зоны ближайшего развития. Его социокультурная теория развития утверждает, что высшие психические функции (мышление, произвольная память, внимание) формируются не в изоляции, а в процессе социального взаимодействия и опосредованы культурными орудиями (главным образом, языком).

Хотя Пиаже в первую очередь является индивидуальным конструктивистом (фокус на том, как ребенок самостоятельно строит знание через взаимодействие с окружающей средой), его теория является важным предшественником социально-конструктивизма. Пиаже показал активную роль ребенка в познании через процессы ассимиляции и аккомодации. Социально-конструктивисты развивают его идеи, добавляя, что когнитивный конфликт и диссонанс, которые приводят к аккомодации, часто возникают именно в социальном взаимодействии (например, в споре с другим ребенком).

Американский психолог Брунер, чьи идеи тесно переплетаются с Выготским, ввел концепцию «строительных лесов» (scaffolding) - временной поддержки со стороны более знающего человека (учителя или сверстника), которая помогает ученику выполнить задачу в его ЗБР. Эта поддержка постепенно уменьшается по мере того, как ученик становится более компетентным. Он также подчеркивал роль нарратива (историй) и культурных контекстов в познании.

Социально-когнитивная теория Бандуры подчеркивает значимость наблюдения (Observational Learning/Modeling) и имитации в процессе обучения. Дети учатся, наблюдая за поведением других (моделей) и его последствиями. Это включает когнитивные процессы (внимание, запоминание) и социальные аспекты (взаимодействие с моделью, социальное подкрепление).

Дьюи выступал за «демократические классы», где учащиеся активно участвуют в решении проблем, сотрудничают и взаимодействуют, а обучение интегрировано с реальной жизнью. Он считал, что школа должна быть моделью общества, где социальные взаимодействия являются ключевыми для развития.

Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) хотя и имеет свои особенности, он также акцентирует внимание на том, что психические

функции формируются в процессе совместной, опосредованной деятельности, где взаимодействие с другими и использование знаковых систем играют ключевую роль.

Теория коллективного способа обучения (КСО) В.К. Дьяченко, или новая дидактика - уникальная целостная дидактическая система, которая является ярким примером практической реализации принципов социально-конструктивизма, где знание активно конструируется в динамическом взаимодействии учащихся в парах сменного состава.

Основными принципами данного подхода заключаются в том, что:

1. Учащиеся активно строят свое понимание, а не пассивно получают информацию.

2. Обсуждение, сотрудничество, дискуссии и взаимообучение являются не просто вспомогательными элементами, а движущей силой познания.

3. Язык является основным средством, через которое происходит совместное конструирование смысла и интериоризация знаний.

4. Образовательный процесс должен быть ориентирован на зону ближайшего развития, на потенциальные возможности учащегося, реализуемые в сотрудничестве с более компетентными партнерами.

5. Роль учителя - создавать условия для совместной деятельности, направлять дискуссии, предоставлять «строительные леса» (поддержку) и стимулировать рефлексия. Он не просто транслирует информацию, а организует познавательную среду.

6. В процессе социального взаимодействия приветствуется разнообразие точек зрения, что способствует более глубокому и многостороннему пониманию.

Социально-конструктивистский подход, развивающий идеи конструктивизма и подчеркивающий роль социального взаимодействия в познании, обладает значительными преимуществами, но также имеет свои ограничения (таблица 6).

Таблица 6 – Преимущества и ограничения подхода

Сильные стороны	Слабые стороны
Подход активно способствует взаимодействию между учащимися, учителем и внешней средой. Ученики работают в группах, учатся обмениваться идеями, договариваться, слушать и понимать чужие точки зрения, что развивает их социальные и коммуникативные компетенции.	Роль учителя трансформируется из транслятора знаний в фасилитатора и организатора учебной среды. Это требует от педагога глубоких знаний в психологии, умения управлять групповой динамикой, создавать проблемные ситуации и направлять дискуссии. Недостаточная подготовка учителей может быть серьезным препятствием.
Знание активно конструируется учащимися в процессе совместной деятельности, обсуждений и диалогов. Это приводит к более глубокому пониманию материала, так как ученики не просто запоминают факты, а	Поскольку фокус смещается на процесс построения знаний и развитие компетенций, традиционные методы оценки (стандартизированные тесты, ориентированные на запоминание фактов) могут быть неадекватны. Оценка становится

осмысливают их в социальном контексте.	более сложной и требует разработки новых критериев.
Активное участие в построении знаний и решение проблем в сотрудничестве с другими повышает интерес учащихся к обучению, делает процесс более личным и значимым.	Организация совместной деятельности, дискуссий и проектов требует значительно больше времени на планирование и реализацию, чем традиционные уроки. Также могут потребоваться дополнительные учебные материалы и технологии.
В процессе обсуждений и обмена мнениями учащиеся учатся критически оценивать информацию, анализировать различные точки зрения и рефлексировать над собственным пониманием.	В групповой работе существует риск, что более сильные или доминирующие учащиеся могут подавлять идеи других, или же группа может прийти к неправильным выводам, если нет достаточного руководства со стороны учителя.
Обучение, основанное на взаимодействии с другими и окружающей культурой, позволяет учащимся строить не только знания, но и личностные смыслы, ценности, формировать идентичность.	Учащиеся с низкой мотивацией или те, кто предпочитает более структурированный подход, могут испытывать трудности. Также некоторые предметы или темы могут требовать более директивного преподавания на начальных этапах.
Концепция зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский) является центральной для этого подхода, позволяя учителю оказывать целенаправленную поддержку учащимся в освоении того, что они еще не могут сделать самостоятельно, но способны освоить с помощью более опытных сверстников или учителя.	Внедрение социально-конструктивистского подхода в массовую школу требует глубоких изменений в учебных планах, организации занятий, системе оценивания и подготовке кадров, что является масштабной и долгосрочной задачей.

Значимость реализации социально-конструктивистского подхода в учебном процессе казахстанской школы

Реализация социально-конструктивистского подхода в учебном процессе казахстанской школы имеет особую значимость, поскольку он является краеугольным камнем современного образования, ориентированного на развитие ключевых компетенций и подготовку учащихся к жизни в сложном, взаимосвязанном мире. Этот подход, развивающий идеи конструктивизма через призму социального взаимодействия, полностью соответствует требованиям обновленного содержания образования и ГОСО РК.

Социально-конструктивистский подход утверждает, что знание строится не только индивидуально, но и в процессе социального взаимодействия, через диалог, сотрудничество и участие в культурных практиках. Это означает, что учебный процесс организуется таким образом, чтобы учащиеся активно общались друг с другом и с учителем. Это напрямую развивает коммуникативные навыки (умение слушать, выражать свои мысли, аргументировать), навыки сотрудничества и работы в команде, что является критически важным для современного общества и соответствует требованиям ГОСО РК.

Когда учащиеся совместно строят знания, обсуждают проблемы и ищут решения, их понимание становится более глубоким и устойчивым. Знание не просто передается, а осмысливается и присваивается в процессе активной совместной деятельности. Это способствует повышению качества образования и формированию познавательных УУД через активное участие.

В процессе коллективных дискуссий и совместного решения проблем учащиеся учатся анализировать различные точки зрения, критически оценивать информацию, формулировать и отстаивать свои аргументы, а также рефлексировать над собственным и чужим опытом. Это является основой для развития критического мышления и регулятивных УУД.

Концепция зоны ближайшего развития (ЗБР) Л.С. Выготского является центральной для этого подхода. Учитель, понимая ЗБР каждого ученика, может организовать взаимодействие таким образом, чтобы более опытные учащиеся или сам учитель помогали менее опытным осваивать то, что они еще не могут сделать самостоятельно. Это обеспечивает эффективную индивидуализацию образовательного процесса и поддержку каждого ребенка в его развитии.

Взаимодействуя в коллективе и обсуждая социокультурные явления, учащиеся формируют не только знания, но и личностные смыслы, ценности и свою идентичность в контексте поликультурного общества Казахстана. Это важно для ценностно-ориентированного подхода и развития личностных УУД.

Социально-конструктивистский подход является одной из главных теоретических основ системно-деятельностного подхода, который лежит в основе обновленного содержания образования в Казахстане. Он предлагает конкретные механизмы организации учебной деятельности как совместного построения знаний и умений.

Таким образом, реализация социально-конструктивистского подхода в казахстанской школе не просто соответствует современным образовательным тенденциям, но и активно способствует формированию ключевых компетенций, развитию социальных навыков, критического мышления и обеспечивает глубокое, осмысленное обучение, готовя учащихся к полноценной жизни и успешной интеграции в обществе.

Энактивизм относительно новая теория познания и обучения, которая ставит под сомнение традиционные взгляды на разум как на пассивного получателя информации или на мозг как на компьютер. Разработанная такими исследователями, как Франсиско Варела (Francisco Varela), Эван Томпсон (Evan Thompson) и Элеонор Рош (Eleanor Rosch) [34], энактивистский подход утверждает, что познание (и, следовательно, обучение) - это не просто ментальное представление внешнего мира, а активный, воплощенный и ситуативный процесс создания смысла через непрерывное взаимодействие организма с окружающей средой. Знание не «хранится» и не «передается», оно порождается в процессе действия.

Данный подход подчеркивает важность телесного опыта, практической деятельности и взаимодействия со средой для формирования глубокого понимания. Знание не просто находится в голове, оно «воплощено» в действии. Энактивизм особенно актуален для формирования практических навыков и

развития креативности.

В основе энактивизма лежат несколько взаимосвязанных принципов:

1. Воплощенность (Embodiment), т.е. познание не является чисто умственным или абстрактным процессом, оторванным от тела. Наше мышление, восприятие, эмоции и действия неразрывно связаны с нашим физическим телом, его сенсомоторным опытом и способом взаимодействия с миром. Мышление «проистекает» из телесного опыта. То, как мы двигаемся, ощущаем и действуем, формирует то, как мы думаем и понимаем.

2. Вовлеченность/Воплощение (Enactment), т.е. мы не просто пассивно воспринимаем мир; мы активно «воплощаем» или «создаем» его через наши действия. Мир, каким мы его познаем, не является фиксированной данностью, он становится осмысленным и доступным нам через наши сенсомоторные взаимодействия. Познание - это акт «воплощения мира в бытие» через наше взаимодействие с ним.

3. Ситуативность (Situatedness), т.е. обучение и познание всегда происходят в определенном, уникальном контексте (ситуации). Этот контекст не является просто фоном, а неотъемлемой частью самого познавательного акта. Наши действия и смыслы, которые мы создаем, глубоко зависят от конкретной ситуации.

4. Смыслопорождение (Sense-making) - центральное понятие энактивизма. Организмы постоянно создают смысл в своих взаимодействиях со средой. Этот процесс не является интерпретацией заранее заданных значений, а скорее динамическим, постоянно развивающимся процессом формирования значений в ответ на вызовы среды.

5. Автопоэзис (Autopoiesis) – принцип, носящий более глубокий и специфический для биологических систем, но его можно кратко упомянуть для полноты. Живые системы (включая познающую систему человека) являются самоорганизующимися и самоподдерживающимися. Они активно поддерживают свою целостность и организацию через постоянное взаимодействие со средой.

Энактивизм критикует традиционное представление о том, что разум работает как компьютер, обрабатывающий символы и представления. Вместо этого он предлагает взгляд на разум как на динамическую систему, которая постоянно взаимодействует с миром, и в этом взаимодействии рождается смысл.

Рассмотрим сильные и слабые стороны данного подхода (таблица 7).

Таблица 7 – Сильные и слабые стороны энактивизма

Сильные стороны	Слабые стороны
Энактивизм способствует более глубокому пониманию, поскольку знание приобретает значимость только в реальном контексте, а не абстрактно. Он ориентирует на активное, субъектно-деятельностное познание, где учащиеся вовлечены всем своим существом.	Внедрение энактивизма требует значительного пересмотра традиционных образовательных практик. Создание условий для активного, телесного и экспериментального обучения может быть ресурсоемким (требуются специализированные пространства,

	материалы, оборудование).
Поскольку энактивизм акцентирует важность телесного опыта и практической деятельности, он идеально подходит для формирования прикладных навыков. Учащиеся активно действуют, манипулируют объектами, экспериментируют, что развивает их креативность и способность решать задачи «на ходу».	Учитель должен быть не просто транслятором информации, но и опытным организатором среды, фасилитатором, способным создавать проблемные ситуации и направлять «воплощенное» познание. Это требует высокой методической и психологической подготовки.
Подход поощряет постоянное оценивание и переосмысление собственного опыта взаимодействия с изучаемым материалом. Рефлексия становится основой для создания нового знания, способствуя развитию критического мышления.	Традиционные формы оценивания, основанные на проверке абстрактных знаний, могут быть неадекватны для оценки глубокого, «воплощенного» понимания и практических навыков, формируемых в рамках энактивизма. Требуются новые, более гибкие и аутентичные методы оценки.
Энактивизм преодолевает традиционное противопоставление субъекта и объекта, тела и сознания, что приводит к более целостному пониманию процесса обучения. Он рассматривает познание как динамический, процессуальный и взаимосвязанный феномен.	Для некоторых учащихся, особенно тех, кто привык к более директивному и структурированному обучению, или для освоения фундаментальных теоретических основ, исключительно энактивный подход может показаться недостаточно систематизированным.
Этот подход особенно актуален для формирования компетенций, поскольку они по своей сути предполагают способность действовать в реальных ситуациях, а энактивизм обеспечивает именно такой практико-ориентированный опыт.	Освоение материала через активный опыт и экспериментирование зачастую требует больше времени, чем традиционное лекционное обучение, что может быть проблематично в условиях ограниченных учебных программ.

Значимость реализации энактивизма в учебном процессе казахстанской школы

Реализация энактивистского подхода в учебном процессе казахстанской школы приобретает особую значимость в контексте обновленного содержания образования и ГОСО РК, которые ставят во главу угла не только усвоение знаний, но и формирование практических навыков, компетенций и способности действовать в реальном мире. Энактивизм, подчеркивающий единство познания, действия и телесного опыта, предлагает уникальные возможности для достижения этих целей.

Энактивизм утверждает, что знание «воплощено» в действии и формируется через непосредственное взаимодействие с окружающей средой. В казахстанской школе это означает усиление роли лабораторных и практических работ, полевых исследований, симуляций, ролевых игр, проектной и исследовательской деятельности. Такой подход идеально соответствует компетентностному подходу, так как напрямую способствует формированию способности применять знания и умения в реальных ситуациях, а не только их

теоретическому усвоению.

Обучение, основанное на активном опыте и непосредственном взаимодействии, делает процесс познания более глубоким и осмысленным. Учащиеся не просто запоминают информацию, а "проживают" ее, понимая суть явлений через собственное действие. Это повышает качество образования, делая его более устойчивым и применимым в дальнейшем.

Когда учащиеся активно экспериментируют, манипулируют объектами, создают что-либо, их познавательная активность многократно возрастает. Они вынуждены искать нестандартные решения, адаптироваться к изменяющимся условиям, что развивает креативное мышление и познавательные УУД.

В процессе энактивного познания учащиеся постоянно оценивают результаты своих действий, анализируют ошибки, корректируют стратегию. Это развивает критическое мышление и регулятивные УУД, а также способствует формированию метакогнитивных навыков (осознания собственного процесса обучения).

Энактивизм преодолевает традиционное разделение между разумом и телом, теорией и практикой. Он способствует более целостному развитию личности, интегрируя когнитивные, эмоциональные и физические аспекты обучения. Это соответствует цели всестороннего развития, заложенной в ГОСО РК.

В дисциплинах, требующих практического освоения (физика, химия, биология, технология, искусство), энактивизм может стать основополагающим подходом, обеспечивая не только понимание принципов, но и формирование реальных умений и навыков.

Таким образом, реализация энактивистского подхода в казахстанской школе не только соответствует духу обновленного содержания образования, но и предоставляет мощные инструменты для формирования ключевых компетенций, развития практических навыков, стимулирования познавательной активности и подготовки учащихся к эффективной деятельности в современном мире, где способность действовать и адаптироваться становится решающей.

В контексте стремительного развития цифровых технологий и повсеместного доступа к информации, возникла новая теория обучения, которая пытается осмыслить эти изменения – **коннективизм**. Это не просто очередной педагогический метод, а концепция, предлагающая принципиально новый взгляд на процесс познания в эпоху сетевых взаимодействий и информационных потоков.

Это теория обучения, разработанная Джорджем Сименсом (George Siemens) [35] и Стивеном Даунсом (Stephen Downes) [36] в начале 2000-х годов, рассматривает обучение как процесс создания связей (коннекций) и формирования сетей (сетей информации, идей, людей, ресурсов). В отличие от традиционных теорий, где знание находится «в голове» человека или передается от учителя к ученику, коннективизм утверждает, что знание распределено по сетям, и способность учиться заключается в умении ориентироваться в этих сетях, находить и отбирать нужную информацию, устанавливать новые связи и поддерживать существующие.

Коннективизм возник как ответ на ограничения традиционных теорий обучения (бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма) в объяснении процессов обучения в цифровую эпоху. Например, бихевиоризм, как известно, фокусируется на наблюдаемом поведении и реакции на стимулы, но не объясняет сложности сетевого мышления. Когнитивизм рассматривает знание как структуры в уме, но не учитывает распределенный характер знания в сетях. Конструктивизм утверждает, что знание активно конструируется, но часто не уделяет достаточного внимания роли технологий и масштабам современных информационных потоков.

В то же время появление Интернета, социальных сетей, баз данных и искусственного интеллекта кардинально изменило доступ к информации и способы взаимодействия. Количество доступной информации стало настолько огромным, что усвоить ее всю невозможно. Важнее стала способность фильтровать, оценивать и связывать информацию. А многие современные профессии потребовали работы с информацией, решения нестандартных задач и сотрудничества в распределенных командах.

Таким образом, коннективизм предложил фреймворк, который учитывает эти новые реалии, где не само знание, а способность подключаться к знанию (и его источникам) становится центральной.

К ключевым идеям коннективизма следует отнести следующие положения. Во-первых, знание не существует в одном месте (например, в учебнике или в голове учителя), оно распределено по огромным, постоянно меняющимся сетям информации и людей.

Во-вторых, суть обучения заключается не столько в усвоении содержания, сколько в способности формировать и поддерживать связи в этих сетях, умении видеть общую картину, даже если отдельные ее элементы постоянно меняются.

В-третьих, обучение - это непрерывный процесс, который происходит не только в формальных образовательных учреждениях, но и вне их, через социальные сети, онлайн-сообщества, профессиональные группы.

В-четвертых, цифровые технологии, интернет и социальные сети являются неотъемлемой частью процесса обучения, так как они позволяют создавать и поддерживать эти сети связей.

В-пятых, в условиях быстрого устаревания информации способность находить актуальные знания важнее, чем постоянное обладание всем объемом информации.

В-шестых, способность принимать обоснованные решения в условиях неопределенности и постоянно меняющейся информации является ключевым навыком.

Эти идеи легли в основу восьми принципов коннективизма, сформулированных Джорджем Сименсом:

1. Обучение и знание покоятся на разнообразии мнений и чем больше источников и точек зрения, тем полнее картина.

2. Обучение - это процесс соединения специализированных узлов или источников информации и знание формируется через связи между этими узлами.

3. Знание может находиться не только в человеке, но и вне его - в базах

данных, сетях, технологиях.

4. Способность поддерживать и питать связи необходима для непрерывного обучения и актуальность связей важнее их количества.

5. Способность видеть связи между областями, идеями и концепциями - это ключевой навык, который позволяет адаптироваться и интегрировать новое знание.

6. Актуальность (точное и актуальное знание) важнее постоянства (обладание всем объемом знаний) в поле постоянно меняющейся информации.

7. Принятие решений само по себе является процессом обучения. Выбор, что изучать и смысл получаемой информации, является частью метапознания.

8. Обучение - это циклический процесс создания связей, их поддержания, развития и оценки.

Несмотря на явные преимущества, коннективизм не свободен от недостатков (таблица 8).

Таблица 8 – Преимущества и недостатки коннективизма

Сильные стороны	Слабые стороны
Коннективизм является одной из немногих теорий обучения, которая напрямую учитывает стремительное развитие цифровых технологий и интернета. Он признает, что знание сегодня распределено по сетям (людей, баз данных, устройств) и постоянно обновляется.	Обучение в сетевом пространстве повышает риск хаотичности, может проявляться в использовании плохо структурированной, неполной, а иногда и недостоверной информации, если учащиеся не обладают достаточными навыками критической оценки источников.
Позволяет осуществлять обучение тогда, когда это необходимо («здесь и сейчас» (just-in-time learning)), а не по заранее запланированному графику. Это особенно ценно в быстро меняющихся областях, где информация быстро устаревает.	При отсутствии достаточного контроля со стороны экспертов или преподавателей существует риск распространения ложной информации и представлений среди участников сетевого обучения.
Коннективизм предполагает, что знания строятся на сетевых связях людей и компьютеров, стимулирует командную работу. Обучение происходит через обмен мнениями, точками зрения и идеями в процессе совместной работы и неформального взаимодействия.	Критики отмечают, что коннективизм может недооценивать роль мышления и языка в процессе познания, сосредоточиваясь больше на связях и доступе к информации, чем на глубинных когнитивных процессах.
Учащиеся получают автономию в управлении собственным обучением, выборе связей и источников информации. Учитель выступает скорее фасилитатором, а не единственным источником знаний, что способствует развитию навыков самостоятельного обучения.	Оценить и измерить эффективность обучения в коннективистской модели сложнее, чем в традиционных подходах, так как результаты могут быть нелинейными и менее предсказуемыми.
Подход поощряет изучение мнений, предложений и идей из различных источников, включая других учеников,	Скорость эволюции изучаемого объекта или информационной системы может превышать возможности учеников

экспертов и разнообразные онлайн-ресурсы. Это расширяет кругозор и способствует формированию более полной картины.	по отслеживанию происходящих изменений, что приводит к быстрому устареванию полученных знаний.
Коннективизм развивает способность видеть связи между различными направлениями, идеями и концепциями, а также умение находить, фильтровать, оценивать и интегрировать информацию в распределенных сетях знаний.	Для изучения фундаментальных, статичных и хорошо структурированных знаний традиционные методы могут быть более эффективными, чем полностью сетевое и неформальное обучение.
Может сокращать затраты на обучение и обеспечивать охват большей аудитории обучающихся по сравнению с традиционными методами, особенно через онлайн-платформы и сетевое взаимодействие.	Эффективное участие в коннективистском обучении требует высокого уровня цифровой грамотности и медиакомпетентности у всех участников.

Значимость реализации коннективизма в учебном процессе казахстанской школы

Реализация коннективизма в учебном процессе казахстанской школы имеет исключительную значимость в условиях стремительного развития цифровых технологий и глобализации. Этот подход, фокусирующийся на обучении в сетевом пространстве и способности создавать связи между различными источниками информации, напрямую отвечает вызовам и требованиям современного образования, изложенным в обновленном содержании образования и ГОСО РК.

Коннективизм - это теория обучения, созданная для цифрового века. Он признает, что знание сегодня распределено по сетям, и обучение заключается в способности находить, фильтровать, интегрировать и оценивать эту информацию. Для казахстанской школы это означает подготовку учащихся к жизни и работе в информационном обществе, формирование цифровой грамотности, умения эффективно работать с онлайн-ресурсами и базами данных, что является ключевой компетенцией.

Коннективизм подчеркивает, что обучение происходит через построение связей и сетевое взаимодействие между людьми, а также с информационными узлами. В учебном процессе это проявляется в организации совместных онлайн-проектов, сетевых дискуссий, использовании общих платформ для обмена знаниями. Это напрямую развивает коммуникативные навыки, умение работать в команде и сетевую культуру.

Поскольку коннективизм учит навигации в глобальных информационных потоках и взаимодействию с разнообразными источниками и мнениями, он является мощным инструментом для формирования глобальной компетентности. Учащиеся учатся понимать взаимосвязь мировых событий, критически осмысливать глобальные проблемы и взаимодействовать с представителями различных культур и точек зрения.

Коннективизм предполагает, что учащиеся берут на себя большую

ответственность за свое обучение, выбирая пути и источники для построения своих сетей знаний. Это способствует развитию автономности, саморегуляции и навыков обучения на протяжении всей жизни (lifelong learning), что критически важно в условиях постоянных изменений. Учитель при этом выступает в роли навигатора и фасилитатора.

Коннективизм признает, что знание постоянно обновляется и устаревает. Он учит, как эффективно адаптироваться к новым информационным потокам, как учиться новому быстро и непрерывно, что делает его незаменимым для подготовки учащихся к неопределенному будущему.

Подход поощряет учащихся использовать широкий спектр источников знаний - не только учебники, но и экспертов, онлайн-сообщества, базы данных, что обогащает образовательный опыт и делает его более релевантным.

Реализация коннективизма в казахстанской школе позволяет подготовить учащихся, которые не просто обладают определенным набором знаний, но и способны эффективно функционировать в условиях цифрового общества: критически мыслить, работать с информацией, строить сети знаний и непрерывно учиться, что полностью соответствует стратегическим целям развития образования в Казахстане.

Таким образом, в иерархии педагогических подходов **фундаментальные теории и философии обучения** занимают первое, базовое место. Они отвечают на ключевой вопрос: **«Как человек учится?»**. Эти теории (например, бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм) исследуют глубинные механизмы познания, восприятия, формирования знаний и навыков на уровне психологии и философии. Они представляют собой научное понимание того, как устроен процесс обучения в принципе, и служат методологической основой для всех последующих педагогических практик.

Общепедагогические парадигмы и системы

На базе фундаментальных знаний формируются **общепедагогические парадигмы и системы**. Они отвечают на вопрос: *«Как мы должны организовать обучение, исходя из того, как человек учится, и из наших общих образовательных целей?»*. Это более широкие концептуальные рамки (например, личностно-ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный подходы), которые определяют общую философию, стратегию и принципы организации образовательного процесса.

Таким образом, общепедагогические парадигмы являются своего рода мостом между абстрактными теориями о познании и конкретной образовательной практикой, т.к. они, во-первых, интерпретируют теоретические положения фундаментальных наук о познании (например, когнитивизма или конструктивизма) в применимые педагогические принципы. Например, если мы понимаем, что ученик активно конструирует знание (конструктивизм), то общепедагогическая парадигма (например, системно-деятельностный подход) будет ориентирована на организацию активной деятельности обучающихся.

Во-вторых, определяют общую стратегию образования, исходя из целей, которые ставит общество перед школой (например, формирование компетенций

в компетентностном подходе, развитие личности в личностно-ориентированном подходе).

В-третьих, эти парадигмы порождают и определяют выбор конкретных методов и технологий организации обучения (таких как проблемное, проектное, исследовательское обучение), а также моделей и форм организации учебного процесса (например, модульное, дифференцированное, смешанное обучение). То есть, общая стратегия, заложенная в парадигме, диктует, какие конкретные инструменты и формы будут наиболее эффективны для ее реализации на практике.

Таким образом, общепедагогические парадигмы являются ключевым уровнем, который переводит научное понимание обучения в практическую плоскость, определяя, как должно быть построено образование для достижения поставленных целей.

Поэтому остановимся на них подробнее.

Личностно-ориентированный подход в образовании - это методологическая ориентация, которая признает личность учащегося центральной ценностью всего образовательного процесса. В отличие от традиционной дидактики, где основной акцент делается на передаче и усвоении предметного содержания, личностно-ориентированный подход ставит во главу угла развитие уникальной личности ребенка, его способностей, потребностей, интересов, субъектного опыта и ценностных ориентаций. Цель такого подхода – создать условия для саморазвития, самореализации и самоактуализации каждого ученика.

Данный подход уходит корнями в гуманистическую психологию и педагогику XX века, в частности в работы ее одного из основателей Карла Роджерса (Carl Rogers), чьи идеи легли в основу студентоцентрированного обучения (learner-centered education). Роджерс утверждал, что каждый человек обладает врожденным стремлением к самоактуализации. Задача педагога – создать в классе атмосферу, характеризующуюся безусловным позитивным принятием, эмпатией и конгруэнтностью (подлинностью). В такой атмосфере ученик чувствует себя безопасно, свободно выражает себя, развивает самооценку и берет на себя ответственность за свое обучение [37].

Автор «иерархии потребностей» Абрахам Маслоу (Abraham Maslow) утверждал, что удовлетворение базовых потребностей (физиологических, безопасности, принадлежности, уважения) является необходимым условием для стремления человека к самоактуализации – реализации своего полного потенциала. В контексте обучения это означает, что, прежде чем ученик сможет полноценно учиться, ему должно быть комфортно и безопасно в школьной среде [38].

Российский психолог, академик РАО Александр Георгиевич Асмолов является одним из ведущих теоретиков личностно-ориентированного образования в советской психологии и педагогике. Он подчеркивает, что развитие личности должно быть приоритетом образования, а цель школы - не только передача знаний, но и формирование способности к самоизменению, саморазвитию и самодетерминации. Он акцентирует внимание на вариативности

образования, что позволяет строить индивидуальные образовательные траектории [39].

Российский психолог, профессор Ирина Сергеевна Якиманская является одним из наиболее известных разработчиков технологий личностно-ориентированного обучения в отечественной педагогике. Она акцентирует внимание на субъектном опыте ученика - том, что ребенок уже знает, умеет, каковы его ценности и мотивы. Задача учителя - не игнорировать этот опыт, а использовать его как основу для построения нового знания, создавая условия для развития индивидуальности. Она разработала конкретные дидактические принципы и приемы реализации личностно-ориентированного подхода в практике [40].

Российский педагог, академик РАО Евгения Васильевна Бондаревская разработала концепцию личностно-ориентированного образования в контексте общей педагогики. Она фокусировалась на формировании человека культуры, обладающего духовностью, нравственностью и способностью к самоопределению в жизни [41].

Основные принципы личностно-ориентированного подхода:

1. Ученик - не объект педагогического воздействия, а активный субъект собственной деятельности и развития.

2. Учитель учитывает и использует личный опыт, интересы, склонности и потребности каждого ребенка.

3. Предоставление ученику возможности выбора заданий, темпов, форм работы, что способствует формированию ответственности и самостоятельности.

4. Образование должно быть связано с освоением культурных ценностей, норм, способов мышления и деятельности.

5. Обеспечение условий для построения индивидуальных образовательных траекторий, дифференциация учебного материала.

6. Создание атмосферы доброжелательности, доверия, взаимопонимания и психологической безопасности.

7. Главная цель – развитие личности, её способностей, а не только усвоение знаний.

Несмотря на имеющиеся сильные стороны, личностно-ориентированный подход, как и всякий другой, имеет и слабые стороны (таблица 9).

Таблица 9 – Сильные и слабые стороны личностно-ориентированного подхода

Сильные стороны	Слабые стороны
Подход создает условия для полноценного развития личности, ее самооценки, способности делать выбор, находить свое место, заниматься личным творчеством и развивать индивидуальность.	Чрезмерная переоценка интересов ученика в определении содержания и методов обучения может привести к тому, что знания станут отрывочными и несистематизированными.
Учащиеся активно вовлекаются в процесс целеполагания, планирования	Требует от педагогов глубоких знаний психологии каждого ученика и

урока и выбора форм обучения или сложности содержания. Это стимулирует их внутреннюю активность и делает обучение более значимым и интересным.	высокой квалификации для адаптации содержания, методов и форм обучения к индивидуальным особенностям. Массовое внедрение может быть затруднено без обширной подготовки учителей.
Педагог помогает ученикам осознавать свои сильные и слабые стороны, ставить реалистичные цели и планировать свое развитие, что способствует формированию навыков самооценки, самоконтроля и рефлексии.	Хотя подход ориентирован на личность, он может быть воспринят как противопоставляющий индивидуальную познавательную деятельность коллективной. Важно учитывать влияние взаимодействия с одноклассниками и коллективного обучения на развитие личности.
Подход ориентирован на формирование когнитивных структур, которые являются основой умственного развития, и активно использует эвристические методы обучения, учитывающие индивидуальные способы познания.	Гибкость и индивидуализация могут создавать сложности в соблюдении стандартизированных учебных программ и подготовке к внешним аттестациям, если не найден баланс между свободой выбора и требованиями стандарта.
Учитель перестает быть единственным источником знаний и становится фасилитатором, партнером, который предоставляет возможность выбора и создает условия для проявления инициативы и самостоятельности каждого ученика.	Для некоторых учащихся, которые нуждаются в более четкой структуре и направлении, избыточная свобода выбора может быть дезориентирующей.
Оценивается не только результат, но и процесс деятельности, что дает более полное представление о прогрессе и развитии учащегося.	
Создаются условия, при которых деятельность доставляет удовольствие и не угрожает личности ребенка, что укрепляет его уверенность в себе и способствует благоприятному эмоциональному климату.	

Значимость реализации личностно-ориентированного подхода в учебном процессе казахстанской школы

Реализация личностно-ориентированного подхода (ЛОО) имеет центральное значение для учебного процесса в казахстанской школе, поскольку он напрямую соответствует гуманистическим принципам современного образования и целям, заложенным в обновленном содержании образования и ГОСО РК. Этот подход ставит в центр образовательного процесса ученика, его уникальность, потребности и потенциал.

ЛОО направлен на создание условий для максимального раскрытия потенциала каждого ученика, его способностей, интересов и склонностей. В казахстанской школе это способствует формированию гармонично развитой личности, способной к самоопределению, самореализации и поиску своего места в обществе, что является одной из ключевых целей образования.

Когда обучение ориентировано на интересы и потребности самого ученика, его внутренняя мотивация к познанию значительно возрастает. ЛОО поощряет учащихся к активному участию в процессе целеполагания, планирования и рефлексии, делая обучение осмысленным и личностно значимым. Это ведет к глубокому и прочному усвоению материала.

Подход способствует развитию личностных УУД (самоопределение, нравственно-этическая ориентация), регулятивных УУД (целеполагание, планирование, самоконтроль, рефлексия) и познавательных УУД (поиск и обработка информации, решение проблем). Развивая самостоятельность, критическое мышление и творческие способности, ЛОО напрямую работает на формирование ключевых компетенций, необходимых выпускникам.

ЛОО позволяет адаптировать содержание, методы и темп обучения под уникальные особенности каждого ребенка. Это особенно важно в условиях разнородности классов, позволяя учителю работать с разными стилями обучения, создавая индивидуальные образовательные траектории и обеспечивая поддержку для каждого учащегося.

Подход способствует созданию благоприятной, доверительной атмосферы в классе, где каждый ученик чувствует себя ценным и уважаемым. Это снижает стресс, повышает уверенность в себе и способствует формированию позитивного отношения к обучению и школе.

Предоставляя учащимся выбор и возможность участвовать в принятии решений относительно своего обучения, ЛОО развивает их ответственность за результаты своей деятельности и осознанность учебного процесса.

Реализация ЛОО требует от учителя глубокого знания психологии развития, умения проектировать гибкие образовательные маршруты, использовать разнообразные методы и формы работы, а также быть чутким и внимательным к потребностям каждого ребенка. Это стимулирует постоянное профессиональное развитие педагогов.

Таким образом, личностно-ориентированный подход является не просто методическим направлением, а фундаментальной парадигмой, которая позволяет казахстанской школе готовить не просто образованных, но и гармонично развитых, ответственных, инициативных и способных к самореализации граждан, полностью соответствующих современным требованиям к качеству образования.

Системно-деятельностный подход (СДП) является ведущей методологической основой обновленного содержания образования в Республике Казахстан. Его суть заключается в признании деятельности в качестве основы, средства и определяющего условия формирования личности, развития её познавательных способностей и освоения культурного опыта. В отличие от традиционной дидактики, где основное внимание уделялось передаче знаний, СДП смещает акцент на активное участие учащегося в процессе познания, где знание не передается в готовом виде, а "добывается" и конструируется самим обучающимся в ходе решения различных задач и выполнения заданий.

Истоки и развитие СДП уходят корнями в отечественную психологическую школу, прежде всего в труды Л.С. Выготского, А.Н.

Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

Л.С. Выготский является одним из основоположников системно-деятельностного подхода. Его культурно-историческая теория развития психики утверждает, что высшие психические функции (мышление, речь, память, внимание, воля) не являются врождёнными, а формируются в процессе усвоения социокультурного опыта, в совместной деятельности и общении ребенка со взрослыми и сверстниками. Он подчеркивает важность кооперативного обучения, парной и групповой работы, диалога в учебном процессе. Учебное сотрудничество становится мощным двигателем развития, где ученики, взаимодействуя, помогают друг другу осваивать новые способы действия и понятия. Центральное понятие теории Выготского – ЗБР - определяется как расстояние между актуальным уровнем развития ребенка (что он может сделать самостоятельно) и уровнем его возможного развития (что он может сделать с помощью взрослого или более способного сверстника). Обучение должно быть ориентировано не на то, что ребенок уже усвоил (актуальный уровень), а на его ЗБР. Только такое обучение является развивающим, так как оно «ведет за собой» развитие, стимулируя формирование ещё не созревших, но уже формирующихся функций. В СДП учитель целенаправленно создает ситуации, когда ученик, сталкиваясь с задачей, которую не может решить самостоятельно, обращается за помощью, и эта помощь (подсказка, наводящий вопрос, совместное рассуждение) позволяет ему «присвоить» новый способ действия.

Советский психолог Алексей Николаевич Леонтьев развил психологическую теорию деятельности, которая стала основой для понимания структуры и механизмов психического отражения. Он утверждал, что психика неразрывно связана с деятельностью и формируется в ней. По его мнению, в учебном процессе необходимо целенаправленно формировать учебную деятельность у школьников, проходя через мотив, цель, действия и операции все эти компоненты. Учитель должен помогать учащимся осознавать мотивы обучения, четко формулировать цели, планировать действия и анализировать операции.

Леонтьев и его последователи рассматривают учение не просто как усвоение знаний, а как особую учебную деятельность, имеющую свою специфическую структуру и направленную на изменение самого субъекта, на формирование его способностей и способов действий.

Акцент переносится с «обучения» (передачи знаний) на «учение» (активную деятельность по их освоению). Учитель организует учебную деятельность, а не просто «преподает» материал [1].

Ученик Выготского, Пётр Яковлевич Гальперин, разработал теорию, объясняющую, как внешние действия превращаются во внутренние, умственные, и как формируются новые умственные действия. Это процесс интериоризации.

По Гальперину выделяются следующие стадии поэтапного формирования умственных действий:

1. Стадия создания мотивационной основы действия (ученик осознает цель и значимость предстоящей деятельности).

2. Стадия действия в материальной или материализованной форме (действие выполняется с опорой на внешние предметы или их модели (например, счёты, карточки, схемы, рисунки). Действие максимально развернуто).

3. Стадия внешней речи (громкой речи) (действие проговаривается вслух, пошагово, с объяснением каждого этапа. Это позволяет осознать и закрепить логику действия).

4. Стадия внутренней речи (речь про себя) (действие проговаривается мысленно, про себя. Это сокращенный, свернутый вариант внешней речи).

5. Стадия умственного действия (действие полностью интериоризируется, становится автоматизированным, свернутым и осознается лишь по конечному результату) [42].

Теория Гальперина дает учителю четкий алгоритм формирования любого нового умения или навыка (например, решения задачи, написания сочинения, выполнения эксперимента), позволяет эффективно планировать этапы урока, обеспечивая глубокое и прочное усвоение. СДП активно использует проговаривание, внешнюю и внутреннюю речь как инструменты для интериоризации.

Советские и российские психологи Даниил Борисович Эльконин и Василий Васильевич Давыдов, развивая идеи Выготского, создали целостную систему развивающего обучения, где центральное место занимает формирование теоретического мышления учащихся.

К основным идеям системы Эльконина-Давыдова следует отнести следующее:

1. Учебная задача как центральная единица, т.е. в отличие от обычной задачи, направленной на получение конкретного ответа, учебная задача нацелена на открытие или освоение общего способа действия, принципа, закономерности. Её решение приводит к изменению самого ученика, его способности к познанию. Урок в СДП строится как цепочка учебных задач, где ученики не просто запоминают факты, а открывают закономерности, выводят правила, формируют обобщенные способы действия.

2. Восхождение от абстрактного к конкретному, т.е. обучение начинается с выявления общего принципа или закономерности (абстрактного), а затем этот принцип конкретизируется на множестве частных случаев. В традиционном обучении часто идут от частных примеров к общему правилу. В СДП, особенно в рамках Давыдова-Эльконина, сначала осмысливается суть явления, его генезис, а потом на этой основе строятся конкретные действия.

3. Формирование теоретического мышления, т.е. главная цель - развить у учащихся способность к рефлексии (осознанию оснований собственных действий), анализу, планированию, умению находить общее в различных ситуациях. Ученик должен не просто знать «что», но и понимать «почему» и «как». Это достигается через постановку проблемных вопросов, дискуссии, коллективное моделирование и преобразование учебного материала.

4. Коллективно-распределенная деятельность, т.е. признание коллективного взаимодействия как необходимого условия формирования теоретического мышления. Учащиеся совместно решают учебные задачи,

делятся идеями, критикуют и дополняют друг друга. Подчеркивает важность организации групповой работы, диалога, дискуссий, где каждый участник вносит свой вклад в общее познание [43; 44].

Все выдвинутые идеи СДП легли в основу его принципов, которые включают:

- принцип деятельности, когда учащиеся не получают знания в готовом виде, а «открывают» их сами в процессе собственной деятельности. Они активно ищут ответы на поставленные вопросы, учатся применять теорию на практике и самостоятельно прокладывают путь к новому знанию. Это означает, что освоение знаний, умений и навыков происходит не через прослушивание или наблюдение, а через активное выполнение заданий, решение проблем и взаимодействие;

- принцип непрерывности обеспечивает преемственность между всеми уровнями и этапами образовательного процесса, от дошкольного до среднего (полного) общего образования. Это гарантирует, что развитие и обучение ребенка происходит постоянно и последовательно;

- принцип целостности (системности) формирует у учащихся системное представление о мире. Все получаемые знания не оторваны от контекста и не ограничиваются рамками одного школьного предмета, а интегрируются в общую, целостную картину мира;

- принцип минимакса предлагает ученику возможность освоить учебные программы на максимальном для него уровне, но при этом гарантирует усвоение необходимого минимума знаний, который прописан в ГОСО;

- принцип психологической комфортности предполагает создание в образовательном процессе такой среды, в которой учащиеся чувствуют себя комфортно, защищенно, где нет стресса, а сам процесс обучения доставляет удовольствие. Это способствует раскрепощению и большей открытости к познанию;

- принцип вариативности позволяет учащимся выбирать различные пути и способы изучения материала, а также предоставляет им возможность работать в различных формах (индивидуально, в парах, в группах). Это учитывает их индивидуальные особенности и интересы;

- принцип творчества (креативности) ориентирует на максимальное развитие творческого начала в образовательном процессе, способствуя приобретению учащимся собственного опыта творческой деятельности. Задания часто носят творческий, исследовательский или проектный характер;

- принцип субъектности признает ученика активным субъектом образовательного процесса, который способен к самоорганизации, саморегуляции и принятию ответственности за свое обучение;

- принцип рефлексивности предполагает, что всякая деятельность в рамках СДП должна включать этап рефлексии, где учащиеся осмысливают свои действия, анализируют достигнутые результаты и делают выводы для дальнейшего совершенствования.

Эти принципы в совокупности направлены на формирование у учащихся

способности к новому способу действия, построению структуры изученных понятий, развитию универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных) и, в конечном итоге, на развитие личности ребенка как субъекта жизнедеятельности.

В то же время СДП имеет и сильные, и слабые стороны (таблица 10).

Таблица 10 – Сильные и слабые стороны СДП

Сильные стороны	Слабые стороны
СДП целенаправленно формирует УУД - личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные - и ключевые компетенции, которые необходимы для успешной адаптации и самореализации в современном мире (например, цифровая грамотность, умение решать проблемы, навыки коммуникации и самообразования).	СДП требует от педагога существенного изменения роли - он становится организатором, фасилитатором, а не только источником информации. Это подразумевает глубокое владение технологиями диалога, умение сочетать репродуктивные и проблемные формы обучения, а также навыки создания ситуаций для самостоятельных открытий. Необходимость масштабной переподготовки учителей является серьезным вызовом.
Подход способствует переходу от репродуктивного усвоения информации к «знанию в действии». Учащиеся не просто запоминают материал, а активно «открывают» его, самостоятельно исследуют, проектируют, решают проблемы, что приводит к более глубокому, гибкому и прочному усвоению знаний.	Организация активной, самостоятельной и разноплановой деятельности каждого учащегося требует от учителя значительных временных затрат на подготовку уроков, разработку заданий и управление процессом в классе.
Активное участие в процессе познания, возможность совершать открытия и испытывать учебный успех значительно повышают внутреннюю мотивацию и интерес учащихся к учению.	Некоторые учащиеся, особенно те, кто привык к традиционному, более директивному обучению, могут испытывать трудности с адаптацией к необходимости проявлять инициативу и самостоятельность. Требуется дополнительная работа по формированию их мотивации и ответственности.
Учащиеся учатся ставить цели, планировать свою деятельность, контролировать и оценивать свои результаты. Предоставляется «право на ошибку», что стимулирует поиск верных решений путем проб и неудач.	Полный переход на СДП в масштабах всей образовательной системы требует не только перестройки методик и содержания, но и пересмотра систем оценивания, а также создания соответствующей образовательной инфраструктуры.
СДП позволяет учителю уделять внимание как сильным, так и слабым учащимся, давая возможность сильным углубляться в материал и продвигаться быстрее, а слабым - получать необходимую поддержку и испытывать успех.	При недостаточной методической проработке или несоблюдении принципов, ориентированность на деятельность может привести к разрозненности знаний, если не будет обеспечена их системность и полнота.
Подход способствует воспитанию	

качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, а также принципам толерантности, диалога культур и уважения.	
Учитель учит учащихся ставить вопросы, а также формирует у них навыки самоконтроля и самооценки по четким критериям.	
СДП легко интегрируется с современными образовательными технологиями, такими как ИКТ, проектная и исследовательская деятельность, деловые игры, дискуссии и дебаты.	

Значимость реализации системно-деятельностного подхода (СДП) в учебном процессе казахстанской школы

Системно-деятельностный подход (СДП) является фундаментом обновленного содержания образования в Казахстане, определяя основные принципы организации учебного процесса. Его реализация имеет критическое значение для достижения стратегических целей развития национальной системы образования.

СДП является методологической базой Государственного общеобязательного стандарта образования (ГОСО) Республики Казахстан. Он напрямую нацелен на формирование у учащихся ключевых компетенций (таких как критическое мышление, решение проблем, коммуникация, сотрудничество, цифровая грамотность) и УУД - личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных. Это соответствует запросу общества на выпускников, способных действовать и адаптироваться в быстро меняющемся мире.

СДП трансформирует учебный процесс из пассивной передачи знаний в активную, самостоятельную познавательную деятельность. Учащиеся не просто усваивают информацию, а «открывают» ее, применяют на практике, исследуют и проектируют. Это обеспечивает не просто знание фактов, а «знание в действии», что делает обучение более осмысленным и применимым.

Принцип деятельности в СДП стимулирует внутреннюю познавательную активность учащихся. Они учатся ставить цели, выдвигать гипотезы, планировать свою работу, анализировать результаты. Это активно развивает логическое, критическое и творческое мышление, что является важным компонентом качественного образования.

Когда ученик является активным субъектом обучения, а не просто объектом педагогического воздействия, его мотивация к учению значительно возрастает. Он чувствует свою ответственность за результат, что способствует формированию регулятивных УУД и навыков самоорганизации.

В рамках СДП часто используются групповые формы работы, дискуссии, проекты, что требует от учащихся умения взаимодействовать, договариваться, слушать и слышать других, аргументировать свою точку зрения. Это напрямую

развивает коммуникативные и социальные компетенции.

СДП обеспечивает преемственность в обучении на всех этапах и формирует у учащихся целостное, системное представление о мире, объединяя знания из различных предметных областей.

Развивая УУД и навыки самостоятельной деятельности, СДП закладывает основу для обучения на протяжении всей жизни (lifelong learning), что является критически важным для выпускников в условиях постоянного обновления информации и требований рынка труда.

Таким образом, реализация системно-деятельностного подхода в казахстанской школе – это не просто методическая рекомендация, а стратегическое направление, позволяющее готовить компетентных, ответственных, инициативных и саморазвивающихся граждан, отвечающих вызовам XXI века и способных внести вклад в развитие страны.

Компетентностный подход - это одна из ведущих парадигм современного образования, которая смещает акцент с традиционного накопления знаний на формирование способности действовать в разнообразных ситуациях. В его основе лежит идея о том, что выпускник образовательного учреждения должен быть готов не только обладать определенным объемом знаний, но и уметь применять эти знания, умения, навыки, а также личностные качества в реальной жизни и профессиональной деятельности для эффективного решения проблем.

Идея компетенций и компетентностного подхода начала активно развиваться на Западе с середины XX века, прежде всего в сферах менеджмента, профессионального образования и психологии труда, а затем была адаптирована для общего образования.

Одним из пионеров компетентностного подхода считается Дэвид Макклелланд (David C. McClelland). В своей статье «Testing for Competence Rather Than 'Intelligence'» (1973) [45] он критиковал традиционные IQ-тесты и академические показатели как ненадежные предикторы успешности в работе и жизни. Макклелланд предложил концепцию компетенций как лежащих в основе характеристик человека, которые причинно связаны с эффективным и/или превосходным выполнением работы или достижением высоких результатов. Он акцентировал внимание на таких качествах, как инициативность, стремление к достижению, умение работать в команде, которые не измерялись традиционными тестами. Макклелланд перенес фокус с «того, что человек знает» на «то, что человек может сделать и как он действует в различных ситуациях», заложив основу для разработки компетентностных моделей.

В 1959 году в работе «Motivation Reconsidered: The Concept of Competence» [46] Роберт Уайт (Robert W. White) ввел понятие «мотивации компетентности» (competence motivation), утверждая, что люди имеют врожденную потребность в эффективном взаимодействии с окружающей средой и стремлении к мастерству. Эта потребность является мощным источником активности и обучения. Он подчеркивал внутреннюю потребность человека к развитию и самосовершенствованию, что согласуется с идеями личностно-ориентированного и деятельностного обучения, где ученик стремится к овладению новыми компетенциями.

Ричард Бояцис (Richard E. Boyatzis) в своей книге «The Competent Manager: A Model for Effective Performance» (1982) [47] развил идеи Макклелланда, предложив детальные модели компетенций для менеджеров. Он показал, как компетенции можно идентифицировать, измерять и развивать, что сделало концепцию более применимой на практике. Его работы способствовали операционализации понятия компетенции, сделав его применимым для разработки образовательных программ и оценки результатов обучения.

Британский психолог Джон Равен (John Raven), автор известного «Прогрессивных матриц Равена» [48], посвятил свои работы изучению того, что он называл «компетентностью» (competence) в широком смысле, включающей инициативу, способность к решению проблем в изменяющихся условиях, умение учиться на собственном опыте. Он подчеркивал, что истинная компетентность выходит за рамки академических знаний. Он внес вклад в понимание комплексности компетенций, которые включают не только когнитивные, но и личностные, и мотивационные аспекты.

В конце XX – начале XXI века концепция компетенций получила широкое распространение в европейском образовательном пространстве. В 2003 году в рамках OECD (Организация экономического сотрудничества и развития) был запущен проект DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), целью которого было определение и отбор ключевых компетенций, необходимых для успешной жизни и функционирования в современном обществе. Были выделены три категории компетенций:

I. Использование инструментов интерактивно (например, владение языком, ИКТ, инструментами знаний).

II. Взаимодействие в гетерогенных группах (например, умение работать в команде, управлять конфликтами).

III. Действие автономно (например, самоорганизация, способность отстаивать права и интересы) [49].

Программа PISA (Programme for International Student Assessment), проводимая OECD, оценивает не столько знание фактов, сколько функциональную грамотность учащихся - их способность использовать полученные знания и навыки в реальных жизненных ситуациях, т.е. фактически оценивает сформированность ключевых компетенций.

Указанные международные инициативы придали компетентностному подходу глобальный характер и стали ориентиром для национальных образовательных систем, включая казахстанскую, при разработке национальных стандартов.

В российской педагогике компетентностный подход активно развивается с начала 2000-х годов, адаптируя зарубежные идеи к реалиям и традициям российской и постсоветской образовательной школы.

Дидакт Андрей Викторович Хуторской разработал концепцию ключевых компетенций, понимая их как «способность человека эффективно действовать в нетипичных проблемных ситуациях». Он выделял семь групп ключевых компетенций: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции

личностного самосовершенствования.

Он предложил различать эти понятия: компетенция - это заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности, а компетентность - это уже состоявшееся, личностное качество человека, его способность реализовать компетенцию в деятельности [50].

Психолог Ирина Алексеевна Зимняя рассматривала компетенцию как «интегративную характеристику качеств личности, являющуюся результатом подготовки выпускника для выполнения какой-либо деятельности». Она подчеркивала деятельностный и практико-ориентированный характер компетенций [51].

В контексте компетентностного подхода понятие «компетенция» (Competence) означает внешнее требование к образовательной подготовке выпускника, выраженное в совокупности взаимосвязанных знаний, умений, навыков, способов деятельности, а также ценностей и личностных качеств, которые необходимы для продуктивного выполнения определенной деятельности в реальных жизненных или профессиональных ситуациях. Компетенция - это потенциальная возможность, цель обучения.

Под «компетентностью» (Competency/Proficiency) понимается реально существующая, проявленная в деятельности способность человека эффективно применять имеющиеся компетенции для решения конкретных задач в постоянно меняющихся условиях. Это результат освоения компетенции, её актуализация в практическом поведении.

Структура компетенции обычно включает в себя:

- концептуальные, фактологические, процедурные знания (Knowledge);
- когнитивные (использование логики, критического мышления) и практические (манипулирование инструментами) умения (Skills);
- автоматизированные умения или навыки (Abilities);
- ценности и отношения (Values and Attitudes), например, ответственность, толерантность, готовность к сотрудничеству;
- способность применять все вышеперечисленное в разнообразных ситуациях, т.е. опыт (Experience).

Основные принципы компетентностного подхода в образовании, - это:

1. Обучение направлено на формирование способности решать реальные, жизненные задачи, а не просто накапливать теоретические знания.
2. Компетенции формируются только через активную деятельность учащегося (решение проблем, проекты, исследования, ролевые игры).
3. Компетенции носят междисциплинарный характер, объединяя знания, умения и навыки из разных предметных областей.
4. Обучение происходит в условиях, максимально приближенных к реальным жизненным ситуациям, где ученик видит смысл и применение изучаемого материала.
5. Формирование компетенций связано с развитием личностных качеств, ценностей и мотивов.

6. Акцент на измеряемых результатах обучения, выраженных в способности к действию.

Ниже представлены сильные и слабые стороны компетентностного подхода (таблица 11).

Таблица 11 – Сильные и слабые стороны компетентностного подхода

Сильные стороны	Слабые стороны
Учащиеся осваивают знания и умения в комплексе, формируя целостное представление о мире и развивая системное мышление.	Компетенции трудно однозначно определить, так как они включают знания, навыки, мотивацию, способности и ценности, что затрудняет их формулировку и оценку.
Стимулирует нестандартное мышление, поиск новых идей и подходов, нахождение решений без готовых ответов.	Традиционные методы оценивания не всегда подходят. Требуются новые, часто субъективные критерии, что может приводить к предвзятости и низкой валидности оценки.
Развивает умение находить контакт, вести переговоры, разрешать конфликты и эффективно работать в команде.	Требует значительного пересмотра содержания образования, разработки практико-ориентированных программ и создания соответствующей материально-технической базы, максимально приближенной к реальной деятельности.
Подготавливает учащихся к быстрой адаптации, освоению новых методов и технологий, постоянному обучению на протяжении всей жизни.	Учитель должен сам обладать формируемыми компетенциями и владеть новыми методами обучения, что требует серьезной переподготовки и повышения квалификации педагогического состава.
Обеспечивает тесную связь академических дисциплин с реальной практикой, готовя выпускников к конкретной деятельности.	Компетентностный подход часто вступает в противоречие со знаниевым подходом, ориентированным на передачу академических знаний, что может затруднять его полное внедрение.
Позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом личностных особенностей, интересов и возможностей каждого учащегося.	При неправильной реализации может привести к формальному выполнению требований без глубокого понимания и осмысленного формирования компетенций.
Акцент делается на способности использовать знания и умения для успешного решения практических и нестандартных задач, а не просто на их накоплении.	При чрезмерном акценте на практической направленности может наблюдаться сокращение фундаментальных теоретических знаний.
Учащиеся учатся планировать свои образовательные результаты, преодолевать затруднения и совершенствовать их через постоянную самооценку и рефлекссию.	Компетентностный подход требует значительного времени на практические занятия и проектную деятельность, что может конфликтовать с сокращением аудиторных часов.

Значимость реализации компетентностного подхода в учебном процессе казахстанской школы

Компетентностный подход является одной из центральных идей современного образования в Казахстане и играет ключевую роль в обновлении содержания образования и требований ГОСО РК. Его реализация имеет фундаментальное значение для подготовки учащихся к жизни, работе и непрерывному развитию в XXI веке.

В отличие от традиционного, знаниевого подхода, который фокусируется на объеме усвоенных фактов, компетентностный подход нацелен на формирование у учащихся способности применять знания, умения и навыки для решения реальных проблем и выполнения задач в различных жизненных и профессиональных ситуациях. Это напрямую готовит выпускников казахстанских школ к успешной адаптации на рынке труда и в обществе.

Компетентностный подход лежит в основе формирования таких интегративных качеств личности, как критическое мышление, креативность, коммуникативность, умение работать в команде, способность к самоорганизации и решению проблем. Эти компетенции являются универсальными и жизненно необходимыми в современном, быстро меняющемся мире.

Компетенции носят междисциплинарный характер, что способствует преодолению предметной разобщенности знаний. Учащиеся учатся видеть взаимосвязи между различными областями, интегрировать информацию из разных источников и применять комплексный подход к решению задач, развивая системное мышление.

Когда обучение ориентировано на практическую применимость знаний и умений, учащиеся видят смысл в том, что изучают. Это повышает их внутреннюю мотивацию, активность и вовлеченность в образовательный процесс, что в конечном итоге приводит к более глубокому и прочному усвоению материала.

Компетентностный подход поощряет учащихся к активному планированию своих образовательных результатов, самостоятельному преодолению трудностей и постоянной самооценке своего прогресса. Это развивает у них навыки саморегуляции и ответственного отношения к своему обучению.

Акцент на развитии способности к самостоятельному освоению нового опыта и адаптации к меняющимся условиям способствует формированию установки на непрерывное образование, что является одним из важнейших качеств для успешной карьеры и личностного роста в будущем.

Компетентностный подход предоставляет гибкость в разработке образовательных траекторий, позволяя учитывать индивидуальные особенности, интересы и темп каждого учащегося.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в казахстанской школе – это стратегический шаг к модернизации образования, который позволяет выпускать не просто носителей знаний, а компетентных граждан, способных успешно действовать, развиваться и вносить вклад в развитие общества и экономики страны.

Активное обучение. В условиях стремительных изменений в мире, когда объем информации растет экспоненциально, а вызовы становятся всё более комплексными, школа не может ограничиваться простой передачей знаний. Главной задачей становится развитие у учащихся способности учиться на протяжении всей жизни, критически мыслить, решать проблемы, эффективно коммуницировать и сотрудничать. Основой для формирования этих ключевых компетенций является активное обучение - способ организации учебного процесса, при котором учащиеся не являются пассивными получателями информации, а активно вовлечены в процесс собственного познания. Это широкий спектр педагогических стратегий и методов, которые вовлекают учащихся в активную мыслительную деятельность, а не ограничивают их роль пассивным получением информации. В отличие от традиционного пассивного обучения (лекции, чтение учебника без анализа), активное обучение требует от учащихся постоянного участия, анализа, синтеза, оценки и применения знаний. Оно предполагает инициативное, самостоятельное и творческое взаимодействие учащихся с учебным материалом, друг с другом и с преподавателем, направленное на достижение поставленных образовательных целей. Вместо того чтобы слушать, запоминать и воспроизводить, учащиеся анализируют, синтезируют, оценивают, создают, дискутируют, исследуют и решают проблемы.

Этот подход является обобщающим для многих и представляет собой фундамент для формирования навыков XXI века и функциональной грамотности, заложенных в ГОСО РК.

Идеи активного обучения не новы, они уходят корнями в классические педагогические и психологические концепции – Дж.Дьюи, Л.С.Выготский, Ж.Пиаже. К их числу также относится Мария Монтессори (Maria Montessori), педагогика которой основана на самостоятельной деятельности ребенка, манипуляции с обучающими материалами в специально подготовленной среде, является ярким примером активного обучения [52].

В советской педагогике развивалась теория активизации познавательной деятельности (М.Н.Скаткин, И.Ф.Харламов, Т.И.Шамова, Г.И.Щукина и др.).

В настоящее время идеи активного обучения развиваются, например, в работах М. Новак [53] и других современных исследователей, которые подчеркивают необходимость перехода от репродукции к продуктивной деятельности.

Прямым обоснованием активного обучения являются в целом конструктивистские теории, утверждающие, что знание не передается, а строится самим учащимся.

Ключевыми принципами активного обучения являются:

1. Деятельностный подход, когда учащийся не пассивно слушает, а активно делает, исследует, создает.
2. Вовлеченность, т.е. максимальное включение всех учащихся в познавательный процесс, как интеллектуально, так и эмоционально.
3. Взаимодействие и сотрудничество в обучении, которое часто происходит в группах, через диалог и совместное решение задач.

4. Проблематизация в обучении, которая начинается с постановки проблемы или вопроса, требующего активного поиска решения.

5. Рефлексия, когда учащиеся регулярно осмысливают свой собственный процесс обучения, что способствует развитию метакогнитивных навыков.

6. Контекстуальность и значимость, т.е. учебный материал подается в контексте, понятном и значимом для учащихся, часто связанном с реальной жизнью.

7. Разнообразие методов, что предполагает использование широкого спектра техник и приемов, чтобы поддерживать интерес и учитывать различные стили обучения.

Значимость реализации активного обучения в учебном процессе казахстанской школы

1. Формирование критического мышления через активное обсуждение, анализ проблемных ситуаций, дебаты, которое способствуют развитию способности к критической оценке информации и формированию собственной аргументированной позиции. Это крайне важно в эпоху информационного шума и необходимости самостоятельного принятия решений.

2. Развитие коммуникативных навыков путем работы в парах, парах сменного состава, группах, дискуссии, презентации требуют от учащихся эффективного общения, умения слушать, выражать свои мысли ясно и аргументированно. В условиях трехязычия, это способствует развитию языковой компетентности.

3. Воспитание самостоятельности и ответственности, т.е. когда ученики сами ставят цели, планируют свою деятельность, ищут решения и оценивают результаты, они учатся брать на себя ответственность за свое обучение.

4. Повышение мотивации и интереса через активную деятельность, возможность выбора, практическую значимость заданий, которые делают процесс обучения более увлекательным и личностно значимым. Ученики не только «учат», но и «делают», «создают», «исследуют», что вызывает глубокий интерес.

5. Развитие навыков сотрудничества, которое происходит за счет работы в команде, что учит взаимопомощи, распределению ролей, решению конфликтов и достижению общих целей. Это ценный навык для успешной адаптации в современном обществе и будущей профессиональной деятельности.

6. Эффективное формирование функциональной грамотности, связанное с применением знаний. Например, для развития читательской грамотности ученики не просто читают текст, а анализируют его, задают вопросы, дискутируют, создают на его основе новый продукт. Для математической грамотности – решают реальные, жизненные задачи, а не только абстрактные примеры.

Парадигма активного обучения тесно связана с **развивающим обучением** (по Л.В. Занкову и Д.Б. Эльконину – В.В. Давыдову), которое ориентировано на развитие мыслительных способностей, познавательных интересов и самостоятельности учащихся, а не только на усвоение готовых знаний. В связи с тем, что мы уже рассматривали концепцию Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова,

остановимся на развивающем обучении по Занкову.

Несмотря на общую цель - развитие ученика, эти системы имеют свои особенности. Если система Эльконина-Давыдова более сфокусирована на развитии теоретического мышления через учебную деятельность и рефлекссию, то система Занкова направлена на общее психическое развитие ребенка, включая не только мышление, но и эмоции, волю, индивидуальные особенности.

Леонид Владимирович Занков - выдающийся советский психолог и педагог, ученик Л.С. Выготского. Его экспериментальная дидактическая система развивающего обучения стала результатом многолетних исследований связи обучения и развития. Занков критиковал традиционную школу за её «формализм» и недооценку возможностей младших школьников, считая, что обучение должно быть ориентировано на «оптимальное общее развитие» ребенка.

Центральной идеей Занкова является положение, что обучение должно идти впереди развития, стимулировать его, а не следовать за ним. Оно должно быть трудным, но посильным, вызывать умственное напряжение и при этом приносить радость познания.

Занков сформулировал пять дидактических принципов, которые отличают его систему от традиционной и определяют пути достижения общего развития:

1. Принцип обучения на высоком уровне трудности (с соблюдением меры трудности), суть которого состоит в том, что материал должен быть достаточно сложным, чтобы стимулировать умственную деятельность и вызывать познавательное затруднение, требующее активного мышления. Однако трудность должна быть посильной, не вызывающей перегрузки и отвращения к учению. Занков считал, что «легкое обучение не развивает».

Этот принцип побуждает учителя предлагать учащимся не только репродуктивные, но и проблемные, творческие задания, требующие поиска, анализа, синтеза. Он стимулирует развитие мышления, внимания, памяти.

2. Принцип ведущей роли теоретических знаний (быстрое прохождение материала), который заключается в том, что в отличие от традиционного подхода, где знания часто даются маленькими порциями с долгим закреплением, Занков предлагал давать знания крупными блоками, раскрывая их основные теоретические положения и взаимосвязи. Это позволяет учащимся быстрее охватывать целостные системы знаний, видеть главное и усваивать материал на более высоком уровне обобщения (опорные конспекты В.Ф.Шаталова, укрупнение дидактических единиц Эрдниева и др.).

Данный принцип способствует формированию системного мышления, умению выделять главное, видеть общие закономерности, а также позволяет значительно расширить кругозор учащихся.

3. Принцип осознания школьниками процесса учения состоит в том, что учащиеся должны не просто выполнять задания, а осознавать, как они учатся, какие приемы используют, какие трудности возникают и как их преодолеть. Это так называемая рефлексия над процессом собственной познавательной деятельности.

Принцип развивает метакогнитивные способности (мышление о

мышлении), саморегуляцию, самоконтроль, умение планировать и корректировать свою учебную деятельность. Ученик становится активным субъектом, ответственным за свое обучение.

4. Принцип изучения материала быстрым темпом с высоким уровнем сложности, суть которого выражается в следующем: учебный процесс должен быть динамичным, без излишнего «топтанья на месте» и многократного повторения уже усвоенного. Это позволяет поддерживать познавательный интерес и избежать скуки. Материал изучается быстрее, но с сохранением глубины.

Данный принцип поддерживает высокий познавательный тонус, способствует концентрации внимания, развивает скорость мыслительных процессов и умение работать в динамичных условиях.

5. Принцип включения в процесс обучения эмоциональной сферы, общее развитие всех учащихся (включая сильных и слабых) предполагает, что обучение должно затрагивать не только интеллектуальную, но и эмоциональную, волевую, личностную сферы ребенка. Учитель должен создавать условия для проявления индивидуальности каждого, обеспечивать дифференцированный подход, но при этом стремиться к развитию всех детей. Урок должен вызывать положительные эмоции, интерес, радость открытия.

Принцип обеспечивает целостное развитие личности, формирует положительное отношение к учебе, развивает творческий потенциал. Подход ориентирован на развитие каждого ребенка, помогая слабым дотянуться до более сильных, а сильным - углубить свои знания и способности [54].

Развивающее обучение по Л.В. Занкову имеет как сильные, так и слабые стороны (таблица 12).

Таблица 12 - Сильные и слабые стороны системы Занкова

Сильные стороны	Слабые стороны
Дети, обучающиеся по системе Занкова, показывают отличную успеваемость и легко адаптируются к обучению в последующих классах.	Обучение требует от учеников значительных усилий, постоянной интеллектуальной вовлечённости, напряжения ума и воли, что может быть некомфортно для всех детей.
Система активно учит рассуждать, строить гипотезы, находить нестандартные решения проблем и доказывать свою позицию.	Педагог должен быть исключительно хорошо подготовлен, обладать глубокими знаниями психологии, уметь вовлекать в дискуссии, ставить проблемы и совместно с классом находить решения. Простое следование учебнику не дает эффекта.
Благодаря дискуссиям и совместной работе, дети учатся чётко формулировать мысли, внимательно слушать собеседников и аргументированно защищать свою точку зрения.	Методика, хотя и дает сильную подготовку в начальной школе, не всегда имеет логичное продолжение в массовой средней школе, что может вызывать сложности при переходе.
Много заданий направлено на	В системе не отметки являются

развитие креативного мышления, поощряется творческая импровизация; ученик часто выступает в роли «соавтора» учебного процесса.	главной целью учения, что может быть непривычно и сложно для интеграции в традиционную систему школьного оценивания.
Главной целью является всестороннее развитие ума, воли, чувств школьников, их познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетических возможностей.	
Дети становятся более самостоятельными, инициативными и уверенными в своих способностях.	
Система не приемлет однообразных повторений, поддерживая высокий интерес к урокам и обеспечивая непрерывный процесс получения новых знаний.	
Процесс обучения ориентирован на каждого конкретного ученика, создавая условия для пробуждения и развертывания его индивидуальных сил и потенциала.	
Формируются навыки, необходимые для успешной жизнедеятельности в обществе и эффективного взаимодействия.	

Значимость реализации развивающего обучения по Занкову в учебном процессе казахстанской школы

Система развивающего обучения Л.В. Занкова органично вписывается в концепцию обновленного содержания образования и требования ГОСО РК.

Способствует формированию познавательных УУД (анализ, синтез, обобщение, классификация, логическое мышление) через освоение материала на высоком уровне трудности и рефлексия.

Развивает регулятивные УУД (самоконтроль, самооценка, планирование) через осознание процесса учения.

Стимулирует креативность и самостоятельность, что является одним из ключевых «навыков XXI века».

Обеспечивает дифференцированный подход к обучению, способствуя развитию каждого ученика, что соответствует принципам инклюзивного образования.

Формирует устойчивый познавательный интерес и позитивное отношение к обучению, что критически важно для внутренней мотивации и функциональной грамотности.

Внедрение принципов развивающего обучения Занкова требует от учителя глубокого понимания психологии развития ребенка, умения строить урок как процесс исследования и открытия, создавать проблемные ситуации и поддерживать высокий темп обучения, не допуская при этом перегрузки учащихся.

В эпоху глобализации и быстрого изменения социокультурной среды, образование выходит за рамки исключительно академического развития,

становясь ключевым инструментом формирования всесторонне развитой личности. Особое внимание уделяется воспитанию гражданина и патриота, способного к эффективной межкультурной коммуникации и обладающего глобальной компетентностью. Это означает не только знание фактов о своей стране и мире, но и усвоение определенных ценностей, принципов и готовности действовать в соответствии с ними. В этом контексте ценностно-ориентированный подход выступает как фундаментальная методологическая основа.

Ценностно-ориентированный подход в образовании - это методологическая и практическая ориентация на формирование у учащихся устойчивой системы ценностей, которые определяют их мировоззрение, нравственные ориентиры, поведение и отношение к себе, другим людям, обществу и миру в целом. Он направлен на воспитание личности, способной к духовно-нравственному самоопределению, ответственному выбору и реализации жизненных смыслов, а не только на передачу знаний или развитие навыков. В основе этого подхода лежит идея о том, что образование должно быть наполнено смыслом и ориентировано на высшие человеческие ценности, что ярко проявляется в положениях Единой программы воспитания «Адал азамат».

Ценностно-ориентированный подход черпает свои корни из философии аксиологии (науки о ценностях), гуманистической психологии и традиций классической педагогики.

Аксиология, или философия ценностей является фундаментальной философской дисциплиной, изучающей природу ценностей, их место в реальности и структуру ценностного мира. Такие мыслители, как Макс Шелер (Max Scheler) и Николай Гартман (Nicolai Hartmann), разработали иерархии ценностей и концепции их объективного существования, что послужило теоретической базой для понимания роли ценностей в жизни человека [55; 56].

Аксиология дает понимание того, что ценности не просто субъективны, а являются значимыми ориентирами, которые могут быть познаны и присвоены личностью.

Идеи ценностно-ориентированного подхода глубоко укоренены в наследии великих казахстанских просветителей.

Выдающийся философ и мыслитель Абай Кунанбаев своим учением о «толық адам» (совершенном человеке) заложил основу для формирования целостной личности, обладающей такими ценностями, как справедливость, честность, милосердие, человеколюбие, совесть, знание и трудолюбие, самопознание, образованность и стремлению к науке. Его «Слова назидания» - это глубочайший труд, пронизанный философскими, этическими и педагогическими идеями, которые являются морально-этическим компасом, который направляет учащихся к самопознанию и духовному совершенствованию, что идеально соответствует целям ценностно-ориентированного образования. Его труды являются ярчайшим примером ценностно-ориентированного подхода, формирующего духовные и моральные основы личности [57].

Выдающийся педагог-просветитель, основатель первых народных школ в

Казахстане Ибрай Алтынсарин интегрировал в учебный процесс воспитание таких ценностей, как трудолюбие, честность, патриотизм, любовь к Родине и своему народу, уважение к старшим, взаимопомощь. Он не только заложил основы светского образования, но и наполнял его глубоким нравственным содержанием. Его труды и педагогическая деятельность напрямую способствовали формированию ценностных ориентиров у подрастающего поколения и показывают, как этические и моральные принципы могут быть органично включены в содержание обучения, формируя не только грамотного, но и высоконравственного гражданина [58].

Выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский, которого часто называют «отцом русской педагогики», глубоко верил, что нравственное и патриотическое воспитание является основой образования. Он настаивал на необходимости обучения на родном языке, изучения истории и традиций своего народа, воспитания любви к Родине, трудолюбия и христианских ценностей. Для Ушинского знание без нравственности было бессмысленным [59]. Его педагогическая система пронизана ценностным содержанием, делая акцент на формировании характера и мировоззрения.

Выдающийся советский педагог-гуманист Василий Александрович Сухомлинский создал педагогическую систему, которая была глубоко ценностно-ориентированной, с акцентом на гармоничное развитие личности, воспитание доброты, гуманизма, любви к природе, труду, Родине, людям. Он придавал огромное значение формированию эмоциональной сферы, воспитанию красотой, искусством и живым общением. Он верил, что ребенок должен быть окружен красотой и добром [60].

Выдающийся советский и грузинский педагог, основоположник гуманно-личностной педагогики Шалва Александрович Амонашвили разработал подход, который основан на безусловном принятии и уважении ребенка как личности, признании его достоинства и стремления к развитию. Ключевыми ценностями являются доброта, любовь, сострадание, мудрость, красота. Он призывает к «сердечному» отношению к ученику, созданию атмосферы любви и свободы. Он подчеркивает, что сам процесс обучения и взаимодействия должен быть построен на высших гуманистических ценностях [61].

Американский социальный психолог Милтон Рокич (Milton Rokeach), разработавший теорию ценностных систем, разделил ценности на две категории:

1) терминальные ценности (Terminal Values), т.е. конечные цели существования (например, мир во всем мире, счастье, свобода);

2) инструментальные ценности (Instrumental Values), т.е. ценности-средства, предпочтительные способы поведения для достижения терминальных ценностей (например, честность, ответственность, амбициозность) [62].

Его теория предоставляет структуру для анализа и формирования ценностных систем у учащихся.

Американский психолог, автор теории стадий морального развития Лоуренс Кольберг (Lawrence Kohlberg) утверждал, что моральное развитие проходит через определенные стадии, от ориентации на наказание и поощрение до принципов универсальной этики. Хотя его фокус был на *моральном*

рассуждении, а не на прямом «внушении» ценностей, его работы показывают, как учащиеся осмысливают этические дилеммы и развивают свое нравственное сознание [63].

Его теория помогает понять механизмы формирования нравственных ценностей и способы организации дискуссий по этическим вопросам.

Современные российские и казахстанские исследователи в связи с национальными приоритетами и глобальными вызовами, активно разрабатывают подходы к ценностному воспитанию в контексте:

- гражданско-патриотического воспитания, т.е. формирование казахстанской идентичности, любви к Родине, уважения к государственным символам и традициям;

- духовно-нравственного воспитания, т.е. возрождение традиционных семейных ценностей, развитие эмпатии, доброты, ответственности;

- воспитание функциональной грамотности, которое включает не только когнитивные, но и ценностно-смысловые аспекты (например, ценность труда, образования, здоровья, уважение к культурному разнообразию).

К ключевым принципам ценностно-ориентированного подхода относятся:

1. Приоритет воспитания над обучением, т.е. целью является не только передача знаний, но и формирование личности.

2. Ценности не усваиваются пассивно, а формируются в процессе реальной деятельности, поступков и переживаний.

3. Ценности осмысливаются и принимаются в процессе открытого диалога, дискуссий, обмена мнениями.

4. Ценности должны быть приняты и осознаны лично учащимся, стать его внутренними убеждениями, а не просто внешними требованиями.

5. Ценностное воспитание пронизывает весь образовательный процесс - урочную и внеурочную деятельность, взаимодействие с семьей и обществом.

6. Атмосфера в школе, пример педагогов, родителей и сверстников, этический кодекс - все это способствует формированию ценностно-смысловой среды.

7. Признание общечеловеческих, универсальных ценностей (мир, справедливость, добро, свобода, достоинство человека) наряду с национальными и культурными.

Отметим сильные и слабые стороны ценностно-ориентированного подхода (таблица 13).

Таблица 13 - Сильные и слабые стороны подхода

Сильные стороны	Слабые стороны
Фокусируется на развитии не только интеллектуальных, но и духовно-нравственных качеств, формируя ценностные ориентации и мировоззрение.	Ценности могут быть субъективными, и не всегда легко найти универсальные ценности, приемлемые для всех. Существует риск навязывания ценностей вместо их осмысленного усвоения.
Способствует усвоению социально	Формирование ценностей - это

значимых ценностей, уважению к культуре, традициям своей страны и мира в целом.	длительный, сложный и внутренний процесс, который трудно измерить и оценить количественно или даже качественно, без риска формализма.
Обучение приобретает личностный смысл, когда оно связано с высшими ценностями и жизненными ориентирами, что повышает внутреннюю мотивацию и вовлеченность учащихся.	Учитель должен быть не просто транслятором, но и носителем высоких нравственных ценностей, образцом для подражания, что требует высокой профессиональной и личностной зрелости.
Является основой для формирования моральных норм, этических принципов, совести, ответственности и жизненных идеалов.	Без глубокого понимания и искренней вовлеченности всех участников процесс может быть реализован формально, превращаясь в декларации без реального влияния на поведение и мировоззрение учащихся.
Помогает учащимся осознать свои жизненные приоритеты, ценности и выбрать путь в соответствии со своими убеждениями.	В современном обществе, часто ориентированном на индивидуализм и потребление, формирование духовных и нравственных ценностей может сталкиваться с сопротивлением или непониманием.
Обеспечивает неразрывную связь образовательного процесса, делая его единым и целостным, где воспитательный аспект органично вплетается в учебную деятельность.	Эффективное формирование ценностей требует согласованных усилий не только школы, но и семьи, и всего общества, что является сложной задачей.
Способствует формированию навыков позитивного общения, уважения к мнению других, эмпатии и конструктивному взаимодействию в социуме.	

Значимость реализации ценностно-ориентированного подхода в учебном процессе казахстанской школы

Ценностно-ориентированный подход в образовании направлен на формирование у учащихся системы ценностных ориентаций, смысло-жизненных установок и идеалов, которые становятся внутренней основой их мировоззрения, поведения и деятельности. В контексте казахстанской школы его реализация имеет фундаментальное значение для всестороннего развития личности и воспитания гражданских качеств, соответствующих национальным и общечеловеческим ценностям.

Подход концентрируется на развитии не только интеллектуальных способностей, но и моральных, этических и духовных качеств. Он помогает учащимся усвоить систему ценностей (таких как справедливость, милосердие, совесть, ответственность, патриотизм, толерантность), которые становятся основой их мировоззрения и поведения. Это прямо соответствует целям ГОСО РК по воспитанию гармонично развитой личности.

В казахстанской школе ценностно-ориентированный подход позволяет органично интегрировать в учебный процесс богатое культурное и историческое

наследие казахского народа, идеи великих мыслителей и просветителей.

Когда обучение связано с высшими ценностями и жизненными ориентирами, оно приобретает глубокий личностный смысл. Это повышает внутреннюю мотивацию учащихся к познанию и деятельности, делая образовательный процесс более осмысленным и вовлекающим.

Ценностно-ориентированный подход обеспечивает неразрывную связь между учебной деятельностью и воспитанием. Знания не передаются абстрактно, а осмысливаются через призму этических норм и ценностей, формируя активную жизненную позицию.

Подход способствует осознанию учащимися своих жизненных приоритетов и ценностей, помогает им в самоопределении и формировании гражданской позиции. Он воспитывает уважение к своей стране, её истории и культуре, а также к другим народам и культурам мира, способствуя развитию поликультурности.

Акцент на ценностях, таких как уважение, эмпатия, ответственность, способствует формированию навыков позитивного общения, сотрудничества и конструктивного взаимодействия в социуме.

Таким образом, реализация ценностно-ориентированного подхода в казахстанской школе – это не только ответ на глобальные образовательные вызовы, но и глубокая связь с национальным культурным кодом, позволяющая формировать духовно развитых, ответственных, патриотичных и способных к самореализации граждан, соответствующих высоким требованиям современного общества.

Поликультурный подход в образовании - это теория диалога культур и воспитание толерантности, стратегическая ориентация на признание, уважение, сохранение и развитие культурного разнообразия как в образовательной среде, так и в обществе в целом. Целью данного подхода является формирование личности, способной жить и эффективно взаимодействовать в поликультурном мире, понимающей и ценящей как свою собственную культуру, так и культуры других народов, и готовой к конструктивному диалогу и сотрудничеству с представителями различных культурных групп. Поликультурный подход выходит за рамки простой толерантности, стремясь к взаимообогащению и активному межкультурному взаимодействию.

Поликультурное образование возникло как ответ на социальные, политические и демографические изменения, вызванные миграцией, борьбой за гражданские права, глобализацией и осознанием необходимости сохранения культурного наследия.

Один из самых влиятельных теоретиков и исследователей в области поликультурного образования в США Джеймс А. Бэнкс (James A. Banks) разработал комплексную модель, выделяющую пять измерений поликультурного образования:

1) интеграция содержания (Content Integration) с включением в учебные программы примеров и материалов из различных культур;

2) конструирование знаний (Knowledge Construction) с оказанием помощи учащимся в понимании того, как культурные предпосылки, ракурс и опыт

вливают на процесс конструирования знаний;

3) снижение предубеждений (Prejudice Reduction) через активное развитие позитивного отношения к различиям и снижение предрассудков;

4) справедливая педагогика (Equity Pedagogy) путем использования различных методов обучения, которые соответствуют стилям обучения учащихся из разных культурных групп;

5) расширение возможностей школьной культуры и социальной структуры (Empowering School Culture and Social Structure) за счет создания школьной среды, которая способствует равенству и развитию всех учащихся [64].

Модель Бэнкса является одной из наиболее полных и широко используемых для систематизации поликультурного образования.

Российский философ Владимир Соломонович Библер, разработавший концепцию «диалога культур», утверждал, что мышление и развитие происходят в процессе «встречи» и диалога различных культурных форм мышления (логик). Образование должно быть пространством, где происходит такой диалог, позволяющий учащимся осмыслить различные культурные универсалии для личностного и интеллектуального развития [65].

В странах с богатым этническим и культурным многообразием (таких как Казахстан и Россия) поликультурное образование имеет особое значение. Разрабатываются концепции этнопедагогики (К.Жарикбаев [66], С.Калиев [67], К.Ж.Кожамметова [68], С.А.Узакбаева [69] и др.), полиэтнического образования (Г.Н.Волков [70], В.П.Борисенков [71], А.Н.Джуринский [72], З.А. Малькова [73], А.Д.Семенова [74] и др.), направленные на гармоничное развитие личности в полиэтнической среде, сохранение культурного наследия и формирование общенациональной идентичности.

В Казахстане поликультурный подход тесно связан с концепцией триединства языков (казахский, русский, английский), что является практическим шагом к межкультурной коммуникации и глобальной компетентности. Политика межэтнического и межконфессионального согласия, реализуемая через Ассамблею народа Казахстана, является институциональной основой для поликультурного образования.

Основные принципы поликультурного подхода:

1. Признание и уважение культурного разнообразия как ценного ресурса для обучения и развития.

2. Создание инклюзивной образовательной среды, где каждый учащийся, независимо от его культурного происхождения, имеет равные возможности для успешного обучения и развития.

3. Целенаправленное формирование знаний о различных культурах, навыков эффективной межкультурной коммуникации и способности к эмпатии.

4. Активная работа по преодолению стереотипов и предрассудков, деконструкции негативных представлений о других культурах, развитие критического мышления.

5. Помощь учащимся в осознании и гордости за свою собственную культурную принадлежность, а также в сохранении, развитии и уважении идентичности других.

6. Создание условий для открытого и конструктивного взаимодействия и диалога между представителями разных культур, способствующего взаимопониманию, взаимообогащению и взаимному развитию.

7. Понимание взаимосвязанности мировых культур и роли каждой из них в глобальном контексте.

Ниже представлены его основные преимущества и недостатки в табличной форме (таблица 14).

Таблица 14 - Сильные и слабые стороны поликультурного подхода

Сильные стороны	Слабые стороны
Способствует формированию глубокого понимания, уважения и позитивного отношения к культурным различиям, а также развитию эмпатии к представителям других культур.	Многие педагоги чувствуют себя неподготовленными к эффективной работе в многокультурных классах и испытывают нехватку знаний, ресурсов или методических пособий для интеграции поликультурного образования.
Поощряет учащихся анализировать информацию с разных точек зрения, ставить под сомнение стереотипы и развивать навыки критического анализа и решения проблем.	Создание учебных программ, эффективно интегрирующих разнообразный культурный контент, может быть сложным, трудоемким и требовать значительного пересмотра существующих материалов.
Способствует созданию более инклюзивной и комфортной образовательной среды, где каждый ученик чувствует себя принятым, что улучшает взаимоотношения и сотрудничество между детьми из разных культурных групп.	Некоторые учащиеся, родители или даже педагоги могут проявлять сопротивление поликультурному образованию из-за незнакомства, предубеждений или опасений по поводу «размывания» традиционной культуры или программы.
Готовит учащихся к эффективному функционированию в современном, взаимосвязанном и многокультурном обществе, формируя глобальную осведомленность и культурную компетентность.	Реализация поликультурного образования требует значительных инвестиций в учебные материалы, пособия, проведение мероприятий, а также в обучение и повышение квалификации педагогического состава.
Помогает преодолевать предубеждения и дискриминацию, создавая более справедливые и равные условия для обучения и развития всех учащихся, независимо от их культурного или этнического происхождения.	При неправильной или односторонней реализации (например, без акцента на общечеловеческих ценностях) поликультурный подход может быть искажен до пропаганды узкого национализма или, парадоксальным образом, даже риска «узкого национализма», усиления ксенофобии.
Включение разнообразных культурных перспектив, историй и знаний обогащает содержание обучения, делает его более полным и релевантным для всех учащихся.	Без должного структурирования и методического сопровождения, попытка охватить слишком много культурных аспектов может привести к поверхностному усвоению или ощущению информационной перегрузки у учащихся.

Часто включает элементы билингвального образования, что способствует развитию многоязычия, улучшению когнитивных функций и адаптивности учащихся.	Оценить формирование таких комплексных качеств, как толерантность, эмпатия или культурная компетентность, гораздо сложнее, чем традиционные знания и умения, что может приводить к субъективности оценки.
Вызывает естественное любопытство к новым культурам, традициям и образу мышления, расширяя кругозор и мировоззрение учащихся.	В классах с большим количеством учащихся, для которых язык обучения не является родным, могут возникать значительные языковые барьеры, требующие от учителей дополнительных навыков и ресурсов.

Значимость реализации поликультурного подхода в учебном процессе казахстанской школы

Поликультурный подход играет стратегическую роль в реализации целей обновленного содержания образования и является одним из важнейших компонентов Единой программы воспитания «Адал азамат» в Республике Казахстан, которая способствует:

Во-первых, воспитанию казахстанского патриотизма, основанного на уважении ко всем этносам, проживающим в стране, их истории, культуре и вкладу в общее развитие, что соответствует принципам Единой программы воспитания, направленной на укрепление общенационального единства; формированию гражданской идентичности, которая включает осознание себя частью единого народа Казахстана, несмотря на культурные различия; развитию активной гражданской позиции, направленной на укрепление межэтнического согласия и стабильности в обществе.

Во-вторых, прямому формированию ключевых навыков, необходимых для эффективного и уважительного общения в многонациональном и многоконфессиональном казахстанском обществе; развитию способности к эмпатии, пониманию и признанию различных культурных норм и ценностей, что критически важно для предотвращения конфликтов и построения гармоничных отношений; расширению лингвистических компетенций через изучение государственного, русского и английского языков.

В-третьих, подготовке учащихся к жизни в глобальном, взаимосвязанном мире, где межкультурное взаимодействие становится нормой; развитию способности адаптироваться к новым культурным условиям, сотрудничать с людьми из разных культурных контекстов и решать глобальные проблемы с учетом различных культурных перспектив; воспитанию открытости сознания, терпимости и критического осмысления информации о других культурах, что является основой глобальной компетентности [75].

Поликультурный подход является не просто образовательной стратегией, но и философией, которая способствует построению справедливого, инклюзивного и гармоничного общества, способного к развитию в условиях глобального культурного многообразия, что полностью согласуется с задачами Единой программы воспитания «Адал азамат» в Казахстане.

Переходим к детальному рассмотрению формирования **глобальной компетентности** – одной из ключевых целей современного образования. Это не просто один из подходов, а комплексный результат, достигаемый благодаря интеграции различных педагогических стратегий.

Глобальная компетентность - это одна из ключевых компетентностей XXI века, необходимая для успешной жизни и деятельности в условиях взаимосвязанного мира. Она определяется как способность человека изучать глобальные и межкультурные вопросы, понимать и ценить различные точки зрения и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с людьми из разных культурных слоев, а также предпринимать ответственные действия для коллективного благополучия и устойчивого развития. Это не просто набор знаний, а сложный комплекс навыков, установок и ценностей, которые позволяют личности быть активным и ответственным гражданином мира.

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Program for International Student Assessment) Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) выделяет четыре основных измерения глобальной компетентности:

1. Способность изучать глобальные и межкультурные вопросы включает знание о глобальных системах (экономика, окружающая среда, политика), актуальных мировых проблемах (изменение климата, бедность, миграция, конфликты, пандемии) и их взаимосвязи, а также умение критически анализировать информацию из различных источников.

2. Способность понимать и ценить различные точки зрения и мировоззрения заключается в развитии эмпатии, открытости к новому, толерантности к неопределенности, умении видеть ситуации глазами других людей, даже если их взгляды отличаются от собственных. Это также включает рефлекссию над своими собственными предрассудками и культурными рамками.

3. Способность успешно и уважительно взаимодействовать с людьми из разных культурных слоев предполагает владение навыками эффективной межкультурной коммуникации (как вербальной, так и невербальной), умение строить отношения, разрешать конфликты и сотрудничать с представителями различных культурных, этнических и религиозных групп.

4. Способность принимать меры для коллективного благополучия и устойчивого развития подразумевает готовность и мотивацию действовать на местном, национальном или глобальном уровне для улучшения условий жизни, защиты окружающей среды, продвижения справедливости и прав человека, осознавая последствия своих действий.

Формирование глобальной компетентности становится императивом в XXI веке по ряду причин:

- современный мир глобально и тесно взаимосвязан и взаимозависим экономически, социально и культурно. События в одной части мира быстро отражаются на других;
- многие глобальные вызовы, такие как изменение климата, пандемии, бедность, терроризм, не имеют национальных границ и требуют коллективных усилий в решении этих проблем;

- растущая миграция, туризм, международное сотрудничество делают межкультурное взаимодействие и общение повседневной реальностью;
- глобальный рынок труда требует от работодателей поиска сотрудников, способных работать в мультикультурных командах, проявлять гибкость и понимать глобальные контексты;
- информационная революция, в первую очередь, цифровые технологии предоставляют мгновенный доступ к информации из любой точки мира, но также требуют критического осмысления и медиаграмотности;
- цели устойчивого развития (ЦУР) ООН призывают к воспитанию граждан мира, способных внести вклад в построение более справедливого и устойчивого будущего.

Глобальная компетентность не формируется одним конкретным подходом, а является результатом синергии различных педагогических стратегий. Во-первых, это ценностно-ориентированный подход, который закладывает фундамент, формируя базовые ценности, такие как уважение к достоинству каждого человека, толерантность, ответственность за свои действия и за будущее планеты, справедливость.

Во-вторых, поликультурный подход, развивающий понимание и принятие культурного разнообразия, навыки межкультурной коммуникации, способность видеть мир с разных культурных позиций и бороться со стереотипами.

В-третьих, когнитивный подход, стимулирующий критическое мышление, аналитические способности для изучения сложных глобальных проблем, поиска и обработки информации из различных источников.

В-четвертых, диалоговое и кооперативное обучение, которое предоставляет платформу для практики эффективного взаимодействия, сотрудничества и коллективного решения проблем с людьми разных взглядов.

В-пятых, проектное и исследовательское обучение, позволяющее учащимся погрузиться в изучение реальных глобальных или локальных проблем, разработать решения и предпринять конкретные действия.

И, наконец, в-шестых, личностно-ориентированный подход, который развивает самосознание, самоэффективность и внутреннюю мотивацию к участию в жизни глобального сообщества.

Основными принципами формирования глобальной компетентности являются:

1. Принцип открытости и диалога культур предполагает активное знакомство с различными культурами мира, их ценностями, традициями и обычаями. Этот принцип стимулирует межкультурный диалог, взаимопонимание и преодоление стереотипов. Учащиеся учатся не только узнавать о других, но и видеть себя в глобальном контексте.

2. Принцип системности и междисциплинарности формирования глобальной компетентности, который не ограничивается одним предметом или курсом, а интегрируется во все аспекты учебного процесса. Глобальные проблемы (изменение климата, бедность, миграция) рассматриваются с разных точек зрения, охватывая знания из истории, географии, обществознания, литературы, естественных наук. Это способствует целостному пониманию мира.

3. Принцип активного участия и деятельностного подхода, предполагающий, что глобальная компетентность не может быть сформирована только через пассивное восприятие информации. Она требует активного участия учащихся в проектах, исследованиях, дискуссиях, моделировании ситуаций, которые позволяют им практически применять свои знания и навыки в глобальном контексте.

4. Принцип развития критического мышления предполагает, что учащиеся должны уметь анализировать информацию из различных источников, выявлять предвзятость, оценивать аргументы и формировать собственную обоснованную позицию по сложным глобальным вопросам. Этот принцип направлен на развитие способности к осмыслению и рефлексии.

5. Принцип воспитания ценностей уважения к человеческому достоинству, справедливости, равенства, ответственности за будущее планеты и благополучие всех людей. Учащиеся должны осознавать свою роль как граждан мира.

6. Принцип персонализации и рефлексии ориентирован на то, чтобы каждый учащийся имел возможность осмыслить, как глобальные проблемы и культурное многообразие влияют на его личную жизнь и мировоззрение. Это предполагает развитие самосознания, саморефлексии и осознания собственной культурной идентичности в глобальном контексте.

7. Принцип использования современных технологий (интернет, социальные сети, онлайн-платформы), которые являются мощным инструментом для связи с людьми из разных стран, доступа к глобальной информации и участия в международных проектах, что способствует формированию цифровой и глобальной грамотности.

Эти принципы взаимосвязаны и направлены на подготовку учащихся к эффективной и ответственной жизни в условиях взаимозависимого и культурно разнообразного мира.

Охарактеризуем основные преимущества и недостатки (таблица 15).

Таблица 15 - Преимущества и недостатки формирования глобальной компетентности

Сильные стороны	Слабые стороны
Обеспечивает учащихся необходимыми навыками для успешной адаптации и процветания в быстро меняющемся, взаимосвязанном и культурно разнообразном глобальном мире XXI века, а также на международном рынке труда.	Глобальная компетентность - это комплексное понятие, которое трудно четко определить и объективно измерить, что затрудняет разработку стандартизированных программ и инструментов оценки.
Способствует формированию способности критически осмысливать сложные глобальные проблемы, анализировать информацию из разных источников, выявлять предвзятость и формировать собственное обоснованное мнение.	Многим учителям не хватает знаний, опыта или методической подготовки для эффективного преподавания глобальной компетентности, что требует значительных инвестиций в их обучение и развитие.

Развивает у учащихся эмпатические способности понимать и ценить различные точки зрения, мировоззрения и культурные особенности, формирует толерантность и уважение к человеческому достоинству.	Интеграция глобальной компетентности во все предметы потенциально может привести к перегрузке уже насыщенной учебной программы, если это не будет сделано системно и продуманно.
Формирует ответственность и активную гражданскую позицию, побуждает учащихся осознавать свою роль как граждан мира, понимать глобальные вызовы (изменение климата, бедность, несправедливость) и действовать во имя коллективного благополучия и устойчивого развития.	При отсутствии глубокой проработки и системного подхода существует риск поверхностного или формального включения глобальной тематики, что не приведет к реальному формированию компетентности, а лишь к набору фактов.
Способствует развитию навыков эффективного и уважительного межкультурного общения и коммуникации, а также способности к сотрудничеству с людьми из разных культурных слоев для решения общих задач.	В некоторых обществах или среди определенных групп могут возникать сопротивление или идеологические разногласия по поводу содержания и целей формирования глобальной компетентности, особенно если она затрагивает чувствительные культурные или политические вопросы.
Рассмотрение актуальных глобальных проблем и межкультурных взаимодействий делает обучение более релевантным, мотивированным и интересным для учащихся, связывая учебный материал с реальной жизнью.	Эффективное формирование глобальной компетентности часто требует доступа к разнообразным ресурсам (цифровые платформы, международные проекты, обмены), которые могут быть недоступны для всех школ или учащихся, создавая неравенство.
Помогает учащимся развивать самосознание, лучше понять собственную культурную идентичность, ее место в мировом контексте и влияние на их мировоззрение.	При чрезмерном акценте на «глобальных» аспектах может возникнуть риск ослабления внимания к фундаментальным предметным знаниям и навыкам, если баланс не будет соблюден.
Поощряет учащихся мыслить креативно, нестандартно и искать творческие и инновационные подходы к решению сложных, многогранных глобальных и межкультурных проблем.	При внедрении глобальных тем необходимо проявлять высокую культурную чувствительность, чтобы избежать навязывания чуждых ценностей или непреднамеренного оскорбления культурных норм учащихся и их семей.

Значимость реализации подхода в учебном процессе казахстанской школы в контексте Единой программы воспитания «Адал азамат»

Для Республики Казахстан, стремящейся к построению современного, конкурентоспособного общества и играющей активную роль на международной арене, формирование глобальной компетентности является стратегическим приоритетом. Оно неразрывно связано с ключевыми принципами и задачами Единой программы воспитания «Адал азамат», утвержденной в стране, и направлено на подготовку молодого поколения к жизни в условиях быстро меняющегося мира и включает:

- подготовку выпускников, способных конкурировать на глобальном рынке труда, работать в международных компаниях и командах;
- обеспечение способности граждан эффективно представлять Казахстан на международной арене, участвовать в решении глобальных вызовов в рамках ООН, ЕАЭС, ШОС и других организаций;
- формирование граждан, обладающих широким кругозором и готовых к открытости сознания, прагматизму и конкурентоспособности. Эти качества гармонично вплетаются в общие цели Единой программы воспитания «Адал азамат», направленной на формирование честной, трудолюбивой, ответственной, самостоятельно мыслящей, творческой, инициативной, доброжелательной, толерантной и патриотичной личности. Глобальная компетентность усиливает все эти аспекты, позволяя учащимся применять их в мировом контексте;
- формирование граждан, способных жить в гармонии с представителями различных культур как внутри страны, так и за ее пределами, предотвращать конфликты и строить мирное будущее;
- подготовку нового поколения, которое сможет эффективно реагировать на локальные проявления глобальных проблем и участвовать в их решении на мировом уровне, проявляя социальную ответственность и стремление к устойчивому развитию.

Таким образом, формирование глобальной компетентности - это не просто модный тренд, а насущная необходимость, которая должна пронизывать все уровни и аспекты образовательного процесса в казахстанской школе, находясь в полной гармонии с целями и ценностями, заложенными в Единой программе воспитания «Адал азамат», и готовя учащегося к активной и осознанной роли как гражданина Казахстана, так и гражданина мира.

Мы провели детальный анализ нескольких ключевых общепедагогических парадигм и систем, рассмотрели их принципы, преимущества и недостатки, а также их значимость для казахстанской школы. Эти парадигмы - будь то ценностно-ориентированный, поликультурный подходы или формирование глобальной компетентности - задают фундаментальные цели, ориентиры и общий вектор образовательного процесса. Они отвечают на вопросы: чему мы учим и почему это важно?

Однако, для того чтобы эти высокие цели и философские установки воплотились в реальной практике, необходимо перейти от уровня общих принципов к конкретным инструментам. Именно **методы и технологии организации обучения** служат тем мостом, который соединяет теоретические парадигмы с повседневной работой учителя в классе. Они описывают как мы должны обучать, какие стратегии и инструменты использовать, чтобы наилучшим образом достичь поставленных целей и реализовать выбранные подходы.

Таким образом, если парадигмы – это наш «компас», определяющий направление, то методы и технологии – это «маршрутная карта» и «транспортное средство», помогающие нам эффективно двигаться к намеченной цели.

Методы и технологии организации обучения

Начнем с теории развития творческого мышления и познавательной активности, получившей название **проблемное обучение**. Это - дидактический подход, в основе которого лежит создание на уроке проблемных ситуаций и организация активной, самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся по их разрешению. Цель такого обучения не просто передать готовые знания, а развить у учащихся творческое мышление, исследовательские навыки и познавательную самостоятельность через процесс открытия нового знания. Ученик не получает знание в готовом виде, а «открывает» его сам, проходя через этапы анализа проблемы, выдвижения гипотез и поиска решений.

Истоки проблемного обучения уходят в работы таких философов и педагогов, как Сократ (майевтика), Ж.Ж. Руссо (идея природосообразности обучения), А. Дистервег (принцип самодеятельности), К.Д. Ушинский (активность и самостоятельность в обучении). В XX веке оно получило мощное развитие благодаря представителям прогрессивного образования в США и советской дидактики и психологии.

Джон Дьюи) является ключевой фигурой для понимания истоков проблемного обучения. Он утверждал, что мышление начинается с проблемы. Человек мыслит тогда, когда сталкивается с затруднением, которое он не может разрешить привычными способами. Образование должно быть построено так, чтобы учащиеся сталкивались с реальными, значимыми проблемами, которые стимулируют их к активному поиску решений, исследованию и построению новых знаний.

Дьюи описал процесс мышления как последовательность циклов или этапов: возникновение затруднения, его локализация и определение, выдвижение гипотез, их логическая проработка и проверка в действии.

Он заложил философско-психологические основы проблемного обучения, утверждая, что обучение должно быть активным, ориентированным на решение проблем и происходить в условиях, максимально приближенных к реальной жизни.

Хотя Эдвард Торндайк был бихевиористом, его исследования «обучения методом проб и ошибок» имели некоторое отношение к проблемной ситуации. Он показал, что организм учится находить решения, активно взаимодействуя со средой и постепенно исключая неверные реакции.

Несмотря на то, что Торндайк не говорил о «проблемной ситуации» в педагогическом смысле, его работы демонстрировали, что активное манипулирование средой и поиск решения в условиях неопределенности ведут к научению.

Значительный вклад в теоретическое обоснование и развитие проблемного обучения в Европе внес польский педагог, профессор Варшавского университета Винценты Оконь (Wincenty Okoń), который систематизировал понятия и разработал классификацию проблемных ситуаций и методов проблемного обучения.

Он понимал проблемную ситуацию как «психологическое состояние

затруднения, возникающее у человека при невозможности решить возникшую перед ним задачу с помощью имеющихся знаний и способов действий».

Оконь подчеркивал, что проблемное обучение должно быть исследовательским, требовать от учащихся самостоятельного поиска, развивать креативность и быть мотивирующим.

Классифицируя методы проблемного обучения, ученый выделил: проблемное изложение (учитель сам ставит проблему и показывает путь её решения), частично-поисковый (совместный поиск решения), исследовательский (самостоятельный поиск учениками) [76].

В. Оконь значительно развил дидактическую теорию проблемного обучения, предложив стройную систему её реализации в школьной практике. Его работы стали основой для развития проблемного обучения в странах Восточной Европы и СССР.

В советской педагогике и психологии проблемы творческого мышления и его развития в процессе обучения стали активно разрабатываться с середины XX века, во многом опираясь на идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и А.Н. Леонтьева о деятельности.

Выдающийся педагог, доктор педагогических наук, академик Мирза Исмаилович Махмутов считается одним из крупнейших теоретиков и практиков проблемного обучения в советской дидактике. Его монография «Проблемное обучение» (1975) стала классикой, в которой изложены его ключевые идеи: 1) определение проблемной ситуации - «психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, когда он не может объяснить какой-либо факт или решить задачу посредством имеющихся знаний, и вынужден искать новый способ действия»; 2) функции проблемного обучения - развитие мышления и способностей учащихся, усвоение знаний, формирование навыков творческой деятельности, воспитание активной личности; 3) детальная типология проблемных ситуаций по характеру противоречия (например, между знанием и незнанием, между необходимостью и невозможностью действовать, между несколькими способами решения); 4) этапы проблемного обучения:

1. Создание проблемной ситуации путем постановки проблемы учителем.
2. Анализ проблемы, когда учащиеся осознают проблему и формулируют проблемный вопрос.
3. Выдвижение гипотез, т.е. предположения о возможных путях решения.
4. Проверка гипотез на основе сбора информации, экспериментов, доказательств.
5. Обобщение и выводы с формулированием нового знания.
6. Применение нового знания путем решения аналогичных или новых задач [77].

М.И. Махмутов разработал комплексную дидактическую систему проблемного обучения, включающую его цели, содержание, методы, средства и формы организации. Он показал, как проблемные ситуации можно систематически создавать на различных этапах урока и по разным предметам.

Еще один крупный советский дидакт Исаак Яковлевич Лернер, который вместе со М.Н. Скаткиным и М.И. Махмутовым развивал теорию проблемного

обучения. Лернер акцентировал внимание на методах обучения, выделяя их репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский характер, что напрямую связано с уровнем самостоятельности учащихся в разрешении проблем [78].

Рассмотрим основные принципы проблемного обучения:

1. Принцип проблемности, т.е. обязательное создание проблемных ситуаций на уроке.

2. Принцип познавательной активности, т.е. стимулирование активной мыслительной деятельности учащихся через самостоятельный поиск решений.

3. Принцип научности, т.е. проблемы должны иметь научный характер, а их решение приводить к усвоению достоверных знаний.

4. Принцип последовательности, т.е. проблемные ситуации должны усложняться от простых к более комплексным.

5. Принцип самостоятельности, т.е. максимальное предоставление учащимся возможности для самостоятельного решения проблем.

6. Принцип систематичности, т.е. проблемное обучение должно быть не эпизодическим, а системным компонентом учебного процесса.

К сильным и слабым сторонам проблемного обучения относятся (таблица 16):

Таблица 16 - Сильные и слабые стороны проблемного обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
Стимулирует учащихся анализировать, синтезировать, оценивать информацию, выдвигать оригинальные идеи и находить нестандартные решения.	Освоение одного и того же объема знаний с помощью проблемного обучения часто требует значительно больше времени по сравнению с традиционными методами, что может быть проблемой при ограниченных сроках учебной программы.
Создание проблемной ситуации вызывает познавательную потребность, интерес и внутреннее желание найти решение, делая процесс обучения более увлекательным и лично значимым.	Не по каждой теме или для каждого учебного материала легко сформулировать проблемную ситуацию. Оно менее эффективно для формирования сугубо репродуктивных навыков или усвоения большого объема фактологической информации.
Учащиеся учатся самостоятельно добывать знания, планировать свои действия, искать источники информации и проверять свои гипотезы, что развивает их автономию в обучении.	Педагог должен уметь четко формулировать проблемы, направлять поиск учащихся, поддерживать их активность, а также эффективно управлять процессом, не давая готовых ответов. Это требует значительной методической подготовки и гибкости.
Знания, полученные в процессе самостоятельного поиска и преодоления трудностей, усваиваются более глубоко, осмысленно и надолго запоминаются, так как они являются результатом собственной деятельности учащегося.	Если проблема слишком сложна или у учащихся недостаточно базовых знаний и навыков, они могут столкнуться с трудностями, не найти решения, что приведет к снижению мотивации, фрустрации и ощущению неудачи.
Метод способствует формированию	Проблемное обучение в большей

умений наблюдения, анализа, синтеза, обобщения, формулирования гипотез, их проверки и обоснования, что является основой исследовательской деятельности.	степени ориентировано на развитие мыслительных операций и когнитивных навыков, и в меньшей степени подходит для непосредственного формирования практических, моторных или рутинных умений.
Часто проблемные ситуации решаются в группах, что развивает навыки слушания, аргументации, совместного принятия решений, распределения ролей и сотрудничества.	Для успешного решения проблемных ситуаций у учащихся уже должен быть определенный объем базовых знаний и представлений, на которые они могут опираться. Метод менее подходит для абсолютного новичка в теме.
Поскольку учащиеся сталкиваются с задачами, требующими применения уже имеющихся знаний в нестандартных условиях, они лучше учатся переносить и использовать свои компетенции в различных жизненных и профессиональных ситуациях.	При групповом решении проблем бывает сложно объективно оценить индивидуальный вклад каждого учащегося и его личное усвоение материала.
Постоянное столкновение с новыми и неожиданными задачами учит учащихся быть гибкими, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и эффективно действовать в неопределенных ситуациях.	Если проблемная ситуация сформулирована неточно или учитель недостаточно направляет процесс, учащиеся могут уйти в сторону от основной учебной цели и потратить время на несвязанные исследования.

Значимость реализации проблемного обучения в учебном процессе казахстанской школы

Проблемное обучение является важнейшим компонентом системно-деятельностного подхода и активно поддерживается обновленным содержанием образования и ГОСО РК в Казахстане. Оно играет ключевую роль в:

- развитии критического и творческого мышления, т.к. стимулирует учащихся не просто запоминать, а анализировать, сопоставлять, выдвигать идеи, обосновывать свою позицию. Это непосредственно формирует критическое мышление и креативность - ключевые навыки XXI века;
- формировании познавательных УУД, развитии умений анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления причинно-следственных связей, выдвижения гипотез и их проверки;
- повышении познавательной активности и внутренней мотивации, когда учащиеся самостоятельно «открывают» знания, что вызывает глубокий интерес, чувство удовлетворения и личной причастности к процессу познания;
- формировании навыков саморегуляции, когда учащиеся учатся самостоятельно определять проблему, планировать свои действия, контролировать процесс решения и оценивать результат;
- развитии коммуникативных навыков, т.к. дискуссии, коллективный поиск решений в проблемных ситуациях развивают умение аргументировать, слушать, сотрудничать;
- формировании функциональной грамотности, умении решать

нетипичные, проблемные задачи в различных контекстах.

Интеграция проблемного обучения в повседневную практику казахстанской школы требует от учителя глубокой методической подготовки, умения видеть потенциальные проблемные ситуации в учебном материале, грамотно их формулировать и организовывать самостоятельную поисковую деятельность учащихся.

Среди теорий и реализации практико-ориентированного подхода выделяется **проектное обучение** (Project-Based Learning, PBL) - педагогический подход, при котором учащиеся приобретают знания и умения в процессе разработки, планирования и выполнения реального проекта, который является ответом на аутентичный, сложный вопрос, проблему или вызов. В отличие от традиционного обучения, где проекты часто являются завершающим этапом изучения темы (иллюстрацией уже усвоенного), в PBL проект является центральной частью учебного процесса, средством для активного изучения нового материала.

Идеи проектного обучения имеют глубокие корни в философии образования и появились в США в начале XX века, прежде всего благодаря американским педагогам-прогрессивистам. Так, Джон Дьюи, как центральная фигура прогрессивного образования и основоположник прагматизма, утверждал, что образование должно быть не подготовкой к жизни, а самой жизнью. Он критиковал традиционную школу за её оторванность от реальности и пассивность учащихся. Дьюи выступал за «обучение через делание» (learning by doing), где учащиеся активно исследуют реальные проблемы, формулируют гипотезы, проверяют их и получают знания из собственного опыта. Он считал, что учебная деятельность должна быть осмысленной, мотивированной и практико-ориентированной.

Философия Дьюи заложила фундамент для проектного обучения, подчеркнув необходимость связывать обучение с реальными жизненными задачами и позволять учащимся активно конструировать знания. Его концепция рефлексивного мышления, где человек учится через опыт, осознавая и анализируя свои действия, является краеугольным камнем PBL.

Ученик и последователь Дьюи, Уильям Хёрд Килпатрик (William Heard Kilpatrick) в 1918 году опубликовал статью «The Project Method», которая стала вехой в развитии PBL. Он систематизировал идеи Дьюи и предложил «метод проектов» как универсальный способ организации обучения. Килпатрик определял проект как «целенаправленный акт, осуществляемый от всего сердца в естественных условиях». Он выделял четыре типа проектов: 1) конструктивный (производственный) - создание чего-либо (например, строительство скворечника, написание пьесы); 2) эстетический (оценочный) - получение эстетического удовольствия (например, прослушивание музыки, создание картины); 3) проблематический - разрешение интеллектуальной проблемы (например, выяснение причин исторического события); 4) овладение умением, каким-либо навыком (например, обучение игре на музыкальном инструменте).

Килпатрик не только популяризировал сам термин «проект», но и

предложил его как целостный, мотивированный, деятельностный процесс, который объединяет обучение, игру и труд, что является сутью современного PBL [79].

В 1920-х годах Элсворт Коллингс (Ellsworth Collings) реализовал проектный метод в сельской школе, показав его эффективность для развития инициативы и самостоятельности детей [80].

В конце XX – начале XXI века проектное обучение пережило «второе рождение» благодаря развитию компетентностного подхода и необходимости формирования навыков XXI века. Такие организации, как Buck Institute for Education (BIE) в США, разработали «Gold Standard PBL» (Золотой стандарт проектного обучения), который предлагает четкие рамки и критерии для высококачественного проектирования в школах.

Рассмотрим ключевые концепции и принципы проектного обучения:

1. **Центральный вопрос/проблема/вызов** (Driving Question/Problem/Challenge). Проект начинается с открытого, комплексного, провокационного вопроса или реальной проблемы, которая является двигателем всего исследования и вызывает подлинный интерес у учащихся. Это не вопрос, на который есть один правильный ответ.

2. **Аутентичность/Реальность**. Проект должен быть максимально приближен к реальной жизни, иметь практическую значимость или социальную актуальность. Это придает обучению смысл и повышает мотивацию.

3. **Глубокое исследование (Inquiry)**. Учащиеся самостоятельно исследуют проблему, ищут информацию из различных источников, анализируют её, проводят эксперименты или наблюдения.

4. **Голос и выбор учащихся (Student Voice & Choice)**. Учащиеся имеют возможность влиять на выбор темы, планирование, способы реализации проекта и форму конечного продукта. Это повышает их ответственность и вовлеченность.

5. **Конечный продукт**. Проект должен завершаться созданием реального, tangible (осязаемого) или intangible (неосязаемого, например, презентация, выступление, бизнес-план) продукта, который является ответом на поставленный вопрос/проблему. Продукт может быть адресован реальной аудитории.

6. **Сотрудничество (Collaboration)**. Большинство проектов выполняются в группах, что развивает навыки командной работы, коммуникации, распределения ролей и взаимопомощи.

7. **Критическое мышление и решение проблем**. Проектная деятельность требует постоянного анализа информации, оценки альтернатив, принятия решений и преодоления трудностей.

8. **Рефлексия (Reflection)**. Учащиеся регулярно анализируют свой прогресс, возникающие проблемы, эффективность своих действий и уроки, извлеченные из опыта.

9. **Пересмотр и доработка (Revision & Critique)**. Проект предполагает циклы обратной связи, внесения изменений и совершенствования продукта на основе критики (со стороны учителя, сверстников, внешней аудитории).

К преимуществам и недостаткам проектного обучения можно отнести следующее (таблица 17):

Таблица 17 – **Сильные и слабые стороны проектного обучения**

Сильные стороны	Слабые стороны
Проектное обучение отлично развивает навыки XXI века: критическое мышление, креативность, коммуникацию и коллаборацию. Учащиеся учатся работать в команде, решать сложные задачи и эффективно общаться.	Для эффективной реализации проектного обучения требуются значительные временные затраты как от учащихся, так и от учителей. Также могут потребоваться дополнительные материальные ресурсы, оборудование или доступ к информации.
Вместо пассивного заучивания фактов, студенты активно применяют знания на практике. Это приводит к более глубокому осмыслению и долгосрочному запоминанию материала, поскольку они видят, как теория связана с реальным миром.	Оценить вклад каждого учащегося в групповой проект может быть непросто. Также возникает вопрос о том, как справедливо оценить сам процесс обучения, а не только конечный продукт.
Когда учащиеся работают над интересными и значимыми проектами, они гораздо более мотивированы и вовлечены. Они видят цель обучения и чувствуют ответственность за свой результат.	Учителю в проектном обучении отводится роль фасилитатора и наставника, а не просто источника знаний. Это требует особых навыков управления проектами, наставничества и гибкости в подходе.
В проектной работе учащиеся часто самостоятельно планируют, исследуют и выполняют задачи. Это развивает их способность к самоорганизации, инициативности и ответственности за свой вклад.	В групповых проектах всегда существует риск того, что некоторые учащиеся будут работать усерднее, чем другие («фрирайдеры»). Это может привести к недовольству в команде и несправедливому распределению нагрузки.
Проектное обучение имитирует рабочие процессы, с которыми учащиеся столкнутся в профессиональной среде. Они учатся управлять временем, решать проблемы, презентовать свои идеи и работать в команде, что является бесценным опытом.	Если проект недостаточно структурирован или учащиеся слишком сильно увлечены практической частью, они могут упустить фундаментальные теоретические знания, необходимые для полного понимания предмета.
Позволяет учителям индивидуализировать и адаптировать проекты под интересы и способности разных учащихся, давая им возможность проявить себя в тех областях, которые им наиболее близки.	Проекты могут быть сложными, и учащиеся могут столкнуться с трудностями, которые вызовут разочарование или потерю интереса, если им не будет оказана достаточная поддержка.

Значимость реализации проектного обучения в учебном процессе казахстанской школы

Проектное обучение является одним из наиболее эффективных инструментов реализации обновленного содержания образования и требований ГОСО РК в Казахстане. Его применение способствует:

- формированию навыков XXI века, т.к. прямо развивает критическое мышление, креативность, сотрудничество и коммуникацию (4К компетенции);
- развитию функциональной грамотности, т.к. учащиеся учатся применять знания из различных предметных областей для решения реальных проблем (математическая, читательская, естественнонаучная грамотность);
- усилению межпредметных связей, т.к. многие проекты носят междисциплинарный характер, объединяя знания из разных предметов (например, проект «Экологические проблемы Астаны» интегрирует географию, биологию, химию);
- повышению внутренней мотивации и вовлеченности, т.к. возможность выбора темы, самостоятельное планирование и создание реального продукта делают обучение личностно значимым и интересным;
- формированию регулятивных (целеполагание, планирование, самоконтроль, самооценка), познавательных (исследование, анализ, синтез, решение проблем), коммуникативных (сотрудничество, ведение диалога, презентация), личностных (самоопределение, ответственность, инициативность) УУД;
- развитию гражданской позиции, т.к. проекты, направленные на решение социальных или экологических проблем местного сообщества (например, «Мой вклад в благоустройство города», «Сохранение культурного наследия Казахстана»), формируют активную гражданскую позицию.

Внедрение проектного обучения в казахстанской школе требует методической подготовки учителей, изменения организационных форм урока, создания ресурсной базы и готовности к более гибкому планированию учебного процесса. Однако потенциал для развития ключевых компетенций и повышения качества образования, который несет в себе PBL, является огромным.

Исследовательское обучение (Inquiry-Based Learning, IBL) относится к теории развития познавательных и творческих способностей. Это педагогический подход, при котором обучение происходит через активное исследование, постановку вопросов, сбор и анализ данных, формулирование гипотез и поиск ответов. В основе IBL лежит идея, что учащиеся наилучшим образом усваивают знания и развивают навыки, когда они сами активно участвуют в процессе познания, подобно ученым-исследователям. Это не просто воспроизведение информации, а активное конструирование знаний на основе собственного опыта и открытий.

Идеи исследовательского обучения уходят глубоко в историю педагогики и философии, а его систематическое развитие началось в XX веке.

Дьюи, как и в случае с проблемным и проектным обучением, является одним из ключевых теоретиков IBL. Он утверждал, что образование должно быть основано на опыте и решении реальных проблем, стимулируя естественное любопытство ребенка. Мышление, по Дьюи, начинается с проблемной ситуации, которая вызывает затруднение и необходимость поиска решения. Его подход к обучению как научному методу в действии (scientific method in action) предполагает последовательность:

1. Появление затруднения.
2. Определение и анализ проблемы.
3. Выдвижение возможных решений (гипотез).
4. Логическая проработка гипотез и проверка их следствий.
5. Экспериментальная проверка и подтверждение/опровержение.

Дьюи заложил философско-педагогическую основу IBL, подчеркнув, что активное, практическое познание через исследование и осмысление опыта является наиболее эффективным путем к развитию.

Концепция Пиаже о когнитивном конструктивизме тесно связана с IBL. Он утверждал, что дети активно строят свое понимание мира. Когда они сталкиваются с информацией или опытом, которые противоречат их существующим представлениям (вызывают когнитивный диссонанс), они мотивированы к активному исследованию и перестройке своих когнитивных структур.

Теория Пиаже объясняет, почему активное исследование и самостоятельное открытие так важны для глубокого и прочного усвоения знаний.

Брунер был одним из главных сторонников «обучения через открытие» (Discovery Learning), которое является синонимом или важной формой исследовательского обучения. Он полагал, что наилучший способ познания - это самостоятельное открытие принципов и закономерностей. Учащиеся должны быть вовлечены в процесс, похожий на работу ученого: выдвигать гипотезы, проверять их, анализировать результаты.

Брунер предложил концепцию, согласно которой основные идеи предмета должны преподаваться на разных возрастных уровнях, постоянно возвращаясь к ним с возрастающей глубиной и сложностью. Это способствует постоянному переосмыслению и углублению знаний через повторное исследование.

Он дал мощный импульс развитию IBL, показав, как можно структурировать учебный материал и организовывать деятельность для стимуляции самостоятельных открытий.

Американский педагог и биолог Джозеф Шваб (Joseph J. Schwab) был одним из наиболее влиятельных сторонников IBL в области научного образования в 1960-х годах. Он критиковал традиционные лабораторные работы, которые были «книгой рецептов» (cookbook labs), и призывал к переходу к истинному исследованию, где учащиеся формулируют свои вопросы, разрабатывают собственные методы и анализируют свои данные. Он ввел понятие «исследование исследования» (inquiry into inquiry), призывая учителей и учеников осмысливать не только содержание, но и сам процесс научного познания.

Шваб оказал огромное влияние на реформирование школьного естественнонаучного образования, сместив акцент с заучивания фактов на активное научное познание [81].

В 1960-х годах Ричард Сачмен (Richard Suchman) разработал «Модель обучения через исследование» (Inquiry Training Model). Эта модель фокусируется на том, как помочь учащимся развивать навыки формулирования

гипотез и проверки их. Учитель представляет учащимся загадочное событие или явление, а затем отвечает на их вопросы, на которые можно ответить «да» или «нет», пока учащиеся не смогут сами объяснить это явление [82].

Модель Сачмена предоставила конкретные стратегии для развития исследовательских умений, особенно в области научного метода.

Л.С. Выготский напрямую не разрабатывал концепцию «исследовательского обучения», но его социально-культурная теория развития и идея зоны ближайшего развития являются важным теоретическим фоном для понимания, как происходит исследование в учебном контексте. Взаимодействие со сверстниками и учителем в процессе исследования позволяет ученику освоить более сложные методы познания, которые он не мог бы освоить самостоятельно.

Он подчеркивал роль сотрудничества и диалога в процессе исследования, что является важной составляющей современного IBL.

Ключевые концепции и принципы исследовательского обучения:

1. Проблемность/Открытый вопрос, т.е. обучение начинается с формулирования реального, аутентичного, открытого вопроса или проблемы, на которую нет готового ответа.

2. Активность и самостоятельность, т.е. учащиеся являются активными субъектами познания, самостоятельно планируют, проводят и анализируют исследование.

3. Цикличность процесса, т.е. исследовательский цикл нелинеен, он предполагает повторение этапов, возврат к предыдущим стадиям для уточнения или переосмысления.

4. Сотрудничество, т.к. зачастую исследование проводится в группах, что способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде.

5. Рефлексия, т.е. постоянное осмысление процесса исследования, своих действий, возникающих трудностей и достигнутых результатов.

6. Голос и выбор учащихся, которые имеют право голоса в выборе тем, методов исследования и форм представления результатов.

7. Развитие исследовательских умений, т.е. целенаправленное формирование умений формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, планировать эксперименты, собирать и анализировать данные, делать выводы.

Исследовательское обучение – это эффективный метод, но у него, как и у любого подхода, есть свои плюсы и минусы (таблица 18).

Таблица 18 – Сильные и слабые стороны исследовательского обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
Студенты учатся задавать правильные вопросы, оценивать источники информации, анализировать данные и делать обоснованные выводы. Это фундаментальные навыки для любого образованного человека.	Проведение полноценного исследования требует значительных временных затрат как от студентов, так и от преподавателей. Также могут потребоваться специфические ресурсы: доступ к библиотекам, базам данных, лабораторному оборудованию, программному обеспечению и т.д.

<p>ИО сталкивает студентов с реальными или смоделированными проблемами, требующими нестандартных подходов и креативных решений. Они учатся не просто находить ответы, а разрабатывать стратегии поиска этих ответов.</p>	<p>Преподаватель в исследовательском обучении выступает в роли наставника, фасилитатора и эксперта, а не просто лектора. Он должен уметь направлять студентов, помогать им формулировать вопросы, давать обратную связь и оценивать процесс исследования, что требует специфических навыков и глубокого знания предмета.</p>
<p>Когда студенты сами формулируют вопросы и ищут на них ответы, их внутренняя мотивация значительно возрастает. Они чувствуют себя исследователями, а не пассивными получателями информации, что способствует формированию самостоятельности и ответственности.</p>	<p>Если процесс исследования не будет хорошо структурирован, студенты могут упустить или недостаточно глубоко изучить фундаментальные концепции, которые не являются непосредственным объектом их исследования.</p>
<p>Вместо поверхностного запоминания фактов, студенты погружаются в тему, исследуя ее с разных сторон. Это приводит к более прочному и глубокому усвоению знаний, поскольку они активно строят свое понимание.</p>	<p>Оценить процесс исследования, а не только конечный продукт, может быть сложной задачей. Как измерить глубину понимания, качество задаваемых вопросов или эффективность использованных стратегий? Это требует разработки сложных критериев оценивания.</p>
<p>В современном мире, перегруженном информацией, умение эффективно искать, отбирать, обрабатывать и использовать данные является критически важным. ИО предоставляет отличную практику в этом.</p>	<p>Исследовательская работа часто сталкивается с тупиками, ошибками и неудачами. Если студенты не получают достаточной поддержки или не будут готовы к таким вызовам, это может привести к разочарованию и потере мотивации.</p>
<p>Навыки исследования, анализа и презентации результатов бесценны как для продолжения академической карьеры (например, в университете), так и для большинства профессий.</p>	<p>Как и в проектном обучении, существует риск «фрирайдеров» в групповых исследованиях, когда некоторые участники не вносят должного вклада, что может вызвать недовольство среди более активных членов группы.</p>
<p>ИО поощряет вопросы, эксперименты и нетрадиционные подходы, что стимулирует естественную любознательность и развивает творческое мышление.</p>	<p>Некоторые предметные области или базовые концепции могут быть слишком сложными для самостоятельного исследования на начальных этапах обучения. Также, маленьким детям может быть трудно справиться с абстрактностью исследовательского процесса.</p>

Значимость реализации исследовательского обучения в учебном процессе казахстанской школы

Исследовательское обучение является одним из краеугольных камней обновленного содержания образования и требований ГОСО РК в Казахстане, поскольку оно напрямую способствует:

- формированию навыков XXI века, особенно критического мышления,

креативности, решения проблем, сотрудничества и коммуникации;

- развитию познавательных УУД: умений анализа, синтеза, обобщения, классификации, установления причинно-следственных связей, выдвижения гипотез и их проверки;

- формированию функциональной грамотности, т.к. учащиеся учатся применять научные методы и знания для анализа реальных явлений и принятия обоснованных решений;

- усилению внутренней мотивации, т.к. когда учащиеся вовлечены в процесс активного поиска и открытия, их интерес и любопытство стимулируются, что ведет к глубокому и прочному усвоению материала;

- подготовке к высшему образованию и научной деятельности, т.к. развивает фундаментальные навыки, необходимые для академических исследований;

- развитию личностных качеств, т.е. инициативности, самостоятельности, настойчивости, ответственности.

Внедрение исследовательского обучения требует от педагогов не только предметных знаний, но и глубокого понимания методики исследования, умения ставить проблемные вопросы, создавать благоприятную среду для самостоятельного поиска и поддерживать исследовательскую активность каждого учащегося.

Одной из теорий формирования профессиональных компетенций является **контекстное обучение**, т.е. психолого-педагогический подход, в котором содержание, формы и методы обучения максимально приближены к реальным условиям профессиональной, социальной или иной деятельности, для которой осуществляется подготовка обучающихся. Его центральная идея заключается в том, что усвоение знаний и формирование умений происходит не в отрыве от их практического применения, а в моделируемых ситуациях, имитирующих контекст будущей деятельности. Это позволяет преодолеть разрыв между абстрактным знанием и его практическим использованием, формируя у студентов не просто знания, а целостные компетенции, готовые к применению в реальной жизни.

Главным теоретиком и разработчиком концепции контекстного обучения в советской педагогике является Андрей Александрович Вербицкий, доктор психологических наук, профессор, академик РАО. Его работы легли в основу многих современных подходов к профессиональному и общему образованию.

Концепция А.А. Вербицкого базируется на синтезе ключевых идей отечественной психологии и педагогики, прежде всего:

1. Теория деятельности (А.Н. Леонтьев). Вербицкий исходит из положения о том, что психика и сознание формируются в процессе деятельности. Контекстное обучение строит свою методологию на том, что освоение знаний происходит в контексте квазипрофессиональной или учебно-профессиональной деятельности, а не просто абстрактного учения.

2. Культурно-историческая теория (Л.С. Выготский). Идеи Выготского о социальной природе развития высших психических функций и роли социальных

орудий (знаков) в преобразовании деятельности человека также являются фундаментом. В контекстном обучении эти «орудия» осваиваются и применяются в условиях, моделирующих реальные задачи.

3. Принцип проблемности. Контекстное обучение активно использует проблемные ситуации, но эти проблемы всегда встроены в конкретный контекст, что придает им больший смысл и актуальность для обучающегося.

4. Идеи имитационного моделирования и игровых технологий. Для создания адекватного контекста Вербицкий активно использует деловые игры, имитационные упражнения, анализ кейсов, которые позволяют максимально приблизить учебную ситуацию к реальной.

Центральная концепция А.А. Вербицкого - «знаково-контекстное обучение», которая предполагает последовательное моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности на трех уровнях (формах деятельности):

I. Учебная деятельность академического типа, которая является традиционной формой обучения (лекции, семинары, лабораторные работы), где доминирует предметное содержание, а социальный контекст выражен слабо. Знания усваиваются в абстрактной, знаковой форме (формулы, понятия, правила).

II. Квазипрофессиональная деятельность, являющаяся промежуточной формой, которая уже моделирует предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности. Здесь используются активные методы обучения, такие как деловые игры, имитационные упражнения, анализ конкретных ситуаций (кейсы), профессионально-ориентированные задачи. Знания осваиваются не только в знаковой форме, но и через их применение в модельных ситуациях.

III. Учебно-профессиональная деятельность - это высшая форма, максимально приближенная к реальной профессиональной деятельности. Включает производственные практики, стажировки, дипломные проекты с реальным заказчиком, научно-исследовательскую работу, выполняемую на реальном производстве или в реальных условиях. Здесь знания усваиваются в контексте выполнения реальных профессиональных функций.

Переход от одной формы деятельности к другой обеспечивает постепенное погружение обучающегося в профессиональный контекст и формирование необходимых компетенций.

Основные принципы контекстного обучения (по А.А. Вербицкому):

1. Принцип моделирования предметного и социального содержания деятельности путем создания в учебном процессе динамических моделей, имитирующих реальные условия, процессы и отношения, характерные для будущей сферы деятельности.

2. Принцип системности, обеспечивающий интеграцию знаний из различных предметных областей, необходимых для решения комплексных контекстных задач.

3. Принцип проблемности, т.е. организация обучения через постановку и разрешение проблемных ситуаций, которые носят аутентичный, контекстный

характер.

4. Принцип последовательного инициирования через поэтапное усложнение учебных задач и контекстов, соответствующее переходу от академической к квазипрофессиональной и затем к учебно-профессиональной деятельности.

5. Принцип адекватности форм организации обучения целям и содержанию, т.е. выбор активных и интерактивных форм обучения, соответствующих контексту и стимулирующих активность учащихся (например, деловые игры, дискуссии, кейс-стади).

6. Принцип личностного смысла, который обеспечивает связь учебной деятельности с жизненными и профессиональными планами обучающегося, с его ценностями и мотивами.

7. Принцип ведущей роли самостоятельной работы, когда учащийся активно участвует в процессе, самостоятельно ищет решения, планирует действия, рефлексировать над своим опытом [83].

Контекстное обучение предлагает как ряд значительных преимуществ, особенно для профессионального образования, так и некоторые ограничения (таблица 19).

Таблица 19 – Сильные и слабые стороны контекстного обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
Студенты не просто заучивают теорию, а сразу видят, как она применяется на практике. Это позволяет им формировать целостное представление о будущей профессии, развивать профессиональное мышление и компетенции.	Преподаватель должен не только владеть своим предметом, но и иметь глубокое понимание профессиональной деятельности, для которой он готовит студентов. Ему необходимо уметь создавать релевантные контексты, разрабатывать ситуационные задачи, модерировать дискуссии и направлять студентов.
Обучение становится более осмысленным, когда студенты понимают, зачем им нужны те или иные знания и навыки. Работа над задачами, приближенными к реальным, повышает интерес и активность, так как они видят непосредственную связь с будущей карьерой.	Разработка и реализация программ контекстного обучения требует много времени на подготовку учебных материалов, кейсов, симуляций. Также могут потребоваться дополнительные ресурсы: специализированное оборудование, программное обеспечение, привлечение специалистов-практиков.
Контекстное обучение способствует формированию системного подхода к решению профессиональных задач, умения анализировать ситуации, принимать решения и брать на себя ответственность.	Оценить комплексные компетенции, приобретенные в процессе контекстного обучения, гораздо сложнее, чем просто проверить знание фактов. Требуются более сложные критерии и методы оценки, учитывающие как процесс, так и результат деятельности студента.
Процесс обучения строится таким образом, чтобы постепенно трансформировать учебную деятельность	Если слишком большой акцент делается на практику, студенты могут не получить достаточно глубоких

студента в квазипрофессиональную, а затем и в полноценную профессиональную деятельность. Это достигается за счет использования деловых игр, анализа кейсов, производственных практик и т.д.	теоретических знаний, что может ограничить их адаптивность к новым условиям или способность к инновациям в будущем.
Контекстное обучение часто включает в себя дискуссии, мозговые штурмы, ролевые игры, тренинги, решение ситуационных задач, что способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде.	Профессиональные области постоянно развиваются, и контексты обучения должны регулярно обновляться, чтобы соответствовать реалиям рынка труда. Это требует непрерывной работы по адаптации учебных программ и материалов.
Студенты учатся самостоятельно планировать свою деятельность, контролировать выполнение задач, анализировать ошибки и корректировать свои действия, что очень важно для будущей самостоятельной работы.	Не все студенты сразу готовы к активному, самостоятельному обучению и работе в условиях неопределенности. Некоторым может потребоваться дополнительная поддержка и адаптация к такому формату.
В процессе контекстного обучения развиваются такие качества, как ответственность, инициативность, способность к принятию решений в условиях неопределенности, умение работать в команде.	Внедрение контекстного обучения в больших группах или на всех специальностях может быть затруднительным из-за высоких требований к ресурсам и квалификации персонала.

Значимость реализации контекстного обучения в учебном процессе казахстанской школы

Контекстное обучение приобретает особую актуальность в условиях обновленного содержания образования и требований ГОСО РК в Казахстане, особенно для профильного обучения, колледжей и вузов, но и для общеобразовательной школы на старших ступенях. Оно способствует:

- формированию профессиональных и ключевых компетенций, т.к. позволяет учащимся не просто знать, но и уметь применять знания в конкретных условиях, что критически важно для трудоустройства и успешной карьеры;
- развитию функциональной грамотности, т.к. умение действовать в реальных жизненных и профессиональных ситуациях является ядром функциональной грамотности;
- повышению мотивации к обучению, когда ученики видят практический смысл изучаемого материала и его связь с будущей жизнью, их интерес и вовлеченность значительно возрастают;
- преодолению разрыва между теорией и практикой, снижая проблему «знаю, но не умею применять»;
- развитию навыков XXI века, т.к. контекстное обучение активно задействует критическое мышление, решение проблем, сотрудничество, коммуникацию и адаптивность, поскольку ситуации часто не имеют единственного правильного решения и требуют творческого подхода;
- подготовке к осознанному выбору профессии, что позволяет учащимся «примерить» на себя различные профессиональные роли и лучше понять

специфику будущей деятельности;

– интеграции с системно-деятельностным и компетентностным подходами, т.к. контекстное обучение является одним из наиболее сильнейших инструментов для реализации деятельностной парадигмы и формирования компетенций.

Внедрение элементов контекстного обучения в школьную практику – это шаг к созданию более практико-ориентированного, мотивирующего и эффективного образовательного процесса, готовящего выпускников к успешной жизни и профессиональной деятельности в современном Казахстане.

Проблемно-диалогическое обучение – одна из современных образовательных технологий, разработанная российским дидактом, кандидатом педагогических наук Еленой Леонидовной Мельниковой. Она является конкретным, детально проработанным инструментом реализации принципов проблемного обучения и системно-деятельностного подхода. Суть технологии заключается в том, что учащиеся не просто получают готовые знания, а самостоятельно «открывают» их, проходя через этапы постановки учебной проблемы и поиска её решения в ходе специально организованного учителем диалога.

Е.Л. Мельникова систематизировала и детализировала методику создания проблемных ситуаций и их разрешения посредством особого вида диалога. Её концепция построена на идее, что **продуктивное обучение** - это не передача информации, а организация деятельности ученика по творческому поиску и освоению знаний.

Ключевые аспекты технологии Мельниковой:

1. Учитель целенаправленно создает на уроке ситуацию интеллектуального затруднения, «столкновения» имеющихся знаний ученика с новой информацией или задачей, которую он не может решить привычными способами. Это вызывает удивление, вопрос и побуждает к поиску.

2. После того как проблемная ситуация создана, учитель организует диалог, в ходе которого учащиеся сами формулируют тему урока в виде вопроса или проблемы. Это обеспечивает личную заинтересованность и мотивированность.

3. Поиск решения (открытие нового знания) является наиболее важным этапом, где через специально организованный диалог (или самостоятельную деятельность) учащиеся выдвигают гипотезы, проверяют их, обсуждают, пока не «откроют» новое знание или способ действия.

4. Закрепление и использование нового знания в различных учебных ситуациях [84].

Технология проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой тесно связана с несколькими фундаментальными педагогическими и психологическими концепциями:

1) является непосредственным развитием и детализацией идей проблемного обучения (М.И. Махмутов, В. Оконь, А.М. Матюшкин). Мельникова предлагает четкий алгоритм создания и разрешения проблемных ситуаций именно через диалог;

2) полностью соответствует принципам системно-деятельностного подхода, т.к. новое знание усваивается учащимися в процессе активной, собственной деятельности по его «открытию», а не в пассивном режиме;

3) подчеркивает активное конструирование знаний самим учащимся. Диалог выступает как средство для внешней (социальной) и внутренней (индивидуальной) конструкции понимания;

4) опирается на развивающее обучение (Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), т.к. цель проблемно-диалогического обучения – не только усвоение знаний, но и развитие мышления, творческих способностей, познавательной активности. Диалог в ЗБР (зоне ближайшего развития) способствует развитию.

5) ставит диалог в центр образовательного процесса, используя его как основной инструмент для достижения учебных целей.

Формализуем сильные и слабые стороны проблемно-диалогического обучения (таблица 20).

Таблица 20 - Сильные и слабые стороны ПДО

Сильные стороны	Слабые стороны
ПДО целенаправленно развивает критическое, творческое и диалектическое мышление. Учащиеся учатся анализировать, сравнивать, выдвигать гипотезы, рассуждать, обобщать и доказывать свою точку зрения.	Учитель должен обладать глубокими знаниями предмета, быть мастером организации диалога, уметь быстро ориентироваться в ответах учеников, поддерживать «правильное» направление мысли, но при этом не "подсказывать" напрямую. Не каждый учитель готов к такой роли.
Через проблемные ситуации и диалог формируются все группы УУД.	Процесс создания проблемной ситуации и ведения диалога занимает больше времени, чем традиционное объяснение материала. Это может быть проблемой при жестких временных рамках учебной программы.
Когда ученики самостоятельно «открывают» новое знание, а не получают его в готовом виде, это вызывает чувство успеха, радости открытия и глубокую заинтересованность в предмете. Учение становится интересным и осмысленным.	Если диалог идет не по плану, или ученики не могут самостоятельно найти решение, урок может зайти в тупик. Учитель должен быть готов мягко, но уверенно подвести их к правильному выводу, не лишая их чувства открытия.
Диалог вовлекает в процесс каждого, заставляя думать, высказываться и взаимодействовать. Даже самые пассивные ученики вынуждены включаться в мыслительную деятельность.	Некоторые темы (например, требующие большого объема фактического материала или отработки алгоритмов) могут быть менее подходят для ПДО. Также, на ранних этапах обучения (например, в детском саду или 1 классе) организация полноценного диалога может быть затруднительна.
Знания, добытые самостоятельно, усваиваются гораздо прочнее и глубже, так как они проходят через личный опыт	Постоянная мыслительная активность и поиск решений могут быть утомительны для некоторых учеников,

открытия и осмысления.	особенно если они не привыкли к такому формату работы.
Участие в диалоге требует четкого формулирования мыслей, умения задавать вопросы, отвечать, аргументировать и слушать других, что способствует значительному развитию устной речи.	Оценить не только конечный результат (усвоение знания), но и сам процесс мышления, активное участие в диалоге, способность формулировать вопросы и гипотезы - задача нетривиальная.
Ученики учатся не бояться проблемных ситуаций, а искать пути их решения, что является жизненно важным навыком.	

Значимость реализации проблемно-диалогического обучения в учебном процессе казахстанской школы

Проблемно-диалогическое обучение является мощным инструментом для реализации требований обновленного содержания образования и ГОСО РК в Казахстане. Оно способствует:

- развитию критического и творческого мышления, т.к. учащиеся учатся анализировать, рассуждать, выдвигать идеи, обосновывать свою точку зрения;
- формированию коммуникативных навыков, т.к. активное участие в диалоге развивает умение слушать, выражать свои мысли, аргументировать, договариваться;
- повышению познавательной активности и внутренней мотивации, т.к. процесс «открытия» нового знания вызывает у учащихся больший интерес и чувство удовлетворения, чем пассивное восприятие;
- реализации системно-деятельностного подхода, т.к. знания усваиваются в процессе активной, продуктивной деятельности;
- формированию УУД, особенно регулятивных (целеполагание, планирование, самоконтроль) и познавательных (анализ, синтез, выдвижение гипотез);
- созданию благоприятной учебной среды, т.е. урок становится живым, интерактивным, наполненным поиском и открытием.

Внедрение технологии проблемно-диалогического обучения требует от учителей глубокого понимания её принципов и овладения специфическими методическими приёмами, но обещает значительное повышение качества и эффективности образовательного процесса.

Кооперативное обучение (Cooperative Learning) - относится к теории совместной деятельности и выражает педагогический подход, при котором учащиеся работают в малых группах для достижения общей учебной цели. В отличие от традиционной групповой работы, где ответственность может быть размыта, кооперативное обучение характеризуется рядом специфических принципов, обеспечивающих активное участие каждого члена группы, взаимозависимость и индивидуальную ответственность. Цель кооперативного обучения - не просто выполнить задание вместе, но и научить учащихся работать эффективно в команде, общаться, слушать друг друга, разрешать конфликты и

взаимопомогать.

Идеи совместного обучения имеют глубокие корни в образовательной мысли, но системное развитие кооперативного обучения началось в середине и конце XX века.

Культурно-историческая теория развития и концепция зоны ближайшего развития (ЗБР) Выготского, хотя напрямую не касаются кооперативного обучения, но являются фундаментальной основой. Выготский утверждал, что высшие психические функции развиваются сначала в коллективной деятельности (интерпсихически), а затем интериоризируются (становятся интрапсихическими). Взаимодействие со сверстниками, которые могут быть «более знающими другими», позволяет ребёнку достичь того, что он не смог бы сделать в одиночку.

Исследования основоположника групповой динамики Курта Левина (Kurt Lewin) показали, что эффективность работы группы и её влияние на индивидов зависят от структуры группы, целей и характера взаимодействия между её членами. Левин выявил, что взаимозависимость и общая цель способствуют продуктивности. Его работы легли в основу понимания того, как организовывать группы для достижения лучших результатов [85].

Братья Дэвид Джонсон (David W. Johnson) и Роджер Джонсон (Roger T. Johnson) из Университета Миннесоты являются одними из наиболее влиятельных и плодотворных исследователей и практиков кооперативного обучения с 1970-х годов. Они разработали и детально описали пять базовых элементов кооперативного обучения, которые отличают его от обычной групповой работы:

1) позитивная взаимозависимость (Positive Interdependence). Члены группы зависят друг от друга для достижения успеха (например, через общую цель, общие ресурсы, распределение ролей). «Мы тонем или плывём вместе»;

2) индивидуальная ответственность (Individual Accountability). Каждый член группы несёт ответственность за свою часть работы и за усвоение материала;

3) стимулирующее межличностное взаимодействие (Promotive Interaction). Члены группы помогают, поощряют и поддерживают друг друга;

4) социальные навыки (Social Skills). Обучение учащихся навыкам работы в группе (коммуникация, лидерство, принятие решений, разрешение конфликтов);

5) групповая обработка информации/Рефлексия (Group Processing): Группы регулярно анализируют свою работу и эффективность взаимодействия, чтобы улучшить её в будущем [86].

Их работы стали классикой и послужили основой для большинства современных моделей кооперативного обучения.

Роберт Славин (Robert Slavin) из Университета Джона Хопкинса известен своими разработками в области структурированного кооперативного обучения, в частности, моделей, ориентированных на командные методы обучения, поощрения и соревнования между командами, а не между индивидами. Его подход фокусируется на том, как дизайн учебных заданий и систем

вознаграждения может стимулировать кооперацию. Разработал множество практических стратегий и структур для внедрения кооперативного обучения. Известные модели: STAD (Student Teams-Achievement Divisions), Jigsaw, TGT (Teams-Games-Tournaments) [87].

Американский педагог и психолог Спенсер Каган (Spencer Kagan), разработчик структур кооперативного обучения (Kagan Structures) акцентирует внимание на создании конкретных, пошаговых структур, которые учителя могут использовать для организации групповой работы, обеспечивая равное участие и индивидуальную ответственность. Он предоставил учителям сотни практических, легко применимых структур для организации кооперативного обучения. Его структуры (например, Think-Pair-Share, Round Robin, Numbered Heads Together, Jigsaw, RallyRobin, Timed Pair Share) являются готовыми шаблонами для интерактивной работы в группах. Он делает акцент на «равных возможностях участия» и «позитивной взаимозависимости» [88].

«Сингапурская технология» – это совокупность методик, которые активно используют и развивают структуры кооперативного обучения, во многом опираясь на работы Кагана и других. Она представляет собой очень практичный, структурированный подход к организации уроков, нацеленный на вовлечение каждого ученика через различные интерактивные форматы работы в малых группах. Эта технология является одним из наиболее ярких примеров успешного массового внедрения кооперативных структур.

В советской педагогике идеи совместной деятельности и взаимообучения также развивались, часто под другими названиями, но с общими целями.

Известный советский педагог-практик и методист, Акбашев Талгат Фоатович, разработчик концепции «развивающейся кооперации» в своих работах выходит за рамки простого понятия «групповой работы». Это системный педагогический подход, направленный на целенаправленное формирование и эволюцию навыков сотрудничества, взаимопомощи и коллективной ответственности в процессе обучения.

Основные идеи концепции «развивающейся кооперации» включают:

1. Кооперация не возникает сама по себе, она должна формироваться поэтапно, от простых форм взаимодействия к более сложным. Акбашев предлагает продуманные стратегии, которые позволяют учащимся постепенно осваивать роли в группе, учиться договариваться, распределять обязанности и совместно решать учебные задачи.

2. Суть не просто в совместном выполнении задания, а в том, чтобы через взаимодействие каждый участник группы развивался, осваивал новые знания и способы действия. Процесс общения и объяснения друг другу материала становится не менее важным, чем конечный результат.

3. В рамках «развивающейся кооперации» каждый ученик несет ответственность не только за свой вклад, но и за успех всей группы. При этом сохраняется и развивается индивидуальная ответственность за собственное обучение.

4. Кооперативная деятельность является мощной средой для развития навыков эффективного общения, умения слушать, аргументировать, убеждать,

разрешать конфликты и приходить к консенсусу.

5. Обучение строится таким образом, что учащиеся оказывают друг другу поддержку, помогают преодолевать трудности, делятся знаниями и опытом. Это способствует созданию благоприятной психологической атмосферы в классе.

6. Роль педагога трансформируется из транслятора знаний в организатора кооперативной деятельности, наставника, который направляет учащихся, помогает им выстраивать эффективное взаимодействие и анализировать свой опыт сотрудничества [89].

В рамках развивающего обучения (Эльконина-Давыдова) активно разрабатывались концепции коллективной учебной деятельности (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.), где совместное решение задач и дискуссии являются ключевыми. Это не идентично коллективным учебным занятиям В.К.Дьяченко, но очень близко к идеям кооперативного обучения в его классическом западном понимании. Целью является развитие у учащихся умения действовать в совместной деятельности, анализировать ее и осмысливать.

Многие современные российские и казахстанские методисты и педагоги активно изучают и адаптируют западные модели кооперативного обучения (включая структуры Кагана и «сингапурскую технологию») для внедрения в национальные образовательные системы. Они разрабатывают практические рекомендации и проводят тренинги, демонстрируя, как кооперативные стратегии могут быть интегрированы в различные предметы и уровни образования, особенно в контексте развития критического мышления и навыков сотрудничества.

Краеугольными принципами кооперативного обучения являются пять базовых элементов (по Джонсонам):

1. Позитивная взаимозависимость, т.е. общая цель, разделение ресурсов, распределение ролей, чтобы успех одного зависел от успеха других.

2. Индивидуальная ответственность, когда каждый ученик отвечает за свой вклад и за усвоение материала.

3. Стимулирующее межличностное взаимодействие, т.е. члены группы активно помогают, объясняют, поддерживают друг друга.

4. Социальные навыки, т.е. учащиеся целенаправленно обучаются навыкам работы в группе (слушать, задавать вопросы, решать конфликты).

5. Групповая обработка информации (рефлексия), т.е. группа регулярно анализирует, насколько эффективно она работала и что можно улучшить.

К сильным и слабым сторонам кооперативного обучения относятся (таблица 22):

Таблица 22 – Сильные и слабые стороны кооперативного обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
Студенты не просто пассивно воспринимают информацию, а активно взаимодействуют с ней, объясняя друг другу, анализируя и применяя знания. Это приводит к более прочному и	Эффективное внедрение КО требует от преподавателя не только глубокого знания предмета, но и владения методиками групповой работы, умения формировать группы, ставить задачи,

всестороннему пониманию темы.	наблюдать за процессом и давать конструктивную обратную связь. Это может быть времязатратно.
КО целенаправленно формирует ключевые компетенции, такие как критическое мышление, коммуникация, коллаборация (сотрудничество) и креативность. Студенты учатся эффективно общаться, решать проблемы вместе и мыслить нестандартно.	Учителю может быть сложно одновременно отслеживать работу нескольких групп, обеспечивать, чтобы все участники вносили свой вклад, и своевременно вмешиваться при возникновении проблем или конфликтов.
Когда студенты активно участвуют в процессе обучения, видят свой вклад и чувствуют ответственность перед группой, их внутренняя мотивация значительно возрастает. Учиться становится интереснее и осмысленнее.	Организация и проведение занятий в формате КО часто занимает больше времени, чем традиционные методы обучения, особенно на начальных этапах, когда студенты только осваивают принципы командной работы.
Взаимодействие в группе развивает эмпатию, толерантность, умение слушать и слышать других, разрешать конфликты и принимать компромиссные решения. Это бесценные навыки для жизни и работы в обществе.	Если принципы кооперативного обучения (особенно индивидуальная ответственность) не соблюдаются строго, то всегда существует вероятность, что некоторые студенты будут меньше участвовать, полагаясь на работу других.
Кооперативное обучение специально структурировано так, чтобы каждый участник группы был важен для общего успеха, при этом неся личную ответственность за свой вклад. Это помогает избежать эффекта «фрирайдера», когда один работает за всех социальных и эмоциональных навыков.	Межличностные разногласия или различия в стилях работы могут приводить к конфликтам внутри группы, что может негативно сказаться на учебном процессе, если их не разрешать эффективно.
Исследования показывают, что студенты, участвующие в КО, часто демонстрируют более высокие академические результаты, чем те, кто учится индивидуально или в менее структурированных группах.	Оценить вклад каждого студента в общий результат группы может быть затруднительно. Требуются четкие критерии и методы оценивания, которые учитывают как индивидуальную работу, так и взаимодействие.
В поддерживающей атмосфере группы студенты чувствуют себя более комфортно, риск совершить ошибку кажется менее значимым, что способствует раскрепощению и повышению уверенности в себе, особенно у менее уверенных студентов.	Некоторые темы или виды деятельности, требующие глубокого индивидуального осмысления или очень специфических навыков, могут быть менее эффективными для изучения в формате кооперативного обучения.

Значимость реализации кооперативного обучения в учебном процессе казахстанской школы

Значимость кооперативного обучения (КО) трудно переоценить в современном образовании. Это не просто групповая работа, а целенаправленная методика, основанная на пяти ключевых элементах (положительная взаимозависимость, индивидуальная ответственность, непосредственное взаимодействие, социальные навыки и групповая рефлексия).

К основным аспектам значимости кооперативного обучения относятся:

1. Глубокое и прочное усвоение материала. В отличие от пассивного слушания лекций, КО требует от каждого участника активного участия в процессе обучения. Студенты не просто запоминают, а объясняют материал друг другу, анализируют, синтезируют информацию и применяют ее на практике. Обсуждение и обмен мнениями в группе позволяет увидеть проблему или тему с разных сторон, что способствует более глубокому и многогранному пониманию. Когда студенты объясняют что-то своим сверстникам, они выявляют и устраняют собственные пробелы в знаниях, а также помогают другим заполнить их.

2. Развитие социальных и коммуникативных навыков. КО учит студентов ясно и четко выражать свои мысли, слушать других, аргументировать свою точку зрения и эффективно взаимодействовать.

Студенты учатся распределять роли, сотрудничать, принимать совместные решения, разрешать конфликты и идти на компромиссы - все это критически важные навыки для любой профессиональной деятельности. Работа в разнородных группах (по способностям, стилям обучения, культурному бэкграунду) способствует развитию толерантности, эмпатии и уважения к чужому мнению.

3. Повышение мотивации и вовлеченности. Когда студенты чувствуют себя частью команды и видят, что их вклад важен для общего успеха, их мотивация к обучению значительно возрастает. В условиях поддержки со стороны сверстников менее уверенные студенты чувствуют себя комфортнее, риск ошибиться воспринимается не так остро, что позволяет им активнее участвовать. КО привносит разнообразие в учебный процесс, делая уроки более интерактивными, интересными и менее монотонными.

4. Формирование ответственности и самостоятельности. Каждый участник несет ответственность не только за свой вклад, но и за успех всей группы. Это воспитывает дисциплину и чувство долга. Студенты учатся самостоятельно организовывать свою работу, планировать время, мониторить прогресс и корректировать свои действия.

5. Развитие критического мышления. Обсуждение проблем, оценка различных решений и аргументация своей позиции способствуют развитию критического анализа информации. Работа над общими задачами в группе стимулирует поиск инновационных решений и развитие навыков проблемно-ориентированного мышления.

6. Подготовка к реальному миру и карьере. Кооперативное обучение напрямую развивает «мягкие» навыки (soft skills), которые высоко ценятся работодателями: коммуникация, коллаборация, креативность, критическое мышление. Многие современные профессии требуют командной работы, и КО является отличной симуляцией реальных рабочих процессов.

Таким образом, значимость кооперативного обучения заключается в его способности не только улучшать академические результаты, но и развивать целый комплекс социально-эмоциональных и когнитивных навыков, которые необходимы для успешной адаптации и процветания в современном обществе и на рынке труда.

В теории и практике построения знаний через общение важное место принадлежит **диалоговому обучению** – педагогическому подходу, в основе которого лежит идея, что обучение и развитие происходят преимущественно через диалог и активное общение. Это не просто обмен репликами, а особый тип взаимодействия, при котором участники (учитель и ученики, ученики между собой) совместно конструируют знания, исследуют идеи, осмысливают понятия, развивают критическое мышление и коммуникативные навыки. Диалоговое обучение противопоставляется монологу учителя или пассивному получению информации учеником, акцентируя внимание на совместном поиске истины и взаимопонимании.

Идеи диалога как основы познания и развития имеют давние философские корни и нашли отражение в трудах многих мыслителей. Так, майевтика Сократа (сократический диалог) – один из старейших и наиболее ярких примеров диалогового обучения – это метод получения знаний через серию вопросов и ответов, которые подводят собеседника к самостоятельному открытию истины, а не к её прямому сообщению. Сократ верил, что знание уже присутствует в каждом человеке, и задача учителя – помочь ему «родить» это знание.

Выдающийся русский философ, лингвист, литературовед Михаил Михайлович Бахтин развивал идеи диалогизма как фундаментального принципа человеческого бытия и сознания. Он утверждал, что сознание по своей природе диалогично, и понимание возникает только в диалоге, во взаимодействии разных «голосов» и смыслов. Каждый акт понимания – это ответное действие. Он ввел понятие «диалогических отношений», которые пронизывают все сферы человеческого взаимодействия, включая познание [90].

Философия диалогизма Бахтина служит мощной теоретической основой для понимания сущности диалогового обучения, подчеркивая, что знание не может быть усвоено вне живого, ответного взаимодействия.

Как и для многих других подходов, теория Л.С. Выготского о социальной природе развития является ключевой. Он подчеркивал, что обучение и развитие происходят в процессе социального взаимодействия и общения, сначала интерпсихически (между людьми), а затем интрапсихически (внутри человека). Речь и диалог – это основные средства, через которые осуществляется передача культурного опыта и развитие высших психических функций в зоне ближайшего развития (ЗБР).

Выготский обосновал, почему диалог не просто «способ говорить», а фундаментальный механизм мышления и обучения.

Советский философ В.С. Библер, развивавший идеи «диалога культур» и «школы диалога культур», полагал, что мышление развивается в диалоге с различными «логиками», «культурами» (историческими типами мышления – античным, средневековым, новоевропейским и т.д.). Обучение должно быть организовано как «встреча» различных точек зрения, позиций, культурных форм мышления, что стимулирует самоопределение и творчество [65].

Американский физик-теоретик и философ Дэвид Бом (David Bohm) развивал концепцию «диалога» как особого вида общения, отличного от дискуссии или дебатов. В его понимании, диалог – это процесс коллективного

исследования, где участники не стремятся доказать свою правоту, а совместно «разбираются» в проблеме, приостанавливая свои суждения и открываясь новым идеям. Цель - достижение общего понимания, а не консенсуса или победы [91].

Е.Л. Мельникова разработала технологию проблемно-диалогического обучения, которая является конкретной реализацией диалогового подхода. Она детально проработала методику организации побуждающего и подводящего диалогов для создания проблемных ситуаций и «открытия» знаний учащимися.

Основные принципы диалогового обучения:

1. Учитель и ученик выступают как равноправные субъекты образовательного процесса, активно взаимодействующие друг с другом.

2. Каждый участник диалога имеет право на свою точку зрения, её выражение и аргументацию.

3. Цель диалога не в том, чтобы «переубедить», а в том, чтобы понять позицию другого и прийти к новому, более глубокому общему пониманию.

4. Диалог – это открытый процесс, который не всегда имеет заранее заданный, однозначный ответ. Он может вести к новым вопросам и дальнейшему исследованию.

5. Постоянная рефлексия и осмысление процесса общения, своих и чужих мыслей, выводов.

6. Умение не просто слышать слова, но понимать смысл, намерение и эмоции говорящего.

7. Диалог стимулирует аналитическое, критическое и творческое мышление.

Диалоговое обучение имеет как множество преимуществ, так и ряд потенциальных сложностей (таблица 23).

Таблица 23 - Сильные и слабые стороны диалогового обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
В процессе диалога студенты не просто пассивно воспринимают информацию, а активно перерабатывают ее, анализируют, связывают с уже имеющимися знаниями. Обсуждение разных точек зрения способствует более полному и многогранному пониманию темы.	Учитель должен быть не просто транслятором знаний, а искусным модератором, фасилитатором диалога. Ему необходимо уметь задавать наводящие вопросы, стимулировать дискуссию, управлять групповой динамикой, пресекать неконструктивные споры и направлять разговор в нужное русло. Это требует серьезной подготовки и опыта.
Диалог стимулирует умение анализировать информацию, задавать вопросы, выдвигать аргументы и оценивать чужие мнения. Учащиеся учатся не принимать все на веру, а формировать собственную обоснованную позицию.	Организация полноценного диалога часто занимает больше времени, чем традиционная лекция. Это может быть проблемой при жестких ограничениях учебной программы.
Это одно из важнейших преимуществ. Студенты учатся четко и ясно выражать свои мысли, слушать и	Без должного контроля со стороны учителя диалог может «уплыть» в сторону от основной темы урока, что снижает

слышать собеседника, задавать уточняющие вопросы, вести конструктивную дискуссию, уважать чужое мнение.	эффективность обучения.
Активное участие в диалоге делает учебный процесс более интересным и динамичным. Учащиеся чувствуют себя активными участниками, а не просто слушателями, что значительно повышает их внутреннюю мотивацию к обучению.	В больших группах некоторые ученики могут доминировать в диалоге, в то время как другие остаются пассивными или стесняются высказываться. Учителю необходимо активно вовлекать всех.
В диалоге участники учатся работать вместе, находить общие решения, идти на компромиссы и строить коллективное понимание. Это тренирует навыки командной работы, необходимые в любой сфере жизни.	Различия во мнениях могут приводить к напряженности или даже конфликтам, если участники не обладают достаточными навыками ведения конструктивной дискуссии или если учитель не может эффективно управлять ситуацией.
Диалоговое обучение способствует развитию уверенности в себе, способности отстаивать свою точку зрения (при этом быть открытым к изменениям), толерантности к разнообразию мнений, ответственности за свое высказывание.	Оценить не только знание фактов, но и качество участия в диалоге, способность к аргументации, умение слушать и сотрудничать, может быть непросто. Требуются более сложные критерии и подходы к оцениванию.
Учитель получает мгновенную обратную связь о понимании учениками материала, их заблуждениях и сильных сторонах, что позволяет оперативно корректировать процесс обучения.	Некоторые темы, требующие чистого запоминания фактов, освоения алгоритмов или большого объема новой информации, могут быть менее эффективны для изучения исключительно через диалог.
В диалоге учитель может лучше понять индивидуальные потребности и стили обучения каждого ученика, а также выявить пробелы в знаниях или правильности понимания.	Для эффективного диалога учащиеся должны обладать определенным базовым уровнем знаний по теме, чтобы иметь возможность осмысленно участвовать в обсуждении.

Значимость реализации диалогового обучения в учебном процессе казахстанской школы особенно высока в контексте происходящих реформ образования и глобальных вызовов XXI века. Казахстанская система образования активно переходит к компетентностному подходу и обновленному содержанию образования, где акцент смещается с простого запоминания фактов на развитие навыков и умений. Диалоговое обучение идеально вписывается в эту парадигму.

Вот ключевые аспекты значимости диалогового обучения для казахстанской школы:

1. Соответствие обновленному содержанию образования и ГОСО.

Современные образовательные стандарты Казахстана, как и международные тенденции, ориентированы на развитие функциональной грамотности, критического мышления, коммуникации, креативности и способности к коллаборации. Диалоговое обучение является прямым

инструментом для формирования этих компетенций.

Оно помогает перейти от репродуктивной модели (запоминание и воспроизведение) к продуктивной, где ученик сам является субъектом познания.

2. Развитие языковых и коммуникативных компетенций.

В многоязычном Казахстане, где особое внимание уделяется развитию государственного (казахского), русского и английского языков, диалоговое обучение играет ключевую роль. Оно стимулирует активное использование языка в реальных ситуациях общения, обогащает словарный запас, улучшает построение связной речи и способность аргументировать.

Особенно актуально это для казахских школ, где через диалог на русском языке (или наоборот) происходит углубленное изучение второго языка и межкультурное взаимодействие.

3. Формирование гражданственности и толерантности.

Диалог учит уважать разные точки зрения, слушать и слышать собеседника, искать компромиссы. Это способствует формированию гражданской позиции, умению вести конструктивный диалог в обществе, принимать разнообразие мнений - что крайне важно для многонационального Казахстана.

Через диалог дети учатся разрешать конфликты мирным путем и взаимодействовать, что является основой для построения гармоничного общества.

4. Повышение мотивации и интереса к обучению.

Традиционная «лекционная» модель часто приводит к пассивности и потере интереса у учащихся. Диалоговое обучение делает уроки живыми, интерактивными и лично значимыми. Когда ученик активно участвует в процессе «открытия» знаний, а не просто получает их, его мотивация к обучению возрастает в разы.

Это помогает бороться с проблемой отстраненности и равнодушия к учебе.

5. Развитие критического мышления и навыков решения проблем.

В современном мире, переполненном информацией и вызовами, умение критически мыслить, анализировать, оценивать и самостоятельно принимать решения становится важнейшим навыком. Диалог, особенно в проблемных ситуациях, заставляет учеников думать, аргументировать, сомневаться и проверять.

Это напрямую готовит их к вызовам взрослой жизни и профессиональной деятельности, где требуется не просто знание, а умение применять его для решения нестандартных задач.

6. Подготовка к высшему образованию и профессиональной деятельности.

Современные вузы и работодатели ищут не просто носителей знаний, а людей, способных к самообучению, командной работе, эффективной коммуникации и критическому анализу. Диалоговое обучение является лучшей школой для формирования этих качеств.

Внедрение «Назарбаев Интеллектуальных школ» и других инновационных образовательных учреждений в Казахстане также подчеркивает движение к активным формам обучения, где диалог играет центральную роль.

7. Гуманизация образовательного процесса.

Диалог создает более тесный контакт между учителем и учеником, а также между самими учениками. Учитель становится не только источником знаний, но и наставником, фасилитатором, что способствует созданию доверительной и поддерживающей атмосферы в классе.

Это важно для формирования психологически комфортной среды, где каждый ребенок чувствует себя ценным и значимым.

Реализация диалогового обучения в казахстанской школе - это не просто модный тренд, а стратегически важный шаг к подготовке нового поколения граждан, способных успешно адаптироваться к быстро меняющемуся миру, мыслить критически, эффективно взаимодействовать и вносить вклад в развитие страны. Оно позволяет перейти от «знаниевой» парадигмы к «компетентностной», что является фундаментом для инновационного развития Казахстана.

Игровой подход или теория и применение геймификации в обучении - это использование элементов игры, принципов игрового дизайна или самих игр для повышения мотивации, вовлеченности учащихся и достижения конкретных образовательных целей. Это не просто «игра ради игры», а целенаправленное включение игровой деятельности в учебный процесс для стимулирования познавательной активности, развития навыков и усвоения знаний в более интересной и эффективной форме. Игровой подход позволяет перейти от пассивного потребления информации к активному взаимодействию, экспериментированию и творческому поиску решений.

Идея использования игры в обучении имеет глубокие исторические корни, но современные концепции игрового подхода и геймификации оформились относительно недавно.

Основатель первого детского сада (Kindergarten) Фридрих Фрёбель (Friedrich Froebel) считал игру фундаментальным видом деятельности ребёнка, через которую он познаёт мир, развивается и выражает себя. Он разработал «дары» и «занятия» - специальные дидактические материалы и игры, предназначенные для развития конкретных навыков и понятий.

Его работы заложили основу понимания игры как мощного образовательного инструмента [92].

М.Монтессори разработала систему обучения, где дети активно взаимодействуют со специально созданными дидактическими материалами, которые, по сути, являются игровыми. Через манипуляции с этими материалами дети самостоятельно открывают для себя математические, сенсорные и другие концепции.

Она подтвердила эффективность игры и самостоятельного исследования в обучении.

Л.С.Выготский глубоко исследовал роль игры в психическом развитии ребёнка, особенно в дошкольном возрасте. Он утверждал, что игра является «ведущей деятельностью» для дошкольников, в процессе которой развиваются высшие психические функции – воображение, символическое мышление, произвольность поведения, мотивационно-потребностная сфера. В игре ребенок

создает «воображаемую ситуацию», которая позволяет ему действовать выше своего актуального уровня развития, т.е. в зоне ближайшего развития (ЗБР). Таким образом, он дал глубокое психологическое обоснование образовательного потенциала игры [93].

Дж.Дьюи считал, что обучение должно быть активным, практическим и связанным с реальной жизнью. Игровые формы деятельности, эксперименты и проектная работа соответствуют его идеям. Он подчеркнул важность активного, практического и вовлекающего обучения.

Нидерландский культуролог Йохан Хёйзинга (Johan Huizinga), автор фундаментальной работы «Homo Ludens» (Человек играющий) рассматривал игру как фундаментальную категорию человеческого существования и культуры. Он предоставил глубокое философское обоснование универсальной значимости игры для человека и общества и показал, что игра - это не просто детская забава, а серьезная и структурированная деятельность, имеющая свои правила, цели и внутреннюю ценность, и что она лежит в основе многих культурных явлений [94].

Американский дизайнер игр Джейн Макгонигал (Jane McGonigal), автор книги «Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World» активно популяризирует идею использования игровых механизмов и ментальности игроков для решения реальных проблем и улучшения жизни, включая обучение [95].

Профессора Кевин Вербах (Kevin Werbach) и Дэн Хантер (Dan Hunter), авторы книги «For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business», являются ключевыми фигурами в разработке концепции геймификации - применения игровых элементов и техник игрового дизайна в неигровых контекстах (в том числе в образовании) для повышения вовлеченности и мотивации [96].

Ю-кай Чоу (Yu-kai Chou) разработчик Octalysis Framework - популярной модели геймификации, основанной на восьми базовых человеческих мотиваторах, которая широко применяется в образовательном дизайне [97].

Указанные авторы и концепции являются столпами современного понимания геймификации как конкретного инструмента игрового подхода.

В советской педагогике и психологии игре всегда отводилось центральное место, особенно в дошкольном и младшем школьном возрасте. Так, Д.Б. Эльконин, продолжая традиции Выготского, Эльконин разработал фундаментальную теорию игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте. Он показал, что в игре происходит не только развитие воображения и символической функции, но и освоение социальных отношений, развитие произвольности и формирование новых мотивов и потребностей [Психология игры]. Его теория является основополагающей для понимания того, как игра способствует развитию психических новообразований и личности в целом.

Хотя работы В.В. Давыдова посвящены развивающему обучению, которое акцентирует внимание на теоретическом мышлении, игровые формы, особенно проблемные и имитационные, могут быть успешно интегрированы для создания мотивации и активной познавательной среды.

Многие современные педагоги и методисты активно исследуют и внедряют геймификацию и игровые технологии в образовательный процесс. Они изучают влияние различных игровых элементов (баллов, значков, рейтингов, сюжетных линий) на мотивацию, академические результаты и развитие навыков. Активно адаптируются зарубежные концепции и разрабатываются собственные методические рекомендации.

Основные принципы игрового подхода:

- игра делает обучение увлекательным, вызывая интерес и желание участвовать;
- игровая деятельность стимулирует ученика к активным действиям, принятию решений, поиску решений;
- игры имеют понятные правила и цели, что структурирует деятельность;
- игровой процесс часто предполагает мгновенную реакцию на действия игрока (правильно/неправильно, балл);
- в игровой среде ошибки воспринимаются как часть процесса обучения, а не как неудача, что снижает страх и поощряет эксперименты;
- игровой подход позволяет интегрировать как элементы сотрудничества (командные игры), так и здоровой конкуренции.

Отметим преимущества и ограничения игрового подхода к обучению (таблица 24).

Таблица 24 - Сильные и слабые стороны игрового подхода

Сильные стороны	Слабые стороны
Игры по своей природе увлекательны. Они создают интерес, азарт и желание участвовать, что значительно повышает внутреннюю мотивацию учащихся к освоению материала. Обучение перестает быть рутинной и становится приключением.	Создание или адаптация качественных обучающих игр и игровых элементов требует значительных временных, финансовых и интеллектуальных затрат. Готовых решений, идеально подходящих под конкретную тему, может не быть.
В игре знания не просто заучиваются, а активно применяются в различных ситуациях. Это способствует более глубокому осмыслению материала, его закреплению и переносу в долгосрочную память, поскольку ученики видят практическую ценность полученных знаний.	Учитель, использующий игровой подход, должен быть не только предметником, но и игровым мастером, способным управлять динамикой игры, поддерживать интерес, вовлекать всех участников, а также уметь связать игровую деятельность с учебными целями.
Игры - отличный инструмент для формирования ключевых компетенций, включая, во-первых, критическое мышление и решение проблем (многие игры требуют стратегического планирования, анализа ситуации, принятия решений и поиска выходов из сложных положений). Во-вторых, креативность (игры часто стимулируют нестандартное	Существует опасность, что ученики могут настолько увлечься игровым процессом, что забудут об образовательных целях. Игра может стать самоцелью, а не инструментом обучения, что снизит эффективность занятия.

мышление и поиск оригинальных решений). В-третьих, коллаборация и коммуникация (командные игры развивают навыки эффективного взаимодействия, распределения ролей, совместного принятия решений и общения). В-четвертых, цифровая грамотность (компьютерные и онлайн-игры напрямую развивают навыки работы с технологиями).	
В игре ученики учатся контролировать эмоции (разочарование, радость победы), работать в команде, учитывать интересы других, разрешать конфликты, проявлять эмпатию.	Оценить усвоение знаний и развитие навыков в процессе игры может быть сложнее, чем при традиционных методах. Не всегда понятно, как перевести игровые достижения в академические оценки.
В игровом процессе ученики часто принимают решения самостоятельно, несут ответственность за свои действия и их последствия, учатся планировать и управлять своим прогрессом.	Некоторые темы (особенно требующие строгого заучивания или очень высокой концентрации на абстрактных концепциях) могут плохо подходить для игрового формата. Также, игры могут быть менее эффективны для определенных возрастных групп или индивидуальных стилей обучения.
Игровая форма обучения создает более расслабленную и позитивную атмосферу, что помогает снять излишнее напряжение, снизить страх ошибки и сделать процесс обучения более комфортным.	Игровая среда может быть слишком стимулирующей для некоторых учеников, что приводит к отвлечению от учебного материала и потере фокуса.
Игры позволяют безопасно экспериментировать с различными сценариями и последствиями, что особенно ценно при изучении сложных или рискованных тем (например, бизнес-симуляции, медицинские квесты).	Для некоторых видов игр (особенно компьютерных или сложных настольных) могут потребоваться значительные инвестиции в оборудование или лицензии.
Многие игры позволяют адаптировать уровень сложности под возможности ученика, предоставляя индивидуальные маршруты обучения и немедленную обратную связь.	Некоторые ученики, родители или даже коллеги могут воспринимать игровой подход как «несерьезный» или «недостаточно академичный», что может вызвать недоверие или скептицизм.

Значимость реализации игрового подхода в учебном процессе казахстанской школы очень высока и соответствует ключевым векторам развития современного образования, как в Казахстане, так и во всем мире. Казахстанская система образования активно переходит к компетентностному подходу и обновленному содержанию образования, а также стремится соответствовать международным стандартам. Игровой подход является мощным инструментом для достижения этих целей.

Вот основные аспекты значимости игрового подхода для казахстанской школы:

1. Повышение мотивации и интереса к обучению. Традиционные методы

обучения часто вызывают скуку и пассивность у школьников. Игровой подход делает учебный процесс увлекательным, динамичным и личностно значимым. Это особенно важно для детей, которые растут в цифровом мире, привыкшем к интерактивности и развлечениям.

Когда обучение превращается в игру, дети проявляют естественную любознательность и стремление к достижениям, что значительно повышает их внутреннюю мотивацию.

2. Развитие ключевых компетенций XXI века. Игровой подход - это естественная среда для формирования так называемых «4К» навыков: критическое мышление, коммуникация, коллаборация (сотрудничество) и креативность. Казахстанская школа стремится развивать эти компетенции.

В играх дети учатся принимать решения, решать проблемы, работать в команде, общаться, отстаивать свою точку зрения и находить нестандартные решения.

3. Глубокое и прочное усвоение знаний. Через игру знания не просто заучиваются, а активно применяются в различных игровых ситуациях. Это способствует более глубокому осмыслению, систематизации и лучшему запоминанию материала. Дети «проживают» учебные ситуации, что делает обучение более осмысленным.

Игровой подход позволяет интегрировать знания из разных предметных областей, что способствует формированию целостной картины мира.

4. Развитие социальных и эмоциональных навыков. Командные игры и ролевые ситуации помогают развивать эмпатию, умение работать в коллективе, распределять роли, договариваться, разрешать конфликты и принимать компромиссные решения. Это критически важно для социализации детей и их адаптации в обществе.

Дети учатся управлять своими эмоциями (радость победы, разочарование от проигрыша), что способствует развитию эмоционального интеллекта.

5. Индивидуализация и дифференциация обучения. Многие игры могут быть адаптированы под разный уровень сложности, что позволяет учитывать индивидуальные особенности и темп обучения каждого ученика. Более слабые учащиеся могут получить поддержку от сверстников, а сильные - углубить свои знания и проявить лидерские качества.

Игровой подход особенно ценен для детей с особыми образовательными потребностями (ООП), так как он делает обучение более доступным, увлекательным и помогает корректировать поведение, развивать речь и поддерживать психоэмоциональное состояние.

6. Подготовка к реальной жизни и профессиональной деятельности.

Современный рынок труда требует не просто знаний, а умения применять их в реальных, часто нестандартных ситуациях. Игровой подход, моделирующий эти ситуации, является отличной подготовкой к будущей карьере.

Он способствует формированию функциональной грамотности - способности применять полученные знания и умения для решения широкого круга жизненных задач.

7. Гуманизация образовательного процесса. Игровой подход создает более

непринужденную и позитивную атмосферу в классе. Уменьшается стресс и страх ошибки, что способствует формированию психологически комфортной среды, где каждый ребенок чувствует себя в безопасности и готов экспериментировать.

Учитель становится не только источником знаний, но и наставником, партнером в игре, что способствует установлению доверительных отношений с учениками.

Реализация игрового подхода в учебном процессе казахстанской школы имеет огромную значимость. Это не просто «развлечение», а эффективный педагогический инструмент, который позволяет сделать обучение более эффективным, интересным и целенаправленным. Он напрямую способствует достижению целей обновленного содержания образования, развивает ключевые компетенции, необходимые для успешной жизни в XXI веке, и готовит молодое поколение к вызовам современного мира.

Мы подробно рассмотрели различные методы и технологии организации обучения, такие как проблемно-диалогическое, кооперативное и игровое обучение, а также их сильные и слабые стороны. Эти методы отвечают на вопрос, как именно организуется взаимодействие между учителем, учениками и учебным материалом на уроке.

Модели и формы организации учебного процесса

Теперь перейдем к более крупным организационным единицам. От конкретных методов и технологий, которые используются *внутри* урока, мы перейдем к **моделям и формам организации учебного процесса**. Эти понятия описывают общую структуру, логику построения обучения на более высоком уровне - как классы, уроки, курсы или даже целые учебные заведения организуются для достижения образовательных целей.

Иными словами, если методы - это инструменты в руках педагога, то модели и формы - это уже готовые «здания» или «маршруты», в которых эти инструменты применяются.

К теории структурирования содержания и индивидуализации относится **модульное обучение**, т.е. педагогический подход, который предполагает структурирование учебного содержания и процесса обучения в виде самостоятельных, логически завершенных блоков – модулей. Каждый модуль имеет четко сформулированную цель (в терминах результатов обучения), программу действий, набор дидактических материалов и систему контроля. Этот подход позволяет значительно повысить степень индивидуализации обучения, гибкость образовательных траекторий и самостоятельность учащихся.

Истоки модульного обучения лежат в идеях программированного обучения (Б.Ф. Скиннер, Н.А. Краудер) 1950-60-х годов, а также в концепциях индивидуализированного обучения и систематизированной подготовки (systematic instruction), развитых в США в 1970-х годах. Одним из первых, кто теоретически обосновал модульный подход, был американский профессор Р. Оуэнс. В советской педагогике значительный вклад в развитие модульного обучения внесли П.А. Юцявичене, Т.И. Шамова и др.

Среди теоретических основ модульного обучения следует отметить

теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, который напрямую не занимался модульным обучением, но в то же время его теория о том, как формируются умственные действия через последовательные этапы (от материального к умственному), лежит в основе структурирования модулей. Каждый модуль, по сути, представляет собой законченный цикл формирования определенного действия или понятия. Четкое прописывание целей и пошагового алгоритма внутри модуля соответствует принципам управляемого формирования действий.

Программированное обучение Б.Ф. Скиннера представляло собой подачу учебного материала небольшими порциями, за каждой из которых следовал контрольный вопрос. Правильный ответ немедленно подкреплялся, что позволяло ученику двигаться дальше.

Модульное обучение заимствовало идею пошагового, логически выстроенного освоения материала, четкого контроля на каждом этапе и немедленной обратной связи. Модуль, как правило, предполагает прохождение ряда учебных элементов, каждый из которых завершается контролем усвоения, что позволяет ученику переходить к следующему этапу только после успешного освоения предыдущего.

В отличие от линейного программирования Скиннера, Теория поэтапного формирования знаний Н.А. Краудера предложила разветвленное программирование, где в зависимости от ответа ученику предлагался либо следующий фрагмент материала, либо корректирующая ветвь с дополнительными объяснениями.

Модульное обучение также может быть адаптивным, предлагая разные пути освоения материала в зависимости от результатов промежуточного контроля, что увеличивает его гибкость и способность к индивидуализации.

Модульное обучение является логическим развитием идей о необходимости учета индивидуальных различий учащихся, поскольку каждый модуль автономен, учащиеся могут осваивать их в собственном темпе, выбирать уровень сложности (базовый, углубленный) и даже последовательность изучения некоторых модулей (в рамках логики предмета). Это позволяет «подогнать» учебный процесс под каждого ученика, что критически важно для повышения мотивации и эффективности обучения.

Основные принципы модульного обучения:

1. Содержание учебного курса делится на логически завершённые, самостоятельные единицы – модули.
2. Каждый модуль имеет четко сформулированную интегративную цель (что должно быть усвоено и какие компетенции сформированы), которая доводится до сведения обучающихся. Цель формулируется в терминах измеряемых результатов обучения.
3. Каждый модуль содержит всю необходимую информацию и задания для его освоения, включая входной, промежуточный и выходной контроль.
4. Модули могут комбинироваться в различных последовательностях, что позволяет создавать индивидуальные образовательные траектории.
5. Учащийся является активным субъектом процесса, который

самостоятельно работает с модулем. Учитель выступает в роли консультанта, координатора, тьютора.

6. Содержание модулей может оперативно обновляться в соответствии с изменениями в науке, технологиях или требованиях общества.

Модульное обучение обладает как рядом значительных преимуществ, которые делают его привлекательным для современного образования, так недостатками и вызовами (таблица 25).

Таблица 25 - Сильные и слабые стороны модульного обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
<p>Учащиеся могут работать с материалом в своем собственном темпе, уделяя больше времени сложным темам и быстрее проходя те, что им даются легко. Это особенно важно для студентов с разным уровнем подготовки. В некоторых моделях модульного обучения студенты могут выбирать последовательность изучения модулей или даже сами модули (в рамках определенной программы), что позволяет им строить индивидуальные образовательные маршруты. Модули могут быть адаптированы под конкретные потребности или интересы отдельных групп учащихся.</p>	<p>Создание качественных, методически продуманных модулей - это трудоемкий и сложный процесс, требующий высокой квалификации разработчиков. Модули должны быть логичными, полными, содержать четкие инструкции и эффективные средства контроля. Недостаточно качественно разработанные модули могут привести к формальному усвоению материала или потере мотивации.</p>
<p>Каждый модуль имеет четко сформулированные цели, что помогает учащимся понимать, что именно от них требуется и какой результат они должны достичь. Модули представляют собой законченные блоки информации, что облегчает ее усвоение и систематизацию. Учащиеся всегда видят свой прогресс и понимают, на каком этапе обучения они находятся.</p>	<p>Модульное обучение не подходит для всех. Учащиеся с низкой мотивацией, слабой самоорганизацией или недостаточным уровнем самостоятельности могут испытывать значительные трудности и отставать. Требуется активная работа над формированием у учащихся навыков самостоятельной учебной деятельности.</p>
<p>Модульное обучение требует от учащихся высокой степени самостоятельности, ответственности и умения планировать свою деятельность. Это формирует важные навыки саморегуляции и самоконтроля. Учащиеся учатся искать информацию, анализировать ее, работать с различными источниками и оценивать свои результаты.</p>	<p>При чрезмерном увлечении самостоятельной работой может уменьшаться количество непосредственного общения между учащимися и между учениками и преподавателем. Это может негативно сказаться на развитии коммуникативных навыков и формировании социальных связей.</p> <p>Требуется сознательная интеграция элементов групповой работы, дискуссий и консультаций.</p>
<p>Система контроля в модулях (входной, промежуточный, итоговый)</p>	<p>Если модули не интегрированы должным образом или если учащиеся не</p>

позволяет оперативно выявлять пробелы в знаниях и предоставлять своевременную обратную связь. Возможность многократного прохождения контроля или повторного изучения материала до достижения нужного уровня.	видят общую картину, их знания могут стать разрозненными и несистематизированными. Необходимо уделять внимание межмодульным связям и итоговым проектам, которые объединяют материал.
Модули относительно легко обновлять или заменять без необходимости перестраивать всю учебную программу. Это делает систему обучения более гибкой и способной быстро реагировать на изменения в науке, технологиях или требованиях рынка труда.	Для эффективной реализации модульного обучения часто требуется доступ к разнообразным учебным материалам (печатным, электронным), онлайн-платформам, мультимедийным ресурсам и т.д. Организация индивидуальных рабочих мест и зон для консультаций также может быть вызовом.
После разработки модулей преподаватель может сосредоточиться на индивидуальных консультациях, помощи в решении сложных задач и развитии более глубокого понимания, вместо постоянного повторения одного и того же материала.	Переход от традиционной системы к модульной требует от преподавателей значительной перестройки мышления, освоения новых ролей и методов работы. Это может вызывать сопротивление или дискомфорт.
	Некоторые предметы, требующие постоянного практического взаимодействия, лабораторных работ или коллективного творчества, могут быть сложнее адаптированы под чисто модульный формат.

Значимость реализации модульного обучения в учебном процессе казахстанской школы

Модульное обучение имеет большое значение для реализации целей обновленного содержания образования и ГОСО РК в Казахстане, т.к.:

- позволяет учитывать индивидуальный темп, способности и интересы каждого ученика. Это особенно важно для школ с разнородным составом учащихся, а также для поддержки одаренных детей и детей с особыми образовательными потребностями;
- учащиеся сами планируют свою работу, контролируют процесс и оценивают результаты, что напрямую развивает регулятивные УУД;
- в старших классах или профильном обучении модульная система позволяет формировать индивидуальные учебные планы, выбирать углубленные модули по предметам, которые интересны ученику для дальнейшего обучения или профессии;
- модули требуют активной работы с материалом, выполнения заданий и самоконтроля, это способствует глубокому освоению знаний через деятельность;
- четко сформулированные цели модулей в терминах результатов обучения напрямую способствуют формированию компетенций (предметных и ключевых), так как каждый модуль ориентирован на овладение определенным способом действия;

– модульное обучение легко интегрируется с онлайн-платформами и цифровыми образовательными ресурсами, что делает его удобным для реализации в условиях смешанного обучения и дистанционного образования. Например, платформа BilimLand может быть структурирована по модульному принципу;

– учит учащихся самостоятельно учиться, планировать свое обучение, что является ключевым навыком для жизни в условиях постоянных изменений.

Внедрение модульного обучения в практику казахстанской школы требует от учителей разработки качественных учебных модулей, четкого формулирования целей, создания эффективной системы контроля и предоставления своевременной обратной связи. При правильной организации оно становится мощным инструментом для повышения эффективности и качества образования.

Теория погружения и интенсивного освоения проявляется в **концентрированном обучении** - особой организационной и дидактической системе, предполагающей глубокое и интенсивное погружение учащихся в изучение одного или нескольких взаимосвязанных предметов (тем, разделов) в течение относительно короткого, непрерывного периода времени. В отличие от традиционной «линейной» системы, когда школьники ежедневно изучают множество разных предметов по 45 минут, концентрированное обучение фокусируется на целостном, блочном освоении материала, обеспечивая более глубокое проникновение в суть предмета, формирование системных знаний и развитие способностей к длительной концентрации.

Хотя элементы концентрированного обучения можно найти в различных педагогических системах мира, наиболее полную и яркую реализацию эта идея получила в опыте Михаила Петровича Щетинина, выдающегося советского и российского педагога-новатора, академика РАО, создателя уникальной школы-комплекса в поселке Текосе (Краснодарский край).

Теория Щетинина не является чисто дидактической в узком смысле, она глубоко укоренена в его философии образования как образа жизни, созидательного труда, самоуправления и взаимопомощи. Концентрированное обучение для Щетинина было не просто методическим приемом, а частью целостной системы, направленной на формирование всесторонне развитой, самостоятельной, ответственной личности.

Основные идеи и принципы концентрированного обучения в системе Щетинина:

1. Принцип погружения в предмет

Вместодробного изучения множества предметов, учащиеся интенсивно изучают 1-2 предмета (или группу взаимосвязанных предметов/тем) в течение нескольких дней или недель. Это позволяет избежать «клипового» мышления, переключения внимания и поверхностного усвоения. Ученик полностью «погружается» в материал, создавая глубокие ассоциативные связи.

Данный принцип способствует формированию системных знаний, глубокого понимания взаимосвязей внутри предмета, а также развитию способности к длительной концентрации внимания и глубокому анализу.

2. Принцип взаимообучения и самоуправления

Обучение в школе Щетинина строилось на идеях коллективного взаимообучения и самоорганизации. Старшие ученики обучали младших, ученики обучали друг друга в малых группах, используя метод «потоков» и «кругов». Учитель выступал в роли старшего наставника, консультанта, а не единственного источника знаний.

Это развивает коммуникативные и социальные навыки, лидерские качества, ответственность, умение объяснять и понимать, а также значительно повышает эффективность усвоения материала, так как «когда учишь другого, сам понимаешь лучше».

3. Принцип опережающего обучения и безотметочности (в определенном контексте)

Обучение велось в ускоренном темпе, с опережением стандартной программы. При этом акцент делался не на отметках, а на реальном освоении материала и взаимопомощи. Оценка была скорее качественной и направленной на поддержку, а не на ранжирование.

Принцип стимулирует быстрый темп мыслительной деятельности, не привязывая к формальным показателям, а ориентируя на глубокое понимание и усвоение. Снимает стресс от отметок.

4. Принцип интеграции обучения, труда и жизни

Образование в школе Щетинина было неразрывно связано с практической деятельностью: строительством, сельским хозяйством, творчеством. Учащиеся сами строили свою школу, работали на земле, создавали продукты.

Принцип придает обучению глубокий практический смысл, формирует трудовые навыки, ответственность, умение работать в команде, видеть результат своего труда. Это также мощный фактор формирования гражданских и патриотических качеств.

5. Принцип разновозрастного обучения

В классах и рабочих группах вместе учились и работали дети разного возраста. Старшие помогали младшим, младшие учились у старших.

Развивает наставничество, эмпатию, социальные навыки, умение работать в разнородных коллективах, что является важным для формирования глобальной компетентности и коммуникативных УУД [98].

Рассмотрим его сильные и слабые стороны концентрированного обучения (по М.П. Щетинину) (таблица 26).

Таблица 26 - Сильные и слабые стороны концентрированного обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
Основное преимущество заключается в преодолении «калейдоскопичности». Учащиеся не переключаются между 5-7 разными предметами в течение дня. Интенсивная работа над одной темой создает мощную	Разработка расписания, учебных планов и материалов для концентрированного обучения требует совершенно иного подхода, чем для традиционной системы. Система Щетинина реализовалась в условиях

<p>«доминанту» (по Ухтомскому), что способствует формированию целостного и глубокого понимания предмета. Погружение позволяет увидеть предмет как единую, взаимосвязанную систему, а не набор разрозненных фактов. Устанавливаются более прочные связи между разделами и понятиями. Устранение постоянного переключения между разными предметами позволяет сосредоточить внимание учащихся на одном объекте познания, что улучшает качество восприятия и обработки информации.</p>	<p>школы-интерната, где учащиеся живут и учатся в одном коллективе 24/7. Воспроизвести это в обычной городской школе крайне сложно или невозможно. Могут потребоваться специфические ресурсы для создания среды «погружения».</p>
<p>Интенсивность и непрерывность работы над одной темой создают особую атмосферу увлеченности, когда ученики полностью погружаются в предмет. Ощущение быстрого продвижения в одном предмете, освоения значительного объема материала за короткий срок, вдохновляет и мотивирует учащихся. Когда материал осваивается системно и глубоко, ученики испытывают радость от «открытия» новых знаний и понимания сложных концепций.</p>	<p>Педагог должен быть не просто предметником, но и тонким психологом, организатором, наставником, способным поддерживать интенсивность процесса, вдохновлять, разрешать конфликты и индивидуально работать с каждым учеником. Это очень трудоемко.</p> <p>Для успешной реализации часто требуется тесная командная работа всех учителей, работающих с одной группой.</p>
<p>Учащиеся становятся активными участниками процесса, так как им необходимо самостоятельно осваивать значительные объемы информации, искать решения, работать над проектами. В системе Щетинина активно практикуется обучение «старших» «младшими» (или более знающих менее знающими), что развивает навыки объяснения, наставничества, а также чувство ответственности за успех другого. Ученики учатся планировать свое время, управлять своими ресурсами и контролировать свой прогресс в рамках длительного цикла погружения.</p>	<p>Несмотря на идею снижения утомляемости, длительное и интенсивное изучение одного предмета может быть очень утомительным и вызывать «выгорание» у некоторых учащихся, особенно тех, кто не адаптирован к такому режиму.</p> <p>Даже самый интересный предмет может надоесть при его непрерывном изучении в течение нескольких дней.</p>
<p>Интенсивная совместная работа в течение длительного времени способствует формированию крепких межличностных связей, развитию навыков эффективного общения, сотрудничества и разрешения конфликтов. Роль учителя меняется от транслятора знаний к организатору, консультанту и партнеру в познавательном процессе.</p>	<p>Некоторые дисциплины (например, требующие постоянной практики, физической активности или сильно разрозненные по содержанию) могут плохо подходить для такого интенсивного «погружения».</p> <p>Метод может быть более эффективен для старших школьников и студентов, чем для младших, которым сложно долго концентрироваться на одной теме.</p>
<p>Щетинин считал, что такая организация обучения более соответствует</p>	<p>Хотя концентрированное обучение глубоко прорабатывает одну тему, другие</p>

естественным ритмам мозга и процессам формирования доминант, что способствует снижению утомляемости и улучшению здоровья. Эмоциональный комфорт состоит в создании благоприятной атмосферы, акценте на удовольствии от процесса обучения и единстве сознательного и подсознательного.	предметы в это время остаются без внимания. Если циклы погружений не сбалансированы или слишком длительны, могут возникнуть пробелы в знаниях по «непогружаемым» дисциплинам. Необходимость последующей интеграции знаний из разных «погружений».
	Из-за всех вышеперечисленных факторов (особые условия, требования к учителям, интенсивность) концентрированное обучение, особенно в чистом виде по Щетинину, очень трудно реализовать в массовой общеобразовательной школе. Оно требует создания специальных условий и команды единомышленников.

Значимость реализации концентрированного обучения (особенно в контексте идей М.П. Щетинина) в учебном процессе казахстанской школы является предметом дискуссий и имеет как потенциальные преимущества, так и серьезные вызовы.

Казахстанская система образования находится в процессе постоянного реформирования, направленного на повышение качества образования, развитие функциональной грамотности, критического мышления, креативности и других навыков XXI века. Обновленное содержание образования и переход к компетентностному подходу создают благоприятную почву для экспериментов с различными педагогическими моделями.

Потенциальная значимость концентрированного обучения для казахстанской школы

1. В условиях перегруженности школьных программ, концентрированное обучение могло бы помочь учащимся глубже погрузиться в отдельные предметы, формируя системное, а не фрагментарное понимание. Это особенно актуально для профильных классов или специализированных школ (например, физико-математических, химико-биологических).

Это способствовало бы формированию более крепких и осознанных знаний, необходимых для успешной сдачи ЕНТ (Единого национального тестирования) и дальнейшего обучения в вузах.

2. Обновленное содержание образования в Казахстане ставит целью формирование самостоятельной и ответственной личности. Концентрированное обучение, особенно в интерпретации Щетинина с его акцентом на самоуправление и взаимообучение, может стать мощным инструментом для развития этих качеств.

Учащиеся учатся планировать свой учебный процесс, искать информацию, работать над долгосрочными проектами, что критически важно в условиях современного мира.

3. Монотонность и быстрая смена предметов в традиционной системе

часто приводят к потере интереса. Интенсивное "погружение" в одну тему может вызвать сильный познавательный интерес, азарт и ощущение реального прогресса, что значительно повышает мотивацию к учебе.

Это может быть особенно полезно для учащихся, которые быстро теряют интерес при поверхностном изучении.

4. Если концентрированное обучение реализуется с элементами групповой работы и взаимообучения (как у Щетинина), оно способствует развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, наставничества. Эти «мягкие» навыки высоко ценятся на современном рынке труда в Казахстане и за рубежом.

Формируется крепкий, сплоченный коллектив, где каждый чувствует ответственность за других.

5. В рамках такой модели легче адаптировать темп и глубину изучения материала под потребности различных групп учащихся (например, одаренных детей или детей, испытывающих трудности).

Дифференцированное обучение - это педагогический подход, при котором учитель адаптирует содержание, процесс, результаты и условия обучения в классе к индивидуальным потребностям, способностям, интересам и стилям обучения каждого ученика или группы учащихся. Цель дифференциации состоит в том, чтобы обеспечить оптимальные условия для развития каждого ребенка, помогая ему достичь максимального потенциала, независимо от его стартового уровня или особенностей. Это не просто деление на «сильных» и «слабых», а создание гибкой образовательной среды, где каждый может учиться эффективно.

Идея учета индивидуальных различий учащихся не нова и имеет долгую историю как за рубежом, так и в отечественной педагогике.

Идеи дифференцированного обучения появились в XVII веке в Северной Америке, связанные с совершенствованием обучения в интересах потребностей общества.

В XIX - начале XX века Г. Кершенштейнер (Германия) поднимал вопросы дифференциации школы.

Э. Торндайк выдвинул идею построения школьной программы на базе дифференцированных по уровню преподавания профилей (трэков), что повлияло на перестройку школ в США.

В это время появились такие модели, как Далтон-план (Хелен Паркхерст) и Виннетка-план (Карлтон Уошберн), которые акцентировали внимание на индивидуальном темпе и самостоятельности обучения.

После 1917 года идея дифференциации отразилась в первых документах, определявших становление и развитие советской системы народного образования, с учетом наклонностей обучающихся.

К.А. Гончаров отмечал, что дифференциация обучения существовала в отечественной школе более 200 лет.

В середине - конце XX века Р. Бернс, У. Глассер и другие исследователи продолжали развивать идеи гуманистически ориентированного и индивидуализированного обучения.

Л.В. Занков проводил экспериментальные исследования по введению дифференциации обучения в виде разноуровневых заданий и разных критериев оценивания, доказывая эффективность индивидуального подхода.

Н.М.Шахмаев [99], В.М. Монахов [100], И.Э.Унт [101] и другие исследователи в 70-90-е годы XX века активно разрабатывали теоретические основы и практические модели уровневой дифференциации.

На современном этапе дифференциация реализуется в новых формах и направлена на всестороннее развитие личности ученика, позволяя ему уделять преимущественное внимание тем предметам, которые отвечают его склонностям.

Кэрол Энн Томлинсон (Carol Ann Tomlinson) [102] является одним из ведущих современных экспертов по дифференцированному обучению. Её работы стали основой для многих практических руководств и программ по внедрению дифференциации в классах. Она подчеркивает, что дифференциация - это не набор стратегий, а философия преподавания.

Ж.А.Караев [103], И.М. Осмоловская [104] и многие другие продолжают исследовать и развивать идеи дифференцированного обучения, адаптируя их к современным условиям и требованиям образовательных стандартов.

Так, Жаумбай Амантурлиевич Караев разработал **трехмерную методическую систему обучения (ТМСО)**, суть которой заключается в системной организации учебного процесса, ориентированной на обеспечение высокого качества знаний, развитие мышления и формирование функциональной грамотности учащихся путем целенаправленной дифференциации, оптимизации процесса усвоения и постоянной диагностики-коррекции. Это комплексный подход, стремящийся к максимально эффективному использованию времени урока и потенциала каждого ученика.

ТМСО строится на взаимосвязи трех ключевых измерений (отсюда и «трехмерная» или «триада»):

1. Дифференциация обучения по содержанию и уровню усвоения с учетом индивидуальных различий учащихся в готовности, темпе и способностях к обучению.

2. Оптимизация процесса усвоения знаний (формирование системных ЗУН), направленная на обеспечение высокого качества усвоения материала при минимуме непродуктивных затрат времени.

3. Система диагностики и коррекции (непрерывный контроль и самоконтроль) с обеспечением оперативной обратной связи для своевременного выявления пробелов и корректировки учебной деятельности [103].

Дифференцированное обучение строится на нескольких ключевых концепциях и принципах:

1. Учет индивидуальных различий, т.е. признание того, что все учащиеся разные и имеют уникальные потребности, интересы, уровни готовности и стили обучения.

2. Учебный процесс должен быть достаточно гибким, чтобы адаптироваться к этим различиям, а не требовать от всех следовать одному шаблону.

3. В центре внимания не содержание, а ученик и его потребности.

4. Учитель дифференцирует обучение по трем основным направлениям:

– готовность (Readiness) - уровень знаний, умений и навыков, которыми ученик уже обладает по отношению к новой теме;

– интерес (Interest) - темы, которые вызывают любопытство и желание учиться у ученика;

– профиль обучения (Learning Profile) - предпочтительный способ восприятия и обработки информации (визуал, аудиал, кинестетик), а также среда, в которой ученик учится наиболее эффективно (индивидуально, в паре, в группе).

5. Учитель может дифференцировать:

– содержание (Content), т.е. что ученик должен узнать. Это может быть разный объем, глубина или формат представления информации;

– процесс (Process), т.е. как ученик будет изучать материал. Это включает различные виды деятельности, стратегии работы, формы организации (индивидуально, в парах, парах сменного состава, группах);

– результат/Продукт (Product), т.е. как ученик продемонстрирует свои знания и умения. Это могут быть различные формы отчетности (презентация, эссе, проект, тест);

– условия/среда обучения (Learning Environment), т.е. физическая и психологическая атмосфера в классе, организация пространства, правила взаимодействия.

6. Постоянная оценка (Formative Assessment), состоящая в непрерывном сборе информации о прогрессе учащихся для корректировки обучения. Оценка используется не только для выставления отметок, но и для понимания потребностей учащихся и планирования дальнейшей дифференциации.

7. Несмотря на дифференциацию, учитель поддерживает высокие ожидания от каждого ученика, стремясь помочь ему достичь своего максимального потенциала.

Рассмотрим преимущества и недостатки дифференцированного обучения (таблица 27).

Таблица 27 - Сильные и слабые стороны дифференцированного обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
Учащиеся чувствуют себя успешными, когда задания соответствуют их уровню и интересам. Это снижает фрустрацию у слабых и предотвращает скуку у сильных.	Разработка разноуровневых заданий, материалов и стратегий для разных групп учащихся требует значительных временных затрат и креативности. Учитель должен уметь эффективно управлять несколькими группами одновременно, поддерживать дисциплину и фокус. Необходимо постоянно отслеживать

	прогресс каждого ребенка, понимать его потребности и гибко корректировать обучение.
Позволяет каждому ученику двигаться в своем темпе, углубляться в интересующие темы, использовать предпочтительные способы обучения, что способствует более глубокому и прочному усвоению материала.	Риск «сегрегации» или «навешивания ярлыков», т.е. если деление на группы становится слишком жестким и постоянным, это может привести к тому, что учащиеся будут воспринимать себя как «сильных» или «слабых», что может негативно сказаться на их самооценке и мотивации.
Дифференциация создает условия для максимального развития способностей как одаренных детей, так и тех, кто испытывает трудности в обучении.	Оценить прогресс каждого ученика по разным критериям и на разных уровнях может быть затруднительно и требовать разработки более сложных систем оценивания.
Когда задания соответствуют возможностям ученика, он чувствует себя увереннее, готов рисковать и экспериментировать, не боясь быть «худшим».	Если учитель не уделяет достаточного внимания продвижению «сильных» учеников, они могут заскучать или не раскрыть свой потенциал в полной мере.
Учащиеся учатся принимать решения о своем обучении, планировать работу, выбирать стратегии, что развивает их саморегуляцию.	Не всегда есть возможность обеспечить все необходимые материалы, технологии или дополнительный персонал для эффективной дифференциации в условиях массовой школы.
Работа в разноуровневых группах способствует взаимопомощи, развитию навыков объяснения, слушания, аргументации и сотрудничества.	Некоторые учащиеся могут предпочитать работать в одном темпе со всеми, а родители могут опасаться, что их ребенок получит «меньше» или «другое» образование.
Учитель может более целенаправленно распределять свое внимание, уделяя больше времени тем, кто нуждается в помощи, и предоставляя самостоятельную работу тем, кто готов к продвижению.	

Значимость реализации в учебном процессе казахстанской школы

Реализация дифференцированного обучения имеет огромную значимость для учебного процесса в казахстанской школе, особенно в свете текущих реформ и вызовов:

1. Обновленная система образования в Казахстане, ориентированная на компетентностный подход и развитие функциональной грамотности, требует индивидуализации и персонализации. Дифференцированное обучение является ключевым инструментом для достижения этих целей, позволяя каждому ученику развивать свои навыки и компетенции в соответствии с его возможностями.

Принципы дифференциации заложены в основу многих современных методик, которые внедряются в школах Казахстана (например, критериальное оценивание, диалоговое обучение, проектная деятельность).

2. Казахстанская школа, как и любая другая, сталкивается с большим разнообразием учащихся по уровню подготовки, способностям, интересам, стилям обучения и даже языковым особенностям. Дифференцированное обучение позволяет эффективно работать с этим разнообразием, обеспечивая успех каждому.

Особенно актуально для инклюзивного образования, где дифференциация является основой для работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

3. Когда обучение адаптировано к потребностям ученика, он усваивает материал глубже и прочнее. Это способствует повышению общей успеваемости и качества знаний в школе.

Дифференциация позволяет слабым учащимся догнать программу, а сильным - углубить знания и развиваться дальше, что в конечном итоге повышает средний уровень класса.

4. Казахстан стремится к подготовке конкурентоспособных кадров, обладающих критическим мышлением, коммуникативными навыками, способностью к коллаборации и креативностью. Дифференцированное обучение, с его акцентом на активное познание и самостоятельность, напрямую способствует формированию этих ключевых навыков XXI века.

Оно учит детей работать в команде, решать проблемы, аргументировать свою точку зрения, что является бесценным для будущей профессиональной деятельности.

5. Индивидуальный подход снижает стресс и тревожность у учащихся, так как они работают в комфортном для себя темпе и с заданиями, соответствующими их возможностям. Это повышает их интерес к учебе и предотвращает выгорание.

Для учителей это также возможность более эффективно управлять классом, уделяя внимание тем, кто в этом нуждается.

6. Внедрение дифференцированного обучения стимулирует профессиональное развитие учителей, требуя от них освоения новых методик, инструментов и подходов к планированию и оцениванию. Это способствует повышению квалификации всего педагогического состава.

Несмотря на высокую значимость, полное и эффективное внедрение дифференцированного обучения в казахстанской школе сталкивается с рядом вызовов, которые необходимо преодолевать:

- требуются масштабные и системные программы обучения педагогов методикам дифференциации;

- необходимы адаптированные учебные пособия, сборники заданий и рекомендации для учителей по дифференцированному обучению для всех предметов и классов;

- переход к критериальному оцениванию уже является шагом в этом направлении, но необходимо дальнейшее развитие инструментов, позволяющих объективно оценивать индивидуальный прогресс;

- в некоторых регионах или школах может не хватать технических средств или доступа к цифровым ресурсам, необходимым для полноценной

дифференциации;

– необходимо преодолеть инерцию традиционного подхода и сформировать у всех участников образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей) понимание и принятие философии дифференцированного обучения.

Дифференцированное обучение является не просто одним из методов, а фундаментальным принципом современного образования, который позволяет школе адаптироваться к потребностям каждого ученика. Для казахстанской школы его реализация имеет стратегическое значение, поскольку она напрямую способствует достижению целей обновленного содержания образования, формированию ключевых компетенций и подготовке конкурентоспособного, всесторонне развитого поколения. Успех внедрения зависит от системной поддержки, качественной подготовки педагогов и готовности к постоянному совершенствованию образовательного процесса.

Одной из теорий адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям считается **персонализированное обучение (Personalized Learning)** – современный педагогический подход, который ориентирован на максимальную адаптацию учебного процесса к индивидуальным потребностям, интересам, способностям, темпу и стилю обучения каждого ученика. Оно выходит за рамки традиционного «индивидуального» или «дифференцированного» подхода, предлагая целостную систему, где ученик играет активную роль в проектировании своей образовательной траектории. Цель персонализированного обучения - не просто помочь ученику усвоить материал, а дать ему возможность развить свои сильные стороны, преодолеть трудности и построить уникальный путь к успеху.

Идеи персонализации образования имеют глубокие исторические корни, хотя сам термин «персонализированное обучение» получил широкое распространение лишь в конце XX - начале XXI века, во многом благодаря развитию информационных технологий.

Философия ребенкацентрированного образования и прогрессивизма Дж. Дьюи заложила фундамент для персонализации. Он выступал за обучение, которое учитывает интересы и опыт учащегося, где ребенок является активным субъектом, а не пассивным получателем знаний. Он считал, что образование должно быть ориентировано на развитие индивидуальности и социальных навыков через практическую деятельность.

Создательница знаменитой педагогической системы. М.Монтессори предложила концепцию подготовленной среды, где дети могут самостоятельно выбирать материалы и работать в своем темпе, руководствуясь внутренним интересом. Она верила в самостоятельное обучение и саморазвитие ребенка, с минимальным вмешательством учителя.

Разработчик «Таксономии образовательных целей» и концепции «Обучение полного усвоения» (Mastery Learning) Б.Блум утверждал, что почти все учащиеся могут достичь высокого уровня усвоения материала, если им предоставить достаточно времени и подходящие методы обучения. В Mastery Learning студенты не переходят к следующей теме, пока не продемонстрируют

полное усвоение предыдущей, что позволяет им двигаться в собственном темпе.

Идеи К.Роджерса о студентоцентрированном обучении (learner-centered education) предполагают, что учитель должен создавать атмосферу доверия, эмпатии и безусловного позитивного принятия, чтобы ученик мог реализовать свой потенциал самоактуализации. Роджерс подчеркивал важность самостоятельного выбора и ответственности за свое обучение.

Хотя Б.Ф. Скиннер был бихевиористом, его работы по «программированному обучению» (Programmed Instruction) в 1950-х годах (использование обучающих машин и книг с пошаговой подачей материала и немедленной обратной связью), по сути, предлагали раннюю форму индивидуального темпа и адаптивного обучения.

В последние десятилетия развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), адаптивных обучающих систем, систем управления обучением (LMS) и анализа больших данных (Big Data) сделало персонализированное обучение технологически осуществимым в массовом масштабе. Такие организации, как Bill & Melinda Gates Foundation, активно инвестируют в разработку и внедрение персонализированных моделей образования. Работы Клейтона Кристенсена (Clayton Christensen) о «подрывных инновациях» [105] в образовании также указывают на неизбежность перехода к персонализированным моделям.

В отечественной педагогике и психологии идеи, близкие к персонализированному обучению, развивались в рамках концепций индивидуализации, дифференциации и личностно-ориентированного подхода.

Хотя Л.С. Выготский не говорил о «персонализированном обучении» напрямую, его концепция «зоны ближайшего развития» (ЗБР) является фундаментальной для персонализации. ЗБР предполагает, что обучение должно быть адаптировано к уровню развития каждого ребенка, чтобы он мог достичь новых высот с помощью более знающего другого.

Система развивающего обучения В.В. Давыдова-Д.Б. Эльконина направлена на развитие теоретического мышления учащихся. Хотя она предполагает коллективную учебную деятельность, её фокус на развитии познавательных способностей и мышления учащихся по своей сути поддерживает индивидуальный прогресс и освоение материала на более высоком уровне.

Один из ведущих российских методологов В.А.Хуторской, который активно разрабатывает концепцию индивидуальных образовательных траекторий и дифференцированного обучения, подчеркивает право учащегося на собственный образовательный путь, выбор содержания, темпа, форм и методов обучения. Хуторской предлагает инструменты для проектирования и реализации таких траекторий, а также для самооценки и саморазвития учащихся.

И.С. Якиманская разработала теорию личностно-ориентированного обучения, в центре которого находится личность ученика, его индивидуальность, субъектный опыт. Этот подход нацелен на развитие уникальных качеств и способностей каждого ребенка, создание условий для его саморазвития и самореализации.

Ключевые характеристики и принципы персонализированного обучения

1. Ориентированность на ученика (Student-Centered) - ученик активно участвует в принятии решений о своем обучении, имеет «голос» и «выбор» (student voice and choice).

2. Индивидуальный темп (Pacing) - учащиеся продвигаются по учебному материалу в собственном темпе, исходя из своих способностей и уровня усвоения.

3. Гибкие учебные маршруты/пути (Pathways) - ученики могут выбирать различные способы достижения целей обучения, использовать разнообразные ресурсы и методики.

4. Фокус на мастерстве/компетентности (Mastery/Competency-Based) - акцент делается на демонстрации глубокого понимания и освоения конкретных навыков и знаний, а не на времени, проведенном в классе.

5. Использование технологий (Technology-Enabled) - ИКТ (адаптивные обучающие платформы, онлайн-ресурсы, системы управления обучением) играют ключевую роль в предоставлении персонализированного контента, отслеживании прогресса и автоматизации рутинных задач.

6. Наставничество и поддержка (Mentorship & Support) - роль учителя меняется от транслятора знаний к наставнику, тьютору, коучу, который поддерживает, направляет и помогает ученику преодолевать трудности.

7. Рефлексия и саморегуляция (Reflection & Self-Regulation) - учащиеся учатся отслеживать свой прогресс, ставить цели, оценивать свои стратегии и корректировать их.

8. Интеграция данных (Data-Driven) - использование данных о прогрессе ученика для постоянной адаптации и оптимизации его учебного опыта.

Рассмотрим преимущества и вызовы персонализированного обучения (таблица 28).

Таблица 28 - Сильные и слабые стороны персонализированного обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
Учащиеся более мотивированы, когда видят актуальность материала и имеют контроль над своим обучением.	Необходимость значительной переподготовки, развития новых компетенций (проектирование индивидуальных маршрутов, тьюторство).
Позволяет каждому ученику достичь мастерства в своем темпе, что ведет к более прочным знаниям.	Потребность в технологической инфраструктуре, качественных цифровых образовательных ресурсах.
Формирует навыки самоорганизации, целеполагания и критического мышления.	Перестройка расписания, форм работы, системы оценивания.
Идеально подходит для работы с учащимися с различными стилями обучения, уровнями подготовки, особыми образовательными потребностями.	Создание или адаптация модулей, которые могут быть использованы индивидуально.
Коммуникация, сотрудничество,	

креативность, критическое мышление, цифровая грамотность.	
---	--

Значимость реализации в учебном процессе казахстанской школы

Персонализированное обучение полностью соответствует духу обновленного содержания образования и требованиям ГОСО РК в Казахстане. Его внедрение имеет стратегическое значение для:

- реализации принципа равенства доступа к качественному образованию, позволяющего эффективно работать с каждым учеником, независимо от его стартовых возможностей, поддерживая инклюзию;
- развития способности применять знания и навыки в разнообразных жизненных ситуациях, что является основой функциональной грамотности;
- развития навыков XXI века: критического мышления, креативности, коммуникации, сотрудничества и цифровой грамотности;
- подготовки к lifelong learning (обучению на протяжении всей жизни), т.к. учит учащихся учиться самостоятельно, ставить цели и управлять своим обучением, что крайне важно в быстро меняющемся мире;
- усиления мотивации и вовлеченности учащихся, т.к. делает процесс обучения более значимым и интересным для каждого;
- обеспечения дифференциации и индивидуализации, максимального учета потребности каждого учащегося;
- эффективного использования ИКТ, т.к. стимулирует применение цифровых инструментов для создания гибких и адаптивных учебных сред.

Таким образом, персонализированное обучение – это не просто методический прием, а комплексная трансформация образовательного процесса, направленная на раскрытие потенциала каждого ученика и его подготовку к успешной самореализации в будущем.

Дистанционное обучение (ДО) - это форма организации учебного процесса, при которой обучающиеся и преподаватели взаимодействуют на расстоянии, используя современные информационно-коммуникационные технологии. Оно позволяет получать образование без необходимости физического присутствия в учебном заведении, сохраняя при этом все основные компоненты образовательного процесса: цели, содержание, методы, средства, формы и результаты обучения. ДО стало особенно актуальным в последние десятилетия благодаря развитию интернета и цифровых технологий, а также массово применялось во время глобальных кризисов, таких как пандемия COVID-19.

Идея обучения на расстоянии не является новой и прошла долгий путь развития, эволюционируя вместе с технологическим прогрессом.

Первые формы ДО появились в XVIII-XIX вв. в виде корреспондентского обучения (обучения по почте). В 1728 году в Бостоне Калед Филлипс предлагал уроки стенографии по почте. В 1840-х годах Исаак Питман в Великобритании разработал систему обучения стенографии, отправляя материалы и получая выполненные задания по почте. В 1873 году американка Анна Элиот Тикнор создала «Общество поддержки домашнего обучения» для женщин, используя

почтовую переписку.

С развитием в начале XX века радио и телевидения эти средства стали использоваться для образовательных трансляций. В 1920-х годах в США появились первые «радиоуниверситеты», а затем и «телеуниверситеты», расширяя охват образования.

Значительный прорыв произошел в середине XX века с появлением концепции «Открытых университетов», первым из которых стал Открытый университет Великобритании (The Open University), основанный в 1969 году. Он предложил гибкие программы высшего образования для взрослых, использующие мультимедийные материалы, почту, радио и телевидение.

С появлением в конце XX – начале XXI веков персональных компьютеров, а затем и интернета, ДО получило новый импульс. Развитие Всемирной паутины, систем управления обучением (LMS), видеоконференцсвязи (Zoom, Google Meet) и массовых открытых онлайн-курсов (MOOCs) кардинально изменило ландшафт дистанционного образования. Среди известных платформ и инициатив можно выделить Coursera, edX, Udacity, а также такие университеты, как University of Phoenix, ставший пионером в онлайн-образовании.

В СССР ДО развивалось в основном в форме заочного обучения, которое активно использовалось для повышения квалификации и получения образования без отрыва от производства. Использовались печатные материалы, консультации и сессии.

С 1990-х годов, с развитием информационных технологий, в России и других странах СНГ началось активное внедрение ДО. Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) стал одним из пионеров в развитии дистанционного образования на пространстве СНГ.

В Казахстане ДО стало активно развиваться в начале 2000-х годов с принятием соответствующих нормативных актов.

Пандемия COVID-19 в 2020 году стала катализатором массового перехода на ДО во всех уровнях образования, от школ до вузов. Были задействованы телеканалы («Балапан», «Ел Арна»), специализированные образовательные платформы (Kundelik.kz, Bilimland.kz, Daryn.online) и мессенджеры.

Современное законодательство Казахстана, например, приказ Министра просвещения Республики Казахстан № 103 от 2 мая 2025 года, регулирует вопросы организации дистанционного и онлайн-обучения, определяя условия его применения [106].

Дистанционное обучение базируется на ряде ключевых принципов, обеспечивающих его эффективность:

1. Гибкость по времени (учащиеся могут изучать материал в удобное для них время, адаптируя обучение под свой график), по месту (обучение доступно из любой точки мира, где есть доступ к интернету), по темпу (учащиеся могут работать в индивидуальном темпе, уделяя больше времени сложным темам).

2. ДО расширяет возможности и доступность для получения образования для людей с ограниченными возможностями, жителей отдаленных регионов, работающих взрослых и тех, кто не может посещать очные занятия.

3. Современное ДО предполагает активное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса (учащимися, преподавателями, администрацией) через различные онлайн-инструменты (чаты, форумы, видеоконференции, совместные документы).

4. ДО позволяет адаптировать содержание и методы обучения к индивидуальным потребностям и стилям обучения каждого учащегося.

5. Учебный материал часто структурируется в виде самостоятельных, логически завершенных модулей, которые учащиеся осваивают последовательно.

6. Использование современных информационно-коммуникационных технологий является основой ДО.

7. ДО требует от учащихся высокой степени самостоятельности, самоорганизации, самодисциплины и ответственности за свой учебный процесс.

8. Несмотря на дистанционность, учащиеся должны получать своевременную и качественную педагогическую поддержку от преподавателей (тьюторов), консультации и обратную связь.

Отметим сильные и слабые стороны дистанционного обучения (таблица 29).

Таблица 29 - Сильные и слабые стороны дистанционного обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
<p>Снимает географические барьеры, позволяя получать образование из любой точки мира.</p> <p>Делает образование доступным для людей с ограниченными возможностями здоровья, для тех, кто не может посещать очные занятия по состоянию здоровья или семейным обстоятельствам.</p> <p>Предоставляет равные образовательные возможности для жителей отдаленных и сельских районов.</p>	<p>Отсутствие прямого контроля со стороны преподавателя может привести к снижению мотивации, прокрастинации и отставанию у учащихся с низкой самоорганизацией.</p> <p>Требуется сильная внутренняя мотивация для успешного завершения курса.</p>
<p>Учащиеся могут выбирать удобное время и темп изучения материала, адаптируя обучение под свой индивидуальный график.</p> <p>Позволяет учителю предлагать персонализированные задания и ресурсы, учитывая потребности каждого ученика.</p>	<p>Необходим стабильный и высокоскоростной доступ к интернету, а также наличие современных устройств (компьютер, планшет, смартфон) у всех участников.</p> <p>Технические сбои, проблемы с программным обеспечением или недостаточная цифровая грамотность могут препятствовать эффективному обучению.</p>
<p>Сокращает затраты на транспорт, проживание, аренду помещений для обучения.</p> <p>Позволяет оптимизировать время, которое тратится на дорогу до учебного заведения.</p>	<p>Минимизация личного контакта может негативно сказаться на развитии социальных и коммуникативных навыков, особенно у младших школьников.</p> <p>Отсутствие неформального общения с одноклассниками и учителями может привести к чувству изоляции и</p>

	оторванности от учебного сообщества.
Учащиеся вынуждены самостоятельно планировать свою работу, управлять временем и ресурсами, что развивает важные навыки самоорганизации и ответственности.	Возникают проблемы с объективностью оценивания и идентификацией пользователя при сдаче экзаменов и выполнении заданий, что требует внедрения систем прокторинга и других методов контроля.
Открывает доступ к курсам и программам ведущих мировых и отечественных университетов и образовательных центров. Позволяет использовать разнообразные мультимедийные материалы (видеолекции, интерактивные симуляции, онлайн-библиотеки).	Некоторые дисциплины, требующие большого объема практических, лабораторных или физических занятий (например, медицина, инженерное дело, искусство, спорт), сложно или невозможно полноценно освоить полностью дистанционно. Трудно развивать практические навыки без непосредственного взаимодействия.
Позволяет повышать квалификацию или получать новые знания без отрыва от основной деятельности (работы, семейных обязанностей).	Учителя должны обладать не только предметными знаниями, но и высоким уровнем цифровой грамотности, умением создавать качественный онлайн-контент, эффективно использовать платформы и поддерживать интерактивность в дистанционном формате. Требуется значительное время на подготовку и адаптацию материалов.
Активное использование цифровых технологий в процессе обучения способствует развитию навыков работы с компьютером, интернетом, онлайн-платформами и другими цифровыми инструментами.	Домашняя обстановка или другие отвлекающие факторы могут мешать сосредоточиться на учебе. Длительное пребывание перед экраном может вызывать утомление глаз и общую усталость.
Как показала пандемия, ДО является незаменимым инструментом для обеспечения непрерывности образовательного процесса в условиях чрезвычайных ситуаций.	

Значимость реализации в учебном процессе казахстанской школы

Реализация дистанционного обучения имеет стратегическую значимость для учебного процесса в казахстанской школе, особенно в контексте модернизации образования и специфических условий страны:

1. Обеспечение непрерывности образования в любых условиях.

Опыт пандемии показал, что ДО является жизненно важным инструментом для поддержания учебного процесса в условиях чрезвычайных ситуаций (карантин, неблагоприятные погодные условия, стихийные бедствия).

Принятие новых правил ДО в Казахстане [106] подтверждает его роль как гибкого инструмента для обеспечения безопасности и непрерывности обучения.

2. Сокращение образовательного разрыва и повышение доступности.

Казахстан - большая страна с разнообразной географией и плотностью

населения. ДО позволяет обеспечить качественное образование для детей из отдаленных сельских районов, где доступ к квалифицированным учителям или специализированным школам ограничен.

Расширяет возможности для детей с особыми образовательными потребностями, которым сложно посещать традиционные школы.

3. Индивидуализация и персонализация обучения.

Соответствует целям обновленного содержания образования, которое акцентирует внимание на индивидуальном подходе и развитии потенциала каждого ученика.

Позволяет учащимся двигаться в своем темпе, углубляться в интересующие темы, использовать разнообразные цифровые ресурсы, что способствует более эффективному усвоению материала.

4. Развитие цифровой грамотности и навыков XXI века.

Активное использование ДО формирует у школьников критически важные навыки работы с цифровыми технологиями, поиска и анализа информации в интернете, онлайн-коммуникации.

Способствует развитию самоорганизации, ответственности и гибкости, которые необходимы для успешной адаптации в современном цифровом мире и на рынке труда.

5. Подготовка к высшему образованию и будущей карьере.

Многие казахстанские вузы и международные образовательные программы используют элементы ДО. Опыт, полученный в школе, подготовит учащихся к требованиям высшего образования.

Современные профессии все чаще требуют навыков удаленной работы и использования онлайн-инструментов, к чему ДО готовит с ранних лет.

6. Эффективное использование ресурсов и оптимизация учебного процесса.

ДО позволяет более рационально использовать кадровые и материальные ресурсы, например, привлекая высококвалифицированных учителей для обучения в отдаленных регионах.

Освобождает время для очных занятий, которые могут быть посвящены практической работе, дискуссиям и индивидуальным консультациям.

Несмотря на значимость, внедрение ДО в казахстанской школе сталкивается с рядом вызовов:

- неравномерный доступ к высокоскоростному интернету и современным устройствам, особенно в сельских регионах, остается серьезной проблемой;
- не все учителя обладают достаточными навыками и опытом для эффективной организации и проведения дистанционных уроков, требуется масштабная переподготовка;
- необходима разработка и постоянное обновление высококачественных, интерактивных цифровых образовательных ресурсов, адаптированных к казахстанским реалиям и учебным программам;
- эффективные механизмы контроля и поддержки учащихся в онлайн-среде, а также методы формирования самоорганизации;

– необходимо найти баланс между онлайн- и офлайн-форматами, чтобы не упустить развитие социальных и эмоциональных навыков, которые формируются в живом общении;

– хотя есть новые приказы, необходимо дальнейшее совершенствование нормативной базы для регулирования всех аспектов ДО, включая оценивание и аттестацию.

Дистанционное обучение является неотъемлемой частью современного образовательного ландшафта и имеет критически важное значение для развития казахстанской школы. Его эффективная реализация позволит обеспечить доступность и непрерывность образования, повысить качество обучения, развить ключевые компетенции учащихся и подготовить их к вызовам будущего. Успех будет зависеть от комплексного подхода, включающего развитие инфраструктуры, повышение квалификации педагогов, создание качественного контента и гибкое регулирование.

Смешанное обучение (Blended Learning) - это современный педагогический подход, который представляет собой целенаправленное сочетание очного (традиционного) обучения с элементами онлайн-обучения, при котором обе составляющие взаимодополняют и усиливают друг друга для оптимизации образовательного процесса. Это не просто добавление технологий в класс, а фундаментальное переосмысление организации учебного времени, пространства и роли учителя, с целью создания более гибкой, персонализированной и эффективной учебной среды.

Хотя концепция сочетания разных форматов обучения существует давно (например, заочное обучение с очными сессиями), термин «смешанное обучение» и его систематическое развитие как отдельного педагогического подхода стали активно формироваться в конце 1990-х – начале 2000-х годов.

Использование образовательного телевидения и радио (середина XX века) для дистанционного обучения с элементами очных консультаций.

Программированное обучение (Б.Ф. Скиннер, 1950-е гг.) с его идеями индивидуального темпа и немедленной обратной связи, что предвосхитило возможности онлайн-платформ.

В 1990-х годах произошло бурное развитие дистанционного обучения и появление первых систем управления обучением (LMS). А в конце 1990-х - начале 2000-х появился термин «blended learning», который начал активно использоваться в бизнес-образовании и корпоративном обучении, а затем перешел в академическую среду. Одним из первых, кто систематизировал и теоретически обосновал концепцию, стал Чарльз Грэхэм (Charles R. Graham), профессор Университета Бригама Янга (США). В своих работах, таких как «Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions» (2006) [107], он предложил различные определения и рамки для понимания смешанного обучения как системы, интегрирующей личные встречи с распределенным онлайн-обучением. Грэхэм подчеркивает, что смешанное обучение - это не просто добавление технологий, а переосмысление педагогического дизайна.

Клейтон Кристенсен (Clayton Christensen) и Майкл Хорн (Michael B. Horn)

известны своими работами по «подрывным инновациям» в образовании. Их книги, такие как «Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools» (2014, в соавторстве с Хезер Стэкер), внесли огромный вклад в систематизацию и популяризацию смешанного обучения. Они разработали наиболее известную классификацию моделей смешанного обучения, которая широко используется сегодня. Их исследования показали, как смешанное обучение может сделать образование более персонализированным и эффективным [108].

Энтони Пиччиано (Anthony G. Picciano) [109], Кертис Бонк (Curtis J. Bonk) [110] и многие другие современные исследователи активно изучают эффективность смешанного обучения, его методические аспекты, влияние на вовлеченность студентов и результаты обучения в различных контекстах (школа, высшее образование, корпоративное обучение).

Основные концепции и принципы смешанного обучения:

1. Ключевой принцип - не просто параллельное существование офлайн и онлайн компонентов, а их глубокая, продуманная интеграция, где каждый компонент усиливает другой.

2. Смешанное обучение предоставляет гибкость в темпе, месте, времени и пути обучения, что позволяет адаптировать его под индивидуальные потребности учащихся.

3. Большой акцент на самостоятельной работе учащихся с онлайн-материалами и активном участии в очных занятиях (например, через дискуссии, проекты).

4. Развитие цифровых навыков учащихся, которые активно используют цифровые инструменты для обучения, поиска информации, коммуникации и создания контента.

5. Оптимизация учебного времени за счет использования онлайн-компонентов для предоставления базовой информации и автоматизированной проверки знаний, освобождая время очных занятий для более глубокой работы, обсуждений, проектов и индивидуальных консультаций.

6. Учитель выступает как фасилитатор, консультант, наставник, предоставляя своевременную и адресную обратную связь.

Модели смешанного обучения (по классификации Christensen Institute)

Модели смешанного обучения описывают, как именно комбинируются онлайн и офлайн компоненты:

1. Модель ротации (Rotation Model). Учащиеся переключаются между различными станциями обучения по фиксированному расписанию или по усмотрению учителя. Как минимум, одна из станций - это онлайн-обучение. Существует несколько видов:

– ротация по станциям, когда учащиеся перемещаются между группами (например, группа с учителем, группа самостоятельной работы онлайн, группа проектной работы);

– ротация по лабораториям, когда онлайн-обучение происходит в специально оборудованной компьютерной лаборатории;

– индивидуальная ротация, когда учащиеся имеют индивидуальное расписание и могут переключаться между станциями по мере необходимости;

– «Перевернутый класс» (Flipped Classroom), когда учащиеся изучают новый материал дома с помощью онлайн-ресурсов (видео, тексты), а очное время используется для практики, дискуссий, решения проблем, проектов и индивидуальной работы с учителем.

2. Гибкая модель (Flex Model). Большая часть учебного плана реализуется онлайн, а учитель присутствует в классе для предоставления поддержки, индивидуальных консультаций, фасилитации групповой работы. Учащиеся имеют значительную гибкость в темпе и пути обучения.

3. Модель по выбору (A La Carte Model). Учащиеся проходят один или несколько курсов (модулей) полностью онлайн, в дополнение к традиционной школьной программе. Это позволяет им углубить знания по интересующему предмету или получить кредит по предмету, не предлагаемому в их школе.

4. Обогащенная виртуальная модель (Enriched Virtual Model). Большинство курсовых работ выполняется онлайн, но обязательны периодические очные встречи (например, в начале и конце курса, или еженедельно) с учителем. Эта модель близка к полностью онлайн-обучению, но сохраняет важный элемент личного взаимодействия.

В российской и казахстанской педагогике концепции, близкие к смешанному обучению, активно разрабатывались в контексте информатизации образования, дистанционного обучения и личностно-ориентированного подхода.

В России активно изучаются и внедряются различные модели смешанного обучения. Такие авторы, как Блинов Владимир Игоревич, Есенина Екатерина Юрьевна, Сергеев Игорь Станиславович занимаются организационно-дидактической типологией моделей смешанного обучения, анализируют методические особенности применения моделей смешанного обучения в российской школе, разрабатывают рекомендации по его организации, адаптируют зарубежный опыт к отечественным реалиям. Их работы часто фокусируются на практических аспектах перехода от традиционного к смешанному формату [111].

В Казахстане, термин «смешанное обучение» пока не имеет такой широкой известности, как в России, хотя имеются отдельные публикации, в которых речь идет о его применении в высшем образовании.

Таблица 30 – Сильные и слабые стороны смешанного обучения

Сильные стороны	Слабые стороны
Учащиеся могут изучать часть материала онлайн в своем темпе, возвращаться к сложным моментам, а тем, кто осваивает быстрее, есть возможность продвигаться вперед. Доступ к онлайн-материалам позволяет учиться в удобное время и в любом месте, что особенно ценно для занятых людей или тех, у кого нет возможности регулярно посещать очные занятия. Преподаватель может предложить	Необходим стабильный доступ к интернету, современные компьютеры или мобильные устройства как у образовательного учреждения, так и у каждого учащегося. Разрыв в доступе к технологиям может усугубить цифровое неравенство. Требуются инвестиции в разработку или приобретение платформ дистанционного обучения (LMS), создание

разные цифровые ресурсы и задания для учащихся с разным уровнем подготовки или стилем обучения.	цифрового контента.
Сочетание очных занятий с онлайн-активностями делает обучение более интересным и динамичным, предотвращая монотонность. Цифровые инструменты (интерактивные тесты, симуляции, геймифицированные задания) способствуют активному участию и практическому применению знаний. Онлайн-компоненты позволяют интегрировать самые свежие видео, статьи, кейсы и данные.	Часть обучения проходит самостоятельно, что требует от учащихся высокого уровня самоорганизации, ответственности и внутренней мотивации. Учащиеся с низкой дисциплиной могут отставать. Риск «отсева» из-за недостаточной самостоятельности.
Рутинное изучение теоретического материала может быть перенесено в онлайн, освобождая очные часы для дискуссий, практических занятий, групповой работы, индивидуальных консультаций и углубленного анализа. Онлайн-платформы позволяют предлагать большой объем дополнительного материала (видео, статьи, ссылки), углубляясь в темы по интересу.	Учителя должны не только владеть своим предметом, но и быть компетентными в использовании цифровых инструментов, уметь проектировать смешанные курсы, эффективно управлять онлайн- и офлайн-активностями, а также поддерживать мотивацию учащихся в обоих форматах. Требуется дополнительное время и ресурсы на обучение педагогов.
Учащиеся учатся управлять своим временем, планировать самостоятельную работу, искать информацию и использовать цифровые инструменты, что является важнейшими навыками для современного мира. Повышается их ответственность за собственный прогресс.	Если онлайн-компонент преобладает, это может привести к уменьшению живого общения, что может негативно сказаться на развитии социальных и коммуникативных навыков, особенно у младших школьников. Некоторые студенты нуждаются в постоянном личном взаимодействии для эффективного обучения.
Смешанное обучение может сделать образование более доступным для широкого круга людей, в том числе для тех, кто живет в отдаленных районах или имеет ограниченные возможности для посещения очных занятий. Позволяет обучать большее количество студентов без необходимости пропорционального увеличения аудиторных пространств.	В онлайн-среде сложнее контролировать, кто именно выполняет задания, и предотвращать списывание. Требуются надежные системы прокторинга и контроля.
Многие онлайн-платформы имеют встроенные инструменты для автоматической проверки заданий и тестов, что позволяет учащимся получать мгновенную обратную связь, а преподавателям - оперативно отслеживать прогресс и выявлять проблемные зоны.	Длительное пребывание перед экраном компьютера может вызывать утомление глаз, головные боли и общую усталость, что негативно сказывается на самочувствии и эффективности обучения.
	Несмотря на наличие инструментов для онлайн-коллаборации, организация эффективной групповой работы и живой

Значимость реализации смешанного обучения в учебном процессе казахстанской школы

Смешанное обучение имеет огромное значение для развития образования в Казахстане, особенно в свете реализации программы «Цифровой Казахстан» и опыта дистанционного обучения во время пандемии. Оно соответствует требованиям обновленного содержания образования и ГОСО РК, способствуя:

- персонализации и индивидуализации обучения, что позволяет адаптировать темп и путь обучения к потребностям каждого ученика, что является ключевой целью современной педагогики;
- развитию цифровой грамотности и навыков XXI века, т.к. учащиеся активно используют ИКТ, что критически важно для жизни и работы в цифровом обществе. Развиваются навыки самоорганизации, поиска информации, онлайн-коммуникации;
- повышению гибкости образовательного процесса, потому что школы могут предложить более разнообразные учебные программы, а учащиеся - выбирать курсы, не доступные в традиционном формате;
- усилению мотивации и вовлеченности, т.к. разнообразие форматов, интерактивность онлайн-ресурсов и возможность самостоятельного выбора могут значительно повысить интерес к обучению;
- оптимизации ресурсов, эффективное использование времени учителя и учащихся, доступ к глобальным образовательным ресурсам;
- подготовке к непрерывному образованию, т.к. учит учащихся быть самостоятельными в освоении новых знаний и технологий;
- реализации системно-деятельностного подхода, потому что онлайн-компоненты могут предоставить возможности для активной, самостоятельной деятельности (исследование, решение проблем), а очные - для глубоких дискуссий и применения знаний.

Внедрение смешанного обучения требует от казахстанских школ серьезной подготовки: развития цифровой инфраструктуры, обучения учителей новым методикам и технологиям, разработки качественного цифрового контента. Однако его потенциал для повышения качества и доступности образования огромен.

Таким образом, следует отметить, что мы завершили описание основных педагогических подходов, методов, технологий и моделей обучения, т.к. существует их большой диапазон, из которых были выбраны наиболее распространенные. Мы попытались ответить на ключевой вопрос: почему те или иные из них важны в современной школе, особенно в контексте Казахстана? Мы анализировали их потенциал для развития критического мышления, коммуникации, сотрудничества, повышения мотивации, индивидуализации обучения и подготовки учащихся к вызовам XXI века.

Теперь перейдем непосредственно к ответу на вопрос: как, зная значимость и ценность этих подходов, эффективно внедрить их в повседневную школьную

практику? То есть о средствах и путях достижения заданной цели. Потому что без четких методических указаний, даже самая важная идея останется лишь теорией. Рекомендации переводят концепции в практические действия для учителя, предлагая конкретные шаги для планирования уроков, организации деятельности учащихся, использования инструментов и оценки результатов. А когда учителя успешно применяют рекомендации и видят реальные результаты в развитии учащихся, это подтверждает и усиливает понимание значимости данных подходов.

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Эффективная реализация современных педагогических подходов в условиях казахстанской школы требует от учителя не только теоретического понимания их сущности, но и владения конкретными методиками и приемами, позволяющими интегрировать эти подходы в повседневную практику. Данный раздел призван предоставить учителям практические рекомендации по применению ведущих педагогических подходов, учитывая специфику обновленного содержания образования и требования ГОСО РК.

Важно понимать, что многие из этих подходов не являются взаимоисключающими, а, напротив, взаимодополняют друг друга, создавая синергетический эффект. Современная педагогическая наука, как отечественная, так и зарубежная, активно развивается, предлагая новые инструменты и стратегии. В Казахстане значительный вклад в развитие и адаптацию этих подходов вносят научно-исследовательские институты, такие как Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, а также ведущие педагогические университеты и методические центры, которые разрабатывают учебные программы, методические пособия и проводят курсы повышения квалификации для учителей в рамках внедрения обновленного содержания образования.

Далее мы подробно рассмотрим ключевые педагогические подходы и предложим конкретные шаги по их реализации.

Реализация системно-деятельностного подхода

Системно-деятельностный подход (СДП) - методологическая основа ГОСО РК и обновленного содержания образования в Казахстане. Его суть заключается в том, что знание не дается ученику в готовом виде, а «добывается» им самим в процессе активной, целенаправленной деятельности. Обучение перестает быть трансляцией информации от учителя к ученику и становится процессом активного познания, где ученик является субъектом, а не объектом.

Методические рекомендации по реализации СДП на уроке

Создание проблемной ситуации в начале урока

Вместо прямого объявления темы, учитель создает ситуацию, которая вызывает у учащихся затруднение, удивление, вопрос. Это побуждает к активной мыслительной деятельности по поиску решения.

Рассмотрим на примере учебных предметов.

Математика: «Вычислите площадь фигуры нестандартной формы» (для подведения к теме «Интеграл» или «Площадь сложной фигуры»). «Как разделить 3 яблока поровну на 4 детей?» (для введения понятия дроби).

История Казахстана: «Представьте, что вы живете в эпоху Казахского ханства. Какие проблемы могли бы возникнуть перед вами в повседневной жизни, и как бы вы их решали?» (для изучения быта и вызовов того периода).

Естествознание (5-6 класс): «Почему вода в реке течет быстрее по центру, чем у берегов?» (для изучения динамики водных потоков). «Почему весной снег тает быстрее, когда лежит кучами, чем когда равномерно распределен?»

Учитель выполняет роль фасилитатора, который задает наводящие вопросы, помогает сформулировать проблему, но не дает готовый ответ.

Организация поисковой и исследовательской деятельности

В ходе ее учащиеся самостоятельно ищут информацию, проводят наблюдения, эксперименты, формулируют гипотезы, проверяют их.

Например:

Биология: «Исследуйте, как освещенность влияет на рост комнатного растения» (домашний эксперимент с фиксацией результатов). «Сравните свойства разных видов почв, взятых в окрестностях школы.»

География: «Изучите карту Казахстана и определите наиболее благоприятные регионы для развития возобновляемых источников энергии, обоснуйте свой выбор.»

Информатика: «Разработайте небольшой алгоритм для решения конкретной бытовой задачи (например, расчет бюджета поездки).»

Здесь учитель выполняет роль консультанта, который направляет, предоставляет необходимые ресурсы, следит за ходом исследования, помогает преодолевать трудности

Использование разнообразных форм организации учебной деятельности

Учитель чередует индивидуальную, парную, групповую и фронтальную работу для максимальной вовлеченности каждого ученика и развития коммуникативных навыков.

К примеру, парная работа: «Обсудите в парах и сформулируйте основные причины миграции населения в Казахстане.»

Групповая работа: «Подготовьте в группах мини-проект по одной из проблем Аральского моря, предложите пути решения.» (Здесь можно использовать методы кооперативного обучения, описанные Р. Славиным, где каждый член группы имеет свою роль и индивидуальную ответственность за общий результат).

Дебаты: Организация дебатов по спорным историческим или социальным вопросам, например, «Плюсы и минусы перехода на латинскую графику в казахском языке».

Учитель выступает организатором, координатором, наблюдателем, который обеспечивает продуктивное взаимодействие и справедливость.

Рефлексия как обязательный этап урока

В конце урока или на ключевых этапах необходимо организовывать деятельность, направленную на осмысление учениками того, что они узнали, чему научились, какие трудности испытывали, какие УУД развили.

Примеры:

«Что нового я узнал сегодня на уроке?»

«Что было для меня самым сложным/интересным?»

«Какую новую стратегию решения проблем я освоил?»

«Как я могу использовать полученные знания в жизни?»

«Оцените свою работу и работу группы.»

Учитель выполняет роль организатора рефлексии, который задает наводящие вопросы, стимулирует самооценку и взаимооценку.

Применение современных образовательных технологий и ресурсов

Учитель активно использует интерактивные доски, онлайн-платформы (например, BilimLand, Daryn.online, Kundelik.kz), электронные учебники, образовательные видеоролики, симуляторы.

Например: Использование интерактивных карт для изучения географии Казахстана, виртуальные экскурсии по историческим местам, интерактивные тесты для самопроверки.

Учитель как модератор, который интегрирует технологии в учебный процесс, обучает учащихся их эффективному использованию.

Реализация системно-деятельностного подхода требует от учителя постоянного профессионального развития, готовности к изменению своей роли в учебном процессе, а также гибкости и творчества в подборе методов и форм работы. В конечном итоге, это путь к формированию активной, мыслящей, самостоятельной личности, способной учиться и развиваться на протяжении всей жизни.

Реализация личностно-ориентированного подхода

Личностно-ориентированный подход (ЛОП) - это парадигма образования, которая ставит в центр учебного процесса уникальную личность каждого ученика, его потребности, интересы, способности, субъектный опыт и потенциал к саморазвитию. В отличие от традиционной модели, где обучение часто сводится к усвоению определенного объема знаний, ЛОП акцентирует внимание на формировании личности, способной к самоопределению, самореализации и нравственному выбору. Он не отрицает важности знаний, но рассматривает их как средство развития, а не самоцель.

Ключевые принципы реализации ЛОП

1. Учитель осознает, что каждый ребенок обладает индивидуальным набором качеств, темпом развития, стилем обучения.

2. Ученик рассматривается не как объект педагогического воздействия, а как активный субъект собственной образовательной деятельности, способный к самостоятельному выбору и ответственности.

3. Учитель учитывает личный опыт, интересы и ценности ученика, используя их как основу для построения нового знания.

4. Цель обучения - помочь ученику раскрыть свои способности, определить жизненные смыслы и найти свое место в мире.

5. Отношения между учителем и учеником строятся на основе доверия, уважения, диалога и сотрудничества.

Методические рекомендации по реализации ЛОП на уроке

Диагностика и учет индивидуальных особенностей учащихся

Перед началом обучения и в его процессе проводить диагностику познавательных интересов, учебных потребностей, стилей обучения, уровня сформированности УУД у каждого ученика. Использовать эти данные для планирования урока и выбора методов.

Примеры:

В начальной школе проведение коротких бесед с учениками о их любимых

темах, способах обучения (слушать, читать, делать), интересах вне школы. Использование опросников «Мой стиль обучения» (визуал, аудиал, кинестетик).

В средней/старшей школе организация вводного анкетирования или мини-сочинения «Что мне интересно в предмете «История Казахстана?» или «Какую проблему нашего региона я хотел бы исследовать?».

Учитель выступает как внимательный исследователь, психолог, который видит за классом индивидуальности.

Дифференциация и индивидуализация учебных заданий

Учитель предлагает учащимся задания разного уровня сложности, объема, формы выполнения, а также возможность выбора из нескольких вариантов.

Примеры:

Русский язык/Казахский язык: учащимся после изучения темы по орфографии можно предложить: а) выполнить стандартное упражнение; б) написать мини-сочинение, используя слова с изученной орфограммой; в) создать орфографическую игру для младших школьников.

Математика: задачи с разным уровнем сложности (базовый, повышенный, олимпиадный). Возможность для сильных учеников самостоятельно изучить дополнительный материал и представить его классу.

Литература: выбор между написанием эссе, составлением интеллект-карты по произведению, или созданием презентации о писателе/поэте Казахстана.

Учитель выполняет роль разработчика вариативных заданий, консультанта, который помогает ученику сделать осознанный выбор.

Создание ситуаций выбора и принятия решений

Учитель регулярно предоставляет ученикам возможность делать выбор в процессе обучения (например, выбор партнера по группе, темы исследования, вида деятельности, способа представления результата).

Примеры:

Начальная школа: «Чем вы хотите начать урок сегодня: повторением правил или загадками по теме?»

Средняя школа: «В какой форме вы бы хотели представить результаты вашего исследования о влиянии индустриализации на жизнь в Казахстане: доклад, презентация или инсценировка?»

Учитель как организатор, который создает ситуации выбора, но при этом направляет и помогает сделать осознанный выбор.

Организация диалогического взаимодействия и рефлексии

Учитель активно использует диалог как основную форму общения на уроке. Поощряет свободное высказывание мнений, вопросов, предложений. Регулярно проводит рефлексию не только по содержанию, но и по процессу обучения, по личностным достижениям.

Примеры:

«Что ты думаешь по этому поводу? С чем согласен, с чем нет и почему?»

«Как ты сам оцениваешь свои усилия на этом уроке?»

«Что помогло тебе сегодня справиться с заданием?»

Ведение учениками «Дневников рефлексии» или «Портфолио достижений», где они фиксируют свои успехи, трудности, размышления о

процессе обучения.

Учитель выполняет роль партнера по диалогу, слушателя, который проявляет эмпатию, принимает и поддерживает каждого ученика, независимо от правильности его ответа.

Использование проектной и исследовательской деятельности

Учитель интегрирует проекты и исследования, которые позволяют ученикам идти за своим интересом, глубоко погружаться в выбранную тему, развивать самостоятельность и ответственность.

Примеры:

Проект «Моя родословная: история семьи в истории Казахстана».

Исследование «Влияние народных традиций на современное искусство Казахстана».

Учитель как консультант, который помогает формулировать цели, структурировать работу, предоставляет ресурсы, но дает максимум свободы в выборе пути.

Создание комфортной и безопасной образовательной среды

Учитель формирует атмосферу доверия, взаимоуважения, психологической безопасности, где каждый ученик чувствует себя принятым, не боится ошибаться и высказывать свое мнение.

Примеры: Создание правил работы в классе вместе с учениками, проведение «кругов общения», где каждый может высказаться, разрешение конфликтных ситуаций через диалог и медиацию. Поддержка инициативы учеников.

Учитель фасилитатор позитивного климата, эмпатичный и поддерживающий лидер.

Реализация личностно-ориентированного подхода - это не набор отдельных приемов, а изменение всей философии учебного процесса. Она требует от учителя глубокой веры в потенциал каждого ребенка, готовности к гибкости, творчеству и постоянному самосовершенствованию. В условиях казахстанской школы, где ценятся как академические знания, так и воспитание гармоничной личности, ЛОП является одним из важнейших компонентов успешного образования.

Реализация компетентностного подхода

Компетентностный подход - это один из основополагающих подходов современного образования, на котором базируется обновленное содержание ГОСО РК. Он смещает акцент с традиционного накопления знаний на формирование способности применять эти знания, умения и навыки в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. Главная цель компетентностного подхода - подготовка выпускника, который не просто обладает определенным объемом информации, но и способен эффективно действовать, принимать решения и решать проблемы в самых разнообразных контекстах. Если традиционная модель спрашивает: «Что ученик знает?», то компетентностная - «Что ученик может делать с тем, что знает?».

Ключевые принципы реализации компетентностного подхода

1. Обучение максимально приближено к реальным жизненным и профессиональным ситуациям.

2. Знания и умения осваиваются не абстрактно, а через активную деятельность по решению задач.

3. Компетенции формируются на стыке различных предметных областей, требуют междисциплинарных знаний.

4. Основное внимание уделяется не процессу, а достигнутому результату – способности применить знания.

5. Ориентация на формирование способности использовать полученные знания и умения для решения широкого круга жизненных задач (читательская, математическая, естественнонаучная, финансовая, глобальная грамотность).

Методические рекомендации по реализации компетентного подхода на уроке

Формулировка целей урока в терминах компетенций:

Вместо традиционных «знать...» и «уметь...», формулировать цели как «ученик сможет...», «ученик научится применять...», «ученик будет способен анализировать...».

Примеры:

Вместо «Знать правила деления дробей» (математика) → «Ученик сможет решать практические задачи, связанные с делением дробей (например, при расчете порций для рецепта или распределении ресурсов).»

Вместо «Изучить даты основных событий Великой Отечественной войны» (история Казахстана) → «Ученик сможет анализировать вклад казахстанцев в победу в Великой Отечественной войне и формулировать аргументированную позицию по вопросам сохранения исторической памяти.»

Учитель должен четко понимать, какие компетенции должны быть сформированы в результате обучения, и проектировать урок исходя из этого.

Использование компетентно-ориентированных заданий

Учитель должен отдавать предпочтение заданиям, которые требуют не просто воспроизведения информации, а её применения в новых, нестандартных ситуациях, решения практических проблем, анализа информации, принятия решений.

Например:

Физика: разработать проект энергосберегающего дома для климатических условий Казахстана, используя знания о теплопроводности и источниках энергии.

Основы права: проанализировать предвыборные программы кандидатов на местных выборах и обосновать свой выбор, опираясь на знание конституционных прав и обязанностей граждан Казахстана.

География: составить рекомендации для инвесторов по развитию агропромышленного комплекса в одном из регионов Казахстана, учитывая климатические условия, наличие ресурсов и логистику.

Учитель выступает в качестве разработчика проблемных и практикоориентированных заданий, побуждающих к активному мышлению и применению знаний.

Активное применение кейс-методов

Учитель может использовать реальные или гипотетические ситуации (кейсы), требующие анализа, выработки решения и обоснования своей позиции. Кейс-метод способствует развитию критического мышления, аналитических способностей, коммуникативных навыков.

Примеры:

Глобальные компетенции: Кейс «Молодая семья в Казахстане планирует купить квартиру: какой ипотечный продукт выбрать? Какие риски учесть?»

Биология: Кейс «Проблема высыхания Аральского моря: причины, последствия, возможные международные и национальные решения.»

История: Кейс «Историческая дилемма: проанализировать ситуацию, в которой оказался определенный исторический деятель Казахстана, и предложить возможное развитие событий.»

Учитель-модератор дискуссии, который направляет анализ кейса, стимулирует выдвижение различных решений и аргументацию.

Использование проектной и исследовательской деятельности

Как уже упоминалось в СДП, проектное и исследовательское обучение идеально подходит для формирования компетенций, поскольку оно требует комплексного применения знаний и умений для создания реального продукта или решения проблемы.

Например, проекты, которые могут быть представлены на школьных, районных или областных конкурсах научных проектов среди школьников: «Разработка приложения для изучения казахского языка» или «Исследование качества питьевой воды в моем населенном пункте».

Учитель выступает в роли наставника, консультанта, который помогает структурировать проект, предоставляет ресурсы и обратную связь.

Внедрение групповых форм работы и дискуссий

Здесь необходимо организовывать работу в малых группах, дискуссии, дебаты, ролевые и деловые игры, что способствует развитию коммуникативных, социальных и лидерских компетенций, а также умения работать в команде.

В качестве примеров можно предложить:

Дебаты на тему «Нужно ли развивать ядерную энергетику в Казахстане?» (физика, экология, основы права).

Ролевая игра «Заседание Мажилиса по принятию нового закона» (основы права).

Групповая разработка рекламной кампании для казахстанского продукта (технология, глобальные компетенции).

Учитель в данном случае организатор и модератор, обеспечивающий конструктивное взаимодействие и равное участие.

Компетентностно-ориентированное оценивание

Здесь надо переходить от оценивания только предметных знаний к оцениванию способности применять их. Использовать критериальное оценивание, позволяющее оценить уровень сформированности конкретных компетенций. Применять такие формы, как портфолио, защита проектов, выполнение практических заданий, комплексные контрольные работы,

имитирующие реальные ситуации.

Например, оценка не только правильности ответа на вопрос, но и качества аргументации, логики рассуждений, способности работать в команде, умения представить свою точку зрения. Использование рубрик оценки (критериев) для каждого задания.

Учитель - объективный и прозрачный оценщик, который предоставляет конструктивную обратную связь, помогая ученику осознать свои сильные стороны и зоны роста.

Реализация компетентностного подхода требует от учителя глубокой перестройки методической работы, отказа от устаревших шаблонов и постоянного поиска новых, интерактивных форм и методов обучения. Это инвестиция в будущее каждого ученика, позволяющая подготовить его к успешной и осмысленной жизни в современном мире.

Реализация кооперативного обучения

Кооперативное обучение - это специально организованная совместная учебная деятельность учащихся, работающих в малых группах над достижением общей цели. В отличие от обычной групповой работы, кооперативное обучение не просто способствует усвоению предметных знаний, но и формирует жизненно важные компетенции: умение работать в команде, эффективно общаться, решать конфликты, проявлять эмпатию и лидерские качества. В условиях поликультурного Казахстана, где ценятся гармония и сотрудничество между различными этническими группами, этот подход приобретает особую значимость.

Методические рекомендации по реализации кооперативного обучения на уроке

Формирование гетерогенных групп

Здесь необходимо создавать группы, состоящие из учащихся с разным уровнем успеваемости, стилем обучения, полом, иногда даже этнической принадлежностью (если это уместно и не вызывает дискомфорта), чтобы обеспечить разнообразие перспектив и взаимопомощь. Оптимальный размер группы - 3-5 человек.

Учитель может формировать группы случайным образом, либо по своим наблюдениям, чтобы в каждой группе был «лидер», «посредник», «организатор», «исполнитель».

Учитель выполняет роль стратегического планировщика групп, который учитывает динамику класса.

Четкое формулирование задачи и ожидаемого результата

Каждая группа должна ясно понимать, что от неё требуется, какой продукт должна создать и по каким критериям будет оцениваться её работа (и работа каждого участника).

Учитель ученикам: «Ваша группа должна создать интерактивную карту «Природные ресурсы Казахстана», отметив на ней 5 ключевых ресурсов и их использование.» «Решите все 3 задачи, объяснив каждый шаг решения. Каждый из вас должен быть готов объяснить любую часть решения.»

Он становится постановщиком задачи, который обеспечивает ясность и доступность инструкций.

Обеспечение позитивной взаимозависимости

Учитель должен структурировать задание так, чтобы ни один член группы не мог выполнить его в одиночку, а успех всей группы зависел от вклада каждого.

Здесь можно использовать метод «Jigsaw» (Мозаика) Эллиот Аронсон: каждый член группы изучает свою часть материала, затем обучает ей остальных. Например, при изучении темы «Виды энергии» каждый член группы изучает один вид (солнечная, ветровая, гидроэнергетика и т.д.), а затем объясняет её другим. Это особенно актуально для проектов по возобновляемым источникам энергии в Казахстане.

Роли распределяются следующим образом: каждый ученик назначается в группе для исполнения определенной роли (лидер, секретарь, хранитель времени, докладчик, исследователь и т.д.) с четкими обязанностями.

Оценка выставляется за работу всей группы, что стимулирует взаимопомощь.

Учитель разрабатывает задания, стимулирующие сотрудничество, является координатором ролей.

Развитие социальных навыков и метапознания

До начала работы в группах проводить краткие «уроки» по развитию социальных навыков (как слушать, как задавать вопросы, как критиковать идеи, а не человека, как договариваться). Напоминать об этих навыках в процессе работы.

Например, «Сегодня мы тренируем навык «Активное слушание». Убедитесь, что каждый в вашей группе выслушал мнение другого до конца.» «Как вы можете помочь члену группы, который затрудняется?»

Учитель выступает в качестве тренера социальных навыков, который наблюдает за взаимодействием в группах и дает обратную связь.

Мониторинг и поддержка работы групп

Учителю необходимо перемещаться по классу, слушать дискуссии в группах, задавать наводящие вопросы, помогать в разрешении конфликтов, оказывать индивидуальную помощь.

Если группа застряла, задать вопрос: «Что вы уже попробовали? Какую информацию вы еще можете использовать?» «Кто в вашей группе отвечает за этот этап?»

В данном случае он - фасилитатор, консультант, наблюдатель, который вмешивается только тогда, когда это необходимо.

Групповая и индивидуальная рефлексия по итогам работы

После завершения задания учителю надо провести рефлексию, где учащиеся оценивают не только результат, но и процесс работы в группе.

Учитель задает вопросы:

«Что было самым сложным в работе над этим проектом в группе?»

«Что каждый из вас сделал для успеха группы?»

«Какой социальный навык вы сегодня тренировали, и насколько

успешно?»

«Что мы могли бы улучшить в нашей совместной работе в следующий раз?»

Здесь используются чек-листы или оценочные листы для само- и взаимооценки работы в группе.

Учитель - организатор рефлексии, который стимулирует честный анализ и помогает сделать выводы для будущей работы.

Кооперативное обучение особенно эффективно в многонациональных классах, так как способствует преодолению культурных барьеров, развитию толерантности и взаимопонимания. Его можно активно использовать на уроках, где требуется решение комплексных задач (математика, естествознание), анализ объемных текстов (история, литература), а также на уроках казахского, русского и английского языков для отработки коммуникативных навыков в реальных ситуациях. Примерами могут служить совместные проекты по изучению культурного наследия Казахстана, групповые исследования по экологии региона или подготовка презентаций на трех языках.

Реализация кооперативного обучения требует тщательной подготовки учителя, умения структурировать задания и управлять динамикой группы. Однако результаты - повышение академических успехов, развитие социальных и эмоциональных компетенций, формирование сплоченного коллектива - оправдывают эти усилия.

Реализация игрового подхода

Игровой подход в обучении - это использование игровой деятельности как мощного инструмента для достижения образовательных целей. Это не просто «развлечение», а целенаправленная педагогическая технология, основанная на идеях о ведущей роли игры в развитии ребенка. Современные исследования в области педагогики и нейронаук подтверждают, что игра активизирует познавательные процессы, способствует формированию социальных навыков и развитию эмоционального интеллекта. В казахстанской школе, где важно сочетать академическую строгость с поддержанием интереса учащихся, особенно младшего и среднего звена, игровой подход является незаменимым инструментом.

Методические рекомендации по реализации игрового подхода на уроке

Четкое определение образовательных целей игры

Каждая игра на уроке должна иметь конкретную образовательную цель, связанную с изучаемым материалом или развитием определенных навыков. Игра - это не самоцель, а средство обучения.

Можно использовать игру «Верно/Неверно» по истории Казахстана для закрепления фактов; или: «Математическая эстафета» для отработки вычислительных навыков; или ролевою игру «В посольстве» для практики диалогической речи на английском языке.

Учитель выступает разработчиком или адаптатором игр, который четко понимает, что именно должно быть достигнуто через игру.

Разнообразие видов игр

Для этого следует использовать различные виды игр в зависимости от возраста учащихся, предмета и целей урока:

1) дидактические игры, направленные на закрепление знаний, формирование умений, развитие памяти, внимания (например, лото, домино, «Что? Где? Когда?» по предмету);

2) ролевые игры, которые моделируют реальные или гипотетические ситуации, где учащиеся принимают на себя определенные роли (например, «Интервью с ученым», «Судебное заседание», «Прием у врача»);

3) деловые игры по моделированию профессиональных ситуаций, требующих принятия решений и анализа последствий (например, «Открытие собственного дела», «Разработка экологического проекта города»);

4) игры-путешествия, квесты, ориентированные на создание увлекательного сюжета, требующего последовательного выполнения заданий для достижения цели;

5) подвижные игры с обучающим элементом для младших школьников, чтобы снять напряжение и активизировать их.

Учитель должен владеть широким арсеналом игровых форм, умеет адаптировать их к уроку.

Создание правил игры и контроль их соблюдения

Правила игры должны быть четкими, понятными и принятыми всеми участниками. Учитель контролирует соблюдение правил, что способствует развитию саморегуляции и ответственности.

К примеру, вместе с учениками проговорить правила игры перед началом, записать их на доске; предусмотреть штрафные очки или другие последствия за нарушения.

Учитель выступает модератором, арбитром, который обеспечивает честность и порядок в игре.

Вовлечение всех учащихся

Учитель продумывает структуру игры так, чтобы каждый ученик был вовлечен в процесс, имел возможность проявить себя и внести вклад в общий результат. Нужно избегать игр, где активны только несколько человек.

Для этого необходимо использование командных игр, где каждый член команды имеет свою роль; система поощрений за индивидуальный вклад в командную победу.

Учитель-организатор, который следит за динамикой группы и помогает вовлечь менее активных учеников.

Организация рефлексии после игры

После игры обязательно провести обсуждение, где учащиеся анализируют не только результаты, но и сам процесс: что получилось, что было сложно, какие знания и навыкигодились, чему научились в процессе игры.

Учитель ставит вопросы: «Что нового вы узнали, играя в эту игру?» «Как эта игра помогла вам понять тему «Социальная структура Казахского ханства?»» «Что вы почувствовали во время игры?» «Что можно улучшить в проведении этой игры в следующий раз?»

Учитель здесь фасилитатор рефлексии, который помогает ученикам осмыслить игровой опыт.

Игровой подход прекрасно вписывается в образовательную практику Казахстана, особенно при изучении языков (казахского, русского, английского) для развития коммуникативных навыков, на уроках математики для отработки алгоритмов, на уроках истории для моделирования событий, на уроках естествознания для проведения интерактивных опытов. Например, создание «виртуального путешествия» по объектам Всемирного наследия ЮНЕСКО в Казахстане или «парламентских слушаний» по вопросам экологии региона. Игры могут использоваться как для закрепления нового материала, так и для повторения, контроля знаний, развития творческих способностей. Акцент на командных играх также способствует формированию ценностей сотрудничества и единства, что важно для многонационального общества Казахстана.

Игровой подход при правильной организации способен превратить рутинный учебный процесс в увлекательное и эффективное познавательное приключение, стимулируя познавательный интерес, развивая ключевые компетенции и формируя положительное отношение к учебе.

Реализация подхода на основе цифрового обучения

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и, в более широком смысле, цифровое обучение, представляют собой совокупность методов, средств и форм организации образовательной деятельности с использованием цифровых инструментов и ресурсов. Это не просто использование компьютеров или интерактивных досок, а системная интеграция цифровых технологий во все этапы учебного процесса для повышения его эффективности, индивидуализации и доступности. В контексте казахстанской школы, активное внедрение ИКТ является одним из стратегических направлений развития образования, предусмотренных Государственной программой развития образования и науки РК, а также частью глобальной тенденции к цифровизации всех сфер жизни. Этот подход опирается на работы многих современных исследователей в области цифровой педагогики и дистанционного обучения.

Основные преимущества использования цифрового обучения

1. Цифровые ресурсы позволяют визуализировать сложные процессы, проводить виртуальные эксперименты, делать уроки более динамичными и увлекательными.

2. Позволяет адаптировать содержание и темп обучения под индивидуальные особенности каждого ученика, предлагать персонализированные траектории.

3. Интернет открывает доступ к мировым базам данных, научным статьям, видеоматериалам, что расширяет образовательные возможности.

4. Обучение работе с цифровыми инструментами, критическому отбору информации, безопасному поведению в сети - это неотъемлемая часть навыков XXI века.

5. Использование привычных для современного ребенка цифровых инструментов делает процесс обучения более привлекательным.

6. ИКТ способствуют формированию познавательных (поиск и обработка информации), регулятивных (планирование работы с цифровыми ресурсами), коммуникативных (совместная работа над онлайн-проектами) УУД.

Методические рекомендации по реализации подхода на основе ИКТ/цифрового обучения:

Интеграция ИКТ на всех этапах урока

Для этого следует использовать цифровые инструменты не только для демонстрации, но и для целеполагания, мотивации, объяснения нового материала, закрепления, контроля и рефлексии.

Например, для:

- мотивации - просмотр короткого образовательного видеоролика или интерактивной игры в начале урока;
- объяснения - использование интерактивных симуляций (например, по физике или химии) или 3D-моделей (например, в биологии или географии);
- закрепления - работа с онлайн-тренажерами, выполнение интерактивных заданий на образовательных платформах (например, BilimLand, Daryn.online, Kundelik.kz);
- контроля - проведение онлайн-тестирования с мгновенной обратной связью.

Учитель выступает как дизайнер учебного опыта, который грамотно встраивает цифровые ресурсы в структуру урока.

Использование образовательных онлайн-платформ и ресурсов

Учителю необходимо активно применять возможности национальных и международных образовательных платформ для организации самостоятельной работы, доступа к дополнительным материалам, дистанционного обучения.

Для этого можно использовать:

- платформы для обмена заданиями и ресурсами: Google Classroom, Microsoft Teams;
- онлайн-ресурсы с интерактивными заданиями и видеоуроками: BilimLand, Daryn.online, Khan Academy, Coursera (для старшеклассников);
- виртуальные лаборатории: PhET Interactive Simulations (для физики, химии, биологии);
- создание собственных цифровых дидактических материалов (презентации, квизы, интеллект-карты) с использованием онлайн-инструментов (Canva, Kahoot!, MindMeister).

Учитель здесь куратор цифровых ресурсов, который отбирает качественные и релевантные материалы, обучает учащихся их использованию.

Развитие навыков критического анализа информации в цифровой среде

Учителю необходимо учить учащихся не только находить информацию в интернете, но и критически её оценивать, проверять на достоверность, отделять факты от мнений, распознавать фейковые новости.

Например, на уроках истории или основ права - анализ различных источников информации по одному и тому же событию (например, о событиях в Казахстане в определенный период), сравнение их достоверности и полноты.

На уроках литературы - изучение влияния цифровых медиа на современную речь или жанры.

Обсуждение правил цифровой гигиены и безопасности в сети.

Учитель-медиатор, который обучает стратегиям информационной грамотности и кибербезопасности.

Организация проектной и исследовательской деятельности с использованием ИКТ

Учитель поощряет учащихся к созданию цифровых проектов, презентаций, видеороликов, подкастов, веб-сайтов по изучаемым темам.

Для этого ученики, к примеру, создают мультимедийную презентацию «Великие деятели Казахстана», или разрабатывают веб-сайт «Моя школа: история и современность», или осуществляют запись подкаста на казахском языке о традициях и обычаях, или проводят онлайн-опросы и анализ данных для социального проекта.

Учитель играет роль консультанта и технического помощника, который помогает осваивать инструменты и структурировать цифровой продукт.

Использование ИКТ для оценивания и обратной связи

Здесь необходимо применять цифровые инструменты для формативного и суммативного оценивания, автоматизации проверки заданий, предоставления оперативной и персонализированной обратной связи.

Например, автоматизированные тесты на платформах, которые мгновенно показывают результат и указывают на ошибки.

Можно использовать интерактивные рубрики для оценки проектов, где ученики могут видеть свои достижения по каждому критерию, а также системы управления обучением (LMS) для отслеживания прогресса каждого ученика.

Учитель выступает как аналитик данных об успеваемости, который использует ИКТ для оптимизации процесса оценивания и индивидуализации поддержки.

В условиях Казахстана, где активно внедряются программы «Цифровой Казахстан» и другие проекты, а также развивается система дистанционного образования, особенно актуально использование ИКТ для сокращения разрыва между городскими и сельскими школами, обеспечения равного доступа к качественным образовательным ресурсам. Важно уделять внимание развитию трехязычия и изучению национальной культуры через цифровые средства (создание цифровых библиотек казахской литературы, интерактивных карт культурного наследия).

Реализация подхода на основе ИКТ требует от учителя не только технической грамотности, но и педагогического мастерства, чтобы технологии не заменяли живое общение и критическое мышление, а усиливали их, делая обучение более эффективным, интересным и глубоким.

Реализация дифференцированного обучения

Дифференцированное обучение - это такая организация учебного процесса, при которой учитель учитывает индивидуальные особенности учащихся (уровень готовности, темп усвоения материала, познавательные

интересы, способности, стили обучения) и адаптирует под них содержание, методы и формы обучения. Цель дифференциации - создать оптимальные условия для развития каждого ученика, предотвратить отставание одних и обеспечить продвижение вперед других, раскрыть индивидуальный потенциал. В контексте казахстанской школы, с её стремлением к инклюзивному образованию и повышению качества образования для всех учащихся, дифференцированное обучение становится необходимым инструментом.

Методические рекомендации по реализации дифференцированного обучения на уроке

Предварительная диагностика уровня готовности и интересов

Перед изучением новой темы или разделом провести диагностику (короткие тесты, опросы, беседы, анализ предыдущих работ) для определения базовых знаний, умений и интересов учащихся. Это позволит выявить сильные и слабые стороны каждого ученика.

Для примера можно осуществить короткий входной тест по математике, чтобы определить, кто уже владеет базовыми навыками, а кому нужна дополнительная поддержка.

Либо опрос «Что ты знаешь о жизни в степи?» перед изучением истории или географии Казахстана.

Либо наблюдение за работой учащихся в группе, чтобы выявить лидеров, исполнителей, тех, кому трудно работать самостоятельно.

Учитель должен быть внимательным исследователем, который собирает информацию об учениках для целенаправленного обучения.

Дифференциация по содержанию

Учитель может предлагать различные уровни сложности материала или дополнительные ресурсы для углубленного изучения.

Примеры по уровням:

Базовый уровень предназначен для учащихся, которым трудно дается предмет, можно предложить основные факты, упрощенные тексты, опорные схемы.

Повышенный уровень - для учеников со средним уровнем - более сложные тексты, задания на анализ, синтез.

Высокий уровень (олимпиадный) - для более подготовленных и сильных учащихся - исследовательские задания, проблемные ситуации, требующие выхода за рамки учебника, доступ к дополнительным источникам (научные статьи, исторические документы).

Также на уроках казахского/русского/английского языков можно использовать разные уровни сложности текстов для чтения, заданий на грамматику, словарного запаса.

Учитель в данном случае выступает разработчиком многоуровневого содержания, способный адаптировать учебный материал.

Дифференциация по процессу (методам и формам работы)

Учитель должен предоставлять учащимся выбор способов работы с материалом. Некоторые учатся лучше через чтение, другие - через аудирование, третьи - через практическую деятельность или групповое взаимодействие.

К примеру, для визуалов использовать схемы, интеллект-карты, презентации, видео.

Для аудиалов - лекции, дискуссии, подкасты, аудиокниги.

Для кинестетиков - практические задания, эксперименты, ролевые игры, проекты.

Или организовать работу в малых группах, где учащиеся с разными стилями обучения могут учиться друг у друга.

Учитель здесь - гибкий организатор, предлагающий разнообразные стратегии обучения.

Дифференциация по продукту (результату)

Учитель дает учащимся возможность представлять результаты своей работы в различных формах, которые лучше соответствуют их способностям и интересам.

Вместо только письменного ответа, предложить: устный доклад, презентацию, рисунок, схему, видео, инсценировку, макет, компьютерную игру.

На уроках литературы Казахстана - написание эссе, создание буктрейлера, комикса по произведению, или драматизация отрывка.

На уроках технологии - создание чертежа, 3D-модели, или самого изделия.

Роль учителя - креативный руководитель, который поощряет разнообразные формы самовыражения.

Гибкая группировка учащихся

Здесь необходимо формировать группы не постоянно, а динамически, в зависимости от цели конкретного задания:

1) группы по уровню для отработки конкретных навыков или дополнительной поддержки;

2) гетерогенные группы для совместных проектов, дискуссий, где учащиеся могут обмениваться знаниями и помогать друг другу (как в кооперативном обучении);

3) группы по интересам для проектной или исследовательской деятельности.

Учитель - это динамичный менеджер класса, который умеет быстро и эффективно перегруппировывать учащихся.

Использование уровневого оценивания и самооценки

В данном случае можно применять критериальное оценивание, позволяющее оценить достижения каждого ученика относительно заданных уровней. Поощрять самооценку и взаимооценку, что развивает рефлексивные навыки.

Для этого следует использовать рубрики, где четко прописаны критерии для оценки работы на «базовом», «продвинутом» и «высоком» уровнях. Предоставление учащимся возможности оценить свою работу до того, как ее оценит учитель.

Учитель выступает как объективный и поддерживающий оценщик, который фокусируется на росте и прогрессе каждого ученика.

Дифференцированное обучение особенно актуально в классах, где наблюдается значительный разброс в уровне подготовки учащихся, в том числе

и из-за различий в стартовой языковой подготовке (например, в классах с разным уровнем владения языком обучения). Оно способствует успешной инклюзии учащихся с особыми образовательными потребностями, позволяя им обучаться в общеобразовательной среде. Внедрение обновленного содержания образования в Казахстане с его акцентом на развитие функциональной грамотности и навыков XXI века также требует индивидуального подхода к каждому ученику, чтобы обеспечить его максимальное развитие.

Реализация дифференцированного обучения - это сложная, но крайне эффективная стратегия, которая позволяет учителю не только повысить академические результаты, но и развить личностный потенциал каждого ребенка, формируя у него уверенность в своих силах и положительное отношение к учебе.

Реализация активного обучения

Активное обучение - это комплексный подход, объединяющий разнообразные педагогические стратегии и методы, которые вовлекают учащихся в активную мыслительную и практическую деятельность в процессе познания. В отличие от пассивного восприятия информации (например, на традиционной лекции), активное обучение требует от ученика постоянного участия, анализа, синтеза, оценки, применения знаний и рефлексии. Это не просто набор приемов, а философия преподавания, ориентированная на развитие самостоятельности, критического мышления, креативности и навыков сотрудничества. Активное обучение является фундаментом для формирования ключевых компетенций XXI века и функциональной грамотности, что полностью соответствует целям обновленного содержания образования в Казахстане.

К основным характеристикам активного обучения на уроке следует отнести:

- высокую степень вовлеченности, когда учащиеся являются активными субъектами процесса, а не пассивными слушателями;
- взаимодействие, когда активно стимулируется общение между учащимися и между учащимися и учителем;
- проблемность, когда обучение часто строится вокруг решения проблем, вопросов или задач, требующих поиска;
- рефлексия, т.к. учащиеся постоянно осмысливают свой учебный опыт, процесс и результаты деятельности;
- практическую направленность, т.к. знания применяются в реальных или моделируемых ситуациях, что придает им смысл;
- ответственность, потому что учащиеся несут ответственность за свое обучение и вклад в групповую работу.

Методические рекомендации по реализации активного обучения на уроке

Реализация активного обучения на практике означает системное применение разнообразных методов, которые побуждают учащихся к

мыслительной и практической деятельности. Учитель выступает в роли фасилитатора, организатора и наставника, а не просто транслятора знаний.

Создание проблемных ситуаций и постановка учебных задач

Учитель должен начинать урок или изучение новой темы с постановки вопроса, задачи или дилеммы, которая вызывает познавательный интерес и требует активного поиска решения. Это стимулирует мышление, а не просто запоминание.

Учитель, например, задает проблемные вопросы: «Почему, несмотря на обилие рек, в некоторых регионах Казахстана ощущается нехватка воды?» (география, экология). «Как можно было избежать конфликта между султанами Жанибеком и Кереем и ханом Абулхайром?» (история Казахстана).

Учитель является провокатором мысли, который умеет «зацепить» ученика и побудить его к поиску.

Широкое применение интерактивных методов и форм работы

Здесь важно максимально использовать методы, которые предполагают взаимодействие, дискуссию, совместную деятельность.

Приведем примеры:

- дискуссии и дебаты: обсуждение спорных вопросов, анализ различных точек зрения (например, «Плюсы и минусы развития атомной энергетики в Казахстане»);

- мозговой штурм: генерация идей по заданной проблеме;

- кейс-метод: анализ реальных или вымышленных ситуаций, требующих принятия решений (например, «Как решить проблему пробок в Астане?»);

- ролевые и деловые игры: моделирование социальных или профессиональных ситуаций (например, «Заседание ООН по вопросам изменения климата», «Интервью с историком»);

- метод «Шесть шляп мышления» (Эдвард де Боно): структурирование дискуссии для рассмотрения проблемы с разных сторон.

Учитель выступает модератором, который организует взаимодействие, следит за регламентом и поощряет участие всех.

Организация проектной и исследовательской деятельности

Учителю необходимо включать в учебный процесс индивидуальные и групповые проекты, мини-исследования, которые позволяют учащимся самостоятельно выбирать тему (в рамках программы), планировать работу, собирать и анализировать информацию, создавать продукт и презентовать его.

Например, проект «Моя семья в истории Казахстана», исследование «Влияние народных традиций на современное искусство», создание «Виртуального музея казахских музыкальных инструментов».

Учитель здесь как консультант, наставник, который направляет, предоставляет ресурсы, но дает максимум свободы в выборе пути и реализации.

Использование кооперативных форм работы

Учителю важно систематически организовывать работу в малых группах с четким распределением ролей и обеспечением позитивной взаимозависимости и индивидуальной ответственности.

Для этого, к примеру, использовать метод «Jigsaw» (Мозаика), «Обучение в команде» (Team-Based Learning), «Общий проект» (Group Project).

Учитель в данном случае организатор эффективного группового взаимодействия, который обучает социальным навыкам и следит за динамикой группы.

Применение интерактивных цифровых инструментов

Можно использовать онлайн-платформы, интерактивные доски, образовательные приложения, симуляторы, квизы, виртуальные лаборатории для повышения вовлеченности и создания динамичной образовательной среды.

К примеру, Kahoot!, Quizizz для интерактивных опросов; Padlet для совместной работы; PhET Interactive Simulations для виртуальных экспериментов; Google Docs/Slides для совместного создания документов/презентаций.

Учитель здесь - технологический фасилитатор, который умеет интегрировать цифровые инструменты для усиления активной деятельности.

Систематическая рефлексия

Учитель должен завершать каждый этап или урок обсуждением не только того, *что* было изучено, но и *как* это было изучено. Учащиеся должны анализировать свой процесс познания, свои трудности, успехи, а также эффективность взаимодействия.

Например, «Что нового я узнал сегодня и как я это узнал?» «Какую проблему мы сегодня решили, и какой способ действия нам помог?» «Что было самым сложным в нашей групповой работе, и как мы это преодолели?» «Что я могу улучшить в своей работе в следующий раз?»

Учитель выступает организатором рефлексии, который помогает ученикам осознать собственный опыт и сделать выводы для будущего.

Активное обучение в условиях Казахстана способствует не только развитию академических знаний, но и формированию гражданской позиции, межкультурной коммуникации и патриотизма. Например, через активные формы работы можно изучать историю и культуру Казахстана, анализировать актуальные социальные проблемы страны, разрабатывать проекты по улучшению окружающей среды в своем регионе. Использование активных методов в трехязычном обучении (казахский, русский, английский) позволяет не просто учить языки, но и использовать их как инструмент для активного познания и взаимодействия.

Реализация активного обучения требует от учителя значительной подготовки, творческого подхода и готовности к изменению своей роли в классе. Однако результаты - повышение мотивации, развитие критического мышления, самостоятельности, коммуникативных навыков и формирование функциональной грамотности - являются ключевыми для подготовки успешных выпускников в современном мире.

Реализация диалогового обучения

Диалоговое обучение - это педагогический подход и форма организации учебного процесса, при которой ключевая роль отводится активному обмену

мнениями, идеями, вопросами и опытом между всеми участниками (учителем и учениками, учениками между собой). Его сущность заключается не просто в передаче информации от учителя к ученику, а в совместном поиске истины, построении общего понимания и развитии критического мышления через интерактивное взаимодействие. В основе лежит принцип диалога как способа познания мира, где знание не дается в готовом виде, а «рождается» в процессе обсуждения и столкновения различных точек зрения.

Одной из наиболее известных и разработанных форм диалогового обучения является проблемно-диалогическое обучение, которое начинается с создания учителем проблемной ситуации (вызывающей удивление или затруднение), а затем организует диалог (побуждающий или подводящий) для поиска и «открытия» нового знания.

Методические рекомендации по реализации диалогового обучения на уроке

Реализация диалогового обучения на уроке требует от учителя изменения роли и использования специфических приемов.

Создание атмосферы доверия и безопасности

Учащиеся должны чувствовать себя комфортно, чтобы не бояться высказывать свои мысли, задавать «глупые» вопросы или ошибаться. Учитель должен поощрять любые попытки мыслить и говорить.

Установить правила уважительного общения: слушать друг друга, не перебивать, критиковать идеи, а не личности.

Формулирование открытых вопросов

Учителю следует избегать вопросов, на которые можно ответить «да» или «нет». Использовать вопросы, требующие рассуждения, анализа, сравнения, объяснения («Почему?», «Как?», «Что произойдет, если...?», «Чем отличается...?», «Каковы ваши идеи?»).

В проблемно-диалогическом обучении необходимо начать с создания проблемной ситуации, которая вызывает удивление или затруднение (например, предъявить два противоречивых факта, столкнуть разные мнения, предложить задание, которое нельзя решить известным способом).

Организация диалога

1. Учитель побуждает учеников к выдвижению гипотез, высказыванию своих предположений. Важно принимать все версии, не давая оценок, но затем возвращать к проблемной ситуации вопросами типа «Что думаете по этому поводу?», «Каковы мнения?», «А какие еще есть версии?».

2. Учитель, задавая последовательность вопросов, постепенно подводит учащихся к новому знанию или выводу. Каждый вопрос направлен на анализ конкретного аспекта проблемы, шаг за шагом раскрывая логику. («Вспомните, что мы уже знаем о...?», «Какое свойство здесь проявляется?», «Какой вывод можно сделать из этого?»).

3. Иногда учитель может намеренно внести ошибочное утверждение, логические ловушки или вопрос, чтобы ученики сами нашли противоречие и обосновали свою позицию.

4. После первоначального фронтального обсуждения можно переходить к

работе в парах и малых группах, где учащиеся могут более свободно обмениваться мнениями, разрабатывать совместные решения, а затем представлять их всему классу.

Роль учителя как фасилитатора заключается в том, чтобы:

- внимательно слушать и слышать ответы учеников, улавливать их мысли, даже если они выражены нечетко;
- направлять, но не давать готовых решений, т.е. учитель должен выступать как гид, который помогает ученикам пройти путь познания, но не проходит его за них;
- поддерживать всех участников, вовлекать в диалог даже стеснительных учеников, задавая им более простые или поддерживающие вопросы;
- управлять динамикой, пресекать доминирование отдельных учеников, стимулировать обсуждение разных точек зрения, предотвращать неконструктивные споры.

В конце диалога необходимо совместно с учениками сформулировать выводы, правила, понятия, к которым они пришли.

Записать ключевые моменты на доске, в тетрадях, создать общую схему или ментальную карту.

Вернуться к исходной проблемной ситуации и показать, как новое знание помогло её решить.

В итоге, диалоговое обучение - это мощный инструмент для развития мышления, коммуникации и формирования активной гражданской позиции. Его успешная реализация требует значительных усилий по подготовке педагогов и созданию благоприятной, доверительной образовательной среды.

Реализация модульного обучения

Модульное обучение - это организационная форма учебного процесса, при которой содержание образования структурируется в виде относительно самостоятельных, логически завершенных блоков, называемых модулями. Каждый модуль представляет собой целостную программу действий, включающую в себя четко сформулированную учебную цель (что должно быть усвоено), учебный материал (информационный блок), методические указания по его освоению (как действовать), а также систему контроля и самоконтроля (как проверить достижение цели).

Ключевая идея модульного обучения заключается в том, что ученик работает с модулем в основном самостоятельно, в своём индивидуальном темпе, а учитель выступает в роли консультанта, координатора и наставника, организуя учебную деятельность и предоставляя необходимую поддержку. Это позволяет максимально индивидуализировать процесс обучения и сделать его более гибким.

Методические рекомендации по реализации модульного обучения на уроке

Реализация модульного обучения требует тщательной подготовки и особой организации учебного процесса, которая состоит из:

1. Проектирования модулей:

1) для каждого модуля необходимо четко сформулировать конкретные, измеримые, достижимые, актуальные и ограниченные по времени цели обучения. Учащиеся должны ясно понимать, чему они научатся по завершении модуля;

2) отбор учебного материала, структурирование его в логические блоки. Материал должен быть полным, но без излишеств, достаточным для достижения поставленных целей;

3) разработка подробных методических указаний (инструкций) для учащихся по работе с модулем: последовательность действий, рекомендации по изучению материалов, примеры решения задач;

4) разработка системы входного контроля (для определения готовности), текущего контроля (для самопроверки и промежуточной оценки) и итогового контроля (для оценки достижения целей модуля). Предусмотреть возможность самоконтроля.

2. Организации учебного процесса на уроке:

1) во вводной части (ориентации), т.е. в начале изучения модуля учитель знакомит учащихся с его целями, структурой, последовательностью работы, системой оценивания. Объясняет, как будет организована самостоятельная работа;

2) учащиеся индивидуально или в малых группах изучают материалы модуля, выполняют задания, используют предоставленные ресурсы (учебники, электронные пособия, видео, онлайн-платформы). Учитель при этом не читает лекцию, а находится в режиме готовности к консультации;

3) учитель должен быть постоянно доступен для консультаций, ответов на вопросы, разъяснения сложных моментов. Он активно наблюдает за работой учащихся, выявляет затруднения и оказывает точечную помощь;

4) несмотря на акцент на самостоятельности, важно предусмотреть элементы парной или групповой работы (например, обсуждение сложных вопросов, взаимопроверка заданий, совместное выполнение проектов), чтобы развивать коммуникативные навыки;

5) по завершении определенных этапов или модуля проводится контроль. Если цели не достигнуты, учащемуся предоставляется возможность дополнительно проработать материал и повторно пройти контроль (коррекция).

При модульном обучении учитель выполняет несколько ролей:

- проектировщик и разработчик, т.е. основная работа учителя переносится на этап проектирования и создания качественных учебных модулей;

- фасилитатор и консультант, т.е. учитель не транслирует информацию, а организует самостоятельную учебную деятельность, направляет, поддерживает и оказывает индивидуальную помощь;

- диагност и корректор, т.е. учитель постоянно отслеживает прогресс каждого ученика и оперативно корректирует процесс обучения.

Кроме того, учитель должен обеспечить материально-техническое обеспечение, а именно: необходим доступ к разнообразным учебным материалам (печатным, электронным), возможно, к компьютерам или планшетам для работы с онлайн-ресурсами.

Организация учебного пространства должна быть гибкой, позволяющей как индивидуальную, так и групповую работу.

Модульное обучение, при грамотной реализации, позволяет добиться высокой степени индивидуализации и глубокого освоения материала, однако требует от учителя значительных усилий на этапе подготовки и перестройки привычных методов работы.

Реализация смешанного обучения

Смешанное обучение (Blended Learning) - это гибкий образовательный подход, который стратегически комбинирует традиционные методы обучения в классе (лицом к лицу) с элементами онлайн-обучения, включая самостоятельную работу с цифровыми ресурсами, видеолекциями, интерактивными заданиями и возможностью онлайн-коммуникации. Его главная сущность заключается не просто в добавлении технологий к обычному уроку, а в продуманном интегрировании преимуществ обоих форматов для создания более эффективного, гибкого и персонализированного учебного опыта.

Смешанное обучение стремится максимизировать сильные стороны как живого взаимодействия (например, для дискуссий, совместных проектов, индивидуальной поддержки), так и онлайн-среды (для индивидуального темпа, доступа к разнообразным ресурсам, автоматической обратной связи). Это позволяет учащимся контролировать часть своего учебного пути, темпа и/или места обучения.

Как уже отмечалось, существует множество моделей смешанного обучения, например, перевернутый класс (Flipped Classroom), когда учащиеся изучают новый материал дома с помощью онлайн-ресурсов (видео, статьи), а классное время используется для практических заданий, решения проблем, дискуссий и углубленного анализа с учителем.

Или модель ротации, при которой учащиеся чередуют работу в разных станциях (онлайн-станция, станция работы с учителем, проектная станция) внутри одного класса или цикла.

Либо гибкая модель, когда учащиеся преимущественно работают онлайн, но имеют возможность получать очную поддержку от учителя по мере необходимости.

Методические рекомендации по реализации смешанного обучения на уроке

Эффективная реализация смешанного обучения требует тщательного планирования и нового взгляда на организацию учебного процесса.

Во-первых, стратегическое планирование и дизайн курса

Четко сформулируйте, какие учебные цели лучше достигаются онлайн, а какие - очно. Например, базовое понимание фактов может формироваться онлайн, а развитие навыков критического мышления и применение знаний - очно.

Не просто дублируйте контент. Разработайте логическую последовательность, где онлайн-материалы подготавливают к очной работе, а очная работа закрепляет и углубляет онлайн-опыт.

Определите, какая модель смешанного обучения (перевернутый класс, ротация, гибкая и т.д.) наилучшим образом соответствует целям урока/курса, возрастным особенностям учащихся и имеющимся ресурсам.

Во-вторых, выбор и интеграция технологий

Используйте надежные системы управления обучением (LMS) - например, Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, или другие региональные платформы, которые позволяют размещать материалы, давать задания и отслеживать прогресс.

Интегрируйте разнообразные цифровые инструменты: интерактивные доски (Miro, Jamboard), онлайн-тренажеры (Kahoot!, Quizizz), видеохостинги (YouTube), инструменты для совместной работы (Google Docs/Slides), симуляции.

В-третьих, разработка и курация онлайн-контента

Создавайте или отбирайте высококачественные, лаконичные и привлекательные цифровые материалы (короткие видеолекции, интерактивные тексты, инфографика, подкасты).

Включайте в онлайн-материалы элементы, требующие активного взаимодействия (встроенные вопросы, тесты, задания на перетаскивание, симуляции), чтобы предотвратить пассивное потребление информации.

Обеспечьте четкую и интуитивно понятную навигацию по онлайн-материалам. Учащиеся должны легко находить необходимую информацию.

В-четвертых, оптимизация очного взаимодействия

Используйте время для практики и взаимодействия, т.е. перенесите базовую трансляцию информации в онлайн. Очное время посвятите дискуссиям, дебатам, групповым проектам, решению сложных задач, лабораторным работам, индивидуальным консультациям.

В очном формате учитель выступает как фасилитатор, модератор, наставник, а не лектор. Он задает проблемные вопросы, организует совместную деятельность, помогает в затруднениях и развивает навыки высокого порядка.

В-пятых, система поддержки и обратной связи

Предоставляйте четкие и подробные инструкции по выполнению онлайн-заданий и ожидаемым результатам.

Убедитесь, что учащиеся знают, как и когда они могут получить помощь от учителя (онлайн-часы, форумы, электронная почта, очные консультации).

Используйте возможности онлайн-платформ для быстрой проверки заданий и предоставления конструктивной обратной связи, чтобы учащиеся могли оперативно корректировать свои знания.

В-шестых, мониторинг прогресса и оценивание

Оценивайте учащихся на основе их работы как в онлайн-, так и в офлайн-среде (онлайн-тесты, участие в дискуссиях, выполнение проектов, работа в группе).

Используйте аналитические данные, предоставляемые LMS, для отслеживания активности учащихся, выявления проблемных зон и корректировки обучения.

Кроме того, необходимо развивать цифровую грамотность учащихся. Не

просто используйте технологии, но и обучайте учащихся навыкам безопасного и эффективного использования цифровых инструментов, критической оценке информации из интернета.

Также будьте готовы корректировать свой план. Собирайте обратную связь от учащихся о том, что работает хорошо, а что нуждается в изменении. Смешанное обучение - это постоянный процесс оптимизации. При грамотной реализации, оно может значительно повысить вовлеченность учащихся, обеспечить индивидуализацию и подготовить их к реалиям современного мира.

Реализация коллективного обучения

Коллективное обучение не является просто любой формой совместной работы учащихся. Это строго определенный подход к организации учебно-воспитательного процесса, основанный на четырех базисных формах общения, где коллективная форма играет ведущую, системообразующую роль.

Довольно часто путают понятия коллективная форма обучения и коллективный способ обучения (КСО).

Коллективный способ обучения (КСО) - это, во-первых, новый учебно-воспитательный процесс для школы и вуза будущего, который призван поднять обучение и воспитание на качественно иной уровень. Он обеспечивает высокий образовательный уровень *всех* школьников и студентов и формирует социально активных, интеллигентных и культурных личностей в соответствии с требованиями общества. КСО не сводится к отдельным элементам, а представляет собой, во-вторых, **весь** учебно-воспитательный процесс, который должен осуществляться через все четыре организационные формы обучения, но с доминированием коллективной формы. Без КСО невозможно полноценное общечеловеческое воспитание и что он фактически «отсутствовал» в образовании из-за «отсутствия подлинного демократизма и длительного застоя».

Коллективной формой обучения из всех возможных форм организации учебного процесса, только **работа учащихся в парах сменного состава** является истинно коллективной. Ее фундаментальный принцип – **«все обучают каждого и каждый – всех»**. В отличие от индивидуальной, парной (с постоянным партнером) и групповой (когда один человек обращается ко многим, как учитель ко всему классу или бригадир к группе) форм, коллективная форма обеспечивает всеобщее сотрудничество и взаимопомощь.

Традиционные общеклассные и бригадные занятия являются *неколлективными* и даже «антиподом» подлинной коллективной работы, поскольку не реализуют принцип «все обучают каждого и каждый – всех» [112].

Эта форма способствует налаживанию подлинно демократических отношений между учащимися и является необходимой для полноценного общечеловеческого воспитания.

Пионером этой формы был А.Г. Ривин, назвавший её «организованным диалогом» («оргдиалог»).

КСО - это *система*, в которой коллективная форма обучения становится *ведущей и системообразующей*, не отбрасывая, а преобразуя традиционные формы (индивидуальную, парную, групповую). Это приводит к коренному

преобразованию всего учебно-воспитательного процесса [113].

Методические рекомендации по реализации коллективного обучения в условиях классно-урочной системы на уроке

Реализация коллективного обучения на уроке, особенно его коллективной формы, требует принципиально иного подхода, отличного от традиционного.

1. Освоение и применение работы в парах сменного состава (методика А.Г. Ривина)

Принцип «все обучают каждого и каждый - всех» является ключевым элементом. Учащиеся должны работать в парах, постоянно меняя партнеров, чтобы каждый мог выступить в роли обучающего и обучаемого по разным темам.

Глубокая проработка «своей» темы, т.к. каждый ученик получает свою часть материала (например, абзац текста, главу, тему) и глубоко ее осваивает, готовясь «преподавать» ее другим.

Вместо традиционного изложения нового материала учителем всему классу, новый материал изучается непосредственно во время коллективных занятий. Учащиеся изучают новые для них темы, работая друг с другом по частям (например, по абзацам), причем одновременно в коллективе может изучаться множество тем (8-10 и более).

В процессе работы в парах сменного состава происходит постоянный и систематический обмен информацией. Ученики, изучившие разные части материала, по очереди рассказывают друг другу то, что они освоили, и отвечают на вопросы.

Важно фиксировать проработанный материал. В методике Ривина, например, партнер записывает заглавие (пункт плана) в тетрадь ученика, с которым он работает, подтверждая, что материал проработан.

2. Переход от пассивного слушания к активному преподаванию

Цель КСО, в первую очередь, коллективных занятий - сделать каждого ученика искусным преподавателем. Учитель должен поставить каждого в положение, когда он систематически обучает других тому, что изучает сам, и одновременно активно пополняет свои знания.

Поскольку от ученика, который преподает, требуется не только запоминание, но и глубокое понимание материала, переход к КСО ведет к полной ликвидации формального заучивания, «зубрежки».

Опыт показывает, что при систематической работе по методике Ривина многие ученики уже через несколько месяцев могут выступать с докладами и читать лекции, развивая ораторские способности.

3. Отказ от традиционных форм как ведущих

При КСО групповая форма обучения в ее традиционном виде (например, учитель объясняет новый материал всему классу) исчезает как доминирующая. В школах будущего при КСО нет разновозрастных и одноуровневых классов, что предполагает создание разновозрастных учебных объединений. Это позволяет учащимся разных возрастов и уровней обучаться друг у друга, например, старшеклассники могут читать лекции для младших классов.

4. Роль учителя и администрации

Учитель перестает быть единственным источником знаний, а становится

организатором учебной деятельности, консультантом, который помогает ученикам ориентироваться в процессе и преодолевать затруднения, т.е. происходит переход от лектора к организатору и наставнику.

При КСО от учителя не требуется знание «профессора», но его компетентность проявляется в способности поднять учащихся до своего уровня.

Переход к КСО должен производиться не по одному предмету, а по всем, и требует активного участия всех педагогов, которые должны стать единомышленниками и освоить методику проведения коллективных занятий.

Руководство образованием и администрация школ должны стать подлинными двигателями такой перестройки, овладев теорией и методикой коллективных занятий.

5. Преодоление сопротивления и заблуждений

Во-первых, важно постоянно разъяснять, что «общеклассные и бригадные (работа в малых группах) учебные занятия» не являются коллективными в истинном смысле.

Во-вторых, переход к КСО - это «коренное преобразование», которое должно осуществляться без поспешности, но системно, поскольку главным врагом являются «чиновничье-бюрократическое отношение руководства образования и академическая педагогика».

Предлагаем **«Алгоритм работы при изучении текстов по методике А.Г. Ривина»** (по В.В. Архиповой), в котором описывается в обобщенном виде работа отдельно взятого ученика и пары учеников на коллективных занятиях, работающих по методике А.Г.Ривина.

1. Получить текст (тему)

2. Подготовить к работе тетрадь.

3. Прочитать алгоритм работы (это нужно делать только начинающим, алгоритм работы лучше всего и достаточно быстро усваивается в процессе уже первого занятия по методике А.Г. Ривина).

4. Проверить, выделены ли абзацы (это делается только в начале, на первых занятиях).

5. Пригласить партнера.

6. Назвать ему тему и указать, какую работу в паре мы должны выполнить:

а) если абзацы выделены учителем, значит надо сформулировать, о чем абзац и выполнить указанные действия для усвоения его содержания);

б) выделить абзац, обсудить и озаглавить его, заглавие в мою тетрадь записывает партнер;

в) выделить абзац в статье партнера, прочитать его, обсудить и озаглавить и это заглавие я записываю в тетрадь моего партнера;

г) поблагодарить друг друга и искать нового партнера.

7. Со вторым партнером сначала обмениваемся тетрадями и знакомимся с названиями тем, над которыми работает каждый.

8. Я зачитываю по тетради партнера первый пункт плана и предлагаю собеседнику пересказать содержание соответствующего абзаца.

9. Партнер излагает мне содержание проработанного абзаца. Я слушаю и, если возникают вопросы, то спрашиваю, чтобы лучше разобраться в содержании

первого абзаца его темы.

10. По теме (статье) партнера берем следующий абзац, читаем (читаю я, т.к. предпочтение оказывается не хозяину темы, а его напарнику), выясняем, о чем говорится в данном абзаце, обсуждаем, подбирая наиболее адекватное заглавие.

11. Согласованное заглавие я записываю своему соседу в его тетрадь.

12. Такую же процедуру проделываем и по моей теме: партнер читает название моей статьи и предлагает раскрыть содержание первого пункта плана, т.е. проработанного только - что абзаца.

13. Берем очередной абзац по моей статье, желательно, чтобы зачитывал партнер (т.к. это моя тема), выясняем, о чем в этом абзаце говорится и как его кратко наиболее точно озаглавить, после согласования партнер записывает в мою тетрадь заглавие.

14. Прения закончены. Благодарим друг друга. Каждый ищет себе нового партнера.

15. С новым (третьим) партнером все повторяется: обмен тетрадями, зачитывается название темы, выясняется содержание первых двух проработанных абзацев, читают следующий абзац, обсуждается, формулируется, наиболее подходящее заглавие, согласовывается друг с другом и затем записывается напарником в тетрадь хозяина темы. Благодарят друг друга и каждый подбирает себе очередного партнера и т.д.

16. Желательно для лучшего усвоения своей темы (статьи) выписывать на полях тетради новые или ключевые слова, даты, фамилии, названия незнакомых предметов и т.д.

17. Если у партнера такая же тема, то просматриваются планы, выявляются расхождения, устанавливаются и обосновываются причины расхождений, берутся два следующих абзаца, обсуждаются и после согласования пункты планов записываются друг другу в тетрадь.

18. Тот, кто заканчивает проработку своей статьи, излагает своему последнему партнеру содержание всего текста и готовится к выступлению в малой группе или перед всем классом (но т.к. классы распадаются, то перед большой аудиторией); часто проверку осуществляет учитель (профессионал) или кто-то из участников занятий, который уже прорабатывал эту тему.

19. Работа над текстом статьи считается законченной, если ее «хозяин» свою тему усвоил и может по этой теме обучать и качественно проверять других, не допуская пробелов или искажений.

20. Оценки ставить не рекомендуется, т.к. из-за них возможны нежелательные последствия (излишние споры, конфликты, даже драки, погоня за высокими оценками становится важнее, качественного усвоения изучаемого материала) [114, с.30-34].

Существуют и другие методики коллективных занятий. Предлагаем алгоритмы работ некоторых из них.

Алгоритм работы ученика по «Методике начинающего учителя» (Метод непрерывной передачи знаний)

Цель методики: глубокое и осознанное освоение учебного материала

учеником, развитие навыков самостоятельного изучения, анализа, самоконтроля и преподавания (объяснения) другим, а также непрерывное совершенствование собственных знаний и ораторских способностей.

Предварительные условия для класса:

- Желателен опыт нетрадиционного обучения, особенно методики Ривина (поабзацное планирование и воспроизведение).

- Ученики класса работают над разными темами-заданиями одновременно (класс «растянут в длинную колонну»).

Требования к ученику:

- Умение самостоятельно изучать текст (составлять план, конспектировать, вести рабочие записи).

- Стремление излагать каждую тему другим на высоком уровне.

Алгоритм работы

1. Получение темы и предварительный инструктаж

Ученик получает от учителя (или других педагогов) конкретную тему (параграф, раздел) для самостоятельной проработки и последующего преподавания.

Учитель проводит вводный инструктаж:

- Указывает на основные понятия и ключевые вопросы в тексте, на которые нужно найти ответы.

- Обращает внимание на вопросы на полях учебника и в конце параграфа.

- Обсуждает необходимость рассмотреть и объяснить все рисунки, карты и иллюстрации из учебника.

2. Самостоятельное изучение и подготовка

Ученик самостоятельно изучает весь текст полученной темы (параграфа) по учебнику.

Составляет для себя подробный план или короткий конспект, ведя рабочие записи. (Эти записи служат личной помощью для воспроизведения материала).

При необходимости (и возможности) использует дополнительные источники, рекомендованные учителем, для обогащения содержания.

Эта подготовка может осуществляться как в классе, так и дома.

3. Первое воспроизведение (Отчет / Проверка у «знающего»)

Ученик излагает всю тему (параграф) **тому, кто ее уже изучал и преподавал** (это может быть старшеклассник, одноклассник, уже освоивший эту тему, или сам учитель).

Цель этого этапа - получить первичную проверку своего понимания и изложения, выявить пробелы.

4. Анализ, исправление ошибок и дополнительная подготовка (после каждого изложения)

После каждого воспроизведения/изложения (будь то проверка или преподавание другому ученику):

- Ученик тщательно анализирует свои действия, свои ответы и объяснения.

- Находит свои слабые места, неточности, промахи.

- Еще раз перечитывает весь материал (текст параграфа/статьи).
- Исправляет все выявленные недочеты.
- Готовится к следующему изложению, стремясь сделать его более полным, без пробелов, правильным по содержанию, последовательным по изложению и интересным для слушателей.

5. Преподавание другим ученикам («новичкам»)

После успешного прохождения п. 3 и первичной доработки (п. 4), ученик приступает к преподаванию этой темы двум-трем ученикам, которые ее еще не изучали. Работа ведется индивидуально (один на один).

После каждой встречи с новым учеником (будь то проверка или обучение соучеников) ученик возвращается к п. 4 - анализирует свое преподавание, пересматривает материал, совершенствует свои знания и способ изложения.

Цель - добиться максимально совершенного знания своей темы и умения ее преподавать.

6. Сдача темы учителю (или выступление с докладом)

Только после того, как ученик успешно рассказал и объяснил данную тему двум-трем соученикам и уверен в качестве своего изложения (пройдя пп. 4 и 5), он может:

- Идти сдавать тему учителю.
- Или выступать с докладом в малой группе.
- Или быть прослушанным и проверенным кем-то из старшеклассников.

Цель - получить высокую оценку (устное одобрение, иногда письменную оценку) за освоение и преподавание темы.

7. Получение следующей темы

После получения высокой оценки за текущую тему, ученик берет следующую тему в последовательности курса и проходит весь алгоритм, начиная с п.1.

Для эффективности методики целесообразно вводить интенсивное изучение предмета (например, ежедневно по 2-3 урока или «погружение» по 4-6 часов в день).

Учитель выступает не как основной транслятор знаний, а как организатор, консультант, наставник, который дает вводные лекции, инструктирует, направляет, а в основном - управляет процессом самостоятельной работы и взаимообучения.

Для полной реализации методики желательны разновозрастные учебные объединения, где старшие могут обучать младших.

Эта методика формирует не только глубокие предметные знания, но и такие ценные навыки, как самостоятельность, самоорганизация, анализ, публичные выступления и, самое главное, опыт преподавания [115].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные вызовы глобализированного мира и стремительное развитие технологий предъявляют новые требования к системе образования. В этих условиях казахстанская школа стоит перед необходимостью не просто передачи знаний, но и формирования личности, способной к успешной самореализации, критическому мышлению, эффективной коммуникации и непрерывному обучению. Данная задача становится особенно актуальной в контексте обновленного содержания образования и требований ГОСО РК, которые ориентированы на развитие функциональной грамотности и навыков XXI века.

Анализ и систематизация ключевых педагогических подходов - системно-деятельностного, личностно-ориентированного, игрового, компетентностного, кооперативного, развивающего и подхода на основе информационно-коммуникационных технологий (цифрового обучения), а также их обобщающей категории активного обучения - демонстрируют, что именно эти подходы являются наиболее эффективным инструментом для достижения поставленных целей. Они позволяют трансформировать учебный процесс из пассивной передачи информации в динамичное, интерактивное и личностно значимое взаимодействие.

Ключевые выводы, подтверждающие значимость реализации этих подходов в казахстанской школе:

1. Повышение внутренней мотивации и активности учащихся. Методы, основанные на деятельности (проектное, проблемное, исследовательское обучение), вовлекают учащихся в активное «добывание» знаний, делая процесс обучения увлекательным и осмысленным.

2. Формирование универсальных учебных действий (УУД) и функциональной грамотности. Личностно-ориентированный, кооперативный, диалоговый и игровой подходы целенаправленно развивают критическое мышление, навыки сотрудничества, коммуникации, саморегуляции и способность применять знания в реальных жизненных ситуациях, что является основой функциональной грамотности.

3. Развитие гражданских и патриотических качеств, межкультурной коммуникации и глобальной компетентности. Ценностно-ориентированный и поликультурный подходы, а также системная работа по формированию глобальной компетентности, способствуют воспитанию ответственных граждан, уважающих свою культуру и открытых к диалогу с представителями других народов.

4. Использование цифровых технологий для индивидуализации и расширения возможностей. Интеграция ИКТ позволяет сделать обучение более наглядным, гибким, персонализированным и доступным, а также формирует у учащихся необходимую цифровую грамотность.

5. Развитие теоретического мышления и самостоятельности. Развивающее обучение, основанное на работах Выготского, Занкова, Давыдова и Эльконина, учит учащихся мыслить абстрактно, видеть закономерности, самостоятельно находить способы решения проблем, что критически важно для

интеллектуального развития.

Методические рекомендации, представленные в данном документе, призваны стать практическим руководством для учителей казахстанских школ. Они подчеркивают необходимость перехода от традиционной, репродуктивной модели обучения к современной, деятельностной и личностно-ориентированной парадигме. Это требует от педагогов постоянного профессионального роста, гибкости, готовности к инновациям и глубокого понимания индивидуальных потребностей каждого ученика.

Внедрение этих подходов - это не просто изменение методики преподавания, это фундаментальная перестройка философии образования, направленная на подготовку конкурентоспособного, гармонично развитого, ответственного и мыслящего гражданина Республики Казахстан, способного успешно адаптироваться и активно участвовать в построении устойчивого и процветающего общества. Инвестиции в развитие педагогических компетенций учителей и системное применение данных подходов станут залогом успеха всей системы образования Казахстана в XXI веке.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
2. Дж. Брунер. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.
3. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. – New York: David McKay Company, Inc., 1956.
4. Мальцева Т.В. Основные тенденции и подходы современного образования//Прикладная психология и педагогика. – 2016. – №2. – С.8-18.
5. Болотов В. Критическое мышление – ключ к преобразованию российской школы/ В. Болотов, Дж. Спиро // Директор школы. – 1995. № 1. – С. 67–73.
6. Кроуфорд А. Технологии развития критического мышления учащихся / А. Кроуфорд, В. Саул С. Мэтью, Д. Макинстер. – М.: Плеяда, 2006. – 217 с.
7. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
8. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Русский язык. – 2002. – №29.
9. Плаус С. Психология оценки и принятия решений / Перевод с англ. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1998. – 368 с.
10. Руджэро В.Р. Мышление: пятнадцать уроков для начинающих авторов. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 440 с.
11. Блонский П. П. Развитие мышления школьника / Блонский П. П. Избранные психологические произведения. – М., 1964. – С. 143-283.
12. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / Lipman M. Thinking in Education. – Cambridge, 1991. – С. 7–25.
13. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 272 с.
14. Торренс Э. П. Теоретические основы психологической диагностики креативности. – М., 1998. – 120 с.
15. Гилфорд Дж. П. Три стороны интеллекта // Психология мышления: сб. переводов / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-456.
16. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ - теорию решения изобретательских задач. – М.: Альпина, 2017. – 402 с.
17. Паттерсон К. Трудные диалоги. Что и как говорить, когда ставки высоки/ Керри Паттерсон, Джозеф Гренни, Рон Макмиллан и Эл Свитцлер; пер, с англ. М.Ильина и О.Медведь; [науч. ред. М.Ильин]. – 6-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 256 с.
18. Кови С.Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 374 с.
19. Практика эффективной коммуникации: учебно-методическое пособие/ В. И. Бортников, Т. В. Ицкович, Ю. Н. Михайлова, Ю. Б. Пикулева; под общей редакцией В. И. Бортникова, Ю. Б. Пикулевой. – Екатеринбург: Издательство

Уральского университета, 2021. - 140 с.

20. Корягина, Н.А. Эффективные коммуникации. Социальная компетентность личности: учебник для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2025. - 344 с.

21. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 192 с.

22. Атлас новых профессий и компетенций города Алматы. – Алматы: AlmaU Press, 2024. – 184 с.

23. Маслоу Абрахам. Дальние пределы человеческой психики. - СПб: Питер, 2017. - 444 с.

24. Уотсон Джон Б. Психология как наука о поведении. // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998.

25. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М.: Издательство «Наука», 1973. – 661 с.

26. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. - М.: АСТ-ЛТД, 1998. - 704 с.

27. Скиннер Б.Ф. О бихевиоризме / пер. с англ. И. В. Митрофанова. - М.: Эксмо, 2023. - 336 с.

28. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. - М.: АСТ, 2020. - 352 с.

29. Выготский, Л. С. Мышление и речь. - Москва: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.

30. Gagné, R. (1985). The Conditions of Learning (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.

31. Бандура А. Теория социального научения. - СПб.: Евразия, 2000. - 320 с.

32. Найссер У. Познание и реальность: монография. - М.: Директ-Медиа, 2008. - 398 с.

33. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. - М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 384 с.

34. Varela F. J., Thompson E., Rosch E. The embodied mind: Cognitive science and human experience. Cambridge, MA: The MIT Press, 1991. 308 p.

35. Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as Network Creation. e-Learning Space.org August 10 website. <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>

36. Downes, S (2007). Msg. 30, Re: What Connectivism Is. Connectivism Conference: University of Manitoba. Message posted February 6 to <http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12>

37. Карл Роджерс, Джером Фр. Свобода учиться. - М.: Смысл, 2002. - 527 с.

38. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. - 479 с.

39. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. - М.: Смысл; ИЦ

«Академия», 2007.

40. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. - М.: Сентябрь, 2000 - 176 с.

41. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов-на-Дону: Булат, 2000. - 351 с.

42. Гальперин П. Я. Введение в психологию. - М.: Изд-во МГУ, 1976. - 150 с.

43. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи. - М.: Интор, 1998. - 112 с.

44. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Интор, 1996.

45. David C. McClelland (1973). Testing for Competence Rather Than «intelligence». American Psychologist, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>.

46. White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>.

47. Boyatzis, R.E. (1982) The Competent Manager: A Model for Effective Performance. John Wiley & Sons, New York.

48. Raven J. The Raven Progressive Matrices: A Review of National Norming Studies and Ethnic and Socioeconomic Variation Within the United States// Journal of Educational Measurement. - 1989. - Т. 26, № 1. - P. 1-16.

49. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (OECD)
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/thought-leader-written-statements/Thought_leader_written_statement_Rychen.pdf.

50. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования//Высшее образование сегодня. - 2017. - №12. - С.9-16. <https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya/viewer>.

51. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. - 2006. - № 8. [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/IYaSh062012/ZKk-002.htm#\\$p2](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/IYaSh062012/ZKk-002.htm#$p2).

52. Монтессори М. Мой метод. - М.: АСТ; Астрель, 2006.

53. Novak, J. D. (1998). Learning, creating, and using knowledge: Concept maps® as facilitative tools in schools and corporations. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

54. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. - 3-е изд., дополн. - М.: Дом педагогики, 1999. - 608 с.

55. Шелер М. Философские фрагменты из рукописного наследия. - М.: Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2007. - 384 с.

56. Гартман Н. Этика = Ethik / Пер. с нем. А. Б. Глаголева под ред. Ю. С. Медведева, Д. В. Складнева. - СПб.: Владимир Даль, 2002. - 707 с.

57. Абай Кунанбаев. Слова назидания. – Алматы: Meloman Publishing, 2020. – 178 с.

58. Алтынсарин И. Собрание сочинений в 3-х т. - Алма-Ата, 1975. - Т.1. -

359 с.

59. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии/Собрание сочинений: в 11 т. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1948-1952. - Т. 8. - 776 с.

60. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - Киев: Издательство «Радянська школа», 1973. - 145 с.

61. Амонашвили Ш.А. Создавая человека. - М.: Знание, 1982.

62. Рокич М. Природа человеческих ценностей // Свободная пресса. - 1973. № 5. С. 20-28.

63. Kohlberg, Lawrence (1981). Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row.

64. Banks J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. - Boston: Allyn and Bacon, 2001. 360 p.

65. Библиер В.С. От наукоучения – к логике культуры (Два философских введения в двадцать первый век). – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.

66. Жарықбаев Қ., Қалиев С. Қазақ тәлім-тәрбиесі: Оқу құралы. - Алматы, 1995.

67. Қалиев С. және т.б. Этнопедагогика: Оқулық. 3-басылым/ Қалиев С., Молдабеков Ж., Иманбекова Б. – Астана: Фолиант, 2014. – 248 б.

68. Кожаметова К.Ж. Этнопедагогика: Оқу құралы. - Алматы, 2012

69. Узакбаева С.А. Этнопедагогика: оқу-әдістемелік кешені (оқу құралы). – Алматы: Қарасай, 2019. – 320 б.

70. Волков Г.Н. Этнопедагогика. - М.: Издательский центр «Академия» 1999. - 168 с.

71. Борисенков В.П. Школа России. Прошлое и настоящее// Педагогика. - 1993. - № 4. - С. 34-41.

72. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития// Педагогика. - 2002. - № 10 - С. 93-96.

73. Малькова З.А. Поликультурное образование в современной России: проблемы и перспективы/ З.А. Малькова: материалы Всероссийской научной конференции (16-18 сентября 1997 г.)/ Пятигорск, 1997. - 207 с.

74. Кусаинов Г.М., Семенова А.Д. Этнодидактика Саха-Якутии: Монография. – Алматы: Изд-во «Эверо», 2023. - 256 с.

75. Об утверждении «Единой программы воспитания «Адал азамат»» в организациях образования, за исключением высших учебных заведений. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 19 сентября 2023 года № 294// <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/539827?lang=ru>.

О внесении изменений в приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 30 июля 2024 года № 194 «Об утверждении программы воспитания «Біртұтас тәрбие» в организациях образования». Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 26 мая 2025 № 123// <https://www.collegeit.edu.kz/programma-adal-azamat/>.

76. Оконь, В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. - 208 с.

77. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. - М.:

Педагогика, 1975. - 364 с.

78. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М.: Знание, 1974. - 64 с.

79. William Heard Kilpatrick (1918) The Project Method. New York: Teachers College, Columbia University <https://www.education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>.

80. Коллингс Э. Опыт работы американской школы по методу проектов. - М.: Новая Москва, 1926. - 286 с.

81. Шваб Дж. Настольная книга преподавателя биологии. Методическое и справочное руководство для учителя: Перевод с англ. – М.: Просвещение, 1974. - 416 с.

82. Suchman, J. R. (1962). The elementary school training program in scientific inquiry. Report of the U.S. Office of Education, Project Title VIII, Project 216. Urbana, IL: The University of Illinois.

83. Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / Под науч. ред. А.А. Вербицкого. - М.; СПб.: Нестор-История, 2018. - 416 с.

84. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: учеб. пособие. - М.: АПК и ППРО, 2013. -138 с.

85. Lewin, K. (1951). Field theory in social science; selected theoretical papers. D. Cartwright (Ed.). New York: Harper & Row

86. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

87. Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. Boston: Allyn & Bacon.

88. Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Clemente, CA: Resources for Teachers, Inc.

89. Акбашев Т. Ф. Непрерывное образование и развивающаяся кооперация. - Уфа: БГПИ, 1988.

90. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: Азбука, 2016. - 416 с.

91. David Bohm (1996) On Dialogue. Taylor and Francis. 120 p.

92. Фребель Ф., Фридрих. Будем жить для своих детей: Статьи, советы и рекомендации / Сост. и авт. предисл. Л. М. Волобуева. - М.: Карапуз, 2001. - 288 с.

93. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка//Психология развития ребенка. - М.: Изд-во «Смысл», Изд-во «Эксмо», 2004. - С.200-223.

94. Хёйзинга Й. Homo Ludens. Человек играющий. - М.: Азбука, 2024. - 400 с.

95. Jane McGonigal (2012) Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Vintage books. 398 p.

96. Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press.

97. Yu-kai Chou (2016) Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and

Leaderboards. Octalysis Media: Fremont. CA.

98. Щетинин М. П. Объять необъятное: Записки педагога. – М.: Педагогика, 1986. - 176 с.

99. Шахмаев Н.М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы. - М.: Просвещение, 1982. - С. 269-296.

100. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. - 1990. - № 8. - С. 42 - 47.

101. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990.

102. Carol A. Tomlinson, Susan D.Allan (2000) Leadership for Differentiating Schools and Classrooms. ASCD, 168 p.

103. Караев Ж.А., Кобдикова Ж.У. Технология трехмерной методической системы обучения: сущность и применение». - Алматы: Зерде, 2018 – 480 с.

104. Осмоловская И.М. Дидактика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

105. Christensen Clayton M. The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail Boston, MA: Harvard Business School Press, 1997

106. О внесении изменений и дополнения в приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 27 ноября 2023 года № 349 «Об утверждении требований к организациям образования по предоставлению дистанционного обучения и правил организации учебного процесса по дистанционному обучению по образовательным программам начального, основного среднего, общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования и в форме онлайн-обучения по образовательным программам технического и профессионального, послесреднего образования» и признании утратившим силу некоторых приказов». Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан № 103 от 2 мая 2025 года// <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2500036069>

107. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trend, and future directions. In: Bonk, C. J. & Graham, C. R. Eds., Handbook of blended learning: Global perspectives, Local designs, Pfeiffer Publishing, San Francisco, 3-21.

108. Michael B. Horn and Heather Staker, Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools (San Francisco: Jossey-Bass, 2014).

109. Anthony G. Picciano (2025) Online Education: Foundations, Planning, and Pedagogy. DOI:10.4324/9781003511960

110. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs, Curtis J. Bonk and Charles R. Graham (Eds.) (San Francisco: Wiley, 2006, 585 p

111. Блинов, В. И. Педагогика 2. 0. Организация учебной деятельности студентов: учебник для вузов/ В.И.Блинов, Е.Ю.Есенина, И.С.Сергеев. - Москва: Издательство Юрайт, 2025. - 222 с.

112. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Диалоги о школе XXI века/Под ред. К.Х.Закирьянова. - Алматы: Гылым, 1995. - 207 с.

113. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М. Основы современной дидактики:

Учебник для педвузов и ун-тов / Под науч. ред. А.Сейтешева. - Алматы: Ғылым, 1996. - 386 с.

114. Архипова В.В. Коллективная организационная форма учебного процесса. – СПб.: Изд-во «Дорваль» и «Эксклюзив», 1995.

115. Дьяченко В.К., Кусаинов Г.М., Васильева Е.Н., Абыканова Б.Т. Педагогическая технология коллективного (интерактивного) способа обучения: Учебно-методическое пособие. – Алматы: Изд-во «Эверо», 2022. – 209 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение		3
1	Значимость реализации педагогических подходов в учебном процессе	5
2	Методические рекомендации по реализации педагогических подходов в учебном процессе	127
Заключение		157
Список использованной литературы		159