



ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S
TEACHER TRAINING UNIVERSITY

№4 (96) 2023

Алматы
«Қыздар университеті»
2023



ISSN 2306-5079

Индекс 75138

Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі, Ақпарат комитеті, Мерзімді баспасөз басылымын, ақпарат агенттігін және желілік басылымды есепке қою, қайта есепке қою туралы № KZ11VPY00071805 куәлігі негізінде 12.06.2023 тіркелген.
Шығу жиілігі: жылына 4 рет

Бас редактор

Аршабеков Нұрғали Рахимғалиұлы

филос.ғ.д., профессор, ҚазҰлтҚызПУ Қаржы және экономикалық мәселелер бойынша ректор кеңесшісі
(Алматы қ., Қазақстан)

Бас редактордың орынбасары

Шакирова Светлана Махмутовна

филос.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Ғылыми басылымдар мониторингі бөлімінің басшысы, Қазақстан Білім беру саласындағы зерттеу қоғамдастығының (KERA) мүшесі
(Алматы қ., Қазақстан)

ХАЛЫҚАРАЛЫҚ РЕДАКЦИЯЛЫҚ КЕҢЕС

Dr. Kathie Stromile Golden

PhD, Mississippi Valley State University, USA

Dr. Catherine Alexander

PhD, Durham University, UK

Dr. Stanislav Bencic

Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia

Dr. Türkmen Fikret

PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey

Dr. Rimantas Želvys

Dr. Professor, Vilnius University, Lithuania

Dr. Nazipa Ayubayeva

PhD, Nazarbayev Intellectual Schools, Astana, Kazakhstan

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ

Джумакулов Закир Даниярович

мемлекеттік саясат магистрі (MPP), ҚазҰлтҚызПУ Ғылыми жұмыс және халықаралық ынтымақтастық жөніндегі проректоры, Қазақстан білім беру саласындағы зерттеу қоғамдастығының (KERA) мүшесі; Салыстыру және халықаралық білім беру қауымдастығының (АҚШ) мүшесі
(Алматы қ., Қазақстан)

Байташева Гауһар Өмірәліқызы

а/ш.ғ.к., доцент, ҚазҰлтҚызПУ Жаратылыстану институтының директоры (Алматы қ., Қазақстан)

Бакирова Эльмира Айнабековна

ф-м.ғ.к., профессор, ҚазҰлтҚызПУ Математика

Кариев Адлет Дюсембаевич	кафедрасының профессоры (Алматы қ., Қазақстан) п.ғ.к., Абай атындағы ҚазҰПУ бастауыш білім беру кафедрасының қауымдастырылған профессорының м. а. (Алматы қ., Қазақстан)
Куанышева Жанар Кадыржановна	п.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Химия кафедрасының қауымдастырылған профессоры м.а. (Алматы қ., Қазақстан)
Сулейменова Жаркынбике Нуаевна	п.ғ.д., ҚазҰлтҚызПУ Қазақ тілін оқыту теориясы мен әдістемесі кафедрасының профессоры (Алматы қ., Қазақстан)
Уразалиева Мөлдір Аббасқызы	п.ғ.к., ҚазҰлтҚызПУ Музыка кафедрасының профессоры м.а. (Алматы қ., Қазақстан)
Корректор	
Жакибаева Калипа Аманбаевна	ҚазҰлтҚызПУ Ғылыми басылымдар мониторингі бөлімінің корректор-маманы (Алматы қ., Қазақстан)



«Қыздар университеті»
б а с п а с ы

Басуға 27.12.2023 жылы қол қойылды.
Пішімі 60x48 1/8. Көлемі 4,4 б.т.
Офисті қағаз. Сандық басылыс.
Таралымы 300 дана. Бағасы келісімді.
050000, Алматы қаласы, Гоголь көшесі, 116.
«Қыздар университеті» баспасында басылды.
Тел.: +7(727) 237-00-18

Журнал основан в 2005 году.

Зарегистрирован в Министерстве информации и общественного развития Республики Казахстан. Свидетельство о постановке на учет, переучет периодического печатного издания, информационного агентства и сетевого издания Комитета информации №KZ11VPY00071805 от 12.06.2023г.

Выходит 4 раза в год.

Главный редактор - доктор философских наук, профессор, советник ректора КазНацЖенПУ по финансово-экономическим вопросам *Аршабеков Нургали Рахимгалиевич*

Заместитель главного редактора - кандидат философских наук, руководитель отдела мониторинга научных изданий КазНацЖенПУ, член Казахстанской ассоциации исследований в области образования KERA *Шакирова Светлана Махматовна*

Корректор - *Жакибаева Калипа Аманбаевна*

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Dr. **Kathie Stromile Golden**, PhD, Mississippi Valley State University, USA

Dr. **Catherine Alexander**, PhD, Durham University, UK

Dr. **Stanislav Bencic**, Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia

Dr. **Türkmen Fikret**, PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey

Dr. **Rimantas Želvys**, Dr. Professor, Vilnius University, Lithuania

Dr. **Nazipa Ayubayeva**, PhD, Nazarbayev Intellectual Schools, Astana, Kazakhstan

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Джумакулов З. Д., магистр государственной политики (MPP), проректор по научной работе и международному сотрудничеству КазНацЖенПУ, член Казахстанской ассоциации исследований в области образования KERA; член Сообщества сравнительного и международного образования (CIES) (США)

Байташева Г.У., к.с/х.н., доцент, директор Института естествознания КазНацЖенПУ

Бакирова Э.А., к.ф-м.н., профессор кафедры математики КазНацЖенПУ

Кариев А.Д., к.п.н., и.о. ассоциированного профессора кафедры начального образования КазНПУ им. Абая

Куанышева Ж.К., к.п.н., ст. преподаватель кафедры химии КазНацЖенПУ

Сулейменова Ж.Н., д.п.н., профессор кафедры теории и методики преподавания казахского языка КазНацЖенПУ

Уразалиева М.А., к.п.н., и.о. профессора кафедры музыки КазНацЖенПУ

Founded in 2005.

Registered in the Ministry of Information and Social Development of the Republic of Kazakhstan. Certificate on registration, re-registration of a periodical, an information agency and an online publication of the Information Committee no. KZ11VPY00071805 dated 12.06.2023.

The journal is published quarterly.

Editor-in-chief - Doctor of Philosophy, Professor, advisor to the Rector of KNWTTU on financial and economic issues **Nurgali R. ARSHABEKOV**

Deputy Editor-in-Chief - Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Department of Monitoring of scientific publications of KNWTTU, member of the Kazakhstan Association for Research in Education (KERA) **Svetlana M. SHAKIROVA**

Proofreader - Kalipa A. ZHAKIBAYEVA

INTERNATIONAL EDITORIAL COUNCIL

Dr. **Kathie Stromile Golden**, *PhD, Mississippi Valley State University, USA*

Dr. **Catherine Alexander**, *PhD, Durham University, UK*

Dr. **Stanislav Bencic**, *Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia*

Dr. **Türkmen Fikret**, *PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey*

Dr. **Rimantas Želvys**, *Dr. Professor, Vilnius University, Lithuania*

Dr. **Nazipa Ayubayeva**, *PhD, Nazarbayev Intellectual Schools, Astana, Kazakhstan*

EDITORIAL BOARD

Zakir Jumakulov, Master of Public Policy (MPP), Vice-Rector for Research and International Cooperation of KNWTTU, member of the Kazakhstan Association for Educational Research (KERA); member of the Community of Comparative and International Education (CIES) (USA)

Dr. Gaukhar Batasheva, Cand.Sc. (Agricuilt.), Associate Professor, Director of the Institute of Natural Sciences, KNWTTU

Dr. Elmira Bakirova, Cand.Sc. (Phys.&Math), Professor, Professor of the Department of Mathematics, KNWTTU

Dr. Adlet Kariev, Cand.Sc. (Pedagogy), Acting Associate Professor of the Department of Primary Education of Abai KazNPU

Dr. Zhanar Kuanysheva, Cand.Sc. (Pedagogy), senior lecturer of the Department of Chemistry, KNWTTU

Dr. Zharkynbike Suleimenova, Dr. Sc. (Pedagogy), Professor of the Department of Theory and Methodology of Teaching the Kazakh language, KNWTTU

Dr. Moldir Urazalieva, Cand.Sc. (Pedagogy), Acting Professor of the Department of Music, KNWTTU

М А З М Ұ Н Ы

1-бөлім

Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері

И.А. Быкова

Орыс тілі мен әдебиеті мұғалімдері білім беру жүйесінің негізі ретінде құзыреттілік
тәсіл [RU]

10

Б. Муратбаева

Этникалық және сәйкестілік тақырыбындағы білім беру әңгімесіндегі диалогтық
тәсіл [RU]

22

Г. Розыева

Қалу керек пе немесе кету керек пе? Кері көші-қон немесе натурализация:
Алматыдағы (Қазақстан) түрікмен студенттерінің мысалында зерттеу [ENG]

34

2- бөлім

Оқу пәндерін оқыту әдістемесі

Р. Ибрагимов, А. Қаратаев, С.М. Турапова

Қатарлар теориясы элементтерін оқытуда оқушылардың жобалау-зерттеу
қызметтерін ұйымдастыру

48

Журналына мақалалар жариялау талаптары

64

Журналына мақалалар жариялау талаптары (орысша)

66

Журналына мақалалар жариялау талаптары (ағылшынша)

68

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1

Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук

И.А. Быкова

Компетентностный подход как основа системы образования учителей русского
языка и литературы 10

Б. Муратбаева

Диалогический подход в образовательной беседе на тему этничности и
идентичности 22

Г. Розыева

Остаться или уехать? Обратная миграция или натурализация: кейс стади
туркменских студентов в Алматы, Казахстан [ENG] 34

Раздел 2

Методика преподавания учебных дисциплин

Р. Ибрагимов, А. Қаратаев, С.Турапова

Организация проектной работы школьников при обучении элементам
теории рядов [KAZ] 48

Требования к статьям для публикации в журнале (на казахском языке) 64

Требования к статьям для публикации в журнале 66

Требования к статьям для публикации в журнале (на английском языке) 68

CONTENTS

Section 1

Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences

Irina A. Bykova

Competence-based approach as the basis of the education system for teachers of Russian language and literature [RU] 10

Bakhyt Muratbayeva

A dialogical approach in an educational conversation on the topic of ethnicity and identity [RU] 22

Gulshat Rozyyeva

Should I stay or should I go? Return migration or naturalisation: Case study of Turkmen students in Almaty, Kazakhstan 34

Section 2

Methods of teaching academic disciplines

Raskul Ibragimov, Abay O. Karatayev, Sayera M. Turapova

Organization of project work of school students while teaching elements of series theory [KAZ] 48

Requirements for articles (in Kazakh) 64

Requirements for articles (in Russian) 66

Requirements for articles 68

1 - бөлім

Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері

Раздел 1

Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук

Section 1

Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.52512/2306-5079-2023-96-4-10-21>

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

И.А. Быкова

Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

plujnikova_ira@mail.ru

Аннотация

В данной статье автор исследует научно-теоретическое обоснование формирования профессиональных компетенций учителей русского языка и литературы. Выделяет ключевые компетенции, которые будут востребованы в ближайшем будущем и которым уже в настоящее время необходимо обучать специалистов системы образования. Особенное внимание уделяется тому, что компетентностный подход в настоящее время приобретает особую значимость в профессиональной подготовке учителей. Внутри компетентностного подхода выделяют два базовых понятия: компетенция и компетентность. В статье приводится подробное исследование данных понятий, предлагаемых различными учеными. В качестве проблемы выделяется составление модели компетенций, которые будут необходимы для высокоэффективной деятельности учителей русского языка и литературы. Модели компетенций разрабатывались значительным числом авторов, но казахстанская практика в данном вопросе указывает, тем не менее, на наличие «белых» пятен в исследуемой теме. В качестве вывода внимание акцентируется на том, что компетенции в сфере образования (как, впрочем, и в любой другой области) представляют собой сферу, через которую происходит осмысление постоянно изменяющейся действительности. При этом организации образования выступают одновременно интеграторами деятельности, как пространства и как субъекты когнитивных построений, определяющих конечный результат работы, выраженный в профессиональных компетенциях учителей русского языка и литературы.

Ключевые слова: компетенции, учитель русского языка и литературы, образование, деятельность, эффективность, модель.

Орыс тілі мен әдебиеті мұғалімдерінің білім беру жүйесінің негізі ретінде құзыреттілік тәсіл

И.А. Быкова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан

plujnikova_ira@mail.ru

Аннотация

Бұл мақалада автор орыс тілі мен әдебиеті мұғалімдері кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың ғылыми-теориялық негіздерін зерттейді. Жақын болашақта сұранысқа ие болатын және қазіргі уақытта білім беру жүйесіндегі мамандарға үйретуді қажет ететін негізгі құзыреттерді көрсетеді. Мақала авторы қазіргі уақытта мұғалімдерді кәсіби даярлауда құзыреттілікке негізделген тәсілдің ерекше мәнге ие болып отырғанына ерекше назар аударады. Құзыреттілікке негізделген тәсілдің шеңберінде екі негізгі ұғым бөлінеді: құзырет және құзыреттілік. Мақалада әртүрлі ғалымдар ұсынған осы тұжырымдамаларды егжей-тегжейлі зерттеу қарастырылған. Орыс тілі мен әдебиеті мұғалімдерінің жоғары нәтижелі іс-әрекеті үшін қажетті құзыреттілік моделін жасау ерекше атап өтілген мәселе болып табылады. Құзыреттілік моделдерін айтулы авторлар саны әзірледі, бірақ бұл мәселедегі қазақстандық тәжірибе соған қарамастан зерттелетін тақырыпта ақтандақтардың бар екенін көрсетеді. Қорытынды ретінде білім беру саласындағы құзыреттер (шынында да кез келген басқа саладағы сияқты) шындықты концептуалды түсіну саласын көрсететініне назар аударылады. Бұл ретте білім беру ұйымдары бір мезгілде орыс тілі мен әдебиеті мұғалімдерінің кәсіби құзыреттіліктерінде көрсетілген жұмыстың түпкілікті нәтижесін айқындайтын танымдық құрылымдардың кеңістіктері ретінде де, субъектілері ретінде де іс-әрекеттің интеграторлары ретінде әрекет етеді.

Кілт сөздер: құзыреттіліктер, орыс тілі мен әдебиеті мұғалімі, білім, белсенділік, тиімділік, үлгі.

Competence-based approach as the basis of the education system for teachers of Russian language and literature

Irina A. Bykova

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty Kazakhstan

plujnikova_ira@mail.ru

Abstract

In this article, the author explores the scientific and theoretical basis for the formation of professional competencies of teachers of Russian language and literature. Highlights key competencies that will be in demand in the near future and which currently need to be taught to specialists in the education system. The author of the article pays special attention to the fact that the competency-based approach is currently acquiring particular importance in the professional training of teachers. Within the competency-based approach, two basic concepts are distinguished: competence and competency. The article provides a detailed examination of these concepts proposed by various scientists. The problem highlighted is the development of a model of competencies that will be necessary for highly effective activities of teachers of the Russian language and literature. Competency models have been developed by a significant number of authors, but Kazakhstan's practice in this matter nevertheless indicates the presence of "blank" spots in the topic under study. As a conclusion, attention is focused on the fact that competencies in the field of education (as, indeed, in any other field) represent a sphere of conceptual understanding of reality. At the same time, educational organizations act simultaneously as integrators of activities, both as spaces and as subjects of cognitive constructions that determine the final result of the work, expressed in the professional competencies of teachers of the Russian language and literature.

Key words: competencies, teacher of Russian language and literature, education, activity, efficiency, model.

Основные положения

Современное общество характеризуется наличием изменений, которые, влияя на его состояние, предъявляют новые требования к организации обучения, что, в свою очередь, требует его развития и трансформации.

Учителю для выполнения своих профессиональных обязанностей необходимо быть организованным, ответственным, коммуникабельным, конкурентоспособным, склонным к риску, профессионально компетентным, что говорит о повышении требований и расширении функционала педагога. Глобальность перемен побуждает к скорейшему улучшению процесса и технологий обучения, без которых невозможно реальное повышение конкурентоспособности казахстанской системы образования.

Так, по данным проводимых под руководством профессора Э.Д. Сулейменовой исследований, для казахстанцев характерна высокая степень русской языковой компетенции: 97,4% для респондентов-русских, 94,2% - для респондентов-белорусов, немцев, украинцев, армян, поляков, кыргызов, корейцев и др., 93,3% – для респондентов-казахов [1; 161]. Социальная потребность в русском языке в Казахстане как языке науки, культуры, образования, рыночной экономики и межнациональных отношений остается на достаточно высоком уровне [1; 161].

В связи с этим все более актуальной становится проблема подготовки учителей русского языка и литературы для образовательных учреждений.

Введение

В процессе становления информационного общества разрабатывается новая парадигма образования. Если предыдущая была призвана передать определенную сумму знаний от одних членов общества другим, то цель новой парадигмы образования – формулировать потребности в рамках постоянного пополнения и обновления знаний, совершенствования умений и навыков, их закрепления и превращения в компетенции.

На сегодняшний день имеет место растущая конкуренция на рынке труда, продолжающийся кризис на рынках капитала. Среди важных факторов также следует отметить миграцию, массовый отток квалифицированных специалистов из стран СНГ в страны Европы, США. Необходимо также учесть влияние инноваций на изменение рыночной конъюнктуры, в частности, существует угроза

вытеснения с рынка в прошлом стабильных индустрий, таких, как Tesla (энергетический комплекс Илона Маска в Австралии).

Актуальным представляется и «седьмой глобальный вызов XXI века», сформулированный в «Стратегии Казахстан-2050» – Третья индустриальная революция. Как отмечено в документе, «человечество находится на пороге Третьей индустриальной революции, которая меняет само понятие производства. Технологические открытия кардинально изменили структуру и потребности мировых рынков. Цифровые и нанотехнологии, робототехника, регенеративная медицина и многие другие достижения науки становятся обыденной реальностью, трансформировав не только окружающую среду, но и самого человека» [2]. В этой связи, гражданам Казахстана необходимо быть (другая альтернатива отсутствует) активными участниками этих процессов.

Непрекращающаяся информатизация интенсифицирует социальные процессы, люди становятся более мобильными, границы стираются и рынок труда для все большего количества профессий становится международным, что исключает необходимость куда-либо ехать или менять гражданство. Данное приводит к нарастающему дефициту квалификации на рынках труда, возрастанию стоимости повышения квалификации, восполнения оттока рабочей силы. Поэтому интерес к компетенциям растет, организации и государства оказываются остро заинтересованы в выработке и внедрении проверенной методологии моделирования, верификации, валидации, диагностики и развития компетенций.

Актуальность формирования компетенций исходит в определенной степени из того, что в ряде международных документов 2010-2020 гг., посвященных анализу основных тенденций развития образования, подчеркивается важность формирования готовности всех субъектов системы к непрерывному образованию (образованию в течение жизни – life long learning), обеспечению современного качества образования, гибкости и разнообразия образовательных программ в связи с расширением и усложнением сферы трудовой деятельности человека. При этом отмечается, что образовательные программы все больше ориентированы на подготовку не к конкретной профессии, а к профессиональной деятельности в условиях неопределенности, постоянного возникновения новых профессий. Эта тенденция проявляется в уточнении универсальных и общепрофессиональных компетенций в новых стандартах высшего образования.

В аспекте получения образования освоение управленческих компетенций играет особо важную роль:

- с социальной точки зрения такие компетенции позволяют вести конструктивный диалог с окружающими;
- с экономической стороны – принимать эффективные маркетинговые, кадровые и финансовые решения;
- в науке – приобретать теоретические, аналитические и критические навыки [3, 12].

Докладом ЮНЕСКО Learning To Be (1972) были выделены четыре ключевых блока компетентностей, которые:

- находятся в непосредственной взаимосвязи со знанием (to know);
- связаны с практикой, в частности, с действием (to do);
- относятся к существованию (to be);
- по своей сути взаимосвязаны с другими людьми (to live together). В настоящее время данный подход подвергается учеными критическому переосмыслению [см., в частности, 4].

Научные исследования содержат понятие «компетенция», «ключевые компетентности (навыки)» и «универсальные компетентности (навыки)», «метапредметные навыки (умения)» [5]. По предположению аналитиков Всемирного экономического форума (World Economic Forum) уже в скором времени 35% компетенций станут другими и среди них наиболее значимыми окажутся:

- Умение решать сложные задачи в комплексе.
- Умение мыслить критически. Данная компетенция является ключевой. Учитывая, что самая различная информация в цифровую эпоху весьма доступна, как полезная и хорошая, так и «пустая» и негативная, следовательно, умение критически мыслить представляет ценность в виду того, что имеется каждодневная необходимость в отборе нужной информации, ее классификации и т.д.
- Творческий подход. Умение находить нестандартные решения.
- Управление людьми. Многие организации нацелены на сращивание человеческого и искусственного интеллекта, при этом происходит соединение усилий людей и роботов. Все это

делает рабочую среду непредсказуемой и сложной, а также способствует тому, что на рынке в скором времени произойдет очень жесткое разделение на низкоквалифицированных работников (чей труд дешевле труда роботов) и высокопрофессиональных.

– Умение принимать решения в кратчайшие сроки. Все убыстряется, сокращаются временные затраты, поэтому нужно уметь быстро принимать необходимые решения.

– Умение вести переговоры.

– Когнитивная гибкость. Окружающая действительность усложняется, становится поливариантной, в связи с этим указанная компетенция представляет ключевую значимость [6; 25-26].

Аналогичная позиция также находит свое отражение и в Целевой модели компетенций 2025 России [7].

Таким образом, актуальность формирования компетенций в целом затрагивает и сферу образования (причем, в первую очередь) и соответственно мотивирует на появление нового типа педагогов. Все это фокусирует пристальное внимание исследователей и практиков в области профессиональных компетенций.

Так, преподаватели русского языка и литературы все больше задумываются над тем, как сделать русский язык по-новому привлекательным для обучающихся. Ведь отношение к языкам определяется с точки зрения целесообразности и прагматизма. Многие определяют тем, является ли знание русского языка условием успешности человека и его профессиональной компетентности. Обновляется содержание обучения, в котором функциональная направленность определяется в качестве приоритетной, оцениваются базовые знания, мышление и логика учащихся [1; 165].

При этом, как отмечает в своих исследованиях М.А. Амандаева, однозначного подхода к определению необходимых профессиональных компетенций в педагогической науке еще не установлено. Можно выделить следующие группы компетенций:

- те, которые наделены личностным характером, то есть на их основе был сделан выбор будущей профессии, и именно они представляют собой основное мотивационное поле для деятельности.

- те, которые связаны с предметной и информационной подготовкой учителя в условиях овладения профессиональными компетенциями [8].

Коммуникативная компетенция представляется наиболее значимой в силу того, что она обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию личности в реальной действительности. Именно коммуникативная компетенция позволяет судить о наличии готовности ставить и достигать цели, как в письменном общении, так и устном. При этом важно отметить, что ее формирование – достаточно продолжительный и сложный процесс, в котором основная роль отводится умению владеть языком, в частности, русским. Сложностью в преподавании русского языка следует назвать соотношение предметного курса и реального речевого опыта обучающегося в процессе овладения знаниями о языке. В этой связи у многих учителей русского языка и литературы (особенно у молодых специалистов) возникают вопросы: Какова роль предмета «Русский язык» в школе? Что может сделать учитель русского языка и литературы, чтобы научить всему вышесказанному своих учеников?

Наряду с коммуникативной компетенцией также важную роль играют предметные компетенции, которые направлены на то, чтобы научить учащихся владеть учебными навыками и умениями, пробуждать и постоянно поддерживать интерес. Таким образом происходит формирование умения взаимодействовать с окружающими людьми и развивать коммуникативную компетентность.

И, если сам преподаватель русского языка и литературы владеет данными компетенциями, может их развивать и соответственно обучать владению ими других, можно назвать его успешным учителем, способным научить своих учеников реализовывать себя вне школы, в реальной действительности.

Материалы и методы

Теоретические методы представлены в виде контент-анализа педагогической, управленческой, учебно-методической литературы по проблеме исследования. Также применяется анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Объектом анализа является научная литература казахстанских и российских авторов по вопросам развития и формирования профессиональных компетенций, а также компетентностного подхода в обучении русскому языку и литературы. Указанные источники были выбраны с целью исследования понятий компетенция и компетентность, а также, какими компетенциями должен обладать учитель, исходя из условий постоянно изменяющегося мира.

Обзор литературы

Актуальность формирования компетенций в целом исходит из актуализации данной проблемы, начиная с конца 1960-ых годов. Считается, что компетентностно-ориентированное образование, а соответственно, и компетентностный подход, начинают формироваться в 1970-ых годах в США [9], когда по причине того, что, оценивая успеваемость обучаемого только с учетом воспроизводимых им знаний, стало сложно определять, готовы они к самостоятельной работе или нет.

Впоследствии стало понятно, что компетенции – это постоянное качество в структуре личности и человека, оно динамично, постоянно развивается, совершенствуется или исчезает, если отсутствует стимул к его проявлению [10]. В этой связи, на педагогах лежит очень ответственная задача по достижению целей образования и воспитания. Педагогические работники несут ответственность за высокое качество обучения своих учеников, студентов. Чтобы уровень подготовки учащихся был соответственный, необходимо привлекать наиболее профессиональных специалистов. Это способствует повышению качества знаний. В этой связи, проблему компетенций в науке обычно рассматривают с позиции подхода формирования профессиональных требований к педагогу и позиционируют в качестве нового подхода к конструированию образовательных и профессиональных стандартов. То есть, на рынке должны остаться только те из них, которые обеспечивают высокое качество образования, другими словами, востребованы будут специалисты, обладающие профессиональной компетентностью.

Смена парадигмы образования актуализировала вопрос, какие компетенции должны быть свойственны учителю русского языка и литературы для эффективной реализации профессиональных обязанностей. В связи с этим возникает необходимость создания концепции, в рамках которой бы осуществлялась подготовка педагогических кадров с позиции компетентностного подхода.

Внутри компетентностного подхода выделяют два базовых понятия: компетенция и компетентность. Ниже приведены наиболее часто встречающиеся трактовки понятия «компетенция».

Так, С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова в качестве компетенции рассматривают «круг полномочий», «знания и опыт в определенной сфере», «характеристику должности». О.Е. Лебедев – «уровень образованности», С.Е. Шишов «общую особенность, которая базируется на знаниях и опыте, полученных человеком в процессе обучения».

Как видно из приведенных данных, трактовка понятия «компетенция» далеко не однозначна: С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова, А.С. Белкин акцентируют внимание на том, что компетенция – это некоторый круг полномочий, что характеризует, с нашей точки зрения, функциональный подход к определению. О.Е. Лебедев, С.Н. Шишов, С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова в качестве доминанты в понятии «компетенция» выделяют знания, опыт и уровень образованности, что свойственно знаниевому подходу. Такое понимание компетенции, в принципе, сводится к необходимости совершенствования системы подготовки в области форм и методов передачи учителям русского языка и литературы некоторой суммы знаний и навыков. Наиболее значимой в приведенных трактовках является тенденция отхода от формализации данного понятия и введение в него психолого-педагогических компонентов: «характеристика социальной роли» (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова), «способность, основанная на ценностях, склонностях» (С.Н. Шишов), «качества личности» (А. В. Хуторской) [11, 58]. Поэтому актуальной может стать интеграция ведущих позиций трактовок понятия. В качестве рабочей может быть предложена следующая трактовка: компетенция – это совокупность профессиональных полномочий, основанная на знаниях, полученных в процессе профессиональной подготовки, опыте как результате профессиональной деятельности, а также ценностях, способностях и склонностях субъекта, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Таким образом, компетенция – это достаточно многозначное понятие, значение которого может включать круг видения каких-либо лиц, круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен и может о них здраво судить; единство таких категорий, как знания, навыки, профессиональный опыт, способность действовать; комплекс полномочий, прав и обязанностей. Можно дополнить словами из статьи А.К. Курманкуловой, Ж.К. Киыновой, Н.Ж. Сералиевой, что самым важным фактором в становлении учителя и его дальнейшего профессионального роста является профессиональное развитие, которое должно осуществляться в течение всей его профессиональной деятельности. Учитель должен обладать различными профессиональными навыками – предметными, творческими, цифровыми и т.д. [12, 641].

Результаты и обсуждение

Контент-анализ литературы по теме статьи обозначил ряд проблем, одна из которых – это недостаточная определенность (дискуссионность) понятия «компетенция». Так, в качестве спорного позиционируется не только термин «компетенция», но и его семантические категории «компетентность» и «компетентный». По мысли А. В. Хуторского, необходимо различение понятий «компетенции» и «компетентности» в качестве общего и индивидуального. Компетенция, по мысли А.В. Хуторского, является неким, заранее заданным требованием к образовательной подготовке учащихся [11, 58]. Понятие «компетентность» также можно использовать для того, чтобы зафиксировать уже состоявшиеся качества личности.

По мнению Д. Равена, компетентность – это специальная способность человека, необходимая, чтобы выполнять действия в конкретной предметной области [13, 38].

Исследование материалов по данной проблематике позволяет усвоить, что компетенция является гораздо более сложным явлением, нежели комплекс внешних фиксируемых действий. Особенностью профессиональной компетенции можно считать не только отражение способности использовать полученные знания, но и возможность породить комплекс новых явлений, информацию, объекты действительности в процессе, предусматривающем непрерывное личностное самосовершенствование. Компетенция является определенным качеством деятельности, предсказывающим, какими эффективными могут быть педагогические ситуации.

Педагогика высшей школы определяет компетенцию как «единство знаний, профессионального опыта, способностей действовать и навыков поведения индивида, определяемых целью, заданностью ситуации и должностью» [14].

Т.А. Бабакова (ее мнение корреспондируется с позицией А.В. Хуторского) выделяет компетенцию как наперед заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке человека, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере [15, 24].

Более развернуто представляют компетенцию А.Л. Ситченко и В.В. Гладышев: «компетенция – это структурная единица определенной компетентности, ее частное проявление. Общее понятие методической компетентности охватывает отдельные компетенции, характеризующие ту или иную профессиональную способность учителя: методологическую, культурологическую, технологическую, коммуникативную, диагностическую и пр.» [16, 73].

Исследуемое понятие с позиции ответственности объясняет И.С. Макарьев, проводя аналогию с Европейской структурой квалификации компетенций. Так, по его мнению, компетенция представляет собой использование доказанных способностей, знаний, навыков, а также личностных, социальных, методических способностей в трудовых и учебных ситуациях и для профессионального и/или личностного развития с точки зрения принятия на себя ответственности и самостоятельности [17, 48].

Ряд российских авторов (В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.) определяют компетенцию как знания и опыт в определенной сфере, осведомленность [18, 43]. Разработка различных классификаций компетенций, которые признает педагогическая общественность в качестве проблемы была обозначена еще в бытность СССР. В течение 1970-1990-х гг. исследования в указанном направлении осуществлялись Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Н.В. Мясищевым, А.Ш. Палферовой, Л.А. Петровской и другими авторами, которые использовали понятия «компетентность» и «компетенция», чтобы описать конечный результат

обучения, а также различные свойства личности (присущие ей или приобретенные в процессе образования) [18].

Таким образом, компетенция в разных источниках представлена как некая установка на деятельность [19], готовность, способность или требования к знаниям, умениям, навыкам [20, 93], новообразование личности, появляющееся в ходе профессионального образования [21, 26], позволяющее успешно решать профессиональные задачи.

В целях анализа феномена компетентности учителя необходимо дополнительно изложить различные точки зрения на категорию «компетентность» (таблица 1).

Таблица 1 - Трактовки понятия «компетентность»

Трактовка	Автор
Определенный комплекс профессиональных, личностных качеств, которые осуществляют продуктивную реализацию компетенций, от которых зависит успешная и эффективная профессиональная деятельность.	А.С. Белкин
Умение решать задачи и быть готовым к профессиональной роли для осуществления деятельности в необходимой сфере	А.Г. Бермус
Особенное, что дает возможность продуктивно решать типичные задачи, которыми полна реальная жизнь, независимо от сферы применения (производство, общество и т.д.)	Е.Е. Вахромов
Тщательное и глубокое знание сущности выполняемой работы, владение способами и методами достижения поставленных целевых ориентиров, владение необходимыми для этого навыками, знаниями и т.д.	Э.Ф. Зеер
Соответствующее состояние психики, которое дает возможность осуществлять самостоятельные действия, ответственность, с которой специалист может выполнять возложенные на него трудовые функции	А.К. Марков
Наибольшая (по количеству) совокупность профессиональных свойств человека, позволяющих продуктивно осуществлять определенную деятельность для достижения поставленных целей и намеченных результатов	Е.Ю. Никитина
Глубокие знания, состояние соответствия к выполняемой деятельности	О.В. Симен-Сиверская
Интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности	В.А. Сластенин
Владение соответствующей компетенцией, которая не исключает его личностное отношение, как непосредственно к компетенции, так и осуществляемой деятельности.	А.В. Хуторской
Примечание: излагается по [22, 200]	

Структура деятельности учителя состоит из ряда компонентов: диагностического, прогностического, организаторского, коммуникативного, мотивационного, сравнительно-оценочного, эмоционально-волевого, гностического. И учителя русского языка и литературы не являются исключением.

Диагностическим (или психодиагностическим компонентом процесса обучения) предусматривается проведение изучения и анализа первоначального, исходного состояния (уровня) развития психологических и психолого-педагогических качеств объекта и субъекта обучения.

Прогностический компонент отражает результаты прогнозирования тенденций развития объектов и субъектов на перспективу, включает предвидение ряда возможных тенденций указанного

развития, учитывая социально-экономические условия страны в целом, а также региональные особенности, условия, традиция.

Проекционным компонентом обеспечивается переход от общих ориентиров прогноза к конкретным формам и направлениям соответствующей практической деятельности.

Цель организаторского компонента состоит в том, чтобы до учеников были донесены задания, поручения, были учтены их психологические особенности в процессе обучения.

Проявление коммуникативного компонента происходит, когда устанавливаются позитивные отношения на различных уровнях, осуществляется общение в рамках формирования позитивного отношения обучаемых к цели и смыслу деятельности.

Мотивационный компонент формирует позитивное отношение каждого ученика к таким категориям, как цель, смысл выполняемых работ, избранный способ действия, при этом, учитывается иерархия мотивов каждой личности, индивидуальные особенности учеников, типологические черты всех, кто участвует в осуществлении данной деятельности.

Эмоционально-волевым компонентом деятельности у обучаемых формируется поддержка такого эмоционального настроя, который формирует оптимальное отношение учеников к порученной им деятельности, их уверенность в успешном достижении цели, оказывает помощь в преодолении трудностей.

При реализации сравнительно-оценочного компонента анализируется, сравнивается, оценивается работа учеников с позиции обозначенной цели деятельности и сопоставляются их результаты.

Таким образом, в подготовке учителя должны «работать» все указанные компоненты во взаимосвязи и единстве.

Следует заметить, что профессиональные компетенции учителей русского языка и литературы реализуются в процессе осуществления ими педагогической деятельности, которая представляет собой вид профессиональной деятельности, содержанием которой является развитие, обучение, воспитание, образование обучающихся. Также важно отметить, что русский язык в определенной степени является прикладной и жизненно важной дисциплиной, которая способна формировать мышление и речь учащихся. Исходя из этого, основным образовательным результатом освоения русского языка учащимся является: развитие коммуникативной способности и установка на использование этой способности.

Таким образом, профессиональная компетентность учителя русского языка и литературы строится на его предметных компетенциях, включающих в себя следующие требования (таблица 2):

Таблица 2 – Требования предметных компетенций учителя русского языка и литературы

Требования				
Направлять учащихся на овладение учебными навыками и умениями		Заложить воспитательную основу эмоционально-ценностного отношения к языку, пробуждать интерес к слову, стремиться научить грамотно говорить и писать на русском языке	Способствовать формированию умения учиться в сотрудничестве, взаимодействовать с окружающими, находить необходимую информацию	Способствовать развитию коммуникативной компетентности учащихся в урочной и внеурочной деятельности
Примечание: источник [23, 97]				

Указанные в таблице 2 требования предметных компетенций, составляющих профессиональную компетентность учителя русского языка и литературы, ясно показывают, что для соблюдения данных требований педагог должен находиться постоянно в состоянии развития, движения вперед, в поиске новых форм и методов обучения для своих учеников. Только в таком

режиме возможно соответствовать данным требованиям, а, следовательно, и понятию профессионально компетентного специалиста.

Исходя из того, что профессиональное развитие учителя повышает качество образования, способствует повышению мастерства педагога и мотивирует его на дальнейший непрерывный профессиональный рост, становится понятным, что профессиональное развитие не просто повышает профессионализм, оно меняет убеждения учителей и соответственно отношение к применяемым ими практикам, что в совокупности дает рост успеваемости учащихся, овладение сравнительно наибольшим количеством обучающихся необходимыми знаниями и повышение уровня образования всей нации в целом.

Опираясь на практическую составляющую профессионального развития, имеет смысл обобщить три направления деятельности, с помощью которых происходит совершенствование профессиональной компетентности педагогов. Это: 1) самообразование (сюда входит: самостоятельное изучение методической литературы, работа в методических объединениях, творческих группах, педагогических сообществах); 2) образовательная подготовка (инновационная деятельность, освоение новых педагогических технологий, методов и приемов, системная подготовка и/или переподготовка, посещение проблемных семинаров и вебинаров) и 3) транслирование опыта (конкурсы/проекты (очные, дистанционные), обобщение собственного педагогического опыта, активное участие в педагогических конкурсах, мастер-классах).

Заключение

В рамках исследования темы данной статьи были обобщены понятия «компетенция» и «компетентность». В результате чего автор приходит к мнению, что в качестве основы может быть использована трактовка Л.Г. Колесниковой и И.Л. Васильевой: «компетенция – это совокупность профессиональных полномочий, основанная на знаниях, полученных в процессе профессиональной подготовки, опыте, как результате профессиональной деятельности, а также ценностях, способностях и склонностях субъекта, необходимых для эффективной профессиональной деятельности» [22, 200].

В качестве проблем в рамках темы данной статьи выделены следующие:

– Наступило время, когда самым мощным энергоресурсом организации (независимо от сферы деятельности) становится человеческий потенциал. В связи с этим на передовые позиции наравне с руководителями выходят профессионалы, которые также несут ответственность за развитие организации, эффективность ее деятельности и повышение конкурентоспособности. Это требует создавать новые инструменты и технологии для обучения. Учитывая большое разнообразие таковых, необходимо выделять компетенции, с помощью которых становится возможным добиться поставленных целей. Появляется проблема в составлении модели компетенций, которые будут необходимы для высокоэффективной деятельности в каждой конкретной профессиональной сфере, в данном случае, для учителей русского языка и литературы. Важно добавить, что модели компетенций разрабатывались значительным числом авторов, но преимущественно представителями зарубежных и российской школ.

– Идея компетенций служит, прежде всего, формированию нового понимания рабочей ситуации, которое может быть транслировано педагогическому составу школы через овладение профессиональными компетенциями (в частности, учителей русского языка и литературы), что реализуется в процессе осуществления ими педагогической деятельности.

– Требования предметных компетенций, составляющих профессиональную компетентность учителя русского языка и литературы, побуждают педагогов находиться в состоянии развития, движения вперед, в поиске новых форм и методов обучения для своих учеников.

– Практическая составляющая компетентностного подхода в деятельности учителей русского языка и литературы выступает в виде обобщения таких направлений деятельности, как самообразование, образовательная (специальная) подготовка, транслирование и распространение опыта.

Таким образом, компетенции в сфере образования (как, впрочем, и в любой другой области) представляют собой сферу концептуального осмысления действительности. При этом организации образования выступают интеграторами деятельности, определяющими конечный результат работы, выраженный в профессиональных компетенциях учителей русского языка и литературы.

Список литературы

1. Жаркынбекова Ш.К. (2018) Русский язык в условиях образовательных реформ Казахстана функционирование русского языка в Казахстане, образовательные реформы, языковая политика / https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/150208/F_ryalvtm2018_V.1_161_166.pdf?sequence=-1&isAllowed=y (дата обращения 04.12.2023)
2. Назарбаев Н.А. (2012). Стратегия "Казахстан-2050": новый политический курс состоявшегося государства. Послание народу Казахстана. Астана, 14 декабря 2012 года
3. Ключин А.А., Первухина И.Ю. (2020). Актуальность формирования управленческих компетенций студентов посредством инновационной образовательной методики // StudNet. №1
4. Biesta, G. Reclaiming a future that has not been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for emancipation in education. *International Review of Education*. Advance online publication. 2021. Pp. 655-672. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>
5. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2018 — 28 с. - (Современная аналитика образования. 2018. № 2 (19)).
6. Батракова И.С., Тряпицын А.В. (2019). Социальные технологии в компетентностном образовательном процессе современного педагогического вуза // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. № 31. С.24-33
7. Доклад WorldSkills Russia «Россия 2025: от кадров к талантам». URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26175469.pdf (дата обращения: 18.10.2023).
8. Амандаева М.А. (2023) Развитие профессиональных компетенций учителя русского языка и литературы // adebiportal.kz (дата обращения: 14.11.2023)
9. Божко Е.М., Ильнер А.О. (2019). Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты // Мир науки. Педагогика и психология. №1. <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN119.pdf> (дата обращения 03.12.2023)
10. Rappleye, J. (2012). Education policy transfer in an era of globalization: Theory--History--Comparison. *Comparative Studies Series*. Volume23.
11. Хуторской А.В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. № 2. Сс. 58-64.
12. Курманкулова А.К., Кынова Ж.К., Сералиева Н.Ж. (2022). Профессиональное развитие казахстанских сельских учителей русского языка и литературы в условиях цифровизации образования // Перспективы науки и образования. 5 (59). С.641-656 / <https://pnojournal.wordpress.com/2022/11/11/kurmankulova/> (дата обращения 16.11.2023)
13. Равен Дж. (1999). Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М.
14. Глоссарий: основные понятия педагогики высшей школы [Электронный ресурс]. Режим обращения: <https://www.twirpx.com/file/287368/>
15. Педагогика и психология высшей школы: методика работы с понятийным аппаратом: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / Т. А. Бабакова, Т. М. Акинина – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2023. – 64 с.
16. Ситченко А.Л., Гладышев, В.В. (2019). Методика преподавания литературы: актуальные проблемы теории, истории, практики: монография. Москва: ФЛИНТА. - 273 с.
17. Макарьев И.С. (2021). Краткий словарь системы понятий инклюзивного образования: терминологический словарь. СПб.: СПб ГБ ПОУ «Охтинский колледж». – 84 с.
18. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. (2018). Педагогический словарь. М.: Академия. – 343 с.
19. Хуторской А.В. (2021). Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Эйдос: интернет-журнал. № 4. / URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
20. Смородинова М.В. (2012). Технология формирования предметной компетенции учащихся основного звена общеобразовательной школы // Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, ноябрь 2012). СПб. Сс. 93-94.
21. Корчемный П.А. (2022). Психологические аспекты компетентностного и квалификационного подходов в обучении // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Психологические науки. . № 1. - С. 26-35.
22. Колесникова Л.Г., Васильева И.Л. (2011). Компетентностный подход как отражение общенаучного уровня методологии в теоретико-методической подготовке менеджеров // Проблемы и перспективы развития образования в России. С.200-204
23. Рагозина Г.А., Панская Е.С., Манжосова И.В. (2019). Структура и содержание профессиональной педагогической компетентности учителя русского языка средней общеобразовательной школы // Профессиональное образование в России и за рубежом. 1 (33). Сс.94-99.

References

1. Zharkynbekova Sh.K. (2018). Russkij yazyk v usloviyah obrazovatel'nyh reform Kazahstana funkcionirovanie russkogo yazyka v Kazahstane, obrazovatel'nye reformy, yazykovaya politika [Russian language in the context of educational reforms in Kazakhstan the functioning of the Russian language in Kazakhstan, educational reforms, language policy]. Retrieved from: https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/150208/F_ryalvtm2018_V.1_161_166.pdf?sequence=-1&isAllowed=y (accessed 04.12.2023) (in Russ.)
2. Nazarbaev N.A. (2012). Strategiya "Kazahstan-2050": novyj politicheskij kurs sostoyavshegosya gosudarstva. Poslanie narodu Kazahstana [Strategy "Kazahstan-2050": a new political course of the established state. Message to the people of Kazakhstan], Astana, December 14, 2012 (in Russ.)
3. Klyushin A.A., Pervukhina I.Yu. (2020). Aktual'nost' formirovaniya upravlencheskih kompetencij studentov posredstvom innovacionnoj obrazovatel'noj metodiki [The relevance of the formation of students' managerial competencies through innovative educational methods]. *StudNet*. No.1 (in Russ.)
4. Biesta G. (2021). Reclaiming a future that has not been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for emancipation in education. *International Review of Education*. Advance online publication.. Pp. 655-672 / <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x>
5. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya [Universal competencies and new literacy: what to teach today for tomorrow's success. Preliminary conclusions of the international report on trends in the transformation of school education]. By I. D. Frumin, M. S. Dobryakova, K. A. Barannikov, I. M. Remorenko; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: Higher School of Economics, 2018. 29 p. (Modern analytics of education. 2018. No. 2 (19)). (in Russ.)
6. Batrakova I.S., Tryapitsyn A.V. (2019). Social'nye tekhnologii v kompetentnostnom obrazovatel'nom processe sovremennogo pedagogicheskogo vuza // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. [Social technologies in the competence-based educational process of a modern pedagogical university. *News of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*. No.31, pp. 24-33 (in Russ.)
7. WorldSkills Russia report "Russia 2025: from cadres to talents". URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26175469.pdf (date of reference: 10/18/2023) (in Russ.)
8. Amanbayeva M.A. (2023) Development of professional competencies of a teacher of Russian language and literature [Razvitie professional'nyh kompetencij uchitelya russkogo yazyka i literatury]. Retrieved from: https://adebiportal.kz/ru/news/view/razvitie-professionalnyx-kompetencii-ucitelia-russkogo-iazyka-i-literatury__24390 (in Russ.)
9. Bozhko E.M., Ilner A.O. (2019). Kompetentnostnyj podhod v Rossii i za rubezhom: istoricheskie i teoreticheskie aspekty // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya [Competence approach in Russia and abroad: historical and theoretical aspects. *The world of science. Pedagogy and Psychology*]. No.1, <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN119.pdf> (accessed 03.12.2023). (in Russ.)
10. Rappleye J. (2012). Education policy transfer in an era of globalization: Theory--History--Comparison. Comparative Studies Series. Volume23.
11. Khutorskoy A.V. (2003). Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie [Key competencies as a component of the personality-oriented paradigm of education. *Public education*]. No. 2, pp. 58-64. (in Russ.)
12. Kurmankulova A.K., Kiynova Zh.K., Seralieva N.J. (2022). Professional'noe razvitie kazahstanskih sel'skih uchitelej russkogo yazyka i literatury v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Perspektivy Nauki i Obrazovaniya [Professional development of Kazakhstani rural teachers of Russian language and literature in the context of digitalization of education. *Prospects of Science and Education*]. 5 (59). Pp.641-656. Retrieved from: <https://pnojournal.wordpress.com/2022/11/11/kurmankulova/> (accessed 16.11.2023) (in Russ.)
13. Raven J. (1999). Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdeniya, perspektivy [Pedagogical testing: problems, misconceptions, prospects] / Transl. from English. M. (in Russ.)
14. Glossarij: osnovnye ponyatiya pedagogiki vysshej shkoly [Glossary: basic concepts of higher school pedagogy] [Electronic resource]. Retrieved from: <https://www.twirpx.com/file/287368/> (in Russ.)
15. Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly: metodika raboty s ponyatijnym apparatom: uchebnoe posobie dlya studentov, aspirantov i prepodavatelej [Pedagogy and psychology of higher education: methods of working with the conceptual apparatus: textbook for students, postgraduates and teachers / T. A. Babakova, T. M. Akinina. Petrozavodsk: Publishing House of PetrSU, 2023. 64 p. (in Russ.)
16. Sitchenko A.L., Gladyshev, V.V. (2019). Metodika prepodavaniya literatury: aktual'nye problemy teorii, istorii, praktiki: monografiya [Methods of teaching literature: actual problems of theory, history, practice: monograph]. Moscow: FLINTA. 273 p. (in Russ.)

17. Makariev I.S. (2021). Kratkiy slovar' sistemy ponyatij inkluzivnogo obrazovaniya: terminologicheskij slovar' A short dictionary of the system of concepts of inclusive education: a terminological dictionary. St. Petersburg: St. Petersburg GB POU "Okhta College". 84 p. (in Russ.)
18. Zagvyazinsky V.I., Zakirova A.F. (2018). Pedagogicheskij slovar' [Pedagogical dictionary]. M.: Academia. 343p. (in Russ.)
19. Khutorskoy A.V. (2021). Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetencij [Technology of designing key and subject competencies]. *Eidos: an online magazine*. №4. Retrieved from: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (in Russ.)
20. Smorodinova M.V. (2012). Tekhnologiya formirovaniya predmetnoj kompetencii uchashchihsya osnovnogo zvena obshcheobrazovatel'noj shkoly // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy II mezhdunar. nauch. Konf. [Technology of formation of the subject competence of students of the main level of secondary school. In: Theory and practice of education in the modern world: proceedings of the II International Scientific Conference. St. Petersburg. Pp. 93-94 (in Russ.)
21. Korchemny P.A. (2022). Psihologicheskie aspekty kompetentnostnogo i kvalifikacionnogo podhodov v obuchenii [Psychological aspects of competence and qualification approaches in teaching]. *Vestn. Moscow State Regional University. Ser.: Psychological Sciences*. No. 1, pp. 26-35. (in Russ.)
22. Kolesnikova L.G., Vasilyeva I.L. (2011). Kompetentnostnyj podhod kak otrazhenie obshchenauchnogo urovnya metodologii v teoretiko-metodicheskoy podgotovke menedzherov // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. [Competence approach as a reflection of the general scientific level of methodology in the theoretical and methodological training of managers. In: Problems and prospects of education development in Russia], pp. 200-204 (in Russ.)
23. Ragozina G.A., Panskaya E.S., Manzhosova I.V. (2019). Struktura i sodержanie professional'noj pedagogicheskoy kompetentnosti uchitelya russkogo yazyka srednej obshcheobrazovatel'noj shkoly // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom [The structure and content of professional pedagogical competence of a teacher of the Russian language at a secondary school. In: *Vocational education in Russia and abroad*. 1 (33). Pp. 94-99 (in Russ.)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Быкова Ирина Александровна - магистрант 2 курса образовательной программы «Русский язык и литература», кафедра русского языка и литературы, Институт филологии, НАО «Казахский национальный женский педагогический университет». Адрес: Республика Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Гоголя 114; e-mail: plujnikova_ira@mail.ru

АВТОР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Быкова Ирина Александровна – 2-курс "Орыс тілі мен әдебиеті" білім беру бағдарламасының магистранты, орыс тілі мен әдебиеті кафедрасы, филология институты, "Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті" КЕАҚ. Мекенжайы: Қазақстан Республикасы, 050000, Алматы қ., Гоголь к., 114; e-mail: plujnikova_ira@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Irina A. Bykova – 2nd year Master's student of the "Russian language and Literature" 2nd year undergraduate student, Department of Russian Language and Literature, Institute of Philology, Non-profit joint-stock company «Kazakh National Women's Teacher Training University». Address: Republic of Kazakhstan, 050000, Almaty, 114 Gogol Str.; e-mail: plujnikova_ira@mail.ru

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 21.12.2021
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 26.12.2023

ДИАЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ БЕСЕДЕ НА ТЕМУ ЭТНИЧНОСТИ И ИДЕНТИЧНОСТИ

Б. Муратбаева

Университет Мартина Лютера Галле-Виттенберг, г. Галле, Германия
b.muratbayeva@icloud.com

Аннотация

В данной статье представлен взгляд на этничность с точки зрения некоторых важных социологических и социально-антропологических теорий и на основе эмпирических данных. Одна из этих теорий — это теория этничности Фредерика Барта. Повседневное жизненное общение и практики социального взаимодействия являются предметами изучения этнометодологии Гарольда Гарфинкеля, важной темой оно является и в диалогической теории Михаила Бахтина. В моем изучении этничности эти подходы, так как именно в них общению уделяется первостепенная роль, являются центральными и отражаются также и в методе исследования - методе *конверсационного анализа*. На двух эмпирических примерах из сельской больницы Казахстана показаны речевые жанры, в которых этническая категория становится неотъемлемой частью действия и важным средством общения. К этнической категории собеседники прибегают в этом случае для того, чтобы уточнить личность человека, о котором зашел разговор. В таких моментах социального взаимодействия этничность важна для собеседников не в смысле коллективной групповой идентичности, которая разделяет людей на группы, прикрывая личность человека, но в качестве сведений, необходимых для распознавания и выяснения конкретной личности. Речь идет не о семейных, дружеских или других близких отношениях, в которых этническая разница либо давно забыта, либо вообще не имела значения, но об отношениях, где собеседники не владеют в достаточной мере информацией друг о друге. В этом смысле этнические категории можно в какой-то мере сравнить с именем человека. Автор считает, что использование этнических категорий в повседневном языке говорит о сходстве людей, об их общих речевых практиках, в которых зачастую преобладает стереотипичное знание, об их общей социализации, среде общения, мировоззрении, сложившемся в начале формирования (мультинационального) советского государства.

Ключевые слова: этничность, диалог, диалогический подход, конверсационный анализ, Казахстан

ЭТНИКАЛЫҚ ЖӘНЕ СӘЙКЕСТІЛІК ТАҚЫРЫБЫНДАҒЫ БІЛІМ БЕРУ ӘНГІМЕСІНДЕГІ ДИАЛОГТИҚ ТӘСІЛ

Б. Муратбаева

Галле-Виттенбергтегі Мартин Лютер университеті, Галле қ., Германия
b.muratbayeva@icloud.com

Бұл мақалада этникалық көзқарастар кейбір маңызды әлеуметтанулық және әлеуметтік-антропологиялық теориялар тұрғысынан және эмпирикалық дәлелдер негізінде ұсынылған. Осы теориялардың бірі — Фредерик Барттың этникалық теориясы. Күнделікті өмірлік қарым-қатынас және әлеуметтік өзара әрекеттесу практикасы Гарольд Гарфинкельдің этнометодологиясын зерттеу пәндері болып табылады, бұл Михаил Бахтиннің диалогтік теориясында да маңызды тақырып болып табылады. Менің этносты зерттеуімде бұл тәсілдер, өйткені оларда қарым - қатынас бірінші кезектегі рөлге ие, орталық болып табылады және зерттеу әдісінде-конверсиялық талдау әдісінде де көрінеді. Қазақстанның ауылдық ауруханасынан алынған екі эмпирикалық мысалда этникалық категория іс-әрекеттің ажырамас бөлігіне және қарым-қатынастың маңызды құралына айналатын сөйлеу жанрлары көрсетілген. Бұл жағдайда әңгімелесушілер әңгіме қозғалған адамның жеке басын нақтылау үшін этникалық категорияға жүгінеді. Әлеуметтік өзара әрекеттесудің осындай сәттерінде этникалық қарым-қатынас сұхбаттасушылар үшін адамдарды топтарға бөлетін, адамның жеке басын қамтитын ұжымдық топтық сәйкестілік мағынасында емес, белгілі бір тұлғаны тану және нақтылау үшін қажетті ақпарат ретінде маңызды. Бұл этникалық айырмашылық әлдеқашан ұмытылған немесе мүлдем маңызды емес отбасылық, достық немесе басқа жақын қарым-қатынастар туралы емес, бірақ әңгімелесушілер бір-

бірінен жеткілікті ақпарат ала алмайтын қатынастар туралы. Бұл тұрғыда этникалық категорияларды белгілі бір дәрежеде адамның атымен салыстыруға болады. Автор этникалық категорияларды күнделікті тілде қолдану адамдардың ұқсастығы, олардың стереотиптік білім басым болатын жалпы сөйлеу тәжірибелері, олардың жалпы әлеуметтенуі, қарым-қатынас ортасы, (көпұлтты) Кеңес мемлекетінің қалыптасуының басында қалыптасқан дүниетаным туралы айтады деп санайды.

Түйін сөздер: этностық, диалог, диалогтік тәсіл, конверсиялық талдау, Қазақстан

A DIALOGICAL APPROACH IN AN EDUCATIONAL CONVERSATION ON THE TOPIC OF ETHNICITY AND IDENTITY

Bakyt Muratbayeva

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle (Saale), Germany
b.muratbayeva@icloud.com

This article presents a look at ethnicity from the point of view of some important sociological and socio-anthropological theories and based on empirical data. One of these theories is Frederick Barth's theory of ethnicity. Everyday life communication and the practice of social interaction are the subjects of the study of ethnomethodology by Harold Garfinkel, and it is an important topic in the dialogic theory of Mikhail Bakhtin. In my study of ethnicity, these approaches, since it is in them that communication is given a primary role, are central and are also reflected in the research method - the method of conversational analysis. Two empirical examples from a rural hospital in Kazakhstan show speech genres in which the ethnic category becomes an integral part of the action and an important means of communication. In this case, the interlocutors resort to the ethnic category in order to clarify the identity of the person they are talking about. In such moments of social interaction, ethnicity is important for interlocutors not in the sense of collective group identity, which divides people into groups, covering up a person's personality, but as information necessary for recognizing and clarifying a specific personality. We are not talking about family, friendship or other close relationships in which the ethnic difference has either long been forgotten or did not matter at all, but about relationships where the interlocutors do not have sufficient information about each other. In this sense, ethnic categories can be compared to a certain extent with the name of a person. The author believes that the use of ethnic categories in everyday language speaks about the similarity of people, about their common speech practices, which are often dominated by stereotypical knowledge, about their common socialization, communication environment, worldview that developed at the beginning of the formation of the (multinational) Soviet state.

Key words: ethnicity, dialogue, dialogic approach, conversational analysis, Kazakhstan

*«Быть – значит общаться диалогически.
Когда диалог кончается, всё кончается»
М.М. Бахтин
«Проблемы поэтики Достоевского»(1963)*

Введение

В данной статье я хочу предложить диалогический подход в рассуждениях об этничности. И не только потому, что изучаю феномен этничности в рамках жизненного диалогического общения (Бахтин 1993; 1996), но и так как в рассуждениях об этничности настаиваю на диалогическом общении, в котором царила бы диалогическая форма общения и диалогический язык, учитывающий социальные изменения¹ и мнение другого человека. Конечно, речь идет о мнениях, которые обоснованы и опираются на знания об этничности, а также и на знания о социальном мире в общем. Диалогический подход можно было бы применить в образовательной беседе в высших учебных заведениях, в рамках предметов социологии, философии, истории или политологии. Важный

¹ В этом аргументе я ссылаюсь на Бахтина. Для него «слово чуткий показатель социальных изменений» (Бахтин 1993, 23). Но это высказывание не относится к авторитарной форме общения и авторитарному языку, не чуткому и не способному заметить и принять даже малейшие изменения в обществе.

аргумент статьи – это мое наблюдение о том, что в Казахстане в общественных, политических и образовательных дискуссиях знания об этнической принадлежности нередко исходят из очень ограниченного кругозора.

Зачастую этот недостаток мешает развитию квалифицированной и конструктивной беседы по этому вопросу, а разногласия во мнениях нередко приводят к спорам и прекращению общения. В повседневном бытовом мире недостаток знаний об этничности может иметь и более серьезные последствия, чем непосредственное прекращение беседы между говорящими. Именно по этой причине этой теме необходимо уделить внимание, чему и послужит данная статья.

В общественной политической, а также повседневной жизни казахстанцев концепция этничности тесно связана с групповой идентичностью, которая «естественно дана» индивидуальной личности с рождения². Таким образом, ее можно сравнить с полом человека. Ведь его также рассматривали на протяжении долгого времени и (до сих пор рассматривают) «естественно данным», а значит не являющимся социальным феноменом, в основе которого лежит определенная социальная перспектива. В подобную концепцию этничности заложен принцип «естественной классификации» людей, по которому их, подобно растениям или животным, можно разделить по определенным категориям или их принадлежности к коллективам, т. е. этносам или народностям (Шлее 2006)³.

В повседневном общении на бытовом уровне, а также и в рамках общественных и политических дискуссий в Казахстане этот принцип рассматривается чем-то самим собой разумеющимся, в реальности которого сомневаются лишь немногие. Ведь на него опирается мировоззрение, сложившееся и укоренившееся у людей десятилетиями и на всем постсоветском пространстве (Hirsch 2005⁴). В этом сложившемся мировоззрении казахстанское общество предстает как общество, раздробленное на более чем 130 этнически и культурно различных групп. Этничность представляется самоочевидной реальностью и важным аспектом гражданства, ввиду чего быть просто казахстанцем и при этом не иметь четкую этническую принадлежность считается чем-то из рода вон выходящим. Соответственно, можно утверждать, что этническая принадлежность при таких обстоятельствах стала неизбежной общественной необходимостью каждого.

Вполне возможно, что это укоренившееся мировоззрение и наличие авторитарного и монологического, а не диалогического языка общения в данном культурном пространстве обуславливает то, что в этой области отсутствует взгляд на этничность со стороны, а также не замечаются люди, для которых иметь четкую этническую принадлежность просто невозможно. Не развиваются альтернативные взгляды, в которых этничность рассматривалась бы чем-то малозначимым и поверхностным, чем она и является. Зачастую это приводит к тому, что царят мнения, предрассудки, стереотипы, которые могут препятствовать взаимопониманию между людьми. Их наличие нередко может мешать развитию доверительных отношений в профессиональной или семейной жизни. И несмотря на то, что в Казахстане зачастую речь идет о так называемых «этнических остатках», которые присутствуют в документах или статистических данных, а не о действительно ощутимой этнической разнице, распространено множество так называемых бытовых теорий. В них таким, якобы «объективным» факторам, как «кровь» (Шлее 2006, 83) или «фенотип», придается огромное значение, а социализация и среда общения, напротив, не рассматривается вовсе. Нередко такие бытовые или повседневные теории содержат расистские или националистические идеи. Поэтому даже если они и называются бытовыми или повседневными, теории такого рода могут иметь серьезные последствия в социальной жизни человека. Ведь они пронизывают его

² Взгляд на этничность, в котором этничность рассматривается «естественно-данной», а не подвергаемой социальным процессам, называется примордиалистским (Geertz 1996, 41).

³ Не учитывается в подобном взгляде то, что люди – социальные существа. Как таковые, они живут и действуют в созданном ими же самими социальном мире. Из этого следует, что деление людей на категории основывается на толковании и понимании социального мира, в которое заложено социальное взаимодействие (Бахтин 1993; 1996; Schütz / Luckmann 2003; Garfinkel 1967).

⁴ С исторической точки зрения Хирша (2005), в бюрократической системе СССР концепция этничности служила своего рода политическим инструментом, который применялся в создании многонационального советского государства, в установлении его внутренних и внешних границ (Hirsch 2005, 145).

повседневную жизнь, вызывают не только скоротечные и, казалось бы, незначительные раздражения⁵, но могут способствовать расколу даже очень близких отношений⁶.

В данной статье я представлю взгляд на этничность с точки зрения некоторых важных важных социологических и социально-антропологических теорий и на основе эмпирических эмпирических данных. Одна из этих теорий — это теория этничности Фредерика Барта. По его его словам, этнические различия не являются естественно данными, но формируются в процессе процессе социального взаимодействия (Barth 1969). В конце шестидесятых годов он оспаривал оспаривал распространенное положение того времени, что возникновение (этнических) сообществ сообществ происходило в географической и социальной изоляции друг от друга, т. е. без какого-какого-либо контакта и взаимодействия с «этническими другими». На основании своего исследования и исследования коллег он утверждал обратное, а именно, что не отсутствие мобильности, контактов и взаимодействия приводит к возникновению и смещению границ между между этническими сообществами, а совсем наоборот, наличие мобильности, контактов и взаимодействия (Барт 1969, 10). Здесь же Барт затрагивает вопрос о связи между культурой и и этничностью. По его мнению, этнические группы не обладают своей собственной культурой и невозможно этничность считать аналогом культуре⁷. Ведь условием для образования и исчезновения этнических границ является социальное взаимодействие, а значит совместная культурная среда общения. Данное положение означает следующее: несмотря на кажущиеся различия, этнические группы обладают общими культурными корнями и общим культурным знанием, что противоречит бытовому и поверхностному взгляду на этничность.

Несмотря на то, что Барт предоставляет основополагающие тезисы об этничности, а именно об изменчивой природе этничности и о единой культурной среде, в которой возникают и исчезают этнические различия, его теоретический взгляд и методологический подход, тем не менее, не уловили нюансы повседневного бытового мира, в котором формируются этнические различия. Таким образом, вопрос о том, как этничность формируется в повседневном жизненном общении, в каком виде она возникает и какое значение она занимает, остается не в полной мере охваченным. Повседневное жизненное общение и практики социального взаимодействия являются предметами изучения этнометодологии Гарольда Гарфинкеля (1967). Оно также является важной темой в диалогической теории Михаила Бахтина⁸. В моем изучении этничности эти подходы, так как именно в них общению уделяется первостепенная роль, являются центральными⁹ и отражаются также и в методе исследования, т. е. методе *конверсационного анализа*. О нем и о том, какую функциональную роль этничность, в виде лингвистического ресурса, выполняет в жизненном общении (Бахтин 1993, 23), речь пойдет в эмпирической части статьи. В ней на двух эмпирических примерах из сельской больницы Казахстана я покажу речевые жанры, в которых этническая категория становится неотъемлемой частью действия и важным средством общения. Подразумеваются моменты общения, когда тема разговора заходит о человеке, который не

⁵ Подразумеваются ситуации, когда совершенно посторонние или даже близкие люди упрекают в незнании «родного» языка. В таких, для многих неприятных ситуациях, которые окружают казахстанцев, к сожалению, повсеместно, не имеет смысла пытаться убедить человека в бессмысленности подобных утверждений. Ведь сложно доказать незнающему и незаинтересованному человеку, что не знать «свой родной» язык, так как человек неотъемлемая часть своей языковой среды (Бахтин 1993, 76; Бахтин 1996; 168), невозможно, а так называемого «родного и естественно данного» языка просто не существует. Подобный аргумент можно применить также и к данности «фенотипа». Ведь вопрос о том, какие свойства человека являются фенотипическими, а какие нет и какого значение фенотипа в социальной жизни, в общем зависит от перспективы и толкования, сложившихся в определенной социальной среде. Помимо этого, фенотип зачастую и не является признаком, говорящим о принадлежности индивида к коллективу.

⁶ Речь идет о случаях, когда этническая принадлежность становится яблоком раздора в семейных отношениях.

⁷ Похожий аргумент присутствует также и у Вебера (1921/1980).

⁸ Судьба Михаила Бахтина тесно связана с судьбой многих людей в Казахстане, прибывших сюда в середине 30-х гг. в ходе сталинского террора. Например, и семья моей бабушки, члены которой прибыли в Казахстан (Алма-Ату) из Башкирии в конце тридцатых годов, незадолго после того, как отца семьи объявили врагом народа и отправили в Карлаг.

⁹ К сожалению, из-за формата статьи не могу полностью охватить и представить этнометодологию Гарольда Гарфинкеля и диалогическую теорию Михаила Бахтина.

присутствует в беседе. К этнической категории собеседники прибегают в этом случае для того, чтобы уточнить личность человека, о котором зашел разговор. Таким образом, в таких моментах социального взаимодействия этничность важна для собеседников не в смысле коллективной групповой идентичности, которая разделяет людей на абстрактные группы, прикрывая личность человека, но в качестве сведений, необходимых для распознавания и выяснения конкретной личности. Важно отметить, что такое уточнение в ходе разговора происходит, как правило, в рамках социальных отношений, которым свойственен высокий уровень абстрактности, анонимности и чуждости (Schütz / Luckmann 2003, 119). А значит речь идет не о семейных, дружеских или других близких отношениях, в которых этническая разница либо давно забыта, либо вообще не играла никакого значения, но об отношениях, где собеседники не владеют в достаточной мере информацией друг о друге, например, не близкие профессиональные отношения. В этом этнические категории можно в какой-то мере сравнить с именем человека. Например, в разговоре к нему собеседники прибегают обычно в тех случаях, когда они недостаточно знают друг друга и не могут узнать друг друга по голосу (Schegloff 1979, 39).

Материалы и методы

Теоретический фон

Прежде чем перейти к теории Барта, рассмотрим основополагающую социологическую концепцию Макса Вебера. Ведь именно она сыграла важную роль в социологическом понимании этничности (1921/1980). По его словам, этнические сходства и различия не существуют «объективно», так как речь идет о сходствах и различиях, в которые действующие субъекты только верят (Weber 1980, 237). Хотя Вебер и употребляет понятие группы в определении этничности, она все-таки является для него не группой, но сходством (*Gemeinsamkeit*), в основе которой лежит субъективная вера. В связи с ней могут, но не обязательно должны, возникать коллективные идентичности, которые могут способствовать развитию коллективного действия (т.е. действие организованных индивидов, в основе которых лежат индивидуальные мотивы).

Этого взгляда на этничность придерживается и уже упомянутый антрополог Фредрик Барт (1969), объектом изучения которого являются групповые отношения и, в частности, процессы формирования групп и групповой идентичности. По Барту, этничность или групповая идентичность (Barth 1969, 13) не остается неизменной, но подвержена социальным изменениям. Существующая идентичность может претерпевать изменения, а это подразумевает перемещение этнических границ (Barth 1969, 22). Барт, а также и его коллеги изучают изменения в этничности, наблюдая за изменениями идентичности у разных поколений и при этом особо не учитывая их среду общения. Тем не менее, Барт уделяет внимание процессу идентификации, но не в смысле определения личности человека для хода разговора, но как процесс, в котором актеры приписывают друг другу этническую принадлежность, опираясь на определенные групповые символы или маркеры (Schlee 2006, 74). Концепция об этнических маркерах является одной из важнейших в изучении этничности, ведь именно на эти, казалось бы, незначительные вещи, нацелены так называемые бытовые теории об этнической разнице.

Следующий взгляд на этничность вытекает из социологического подхода Роджерса Брубэйкера. Его важным замечанием является то, что в исследовании этничности преобладает тенденция, называемая «группизмом» (2009). Она заключается в том, что этничность, например у вышеупомянутого Барта, воспринимается как группа, члены которой действуют, руководствуясь одним и тем же этническим мотивом. Брубэйкер аргументирует следующим образом:

«Организованные и солидарные группы являются одной из важных форм этничности (и социальной организации в целом), но это только одна из (возможных) форм» (Brubaker 2009, 30 – перевод автора). С его точки зрения, этничность, а также и раса или национальность — это не организованные группы и не какие-то предметы в мире, а определенное сложившееся видение мира (Brubaker *ibid.*, 32.). Оно возникает и может быть опровергнуто в определенных ситуациях повседневности, и поэтому, в свою очередь, в изучении этничности он предлагает использовать этнометодологический подход и разговорный анализ, в которых основными единицами исследования являются повседневные ситуации и практики, а не организованные группы или

индивидуальные лица. Такой подход в изучении этничности, а именно то, как этничность «производится» в определенных ситуациях повседневного бытового мира, использовал антрополог Майкл Мерман (1968).

Метод анализа и эмпирический пример

Этнометодологическая перспектива легла в основу конверсационного анализа (далее - КА). Метод КА был разработан такими социологами, как Харвей Сакс, Эмануил Щеглов и Гейл Джефферсон в начале 60-х годов в рамках проекта под руководством Гарольда Гарфинкеля по предотвращению суицида. Поэтому основными и первоначальными данными проекта служили в то время телефонные разговоры в центре по предотвращению суицида (Sidnell 2015, 6, 11).

Основная цель конверсационного анализа заключается в изучении и описании методов, которые действующие лица используют в процессе изобретения социальной жизни (“to describe methods persons use in doing social life”) (Sacks 1984, 22). Основные вопросы конверсационного анализа: Почему это сейчас? (“Why that now?”) и Каков следующий шаг? (“What to do next?”). Эти вопросы тесно связаны с методологической максимой КА, согласно которой общественный и социальный порядок находится везде (“order at all points” Bergmann 1985, 53), а значит присутствует и создается последовательно (секвенциально) и коммуникативно в любом речевом ходе, в любой секвенции или действии.

Важное понятие КА – это понятие «дисплей» (“display” Birkner et al. 2020, 18). Под ним подразумевается следующее: в процессе взаимодействия действующие лица отражают друг другу то, как они понимают смысл предыдущих слов, фраз и / или речевых ходов и то, для чего они предназначены. В соответствии с этим формируются их последующие действия. Таким образом, подобно теории Бахтина, а значит в непрерывном речевом общении или непрерывном взаимодействии друг с другом, создается и утверждается, опровергается и вновь создается общественный социальный порядок.

Значение взаимодействия для человеческой социальности подчеркивает Эмануил Щеглов. Для него социальное взаимодействие – «это первичное, фундаментальное воплощение социальности...» (Schegloff 2006, 70 – перевод автора). Общества, по мнению конверсационного аналитика, могут проходить массивные преобразования, связанные с трансформацией макроструктур - экономики, государства и социальной организации, но то, что остается нетронутым – это структура социального взаимодействия (Schegloff 2007, xiii), то есть определенные правила и принципы, которые не меняются в зависимости от временного или культурного контекста.

Для проведения конверсационного анализа необходимо иметь специальные данные. Их называют «консервами» (Bergmann 1985, 43), так как в них сохранена или «законсервирована» первоначальная последовательная структура взаимодействия. Т. е. они не были созданы исследователями в целях сбора информации для проведения исследования (такие, например, как интервью), но существуют в жизни акторов, являясь для них естественным контекстом, а не привнесенным как бы извне (Meyer 2009). Такие данные обеспечивают прямой (а не опосредованный) подход к изучению того, как формируются социальные значения и социальный смысл в самых различных и конкретных ситуативных контекстах (Meyer 2009, 93). В одном из интервью журналу «The Guardian» исследователь Стокоу назвала такие данные выражением „talk in the wild“. В своей книге “Talk. The science of conversation” она подчеркивает особое значение такого разговора для социальной жизни:

«Разговор, как явление социальной жизни, существует только для того, чтобы быть понятым. Он создан людьми для людей, чтобы они могли реализовать все аспекты жизни. Мы строим, поддерживаем и завершаем наши личные и профессиональные отношения с помощью разговоров. Мы покупаем и продаем. Мы получаем и оказываем помощь. Мы радуемся, убеждаем, выражаем раздражение, смущение и утешение в ответ на то, что говорят нам другие. Речь — это инструмент, с помощью которого мы делаем все эти вещи» (Stokoe 2018, 1 – перевод автора).

Результаты

Этничность изучалась мной в рамках разговора, как определенная лингвистическая категория, с помощью которой могут реализовываться самые различные действия в рамках

социального взаимодействия. Этнические категории – абстрактны и индексикальны¹⁰. В них могут быть заложены самые различные значения, поэтому они могут выполнять самые различные речевые функции, которые позволяют собеседникам реализовывать самые различные действия. Подобно Стокоу (2012), я изучала этнические категории в действии, а значит в определенных секвенциях, например в таких, когда речь заходит о другом, не присутствующим в беседе, человеке. Такими секвенциями взаимодействия могут быть, например, сплетни (Haviland 1977; Bergmann 1987), жалобы (Günthner 2000) или просто сообщения, когда собеседники передают друг другу слова другого человека. При этом, в таких случаях говорящие довольно часто используют прямую речь (Бахтин 1993, 125; Goodwin 1990; Günthner 2000; 2002). В подобных моментах взаимодействия перед собеседниками стоит задача, определить личность человека, о котором зашел разговор. Несмотря на то, что в разговоре такие моменты мимолетны, и собеседники, вовлеченные в разговор, их даже не замечают, в антропологической литературе этой коммуникативной проблеме уделяют важное внимание. Ведь другие люди – неотъемлемая часть повседневного общения и поэтому с этой проблемой сталкиваются собеседники всего мира, используя в ее решении самые различные коммуникативные универсальные и культурно специфические ресурсы (Stivers / Enfield / Levinson 2007, 19). На следующих примерах в рамках беседы во время пятиминутки в одной из сельских больниц Казахстана я продемонстрирую, к каким средствам общения прибегают собеседники при упоминании людей, чьи слова важны в работе сельской больницы.

Первая лингвистическая категория – это профессиональная категория. С одной стороны, она заменяет имя¹¹, с другой стороны категория «хирург» имеет тематическое значение в эпизоде («хирург» приезжает в поселок для осмотра населения) (Schegloff 2007, 438) и поэтому применяется именно она, а не какое-либо другое средство общения.

«Хирург»

- 1 МА гаухар кайратов↑НА?
- 2 (0.5)
- 3 кеше кешкісін сіздер кетіп ҚАЛғанда;
- 4 =хиРУРГ звандады;
- 5 (0.9)
- 6 машина таңертең бара беРЕді
- 7 =өзіміз екіден бастАймыз;
- 8 =приемҒА населениеҒЕ сейтіп айтыңыздар деді;
- 9 (0.5)
- 10 ГК А хорошо

Итак, что же происходит в эпизоде? В первой строке МА обращается к ведущей пятиминутки, называя ее по имени и отчеству, а значит привычным для данного культурного

¹⁰ Это этнометодологическое понятие относится к повседневному языку, а именно, что выражения повседневного языка являются индексикальными. Смысл слов и выражений не постоянен, но изменчив. Он не существует объективно, а возникает в процессе взаимопонимания и взаимодействия (Bergmann / Meyer 2021, 45). Выражения повседневного языка приобретают свой смысл только в контексте использования. А значит исследователь в их толковании должен учитывать ситуативный контекст.

¹¹ Sacks / Schegloff (1979), а также и Goodenough рассматривают имя одним из важных ресурсов идентификации (Sacks / Schegloff 1979, 24; Goodenough 1965, 271).

контекста образом. Дождавшись внимания ведущей пятиминутки, т. е. ее взгляда¹², говорящая в третьей строке сначала дает краткое описание предыдущего дня. А именно того, что произошло, когда ведущая пятиминутки ушла. Важно в этой строке сообщить об ее отсутствии. Так как таким образом говорящая настраивает ее на следующий шаг. Она дает ей понять, что информация, которой владеет МА, является новостью для нее (ведущий пятиминутки), о которой она еще не знает и поэтому должна быть обговорена. Это свойственная сообщениям черта присутствует и в других языковых и культурных контекстах, она хорошо описана в литературе (например, у Levinson 1983, 350). В четвертой строке описывается событие прошедшего дня «=**хиРУРГ** **звандады**;». Эта, казалось бы, простая фраза, имеет как минимум две смысловые направленности. С одной стороны, она говорит о прошедшем дне, с другой стороны, она направлена на текущий день, так как имеет важное значение для организации текущего дня. Само сообщение, в котором путем прямой речи передаются слова «хирурга», находится с шестой строки по восьмую. В последней строке ведущая пятиминутки как бы принимает сообщение («**А хорошо**»). В данном эпизоде, несмотря на то, что собеседники не располагают именем, уточнение личности человека, чьи слова важны в организации рабочего дня сельской больницы, проходит без особых проблем.

На следующем примере я покажу, что в подобных случаях возникают проблемы и это именно те случаи, когда собеседники прибегают к этническим категориям как к определенной дополнительной информации. Связаны такие проблемы с тем, что говорящие не в состоянии вовремя вспомнить имя человека, важного для хода разговора. В таких случаях возникает проблема, которая называется в литературе «поиск слова» (Sidnell 2015, 110). Так как говорящие в ходе общения то и дело забывают имена, эта проблема зачастую возникает в связи с именами. Давайте понаблюдаем, как это проявляется и посредством каких лингвистических средств проблема забывчивости и «поиска слова» разрешается в культурном контексте Казахстана. Пример опять же из сельской больницы.

«Степанченко»

- 1 МЮ -> °h потом выступала вот эта: =русская ЖЕНщина--
- 2 =я к ней один раз ходила по маммограФИи;
- 3 которая за профосМОТР по-моему вызывала =отвечает;
- 4 -> [стеПАНченко];
- 5 БС [за онкоЛОгию];
- 6 МЮ =<<p>[ТАМ в кабинете]>;
- 7 ГК -> <<f>[степанчен]ко ↑↑МА>?
- 8 МЮ <<f>↑!ДА! вот эта >;

В первой строке сотрудница сельской больницы затевает разговор о прошедшем собрании. На нем выступала коллега, чье имя она в момент упоминания не смогла вспомнить. Поскольку оно ей недоступно, говорящая прибегает к альтернативным способам. Она как будто показывает на отсутствующую коллегу, применяя частицу «вот» и комбинируя ее с указательным местоимением «эта». После этого она немного колеблется. Ее колебания проявляются в растяжении последней гласной в слове «эта». Затем следует выражение, которое привычным образом ассоциируется с этничностью и полом: «русская женщина». Оно заменяет имя, а также и функцию имени, а значит, с помощью него собеседница уточняет, какого конкретного человека она имеет в виду. В следующих двух строках собеседница предоставляет информацию, которая также идентифицирует коллегу («=**я к ней один раз ходила по маммограФИи**;» и «**которая за профосМОТР по-моему**

вызывала =отвечает ;»). В четвертой строке она вспоминает имя, но, так как в этот же момент в ход разговора вступает другая коллега, оно остается не услышанным. В шестой строке говорящая продолжает уточнять, о ком она говорит. В седьмой строке в разговор подключается еще одна коллега. В свою очередь она задает вопрос, называя имя коллеги. В восьмой строке с ней соглашается МЮ, после чего она переходит к словам, сказанным коллегой, выступавшей на собрании.

Обсуждение

Важно отметить, что этническая категория в данном примере предназначена только для того, чтобы уточнить личность человека. Она не связана с коллективной идентичностью упомянутой личности и в момент разговора говорящие не заинтересованы в выяснении этого вопроса. В моих данных именно в таких моментах разговора, как правило, появляются этнические категории и, как правило, не только они одни, но и другая информация, помогающая собеседникам выяснить личность человека, о котором зашла речь. Такие данные, таким образом, показывают, что этничность важна только для определенных моментов речевого взаимодействия. Она не занимает общение целиком и не обязательно должна быть связана с коллективной идентичностью, т. е. когда социальные актеры вступают в социальное взаимодействие в качестве представителей определенных групп, а не конкретной личности¹³. Наличие подобного рода уточнения, т.е., когда собеседники прибегают к этническим категориям, присутствует, как правило, в тех случаях, когда речь идет об отсутствующем, а не присутствующем человеке. Оно говорит о том, что те, кто говорит и те, о ком говорят, друг друга недостаточно хорошо знают. Таким образом, этничность становится средством, помогающим справиться с неизвестностью и анонимностью другого.

В письменных жанрах можно тоже обнаружить такого рода уточнение, но только не в дружеской переписке, которая не нуждается в уточнении личности того, кто пишет. Например, в переписке между Чоканом Валихановым и Федором Достоевским, за исключением имен в конце письма, отсутствует дополнительная уточняющая информация о писце. Ведь оба находятся в тесных дружественных отношениях. Они хорошо знают друг друга и сегодня в телефонном разговоре сразу бы узнали друг друга по голосу, не нуждаясь в представлении по имени. Об этих теплых дружественных отношениях свидетельствуют их письма. Приведу в пример некоторые строки из письма Достоевского Чокану Валиханову, от 14 декабря 1856 г., Семипалатинск: «Письмо ваше, добрый друг мой, передал мне Александр Николаевич. Вы пишете мне, что меня любите. А я вам объявляю без церемоний, что я в вас влюбился.» и далее в письме «Дорогой мой друг, милый Чокан, я пишу вам загадки. Не старайтесь их разгадывать, но пожелайте мне успеха» (Валиханов 2010, 176). И из письма Валиханова Достоевскому, от 18 июня 1859 г.: «Любезный друг, Федор Михайлович! Я обещал тебе писать из Казани, но вследствие разных причин, главнейшим образом вследствие лени, пишу из Сибири, из Петропавловска, куда приехал вчера вечером и где буду ожидать генерал-губернатора» (Валиханов 2010, 143). В других письмах более формального характера и в рамках профессиональных отношений, где присутствует достаточно высокий уровень чуждости и анонимности, Валиханов, возможно исходя из того, что собеседник его не сразу узнает, ссылается на этничность в качестве дополнительной информации о себе. Например, из письма Бекетову от 2 января 1862 г.: «Многоуважаемому профессору свидетельствует свое почтение киргиз-кайсак Валиханов из Средней Орды и просит прощения за неаккуратность в переписке...» (Валиханов 2010, 145).

Заключение

На основе некоторых классических теорий и эмпирических данных я представила взгляд на феномен этничности. Он отличается от повседневных бытовых теорий, в которых этничность зачастую выступает в роли естественно данного принципа классификации людей на определенные этносы (Шлее 2006). Социолог Макс Вебер понимает этничность как субъективную веру, которая может привести к совместному коллективному действию. Антрополог Фредрик Барт (1969) изучает этничность в качестве коллективной идентичности. Из поколения в поколение она не остается неизменной, но подлежит социальным

¹³ Например, в ходе различных общественных народных празднеств (Наурыз, День Независимости и т. д.).

изменениям и меняется. Ведь люди социальные и мобильные существа, зачастую строят отношения вне зависимости от этнической принадлежности. Барту принадлежит также и важный аргумент о том, что этничность не является культурой и что не культурные различия, а культурное сходство и общая культурная среда служат основой, на которой возникают этнические границы. Социолог Роджерс Брубэйкер формулирует аргумент о том, что брать за единицу анализа группу, члены которой обладают этнической идентичностью – методологически неправильно. Ведь (этническая) идентичность изменчива. Она зависит от разновидностей социальных ситуаций повседневного взаимодействия. Как правило, она является результатом, а не исходным условием действия. В изучении этничности он предлагает этнометодологический подход и конверсационный анализ, где в повседневных ситуациях, не созданных для исследовательской цели, исследователь наблюдает, как «производится» этничность, в каких определенных моментах социального взаимодействия и для какой цели.

Мои данные из сельской больницы Казахстана указывают на то, что этнические категории важны для идентификации и выяснения личности человека, о которой зашла речь и которую собеседники недостаточно хорошо знают. Это не единственные моменты социального взаимодействия, когда собеседники прибегают к этнической категории. Но тем не менее они важны, так как показывают значимость этничности в моменты социального взаимодействия, когда собеседники вовлечены в работу и тема разговора совсем не касается вопроса этничности или идентичности. Эти моменты важны и тем, что указывают на важную проблему социального взаимодействия, а именно «поиск слова». Способы решения данной проблемы, т. е. то, что здесь применяются этнические категории, свойственно данному культурному контексту.

Есть и масса других моментов общения, в которых этнические категории также могут являться значимыми ресурсами. Как правило — это неформальное общение, в котором преобладают стереотипы. Часто в таком общении этничность выступает в качестве объяснения действиям, привычкам, навыкам или образу жизни («казахи любят проводить тои», «немцы строят добротные дома», «евреи прекрасные преподаватели», «русские частенько выпивают», «корейцы любят острое» и т.д.). Эти действия, привычки, навыки или образ жизни зачастую обосновываются принадлежностью индивидуальной личности к какой-либо группе. Личность показывается представителям того или иного абстрактного коллектива. Не замечается в таких высказываниях то, что этнические категории абстрактные лингвистические ресурсы и собирательные понятия. И поэтому невозможно, применяя их, объяснять действия, привычки, навыки или образ жизни.

Как бы то ни было, действующему в повседневном бытовом мире актору, зачастую кажется, что в выражениях подобного рода отражаются какие-то этнические различия. Они делят индивидов на категории людей. Но если посмотреть на это с социологической точки зрения, наличие подобных выражений в повседневном языке (так как, в данном культурном пространстве они в той или иной мере присущи большинству и понимаются единообразно) больше говорит о сходстве людей, об их общих речевых практиках, в которых зачастую преобладает стереотипичное знание, об их общей социализации, среде общения, мировоззрении, сложившемся в начале формирования (мультинационального) советского государства. Это мировоззрение продолжает жить, и его долговечности способствует авторитарный и монологичный язык, наличие которого также характеризует данный культурный контекст. Этот авторитарный и монологичный язык благоприятствует тому, что этничности (или национальности) Казахстана, которые по сути «соринки в глазу» то и дело подчеркиваются. Общее культурное знание, которое в Казахстане богато и тем, что в нем присутствуют сразу несколько языков – это «бревно», которое не замечается. Зачастую оно служит в целях воздвижения никому ненужных, зачастую вымышленных этнических границ, вокруг которых развиваются никому ненужные социальные конфликты.

Список литературы

Бахтин, Михаил. 1996. Собрание сочинений. Москва: Русские словари. [Bakhtin, Mikhail. 1996. *Sobranie sochinenij*. [Collected works]. Moscow: Russkie slovari] (in Russ.)

- Barth, Fredrik. 1969. „Introduction.“ In *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organisation of Culture Difference*, edited by Fredrik Barth, 9-38. Long Grove: Waveland Press.
- Bergmann, Jörg. 1987. *Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bergmann, Jörg und Meyer, Christian. 2021. „Reflexivity, Indexicality, Accountability. Zur theoretisch-programmatischen Grundlegung der Ethnomethodologie.“ In *Ethnomethodologie reloaded*. Hg. Jörg R. Bergmann und Christian Meyer, 37-53. Bielefeld: Transkript.
- Brubaker, Rogers. 2009. „Ethnicity, Race, and Nationalism.“ *Annual Review of Sociology* 35: 21-42
- Валиханов, Чокан. 2010. Собрание сочинений. Алматы: Алатау. [Valikhanov, Chokan. 2010. *Collected works*. Almaty: Alatau]. (in Russ.)
- Волошинов, Валентин (М. М. Бахтин). 1993. *Марксизм и философия языка*. Москва: Лабиринт. [Voloshinov, Valentin (M. M. Bakhtin). 1993. *Marksizm i filosofiya yazyka [Marxism and the philosophy of language]*. Moscow: Labyrinth] (in Russ.)
- Enfield, N. J. and Stivers, Tanja. 2007. *Person reference in interaction. Linguistic, cultural, and social perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Engelwood Cliffs: Prentice-Hall.
- Geertz, Clifford. 1996. „Primordial Ties.“ In *Ethnicity*, edited by John Hutchinson & Anthony D. Smith, 40-45. Oxford: Oxford University Press.
- Goodenough, Ward. 1965. „Personal Names and Modes of Address in Two Oceanic Societies.“ In *Context and Meaning in Cultural Anthropology*, edited by Melford E. Spiro, 265-277. New York: The Free Press.
- Goodwin, Marjorie H. 1990. *He-Said-She-Said. Talk as Social Organisation among Black Children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Günthner, Susanne. 2000. *Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag
- Günthner, Susanne. 2002. „Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe“ In *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* (ISSN 1617 - 1837). Ausgabe 3 (2002). Seite 59-80.
- Haviland, John B.. 1977. *Gossip, Reputation, and Knowledge in Zinacantan*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hirsch, Francine. 2005. *Empire of Nations. Ethnographic Knowledge and the Making of the Soviet Union*. New York: Cornell University Press.
- Meyer, Christian. 2009. „Ereignisethnographie und methodologischer Situationalismus: Auswege aus der Krise der ethnographischen Repräsentation?“ In *Feldforschung. Ethnologische Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*, Hg. Berger et al., 401-436. Weißensee Verlag: Berlin.
- Moerman, Michael. 1968. „Accomplishing Ethnicity.“ In *Ethnomethodology. Selected readings*, edited by Roy Turner, 54-68. Harmondsworth: Penguin.

Sacks, Harvey and Schegloff, Emanuel. (1979) 2007. „Two preferences in the organisation of reference to persons in conversation and their interaction.“ In Person reference in interaction. Linguistic, cultural, and social perspectives, edited by N. J. Enfield and Tanya Stivers, 23-29. Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, Emanuel. 1979. „Identification and Recognition in Telephone Conversation Openings.“ In Everyday Language. Studies in Ethnomethodology, edited by George Psathas, 23-78. New York: Irvington Publishers.

Schegloff, Emanuel. 2007. „Categories in action: person-reference and membership categorisation.“ Discourse Studies 9, no. 4: 433-461.

Schlee, Günther. 2006. Wie Feindbilder entstehen. Eine Theorie religiöser und ethnischer Konflikte. München: Verlag C.H. Beck.

Schütz, Alfred und Luckmann, Thomas. 2003. Strukturen der Lebenswelt. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Sidnell, Jack. 2015. Conversation Analysis. An Introduction. Chichester: Wiley Blackwell.

Stokoe, Elizabeth. 2012. „Moving forward with membership categorisation analysis: Methods for systematic analysis.“ Discourse Studies 14, no. 3: 277-303.

Stokoe, Elizabeth. 2018. ‚Talk‘. The science of conversation. London: Robinson.

Weber, Max. 1921/1972. Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Муратбаева Бахыт -- докторант Университета Мартина Лютера Галле-Виттенберг. Адрес: 06108, г. Галле (Заале), Германия; e-mail: b.muratbayeva@icloud.com
<https://orcid.org/0000-0002-4601-2096>

АВТОР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР

Муратбаева Бақыт - Галле-Виттенбергітегі Мартин Лютер университетінің докторанты. Мекенжайы: 06108 Галле қ., (Заале), Германия; e-mail: b.muratbayeva@icloud.com
<https://orcid.org/0000-0002-4601-2096>

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Bakyt Muratbayeva -- PhD candidate at Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Address: 06108 Halle (Saale), Germany; e-mail: b.muratbayeva@icloud.com
<https://orcid.org/0000-0002-4601-2096>

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 31.10.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 25.12.2023

**SHOULD I STAY OR SHOULD I GO?
RETURN MIGRATION OR NATURALISATION: CASE STUDY OF TURKMEN STUDENTS
IN ALMATY, KAZAKHSTAN**

Gulshat Rozyyeva

Australian National University, Acton, Australia
rozyyevagulshat5@gmail.com

Abstract

This research investigates the decision-making processes of Turkmen students in Almaty, with a specific focus on whether they choose to remain in Kazakhstan or return to Turkmenistan. It delves into the intricate factors influencing their decisions, especially among those pursuing higher education in Almaty's universities. The study surveyed 44 respondents, comprising 33 females and 11 males, to explore the prevailing trends in decision-making within this demographic. Employing a range of computational methods, this research sheds light on the complex interplay of factors impacting the migration and naturalisation decisions of Turkmen students, offering valuable insights into the dynamics of return migration in the region. The most crucial finding of this research is that socio-cultural factors, particularly the sense of belongingness in the host country, play a paramount role in shaping the decisions of Turkmens. Contrary to common assumptions, economic and political factors appear to be less influential. This result challenges prevailing beliefs about Central Asian migration, where economic opportunities are often perceived as the primary motivator.

Keywords: Turkmenistan, Kazakhstan, Turkmen migrants, return migration, naturalization, education decisions, cultural factors, migration patterns.

**Остаться или уехать?
Обратная миграция или натурализация: кейс-стади
туркменских студентов в Алматы, Казахстан**

Гульшат Розыева

Австралийский национальный университет, г.Актон, Австралия
rozyyevagulshat5@gmail.com

Аннотация

В статье исследуются процессы принятия решений туркменскими студентами в городе Алматы, с особым акцентом на то, решают ли они остаться в Казахстане или вернуться в Туркменистан. Рассматриваются сложные факторы, влияющие на их решения, особенно среди тех, кто получает высшее образование в университетах Алматы. В ходе исследования были опрошены 44 респондента, из них 33 женщины и 11 мужчин, чтобы изучить преобладающие тенденции в принятии решений в рамках этой демографической группы. Основываясь на ряде вычислительных методов, это исследование проливает свет на сложное взаимодействие факторов, влияющих на решения о миграции и натурализации туркменских студентов, предлагая ценную информацию о динамике обратной миграции в регионе. Наиболее важным выводом этого исследования является то, что социокультурные факторы, особенно чувство принадлежности к принимающей стране, играют первостепенную роль в формировании решений туркмен. Вопреки распространенным предположениям, экономические и политические факторы, по-видимому, оказывают меньшее влияние. Этот результат бросает вызов преобладающим представлениям о миграции из Центральной Азии, где экономические возможности часто воспринимаются как основной мотиватор.

Ключевые слова: Туркменистан, Казахстан, туркменские мигранты, возвратная миграция, натурализация, решения об образовании, культурные факторы, модели миграции

Қалу керек пе немесе кету керек пе?

Кері көші-қон немесе натурализация: Алматыдағы (Қазақстан) түрікмен студенттерінің мысалында зерттеу

Гүлшат Розыева

Аустралия ұлттық университеті, Актон қ., Аустралия
rozyuevagulshat5@gmail.com

Аннотация

Бұл зерттеу Алматыдағы Түрікмен студенттерінің Қазақстанда қалу немесе Түрікменстанға оралуға шешім қабылдағанына ерекше назар аудара отырып, шешім қабылдау процестерін зерттейді. Онда олардың шешімдеріне әсер ететін күрделі факторлар, әсіресе, Алматы университеттерінде жоғары білім алатындар арасында қарастырылады. Зерттеу барысында 44 респондент, оның ішінде 33 әйел мен 11 ер адам осы демографиялық шешім қабылдаудағы басым тенденцияларды зерттеу үшін сауалнама жүргізді. Бірқатар есептеу әдістерін қолдана отырып, бұл зерттеу түрікмен студенттерінің көші-қон және натурализация шешімдеріне әсер ететін факторлардың күрделі өзара әрекеттесуіне жарық түсіріп, аймақтағы кері көші-қон динамикасы туралы құнды ақпарат ұсынады. Бұл зерттеудің ең маңызды қорытындысы - әлеуметтік-мәдени факторлар, әсіресе, қабылдаушы елге жату сезімі түрікмендердің шешімдерін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Жалпы болжамдарға қарамастан, экономикалық және саяси факторлар аз әсер етеді. Бұл нәтиже экономикалық мүмкіндіктер, көбінесе, негізгі мотиватор ретінде қабылданатын Орталық Азиядан көші-қон туралы басым идеяларға қарсы тұрады.

Түйін сөздер: Түрікменстан, Қазақстан, түрікмен мигранттары, қайтымды көші-қон, натурализация, білім туралы шешімдер, мәдени факторлар, көші-қон үлгілері.

INTRODUCTION

International students represent a unique category of transnational migrants, willingly crossing borders in pursuit of educational opportunities abroad. Initially perceived as temporary residents in their host countries, these students often find themselves transitioning into more permanent roles as migrants or, in some cases, as labourers. This shift contributes to the formation of larger diasporic communities. As such, this research focuses on Turkmenistan, a landlocked nation, and its international students, particularly those now residing in Almaty, Kazakhstan. What distinguishes this study is its exploration of the critical decisions faced by these students. The volatile political and economic climate in Turkmenistan has given rise to a pivotal choice for many of them: to remain, integrate, and potentially naturalise in their host country or to return to their homeland.

Historically, Russia was the primary destination for Turkmen students, with a substantial population of 141,629 Turkmen students (Khashimov et al. 2022; Palwanova, 2022). However, recent years have witnessed a shift in this trend, with Kazakhstan emerging as an increasingly attractive alternative. Its geographic proximity, cultural affinities, and financial accessibility make Kazakhstan an appealing destination for Turkmen students. Furthermore, primary observations reveal that a significant concentration of these students are based in Almaty, where they are enrolled in prestigious institutions, such as Al-Farabi Kazakh National University, Abai Kazakh National Pedagogical University, and KIMEP University. These students can further be categorised into three broad groups: those aspiring to return to Turkmenistan, those seeking integration and naturalisation in Kazakhstan, and those with ambitions of further migration, often toward Europe through study visas.

Due to an increasing diasporic influence of international students, this research seeks to address a fundamental question: What sociocultural factors drive the decision-making processes of Turkmen students influencing their choice to remain in Kazakhstan or return to Turkmenistan? In the course of this investigation, a secondary question emerged: To what extent do one's level of education, gender, age, marital status, and degree of integration in terms of language, culture, and religion impact this decision-making process? The initial hypotheses revolve around Turkmen students' social backgrounds, including education, gender, age, and marital status, as well as cultural factors like language, religion, and integration. The central assumption of this research posits that sociocultural factors have a more pronounced influence on Turkmen students' decisions in remaining in Kazakhstan, eclipsing economic considerations.

MATERIALS

Research Context

Citizens of Turkmenistan have been grappling with the economic and political challenges of their homeland for some time. Migration to neighbouring countries has offered an avenue for remittance and the possibility of permanent relocation. However, as the government's repressive policies tightened their grip, the options for travel dwindled, largely limited to obtaining study visas. This conundrum coincided with the global pandemic, which led to Turkmenistan closing its borders for nearly three years, making entry and exit exceptionally difficult.

During this period of isolation, a significant transformation occurred among Turkmen students studying abroad. Many of them navigated the intricate process of acquiring residency or citizenship in their host countries. This shift in status is an essential backdrop for this study, which explores the challenges and opportunities faced by these Turkmen students as they transition into roles as labour migrants, permanent residents, or citizens of Kazakhstan.

The central objective of this research is to unravel the factors that shape the decisions of Turkmen students regarding the acquisition of work visas, residence permits, or citizenship in Kazakhstan. Understanding the dynamics of this decision-making process is pivotal in the context of Turkmenistan's evolving political landscape and its impact on the aspirations and futures of these students.

In the upcoming sections of this research, I will delve into an exploration of existing literature on general patterns of return migration and the naturalisation decisions of migrants. Subsequently, I will zoom in on the specific tendencies observed among Turkmen students in their decision-making processes.

To provide a comprehensive understanding, I rely on primary data gathered through surveys and employ computational methods to analyse this data, the details of which will be elucidated in this research.

Previous research

Return Migration and Motivations

Return migration, defined as the movement of emigrants back to their home country, can be permanent or temporary (Gmelch, 1980). Despite its significance, return migration is often overlooked in policymaking discussions about migration, although a substantial body of literature exists on this topic. The intentions to return migrants can evolve over time, subject to various behavioural differences (Dustmann et al., 1996). For instance, temporary migrants often return before retirement age, primarily motivated by concerns about their home country's economic development. In contrast, permanent migrants are less constrained by economic factors, and there are distinctions in the consumption and savings behaviour of these two groups.

Temporary migrants often send remittances home and even invest in properties in their home country (Erdal, 2011, 2013). Whether migrants return or remain in their host country, building homes in their country of origin serves both symbolic and practical purposes, fostering a sense of belonging and offering comfort and income resources that facilitate reintegration.

International Students' Return and Stay Decisions

Studies on international students and their decisions to return or stay reveal several patterns. For

instance, research on Chinese undergraduate students in Canada shows that their decisions to remain are influenced by demographic characteristics of the host province, pre-migration behaviour, experiences in Canada, parental expectations, and their own aspirations (Lu, Zong & Schissel, 2009). Social and emotional adaptation are also important predictors of their decision to stay. A study of foreign students in the Netherlands, focusing on employment and marriage, reveals that having a job in the Netherlands is not necessarily a predictor of staying for students from developed countries, while the opposite is true for students from developing countries (Bijwaard & Wang, 2016). Marital status does not significantly affect the decision to stay, as foreign students often have the flexibility to stay in the host country, return to their home country, or move to their spouse's home country.

Naturalisation and Its Impact

In terms of naturalisation, research by Carling and Petersen (2014) categorises migrants' decisions based on their attachment to the destination or home country, which is linked to their level of integration and transnationalism. Acquiring citizenship has become more common for migrant families as it offers several advantages, including better access to social, economic, legal, and political benefits. Naturalised migrants often experience a positive impact on the labour market, as citizenship removes restrictions from certain occupations. A cross-national study of 13 Western European countries found a positive relationship between naturalisation and employment probabilities for both men and women (Hoxhaj, Vink, & Breuer, 2020). The social aspect of acquiring citizenship is also noteworthy, with the characteristics of individuals who acquire citizenship positively correlated with their country of origin, destination country, and the integration process of the receiving community (Peters, Vink, & Schmeets, 2016). Moreover, young age at migration and having a native or naturalised partner are associated with an increased likelihood of naturalisation.

Challenges and Opportunities in Naturalization

Despite its attractiveness, limited research has been conducted on students' decisions to naturalise in their host countries. In the Australian context, the country's migration policy, which often recruits graduating international students, has led many to consider studying in Australia as a pathway to residency. The decisions of these students to seek only residency or citizenship vary, with those aiming for citizenship showing a stronger sense of belonging and cultural integration (Robertson, 2008). While naturalisation offers opportunities, it also presents challenges. Changes in nationality laws, such as the revised Dutch Nationality Act of 2003, have imposed more restrictive regulations on migrants, particularly those from developing and politically unstable countries (Carling and Petersen, 2014). In the UK, language proficiency and fees can pose challenges, with limited English language skills reducing the chances of acquiring citizenship and higher citizenship fees acting as a barrier (Fernandez-Reino & Sumption, 2022). Similar fee increases have been observed in the US, but they have not significantly deterred citizenship applications (Passel, 2007).

Motivations and Challenges for Turkmen Migrants

As for Turkmen migrants, their motivations are influenced by social, economic, and political factors (Palwanova, 2022). Opportunities for higher income and better job conditions often attract migrants, while the high unemployment rate in Turkmenistan acts as a push factor, particularly toward destinations like Turkey. While economic factors are well-documented, limited information and migrants' reluctance to speak out have hindered a deeper understanding of the role of political factors. Environmental factors have also played a role in recent migration trends (Palwanova, 2022).

Turkmen Students in Kazakhstan

In terms of Turkmen students in Kazakhstan, previous literature suggests that due to its geographic and cultural proximity, Kazakhstan has remained a favourite destination for the last five years, accumulating around 3,000 Turkmen labour immigrants, 3,500 Turkmenistani students, and 518 refugees in

the country (Vatican News, 2020). Most immigrants live in the regions of Mangystau, Karaganda, Kostanay, and Almaty, as well as in the cities of Almaty and Astana (JJ TV Kazakhstan, 2021). Furthermore, for the first quarter of 2022, the number of incoming Turkmens has increased six-fold, thus placing Kazakhstan as close as Russia in terms of migration destination (Kursiv Media, 2022). However, in the legal framework, Kazakhstan and Turkmenistan do not have bilateral agreements on labour migration, unlike Kazakhstan and Kyrgyzstan or Kazakhstan and Tajikistan. Therefore, it makes the issue of migration and remittances arduous for the Turkmen migrants. It is also observed that Kazakhstan is initially selected as a study destination due to the affordable prices leading to extended stay through work or spousal visas. Furthermore, due to possible and accessible governmental services, Kazakhstan has remained an ideal place for Turkmen migrants (JJ TV Kazakhstan, 2021).

Challenges in Acquiring Kazakh Citizenship

Acquisition of citizenship of Kazakhstan by Turkmens is challenging as Turkmenistan is not a part of the simplified registration procedure. Citizenship of Kazakhstan can be acquired by individuals permanently residing on the territory of the Republic of Kazakhstan for at least five years (1); individuals married to a citizen of the Republic of Kazakhstan (residing for at least three years) (2); citizens of the former union republics who arrived for permanent residence in the Republic of Kazakhstan (3); and Kandasdar (Kandas) permanently residing in the territory of the Republic of Kazakhstan on legal grounds, regardless of the length of residence (4) (Electronic Government of the Republic of Kazakhstan, 2022). This law limits the opportunities of Turkmen citizens who wish to acquire Kazakh citizenship since they do not fall into the category of fast-track citizenship or simplified registration procedure. Consequently, out of 22,000 foreigners who received Kazakh citizenship in 2022, 17,676 were Kandas, 1,287 were from Belarus, Kyrgyzstan, and Russia, hence received citizenship via a simplified registration procedure. Approximately 1,777 were women married to Kazakh citizens, hence received citizenship according to the Convention on the Nationality of Married Women (Ualikhanova, 2023). It remains unclear whether Turkmens are part of the last category, necessitating a need for better policy categorization from the side of Kazakhstan. In general, naturalisation has become ubiquitous due to modern political, legal, and territorial divisions, as well as specific historical and cultural aspects of the applicants. Turkmens in Kazakhstan indeed practice naturalisation, yet due to certain limitations, the number of Turkmen acquiring Kazakh citizenship is lower than that of other nationals.

Analogous Study

An analogous study conducted by Hofmann (2017) focused on Turkmen students. The study found that return can be voluntary or involuntary, influenced by family requests or the expiration of international passports. The intentions of male and female Turkmen students to return from studying abroad differ, with a higher percentage of men returning shortly after graduation, motivated by family and career opportunities. Female students tend to create new ties and families in the host countries, resulting in a lower tendency to return. Marital status is also significant, with the majority of male and female returners being married. Education does not necessarily serve as a stepping stone for permanent stay, as for education migrants with intentions to remain educated abroad, education abroad is not a significant pull factor. Factors such as family ties and integration at home significantly influence return migration. Gender differences are evident, with men more inclined to return due to masculine associations of patriotism, while women may fear discrimination due to ongoing policies affecting women's rights.

Gaps and opportunities

In conclusion, Hofmann's study, albeit exploratory and small in scale, highlights the essential factors influencing the decisions of Turkmen students to return or stay, which will be further explored in the current study. Simultaneously, previous research on return migration, naturalisation, and the decisions of international students, including Turkmen students, has provided valuable insights into the factors influencing these processes. Studies have explored the motivations behind return migration, the impact of naturalisation on migrants, and the decisions of international students to return or stay in their

host countries. The research has highlighted various factors, including demographic characteristics, family ties, integration, and gender differences that influence these decisions. However, despite the existing body of literature, several gaps remain. There is a limited understanding of the specific decision-making processes of Turkmen students in Kazakhstan, a group facing unique challenges due to the political and economic instabilities in Turkmenistan. The existing research often focuses on broader trends or other migrant groups, making it crucial to delve deeper into the experiences of Turkmen students.

As a result, this research aims to bridge these gaps in the literature by providing a comprehensive analysis of the decision-making processes of Turkmen students residing in Kazakhstan. It will explore the multifaceted factors that influence their choices, with a focus on socio-cultural aspects, including education, gender, age, marital status, and the degree of integration. By conducting this research, I seek to shed light on the nuanced decision-making of Turkmen students and offer valuable insights into their motivations to stay in Kazakhstan or return to Turkmenistan. Despite having a small number of participants, this study will contribute to a better understanding of the migration dynamics of Turkmen students in Kazakhstan and, more broadly, the challenges and opportunities they face in their host country.

METHODS

Data Collection

Overview

Data collection for this research involved a combination of methods to ensure a comprehensive understanding of the study's subject matter. The primary research method utilised for this study was quantitative data analysis, although it is worth noting that preliminary qualitative work was conducted to form the survey. This process consisted of conducting interviews and subsequently administering online questionnaires. It is important to highlight that the research encompassed two data collection phases, one focusing on the population of Turkmens who had arrived in Kazakhstan and the other specifically targeting Turkmen students studying in Almaty.

Preliminary Qualitative Work

The initial phase of data collection commenced with ten pilot interviews designed to identify patterns and insights that would form the development of the subsequent quantitative survey. These interviews employed a mix of structured and unstructured formats, incorporating both close-ended and open-ended questions. The interviewees were diverse, including six students, three workers, and one individual who had already acquired Kazakh citizenship.

Survey Questionnaires

After the interview phase, online questionnaires were developed and distributed to a wider pool of participants to rigorously test various hypotheses. These questionnaires were made available in both Russian and Turkmen languages via Google Forms. It is vital to emphasise that the questionnaires did not collect any sensitive personal information, such as names or addresses. Furthermore, they were designed to be user-friendly, with no financial costs or registration requirements for completion. The advantages of this approach are evident, as online surveys are convenient, cost-effective, and easily translatable into quantitative data.

Sampling and Participant Selection

The study's sample primarily consisted of two distinct groups: Turkmens who had arrived in Kazakhstan under various visas for reasons, such as study or work, and Turkmens who were specifically enrolled as students in Almaty. The rationale for this two-phase sampling approach is rooted in a multistage or clustering sampling technique. This choice was made to respect the privacy of participants and categorise them without revealing personal details. The sampling method employed in both phases of the study was random sampling to ensure an equal probability of participation among all eligible individuals. This strategy aimed to mitigate potential bias, with convenience sampling deliberately avoided due to the researcher's prior

knowledge of Turkmenistan and Kazakhstan. The target sample size for the study was optimally set between 30 and 100 participants in Almaty, and ultimately, data was collected from 44 individuals.

Addressing Validity and Reliability

Given the potential challenges stemming from participants' reluctance to share information due to safety concerns and low interest, coupled with the researcher's familiarity with the case study, additional measures were implemented to ensure the validity and reliability of the qualitative data collection and interpretation. These measures include member checking, presenting rich descriptions to provide context, presenting discrepant information to challenge the main research findings, peer debriefing to engage fellow researchers for review, and an external auditor, unfamiliar with the research. Spending an extended period in the field to gain an in-depth understanding and minimise bias further enhances the study's credibility and reliability.

Data Collection Subsections

Data collection was organised into three distinct sections.

Section 1 focused on the primary outcome, which was either returning to Turkmenistan or remaining in Kazakhstan within five years. Of the participants, 27 expressed their intention to stay in Kazakhstan, while 17 intended to return to Turkmenistan.

Section 2 centred on predictive factors. The questions in this section were divided into two types: factual and perception-based. Factual questions addressed the respondents' employment status (e.g., "Do you have a job in Kazakhstan?") and housing conditions (e.g., "Do you live in a dormitory in Kazakhstan?"). The majority of participants did not have a job (29), while those who were employed worked either full-time or part-time, either officially or unofficially. Turkmens residing in a dormitory corresponded to unemployment counts of 29, leading to the prediction that those participants with any type of employment lived outside of their university dormitories (Figures 7 and 8). Perception questions in this section revolved around expected financial satisfaction and the sense of belongingness or integration in Kazakhstan (e.g., "How financially satisfied will you be in Kazakhstan?" and "How integrated do you feel in Kazakhstan?"). Most participants (39) expressed some degree of satisfaction with their financial opportunities in Kazakhstan, and 42 participants felt socio-culturally integrated, expressing a sense of belongingness in Kazakhstan.

Section 3 focused on demographic characteristics. Of the 44 respondents, 11 were male, and 33 were female. The age range of participants spanned from 18, being the youngest, to 33, the oldest. The majority of respondents fell within the age category of 20-25, with one participant aged 18, two aged 19, three aged over 25, and four aged older than 30 years. Additionally, 27 respondents either grew up in or were from urban areas in Turkmenistan, with 17 participants originating from rural areas.

RESULTS

Data Analysis

Overview

Data was collected through Google Forms, and the analysis process was divided into three steps: The first step was Data Wrangling and Preparation. In the first step, the collected data was prepared for further analysis. This included initial data cleaning and analysis to determine which variables to use and which ones to exclude. For instance, only 44 responses were considered for analysis out of the initial 46. This step involved sorting, filtering, and cleaning the dataset to ensure its readiness for the subsequent analyses. The second step is Univariate and Multivariate Analysis. This step involved univariate and multivariate analyses, including logistic regression. Univariate analysis examined the individual variables in isolation, while multivariate analysis considered the relationships between multiple variables. Logistic regression was used to explore these relationships further. This step allowed for a deeper understanding of the data and the identification of potential predictive factors. The final step is Bivariate Analysis for Interaction Effects. In the third step, bivariate analysis was conducted to determine interaction effects between variables. This

analysis aimed to uncover how variables interacted with each other and whether combined effects influenced the outcomes. By examining these interactions, the study gained insights into the complexity of factors influencing the decision-making process of Turkmens in Kazakhstan.

The data analysis was carried out using Jupyter Notebook and R Studio under the guidance and supervision of the Dr. Jacob Reidhead. These analytical steps were crucial in uncovering the relationships and patterns within the dataset, leading to the findings and conclusions of the study.

Demographic Factors

The study aimed to investigate the factors influencing the decision to return to Turkmenistan within five years. Initially, hypotheses suggested that gender and age would play significant roles in these decisions, with an assumption that females were more likely to stay in Kazakhstan, and younger individuals would be more integrated and, thus, more likely to stay. However, analysis revealed that neither gender nor age significantly impacted the outcome (Table 1).

In contrast, the factor of urbanisation was found to be highly correlated with a participant's decision not to return to Turkmenistan. Urbanisation, reflecting where a participant grew up in Turkmenistan (urban or rural areas), was unexpectedly significant. That is, 59.26% of participants from urban areas in Turkmenistan were more likely to remain in Kazakhstan. It appears that the level of urbanisation in Turkmenistan significantly influences the perceptions and attitudes of Turkmens regarding their future plans. In comparison, gender and age factors showed insignificance (0.72 and 0.09, respectively) when tested to predict the outcome (Table 1).

Economic Factors

The study also tested the outcome against economic factors. While several economic, financial, and educational factors were considered, the analysis revealed that some variables were highly correlated, leading to insignificant or insufficient results. Therefore, for the economic section, two variables were used - actual economic status and participants' attitudes toward their economic prospects.

The results showed that having a job in Kazakhstan (official or unofficial, full or part-time) was less likely to lead to a return to Turkmenistan. However, this factor was insignificant due to the missing p-value. In contrast, a person's perception and future outlook on their financial satisfaction were significant factors. A positive financial outlook or satisfaction in Kazakhstan made individuals less likely to return (-0.82*) (Table 2).

Socio-Cultural Factors

The decision to remain in Kazakhstan or return to Turkmenistan was also tested against socio-cultural factors. While several variables related to socio-cultural factors were considered, only one factual variable on accommodation and one perception variable on integration were used.

Living in student housing was a factual variable, but it was not highly essential, with only a small difference observed. However, the analysis predicted that living in a dormitory made it more likely for individuals to return to Turkmenistan. That is, those living in dormitories had a greater likelihood of returning due to the lack of a safety net in Kazakhstan, supporting the idea that the ability to purchase or rent an apartment in the host country influenced longer stays (Table 3).

The socio-cultural factor of feeling integrated in Kazakhstan had a high influence on the decision not to return to Turkmenistan, with a significant correlation (-3.94**). This supported the initial argument that socio-cultural factors played a crucial role, possibly even outweighing economic and political factors in the decision-making process of Turkmens in Kazakhstan (Table 3).

Intersectionality

Bivariate analysis was used to explore the possible intersectionality between factors of integration and age (1), integration and gender (2). The analysis did not show a significant correlation, suggesting that assumptions derived from Hofmann's studies were not applicable to the case of Turkmens in Kazakhstan.

Age did not appear to affect the feeling of belonging among Turkmens living in Kazakhstan, and similar patterns were observed for both male and female Turkmens regarding their experiences of integration (Table 4).

In summary, data analysis yielded intriguing findings. Assumed important factors, such as age and gender, proved insignificant in the case of Turkmens in Kazakhstan regarding their decisions to remain or return. Socio-cultural factors emerged as critical, while economic and political factors exhibited no significance and were thus excluded from the analysis. Lastly, previously neglected factors of urbanisation resulted to be the most influential factor affecting participants' decisions.

DISCUSSION

The discussion section presents the key findings from the regression analysis and offers three main takeaways based on the results. These findings provide valuable insights into the decision-making processes of Turkmens in Kazakhstan.

Gender and Age

The initial hypothesis suggested that gender and age might play a significant role in the decision of Turkmens to stay in Kazakhstan or return to their home country. However, the regression analysis revealed that neither gender nor age, whether analysed independently or in combination with other factors, proved to be significant. Although there is a negative correlation, it does not carry statistical significance. This result challenges the assumption that gender and age are decisive factors in this context.

Urbanisation

A surprising finding emerged during the analysis, highlighting the significance of the factor of urbanisation. The researcher had not initially considered urbanisation as a key variable, but it turned out to be the only variable consistently significant throughout the analysis. The p-values for urbanisation remained consistently low, indicating its importance in influencing the decision of Turkmens. As shown in various models, urbanisation remained statistically significant with values of -1.48, -1.95, -4.21, and -12.77 in Models 1, 2, 3, and 4, respectively. This finding underscores the critical role of urban background in the decision-making process of Turkmens.

Socio-Cultural Factors

The final takeaway aligns with the primary argument of the study, asserting the significance of socio-cultural factors in shaping the decisions of Turkmens in Kazakhstan. The analysis confirmed this hypothesis by showing that socio-cultural factors, including accommodation and integration, are as important or even more important than economic and political factors. While political factors were found to be statistically insignificant and were therefore removed from the analysis, economic factors remained important. However, when economic factors were compared and combined with socio-cultural factors, the latter proved to be more influential, with a p-value of -7.56* as indicated in Table 4. This result supports the idea that socio-cultural aspects, such as the sense of belonging and accommodation, are key drivers in the decision-making process of Turkmens.

In summary, the regression analysis provides critical insights into the decision-making factors for Turkmens in Kazakhstan. While gender and age appear to have minimal impact, urbanisation emerges as a significant factor, and socio-cultural aspects are the most influential in determining whether Turkmens choose to stay in Kazakhstan or return to Turkmenistan. These findings challenge some initial assumptions while confirming others, ultimately shedding light on the nuanced dynamics of this specific migrant group.

CONCLUSION

This research sought to understand the critical factors influencing the decisions of Turkmens in

Kazakhstan regarding whether to remain in their host country or return to Turkmenistan. By combining qualitative and quantitative data, the study revealed significant findings that shedlight on the decision-making process of this specific migrant group.

The most crucial finding of this research is that socio-cultural factors, particularly the sense of belongingness in the host country, play a paramount role in shaping the decisions of Turkmen. Contrary to common assumptions, economic and political factors appear to be less influential. This result challenges prevailing beliefs about Central Asian migration, where economic opportunities are often perceived as the primary motivator.

This study has academic and practical implications. Firstly, it contributes to the existing literature on the bilateral relations between Turkmenistan and Kazakhstan, offering a nuanced perspective on migration dynamics between these two countries. Secondly, it challenges the widespread notion that economic factors are the sole driving force behind migration, highlighting the importance of socio-cultural aspects. Lastly, it aligns with the proposed theoretical framework of the Meta-theory of migration, emphasising the multifaceted and interconnected nature of migration decisions.

Further research in this field could expand the scope by including a more diverse range of participants with various visas and statuses in Kazakhstan, providing a broader perspective on migration dynamics. This could help uncover more intricate factors affecting the decision-making processes of migrants.

As for recommendations, the study encountered challenges due to the lack of official and reliable migration data provided by the governments of Kazakhstan and Turkmenistan. The author suggests the establishment of a bilateral migration database that is open and accessible to researchers. Such a database would not only facilitate collaboration between the two nations at the national level but also enable more robust and reliable academic studies in the field of Central Asian migration.

In conclusion, this research has illuminated the importance of socio-cultural factors in the migration decisions of Turkmen in Kazakhstan. By challenging conventional wisdom, this study contributes to a deeper understanding of the complexities and nuances of migration, underscoring the need for comprehensive data and more open bilateral cooperation in the region.

References

- Bijwaard, G. E., & Wang, Q. (2016). Return Migration of Foreign Students. *European Journal of Population*, 32, 31–54. <https://doi.org/10.1007/s10680-015-9360-2>
- Carling, J., & Pettersen, S. V. (2014). Return Migration Intentions in the Integration–Transnationalism Matrix. *International Migration*, 52(6), 13–30. <https://doi.org/10.1111/imig.12161>
- Dustmann, C., Bentolila, S., & Faini, R. (1996). Return Migration: The European Experience. *Economic Policy*, 11(22), 213. <https://doi.org/10.2307/1344525>
- Electronic Government of the Republic of Kazakhstan. (December 12, 2022). Kazakh citizenship acquisition regulations. https://egov.kz/cms/en/articles/how_to_become_kz_citizen
- Erdal, M. B. (2011). ‘A Place to Stay in Pakistan’: Why Migrants Build Houses in their Country of Origin. *Population, Space and Place*, 18(5), 629–641. <https://doi.org/10.1002/psp.1694>
- Erdal, M. B. (2013). Migrant Transnationalism and Multi-Layered Integration: Norwegian-Pakistani Migrants’ Own Reflections. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(6), 983–999. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2013.765665>
- Fernandez-Reino, M., & Sumption, M. (2022, May 9). Citizenship and naturalisation for migrants in the UK. *Migration Observatory*. <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/citizenship-and-naturalisation-for-migrants-in-the-uk/>
- Gmelch, G. (1980). Return Migration. *Annual Review of Anthropology*, 9, 135–159. <http://www.jstor.org/stable/2155732>
- Hoxhaj, R., Vink, M., & Breuer, T. (2020). Immigrant Naturalisation, Employment and Occupational Status in Western Europe. *Frontiers in Sociology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2020.00070>
- Hofmann, E. T. (2017). Labor market integration of returned educational migrants in Turkmenistan. *Post-Soviet Affairs*, 34(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/1060586x.2017.1418615>
- JJ TV Kazakhstan. (2021 October). How Many Turkmen Live in Kazakhstan? Retrieved from <https://jltv.kz/en/programms/connecting-cultures/13855-how-many-turkmens-live-in-kazakhstan>
- Khashimov, S., Zhandayeva, R., Nuranova, K., & Aisarina, Z. (2022, May 11). Introducing the Central Asia Migration Tracker. *The Oxus Society for Central Asian Affairs*. <https://oxussociety.org/introducing-the-central-asia-migration-tracker/>

- Kursiv Media. (2022, May 24). Kazakhstan Reports Surge in Migration. Retrieved from <https://kz.kursiv.media/en/2022-05-24/kazakhstan-reports-surge-in-migration>
- Lu, Y., Zong, L., & Schissel, B. (2009). To Stay or Return: Migration Intentions of Students from People's Republic of China in Saskatchewan, Canada. *International Migration & Integration*, 10, 283–310. <https://doi.org/10.1007/s12134-009-0103-2>
- Migrants & Refugees Section, Vatican News. (October 2020). Turkmenistan Country Profile. Retrieved from <https://migrants-refugees.va/country-profile/turkmenistan/>
- Palwanova, O. (2022, August 3). The Development Potential of Turkmen Diasporas. *Progres*. Online. Retrieved February 20, 2023, from <https://progres.online/en/society/the-development-potential-of-turkmen-diasporas/>
- Passel, J. S. (2007, March 28). Growing Share of Immigrants Choosing Naturalization. PewResearch Center's Hispanic Trends Project. <https://www.pewresearch.org/hispanic/2007/03/28/growing-share-of-immigrants-choosing-naturalization/>
- Peters, F., Vink, M. P., & Schmeets, H. (2016). The ecology of immigrant naturalisation: a life course approach in the context of institutional conditions. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(3), 359–381. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2015.1103173>
- Robertson, S. K. (May 2008). Residency, citizenship and belongingness: Choice and uncertainty for students turned migrants in Australia. *International Journal of Asia Pacific Studies: IJAPS*, 4(1), 97–119. <https://ijaps.usm.my/wp-content/uploads/2012/06/shanti.pdf>
- Ualikhanova, A. (2023, February 21). Kazakhstan Grants Citizenship to More Than 22,000 People in 2022. *The Astana Times*. <https://astanatimes.com/2023/02/kazakhstan-grants-citizenship-to-more-than-22000-people-in-2022/>

Tables

Table 1. Demographic factors tested against the outcome

Constant	-2.53
	(-0.86)
Male	0.72
	(1.19)
Age	0.09
	(0.73)
Urban	-1.48**
	(-2.61**)
N	44
AIC	55.26
p-value: *** < .001; ** < .01; * < .05; . < .10	

Table 2. Economic factors tested against the outcome

Constant	-0.15
	(-0.04)

Has a job	-1.04
	(-1.18)
Financially satisfied	-0.82*
	(-2.26*)
N	44
AIC	51.20
p-value: *** < .001; ** < .01; * < .05; . < .10	

Table 3. Socio-cultural factors tested against the outcome

Constant	9.33 .
	(1.71 .)
Lives in the dorm	0.34
	0.24
Socially integrated	-3.94**
	(-2.65**)
N	44
AIC	33.29
p-value: *** < .001; ** < .01; * < .05; . < .10	

Table 4. Logical regression analysis

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Constant	-2.53	-0.15	9.33 .	27.1
	(-0.86)	(-0.04)	(1.71 .)	(1.95)
Male	0.72	0.72	0.32	1.66
	(1.19)	(1.04)	(0.27)	(0.92)
Age	0.09	0.12	0.21	0.48
	(0.73)	(0.81)	(1.2)	(1.38)
Urban	-1.48**	-1.95**	-4.21*	-12.77 *
	(-2.61**)	(-2.62**)	(-2.47*)	(-1.98*)
Has a job		-1.04		-5.24
		(-1.18)		(-1.42)

Financially satisfied		-0.82*		2.94
		(-2.26*)		(-1.59)
Lives in the dorm			0.34	-0.76
			0.24	(-0.31)
Socially integrated			-3.94**	-7.56*
			(-2.65**)	(-2.17*)
N	44	44	44	44
AIC	55.26	51.20	33.29	30.39
p-value: *** < .001; ** < .01; * < .05; . < .10				

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Gulshat Rozyyeva - PhD Candidate, ANU Centre for Arab and Islamic Studies, Australian National University. Address: 127 Ellery Cres, Acton ACT 2601, Australia; e-mail: rozyyevagulshat5@gmail.com

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Розыева Гульшат – докторант, Центр арабских и исламских исследований АНУ, Австралийский национальный университет. Адрес: 127 Эллери Крес, г.Актон АКТ 2601, Австралия. e-mail: rozyyevagulshat5@gmail.com

АВТОР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Розыева Гулшат - PhD докторант, АҰУ Араб және исламтану орталығы, Аустралия ұлттық университеті. Мекен-жайы: 127 Эллери Крес, Актон қ., АКТ 2601, Аустралия; e-mail: rozyyevagulshat5@gmail.com

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 27.10.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 19.12.2023

2 - бөлім

Оқу пәндерін оқыту әдістемесі

Раздел 2

Методика преподавания учебных дисциплин

Section 2

Methods of teaching academic disciplines

ҚАТАРЛАР ТЕОРИЯСЫ ЭЛЕМЕНТТЕРІН ОҚЫТУДА ОҚУШЫЛАРДЫҢ ЖОБАЛАУ-ЗЕРТТЕУ ҚЫЗМЕТТЕРІН ҰЙЫМДАСТЫРУ

Р. Ибрагимов¹, А.О. Каратаев², С.М. Турапова^{3*}

^{1,2,3} Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,

Шымкент, Қазақстан

¹raskul1953@mail.ru, ²abai.kaz.93@mail.ru,

^{3*}sayyoraturapova01@gmail.com

Андатпа

Бұл мақалада орта мектепте қатарлар теориясы элементтерін оқытуда жобалық жұмыстар арқылы оқушылардың жобалау-зерттеу қызметтерін ұйымдастыру мәселелері қарастырылады. Қатарлар теориясы элементтерін оқытуда оқушылардың жобалау-зерттеу қызметтерін төрт түрге бөлу мүмкіндігі баяндалады. Оқушылардың ұқсап бағу, қайта жаңғырту, іздену-орындаушылық және шығармашылық жобалау қызметтерін ұйымдастыру механизмдері келтірілген. Оқушылардың жобалау жұмыстарының түрлері, тапсырмалары мен оларды орындаудағы кезеңдер ерекшеленіп көрсетілген. Жобалау әдісімен қатарлар теориясы элементтерін оқыту заманауи кредиттік оқу жүйесінің талабына сай, қазіргі заман тұрғысынан қойылып отырған міндеттерге жауап бере алатын оқыту жүйесі екендігі анықталған. Мақалада «жоба әдісі», «жобалау әдісі», «сабақта жобалау әдісін қолдану», «оқушылардың жобалау-зерттеу қызметі», жобалап оқыту технологиялары ұғымдарының өзіне тән ерекшеліктері айқындалған. Жобалау әдісін қолдануда оқушыларды проблемалық жағдайға душар ететін арнайы жобалық жұмыстарды (тапсырмаларды) құрастыру керектігі, оның ерекшеліктері мен осы ситуациядан шығу мүмкіндіктері, оқушыларды ізденуге, зерттеу жүргізуге талпындыратын әртүрлі әдістердің жиынтығын қамтитындығы баяндалған. Сонымен қатар жобалау әдісін пайдалану тек дайындық процесін ғана емес, сонымен қатар оқушылардың жұмысының соңғы нәтижесін де бағалауға мүмкіндік беретіндігі көрсетіледі.

Кілт сөздер: оқушының жобалау-зерттеу қызметі, математиканы оқыту, қатарлар теориясы, жобалық жұмыс, ұқсап бағу, қайта жаңғырту

Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся по изучению элементов теории рядов

Р. Ибрагимов¹, А.О. Каратаев², С.М. Турапова^{3*}

^{1,2,3} Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент, Казахстан

¹raskul1953@mail.ru, ²abai.kaz.93@mail.ru, ^{3*}sayyoraturapova01@gmail.com

Аннотация

В данной статье речь идет об организации проектно-исследовательской работы учащихся посредством проектной работы при обучении элементам теории рядов в средней школе. При преподавании элементов теории серий описана возможность разделения проектно-исследовательской работы школьников на четыре типа. Приведены механизмы организации имитационно-восстановительных, научно-внедренческих и креативно-конструкторских работ учеников. Выделены виды проектных работ школьников, задачи и этапы их реализации. Определено, что обучение элементам теории рядов проектным методом отвечает требованиям современной кредитной системы образования и может отвечать задачам, поставленным с точки зрения современности. В статье определены особенности понятий «метод проектов», «метод проектирования», «использование метода дизайна на уроке», «проектно-исследовательская работа учеников», технологии обучения дизайну. При использовании метода проектирования констатируется, что специальные проектные работы (задания), ставящие обучающихся в проблемную ситуацию, ее особенности и возможности выхода из этой ситуации, включающие комплекс различных методов, побуждающих обучающихся к поиску и проведению исследования. Кроме того, показано, что использование метода проектирования позволяет оценить не только процесс подготовки, но и конечный результат работы школьников.

Ключевые слова: проектно-исследовательская работа учеников, преподавание математики, теория рядов, проектная работа, моделирование, воспроизведение

Organization of design and research activities of students in teaching elements of series theory

Raskul Ibragimov¹, Abay O. Karataev², Sayera M. Turapova^{3*}

^{1,2,3} South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan
¹raskul1953@mail.ru, ²abai.kaz.93@mail.ru, ^{3*}sayyoraturapova01@gmail.com

Abstract

This article is about organizing the design and research work of students through project work when teaching elements of series theory in high school. When teaching elements of series theory, the possibility of dividing the design and research work of schoolchildren into four types is described. The mechanisms for organizing simulation-restorative, scientific-implementation and creative-design work of students are given. The types of project work of schoolchildren, tasks and stages of their implementation are highlighted. It has been determined that teaching the elements of series theory using the project method meets the requirements of the modern credit education system and can meet the tasks posed from the point of view of our time. The article defines the features of the concepts “project method”, “design method”, “using the design method in the classroom”, “design and research work of students”, design teaching technologies. When using the design method, it is stated that special design work (tasks) that puts students in a problem situation, its features and the possibility of getting out of this situation, including a set of different methods that encourage students to search and conduct research. In addition, it is shown that the use of the design method makes it possible to evaluate not only the preparation process, but also the final result of the students’ work.

Key words: design and research work of students, teaching mathematics, series theory, project work, modeling, reproduction

Kіріспе

Жаһандану үдерістері, постиндустриалды, ақпараттық қоғамның қалыптасуы мектеп білімінің алдына жаңа міндеттер қойды. Бүгінгі күні мұғалім оқушылардың бойында жүйелі білім қалыптастырып қана қоймай, сонымен қатар практикалық іс-әрекет пен күнделікті өмірде меңгерілген білім мен іскерлікті қолдануды, тұлғаның жан-жақты дамуына жағдай жасауды үйретуге бағытталған. Қазіргі заманғы мектептегі білім беру міндеттерін кешенді шешудің бір жолы оқушылардың практикалық қызметті жүзеге асыру қабілетін – қызметтің мақсатын анықтау және оған қол жеткізу жолдарын жоспарлау, нәтижелерді талдау және бағалау қабілетін қалыптастыруға мүмкіндік беретін жобалау әдісі болып табылады. Бұл әдіс оқушылардың келесі іскерліктерін (жобалау-зерттеу қызметін) қалыптастыруға ықпал етеді: жобаны орындау бойынша жұмыс жоспарын құру, топтарға бөлу, топ ішінде рөлдерді бөлу, жобаны орындау мерзімін анықтау, жобаны іске асыру үшін қажетті материалдарды, деректерді анықтау және олардың қайдан келетінін анықтау, алынған ақпаратты жинақтау, атқарылған жұмыстың нәтижесін ұсыну.

Жобалау-зерттеу қызметінің негізгі міндеті білім алушыларда өзіндік теориялық және практикалық жұмыс дағдыларын қалыптастыру, оларды ғылыми танымның заманауи әдістерімен таныстыру, жобалау-зерттеу техникасы мен технологиясын оқыту болып табылады.

Оқушылардың жобалау-зерттеу қызметінің түрлері әртүрлі. Бұл жобалау -зерттеу элементтері бар жеке дербес тапсырмаларды орындау, рефераттар, эссе, баяндамалар, мақалалар жазу, үйірмелер отырыстарына қатысу, өзіндік жұмыстарды дайындау және қорғау, семинарларға, конференцияларға, конкурстарға қатысу.

Мұндағы мұғалімнің міндеті - жұмыс тақырыбын анықтау, оқушыға тапсырма дайындау, онда үлгілік жоспар, оқуға арналған әдебиеттер тізімі, өзіндік жұмыс элементтері, жұмыстың жекелеген кезеңдерін орындаудың күнтізбелік жоспары, кеңес беру режимі, тапсыру мерзімі.

Оқушының жобалау-зерттеу қызметінің мақсаты- теориялық және практикалық білімді жүйелендіру, тереңдету және кеңейту, қолдануды үйрену; бағдарлама шеңберінде әдебиетті, озық тәжірибені зерделеу және талдау; өз бетінше жұмыс істеу біліктері мен дағдыларын дамыту, мектепте

математиканы оқыту процесіндегі зерттеу, эксперимент жүргізу және жобалаудың негіздерін меңгеру.

Материалдар мен әдістер

Соңғы он жылда жалпы педагогикалық технология ретінде жобалау әдісі көптеген зерттеулердің пәніне айналды. Жобалау әдісі бойынша педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерде көптеген ақпараттар кездеседі.

Педагог ғалымдар Н. Ю.Пахомова [1], Е.С. Полат [2], О.В.Рыбина [3], С. Ивочкина [4] т.с.с. оқушылар жобалық қызметінің педагогикалық әлеуетін ашып көрсетсе, Г.В.Нарыкова [5], М.В. Матяж [6], Е.С.Заир-Бек [7], И.С.Сергеев [8] т.с.с. ғалымдар жобалық жұмыстар кезеңдері мен ондағы мұғалім іс-әрекеттерін және атқаратын рөлін көрсеткен. Кейбір ғалымдар, мысалы Н.П.Поличка [9], ғылыми еңбектерінде сабақтарда жобалық қызмет дидактикалық ерекшеліктері қарастырылады. Жобалау әдісін қолданып оқытудың теориялық және практикалық мәселелерін, оны білім беру үдерісіне енгізу және дамыту мәселелерін қарастыратын шетелдік және ресейлік ғалымдар В.Е.Радионон [10], Ю.К.Чернова [11], М.П.Сибирская [12], Т.К.Смыковская [13], т.б. еңбектерінде кездестіреміз.

Жобалау әдісімен мектеп математика курсын оқыту және оқушылар жобалық қызметінің мәні, оның рөлі, оқыту процесіндегі маңызы мен орны жайлы әртүрлі көзқарастар кездеседі екен.

Жобалық іс-әрекет пен жоба әдісінің байланысы туралы екі көзқарас бар, сондықтан Е.С. Заир-Бек өзінің баяндамасында жоба әдісі мен жобалық іс-әрекет екі ұғым болып табылады, олар бір-біріне тәуелсіз өмір сүреді дейді. Авторлардың көпшілігі жобалау әдісі мен жобалық іс-шаралар бір-бірімен тығыз байланысты деген пікірде.

Біз оқушылардың жобалық іс-әрекеті мен жобалау әдісін оқушылардың жобалық қызметін ұйымдастыру формасы ретінде ажырамас байланыста қарастырамыз.

Оқушылардың жобалық қызметін ұйымдастыру мен қалыптастырудағы орта мектеп тәжірибесін үйрену мен оның қазіргі жағдайын талдау, математиканы оқыту барысында, жеке тұлғаға бағытталған оқыту технологиясы ретінде жобалау әдісінің педагогикалық әлеуетін толық зерделенбегендігін көрсетеді.

Біз бұл мақаламызда қатарлар теориясы элементтерін оқыту бойынша жобалық жұмыстарды құрастыру, деңгейлік шығармашылық тапсырмалар жүйесін құрастыру және оқушыларға жобалық жұмысты орындауға әдістемелік көмек көрсету мәселелерін қарастырамыз. Ең алдымен «оқушының жобалау-зерттеу қызметі» ұғымына анықтық енгізейік.

«Оқушылардың жобалау-зерттеу қызметі» дегенде төмендегі жұмыстарды жобалау және оларды орындауда жүргізілетін зерттеулерді түсінеміз. Сондықтан біз төмендегі келтірілген қызметтерді жобалау-зерттеу қызметі деп аламыз:

- 1) зерттеу тақырыбының өзектілігін таңдау және негіздеу;
- 2) зерттеу жоспарын құру;
- 3) қолда бар әдебиеттерді іріктеу және зерделеу;
- 4) зерттеу материалдарын жинау және жүйелеу;
- 5) тәжірибелік-эксперименттік жұмысты ұйымдастыру;
- 6) зерттеудің алынған нәтижелерін талдау және қорыту;
- 7) жұмыс мәтінін рәсімдеу;
- 8) зерттеу нәтижелерін қорғау т.с.

Оқушылардың жобалау-зерттеу қызметін хаттау, әдетте келесі құрылымдық элементтерге бөлінеді: титул парағы; жұмыс мазмұны; кіріспе; жұмыстың негізгі мазмұны; қорытынды; пайдаланылған әдебиеттер тізімі; қосымшалар.

Кіріспеде тақырыпты таңдаудың негіздемесі; жүргізілген зерттеудің өзектілігін айқындау; жұмыстың мақсаттары мен міндеттері; тараулар бойынша оның қысқаша сипаттамасы қамтылады.

Жұмыстың негізгі бөлігі (бөлімдер; тараулар; параграфтар; тармақтар): теориялық-әдіснамалық аспектілерді және проблеманың қысқаша тарихнамасын; тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың сипаттамасын қамтиды.

Қорытындыда жұмыс нәтижелері, қорытындылар, жұмыс нәтижелерін пайдалану мүмкіндігі, тақырыпшы жұмыс істеудің одан әрі қандай перспективалары бар екендігін тұжырымдау. Әдеби дереккөздердің тізімі қатаң түрде алфавиттік ретпен жасалады. Дереккөздер туралы мәліметтер араб цифрларымен нөмірленеді және абзац шегінісінен басылады.

Н.В. Телегина, С.Е. Дровосек, Д.Г. Васбиева, В.Л. Захарова [14] ғалымдар жобалық жұмыстардың кезеңдері мен ондағы мұғалімнің іс-әрекеттерін және атқаратын рөлін көрсеткен.

Жобаны әзірлеу – мақсатқа жету үшін әрекет жоспары. Бұл жұмыс барысында жоба әзірленеді. Келесі сабақтарда бұл жоспар қажет болған жағдайда ғана түзетіледі.

Әрі қарай жобаның негізгі бөлімдері анықталады. Бұл жерде дизайн белгілі бір тақырыпты игеру ретінде қарастырылатынын, оның нәтижесі белгілі нәтиже болатынын нақтылау қажет.

Әр топтың ішінде әрбір жобаға қатысушының функциялары таратылып, жалпы топ жұмысына жауапты менеджерлер анықталды.

Бұл жоба әрекетінің өзі кезеңі. Жобаны жүзеге асыру (нақты практикалық қызмет немесе мақсатқа жету жолындағы практикалық қадамдар тізбегі). Жұмыс топтарда жүргізіледі.

Сонымен қатар, жұмысты әртүрлі жолдармен ұйымдастыруға болады. Әр бөлімді әр топ кезекпен әзірлейді. Содан кейін әр бөлімді жобалау нәтижесі топтардың іс-әрекеті аралық өнімінен тұрады. Ұйымдастырудың бұл формасы алғашқы сабақтарда ыңғайлы.

Оқушылар - білім алып жатқан және мұғалімнің басшылығы қажет болған цикл. Болашақта әр топ өз бөлімін дамытуды тапсырып, сол арқылы балалардың дербестік дәрежесін арттыруға болады. Бұл кезеңде студенттердің жобаға қатысу рөлі өте маңызды.

Мұнда әрбір оқушы таңдаған рөліне сәйкес үлес қосу керек. Бұл кезеңде оқушылар интернетті белсенді пайдаланады. Ресурстары тек ақпаратты іздеуге ғана емес, сонымен қатар өзара әрекеттесу, ынтымақтастық үшін, өйткені даму деңгейі заманауи интерактивті құралдар жобамен виртуалды түрде жұмыс істеуге мүмкіндік береді.

Нәтижелер

Олай болса «оқушының жобалау-зерттеу қызметтері» жобалау жұмыстары тапсырмаларының түрлеріне сай ерекшеленеді екен. Жобалау жұмыстарының тапсырма мазмұны оқушылар меңгеретін білімдеріне орай құрастырылады. Демек, қатарлар теориясы элементтерін оқытуда білімдерді мынадай төрт түрге бөлу арқылы жобалық жұмыстарды ұйымдастыру керек: білім-танысу, білім-нұсқа көшіру, білім-дағды, білім-шығармашылық. Бұл білімдерді меңгеру үшін оқушылар мынадай жобалау-зерттеу қызметтерін атқарулары қажет: икемділік (ұқсап-бағу) жобалау қызметтері, қайта жаңғырту, іздену-орындаушылық және шығармашылық жобалау қызметтері.

Сонымен біздің пікірімізше «оқушының жобалау-зерттеу қызметтері» дегенде жоғарыда келтірілген оқушылардың икемділік, қайта жаңғыртушылық, іздену-орындаушылық және шығармашылық жобалау іс-әрекеттерін түсініледі.

1. Оқушылардың икемділік (ұқсап-бағу) іс-әрекеттерін қалыптастыруда математикада көбінесе анықтамасыз қабылданатын ұғымдармен таныстыру мақсаты көзделеді. Мысалы, сан, қосынды, қатарлар, жиын, түзу, нүкте, жазықтық, кеңістік, т.с.с.

2. Оқушылардың қайта жаңғыртушылық іс-әрекеттерін қалыптастыруда көбінесе теориялық мәліметтерге сәйкес келетін жобалық жұмыстар орындалады. Яғни, анықтамалар, заңдылықтар, ережелер, әртүрлі математикалық формулалар, теоремалар, аксиомалар, т.с.с. ды жаттап алу (мағынасын түсініп), білуді талап ететін жобалық жұмыстар құрастырылады. Мысалы, қатарлар теориясы элементтерін оқытуда қатарлардың жинақтылығы мен жинақсыздығы, шектелген немесе шектелмегендігі туралы теоремалар, т.с.с.

3. Оқушылардың іздену-орындаушылық немесе қысқа іздену іс-әрекеттерін қалыптастыруда көбінесе, мұғалім проблемалық баяндау әдісімен түсіндіретін материалдар, бағыттаушы сұрақтарымен келтірілген жобалық тапсырмалар қарастырылады. Мысалы, қатарлардың қосындысын табудағы әртүрлі проблемалық жағдайлар қарастырылуы мүмкін.

4. Оқушылардың шығармашылық іс-әрекеттерін қалыптастыруда олардың өзбетінше ізденіп шешімін табатын жобалық тапсырмалардан құралатын жұмыстар беріледі.

Оқушылардың жоғарыда келтірілген іс-әрекеттері төрт түрін жүзеге асыру үшін мынадай қызметтер (механизмдер) ді ретімен орындауды «оқушылардың жобалау-зерттеу қызметтерін

ұйымдастыру» деп алдық. Сонымен «оқушылардың жобалау-зерттеу қызметтерін ұйымдастыру» механизмдерін қарастырайық:

1. Ұқсап-бағу жобалау-зерттеу қызметін жетілдіру үшін тұрақты жұптарда жұмыс орындату мақсатқа сай болады екен. Тұрақты жұптарда (партада көрші болып іргелес отырған екі оқушының жұбы) оқушылар бір-бірін сырттай бақылап жаңа терминдер, жаңа ұғымдармен танысады. Мұнда дифференциаль, интеграл, функция өсімшесі, аргумент өсімшесі, жинақталған қатар, қатарлардың қосындысы, т.с.с. ұғымдармен таныстыруға арналған жобалық жұмыстар қарастырылады. Яғни, тұрақты жұптарда жұмыс істеу механизмі қолданылады. Тұрақты жұптарда таныстырылатын жаңа ұғымдарды оқушылардың меңгеруі үшін, олардың біреуі мұғалім, екіншісі оқушы болып қызмет атқарып жетілдіріледі.

2. Қайта жаңғыртушылық жобалау-зерттеу қызметін ұйымдастыру үшін қозғалмалы жұптарда (алдыңғы және кейінгі екі партада отырған төрт оқушының жұптары) жұмыс істеу механизмін қолдану қажет. Мұнда әрбір оқушы өзін-өзі бақылау арқылы жаңа материалдың мағынасын түсініп жаттауға машықтанады. Біреуі мұғалім, қалғандары оқушы болып жұмыс істейді. Келесі де олардың функциялары ауыстырылады. Мысалы, туынды немесе интеграл кестелерін есте сақтау жұмыстарын жүргізуде кезек-кезегімен біреуі мұғалім болып, қалғандарын тексереді.

3. Іздену-орындаушылық немесе қысқа іздену қызметін ұйымдастыру үшін таңдаулы жұптарда (үздік оқушымен кезкелген төрттік жұптарды құрастыру) өзара бақылау механизмдерін шыңдау қажет. Нәтижеде оқушылардың білімдері дағдыға айналдырылады. Өзара бақылау арқылы проблемалық сұрақтарға жауаптар табады.

4. Шығармашылық қызметтерін ұйымдастыру кішкене топтарда жұмыс істеу (оқушылардың әртүрлі 5-6 оқушыдан тұратын топтарын бөліп алу керек) арқылы амалға асырылады. Мұнда әрбір оқушы өзін-өзі басқалармен салыстырып бақылайды. Өз бетінше ғылыми жаңалықтар ашуға ынталандырылады, сонан соң кішкене топтар арасында талқылау жүргізіледі.

Джуди Бэйли [15] осы зерттеудің нәтижелері мұғалімді дайындау кезінде есептерді шешуге үйрету жаңадан бастаған мұғалімдерді математиканы осылайша оқыту тәжірибесіне ынталандыру үшін жеткілікті екенін көрсетеді. Алғашқы әрекеттер әртүрлілікті ерекше ескеретін сабақ құрылымымен тәжірибе жинақтау арқылы қолдау тапты. Сабақтың құрылымы жаңадан келген мұғалімдерді балалардың әртүрлі реакцияларын болжауға және олардың оларға қалай әрекет ететіні туралы ойлануға шақырды. Есептерді тереңірек дайындау негізінде шешуге мүмкіндік беру арқылы математиканы сынап көру кезінде сенімділік пен қауіпсіздік сезімін арттыру. Сабақ құрылымын пайдалы деп тапқан.

Дегенмен, есептерді шешу арқылы математиканы оқыту тұрақты болуы үшін мұғалімге дейінгі білім беруден кейінгі үш фактордың үйлесімі қажет болды: проблемаларды шешу бойынша семинарларға белсенді қатысу (осы контексте зерттеуге негізделген есептерді шешу семинарлары) қажетті; мектебіңіздегі әріптестермен қосымша кәсіби даму бастамаларына қатысу (топтық тәлімгерлік нысаны) және есеп шығару арқылы математикадан сабақ беретін мектептегі әріптесінің болуы (жеке тәлімгерлік түрі).

Енді төменде оқушылардың ұқсап бағу, қайта жаңғырту, қысқа іздену және шығармашылық жобалау-зерттеу қызметтерін ұйымдастыруға арналған жобалық жұмыстарға мысалдар қарастырамыз. Қатарлар теориясы элементтерін орта мектепте оқыту үдерісінде оқушылардың жобалау-зерттеу қызметтерін ұйымдастырудағы жобалау жұмыстарына мысалдар келтіреміз. Қатарлар теориясы элементтерін оқыту бойынша жобалық жұмыстарды мынадай деңгейлерге бөліп қарастыруға болады екен.

1-жобалық жұмыс

(Теориялық материалдар мен таныстыру жұмыстарын ұйымдастыру үшін, 1-деңгей)

Тақырыбы: Сан тізбегі ұғымы. Қатарлар.

Жобалау жұмысының мақсаты: Қатарлар теориясының бастапқы ұғымдарымен таныстыру.

Теориялық материалмен жұмыс.

1. Сан тізбегі дегеніміз не? Қандай сандар тізбектерін білесіздер? Шектелген және шектелмеген сан тізбектеріне мысалдар келтіріңдер.
2. Прогрессия түрлерін атаңыз. Арифметикалық және геометриялық прогрессияларға байланысты формулаларды жазыңдар.

3. Қосынды таңбасын қалай белгілейміз? Прогрессияларды қосынды таңбасы арқылы жазып көрсетіңіздер.
4. Сан тізбегі мен сан қатары ұғымдарының айырмашылықтары неде?
5. Қосындыны есептеңдер:
 - 1) $1-1+1-1+1-1+1-1+\dots$
 - 2) $2-2+2-2+2-2+2-2+\dots$
 - 3) $1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+\dots+40$
 - 4) $\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}+\frac{1}{2}$

2-жобалық жұмыс

Тақырыбы: Қатарлардың берілу тәсілдері (2-деңгей)

Жобалық жұмыс мақсаты: Қатарлар ұғымына мысалдар қарастыру

1. Төмендегі қатардың жалпы мүшесінің формуласын жазыңдар:

$$\frac{2}{2} + \frac{5}{6} + \frac{8}{18} + \frac{11}{54} + \frac{14}{162} \dots$$

- а) Бастапқы бірнеше мүшелеріне байланысты біртекті жалпы формуласын жазуға бола ма?

б) $a_n = \frac{3n-1}{2 \cdot 3^{n-1}}$ және $a_n = \frac{3n-1}{2 \cdot 3^{n-1} + (n-1)(n-2)(n-3)(n-4)}$ жалпы мүшесінің формулаларымен

берілген қатарды жазыңдар

2. Қатардың мүмкін болған жалпы мүшесінің формуласын жазыңдар:

$$\frac{1}{2} + \frac{1 \cdot 3}{2 \cdot 5} + \frac{1 \cdot 3 \cdot 5}{2 \cdot 5 \cdot 8} + \frac{1 \cdot 3 \cdot 5 \cdot 7}{2 \cdot 5 \cdot 8 \cdot 11} + \dots$$

3. Берілген қатардың бастапқы n мүшесінің қосындысы S_n -ді табыңдар:

$$\frac{4}{1 \cdot 3} + \frac{4}{3 \cdot 5} + \frac{4}{5 \cdot 7} + \dots + \frac{4}{(2n-1)(2n+1)} \dots$$

4. Қосындысын табыңдар: $S_n = 1^2 + 2^2 + 3^2 + \dots + n^2$

5. Қатардың жинақтылығын зерттендер:

$$1 + \frac{2}{4} + \frac{3}{7} + \frac{4}{11} + \dots + \frac{n}{3n-2} + \dots$$

Шешуі: Жалпы мүшесі a_n - ның $n \rightarrow \infty$

дағы шегін есептейміз.

$$\lim_{n \rightarrow \infty} a_n = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{n}{3n-2} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\frac{n}{n}}{\frac{3n}{n} - \frac{2n}{n}} = \frac{1}{3}$$

Қатар жинақтылығының негізгі белгісі бойынша $n \rightarrow \infty$ да a_n - ның мәні нольге тең болуы керек еді. Олай болса, қатар жинақсыз екен.

6. Қатардың бастапқы 5 мүшесін жазыңдар:

а) $a_n = \frac{3n+2}{n^2+4}$

б) $a_n = \frac{(-1)^n(n-1)}{2^{n+3}}$

7. $a_n = \frac{(-1)^n(n-1)}{2^{n+3}}$

қатардың жалпы мүшесінің формуласы бойынша мүшелерін

жазыңдар

8. Қосындыны есептеңдер:

а) $\sum_{k=2}^n \ln(1 - \frac{1}{k^2})$

б) $\sum_{k=2}^n \ln \frac{K^3-1}{K^3+1}$

Нұсқаулық: $(k + 1)^2 - (k + 1) + 1 = k^2 + k + 1$

3-жобалық жұмыс

Тақырыбы: Сан тізбегі мен қосындыны табудың өзара байланыстылығы (3-деңгей)

Жобалық жұмыс мақсаты: Қатарлар теориясының практикада қолданылуына мысалдар

карастыру

Проблемалық тапсырмалар:

1. Қатарлар қосындысын табындар

а)

$$1 + \frac{1}{3} - \frac{1}{2} + \frac{1}{5} + \frac{1}{7} - \frac{1}{4} \dots +$$

б)

$$1 - \frac{1}{2} - \frac{1}{4} + \frac{1}{3} - \frac{1}{6} - \frac{1}{8} + \frac{1}{5} + \dots$$

в)

$$1 - \frac{1}{2} - \frac{1}{4} - \frac{1}{6} + \frac{1}{3} - \frac{1}{8} - \frac{1}{10} - \frac{1}{12} + \frac{1}{5} + \dots$$

г)

$$1 - \frac{1}{3} - \frac{1}{7} + \frac{1}{5} - \frac{1}{11} - \frac{1}{15} + \frac{1}{9} + \dots$$

д)

$$1 + \frac{1}{5} - \frac{1}{3} + \frac{1}{9} + \frac{1}{13} - \frac{1}{7} + \dots$$

2. $\sum_{n=1}^{\infty} \left(\frac{(-1)^{n+1}}{n^2} \right)$ қатардың қосындысы $\frac{\pi^2}{12}$

-ге тең болса,мынадай қатардың қосындысын табындар:

а) $1 + \frac{1}{3^2} - \frac{1}{2^2} + \frac{1}{5^2} + \frac{1}{7^2} - \frac{1}{4^2} + \frac{1}{9^2} + \frac{1}{11^2} - \frac{1}{6^2} + \dots$

б) $1 + \frac{1}{3^2} + \frac{1}{5^2} - \frac{1}{2^2} + \frac{1}{7^2} + \frac{1}{9^2} + -\frac{1}{4^2} + \dots$

3.Тепе-теңдікті дәлелдендер:

$$\arctg \frac{c}{a+n-1} - \arctg \frac{c}{a+n} = \arctg \frac{c}{c^2 + (a+n)(a+n-1)}$$

4.Қосындыны есептеңдер:

а) $\arctg \frac{1}{2} + \arctg \frac{1}{8} + \arctg \frac{1}{18} + \dots + \arctg \frac{1}{2n^2}$

б) $\arctg \frac{1}{3} + \arctg \frac{1}{7} + \dots + \arctg \frac{1}{n^2+n+1}$

5.Қосындыны есептеңдер:

а) $\frac{1}{1*4} + \frac{1}{4*7} + \frac{1}{7*10} + \dots + \frac{1}{(3n-2)(3n+1)} + \dots$

б) $\frac{3}{1^2*2^2} + \frac{5}{2^2*3^2} + \dots + \frac{2n+1}{n^2(n+1)^2} + \dots$

в) $\frac{2}{1*2*3} + \frac{2}{2*3*4} + \dots + \frac{1}{n(n+1)(n+2)} + \dots$

4-жобалық жұмыс.

Тақырыбы:

Қатарлардың жинақтылығының негізгі белгісі

Жобалық жұмыс мақсаты:

Оқушыларға қатарлар жинақтылығын анықтауды үйрету

Проблемалық есептер:

1.Қайсы қатарлар жинақты екендігін анықтаңдар:

а) $1 - 1 + 1 - 1 + \dots + (-1)^{n-1} + \dots$

б) $0.001 + \sqrt[2]{0.001} + \sqrt[3]{0.001} + \dots + \sqrt[n]{0.001} + \dots$

в) $\frac{1}{\sqrt{2}} + \frac{1}{\sqrt{4}} + \frac{1}{\sqrt{6}} + \dots + \frac{1}{\sqrt{2n}} + \dots$

2.Шекті есептендер:

а) $\lim_{n \rightarrow \infty} \sqrt[n]{\frac{n}{n!}}$, нұсқаулық: $P_n = \left(\frac{n+1}{n}\right)^n$

б) $\lim_{n \rightarrow \infty} \left[\frac{1^{2-1} + 2^{2-1} + \dots + n^{2-1}}{n^2} - \frac{1}{2} \right]$

3. S_n, S, R_n дерді есептендер

а) $\frac{2}{1 \cdot 2 \cdot 3} + \frac{2}{2 \cdot 3 \cdot 4} + \dots + \frac{2}{n(n+1)(n+2)} + \dots$

б) $\frac{1}{1 \cdot 4 \cdot 7} + \frac{1}{2 \cdot 5 \cdot 8} + \dots + \frac{1}{n(n+3)(n+6)} + \dots$

5-жобалық жұмыс

Тақырыбы: Оң мүшеден құралған қатарлардың жинақтылығы (4-деңгей)

Жобалық жұмыс мақсаты: Қатарлар жинақтылығының негізгі белгілерін үйрету

Тақырыптық сұрақтар:

1. Қатарлар жинақтылығының негізгі белгісін жазыңыз.

2. Он мүшелік қатардың жинақтылығы туралы не білесіздер?

Проблемалық тапсырмалар:

1. Қатарлар жинақтығы немесе жинақты еместігін анықтаңыз.

а)

$$\frac{1}{\ln 2} + \frac{1}{\ln 3} + \frac{1}{\ln 4} + \dots + \frac{1}{\ln(n+1)} + \dots$$

б)

$$\frac{1}{2} + \frac{1}{6} + \frac{1}{12} + \dots + \frac{1}{n(n+1)} + \dots$$

в) $\frac{1}{3\sqrt{2}} + \frac{2^2}{5^2\sqrt{3}} + \frac{3^3}{7^3\sqrt{4}} + \dots + \frac{n^n}{(2n+1)^n\sqrt{n+1}} + \dots$

г) $\frac{1}{\ln 2} + \frac{1}{\ln^2 3} + \dots + \frac{1}{\ln^n(n+1)} + \dots$

2.Даламбер белгісінің жәрдемімен қатардың жинақтылығын анықтаңыздар.

а)

$$\frac{1}{2} + \frac{3}{4!!} + \frac{5}{6!!} + \dots + \frac{2n-1}{(2n)!!} + \dots$$

б)

$$3 + \frac{3^2 \cdot 2!}{2^2} + \frac{3^3 \cdot 3!}{3^3} + \dots + \frac{3^n \cdot n!}{n^n} + \dots$$

6-жобалық жұмыс

Тақырыбы: Қатарлардың жинақтылығын анықтау әдістері (4-деңгей).

Жобалық жұмыс мақсаты Қатарлардың жинақтылығын анықтаудың салыстыру, Коши белгісі, Даламбер белгісі, интеграл белгісі әдістерін үйрету.

Проблемалық тапсырмалар:

1. Салыстыру әдісімен қатарлардың жинақтылығын тексеріңдер.

а) $\frac{3}{1 \cdot 4} + \frac{5}{4 \cdot 9} + \frac{7}{9 \cdot 16} \dots + \frac{2n+1}{n^2(n+1)^2} + \dots$

б) $\sin^2 \alpha + \frac{\sin^2 2 \alpha}{8} + \frac{\sin^2 3 \alpha}{27} + \dots + \frac{\sin^2 n \alpha}{n^3} + \dots$

в) $\ln 2 + \frac{\ln 3}{\sqrt[4]{2^5}} + \frac{\ln 4}{\sqrt[4]{3^5}} + \dots + \frac{\ln(n+1)}{\sqrt[4]{n^5}} + \dots$

2. Коши белгісінің көмегімен қатарлардың жинақтылығын тексеріңдер.

а) $\frac{2}{1} + \left(\frac{3}{3}\right)^3 + \left(\frac{4}{5}\right)^3 + \dots + \left(\frac{n+1}{2n-1}\right)^n + \dots$

б) $\arcsin 1 + \arcsin^2 \frac{1}{2} + \dots + \arcsin^n \frac{1}{n} + \dots$

в) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{n^2 [\sqrt{5} + (-1)^n]^n}{4^n}$

3. Даламбер белгісінің жәрдемімен қатардың жинақтылығын тексеріңдер.

а) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{(n!)^2}{3^{n^2}}$

б) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{(n!)^2}{(2n)!}$

в) $1 + \frac{2!}{2^2} + \frac{3!}{3^3} + \dots + \frac{n!}{n^n} + \dots$

г) $2 + 1 + \frac{8}{9} + \dots + \frac{2^n}{n^2} + \dots$

4. Интеграл белгісі көмегімен қатарлардың жинақтылығын тексеріңдер.

а) $\frac{1}{2 \ln 2} + \frac{1}{3 \ln 3} + \dots + \frac{1}{n \ln n} + \dots$

б) $\frac{\ln 2}{4} + \frac{\ln 3}{9} + \frac{\ln 4}{16} + \dots + \frac{\ln(n+1)}{(n+1)^2} + \dots$

в) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{\sqrt{n}} \ln \frac{n+1}{n-1}$

г) $\sum_{n=1}^{\infty} \left(\frac{1+n^2}{1+n^3} \right)^2$

5. Қатарлар жинақтылығының анықтаудың белгісін өздерің тауып тексеріңдер:

а)

$$1 + \frac{1}{2!} + \frac{1}{3!} + \dots + \frac{1}{n!} + \dots$$

б) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{\sqrt{n+2} - \sqrt{n-2}}{\sqrt{n}}$

в) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{2+(-1)^n}{2^n}$

г) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1 \cdot 5 \cdot 9 \cdot \dots \cdot (4n-3)}{(4n-2)!!}$

7-жобалық жұмыс

Тақырыбы: Қатарлардың жинақтылығын анықтау әдістері (4-деңгей).

Жобалық жұмыс мақсаты: Таңбалары ауыспалы қатарлардың жинақтылығын анықтау әдістерін үйрету

Проблемалық тапсырмалар

1. 0,0001 анықтықта қатардың мәнін табу үшін қанша оның мүшелерін алу керек?

$$a) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n^3}$$

$$б) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{(2n+1)^4}$$

$$в) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{(n+1)(n^2(n+1))}$$

$$г) \sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n! \cdot 2^n}$$

2. Таңбалары ауыспалы қатарлардың жинақтылығын тексеріңдер

$$a) \frac{1}{2} - \frac{1}{4} + \frac{1}{6} - \frac{1}{8} + \dots + (-1)^{n+1} \frac{1}{2n} + \dots$$

$$б) 1 - \frac{2}{7} + \frac{3}{13} - \dots + \frac{(-1)^{n-1}n}{6n-5} + \dots$$

$$в) \frac{1}{2} - \frac{8}{4} + \frac{27}{8} - \frac{64}{16} + \dots + (-1)^{n+1} \frac{n^3}{2n} + \dots$$

$$г) 1 - \frac{1}{2^2} + \frac{1}{3^2} - \frac{1}{4^2} + \dots + \frac{(-1)^{n+1}}{n^2} + \dots$$

Талқылау

Оқушылардың жобалау қызметін ұйымдастырудағы соңғы кезең рефлексия кезеңі болып табылады. Яғни, оқушылардың жобалық қызметін дұрыс бағалау қажет. Ол үшін жобалық жұмыстарды бағалау өлшемдерін анықтап алу керек екен. Біз бұл мақалада жобалау жұмыстарын бағалауда Беспалько әдісін қолданудың тиімділігін тәжірибеде анықтадық.

Қазіргі кезде педагогикада оқушы үлгерімін анықтаудың В.П.Беспалько әдісі жиі қарастырылады [16]. Математика сабақтарында оқушылардың жобалау-зерттеу қызметі зерттеу, олардың негізгі көрсеткіштерін анықтауда В.П.Беспалько әдісін қолдану мәселесін қарастырайық. Оқушылардың жобалау-зерттеу қызметін анықтаудың көрсеткіштерін келтіреміз. Ол үшін үлгерім коэффициенті K_α -ні ендіреміз. Үлгерімнің эталондық көрсеткішін ρ деп аламыз. Оқушы орындаған қызметтердің көрсеткіштерін a деп белгілейміз. Сонда мынадай қатынасты В.П.Беспалько үлгерім коэффициенті деп атаған: $K_\alpha = a/\rho$ (1) бұл жерде $\rho \geq a$ болады.

Біз өзіміздің іс-тәжірибемізге сүйеніп, оқушылардың жобалау-зерттеу қызметін ұйымдастыруда іс-әрекеттердің дәрежелерін төртке бөлу мүмкін екенін анықтадық. Оларды α_1 , α_2 , α_3 , α_4 , деп алсақ мынадай кестені құрастыруға болады (1-кесте).

1- кесте. Оқушылар жобалау-зерттеу қызметінің көрсеткіштері мен өлшемдері

α	α_1	α_2	α_3	α_4
K_α	0 ден 0,25ке дейін	0,26 дан 0,69 ға дейін	0,7 ден 0,85 ке дейін	0,86 дан 1 ге дейін
Жобалау-зерттеу қызметі	Ұқсап бағу, икемділік қызметі	Есте сақтау немесе қайта жаңғырту қызметі	Іздену-орындаушылық қызметі	Шығармашылық қызметі
Білім түрі	Білім–танысу	Білім–есте сақтау	Білім –дағды	Білім-шығармашылық
Ынталандыру дәрежесі	Сырттай бақылау	Өзін-өзі бақылау	Өзара бақылау	Өзін-өзі іштей бақылау

Қызметтік механизмдері	Тұрақты жұптықтарда жұмыс істеу	Қозғалмалы жұптықтарда жұмыс істеу	Тандамалы жұптықтарда жұмыс істеу	Шағын топтарда жұмыс істеу
---------------------------	---------------------------------------	--	---	-------------------------------

Осы кесте бойынша оқушылардың жобалау-зерттеу қызметіне сай олардың механизмдерін жетілдіруді анықтауға болады. Оқушылардың жобалау-зерттеу қызметін диагностикалауға, болжауға болады. Оған сәйкес бастапқы үлгерімділік коэффициенті енгізіледі: $K_\alpha = a/p$, мұнда $0 \leq K_\alpha \leq 1$ және $0 \leq a \leq p$

Ол бағалаудың ескі шкаласымен салыстырылады. K_α -ны табу үлгерім сапасын өлшеу операциясы болып есептелінеді. Үлгерімділік коэффициенті арқылы тәлім жүйесінің сапалы аяқталғаны туралы тұжырым шығарылады.

Жүргізілген зерттеу жұмысымыз $K_\alpha \geq 0,7$ жағдайында тәлім жүйесі сапалы аяқталған деп есептеуге болатындығын, үлгерім коэффициенті $K_\alpha < 0,7$ болғанда оқушылардың кейінгі іс-әрекетінде қателіктер көп болғандығын және оны түзетуге мүмкіндіктері жетіспейтіндігін көрсетті.

Жоғарыда келтірілген 1-кесте бойынша оқушылардың жобалау-зерттеу қызметіне сай олардың механизмдерін анықтауға болады.

Мысалы, оқушыға әртүрлі бес әдіспен шешілетін бір есеп (шешу эталоны p , 5 ке тең) беру арқылы, оның үлгерімділік коэффициенті былай анықталады: ($K_\alpha = a/p$, бұл коэффициент 0,7 ден үлкен болса, келесі сатыға көшуге рұқсат беріледі).

1) Егер оқушы берілген есептің $p = 5$ әдісінің, 3-еуін ($a=3$ болады) таба алса, онда оның үлгерім коэффициенті $K=3:5=0,6$ болады. Бұл жағдайда оқушыға келесі сатыға көшуге рұқсат (допуск) берілмейді. Ол тақырыпты басынан қайталауы керек деп түсіндірме береді.

2) Егер берілген есептің $p = 5$ әдісінің, 4 таба алса, онда үлгерім коэффициенті $4:5=0,8$ болады да, ол оқушыға келесі сатыға көшуге рұқсат беріледі, яғни, келесі есептерді шешуге рұқсат алады. Бұл жағдайда оқушы тақырыпты меңгерді деп есептелінеді.

Есеп орнына ауызша немесе жазбаша тапсырмалар, өзіндік жобалық жұмыстар, тестер, әртүрлі сұрақтар, т.с.с. берілуі мүмкін. Белгілі бір тақырыпты меңгеруді де осылай бағалауға болады. K_α қойылатын баллды көрсетеді. Жобалау жұмыстарының орындалуында осы әдіспен өлшемдеуге болады.

Оқушылардың жобалық қызметтерін ұйымдастыруда деңгейлік оқыту технологиясынан пайдалануға ерекше көңіл аудару қажеттілігін көреміз. Деңгейлік саралап оқыту технологиясын жобалау технологиясымен сабақтастыруда мынадай, төмендегідей ерекшеліктерге ие.

- Білімнің базалық деңгейі барлық оқушылар үшін міндеттілігі;
- Оқушыларға берілген тапсырманың саралануы: тапсырма оқушының күші жететіндей қолайлы болуы шарт;
- Білімнің базалық деңгейі оқыту жаңа технологиясы механизмі ретінде оқушының бірте-бірте өрістей дамуына мүмкіншілік жасауы тиіс;
- Оқушыға оқу деңгейін таңдауға ерік беру;
- Оқушы өз мүмкіндігіне орай тек міндетті деңгейден кем емес білім алуға ерікті.

Осындай іс-әрекет деңгейлері арқылы оқушылар оқу материалдарын әр түрлі деңгейде қабылдайды. Сондықтан да оқушылардың жобалық жұмыстарын ұйымдастыруда деңгейлік жобалық тапсырмаларды құрастыру және пайдалану ерекшеліктеріне аса назар аудару қажет екен.

Мазмұнының жаңартылуы мен толықтырылуы деген «оның басқа мазмұнмен ауыстырылуы немесе оның көлемінің өзгертілуі қажет» - дегенді емес, «оның ұлттық нақышпен толықтырылуы және байытылуы, бір деңгейден басқа деңгейге дамып отыратын қызықты, мәселелі тапсырмаларды беріп отыру керек, - дегенді білдіреді.

«Жұмыс дәптерін» құрастыру барысында математика пәнінен оқыту өлшемдерін теориялық тұрғыда мынадай ретпен алуға болады:

- білім мазмұнын қажетті ақпарат көздерінен іріктеуі, оны оқушының ізденімпаздық іскерлігінде белсенді қолдана алу, ойлау іс-әрекетінде ұтымды амалдарды қолдануы, оқушының білім алу дағдысын қалыптастыруы;

- білім мазмұны оқушының танымдық үрдісіне сәйкес келуі, әрбір тарау және оның ішкі бөліктерін анықтау барысында ұтымды қолдануы; мұнымен бірге, математиканың басқа ғылымдармен интегративті қатысын және жекелеген курстарды анықтауы;

- компьютерлік техниканы дидактиканың мүмкіндігімен есептеуі;

- оқыту үрдісінде аймақтық, ұлттық ерекшеліктерді елеулі, психология, физиология, антропология заңдылықтарын математика пәніне ыңғайлап алуы. Математика пәніндегі тараулардың кіші бөліктерге жіктеліп, тұтастықта келу қағидасын көп деңгейліктерге бейімдеп беруі.

Көріп отырғанымыздай, берілген көрсеткіш оқушылардың білім алу қабілеттерін өлшемдікпен бағалауға қолайлы жағдай туғызады. Мұнымен бірге математика пәнін оқыту үрдісінің заманауи заңдылықтарына ыңғайлау мәселесіне де көңіл бөлу керек:

- дидактикалық оқыту үрдісінің қарқындылық заңдылығы. Жұмыстың ауқымы алдыңғы игерілген материалдан 15% - 20%-ға өсіп отырады;

- жеке тұлғаның даму заңдылығы. Оқу үрдісінде оқушының ортасына қарай бейімделуі. Оқу тәрбие кеңістігіне оқушының кіре алу және амалдар мен оқу құралдарын ұтымды пайдалану іскерлігінің қарымдық заңдылығы;

- оқу-тәрбие үрдісін басқару заңдылығы оқушы мен ұстаз қозғаушы күштерінің ілгері және кейінді ықпалдастығының қарқындық мәні. Тәрбиеліктің өзі математика пәні теориялық-тәжірибелік, шығармашылық жұмыстары арқылы ізгілікке бейімделуінің маңызы.

- ынталандыру, марапаттау заңдылығы. Оқу іс-әрекеті әр оқушының ішкі ойлау, парасаттау мүмкіндігіне байланыстылығы, осыған орай сыртқы қозғаушы күшінің өз уақытындағы ықпалы;

- сыртқы және ішкі бірліктің заңдылығы. Адамның ішкі және сыртқы қозғаушы күші табиғат құбылыстарындағы қуат пен күшке ұқсастығы сапасында меңгерілуі.

«Жұмыс дәптері» оқушының репродуктивті, эвристикалық және шығармашылық деңгейліктерін қарастырады.

Қорытынды

Біз оқушылар білімінің деңгейлерін анықтау механизмдерін қарастыруда Беспалько әдісіне сүйендік. Қатарлар теориясы элементтерін оқушылардың меңгеру көрсеткіштерін анықтау мақсатында мынадай ұйымдастыру жұмыстарын жүргіздік:

1. Қатарлар теориясына тиісті есептерді төрт деңгейге бөліп барлығы 16 есепті жобалау жұмысына енгіздік. Мұнда мынадай екі тәсілмен бағалау жүргізу мақсатқа сай болады екен:

а) Әрбір деңгейдегі есептерден (төртеуден) 16 деңгейлік есептер бойынша сынақ алынады (1, 2, 3, 4- деңгейлер есептері айқын көрініп тұрады);

в) Жалпы төрт деңгейлік есептер (он алты есеп) аралас беріліп екінші рет сынақ алынады.

2. Бірінші тәсіл бойынша (1- деңгейдегі төрт есеп, кейін 2- деңгейдегі төрт есеп, 3- деңгейдегі төрт есеп, 4- деңгейдегі төрт есеп) сынақтар алынды.

3. Сонан соң екінші тәсіл бойынша сынақтар алынды.

Сынақтар нәтижелері Беспалько әдісі көмегімен тексеріліп бағаланды. Мұнда оқушылар есептерді ретімен орындауы мүмкін, немесе әртүрлі деңгейіне сай орындауы мүмкін болады. Оқушылар соңғы жоғары деңгейдегі төрт есепті орындауы мүмкін. Оқушы соңғы жоғары деңгейдегі төрт есепті дұрыс орындап, алдыңғы есептерді қарастырмай, тастап есептерді шығаруы да мүмкін. Мұндай жағдайда оқушыны пәнді толық меңгерген деп есептеуге болады екен. Ал керісінше бастапқы төмен деңгейдегі төрт есепті дұрыс орындаса да, оқушы пәнді меңгермеген болып табылады.

«Оқушылардың жобалық қызметі» дегенде, оқу, істеп шығару және зерттеуге бағытталған тапсырмалар түрінің әртүрлілігін түсіну тиіс. Бұл тапсырмаларды оқушылар мұғалім басшылығында (немесе өз бетінше) түрлі білімдерді игеру, шеберлік және біліктілікті игеру мақсатында орындайды. Осы ұғым білім алу көзінің бірнеше дәрежесін ажыратып көрсету мүмкіндігін береді; ауызша немесе көру арқылы білу және қабылдау; сонымен бірге, ол немесе бұл іс-әрекет әдісін орындау үлгісін есте сақтау немесе жаңарту; дағды шеберлік, танымдылықты белсендіру, жаңа тапсырмаларды шешу үшін іс-әрекет әдістері тізімін өзгерту; қысқа іздену іс-әрекеті; қазіргі нақты шарттарда жаңа тапсырмаларды анықтау және оларды шешу.

Маурицио Бочча, Адриано Мэйсон, Анджела Орабона, Антонио Сфорца, Клаудио Стерле [17] жобалаудың кезеңдерін қарастырған ғалымдар.

Жоба 4 кезеңде ұйымдастырылған.

1-кезең: Дайындық кезеңі және іс-әрекетті жоспарлау.

- жұмысқа тартылған мектептер мен мұғалімдерді іріктеу үшін облыстық білім басқармасымен кездесу

- Таңдалған мектеп директорларымен кездесулер

- Оқу материалын, бағдарламалық және мультимедиялық құралдарды дайындау

2-кезең: Мұғалімдерді даярлау, оларға үйрету.

Оқу қызметі математика, статистика, физика және операцияларды зерттеу саласындағы сарапшылар өткізетін сабақтар мен семинарлар арқылы жүзеге асырылады. Олар мыналарға назар аударады:

- Деректерді жинау және талдау, уақыттық қатарлар және графикалық бейнелеу

- нақты есептерді анықтау және шешу арқылы математикалық қатынастар мен функцияларды енгізу

- Оқу бағдарламасының тақырыптары проблеманы шешу тәсілімен ұсынылған

- Нақты шешім қабылдау есептерін және оған байланысты алгоритмдерді модельдеу

- математиканы оқытуға арналған бағдарламалық қамтамасыз ету

3-кезең: Дидактикалық стратегияны далалық тестілеу.

Дидактикалық стратегияны далалық тестілеу облыстық білім басқармасымен бірлесіп, таңдалған мектептердің мұғалімдері мен оқушыларымен өткізіледі. Оқушыларға ұсынылған дидактикалық стратегия туралы өз пікірлерін білдіру және дидактикалық сынаққа қатысуын ынталандыру үшін ризашылықтарын білдіру ұсынылады. Көшпелі тестілеу таңдалған мектептерде 2 сағаттық он бес кездесуді болжайды.

4-кезең: Нәтижелерді тарату.

Жобаның нәтижелерін таныстыру, тақырып бойынша пікірталас жүргізу және оқушыларға сабаққа қатысу сертификатын тапсыру [17; 555-556].

Жалпы алғанда оқушылардың жобалық жұмыстарының төмендегі түрлерін ажыратып көрсету мүмкін:

1) қайта орындаушы;

2) қайта жаңартылған (реконструктивтік-вариативтік);

3) қысқа іздену мазмұнындағы немесе эвристикалық;

4) зерттеуге бағытталған шығармашылық өзіндік жұмыстар.

Бірінші жұмысты орындағын кезде оқушы көрсеткен үлгі бойынша, белгілі бір іс-әрекеттің жолын ұғынады. Тапсырмаларды нұсқаулар, белгілілі формулалар, теоремалар арқылы орындайды.

Реконструктивтік-вариативтік жобалық жұмыстар оқушылардың алған білімін қолдануға ынталандырады, сонымен қатар білімі тереңдей түседі. Тапсырмалар тек шішімінің жалпы принциптерін көрсетеді.

Шығармашылық жобалық жұмыстар оқушылардың математика пәніне деген ынтасын қалыптастырады, оқуға деген көзқарасын өзгертеді, математикалық ой-өрісін дамытады.

Сонымен оқушылардың деңгейлік жобалау жұмыстарын дұрыс ұйымдастыру арқылы олардың жобалау-зерттеу қызметтерін тиімді дамыту мүмкін болады екен.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Пахомова Н.Ю. Развитие методики использования «учебных проектов» при обучении информатике в общеобразовательной школе: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1997. - 19 с.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Академия, 2002. - 272 с.
3. Рыбина О.В. Проектная деятельность учащихся в современной школе // Образование в современной школе. - 2003. - № 9. - С. 20-22.
4. Ивочкина Т.Н. Организация проектной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ОО : учебно-методическое пособие. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2015. - 111 с.
5. Нарыкова Г.В. Метод проектов на уроках технологии. 2004. -80 с.

6. Матяш М.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования/ Под ред. Рубцова В.В. - Мозырь: РИФ "Белый ветер". 2009. 118-120 с.
7. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. д-ра пед. наук. СПб., 1995. – 410 с.
8. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений.-3-е изд., испр. и доп.-М.:АРКТИ, 2006
9. Поличка Н.П. Организационно-педагогические основы проектирования процесса обучения в условиях действия государственного образовательного стандарта общего среднего образования. Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 272 с.
10. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 1996. – 352 с.
11. Чернова Ю.К. Теория и практика проектирования качественных технологий обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1998. – 364 с.
12. Сибирская М.П. Теоретические основы проектирования педагогических технологий в процессе повышения квалификации специалистов профессионального образования: Дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб, 1998. – 357 с.
13. Смыковская Т.К. Теоретико-методологические основы проектирования методической системы учителя математики и информатики: Дис. д-ра пед. наук. – М., 2000. – 383 с.
14. Telegina, N. V., Drovosekov, S. E., Vasbieva, D. G., & Zakharova, V. L. (2019). The Use of Project Activity in Teaching Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(8), em1738. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108439>
15. Bailey, J. Learning to Teach Mathematics Through Problem Solving. *NZ J Educ Stud* 57, 407–423 (2022). <https://doi.org/10.1007/s40841-022-00249-0>
16. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
17. Boccia M., Masone A., Orabona A., Sforza A., Sterle C. OPS4Math project - Optimization and Problem Solving for Teaching of Mathematics: teaching strategy, organization and objectives. 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22). Universitat Politècnica de Valencia, Valencia, 2022, pp. 549-557. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14630>. Retrieved from: <https://archive.headconf.org/head22/wp-content/uploads/pdfs/14630.pdf>

References

1. Pakhomova N.Yu. (1997). Razvitie metodiki ispol'zovaniya «uchebnyh projektov» pri obuchenii informatike v obshcheobrazovatel'noy shkole [Development of the methodology of using "educational projects" in teaching computer science in secondary schools]: abstract of the dissertation of the Candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. M., 1997. 19 p. (in Russ.)
2. Polat E.S. (2002). Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the education system]. M.: Academia, 2002. – 272 p. (in Russ.)
3. Rybina O.V. (2003). Proektnaya deyatel'nost' uchashchihsya v sovremennoy shkole // Obrazovanie v sovremennoy shkole [Project activity of students in a modern school. Education in a modern school]. No. 9. - pp. 20-22. (in Russ.)
4. Ivochkina T.N. (2015). Organizatsiya proektnoy deyatel'nosti obuchayushchihsya v usloviyah realizatsii FGOS OO [Organization of students' project activities in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard of Public Education] : an educational and methodological guide. Novokuznetsk: MAOU DPO IPK. 111 p. (in Russ.)
5. Narykova G.V. (2004). Metod projektov na urokah tekhnologii [The method of projects in technology lessons]. 80 p. (in Russ.)
6. Matyash M.V. (2009). Psihologiya proektnoy deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyah tekhnologicheskogo obrazovaniya. Pod red. Rubcova V.V. [Psychology of project activity of schoolchildren in terms of technological education. Ed. by Rubtsov V.V.]. Mozyr: Belyi veter. 118-120 p. (in Russ.)
7. Zair-Bek E.S. (1995). Teoreticheskie osnovy obucheniya pedagogicheskomu proektirovaniyu [Theoretical foundations of teaching pedagogical design: Dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences]. St. Petersburg. 410 p. (in Russ.)
8. Sergeev I.S. (2006). Kak organizovat' proektnuyu deyatel'nost' uchashchihsya: Prakticheskoe posobie dlya rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij [How to organize students' project activities: A practical guide for employees of educational institutions]. 3rd ed. M.: ARKTI (in Russ.)
9. Polichka N.P. (2000). Organizatsionno-pedagogicheskie osnovy proektirovaniya processa obucheniya v usloviyah dejstviya gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego srednego obrazovaniya [Organizational and pedagogical foundations of the design of the learning process under the conditions of the state educational standard of general secondary education]. Dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. M. 272 p. (in Russ.)

10. Radionov V.E. (1996). *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya* [Theoretical foundations of pedagogical design]. Dissertation of the Doctor of pedagogical sciences. St. Petersburg. 352 p. (in Russ.)
11. Chernova Yu.K. (1998). *Teoriya i praktika proektirovaniya kvalitativnyh tekhnologij obucheniya* [Theory and practice of designing qualitative learning technologies]. Dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. Kazan. 364 p. (in Russ.)
12. Sibirskaya M.P. (1998). *Teoreticheskie osnovy proektirovaniya pedagogicheskikh tekhnologij v processe povysheniya kvalifikacii specialistov professional'nogo obrazovaniya* [Theoretical foundations of the design of pedagogical technologies in the process of professional development of vocational education specialists]. Dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. St. Petersburg. 357 p. (in Russ.)
13. Smykovskaya T.K. (2000). *Teoretiko-metodologicheskie osnovy proektirovaniya metodicheskoy sistemy uchitelya matematiki i informatiki* [Theoretical and methodological foundations of the design of the methodical system of a teacher of mathematics and computer science]. Dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. M. 383 p. (in Russ.)
14. Telegina, N. V., Drovosekov, S. E., Vasbieva, D. G., & Zakharova, V. L. (2019). The Use of Project Activity in Teaching Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(8), em1738. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108439>
15. Bailey, J. Learning to Teach Mathematics Through Problem Solving. *NZ J Educ Stud* 57, 407–423 (2022). <https://doi.org/10.1007/s40841-022-00249-0>
16. Bepalko V.P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoy tekhnologii* [The components of pedagogical technology]. M.: Pedagogika. 192 p. (in Russ.)
17. Boccia M., Masone A., Orabona A., Sforza A., Sterle C. OPS4Math project - Optimization and Problem Solving for Teaching of Mathematics: teaching strategy, organization and objectives. 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22). Universitat Politècnica de Valencia, Valencia, 2022, pp. 549-557. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14630>. Retrieved from: <https://archive.headconf.org/head22/wp-content/uploads/pdfs/14630.pdf>

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Ибрагимов Раскул - педагогика ғылымдарының докторы, математика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан Республикасы, ОҚО, Шымкент қ., 160012, А. Байтұрсынов көшесі, 13. E-mail: raskul1953@mail.ru
ORCID 0000-0002-2423-806x

Қаратаев Абай Оңғарбекұлы – «8D01501-Математика педагогін даярлау» білім беру бағдарламасының докторанты, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан Республикасы, ОҚО, Шымкент қ., 160012, А. Байтұрсынов көшесі, 13. E-mail: abai.kaz.93@mail.ru
ORCID 0000-0002-2879-1911

Турапова Сайера Миралиевна – «7M01501-Математика педагогін даярлау» білім беру бағдарламасының магистранты, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан Республикасы, ОҚО, Шымкент қ., 160012, А. Байтұрсынов көшесі, 13. E-mail: sayyoraturapova01@gmail.com
ORCID 0009-0003-4766-1498

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ибрагимов Раскул - доктор педагогических наук, доцент, ассоциированный профессор кафедры математики, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет. Адрес: Республика Казахстан, ЮКО, г. Шымкент, 160012, улица А.Байтұрсынова, 13. E-mail: raskul1953@mail.ru
ORCID 0000-0002-2423-806x

Қаратаев Абай Оңғарбекұлы – докторант образовательной программы «8D01501- Подготовка педагога по математике», Южно-Казахстанский государственный педагогический университет. Адрес: Республика Казахстан, ЮКО, г. Шымкент, 160012, улица А.Байтұрсынова, 13. E-mail: abai.kaz.93@mail.ru
ORCID 0000-0002-2879-1911

Турапова Сайера Миралиевна – магистрант образовательной программы «7M01501- Подготовка педагогов по математике», Южно-Казахстанский государственный педагогический университет. Адрес: Республика Казахстан, ЮКО, г. Шымкент, 160012, улица А.Байтурсынова, 13. E-mail: sayyoraturapova01@gmail.com
ORCID 0009-0003-4766-1498

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Raskul Ibragimov - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics, South Kazakhstan State Pedagogical University. Address: Republic of Kazakhstan, South Kazakhstan region, Shymkent, 160012, A.Baitursynov Street, 13. E-mail: raskul1953@mail.ru
ORCID 0000-0002-2423-806x

Abay O. Karataev – PhD candidate of the educational program "8D01501-Training of mathematics teacher", South Kazakhstan State Pedagogical University. Address: Republic of Kazakhstan, South Kazakhstan region, Shymkent, 160012, A. Baitursynov Str., 13. E-mail: abai.kaz.93@mail.ru
ORCID 0000-0002-2879-1911

Sayera M. Turapova – Master's student of the educational program "7M01501-Training of mathematics teacher", South Kazakhstan State Pedagogical University. Address: Republic of Kazakhstan, South Kazakhstan region, Shymkent, 160012, A. Baitursynov STR., 13. E-mail: sayyoraturapova01@gmail.com
ORCID 0009-0003-4766-1498

Редакцияға түсті / Поступила в редакцию / Received 01.12.2023
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted 20.12.2023

«Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы» журналына мақалалар жариялау

ТАЛАПТАРЫ

1. Бұрын жарияланбаған, түпнұсқалық ғылыми жұмыстар қабылданады.
2. Журнал төмендегідей бөлімдер бойынша ғылыми-педагогикалық мазмұндағы мақалаларды жариялайды:
 1. Педагогикалық білім беру мен әлеуметтік-гуманитарлық ғылымдардың өзекті мәселелері
 2. Оқу пәндерін оқыту әдістемесі.
2. Жұмыста мәселенің өзектілігі (теориялық, ғылыми-практикалық мағынасы, әдістер мен технологиялардың практикада қолданылуы) сипатталуы керек.
3. Мақалада сипатталған тақырып бойынша теориялық көзқарастар және негізгі әдебиеттерден басқа өзінің теориялық немесе қолданбалы зерттеулер нәтижесі (ғылыми көзқарасты таңдау негіздемесі, ғылыми жаңашылдық, мақсат қою, міндетті шешу, салыстырмалы зерттеулер, талдау) ұсынылуы керек.
4. Ғылыми жұмыс құрылымына мақала атауы, аңдатпа, түйін сөздер, негізгі ережелер, Кіріспе, Материалдар мен әдістер, Талқылау, Қорытынды, Қаржыландырылу туралы ақпарат (бар болса), Әдебиеттер тізімі кіреді. Өрбір түпнұсқалық мақалада (әлеуметтік-гуманитарлық бағытты қоспағанда) зерттеу нәтижесінің жаңадан енгізілуі қамтамасыз етіледі, жабдықтар мен материалдардың құрастырылуы көрсетілген зерттеу әдістемесі, деректерді статистикалық өңдеу әдістері және өнімділікті қамтамасыз етудің басқа тәсілдері көрсетіле отырып сипатталады.
5. Әдебиеттер тізімі 15 ғылыми еңбектен кем болмауы тиіс.
6. Мақалада Scopus немесе Web of Science базаларымен индекстелген 2020-2023 жылдардағы шетелдік авторлардың ағылшын тіліндегі жұмыстарына мазмұнды сілтеме берілуі тиіс.
7. Барлық мақалалар плагиатқа тексеріледі. Плагиат анықталған жағдайда мақала қарастырылмайды, оның авторына журналға ары қарай мақала жариялауға рұқсат етілмейді.
8. Авторлар өзінің ғылыми еңбектерін артық цитаталаудан, сондай-ақ мақалаға тиісті сілтемелерді ресімдемей-ақ өзінің бұрын жарияланған материалын енгізуден аулақ болуы керек.
9. Бір мақалаға бір автордан үш авторға дейін рұқсат етіледі.
10. Журналдың бір нөміріне бір автордан 1 (бір) мақала ғана қабылданады, екі немесе үш авторлық болған жағдайда сол автордың екінші мақаласы редакция алқасының қалауы бойынша жарияланады.

Техникалық талаптар

1. Мәтін Microsoft Word редакторында, Times New Roman шрифті, 11 пт өлшемі, 1 аралық, поля барлық жерде 2 см-мен теріледі.
2. Мақаланың көлемі - 3000 сөзден кем 5000 сөзден артық емес (мақала атауы, авторлар туралы мәлімет, аңдатпа, түйін сөздер, әдебиеттер тізімін есепке алмағанда).
3. Мақаланың бірінші бетіндегі жоғарғы сол жақ бұрышында FTAXP - ғылыми-техникалық ақпараттың халықаралық рубрикаторы көрсетіледі. FTAXP www.grnti.ru сайтында анықталады.
4. Мақала атауы бас әріптермен жазылады.
5. Авторлар туралы мәліметтер (аты-жөні, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қаласы, елі, автор-корреспонденттің e-mail).
6. Аңдатпа көлемі 150 сөзден кем емес, бұнда жүргізілген зерттеу жұмыстарының қысқаша және нақты сипаттамасы, зерттеудің мақсаты, әдістері және негізгі нәтижелері келтіріледі.
7. Түйін сөздер 5-тен 8-ге дейін сипатталған тақырып үшін ойлаудың маңыздылық деңгейімен беріледі. Түйінді сөздер зат есімдер, жалқы есімдер, географиялық атаулар, сөз тіркестері болуы мүмкін. Сын есімдер, сөйлемдер, қысқартулар (мысалы КСРО, БҰҰ, ДНҚ), сөйлемдер кілт сөздер бола алмайды.
8. **Аббревиатуралар мен қысқартулар** жалпыға таныс мәліметтерді қоспағанда мәтінде бірінші қолданыс кезінде мағынасы көрсетіліп берілу керек.
9. Берілген суреттер, графиктер, кестелер саны мақалада 5-тен аспауы керек. Өрбір суреттер, графиктер, кестелерде дереккөз көрсетілуі керек (Дереккөз: stat.gov.kz немесе автор құрастырды).
10. **Формулалар мен белгілер** Microsoft Equation және Microsoft Word форматында орындалады, нөмірленеді, мәтінде оларға сілтеме беріледі.
11. Әдебиеттер тізімінде тек мәтінде берілген сілтемелер көрсетілген дереккөздер болуы керек. Дереккөздердің нөмірленуі мәтіндегі сілтемелер бойынша белгіленеді. Әдебиеттер тізіміндегі дереккөздер төмендегідей түрде ресімделеді:
 - Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELТ). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>
 - Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.
 - Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

Негізгі әдебиеттер тізімінен кейін әдебиеттер тізімі транслитерацияда (кириллицадан латыншаға) және жұмыстың атауы ағылшын тіліндегі аудармасымен беріледі.

11. Әдебиеттерге сілтемелер мәтінде сілтеме алынған бет көрсетіле отырып, дереккөз нөмірімен және тік жақшада беріледі: [1; 15]. Пікір берілмеген (лицензиясы жоқ), ғылыми сипаттамасы жоқ баспалар сілтемелері қажет емес.

12. Әдебиеттер тізімінен кейін түйін сөздермен екі аңдатпа беріледі: егер мақала қазақ тілінде жазылса, аңдатпалар орыс және ағылшын тілдерінде беріледі, егер мақала орыс тілінде болса, аңдатпалар қазақ және ағылшын тілдерінде беріледі, ағылшын тіліндегі мақалада аңдатпалар қазақ және орыс тілдерінде ресімделеді.

13. Аңдатпаның алдында мақаланың атауы, автор/лар туралы мәліметтер (аты, әкесінің аты, тегі, мекеме атауы, қала, елі, e-mail).

14. Мақаланың соңында **Автор/лар туралы мәлімет:** тегі, аты, әкесінің аты (толық), ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы (бар болса), лауазымы, мекеме атауы толық, үш тілде (қазақша, орысша, ағылшынша), мекенжай, елі, қала, индекс, көше, үй, email беріледі.

15. Мәтіннің грамматика, стилистика, пунктуациясы тиянақты тексерілуі тиіс. Мақала техникалық талаптарға сәйкес келмеген жағдайда, авторға/ларға толықтырылуға жіберіледі.

Мақаланың қаралу және қабылдану мерзімі

Шығарылым	Мақаланың қабылдану мерзімі	Мақаланың қарастырылу мерзімі	Жарияланым мерзімі
№ 1	1 ақпанға дейін	20 наурызға дейін	30 наурыз
№ 2	1 мамырға дейін	20 маусымға дейін	30 маусым
№ 3	1 қыркүйекке дейін	20 қыркүйекке дейін	30 қыркүйек
№ 4	1 қарашаға дейін	20 желтоқсанға дейін	30 желтоқсан

Мақала vestnik.kazmkpu.kz сайтында онлайн түрінде жіберіледі.

Редакциялау және рецензиялау тәртібі

1. Мақаланың алынғаны туралы ақпарат жұмыс редакцияға түскеннен кейін 3 жұмыс күніне дейінгі мерзімде авторларға жіберіледі.

2. Мақаланы өңдеудің орташа мерзімі 1 айдан 3 айға дейін мерзімді құрайды.

3. Редакцияға түскен мақала бойынша авторларға журнал редакторы қол қойған түсініктемелер жіберіледі. Түсініктемелер мақаланың жалпы бағасы, техникалық ресімдеу, баяндау логикасы, әдебиеттер бойынша т.б. ескертулерден тұрады.

4. Алынған түсініктемелерге жауап ретінде авторлар мәтінге сәйкес түзетулер енгізіп, мәтіннің өзгертілген нұсқасын жібереді.

5. Редакция алқасы авторларға мақала талаптарға толық сәйкес келмейінше түсініктемелер жібереді. Редакция алқасы түсініктемелері авторлар тарапынан орындалмаған жағдайда редактордың хат алмасуды тоқтатуға құқы бар.

6. Авторлардан мақаланың редакция жіберген нұсқасына түзетулер енгізу қатаң талап етіледі.

7. Мақала мәтіні талаптарға толық сәйкес келгеннен кейін редакция алқасы мақаланы екі анонимді ішкі және сыртқы рецензиялауға (double-blind review) жібереді. Ішкі рецензиялауға журналдың редакциялық кеңесі және редакция алқасы мүшелері, сыртқы рецензиялауға мамандық саласы мақала тақырыбына жақын тәуелсіз сараптамашылар тартылады.

8. Рецензентке мақала мәтіні (авторлар туралы мәліметсіз) және рецензия формасы жолданады.

9. Рецензиялау мерзімі рецензенттің мүмкіндігіне байланысты, бірақ мақала алынған күннен бастап 1 айдан аспау керек. Рецензия алынбаған жағдайда мақала басқа сараптамашыға рецензиялануға жіберіледі.

10. Әр мақалаға кемінде екі тәуелсіз рецензия алынуы тиіс.

Мақаланың жарияланым құны - 7500 теңге. Шетелдік авторлардан (Қазақстан азаматы емес) жарияланым үшін төлем алынбайды. Редакциядан деректемелер көрсетіліп, мөр басылған мақаланың қабылданғаны туралы жазбаша ақпарат алынғанға дейін **төлем жасамауларыңызды өтінеміз.**

Журналдың авторлық нұсқасы

Журналдың кезекті нөмірі типографиядан шыққаннан кейін автор қағаз түріндегі 1 авторлық нұсқасын алады. Редакция қаладан тыс жерлердегі авторларға пошталық таратылымды жүзеге асыра алмайды.

Редакция автордың сұранысы бойынша алушы есебінен пошталық жедел таратылымды жүзеге асыра алады.

Редакция мекенжайы: Қазақстан Республикасы, Алматы қ., 050000, Гоголь қ. 114, 1- корпус, 122- каб.

Тел.: +7 (727) 237 0018, <http://vestnik.kazmkpu.kz>, vestnik@kazmkpu.kz

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

для публикации в журнале

«Вестник Казахского Национального Женского Педагогического Университета»

1. Принимаются ранее не опубликованные, оригинальные научные работы.

2. Журнал публикует статьи научно-педагогического содержания по следующим разделам:

1. Актуальные вопросы педагогического образования и социогуманитарных наук

2. Методика преподавания учебных дисциплин.

3. Работа должна содержать описание актуальности проблемы (теоретическое и научно-практическое значение, применение на практике методик и технологий).

4. Помимо обзора теоретических подходов и основной литературы по описываемой теме, статья должна представлять результаты собственного теоретического или прикладного исследования (обоснование выбора научного подхода, научная новизна, постановка цели, решение задач, сравнительные исследования, эксперимент).

5. Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение, Заключение, Информацию о финансировании (при наличии), Список литературы. В каждой оригинальной статье (за исключением социально-гуманитарного направления) обеспечивается воспроизводимость результатов исследования, описывается методология исследования с указанием происхождения оборудования и материалов, методов статистической обработки данных и других способов обеспечения воспроизводимости.

6. Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

7. В статье должны даваться содержательные ссылки на работы зарубежных авторов на иностранном языке за последние три года, индексируемые базами Scopus или Web of Science.

8. Все статьи проверяются на плагиат. В случае обнаружения плагиата статья отклоняется от рассмотрения, а ее автору будет отказано в дальнейших публикациях в журнале.

9. Авторы должны избегать избыточного самоцитирования, а также включения в статью собственного ранее опубликованного материала без оформления соответствующих ссылок.

10. Допускается от одного до трех авторов на одну статью.

11. В один номер журнала принимается не более 1 статьи от одного автора, в случае двойного или тройного соавторства публикация второй статьи того же автора - по усмотрению редколлегии.

Технические требования

1. Текст набирается в редакторе Microsoft Word, шрифт Times New Roman, размер 11 пт, интервал 1, поля – везде 2 см.

2. **Объем статьи** – не менее 3000 слов и не более 5000 слов (без учета названия статьи, сведений об авторах, аннотаций, ключевых слов, списка литературы).

3. В верхнем левом углу на 1-ой странице статьи указывается **МРНТИ** - международный рубрикатор научно-технической информации. МРНТИ определяется на сайте www.grnti.ru

4. **Название статьи** пишется ЗАГЛАВНЫМИ буквами.

5. **Данные об авторах:** инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email автора- корреспондента.

6. **Аннотация** объемом не менее 150 слов должна давать краткое и ясное описание проблемы, цели, методов и основных результатов проведенного исследования.

7. **Ключевые слова** в количестве от 5 до 8 приводятся по степени смысловой важности для описываемой темы. Ключевыми словами могут быть существительные, имена собственные, географические названия, словосочетания. Не могут быть ключевыми словами прилагательные, предложения.

8. **Аббревиатуры и сокращения**, за исключением заведомо общеизвестных, должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте.

9. Количество приводимых **рисунков, графиков, таблиц** в статье не более пяти. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: stat.gov.kz или Источник: составлено автором).

10. **Формулы и символы** выполняются в формате Microsoft Equation и Microsoft Word, нумеруются, в тексте даются ссылки на них.

11. **Список литературы** должен содержать только те источники, на которые даются ссылки в тексте. Нумерация источников – по мере появления в тексте. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:

Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

После основного списка литературы дается список литературы в транслитерации (с кириллицы на латиницу) и переводом названия работы на английский язык.

12. **Ссылки на источники** указываются в тексте в прямых скобках с указанием номера источника и страницы, на которую дается ссылка: [1; 15]. Ссылки на нецензурируемые издания, издания ненаучного характера не желательны.

13. После списка литературы даются **две аннотации** с ключевыми словами: если статья написана на казахском языке, даются аннотации на русском и английском языках; если статья на русском языке - аннотации на казахском и английском языках, если статья на английском языке - аннотации на казахском и русском языках.

14. Перед аннотацией дается название статьи, данные об авторе/ах (инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email).

15. В конце статьи приводятся на 3 языках (русском, казахском, английском) **Сведения об авторе/ах:** фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание (если есть), должность, название организации полностью. Адрес: страна, город, индекс, улица, дом; email.

16. Текст статьи должен быть тщательно проверен на грамматику, стилистику и пунктуацию. Статьи, не соответствующие техническим требованиям, возвращаются на доработку.

Сроки приема и рассмотрения статей

Выпуск	Срок принятия статей	Срок рассмотрения статей	Публикация
№ 1	до 1 февраля	до 20 марта	30 марта
№ 2	до 1 мая	до 20 июня	30 июня
№ 3	до 1 сентября	до 20 сентября	30 сентября
№ 4	до 1 ноября	до 20 декабря	30 декабря

Статьи подаются онлайн на сайте: vestnik.kazmkpu.kz

Порядок редактирования и рецензирования

11. Сообщение о получении статьи отправляется авторам в срок до 3 рабочих дней после получения.

12. Средний срок обработки статьи составляет от 1 до 3 месяцев.

13. По каждой полученной редакцией статье авторам направляется комментарий, подписанный редактором журнала. Комментарий содержит общую оценку статьи, замечания по техническому оформлению, содержанию, логике изложения, источникам и т.д.

14. В ответ на полученный комментарий, авторы вносят соответствующие исправления в текст и направляют доработанную версию статьи.

15. Редколлегия направляет авторам комментарии до приведения статьи в полное соответствие с требованиями. В случае, если рекомендации редколлегии не выполняются авторами, редактор оставляет за собой право прекратить переписку.

16. Авторам настоятельно рекомендуется вносить правки в ту версию статьи, которую направляет редактор.

17. После приведения текста статьи в полное соответствие с требованиями, редколлегия направляет статью на двойное анонимное рецензирование (double-blind review), которое может быть как внутренним, так и внешним. К внутреннему рецензированию привлекаются члены редколлегии и редакционного совета журнала, к внешнему – независимые эксперты, чья область научных интересов близка тематике статьи.

18. Рецензенту направляется текст статьи (без данных об авторах) и форма рецензии.

19. Срок рецензирования зависит от возможностей рецензента, но не должен превышать 1 месяц с момента получения статьи. При неполучении рецензии статья направляется на рецензирование другому эксперту.

20. На каждую статью должно быть получено не менее двух независимых рецензий.

Стоимость за публикацию статьи - 7500 тенге. С зарубежных авторов (не-граждан Казахстана) оплата за публикацию не взимается. Просьба **не производить оплату** до получения письменного сообщения от редакции о приеме статьи в печать, с указанием реквизитов.

Авторский экземпляр журнала. После выхода из типографии соответствующего номера журнала, автор получает бесплатно 1 авторский экземпляр в бумажной форме. Редакция не имеет возможности осуществлять почтовую рассылку иногородним авторам. По запросу автора, почтовая экспресс-рассылка осуществляется редакцией за счет получателя.

Адрес редакции: Республика Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Гоголя 114, корпус 1, каб. 122

Тел.: +7 (727) 237-00-18. E-mail редакции: vestnik@kazmkpu.kz Веб-сайт: <http://vestnik.kazmkpu.kz>

REQUIREMENTS FOR ARTICLES

1. Previously unpublished, original scientific papers are accepted.
2. The journal publishes articles of scientific and pedagogical content in the following sections:
 1. **Topical issues of pedagogical education and socio-humanitarian sciences**
 2. **Methods of teaching academic disciplines.**
3. The Paper should contain a description of the relevance of the problem (theoretical and scientific-practical significance, practical application of methods and technologies).
4. In addition to the review of theoretical approaches and the main literature on the described topic, the article should present the results of its own theoretical or applied research (justification of the choice of scientific approach, scientific novelty, goal setting, problem solving, comparative research, experiment).
5. The structure of the scientific article includes the title, abstracts, keywords, main provisions, **Introduction, Materials and methods, Results, Discussion, Conclusion, Information about funding (if available), References.** Each original article (with the exception of the socio-humanitarian direction) ensures the reproducibility of the research results, describes the research methodology with an indication of the origin of equipment and materials, methods of statistical data processing and other ways to ensure reproducibility.
6. The list of references should contain at least 15 sources.
7. The article should contain meaningful links to the works published in 2020-2023, indexed by Scopus or Web of Science databases.
8. All articles are checked for plagiarism. If plagiarism is detected, the article is rejected from consideration, and its author will be refused further publications in the journal.
9. Authors should avoid excessive self-citation, as well as including their own previously published material in the article without making appropriate references.
10. It is allowed from one to three authors per article.
11. No more than 1 article from one author is accepted in one issue of the journal. In case of double or triple co-authorship, the publication of a second article by the same author is at the discretion of the editorial Board.

Technical requirements

1. The Text is typed in the Microsoft Word, Times New Roman font, size 11 PT, interval 1, margins - everywhere 2 cm.
 2. The volume of article – not less than 3,000 words and not more than 5,000 words (excluding title, information about authors, abstracts, keywords, references).
 3. In the upper-left corner on the 1st page of the article is indicated IRSTI - international rubricator of scientific and technical information. IRSTI is determined on the site www.gmti.ru
 4. The title of the article should be written in CAPITAL letters.
 5. Data about the authors: first name, middle name, last name, organization name, city, country, email of corresponding author.
 6. An abstract of at least 150 words should give a brief and clear description of the problem, purpose, methods and main results of the research.
 7. Keywords in the number from 5 to 8 are given according to the degree of semantic importance for the described topic. Keywords can be nouns, proper names, geographical names, and phrases. Keywords can not be adjectives or sentences.
 8. Abbreviations and abbreviations, with the exception of well-known abbreviations, must be deciphered when first used in the text.
 9. The number of the given illustrations, diagrams, tables not more than five. Each figure, graph, and table is accompanied by an indication of the source (Source: stat.gov.kz or Source: compiled by the author).
 10. Formulas and symbols are executed in Microsoft Equation and Microsoft Word format, numbered, and links to them are given in the text.
 11. The list of references should contain only those sources to which reference is made in the text. Sources are numbered as they appear in the text. Sources in the list of references are arranged as follows:

Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.
- After the main list of references, a list of references is given in transliteration (from Cyrillic to Latin) and a translation of the title of the work into English.

12. References to sources are indicated in the text in straight brackets with the number of the source and the page to which the link is given: [1;15]. Links to non-reviewed or non-scientific publications are not desirable.

13. After the list of references are given two annotations with keywords: if the article is written in Kazakh language, are given annotations in Russian and English; if the article in Russian - abstract in Kazakh and English, if the article in English - abstract in Kazakh and Russian languages.

14. Before the abstract is given the title of the article, information about the author (first name, patronymic, last name, organization name, city, country, email).

15. At the end of the article is given full information about the author/s in 3 languages (Russian, Kazakh, English): surname, name, patronymic, academic degree, academic title (if any), title, name of the organization. Work address: country, city, zip code, street, house; author's email.

16. The text of the article should be thoroughly checked for grammar, style and punctuation. Articles that do not meet the technical requirements are returned for revision.

Terms of acceptance and review of articles

<i>Issue</i>	<i>Deadline for accepting articles</i>	<i>Deadline for reviewing articles</i>	<i>Publication</i>
No 1	February 1	March 20	March 30
No. 2	May 1	June 20	June 30
No. 3	September 1	September 20	September 30
No. 4	November 1	December 20	December 30

Articles should be submitted online at the web-site: **vestnik.kazmkpu.kz**

The procedure of editing and review

1. Notification of receipt of the article is sent to the authors within 3 days after receipt.
2. Average processing time of the article is from 1 to 3 months.
3. For each article received by the editorial Board, the authors are sent a comment signed by the editor of the journal. The comment contains a General assessment of the article, comments on the technical design, content, presentation logic, sources, etc.
4. In response to the received comment, the authors make appropriate corrections to the text and send a revised version of the article.
5. The editorial Board sends comments to the authors before bringing the article into full compliance with the requirements. If the recommendations of the editorial Board are not implemented by the authors, the editor reserves the right to terminate the correspondence.
6. Authors are strongly encouraged to make edits to the version of the article that the editor sends.
7. After bringing the text of the article in full compliance with the requirements, the editorial Board sends the article for a double-blind review, which can be both internal and external. Internal review involves members of the editorial Board, external review involves independent experts whose research interests are close to the subject of the article.
8. The reviewer is sent the text of the article (without information about authors) and the review form.
9. The review period depends on the capabilities of the reviewer, but should not exceed 1 month from the date of receipt of the article. If the review is not received, the article is sent for review to another expert.
10. Each article must receive at least two independent reviews.

The cost for publishing an article is 7500 KZT. Foreign authors (non-citizens of Kazakhstan) are not charged for publication.

Courtesy copy

After leaving the printing house of the corresponding issue of the journal, the author may receive 1 courtesy copy in paper form free of charge.

The Editorial Board does not have the ability to send mail to nonresident authors. At the request of the author, Express mail is sent by the editorial office at the expense of the recipient.

Our address:

Republic of Kazakhstan, Almaty, 050000, Gogol str., 114, building 1, office 122.

Tel.: +7 (727) 237 00 18, e-mail: vestnik@kazmkpu.kz

web-site: vestnik.kazmkpu.kz

ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
УНИВЕРСИТЕТІ ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S TEACHER TRAINING
UNIVERSITY

№4 (96) 2023

<http://vestnik.kazmkpu.kz>
email: vestnik@kazmkpu.kz

27.12.2023 ж. қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16
Компьютерлік терілім.
Әріп түрі «Times New Roman»
Шартты баспа табағы 4,4
Таралымы 300 дана
Тапсырыс № 54

«Қыздар университеті» баспасы.
050000, Алматы, Гоголь көшесі, 116 үй