

К.У. Темиров^{1*}
А.К. Мұрзағали²

¹Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
(E-mail: kuanysh_lion@mail.ru)

Особенности подготовки школьников к поступлению в специализированные школы

Аннотация. Данная статья посвящена изучению теоретических основ мотивации школьников к поступлению в специализированные школы. Особое внимание уделяется анализу феномена «развития профессиональной мотивации», который является основополагающим в повышении качества образования с целью самоопределения будущей профессии. Профессиональная мотивация способствует полноценному освоению учебного материала, стимулирует интерес к учебной и познавательной деятельности учащихся. Также в статье рассматриваются области исследования развития мотивации к поступлению в специализированные школы, анализируются компетенции изучаемых предметов, иными словами, насколько они применимы к профессиям.

Авторами приведены основные методы и формы организации предпрофильной и профильной подготовки учеников в учебном процессе, выделены направления совершенствования их профессионального самоопределения. Анализируя причины выбора учащимися той или иной профессиональной области следующей ступени образования, авторы приходят к выводу: индивидуальная система ценностей регулирует мотивы, планы, а также цели (в том числе образовательные) личности. При этом, самой эффективной стратегией при развитии мотивации у учеников является переход процесса обучения с прямого, ориентированного на учителя, на косвенный, в котором учитель – лишь помощник в индивидуальном развитии. В статье охарактеризована роль школы, родителей и учителей, реализующих программы по подготовке в осуществлении психолого-педагогической поддержки выпускников на этапе профессионального самоопределения. Анализ полученных авторами статьи результатов говорит о том, что системная психолого-педагогическая поддержка подростка на этапе профессионального самоопределения позволит избежать тревоги и беспокойства, ошибочных действий и будущих разочарований. Данная статья носит теоретический характер, но в процессе обучения можно использовать ее материал для совершенствования подготовки учащихся в специализированные школы.

Ключевые слова: мотивация, бихевиоризм, профориентационная работа, специализированные школы, предпрофильная подготовка, компетенция, дифференцированное обучение, профессиональное образование.

DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-140-3-312-325>

Введение

Роль образования на современном этапе развития страны определяется задачами перехода Казахстана к демократическому

и правовому государству, к рыночной экономике. Школа в широком смысле этого слова – является важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных

установок личности. Одна из основных задач современной школы - это развитие способностей ученика, готового к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. В процессе углубления знаний, умений, навыков, расширения крутозора, развития активности в самостоятельной деятельности у учащихся формируются ключевые компетенции, которые являются основополагающими в повышении качества образования с целью самоопределения будущей профессии.

Основными задачами реформирования системы образования в Республике Казахстан являются создание возможностей для более успешной социализации выпускников основной и старшей ступени школы; формирование осознанной готовности к выбору будущей профессиональной деятельности у выпускников школ.

В выступлении Президента Республики Казахстан Касым-Жомарта Кемелевича Токаева на августовской конференции говорится, что отечественное образование, сохраняя лучшие традиции, должно находиться в постоянном поиске. Система образования нуждается в быстрой адаптации к новым реалиям. Ведущие школы мира усиленно занимаются развитием креативного потенциала детей [1], что соответственно, актуализирует подготовку учеников к специализированным школам.

Дифференцированный и личностно-ориентированный подходы взаимосвязаны. Поэтому предложенные методы, приемы обучения, принципы построения содержания образования, мотивирующие учащихся к учению, находятся на стыке обозначенных подходов. Целостность учебного процесса от этого только выигрывает, так как только рационально организованное разнообразие может привлечь учащихся к школе. Однообразие форм, приемов, методов и подходов лишь вызывает скуку и отчуждение [2].

В Республике Казахстан, образовательная политика государства реализуется через образовательный стандарт, который ориентирован на максимальное приближение: национального образования к мировому уровню на основе принципов гуманизации, демократизации, интеграции [3].

Основная часть

Ключевой-идеей стандарта, одним из нововведений является внедрение модели профильного обучения старшеклассников, позволяющей; обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования, развитие готовности к выбору будущей профессии. Немаловажную роль при подготовке к поступлению в профильные специализированные школы играет мотивация.

Мотивация может оцениваться в количестве прилагаемых усилий, но если принять во внимание мысль о том, что это не фиксированное качество личности, то необходимо расширить поиски происхождения усилий.

В отечественной психологии формирование и развитие мотивационной сферы у человека рассматривается в рамках психологической теории деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым [4].

А.Н. Леонтьев заметил, что первая предпосылка всякой деятельности есть субъект, обладающий потребностями. Наличие у субъекта потребностей – такое же фундаментальное условие его существования, как и обмен веществ. Собственно, это – разные выражения одного и того же [5]. Таким образом, потребность - это исходная форма активности живых организмов [6].

В условиях класса важно понимать, что любое обсуждение мотивации следует рассматривать как обсуждение поведения, поскольку цель учителя состоит в том, чтобы повысить желаемое поведение, связанное с обучением. В то время как бихевиористы, такие как Скиннер [7], утверждали, что любое поведение мотивируется внешними стимулами, исследования середины XX века начали указывать на то, что этот взгляд на мотивацию был слишком узким и не брал в расчет того, что люди обладают свободой воли и могут принимать решения обдуманно, осознанно. Эти новые теории, в отличие от бихевиоризма, стали известны как когнитивные теории. Согласно Эдварду Деси [8], когнитивный подход к поведению состоит из пяти этапов. Это 1) источник энергии или входной стимул, 2) осознание потенциального удовлетворения, 3) планы

по достижению целей, 4) целенаправленное поведение и 5) достигнутое вознаграждение или удовлетворение. Поступающий стимул может быть базовой физиологической потребностью, такой как еда или вода, но может быть более глубоким, включая потребность в «чувстве компетентности и самоопределения в отношениях с окружающей средой» [9]. Эти потребности являются основой внутренней мотивации, которую Ричард Райан и Эдвард Деси определяют, как «делать что-то, потому что это по своей сути интересно или приятно» [10]. Когда возникает потребность в чувстве компетентности и самоопределения, учащийся, осознав потребность в удовлетворении, вовлекается в процесс деятельности.

Учителя часто выступают инициаторами стимула. Посредством дискуссий и лекций учителя помогают ученикам определить свое положение в мире, знакомя их с областями, в которых они чувствуют себя способными удовлетворить потребности в компетентности и самоопределении, но в которых эти потребности еще не были удовлетворены. Таким образом, учителя подталкивают учеников к новым возможностям исследования и внутреннего удовлетворения от собственного учебного процесса. Сложность этого процесса заключается в том, что у каждого ученика есть индивидуальные интересы и цели. Один из способов, которым учителя поощряют определять виды деятельности и объекты, и которые будут внутренне мотивировать учащихся, — это использование опросников и анкет, предоставляемых учащимся в начале урока, которые позволяют учащимся выразить свои личные интересы. Предполагается, что включение интересов учащихся в объяснения учебных материалов обеспечит более обогащающую среду и, следовательно, повысит уровень успеваемости.

Теория практического интеллекта Роберта Штернберга [11] состоит из трех интеллектов развития мотивации: аналитической, синтетической и практической. Теория фокусируется на образцах мышления и способах организации мышления, а не на чертах характера людей. В рамках компонента практического

интеллекта Роберт Штернберг включает способность распознавать потребности в ситуации и способность ставить цели для удовлетворения этих потребностей, аналогично шагам 2 и 3 когнитивного подхода к поведению Эдварда Деси (1975).

Другой популярной моделью развития мотивации к обучению является модель автономного учащегося (МАУ) Джорджа Беттса [12]. Модель состоит из пяти компонентов, каждая из которых поощряет развитие мотивации у учеников при подготовке к специализированным школам. Этими сторонами являются 1) профориентация, 2) индивидуальное развитие, 3) обогащение, 4) семинары и 5) углубленное изучение. В этапе «Ориентация» учащиеся знакомятся с концепциями дифференциации, которые позволяют ему понимать возможности такого рода обучения. Индивидуальное развитие помогает учащемуся контролировать свой прогресс в достижении индивидуальных целей, развивая при этом более глубокое понимание своего собственного стиля обучения. Суть практического этапа состоит в том, что ученик знакомится с компетенциями изучаемых предметов, иными словами, насколько они применимы к профессиям. Этап семинаров посвящен будущим исследованиям в целях развития критического мышления ученика. Наконец, углубленное исследование включает в себя независимо выбранные проекты, которые предназначены для взаимодействия с учителем с целью оценки обучения [13].

Эта модель предлагает такую структуру учебного процесса, в которой фокус прогрессии обучения смещается от прямого, ориентированного на учителя, на косвенный, в котором учитель — лишь фасилитатор индивидуального развития. Модель автономного учащегося является эффективным инструментом для учителей, которые пытаются создать дифференцированный класс [14].

Несмотря на обширное обсуждение мотивации и всех ее различных исторических интерпретаций, именно изучение этих элементов привело Аллена Готфрида к разработке Детской академической внутренней мотивации [15].

Академическая внутренняя мотивация (АВМ) связана с мотивацией достижений и напрямую связывает отношение учащихся к занятиям в классе. Педагогам необходимо знать, что в их классах присутствуют учащиеся с разными способностями, и им следует попытаться привести свой стиль преподавания в соответствие с потребностями учащихся. Все большее число учителей ищут действенные способы учета интересов всех учащихся независимо от уровня их способностей.

При подготовке к специализированной школе учителя должны уметь определять текущий уровень ученика. Для эффективного выполнения этой задачи учителям рекомендуется развивать глубокое понимание предшествующих знаний, интересов и стилей обучения учащихся. Эти три основополагающие концепции позволяют учителю планировать и проводить уроки, которые отвечают индивидуальным потребностям каждого ученика в классе.

Учителям не нужно разрабатывать полностью отдельные уроки для каждого ребенка, им следует сосредоточиться на основных знаниях, понимании и способностях, которые все ученики должны извлечь из урока. В то время как цель обучения для каждого учащегося остается неизменной, дифференциация позволяет учащимся достичь этих целей с помощью разработок, учитывающих индивидуальные способности. Уроки могут начинаться с группового обучения основным базовым концепциям материала, которые необходимо усвоить, но постепенно расширяться с помощью ряда возможностей для практики, которые позволяют использовать различные стратегии группирования, и, наконец, завершиться способностью каждого ученика продемонстрировать свои знания, навыки и умения на индивидуальной основе. Описание этого процесса обучения можно найти у Кэрол Томлинсон [16], которая предлагает начинать обучение, обсуждение и обмен мнениями всем классом, а затем, в небольших группах.

В то время как дифференцированное обучение использует три основы: готовность, интересы и стиль обучения, чтобы улучшить обучение с точки зрения учащегося, три дру-

гих структуры определяют глубину и широту обучения, которые должен развить учитель. Эти структуры представляют собой контент, процессы и продукты, которые будут использоваться для представления и демонстрации желаемого обучения. Наконец, все шесть из этих элементов должны быть помещены в среду, которая предоставляет возможности для обучения, которые должны существовать для учащихся, чтобы полностью раскрыть свой потенциал обучения.

Цель развития мотивации при подготовке к специализированным школам - обеспечить актуальность знаний и перманентность желания обладания ими в гибкой и постоянно адаптирующейся учебной среде. В литературе существует множество стратегий, позволяющих применять дифференцированное обучение. Они варьируются от использования индивидуального подхода к учащимся [17-20] до стратегии кооперативного группирования, такие как литературные кружки или семинары [21, 22]. Мультипликативный характер этих стратегий проистекает из того факта, что учителей поощряют использовать формы дифференциации, которые лучше всего подходят их собственному стилю обучения или преподавания, адаптировать их к своим личным учебным ситуациям и использовать творческий подход для обеспечения соответствия между теорией и практикой.

Приписывание неудач усилиям или стратегии означает, что в следующий раз, приложив больше усилий или используя лучшую стратегию, можно достигнуть успеха. Однако объяснение неудач отсутствием способностей подразумевает неявное ожидание продолжения неудач при выполнении аналогичных задач. Усилия и стратегии могут быть разными, но способности не могут быть изменены по желанию. Это создает болезненную дилемму для некоторых учеников с низкими способностями. Если учащиеся выполняют задание «плохо», учитель часто призывает их «стараться больше» - прилагать больше усилий. Но если они действительно стараются изо всех сил, и все равно терпят неудачу, они вынуждены столкнуться с более болезненным приписыванием. Их способности и, следова-

тельно, их «самооценка» находятся под угрозой. В таких ситуациях ученики вполне могут прибегать к избеганию усилий или же попытаться отказаться от участия вообще. Но, как заметил американский исследователь Мартин Ковингтон [23], ни избегание усилий, ни отказ от них не являются устойчивой тактикой для ученика.

Джон Нисбет и Жаннет Шаксмит [24] описали стратегии обучения, которым должны следовать ученики начальной и средней школы, если они хотят удовлетворительно выполнять учебные задания.

Эти отчеты объединены тем, что они делают упор на необходимости того, чтобы школы были более систематичными и активными, помогая ученикам «научиться учиться». Они призывают школы выйти за рамки предоставления обычных курсов обучения навыкам, которые, как оказалось, имеют ограниченную ценность. Основная проблема, связанная с курсами обучения навыкам, заключается в том, что, хотя учащиеся могут найти их интересными и потенциально полезными, они редко продолжают использовать рекомендованные методы в своей последующей учебной деятельности. Проблема, по-видимому, в том, что они не могут перейти от общей техники к конкретным требованиям отдельных субъектов. Частично ответ может заключаться в обучении навыкам обучения также внутри предметов, но существует более серьезная проблема. Учащиеся не привыкли контролировать свою учебную деятельность. Недавнее исследование стратегий обучения подчеркивают, прежде всего, необходимость помочь учащимся развить метакогнитивную осведомленность - более сознательно направлять свои навыки в соответствии с требованиями задач и контролировать их эффективность. Лин Корно [25] начал оценивать эффективность повышения такой осведомленности среди американских школьников. Сначала она просит учителей смоделировать способ анализа того, что требуется в классе. Они побуждают учеников задавать вопросы о работе, такие как «Что я должен делать?», «Что я уже знаю?», «Как я могу это сделать?», «Что я должен делать в первую очередь; затем что?» и «Что делать,

если у меня возникнут проблемы?». Подобные наборы вопросов используются, чтобы помочь ученикам самостоятельно справиться с отвлекающими факторами и путаницей, которые могут возникнуть во время обучения.

Учащимся также рекомендуется положительно относиться к своим способностям и своим достижениям. Сессии группового обсуждения используются для поощрения совместного обучения, в ходе которого недопонимание может свободно передаваться в эфир. Эти занятия также использовались, чтобы дать ученикам возможность поговорить друг с другом о «внутреннем голосе обучения» - своих процессах мониторинга. Другой метод заключался в том, чтобы ученики по очереди играли роль учителя. Они задают вопросы, а затем оценивают и комментируют ответы своего партнера. Таким образом, ученики видят, что происходит в процессе обучения, и начинают понимать обучение с точки зрения учителя. Предварительные результаты показывают повышение уровня мотивации и улучшение отношения к обучению в классе.

Джон Нисбет и Жаннет Шаксмит подчеркивают важность метакогнитивной осведомленности, проводя аналогию с футбольными тренировками. Недостаточно обучить технике владения мяча - необходимо чувствовать ритм игры. Гармоничное оперирование навыками, необходимыми для игры, является необходимым для успеха игрока. Также, для достижения победы игрок должен видеть общую картину игры, ее план. Это необходимо для того, чтобы понимать, для чего он совершает те или иные действия. Термин «подход к обучению» — это и есть общий план игры, видение конечной цели процесса обучения. Принимая во внимание тот факт, что обучающемуся необходима осознанность в процессе обучения, можно прийти к выводу, что учебная мотивация — это отдельная составляющая психологического термина «мотивация».

А.С. Герасимов выделяет учебную мотивацию как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Тем временем, понятие учебной деятельности можно трактовать по-разному. В психологии и педагогики существуют три трактовки данного понятия.

1. Учебная деятельность есть синоним учения (научения).

2. Учебная деятельность – это ведущий тип деятельности учеников младшего школьного возраста, осуществляемого с помощью познавательных навыков.

3. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов предложил определение учебной деятельности как познавательные действия школьников или студентов, направленные на усвоение ими посредством диалогов и дискуссий теоретических знаний и связанных с ними умений и навыков в таких сферах общественного сознания, как наука, искусство, нравственность, право и религия [26].

А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и другие ученые-психологи считали, что стремление к учебе неразрывно связано с главной характеристики структуры личности – направленностью. Направленность личности психологи (А.Б. Голомшток, С.Л. Рубинштейн и др.) рассматривают как внутреннюю позицию личности, осознанную определенность в поведении, избирательное отношение к воздействиям окружающей среды. В основе направленности лежат потребности, установки, цели человека, которые становятся мотивами его поведения по мере того, как начинает сознаваться реальная ситуация, в которой они могут быть удовлетворены. Направленность личности может проявляться по-разному, поэтому выделяют разные ее виды, одним из которых является профессиональная направленность. Профессиональная направленность характеризует сферу потребностей и интересов личности в той мере, в которой она связана с поведением человека по отношению к профессиональному труду [27].

Можно говорить о профессиональной направленности и в тех случаях, когда человек только намеревается избрать профессию. Профессиональная направленность в этом случае выражена в том, что человек проявляет намерение избрать данную профессию, в мотивах ее выбора и т. д. Становление профессиональной направленности предполагает в первую очередь формирование устойчивого профессионального интереса к профессиональной деятельности. Проблема форми-

рования у старшеклассников устойчивого профессионального интереса тесно связана с другой, не менее значимой проблемой – профессиональным интересом [28].

Ведущим направлением формирования у старшеклассников познавательного интереса к профессиональной деятельности является развитие у них устойчивого глубокого познавательного интереса к специальным дисциплинам. Приобретенные знания по дисциплинам базового образовательного цикла и дисциплинам по выбору способствуют формированию устойчивых познавательных и профессиональных интересов, способствуют осознанному выбору старшеклассниками будущей профессии [29]. Необходимыми условиями успешного формирования у старшеклассников устойчивого познавательного интереса к профессиональной деятельности в условиях профильного обучения с перспективой перерастания его в профессиональный интерес являются следующие:

- создание в образовательном процессе психолого-педагогических условий, стимулирующих формирование у старшеклассников устойчивого познавательного интереса к профессиональной деятельности. К ним относятся: отбор и применение психологом и учителями профильных классов педагогических технологий, обеспечивающих развитие активности и познавательной самостоятельности школьников; формирование и развитие у школьника образа «Я – будущий специалист»; учет возрастных особенностей старшеклассников. Ведущей задачей профильной подготовки в этом аспекте является осознание старшеклассниками социальной значимости профессии, соответствующей профилю обучения [29, 30];

- интеграция и координация деятельности всего педагогического коллектива на обеспечение целенаправленности и системности профессиональной ориентации обучающихся профессии, соответствующие избранному профилю обучения;

- целенаправленное и систематическое изучение преподавателями школ содержания, широты и устойчивости познаватель-

ных интересов старшеклассников с целью своевременной коррекции образовательного процесса в этом направлении;

- на основе стратегического партнерства с будущими работодателями включать старшеклассников в практическую профессиональную деятельность с учетом кадровой политики региона, с целью практического ознакомления и овладения основными компонентами профессиональной деятельности и развития у себя личностно значимых качеств будущего профессионала;

- разработка преподавателем педагогики заданий творческого характера, направленных на развитие у старшеклассников в процессе их выполнения личностно значимых качеств, предъявляемых к профессиональной деятельности, соответствующей профилю обучения [31].

Под профильным обучением в современной общеобразовательной школе понимается специализированная образовательная система, отличительными признаками которой являются:

- формирование классов определенного профиля, начиная с предпрофильного 8-го, ведущие учебные предметы в которых имеют достаточно четкую профессиональную направленность;

- включение в учебный план элективов и факультативов, раскрывающих содержание конкретного направления профессиональной деятельности;

- трудовая подготовка школьников тесно увязывается с их подготовкой по соответствующему профилю;

- отработка профилей предполагает кооперацию старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования [32].

Главная задача образования, основанного на принципах профильного обучения, заключается в развитии способностей ребенка и его профессиональном ориентировании. Поэтому профильное обучение, которое базируется на принципах дифференциации, направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса.

В настоящее время существует большое количество исследований по дифференцированному обучению, в которых получены важные результаты, связанные с изучением индивидуальных особенностей человека и возможностями их формирования. Это работы М.К. Акимовой, Л.А. Венгера, О.Г. Егорова, И.Р. Павловой и др. Основная идея в этих трудах заключается в том, что обучение должно стать более индивидуализированным, функциональным и эффективным.

Согласно личностно-ориентированному подходу, процесс учения сугубо индивидуален и предполагает использование разнообразных форм, методов обучения и способов деятельности учащихся с учетом их личностных особенностей. Целью реализации названного условия является формирование личности, способной к саморазвитию. Для достижения этой цели требуется отказ от такой организации обучения, при которой учебная деятельность сводится к процессу репродуктивного усвоения знаний.

Проблемный подход создает потенциал для использования теории поэтапного формирования умственных действий и понятий.

Методология исследования

Метод под названием «Педагогическая мастерская» была создана во Франции в 1920-х годах психологами Полем Ланжевроном, Анри Валлоном, Жаном Пиаже и другими. Казахские педагоги начали изучать и использовать технологию мастерских с конца 1990-х годов.

Игра — это вид деятельности учащихся, заключающийся в воссоздании действий людей и взаимоотношений между ними, направленный на изучение и понимание объективной и социальной реальности, средство физического, умственного и нравственного воспитания учащихся.

В учебном процессе используются несколько групп игр:

- социально-драматическая ролевая игра;
- физические игры;
- дидактические игры.

Согласно С.К. Искиндириной [33], атмосфера, создаваемая в классе, организованном по

этой технологии, способствует и стимулирует творческое саморазвитие человека. Чувства и эмоции, которые мы испытываем в процессе, создают условия для всестороннего самовыражения учеников с одной стороны и требуют от учителя особого внимания к эмоциональной сфере интеллекта, с другой стороны, так как основная цель учителя - подарить обучающемуся радость открытия, что будет способствовать развитию мотивации при обучении новым навыкам. В целом, внедрение педагогических технологий в учебный процесс требует эффективной интеграции технологий с целью повышения успеваемости в школе.

Учителям необходимо помнить о том, что негативный эффект на внутреннюю мотивацию учения оказывает необходимость выполнения той или иной работы к жестко фиксированному сроку и постоянный надзор за ее выполнением. Однако, в последние годы наблюдается постоянная тенденция подчеркивать ответственность учителя за то, чтобы занятия в классе были интересными и мотивирующими.

Очевидно, что на качество обучения учеников также сильно влияет то, как учитель использует похвалы и критику. И процедуры оценки, как формализованные расширения этих процессов, не менее важны. Если учитель в комментариях и оценках однозначно не вознаграждает за то, что требуется, ученики будут следовать тем линиям, которые они считают важными.

Чарльз Дефорж, сделавший это наблюдение, отмечает, что, если структура вознаграждения не подкрепляет требуемое поведение, ученики будут продолжать тратить время на несоответствующие занятия. Внешнее вознаграждение, безусловно, должно укреплять желаемое поведение, но чрезмерная зависимость от внешней мотивации несет в себе опасность. Это также может стимулировать неправильные стратегии обучения. Как мы видели, инструментальная мотивация ведет к поверхностным подходам к обучению - опоре на механическое обучение. Если работа, которую должны выполнять ученики, или

экзамены, которые они сдают, требуют лишь повторения фактов или операций, то усилия, вызываемые этими наградами, скорее всего, будут направлены на поверхностное обучение.

В недавнем исследовании сравнивались мотивация и подходы учеников к обучению в Великобритании и Венгрии [34]. Британские ученики имели более высокую инструментальную мотивацию и чаще использовали поверхностные подходы. У венгерских учеников была более высокая внутренняя мотивация, а также более широкое использование глубокого подхода, хотя, похоже, они не так хорошо разбирались в деталях. Было высказано предположение, что эти различия могут быть отчасти объяснены влиянием фактически ориентированных внешних экзаменов в возрасте 16 лет в Великобритании и их отсутствием на этом этапе в венгерской системе образования.

В основу концепции развивающего обучения положена гипотеза о ведущей роли теоретического знания и, в частности, содержательного обобщения в формировании интеллекта. Учебная деятельность ребенка представляется как познавательная, построенная по теоретико-дедуктивному (в отличие от эмпирически индуктивного) типу. Реализация ее достигается формированием у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета и особой организации познавательной деятельности.

М. Маркова утверждает, что включение различного рода методов обучения в работу учителей в системе образования приведет к усложнению учебного процесса. Целью ее работы было помочь студентам адаптироваться к технологиям в процессе обучения.

В рамках программы «Развитие критического мышления и мотивации» эти этапы имеют несколько разных названий и функций.

Этап первый - обращение - цели (функции): актуализировать и проанализировать имеющиеся знания и представления об изучаемом предмете; вызвать интерес к предмету; стимулировать обучаемых, давая им возмож-

ность целенаправленно мыслить и выражать свои мысли своими словами; структурировать последующее изучение материала.

Этап второй - созерцание - поиск стратегии решения поставленной задачи и составление конкретного плана действий; теоретическая и практическая работа по реализации выбранного решения. Функции: получение новой информации; соотнесение новой информации с собственными знаниями.

Также крайне важно обеспечить, чтобы у всех учеников была возможность получать положительные отзывы о своей работе и тем самым разорвать круг неудач и отчаяния, о котором упоминал Мартин Ковингтон.

Один из приемов, который кажется эффективным, - индивидуальная работа с учениками для установления реалистичных целей, которые становятся явными контрактами для ученика. Такие контракты также можно использовать в школьных отчетах для вовлечения родителей в достижение этих заявленных целей [35]. Тогда успех будет достигнут на уровне, соответствующем индивидуальному ученику. Этот метод позволяет развить уверенность в себе и снова научиться двигаться вперед. Но весь этот акцент на личности не предназначен для того, чтобы обесценить важность роли учителя в развитии внутренней мотивации во всем классе. Конечно, не только отдельный учитель может влиять на мотивацию. Кажется вероятным, что на общий уровень мотивации в школе влияет общий климат или школьный дух. Несмотря на то, что в Великобритании были проведены некоторые заметные исследования влияния школьного образования, в литературе мало что говорится о более широкой концепции школьной этики. Это, конечно, туманная концепция, но учителя обычно называют ее частью своего повседневного опыта и представляют собой проблему, которую исследователи должны попытаться решить.

Хотя учителя явно должны внести важный вклад в повышение мотивации учеников, текущее состояние общества за пределами школы накладывает определенные ограничения.

Доступ к новым сертификатам не увеличит мотивацию, если только эти квалификации не улучшат реальные перспективы трудоустройства. Без существенного изменения ситуации с занятостью учителя вполне могут вести проигрышную битву за поддержание интереса и морального духа среди своих учеников. Недостаток усилий — это понятная реакция на то, что некоторые ученики могут рассматривать как перспективу неизбежной безработицы.

Одной из больших трудностей при изучении стратегий мотивации и обучения является разнообразие понятий и категорий, используемых в литературе.

Ограничения на результативность усилий учителей исходят также от учеников и их родителей. Уровни мотивации остаются до некоторой степени характеристикой отдельного ученика, и они будут продолжать сильно варьироваться, независимо от того, как учителя пытаются мотивировать класс. И, как мы видели из исследования Беллэ Козеки, отношение и мотивы учеников в значительной степени узнаются дома. Если мы приближаемся к эпохе, когда права родителей распространяются на управление школой, не должны ли мы также задавать вопросы об обязанностях родителей? От родителей будет мало пользы если все, чем они могут помочь ребенку - назначить лучших учителей, если они сами не готовы сыграть свою роль в помощи этим учителям, особенно при подготовке в специализированные школы. Возможно, нам следует настойчиво спрашивать родителей, что они делают дома, чтобы побудить своих детей ценить образование, проявлять уважение к учителям, быстро и регулярно посещать школу и относиться к домашним заданиям как к важному мероприятию. Именно такие отношения служат трамплином, на котором учителя могут развить эффективную мотивацию к обучению и ценные результаты обучения.

Результаты

В данной статье проведен обзор исследований стратегий, реализация которых помогла бы учителю повысить мотивацию и вовлечен-

ность учащихся среднего школьного возраста при подготовке к специализированным школам. Было описано несколько моделей преподавания, с помощью которых возможно достигнуть этой цели. Рассмотрена природа мотивации, ее психологические основы, а также несколько перспектив ее возникновения. Многочисленные исследования в области психологии и педагогики показывают, что одной из наиболее эффективных стратегий развития мотивации у учащихся является переход процесса обучения с прямого, ориентированного на учителя, на косвенный, в котором учитель – лишь фасилитатор индивидуального развития.

Выводы

Таким образом, можно прийти к выводу, что учителям необходимо включать различ-

ные стратегии обучения и вовлечения учащихся в учебную среду, а также планы уроков, созданных на их основе. Учителя должны быть готовы к апробации множества различных моделей обучения, которые помогут ученикам при поступлении в специализированные школы.

Данная статья открывает дверь для дальнейших исследований в отношении стратегий обучения. Например: какая из этих стратегий наиболее эффективна в условиях дифференцированного образования, а также наиболее мотивирует и привлекает наименее заинтересованных учащихся? Данный обзор не окончателен и может послужить базой для дальнейших исследований в контексте взаимодействия и влияния семьи на школьника. Материал статьи может быть полезен для учителей общего и специализированного профилей.

Список литературы

1. Полный текст выступления Токаева на августовской конференции. [Электрон. ресурс] – 2022. – URL: <https://www.zakon.kz/4981834-polnyy-tekst-vystupleniya-tokaeva-na.html>. (дата обращения: 01.02.2022).
2. Рыспаева Ч.К. Экспериментальное исследование в динамике развития учебной мотивации младших школьников // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. – № 12(034). – С. 56.
3. Национальный план действия по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы, (постановление правительства РК от 25 июня 2012 года № 832.).
4. Маклаков А. Общая психология. [Электрон. ресурс] – 2022. – URL: <http://www.gumer.info/bibliotek>. (дата обращения: 01.02.2022).
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – Москва, 1971. – 14 с.
6. Гиппенрейтер Ю.Б. Психологическая теория деятельности. [Электрон. ресурс] – 2022. – URL: <http://www.psychology-online.net>. (дата обращения: 01.02.2022).
7. Skinner E.A., Kindermann T.A., Furrer C.J. A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational And Psychological Measurement*. – 2009. – Vol. 69(3). – P. 493-525.
8. Deci E.L. Intrinsic motivation. – New York: Plenum Press, 1975, 144 p.
9. Duffett A., Farkas S., Loveless T. High-achieving students in the era of No Child Left Behind. – Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Institute, 2008.
10. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – New York: Plenum Press, 1985.
11. Sternberg R.J. Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G.A. Davis, (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) – Boston: Allyn and Bacon, 2003. – P. 88-99.

12. Betts G., Carey R. Response to Intervention (RtI) + the Autonomous Learner Model (ALM) = the 21st Century lifelong learner. Notes from presentation given at The 23rd Annual ALM Conference, Estes Park, CO, 2009.
13. Erikson H.L. Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.
14. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. Review Of Educational Research. – 2004. – Vol. 74(1). – P. 59-109.
15. Gottfried A.W., Gottfried A.E., Guerin D.W. The Fullerton Longitudinal Study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. Journal for the Education of the Gifted. – 2006. – Vol. 29(4). – P. 430-450.
16. Tomlinson C.A., Brimijoin K., Navarez L. Differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning. Alexandria. – VA: Association for Supervision and Curriculum, 2008.
17. Fredricks J., McColsky W., Meli J., Montrosse B., Moridica J., Mooney K. Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. 2011. No. 098.
18. Heacox D. Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners grades 3-12. Minneapolis. – MN: Free Spirit Publishing, Inc., 2002.
19. Walker L. Viewpoints on the theory of Multiple Intelligences. Duke Gifted Letter, 1(1), 2006.
20. Smith J.S. Examining the long-term impact of achievement loss during the transition to high school. The Journal of Secondary Gifted Education. – 2006. – Vol. 17(4). – P. 211-221.
21. Westphal L.E. Differentiating instruction with menus. Social studies. – Waco, TX: Prufrock Press, 2007.
22. Seigle D., McCoach D.B. Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. Teaching Exceptional Children. – 2007. – Vol. 38(1). – P. 22-27.
23. Marks R.B. Determinants of student evaluation of global measures of instructor and course value. Journal of Marketing Education. – 2015. – Vol. 22(2). – P. 108-119.
24. Maslow A. Toward a psychology of being. Princeton. – NJ: Van Nostran, 2018.
25. McKeachie W.J. Research on college teaching: The historical background. Journal of Educational Psychology. – 2013. – Vol. 82. – P. 189-200.
26. Давыдов В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка» Вестник практической психологии образования. – 2012. – Том. 9, № 4. – С. 78-79.
27. Shepherd K.G., Fowler S., McCormick J., Wilson C.L., Morgan D. The Search for Role Clarity: Challenges and Implications for Special Education Teacher Preparation. Teacher Education and Special Education. – 2016. – Vol. 39(2). – P. 83-97.
28. Fuchs L.S., Fuchs D., Compton D.L., Wehby J., Schumacher R.F., Gersten R., Jordan N.C. Inclusion versus specialized intervention for very-low-performing students: What does access mean in an era of academic challenge? Exceptional Children. – 2015. – Vol. 81. – P. 134-157.
29. Pullen P.C., Hallahan D.P. What is special education instruction? In Bateman B., Lloyd J.W., Tankersley M. (Eds.), Enduring issues in special education: Personal perspectives. – New York: Routledge, 2015. – 37-50 p.
30. Shogren K., McCart A., Lyon K., Sailor W. All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. Research and Practice for Persons With Severe Disabilities. – 2015. – Vol. 40. – P. 173-191. Schulte A.C. Prevention and response to intervention: Past, present, and future. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support. – New York: Springer, 2016. – 59-71 p.
31. Скрипкин И.Н. Формирование положительной мотивации деятельности на основе дифференциации образовательного процесса: научно-методическое издание. – Липецк, 2010.
32. Kulmagambetova S.S, Iskindirova S.K. Comparative Review of Pedagogical Technologies in the Educational Process of Higher Educational Institutions// International Journal of Environmental & Science Education. – 2016. – Vol. 11, No. 9. – P. 2567-2581.
33. Mok M.M., Flynn M. Determinants of students' quality of school life: A path model. Learning Environments Research. – 2012. – Vol. 5. – P. 275-300.
34. Standage M., Duda J.L., Ntoumanis N. A test of self-determination theory in school physical education. British Journal of Educational Psychology. – 2016. – Vol. 75. – P. 411-433.

К.У. Темиров, А.К. Мұрзағали

*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан***Оқушыларды мамандандырылған мектептерге түсуге дайындаудың ерекшеліктері**

Аңдатпа. Бұл мақала мектеп оқушыларын мамандандырылған мектептерге оқуға түсудің теориялық негіздерін зерттеуге арналған. Болашақ мамандықты өзін-өзі анықтау мақсатында білім беру сапасын арттыруда негіз қалаушы болып табылатын «кәсіби мотивацияны дамыту» феноменін талдауға ерекше назар аударылады. Кәсіби мотивация оқу материалын толық игеруге ықпал етеді, оқушылардың оқу және танымдық іс-әрекетіне деген қызығушылығын оятады. Сондай-ақ, мақалада мамандандырылған мектептерге түсуге мотивацияны дамытуды зерттеу бағыттары, оқытылатын пәндердің құзыреттілігі қарастырылады, басқаша айтқанда, олардың мамандықтарға қаншалықты қажеттілігі талданады.

Авторлар білім беру үдерісінде студенттерді профильге дейінгі және бейіндік оқытуды ұйымдастырудың негізгі әдістері мен формаларын көрсетеді, олардың кәсіби өзін-өзі анықтауын жетілдіру бағыттарын көрсетеді. Студенттердің білім берудің келесі кезеңінің белгілі бір кәсіби саласын таңдау себептерін талдай отырып, авторлар мынадай қорытындыға келеді: құндылықтардың жеке жүйесі жеке тұлғаның мотивтерін, жоспарлары мен мақсаттарын (оның ішінде тәрбиелік) реттейді. Сонымен бірге мектеп оқушыларында мотивацияны дамытудың тиімді стратегиясы - оқыту процесінің тікелей, мұғалімге бағытталғаннан, жанамаға ауысуы, мұнда мұғалім тек жеке дамудың көмекшісі болады. Мақалада түлектерді кәсіби өзін-өзі анықтау кезеңінде психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыруда оқыту бағдарламаларын іске асыратын мектептердің, ата-аналардың және мұғалімдердің рөлі сипатталған. Мақала авторлары алған нәтижелерді талдау жасөспірімнің кәсіби өзін-өзі анықтау кезеңіндегі жүйелік психологиялық-педагогикалық қолдауы мазасыздық пен үрейден, қате әрекеттерден және болашақтағы көңілсіздіктерден аулақ болуға мүмкіндік береді.

Бұл мақала теориялық сипатқа ие, дегенмен оқу процесінде оның материалын оқушылардың мамандандырылған мектептерге дайындығын жақсарту үшін пайдалануға болады.

Түйін сөздер: мотивация, бихевиоризм, кәсіптік бағдар, мамандандырылған мектептер, бейіналды дайындық, құзыреттілік, саралап оқыту, кәсіптік білім беру.

K.U. Temirov, A.K. Murzagali

*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan***Features of preparing pupils for admission to specialized schools**

Abstract. This article is devoted to the study of the theoretical foundations of the motivation of schoolchildren to enter specialized schools. Special attention is paid to the analysis of the phenomenon of «development of professional motivation», which is fundamental in improving the quality of education for the purpose of self-determination of the future profession. Professional motivation contributes to the full development of educational material, stimulates interest in the educational and cognitive activities of students. The article also examines the areas of research on the development of motivation to enter specialized schools, analyzes the competencies of the subjects studied in the real world, in other words, how they are applicable to professions.

The authors show the main methods and forms of organization of pre-profile and profile training of students in the educational process, highlight the directions of improving their professional self-determination. Analyzing the reasons for students' choice of a particular professional field of the next stage of education, the authors concluded: the individual system of values regulates the motives, plans, and goals (including educational) of the individual. At the same time, the most effective strategy for the development of motivation in students is the transition of the learning process from a direct, teacher-oriented, to an indirect one, in which the teacher is only an assistant in individual development. The article describes the role of schools, parents and teachers who implement training programs in the implementation of psychological and pedagogical support of graduates at the stage of professional self-determination. An analysis of the results obtained by the authors of the article

suggests that the systemic psychological and pedagogical support of a teenager at the stage of professional self-determination will allow avoiding anxiety and anxiety, erroneous actions and future disappointments. This article is theoretical in nature, but in the learning process, you can use its material to improve the preparation of students in specialized schools.

Keywords: motivation, behaviorism, career guidance, specialized schools, pre-profile training, competence, differentiated learning, vocational education.

References

1. Polnyj tekst vystupleniya Tokaeva na avgustovskoj konferencii [Full text of Tokayev's speech at the August conference]. Available at: <https://www.zakon.kz/4981834-polnyy-tekst-vystupleniya-tokaeva-na.html>. [in Russian].
2. Ryspaeva CH.K. Eksperimental'noe issledovanie v dinamike razvitiya uchebnoj motivacii mladshih shkol'nikov, Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire [Experimental research in the dynamics of development of educational motivation of younger schoolchildren, Actual scientific research in the modern world], 12(034), 56 (2019). [in Russian].
3. Nacional'nyj plan dejstviya po razvitiyu funkcional'noj gramotnosti shkol'nikov na 2012-2016 gody, (postanovlenie pravitel'stva RK ot 25 iyunya 2012 goda № 832) [National action plan for the development of functional literacy of schoolchildren for 2012-2016, (Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated June 25, 2012 No. 832)]. [in Russian].
4. Maklakov A. Obshchaya psihologiya [General psychology]. Available at: <http://www.gumer.info/bibliotek>.
5. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy, emocii [Needs, motives, emotions] (Moskva, 1971, 14 p.), [in Russian].
6. Gippenreiter Yu.B. Psihologicheskaya teoriya deyatel'nosti [Psychological theory of activity]. Available at: <http://www.psychology-online.net>. [in Russian].
7. Skinner E.A., Kindermann T.A., Furrer C.J. A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational And Psychological Measurement*, 69(3), 493-525 (2009).
8. Deci E.L. Intrinsic motivation (New York, Plenum Press, 1975, 144 p.).
9. Duffett A., Farkas S., Loveless T. High-achieving students in the era of No Child Left Behind (Washington, Thomas B. Fordham Institute, 2008).
10. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (New York, Plenum Press, 1985).
11. Sternberg R.J. Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G.A. Davis, (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (Boston, Allyn and Bacon, 2003, 88-99 p.).
12. Betts G., Carey R. Response to Intervention (RtI) + the Autonomous Learner Model (ALM) = the 21st Century lifelong learner. Notes from presentation given at The 23rd Annual ALM Conference, Estes Park, CO, 2009.
13. Erikson H.L. Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom (Thousand Oaks, Corwin Press, 2007).
14. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review Of Educational Research*, 74(1), 59-109 (2004).
15. Gottfried A.W., Gottfried A.E., Guerin D.W. The Fullerton Longitudinal Study: A long-term investigation of intellectual and motivational giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 430-450 (2006).
16. Tomlinson C.A., Brimijoin K., Navarez L. Differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning. Alexandria (VA: Association for Supervision and Curriculum, 2008).
17. Fredricks J., McColsky W., Meli J., Montrosse B., Moridica J., Mooney K. Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. REL 2011 No. 098, 2011.
18. Heacox D. Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners grades 3-12. Minneapolis (Free Spirit Publishing, Inc., 2002).

19. Walker L. Viewpoints on the theory of Multiple Intelligences. *Duke Gifted Letter*, 1(1), 2006.
20. Smith J.S. Examining the long-term impact of achievement loss during the transition to high school. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 211-221 (2006).
21. Westphal L.E. *Differentiating instruction with menus*. Social studies (Waco, TX: Prufrock Press, 2007).
22. Seigle D., McCoach D.B. Making a difference: Motivating gifted students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27 (2007).
23. Marks R.B. Determinants of student evaluation of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education*, 22(2), 108-119 (2015).
24. Maslow A. *Toward a psychology of being*. Princeton (NJ: Van Nostran, 2018).
25. McKeachie W.J. Research on college teaching: The historical background. *Journal of Educational Psychology*, 82, 189-200 (2013).
26. Davydov V.V. Mladshij shkol'nyj vozrast kak osobyj period v zhizni rebenka» *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya* [Primary school age as a special period in a child's life. *Bulletin of practical psychology of education*], 9(4), 78-79 (2012). [in Russian].
27. Shepherd K.G., Fowler S., McCormick J., Wilson C.L., Morgan D. The Search for Role Clarity: Challenges and Implications for Special Education Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 83-97 (2016).
28. Fuchs L.S., Fuchs D., Compton D.L., Wehby J., Schumacher R.F., Gersten R., Jordan N.C. Inclusion versus specialized intervention for very-low-performing students: What does access mean in an era of academic challenge? *Exceptional Children*, 81, 34-157 (2015).
29. Pullen P.C., Hallahan D.P. What is special education instruction? In Bateman B., Lloyd J.W., Tankersley M. (Eds.), *Enduring issues in special education: Personal perspectives* (New York, NY: Routledge, 2015, 37-50 p).
30. Shogren K., McCart A., Lyon K., Sailor W. All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 40, 173-191 (2015).
31. Schulte A.C. Prevention and response to intervention: Past, present, and future. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (New York, Springer, 2016, 59-71 p.).
32. Skripkin I.N. Formirovanie polozhitel'noj motivacii deyatel'nosti na osnove differenciacii obrazovatel'nogo processa: nauchno-metodicheskoe izdanie [Formation of positive motivation of activity on the basis of differentiation of the educational process: scientific and methodological publication] (Lipeck, 2010).
33. Kulmagambetova S.S, Iskindirova S.K. Comparative Review of Pedagogical Technologies in the Educational Process of Higher Educational Institutions, *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(9), 2567-2581 (2016). DOI: 10.12973/ijese.2016.707a.
34. Mok M.M., Flynn M. Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300 (2012).
35. Standage M., Duda J.L., Ntoumanis N. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433 (2016).

Сведения об авторах:

Темиров К.У. – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, кафедра социальной педагогики и самопознания, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Мұрзағали А.К. – магистрант, кафедра социальной педагогики и самопознания, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Temirov K.U. – **Corresponding author**, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Social Pedagogy and Self-knowledge, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Murzagali A.K. – Graduate student, Department of Social Pedagogy and Self-knowledge, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.