ISSN (Print) 2616-678X
ISSN (Online) 2663-1288

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің

ХАБАРШЫСЫ

BULLETIN

of L.N. Gumilyov Eurasian National University

ВЕСТНИК

Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. ӘЛЕУМЕТТАНУ сериясы

PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. SOCIOLOGY Series

Серия ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

4(145)/ 2023

1995 жылдан бастап шығады
Founded in 1995
Издается с 1995 года

Жылына 4 рет шығады
Published 4 times a year
Выходит 4 раза в год

Астана, 2023
Astana, 2023

Бас редакторы
Г.Ж. Менлибекова,
п.ғ.д., проф. (Қазақстан)

Бас редактордың орынбасары (психология) — **А.С. Мамбеталина**, пс. ғ. д., проф. (Қазақстан)
Бас редактордың орынбасары (әлеуметтану) — **Н.О. Байғабылов**, PhD (Қазақстан)

Редакция алқасы

Атемова К.Т. — п.ғ.д., проф. (Қазақстан)
Бозгурт В. — Ph.D., проф. (Түркия)
Беркимбаев К.М. — п.ғ.д., проф. (Қазақстан)
Веселов Ю.В. — ә.ғ.д. (Ресей)
Гулердже Х. — ә.ғ.д., проф. (Түркия)
Закирова А.Б. — п.ғ.к., доцент (Қазақстан)
Калкеева К.Р. — п.ғ.д., проф. (Қазақстан)
Лоуренс Клемент Кехинде — Ph.D., проф. (Нигерия)
Майлыбаева Г.С. — Ph.D., проф. (Қазақстан)
Огами Акира — проф. (Жапония)
Сакенов Д.Ж. — п.ғ.к., проф. (Қазақстан)
Салиева А.Ж. — п.ғ.к., проф. (Қазақстан)
Сейтқазы П.Б. — п.ғ.д., проф. (Қазақстан)
Тамаш П. — Ph.D., проф. (Венгрия)
Танер Атмака — Қауымдаст. проф. (Түркия)
Томус А. — Ph.D. (Румыния)
Фрумин И.Д. — Ph.D., проф. (Германия)
Чошкун Йелкин — Ph.D., қауымдаст. проф. (Түркия)
Шаукенова З.К. — ә.ғ.д., проф. (Қазақстан)
Южел Гелишли — Ph.D., проф. (Түркия)

Редакцияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Сәтпаев к-сі, 2, 402 б.
Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Тел.: +7(7172) 709-500 (ішкі 31432)
E-mail: vest_pedpsysoc@enu.kz

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы.
ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. ӘЛЕУМЕТТАНУ сериясы
Меншіктенуші: *Л*.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті»
Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігінде тіркелген.
№ KZ80VPY00032636, 19.02.21 ж. қайта есепке қою туралы куәлігі
Мерзімділігі: жылына 4 рет.
Типографияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Қажымұқан к-сі,13/1, тел.: +7(7172)709-500 (ішкі 31410)

© *Л*.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Editor-in-Chief
Doctor of Pedagogical Sciences, Prof.(Kazakhstan)
G.Zh.Menlibekova

Deputy Editor-in-Chief (psychology)	**A.S. Mambetalina**, Doctor of Psychological Sciences, Prof. (Kazakhstan)
Deputy Editor-in-Chief (sociology)	**N.O. Baigabylov**, PhD in Sociology (Kazakhstan)

Editorial board

Atemova K.T.	Doctor of Pedagogical Sciences, Prof. (Kazakhstan)
Bozkurt V.	Ph.D., Prof. (Turkey)
Berkimbayev K.M.	Doctor of Pedagogical Sciences, Prof. (Kazakhstan)
Veselov Yu.V.	Doctor of Sociology (Russia)
Gulerce H.	Doctor of Sociology, Prof. Turkey)
Zakirova A.B.	Can. of Pedagogical Sciences, Assoc. Prof. (Kazakhstan)
Kalkeyeva K.R.	Doctor of Pedagogical Sciences, Prof. (Kazakhstan)
Lawrence Olakunle Kehinde	Ph.D., Prof. (Nigeria)
Mailybayeva G.S.	Ph.D., Prof. (Kazakhstan)
Ogami Akira	Prof. (Japan)
Sakenov D.Zh.	Can. of Pedagogical Sciences, Prof. (Kazakhstan)
Saliyeva A.Zh.	Can. of Pedagogical Sciences, Prof. (Kazakhstan)
Seytkazy P.B.	Doctor of Pedagogical Sciences, Prof. (Kazakhstan)
Tamas P.	Ph.D., Prof. (Hungary)
Taner Atamaca	Assoc. Prof. (Turkey)
Tomuș A.	Ph.D. (Romania)
Froumin I.D.	Ph.D., Prof. (Germany)
Shaukenova Z.K.	Doctor of Sociology, Prof. (Kazakhstan)
Coşkun Yelkin	Ph.D., Assoc. Prof. (Turkey)
Yücel Gelişli	Ph.D., Prof. (Turkey)

Editorial address:2, Satpayev str., of.402, Astana, Kazakhstan, 010008 L.N.Gumilyov Eurasian National University
Tel.: +7(7172) 709-500 (ext. 31432)
E-mail: vest_pedpsysoc@enu.kz

Bulletin of L.N.Gumilyov Eurasian National University
PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. SOCIOLOGY Series
Owner: L.N.Gumilyov Eurasian National University
Registered by the Ministry of information and social development of the Republic of Kazakhstan.
Rediscount certificate No. № KZ80VPY00032636 from 19.02.21
Periodicity: 4 times a year
Address of printing house: 13/1 Kazhimukan str., Astana, Kazakhstan 010008; tel.: +7(7172) 709-500 (ext.31410)

© L.N.Gumilyov Eurasian National University

Главный редактор
д.п.н., профессор
Г.Ж. Менлибекова (Казахстан)

Зам. главного редактора (психология) **А.С. Мамбеталина**, д.пс. наук, проф. (Казахстан)
Зам. главного редактора (социология) **Н.О. Байгабылов**, PhD (Казахстан)

Редакционная коллегия

Атемова К.Т.	д.п.н., проф. (Казахстан)
Бозгурт В.	Ph.D., проф. (Турция)
Беркимбаев К.М.	д.п.н., проф. (Казахстан)
Веселов Ю.В.	д.с.н. (Россия)
Гулердже Х.	д.с.н., проф. (Турция)
Закирова А.Б.	к.п.н., доцент (Казахстан)
Калкеева К.Р.	д.п.н., проф. (Казахстан)
Лоуренс Клемент Кехинде	Ph.D, проф. (Нигерия)
Майлыбаева Г.С.	Ph.D.., проф. (Казахстан)
Огами Акира	Проф. (Япония)
Сакенов Д.Ж.	к.п.н., проф. (Казахстан)
Салиева А.Ж.	к.п.н., проф. (Казахстан)
Сейтказы П.Б.	д.п.н., проф. (Казахстан)
Тамаш П.	Ph.D., проф. (Венгрия)
Танер Атамака	Ассоц. проф. (Турция)
Томус А.	Ph.D. (Румыния)
Фрумин И.Д.	Ph.D., проф. (Германия)
Чошкун Йелкин	Ph.D., ассоц. проф. (Турция)
Шаукенова З.К.	д.с.н., проф. (Казахстан)
Южел Гелишли	Ph.D., проф. (Турция)

Адрес редакции: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Сатпаева, 2, каб. 402 Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева
Тел.: +7(7172) 709-500 (вн. 31432)
E-mail: vest_pedpsysoc@enu.kz

Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева. Серия:ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ.
Собственник: НАО «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева»
Зарегистрирован Министерством информации и общественного развития Республики Казахстан.
Свидетельство о постановке на переучет № KZ80VPY00032636 от 19.02.21 г.
Периодичность: 4 раза в год
Адрес типографии: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Кажымукана, 13/1, тел.: +7(7172)709-500 (вн.31410)

© Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы.
Педагогика. Психология. Социология сериясы
Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University.
Pedagogy. Psychology. Sociology series
Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева.
Серия Педагогика. Психология. Социология

№ 4 (145)/2023

МАЗМҰНЫ/ CONTENT/ СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА / PEDAGOGY

Абдыхалыкова Ж.Е., Рымғалиева Ә.Е., Әбдіхалық Ф.Е., Мәлік Ұ.Б. Цифрлық сауаттылық болашақ педагогтердің кәсіби қызметке дайындығын бағалаудың құрамдас бөлігі ретінде
Abdykhalykova Zh.Y., Rymgaliyeva A.Y., Abdykhalyk F.Y., Malik U.B. Digital literacy as a component of assessing prospective teachers readiness for professional activity
Абдыхалыкова Ж.Е., Рымгалиева А.Е., Абдихалык Ф.Е., Малик У.Б. Цифровая грамотность как компонент оценки готовности будущих учителей к профессиональной деятельности 10

Альжанов А.К., Ахитова Р.С. Оқу үдерісін үздіксіз жетілдіру технологиясы
Alzhanov A.K., Akhitova R.S. Technology of continuous improvement of the educational process
Альжанов А.К., Ахитова Р.С. Применение технологии Кайдзен для повышения качества образования будущих педагогов информатики 25

Байменова Б.С., Кулжабекова С.О. Медиа контент арқылы жасөспірімдердің дүниетанымын қалыптастыру
Baimenova B.S., Kulzhabekova S.O. Formation of teenagers' worldview through media content
Байменова Б.С., Кулжабекова С.О. Формирование мировоззрения подростков через медиаконтент 37

Бақтыбаев Ж.Ш., Қапанова А.Ш. Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу
Baktybayev Zh.Sh., Kapanova A.Sh. Psychological and pedagogical support of children with attention deficit hyperactivity disorder
Бактыбаев Ж.Ш., Капанова А.Ш. Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности 49

Бузаубакова К.Д., Беделбаева А.Е. Қазақстан Республикасында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құру ерекшеліктері
Buzaubakova K.D., Bedelbayeva A.E. Features of creating a collaborative digital educational environment of higher educational institutions in the Republic of Kazakhstan
Бузаубакова К.Д., Беделбаева А.Е. Особенности создания коллаборативной цифровой образовательной среды высших учебных заведений в Республике Казахстан 58

Джонисова Г.Қ., Ермекова А.Д. Болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық ерекшеліктері
Jonisova G.K., Ermekova A.D. Psychological features of the development of emotional intelligence of future teachers-psychologists
Джонисова Г.К., Ермекова А.Д. Психологические особенности развития эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов 72

Джандильдинов М.К., Ерсултанова Г.Т. Грамматиканы оқытудағы контекстуализацияның рөлі
Jandildinov M.K., Yersultanova G.T. The role of contextualization in teaching grammar
Джандильдинов М.К., Ерсултанова Г.Т. Роль контекстуализации в обучении грамматике 86

Жаукина С.А., Длимбетова Г.К., Дзятковская Е.Н., Бежина В.В. Экологиялық білім берудегі контекстік оқыту – А. Байтұрсынов атындағы ҚӨУ тәжірибесі
Zhaukina S.A., Dlimbetova G.K., Dzyatkovskaya E.N., Bezhina V.V. Context-based learning in ecological education – the experience of A. Baitursynuly Kostanay regional university
Жаукина С.А., Длимбетова Г.К., Дзятковская Е.Н., Бежина В.В. Контекстное обучение в экологическом образовании – опыт КРУ им. А. Байтурсынова 101

Қаратаева М.С., Беркімбаев К.М., Жайдақбаева Л.Қ. STEM білім беруге болашақ информатика мұғалімдерін даярлаудың мазмұны
Karatayeva M.S., Berkimbayev K.M., Zhaydakbaeva L.K. The content of training future computer science teachers to STEM education
Каратаева М.С., Беркимбаев К.М., Жайдакбаева Л.К. Содержание подготовки будущих учителей информатики для STEM-образования 110

Кенже Ә.Б., Битемирова А.Е., Үсенбай А.Ұ., Туймебаева Г.Е. Педагогикалық университет студенттерінің шет тілі кәсіби коммуникативті құзіреттілін қалыптастыруда CLIL ерекшелігін зерттеу
Kenzhe A.B., Bitemirova A.E., Ussenbay A.U., Tuymebayeva G.E. The study of the CLIL features in the formation of foreign language professional communicative competence of non-linguistic specialties' students
Кенже А.Б., Битемирова А.Е., Усенбай А.У., Туймебаева Г.Е. Изучение особенностей CLIL в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей 121

Кожамкулова Г.Е., Касымбекова Н.С. Біліктілікті арттыру жүйесінің парадигмаға көшуі «Үздіксіз кәсіби даму»
Kozhamkulova G.Ye., Kassymbekova N.S. Transition of advanced training system to the paradigm of «continuous professional development»
Кожамкулова Г.Е., Касымбекова Н.С. Переход системы повышения квалификации к парадигме «непрерывное профессиональное развитие» 135

Кошербаева А.Н., Дементьева Н. Г., Сансызбаева Д.Б., Кошербаева Г.Н. Білім беру ұйымын басқару құрылымындағы тиімді компоненттер
Kosherbayeva A.N., Dementieva N.G., Sansyzbayeva D.B., Kosherbayeva G.N. Effective components in the management structure of an educational organization
Кошербаева А.Н., Дементьева Н. Г., Сансызбаева Д.Б., Кошербаева Г.Н. Эффективные составляющие в структуре управления образовательной организацией 145

Мурзагулова М.Д., Атемова К.Т., Жунисова Д.А., Алкожаева А., Сулейменова Л.А., Ертисова С.Б. Әлеуметтік педагогикадағы виктимизация факторлары
Murzagulova M.D., Atemova K.T., Zhunusova D.A., Alkozhayeva A., Suleimenova L.A., Ertisova S.B. Factors of victimization in social pedagogy
Мурзагулова М.Д., Атемова К.Т., Жунисова Д.А., Алкожаева А., Сулейменова Л.А., Ертисова С.Б. Факторы виктимизации в социальной педагогике 162

Нурмаханова Д.Е., Мейірова Г.И. Магистранттардың білім деңгейін өзіндік жұмыстарды Блум таксономиясымен ұйымдастыру арқылы дамыту
Nurmahanova D.E., Meiirova G.I. Development of professional competencies of masters using Blum's taxonomy

Нурмаханова Д.Е., Мейирова Г.И. Развитие уровня знаний магистрантов путем организации собственной работы с таксономией Блума 175

Нуржанова С.А., Стамбекова А.С., Сейітқазы П.Б. Білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдары
Nurzhanova S.A., Stambekova A.S., Seitkazy P.B. Ways of development of future primary school teachers soft skills in the conditions of digital transformation of education
Нуржанова С.А., Стамбекова А.С., Сейитказы П.Б. Пути развития «soft skills» будущих учителей начального образования в условиях цифровой трансформации образования 185

Нұрданияқызы Г., Гелишли Ю. Болашақ психолог мұғалімдердің диагностикалық құзіреттілігінің экрессиясын анықтаудың қазіргі мәселелері
Nurdaniyakyzy G., Gelisli Yu. Actual problems of determining the expression of diagnostic competence future teachers- psychologists
Нурданиякызы Г., Гелишли Ю. Актуальные проблемы определения выраженности диагностической компетентности у будущих педагогов-психологов 198

Ризаходжаева Г.А., Маккамбаева Ф.Х. Скаффолдинг арқылы туризм студенттерінің шет тілінде оқылым дағдыларын дамытудағы перспективалары
Rizakhojayeva G.A., Makkambayeva F.Kh. Perspectives of tourism students on the development of foreign language reading through scaffolding
Ризаходжаева Г.А., Маккамбаева Ф.Х. Перспективы развития навыков чтения на иностранном языке через Скаффолдинг у студентов, изучающих туризм 208

Удербаева Н.К., Карелхан Н., Дауренбеков К.К., Закирова А.Б. «Цифрлық сауаттылық» пәнін оқытуда AR және VR технологияларын қолданудың тиімділігі
Uderbaeva N.K., Karelkhan N., Daurenbekov K.K., Zakirova A.B. The effectiveness of using AR and VR technologies in the study of the discipline «digital literacy»
Удербаева Н.К., Карелхан Н., Дауренбеков К.К., Закирова А.Б. Эффективность использования технологий AR и VR при изучении дисциплины «Цифровая грамотность» 217

Хасенқызы Т., Акрамова А.С. Педагогикалық-психологиялық қызметте цифрлы білім беруді пайдалану мүмкіндіктері
Khassenkyzy T., Akramova A.S. Possibilities of using digital education in the pedagogical and psychological service
Хасенкызы Т., Акрамова А.С. Возможности использования цифрового образования в психолого-педагогической деятельности 229

Шаяхметов Н., Садвокасова С. Ауыр атлетикадағы жарақаттардың алдын алу және қалпына келтірудің негізгі факторлары
Shayakhmetov N., Sadvokassova S. The main factors of prevention and recovery from weightlifting injuries
Шаяхметов Н., Садвокасова С. Основные факторы профилактики и восстановления после травм при занятиях тяжелой атлетикой 244

Юсупова Г.Т., Кульгильдинова Т. А., Сагимова А.С. Шет тіліндегі білім беру мәселелерін шешуде иммерсивті тәсілді жүзеге асыру
Yussupova G.T., Kulgildinova T.A., Sagimova A.S. Implementation of an immersive approach in solving the problems of foreign language education
Юсупова Г.Т., Кульгильдинова Т. А., Сагимова А.С. Реализация иммерсивного подхода в решении задач иноязычного образования 250

ПСИХОЛОГИЯ/PSYCHOLOGY

Абдыхалықова Ж.Е., Баймуханова А.Ж., Абдуллаева Ж., Муталиева А.Ш. Білім беру жүйесінде буллингтің алдын алудың шетелдік және отандық тәжірибесі
Abdykhalykova Zh.E., Baymukhanova A.Zh., Abdullayeva Zh., Mutaliyeva A. Sh. Foreign and domestic experience of bullying prevention in the education system
Абдыхалыкова Ж.Е., Баймуханова А.Ж., Абдуллаева Ж., Муталиева А.Ш. Зарубежный и отечественный опыт профилактики буллинга в системе образования 261

Дуанаева С.Е., Шоманбаева А.О., Байжуманова Б.Ш., Усенова А.М., Ешенкулова Д.Б. Қазақстандық әйелдердің гендерлік өзін-өзі тану құрылымындағы отбасының гендерлік рөлдік модельдеріне **қатынасын зерттеу**
Duanayeva S.E., Shomanbayeva A.O., Baizhumanova B.Sh., Ussenova A.M., Yeshenkulova D.B. Studying attitudes towards gender role models of family in the structure of gender self-awareness of Kazakhstani women
Дуанаева С.Е., Шоманбаева А.О., Байжуманова Б.Ш., Усенова А.М., Ешенкулова Д.Б. Изучение отношения к гендерным ролевым моделям семьи в структуре гендерного самосознания казахстанских женщин 273

Илиева С.Е., Ақымбек Г.Ш., Менлибекова Г.Ж. Виктимділік тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің психологиялық предикторі ретінде
Ilieva S.E., Akymbek G.Sh., Menlibekova G.Zh. Victimization as a psychological predictor of women who are victims of domestic violence
Илиева С.Е., Ақымбек Г.Ш., Менлибекова Г.Ж. Виктимность как психологический предиктор женщин, ставших жертвами домашнего насилия 282

Мамбеталина А.С., Карагулакова С.В., Длимбетова Г.К., Абенова С.У., Акимиш Д.Е. Студенттердің экологиялық санасын психологиялық зерттеу
Mambetalina A.S., Karagulakova S.V., Dlmbetova G.K., Abenova S.U., Akimish D.E. Psychological study of students' ecological consciousness
Мамбеталина А.С., Карагулакова С.В., Длимбетова Г.К., Абенова С.У., Акимиш Д.Е. Психологическое исследование экологического сознания студентов 297

Мандыкаева А.Р., Капбасова Г.Б., Жансерикова Д.А., Алимбаева Р.Т. Ата –ана бейнесі және жастардың өз ата-аналары туралы көріністерін зерттеу
Mandykaeva A.R., Kapbasova G.B., Zhanserikova D.A., Alimbaeva R.T. The study of the image of parents and the views of young people about their parents
Мандыкаева А.Р., Капбасова Г.Б., Жансерикова Д.А., Алимбаева Р.Т. Изучение образа родителей и представлений молодежи о своих родителях 312

Касымжанова А.А., Пико Б.Ф., Ахан К.О. Қазақстан тұрғындарының мысалында өмірге қанағаттанушылық пен бақытты көлденең зерттеу
Kassymzhanova A.A., Piko B.F., Akhan K.O. Cross-sectional study of life satisfaction and happiness in a sample of Kazakh general population
Касымжанова А.А., Пико Б.Ф., Ахан К.О. Поперечное исследование удовлетворенности жизнью и счастья на выборке населения Казахстана 321

ӘЛЕУМЕТТАНУ/SOCIOLOGY/СОЦИОЛОГИЯ

Давлетбаева Ж.Ж., Загребин А.В. Өмір сапасы сыбайлас жемқорлыққа әсер ететін фактор ретінде
Davletbayeva Zh.Zh., Zagrebin A.V. Quality of life as a factor influencing corruption
Давлетбаева Ж.Ж., Загребин А.В. Качество жизни как фактор, влияющий на коррупцию 332

Жанадилова А. Интернет пен әлеуметтік медианың қазіргі қоғамдағы саяси мінез-құлыққа әсері
Zhanadilova A. The influence of the Internet and social networks on political behavior in modern society
Жанадилова А. Влияние интернета и социальных сетей на политическое поведение в современном обществе 344

Ибраев Р.К., Байғабылов Н.О., Тусупбеков Ж.А., Абуов А.Д. Түрлі жарақаттардың қазақ халқының діни жадына әсері
Ibrayev R.K., Baigabylov N.O., Tusupbekov Zh.A., Abuova A.D. The impact of various traumas on the religious memory of the Kazakh people
Ибраев Р.К., Байгабылов Н.О., Тусупбеков Ж.А., Абуов А.Д. Влияние различных травм на религиозную память казахского народа 352

Макулбаева Г.А., Давлетбаева Ж.Ж., Дюсенов М.М. Орталық Азиядағы субъективті әл-ауқат: ауыл мен қала айырмашылығы
Makulbayeva G.A., Davletbayeva Zh.Zh., Dyussenov M.M. Subjective well-being in Central Asia: rural-urban differences
Макулбаева Г.А., Давлетбаева Ж.Ж., Дюсенов М.М. Субъективное благополучие в Центральной Азии: различия между деревней и городом 363

Шанбаева Г.Н., Кудайбергенова С.К. Әлеуметтік жұмыстағы тиімді супервизия
Shanbaeva G.N., Kudaibergenova S.K. Effective supervision in social work
Шанбаева Г.Н., Кудайбергенова С.К. Эффективная супервизия в социальной работе 374

IRSTI 14.15.15

Zh.Y. Abdykhalykova, A.Y. Rymgaliyeva, F.Y. Abdykhalyk, U.B. Malik

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
(E-mail: zhakenti@mail.ru, vkook_17@mail.ru, fariza199706@gmail.com, malik.umit@mail.ru)

Digital literacy as a component of assessing prospective teachers readiness for professional activity

Abstract. *Nowadays, the ability to use modern digital tools is a prerequisite for teachers, given the fact that information and communication technologies are rapidly developing. Since digital literacy allows you to critically evaluate, select and effectively use information tools and platforms in the educational process, the digital transformation of education requires advanced preparation of future teachers to work in digital educational environments; mastering modern pedagogical technologies; developing readiness to use digital tools and resources.*

The purpose of the article is to identify the level of digital literacy of prospective teachers and determine the direction of target indicators for using digital technologies in the educational process.

The theoretical analysis identified elements of digital literacy; levels of digital literacy skills of prospective English language teachers.

To achieve the research question, thematic analysis was used, where methods such as open questioning and semi-structured interviews (questionnaire, interview) were used. The study revealed that future teachers were aware of a wide range of digital technologies and were able to use them for personal, educational and professional purposes. The definition of digital literacy by future teachers has several levels, ranging from basic knowledge to advanced, creative and collaborative degrees of application.

The results of the study can be used to develop educational programs for advanced training of future teachers and adjust the individual trajectory of professional development.

Keywords: *digital literacy, preparation of prospective teachers, professional activity, component of assessing, assessment, digital platforms in education, digital tools, educational process.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-10-24

Introduction

Digital literacy is given special attention in Kazakhstan as the country strives to modernize its education system and adapt to the demands of the digital age. In this regard, the assessment of digital literacy of future teachers has become an essential component of their readiness for professional activities.

The educational landscape in Kazakhstan has seen marked improvements in recent years, with a particular focus on integrating technology into teaching and learning processes. The Digital Kazakhstan Program, launched in 2017, highlights the government's commitment to

developing a digitally literate society by investing in infrastructure, promoting digital skills, and encouraging innovation. As a result, there is growing recognition that teachers must have strong digital literacy skills in order to use technology effectively in the classroom and equip students with the necessary skills for the future professional activity [1].

In the modern world, information technologies penetrate all spheres of human life including industry, agriculture, medicine, management, art, science, and education. Nowadays, it is difficult to imagine human life and activity without information technologies, since people are just connected by the help of technologies. The responsibilities of language teachers are moving beyond the realm of merely instructing students in linguistic abilities as the means by which people communicate around the world becomes increasingly mediated by digital technology. In today's technologically linked world, language learners must engage their digital abilities in order to communicate effectively. As stated by Dudeney and Hockly, this newly emerging set of digital abilities can be defined as follows: "The phrase «digital literacies» serves as an umbrella word for these newly developed abilities and competencies. Being «digitally literate» relates to our capacity to make efficient use of the technologies that are available to us. This comprises not just the ability to perform technical tasks, but also, and perhaps more crucially, a comprehension of the social behaviors that accompany the appropriate use of recent technologies" [2].

The cultivation of abilities necessary for digital literacy is a learning objective that is widely recognized in a variety of language curricula [3]. As claimed by Dooly and O'Dowd, in societal realms that use digital content, conceptions of closeness and reality seem equivocal. As a result, language learners need to expertly mix their linguistic abilities with their digital abilities in order to interact and perform in these settings. A similar argument was made by Pegrum, who stated that people «who lack proper literacies hardly exist in digital culture and are doomed to hang on the outskirts of digital societies and digital economy» [4]. If learners are to avoid becoming soothed into complacent absorption, multidimensional texts that include music, images, animations, or video necessitate greater symbolic complexity and rational reasoning than before. Despite the fact that technological intervention makes it possible for «unique types of interpersonal encounters, contemporary varieties of groups, and innovative opportunities to learn,» it also demonstrates students of foreign languages with a number of significant challenges. In a similar vein, Kurek and Hauck highlight the importance of digital and collaborative literacy skills for language learners. These skills will allow language learners to engage in and create virtual groups as semantic innovators by making rational usage accessible semiotic systems [5].

In addition, digital literacy is now widely recognized as an essential component of blended learning environments, in which the level of success achieved in the blended learning conditions is directly correlated to the level of digital literacy practices exhibited by the students [6]. As a consequence of the expanding digital and multidimensional interaction, along with the significance of 21st century abilities in training, especially in teacher development, investigating potential teacher educators' abilities in digital literacy is a recent research issue. An evaluation of their current digital capabilities and literacy habits can assist in identifying their requirements, allowing them to utilize them to lead initiatives to change second language teacher development curriculum [7].

In the Kazakhstani context, the study of this topic is quite developed. The study, conducted in the Kazakh context, reflects various aspects of assessing the digital literacy of future teachers. A study by Akhmetova and Zhumagaliyeva examined the digital competence of undergraduate teachers in Kazakhstan and found that despite a common understanding of the importance of digital skills, there are gaps in their ability to integrate technology into teaching practice. The study highlights the need for teacher education programs to prioritize teaching digital literacy and provide opportunities for hands-on experience with educational technology [8].

In addition, a study by Mustafayeva and Turalaeva examined the level of digital literacy of practicing teachers in Kazakhstan. The study highlights the need for continuous professional development to enhance teachers' digital literacy skills and promote effective technology integration in the classroom [9].

Another study by Zhakupova, Kasymbekova and Syzdykova examined the challenges and opportunities for integrating digital literacy into teacher training programs in Kazakhstan. The results showed that despite the positive attitudes of prospective teachers towards integrating technology, there were concerns about lack of access to technology resources and limited learning opportunities [10].

Thus, the literature review highlights the growing importance of assessing the digital literacy of future teachers in the Kazakh context. Research in Kazakhstan highlights the need for teacher education programs to prioritize teaching digital literacy, addressing issues related to access to technology and resources, and providing opportunities for continuing professional development. By providing future teachers with strong digital literacy skills, Kazakhstan can ensure that educators are prepared to use technology and navigate the digital landscape effectively, ultimately enhancing the quality of education and preparing students for the demands of today's world.

The distinctive novelty of this study «Digital literacy as a component of assessing the readiness of future teachers for professional activities» lies in its focus on the Kazakh context. While there is a growing body of literature on digital literacy and its assessment in education, this study focuses on the unique challenges, opportunities, and demands of future teachers in Kazakhstan.

By recognizing context-specific factors, this study provides information that is directly applicable and relevant to the Kazakh educational system.

In order to determine the level of digital literacy of prospective teachers in Kazakhstani conditions, we identified the following research questions:

1. What exactly does the phrase «digital literacy» represent to prospective language teachers?
2. Which digital resources would prospective language teachers apply?
3. Which particular goals do prospective teachers use digital technologies for while teaching English?

Literature review

The phrase digital literacies, also known as new media literacies, refers to techniques for creating sense that are completed through digital media. This is in addition to the traditional literacies, which are the three Rs: reading, writing, and arithmetic. Literacies, when used in the plural, alludes to the variance in semiotic practices that can be found across different time periods, situations, communities, and cultural backgrounds. In addition to recognizing the diversity of cultural and linguistic backgrounds, the concept of multi literacies also emphasizes the growing significance of multidimensional conveying significance in digital communication.

After the publication of a manifesto in 1996 by The New London Group that emphasized a change in meaning-making, the arguments in favor of a pedagogy of multi literacies rose to prominence in the area of teaching. This transformation has been occurring concurrently with the emergence of new media, so it's possible to see new techniques for creating and preserving identities and relationships as well as for producing and consuming texts. People are now able to speak with a larger number of separate individuals more frequently via different kinds of social media thanks to the rise of new digital media. This has the effect of altering the breadth, depth, and context of human contact. The transition in pedagogy from conventional to cultural types of learning has been mirrored by the effects that new media has had not only on the co-construction of knowledge but also on collaborative efforts in this area [7].

Digital literacy/ies' concept and elements

Notwithstanding the strong consensus that constructing learners' and instructors' digital literacy methods would be both useful and essential, there doesn't seem to be a great deal of arrangement regarding what it signifies to be digitally literate, how it may be evaluated, or the procedures required to create these abilities. There are a great number of different conceptions

of what constitutes digital literacy, and there are a lot of different ways to define digital literacy. Conceptual conceptions of digital literacy are distinguished from standardized practical definitions of digital literacy by Lankshear and Knobe. Standardized operational definitions place more emphasis on the activities, actions, or skills involved, as opposed to conceptual definitions, which present an ideal. According to Lankshear and Knobel, digital literacy could be comprehended as a structure that integrates numerous distinct literacies and skills. They say this while admitting that there is a broad array of comprehension and meanings of digital skills. «Every effort to construct an encompassing description or encompassing framework of digital literacy will actually entail harmonizing the demands of many ideas of digital literacy, a real multitude of digital literacies,» they suggest and claim that this will be necessary in any attempt to define or frame digital literacy [8].

Digital literacies, according to Dudeney and Hockly, are «the capacity of individuals to understand how and where to handle such [new technologies] and to use such safely, responsibly, and effectively» [2, P. 27]. They based their definition on Dudeney, Hockly, and Pegrum [9, P.19]. This particular concept of digital literacies serves as the beginning point for our discussion in this article for two reasons. To begin, it includes using the term in a plural sense, which implies that there is variation in the semiotic practices utilized by diverse cultures and languages, likewise through the use of a variety of digital modalities. Second, Dudeney and Hockly discuss the notion in connection to different environments in which individuals are learning a foreign language.

Contrary to popular belief, digital skills are not restricted to technological background or proficiency with ICT. This classification emphasizes the notion that digital competences or new media competences extend from technical knowledge to adaptability in accomplishing one's goals.

Tang and Chaw, using Gilster's [10] study, offer another illustration of the contrast between digital and technological skills: "*to be digitally literate, one must not only comprehend how to obtain online data, but also interpret and combine data from various print or online media. Digital literacy is more than just knowing how to use technologies" [5].*

In light of the distinction that exists between digital literacy and competence, Janssen posed the question to a panel of industry professionals, «How would you describe digital competence?» They noted that reading and writing were necessary components of literacy, and this notion was relevant in the early 1990s, which was a time when reading texts with hyperlinks was considered a literacy skill for users [11]. Therefore, while discussing the capabilities of the users, they choose to use the term «digital competence» instead. According to what they said, «competence is the designation of an area as a series of interconnected information, talents, and mindsets.» At the end of the research project, they uncovered a total of twelve different areas of digital competence. These areas ranged from general knowledge and abilities to concerns around privacy and security.

A report on digital competency in Europe was authored by Ferrari, Punie and Breko in 2013, who were also contributors to the aforementioned research conducted by Janssen. This paper was published in 2013. They proposed five categories of digital competence for active citizens: data, interaction, content production, security and issue solving.

The concept of digital literacy in this study was derived from two different viewpoints, namely, those of technical and functional competence. As researchers, we made an effort to integrate both functional and technical skills, such as understanding how to use various digital tools. We concentrated our efforts primarily on various digital literacies for language instructors.

Digital literacy experience in teaching language

Tapscott coined the phrase «Net Generation» in 1999 to represent the concept that the following generation will be adept consumers of technology improvements since they are inextricably linked to their devices throughout all of their daily activities, starting with fairly popular utilization of smartphones. Tapscott believed that this would result in the new generation

being able to effectively utilize new technologies. In a similar vein, Prensky's fundamental difference between digital natives and digital immigrants suggested that while those who were conceived into a technologically advanced society would naturally be skilled users, those who were not native to it would need to learn how to incorporate technological advances into their daily lives in order to do so [12].

A decade later, in 2011, White and Le Cornu questioned the validity of this distinction and claimed that the primary factor that characterized digital talents was not age but rather the amount of time and effort spent developing those skills. They came up with the labels «digital residents» and «digital visitors» as a result of this [13].

Prensky identified such individuals as being digital natives, but it doesn't seem like they've yet evolved into digital residents. Over 20 years after Prensky originally defined digital natives, this is still the truth. This might be because of the premise that despite the widespread incorporation of digital technologies into our day-to-day lives, these technologies do not appear to have reached a state of normalization, particularly in official and vocational settings [14]. According to the findings of a number of academics, the social skills required for involvement in virtual forums as well as the application of latest tech to create meaning don't really easily translate to official settings. professional settings, nor are they directly applicable in these settings. Whenever it relates to training settings, this is without a doubt the case. People tend to create cultures of use in relation to the digital tools they use in their day-to-day activities, and these cultures of use might not be compatible with the usage of similar aids in instructional settings. To clarify, L2 students may be able to utilize and manipulate digital tools to suit their goals in casual contexts determined by the linguistic capabilities and constraints faced by a particular platform, yet they might have no ability to convert the «pragmatic, sociocultural usage innovation to a more stringent, didactical use,» requiring training for the proper, indicative, and essential usage modern media in digital language learning [15].

As claimed by Dudeney and Hockly, English teachers can assist learners' purchase of digital literacy skills as an aspect of learners' language acquisition process by utilizing activities and tasks that incorporate technologies. This can be accomplished through the usage of technologies in language-learning experiences. However, in order for them to effectively ensure their pupils' involvement with digital literacy abilities, it is necessary for them to themselves have a great level of digital literacy. Therefore, they argue that prospective and in-service teacher training programs should not only target to empower instructors who not only possess the requisite technical abilities but also understand the innovations, their significance, and how to use them in language instruction. Together with providing instructors with the requisite technical capabilities, this objective is also pursued.

Assessing prospective language instructors' digital literacy skills

The multiplicity of methods that try to test digital literacy practices is reflected in the multitude of definitions and conceptualizations of what it is to have digital literacies. One such instrument is the Digital Literacy Survey, which may be obtained online at http://www.digitalliteracy.eu. This survey was developed especially for the citizens of Europe by the foundation for the European Computer Driving Licence (ECDL). This research is divided into two parts: the first component asks participants about their views, while the second component asks about everyday practices; nevertheless, it does not go beyond testing technical skills. Both sections feature questions for the participants. In a similar manner, Tyger creates observed levels of digital literacy for assessing digital literacy of teacher candidates. However, merely some ICT concepts, like spyware, weblogs, and labeling, are asked about in the measurement scales, concentrating primarily on participants' perceptions of their own ICT expertise. Several comparable tools also employ ICT competency scales [16].

A study by Covello for a study named «Analysis for Human Performance Technological Decisions» demonstrates this propensity to emphasize ICT capabilities for the measuring of

digital literacies [17]. The paper also highlights the need for ongoing tool revision as a result of the ongoing development of both technology and students' digital activities.

In light of the difficulties associated with determining the digital literacy of PTs and the lack of measurement tools that go beyond ICT competencies, there is a need to conduct a thematic analysis on the selected research topic.

Research methods

The approach utilized in this research is known as qualitative research. The goal of this research is to evaluate the digital literacy of PTs and look at the techniques that they use technology to enhance their instruction. When the semi-structured interviews with a portion of the participants who'd already responded by e - mail to 4 open-ended questions were finished, the other participants were analyzed. A qualitative analysis was performed on the responses.

Participants and context

The respondents to this research were prospective English language teachers in university. Participants came from two universities. Table 1 shows the characteristics of the participants.

Table 1

The characteristics of the participants

University	Total	Male	Female
Pavlodar State University	22	2	20
Shakarim State University	26	1	25

In terms of participation, 48 senior students from these two universities' Departments of Foreign Language Theory and Practice participated in the research during the autumn semester of the 2021-2002 academic year.

Written open-ended questions were used to obtain data. There were five primary considerations that led to the selection of open-ended written questions. To begin, at the time that the data were being collected, the accessible digital literacy measures and surveys were for the most part field-specific. In addition, there was not a reliable and accurate scale that could be used to assess the digital literacy levels of PTs in Kazakhstan. Second, the digital literacy scales that were available placed a strong focus on technical ICT abilities, a few of which were device dependent. Thirdly, the great portion of the measures' components were antiquated instruments, many of which were no longer in use. In the fourth place, it was determined that a qualitative method of research design would be more relevant in order to obtain an insight of the perspectives that participants have on digital literacies and to receive their own evaluation of their skills. Last but not least, it was impossible to carry out individual interviews with every participant since there was not enough time and there were not enough resources.

As a result, the PTs were proceeded the opportunity to respond to the 4 following open-ended questions which were created on Google Forms:

1. What digital aids do you utilize and why do you employ them? Give examples, please.
2. What social media platforms and how do you utilize them? What kinds of things (educational, private matters, merely communication) do you utilize them for?
3. What promise do you see for using digital technologies in teaching English? Please provide specifics and examples.
4. What does the term «digital literacy» mean to you? Do you consider yourself to be technologically literate? as a future teacher who is tech savvy? In what way(s)? Please be specific and provide evidence.

PTs were invited to describe their views in detail and presented their responses in writing form via Google Forms. A smaller set of participants was approached to take part in semi-

structured online interviews after the replies on Google Forms were analyzed. These semi-structured inquiries were used to help in triangulation and to gain more information. The semi-structured interviews were conducted with 21 volunteer students. To acquire a deeper and more comprehensive picture of the topic, all survey participants were encouraged to participate in online interviews. However, only 21 participants gave a good response. All of these prospective teachers were questioned in semi-structured online interviews utilizing semi-structured questions from the survey. In interviews, they were asked to elaborate on difficulties mentioned during the first stage of data collecting. The questions were based on Dudeney and Hockly's taxonomy. The interviews allowed the researchers to go further into the survey results and obtain a more deep comprehension of them. During the interviews, the following issues were discussed:

Table 2

Questions of semi-structured open-ended interview

Type of literacy	Example of a question
Printing	What kind of internet communication do you utilize with your friends?
Texting literacy	Are you familiar with web contractions like CU and G8?
Hyperlinking	Whenever you post on the Internet, do you make hyperlinks to other websites?
Multimedia presentation and media	Do you ever produce, capture, and post pictures, music recordings, or movies on the Internet? How and why?
Game and mobile	Do you participate in internet gaming and utilize your smartphone for learning? How?
Code and technology	Could you modify the website's style or add a file?
Searching	How do you begin seeking out data of any sort?
Analyzing	How do you assess the data that you get from the internet, particularly from social networking systems?
Labeling	Do you categorize, tag, save, and recover websites and data? How?
Individual	Have you created a virtual identity/profile?
Network	What kinds of organizations do you belong to? Could you offer any evidence?
Interactive	Do you publish your writing online? Could you provide any evidence?
Cross-cultural	Do you communicate with individuals from various countries on the internet? How?
Re(designing)	Are you able to manipulate picture, audio, and media files? How and why?
For teaching English	Which advanced technologies do your institution lecturers utilize?

Thematic analysis was used to sort through the data [18]. Initial coding, axial coding, and theoretical coding are the three steps of the coding process that were utilized for the data in accordance with Saldaa's framework for thematic analysis [19]. Each of the five researchers did their own separate coding of the data using descriptive phrases, which led to all of the conceivable outcomes. Axial coding involved the organization of codes into categories and subcategories for the purpose of identifying points of agreement between the various scholars. The adoption of axial coding also reduced the amount of codes. The key codes and subcategories were grouped and contrasted to «pre-existing theories» throughout the conceptual coding stage, which are previously proposed taxonomies for digital literacies. This was done in order to determine whether or not the main codes and sections were consistent with the «pre-existing theories.» Every researcher was involved in the annotation and coding process in the meantime and engaged in every step. Through the use of numerous online collaborative coders, we were able to guarantee the intercoder reliability of the emergent themes as well as the credibility of our findings.

Results

All of the research questions will be addressed in the following chapters. The genuine names of the individuals are not being revealed for security concerns, and the nicknames used in the excerpts.

Research question 1: What exactly does the phrase «digital literacy» represent to prospective language teachers?

After conducting qualitative research, we were able to identify five overarching themes that pertain to PTs comprehension of digital literacy. These themes are as follows: (1) being open to new data; (2) digital reading and writing; (3) gaining an understanding of and making use of data; (4) producing, sharing, and working together; and (5) critical thinking and assessment. Table 3 contains illustrative examples of the data associated with these codes.

Table 3

Data examples for the reported codes

Code	Examples
Receiving new data	For me, digital literacy entails studying extensively, being updated, and learning what it means to be analytical while also embracing new concepts and knowledge.
Digital reading and writing	According to this definition, digital literacy refers to reading and writing in the internet world.
Comprehension and application	I believe that digital literacy is the comprehension of online technologies and their successful and intentional use.
Producing, sharing and cooperating	It does not only imply utilizing; it also implies comprehending and applying knowledge, as well as generating and disseminating it.
Critical thinking and assessment	'Digital literacy,' in my perspective, is the capacity to utilize data, locate relevant data, produce data, and assess data.

Above mentioned replies indicate that PTs had some level of awareness regarding the premise of digital literacy. They believed that one of the features of individuals who were digitally literate was the ability to embrace new information and be open to new ideas. They came to this conclusion as a consequence of the fact that to make effective use of digital technologies, people need to be open to new points of view. Some of the PTs demonstrated restricted comprehension of the phrase «digital literacy,» as they connected the concept to reading and writing on digital platforms when discussing their comprehension of the notion. Other PTs emphasized the capability to comprehend and make efficient use of information found on digital platforms, which implied that there are multiple digital literacy levels. The capacity to produce, share, and collaborate was identified as the fourth overarching theme that emerged from the data. These are all talents that are regarded as essential for the twenty-first century. According to the definition that was proposed by the National Council of Teachers of English, in order to be successful and active participants in the global society of the twenty-first century, one must have the ability to produce, manage, analyze, design, and share information in order to fulfill a variety of purposes [20]. The results revealed a final theme that was connected to critical thinking and assessment, and it showed that certain PTs affiliated digital literacy with criticality. The ability to think critically is considered to be among the greatest levels of thinking abilities, and some PTs stated that to make successful use of digital tools, a person should have the ability to think critically.

The PTs were requested to conduct a self-assessment that they should also demonstrate their personal level of digital literacy offering a concept of what digital literacy is. The statements made by PT revealed varying degrees of self-evaluation on their parts. There were some PTs who exuded self-assurance and had a favorable opinion of their level of digital literacy. As seen by the

quotes that follow, the primary emphasis of these PTs was placed on the affective benefits that may have originated from the use of technologies, both for the presenters and their students.

PT 1: I consider myself to be a digitally literate individual. Because I enjoy working with computers, learning new programs, and putting them to use (Participant 5)

PT 2: I have fun while trying digital tools and consider myself to be competent in this area. I enjoy discovering new tools and incorporating them into my courses. Lessons become more enjoyable and appealing as a result of this (Participant 1)

Some PTs, on the other hand, did not consider themselves to be digitally literate, especially given that they had no curiosity about technology, preferred to employ more conventional methods, and were unable to properly use digital tools. The following quotations give examples of these evaluations:

Unfortunately, I do not consider myself to be a digitally literate individual because I do not utilize tools efficiently. I consider myself to be somewhat traditional, but it does not mean that I have never used or won't apply them. It's just that we're so used to utilizing digital aids that we complain about how hard it is to prepare, how long it takes, and so on (Participant 3)

I cannot say that I am a technologically savvy person since I do not utilize technology in my everyday life. I am aware that I must utilize technology in my classroom even when I don't want to since my students need to so that I may master its capabilities. Digital tools are simple to use (Participant 17).

These findings were given even more credence by the examination of the follow-up interviews, which were only semi-structured. Despite the fact that some of the participants still favored more conventional modes of instruction and study, the large percentage of the participants considered themselves as digitally literate. Nevertheless, the PTs who were interviewed exhibited a positive attitude toward digital literacy practices and a motivation to improve their own digital literacy abilities to a higher level before they begin their careers as teachers.

The perceptions of the PTs' competencies in connection to the tasks that they are capable of doing on digital platforms are related to the degrees of competence listed in Table 4. Since these codes were derived just after axial coding was outlined in the part on data gathering, the quantity of instances stated in the information cannot be presented.

Table 4

PTs' recognized capabilities

Understanding digital tools
Understanding digital tools and the virtual world
The ability to employ digital tools
The ability to utilize digital technologies and communicate with them
The ability to use digital technologies for language instruction
The ability to use digital technologies for a variety of applications
The ability to do whatever you desire
Being cognizant of the objectives and risks

According to these self-perceived capabilities, digital literacy for PTs is not limited to having information about digital technologies; rather, it encompasses having knowledge of the digital environment as well. In addition, in order for PTs to be considered digitally literate, they needed to be able to apply digital technologies for communication, instruction, and a variety of other purposes. In conclusion, critical thinking was an essential component of digital literacy, particularly in terms of being aware of the benefits and risks associated with applying digital tools.

Research question 2: Which digital resources would prospective language teachers apply?

The usage of digital tools by pre-service teachers was the subject of the study's second research question. The numerous digital instruments indicated by the PTs were categorized according to their purposes. Table 5 presents the findings and the quantity of citations.

Table 5

Digital aids used by PTs

The digital aids used	
Social media tools	110
Learning management tools	25
Quiz activities	12
Material design	10
Presentation	8
Online storage	5

Social networking apps including Facebook, Twitter, Instagram, and WhatsApp, not surprisingly, were the most regularly utilized digital tools. The vast majority of students who took part in this research project had active social media profiles, and WhatsApp was pre-loaded on each and every participant's smartphone. 97% of participants reported using at least one social media tool, while the remaining 60% of participants did not reveal using any form of social media. During the course of our investigation, we counted a total of 360 references to various social media tools, which we determined to be equivalent to between three and four unique social media tools being utilized by each PT. This finding was substantiated by the findings of the semi-structured interviews, which also uncovered the fact that virtually all PTs have at minimum one web page. of the many social platforms. PTs reported that they did personal file sharing, recording, and/or video creation for educational and/or self-development purposes, and that they were conscious of the stuff they published and who they discussed it with.

The category of learning management systems was mentioned by PTs the second most frequently, and some of the examples they provided included Google Classroom and Edmodo. Because these applications made after-school contacts feasible, this is one of the most crucial discoveries that came out of this research. It showed that institutional professors were using these websites in order to engage with students, collect assignments, and make announcements. Interviews with a semi-structured format produced results that were comparable. A substantial portion of PTs acknowledged that in order to access the lesson materials, submit assignments, and stay informed regarding major innovations in their individual classes, they needed to be in internet communication with their teachers and fellow students. Even a relatively small percentage of PTs who traditionally favored print resources and had minimal participation in online activities recognized the necessity of utilizing online learning management systems.

While the replies were analyzed, it was shown that prospective teachers (PTs) utilized these tools during their studies in practice teaching and had a great deal of fun doing so. In addition, PTs claimed that they learnt how to utilize these technologies from their professors, after observing how their professors used digital tools in their own classrooms. The number of PTs who apply digital aids for vocational advancement is rather low despite the availability of a wide variety of digital systems for vocational advancement. The PTs who participated in our research did not make use of the aforementioned platforms and tools in order to enhance their instructional and linguistic abilities.

The last two technologies that were discussed by the PTs were presentation tools, such as Microsoft Office Powerpoint and Prezi, as well as online storage solutions. It's possible that these devices weren't as common as the academics had anticipated them to be because their application has become commonplace [14]. Additionally, it is possible that they are no longer seen as a component of the emerging digital realm and are instead regarded as old-fashioned forms of technology.

Research question 3: Which particular goals do prospective teachers use digital technologies for while teaching English?

Due to the fact that the research's respondents were fourth-year students who were familiar with language teaching techniques, we wanted to focus on the particular objectives for employing

digital technology for teaching English during the final question. We also questioned PTs to forecast how they will utilize new platforms in the future as instructors in their successful careers. Our main concern was the degree to which PTs might use digital technologies into instructional platforms. Specific language and educational objectives were split into two groups in the PTs' remarks. Table 6 lists the several subgroups that each objective falls under.

Table 6

Aims of applying digital tools in teaching language

Utilization digital technologies for particular grammatical goals	Utilization digital technologies for academic reasons
Teaching skills	Individual learning
Screening and evaluation	Encouraging independent learning
Providing and receiving criticism	Boosting motivation
Getting recognition	Promoting curiosity and uniqueness
Generating target cultural models	Promoting engagement and involvement Fostering teamwork Fostering expertise in digital design

The semi-structured interviews were also analyzed to be acknowledged more about the reasons for utilizing digital tools. In terms of using digital tools to improve specific language skills, PTs concentrated on teaching specific skills. In addition to evaluation and feedback, using a variety of digital tools to teach reading, writing, speaking, and listening was one of them. To emulate the subject content and give additional experience to authentic language use, digital tools were also deployed. In terms of additional pedagogical goals, PTs concentrated on how to improve the educational atmosphere in order to develop instruction, such as enhancing student motivation or growing learner autonomy. Individualized learning, engagement, involvement, creativity, imagination, group collaboration, and digital design were all promoted using digital resources.

Discussion

The survey's respondents characterized digital literacy in a number of ways. Several PTs were just focused on technical knowledge and the capacity to read and write online, whereas others had a broader understanding of digital literacy that extended beyond web reading and writing. For these people, being digitally literate implies having the capacity to work with others and exercise critical thought.

Based on Dudeney and Hockly, «the capacity of individuals to understand how and where to handle these digital instruments, and to utilize them securely, sensibly, and effectively,» as well as «a grasp of the cultural structures that accompany the correct use of new technology» [13, P.57]. The advanced features of digital literacy according to Dudeney & Hockly's taxonomy include remixing and creation. Before they may remix or produce new knowledge, they must understand how to do it. To remix or create new knowledge, people must comprehend and critically evaluate the information that is currently available before embracing or dismissing it. This is among the highest degrees of digital literacy. As stated by Chapelle, «today's second-language instructors must be able to choose, use, and, in certain circumstances, restrict technology for their students» [21]. To put it another way, teachers should be knowledgeable of and possess the critical thinking abilities necessary to evaluate the usefulness of technology for their goals.

A consensus on what defines digital literature has not yet been reached, as noted in the literature review. The concept has uncertain meanings according to our respondents. Considering their perception of what it means to be digitally literate, it is conceivable to assume that PTs' self-evaluation of their digital literacy abilities matched the many and different meanings. While

some PTs just claimed to be familiar with and apply digital tools, others claimed to be able to use them for meaningful communication with others and in their teaching. Several PTs also displayed an overconfidence in their abilities as well as a lack of awareness of the risks associated with internet safety. Respondents, on the other hand, barely highlighted the requirement for multimodal competences in online making-meaning or the ability to form communities of practice. The characteristics of a digitally literate individual in the 21st century also emphasize cooperation with others, typically in online groups of practitioners, and this should be promoted. We think more research is required to establish a standard term for digital competences that can be utilized to direct the instruction of these skills. In Kazakhstan, a framework for evaluating the literacy growth of teachers is also required.

Another research question was to determine which digital aids PTs employed in their individual and educational lives, in their early teaching methods. An evaluation of the digital tools utilized by PTs revealed that they used social media platforms often, as well as LMS and quizzes, whether as students in academic subjects or as professors in vocational programs. This has ramifications for university teacher educators, implying that they should be technologically literate and demonstrate proper actions.

The study's third research topic looked into why prospective teachers used digital technologies. In semi-structured interviews, PTs stated that they use social media technologies extensively in their private and academic lives for a variety of objectives, including communication, entertainment, academics, and language learning. They additionally asserted that digital technologies could be employed in their classes as instruments to boost motivation, independence, originality, cooperative learning, and involvement, as well as resources to enhance intake and advancement opportunities. These positive outcomes demonstrate both the effectiveness of using digital tools in the preparation of language teachers and the normalcy of their usage of Kazakh teacher preparation programs in providing prospective teachers with the skills they will need in the future.

Conclusion

With the rapid advancement of ICT, language instructors and PTs must not only know how to utilize existing digital tools, but also have the ability to critically assess such instruments and platforms for responsible, beneficial, and safe usage. PTs should be able to change current digital content for their particular context in some circumstances, a process that starts during first teacher education and lasts via ongoing vocational advancement. In this research, we looked into how PTs think about digital literacy. This involved investigating how PTs defined the notion, the aids they used, and the purposes for which they desired to use digital aids. As a result, we were able to determine PTs' perceptions of their digital literacy levels in Kazakhstan.

Our findings revealed that PTs knew about a wide range of digital technologies and believed they were capable of using them for private, academic, and vocational objectives. Their definition of digital literacy seems to have several degrees, ranging from knowledge to application, as well as critical, creative, and collaborative applications. While we primarily concentrated on PTs' views of digital literacy and their utilization of digital tools, future research may also incorporate actual usage studies or exercises in which PTs are given a challenge to solve utilizing digital resources. This might offer a more thorough view of PT's state of digital literacy.

Furthermore, we discovered that university instructors play a significant effect in the growth of PTs' digital literacy skills. Professors that utilize digital aids in their classes appear to be role models for PTs, who expect to employ digital technologies in their practices and further teaching. Future research can look at university instructors to see how digitally literate they are and how they use technology into their classrooms from this standpoint.

Future research should look into how PTs use social media for professional growth. Although some PTs see social media as a tool for professional growth, they would benefit from greater instruction on how to apply social media platforms in an amount of ways to advance their skills.

The incorporation of digital practice groups into bachelor teacher education courses should be researched in order to enhance future language teachers' digital literacy.

The recent digital competences of PTs in Kazakhstan are examined in this study. However, if it is followed up with more research in other nations, it may help to establish a foundation for comparison that enables for generalizations. It would be advantageous to take a broader look at this problem to see how different definitions of digital literacy are; what similarities or discrepancies are between If it is ever feasible to develop a clear and cohesiveness of both the concept and elements of digital literacy that'd inform schooling, as well as their level of digital literacy and the types and purposes of the digital technologies they utilize. Additional research could be able to help foster growth of a framework for measuring digital literacy skills in language teachers by investigating such questions.

References

1. State Program «Digital Kazakhstan» dated December 20, 2019 No. 949. [Web resource] – URL: www.adilet.zan.kz (accessed 01.03.2023).

2. Dudeney G., Hockly N. Literacies, technology and language teaching. The Routledge handbook of language learning and technology. – London: Routledge, 2016. – P. 115-126.

3. Godwin-Jones R. Contributing, creating, curating: Digital literacies for language learners. Language Learning & Technology. – 2015. – Vol. 19(3). – P. 8-20.

4. Pegrum M. Modified, multiplied, and Remixed: Social media and digital literacies. Digital education: Opportunities for social collaboration. – New York, NY: Palgrave Macmillan, 2011. – P. 9-35.

5. Kurek G., Hauck M. Closing the 'digital divide' – A framework for multiliteracy training. Digital literacies in foreign and second language education: Research, perspectives, and best practice, CALICO Monograph Series 12. – Texas: CALICO, 2014. – P.119-140.

6. Tang C.M., Chaw L.Y. Digital literacy: A prerequisite for effective learning in a blended learning environment? The Electronic Journal of e-Learning. – 2016. – Vol. 14(1). – P. 54-65.

7. Bezemer J., Kress G. Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame. – London: Routledge, 2016. – 356 p.

8. Akhmetova D., Zhumagaliyeva Z. Digital competence of pre-service teachers in Kazakhstan. In S. Uskov & V. Howlett (Eds.), Smart Education and e-Learning. – 2020. – P. 63-73.

9. Mustafayeva G., Turalayeva A. Assessing the digital literacy of teachers in Kazakhstan. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2019. – Vol. 14(06). – P. 225-238.

10. Zhakupova B., Kassymbekova Z., Syzdykova, G. Integrating digital literacy in teacher education programs: Challenges and opportunities in Kazakhstan. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2021. – Vol. 17(7). – P. 21-34

11. Thorne S.L. Digital literacies. In M. R. Hawkins (Ed.), Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives. – New York, NY: Routledge, 2013. – P. 192-218.

12. Lankshear C., Knobel M. Introduction. In C. Lankshear, & M. Knobel. (Eds.). Digital literacies: Concepts, policies and practices. – New York, NY: Peter Lang., 2008. – P. 1-16.

13. Dudeney G., Hockly N., Pegrum M. Digital literacies. A framework for developing and understanding digital competence in Europe. – Seville: Joint Research Centre, 2013. – 233 p.

14. Gilster P. Digital literacy. – New York, NY: Wiley, 1997. – 129 p.

15. Janssen J., Stoyanov S., Ferrari A., Punie Y., Pannekeet K., Sloep P. Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. Modern Language Journal. – 2013. – Vol. 98(1). – P. 295-494.

16. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon. – 2001. – Vol. 9(5). – P. 1-6.

17. White D., Le Cornu A. Visitors and Residents: A new typology for online engagement. First Monday. – 2011. – Vol. 16(9). – 256 p.

18. Bax S. CALL – Past, present and future. System. – 2003. – Vol. 31(1). – P. 13-28.

19. Hampel R. Making meaning online: Computer-mediated communication for language learning. Proceedings of the Croatian Applied Linguistics Society Conference 2012. – Frankfurt: Peter Lang, 2014. – P. 89-106.

20. Hsu S. Developing a scale for teacher integration of information and communication technology in grades 1-9 // Journal of Computer Assisted Learning. – – 2010. Vol. 26(3). – P. 175-189.

21. Chapelle C. Teacher education in CALL. – Amsterdam: John Benjamins, 2006. – 78 p.

Ж.Е. Абдыхалыкова, Ә.Е. Рымғалиева, Ф.Е. Әбдіхалық, Ұ.Б. Мәлік
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Цифрлық сауаттылық болашақ педагогтердің кәсіби қызметке дайындығын бағалаудың құрамдас бөлігі ретінде

Аңдатпа. Бүгінгі таңда ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуын ескере отырып, қазіргі заманғы цифрлық құралдарды пайдалана білу мұғалімдерге қажетті шарт болып табылады. Цифрлық сауаттылық білім беру үдерісінде ақпараттық құралдар мен платформаларды сыни тұрғыдан бағалауға, таңдауға және тиімді пайдалануға мүмкіндік беретіндіктен, заманауи педагогикалық технологияларды меңгеруді, цифрлық құралдар мен ресурстарды пайдалануға дайындығын дамытуды, білім берудің цифрлық трансформациясы болашақ мұғалімдерді цифрлық білім беру ортасында жұмыс істеуге жан-жақты дайындауды талап етеді.

Осыған байланысты, мақаланың мақсаты – болашақ педагогтердің цифрлық сауаттылық деңгейін анықтау және оқу үдерісінде цифрлық технологияларды қолданудың мақсатты индикаторларының бағытын айқында.

Теориялық талдау нәтижесінде цифрлық сауаттылықтың элементтерін, болашақ ағылшын тілі мұғалімдерінің цифрлық сауаттылық дағдыларының деңгейлерін анықтады

Зерттеу сұрағына қол жеткізу үшін тақырыптық талдау қолданылып, ашық сұрақ және жартылай құрылымдық сұхбат (сауалнама, сұхбат) әдістері пайдаланылды. Зерттеу барысында болашақ мұғалімдер цифрлық технологиялардың кең ауқымынан хабардарлығы және оларды жеке, білім беру және кәсіби мақсаттарда қолдана алатындығы анықталды. Болашақ педагогтердің цифрлық сауаттылығы бастапқы білімнен бастап жоғары дамыған, шығармашылық және бірлескен қолдану дәрежесіне дейінгі бірнеше деңгейлерден тұратыны анықталды.

Зерттеу нәтижелері болашақ педагогтердің біліктілігін арттыруда, білім беру бағдарламаларын әзірлеуде және кәсіби дамудың жеке траекториясын қайта қарастыру үшін пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: цифрлық сауаттылық, болашақ мұғалімдерді даярлау, кәсіби қызмет, Бағалау компоненті, бағалау, білім берудегі цифрлық платформалар, цифрлық құралдар, білім беру процесі.

Ж.Е. Абдыхалыкова, А.Е. Рымгалиева, Ф.Е. Абдихалык, У.Б. Малик
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Цифровая грамотность как компонент оценки готовности будущих учителей к профессиональной деятельности

Аннотация. На сегодняшний день способность использовать современные цифровые инструменты является необходимым условием для педагогов, учитывая факт стремительного развития информационных и коммуникационных технологий. Так как цифровая грамотность позволяет критически оценивать, подбирать и эффективно использовать информационные инструменты и платформы в образовательном процессе, цифровая трансформация образования требует опережающей подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровых образовательных сред; освоения современных педагогических технологий; формирования готовности к использованию цифровых инструментов и ресурсов.

Целью статьи является выявление уровня цифровой грамотности будущих педагогов и определение направления целевых индикаторов использования цифровых технологий в учебном процессе.

В ходе теоретического анализа были выявлены элементы цифровой грамотности; уровни владения навыками цифровой грамотности будущих учителей английского языка.

Для достижения исследовательского вопроса использован тематический анализ, где были применены такие методы, как открытый опрос, полуструктурированные интервью (анкета, интервью). В результате исследования было выявлено, что будущие педагоги были осведомлены о широком спектре цифровых технологий и способны использовать их для личных, образовательных

и профессиональных целей. Определение цифровой грамотности будущими учителями имеет несколько уровней, начиная от базовых знаний и заканчивая продвинутой, творческой и совместной степенью применения.

Результаты исследования могут быть использованы для разработки образовательных программ повышения квалификации будущих преподавателей, корректировки индивидуальной траектории профессионального развития.

Ключевые слова: цифровая грамотность, подготовка будущих учителей, профессиональная деятельность, компонент оценивания, цифровые платформы в образовании, цифровые инструменты.

Information about authors:

Abdykhalykova Zh.Y. – PhD doctor, associate professor of the department "Pedagogy", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Rymgaliyeva A.Y. – Second year master student of the speciality "Pedagogy and Psychology", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Abdykhalyk F.Y. – Doctoral student of the "course of the specialty "Pedagogy and Psychology", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Malik U.B. – Master of Humanities, PhD, Candidate of the Department of "Pedagogy", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Абдыхалыкова Ж.Е. – Ph.D докторы, «Педагогика» кафедрасының доценті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Рымгалиева Ә.Е. – «Педагогика және психология» мамандығының 2 курс магистранты. Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Әбдіқалық Ф.Е. – «Педагогика және психология» мамандығының 2 курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Мәлік У.Б. – гуманитарлық ғылым магистрі, «Педагогика» кафедрасының докторантура түлегі, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

МРНТИ 14.35.09

А.К. Альжанов, Р.С. Ахитова

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
(E-mail: alzhanov_ak@mail.ru, akhitova.riza@mail.ru)

Применение технологии Кайдзен для повышения качества образования будущих педагогов информатики

Аннотация. *В данной статье авторы описывают проведенную экспериментальную работу на базе Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан. Актуальность темы исследования вытекает из непрерывно существующей современной технологии, которая требует повышения качества образования будущих педагогов информатики и нуждается в совершенствовании учебного процесса. Повышение качества образования студентов является одной из главных задач деятельности всех вузов. Качество подготовки будущих педагогов информатики в вузах обеспечивается высоким профессионализмом преподавателей, интеграцией науки в образовательном процессе. Вместе с традиционными методами, гарантирующими должное качество образовательного процесса, в вузах используются новые инновационные технологии обучения. Цель данного эксперимента заключается в применении технологии Кайдзен для повышения качества образования будущих педагогов информатики. Исследование проходило на базе Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. В ходе изучения курса «IT в образовании» студенты экспериментальной группы использовали технологию непрерывного совершенствования Кайдзен, в то время как контрольная группа использовала традиционный метод обучения. Всего в исследовании участвовали 22 студента, из них 31,8% студентов получили оценки от B (41-45), 31,8% получили высшую оценку A (46-50), 27,2% учащихся получили C (36-40), остальные 9% студентов получили оценку D (31-35). В статье приведены примеры применения комплекса инновационных методик, которые были применены экспериментальной группой для непрерывного совершенствования профессиональных навыков и компетенции. На основании анализа литературы зарубежных ученых и результатов статистического критерия Манна-Уитни в статье показано, что технология Кайдзен способствует повышению качества образования будущих педагогов информатики.*

Ключевые слова: *непрерывное образование, статистический критерий Манна-Уитни, технология Кайдзен, кейс-технологии, инновационная методика.*

DOI: https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-25-36

Введение

В настоящее время непрерывное образование является актуальной проблемой во всех странах, ее необходимость обусловлена прогрессом науки и развитием современных информационно-коммуникационных технологий. Развитие и внедрение новых информационных технологий ведут к обновлению профессиональных требований, что, в свою очередь, нуждается в повышении качества образования студентов информатики. Уровень качества обучения в целом зависит от того, насколько грамотно будущие педагоги информатики будут использовать новые технологии. Обучаясь в университете, студенты информатики готовятся к преподаванию дисциплин, а также непрерывно улучшают свои навыки администрирования [1].

Объяснение понятия «качество образования студента», предлагаемая Поташником М.М., предполагает считать качественным этот процесс, где студент обучается и воспитывается с максимальными комфортными возможностями [2]. Перемены, происходящие в современном мире в области образования, требуют непрерывного повышения качества обучения студентов. В связи с этим актуализируется потребность в изменении структуры и качества образовательного процесса в системе подготовки педагогических кадров. Развитие системы непрерывного профессионального образования педагогов ставится в качестве одной из приоритетных задач для всех вузов мира. Это ведет к необходимости пересмотра подходов к организации подготовки педагогических кадров и добавления новых методик обучения [3].

Данная статья представляет собой оригинальное и рефлексивное исследование того, как технологии Кайдзен могут положительно повлиять на рост мотивации к обучению и повышению качества образования будущих педагогов информатики.

Преимуществом технологии Кайдзен является эффективная интеграция существующих инструментов и инновационных методик, которые не только устраняют недостатки традиционных методов обучения, но и дополняют их более инновационными методологиями.

В исследовании используется технология непрерывного совершенствования Кайдзен с целью повышения качества образования будущих педагогов информатики. Технология Кайдзен была разработана и внедрена в крупных производственных организациях в рамках комплексного управления качеством. Технология Кайдзен заключается в том, что все становится лучше или значительно лучше. Термин был впервые использован Масааки Имаи, японским теоретиком организации, для обозначения постоянного улучшения во всех аспектах организации [4].

Главная цель непрерывного образования – формирование таких свойств в личности, как самостоятельность, целеустремленность, трудолюбие и ответственность, а также адаптация к новшествам. В школе непрерывного образования Университетского колледжа VIA, который находится в Дании, был инициирован как проект стратегического уровня, который направлен на увеличение присутствия смешанного обучения и онлайн-образования в образовательном портфолио. В рамках данной стратегии основной задачей было то, что школа должна играть более активную роль на рынке дипломных и академических курсов, поддерживаемых технологиями, постоянно развивающей тенденцией [5].

Сфера образования является наиболее уязвимым и важным компонентом изменяющейся системы. Она способствует тому, что люди становятся более осознанными в своих потребностях, правах и обязанностях.

Непрерывное совершенствование образовательного процесса включает в себя цифровизацию в сфере образования, которая является новой парадигмой развития высоких технологий. Цифровые технологии актуальны и широко используются в различных сферах жизни общества: управлении, экономических отношениях, науке и образовании [6].

С целью непрерывного улучшения качества для обучения и оценки результатов обучения студентов Университета Торонто использовались инновационные подходы, проводились анонимные викторины через образовательное онлайн-приложение Nearpod. В результате этого улучшится способность к самообучению, социализация субъектов образовательного проекта, повышение собственной ответственности и активности в приобретении и передаче знаний [7].

Неизбежность кардинальных изменений традиционных образовательных процессов предопределяет потребность в поиске новых подходов к проектированию образовательного процесса в вузе, максимально использующих ресурсы современного общества для повышения качества образования. Несомненно, его успех был продемонстрирован во многих организациях по всему миру.

На сегодняшний день технологию Кайдзен успешно внедряют в образовательный процесс для повышения качества обучения. Повышение качества образования будущих педагогов является ключевым вопросом для педагогических высших учебных заведений всех стран. Педагог влияет на качество обучения студентов, а, следовательно, и на качество жизни общества в целом [8].

Обучение готовности к работе на основе Кайдзен технологии зародилось в Японии и основано на методах «бережливого производства». Оно основано на принципах Кайдзен, которые заключаются в уважении к другим, мотивации в работе, постоянном улучшении, сотрудничестве как основе продуктивности и инновации как дополнения к рабочим процессам [9].

Книга «Гемба Кайдзен: здравый подход к стратегии непрерывного совершенствования», автором которой является Масааки Имаи, сыграла значительную роль в развитии и популяризации концепции Кайдзен в мировой практике управления качеством. Принципы Кайдзен и концепция непрерывного улучшения, описанные в этой книге, могут быть применены в различных сферах, включая образование. В контексте образования принципы Кайдзен могут означать стремление к непрерывному улучшению образовательных процессов, методов преподавания и качества образования в целом. Это может включать в себя поиск способов оптимизации образовательных программ, учет потребностей учащихся, разработку новых образовательных технологий и т. д. Образовательные учреждения и педагоги могут черпать вдохновение из идеи непрерывного совершенствования, чтобы создавать более эффективные и адаптивные образовательные среды. Важно помнить, что образование, как и бизнес, подвергается изменениям и вызовам, и постоянное стремление к улучшению и адаптации к изменяющимся потребностям студентов [10].

Выдающий японский инженер и эксперт в области производственного управления Сигэо Синго в своей книге «Kaizen and the Art of Creative Thinking» описал, как применять принципы Кайдзен для улучшения производственных и бизнес-процессов, которые на сегодняшний день применяются для формирования культуры постоянного совершенствования образовательной системы. Применение принципов Кайдзен в образовании может привести к созданию более адаптивной и отзывчивой образовательной системы, которая лучше готовит учащихся к вызовам быстро меняющегося мира. Он подчеркивает важность небольших, непрерывных улучшений с течением времени для достижения значительного прогресса [11].

В книге «The Learning Revolution» авторы Г.Драйден и Д.Вос объяснили, что революционизирование школ с помощью Кайдзен имеет оптимистичные последствия. Значительные результаты были очевидны в средней школе Маунт-Эджкамб в Ситке, Аляска, школе, которая стала пионером тотального менеджмента качества или TQM и Кайдзен в Америке. Среди результатов были следующие: а) студенты создали четыре проекта; б) они качественно изучили статистический анализ, компьютерные науки и математику, маркетинг и многие другие курсы; в) учителя и учащиеся рассматриваются как соруководители, поскольку они коллективно ставят цели и реализуют планы; г) первая неделя каждого учебного года используется для повышения самооценки и качественное обучение; д) преподаватели полностью изменили свой стиль преподавания; е) все студенты ставят перед собой очень высокие цели по совершенствованию [12].

Идея Кайдзен делает упор на постоянное, настойчивое развитие, а не на радикальные изменения, и предлагает полную основу для интеграции ключевых концепций стратегического планирования и оценки. Оценка учащихся становится наиболее успешной, когда учащиеся, администраторы и сотрудники работают вместе, чтобы распознавать и развивать все аспекты учебного процесса. Изначально технология Кайдзен касалась повышения качества в сфере управления на предприятиях, с тех пор технология Кайдзен стала применяться во многих аспектах жизни, в том числе и в образовании [13].

Следует отметить следующих авторов, внесших значительный вклад в развитие Кайдзен: Т. Фабрицио, который исследовал и проводил курсы о кайдзен-коучинге, где описывается, что в каждый инструмент бережливого производства встроен систематический способ совершенствования, который помогает человеку становиться лучше [14]. Также в совместной статье Т. Фабрицио с Д. Таппинг описали, что ключевым методом в Кайдзен считается метод JIT (точно в срок), который также применяется в образовании. Он подчеркивает важность предоставления нужных ресурсов и поддержки в нужное время, помогая учащимся учиться более эффективно. Метод JIT можно применять для управления образовательными ресурсами, такими, как учебники, цифровой контент и технологии [15]. Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод, что существует ряд педагогических методик, как новых, так и традиционных, и задачей вуза является выбор наиболее эффективных.

Постановка задач

Задачами данного исследования являлись анализ традиционных и современных методов обучения в вузе с целью оценки эффективности их применения в профессиональной деятельности будущих педагогов информатики и экспериментальная проверка эффективности применения технологии Кайдзен в учебном процессе; экспериментальная проверка эффективности применения кейс-технологии.

Цель данного эксперимента заключается в применении технологии Кайдзен для повышения качества образования будущих педагогов информатики на базе Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева.

Методы исследования

В 2020-2021 учебном году на базе Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева проводилась экспериментальная работа докторанта на кафедре информатики.

В течение всего курса и сдачи итогового экзамена по курсу велась экспериментальная работа по внедрению технологии Кайдзен для высшего образования. В контрольной группе применялся традиционный метод обучения, в то время как в экспериментальной группе для повышения качества обучения применялись методы технологии Кайдзен, такие, как методы «5S», «Five Whys?», «Шесть сигм». Данные методы технологии Кайдзен были реализованы в исследовании и доказали свою эффективность.

Также во время обучения постоянное совершенствование достигалось с помощью методики Kaizen Blitz. Kaizen Blitz – формат групповой работы, включающий полный цикл работы с кейсами: диагностика, разработка решения, внедрение, контроль. На этих блицах студенты рассматривают кейсы и обсуждают пути их решения. Важно отметить, что эти студенты затем несут ответственность за внесение изменений, которые затем улучшат их конкретную проблему.

Для управления и решения кейсами студенты использовали облачную программу Trello, разработанную Fog Creek Software. Данный визуальный инструмент позволяет работать в команде, отслеживать выполнение каждого кейса, следить за сроками и хранить всю необходимую информацию в одном месте.

Использование Кайдзен-кейсов в учебном процессе зарекомендовало себя как один из наиболее эффективных способов формирования практических навыков у студентов. А использование методов Кайдзен для анализа конкретного кейса помогает выделить важные детали, учесть различные аспекты каждой задачи, сформулировать выводы, а также позволяет каждому студенту логично излагать свои мысли.

Экспериментальная группа при решении кейсов использовала метод 5S, которая подразумевает организацию рабочего пространства и широко применяется на предприятиях, в учреждениях и офисах по всему миру. Понятие 5S в переводе с

японского означает «непрерывное улучшение». Это пять японских слов, описывающих цикл последовательных шагов. Основная задача метода – формирование выгодных условий для работы, постоянное поддержание порядка и чистоты, быть аккуратным, при этом экономить время. Эта концепция позволяет не только навести порядок на рабочем месте, но и воспитывает стремление к дисциплине и саморазвитию учащихся. Существует чувство коллективной ответственности, но также и индивидуальное развитие, которое вознаграждает тех, кто создает эти изменения. Принцип технологии Кайдзен также зависит от сотрудничества и обсуждения [16]. С усилением командной работы и общения рабочее место может стать более сплоченным и компетентным. На каждом этапе фиксируется достижение определенных показателей по каждому из пяти компонентов 5S, что позволяет придать внедрению системный вид и снизить сопротивление студентов изменениям. При таком подходе обеспечивается более полное вовлечение всех учащихся в процесс решения кейса.

Следующим инструментом Кайдзен, который экспериментальная группа при решении кейсов использовала, - это метод «Five Whys?». Название данного метода происходит от количества задаваемых вопросов в кейсе. Причину противоречия находят с помощью последовательных вопросов - «Почему это произошло?», и соответственно надо искать на него ответ. При разборе кейсов за счет применения данного метода у студентов была возможность выявить проблему, и благодаря этому объективно работать с выявленным несоответствием.

Представление проблем в виде иерархии позволяло студентам просматривать некоторые части анализа кейса, сразу же исправлять их и вносить свои изменения. Метод «Five Whys?» - это пошаговая система, которая учит распределять время и задачи так, чтобы достичь быстрого и хорошего результата. Порядок применения данного метода «Five Whys?» показан ниже:

1. Студенты во время решения кейса формулируют несоответствие или проблему, для которой нужно найти решение. Все задачи записываются на листе бумаги или на доске программы Trello.

2. Следовательно, задаются вопросы «Почему во время решения кейса возникли эти несоответствия?» или же «Почему это произошло?». После этого определяются ответы, их может быть несколько. Все они также расписаны на листе бумаги или на доске программы Trello. Ответы студентов желательно должны быть краткими и четкими.

3. Если причины проблем, выявленные на предыдущем шаге, можно анализировать и детализировать, то для каждой из определенных причин кейса вопрос «Почему это произошло?» спрашивается снова. Полученные результаты на данные вопросы записываются на третьем уровне детализации.

4. На данном этапе проверяется возможность дальнейшего уточнения причин. Если возможна детализация кейса, то цикл постановки вопроса «Почему это произошло?» будет повторным. По правилам данного цикла достаточно пять повторений, чтобы детализировать причины кейса до самого нижнего уровня.

5. На последнем этапе данного метода определяется анализ и детализации причин кейса. Все выявленные причины определяют основные результаты.

Экспериментальная группа при решении кейсов также использовала одну из самых популярных методов управления качеством процессов - метод «Six Sigma». Метод «Six Sigma» известен как статистический инструмент, как процесс и как философия управления. «Six Sigma» – это дисциплинированный процесс управления, который направлен на исправление неэффективности методов, что улучшает качество образования. Метод Six Sigma основан на данных и требует точного сбора данных и их анализа [17].

В данном исследовании метод «Six Sigma» рассматривается как методология измерения процессов, которая основана на командной работе по совершенствованию образовательных процессов и реализации новых проектов. Применение метода «Six Sigma» для решения кейсов требовало использование следующих принципов:

- определение цели определенного кейса или проекта;
- измерение процесса кейса для определения текущего образовательного процесса;
- анализ проблем, выявление причин;
- улучшение образовательного процесса через экономию времени;
- постоянный контроль дальнейшего протекания образовательного процесса.

Данные методы Кайдзен были использованы для решения кейсов по курсу «IT в образовании», все темы кейсов соответствовали содержанию данного курса.

Докторантом была создана информационная образовательная среда для усвоения технологии «Kaizen in education» (рисунок 1), на него получено авторское свидетельство по правам интеллектуальной собственности. В данной информационной образовательной среде представлен теоретический и практический материал, примеры решении кейсов с использованием методов Кайдзен.

Дополнение программных решений в содержание учебных курсов в связи с социально-экономическими потребностями положительно сказывается на совершенствовании подготовки студентов и их подготовленности к будущей профессиональной деятельности. Поэтому данное исследование является очередной попыткой улучшить содержание обучения студентов за счет включения новейших технологий.

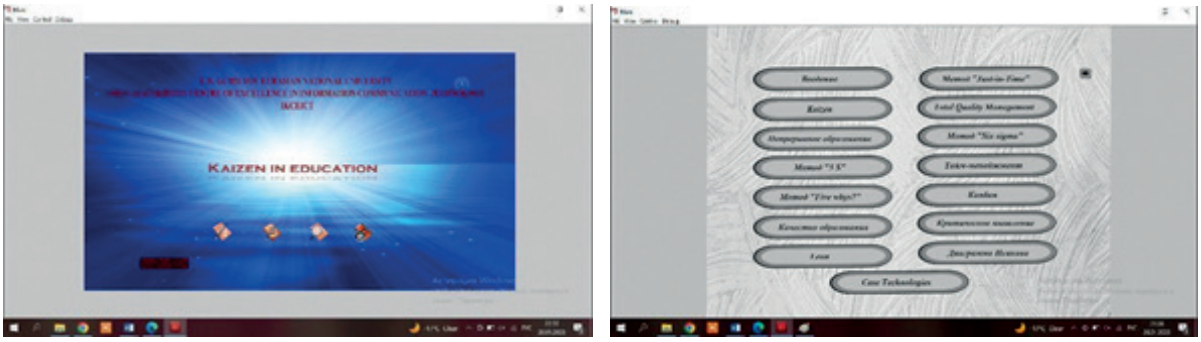


Рисунок 1. Информационная образовательная среда «Kaizen in education».

Задачей контрольного эксперимента является: исследование эффективности использования экспериментальной методики обучения с использованием технологии Кайдзен. Для эмпирического подтверждения экспериментальной методики, а также для подтверждения гипотезы исследования и достоверности теоретических результатов проводилось тестирование с контрольной и экспериментальной группами. Для сравнения результатов этих групп использовался статистический метод U-критерия Манна-Уитни. Также в результате исследования было проведено интервью с экспериментальной и контрольной группой. Ответы студентов вносили в программу MS Excel и Google Form, затем проводился анализ их данных. Основные вопросы для студентов были следующими:

1. Как вы оцениваете коммуникацию внутри группы в процессе решения задач?
2. Возникал ли спор, конфликты?
3. Учитывали ли вы и ваши сверстники мнение других студентов?
4. Применяли ли вы необычный (креативный) подход к решению задач (тот, который вы не изучали и не использовали ранее на занятиях)?
5. Если да, то какие походы вы использовали?
6. Думаете ли вы, что задача была выполнена качественно?
7. Была ли задача решена полностью в указанный срок? Как её оценил преподаватель?

Результаты и обсуждение

После окончания курса были получены результаты и подведены итоги. Для оценки эффективности внедрения технологии Кайдзен была проведена контрольная работа. В экспериментальной группе отмечено заметное улучшение качества обучения и повышение мотивации студентов к обучению. При решении кейсов с помощью Кайдзен-блиц укреплялся командный дух, появились общие четкие цели, ценности и принципы в групповой работе. Это вдохновляло, давало мотивацию всем двигаться в одном направлении и работать вместе. В исследовании использовалась процентная шкала оценивания (таблица 1).

Таблица 1

Процентная шкала оценивания

Буквенная оценка	Баллы (%)	Уровень
A	46-50	Отлично
B	41-45	Первый уровень
C	36-40	Второй уровень
D	31-35	Удовлетворительный уровень
E	34 и ниже	Неудовлетворительный уровень

31,8% студентов получили оценки от B (41-45), 31,8% получили высшую оценку A (46-50), 27,2% учащихся получили C (36-40), остальные 9% студентов получили оценку D (31-35).

Статистический метод U-критерия Манна-Уитни предназначен для оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо признака, измеряемому количественно. В таблице 2 представлены данные о результатах тестирования студентов. Для сравнения двух выборок друг с другом используется U-критерий Манна-Уитни.

Таблица 2

Результаты тестирования студентов контрольной и экспериментальной группы

Контрольная группа ($n_2 = 12$)		Экспериментальная группа ($n_2 = 10$)	
Баллы	Ранги	Баллы	Ранги
50	22		
		49	21
48	19,5	48	19,5
		46	17
46	17	46	17
45	14,5	45	14,5
44	13		
43	12		
		42	11
41	9,5	41	9,5
40	7,5	40	7,5
		39	6
38	5		
		37	4
36	3		
35	2		
34	1		
Сумма рангов	126		127

В результате общая сумма рангов равна 253 и определяется, что в экспериментальной группе общая сумма рангов больше, чем в контрольной группе. Следовательно, выдвигаются следующие гипотезы:

H_0: Экспериментальная группа, использующая технологию Кайдзен, превосходит контрольную группу с точки зрения знаний.

H_1: Экспериментальная группа, использующая технологию Кайдзен, по уровню знаний не отличается от контрольной группы.

Для определения эмпирического значения U-критерия Манна-Уитни используется формула:

$$U = (n_1 * n_2) + \frac{n_x * (n_x + 1)}{2} - T_x$$

где n_1 - количество учащихся в контрольной группе, n_2 – количество студентов в экспериментальной группе; T_x- большая из двух сумм рангов, n_x- количество студентов в группе с более высокой суммой рангов.

Суммарное эмпирическое значение критерия равна $U = 48$. Чтобы понять, какую гипотезу принять, использовалась таблица 2 для определения критических значений для уровня значимости p = 0,05. Результат критического значения составил 34, а для уровня значимости p = 0,01 результат критического значения составил 24. Использовались данные из таблицы 2 для определения критических значений U-критерия Манна-Уитни.

Числовая ось имеет две области (рисунок 2): слева – гипотеза H_1, справа – гипотеза H_0. На числовой оси есть критические значения и эмпирическое значение, данный результат в зоне гипотезы H_0, соответственно принимается гипотеза H_0. В заключении принимается гипотеза H_0, где экспериментальная группа, использующая технологию Кайдзен, превосходит контрольную группу с точки зрения знаний.

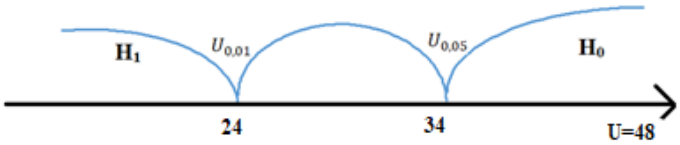


Рисунок 2. Числовая ось.

Анализ источников показал, что применение технологии Кайдзен может быть реализовано в вузе и способствует повышению качества образования в учреждении. В результате исследования было проведено интервью с экспериментальной и контрольной группой. Получены следующие результаты по трем параметрам:

Совместная работа и коммуникация. 88% студентов из экспериментальной группы утверждали, что студенты достаточно хорошо работали вместе над кейсами, не демонстрируя конфликтов или разногласий, в то время как у студентов из контрольной группы этот показатель был 65%.

Креативность. 83 % студентов из экспериментальной группы утверждали, что к решению предложенных кейсов был применён креативный подход. Студенты предлагали пути решения задач, которые ранее не рассматривались на занятиях, а также предлагали использовать свой предыдущий опыт работы. 70% студентов контрольной группы считают, что студенты использовали креативный подход в решении задач.

Эффективность**.** Общая оценка работы с кейсами и эффективность использования технологии Кайдзен достигает показателя у студентов экспериментальной группы 90%, в то время как показатель у студентов контрольной группы 80%. В целом обе группы позитивно оценивают работу с использованием Кайдзен технологии. Она является альтернативой традиционному подходу к образованию, даёт возможность применить те навыки, которые практически не применялись ранее (работа в команде, совместное обучение, решение нестандартных задач, имитация работы на реальном предприятии за счёт работы над единым проектом) и развивает креативное мышление студентов, а также мышление, направленное на решение проблем и поставленных задач за счёт сложностей в решении задачи и её несоответствие стандартным заданиям из учебника.

Выводы

Результаты исследования показали, что в данном исследовании использование технологии Кайдзен позволило:

− повысить интеллектуальный потенциал каждого будущего специалиста, образовательный и профессиональный уровень выпускников, способных не только осваивать, но и творчески использовать современные достижения научно-технического прогресса, а также реализовывать на практике все профессиональные компетенции, приобретенные в процесс обучения в университете;

− обеспечить творческий инновационный подход к формированию системы образования в высшем учебном заведении с учетом познавательных способностей студентов, их индивидуальных особенностей и потребности в самостоятельном построении собственной образовательной траектории;

− повысить мотивацию обучающихся к процессу обучения и к достижению учебных целей, воспитать каждого обучающегося как личность, способную после окончания учебы добиться успеха в профессиональной деятельности;

− совершенствовать взаимодействие преподавателей и студентов, студентов друг с другом, а также потенциальных работодателей и выпускников, преподавателей и работодателей, представителей академического сообщества и общественности и т. д.;

− повышать личную дисциплину и понимание своей ответственности за результаты деятельности всех субъектов образовательного процесса;

− обеспечить позитивный настрой и соответствующее нравственное состояние как составные элементы мотивации учебного процесса, у учащихся улучшается общение, повышается креативность;

− вести контроль и самоконтроль, взаимный контроль всех участников образовательного процесса на всех этапах обучения;

− внести предложения по совершенствованию учебного процесса и пути их внедрения в учебный процесс.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что есть все основания полагать, что технология Кайдзен может способствовать повышению эффективности любого процесса, в том числе в сфере непрерывного совершенствования учебного процесса. На основании анализа литературы зарубежных ученых и по результату статистического критерия Манна-Уитни удостоверяемся, что технология Кайдзен способствуют повышению качества образования будущих педагогов информатики. А также в современное время проблема совершенствования учебного процесса привлекает большое внимание административных и педагогических работников, в то время как технология Кайдзен помогает вести целенаправленную работу в этом направлении, позволяя сформировать у всех участников этого процесса стремление к достижению цели оптимальными и рациональными средствами.

Список литературы

1. Bedelov K., Bidaibekov Y. Grinshkun V., Bostanov B., Koneva S. The effective use of telecommunication cloud services for the training of future computer science teachers // World Transactions on Engineering and Technology Education. – 2021. – Vol. 19. – Is. 4. – P. 398-403.

2. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. – Москва: Педагогическое общество России, 2011, – 448 с.

3. Gouthro P.A. Lifelong learning in a globalized world: The need for critical social theory in adult and lifelong education // International Journal of Lifelong Education. – 2022. – Vol. 41. – Is. 1. – P. 107-121.

4. Имаи М. Гемба кайдзен: Путь к снижению затрат и повышению качества. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 345 с.

5. Buus L., Georgsen M. A learning design methodology for developing short learning programmes in further and continuing education // Journal of Interactive Media in Education. – 2018. Vol. 1. – P. 1-10. DOI: 10.5334/jime.469.

6. Dinis Sousa R., Karimova B., Gorlov S. Digitalization as a New Direction in Education Sphere // E3S Web of Conferences. – 2020. – Vol. 159. – P. 09014. DOI: 10.1051/e3sconf/202015909014.

7. Burra T., Peck J.R., Waddell A.E. Content and process: using continuous quality improvement to teach and evaluate learning outcomes in quality improvement residency education // BMJ Open Quality. – 2022. – Vol. 11. – Is. 4. – P. e001806. DOI: 10.1136/bmjoq-2021-001806.

8. Guskova N.D., Vdovin S.M., Krakovskaya I.N., Slushkina Yu.Yu. The Quality of Education as a Primary Concern of the Sustainable Development // European Research Studies. – 2016. – Vol. 19. – Is. 3. – P. 239-257.

9. Nofemela F., Winberg, C.,The relevance of Kaizen-based work-readiness training for South African University of Technology students // The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa. – 2020. – Vol. 16. Is. 1. – P. 1-13.

10. Imai M. Gemba Kaizen: A Commonsense Approach to a Continuous Improvement Strategy. – New York: McGraw-Hill, 2012. – 448 p.

11. Shigeo-Shingo. Kaizen and the Art of Creative Thinking. – New York: Productivity Press, 2017. – 281 p.

12. Dryden G., Vos J. How Kaizen philosophy is revolutionizing schools. [Electronic resource] – URL: http://www.thelearningweb.net/kaizen.html (accessed: 10.2023).

13. Supriyanto A., Rochmawati R., Benty D. Kaizen: Quality Improvement Innovation Higher Education in the IndustrialsRevolution 4.0. // 4th International Conf. on Educ. and Management, Malang. – Indonesia, 2019. – P. 108-113.

14. Fabrizio T. Kaizen Coaching. Getting Better At Getting Better [Electronic resource] – URL: https://www.linkedin.com/pulse/kaizen-coaching-getting-better-tom-fabrizio (accessed: 10.2023).

15. Fabrizio T., Tapping D. 5S for the office. Organizing the Workplace to Eliminate Waste. – New York: Productivity Press, 2006. – 192 p.

16. Kregel I. Kaizen in university teaching: Continuous course improvement // International Journal of Lean Six Sigma. – 2019. – Vol. 10. – Is. 4. – P. 975-991.

17. Alkoot Fuad M. Using 6 Sigma to Improve Outcomes of Higher Education Institutes // International Journal of Information and Education Technology. – 2019. – Vol. 9. – Is. 1. – P. 46-50.

А.К. Альжанов, Р.С. Ахитова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Оқу үдерісін үздіксіз жетілдіру технологиясы

Аңдатпа. Бұл мақалада авторлар Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде (Астана, Қазақстан) докторанттың жүргізген тәжірибелік-эксперименттік жұмысын ұсынады. Зерттеу тақырыбының өзектілігі болашақ информатика педагогтерінің білім сапасын арттыруды талап ететін және оқу үдерісін жетілдіруді қажет ететін үздіксіз заманауи технологиялардың туындауымен байланысты. Студенттердің білім сапасын арттыру – барлық жоғары оқу орындарының басты міндеттерінің бірі. Жоғары оқу орындарында болашақ информатика педагогтерін дайындау сапасы оқытушылардың жоғары кәсібилігі мен ғылымды оқу үдерісіне кіріктірумен қамтамасыз

етіледі. Білім беру үдерісінің қажетті сапасына кепілдік беретін дәстүрлі әдістермен қатар жоғары оқу орындарында оқытудың жаңа инновациялық технологиялары қолданылады. Бұл эксперименттің мақсаты болашақ информатика педагогтерінің білім сапасын арттыру үшін Кайдзен технологиясын қолдану. Зерттеу жұмысы Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің базасында жүргізілді. «Білім берудегі IT» курсын оқу барысында эксперименттік топ студенттері Кайдзен үздіксіз жетілдіру технологиясын пайдаланса, бақылау тобының студенттері дәстүрлі оқыту әдісін қолданды. Зерттеуге барлығы 22 оқушы қатысты, оның ішінде оқушылардың 31,8% А (41-45) бағасын алды, 31,8% ең жоғары бағаны А+ (46-50), 27,2% В+ бағасына ие болды (36-40), студенттердің қалған 9% В бағасын алды (31-35). Мақалада кәсіби дағдылар мен құзыреттіліктерді үздіксіз жетілдіруге арналған инновациялық әдістемелер кешенін қолдану мысалдары келтірілген. Шетел ғалымдарының әдебиеттерін талдау мен Манн-Уитни статистикалық критерийінің нәтижесіне сүйене отырып, Кайдзен технологиясы болашақ информатика педагогтерінің білім сапасын арттыратынына көз жеткіземіз.

Түйін сөздер: үздіксіз білім беру, Манн-Уитни статистикалық критерий, Кайдзен технологиясы, кейс-технологиялар, инновациялық әдістеме.

A.K. Alzhanov, R.S. Akhitova
L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Technology of continuous improvement of the educational process

Abstract. In this article, the authors present an experimental work that was carried out by a doctoral student of L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. The relevance of the research topic stems from the continuously existing modern technology, which requires improving the quality of education of future computer science teachers and needs to improve the educational process. Improving the quality of student education is one of the main tasks of all universities. The quality of training of future computer science teachers in universities is ensured by the high professionalism of teachers, the integration of science in the educational process. Along with traditional methods that guarantee the proper quality of the educational process, universities use new innovative teaching technologies. The purpose of this experiment is to apply Kaizen technology to improve the quality of education of future computer science teachers. The study was conducted on the basis of L.N. Gumilyov Eurasian National University. During the study of the IT in Education course, the students of the experimental group used Kaizen continuous improvement technology, while the control group used the traditional teaching method. In total, 22 students participated in the study, of which 31.8% of students received grades from A (41-45), 31.8% received the highest grade A+ (46 - 50), 27.2% of students received B+ (36 - 40), the remaining 9% of students received a grade B (31 - 35). The article provides examples of the application of a set of innovative methods for the continuous improvement of professional skills and competencies. Based on the analysis of the literature of foreign scientists and the result of the Mann-Whitney statistical criterion, we make sure that Kaizen technology contributes to improving the quality of education of future computer science teachers.

Keywords: lifelong education, Mann-Whitney statistical test, Kaizen technology, case technology, innovative methodology.

References

1. Bedelov K., Bidaibekov Y. Grinshkun V., Bostanov B., Koneva S. The effective use of telecommunication cloud services for the training of future computer science teachers, World Transactions on Engineering and Technology Education, 19(4), 398-403 (2021).

2. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. – Москва: Педагогическое общество России, 2011, – 448 с.

3. Gouthro P.A. Lifelong learning in a globalized world: The need for critical social theory in adult and lifelong education, International Journal of Lifelong Education, 41(1), 107-121 (2022).

4. Имаи М. Гемба кайдзен: Путь к снижению затрат и повышению качества. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 345 с.

5. Buus L., Georgsen M. A learning design methodology for developing short learning programmes in further and continuing education, Journal of Interactive Media in Education, 1, 1-10, (2018). DOI: 10.5334/jime.469.

6. Dinis Sousa R., Karimova B., Gorlov S. Digitalization as a New Direction in Education Sphere, E3S Web of Conferences, 159, 09014 (2020). DOI: 10.1051/e3sconf/202015909014.

7. Burra T., Peck J.R., Waddell A.E. Content and process: using continuous quality improvement to teach and evaluate learning outcomes in quality improvement residency education, BMJ Open Quality, 11(4), e001806. (2022). DOI: 10.1136/bmjoq-2021-001806.

8. Guskova N.D., Vdovin S.M., Krakovskaya I.N., Slushkina Yu.Yu. The Quality of Education as a Primary Concern of the Sustainable Development, European Research Studies, 19(3), 239-257 (2016).

9. Nofemela F., Winberg, C.,The relevance of Kaizen-based work-readiness training for South African University of Technology students, The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa, 16(1), 1-13 (2020).

10. Imai M. Gemba Kaizen: A Commonsense Approach to a Continuous Improvement Strategy (New York, McGraw-Hill, 2012, 448 p.).

11. Shigeo-Shingo. Kaizen and the Art of Creative Thinking (New York, Productivity Press, 2017, 281 p.).

12. Dryden G., Vos J. How Kaizen philosophy is revolutionizing schools. [Electronic resource] – Available at: http://www.thelearningweb.net/kaizen.html (accessed: 10.2023).

13. Supriyanto A., Rochmawati R., Benty D. Kaizen: Quality Improvement Innovation Higher Education in the IndustrialsRevolution 4.0. 4th International Conf. on Educ. and Management, Malang, Indonesia, 108-113 (2019).

14. Fabrizio T. Kaizen Coaching. Getting Better At Getting Better [Electronic resource] – Available at: https://www.linkedin.com/pulse/kaizen-coaching-getting-better-tom-fabrizio (accessed: 10.2023).

15. Fabrizio T., Tapping D. 5S for the office. Organizing the Workplace to Eliminate Waste (New York: Productivity Press, 2006, 192 p.).

16. Kregel I. Kaizen in university teaching: Continuous course improvement, International Journal of Lean Six Sigma, 10(4), 975-991 (2019).

17. Alkoot Fuad M. Using 6 Sigma to Improve Outcomes of Higher Education Institutes, International Journal of Information and Education Technology, 9(1), 46-50 (2019).

Сведения об авторах:

Ахитова Р.С. – автор для корреспонденции, докторант кафедры информатики факультета информационных технологий, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, Астана, Казахстан.

Альжанов А.К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики факультета информационных технологий, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Пушкина, 11, Астана, Казахстан.

Akhitova R.S. – Corresponding author, Phd student of the Department of Informatics, Faculty of Information Technologies, L.N. Eurasian National University Gumilyov 11 Pushkin str., Astana, Kazakhstan.

Alzhanov A.K. – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Informatics, Faculty of Information Technologies, L.N. Eurasian National University Gumilyov 11 Pushkin str., Astana, Kazakhstan.

ХҒТАР 14.25.01

Б.С. Байменова, С.О. Кулжабекова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
(E-mail: botagoz.baymenova@mail.ru, saya_81k@mail.ru)

Медиа контент арқылы жасөспірімдердің дүниетанымын қалыптастыру

Аңдатпа. *Мақалада медиа контент арқылы жасөспірімдердің дүниетанымын қалыптастырудың жолдары талданған. Осы салада зерттеген ғалымдардың теориялық еңбектері негізге алынған.*

Заманауи қоғамдағы медиа контент ұғымының мәні, мазмұны, қағидалары негізге алынады. Медианың классификациясы сараланып, жасөспірімдердің әлеуметтік ортаға жеңіл бейімделуін сөз еткен. Медиа сауаттылыққа тән құзыреттер қарастырылып, оларға түсініктеме берілген. Индустриалды технократтық қоғамда өмір сүруі үшін адамдарға қажет дағдыларға тоқталған. Медиабілім мен медиа мәдениетті қоғамды жаңғырту факторлары екені нақтыланады. Жасөспірімдердің дүниетанымын қалыптастыруда оң бағыт беретін әлеуметтік медиа контенттердің саны мен сапасын молайтып, жасөспірімдердің медиа сауатты болуын қамтамасыз ету педагогтардың дұрыс бағыт беруінде екені нақты айтылады.

Авторлар тақырыпты зерттеу барысында әлеуметтік медиа, жаңа медиа ұғымдарын нақтылаған. Жасөспірімдердің әлеуметтенуіне әсер ететін медиа контенттің ерекшеліктері зерделенеді жаңа медиаға талдау жасалады. Басты ұғымдардың мағынасын ашып көрсете отырып, ақпараттың басты көзі болып тұрған ғаламдық желі мүмкіндіктерін тиімді , сауатты қолдануды ұсынады.

Түйін сөздер: *медиа, әлеуметтік медиа, медиа контент, әлеуметтік құбылыс, жасөспірімдердің дүниетанымы, ақпараттық сауаттылық.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-37-48

Кіріспе

Қоғам мен мәдениетті ақпараттандырудың жаһандық үдерісі білім беру индустриясының дамуына жаңа талаптар қояды. Қоғамның даму стратегиясы осы талаптарды негізге ала отырып, білім мазмұнын, тәрбие әдістерін, дүниетаным мүмкіндіктерін, құндылық бағдарын, әлеуметтік трансформация үдерісін модернизациялауды тұрақтандырады. Бүгінгі ақпараттық қоғамның үдемелі және жедел өзгеруі жеке тұлғадан әртүрлі дағдылардың қалыптасуын қажет етеді. Оның бірі қоғамның талаптарына тез бейімделумен тығыз байланысты.

Американдық футуролог-публицист Элвин Тоффлер өзінің зерттеуінде қоғамдық мәселелерге тоқтала отырып, адамдардың әлеуметтік ортаға жеңіл бейімделуін сөз еткен. Сонымен қатар бейімделу жолдарына, ерекшеліктеріне теориялық тұрғыда талдау жасайды. Оның пайымдауынша, «Индустриалды технократтық қоғамда өмір сүруі үшін адамдарға жаңа дағдылар қажет. Олар: білім, қарым-қатынас және таңдау қабілеті. Білім уақыт кеңістігінде заман талабына сай өзгеруі қажет». [1]

Жаһандық тенденцияның дамуы, медиабілімнің ашықтығы, реформаларлардың модификациясы, интеграциялық үдерістер жасөспірімдердің әлеуметтік бағдарын қайта

қарауды қажет етеді. Дүниетанымның қалыптасуы медиа контенттер арқылы жүзеге асады.

Ақпараттық қоғамда өмір сүріп жатқандықтан әлеуметтік медиа контентті қолданбайтын адамды кездестіру мүмкін емес. Бүгінгі таңда әр адам бұқаралық ақпарат құралдары мен әлеуметтік контент құруға қатыса алады, өз хабарламаларын жасай алады және оларды желіде орналастыра алады. «Төртінші билік» деп аталып кеткен бұқаралық ақпарат құралдары, телекомуникация мен радиохабарлар, әлеуметтік желілер күнделікті өмірімізге нық орныққаны сондай, біз оларсыз өмір сүре алмайтындаймыз. Коммуникация жасауға, қызығушылықтары бір топтарға бірігуге және ақпарат алмасуға болатын әлеуметтік ортаны құратын интернет - қызмет нағыз қарым-қатынас моделіне айналып отыр. Ғаламдық желі ақпараттың басты көзі болып табылады.

Әлеуметтік медианың білім және тәрбие саласындағы тарихы тереңде жатыр. XXI ғасырда ақпараттық - коммуникациялық технологиялардағы революциялық төңкерістер баспасөз ақпарат құралдарын қазіргі қоғамдағы ықпалы жоғары білім беру институттарының біріне, тәрбиенің маңызды агентіне айналдырды, қоғамның барлық саласына едәуір жаңашылдық әкелді.

Жасөспірімдердің тәрбиесі мен олардың дүнетанымын қалыптастыру осы кезге дейін отбасы, білім беру орталықтарына тиесілі болса, ал қазіргі цифрлық дәуірде осы қызметті әлеуметтік медиа атқарып жатыр.

Кез келген жасөспірім медиа контент арқылы мазмұны әртүрлі ақпараттармен таныса алады. Олардың белсенділігі жоғары, қолжетімді контенттер негізінде әлем жаңалықтарынан хабардар болып отырады.

Цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы медиа кеңістікте сапасыз медиа контент пен деструктивті әрекеттерге итермелейтін ағымдардың өсуіне әсер етуде. Заңсыз, жалған ақпараттың таралуынан қазіргі қоғамның дәстүрлі құндылықтары жойылып, жасөспірімдердің мінез-құлқы мен құндылық бағдары ақырындап өзгеріске ұшырауда. Олардың көзқарастары мен дүниетанымы желілік кеңістіктегі контент - бағдары негізінде қалыптасуға бейім келеді. Сондықтан жасөспірімдердің тұрақсыз психикасына әсер ететін медиа контентті дұрыс қолдану арқылы ақпарат құралдарын әлеуметтік тәрбие берудің құралдарының біріне айналдыруға болады. Дұрыс бағытталған тәрбие жасөспірімдердің медианы сауатты қолдануына ықпал етеді. Бүгінде сауатты болу үшін оқып, санап және жаза білу жеткіліксіз. Жасөспірімдерде іздеу, түсіну, сыни тұрғыдан бағалау және өз ойын білдіру үшін ақпаратты пайдалану дағдылары жетіспейді.

Зерттеу әдістері

Қазіргі заманғы Интернет – технологиялар медиа және ақпараттық сауаттылықты бір уақытта меңгеруді талап етеді. Ақпараттық сауаттылық ұғымын ғылыми тұрғыда анықтайтын болсақ, сауаттылық- оқу және жазу қабілеті, компьютерлік сауаттылық – компьютерде жұмыс істеу дағдыларын меңгеру, ақпараттық сауаттылық – ақпаратты іздеу және өңдеу мүмкіндігі, медиа сауаттылық-әртүрлі медиа түрлерінде хабарламаларды талдау, бағалау және құру қабілетін анықтайды.

ЮНЕСКО медиа және ақпараттық сауаттылық ұғымын ғылыми айналымға енгізді. Термин қандай да бір технологияларды қолданатынына қарамастан барлық байланыс құралдарын (медиа), бұқаралық ақпаратты (баспасөз, радио және теледидар, кино, жарнама интернет) және басқа да ақпарат жеткізушілерді, соның ішінде кітапханаларды, мұрағаттарды, мұражайларды қамтиды [2].

Ақпаратты таңдау, түсіну, бағалау, қолдану, құру, сақтау және ұсыну қабілетінің болуы ақпараттық сауаттылықты көрсетеді. Ақпараттық сауаттылықты меңгерген жасөспірімдер сыни тұрғыдан ойлауға, ақпаратты талдауға және оны пайдалануға қабілетті. Бұл білім беру мақсаттарына жетуге мүмкіндік береді.

Ақпараттық сауаттылық ұғымы әртүрлі дағдылардың кең спектрін қамтиды. Атап айтқанда, ақпараттың қажеттілігін тану, шығу көздерін анықтау, ақпараттың сапасын талдап, бағалай отырып, қажетті контентті таба білу, ақпаратты ретке келтіру, сақтау, топтастыру, оны этикалық, тиімді және кәсіби пайдалану, жаңа идеяларды құру және тарату.

Ал, бейнелерді, дыбыстар мен хабарламаларды алу, талдау және бағалау, сондай-ақ жеке мақсаттар үшін медиа әлемінде сауатты қарым-қатынас жасау мүмкіндігінің болуын медиа сауаттылық деп айта аламыз.

Медиа сауаттылыққа тән құзыреттерді қарастыратын болсақ, эстетикалық және шығармашылық: медиа-мазмұнды білу, құру және түсіндіру қабілеті. Бұл дағдыларды оқушылар өздері медиа-контент құра отырып, қалыптастыра алады.

- қарым-қатынас және коммуникация: медиа арқылы қарым-қатынас жасай білу, яғни тұтынушы және ақпарат жеткізуші рөлінде болу, әртүрлі медиарөлдерді сынап көру. Оқушылар бұл құзыреттілікке ынтымақтастық және практикалық тапсырмаларды орындау барысында үйренеді. Қарым-қатынас дағдылары оларға өз көзқарастарын білдіруге көмектеседі.

- сыни тұрғыдан ойлау және талдау: әртүрлі талдау құралдарын қолдана отырып, медиа формалар мен олардың мазмұнын түсіну, түсіндіру және бағалау мүмкіндігі.

- қауіпсіз пайдалануды қамтамасыз ету: мәселелерді шеше білу және жағымсыз жағдайлардан аулақ болу. Интернеттегі қауіпсіздікке келетін болсақ, бұл жерде сіздің жеке өміріңізді қорғай білу және зиянды мазмұн мен ықтимал қауіпті байланыстардан аулақ болу маңызды [2].

Талқылау

Осы ақпараттарға сүйене келе, медиа және ақпараттық сауаттылық - бұл медианы, бұқаралық ақпарат құралдарын және басқа да ақпарат көздерін тиімді пайдалана білу. Бұл азаматтық қоғамда әлеуметтену және белсенді өмір сүру үшін өмір бойы қажет сыни ойлау және өзін-өзі тәрбиелеу дағдыларымен байланысты деген түйінге келе аламыз.

Бұқаралық ақпарат құралдарының жасөспірімдердің мінез-құлқы мен санасына, дамып жетілуіне әсері көптеген ғалымдардың еңбектерінде айтылады. Соның ішінде П.Б. Сейітқазының медиабілім туралы еңбектерін ерекше атап өтуге болады. Iskernews.kz порталында берген сұхбатында «Медиабілім ұрпақтың рухын шыңдайды», деп БАҚ арқылы бүгінгі буынды тәрбиелеудің маңызы мен мәнін айтып өтті [3].

«Болашақ мұғалімдерді бұқаралық ақпарат құралдары арқылы тәрбие үрдісіне дайындаудың ғылыми-теориялық негіздері» ғылыми зерттеу жұмысында білім беру мен тәрбиелеу процесінде БАҚ-тың орны мен рөлін анықтады. «Тәрбие процесінде бұқаралық ақпарат құралдарының дамуын ескере отырып, ақпараттық қоғам жағдайында педагогты даярлауға қойылатын талаптар өзгереді, сондықтан болашақ оқытушыларды бұқаралық ақпарат құралдарының тәрбие процесіне мақсатты түрде дайындау қажеттілігі туындайды» - деп атап көрсетті [4].

Сондықтан жасөспірімдерге қарым-қатынас құралдарын қауіпсіз пайдалану, өзін-өзі айқындау, дүниетанымын қалыптастыру үшін қажетті құзыреттіліктерді жетілдіру және өмір бойы оқу, үйрену қабілеттерін тәрбиелеуге көмектесуде педагогтың рөлі зор.

«Қазіргі жасөспірімнің психологиялық портреті», «Медиа әлем және жасөспірім» тақырыптарын терең талқылап жүрген М. Иманкулов, А.Усупбаева өзінің педагогтарға арнаған «Медиа и информационная граматность» тақырыбындағы ресурстық кітабында: «Қазіргі жасөспірімдер интернеттің көмегімен қандай қажеттіліктерді қанағаттандыра алады? Біздің балаларды әлеуметтік желіде қандай ақпараттар қызықтырады? деген сұрақтардың жауабын іздеді. Интернет пен әлеуметтік желілердің қоғамға, жасөспірімдердің мінез-құлқының ауытқуына, тұлғалық ерекшеліктеріне әсер ететін әлеуметтік факторларға үлкен қызығушылық танытқан. Бұл материалдар медиа және

ақпараттық сауаттылық ұғымын, оның өзектілігін, білім беру процесіне бірігу мүмкіндігін ашады, мақсаттары мен нәтижелерін сипаттайды, ақпарат көздерімен таныстырады [2].

Қазіргі ғылым әлеуметтік медианың жұмыс істеу принциптерін, қазіргі жасөспірімдердің құндылық бағдарлары мен медиа тұтыну ерекшеліктерін жақсы зерттеген. Дегенмен, ғылым зерттеу үшін «әлеуметтік медиа», «жаңа медиа», «құндылық бағдарлар», «медиа» сияқты негізгі түсініктердің ортақ анықтамаларын осы уақытқа дейін әзірлемеді, дәстүрлі құндылықтардың ортақ классификациясын жасамады. Әлеуметтік контенттің деструктивті мазмұны жүйеге алынбады, әлеуметтік медиа жанрларының адам санасына, дүниетанымы мен құндылық бағдарына әсер ету құрылымы нақтыланбаған. Осындай олқылықтарды саралай келе, олардың орнын толтыру аса зор маңызға ие. Алдымен негізгі ұғымдарды нақтылап және саралай отырып, медиабілім мен медиа мәдениетті қоғамды жаңғырту факторлары ретінде қарастырылған жөн деп таптық. Әлеуметтік медианың жасөспірімдердің әлеуметтенуіне оң әсерін сипаттап, тұтыну ерекшеліктерін анықтай отырып, медиа-мәдени кеңістікте жасөспірімдердің құндылық бағдарларын және дүниетанымдарын қалыптастыру моделі әзірленуі тиіс. Әлеуметтік педагогтың медиа контентке тәуелділігі басым жасөспірімдермен, олардың ата-аналарымен жүргізілетін әлеуметтік-педагогикалық жұмыстары нақты айқындалуы керек. Әлеуметтендіру жұмыстарын жүргізер алдында БАҚ пен түрлі медиа контенттің тигізетін әсерін бірнеше аспектіде қарастырса болады.

- Біріншіден, рекреативті аспектісі – халықтың бос уақытын ұйымдастыру құралы ретінде, кино көруден, газет оқып, театрға барып, күнделікті тұрмыс түйткілдерінен ауыр шаршаудан, қайғы-қасіретінен арылып, нерв жүйесінің демалуына ықпал жасайды.
- Екіншіден, релаксациялық аспектісі – жасөспірімдер достарымен кездесуді қаламаса, үйде жалғыз қалса, ата-анасымен сөйлескісі келмесе, заманауи аудиожазбаларды тыңдап, компьютермен ойын ойнайды, уақытын өткізеді. Кейде, үйде болатын тынышсыздық пен мазасыздық, ата-ананың қарым-қатынасындағы келеңсіз жағдайлар баланың медиа құралдарға жүгінуіне себеп болады.
- Үшіншіден, таным қызметі. Бұл таным қызметін жасөспірімдердің дүниетанымын кеңейту құралы ретінде қарастыруға болады. Медиа контент баланың өзіне қажетті мәліметтер алуына, олардың әлеуметтенуіне ықпал етеді.

Осы мәселені талқыласақ, электронды құралдардың кең таралуына балалар мен студенттер кітап оқу арқылы білім жинақтаудан тысқары қалуда, сөйтіп, олар өздігімен білім жинақтау жолын меңгере алмауда. Бұл олардың кәсібін сапалы меңгеруіне теріс әсерін тигізуде. Алайда, көпшілік қауымға арналған мәліметтерді естіп, әлемнің әр тарабынан мәлімет алып отырады. Осы арқылы жасөспірімдердің дүниетанымы қалыптасуда. Яғни осыдан түйетініміз: бүкіл әлеммен байланыс орнату тетіктерін меңгеру - дүниетанымды кеңейтудің бірден-бір құралы.

Сондықтан, БАҚ қызметкерлері, медиа контент ұсынушылар танымдық сипаттағы мәлімет беретін, білім жинауға, тәрбиелік ықпал ететін, жасөспірімдердің дүниетанымын қалыптастыруға бағытталған бағдарламалар жасап, талқылап теледидар немесе басқа да желілерден беріп отыру керек. Әдетте қай жастағы адам болмасын өзіне керекті, пайдалы көңіл көтеретін арналар мен контенттерді көреді. Сондықтан кез келген жастағы адамдардың, әсіресе еліктеуге бейім жасөспірімдердің сұранысына, талабына сай хабарлардың, контенттердің әлеуметтік маңызы зор. Медиа контенттер талғамға сай іріктеліп, оң тұстары айқындалып барып ұсылуы тиіс.

Пайдаланушыларға контент (мәтіндер, бейнелер, аудио) құруға және оны жаппай таратуға мүмкіндік беретін байланыс технологияларын әлеуметтік медиа деп қарастыра отырып, «Әлеуметтік медиа контент қазіргі қоғам мәдениетінің ажырамас бөлігі, жеке тұлғаны әлеуметтендірудің маңызды жоғары институтына айналды» - деп көрсеткен С.Н. Шевченко Бұқаралық ақпарат құралдарының жасөспірімдерге әсер ету сипатын жағымды да, жағымсыз деп жіктейді. [5]

Нәтижелер

Интернет заманында өскен балалар ақпараттық кеңістікте өзін жақсы сезінеді. Әртүрлі электрондық кітапханаларға, анықтамалықтарға (географиялық, арнайы, мекенжай), сөздіктерге қол жеткізіп, хабарламаларды, құжаттарды, мәтіндерді, аудио, фото және бейнематериалдарды жіберіп, қабылдай алады. Соңғы жаңалықтардан хабардар бола отырып, қашықтықтан шет тілдерімен қоса қалаған пәндік курстарға, викторина, олимпиада, конкурстар, телеконференциялар мен ғылыми бірлестіктерге қатысады. Өз жеке сайттарын құру, электрондық поштаны пайдалану, компьютерге қажетті ақпаратты, оқу бағдарламаларын жүктеуді меңгерген жасөспірімдер үшін бұл жетістіктер Интернеттің тиімді, пайдалы, оң жағы деп айта аламыз. Бірақ ақпаратпен дұрыс жұмыс істеуді және медиа арқылы өз ойын сауатты білдіруді үйренуге көмектесетін оқытушының көмегіне мұқтаж.

Интернет бұқаралық ақпарат құралдары мен коммуникациялардың негізгі құралына айналған. Интернет медиаға жатады.

Осы уақытқа дейін әлемде интернетті бұқаралық ақпарат құралы деп санауға бола ма деген пікірталастар бар. Дегенмен, күн сайын жаһандық желі адамдар үшін негізгі ақпарат көзіне айналатынын есте ұстаған жөн. Бұл туралы В.С. Комаровский өз дәрістерінде шетелдің БАҚ мәселесіне қатысты арнайы заңдарына тоқталып өткен. Оның пікірінше «БАҚ қызметін реттейтін арнайы заңдар барлық шет елдерде бола бермейді. АҚШ, Канада, Ұлыбритания, Голландия, Испания, Австралия сияқты мемлекеттердің нормативті заңдары бұқаралық ақпарат құралдарының ерекше құқығын мойындамайды. Оларда БАҚ азаматтық және өзге де заңнама нормаларымен реттеледі. Еуропа елдерінде журналистика қызметіне қатысты мақалалар әртүрлі кодекстер мен заңдарда көрініс тапқан» [6].

Медиа жайлы зерттеулер нәтижесі медиа классификациясын жасауға мүмкіндік берді. (1-кестені қараңыз).

Кесте 1

Медиа классификациясы

1	2	3	4
Негізгі құрал түрі бойынша:	Қабылдау арнасы бойынша	Пайдалану орны бойынша	Ақпараттың мазмұны, әлеуметтену бағыты бойынша
Баспа; Радио; Кино; Теледидар; Видео; Компьютерлік желілер;	Аудио; Видео; Аудиовизуалды; Символдық – мәтіндік; графикалық;	Жеке; Топтық; Жаппай; Үй; Жұмыс; Көлік;	Идеологиялық; Саяси; Адамгершілік-тәрбиелік; Танымдық-тәрбиелік; Эстетикалық; Экологиялық; Экономикалық;

Баспа, радио және теледидар дәстүрлі бұқаралық ақпарат құралдарына жатады.

Жақында «жаңа медиа» термині танымал бола бастады. Жаңа медиа (ағылш. Newmedia) - XX ғасырдың аяғында интерактивті электронды басылымдарға және газеттер сияқты дәстүрлі медиадан айырмашылықтарды белгілеу үшін контент өндірушілерінің тұтынушылармен байланысының жаңа формаларына қолданыла бастаған термин. Нақтырақ айтқанда, бұл термин цифрлық, желілік технологиялар мен коммуникациялардың даму процесін білдіреді.

Мичиган университетінің медиа технорлогиясының профессоры Рассел Нейман: «Newmedia» ұғымын сандық құрылғыларда үнемі қол жетімді және пайдаланушылардың

мазмұнды құруға және таратуға белсенді қатысуын білдіретін бұқаралық ақпарат құралдарының жаңа форматы ретінде қарастырады [7].

Шетелдік зерттеушілердің пікірінше, «жаңа медиа» ұғымы кез-келген уақытта, кез-келген жерде және кез-келген электронды құрылғыда медиа мазмұнға үнемі қол жетімділік сияқты құбылыстармен байланысты, бұл интерактивті кері байланыс жасауға, сондай-ақ соңғы өнімді өндіруге қатысуға мүмкіндік береді [8].

Соңғы жылдары компьютерлер мен интернеттің пайда болуынан дәстүрлі медиа жаңа технологиялармен толыға бастады.

Жаңа медиа қоғамдағы қарым-қатынас моделін және адамдардың бір-бірімен қарым-қатынас жасау тәсілін толығымен өзгертеді.

Жаңа медиа өзінің сегменттелген нарығы мен мамандары бар толыққанды индустрия, онда интернет басты делдал болады.

С.С. Смирнов медианы медиация құралы яғни, шындықты бейнелеу, содан кейін оны біреуге одан әрі беру мүмкіндігі бар процес ретінде қарастырған.

Сонымен қатар, бұл ақпарат беру үшін тұтынушымен байланыс құралдарының жалпылама тұжырымдамасын бере отырып, оларды масс-медиа (теледидар, радио, баспасөз, сыртқы жарнама құралдары) және тікелей медиа (пошта, телефон, факс) деп жіктеген [9].

Ақпараттық құралдарын дұрыс пайдалану мақсатында кейінгі кезде медиа білім беру (латын сөзі «құрал» деген мағына береді) деген ұғым пайда болды. Зерттеуші, ғалым А.В. Шариков медиа білім беруді «Бұл адамда медиатизацияланған әлеуметтік коммуникация мәдениетін қалыптастыру процесі» - деп есептеген. Оның негізгі мақсаты – қазіргі кездегі шарттарға бейімделуге жастарды даярлау, қажетті білім алу бағдарламаларын таңдай білу, техника құралдарын дұрыс пайдалану, ауызекі сөз арқылы жеткізу мүмкіндігі болмаған мәліметтерді түсіндіруге, қимылдамай көп отырудың денсаулыққа зиян екендігін ұғындыру болып табылады [10].

Медиабілім алу мектепте, орта және жоғары оқу орындары мен тағы басқа да білім ордаларында жүзеге асырылады. Ол барлық пәндерді оқыту не болмаса арнайы сабақтарды түсіндіру арқылы іске асады, мысалы Франциядағы «медиа-форум» және Ресейдегі «белсенді жас телекөрушілер» деген орталықтар осындай жұмыстармен шұғылданады.

Осыған байланысты педагогика ғылымдарының кандидаты Д.Т. Кортиева жасөспірімдердің гуманистік құндылық бағдарларын қалыптастырудың тиімділігін арттыру үшін жалпы білім беру мазмұны мен орта мектептің оқу-тәрбие процесінің тұжырымдамасын құруда қолдануға болатын «Медиа мәдениет және қоғам» авторлық курсының бағдарламасын әзірлеп енгізгенін өз еңбегінде атап көрсетті. Медиа-мәдени кеңістік әлеуметтенудің маңызды факторы ретінде жасөспірімдердің құндылық бағдарын қалыптастыру моделін әзірлеу дұрыс деп тауып, білім беру моделінің орындайтын функцияларын нақтылаған. Сонымен қатар оқушылардың құндылық бағдарларын қалыптастыруға бағытталған модельденген білім беру жүйесінің негізгі ұғымдарын ұсынады [11].

Жоғарыда алынған мәліметтерді зерделей келе медиа мен БАҚ қызметтерін жұмылдыра отырып пайдалы контенттер санын көбейту басты назарда болуы керек.

М.О. Насимов өзінің «Тәрбие берудегі бұқаралық ақпарат құралдарының қызметі» еңбегінде БАҚ-ның негізгі қызметтерін қарастырған.

Бұқаралық ақпарат құралдарының негізгі қызметтері



Жалпы бұқаралық ақпарат құралдарының саяси қызметі осымен шектелмейді. Ғалымдар БАҚ-ның саяси кеңес беру қызметін тәрбие беру мәселелерімен байланыстырып қарастырады [12].

Тұлғаны әлеуметтендіруде БАҚ-ның әсерін зерделеген А.Б. Изтурғанова өз зерттеулерінде «Тұлғаны әлеуметтендіру және өмірге бейімдеу тарапынан алғанда бұқаралық ақпарат құралдары мезофакторлардың қатарында екендігі мәлім. Әлеуметтендірудің мезофокторлары ретінде бұқаралық ақпарат құралдарының ақпараттары жеке тұлғаға ғана әсер етіп қоймай, үлкен әлеуметтік топтардың санасы мен мінез-құлқына яғни бұқара халықтың санасы мен мінез-құлқына әсер етуді көздейді, ондағы басты мақсат тұлғаның кейбір мәселелері бойынша өмірлік көзқарастарына әсер ете отырып, өмірге, қоғамға дұрыс әлеуметтенуін, бейімделуіне ықпал ету. Олай болса бұқаралық ақпарат құралдары жасөспірімдердің әлеуметтенуіне, дүниетанымын кеңейтуге өзіндік тұрғыда үлес қосады, сондай-ақ тұлғаның қосымша білім алуына көмектеседі» - деп атап көрсетеді [13].

Педагогтар мәдени және саяси саналы азаматтарды тәрбиелеп шығару үшін ақпараттық ресурстарды тиімді пайдалану дағдыларын, контент таңдауда сауатты болуын

қамтамасыз ете алады. Бұл жасөспірімдерді өз өмірлеріне жауапты қарауға шақырады. Сондықтан білімге, өнерге, адами құндылықтарды қалыптастыруға тәрбиелейтін медиа контенттердің қолжетімді болуы керек.

Интернеттің артықшылығы - желі білім беру және пайдалы тәжірибені ұсынады, оны дұрыс пайдалану олардың мектептегі немесе институттағы үлгерімін жақсарта алады. Медиа контент жасөспірімдерге әлеуметтік дағдыларын дамытуға, әлеуметтік шеңберін, дүниетанымын кеңейтуге, жер-жерден жаңа достар табуға мүмкіндік туғызады. Білімдегі, өнердегі достарының жетістіктері кез-келген жасөспірімдерді шабыттандырады. Игі істерге толы видеороликтер, қысқаметражды фильмдер адамгершілік қасиеттерін молайтады. Кей жағдайларда, атақты адамдардың парақшаларында бөліскен іс-әрекеттері мен түрлі кеңестеріне қарап, жасөспірімдер жиі қайталайды. Осылайша, танымал адамдар «есірткі зиян» - деп айтса, онда жасөспірім тыңдайды. Егер медиа контент арқылы салауатты өмір салты, спортпен шұғылдану, әлеуметтік көмек, білім алу насихатталса, ол жасөспірімдердің тәрбиесіне оң нәтижесін береді. Осылайша, әлеуметтік желі көрген ақпарат арқылы жасөспірімдердің салауатты өмір салтын ұстануына түрткі болады. Бұл білім деңгейін арттырады. Қазір жасөспірім тәлім-тәрбиелік мәні бар контентті интернет көмегімен таба алады және соның негізінде рухани байи түседі. Сондықтан интернет желілері мен БАҚ-ның тәрбие үдерісіне тигізетін әсері өте зор екенін ескере отырып, тәрбиеге оң бағыт беретін контенттердің саны мен сапасын молайтқан жөн.

Қорытынды

Әлеуметтік медиа контент жеке тұлғаны әлеуметтендірудің маңызды жоғары институты ретінде қазіргі қоғам мәдениетінің ажырамас бөлігіне, тәрбиелеу функциясына айналғанын байқаймыз.

Жоғарыда сараланып өткен ұғымдарды талдай келе жасөспірімдердің санасын, әдеттері мен қалауын қалыптастыруда адам өмірінің маңызды компонентіне айналған медиа контенттің жасөспірімдердің жеке тұлға ретінде қалыптасуына әсері өте зор екенін мойындаймыз.

Әлеуметтік педагогтың жасөспірімдердің дүниетанымын қалыптастыруда жүргізетін жұмыстарының негізгі бөлігі ретінде «Бізді қызықтыратын әлем», «Әлемге көмек», «Сен жалғыз емессің!» секілді жасөспірімдердің ортақ қызығушылықтары бойынша «Жас талапкер» кіші ғылыми қоғам құруды ұсынамыз.

Кіші ғылыми қоғамның жұмыс жоспары мен міндеттерін Л.В. Мардахаевтың жіктеген БАҚ-ның негізгі функцияларына бағыттаса болады.

- қоғамдық-саяси ықпал (белгілі бір саяси міндеттерді шешу);
- тәрбие (идеология, құндылықтар, патриотизм және т.б.).
- ақпараттық (лат. informatio-түсіндіру): бір нәрсе туралы хабардар ету, ақпаратты жинау, өңдеу, тарату және сақтау;
- оқыту және білім беру: кәсіби қызығушылық танытқан аудитория, ой-өрісін кеңейту;
- көркемдік-репродуктивті: өзінің маңызды әлеуметтік-мәдени белгілерін сақтаған өнер туындысын қайта құру;
- көркем-нәтижелі: ерекше өнер туындыларын тарату - жарнама, телешоулар, радио драмалар, телевизиялық фильмдер және т.б. бұл ретте ақпаратты үйге түпнұсқада жеткізу орын алады;
- ойын-сауық: бос уақытты жағымды демалыспен, ойын-сауықпен (музыка, кино және т.б.) толтыру [14].

Осы жіктелген функцияларды саралай келе Медиа контент функцияларын ақпараттық, пікір қалыптастыру, білім беру, басқару функциялары деп жіктеуді ұсынамыз.

Цифрлық технологиялар бүгінгі таңда адамның әлеуметтенуі мен қалыптасуында қазіргі заманғы мәдениет пен медиа кеңістіктің келбетін анықтайды. Бұл мәдениеттің маңызды элементтерінің бірі - адамның әлеуметтік, ақпараттық және эмоционалдық қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған медиа-мазмұн.

Біз медиа контент бизнес, медиа, білім беру сияқты салаларға әсер ететін қазіргі мәдениеттегі ақпарат пен коммуникацияны ұсынудың негізгі түрлерінің бірі болып табылады деген қорытындыға келдік. Бүгінгі таңда бұл жастар медиа контентті тұтыну саласындағы халықтың ең белсенді бөлігі болғандықтан, осы аудиторияның құндылықтары мен мотивтері олардың медиа контенттерге деген көзқарасын анықтайды.

Бұл жайлы өз зерттеуінде Т. Дроботова былай деген «Бұқаралық ақпарат құралдарының белсенді тұтынушылары бола отырып, жасөспірімдер хабарламаның жасырын мағынасын, оны құрудың себептері мен механизмдерін әрдайым түсіне бермейді» [15].

Бұдан түйетініміз, жасөспірімдердің дұрыс бағытта тәрбие алуына ықпал ету алдымен ата – анасы және педагогтардың қолында екендігі. Бұл ретте әлеуметтік педагог ақпараттық ресурстарды тиімді пайдалану дағдыларын, контент таңдауда сыни көзқарастың дамуын қамтамасыз ете алады. Медиа контентті қолдануда ақпаратты сауатты болу жасөспірімдерді өз өмірлеріне жауапты қарауға шақырады. Дүниетанымдарын кеңейтіп, білімге, өнерге, адами құндылықтарды қалыптастыруға тәрбиелейтін медиа контенттер көбейетін болса, жасөспірімдер баспасөзде, радио және телешоуларда, кинофильмдерде, интернетте және басқа да ақпарат көздерінде ұсынылған ақпаратты түсініп, талдап, сыни бағалап, іріктей алады. Әртүрлі коммуникация құралдарында хабарламалардың пайда болу себептері мен мақсаттарын, жасырынып тұрған мазмұнын түсіну арқылы сенімді ақпаратты таңдай білсе, ақпараттық технологиялардың мүмкіндіктерін тиімді және саналы түрде пайдалану дағдысы қалыптасады. Осы арқылы қоғамдық ақпараттық контенттің жеке адамға, қоғамға, мәдениетті қалыптастыруға әсерін және сөз бостандығын жауапкершілікпен пайдаланып, оның шекарасын түсінеді. Виртуалды және медиа ортада сындарлы және этикалық қарым-қатынас жасайды, сауатты контент – хабарламалар дайындап бұқаралық ақпарат құралдарында таратуды үйренеді. Байланыс кезінде зиянды немесе қорлайтын контенттен аулақ болады. Ең бастысы, жауапкершілікпен дайындалып көпшілікке жария етілген ақпаратты жауапсыз дайындалған, тапсырыссыз, бейтарап, жалған ақпараттан танып, ажырата алады. Осы арқылы бір ақпаратты әрбір тұлға қалай және неге әр түрлі түсінетінін ұғатын болады.

Егер медиа контент арқылы салауатты өмір салты, спортпен шұғылдану, әлеуметтік көмек, білім алу насихатталса, ол сөзсіз оң нәтижесін береді. Осылайша, Рунеттің әлем кеңістігінде көрген ақпарат жасөспірімдердің салауатты өмір салтын ұстануына түрткі болады, білім деңгейін арттырады, тәрбиелі контент негізінде рухани байи түседі. Сондықтан болашақ ұрпақтың дүниетанымын қалыптастыруда оң бағыт беретін әлеуметтік медиа контенттердің саны мен сапасын молайтып, жасөспірімдердің медиа сауатты болуын қамтамасыз ету керек.

Әдебиеттер тізімі

1. Тоффлер Э. Шок будущего. – Москва: «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.
2. Иманкулов М., Усупбаева А. Медиа и информационная грамотность: Ресурсная книга для учителя. – Бишкек, 2018. – 270 с.
3. Сейітқазы П.Б. Медиабілім ұрпақтың рухын шыңдайды. [Электрондық ресурс] – URL: https://yvision.kz/post/487275 (жүгінген күні: 28.01.2023).
4. Сейітқазы П.Б. Болашақ мұғалімдерді бұқаралық ақпарат құралдары арқылы тәрбие үрдісіне дайындаудың ғылыми-теориялық негіздері: Автореф. дис. ... пед.ғыл. докт. – Астана, 2009. – 51 б.
5. Шевченко С.Н. Влияние средств массовой информации на формирование представленной молодежи в семье. [Электрондық ресурс] – URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/44696-jesse-vlijanie-sredstv-massovoj-informacii-na (жүгінген күні: 10.01.2023).
6. Комаровский В.С. Государственная служба и СМИ: курс лекций. – Воронеж: ВГУ, 2003. – 114 с.
7. Никитенко В.А. Сравнительный анализ понятий «новые медиа» и «социальные медиа». [Электрондық ресурс] – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-novye-mediai-sotsialnye-media (жүгінген күні: 12.01.2023).

8. Балмаева С.Д. Новые матрицы для понимания российских «новых медиа // Вестник гуманитарного университета. – 2013. – Т. 1(1). – С. 1.

9. Смирнов С.С. Понятие «СММ» и «Медиа». [Электрондық ресурс] – URL: https://studfile.net/preview/9402693/ (жүгінген күні: 10.01.2023).

10. Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? // Медиаобразование. – 2005. – № 2. – С. 77-83.

11. Кортиева Д.В. Формирование ценностных ориентаций подростков в процессе медиаобразования // Вестник Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №32(70). – С. 83-87.

12. Насимов М.О. Тәрбие берудегі бұқаралық ақпарат құралдарының қызметі // Молодой ученый. – 2014. – № 4.1(63.1). – С. 30-31.

13. Изтурганова А.Б. Мектеп оқушыларын БАҚ арқылы әлеуметтендірудің педагогикалық теориялық негіздері [Электрондық ресурс] – URL: http://www.rusnauka.com/14_NPE_2015/Pedagogica/6_193069.doc.htm (жүгінген күні: 15.01.2023).

14. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник. – Москва: Гардарики, 2005. – 269 с.

15. Волобуева Н.А., Дроботова Т. Влияние средств массовой информации и средств массовой коммуникации на формирование личности подростка. [Электрондық ресурс] – URL: https://dodiplom.ru/ready/102950 (жүгінген күні: 15.01.2023).

Б.С. Байменова, С.О. Кулжабекова

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Формирование мировоззрения подростков через медиаконтент

Аннотация. В статье проанализированы пути формирования мировоззрения подростков через медиаконтент. За основу взяты теоретические труды ученых, изучавших эту область.

За основу берутся сущность, содержание, принципы понятия медиаконтента в современном обществе. Классификация медиа была дифференцирована, что позволило подросткам легко адаптироваться к социальной среде. Рассмотрены и разъяснены компетенции, присущие медиаграмотности. Он сосредоточен на навыках, необходимых людям для выживания в индустриальном технократическом обществе. Уточняется, что медиаобразование и медиакультура являются факторами модернизации общества. Четко сказано, что в правильном направлении педагоги должны увеличить количество и качество контента в социальных сетях, что положительно скажется на формировании мировоззрения подростков, и обеспечит, чтобы подростки были медиаграмотными.

Авторы в ходе изучения темы уточнили понятия социальных сетей, новых медиа. Изучаются особенности медиаконтента, влияющие на социализацию подростков, проводится анализ новых медиа. Раскрывая смысл основных понятий, предлагают эффективное, грамотное использование возможностей глобальной сети, которая является главным источником информации.

Ключевые слова: медиа, социальные сети, контент, реципиент, социальное явление, мировоззрение подростков.

B.S. Baimenova, S.O. Kulzhabekova

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Formation of teenagers' worldview through media content

Abstract. The article analyzes the ways of forming the worldview of adolescents through media content. The theoretical works of scientists who have studied this field are taken as a basis.

The essence, content, and principles of the concept of media content in modern society are taken as a basis. The classification of media was differentiated, which allowed teenagers to easily adapt to the social environment. The competencies inherent in media literacy are considered and explained. It focuses on the skills people need to survive in an industrial technocratic society. It is clarified that media education and

media culture are factors of modernization of society. It is clearly stated that in the right direction, teachers should increase the quantity and quality of content in social networks, which will have a positive impact on the formation of teenagers' worldview, and ensure that teenagers are media literate.

In the course of studying the topic, the authors clarified the concepts of social networks and new media. The features of media content affecting the socialization of adolescents are studied, the analysis of new media is carried out. Revealing the meaning of the basic concepts, it offers an effective, competent use of the capabilities of the global network, which is the main source of information.

Keywords: media, social networks, content, social phenomenon, teenagers' worldview.

References

1. Toffler E. SHok budushchego [Future shock] (Moskva: «Izdatel'stvo ACT», 2002, 557 s.) [Moscow, ACT Publishing House, 2002, 557 p.]. [in Russian]

2. Imankulov M., Usupbaeva A. Media i informacionnaya gramatnost': Resursnaya kniga dlya uchitelya [Media and information literacy: A resource book for teachers] (Bishkek, 2018, 270 s.). [in Russian]

3. Sejitkazy P.B. Mediabilim urpaktyn ruhyn shyndajdy [Media education strengthens the spirit of the generation]. [Elecronic resource] – Available at: https://yvision.kz/post/487275 (accessed: 28.01.2023). [in Kazakh]

4. Sejitkazy P.B. Bolashak mugalimderdi bukaralyk akparat kuraldary arkyly tarbie urdisine dajyndaudyn gylymi-teoriyalyk negizderi: Avtoref. dis. ... ped.gyl.dokt. [Scientific-theoretical foundations of preparing future teachers for the process of education through mass media: Author's Ref. dis. ... doctor of pedagogy] (Astana, 2009, 51 b.). [in Kazakh]

5. SHevchenko S.N. Vliyanie sredstv massovoj informacii na formirovanie predstavlennoj molodezhi v sem'e [The influence of the media on the formation of represented youth in the family]. [Elecronic resource] – Available at: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/44696-jesse-vlijanie-sredstv-massovoj-informacii-na (accessed: 10.01.2023). [in Russian]

6. Komarovskij V.S. Gosudarstvennaya Sluzhba i SMI: kurs lekcij [Public service and the media: course of lectures] (Voronezh: VGU, 2003, 114 s.). [in Russian]

7. Nikitenko V.A. Sravnitel'nyj analiz ponyatij «novye media» i «social'nye media» [Comparative analysis of the concepts "new media" and "social media"]. [Elecronic resource] – Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-ponyatiy-novye-mediai-sotsialnye-media (accessed: 12.01.2023). [in Russian]

8. Balmaeva S.D. Novye matricy dlya ponimaniya rossijskih «novyh media, Vestnik gumanitarnogo universiteta [New matrices for understanding Russian "new media", Bulletin of the Humanitarian University], (1), 1 (2013). [in Russian]

9. Smirnov S.S. Ponyatie «SMM» i «Media» [The concept of «SMM» and «Media»]. [Elecronic resource] – Available at: https://studfile.net/preview/9402693/ (accessed: 10.01.2023). [in Russian]

10. SHarikov A.V. Tak chto zhe takoe mediaobrazovanie? Mediaobrazovanie [So what is media education? Media education], 2, 77-83 (2005). [in Russian]

11. Kortieva D.V. Formirovanie cennostnyh orientacij podrostkov v processe mediaobrazovaniya, Vestnik Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena [Formation of value orientations of adolescents in the process of media education, Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen], 32(70), 83-87 (2008). [in Russian]

12. Nasimov M.O. Tarbie berudegi bukaralyk akparat kuraldarynyn kyzmeti, Molodoj uchenyj [The function of mass media in education], 4.1(63.1), 30-31 (2014). [in Kazakh]

13. Izturganova A.B. Mektep okushylaryn BAK arkyly aleumettendirudin pedagogikalyk teoriyalyk negizderi [Pedagogical theoretical bases of socialization of schoolchildren through mass media]. [Elecronic resource] – Available at: http://www.rusnauka.com/14_NPE_2015/Pedagogica/6_193069.doc.htm (accessed: 15.01.2023). [in Kazakh]

14. Mardahaev L.V. Social'naya pedagogika: Uchebnik [Social pedagogy: Textbook] (Moskva, Gardariki, 2005, 269 s.) [Moscow, Gardariki, 2005, 269 p.]. [in Russian]

15. Volobueva N.A., Drobotova T. Vliyanie sredstv massovoj informacii i sredstv massovoj kommunikacii na formirovanie lichnosti podrostka [The influence of the media and mass communications on the formation of a teenager's personality]. [Elecronic resource] – Available at: https://dodiplom.ru/ready/102950 (accessed: 15.01.2023). [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Байменова Б.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика кафедрасының доценті, *Л*.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, Астана, Казахстан.

Кулжабекова С.О. – әлеуметтік педагогика мамандығының 1- курс магистранты, *Л*.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, Астана, Казахстан.

Baimenova B.S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, str Yanushkevich., 6, Astana, Kazakhstan.

Kulzhabekova S.O. – 1st – year master's student of the specialty of Social Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, str Yanushkevich., 6, Astana, Kazakhstan.

ХҒТАР 14.15.07

Ж.Ш. Бақтыбаев, А.Ш. Қапанова
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
(E-mail: zhanat09@mail.ru, aysanem1997@mail.ru)

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу

Аңдатпа. *Мақалада зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің маңызы мен мәні анықталды. Сондай-ақ қазіргі инклюзивті білім беру жүйесіне қатысты барлық балалар білім беру мекемелерінде толыққанды білім алуға, білім ортасының балаға қолайлы болуына, баланың осы ортада тез әлеуметтенуіне мән берілуі тиіс.*
Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік с-индромын түбегейлі, жалпылама қарастырмау, диагностиканың кешеуілдеуі, дер кезінде басталуы тиіс медициналық, психологиялық, педагогикалық сүйемелдеудің, көмектің, түзету жұмыстарының кеш басталуына байланысты көптеген мәселелерге алып келеді. Себебі, бұл синдром бірінші кезекте баланың өз ортасына, қоғамға бейімделе алмауына және отбасындағы қарым-қатынастың шиеленісіне алып келеді.
Тәжірибелік зерттеудің мақсаты кіші мектеп жасындағы балалардағы зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромының көріністерін психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасының көмегімен түзету ерекшеліктері мен мүмкіндіктерін зерттеу.
Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу мәселесі төңірегіндегі зерттеу еліміздегі осы мәселені зерттеудің маңыздылығын, аз зерттелгендігін және өзектілігін айқындайды.
Зерттеу барысында «Баладағы гипербелсенділікті сәйкестендіру критерийлері» әдістемесі(П.Бейкер және М.Алворд),«Ата-аналар мен мұғалімдерге арналған сауалнама» (Е.П. Брязгунов пен Е.В. Касатикова), «Аралас сызықтар» тесті қолданыла отырып, анықтаушы, қалыптастырушы және қорытынды кезеңдері бойынша жұмыстар жүргізілді. Зерттеу нәтижелері бойынша зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасы нәтижелі болатыны дәлелденді.
Зерттеу зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларға, олардың ата-аналарына және мұғалімдерге психологиялық-педагогикалық көмектің қажеттігін және тәжірибелік зерттеу нәтижелері зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромының көріністерін түзету мүмкіндіктерін айқындайды.
Түйін сөздер: *зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы, диагноз, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-49-57

Кіріспе

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу мәселесі қазіргі заманауи қоғамда өте өзекті болып табылады. Оның себебі, қазіргі инклюзивті жүйенің бүкіл білім беру жүйелеріне енгізілумен және осы тұста медицина, педагогика және психология салаларының мамандарын бір мәселенің төңірегінде жұмылдырумен және олардың серіктесе,өзара жүйелі жұмыс жасауының арқасында ғана білім беру жүйесінде қандай да бір нәтижеге жете алуымен түсіндіріледі.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларда көрініс табатын мінез-құлық бұзылыстарына ашушаңдық, тәртіпке бағынбау, шыдамсыздық, өз әрекеттеріне сыни қарай алмау секілді сипаттамалар тән. Сондай-ақ бұл балаларда оқу үлгерімінің нашарлауы, оқу іс-әрекетіндегі жұмыс қарқынының баяулауы, кез-келген жағдайда зейінін тез шашырату және ұзақ мерзімді зейінді шоғырландыра алмау қиындықтары бар[2].

Көп жағдайда зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы медициналық диагноз болған күннің өзінде де, психологиялық-педагогикалық зерттеулерге сәйкес бұл балалар оқу үлгерімі нашар және мінез-құлық бұзылыстары бар балалардың тобына енгізіліп жүр. Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромын бірегей медициналық, психологиялық, педагогикалық тұрғыдан қарастыру өте маңызды.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балалармен жұмыс жасау балалардың мінез-құлқына сабырлылық таныту, оның ойымен санасу, оны жеке тұлға ретінде қабылдау қағидаларын қажет етеді.

Негізгі бөлім

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы — ми қызметінің функционалдық бұзылысы, әдетте ми қыртысының маңдай аймақтарындағы өзгерістермен сипатталатын неврологиялық ауру түрі болып табылады.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды және олардың ата-аналарын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу баланың және отбасының әлеуметтік қабылдануына алып келе отырып, отбасындағы және мектеп қабырғасындағы баланың қарым-қатынасын жағымды жаққа өзгертіп, баланың сәтті әлеуметтенуіне, айтарлықтай нәтижелерге жетуіне септігін тигізеді.

МКБ-10 бойынша зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы ерте балалық және жасөспірімдік шақта пайда болатын мінез-құлықтық және эмоционалдық бұзылыс болып табылады. Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы белгілердің ерте жаста басталуы, ми қызметінің және генетиканың әсері секілді психоневрологиялық мәселелермен ерекшеленеді. Сол себепті 2013 жылдан бастап психоневрологиялық бұзылыстар (DSM-5) тізіміне енгізілді.

Бұл синдром ми қыртысының маңдай бөлігінің кеш жетілуімен және соған байланысты зейінді бақылау, мінез-құлық пен эмоцияда тежеле алмау секілді сипаттарға ие.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромын анықтау талаптарына балалардағы алаңғасарлық, гипербелсенділік, импульсивтілік критерийлерінің кем дегенде 6 ай уақытында белгілердің сақталуы және олардың мектепте де үйде де көрініс табуы, жас ерекшеліктеріне байланысты дамудың тежелуі және оқу қиыншылықтарының болуы жатады.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы М.Т. Қазбеков зерттеуі бойынша бүкіл Қазақстан балаларының 9% құрайды. Осы мәселенің төңірегінде А.Г. Большаков, Л.Р. Гребенникова, С.Балаубаева, С.Садыкова, Т.С. Сабырова және т.б. еңбектері бар [1].

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромын анықтаудағы бірегей диагностикалық әдістемелердің болмауы көп жағдайда баланың мінез-құлқындағы және оқу іс-әрекетіндегі қиыншылықтарға және ата-аналардың бұл синдромды еркелікке балау арқылы, тәрбиедегі қателіктерге алып келуде.

Егер зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балалардың ата-аналарына осы синдром туралы негізгі психологиялық-педагогикалық білімдер жүйесі жеке кеңестерде және семинар-практикумда берілетін болса, «бала-ата-ана» қарым-қатынасы жақсара түсуінің арқасында, баладағы гипербелсенділік көріністері азаюы мүмкін.

Сыныпта зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромының көріністері бар балалармен жұмыс жасауда мұғалімдер теориялық және практикалық білімдер жүйесін

арттыра түсуі шарт. Бұл тұста мектептің педагог-психолог маманы мұғалімдермен топтық және жеке кеңестер, тренингтер, семинар-практикумдар жүргізіп, баламен жұмыс жасауға байланысты ұсынымдар береді.

Материалдар мен әдістерді сипаттау

Зейін жетіспеушлігі мен гипербелсенділік синдромын диагностикалауда және оның нәтижелерін өңдеуде кейбір қайшылықтар кездеседі. Оның себебі зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромының сипаттамалары баланың басынан өтіп жатқан өмірлік жағдаяттарға, оның көңіл-күйіне және жалпы баланың қарым-қатынасына тәуелді өзгерістерге ұшырауы мүмкін.

Сол себепті баланың нәтижелерін, мінез-құлқын ата-анасы немесе мұғалімдері тарапынан растай алатындай жағдайда диагностика жүргізілуі шарт. Осы мақсатта:

1. «Баладағы гипербелсенділікті сәйкестендіру критерийлері» әдістемесі (П. Бейкер және М. Алворд)

Мақсаты: баладағы гипербелсенділіктің негізгі сипаттамаларын анықтау

Бұл әдістеме баланы стандартты бақылау негізінде жүзеге асты және белсенді зейіннің жетіспеушілігі, импульсивтілік және қозғалыстың тежелуі секілді негізгі критерийлерді және соларға тән есте сақтау қабілетінің төмендігі, заттарды жоғалта беру, сөзшеңдік, ұйқысыздық, сұрақты соңына дейін тыңдамау, өз кезегін күте алмау, алаңдаушылық, өз эмоциялары мен әрекеттерін басқара алмау, ақыл-ой қабілетін қажет ететін жұмыстардан қашу, қарым-қатынас пен ұйымдастырудағы қиындықтар, бастаған ісін соңына дейін жеткізбеу сынды сипаттамалармен анықталды.

Әдістемеге сай сипаттамалардың кем дегенде алтауы баланың бойынан табылса, баланы гипербелсенді ретінде қарастыруға болады.

2. «Ата-аналар мен мұғалімдерге арналған сауалнама» Е.П. Брязгунов пен Е.В. Касатикова

Мақсаты: зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар баланы анықтау

Ата –аналар сауалнама барысында 0 – мүлдем жоқ, 1 – аз мөлшерде, 2 – орташа, 3-жоғары көрсеткіш ретінде жауап берсе, мұғалімдер тек ия (1 балл) немесе жоқ (0 балл) деген жауапты береді.

Бұл тұста ата-аналар баласының басқа балалармен қарым-қатынасын, мұғалімдердің қандай да бір шағымдарын, оқу үлгерімін, мінез-құлқын қамтыса, мұғалімдер баланың оқудағы нұсқаулыққа жүгінуін, партада тыныш немесе беймаза отыруын, ойын барысында, қарым-қатынас кезінде өзін ұстауын, сө йлеу мәнері мен қандай да бір істі бастап, аяғына дейін жеткізу жеткізбеуін қамтиды.

Нәтижелерді өңдеу барысында ата-аналарға арналған сауалнама 8 немесе одан да көп, ал мұғалімдердің жауабы қыздар үшін 11 және одан да көп, ұлдар үшін 15 және одан да көп баллдық көрсеткіш болса баланы гипербелсенді ретінде сипаттауға болады.

3. «Аралас сызықтар» тесті жүргізілді.

Мақсаты: балалардың зейін тұрақтылығын зерттеу

Сызықтар шималасып, араласып тұрады және әр сызықтың басы сол жақта, аяғы оң жақта нөмерленеді, бала қолымен сызықты көрсетпей, көзбен ғана іздеу арқылы әр сызықтың жалғасын табуы тиіс. Нәтижелерді шығару баланың қанша уақытта көрсеткіштерге жеткеніне байланысты: жоғары зейін тұрақтылығы – әр сызықты қателіксіз табу (1 мин. 20 сек.), орташа зейін тұрақтылығы – қателік жібермеу, бірақ орта темпте тапсырманы орындау (1,5-2 мин) , төменгі зейін тұрақтылығы – 3 не одан да көп қате жіберу, өте төменгі зейін тұрақтылығы – өте көп қателіктер жіберу, баланың мотивациясының болмауы [3].

Бұл әдістеменің нәтижелері жоғарыда көрсетілген әдістемелердің нәтижелері болған кезде ғана біртұтас қарастырылады.

Зерттеу нәтижелері және талқылау

Зерттеу базасы: «№26 жалпы білім беретін мектеп»

Зерттеуге 6-8 жасқа дейінгі 32 бала қатысты.

Балалар әр түрлі сыныптардан, оқу үлгеріміне, тәртібіне, мінез-құлқына қатысты ата-аналары мен сынып жетекшілерінің пайымдауларына сай іріктеліп алынып, психологиялық-педагогикалық зерттеу жүргізілді.

Психологиялық-педагогикалық зерттеу 3 кезеңнен тұрды:

1. Анықтаушы кезең. Бұл кезеңде кіші мектеп жасындағы балалардағы зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромын алғашқы диагностикалау мақсатында «Баладағы гипербелсенділікті сәйкестендіру критерийлері» әдістемесі (П.Бейкер және М.Алворд), «Ата-аналар мен мұғалімдерге арналған сауалнама» (Е.П. Брязгунов пен Е.В. Касатикова), «Аралас сызықтар» тесті жүргізілді.

2. Қалыптастырушы кезең. Бұл кезеңде тәжірибелік топта зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасы іске асты.

3. Қорытынды кезеңі. Бұл кезеңде алғашқы диагностика қайта жүргізіліп, зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасының тиімділілігі тексерілді.

«Баладағы гипербелсенділікті сәйкестендіру критерийлері» әдістемесі (П. Бейкер және М. Алворд) негізінде алынған нәтижелер зерттелушілердің 56,25%-да гипербелсенділік белгілерін анықтады. Балаларда көп жағдайда: бір орында отыра алмау, зейінін шоғырландыра алмау, шашыраңқылық, мақсатсыз көп қозғалу, әр түрлі жағдайларда өз кезегін күте алмау, шыдамсыздық белгілері анықталды.

«Ата-аналар мен мұғалімдерге арналған сауалнама» (Е.П. Брязгунов пен Е.В. Касатикова) нәтижелері бойынша ата-аналардың 53,13%-ы , мұғалімдердің 43,75%-ы балаларды гипербелсенді деп көрсеткен.

Мұғалімдердің берген жауаптары бойынша балалар көбіне бір орында отырудан, басқа балалармен шиеленіссіз қарым-қатынас жасаудан қиналады.

Ал ата-аналардың берген жауаптарына сәйкес балалар «тіл алмайды», «бір аяқталмаған істен екінші іске көшеді», «ойын тез басқа нәрсеге бұрады» деген жауаптар басым.

Нәтижелерге сәйкес балалармен жұмыс жасайтын мұғалімдерге қарағанда ата-аналары субъективті тұрғыда балаларын гипербелсенді деп санайды.

«Аралас сызықтар» тестінің нәтижелеріне сәйкес балалардың 34,38 %-ы тапсырманы орындау барысында көп қате жіберіп, өте төменгі зейін тұрақтылығын көрсетсе, 28,13%-ы кейбір сызықтарды дұрыс табу арқылы, алайда көп қате жіберіп төменгі зейін тұрақтылығын көрсетті. Ал 25 %-ы 2 минут көлемінде тапсырманы орындап орта зейін тұрақтылығын көрсетсе, қалған 12,5%-ы тапсырманы еш қателіксіз орындап, жоғары зейін тұрақтылығымен ерекшеленді. Осы нәтижелерге сәйкес тәжірибелік топқа 17 бала, бақылау тобына 15 бала іріктелді.

Жалпы зерттеу нәтижелерін осы топтардағы іріктелген балаларға сәйкес бақылау және тәжірибелік топ ретінде жіктеп, нәтижелерін кестеде бейнеледік (1-кесте).

Кесте 1

Анықтау кезеңі бойынша бақылау және тәжірибелік топтардың нәтижесі

	Деңгейлер			
	Өте төмен(%)	Төмен(%)	Орташа(%)	Жоғары(%)
Тәжірибелік топ	47,06	29,41	17,65	5,88
Бақылау тобы	20	26,67	33,33	20
Барлығы	34,38	28,13	25	12,5

Осылайша жиынтық деректердегі нәтижелер бір-біріне қайшы келмейді. Балалардағы зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромының көрініс табу ерекшеліктерін біле отырып психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасы жүргізілді.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балалар жалпы білім беретін мекемелерде білім алуына байланысты, оларға мектепте адаптивті оқу ортасын ұйымдастыру маңызды. Ал ол ортаны ұйымдастыру психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу жұмысын қамтиды:

1)балаға жағымды оқу ортасын қалыптастыру, инклюзивті жүйе құру, оны педагогикалық сүйемелдеу;

2)баланың әлеуметтік жағымды мінез-құлқын қалыптастыру (психологиялық сүйемелдеудің негізгі міндеті ретінде қарастырылады);

3) дәрі-дәрмекпен емдеу — медициналық сүйемелдеу;

4) баланың ата-анасын қолдау, оларға баласымен қарым-қатынас жасау, олардың мінез-құлқын басқару әдістерін үйрету, отбасын психологиялық- педагогикалық сүйемелдеу[4].

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар баланы психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу баланың екі жақты нәтижеге жетуін қамтиды, біріншіден баланың өз мінез-құлқын басқарып үйренуі, өз-өзіне есеп беруі, қажет кезінде өзіне тежеу қоя білу қабілеті болса, екінші жағынан мінез-құлықтың әлеуметтік жағымды модельдерін қалыптастыру.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар баланы психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасы баламен жұмыс жасаудағы үздіксіздік, жүйелілік, жеке және жас ерекшеліктерін ескеру, кері байланыс, баланың күшті жақтарына сүйену прициптеріне, сондай- ақ баланы қалай бар, солай қабылдай алу, жақсы көру, баланың сезімдері мен ынтасын ескеру қағидаларына сүйенді.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасы негізгі 3 кезеңді қамтыды:

І кезең. Ынталандырушы. Мақсаты- зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар баланы психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге жағымды жағдай жасау, тәжірибелік топта позитивті қарым-қатынас орнату, эмоциялық шаршауды басу және әр баланы бар болмысымен қабылдау.

Бұл кезеңде 2 сабақ жүргізілді. Сабақтар сәлемдесу жаттығуларынан, «Даусымнан таны», «Суретшілер», «Көңілді жол»,«Мейірімді жануар» ойындарынан, «Сарқырама» релаксациялық жаттығуынан тұрды.

ІІ кезең. Негізгі. Бұл кезеңде зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар баланы психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу үшін оның эмоционалды, когнитивті және мінез-құлықтық тұрғысына әсер етіп, зейінді тұрақтандыруға, бір орында отыра алу және тежелуді басуды жаттықтыруға және импульсивтілікті басуға арналды.

Негізгі кезең 11 сабақты қамтыды. Сабақ барысында «Амандасып алайық», «Шеңбер» сәлемдесу жаттығулары, «Әртіс»,«Сыбырла», «Ормандағы серуен», «Қателер», «Айырмашылығын тап», «Ең зейінді бала», «Суреттеп бер», «Мұз бен жалын», «Әрекетті қайтала», «Бағдаршам»,«Шыбын», «Ұшады- ұшпайды», «Күн сәулесі» ойындарынан тұрды.

ІІІ кезең. Қорытынды. Жалпы бағдарламаны қорытындылауға, балалардан кері байланыс алуға, нәтижелерді өңдеуге, бағдарламаның тиімділігін тексеруге арналды.

Қорытынды кезең 2 сабақты құрады. Сабақ барысында «Менің көңіл-күйім неге ұқсайды?» сәлемдесу жаттығуы, «Қар», «Екі ақ», «Қызыл, сары және көк», «Қайтала», «Тыңда және орында» ойындары, «Не ұнады?», «Не қиын болды?» қорытындылау жаттығулары жүргізілді.

Бағдарламада қолданылған жаттығулар мен ойындар зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар баланың зейінін, әлеуметтік дағдыларын дамытуға, қозғалыс белсенділігін және өзін-өзі реттеуге, өз эмоцияларын бейнелеуге, қимыл-қозғалыстарын үйлестіруге, топтық ұйымшылдық пен босаңсуға бағытталды.

Сондай-ақ «Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балалармен жұмыс ерекшеліктері» тақырыбында ата-аналар мен мұғалімдерге арналған семинар-практикум ұйымдастырылып, топтық және жеке кеңестер, тәрбие мен қарым-қатынасқа байланысты ұсыныстар жасалынды.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромының белгілері бар баласын байқаған ата-ана ең алдымен балаға жағымды эмоционалды жағдайды қамтамасыз ету, қарым-қатынас барысында шыдамдылық пен позитивті қатынасты сақтау, балаға берілген нұсқаулықтардың қысқа әрі түсінікті болуына көз жеткізу, тыйымдардың санын қысқартып, әр жағдайдан ымыраға келетін жол іздеу және баланы әр жетістіктері үшін мақтау ұсынылды.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар баламен жұмыс жасайтын мұғалімдер үшін әр сабақтың түсіндірілу жолының қызықты, белсенді болуы, баланы алғашқы парталарға отырғызу және олардың қатарластарымен қарым-қатынасқа түсуіне көмектесу, мінсіз тәртіпті талап етпеу ұсыныстары жасалынды.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасы 15 сабақтан тұрды, әр сабақ 25-30 минутқа созылды және аптасына 1-2 сабақтан жүргізілді. Бағдарламаға тыныс алу, шапшаңдықты тексеру жаттығулары, тежелу сәттері бар белсенді ойындар кірді.

Зерттеудің қорытынды кезеңінде анықтаушы кезеңде жүргізілген әдістемелер қайта жүргізілді.Тәжірибелік топта 17 бала болды. Бағдарламадан өткен балаларда қозғалыс белсенділігі сәл төмендеді, олар өздерін басқаруға ұмтылды, балалар арасындағы шиеленіс аздап азайды.

«Баладағы гипербелсенділікті сәйкестендіру критерийлері» әдістемесі (П. Бейкер және М. Алворд) бойынша балалардағы гипербелсенділік көрсеткіштері 56,25%-дан 50%-ға төмендеді. Балалар үлкендердің нұсқаулығын тыңдау дағдысын үйрене бастады және сабырлылық таныта бастады.

Келесі «Ата-аналар мен мұғалімдерге арналған сауалнама» (Е.П. Брязгунов пен Е.В. Касатикова) қайта жүргізіліп, ата-аналардың жауаптары 53,13%-дан 46,88%-ға, мұғалімдердің жауаптары 43,75%-дан 40,63%-ға төмендеді.

«Аралас сызықтар» тестінің нәтижелеріне сәйкес тәжірибелік топта зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасынан өткеннен кейін жоғары зейін тұрақтылығы 5,88%-дан 11,76%-ға өсіп, орташа зейін тұрақтылығын – 23,53%, төменгі зейін тұрақтылығын –23,53 %, өте төменгі зейін тұрақтылығын – 41,18% көрсетті.

Бұл нәтижелер балалардың қате жібермеуге деген ынтасымен және зейінін тапсырма мен нұсқаулыққа бұру қабілеттіліктерімен түсіндіріледі.

Ал бақылау тобында «Аралас сызықтар» тестінің нәтижелеріне сәйкес жоғары зейін тұрақтылығы 20%-дан 26,67%-ға өсіп, орташа зейін тұрақтылығы- 33,33%, төменгі зейін тұрақтылығы – 20 %, өте төменгі зейін тұрақтылығы – 20%-ды көрсетті.

Тәжірибелік және бақылау топтарындағы тәжірибелік жұмысқа дейінгі және кейінгі жұмыс нәтижелері көрсетілді (2-кесте).

Кесте 2

Бақылау және тәжірибелік топтардағы тәжірибелік жұмысқа дейінгі және тәжірибелік жұмыстан кейінгі нәтижелер

	Зерттеудің басы(%)		Зерттеудің соңы(%)	
Деңгейлер	ТТ	БТ	ТТ	БТ
Өте төмен	47,06	20	41,18	20
Төмен	29,41	26,67	23,53	20
Орташа	17,65	33,33	23,53	33,33
Жоғары	5,88	20	11,76	26,67

Осылайша, зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасының көмегімен осы синдромның импульсивтілік, алаңғасарлық, гипербелсенділік секілді көріністеріне айтарлықтай түзетулер енгізуге болады. Тәжірибелік топтағы балалар мінез-құлқындағы айтарлықтай жақсаруларды көрсетті және өзін-өзі реттеуге және басқаруға деген ынталары байқалды.

Қорытынды

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы мектеп қабырғасында өте өзекті мәселенің бірі болып табылады. Бұл тұста мектеп мұғалімдеріне, баланың араласатын ортасына, баланың ата-анасына осы баламен қарым-қатынас орнатуда айтарлықтай қиындықтар туындайды.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы алаңғасарлық, импульсивтілік, гипербелсенділік секілді негізгі клиникалық көріністермен байқалады. Осы тұста зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромын зейіннің тапшылығы, гипербелсенділік пен импульсивтіліктің артықтығы және аралас форма ретінде үш типте қарастырады.

Бұл синдромның қалыптасуына баланың туғаннан бір жасына дейінгі кезеңі, ата-анасының өмірлік салты, баланың басынан кешірген сырқаттары, басынан өткен стресстік жағдайлары, әлеуметтік-психологиялық факторлар, балаға деген қоршаған ортасындағы қарым-қатынас және отбасындағы және мектептегі жалпы ахуал әсер етеді.

Зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромын психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу баланы өзін-өзі реттеу, өзін басқару, өзіне сыни көзбен қарау дағдыларын қалыптастыруға және баланың негізгі қызығушылықтарына бағыттала отырып, оның жасырын мүмкіндіктерін ашуға бағытталады. Бұл синдромды неғұрлым ерте диагностикалау, келешекте баланың өз ортасын тез табуына, өзін түсінуіне, жалпы сәтті коррекцияға алып келеді. Сол себепті бастауыш сыныптан бастап осы мәселемен айналысу дұрыс.

Кіші мектеп жасындағы балалардың жетекші іс-әрекеті әлі де ойын болғандықтан, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасы міндетті түрде баламен жұмыс жасауда ойын технологиясын қолдануды қажет етеді.

Зерттеу барысында «Баладағы гипербелсенділікті сәйкестендіру критерийлері» әдістемесі (П. Бейкер және М. Алворд), «Ата-аналар мен мұғалімдерге арналған сауалнама» (Е.П. Брязгунов пен Е.В. Касатикова), «Аралас сызықтар» тесті қолданыла отырып, анықтаушы, қалыптастырушы және қорытынды кезеңдері бойынша жұмыстар жүргізілді. Зерттеу нәтижелері бойынша зейін жетіспеушілігі мен гипербелсенділік синдромы бар балаларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу бағдарламасы нәтижелі болатыны дәлелденді.

Әдебиеттер тізімі

1. Мустафина А.С. Социальное отвержение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в школьной системе: дис. д-ра филос. наук: 09.05.00. – КазНУ им. аль-Фараби, 2022. – 198 с.

2. Алипбаева С.Р., Бекболатова С.Б. Методы диагностики синдрома гиперактивности с дефицитом внимания в условиях психолого–медико–педагогической консультации // Медицина. – 2013. – №8. – С. 64-66.

3. Ташимова Ф.С., Калипанова М.К. Психологические основы совладания с СДВГ младшими школьниками // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2017. – № 60(1). – С. 103-108.

4. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для вузов. Изд. 2-е, перер. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 274 с.

Ж.Ш. Бактыбаев, А.Ш. Капанова
Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

Аннотация. В статье определено значение психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Также во всех детских образовательных учреждениях, относящихся к современной системе инклюзивного образования, должно быть уделено внимание полноценному образованию, комфортной для ребенка образовательной среде, быстрой социализации ребенка в этой среде.

Отсутствие принципиального, обобщенного рассмотрения синдрома дефицита внимания и гиперактивности, задержка диагностики, своевременное медицинское, психологическое, педагогическое сопровождение, помощь, коррекционная работа приводят ко многим проблемам, связанным с поздним началом. Это связано с тем, что этот синдром в первую очередь приводит к неспособности ребенка адаптироваться к своему окружению, обществу и напряженности в отношениях в семье.

Целью экспериментального исследования является изучение особенностей и возможностей коррекции проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей младшего школьного возраста с помощью программы психолого-педагогического сопровождения.

Исследование, посвященное проблеме психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, подчеркивает важность, малоисследованность и актуальность изучения данной проблемы в нашей стране.

В ходе исследования была проведена работа по определяющему, формирующему и заключительному этапам с применением методики «критерии идентификации гиперактивности у ребенка» (П. Бейкер и М. Алворд), «анкетирование для родителей и педагогов» (Е.П. Брязгунов и Е.В. Касатикова), теста «смешанные линии». По результатам исследования доказано, что программа психолого-педагогического сопровождения детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности оказывается результативной.

Исследование определяет необходимость психолого-педагогической помощи детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, их родителям и учителям, а результаты экспериментального исследования определяют возможности коррекции проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности, диагностика, психолого-педагогическое сопровождение.

Zh.Sh. Baktybayev, A.Sh. Kapanova
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Psychological and pedagogical support of children with attention deficit hyperactivity disorder

Abstract. The article defines the meaning and significance of psychological and pedagogical support for children with attention deficit hyperactivity disorder. Also, in all children's educational institutions belonging to the modern system of inclusive education, attention should be paid to a full-fledged education, an educational environment comfortable for the child, and rapid socialization of the child in this environment.

The lack of a principled, generalized consideration of attention deficit hyperactivity disorder, delayed diagnosis, timely medical, psychological, pedagogical support, assistance, and correctional work lead to many problems associated with late onset. This is because this syndrome primarily leads to the inability of the child to adapt to his environment, society, and tension in family relationships.

The experimental study aims to study the features and possibilities of correcting the manifestations of attention deficit hyperactivity disorder in primary school children with the help of a program of psychological and pedagogical support.

The study devoted to the problem of psychological and pedagogical support of children with attention deficit hyperactivity disorder emphasizes the importance, little research and relevance of studying this problem in our country.

In the course of the study, work was carried out on the defining, forming and final stages using the methodology "criteria for identifying hyperactivity in a child" (P. Baker and M. Alvord),"questionnaire for parents and teachers" (E. P. Bryazgunov and E. V. Kasatikova), the test "mixed lines". According to the results of the study, it is proved that the program of psychological and pedagogical support for children with attention deficit hyperactivity disorder is effective.

The study determines the need for psychological and pedagogical assistance to children with attention deficit hyperactivity disorder, their parents and teachers, and the results of an experimental study determine the possibilities of correcting the manifestations of attention deficit hyperactivity disorder.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, diagnostics, psychological and pedagogical support.

References

1. Mustafina A.S. Social'noe otverzhenie detej s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnosti v shkol'noj sisteme: dis. d-r. filos. nauk: 09.05.00 [Social rejection of children with attention deficit hyperactivity disorder in the school system: dis. dr. Philosopher Sciences: 05/09/00] (KazNU im. al'-Farabi, 2022,198 s.) [KazNU named after. al-Farabi, 2022, 198 p.]. [in Russian]

2. Alipbaeva S.R., Bekbolatova S.B. Metody diagnostiki sindroma giperaktivnosti s deficitom vnimaniya v usloviyah psihologo–mediko–pedagogicheskoj konsul'tacii, Medicina [Methods for diagnosing attention deficit hyperactivity syndrome in the conditions of psychological, medical and pedagogical consultation, Medicine], 8, 64-66 (2013). [in Russian]

3. Tashimova F.S., Kalipanova M.K. Psihologicheskie osnovy sovladaniya s SDVG mladshimi shkol'nikami, Vestnik KazNU. Seriya psihologii i sociologii [Psychological foundations of coping with ADHD in younger schoolchildren, Vestnik KazNU. Psychology and Sociology Series], 60(1), 103-108 (2017). [in Russian]

4. Zavadenko N.N. Giperaktivnost' i deficit vnimaniya v detskom vozraste: uchebnoe posobie dlya vuzov. Izd. 2-e, perer. i dop. [Hyperactivity and attention deficit in childhood: a textbook for universities. Ed. 2nd, rev. and additional] (Moskva, Izdatel'stvo YUrajt, 2019, 274 s.) [Moscow, Yurayt Publishing House, 2019, 274 p.]. [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Бақтыбаев Ж.Ш. – п.ғ.к., доцент, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Қапанова А.Ш. – магистрант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Baktybayev Zh.Sh. – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Kapanova A.Sh. – master student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

ХҒТАР 14.01.29

К.Д. Бузаубакова[1], А.Е. Беделбаева[2]

[1]М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Тараз, Қазақстан
[2]І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан
(E-mail: klara_1101@mail.ru, aselya.mukatova@mail.ru)

Қазақстан Республикасында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құру ерекшеліктері

Аңдатпа. *Ақпараттар ағыны толастаған жаңа ғасырда Қазақстан Республикасында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құру арқылы инновациялық ғылыми-зерттеу жұмысын жүргізе алатындай болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктерін қалыптастыру бүгінгі күннің өзекті мәселесіне айналып отыр.*

Мақалада коллаборативті педагогикалық білім беру жүйесінде цифрлы білім беру ортасын қалыптастырудың ғылыми-теориялық негіздері ашылып, инновациялық-технологиялық және желілік-әдістемелік аспектілері анықталып, жүзеге асыру тетіктері қарастырылады.

Сондай-ақ, мақалада жоғары педагогикалық білім беру жүйесін модернизациялау жағдайындағы «коллаборация» ұғымының мәні, мазмұны жан-жақты ашылады, оған жаңаша сипаттама беріледі: кооперация – ұжымдасу (бірігу); коммуникация – байланыс жасау; координация – үйлестіру; креативтілік – табысты іс-әрекеттілік.

Коллаборациялық ынтымақтастықтың әртүрлі аспектілері, коллаборациялық өзін-өзі басқарудың маңыздылығы, ынтымақтастық пен өзара әрекеттесудің желілік формалары айқындалады.

Қазақстандық ЖОО-дың ынтымақтастығы негізінде инновациялық ғылыми-зерттеулер жүргізе алатын, цифрлы-креативті құзыреттілігі қалыптасқан болашақ педагогтерді даярлау мақсатында ҚР-да ЖОО-аралық коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастырудың моделі ұсынылады, коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құрудың мазмұны ашылады.

Түйін сөздер: *коллаборация, консорциум, цифрлы білім беру платформалары, цифрлы құзыреттілік, цифрлы оқыту технологиялары, инновациялық-ақпараттық банк қоры, нетворкинг.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-58-71

Кіріспе

Қазақстан Республикасының Президенті Қ.Тоқаевтың Ұлттық құрылтайдың «Әділетті Қазақстан – Адал азамат» атты екінші отырысында сөйлеген сөзінде: «Тәуелсіз Қазақстанда рухы азат, көзі ашық, көкірегі ояу ұрпақ өсіп келеді. Олар ғылым-білім, музыка, кино, спорт және басқа да салаларда табысқа жетіп, бүкіл әлемге танымал бола бастады. Жастарымыз

туған жердің қайталанбас ерекшелігін және туған елдің бірегей болмысын жер жүзіне танытып жүр. Жас ұрпақ тарих тағылымын және елдің жарқын болашаққа ұмтылысын бір арнаға тоғыстырып жатыр.

Ақпарат құралдарында түрлі көзқарастар тоғысады. Оны қоғам тынысының барометрі деуге болады.

Креативті индустрияны жаңа деңгейге көтеруіміз керек. Қазір медиа саласы, кино және сериал, мультфильм, спорт және музыка шоулары, компьютер ойындары мен кітаптар – бәрі бірігіп, біртұтас жүйеге айналды. Бұл жүйе озық құндылықтар мен қасиеттерді қалыптастыруға ықпал етеді. Біздің бұл саладағы әлеуетіміз орасан зор. Оны толыққанды жүзеге асыру үшін нақты шаралар қабылдау қажет» – деп атап көрсеткендей, болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктерін, интеллектуалды әлеуетін көтеру үшін ақпараттық ортаның алатын орны маңызды [1].

Қазіргі кезеңдегі адамзат өмірінің барлық салаларын цифрландырудың жаһандық процесі, цифрлы технологиялардың белсенді дамуы білім беру процесінде заманауи технологияларды кәсіби қолдану қажеттілігін тудырды. Білім беру жүйесіндегі жаңа тенденцияның қарқыны білім беру процесіне, білім беру мекемелері мен педагогтерге, білім алушыларға цифрлы құзыреттілікті меңгеру қажеттілігінен туындайтын жаңа талаптар қояды.

Жоба идеясы шешуді көздейтін мәселелер: білім алушылардың, педагогтердің ақпараттық-коммуникативті технологиялар саласындағы білімдері мен дағдыларының жеткіліксіз деңгейі; білім беруде сыни ойлау, шығармашылық ізденіс, цифрлы дағды, құзыреттіліктерді қалыптастырудағы әдістеменің тапшылығы, педагогтердің коллаборативті зерттеулерінің аздығы; жаңа үлгідегі білім беру мекемелерін – «цифрлы университеттерді», «цифрлы мектептерді» білім беру процесінде жаңа үлгідегі оқытушылармен – «цифрлы педагогтермен» қамту қажеттілігі.

Жобаның мақсаты – жаңа жағдайдағы Қазақстанда инновациялық ғылыми-зерттеулер жасай алатын, цифрлы-креативті құзыреттіліктері қалыптасқан, жаһандық бәсекеге қабілетті болашақ педагогтерді дайындау үшін педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында қазақстандық жоғары оқу орындарының өзара ықпалдастығы негізінде коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру.

Жобаның міндеттері:

1) Коллаборативті педагогикалық білім беру жүйесінде цифрлы білім беру ортасын қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық, инновациялық-технологиялық және желілік-әдістемелік негіздерін анықтау, жүзеге асыру тетіктерін саралау.

2) Болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттілігін қалыптастыру саласындағы ғылыми-әдістемелік зерттеулердің қазіргі жағдайын зерделеу.

3) Ғылыми және педагогикалық әдебиеттерді талдау негізінде «коллаборация» ұғымының мәнін ашып көрсету.

4) ЖОО-дың ынтымақтастығы негізінде коллаборативті педагогикалық білім беру ортасын қалыптастырудың моделін жасау, мазмұнын айқындау.

Әдебиеттерге шолу

Жаңа Қазақстан жағдайында ҚР-да педагогикалық білім беру жүйесін жаңартуда болашақ педагогтердің құзыреттілігіне қойылатын талаптар артуда. Қазіргі кезеңде кәсіптік білім беру тәжірибесінде қоғамдағы динамикалық үдерістер мен педагогикалық мамандарды дайындау сапасы арасында айтарлықтай алшақтық бар. ЖОО-да теориялық білім берудің басым болуы болашақ мамандардың білімінің жиі шашыраңқы болуына алып келуде, ал бұл ЖОО түлектерінің алған білімдерін практикада қолдануда, іс-әрекетті ұйымдастыруда, басқаруда және жобалауда қиындықтар туғызады.

ҚР-да білім беруді дамытудың экономикалық стратегиясы жаңа нәтижелерге қол жеткізу үшін білім беру ұйымдарының ресурстарын біріктіру болып табылады. Осыған

байланысты білім беру тәжірибесінде желілік өзара әрекеттестік, әлеуметтік серіктестік пен кәсіби ынтымақтастықты қалыптастыру қажеттілігі туындауда.

Кәсіптік білім беру жағдайында педагогикалық сауатты ұйымдастырылған бірлескен цифрлы оқу ортасы болашақ педагогтің әлеуметтік табысты тұлғасын қалыптастырудың тиімді тетіктерінің бірі болып табылады. Ынтымақтастық-коллаборация ортасы шығармашылық әлеуетке ие және болашақ педагогтердің тұлғалық және кәсіби дамуына тиімді әсер етеді.

Коллаборациялық ынтымақтастықтың әртүрлі аспектілері C.-H. Wang, C.H. Chang, G.C. Shen, Е.А. Антипина, О.В. Иншаков (жаһандық ортадағы коллаборация), С.Г. Якунаева, Ю.Е. Кошурникова және т.б. ғалымдардың зерттеулерінде ашылған; коллаборациялық өзін-өзі басқарудың маңыздылығын L. Biggiero және P.P. Angelini атап көрсетеді және оның коллаборацияның оппортунистік тәуекелдері А.Дюковтың еңбектерінде талқыланады [2-7].

Н.В. Смородинская ынтымақтастық пен өзара әрекеттесудің желілік формаларының ұқсастығын атап көрсетсе, ал О.Г. Тихомирова ынтымақтастық пен жоба қызметінің арасындағы байланысты ашып көрсетеді [8,9].

Ғылым және білім берудегі ынтымақтастық ерекшеліктерін зерттеу R.Belderbos, M.Carree, B.Lokshin, Ferndez Sastre J., М.М Бабкина, Н.Ю. Самсонов, В.В. Богатов, Д.С. Сыроежкина, Е.С. Заир-Бек, А.Н. Ксенофонтова, А.П. Тряпицына және т.б. ғалымдардың еңбектерінде көрініс тапқан [10-16].

Іс-әрекеттердің нақты алгоритмімен ұсынылған қауымдастық қатысушылардың табыстылығын ынталандыруға, қажетті құзыреттерді үйретуге және ортақ мақсатқа жету үшін тиімді қарым-қатынастар негізінде оларды топтық процеске қосылу мағынасындағы «коллаборация» терминінің жаңа мағынасын алғаш рет Д. Энгельбарт қалыптастырды[17].

1-кестеде «коллаборация» ұғымының мәні ашылды.

Кесте 1

«Коллаборация» ұғымының мәні

№	Анықтама	Шығу көзі
1	Коллаборация немесе әріптестік – белгілі бір консесусқа немесе келісімге, оқытуға, білім алмасуға бағытталған, кез келген салада ортақ мақсатқа жету үшін екі немесе одан да көп адаммен немесе ұйыммен жасалатын бірлескен әрекет	https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1
2	Білім экономикасының жаһандық ортасындағы ынтымақтастықтың жаңа формасы	Иншаков О.В. Коллаборация как глобальная форма организации экономики знаний //Экономика региона.-2013.-№3(35).-С.-38 -44. https://institutiones.com/innovations/2866-institucionalnye-osobennosti-kollaboracii.html
3	Мүдделері ортақ және ортақ мақсатқа жету үшін жұмыс істейтін бірнеше жеке және (немесе) ұйымдық шаруашылық субъектілерінің бірлескен жұмысы	Highlights of the 1968 «Mother of All Demos» [Электронный ресурс] // Doug Engelbart Institute: URL:http://dougengelbart.org /events/1968-demo-highlights.

4	Инновациялық экономика жағдайында контрагенттер желісі бойынша тәуекел, пайда табу, құзыреттер мен ресурстарды бөлу есебінен өндіріс пен транзакциялық шығындарды азайтуға мүмкіндік беретін бизнесті ұйымдастырудың орталықтандырылмаған моделі	Canals F., Ortoll E., Nordberg M. Collaboration Netwoks in Big Science: the Atlas Experiment at Cern //El Profesional de la Información, vol. 25, No. 5, 2017. pp. 961–971.
5	Мақсаттар бірлігіне негізделген сенімге негізделген бірлескен жобаларды құру мүмкіндігі	International Conference on Interactive Collaborative Learning. URL: http://www.icl- conference.org
6	Мүшелері «әртүрлі қызмет саласындағы мамандардың көзқарасы мен күш-жігеріне негізделген ортақ өнім жасау үшін өздерінің интеллектуалдық еңбегінің нәтижелерін және басқа ресурстарды біріктіретін» қауымдастық ұйымның нысаны	Антипина Е.А. Региональная политика нового поколения: постановка задачи в сфере человеческого капитала // Человеческий капитал. - 2014. - № 4(64). - С. 44.
7	Технологиялық ерекшеліктер негізге алынып, әдетте бөлек қол жеткізе алмайтын мақсатқа жету үшін бірге жұмыс істейтін екі немесе одан да көп қатысушыларды біріктіретін интерактивті процесс.	Amara S., Macedo J., Bendella F., Santos A. Group Formation in Mobile Computer Supported Collaborative Learning Contexts: A Systematic Literature Review// Journal of Educational Technology & Society, vol.19, no.2, 2016, pp 258–273.

«Collaboration» ағылшын тілінен енген сөз, тікелей аудармасы – «кооперация»; «бірлескен», «ұжым», «топ», «бірге орындалады», «жалпы» деген синонимдермен айқындалып, ынтымақтастық бірлескен қызметтің нысаны ретінде анықталады [18-24].

Коллаборацияның ынтымақтастық мақсаттары және оның қолдану аясы шығармашылық, үлестіруші күштер, ынтымақтастықтың нысаны анықталады, Коллаборацияға қатысушылардың ынтымақтастығының жаңа мақсаты – жаңа интеллектуалды өнімді жасау [25].

Зерттеу әдістері

Қазақстан Республикасында педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құру бойынша жүргізілетін тәжірибелік-эксперименттік жұмыстарды тиімді жүзеге асыру үшін ғылыми зерттеулердің жалпы теориялық, эмпирикалық және статистикалық әдіс-тәсілдері пайдаланылады.

Жүргізілетін ғылыми-зерттеу нәтижелерін өлшеу, анықтау, тіркеу үшін зерттеудің төмендегідей теориялық және эмпирикалық әдістері пайдаланылады: абстракциялау, модельдеу, хронометраждық бақылау, педагогикалық жағдаяттарды талдау және синтездеу, әңгімелесу және сұхбаттасу, педагогикалық құжаттарды талдау және іс-әрекет нәтижесін бағалау, педагогикалық тәжірибиені жалпылау, саулнама, тест, онлайн-тест, педагогикалық эксперимент, индукция, дедукция, педагогикалық талдау, SWOT-талдау және т.б. әдістер.

Жоба аясында алынған мәліметтерді сұрыптап өңдеу үшін зерттеудің статистикалық әдістері пайдаланылады: деректерді іріктеу және жинау, сапалық ранжирлеу, корреляциялық әдіс, факторлық анализ, математикалық-статистикалық әдістер, бағалау, диагностикалау және сапалық жүйелеу, топтастыру, синтездеу, бағалау, мониторинг жасау және т.б.

Қазақстан Республикасында педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құруды қажет

ететіндіктен Жоба аясында қазіргі кезеңдегі зерттеу әдістерінің ішінде тиімді деп саналатын интерактивті әдістер пайдаланылады: рефлексия, өзіндік рефлексия, миға шабуыл, психологиялық-педагогикалық тренингтер, педагогикалық консилум және т.б.

Жоба аясында онлайн-сауалнама және онлайн-тест жүргізіледі. Жаңа жағдайдағы Қазақстанда инновациялық ғылыми-зерттеулер жасай алатын, цифрлы-креативті құзыреттіліктері қалыптасқан, жаһандық бәсекеге қабілетті болашақ педагогтерді дайындау үшін педагогикалық білім беру жүйесін жетілдіру аясында қазақстандық жоғары оқу орындарының өзара ынтымақтастық білім беру интеграциясы негізінде коллаборативті ортақ цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру деңгейлерін анықтау мақсатында болашақ педагогтермен, оқытушылармен «Коллаборативті зерттеудің ерекшеліктері» тақырыбында онлайн-сауалнама құрастырып, онлайн-тест алынады. Эксперименттік-тәжірибелік жұмысқа тек Қазақстандық болашақ педагогтер емес Ресейдің Шадринск мемлекеттік педагогикалық университетінің, Өзбекстан Республикасының Низами атындағы Ташкент педагогикалық институтының болашақ педагогтері қатыстырылады және Қазақстандық болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктері ресейлік және өзбекстандық болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктерімен салыстырылып, диагностикалық мониторинг жасалынады.

ЖОО-ның бәсекеге қабілеттіліктерін арттыру мақсатында коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастырудағы іс-тәжірибені үйрену, пайдалану, зерттеу, насихаттау мақсатында М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті мен І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Ы. Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық институты, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті болашақ педагогтері арасында «Цифрлы білім беру платформалары» болашақ педагогтерге арналған онлайн коучинг ұйымдастырылып, болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктерінің деңгейлеріне салыстырмалы талдау жасалынады, зерттеудің дедукция және индукция әдістері пайдаланылады.

Қазақстандық ЖОО арасында «Ең тиімді цифрлы білім беру платформасы» болашақ педагогтерге арналған Республикалық онлайн байқау ұйымдастырылады. Байқауға қабылданған жұмыстармен танысу барысында зерттеудің жалпылау, салыстыру, жіктеу және ұқсастыру әдістерін пайдалана отырып, болашақ педагогтердің цифрлы білім беру платформаларын пайдалануда кездесетін қиындықтар мен кедергілер анықталады және алдағы жүргізілетін тәжірибелік-эксперименттік жұмыстардың мазмұнына түзетулер енгізіледі; болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктерін қалыптастыру мақсатында вебинарлар ұйымдастырылады.

«Цифрлы оқыту технологиялары» болашақ педагогтерге арналған онлайн курс бағдарламасы жасалып, консорциумға кірген Қазақстандық ЖОО студенттері арасында онлайн курс ұйымдастырылады. Онлайн курсқа қатысқан болашақ педагогтердің цифрлы құзыреттіліктер деңгейлері онлайн курсқа дейін және онлайн курстан кейін анықталады.

Талқылау

Жоба барысында ҚР-да педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында ЖОО-аралық коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру деңгейлерінің көрсеткіштері мен критерийлері анықталады, диагностикалық сараптама жасалынады.

Жаңа жағдайдағы Қазақстанда педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру, жетілдіру қажеттілігі туындауда.

Коллаборация өзара бірлескен ортада, тікелей қатаң иерархиясыз, теңдік негізде өндіріс арқылы білім алушылардың дағдыларын, ақыл-ойын және шеберлігін бұрынғыдан да тиімді пайдалануға және әртүрлі қызмет салалары өкілдерінің шығармашылық күш-жігерін біріктіруге жол ашады, шығармашылық қызметтің бірыңғай ортасын қалыптастыру арқылы жүзеге асады: мамандар ынтымақтастыққа бірігеді, олардың әрқайсысының алдында тұрған міндеттер анықталады [26].

Жоғары білім беру жүйесін модернизациялау жағдайындағы өзгерістер контексттерін аша отырып, А.П. Тряпицына болашақ педагогтің кәсіби іс-әрекетінің заманауи үлгісінің негізгі сипаттамаларына: ұжымдық рух, ынтымақтастық, дербестік пен индивидуализмнің ұжымшылдықпен және ұжымшылдықпен үйлесуі мәселелеріне тоқталады [16,195].

«Коллаборация» ұғымы «4 К»-ны біріктіреді:

1) кооперация – ұжымдасу(бірігу);
2) коммуникация – байланыс жасау;
3) координация – үйлестіру;
4) креативтілік – табысты іс-әрекеттілік (1-сурет).



Сурет 1. «Коллаборация» ұғымының «4К» сипаттамасы

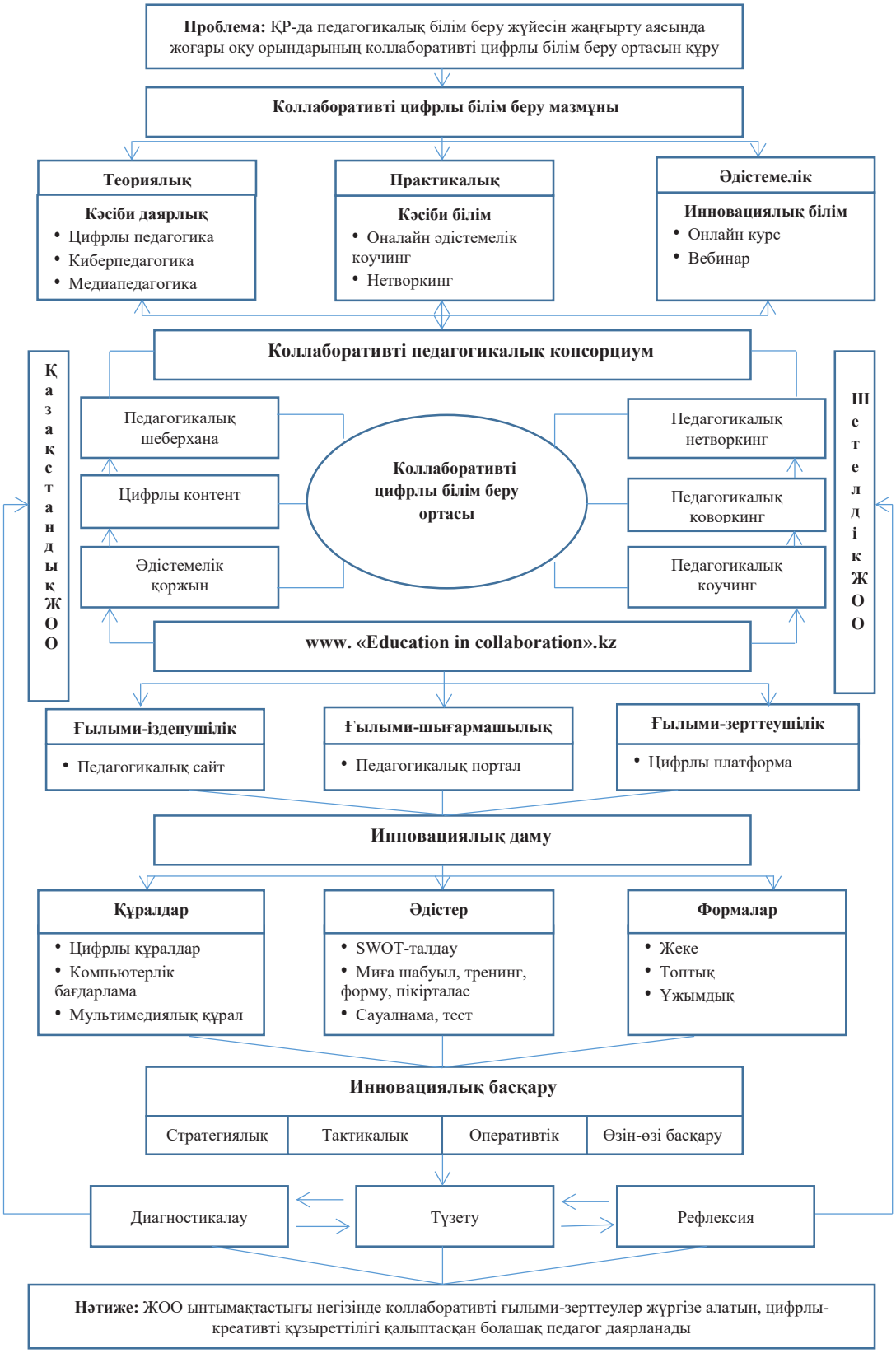
Ұсынылып отырған Жобаның ерекшеліктері:

1) ҚР-да педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында ЖОО-ның коллаборативті цифрлы білім беретін зерттеу ортасын қалыптастырудың барлық пәндер бойынша инновациялық-ақпараттық банк қоры жасақталады, жаңа www.«Education in collaboration».kz қазақстандық педагогикалық білім беру порталы ашылады.

2) Жаңа жағдайдағы Қазақстанда педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында ЖОО-ның коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастырудың іс-тәжірибесін үйрену, пайдалану, зерттеу, насихаттау және басқа ЖОО-ның цифрлық оқыту ресурстарын өз ЖОО-да ұтымды пайдалану мақсатында қазақстандық ЖОО арасында бірыңғай ортақ бірлескен желілік-әдістемелік байланысын орнатылады – коллаборативті педагогикалық консорциум құрылады.

Жобада ҚР-да педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында ЖОО-аралық коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастырудың теориялық-әдіснамалық, инновациялық-технологиялық және желілік-әдістемелік негіздерін айқындалып, моделі жасалынады (2-сурет).

Цифрлы коллаборативті педагогикалық консорциум – педагогикалық білім алуда және кәсіби біліктілікті арттыруда барлық цифрлы білім беру ресурстарына қолжетімтілікті қамтамасыз ететін интеллектуалды инновациялық виртуалды білім беру ұйымы [27].



Сурет 2. ҚР-да ЖОО-аралық коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастырудың моделі

Академиялық көшбасшылық бағдарламасы негізделетін ұйымдық платформа консорциумдар болып табылады. Жоба аясында педагогикалық консорциум құру білім және ғылым саласындағы мемлекеттік міндеттердің жалпыұлттық мақсаттарына қол жеткізудің ең тиімді құралдарының бірі ретінде қарастырылады.

Қазақстандық ЖОО-ы арасында консорциумдарды құру стратегиялық академиялық көшбасшылық бағдарламасына қатысушылардың алғы шарттарының біріне айналады. Мұндай консорциумдарға университеттер, ғылыми ұйымдар, сондай-ақ әртүрлі кәсіпорындар мүше бола алады, консорциумға қатысушылардың максималды саны шектелмейді.

Консорциумдарды құрудың негізгі мақсаты – бірнеше ұйымдардың ресурстары мен құзыреттерін біріктіруді талап ететін ауқымды жобаларды жүзеге асыру.

Осындай өзара әрекеттестіктің нәтижесі пайдалы және тәжірибеде тексерілген білім алу болып табылады. Педагогикалық университеттер басқа білім беру ұйымдарымен бірлесіп нетворкинг ұйымдастырады: онлайн және офлайн семинарлар, конференциялар мен форумдар, мектептерде әдістемелік семинарлар, вебинарлар, коучинг сессиялары, сондай-ақ жаппай ашық онлайн режимінде курстар.

Ал, жаңа жағдайдағы Қазақстанда педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру, құру, жетілдіру қажеттілігі туындауда.

Аталмыш Жоба аясында қазақстандық ЖОО-ның зияткерлік ресурстарын бір арнаға шоғырландыру және ЖОО-ы белді ғалымдары, әдіскерлері бірлесе, қолда бар пәндердің цифрлы оқыту контенттерін бірлесе, сапалы дайындауға күш біріктіреді.

Жобада ҚР-да педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру деңгейін анықтау үшін онлайн тест, онлайн-сауалнама жасалып, ұсынылады және нәтижесі сұрыпталады.

Ең бастысы, қазақстандық ЖОО арасында инновациялық ынтымақтастық байланыс орнайды, білім с апасы артады, білімнің базалық және деректердің банкілік мәліметтеріне, тұтынушы – сервер, мультимедиа, компьютерді оқып-үйренуші жүйелерге, цифрлы оқыту ресурстарына, оқу пәндерңнің цифрлы конттенттерін еркін пайдалануға мүмкіндік туады, оқу-әдістемелік және электронды оқулықтарға, оқу-әдістемелік материалдарға, компьютерлік бағдарламаларға еркін кіруге мүмкіндік туады:

1) ҚР-да педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында ЖОО-ның коллаборативті ортақ цифрлы білім беру ортасын құрудың инновациялық іс-тәжірибені үйрену, пайдалану, зерттеу, насихаттау мақсатында қазақстандық ЖОО-ны арасында бірыңғай ортақ бірлескен желілік-әдістемелік байланысы орнатылады, цифрлы педагогикалық хаб (цифрлы педагогикалық кампус) жасақталады.

2) Қазақстандық ЖОО-ның ішкі академиялық ұтқырлықтары артады: болашақ педагогтер ешқандай қаражат жұмсамай-ақ онлайн оқыту курстарына қатысып, цифрлы құзыреттіліктерін арттыра алады; мемлекеттің, ЖОО-ның, болашақ педагогтің қаражаты үнемделеді;

3) Әрбір ЖОО-ы қазақстандық өзге ЖОО-ның цифрлы білім беру ресурстарын пайдалануға кеңінен жол ашылады және онлайн-курстар, онлайн-сабақтар, онлайн-байқаулар, вебинарлар өткізу арқылы ЖОО профессор-оқытушылары мен болашақ педагогтерінің кәсіби біліктілігін арттыруға мүмкіндік туады;

4) Жаңа Қазақстанның бүгінгі сұранысын қанағаттандыратын жаһандық бәсекеге қабілетті, цифрлы-құзыреттілігі қалыптасқан білікті болашақ педагог даярланады.

5) Ынтымақтастық қатысушылардың іс-әрекеттерін кейіннен олардың жетістіктерін біріктіру арқылы мамандандыру арқылы өндірістік және транзакциялық шығындарды азайтуға бағытталады.

Ұсынылатын Жобада Қазақстан Республикасында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру үшін

қазақстандық ЖОО бірлесіп онлайн және офлайн семинарлар, конференциялар мен форумдар, мектептерде әдістемелік семинарлар, вебинарлар, коучинг сессиялары, сондай-ақ жаппай ашық онлайн режимінде курстар нетворкинг ұйымдастырылады; консорциумға біріккен ЖОО ғалымдарының авторлық бірлестікте дайындаған ғылыми еңбектердің онлайн-тұсаукесері жасалынады, педагогикалық консилиум өткізіледі, пәннің цифрлы оқу контенттерін дайындау бойынша әрбір ЖОО-ның қосқан үлес-салмағы анықталады, сапасы бағаланады.

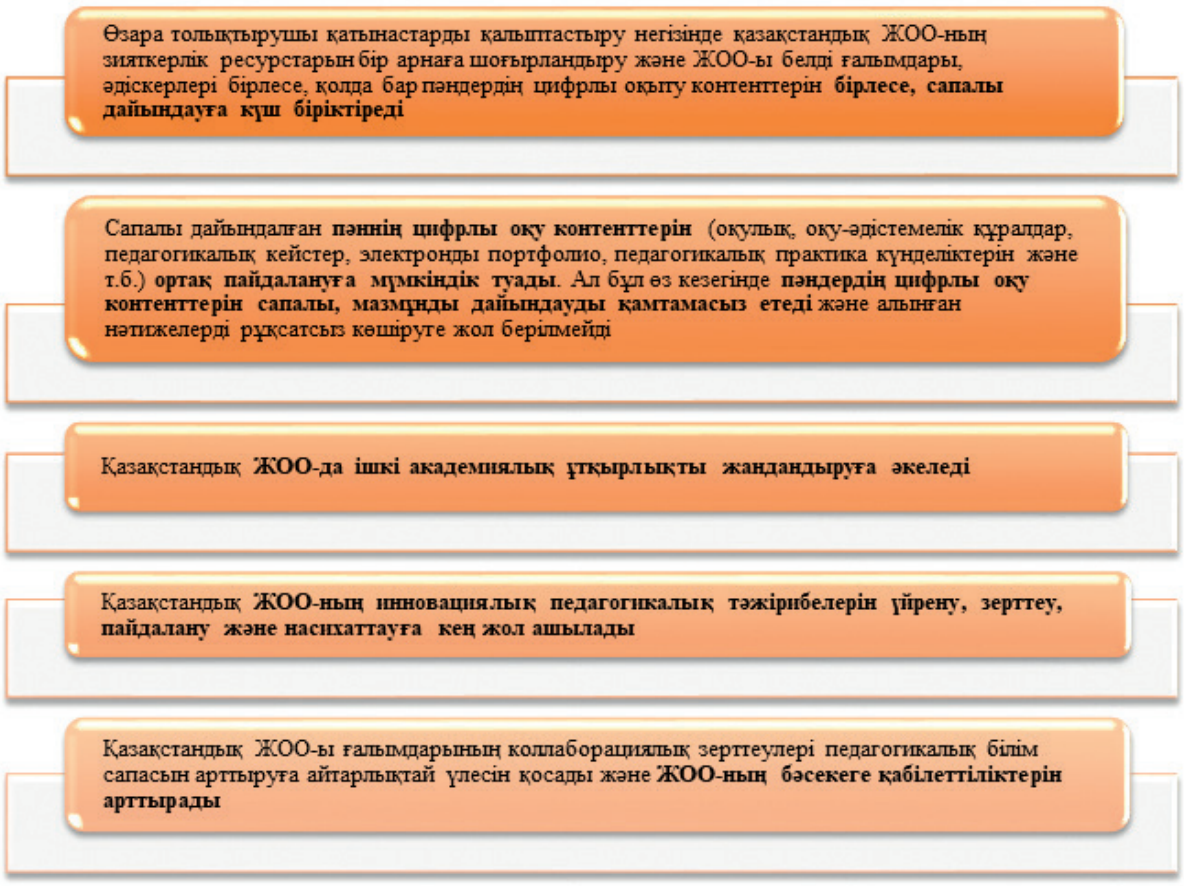
«Цифрлы оқыту технологиялары» бойынша Менің білетінім» және «Цифрлы оқыту технологиялары» бойынша Менің үйренгенім» тақырыптарына онлайн сауалнама жүргізіледі, нәтижесі математикалық және статистикалық әдістермен өңделеді, сұрыпталады, әдістемелік ұсыныстар әзірленеді; болашақ педагогтердің цифрлы-құзыреттіліктерінің деңгейлерін анықтау бойынша SWOT-талдау жасалады.

Ең бастысы, Қазақстанда педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында ЖОО-аралық коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру бойынша SWOT-талдау матрицасы әзірленеді:

1) ҚР-да педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында ЖОО-аралық коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастырудың күшті және әлсіз жақтары анықталып, әсер етуші педагогикалық факторлары сараланады;

2) Қазақстандық ЖОО-ы арасында коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастыруда және құруда кездесетін қауіптер анықталып, оны болдырмау іс-шаралары нақтыланады, мүмкіндіктері зерделенеді; педагогикалық алғы шарттары айқындалады.

3-суретте коллаборациялық ортаның артықшылықтары ашылды.



Сурет 3. Коллаборациялық ортаның артықшылықтары

Аталмыш Жоба аясында қазақстандық ЖОО-ның зияткерлік ресурстарын бір арнаға шоғырландыру және ЖОО-ы белді ғалымдары, әдіскерлері бірлесе, қолда бар пәндердің цифрлы оқыту контенттерін бірлесе, сапалы дайындауға күш біріктіреді.

Нәтижелер

Осылайша, коллаборативті ортада оқыту түпкілікті нәтижеге немесе мақсатқа жетуді жеңілдетуге бағытталған өзара әрекеттестіктегі бірлескен ынтымақтастықта оқыту үдерісі:

1) Оқыту білім алушылардың ақпаратты толықтай игертетін және оны олардағы бар біліммен байланыстыратын белсенді процеске айналдырады: оқыту механикалық есте сақтау мен қайталауды емес, әрбір білім алушының белсенді қатысуымен мүмкін болатын тапсырмаларды орындау, ақпаратты өңдеу мен жалпылауды талап етеді.

2) Болашақ педагогтер әртүрлі адамдардың көзқарастарын білудің маңыздылығын сезінеді, пайдасын көреді: білім алушылар өз идеяларын айтуға және өз жобаларын сәтті қорғауға машықтанады, әрі әлеуметтік және эмоционалдық жағынан да дамиды.

3) Ақпарат, жаңа білім алмасатын әлеуметтік ортада оқу жақсарады: білім алушылар сындарлы ой қорытудың негізінде өзінің интеллектуалды әлеуетін арттырады; оңтайлы қарым-қатынас жасауға, идеяларды ұсынуға және қорғауға, әртүрлі ақпараттармен алмасуға, басқа тұжырымдамаларға қарсы тұруға және белсенді қатысуға мүмкіндік алады.

4) Коллаборативті ортаны қалыптастыруда мүмкін болады: белсенді оқытудың жаңа формаларына нақты көшу; ғылым мен техниканың дамуының алдыңғы қатарында тұрған пәндерді оқу кезінде айтарлықтай жақсырақ әдістемелік қамтамасыз ету; оқу орны үшін неғұрлым толық цифрлық із қалдыру ғана емес, сонымен қатар жеке және ұжымдық цифрлық жадты басқару құралдарын пайдалану мүмкіндігіне кеңінен жол ашылады.

Қорытынды

Қазақстанда педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында ЖОО-аралық коллаборативті цифрлы білім беру ортасын қалыптастыру бойынша отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері талданады, алынатын нәтижелер жаңадан сұрыпталады; педагогикалық білім беру бойынша консорциумге енген ЖОО-ы белді ғалымдарының бірлесіп, өзара ынтымақтастықта коллаборативті жүргізген зерттеулерінің нәтижесінде пәндердің цифрлық оқыту конттенттері жасалынады және инновациялық-ақпараттық банк қоры жасақталады.

Қазақстан Республикасында ЖОО-ның коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құру ерекшеліктері айқындалды:

- Қазақстандық ЖОО-ның ішкі академиялық ұтқырлықтары артады: болашақ педагогтер ешқандай қаражат жұмсамай-ақ онлайн оқыту курстарына қатысып, цифрлы құзыреттіліктерін арттыра алады; мемлекеттің, ЖОО-ның, болашақ педагогтің қаражаты үнемделеді;

- Әрбір ЖОО-ы қазақстандық өзге ЖОО-ның цифрлы білім беру ресурстарын пайдалануға кеңінен жол ашылады және онлайн-курстар, онлайн-сабақтар, онлайн-байқаулар, вебинарлар өткізу арқылы ЖОО профессор-оқытушылары мен болашақ педагогтерінің кәсіби біліктілігін арттыруға мүмкіндік туады;

- Жаңа Қазақстанның бүгінгі сұранысын қанағаттандыратын жаһандық бәсекеге қабілетті, цифрлы-құзыреттілігі қалыптасқан білікті болашақ педагог даярланады.

- Ынтымақтастық қатысушылардың іс-әрекеттерін кейіннен олардың жетістіктерін біріктіру арқылы мамандандыру арқылы өндірістік және транзакциялық шығындарды азайтуға бағытталады.

Қазақстан Республикасында цифрлы құзыреттілігі қалыптасқан білікті болашақ педагогтерді даярлау үшін ЖОО-ның коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құру маңызды.

Қаржыландыру

Зерттеу AP19680242 «Қазақстан Республикасында педагогикалық білім беру жүйесін жаңғырту аясында жоғары оқу орындарының коллаборативті цифрлы білім беру ортасын құру» атты гранттық жоба аясында Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті тарапынан қаржыландырылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Ұлттық құрылтайдың «Әділетті Қазақстан – Адал азамат» атты екінші отырысында сөйлеген сөзі. [Электрондық ресурс] – URL: https://www.akorda.kz/k (жүгінген күні: 19.07.2023).

2. Wang C.H., Chang C.H., Shen G.C. The effect of inbound open innovation on firm performance: evidence from high-tech industry // Technological Forecasting and Social Change. – 2015. – Vol. 99. – P. 222-230.

3. Антипина Е.А. Региональная политика нового поколения: постановка задачи в сфере человеческого капитала // Человеческий капитал. – 2014. – №4(64). – С. 41-45.

4. Иншаков О.В. Коллаборация как глобальная форма организации экономики знаний // Экономика региона. – 2013. – №3(35). – С. 38-44.

5. Якунаева С.Г., Кошурникова Ю.Е. Доверие и клиентоориентированность как факторы успеха фирмы // Фундаментальные исследования. – 2013. – №6. – С. 971-975.

6. Biggiero L., Angelini P.P. Hunting scale-free properties in R&D collaboration networks: self-organization, power-law and policy issues in the European aerospace research area // Technological Forecasting and Social Change. – 2015. – Vol. 94. – P. 21-43.

7. Дюков А. «Тактическая коллаборация»? // Свободная мысль. – 2011. – №6(1625). – С. 127-136.

8. Смородинская Н.В. Смена парадигмы мирового развития и становление сетевой экономики // Экономическая социология. – 2012. – №4. – С. 95-10.

9. Тихомирова О.Г. Корпоративная коллаборация и взаимодействие: решение проблемы самоорганизации социально-экономических систем // Фундаментальные исследования. – 2014. – №9. – С. 1082-1086.

10. Belderbos R., Carree M., Lokshin B., Femdez Sastre J. Inter-temporal patterns of R&D collaboration and innovative performance // The Journal of Technology Transfer. – 2015. – Vol. 40, No. 1. – P. 123-137.

11. Бабкин А.В. Кластерная экономика и промышленная политика: теория и инструментарий: коллективная монография. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2015. – С. 113-130.

12. Самсонов Н.Ю. Коллаборация вузов и корпораций: что, кому, зачем? // ЭКО. – 2013. – №10(472). – С. 51-56.

13. Самофеева М.А. Коллаборация искусства и моды // Наука – промышленности и сервису. – 2013. – №8-2. – С. 336-342.

14. Богатов В.В., Сыроежкина Д.С. Коллаборации научных организаций как элемент инфраструктур науки// Наука, инновации, образование. – 2016. – №4. – С. 30-44.

15. Заир-Бек Е.С., Ксенофонтова А.Н. Методология институализма в исследованиях образования // Вестник ЧГАКИ. – 2013. – №1(33). – С. 46-47.

16. Тряпицына А.П. Взаимообусловленность модернизации общего и педагогического образования // Педагогическая наука и современное образование: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. – С. 193-197.

17. Engelbart D.C. Collaboration Support Provisions in Augment // Proceedings of the 1984 AFIPS Office Automation Conference. – Los Angeles C.A,. 1984. – P. 51-58.

18. С (кириллица). [Электрондық ресурс] – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1 (жүгінген күні: 19.07.2023).

19. Иншаков О.В. Коллаборация как глобальная форма организации экономики знаний // Экономика региона. – 2013. – №3(35). – С. 38-44.

20. Highlights of the 1968 «Mother of All Demos». [Электрондық ресурс] – URL: http://dougengelbart.org/events/1968-demo-highlights (жүгінген күні: 19.07.2023).

21. Canals F., Ortoll E., Nordberg M. Collaboration Netwoks in Big Science: the Atlas Experiment at Cern // El Profesional de la Información. – 2017. – Vol. 25, No. 5. – P. 961-971.

22. International Conference on Interactive Collaborative Learning. [Электрондық ресурс] – URL: http://www.icl-conference.org (жүгінген күні: 19.07.2023).

23. Антипина Е.А. Региональная политика нового поколения: постановка задачи в сфере человеческого капитала // Человеческий капитал. – 2014. – №4(64). – С. 44.

24. Amara S., Macedo J., Bendella F., Santos A. Group Formation in Mobile Computer Supported Collaborative Learning Contexts: A Systematic Literature Review // Journal of Educational Technology & Society. – 2016. – Vol. 19, No. 2. – P. 258-273.

25. International Conference on Interactive Collaborative Learning. [Электрондық ресурс] – URL: http://www.icl-conference.org (жүгінген күні: 19.07.2023).

26. Silverman B.G. Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) // Computers & Education. – 1995. – Vol. 25, No. 3. – P. 81-91.

27. Turalbayeva A., Zhubandykova A., Nabuova R., Buzaubakova K., Mailybaeva G., Ablulina G. Formation of information culture of students through information technology // World Journal on Educational Technology: Current Issues. – 2021. – Vol. 13, Issue 4. – P. 794-805.

К.Д. Бузаубакова[1], А.Е. Беделбаева[2]

[1]Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан

[2]Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан

Особенности создания коллаборативной цифровой образовательной среды высших учебных заведений в Республике Казахстан

Аннотация. Формирование цифровых компетенций будущих педагогов, способных проводить инновационную научно-исследовательскую работу через создание коллаборативной цифровой образовательной среды высших учебных заведений в Республике Казахстан, становится актуальной проблемой сегодняшнего дня.

В статье раскрываются научно-теоретические основы формирования цифровой образовательной среды в системе коллаборативного педагогического образования, выявляются инновационно-технологические и линейно-методические аспекты и рассматриваются механизмы реализации.

Также в статье всесторонне раскрывается сущность, содержание понятия «коллаборация» в условиях модернизации системы высшего педагогического образования, дается новая характеристика: кооперация – коллективизация (объединение); коммуникация – создание сетевой связи; координация – слияние методов; креативность – успешная деятельность.

Определяются различные аспекты коллаборативного сотрудничества, важность коллаборативного самоуправления, сетевые формы сотрудничества и взаимодействия.

В целях подготовки будущих педагогов, способных проводить инновационные научно-исследовательские работы на основе сотрудничества казахстанских вузов, обладающих сформированными цифрово-креативными компетенциями, в РК будет предложена модель формирования межвузовской коллаборативной цифровой образовательной среды, раскрыто содержание создания коллаборативной цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: коллаборация, консорциум, цифровые образовательные платформы, цифровая компетентность, технологии цифрового обучения, инновационно-информационный банк, нетворкинг.

K.D. Buzaubakova[1], A.E. Bedelbayeva[2]

[1]M.Kh. Dulati Taraz Regional University, Taraz, Kazakhstan

[2]Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan

Features of creating a collaborative digital educational environment of higher educational institutions in the Republic of Kazakhstan

Abstract. The formation of digital competencies of future teachers who are able to carry out innovative research work through the creation of a collaborative digital educational environment of higher educational institutions in the Republic of Kazakhstan is becoming an urgent problem of today.

The article reveals the scientific and theoretical foundations of the formation of a digital educational environment in the system of collaborative pedagogical education, identifies innovative-technological and linear-methodological aspects and considers the mechanisms of implementation.

The article also comprehensively reveals the essence and content of the concept of 'collaboration' in the conditions of modernization of the system of higher pedagogical education, gives a new characteristic: cooperation-collectivization (unification); communication – creating a network connection; coordination – merging; creativity – successful activity.

Various aspects of collaborative cooperation, the importance of collaborative self-government, network forms of cooperation and interaction are determined.

In order to train future teachers who are able to conduct innovative research based on the cooperation of Kazakhstani universities with formed digital and creative competencies, a model of the formation of an interuniversity collaborative digital educational environment will be proposed in the Republic of Kazakhstan, the content of the creation of a collaborative digital educational environment will be disclosed.

Keywords: collaboration, consortium, digital educational platforms, digital competence, digital learning technologies, innovation and information banking fund, networking.

References

1. Memleket basshysy Kasym-ZHomart Tokaevtyn Ulttyk kuryltajdyn «Adiletti Kazakstan – Adal azamat» atty ekinshi otyrysynda sojlegen sozi [Speech of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev at the second meeting of the National Assembly entitled "Fair Kazakhstan - Honest Citizen"]. [Electronic resource] – Available at: https://www.akorda.kz/k (accessed: 19.07.2023). [in Kazakh]

2. Wang C.H., Chang C.H., Shen G.C. The effect of inbound open innovation on firm performance: evidence from high-tech industry, Technological Forecasting and Social Change, 99, 222-230 (2015).

3. Antipina E.A. Regional'naya politika novogo pokoleniya: postanovka zadachi v sfere chelovecheskogo kapitala. CHelovecheskij kapital [Regional policy of the new generation: setting the task in the field of human capital. Human capital], 4(64), 41-45 (2014). [in Russian]

4. Inshakov O.V. Kollaboraciya kak global'naya forma organizacii ekonomiki znanij. Ekonomika regiona [Collaboration as a global form of organizing the knowledge economy. Economy of the region], 3(35), 38-44 (2013). [in Russian]

5. YAkunaeva S.G., Koshurnikova YU.E. Doverie i klientoorientirovannost' kak faktory uspekha firmy. Fundamental'nye issledovaniya [Trust and customer focus as factors for a company's success. Basic Research] 6, 971-975 (2013). [in Russian]

6. Biggiero L., Angelini P.P. Hunting scale-free properties in R&D collaboration networks: self-organization, power-law and policy issues in the European aerospace research area, Technological Forecasting and Social Change, 94, 21-43 (2015).

7. Dyukov A. «Takticheskaya kollaboraciya»? Svobodnaya mysl' ["Tactical collaboration"? Free thought], 6(1625), 127-136 (2011). [in Russian]

8. Smorodinskaya N.V. Smena paradigmy mirovogo razvitiya i stanovlenie setevoj ekonomiki. Ekonomicheskaya sociologiya [A paradigm shift in global development and the emergence of a network economy. Economic sociology], 4, 95-10 (2012). [in Russian]

9. Tihomirova O.G. Korporativnaya kollaboraciya i vzaimodejstvie: reshenie problemy samoorganizacii social'no-ekonomicheskih sistem. Fundamental'nye issledovaniya [Corporate collaboration and interaction: solving the problem of self-organization of socio-economic systems. Basic Research], 9, 1082-1086 (2014). [in Russian]

10. Belderbos R., Carree M., Lokshin B., Femdez Sastre J. Inter-temporal patterns of R&D collaboration and innovative performance, The Journal of Technology Transfer, 40(1), 123-137 (2015).

11. Babkin A.V. Klasternaya ekonomika i promyshlennaya politika: teoriya i instrumentarij: kollektivnaya monografiya [Cluster Economics and Industrial Policy: Theory and Tools: A Collective Monograph] (Sankt-Peterburg: Izd-vo Politekhn. un-ta, 2015, 113-130 s. [St. Petersburg: Publishing House of the Polytechnic University, 2015, 113-130 p.]. [in Russian]

12. Samsonov N.YU. Kollaboraciya vuzov i korporacij: chto, komu, zachem? EKO [Collaboration between universities and corporations: what, to whom, why? IVF], 10(472), 51-56 (2013). [in Russian]

13. Samofeeva M.A. Kollaboraciya iskusstva i mody, Nauka – promyshlennosti i servisu [Collaboration between art and fashion, Science for industry and service], 8-2, 336-342 (2013). [in Russian]

14. Bogatov V.V., Syroezhkina D.S. Kollaboracii nauchnyh organizacij kak element infrastruktury nauki, Nauka, innovacii, obrazovanie [Collaborations of scientific organizations as an element of science infrastructure, Science, innovation, education], 4, 30-44 (2016). [in Russian]

15. Zair-Bek E.S., Ksenofontova A.N. Metodologiya institualizma v issledovaniyah obrazovaniya, Vestnik CHGAKI [Methodology of institutionalism in educational research, Bulletin of ChGAKI], 1(33), 46-47 (2013). [in Russian]

16. Tryapicyna A.P. Vzaimoobuslovlennost' modernizacii obshchego i pedagogicheskogo obrazovaniya. Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Sankt-Peterburg, RGPU im. A.I. Gercena [Interdependence of modernization of general and pedagogical education. Pedagogical science and modern education: materials of the All-Russian scientific and practical conference, St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after. A.I. Herzen], 193-197 (2014). [in Russian]

17. Engelbart D.C. Collaboration Support Provisions in Augment. Proceedings of the 1984 AFIPS Office Automation Conference (Los Angeles C.A., 1984, 51-58 p.).

18. S (kirillica) [S (Cyrillic)]. [Electronic resource] – Available at: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1 (accessed: 19.07.2023). [in Kazakh]

19. Inshakov O.V. Kollaboraciya kak global'naya forma organizacii ekonomiki znanij, Ekonomika regiona [Collaboration as a global form of organizing the knowledge economy, Regional Economics], 3(35), 38-44 (2013). [in Russian]

20. Highlights of the 1968 «Mother of All Demos». [Electronic resource] – Available at: http://dougengelbart.org/events/1968-demo-highlights (accessed: 19.07.2023).

21. Canals F., Ortoll E., Nordberg M. Collaboration Netwoks in Big Science: the Atlas Experiment at Cern, El Profesional de la Información, 25(5), 961-971 (2017).

22. International Conference on Interactive Collaborative Learning. [Electronic resource] – Available at: http://www.icl-conference.org (accessed: 19.07.2023).

23. Antipina E.A. Regional'naya politika novogo pokoleniya: postanovka zadachi v sfere chelovecheskogo kapitala, CHelovecheskij kapital [Regional policy of the new generation: setting the task in the field of human capital, Human capital], 4(64), 44 (2014). [in Russian]

24. Amara S., Macedo J., Bendella F., Santos A. Group Formation in Mobile Computer Supported Collaborative Learning Contexts: A Systematic Literature Review, Journal of Educational Technology & Society, 19(2), 258-273 (2016).

25. International Conference on Interactive Collaborative Learning. [Electronic resource] – Available at: http://www.icl-conference.org (accessed: 19.07.2023).

26. Silverman B.G. Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), Computers & Education, 25(3), 81-91 (1995).

27. Turalbayeva A., Zhubandykova A., Nabuova R., Buzaubakova K., Mailybaeva G., Ablulina G. Formation of information culture of students through information technology, World Journal on Educational Technology: Current Issues, 13(4), 794-805 (2021).

Авторлар туралы мәлімет:

Бузаубакова К.Д. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, «Педагогика» кафедрасының меңгерушісі, М.Х. Дулати атындағы Тараз өңірлік университеті, Сүлейменов көшесі, 7, Тараз, Қазақстан.

Беделбаева А.Е. – магистр, Сапаны қамтамасыз ету жөніндегі комиссияның үйлестірушісі, І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан.

Buzaubakova K.D. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of "Pedagogy", M.Kh. Dulaty Taraz Regional University, Suleimenov Street, 7, Taraz, Kazakhstan.

Bedelbayeva A.E. – Master, coordinator of the Commission for Quality Assurance, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan.

ХҒТАР 14.35.05

Г.Қ. Джонисова, А.Д. Ермекова
Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті,
Орал, Қазақстан
(E-mail: dzhonisova@mail.ru , ermekova.aktoty07@mail.ru)

Болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық ерекшеліктері

Аңдатпа. *Мақалада жалпы және танымдық психология, әлеуметтік психология салаларындағы эмоционалды интеллект проблемалары бойынша заманауи зерттеулерге теориялық талдау, «эмоция», «интеллект», «эмоционалды интеллект» ұғымдарының анықтамалары берілген, ғалымдар ұсынған эмоционалды интеллект модельдеріне талдау жасай отырып болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллект құрылымын ұсыну, болашақ педагог-психологтардың жеке кәсіби қасиеттерін, оның ішінде олардың эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық ерекшеліктері қарастырылған.*
Сондай-ақ, мақалада болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамыту моделі ұсынылған. Бұл модель болашақ педагог-психологтың эмоционалды интеллектісінің құрылымын ескере отырып, мыналарды қамтиды: мақсатты блок, «Эмоционалды интеллектіні дамыту» курсы, оқу процесін ұйымдастыру формалары, эмоционалды интеллектіні дамыту әдістері, эмоционалды интеллектінің даму кезеңдері, болжамды нәтиже.
Оқытудың белсенді әдістеріне негізделген мамандандырылған бағдарламаның көмегімен эмоционалды интеллектіні қалыптастыру ұсынылған. Болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамытуда «Эмоционалды интеллектіні дамыту» курсын қолдану тиімді екенін көрсетіп отыр, оның маңызды бөлігі оқытудың белсенді әдістерін қолдана отырып топтық сабақтарды өткізу. Алынған нәтижелер бойынша ұсынылған бағдарламаның тиімділігі эксперимент барысында дәлелденген. Жұмыс барысында болашақ педагог-психологтардың эмпатия, коммуникативті құзыреттілік, эмоцияларды бақылау және басқару, эмоционалдық интеллекттің жалпы деңгейінің жоғарылауы статистикалық мәліметтермен көрсетілген.
Түйін сөздер: *интеллект, эмоция, эмоционалды интеллект, әлеуметтік интеллект, эмпатия, коммуникативті құзыреттілік, эмоцияны басқару.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-72-85

Кіріспе

Қоғамда педагогика және психология саласындағы білікті мамандарға және соңғы онжылдықта пайда болған өзекті психологиялық мәселелерді шешуге деген қажеттілік артып келеді. Осыған байланысты жоғары оқу орнында педагог-психологтардың жоғары білікті кадрларын даярлау қажеттілігі туындады. Қоғам дамуының қазіргі кезеңінде білім беру жүйесіне, кәсіби мамандарды даярлау сапасына және олардың кәсіби маңызды сипаттамаларының қалыптасу деңгейіне қойылатын талаптар артып келеді, олар негізінен жоғары оқу орынның кәсіби дайындық кезеңінде қалыптасады.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім алу кезінде студент оқытудың 5 нәтижесін көрсетуі тиіс: оқып жатқан

саласындағы білім және түсінік; кәсіби деңгейде қолдану, дәлелдерді қалыптастыру және проблемаларды шешу; ақпаратты жинау мен түсіндіруді жүзеге асыру; ақпаратты, идеяларды, шешімдерді хабарлау; оқуды өз бетінше жалғастыру дағдысы» атап көрсетілген [1].

Қоғам дамуының тез өзгеретін әлеуметтік-экономикалық және саяси жағдайлары болашақта педагог-психолог болатын студенттердің жеке кәсіби қасиеттерін, соның ішінде олардың эмоционалды интеллектісін дамыту проблемасын өзекті етеді.

Қазіргі педагогикалық-психологиялық әдебиеттерде эмоционалды интеллект құрылымына кіретін белгілі бір кәсіби маңызды жеке қасиеттер мен қабілеттерді зерттеуге басымдылық берілуде.

Зерттеудің әдіснамасы

Тұлғаның кәсіби жетістігі, сөзсіз, біліммен, дағдылармен, эрудициямен және жалпы ойлау қабілетімен, яғни жалпы интеллект деңгейімен байланысты. Алайда, көп жағдайда жалпы интеллекттің жоғары деңгейі жеткіліксіз болып шығады. Эмоционалды интеллект идеясы әлеуметтік интеллект туралы идеялардың дамуының салдары болды, оның басты себебі тәуелсіз қабілет немесе қасиет ретінде жалпы интеллект деңгейінің жиі сәйкес келмеуі және әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесудегі тұлғаның жетістігі болды.

Жалпы және танымдық психология саласындағы заманауи зерттеулер (В.П. Зинченко, В.А. Мазилов, О.К. Тихомиров, Д.В. Ушаков); субъектінің белсенділігі мен қызметін өзін-өзі реттеу тұжырымдамасы (Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, Д.А. Ошанин, В.А. Петровский); қазіргі заманғы теориялық және эмпирикалық зерттеулер (эмоционалды интеллект Дж.Д. Майер, П. Сэловей, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д.В. Люсин, Д. Карузо, Р. Купер, М. Зейдн) [2,3,4,5].

Әлеуметтік психология саласындағы заманауи зерттеулер (Г.М. Андреева, А.Л. Журавлев, В.В. Козлов, В.И. Назаров, В.В. Новиков, Г.Г. Горскова); іс-әрекеттегі эмоциялар орны туралы ережелер (В. Вилюнас, К. Изард, Е.П. Ильин, Е. Хомская); жеке мағына тұжырымдамасының негізгі ережелері (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); адам мінез-құлқын реттеу тұжырымдамасы, (Ф. Перлз, З. Фрейд) [6].

Қазақстандық ғалымдар А.М. Кустубаева, А.А. Толегенова, Н.Қ. Тоқсанбаева әртүрлі тұлғалардағы эмоционалды интеллектінің бастапқы деңгейін зерттеді [7,8,9]. Сондай-ақ, эмоционалды интеллектінің мазмұны мен құрылымын Л.О. Сарсенбаева, А.К. Егенисова, П.Е. Жарылгасова зерттеген [10]. Г.К. Ахметова, Г.Т. Балакаева, С.Ж. Зейнолла «Білім беру ортасы субъектілерінің эмоционалды зияткерлігін дамыту мәселелері», Б.К. Кудышеваның «Әлеуметтік-эмоционалдық оқыту Қазақстандағы балалар мен оқушы жастардың әл-ауқатына қол жеткізу құралы ретінде», С.П. Садуованың «Эмоционалды интеллект және көшбасшылық арасындағы байланыс» тақырыбындағы ғылыми мақалалары бар.

Қазіргі ғылымда эмоционалдық интеллект бірнеше негізгі теориялар мен тұжырымдамалармен сипатталады: когнитивті емес теория Р. Бар-Он (1997); Д. Гоулман теориясы (2008); Д. Люсиннің екі жан-жақты теориясы (2004), сонымен қатар Д. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо (Д. Майер, 1999) эмоционалдық және интеллектуалдық қабілеттер тұжырымдамалары.

Зерттеудің мақсаты: болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық-педагогикалық ерекшеліктерін анықтау, эмоционалды интеллектіні дамытуға бағытталған жұмыстардың тиімділігін тәжірибеде тексеру.

Зерттеу болжамы: **егер** болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың теориялық негіздері айқындалып, оны жүзеге асырудың тиімді жолдары ұсынылса, **онда** эмоционалды интеллектіні дамытуға оңтайлы жағдайлар пайда болар еді.

Зерттеу жұмыстарын жүзеге асыру барысында келесі зерттеу әдістері қолданылды: зерттеудің негізгі теориялық ережелерін қамтамасыз ету үшін философиялық,

психологиялық-педагогикалық, әдістемелік әдебиеттерді теориялық талдау. Эмоциялық интеллект деңгейін диагностикалау әдістемесі (Н. Холл), «Тұлғааралық қарым-қатынастағы эмоционалды кедергілерді диагностикалау» әдістемесі (В.В. Бойко), «Эмпатия деңгейін диагностикалау» әдістемесі (В.В. Бойко), Жеке тұлғаның өзін-өзі бағалауын диагностикалау әдістемесі «Жеке тұлғаның интегралды өзін-өзі бағалауы» (Н.П. Фетискин), «Сәттілік мотивациясының диагностикасы және сәтсіздіктен қорқу» сауалнамасы (А.А. Реан), «Жеке және ситуациялық алаңдаушылықтың өзін-өзі бағалау шкаласы» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин).

Талқылау

«Эмоционалды интеллект» терминін алғаш рет 1990 жылы американдық психологтар П. Сэловей мен Дж. Майер енгізіп, өздерінің эмоционалды интеллект концепциясын ұсынды: «эмоционалды интеллект – эмоцияларды терең түсіну, бағалау және дамыту қабілеті; эмоциялар мен эмоционалдық білімді түсіну қабілеті; сонымен қатар жеке тұлғаның эмоционалдық және интеллектуалдық өсуіне ықпал ететін эмоцияларды басқару қабілеті. Авторлар оның құрылымында төрт компонентті анықтады (эмоцияларды саналы түрде реттеу; эмоцияларды түсіну; ойлаудағы эмоцияларды ассимиляциялау; эмоцияларды ажырату және білдіру) [2]. Р. Бар-Он эмоционалды интеллектке «адамның әртүрлі өмірлік жағдайлардан сәтті шығуына мүмкіндік беретін барлық когнитивті емес қабілеттер, білімдер мен құзыреттер» деп анықтайды [3].



Сурет 1. П. Сэловей мен Дж. Майер бойынша эмоционалдық интеллект компоненттері

Д. Гоулманның эмоционалды интеллект концепциясы П. Сэловей мен Д. Майердің алғашқы идеяларына негізделген. Д. Гоулман, Р. Боятцис және Э. Макки жоғары эмоционалдық интеллектке ие адамдарға тән дағдылардың екі түрін ажыратады: жеке дағдылар (өзін-өзі басқаруды анықтайтын қабілеттер) және әлеуметтік дағдылар (адамдар арасындағы қарым-қатынасты басқару тәсілдерін анықтайтын қабілеттер) [4].

Сондай-ақ Д.В. Люсин әзірлеген эмоционалдық интеллект концепциясы белгілі, ол оны «өзінің және басқалардың эмоцияларын түсіну және оларды басқару қабілеті» ретінде ұсынды [5]. Ғалым Г.Г. Горскованың пікірінше, эмоционалды интеллект-бұл эмоцияларда бейнеленген жеке тұлғаның қарым-қатынасын түсіну және интеллектуалды синтез мен талдау негізінде эмоционалды саланы басқару қабілеті [6].

Қазақстандық ғалым А.М. Кустубаева эмоционалды интеллектінің шешім қабылдау үшін маңызын қарастыра отырып, шешім қабылдау кезінде адамдар мүмкін болатын шешімдердің ең тиімдісін таңдауда әртүрлі эмоцияларды сезінуі мүмкін, ал эмоцияларды түсіну және реттеу мүмкіндігі бұл жағдайда айтарлықтай маңызды деген тұжырым жасайды [7].

А.А. Толегенованың пікірінше эмоционалды интеллекттің жоғары көрсеткіштері бар адамдар анағұрлым жинақы және сын сағаттарында тиімді әрекет етеді: дер кезінде жинақталып, эмоциялармен күресіп, жанжалға, дағдарысқа немесе стресске әкелетін жағдайға жол бермейді [8,9].

Эмпирикалық зерттеулер мен практикалық жұмыс тәжірибесі эмоционалдық интеллектті өзінің және басқалардың эмоцияларын білуді, түсінуді және реттеуді қамтамасыз ететін, табысқа әсер ететін когнитивті, мінез-құлық және эмоционалдық қасиеттер жиынтығын қамтитын күрделі интегративті формация ретінде қарастыруға мүмкіндік берді.

Эмоционалды интеллект мәселесі бойынша зерттеулерді талдау (И.Н. Андреева, А.Х. Пашина, Е.А. Трухан, Ц.Г. Готфрис, Б.Б. Росс, Дж.Д. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо) оның дамуының келесі алғышарттарын анықтады:

- биологиялық (эмоциялық қабілеттіліктің тұқым қуалайтын бейімділігі, ойлаудың оң жарты шарлық түрі және экстраверсия);

- әлеуметтік (балалық шақтағы синтоникалық; баланың өзіндік санасының даму дәрежесі; ата-ана арасындағы эмоционалды сау қарым-қатынас; ата-ананың білім деңгейі және отбасының табысы; тәрбиенің гендерлік ерекшелігі; андрогиния; діндарлық).

Эмоционалды интеллект кең мағынада басқалардың эмоцияларын түсіну және олардың эмоционалды жағдайына бейімделу қабілеті арқылы жеке тұлғаның тиімді қарым-қатынас қабілеттерін біріктіреді. Мұндай өзін-өзі бақылау және өзара әрекеттесуді сауатты ұйымдастыру қабілеті басқалармен тікелей қарым-қатынасты болжайтын қызмет саласына келгенде маңызды, бұл педагог-психолог жұмысындағы ең басты. Егер жалпы интеллект академиялық жетістікке жетудің факторы болса, онда эмоционалды интеллекттің жоғары деңгейі жалпы кәсіби және өмірлік жетістіктерге жетуге мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері

Әр түрлі авторлар ұсынған эмоционалды интеллект модельдеріне (Д.В. Люсин, Дж. Майер, Д. Карусо, П. Сэловей, Д. Гоулмен, Р. Барон, Х. Холл), сондай-ақ педагог-психологтың жеке басының жеке кәсіби қасиеттеріне сүйене отырып, біз болашақ педагог-психологтың эмоционалды интеллект құрылымын ұсынамыз, оның құрамына келесі компоненттер кіреді:

1. Эмоциялық компонент:

- эмпатия (басқа адамдардың эмоцияларын тану, қарым-қатынастағы серіктестердің сезімін түсіну, басқаның жағдайын түсіну, әлемді басқа адамның көзімен елестету қабілеті);

- «пайдалы» мазасыздық (эмоционалдық тұрақтылық, эмоционалдық факторларға иммунитет);

- жетістікке жету мотивациясы;

- эмоционалды сезімталдық (әртүрлі әсерлерге оңай, жылдам және икемді жауап беру қабілеті).

2. Когнитивті компонент:

- өзін-өзі бағалау;

- эмоционалды өзін-өзі тану (ішкі эмоциялармен «үйлесімді» өмір сүру қабілеті, жұмыстағы және қарым-қатынастағы сезімдердің рөлін жақсы түсіну);

- эмоционалдық қасиеттер туралы хабардар болу;

- рефлексия (өзінің ішкі әлемін түсіну, басқасын «өз позициясынан» ойлау арқылы түсіну)

3. Мінез-құлық компоненті:

- эмоцияларыңызды басқару қабілеті (эмоцияларыңызды қабылдау және бақылау қабілеті; өз эмоцияларыңызды мақсатқа жету үшін пайдалану мүмкіндігі);

- өнімді өзара әрекеттесу (байланыстарды қолдау және байланыс орнату мүмкіндігі; қарым-қатынас процесінің тиімділігіне оң әсер ету қабілеті).

- қарым-қатынас жасаудағы психологиялық икемділік (әртүрлі жағдайларда әртүрлі адамдармен ортақ тіл таба білу; басқа позицияларға, көзқарастарға, құндылықтарға, өмір салтына төзімділік)

ЖОО-ның оқу процесінде болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың психологиялық моделін құрудың мақсаты оқу пәнінің белгілі бір қалаулы және қол жетімді күйін түсінетін білім беру және педагогикалық объектінің жұмыс істеуін тұтас ұсыну болып табылады.

Модель мынадай принциптерге негізделді: теория мен практиканың бірлігі принципі, білім беруді ізгілендіру, субъектілік, кәсіптік бағдарлау, даралау, жеке білім беру траекториясын таңдау, жағдаяттық оқыту, тәрбиелік рефлексия, жүйелі оқыту, іргелілік. Педагог-психолог студенттерінің эмоционалдық интеллектісін дамыту бойынша практикалық іс-әрекеттер барысында тек білім беру ортасын ғана емес, студенттердің «Мен-концепциясын» да ескеру қажет [10].

Болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамытудың педагогикалық-психологиялық моделін құрудың мақсаты, бір жағынан, қоғамның әлеуметтік тапсырысы: кәсіби қасиеттері жоғары деңгейде дамыған педагогика және психология саласының маманы, екінші жағынан педагог-психолог студенттерінің тұлғалық және кәсіби дамудағы қажеттілігі.

Эмоционалды интеллектіні дамытудың педагогикалық-психологиялық моделін жүзеге асырудың негізгі нәтижесі педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісінің даму деңгейінің едәуір жоғарылауы.

Болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісінің дамуына тұтас және жүйелі әсер ету біз әзірлеген «Эмоционалдық интеллектіні дамыту» курсы аясында мүмкін болады.

Сонымен қатар біз «Эмоционалды интеллектіні дамыту» курсының бағдарламасын әзірледік, оның ішінде кіріспе, тақырыптық жоспар, курстың оқу жоспары, ұсынылатын әдебиеттер, практикалық сабақтардың жоспарлары, сонымен қатар тестке дайындалуға арналған сұрақтар – қорытынды нысаны осы курс бойынша білімді бақылау. Курстың ұзақтығы – 1 академиялық семестр (32 сағат).

«Эмоционалдық интеллектіні дамыту» курсы студенттерді эмоционалдық интеллектіні дамытудың теориялық негіздерімен және эмоционалдық күйлермен практикалық жұмыспен таныстырады. Курстың мәселелері психологиялық пәндерді оқу контекстінде қарастырылады «Тұлға психологиясы», «Қарым-қатынас психологиясы»т.б.

Зерттеудің тәжірибелік-эксперименттік базасы Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, педагогика және психология кафедрасының күндізгі және күндізгі қашықтықтан оқу бөлімінің студенттері қатысты (25 студент - эксперименттік топ, 25 студент-бақылау тобы).

Болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамыту эксперименті үш кезеңнен тұрды:

1) анықтау кезеңі – педагог-психолог студенттердің эмоционалдық интеллектісінің диагностикасы;

2) даму кезеңі – эмоционалдық интеллектіні дамыту процесі

3) бақылау – диагностикалық кезең-эмоционалдық интеллект дамуындағы өзгерістерді бағалау.

Дамытушылық эксперименттің анықтау кезеңінде педагог-психолог студенттерінің эмоционалдық интеллектісінің деңгейіне психологиялық диагностика жүргізілді. Анықтау кезеңі бақылау және эксперименттік топтардағы педагог-психолог студенттерінің

эмоционалдық интеллектісінің дамуындағы қиындықтарды көрсететін тенденциялардың болуын анықтады:

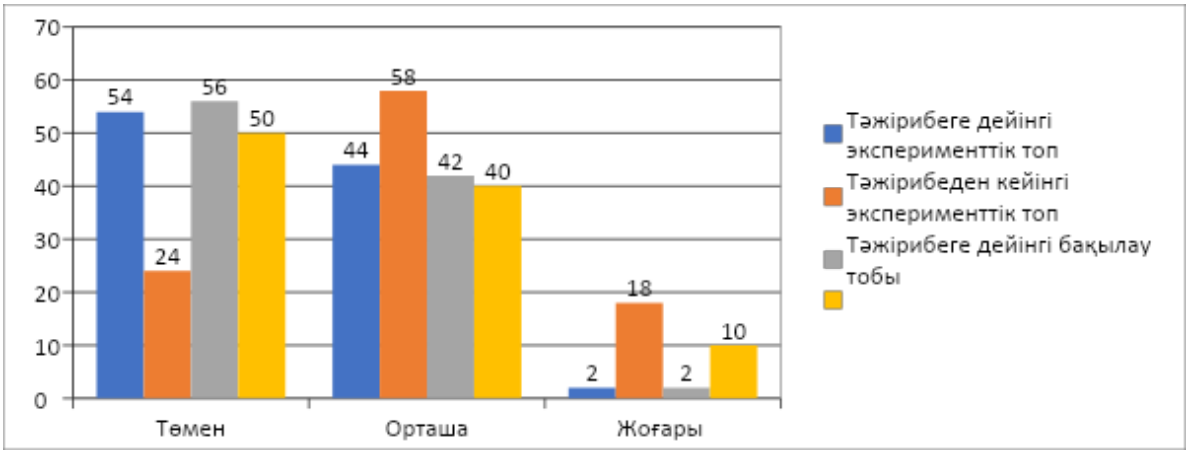
- эмоционалды интеллект дамуының төмен деңгейі;
- мотивациялық проблемалар;
- күнделікті қарым-қатынас процесінде қиындықтар;
- эмпатияның төмен деңгейі;
- өзін-өзі бағалау проблемалары;
- жоғары деңгейдегі мазасыздық.

Психологиялық модельді іске асыру нәтижесінде эксперименттік топтың педагог-психолог студенттерінің эмоционалды интеллектісінің даму деңгейінде, сондай-ақ эмоционалды интеллектінің құрамына кіретін компоненттерде (эмпатия, өзін-өзі бағалау, жеке және ситуациялық мазасыздық, жетістікке жету мотивациясы) өзгерістер байқалды. Өзгерістер статистикалық түрде расталды.

Зерттеу жұмыс барысында мынадай деректер анықталды:

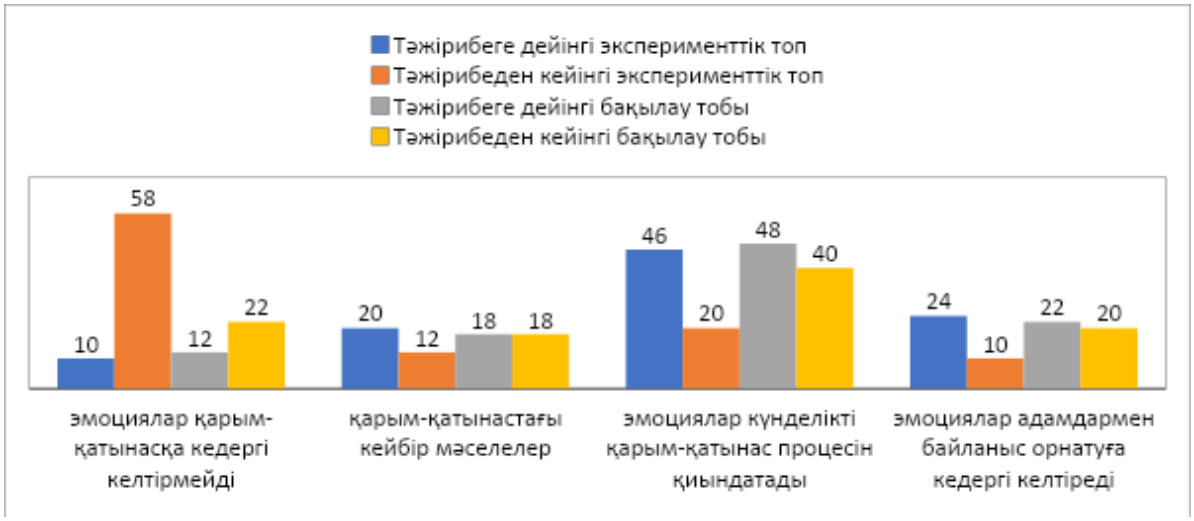
Студенттер эмоционалды интеллектіні дамыту бойынша курстан өткеннен кейін біз эмоционалды интеллектіні диагностикалау әдістемесі (Н. Холл) арқылы анықталған эмоционалды интеллектісі даму деңгейі төмен студенттерге тән эксперименттік топтағы айырмашылықтарды алдық («Эмоционалды интеллектісінің интегративті деңгейі» шкаласы бойынша алынған мәліметтерге талдау жасалды).

Эмоционалды интеллект деңгейі төмен студенттердің үлесі 54%-тен 24% - ге дейін айтарлықтай төмендеді, бұл эмоционалды интеллект деңгейі төмен педагог-психолог студенттерге арналған курстың тиімділігін көрсетеді.



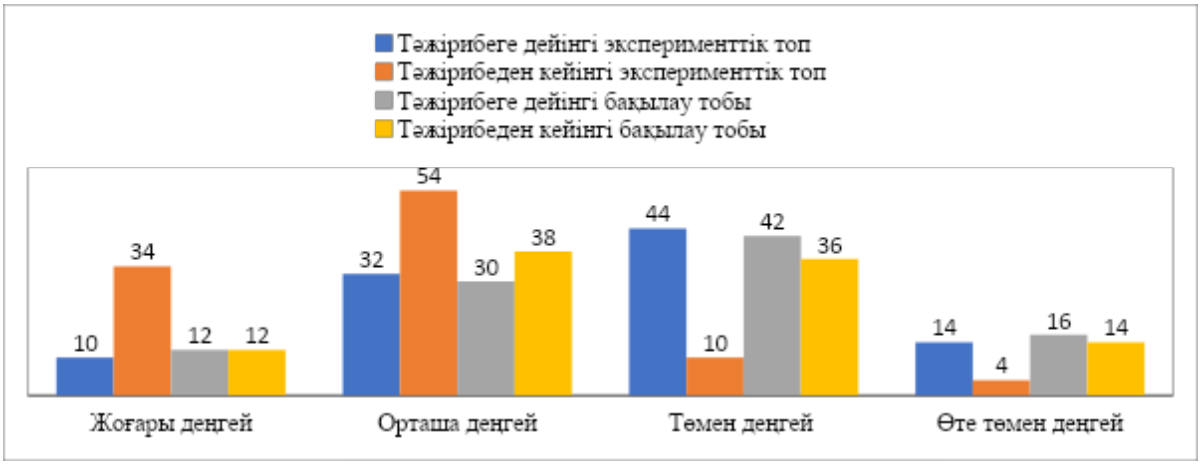
Сурет 2. Тәжірибеден кейінгі бақылау және эксперимент топтарының интегративті эмоционалды интеллект деңгейлерін диагностикалаудың қорытынды мәліметтері

Даму экспериментінен кейін «Тұлғааралық қарым-қатынастағы эмоционалдық кедергілердің диагностикасы» әдісін қолдану арқылы алынған интегралдық көрсеткіштерде елеулі өзгерістер болды. «Эмоциялар қарым-қатынасқа кедергі жасамайды» интегралды көрсеткіші бар эксперименттік топтың педагог-психолог студенттерінің іріктемесінде үлес салмағының 10%-дан 58%-ға айтарлықтай өсуі байқалды. Сондай-ақ «Эмоциялар қарым-қатынасқа кедергі келтірмейді» жауабы бойынша эксперименттік топтағы студенттердің іріктеуіндегі үлес салмағы бақылау тобындағы студенттермен салыстырғанда жоғарылағанын анықтадық.



Сурет 3. Тәжірибеден кейінгі бақылау және эксперимент топтарының тұлғааралық қарым-қатынастағы эмоционалды кедергілердің интегралды көрсеткіштерін диагностикалаудың қорытынды мәліметтері

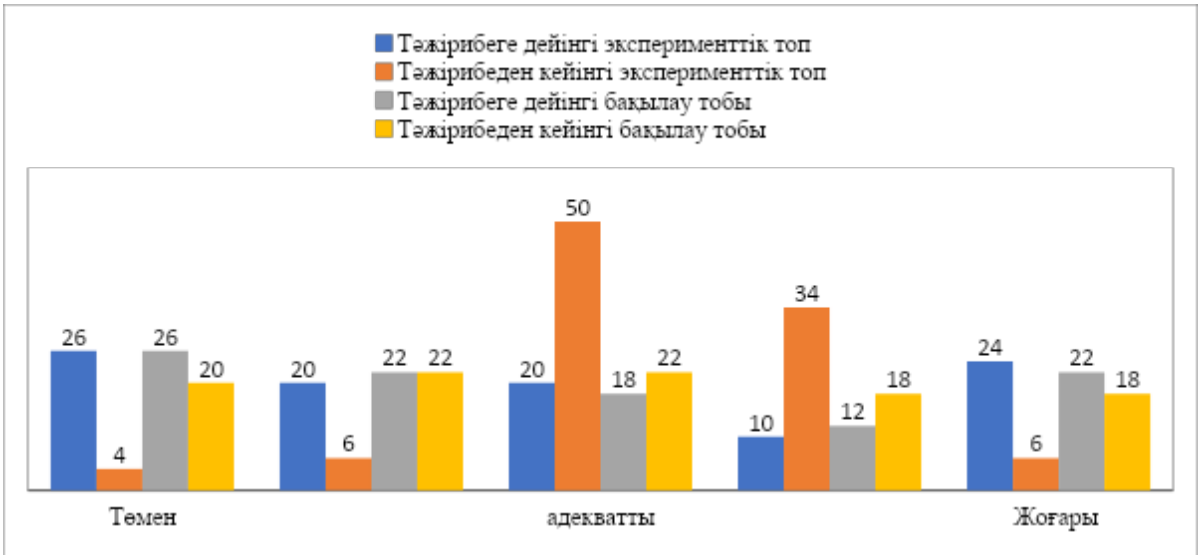
Эмпатия деңгейін диагностикалау әдістемесінің көмегімен (В.В. Бойко) студенттердің көрсеткішінде статистикалық өсуі байқалды: эмпатия деңгейі жоғары (эксперименттік топтағы олардың саны сұралған студенттердің 10%-дан 34%-ға дейін өсті.



Сурет 4. Тәжірибеден кейінгі бақылау және эксперимент топтарының эмпатия деңгейін диагностикалаудың қорытынды деректері

Дайындалған «Эмоционалдық интеллектіні дамыту» курсы эксперименттік топтағы педагог-психолог студенттерінің өзін-өзі бағалауына айтарлықтай әсер етті.

«Тұлғаның интегралды өзін-өзі бағалауы» (Н.П. Фетискин) атты тұлғаның өзін-өзі бағалауын диагностикалау әдістемесін қолдана отырып, эмоционалды даму курсын өткенге дейін және одан кейін эксперименттік топтағы өзін-өзі бағалауы төмен студенттер үшін статистикалық маңызды айырмашылықтар алынды. Өзін-өзі бағалауы төмен студенттердің үлесі 26%-дан 4%-ға дейін төмендеді.



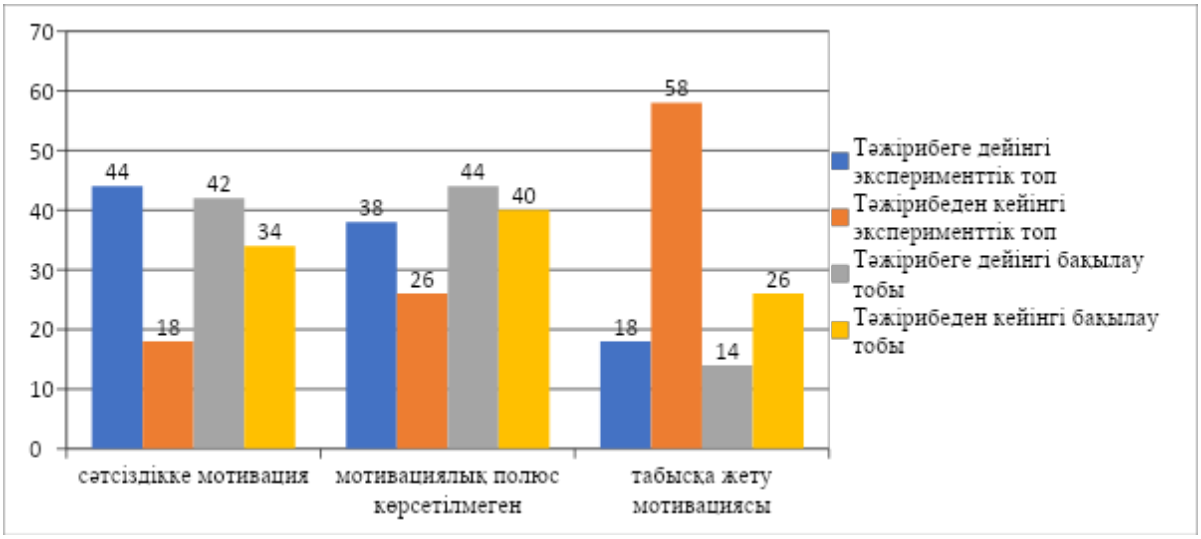
Сурет 5. Тәжірибеден кейінгі бақылау және эксперимент топтарының өзін-өзі бағалау деңгейін диагностикалаудың қорытынды деректері

Адекватты өзін-өзі бағалауы бар студенттер үшін эксперименттік топта студенттер эмоционалдық интеллектіні дамыту курсын өткенге дейін және одан кейін статистикалық айырмашылықтар анықталды, таңдамадағы өзін-өзі бағалауы адекватты студенттердің үлесі 30%-ға өсті (20%-дан 50%-ға дейін). Өзін-өзі бағалауға бейімділігі бар студенттер 24%-ға (10%-дан 34%-ға дейін) артты.

Бақылау тобында таңдамадағы өзін-өзі бағалауы адекватты студенттер үлесінің артуы байқалады, алайда, курсты аяқтағаннан кейін эксперименттік топтағы өзін-өзі бағалауы адекватты студенттер бақылау тобымен салыстырғанда өскенін көрсетті.

Алынған мәліметтер өзін-өзі бағалаудың төмен деңгейі бар студенттер үшін эмоционалды интеллектіні дамыту бойынша біз жасаған курстың тиімділігі, өзін-өзі бағалаудың төмен және жоғары тенденциясы туралы айтады, сонымен қатар әзірленген курс өзін-өзі бағалауы жоғары студенттер санын көбейтуге көмектеседі. Өзін-өзі бағалауы жоғары адамдар өздерін құрметтейді және лайықты бағалайды, өздеріне риза, өзін-өзі жетілдіруге және дамытуға ұмтылады; үйлесімді дамыған интеллектуалды және кәсіби байытылған тұлғаның негізгі құрамдас бөлігі болып табылады.

Студенттер эмоционалды интеллектіні дамыту бойынша курстан өткеннен кейін эксперименттік топта сәтсіздікке деген мотивациясы болды. Сәтсіздікке деген мотивациясы бар студенттер саны 44%-дан 16%-ға дейін төмендеді, бұл «Табысқа жету мотивациясы және сәтсіздіктен қорқу диагностикасы» сауалнамасы арқылы анықталды (А.А. Реан).



Сурет 6. Тәжірибеден кейінгі бақылау және эксперимент топтарының сәттілік мотивациясы мен сәтсіздіктен қорқуының диагностикалық мәліметтері

Іріктемеде табысқа мотивациясы бар студенттердің үлесі статистикалық тұрғыдан айтарлықтай өзгерді – эксперименттік топта 18%-дан 58%-ға дейін өсу байқалды. Сондай-ақ курсты аяқтағаннан кейін бақылау тобымен салыстырғанда эксперименттік топта табысқа деген мотивациясы бар студенттер үлесінің артқанын анықтадық.

Бұл эмоционалдық интеллектіні дамыту курсын аяқтаған студенттердің көпшілігінің өз мүмкіндіктерін адекватты түрде бағалай бастағанын, кедергілерді жеңу кезінде пайда болатын эмоциялардың шынайы табиғатын түсінетінін және сәтсіздікке деген қорқынышын басқаруға үйренгенін білдіреді.

Біз әзірлеген «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша 2-3 курс студенттеріне арналған «Эмоционалды интеллектіні дамыту» курсы зерттеу барысында жүзеге асырылды. Бұл курстың мақсаты студенттердің эмоционалды интеллект және оның компоненттері туралы түсініктерін дамыту, сонымен қатар өз эмоциялары мен басқалардың эмоцияларын басқару және реттеу бойынша практикалық дағдыларды игеру болып табылады.

«Эмоционалды интеллектіні дамыту» курсының маңызды бөлігі белсенді оқыту әдістерін қолданатын топтық сабақтар болып табылады. Олар педагог-психолог студенттерінде эмоционалды интеллект деңгейінің едәуір артуына, сондай-ақ эмоционалды интеллект құрылымына кіретін негізгі жеке және кәсіби қасиеттердің дамуына ықпал етеді. Топтық сабақтардың негізгі мақсаты - өз эмоцияларын және басқа адамдардың эмоцияларын түсіну және басқару қабілеттерін дамыту. «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы студенттерінің эмоционалды интеллектісі дамуының бүкіл процесін біз үш кезеңге бөлеміз:

1 кезең «Өзін - өзі тану» - эмоционалды интеллектінің когнитивті компоненттерін дамытуға бағытталған.

Мақсаты: өз эмоцияларын білу қабілетін дамыту; өз сезімдерін басқаруды үйрену; өзіне сену қабілетін дамыту; сезімдерін сөзбен талдап, жеткізе білу қабілеттерін дамыту; олардың құндылық бағдарларын талдау; адамның өзіне деген нақты қатынасын ашу; интроспекцияны жүзеге асыру қабілетін дамыту; сезімдерді анықтау және атау; рефлексия дағдыларын жетілдіру; кері байланыс орнату қабілетін дамыту.

2 кезең «Өз эмоцияларыңыз бен сезімдеріңізді басқару, басқалармен өнімді өзара әрекеттесуді құру» - эмоционалды интеллект мінез-құлық компоненттерін дамытуға бағытталған.

Мақсаты: өз ойларын бақылау қабілетін дамыту; қиын жағдайларда өз жағдайын басқару қабілетін дамыту; өз эмоциялары мен мінез-құлқын басқару қабілетін дамыту; өз пікірі мен сезімдерін ашық білдіру қабілетін дамыту; проблемаға деген көзқарасты өзгерту қабілетін дамыту; серіктестің сезімдері мен эмоцияларын анықтау қабілетін дамыту; өзгенің және өзінің сезімдері мен іс-әрекеттерін түсіну қабілетін дамыту.

3 кезең болашақ педагог-психолог студенттердің қарым-қатынаста басқалардың сезімдерін түсіну, эмоцияларын тану қабілетін дамытуға көңіл бөлінеді.

Мақсаты: болжамдық қабілеттерді дамыту; коммуникативтік мәдениетті жетілдіру; айналасындағы адамдармен өзара қарым-қатынас жасау білігін дамыту; адамның жай-күйін, қарым-қатынасы мен қасиеттерін түсіну және болжау қабілетін дамыту.

Болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін дамыту әдістері ретінде топтық пікірталастар; ойын әдістері; әлеуметтік қабылдауды дамытуға бағытталған әдістер; арт-терапия әдістері; психогимнастика қолданылды.

Оқытудың белсенді әдістері мен лекцияларын қолдану арқылы жоғарыда сипатталған топтық сабақтардан басқа, «Эмоционалдық интеллектіні дамыту» курсы психологиялық диагностика мен студенттердің өзіндік жұмысын қамтиды.

Курстағы теориялық жұмыстың негізгі мақсаты студенттерді эмоционалдық интеллектінің мәні, кәсіби педагог-психолог тұлғасын қалыптастыру және т.б. туралы классикалық және заманауи ғылыми идеялармен таныстыру болып табылады. Бүкіл теориялық курс төрт бөлікке бөлінген:

1. «Эмоционалды интеллект туралы жалпы түсініктер» – «эмоционалды интеллект» ұғымының мәнін ашады және оны анықтаудағы әртүрлі көзқарастар. Эмоциялық интеллект дамуының биологиялық және әлеуметтік алғышарттары сипатталады. Әртүрлі авторлар анықтаған негізгі модельдер туралы түсінік беріледі. Педагог-психологтың тұлғалық және кәсіби қасиеттері жүйесінде эмоционалдық интеллект ерекшеліктеріне баса назар аударылады. Эмоционалды интеллектіні дамытудың тәсілдері анықталады.

2. «Эмоционалды компонент эмоционалды интеллекттің құрамдас бөліктерінің бірі ретінде» - «эмоционалды сезімталдық», «эмоционалды жауаптылық», «эмпатия», «эмпатикалық түсіну», «эмоционалды тұрақтылық» терминдерінің мәні ашылады. Эмпатияның даму деңгейлері сипатталады. Эмоционалды жауапты адамға сипаттама беріледі. Жеке және ситуациялық алаңдаушылықтың өзара байланысы, сондай-ақ эмоционалды интеллектпен жетістікке жету мотивациясы байқалады.

3. «Танымдық компонент эмоционалды интеллектінің құрамдас бөліктерінің бірі ретінде» - «эмоциялар» ұғымының мәні ашылады, эмоциялардың негізгі классификациялары мен түрлеріне сипаттама беріледі. «Сезім» ұғымының мәні ашылады, адамгершілік, эстетикалық және интеллектуалдық сезімдерге сипаттама беріледі. Рефлексияның мәні және оның негізгі формалары ашылады. Өзін-өзі бағалау және оның эмоционалды интеллект құрылымындағы рөлі.

4. «Мінез-құлық компоненті эмоционалды интеллект құрамдастарының бірі ретінде» - қалаған эмоцияларды ояту жолдары көрсетілген, эмоционалдық күйлерді бақылау, қажетсіз эмоционалдық күйлерді жою және эмоциялардың қарқындылығын басқару бойынша ұсыныстар берілген. «Өшіру», «ауыстыру», «алдағы әрекеттің маңыздылығын төмендету» әдістерінің мәні ашылды. Эмоционалды күйзелісті жеңілдету және эмоциялардың қарқындылығын бақылау әдістері сипатталады. Қарым-қатынас құрудағы психологиялық икемділік туралы түсінік беріледі.

Педагог-психолог студенттерінің өзіндік жұмыс блогы бірнеше компоненттерді қамтиды:

- теориялық материалмен жұмыс істеу(оқу материалын қайталау, арнайы әдебиеттер көмегімен теориялық білімдерін тереңдету және берілген тақырып бойынша интернет желісінде информация іздеу, дәрістер конспектілерін оқу, оқу және ғылыми әдебиеттерді жинақтау);
- белгілі бір ақпаратты өз бетінше көру, тыңдау, бақылау, түсіну, есте сақтау, жаңғырту;
- өзін-өзі реттеу әдістерін қолдану, өзін-өзі түзету;

- эмоциялармен жұмыс: эмоционалды күйлерді басқару, қалаған эмоцияны шақыру;
- денемен жұмыс («бұлшықет корсеті»);
- айнамен жұмыс («эмоцияларды білдіру, өзімен диалогтар, әңгімелерді, қайталау»);
- сөйлеу жылдамдығын пысықтау;
- нәтижелері бойынша өзіндік есептер жазу.

Сондай-ақ біз «Эмоционалды интеллектіні дамыту» курсының бағдарламасын әзірледік, оның ішінде кіріспе, тақырыптық жоспар, курстың оқу жоспары, ұсынылатын әдебиеттер, практикалық сабақтардың жоспарлары, сонымен қатар білімнің бақылаудың қорытынды формасына дайындалуға арналған сұрақтар әзірленді.

Нәтижелерді салыстыруда және эксперименттік топтар зерттеудің басы мен аяғында оң өзгерістер динамикасында, болашақ педагог-психологтардың эмоционалдық, интеллектісінің интегралды деңгейінде және оның құрамдас бөліктерінде айқын айырмашылықтарды көрсетті. Эксперименттік топ ішіндегі эмоционалдық интеллектінің даму динамикасының, сонымен қатар бақылау және эксперименттік топтардың арасындағы айырмашылық біз әзірлеген «Эмоционалдық интеллектіні дамыту» курсының тиімділігін айқын көрсетеді. Эксперименттік топта келесі оң өзгерістер байқалды: эмоционалдық интеллект, эмпатия дамуы; өзін-өзі бағалауды түзету; күнделікті қарым-қатынас процесін жетілдіру; мотивациялық полюстің табысқа қарай жылжуы; «пайдалы» мазасыздықты дамыту; өз мінез-құлқын саналы түрде жоспарлау, бақылау және талдау қабілеттерін дамыту. Эксперименттік топтағы студенттердің басым бөлігі кәсіп туралы ой-пікірлерінің көлемінің артқанын, сонымен қатар кәсіби шеберлік мен дағдыларды меңгергенін көрсетті.

Осылайша, педагог-психолог студенттерінің эмоционалды интеллектісін дамыту бойынша ұсынылған жұмыс жүйесін сынақтан өткізу оның жоғары тиімділігі мен орындылығын көрсетті, бұл оны педагог-психолог студенттерінің эмоционалды интеллект деңгейін жоғарылату және олардың кәсіби дайындығының тиімділігін арттыру үшін педагог-психологтарды оқыту практикасына енгізуді ұсынуға мүмкіндік беретінін көрсетіп отыр.

Қорытынды

Қазіргі психологиядағы эмоционалды интеллектінің даму мәселесі бойынша ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау негізінде «эмоционалды интеллект» ұғымы негізделіп, нақтыланды, бұл арқылы біз кешенді интегративті білім беруді, оның ішінде когнитивтік, интелектуалдық, психологиялық, мәдени-бұқаралық, интегративті білім беруді айтамыз.

Сондай-ақ, мінез-құлық және эмоционалдық қасиеттер, адамның өз эмоцияларын және басқалардың эмоцияларын білуді, түсінуді және реттеуді қамтамасыз етеді, тұлғааралық өзара әрекеттесу мен тұлғаның дамуына әсер етеді. Демек, болашақ педагог-психологтардың эмоционалды интеллектісін басқа адамдардың және өзін-өзі эмоционалды жағдайларын түсінуді, қабылдауды және реттеуді қамтамасыз ететін жеке кәсіби сапа ретінде дамыту келесі психологиялық-педагогикалық жағдайларды жүзеге асыруда тиімді болады:

- эмоционалды интеллектінің құрылымдық құрамдастарын ескере отырып: эмоционалды компонент, оның құрамдас бөліктері эмпатия, эмоционалды жауап беру, «пайдалы» мазасыздану, жетістікке жету мотивациясы;

- когнитивтік компонент, оның компоненттері эмоционалдық қасиеттерді сезіну, эмоционалдық өзіндік сана, адекватты өзін-өзі бағалау, рефлексия; мінез-құлық оның құрамдас бөліктері өзінің эмоцияларын басқару қабілеті, қарым-қатынас құрудағы психологиялық икемділік, басқа адамдармен өнімді әрекеттестік;

- педагог-психологтардың эмоционалдық интеллектісінің құрылымын ескере отырып, жоғары оқу орындарында болашақ педагог-психологтардың эмоционалдық интеллектісін дамыту моделін жүзеге асыру және оның ішінде: мақсатты блок; оқу процесін ұйымдастыру формалары; эмоционалды интеллектіні дамыту әдістері; эмоционалды интеллектінің

даму кезеңдері; болжамды нәтиже және «Эмоционалдық интеллектіні дамыту» курсы, оның маңызды бөлігі оқытудың белсенді әдістерін қолданатын топтық сабақтар болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – Астана, 2019. – 94 б.
2. Майер Дж., Сэловей П. Эмоциональный интеллект как стандартный интеллект // Эмоции. – 2004. – №8. – С. 232-242.
3. Бар-Он Р. Инвентаризация эмоционального интеллекта (EQ-i): Техническое руководство. – Торонто, Канада: Мульти-Системы здравоохранения, 2007. – 278 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект: спорные вопросы и распространенные заблуждения. – 2004. – №8. – С. 121-125.
5. Люсин Д.В. Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. – Москва: Смысл, 2000. – 129-140 с.
6. Горскова Г.Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру // Ананьевские чтения: Тез. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 2009. – С. 45-48.
7. Кустубаева А.М., Багаева Е.В. Эмоциональный интеллект и принятие решения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2011. – №S5. – С. 104-109.
8. Толегенова А.А. Эмоциональный интеллект: общие понятия и его роль в жизнедеятельности человека // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. – 2007. – №4(23). – С. 79-85.
9. Наурзалина Д.Г., Аймагамбетова О.Х., Толегенова А.А. Психологические особенности эмоционального интеллекта сотрудников ЧС // Вестник КазНУ. – 2014. – Том 51. – №4(28). – С. 22-30.
10. Егенисова А.К., Серикбаева А.К. Эмоциональный интеллект студентов и способность контролировать эмоции // Хабаршы «Психология» сериясы. – 2021. – №4. – С. 37-42.

Г.К. Джонисова, А.Д. Ермекова
Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, Уральск, Казахстан

Психологические особенности развития эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ современных исследований по проблемам эмоционального интеллекта в общей, когнитивной и социальной психологии, даны определения понятий «эмоция», «интеллект», «эмоциональный интеллект». Анализируя предложенные учеными модели эмоционального интеллекта, рассматривается представление структуры эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов, психологические особенности развития личностных профессиональных качеств будущих педагогов-психологов, в том числе их эмоционального интеллекта.

Представлена модель формирования эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов. Для формирования модели эмоционального интеллекта будущего педагога-психолога разработана программа, которая включает: целевой блок, курс «Развитие эмоционального интеллекта», формы организации учебного процесса, методы развития эмоционального интеллекта, этапы развития эмоционального интеллекта, прогнозируемый результат.

Предлагается формирование эмоционального интеллекта с помощью специализированной программы, основанной на активных методах обучения. В развитии эмоционального интеллекта будущих педагогов-психологов эффективно применение курса «Развитие эмоционального интеллекта», важной частью которого является проведение групповых занятий с использованием активных методов обучения. Эффективность предложенной программы по полученным результатам доказана в ходе эксперимента. В ходе работы статистическими данными показано повышение

у будущих педагогов-психологов эмпатии, коммуникативной компетентности, контроля и управления эмоциями, общего уровня эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: интеллект, эмоция, эмоциональный интеллект, социальный интеллект, эмпатия, коммуникативная компетентность, управление эмоциями.

G.K. Jonisova, A.D. Ermekova
West Kazakhstan Innovative and Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Psychological features of the development of emotional intelligence of future educational psychologists

Abstract. The article presents a theoretical analysis of modern research on the problems of emotional intelligence in general, cognitive and social psychology, defines the concepts of "emotion", "intelligence", "emotional intelligence". Analyzing the models of emotional intelligence proposed by scientists, the presentation of the structure of emotional intelligence of future teachers-psychologists, psychological features of the development of personal professional qualities of future teachers-psychologists, including their emotional intelligence, is considered.

The model of formation of emotional intelligence of future teachers-psychologists is presented. To form a model of emotional intelligence of a future teacher-psychologist, a program has been developed that includes: the target block, the course "Development of emotional intelligence", forms of organization of the educational process, methods of development of emotional intelligence, stages of development of emotional intelligence, the predicted result.

The formation of emotional intelligence with the help of a specialized program based on active learning methods is proposed. In the development of emotional intelligence of future teachers-psychologists, the course "Development of emotional intelligence" is effective, an important part of which is conducting group classes using active teaching methods. The effectiveness of the proposed program based on the results obtained was proved during the experiment. In the course of the work, statistical data showed an increase in empathy, communicative competence, control and management of emotions, and the general level of emotional intelligence among future teachers-psychologists.

Keywords: intelligence, emotion, emotional intelligence, social intelligence, empathy, communicative competence, emotion management.

References

1. Kazakstan Respublikasynda bilim berudi zhane gylymdy damytudyn 2020-2025 zhyldarga arnalgan memlekettik bagdarlamasy [State program for the development of education and science in the Republic of Kazakhstan for 2020-2025] (Astana, 2019, 94 b.). [in Kazakh]

2. Majer Dzh., Selovej P. Emocional'nyj intellekt kak standartnyj intellekt, Emocii [Emotional intelligence as standard intelligence, Emotions], 8, 232-242 (2004). [in Russian]

3. Bar-On R. Inventarizaciya emocional'nogo intellekta (EQ-i): Tekhnicheskoe rukovodstvo [Emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual] (Toronto, Kanada, Mul'ti-Sistemy zdravoohraneniya, 2007, 278 s.) [Toronto, Canada, Multi-System Health, 2007, 278 p.]. [in Russian]

4. Goulman D. Emocional'nyj intellekt: spornye voprosy i rasprostranennye zabluzhdeniya» [Emotional intelligence: controversial issues and common misconceptions"], 8, 121-125 (2004). [in Russian]

5. Lyusin D.V. Sposobnost' k ponimaniyu emocij: Psihometricheskij i kognitivnyj aspekty. Social'noe poznanie v epohu bystryh politicheskih i ekonomicheskih peremen [The ability to understand emotions: Psychometric and cognitive aspects, Social cognition in the era of rapid political and economic changes] (Moskva, Smysl, 2000, 129-140 s.) [Moscow, Smysl, 2000, 129-140 p.]. [in Russian]

6. Gorskova G.G. Vvedenie ponyatiya emocional'nogo intellekta v psihologicheskuyu kul'turu. Anan'evskie chteniya: Tez. nauch.-prakt. Konf., Sankt-Peterburg [Introduction of the concept of emotional intelligence in psychological culture science and practice Conf., St. Petersburg], 45-48 (2009). [in Russian]

7. Kustubaeva A.M., Bagaeva E.V. Emocional'nyj intellekt i prinyatie resheniya,Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika [Emotional intelligence and decision

making, Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Psychology and pedagogy], 104-109 (2011). [in Russian]

8. Tolegenova A.A. Emocional'nyj intellekt: obshchie ponyatiya i ego rol' v zhiznedeyatel'nosti cheloveka, Vestnik Kaz-NU.Seriya psihologii i sociologii [Emotional intelligence: general concepts and the role of the ego in human life, Vestnik Kaz-NU. Series of psychology and sociology], 4(23), 79-85 (2007). [in Russian]

9. Naurzalina D.G., Ajmagambetova O.H., Tolegenova A.A. Psihologicheskie osobennosti emocional'nogo intellekta sotrudnikov CHS, Vestnik KazNU [Psychological features of emotional intelligence of employees of ChS, Vestnik KazNU], 51, 4(28), 22-30 (2014). [in Russian]

10. Egenisova A.K., Serikbaeva A.K. Emocional'nyj intellekt studentov i sposobnost' kontralirovat' emoci, Habarshy «Psihologiya» seriyasy [Emotional intelligence of students and the ability to control emotions, Khabarshi "Psychology" series], 4, 37-42 (2021). [in Kazakh]

Авторлар туралы мәлімет:

Джонисова Г.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, педагогика және психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Н. Назарбаев даңғылы, 194, Орал, Қазақстан.

Ермекова А.Д. – педагогика ғылымдарының магистрі, педагогика және психология кафедрасының оқытушысы, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Н. Назарбаев даңғылы, 194, Орал, Қазақстан.

Jonisova G.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of pedagogy and psychology, West Kazakhstan Innovative and Technological University, N. Nazarbayev Ave., 194, Uralsk, Kazakhstan.

Ermekova A.D. – Master of Pedagogical Sciences, lecturer of the department of pedagogy and psychology, West Kazakhstan Innovative and Technological University, N. Nazarbayev Ave., 194, Uralsk, Kazakhstan.

IRSTI 14.25.09

M.K. Jandildinov[1], G.T. Yersultanova[2]

[1] Zhezkazgan Baikonurov Univeristy, Zhezkazgan, Kazakhstan
[2]Almaty Management University, Almaty, Kazakhstan
(E-mail: m.jandildinov@gmail.com, gaukharyersultanova@gmail.com)

The role of contextualization in teaching grammar

Abstract. *This study has aimed to show the effectiveness of contextualization through survey and testing that conducted for teachers and students. Teachers of the English language of schools participated in this study. The survey is made up of 10 open-ended questions. Teachers' perceptions according to contextualization are positive. They all agree that contextualization is an effective method in teaching grammar in English class. None of them thought that teaching grammar in context was not helpful. In addition, two groups of female high school 7 graders participated in the lessons. One group was taught through de-contextualized deductive grammatical explanation, while the other group received contextualized grammar instruction. The results indicated that de-contextualized instruction as it is normally practiced in high-school contexts failed to promote successful use of the future continuous tense. In contrast, meaning-based contextualization did result in better performance on a written production grammar test involving the use of the future continuous tense.*
Keywords: *contextualization, English, teaching, grammar, questionnaire, test, method.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-86-100

Introduction

In the past several decades, teaching and learning grammar has played an important role in language learning process. Grammar is the whole system and structure of languages, especially words and the ways they work together. On the other hand, researchers found grammar as one of the most complex process, which is boring and difficult to understand and practice for language learners. The researchers have been arguing about the role of grammar in teaching second language, some of them support the idea to focus on grammar as a primary part, while others contradict. Currently, numerous studies have shown that the main reason for this issue is in the method in which the grammar is being taught. Use of contextualization refers to the way of putting language items into a meaningful and real context rather than being treated as isolated items of language for language manipulation practice only. One practical advantage of the method is that it can give real communicative value to the language that learners meet. Because acquiring grammar is complicated process, contextualization can contribute to a more effective and engaging learning of English grammar.

Statement of the problem

According to the research that was conducted by Hossein and Sandra the role of grammar has been changed many times, even 1970s the role of grammar in SLA (second language acquisition) was downplayed, but after that it was suggested that teaching grammar takes great role and it helps to attain high levels of accuracy. However, today's problem is that the grammar is mostly taught in conventional way. Currently, teachers focus on simple, general examples while teaching grammar, but one of the methods of teaching grammar is contextualization. Instead of giving general examples, using contextualization which means putting and providing

meaningful context considered to be a solution of the problem. The contextualizing can be the way to successfully acquiring the language. Teaching grammar by using general context can be considered as a big issue, because it may not give real communication, because in order to have real communication it is necessary to get meaningful and real context.

Significance of the study

It indicates that this paper can be one of the ways of teaching grammar in an interesting way to language learners, as well as, helping learners to acquire the grammar effortlessly. The importance of this research paper supposes that since some of the students are hesitant of their grammatical problems, this study can contribute to make reluctant students to take attempt for solving grammatical obstacles. Moreover, contextualization can facilitate students to learn transformation of sentences easily, also know the present condition of the students from grammatical side.

Aims of the research

The aim of the paper is to find the effectiveness of contextualization in teaching grammar. The teaching grammar is considered to be one of the most important factors in teaching language. There are many different methods of teaching grammar, however not all of them are useful and achieving success in learning and teaching grammar. The traditional classes of teaching and learning grammar are restricted with some common examples that were provided by course books; however, there is a question about the effectiveness of these examples. Standard texts or sentences are adequate for certain grammatical rules or topics, but are they effective ways of teaching and learning grammar. With reference to the problem that has been mentioned, it has been suggested that the contextualization in teaching grammar could be a useful method in teaching and learning grammar. It is the intention as objectives of this paper to identify the effectiveness of the contextualization in teaching grammar and to know students' perceptions towards contextualization. Specifically, the paper intends to find the answer the following questions:

1. How is the contextualization effective in teaching and learning the grammar?
2. What are the instructors' perceptions towards contextualization?

Literature Review

In past several decades, grammar has played an important role in language learning and teaching process. However, nowadays, there are growing appeals for not putting emphasis on grammar in English classrooms since it makes the process of acquiring a new language challenging and boring. This remains an open problem in the area. One way of overcoming this problem could be in using different approach in teaching grammar, such as contextualization, which focuses on putting grammar into meaningful and real context in order to make the learning not burdensome and simple.

The literature review section is organized as follows. Section 1 gives explanation about the importance of grammar in language learning process. Section 2 defines the advantages of implementing contextualization in language learning process, particularly in grammar. Section 3 gives a conclusion and some point of view about the past literature reviews.

In general, a language's grammar implies the very language's laws. The Longman Dictionary of Applied Linguistics (cited in Nunan, 2003, p.154) says, "Grammar is a summary of a language's structure and how units like words and phrases are combined to create language sentences. Thornbury (1999) says, "Grammar is part of the study of possible structures in a language."

Grammar plays a media role in language learning process and there is a considerable amount of literature on its importance in language learning process, nevertheless some argue with the idea of teaching grammar in foreign language classrooms. In his work about The Natural Approach, Krahnke (1985, p.598) states that "much of the effort spent arguing against the teaching of grammar might be better spent on convincing true believers in grammar instruction that grammar has a newly defined but useful role to play in language teaching and in showing them what it is" (Terrell, 1991, p.54). Tabbert reports by putting emphasis on the significance of

grammar that students frequently confuse some words, such as lay and lie, cannot use whom and who correctly, mismatch verbs and subjects, say infer instead of imply and these kind of mistakes are evidence of their need to study grammar (Tabbert, 1984, p.39).

Since grammar instruction is noted by several researchers to make vast improvement on language competence, it is obvious that it holds an important role in each foreign language learners learning process.

In order to create well-organized writing and reading performances, learners need grammar skills. It is a key aspect for establishing an effective communication. In his book, "The teaching of composition", John Warriner supports this idea (n.d., p.8) states: "The chief usefulness of grammar is that it provides a convenient and, indeed, as English is taught today, an almost indispensable set of terms to use in talking about Language (Tabbert, 1984, p. 40)." In a *Forbes Magazine* article responding to Shellenbarger, Susan Adams quotes Kyle Wiens, the CEO of an online repair manual called iFixit, who claims that "he will not hire people who have bad grammar and gives all of his job applicants a grammar test". Both speaking and writing well involve a level of intelligence and thoughtfulness that is demonstrated through proper grammar. Grammar organizes the words that create big picture ideas, which, without structure, would be exceptionally less convincing.

Grammar helps learners to combine words in order to construct full and good sentences. It is essential aspect, which gives the competence to form fully developed sentences. Supporting this perception, researchers point out that more skilled you will be to recognize and form well-constructed sentences, if you know about the structure and function of the parts that make up the larger unit (Emery, et al, 1978, p. 1)

Grammar makes a great contribution to forming meaningful sentences. It helps learners to be comprehended easily by others, on the other hand, makes others to understand what was in the mind of first. In his introduction to The Philosophy of Grammar, Jespersen outlines that the relation between the hearer and speaker should never be lost and it can be accomplished if both of them understand the nature of language and of that part of language, which deals with the grammar. Richards and Renandya provides two great reasons on teaching grammar, which is one of them pointed out as comprehensibility. It is difficult to communicate common types of meaning successfully and make comprehensible sentences, if learners do not know how to build and use certain structures (2002, p.152). The impact of poor grammar can be destructive in the professional setting. According to Sue Shellenbarger, a writer for *The Wall Street Journal*, "managers are fighting an epidemic of grammar gaffes in the workplace". Shellenbarger further cites a survey conducted by the Society for Human Resource Management: "about 45 percent of 430 employers said they were increasing employee-training programs to improve employees' grammar and other skills". "Such looseness with language can create bad impressions with clients, ruin marketing materials and cause communications errors" (Shellenbarger).

Teaching grammar demonstrates learners how language works. Students can rely on predictable patterns of grammar and master the target language in a simple way. Azar states that without grammar there would have been only individual sounds or words, pictures and body expressions to deliver the meaning of speech. And that language consists of predictable patterns that make four basic skills of a language, speaking, reading, writing and listening (Azar, 2007).

Contextual Learning (CL) is a learning system that links brain actions to creating patterns that make sense. CL does this by connecting academic content with a real-life context. This is very important because it helps to preserve not only short-term memory, which students usually easily forget, but also helps to keep long-term memory, which will help them apply these memories to their work responsibilities later in their life.

CL is called a contextual approach because it helps teachers connect content that students learn academically with real-life situations that students typically encounter. This inspires students to establish a connection between knowledge and their life.

According to Hull, "the theory of contextual learning says that learning only happens when students process new information or knowledge in such a way that it makes sense in

their frame of reference (Hull, 1995), p. 23". He also says that this approach to "learning and teaching assumes that the mind naturally seeks meaning in context and does so by looking for relationships that make sense and seem useful (Hull, 1995) p.24." This approach assumes that the brain seeks the meaning of a certain relationship with our environment (Johnson, 2002; Powers & Guan, 2000). Based on this, CL activities can be performed not only in the classroom, but also in laboratories, and in the future at the workplace. Educators should be smart in developing learning environments that can be easily connected to real life. In such an environment, students can find a connection between unrealistic ideas and everyday representations in a real context.

In conventional ways, students are encouraged to be conscious about memorizing rules but contextualization emphasizes discovery and thinking. According to Larsen-Freeman (2001, p.39-40) "These exercises do not require students to produce the target structures. Instead, students are made aware of the target grammatical item through discovery- oriented tasks." By the process of contextualization, students learn to become self-dependent. They can produce answers by themselves. Holec (1981, p.3) defined this ability as "autonomy". He says "It is the ability to take charge of one's own learning". This means that when a student learns something independently, he can discover his covert potentials. He tries and learns to control his logics and use the brain in a good percentage.

Benson (2001, p.47) defined this way of learning as "the capacity to control one's own learning". Contextualization, therefore, makes the student stand out from the crowd. When a student may independently determine if his answer is correct or wrong, he will even capitalize on his personal life. Then a student becomes a decision-making expert. Little (1991, p.49) describes this as "detachment, critical reflection, decision making and independent action". If a student is guided by fixed rules, a way of learning becomes monotonous. There's no place to speak to others. There is no way to justify one's reaction relative to others because there are fixed rules. But he can justify the answer when a student produces an answer on his own. He should speak to others to get the correct answer. This method ensures the complete involvement of the student in the analysis as well as the class. Little (1996, p.210) describes the way as "capacity to participate fully and critically in social interactions".

Eventually, learning by contextualization allows students not only to learn quickly but also to be qualified. All these literatures reviewed the reasonableness of contextualization. The process may differ at different times, but it was earlier seen that the best outcome comes when students are made aware of the use of their topic in real situations.

How to teach grammar in context?

Grammar and meaning are always so closely related in real communication outside the classroom that acceptable grammatical decisions can only be taken in respect to the context and intent of the conversation. (Nunan, 1998, p.102). Many of the advantages of this approach are that, in an authentic or near-authentic atmosphere, students exposed to the target language, hearing or experiencing the target language before they begin to focus on it.

The use of dialogues in grammar instruction is important because the use of dialogues usually leads to the assumptions of learners about how language can used in the real world:

most people use language to communicate with each other. (Thornbury, 1999, p.76). In the first example tutorial, Scott Thornbury uses a structured dialog to teach beginners the present simple: in the lecture, the instructor chooses the following reported dialog from the course book to be used as a medium to explain the present simple to a community of beginners (1999, p.73) with frequency adverts (e.g. normally always).

Thornbury clarifies the measures: Focus on three or four of those phrases and ask her to explain what the narrator responded by saying. We still have dinner together; I still go to the museum occasionally, for instance. Also in following phase, the professor attracts the attention of the students to the structure form, emphasizing the verbs, while showing that the present simple will used for everyday tasks. In the seventh section, she explains students writing three or more phrases about David using the phrase template, i.e. subject + adverb + verb+.... In the eighth stage, students again listen to the dialogue and test their responses to Step 7 and, in the

final stage, allow students to write three to five sentences about themselves using the framework that they discussed in Step 6 (Thornbury, 1999, pp. 73-74).

What is crucial in this workout is to select a text with higher frequencies of instances of the intended element of grammar. It may make students understand the latest object that will encourage the others to determine the rules by induction (Thornbury, 1999, p. 75). Grammar will quickly have taught through interactions, so it can make it easier for the learner to understand the concepts better.

In meaning, learners can make greater use of grammatical forms also the context can help the students understand how grammatical styles as well as structures are used.

Methodology

Participants

In this following research, the number of students who participated was 10 and they were 7th grade, pre-intermediate level students. The topic of the experimental class was chosen by these students. Students were asked to answer the survey questions related to the English grammar; according to the result most of them had problems with future continuous tense. They were separated into 2 groups; each group consisted of 5 students. They attended English classes ten hours a week by following the grammar book "Laser" by Malcolm and Steve. None of the participants had attended in such research experiment related to English language. As they are only 13-14 years old students, the consent letter was send individually.

Three online written tests were developed to identify students' knowledge. The first test which is called pre-test, it included 10 questions related to future continuous tense. The other 2 tests were post-test1 for focused group and pre-test 2 for experimental group, they also included 10 questions. The tests were conducted through online Google test, which can calculate the points and can give average pints of the correct answers.

In addition, to know instructor's perception the online survey was conducted among teachers. The teachers were from different institutions. The variety of instructors includes teachers of schools and universities. In addition, the survey conducted online in Google form. In the beginning of the survey, instructors were given texts as an introduction to it.

Procedure

The participants were given a pre-test to get information about their knowledge of future continuous tense. The pre–test was conducted online through Google test form which included questions of future continuous tense. Then, students were separated randomly into 2 groups. The reason of the choosing future continuous tense is that majority of students chose that this grammatical topic is the most difficult for them. The focused group class was conducted online and it was like traditional class of English language, where students were given grammar name. After introducing the name "future continuous", the structure or formula was explained. Consequently, students were explained how to use this tense. In addition, some general examples were provided to explain better. After that students had to do some exercises to practice the learnt grammar. After, students had to answer the questions of post–test 1 for focused group.

The experimental group's class was conducted also online. In this class, first of all, before introducing the name of the grammar part, students were given text, which includes many sentences in future continuous. Students were asked to read the text. After reading text, students had to answer the questions related to the text which includes future continuous tense. Then, after checking students' answers, they were asked to find sentences, in which they meet the same grammatical tense. After underlining the similar grammatical tense, they were asked to share with their opinions about the following grammatical tense and how to use it, by looking at the provided text. Then students shared with their opinions and tried to make the formula of it by themselves. After the online class, as a next step students were asked to answer the questions of the post –test 2, which is similar to the post –test 1. The post- test 1 and post –test 2 were also conducted through online google test form.

The survey of instructors' is considered quantitative research. The following survey is aimed to know instructors' perception towards contextualization in teaching grammar. The survey also included 10 questions, which included open-ended and multiple-choice questions. The survey was conducted through Google form and it was anonymously.

Design

In this study, we have conducted survey among the instructors and experiment among the students of 7th grade. The experiment was according to the "pre-testing" and "post-testing" scheme with two intact classes that were randomly distributed between the experimental group and the focus group. The independent variable was a grammatical topic, namely: future continuous, planned treatment and expanded input for the control group and an explicit grammatical explanation for the focus group. The dependent variable was defined as the exact use of future continuous by the participants.

The survey is made up of 10 questions. They are:

"How long have you been teaching?"

"Do you teach grammar in your classes or have you taught it before?"

"How grammar is important in teaching language communicative competence?"

"Do you face any difficulties in teaching grammar? If yes, what are those difficulties?"

"If yes, what do you do to manage those difficulties? Why do you think so?"

"Do you use contextualization in teaching grammar?"

"Do you think contextualization in teaching grammar helps to grasp learners' attention?"

"Do you think contextualization is an effective way to teach grammar? If yes, why? If no, why?" By this survey, our aim was to know the instructors' perceptions towards contextualization.

Findings of the research

Results of the experiment and survey are presented in the following charts.

Results of the Survey

Figure 1 gives information about participants' teaching experience in English language. Majority of the teachers had 10-20 (41,7%) years of experience, which was higher than other teachers' percentage, who taught English for 5-10 (33,3%) years. Moreover, teachers who had 1-5 (25%) years of experience participated in this survey. This figure reports that there were no teachers with more than 20 (0%) years of experience.

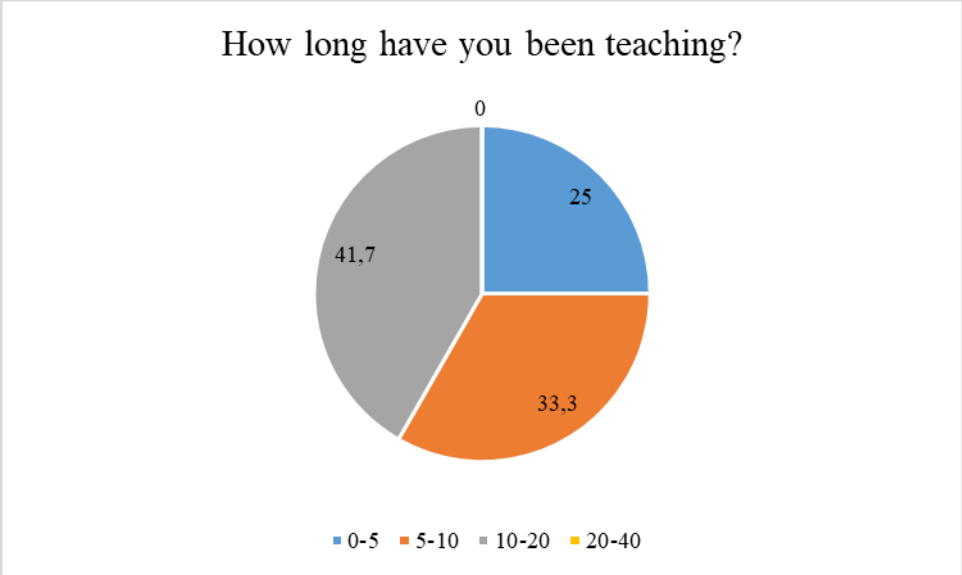


Figure 1. Participants' teaching experience

Teaching grammar teachers' percentage is illustrated in Figure 2. According to the figure, all of the teachers (100%) participating in this survey teach or taught grammar in their classroom. Consequently, none of the teachers (0%) did not teach grammar in their classroom. This signifies the importance of grammar in English language classroom, despite of the significant difference of teachers' teaching experience.

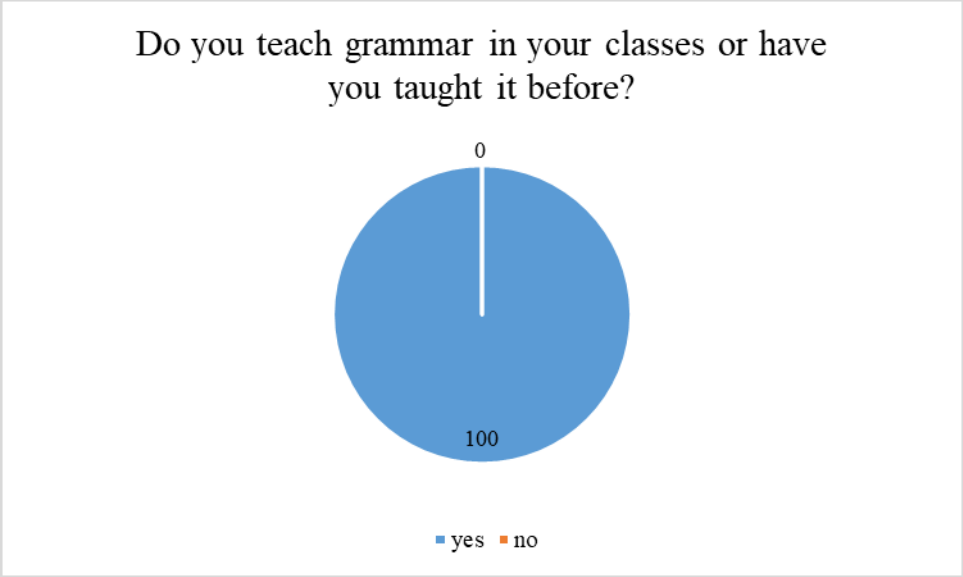


Figure 2. Teaching grammar teachers' percentage

Participants had to rank from 0-5 the importance of grammar in teaching language communicative competence (Figure 3). Closer inspection of figure shows that less than half of the participants (41,7%) gave maximum score. On the other hand, 33,3% and 25% of teachers scaled 3 and 4 respectively. Therefore, the median for this scale was 4 out of 5, which assures that the grammar is essential in teaching language communicative competence.

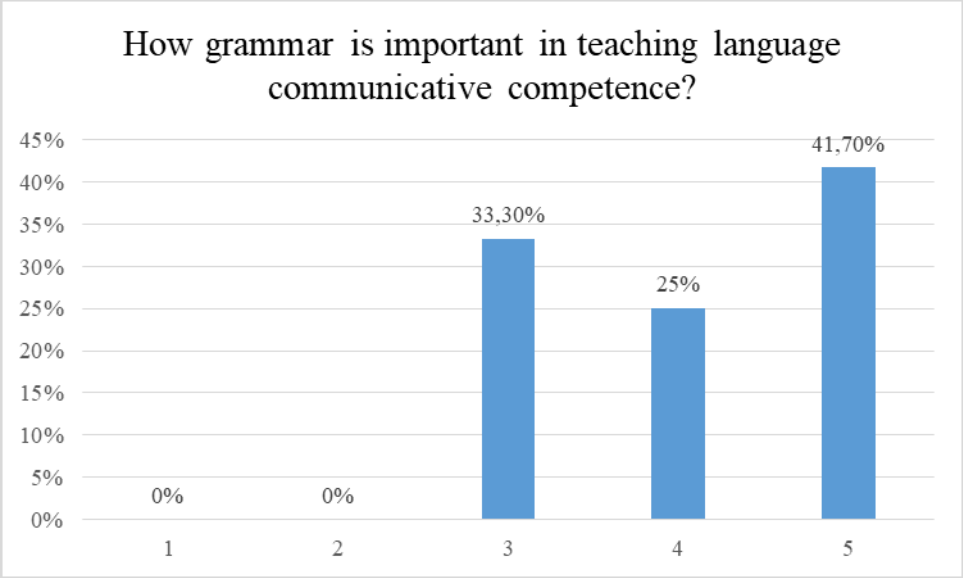


Figure 3. Scale on importance of grammar in teaching communicative competence

The following Figure 4 demonstrates percentage of teachers having difficulties in teaching grammar. Only one fourth of the teachers (25%) did not face any problems with teaching grammar, however other three fourth of the teachers (75%) had challenges with teaching grammar in English classroom. To the question: "What difficulties do you face with in teaching grammar?" some participants (41.7%) stated that students find the grammar as impossible to understand and it is problematic for teachers to relate it to everyday life. They said: "Kids see it as something beyond the bounds of possibility to understand, whereas it is just a name of things and patterns that they actually use. It might be hard to relate the grammar point they teach to its usefulness in daily communication. It may seem that sometimes they are teaching some grammatical aspects just for the sake of passing the exam". Others stated several various reasons, such as difficulty in finding some equivalent grammar points in source language (8,4%) or waste of energy and time in explaining too complex grammar structures (8,4%).

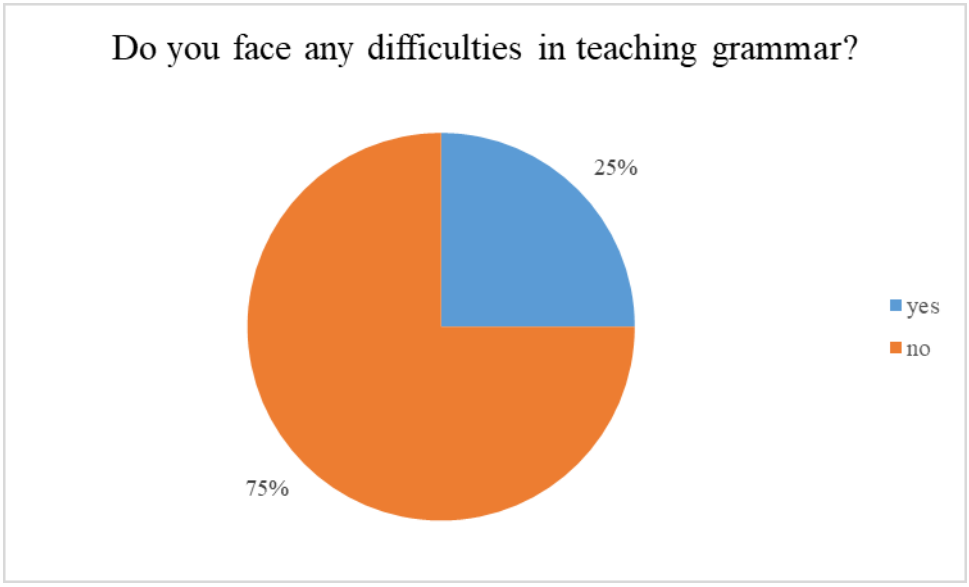


Figure 4. Teachers' difficulties in teaching grammar

To the question: "How do you manage difficulties in teaching grammar?" Nearly, 41.7% percent of participants answered that they provide more examples or give additional assignments in order to make students understand certain grammar point. Nearly 16.6% of teachers stated that they try to establish some connection between certain grammar point and its application and usefulness in real life. Presenting grammar topics in games was as another alternative solution for 16.6% of participants.

The following Figure 5 demonstrates teachers' percentage who use contextualization in teaching grammar. Unexpectedly, all of teachers (100%) taught grammar in a context, in a meantime there were not any teachers who did not use contextualization in English class in teaching grammar.

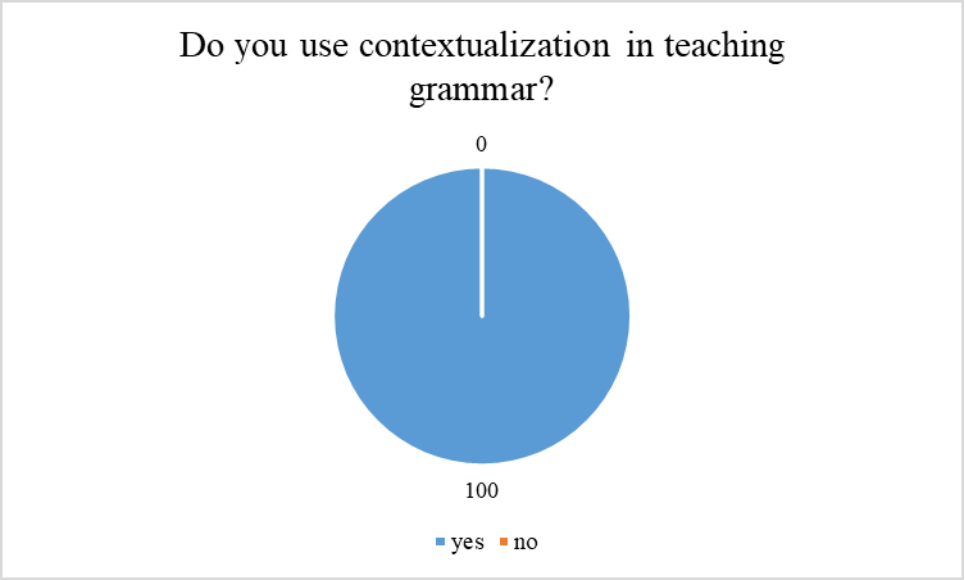


Figure 5. Usage of contextualization in teaching grammar

Surprisingly, total 100% of participants thought that using contextualization in teaching grammar helps to grasp learners' attention. None of these teachers (0%) did not think that contextualization assists grabbing students' attention (Figure 6).

Figure 7 shows information about the teachers' perception on effectiveness of contextualization in teaching grammar. Interestingly, all of the participants (100%) thought that contextualization is an effective method in teaching grammar in English class. There were not any participants (0%) who thought that teaching grammar in a context was not helpful.

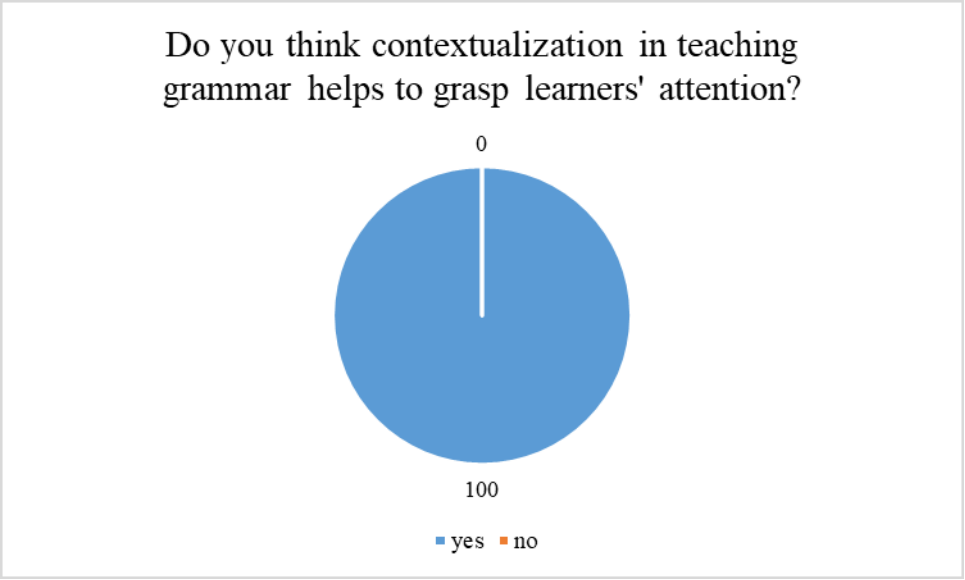


Figure 6. Grasping learners' attention using contextualization in teaching grammar

To the question: "Why do/don't you think contextualization is an effective way to teach grammar?" Nearly 33.3% pointed that both grammar and vocabulary were better perceived whenever they were presented within the context. By doing so, students could easily understand the meaning of the sentence and its structure, and they had better chances to produce their own sentences since they have seen how the structure is used.

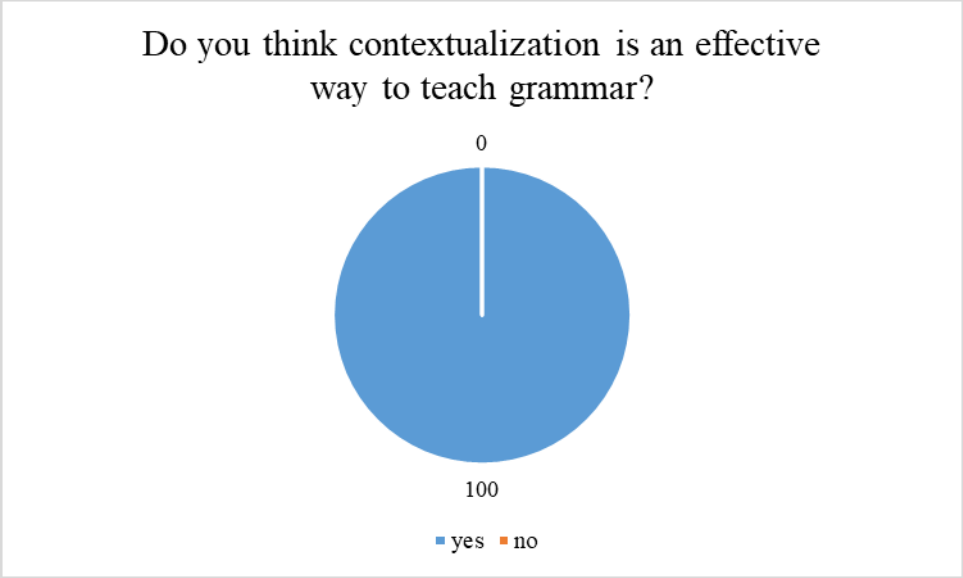


Figure 7. Effectiveness of contextualization in teaching grammar

Another 25% of teachers defined contextualization as a noticing tool, which gives deep access to understanding grammar usage in the sentence according to its context. There were some participants (16.6%) who reported that contextualization is crucial, because it can give you opportunity to use examples related to their interest of study and draw their attention and motivation to acquire grammar easier.

Results of the experiment

The pie chart below is about the challenging topics for pre-intermediate level students (Figure 8). The chart is divided into 5 parts. According to this chart, 20% of students have difficulty with present simple, meanwhile other topics, such as, present continuous, past continuous, were chosen by 20% and 10% of students respectively. The vote for future continuous was higher as it is seen in this pie chart. About 40% of students selected future continuous as problematic topic.

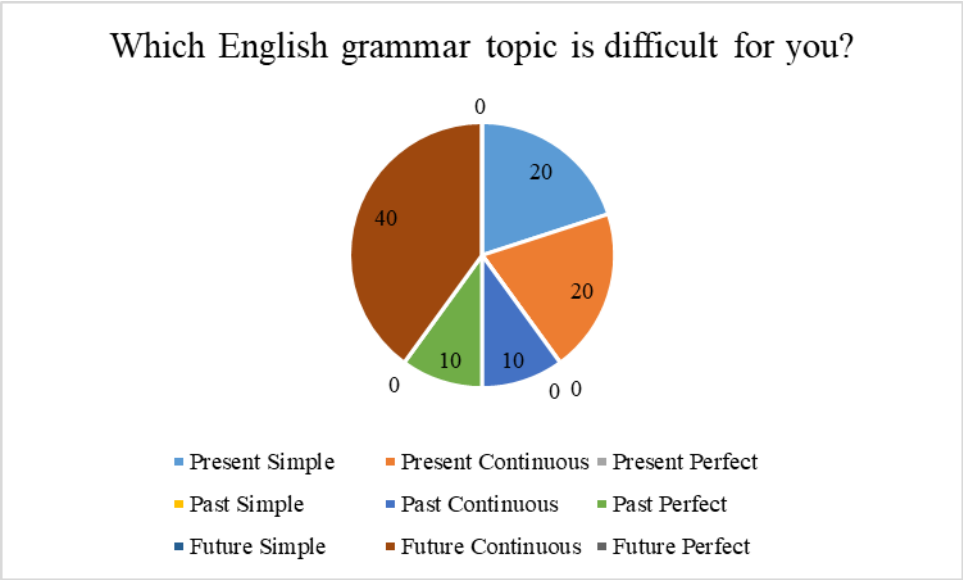


Figure 8. Topics difficult for pre-intermediate students

Figure 9 gives information about the results from pre-test, which students had taken before the experiment. It represents number of students correctly answering to pretest questions about future continuous. As stated in this figure, the range of scores lie between 0-10, which means there is a significant difference between students' scores. Half of overall students scored 10 out of 10, meanwhile 1 student got 9 points from pre-test. However, there were still 4 students scoring lower than 3. Moreover, the median score for this pretest was 9, which is already a high result.

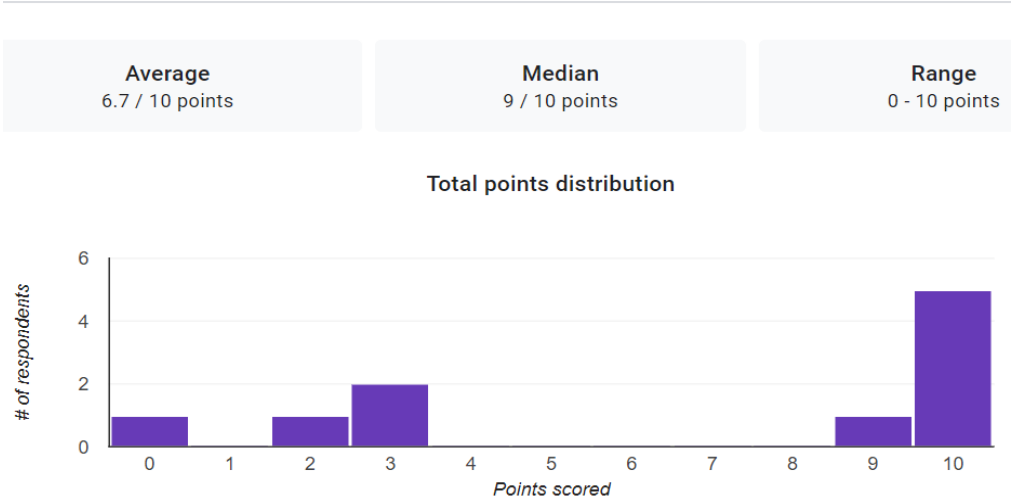


Figure 9. Students' scores on pretest

The following bar charts (Figure 10 and Figure 11) demonstrate results from post-test. The results of group 1, whose grammar was not taught in a context, are shown in Figure 10. As reported by this figure, the number of points range from 7 to 10. Consequently, there were no students scoring less than 7. Regarding median, it remained the same in comparison with pre-test. This test showed that more than half of the students got 9 points, when only 1 student scored full.

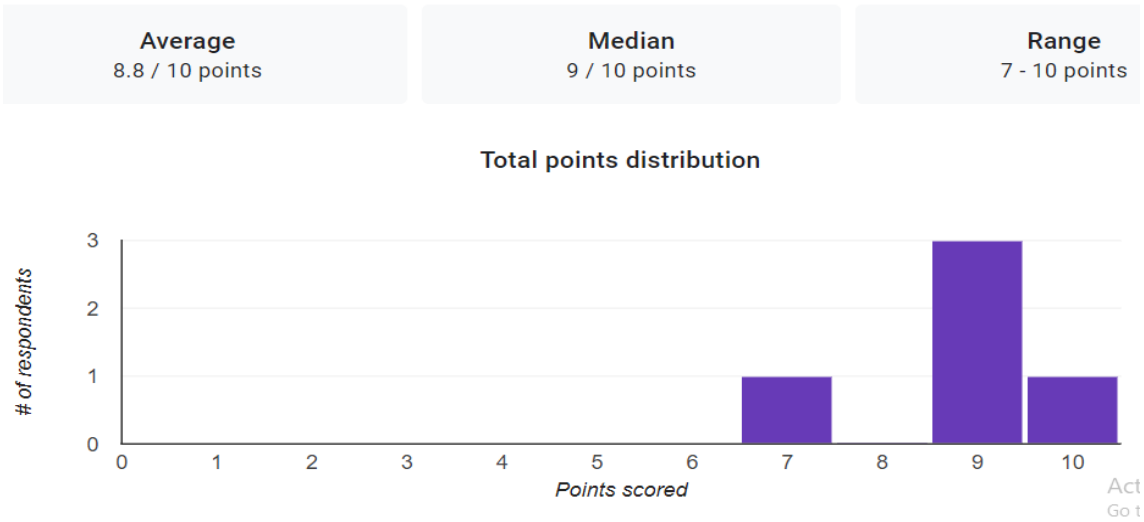


Figure 10. Group 1 scores on post test

Moreover, closer inspection of Figure 11, which includes information about the results of group 2 that was taught grammar using contextualization, represents that range of the points slightly decreased to 8-10. Surprisingly, this post-test revealed that the median was 10/10, which

refers to more than half of the students scoring full. In addition to this information, mean for post-test conducted for group 2 is slightly higher than for post-test delivered to group 1.

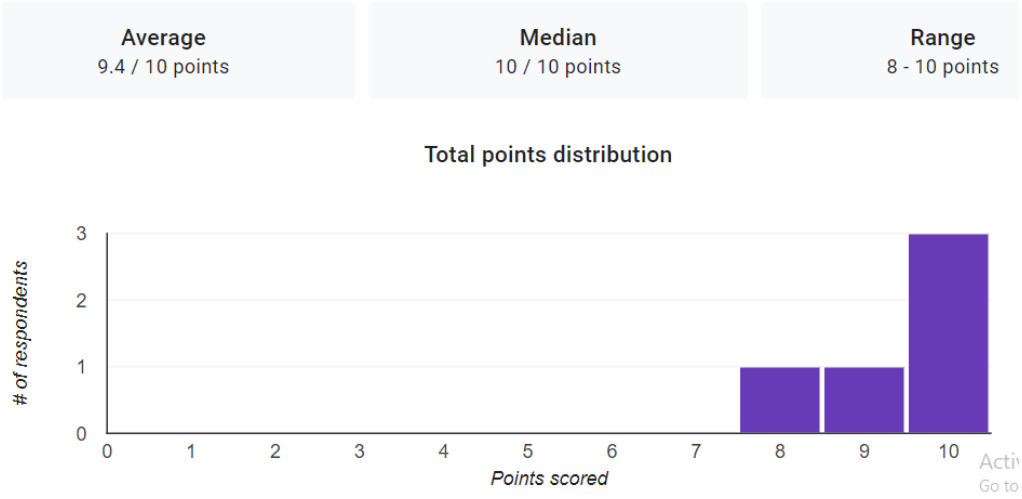


Figure 11. Group 2 scores on post test

Discussion and conclusion

Generally, results are consistent with prior research that endorses contextualization efficacy. The findings of the present study suggest that it should contextualize and incorporated into the meaning-centered method, as well as for explicit instruction to contribute to explicit language skills. Otherwise, as suggested by Macaro and Masterman (2006), one should not necessarily anticipate clear de-contextualized clarification to increase grammatical awareness and minimize errors in regulated or unregulated manufacturing activities. The Experimental Group, which received clear guidance through meaning-based text behavior, that included study grammar points, outscored the Centered Community, which got the only de-contextualized grammatical explanation.

Following this contextualization was a clear lecture mostly on grammatical characteristics. Furthermore, the first and only difference between these two forms of guidance were the use of meaning-based contextualization. The demonstrated effectiveness of the Experimental group in this research is likely to be due to either the impact on the election of learners in the Experimental group throughout training. This involvement itself may attributed to a new sense of utility and instrumentality of language generated by learners by participating in meaningful-focused learning experiences.

The difference in Post-test 2 between both the two groups was however not as significant as on Post-test 1. For the following reasons, that may accounted for. Firstly, the Experimental group the first time that such meaning-centered instruction was already received this. They had not fully internalized the recently acquired linguistic skills because they had not been open to opportunities for follow-up. Second, as Tode (2007) rightly argued, explicit instruction would be more likely to lead to long-lasting effects if young learners were given the opportunity to experience the target structures after the explicit instruction and experience repetitive contrivances where they could notice the feature(s) during language use, finally if they found opportunities for contrasting the target form with other forms. Third, successful therapy in this research might possibly have had long-term consequences if more incentives for experimentation and improvement pursued during the 'incubation phase,' in Gass' (1997) words. In other words, additional follow-up input and practice should provide to confirm the learners' information on the linguistic elements. Similar explications also proposed by Macaro and Masterman (2006).

We claimed, "The production of grammatical consistency I cannot be readily improved, (ii) is independently produced and (iii) involves constant access to both constructive and negative data for both sensitive and efficient activities" (p. 322).

The results of this study may be useful to English language teachers and writers of publications, as well as to all those engaged in language teaching and research. This may enable teachers to understand that their de-contextualized grammar teaching will not improve the linguistic growth of learners until they concentrate their instruction on the aspects of utility, instrumentality, also accessibility of language practices in a meaning-centric context in the classroom. As mentioned above, the aim of a language-learning course must be to promote the use of language embedded in a meaning-centered communicative sense rather than a sense of the teacher's passive listening to repetitive grammatical explanations about the language rules. Content authors may also draw knowledge from this research and change what is used in the texts they write as well as how material is learned.

A significant majority of high school students in Almaty cannot use English for communication while doing the exercises in the textbooks, nor can they produce grammatically well-formed English sentences. The long-standing conventional institutional curriculum decided to adopt in high schools for the teaching of languages in general and English, in particular, has denied learners any inspiring context in that they can experience or even feel the language. It is doubtful that such training will result in the creation of some linguistic information that is known to be a basis of specific instruction, not only implied knowledge, but also explicit and meta-linguistic knowledge. A safer solution is to include learners in contextualized real-life experiences through which language usage is encouraged, as many longitudinal researches such as the current one have demonstrated. Moreover, if some grammar points and frameworks are to be learned, they will emerge explicitly or implicitly from these practices instead of being introduced and prioritized for their own sake without being first emphasized as determinants for this and adding to the students ' communicative performance.

To conclude, according to the result of experiment demonstrated that the contextualization is important in teaching grammar. Focusing on the meaning is considered more way that is effective in teaching grammar. Focusing on meaning is giving context before teaching grammar. In addition, the instructor's perception towards contextualization is positive. However, according to the survey's result, the majority of them know what contextualization is but still cannot implement it in teaching grammar. The experiment result proved that providing context helps students to understand grammar topics better than traditional ways of teaching grammar.

References

1. Adams S. "Why Grammar Counts At Work." Forbes. Forbes Magazine, 2015.
2. Azar B. Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective. TESL-EJ. – 2007. – No. 11(2). – P.1-12.
3. Emery D., Kierzek J., Lindblom P. English Fundamentals, 6th ed. New York: Macmillan. – 1978.
4. Gass S. Input, interaction, and the second language learner. Mahwah, NJ: Erlbaum. – 1997.
5. Hossein N., Sandra F. Teaching Grammar in Second Language Classrooms (ESL & Applied Linguistics Professional Series). – 2010.
6. Jespersen O. The Philosophy of Grammar. University of Chicago Press; New edition. – 1992.
7. Krahnke K. Rev. of Stephen Krashen & Tracy Terrell, The Natural Approach. TESOL Quarterly 19. – 1985. – P. 591-603.
8. Larsen-Freeman D. Teaching Grammar. In M. Celce-Murcia (ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language. – 2001. – P. 251-66.
9. Macaro E., Masterman L. Does intensive explicit grammar instruction make all the difference? Language Teaching Research. – 2006. – No. 10 (3). – P. 297–327.
10. Nunan D. Practical English Language Teaching. – New York: Mc Graw Hill, 2003, 154 p.
11. Nunan D. Teaching Grammar in Context. ELT Journal. 1998. No.52(2): 101-109.
12. Renandya J.W. Methodology in language Teaching. – USA: Cambridge University Press. 2002.

13. Riddell D. Teaching English as a Foreign Language. – London: Hodder Education. 2003.
14. Shellenbarger S. This Embarrasses You and I. The Wall Street Journal. 2012.
15. Steve T., Malcolm M. Laser. New York, Macmillan Publishers.2013.
16. Tabbert R. Parsing the Question —Why Teach Grammar. The English Journal. – 1984. – No.73(8). – P. 38-42.
17. Terrell T.D. The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. The Modern Language Journal. – 1991. – No. 75(1). – P. 52-63.
18. Thornbury S. How to Teach Grammar. Essex: Pearson Education Limited. 1999.
19. Tode T. Durability problems with explicit instruction in an EFL context: The learning of the English copula be before and after the introduction of the auxiliary be. Language Teaching Research. – 2007. – No. 11(1). – P. 11– 30.
20. Warriner J.E. "The Teaching of Composition." Pamphlet published by Harcourt School Department, 1977.

М.К. Джандильдинов[1], Г.Т. Ерсултанова[2]
[1]Ө.А. Байқоңыров атындағы Жезқазған университеті, Жезқазған, Қазақстан,
[2]Алматы менеджмент университеті, Алматы, Қазақстан,

Грамматиканы оқытудағы контекстуализацияның рөлі

Аңдатпа. Бұл зерттеу мұғалімдер мен студенттер үшін өткізілген сауалнама және тестілеу арқылы контекстуализацияның тиімділігін көрсетуге бағытталған. Бұл зерттеуге мектептердің ағылшын тілі оқытушылары қатысты. Сауалнама ашық 10 сұрақтан тұрады. Контекстуализация бойынша мұғалімдердің қабылдауы оң. Олардың бәрі контекстуалдау ағылшын тілі сабағында грамматиканы оқытудағы тиімді әдіс екендігімен келіседі. Олардың ешқайсысы грамматиканы контексте оқыту пайдалы емес деп ойламады. Сондай-ақ, сабаққа орта мектептің 7 сынып оқушыларынан құралған екі топ қатысты. Бір топқа контекстілендірілген дедуктивті грамматикалық түсініктеме беру арқылы, ал екінші топқа мәтінмәндік грамматикалық нұсқау берілді. Нәтижелер көрсеткендей, орта мектеп жағдайында контекстен тыс оқыту болашақтағы шиеленісті сәтті қолдануға ықпал ете алмады. Керісінше, мағынасына негізделген контекстуалдандыру болашақ үзілісті қолдана отырып, жазбаша өндірістік грамматикалық тестте жақсы нәтиже берді.
Түйін сөздер: контекстуализация, ағылшын, оқыту, грамматикасы, сауалнама, тесттер, әдіс.

М.К. Джандильдинов[1], Г.Т. Ерсултанова[2]
[1]Жезказганский университет имени О.А.Байконурова, Жезказган, Казахстан
[2]Алматы менеджмент университет, Алматы, Казахстан

Роль контекстуализации в обучении грамматике

Аннотация. Цель этого исследования – показать эффективность контекстуализации с помощью опроса и тестирования, проводимых для учителей и студентов. В этом исследовании приняли участие преподаватели английского языка школ. Опрос состоит из 10 открытых вопросов. Восприятие учителей контекстуализации является положительным. Все они согласны с тем, что контекстуализация является эффективным методом преподавания грамматики на уроках английского языка. Никто из них не думал, что преподавание грамматики в контексте не помогло. Также в уроках приняли участие две группы учениц 7 классов. Одна группа обучалась посредством дедуктуализированного дедуктивного грамматического объяснения, в то время как другая группа получала контекстуализированное грамматическое обучение. Результаты показали, что де-контекстуализированное обучение, как оно обычно практикуется в контексте старшей школы, не способствовало успешному использованию будущего непрерывного времени. Напротив, контекстуализация, основанная на значении, действительно дала лучшую производительность в письменном тесте производственной грамматики с использованием будущего непрерывного времени.
Ключевые слова: контекстуализация, английский, обучение, грамматика, вопросник, тесты, метод.

Information about the authors:

Jandildinov M.K. – Ph.D. in Pedagogy and Psychology, Associate Professor, Zhezkazgan Baikonurov Univeristy, Zhezkazgan, Kazakhstan.

Ersultanova G.T. – Ph.D. in Linguistics, Assistant Professor, Almaty Management University, Almaty, Kazakhstan.

Джандильдинов М.К. – Ph.D., қауымдастырылған профессор, Ө.А. Байқоңыров атындағы Жезқазған университеті, Жезқазған, Қазақстан.

Ерсултанова Г.Т. – Ph.D., қауымдастырылған профессор, Алматы менеджмент университеті, Алматы, Қазақстан.

IRSTI 14.15.21

S.A. Zhaukina[1], G.K. Dlimbetova[2], E.N. Dzyatkovskaya[3], V.V. Bezhina[4]

[1,2]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
[3]Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
[4]A. Baitursynov Kostanay Regional University, Kostanay, Kazakhstan
(E-mail: saulekab86@mail.ru, gainid@mail.ru, dziatkov@mail.ru, vukvuk85@mail.ru)

Context based learning in ecological education - the experience of A. Baitursynuly Kostanay regional university

Abstract. *Context based learning serves the effective tool for developing ecological education at teacher trainees. The article is devoted to the process of introduction of context education (quasi-professional and pedagogical contexts) within the discipline "Community service". 114 students of A. Baitursynov Kostanay regional university underwent the public defense of the interactive social projects with eco-aspect in Kostanay. The methods of active participation into the social life of Kostanay (patronage, team-teaching, self-assessment) resulted in the level of social responsibility of teacher trainees, forming positive intrinsic motivation to ecological aspect of teaching. The authors present the entry data on the levels of motivation to the use of ecological education in teacher trainees' future pedagogical activity, the content plan of the modernised discipline "Community service", final data on project assessment of teacher trainees at the end of their theoretical and practical study.The gained results demonstrated the improving the quality of the motivational sphere of teacher trainees (intrinsic positive) to implement the ecological aspect into their pedagogical activity based on context learning within the given course.*

Keywords: *context learning, teacher trainee, project based learning, ecological education, motivation.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-101-109

Introduction

Context learning has been thoroughly scrutinised since the beginning of the XXI century and is associated with A. Verbitsky who introduced the term as the new type of education based on 'the oppositions between the real life and educational process' [1].

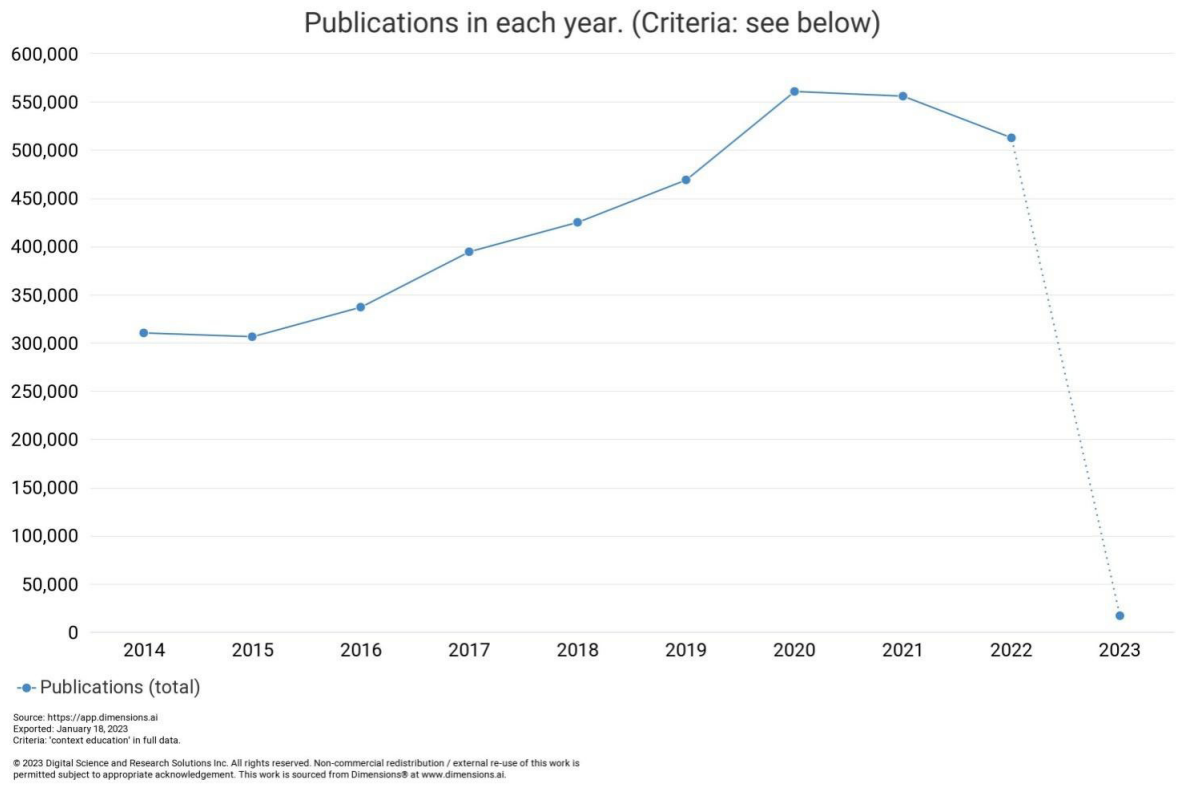
Education has always been the source of forming competences of future specialists. However, the gap between the education and real life can foster the modernisation processes in both teaching and learning.

As A.Verbitsky states, the dynamics of students' development in context education is as follows: study/learning activity, quasi-professional activity, social activity.

The given research proves to introduce the inverted model of A.Verbitsky – social activity as the first stage of the teacher trainees' education, simultaneous character of study and quasi-professional education.

T. Kugushina considers the context education to be the link between the education itself as knowledge acquisition, and the professional activity as highly socially responsible and motivated [2].

As the quantitative content analysis shows, the density of the researches was in the progress in 2020, while there is a slight tendency on decreasing the number of specialised works (general character of the publications dominated)- see the Pic.1 below.



Picture 1. Retrospective quantitative analysis of the publications on "context education" concept (Dimensions Al, 2023)

The analysis of articles and relevant research on the topic of the context education demonstrates the stated below points:

- There is a stable correlation between the social background and the grow of publications in this sphere (bifurcations in both social and educational spheres – 2015-2019 – pandemic education);
- The highest period of context education connected with pandemic 2020is biased on the introduction of digital education demanding integration of many spheres;
- The growth of the interest in context education lies in the social sphere through its first introduction proliferating into contiguous education area.

Ecological education has always been the area of detailed research since ecology became the subject matter at schooling.

Thus, some newly published articles view various aspects of ecological education: ecological upbring of primary school students by Karpacheva [3]; Internet medicted ecological education globalising this type of education to the rank of civilisation [4] or the 'evolution path' [5] for the development of personalities.

Consequently, as a **contradiction** of the research, there is a gap between the demand of the society to create the in-action forming of ecological component of future teachers' personalities through context education and the inability of the existing system to fulfil this gap.

Scientific Basis and research methods

The given research seeks to attempt the use of the modernised course 'Community service' to be applied to the system of ecological education based on the context education.

The choice of the context education applied to ecological one is justified in the following way:

1) The context education is effective due to its focused character;

2) Context education deals with real world and minimizes the gap between reality and university training;

3) The aim of the context education is to enhance the processes of subject education including eco-component of the teacher trainees.

The **aim** of the research is to present the strengths of the context education as a methodological basis for the ecological education through the discipline modernisation for teacher trainees.

The objectives of the research:

1) Study of the added value of context education;
2) Presentation of the steps for discipline modernisation;
3) Identification of the ecological component in teacher training education;
4) Implementation of the modernized course 'Community Service';
5) Analysis of the gained results based on pre- and post-implementation stages of the research.

The **methods** are as follows:

1. Modelling of the educational process;
2. Pedagogical analysis of the educational reality;
3. PBL (project based learning) method applied to teacher trainees' education;
4. Statistical method of data mining and analyzing.

The hypothesis of the research: the context education serves the basis for ecological education due to it practically-oriented character and specified direction of teacher training.

The experimental work was organized on the basis of Baitursynov Kostanay regional university (Kostanay, Kazakhstan).

All of the changes into the content of the discipline "Community Service" (dedicated to 1st-year students) will be disclosed in the formative stage of the research.

The experiment was based on three levels:

Level 1 – Pre-experimental (data collection, survey, course modernisation plan);

Level 2 – Experimental/formative (course modernisation, implementation);

Level 3 – Post-experimental (analysis of the gained results, survey 2).

Level 1 presupposes the data collection. Initial survey 1 as well as the algorithm of the discipline modernisation.

The number of participants and there parameters are presented below (see Table 1):

Table 1. The basic parameters of the participants

The parameter		
Age, average	**Gender**	**Year of study / course**
18,5 years old	25 male 89 female	1 – 100%

The survey 1 contained the following questions:

1. Do you consider ecology necessary for the introduction at schools? Universities?
2. Do you think your eco-culture is well-formed?
3. Do you follow any eco-friendly ways of life?
4. Would you like to have more practical knowledge on ecology?
5. Does the teacher of English need eco-culture?

All 114 students gave the answers to the stated above survey. The results demonstrated the following aspects:

- 85 per cent of students consider necessary to have ecology at schools, 62 per cent – at universities that demonstrates the low value of eco-culture in professional sphere.

- 93 per cent of students do not state that their eco-culture has been well-formed; only 7 per cent of students are unsure about this issue.

- 82 per cent of respondents do not follow any eco-friendly way of life, but consider it necessary and difficult;
- 90 per cent of students are willing to have more practical knowledge and skills to be developed, as the training at school was theoreticised.
- 84 per cent of respondents consider the eco-culture necessary for any teacher irrespective the discipline taught.

Accordingly, the analysis of the results shows the insufficient level of practical readiness for eco-culture implementation in their personalities, but there is a stable motivation to use eco-culture as a part of their professional activity. The results demonstrate the dissonance between the actual level of the eco-culture of teacher trainees and their motivational sphere.

Discussion. Formative stage of the research

The modernisation of the existing course for the 1st-year students has become the easiest way to develop the process of forming the eco-culture using the context approachat the **Level 2** of the research.

Below, there is a thematic plan, the aim of the course as well as the fields for modernisation.

The algorithm of course modernisation includes the mentioned below stages:

1) The aim alternation/ improving;
2) Changing/substitution of topics, methods of teaching and learning;
3) Correcting the planned results.

The thematic plan of the course is presented below (see Table 2):

Table 2. The thematic plan of the discipline "Community service"

The topic of the course/week
Week 1: Volunteering and *Eco-Volunteering*
Week 2: The main categories and concepts of volunteering. *Eco-culture of the person*
Week 3-4: The Community Context of Volunteering. *Eco-culture of the teacher*
Week 5-6: Moral and ethical aspect of volunteering
Week 7: Organizational aspect of volunteering. *Ecology at schools*
Week 8-9: History of the volunteer movement
Week 10-11: The history of the formation of the Community Service program. *Ecology based acts and programmes*
Week 12-13: The history of the development of the volunteer movement in Kazakhstan. *Eco-future of Kazakhstan*
Week 14-15: Current state and organizational models. *Eco-projects in Kazakhstan, Kostanay*

New subtopics have been introduced into the course content – eco-oriented topics. All of the changes are presented in italics.

During the 15-weeks course duration, the students underwent the following types of the work:

- student-centered learning based on a reflective approach to learning on the part of the student;
- competency-based learning;
- role-playing games and educational discussions of various formats;
- case study (analysis of specific eco-situations);
- method of projects on Ecological aspect;
- brainstorming;
- cross discussion;
- patronage (over Kostanay orphanage "The Dolphin", the shelters for pets, schools).

The special attention was given to the real volunteering work in practical character – the patronage – that includes the systemic visits to the subjects of inspection and assistance (material and non-material volunteering aspects).

Post-experimental work and Results

The duration of the course "Community service" brought the following results based on the survey 2 at the **Level 3** of the research:

- 89 per cent of students consider necessary to have ecology at schools, 82 per cent – at universities that demonstrates the low value of eco-culture in professional sphere.
- 73 per cent of students do not state that their eco-culture has been well-formed; 23 per cent are ready to implement the eco-culture component in the professional sphere, only 4 per cent of students are unsure about this issue.
- 88 per cent of respondents are ready to follow any eco-friendly way of life, but consider it necessary and difficult;
- 90 per cent of students are willing to have more practical knowledge and skills to be developed but think the course helped them a lot.
- All respondents consider the eco-culture necessary for any teacher irrespective the discipline taught stating that 'real patronage must be included into the school programmes'.

The eco-projects as well as the visit to eco-oriented industries in Kostanay, invitation of eco-leaders of the region had the positive influence on the forming of students' eco-culture.

The analysis of the ecological social fund "NECO" (Fedorov village, Kostanay region) shows that the mission of it fully justifies the context education based on the course "Community service" (the invitation of the fund's head – N.M. Birmagambetov):

The main objectives of the Fund are:

1) Development of the ecological community, volunteer movement, and civil initiatives through the implementation of programs for children and youth, older people aimed at promoting a healthy lifestyle, protecting the environment, and developing environmental values;

2) Promotion of environmental values through environmental education of students in schools, colleges, universities, and other organizations, people of younger, middle and older ages in the Kostanay region and the Republic of Kazakhstan;

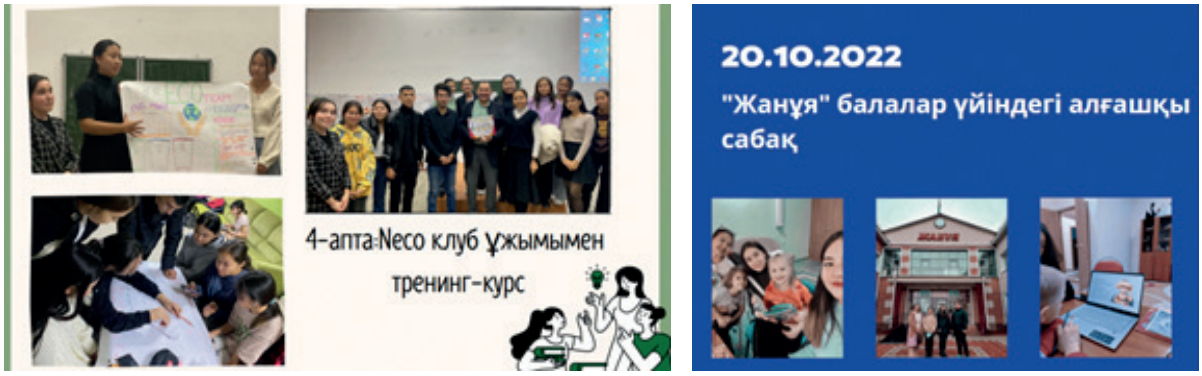
3) Implementation of environmental projects in the Kostanay region and the Republic of Kazakhstan;

4) Assistance in the implementation of environmental initiatives, projects, promotions, competitions to the population of the Kostanay region and the Republic of Kazakhstan;

5) Solving the environmental problems of the Kostanay region and the Republic of Kazakhstan by combining commercial and non-profit organizations, government agencies and individuals;

6) Employment in the framework of environmental projects [6].

Some of the excerpts from the eco-Projects by students are presented below (see Pic. 2).



Picture 2. The excerpts from the Eco-volunteering projects of students (BKRU, Kostanay)

Statistical data on Level 3 (introduction of "Community Service", modernized syllabus) of the experiment demonstrated the following growth in the number of students involved into real ecological context compared to Level 1 (pre-modernised course, school experience – see Table 3):

Table 3. The percent of involvement of students into the ecological context

Level 1(involved students, %)	43
Level 3 (involved students, %)	98

As it can be traced, the per cent of students has been doubled due to the obligatory introduction of the course "Community service" with groups involved into special area of community work in the region.

The effectiveness of the modernized course is verified by the comparison between the pre- and post-modernised curriculum through expert evaluation of the course.

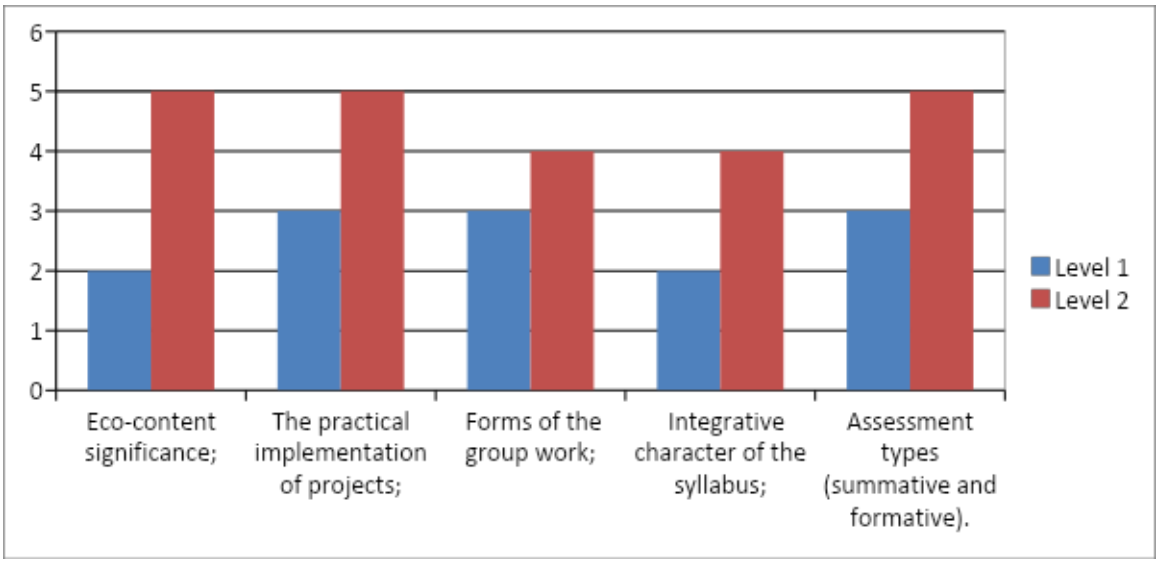
Expert evaluation has been chosen as the method to assess the modernized content of the "Community service" syllabus. The analysis of 6 experts (blind reviews by 2 teachers of English and 3 teachers of ecology, 1 representative of the local eco-project team) showed the following results(assessment grades: 1 low – 5 high):

- Eco-content significance;
- The practical implementation of projects;
- Forms of the group work;
- Integrative character of the syllabus;
- Assessment types (summative and formative).

The results of the expert evaluation demonstrated the stable improvement of the ecological context introduction based on the integrative character of the syllabus (see Pic. 3).

The most visible changed occurred in practical significance of the syllable as it indicated the real results of the community valuable projects realised through life-tailored issues and tangible assistance.

The least developed / developing point concerned the forms of the group work as the forms of individual or pair work can be both effective.



Picture 3. The results of the comparative analysis of the Level 1 and Level 3 (expert evaluation marks on the content of the syllabus "Community service")

Conclusion

The results of the experimental work demonstrate the planned growth of the motivation to use the eco-cultural component [7] in education for future teachers.

The use of the context education applied to the course "Community service" included the following stages:

- Content modernisation;
- Aim improving;
- Results visualization.

All 10 projects (within 114 students of the 1st year of study) reflected the eco-aspects of education:

- Volunteering cleaning;
- Patronage over the orphanages;
- Visits to shelters for homeless pets;
- Meetings with Eco-leaders of Kostanay and region;
- Participation in couching and training programmes (114 certificates of participation in management of eco-oriented projects);
- Projects presentation, team learning and self-evaluation.

Consequently, context based learning for ecological education serves the leading tool to transform theoretical learning into real practical implementation in the real world, excluding quasi-professional stage of the work.

The results gained from the projects defense cannot be called 'complete', but they carry the character of motivational aspects to eco-cultural education of future teachers.

Summing up, it must be noted that the further work on eco-education based on the context learning must be organized through all of the process of professional forming of the personalities of the future teachers as the ones to demonstrate the example for the schoolchildren.

References

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1 (дата обращения: 18.01.2023).

2. Кугушева Т. В. Знаково-контекстное обучение как педагогическое условие формирования экологического мышления у студентов вузов // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 7. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/znakovo-kontekstnoe-obuchenie-kak-pedagogicheskoe-uslovie-formirovaniya-ekologicheskogo-myshleniya-u-studentov-vuzov (дата обращения: 18.01.2023).

3. Карпачева О.А. Особенности воспитания экологической культуры у младших школьников // Вестник науки. – 2023. – №1 (58). [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitaniya-ekologicheskoy-kultury-u-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 23.01.2023).

4. Feifei Zhang, Junkun Yang. The ecological civilization education construction in art education under the background of "Internet +" // Alexandria Engineering Journal. – Vol. 61. – Is. 11.– 2022. – P. 8955-8962.

5. Zhongchun Han, Anfeng Xu. Ecological evolution path of smart education platform based on deep learning and image detection, Microprocessors and Microsystems. – 2021. – Vol. 80. – P. 103343.

6. NECO Ecological Fund. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://ecogosfond.kz/?ysclid=ldhrsxlprd160557181

7. Жаукина С.А., Дзятковская Е.Н. The impact of the discipline "Community Service" on eco-culture of the FL teacher trainees / Анализ учебных программ в контексте развития «зеленых» учебных заведений»: Сборник матер. межд. науч.-метод. семин. – Астана: Типография ИП «Булатов А.Ж.»., 2022. – С.128-131.

С.А. Жаукина[1], Г.К. Длимбетова[2], Е.Н. Дзятковская[3], В.В. Бежина[4]
[1,2] Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
[3]Ресей білім академиясының Білім беруді дамыту стратегиясы институты, Мәскеу, Ресей
[4]А. Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университеті, Қостанай, Қазақстан

Экологиялық білім берудегі контекстік оқыту – А. Байтұрсынов атындағы ҚӨУ тәжірибесі

Аңдатпа. Контекстік оқыту болашақ мұғалімдерге экологиялық білім беруді дамытудың тиімді құралы ретінде қызмет етеді. Мақала «Community service» пәні аясында контекстік білім беруді (квазикәсіби және педагогикалық контексттер) енгізу үдерісіне арналған. А. Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің 114 студенті Қостанай қаласын зерттеу материалында эко-аспектісі бар интерактивті әлеуметтік жобаларды ашық қорғаудан өтті. Қостанай қаласының қоғамдық өміріне белсенді қатысу әдістері (патронаж, ұжымдық оқыту, өзін-өзі бағалауы) болашақ мұғалімдердің әлеуметтік жауапкершілік деңгейін арттыруға, оқытудың экологиялық аспектісіне деген оң ішкі мотивациясын қалыптастыруға ықпал жасады. Болашақ мұғалімдердің алдағы педагогикалық қызметінде экологиялық білім беруді пайдалануға деген мотивациялық деңгейінің бастапқы мәліметтері, «Community service» жаңартылған пәні мазмұнының жоспары, теориялық және тәжірибелік оқуды аяқтағаннан кейінгі жобаларды қорғаудың қорытынды деректері келтірілген. Алынған нәтижелер болашақ мұғалімдердің педагогикалық қызметте экологиялық аспектіні іске асыру бойынша мотивациялық сфера сапасының (ішкі оң жоспарлар) аталған курс аясындағы контекстік оқыту негізінде артқандығын көрсетті.

Түйін сөздер: контекстік оқыту, болашақ мұғалім, жобалық оқыту, экологиялық білім, мотивация.

С.А. Жаукина[1], Г.К. Длимбетова[2], Е.Н. Дзятковская[3], В.В. Бежина[4]
[1, 2] Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
[3]Институт стратегии развития образования Российской академии образования, Москва, Россия
[4]Костанайский региональный университет имени А.Байтурсынова, Костанай, Казахстан

Контекстное обучение в экологическом образовании – опыт КРУ им. А. Байтурсынова

Аннотация. Контекстное обучение служит эффективным инструментом развития экологического образования будущих учителей. Статья посвящена процессу внедрения контекстного образования (квазипрофессионального и педагогического контекстов) в рамках дисциплины «Community service». 114 студентов Костанайского регионального университета имени А. Байтурсынова прошли публичную защиту интерактивных социальных проектов с эко-аспектом на материале исследования города Костанай. Методы активного участия в общественной жизни г. Костанай (патронаж, коллективное обучение, самооценка) привели к повышению уровня социальной ответственности будущих учителей, формированию положительной внутренней мотивации к экологическому аспекту обучения. Приведены исходные данные об уровнях мотивации к использованию экологического образования в будущей педагогической деятельности у будущих учителей, план содержания модернизированной дисциплины «Community service», итоговые данные защиты проектов по окончании теоретического и практического обучения. Полученные результаты свидетельствовали об улучшении качества мотивационной сферы будущих учителей (внутреннего положительного плана) для реализации экологического аспекта в своей педагогической деятельности на основе контекстного обучения в рамках данного курса.

Ключевые слова: контекстное обучение, будущий учитель, проектное обучение, экологическое образование, мотивация.

References

1. Verbitskiy A. Kontekstnoye obucheniye v kompetentnostnom podkhode [Verbitsky A. Contextual learning in a competency-based approach]. Vyssheye obrazovaniye v Rossii - Higher education in Russia.2006. № 11. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1[Russian].

2. Kugusheva T.V. Znakovo-kontekstnoye obucheniye kak pedagogicheskoye usloviye formirovaniya ekologicheskogo myshleniya u studentov vuzov [Kugusheva T. V. Sign-context learning as a pedagogical condition for the formation of environmental thinking among university students]. Problemy I perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii - Problems and prospects for the development of education in Russia. 2011. № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/znakovo-kontekstnoe-obuchenie-kak-pedagogicheskoe-uslovie-formirovaniya-ekologicheskogo-myshleniya-u-studentov-vuzov [Russian].

3. Karpacheva O.A. Osobennosti vospitaniya ekologicheskoy kultury u mladshikh shkolnikov [Karpacheva O.A. Features of education of environmental culture in younger schoolchildren]. Vestnik nauki – Massanger of Sience. 2023. № 1 (58). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vospitaniya-ekologicheskoy-kultury-u-mladshih-shkolnikov[Russian].

4. Feifei Zhang, Junkun Yang. The ecological civilization education construction in art education under the background of "Internet +". Alexandria Engineering Journal.2022. Volume 61. Issue 11. P. 8955-8962. ISSN 1110-0168. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.aej.2022.02.032https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S111001682200120X)

5. Zhongchun Han, Anfeng Xu, Ecological evolution path of smart education platform based on deep learning and image detection, Microprocessors and Microsystems. 2021. Vol, 80. 103343. ISSN 0141-9331. Available at:https://doi.org/10.1016/j.micpro.2020.103343.

6. NECO Ecological Fund. Available at:https://ecogosfond.kz/?ysclid=ldhrsxlprd160557181

7. Zhaukina S.A., Dzjatkovskaja E.N. The impact of the discipline "Community Service" on eco-culture of the FL teacher trainees. Analiz uchebnyh programm v kontekste razvitija «zelenyh» uchebnyh zavedenij»: Sbornik mater. Mezhd. nauch.-metod. semin. Astana: tipografija IP «Bulatov A.Zh. [Curriculum analysis in the context of the development of "green" educational institutions": Collection of Mater. The impact of the discipline "Community Service" on eco-culture of the FL teacher trainees], 2022. P.128-131.

Information about authors:

Zhaukina S.A. – Ph.D. student in Pedagogy Department, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich str., Astana, Kazakhstan.

Dlimbetova G.K. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich str., Astana, Kazakhstan.

Dzyatkovskaya E.N. – Doctor of Biological Sciences, Professor, Leading Researcher of the Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education", Moscow, Russia.

Bezhina V.V. – Ph.D., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, A. Baitursynov Kostanay Regional University, 47 A. Baitursynov str., Kostanay, Kazakhstan.

Жаукина С.А. – корреспонденция үшін автор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің педагогика кафедрасының докторанты, А. Янушкевич көш., 6, Астана, Қазақстан.

Длимбетова Г.К. – педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің педагогика кафедрасының профессоры, А. Янушкевич көш., 6, Астана, Қазақстан.

Дзятковская Е.Н. – биология ғылымдарының докторы, профессор, Ресей білім академиясының Білім беруді дамыту стратегиясы институтының жетекші ғылыми қызметкері, Мәскеу, Ресей.

Бежина В.В. – Ph.D., педагогика ғылымдарының кандидаты, А. Байтұрсынов атындағы Қостанай өңірлік университетінің шетел тілдері кафедрасының доценті, А. Байтұрсынов көш., 47, Қостанай, Қазақстан.

ХҒТАР 14.35.07

М.С. Қаратаева[1], К.М. Беркімбаев[2], Л.Қ. Жайдақбаева[1]

[1]М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан
[2]Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан
(E-mail: mondra-mali@mail.ru, kamalbek.berkimbaev@yandex.kz, luizca18@mail.ru)

STEM білім беруге болашақ информатика мұғалімдерін даярлаудың мазмұны

Аңдатпа. *Бүгінде білім беру жүйесіне ең озық идеялар мен педагогикалық технологияларды енгізу бойынша белсенді жұмыстар жүргізілуде. Әсіресе, оқушылардың білім сапасы мен бәсекеге қабілеттілігін арттыру көзделіп отыр. Осы орайда, заман талабына сай болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге даярлау мазмұны жаңарту маңызды мәселелердің бірі болып отыр. Мақалада, зерттеу тақырыбына сай, болашақ информатика мұғаімдерін STEM білім беруге даярлаудың маңыздылығы мен тарихын анықтау, ЖОО-да болашақ информатика мұғалімдерін даярлау бойынша білім беру бағдарламаларына талдау жасау, STEM білім беруге болашақ информатика мұғалімдерін даярлаудың мазмұнын құру міндет етілді.*

Зерттеу мақсаты, болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге даярлаудың мазмұндық ерекшеліктерін анықтау, жоғары оқу орындарында «Білім берудегі STEM технологиялар» оқу бағдарламсын оқу үдерісіне енгізу және оны тәжірибелік сынақтан өткізу болып табылады. Осыған орай, STEM білім беруге болашақ информатика мұғалімдерін даярлау негізінде олардың кәсіби дағдысы, сыни және креативті ойлау қабілеті дамиды.

STEM білім беруге болашақ информатика мұғалімдерін даярлау үшін, жоғары оқу орындары мен жалпы білім беретін мектептер мен қосымша білім беру мекемелеріндегі STEM технологиясына оқыту барысы мен тәжірибесін зерттеу және нақтылау үшін теориялық және эмпирикалық зерттеу әдістері қолданылды. Болашақ инфораматика мұғалімдерінің кәсіби педагогикалық қызметке даярлығы ретінде: жеке тұлғалық, когнитивті праксикологиялық, теориялық және практикалық даярлықтың қажеттілігін көрсетеді.

Болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге практикалық даярлығы, білімді меңгеруімен қатар, оны практикада қолданумен, болашақ мұғалімдерді практикалық даярлаудың негізін құрайтын педагогикалық қызметті жүзеге асыру дағдылары мен іскеріктерін дамытып, құзыреттіліктерін қалыптастырумен тығыз байланысты.

Әдебиеттерге шолу негізінде болашақ информатика мұғаімдерін STEM білім беруге даярлаудың мазмұндық ерекшеліктері: ғылыми, технологиялық, инженерлік және математикалық білім берудің интеграцияланған мазмұны анықталды.

STEM – білім беру XXI ғасырдың негізгі құзыреттіліктерін дамыту бағыттарының бірі болып табылады. Болашақта алуан түрлі және ауқымды пәнаралық міндеттерді, сонымен қатар, жаһандық және өңірлік проблемаларды шешу жөніндегі жобаларды іске асыру үшін объектілер мен материалдарды әзірлеп, құрастыра алатын мамандар қажет. Бүгінгі ақпарат ағынының қарқынды даму үдерісінде, жаңа компьютерлік бағдарламамалар мен технологиялардың пайда болуын ескере отырып, мектеп қабырғасынан бастап жастарды болашақта білікті инженер мен технологтар, IT мамандығын игеруге қызығушылығын арттыратын, болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге даярлау мазмұнын өзгерту қоғам сұранысы болып табылады.

Түйін сөздер: *болашақ информатика мұғалімдері, STEM білім беру, мұғалімдерін даярлау мазмұны, білім беру мазмұны, Scratch бағдарламасы.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-110-120

Кіріспе

Елімізде STEM білім беру балабақшадан бастап жоғары оқу орнына дейін және жоғары оқу орнынан кейін үздіксіз STEM білім беру жүзеге асырылуда. STEM-клубтар құрылуда, олар оқушыларға арналған жоба зертханалары қағидасына сай жұмыс жасауда. Бұл орталықтарда практикалық зерттеулер ұйымдастырады және нақты ғылымдарды зерттеуге қызығушылықты арттырады. Осы орайда, болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге кәсіби даярлаудың мазмұндық ерекшеліктерін анықтау маңызды мәселелердің бірі болып отыр.

Қазіргі ғылымда «кәсіби даярлау» ұғымы кәсіби оқытумен байанысты және тәулсіз кәсби қызмет үшін қажетті білім. Дағдылар мен даярлық ұғымы кәсіптік оқытумен байланысты және білім, дағдылар мен іскерліктерді игеру процесін көрсетеді:

- білім алушыардың белгілі бір жұмысты, жұмыс тобын орындау үшін қажетті дағдыларды жеделдетіп игеруін көздейтін кәсіптік оқыту жүйесі [1];
- белгілі бір қызмет саласында жұмыс істеуге мүмкіндік беретін білім, дағдылар мен даярлықты игеру процесі. Білім алушылардың белгілі бір жұмысты немесе жұмыс тобын орындау үшін қажетті дағдыларды жеделдетіп игеру мақсаты бар және ол білім деңгейін арттыруды көздемейді [2].

Дегенімен, кәсіби қызметке дайындық тек болашақ мамандардың кәсіби қызметтің іс жүргізу жағын игеруімен шектелмейді. Сондай-ақ, таңдалған қызметтің тиімділігін қамтамасыз ететін кәсіби және жеке маңызды қасиеттерді қалыптастыру және дамыту бойынша мақсатты қызмет қажет. Осыны ескере отырып, кәсіби дайындықты «жеке тұлғаны – кәсіби бағытталған, білімі, дағдылары мен іскерліктері, кәсіби дайындықты қалыптастыруды қамтамасыз ететін ұйымдастырушылық және педагогикалық іс-шаралар жүйесі ретінде түсінеді [3].

Міндет қою

Болашақ информатика мұғаімдерін STEM білім беруге даярлаудың мазмұндық ерекшеліктерін анықтау үшін алдымызға мынадай міндеттерді қарастыруды жөн көрдік:

- Болашақ информатика мұғаімдерін STEM білім беруге даярлау маңыздылығын, тарихын анықтау;
- STEM білім беру мазмұнын анықтау;
- Болашақ информатика мұғаімдерін STEM білім беруге даярлаудың мазмұнын құру және ерекшеліктерін көрсету.

Тарихы

STEM блоктары күнделікті өміріміздің барлық дерлік құрамдастарына әсер етеді. Бүгінгі таңда STEM-мен байланысты кәсіптер ең жылдам дамып келе жатқан және ең жоғары ақы төленетін мамандықтардың бірі болып табылады және жұмыспен қамтудың өсуі үшін ең үлкен әлеуетке ие. Кез келген STEM кәсібін игерген маман тиісті құзыреттілікке ие, сондықтан STEM аббревиатурасы білім беру кеңістігінде мықтап «орнығып», «STEM білім беру» термині пайда болды.

Microsoftвице-президентБредСмитірікорпорацияларда жоғарытехнологияныигерген жұмысшыларды даярлау проблемасын мынадай деп атап өтеді «Жоғары технологиялық компаниялар үшін, білікті мамандардың жетіспеушілігінен «Данышпандар дағдарысы» болды деп айтуға болады»[4]. Көптеген елдер инженерлік және ғылыми кадрларды көп деңгейлі даярлаудың тиімді жолдарын іздейді. Әрине, мұндай бағытты қосымша кәсіби дайындықтан өткен және жаратылыстану-ғылыми пәндер мен технологиялардың бірыңғай жүйесінде жұмыс істеуге дайын мұғалімдер ғана жүзеге асыра алады. Мысалы, АҚШ-та алдағы 10 жылда STEM саласында 100 000 мұғалімді даярлау жөніндегі ұлттық бағдарлама

жұмыс істейді. Алыс-жақын болашақта әлемде IT-мамандарға, бағдарламашыларға, инженерлерге, жоғары технологиялық өндірістерде жұмыс істейтін білікті мамандарға, био- және нано-технологияларға сұраныс жоғары болады. Сондықтан, STEM-білім беру бағытын уақыттың өзі қажет етіп отырғаны айқын. [5].

STEM пайда болуы екі негізгі себепке байланысты болды. Біріншісі- кешенді дайындалған кадрларға деген қажеттіліктің арту, яғни: нанотехнологиялар, биотехнологиялар, цифрландыру мен робототехниканы дамытудың қажеттілігі болса. Екіншіден, американдық университеттердегі жаратылыстану-ғылыми және жалпы іргелі даярлықтың төмен деңгейі. Осы орайда басты талап hard skills-ке түседі, бірақ soft skills оған біртіндеп енеді. Деректер мен цифрлық технологияларды талдауды қолдану кез келген бизнеске пайда әкеледі, сондықтан қазір STEM-білім алатын мамандар әлемнің әртүрлі елдеріндегі жоғары сұранысқа ие кадрлар болып табылады.

STEM ұғымы ағылшын тілінен аударғанда:

- Ғылым - жаратылыстану ғылымдары,
- Технология - технологиялар,
- Инженерия – инженерлік сала,
- Математика - олардың әрқайсысысыны4 математикалық білімінің кең ауқымын қамтиды.

STEM блоктарын немесе олардың өзара әрекеттесу нәтижелерін қамтитын білімнің барлық салаларын тізімдеу мүмкін емес: аэроғарыштық зерттеулер, астрофизика, астрономия, биоххимия, биомедициналық инженирия, биомеханика, нанотехнология, нейробиоогия, ядролық физика, робототехника және т.б. қарастырылады.

Егер Қазақстандық білім беру ь жүйесінің проблемаларын қарастыратын болсақ, мұғалімдердің шектеулі ғана мамандануы бірден көзге түседі, нәтижесінде оқушыларға үзінді білім береді. Сондықтан, информатика, математика физика сабақтарын өткізе алатын информатика мұғалімдерін атап өткен жөн. Информатика бойынша мемлекеттік стандарттың мазмұнын және информатика мұғалімдерінің кәсіби мүмкіндіктерін ескере отырып, STEM білім беру идеяларын информатика мұғалімдері сабақтарды жүзеге асыра алады.

Зерттеу әдістері

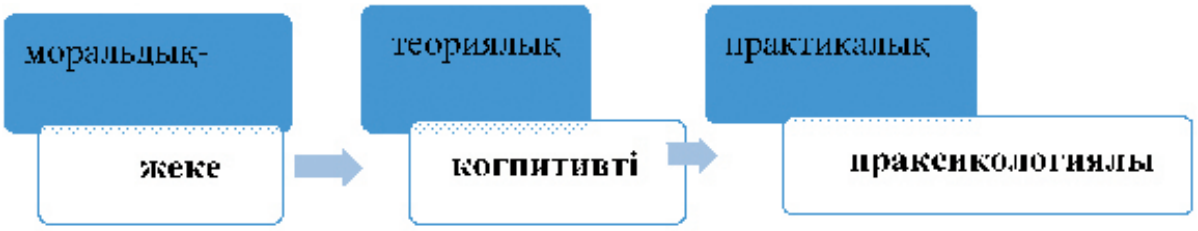
Ғылыми-әдістемелік әдебиеттерге талдау жасау, теориялық талдау, жоғары педагогикалық білім беретін орталықтардың STEM білім беру іс-әрекеті мен тәжірибесін зерделеу және жалпылау. STEM білім беру бағдарламаларының мазмұнын талдау, ерекшеліктерін айқындау. Ғылыми дереккөздерге шолу 1986 жылдан 2023 жылға дейінгі басылымдармен шектелген. Мазмұнды талдауға дәстүрлі әдістер қолданылады.

Зерттеу нәтижелері

Болашақ педагогтарды кәсби даярлаудың біртұтас педагогикалық жүйе ретінде қарастырамыз, әрі педагогикалық қызметке қажетті білім, дағдылар мен іскерліктерді игеру, педагогикалық қызметтің тиімділігін қамтамасыз ететін кәсіби және жеке маңызды қасиеттерді игеру, болашақ мұғаімнің тұғасын дамыту үшін жағдай жасауды көздейді.

Болашақ педагогтардың кәсіби дайындығының құрылымы туралы психологиялық-педагогикалық зерттеулер көрсеткендей, олардың құрамына білім, дағдылар мен іскерліктердің ажырамас компоненттері, сондай-ақ маманның жеке сипаттамалары кіреді. Ш.Таубаева мен И.Мақсұтова еңбектерінде бүгінгі таңда мектеп бітірушісі қоғаммен тікелей араласып кетуге даярлау педагогтардың міндет, оны қарастыру барысында бейімделу, әлеуметтену, ықпадастық тәрізді түсініктерге көңіл аудару керек. Оқу-тәрбие үдерісін осы ұғымдарға бағыттау оқушылардың өмірге қажетті дағдыларын қалыптастыруына ықпал жасайды деген ойын білдіреді [6]. Бұл болашақ педагогтардың кәсіби педагогикалық

қызметке даярлығының бір бөлігі ретінде өзара байланысты үш аспектіні ажырамас білім ретінде бөлуді заңды етеді: жеке, когнитивті және праксикологиялық, сәйкесінше кәсіби-педагогикалық қызметке моральдық-психологиялық, теориялық және практикалық дайындықты сипаттайды. Бірінші аспект болашақ мұғаімнің осы қызмет түріне ішкі дайындығының өлшемін көрсетеді. Екінші және үшінші-тиісті сипаттамалардың кешенде және жеке көруінің сыртқы процессуалдық-белсенділік формасының өлшемі [7]. Осы орайда, болашақ информатика мұғалімдерінің STEM білім беруге кәсіби даярлығының құрылымын анықтаймыз (Сурет -1).



Сурет 1. Болашақ информатика мұғалімдерінің STEM білім беруге кәсіби даярлығының құрылымы

Жеке тұлғалық компонент болашақ информатика мұғалімдерінің STEM білім беруге кәсіби педагогикалық қызметке моральдық-психологиялық даярлығының дәрежесін сипаттайды. Ол құндылық бағдарларының қалыптасу дәрежесін, кәсіби қызметтің таңдалған түріне және STEM білім беруге қызуғушылығын, оның нәтижелеріне қанағаттануын, педагогикалық іс-әрекеттің мотивациясының даму деңгейін және өзін-өзі жетілдіру қызметіне қатысуды көрсетеді.

Когнитивті компонент болашақ информатика мұғалімдерінің STEM білім беру іс-әрекеттің мәні мен мазмұны туралы, мұғалімнің жеке басына қойылатын талаптар хабардар болуын, сондай-ақ тиімді кәсіби педагогикалық іс-әрекетке (жалпы педагогикалық, әдістемелік, арнайы пәндер) қажетті білім деңгейін көрсетеді. Қазіргі болашақ информатика мұғалімі педагогика ғылымының әртүрлі салаларында жақсы бағдарлануы, өзі оқытатын пән бойынша терең және берік білімі болуы, педагогикалық және мәдени міндеттерді шешу үшін оның мүмкіндіктерін білуі тиіс. Ол үнемі жаңа зерттеулер, жаңаықтар туралы хабардар болуы керек, оқытылатын ғылымның жақын және алыс перспективаларын көруі керек. Осылайша, бұл компонент мұғалімнің педагогикалық қызметтің таңдалған түрін жүзеге асыруға теорилық дайындық деңгейін сипаттайды.

Болашақ информатика мұғалімдерінің STEM білім беруге даярлығының *праксикологиялық компоненті* педагогикалық іс-әрекеттің функцияларын жүзеге асыру және оның тиімділігін қамтамасыз ету үшін мұғалім меңгеруі керек кәсіби іскерліктер мен дағдыларды қамтиды. Бұл компонент мұғалімнің кәсіби-педагогикалық қызметке практикалық дайындық дәрежесін көрсетеді. Ол компоненттер келесідей өзара байланыс пен өзара тәуелділік қатынаста болады: мамандыққа теріс көзқарас, кәсіби қызметтің ерекшеліктері мен шарттары туралы түсініктің болмауы, мұғалімнің жеке басына қойылатын талаптар кәсіби қызметтің әдістері мен тәсілдерін, қажетті білімді, дағдыларды толық игеруге мүмкіндік бермейді; және, керісінше, таңдалған мамандыққа оң көзқарас, бұл туралы толық идеялар кәсіби даярлық процесінің тиімділігін арттыруға болашақ мұғалімдердің STEM білім беруге даярлығын жоғарлатуға ықпал етеді.

Болашақ информатика мұғалімдерін кәсіби даярлау жүйесінің құрылымдық талдауы оның біртұтас сипатын көрсететін және мақсатына жетуге ықпал ететін даярлық түрелерін бөліп көрсету арқылы оның мазмұнынашуды анықтайды. Студенттерінің кәсіби дайындығының мазмұнды аспектісі оның жеке және праксикологиялық аспектіренің өзара байланысын көрстедеі және моральдық-психологиялық, әдіснамалық, теориялық,

әдістемелік және практикалық дайындық сияқты компоненттерді қамтиды, олар өзара байланыс пен өзара тәуелдікте қарастырылып отырған жүйенің жұмыс істеу тиімділігін қамтамасыз етеді.

Болашақ мұғалімдердің кәсіби дайындығының қажетті компоненті-болашақ информатика мұғалімінің жеке басының кәсіби-педагогикалық бағытын қалыптастыруды көздейтін *моральдық-психологиялық* даярлық. Дайындықтың бұл түрі болашақ информатика мұғалімдерінің құндылыққа бағдарларын, педагогикалық мамандыққа деген қызығушылығын, кәсіби және жеке қасиеттерін дамытумен байланысты.

Болашақ информатика мұғалімдерін кәсіби даярлау жүйесінің құрамындағы әдіснамалық-компонентті бөліп көрсету педагогикалық жүйені қалыптастыру үшін Б.С.Гершунский атап өткендей, педагогикадағы эмпирикалық, әдіснамалық және әдістемелік білімнің пәнішілік интеграциясы қажет, өйткені педагогикалық қызметтің толық циклі, оқу-тәрбие аспектісін ескере отырып, келесі жалпыланған схема бойынша құралады:

- тәжірибе (бастапқы деңгей)
- теориялық білім (теория)
- әдістемелік білім (әдістеме)
- практика (берілген цикл үшін соңғы деңгей).

Сонымен қатар, аталған циклдің әр кезеңінде әдіснамалық білім де жұмыс істеуі керек, оған мыналар кіреді:

- педагогикалық практиканы зерделеу, қажетті эмпирикалық деректерді жинақтау тәсілдері туралы білім,
- эмпирикалық деректерден теориялық жалпылауға, теорияларды құруға;
- теориялық ережелерді нақты әдістемелік ұсыныстардың тіліне аудару әдістері туралы;
- оны түрлендіру, жоғары сапалы деңгейге ауыстыру мақсатында практикаға тиісті ұсынымдарды енгізу тәсілдері туралы білу;
- педагогикалық іс-әрекеттің нәтижелілігін бағалаудың критерийлері мен көрсеткіштері туралы білім мен таным педагогикалық практиканы қайта құрудың әрбір цикліне қатысты [8].

Педагогика әдіснамасына арналған еңбектерде ол теория мен практика саласындағы қызметтің құрылымы, логикалық ұйымдастырылуы, әдістері мен құралдары туралы ілімді қамтитыны атап өтіледі [9].

Болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге даярлаудың маңызды міндеті – оларды заманауи педагогикалық теориямен жүйелеу мен жалпылаудың жоғары деңгейінде қаруландыру, бұл оқушылардың даму, оқыту және тәрбиелеу заңдылықтарын, тұтас педагогикалық процестің мәні мен принциптерін білуді қамтиды. Педагогикалық теорияны білу педагогикалық құбылыстардың мәнін, олардың барлық аспектілері мен өзара байланыстарын тұтас қамтуды, дамудағы құбылыстарды және қоршаған шындықпен тығыз байланысты қарастырады.

Педагогикалық теория педагогикалық процесс, оның мәні, заңдылықтары, формалары мен әдістері туралы ғылыми білім жүйесін ұсынады және болашақ мұғалімді педагогикалық құбылыстарды танудың және түрлендірудің жалпы әдістерімен қаруландырады.

Педагогикалық тееория көбінесе жеке тұлғаны тәрбиелеу, оқыту мен қалыптастырудың жинақталған тәжірибесін шығармашылықпен қайта құрумен байланысты, осылайша ол пеагогикалық тәжірибені қорытындылап , жеке тұлғаның болашақта қалыптасуы мен дамуын анықтайды [10].

Педагогикалық білім жүйесі жетекші идеялардды, ұғымдарды, негізгі фактілерді, заңдарды және т.б. қамтиды. Педагогикалық теорияларды игеру болашақ мұғалімдердің өзара байланысты танымдық және пәндік –практикалық іс-әрекеттерін бірлесіп дамыту процесінде жүреді және студенттердің адам тұлғасын қалыптастырудың әртүрлі аспектілерін көрсететін негізгі педагогикалық ұғымдар мен категориялардың мәнін

түсінуін қамтиды. Негізгі педагогикалық ұғымдар теориялық білім қорына ғана емес, сонымен қатар студенттердің педагогикалық ойлауының органикалық бөлігін құрайды.

Болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге даярлау жүйесінің тағы бір құрылымдық элементі- практикалық даярлық. Білімді игеру оларды практикада қолданумен, болашақмұғалімдерді практикалық даярлаудың негізін құрайтын педагогикалық қызметті жүзеге асырудың дағдылары мен іскеріктерін қалыптастырумен тығыз байланысты. Студенттерді педагогикалық қызметке практикалық даярлау оқу-тәрбие жұмысы процесінде педагогикалық міндеттерді шешу үшін қажетті педагогикалық дағдылар мен іскерліктерді қалыптастыруды қамтиды. Бұл мәселені шешу туралы ережеге негізделген. Кез-келген қызметті ұйымдастыру үшін субъект жоғары мамандандырылған білімге ие болуы керек, өйткені кез-келген қызмет технологиялық компонентті де қамтиды. Бірақ бұл білімнің өзі жеткіліксіз, қызметті тиімді жүзеге асыру үшін қызмет технологиясы мен техникасы саласында тиісті дағдылар мен іскерліктер қажет.

Болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге даярлау жүйесінің бірі мамандық бойынша даярлауда, «Білім берудегі STEM технологиялар» элективті пәні бойынша 4 кредит оқытылады.

Пәнді оқыту мақсаты: жаратылыстану ғылымдарының интеграциясы болып табылатын STEM білім беруге болашақ информатка мұғалімдерінің құзыреттілігін қалыптастыру. Сонымен қатар, пәнаралық, шығармашылық, жоба негізіндегі болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге даярлау болып табылады.

«Білім берудегі STEM технологиялар» атты элективті пән оқу бағдарламасының бірінші модулында, STEM туралы түсінік, STEM білім беру туралы, STEM білім берудің өзектілігі, мақсаты мен міндеттері, STEM білім беруді жүзеге асырудың халықаралық және Қазақстандық тәжірибесі, STEM білім беру саласындағы шет елдердің тәжірибесі, Қазақстанда STEM білім беруді енгізу және дамыту, STEM технологиясын қолдану бағыттары, білім беруде STEM технологиясын қолдану, жаратылыстану пәндерін STEM технологиясы арқылы оқыту. Мектепке дейінгі білім беруде STEM технолгоиясын қолдану, бастауыш мектепте STEM білім беру элементтерін енгізу.

Екінші модульге, заманауи бағдарламалар арқылы STEM білім беру, StopMotion Studio бағдарламасы көмегімен STEM білім беру. 3D модельдеу арқылы STEM білім беру StopMotion Studio бағдарламасымен танысу командалары. Sketch Up бағдарламасында жұмыс. Бағдарлама интерфейсі. Командалары. 3D принтерде модельді басып шығару. STEM және робототехника. Робототехникаға кіріспе. Робототехниканың тарихы мен болашағы. Роботтардың түрлері. Lego-құрастырушылар кіші жастағы оқушылардың STEM құзыреттіліктерін дамыту құралы ретінде. Инклюзивтік білім беруді STEM технологиясы арқылы ұйымдастыру бойынша теориялық мәліметтер беріледі.

Сонымен қатар, болашақ информатика мұғалімдерінің іскерлігі мен дағдысын арттыру мақсатында келесі тақырыптарда зертханалық сабақтар ұйымдастырылды:

Scratch бағдарламасымен танысу. Бағдарламаның командаларымен және негізгі құралдарымен жұмыс, Scratch бағдарламасында түс және өлшемдермен жұмыс, Scratch бағдарламалау ортасында кейіпкер және сахна, Scratch бағдарламасында сызықтық алгоритммен жұмыс. Сызық, төрбұрыш, квадраттар сызу. Scratch бағдарламалау ортасында шарт құру. “Егер” командасы. Scratch бағдарламалау ортасында циклдермен жұмыс, Scratch бағдарламалау ортасында айнымалылармен және операторлармен жұмыс. Scratch бағдарламалау ортасында анимация құру. Scratch бағдарламалау ортасында боулинг ойынын құру. Sketch Up бағдарламасында модельдеу. EV3 модулі. EV3 модулінің интерфейсі. «Educator» роботын құру. Моторлар және тетіктермен танысу. Тетіктер мен моторларды жалғау. LEGO Digital Disigner бағдарламасында білім роботын модельдеу бойынша іскерліктер мен дағдыларды игереді.

Осы бағдарлама бойынша курсты сәтті аяқтағаннан кейін болашақ мұғалімдер STEM технологиялары бойынша білім мен дағдыларды игереді, StopMotion Studio, Sketch Up т.б. бағдарламаларын қолданып, робот түрлерін жасай алады. Және игерген білімдері мен

дағдыларын болашақ тәжірибе барысында оқушыларға STEM технологиясын үйретуде қолдана алады.

Оқыту нәтижесі – бағдарламаның қандай да бір нақты бір бөлігін меңгеру және оған аралық және ағымдағы бағалаудың сәйкестендірілуі болып табылады [11].

Оқыту нәтижесі білім берудің деңгейіне сәйкес Дублин дескрипторлары негізінде анықталады және құзыреттілік арқылы көрінеді. Осыған байланысты, оқытудың негізгі бес нәтижесі анықталады[12]:

– STEM технологияларды білу және түсіну;
– STEM технологиялар бойынша білімі мен түсінгенін қолдану;
– пікір айтуды қалыптастыру;
– коммуникативтік қабілеттер;
– STEM жобаларды орындау дағдылары немесе оқуға деген қабілеттілік.

Талқылау

STEM – білім беруге болашақ информатика мұғалімдерін даярлау үш негізгі бағыт бойынша дамуда.

Біріншіден, *білім беруді жекелендіру.* Қазірдің өзінде әлемнің жеткеші университеттері білім беру бағдарламаларын белсенді түрде жекелендіруде. Міндетті пәндердің бірнешеуі болса, қалғанын студенттер өздері таңдайды. Жеке оқу жоспары әр студенттің әлеуетін ашуға және болашақ жұмыс берушілердің сұраныстарына сәйкес келетін маман даярлауға мүмкіндік береді.

Екіншіден, STEM білім беру, білім алушылардың *жобалық ойлауға және топтық жұмысқа баса назар аударумен* ерекшеленеді. Қазіргі заманғы бизнес командаңы басқару дағдылары мен командалық тәжірибесі бар инженерлерге қызығушылық танытады. Осындай үміттерді қанағаттандыру үшін STEM білімі дайындыққа «икемді» дағдыларды қамтиды.

Үшіншіден, STEM- білім беруді аралас оқыту форматында ұйымдастыру маңызды, ол үшін, оқу орындарына қашықтықтан оқыту форматында жеке сабақ жүргізуге білікті мұғалімдерді тартуды қажет етеді. [13]

М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университетінде болашақ информатика мұғалімдерін даярлау кезінде «STEM» пәні бойынша 7М01003 – STEM білім беру бағдарламасы аясында «Инновациялық педагогикалық практиканы дамыту факторлары ретінде Заманауи білім беру үрдістері» бөлімінде «Мектептегі білім берудегі STEM-тәсіл» тақырыбын зерделеу қарастырылған. Оқу бағдарламасында мектептегі білім берудегі пәнаралық байланыстар мен мета-пәндерді іске асыру туралы сұрақтар, оқытудың жобалық жүйесінің ерекшеліктері және STEM білім берудің басқа компоненттері көрстеліген. Алайда, кешен ретінде STEM-білім берудің негізгі қағидаттары республикада педагогикалық кадрларды даярлау жүйесінде кеңінен енгізілмеді.

«STEM» білім беру саласының мазмұны білім алушыларды қоршаған болмыстың алуан түрлі объектілер мен құбылыстарын сипаттау үшін математикалық, технологиялық, инженерлік. Ақпараттық білімді қалыптастыруға негізделген.

Математикалық білім беру мазмұны: ауызша және жазбаша есептеу алгоритмдерін игеруге; есептер шығарудың жалпы амалдарын, өлшем және есептеу дағдылары негізінде логикалық пайымдаулар түзе білу машықтарын дамытуға; ақпараттық-коммуникациялық технологиялар құралдарын қолдану дағдыларын, ақпаратты іздеу, таңдау, жеткізу объектілер мен процестерді жобалау, кестелер, схемалар, графикалар және диаграммалармен жұмыс істеуде ең қарапайым әдістерді қолдану, интерпретациялау және деректереді беру машықтарын қалыптастыруға бағытталған.

Технологиялық білім беру мазмұны, өндіріс процесі мен технологиялық процесті ажыратамыз. Өндіріс процесі кәсіпорында өнім өндірумен байланысты барлық жұмыстарды қамтиды. Өндіріс поцесіне материалды (шикізатты) зауыт шығаратын

бұйымдарға (өнімдерге) айналдыру мақсатында өңдеу кіреді; шикізатты жеткізу, сақтау және тарату бойынша жұмыстар; құралдарды даярлау және жөндеу: жабдықты жөндеу; электр энергиясымен, жарықпен, жылумен бумен жабдықтау және т.б. қамтамасыз ету. Технологиялық процесс шикізатты түрлендіруге тікелей байланысты жұмыстарды қамтиды. Технологиялық процесс - өндірістің (өндіріс процесінің) негізгі бөлігі.

Технологиялық процесс қатаң белгіленген реттілікпен орындалатын бірқатар өндірістік операциялардан тұрады. Өндірістік операция – бұл белгілі бір жұмыс орнында белгілі бір құралмен немесе нақты жабдықта орындалатын технологиялық процестің кіші бөлігі.

Инженерлік саласы бойынша беру мазмұны, ақпараттық және телекоммуникациялық технологияларды пайдалана отырып шынайы объектілер мен процестердің модельдерін қолдану және түрлендіру біліктерін меңгеруді; функционалдық құзыреттілікті, логикалық, алгоритмдік және операциялық ойлауды, кеңістікті елестетуді, математика мен информатиканың түрлі тілдерін (сөздік, символдық, талдамалық, графикалық) пайдалану қабілеттерін, әртүрлі нысанда берілген ақпаратты қабылдау және сын тұрғысынан талдауды дамытуды қамтамасыз етеді [14].

Қорытынды

Информатика, математика және физика сабақтарын жүргізе алатын (және жасай алатын) информатика мұғалімдерін бөлек атап өткен жөн. Информатикадағы мемлекеттік стандарттың мазмұнын және информатика пәні мұғалімдерінің кәсіби мүмкіндіктерін ескере отырып, дәл осы санаттағы мұғалімдер STEM білім беру идеяларын жүзеге асыруға қабілетті деп айтуға болады.

Болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге даярлаудың мазмұндық ерекшеліктері анықталды. Болашақ информатика мұғалімдерін STEM білім беруге маңыздылығын, тарихына шолу жасалды. STEM білім беруге даярлаудың мазмұны ұсынылды және ерекшеліктері көрсетілді.

Студенттердің функционалдық құзыреттіліктері, олардың өмірік және кәсіби перспиктивалары, өз күштеріне деген сенімділік. STEM - білім берудің үздік педагогтері мақсат тек қана құзіретті жұмыс күшін тәрбиелеу ғана емес, студенттердің қатты және жұмсақ дағдыларын қалыптастыруға бағытталады. Білімдерін қоршаған орта үдерісімен байланыстыруға және түрлі жобалар жасауға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

2. Рапацевич Е.С. Педагогика: большая современная энциклопедия. – Минск: Современное Слово, 2005. – 720 с.

3. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. [Электронды ресурс] – URL: https://www.phantastike.com/common_psychology/short_dictionary/djvu/view/ (жүгінген күні: 29.01.2023).

4. Microsoft: наступил «кризис гениев», инженеры на вес золота, в том числе и иностранные. [Электронды ресурс] – URL: https://www.pvsm.ru/razrabotka/16157 (жүгінген күні: 15.02.2021).

5. Заманауи тренд – STEM білім беру бағыты. [Электронды ресурс] – URL: https://aqtobegazeti.kz/?p=94122 (жүгінген күні: 15.02.2023).

6. Таубаева Ш.Т., Мақсұтова И.О. Дидактикадағы инновация. Оқу құралы. – Алматы: Қарасай, 2020. – 368 б.

7. Ипполитова Н.В. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки: монография. – Шадринск: ШГПИ, 2010. – 244 с.

8. Гершунский Б.С. Методологические проблемы прогнозирования развития педагогической науки // Методологические проблемы современной педагогической науки и практики: межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1988. – С. 13-29.

9. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности дидактических исследований: дидактический аспект. – Москва: Педагогика, 1982. – 192 с.
10. Таубаева Ш.Т., Иманбаева С.Т., Берикханова А.К. Педагогика. – Алматы: ОНОН, 2017, – 340 с.
11. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2013. – 381 с.
12. Байкенжеева А.Т., Назарова Г.А., Махамбетов Е.О. Пән бойынша құзыреттер құрылымы // ВЕСТНИК КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки». – 2019. – №1(61). – Б. 51-255.
13. STEM-образование. Комсомольская правда. [Электронды ресурс] – URL: https://www.kp.ru/putevoditel/obrazovanie/stem-obrazovanie/2 (жүгінген күні: 29.01.2023).
14. Беркімбаев К.М., Ниязова Г.Ж., Султанмұрат М.С. «Болашақ мамандардың коммуникативтік лидерлігін қалыптастырудың психологиялық аспектілері» «Жұбанов тағылымы» дәстүрлі IX Халықаралық ғылыми конференция материалдары. – Ақтөбе, 2017 ж. – Б. 238-242.

М.С. Каратаева[1], К.М. Беркимбаев[2], Л.К. Жайдакбаева[1]
[1] Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан
[2]Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, Туркестан, Казахстан

Содержание подготовки будущих учителей информатики для STEM-образования

Аннотация. Сегодня ведется активная работа по внедрению в систему образования самых передовых идей и педагогических технологий. В частности, предполагается повышение качества знаний и конкурентоспособности учащихся. В этой связи одним из важных вопросов является обновление содержания подготовки будущих учителей информатики к STEM-образованию. В статье, в соответствии с темой исследования, была поставлена задача определить значимость и историю подготовки будущих учителей информатики к STEM-образованию, проанализировать образовательные программы по подготовке будущих учителей информатики в вузах, разработать содержание подготовки будущих учителей информатики к STEM-образованию.

Целью исследования является выявление содержательных особенностей подготовки будущих учителей информатики к STEM-образованию, внедрение в учебный процесс учебной программы «STEM-технологии в образовании» в вузах и ее практическое апробирование. В этой связи, на основе подготовки будущих учителей информатики к STEM-образованию у них развиваются профессиональные навыки, критическое и креативное мышление по разработке проектных работ.

Для изучения и уточнения процесса подготовки будущих учителей информатики к STEM-образованию в высших учебных заведениях, общеобразовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования были использованы теоретические и эмпирические методы исследования. Уточнена необходимость профессиональной педагогической деятельности будущих учителей инфорамтики: личностной, когнитивной праксикологической, теоретической и практической подготовки.

Практическая подготовка будущих учителей информатики к STEM-образованию, наряду с усвоением знаний, тесно связана с их применением на практике, развитием навыков и умений осуществления педагогической деятельности, формированием компетенций, составляющих основу практической подготовки будущих учителей.

На основе анализа литературы выявлены содержательные особенности подготовки будущих педагогов информатики к STEM-образованию: интегрированное содержание научного, технологического, инженерного и математического образования.

STEM-образование является одним из направлений развития ключевых компетенций XXI века. В будущем нужны специалисты, способные разрабатывать и конструировать объекты и материалы для реализации разнообразных и масштабных междисциплинарных задач, а также проектов по решению глобальных и региональных проблем. В процессе бурного развития современного информационного потока, с учетом появления новых компьютерных программ и технологий, изменение содержания подготовки будущих учителей информатики к STEM-образованию является запросом общества, который, начиная со школьной скамьи, повысит интерес молодежи к освоению в будущем профессии квалифицированных инженеров и технологов, ИТ

Ключевые слова: будущие учителя информатики, STEM-образование, содержание подготовки учителей, образовательный контент, программа Scratch.

M.S. Karatayeva[1], K.M. Berkimbayev[2], L.K. Zhaydakbaeva[1]
[1]Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan
[2] Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan

The content of training future computer science teachers to STEM education

Abstract. Today, active work is underway to introduce the most advanced ideas and pedagogical technologies into the education system. In particular, it is expected to improve the quality of knowledge and competitiveness of students. In this regard, one of the important issues is updating the content of training future computer science teachers for STEM education. In the article, in accordance with the topic of the study, the task was to determine the significance and history of preparing future computer science teachers for STEM education, analyze educational programs for training future computer science teachers in universities, and develop the content of training future computer science teachers for STEM education.

The purpose of the study is to identify the substantive features of preparing future computer science teachers for STEM education, to introduce the "STEM technologies in education" curriculum into the educational process in universities and its practical testing. In this regard, based on the preparation of future computer science teachers for STEM education, they develop professional skills, critical and creative thinking in the development of project work.

To study and clarify the process of preparing future computer science teachers for STEM education in higher education institutions, general education institutions and additional education institutions, theoretical and empirical research methods were used. The need for professional pedagogical activity of future computer science teachers is clarified: personal, cognitive praxicological, theoretical and practical training.

Practical training of future computer science teachers for STEM education, along with the assimilation of knowledge, is closely related to their application in practice, the development of skills and abilities to carry out teaching activities, and the formation of competencies that form the basis of the practical training of future teachers.

Based on the analysis of the literature, the content features of preparing future computer science teachers for STEM education were identified: the integrated content of scientific, technological, engineering and mathematical education.

STEM education is one of the areas for developing key competencies of the 21st century. In the future, we need specialists who can develop and construct objects and materials to implement diverse and large-scale interdisciplinary tasks, as well as projects to solve global and regional problems. In the process of rapid development of the modern information flow, taking into account the emergence of new computer programs and technologies, changing the content of training future computer science teachers for STEM education is a request of society, which, starting from school, will increase the interest of young people in mastering the profession of qualified engineers and technologists in the future, IT

Keywords: future computer science teachers, STEM education, teacher training content, educational content, Scratch program.

References

1. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar' [Pedagogical encyclopedic dictionary] (Moskva, Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, 2003, 528 s.) [Moscow: Great Russian Encyclopedia, 2003, 528 p.]. [in Russian]

2. Rapacevich E.S. Pedagogika: bol'shaya sovremennaya enciklopediya [Pedagogy: a large modern encyclopedia] (Minsk: Sovremennoe Slovo, 2005, 720 s.) [Minsk: Modern Word, 2005, 720 p.]. [in Russian]

3. Platonov K.K. Kratkij slovar' sistemy psihologicheskih ponyatij: ucheb. posobie dlya ucheb. zavedenij proftekhobrazovaniya [A brief dictionary of the system of psychological concepts: textbook. educational aid vocational education institutions]. [Electronic resource] – Available at: https://www.phantastike.com/common_psychology/short_dictionary/djvu/view/ (accessed: 29.01.2023). [in Russian]

4. Microsoft: nastupil «krizis geniev», inzhenery na ves zolota, v tom chisle i inostrannye [Microsoft: a "crisis of geniuses" has arrived; engineers are worth their weight in gold, including foreign ones]. [Electronic resource] – Available at: https://www.pvsm.ru/razrabotka/16157 (accessed: 15.02.2021).

5. Zamanaui trend – STEM bilim beru bagyty [A modern trend is the direction of STEM education]. [Electronic resource] – Available at: https://aqtobegazeti.kz/?p=94122 (accessed: 15.02.2023). [in Kazakh]

6. Taubaeva SH.T., Maksutova I.O. Didaktikadagy innovaciya. Oku kuraly [Innovation in didactics. Educational tool] (Almaty: Karasaj, 2020, 368 b.) [Almaty: Karasai, 2020, 368 p.]. [in Kazakh]

7. Ippolitova N.V. Razvitie lichnosti budushchego pedagoga v kontekste professional'noj podgotovki: monografiya [Personality development of a future teacher in the context of professional training: monograph] (SHadrinsk: SHGPI, 2010, 244 s.). [in Russian]

8. Gershunskij B.S. Metodologicheskie problemy prognozirovaniya razvitiya pedagogicheskoj nauki. Metodologicheskie problemy sovremennoj pedagogicheskoj nauki i praktiki: mezhvuz. sb. nauch. tr. [Methodological problems of forecasting the development of pedagogical science. Methodological problems of modern pedagogical science and practice: interuniversity. Sat. scientific tr.] (CHelyabinsk: Izd-vo CHGPI, 1988, 13-29 s.) [Chelyabinsk: Publishing House ChGPI, 1988, 13-29 p.]. [in Russian]

9. Babanskij YU.K. Problemy povysheniya effektivnosti didakticheskih issledovanij: didakticheskij aspekt [Problems of increasing the effectiveness of didactic research: didactic aspect] (Moskva: Pedagogika, 1982,192 s.) [Moscow: Pedagogy, 1982, 192 p.]. [in Russian]

10. Taubaeva SH.T., Imanbaeva S.T., Berikkhanova A.K. Pedagogika [Pedagogy] (Almaty: ONON, 2017, 340 s.). [in Russian]

11. Bezrukova V.S. Pedagogika: uchebnoe posobie [Pedagogy: textbook] (Rostov-na-Donu: Feniks, 2013, 381 s.) [Rostov-on-Don: Phoenix, 2013, 381 p.]. [in Russian]

12. Bajkenzheeva A.T., Nazarova G.A., Mahambetov E.O. Pan bojynsha қkzyretter kurylymy, VESTNIK KazNPU im. Abaya, seriya «Pedagogicheskie nauki» [Competence structure by subject, VESTNIK KazNPU im. Abaya, series "Pedagogical Sciences"], 1(61), 51-255 (2019). [in Russian]

13. STEM-obrazovanie. Komsomol'skaya pravda [STEM education. TVNZ]. [Electronic resource] – Available at: https://www.kp.ru/putevoditel/obrazovanie/stem-obrazovanie/2 (accessed: 29.01.2023). [in Russian]

14. Berkimbaev K.M., Niyazova G.ZH., Sultanmurat M.S. «Bolashak mamandardyn kommunikativtik liderligin kalyptastyrudyn psihologiyalyk aspektileri» «ZHubanov tagylymy» dastүrli IH Halykaralyk gylymi konferenciya materialdary, Aktobe ["Psychological Aspects of Formation of Communicative Leadership of Future Specialists" Proceedings of the 9th International Scientific Conference "Zhubanov Training", Aktobe], 238-242 (2017). [in Kazakh]

Авторлар туралы мәлімет:

Қаратаева М.С. – «Информатика» кафедрасының докторанты, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Байтұрсынов көш., 68, Шымкент, Қазақстан.

Беркімбаев К.М. – п.ғ.д., профессор, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Б. Саттарханов көш., Түркістан, Қазақстан.

Жайдақбаева Л.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, «Информатика» кафедрасының кафедра меңгерушісі, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Байтұрсынов көш., 68, Шымкент, Қазақстан.

Karatayeva M.S. – doctoral student of the Department "Computer Science" of the South Kazakhstan University. M. Auezov, st. Baitursynov, 68., Shymkent, Kazakhstan.

Berkimbayev K.M. – Professor of Pedagogical Sciences, International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmet Yasawi, B. Sattarkhanov St., Turkestan, Kazakhstan.

Zhaydakbaeva L.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Kazakhstan University named after M. Auezov, Head of the Department of "Computer Science", st. Baitursynova, 68, Shymkent, Kazakhstan.

ХҒТАР 14.01.11

Ә.Б. Кенже, А.Е. Битемирова, А.Ұ. Үсенбай, Г.Е. Туймебаева

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,
Шымкент, Қазақстан
(E-mail: azi_93missfunny@mail.ru, bitemirova1960@mail.ru,
ayash.usenbaj@bk.ru, tgulimzhan@bk.ru)

Педагогикалық университет студенттерінің шет тілі кәсіби коммуникативті құзіреттілін қалыптастыруда CLIL ерекшелігін зерттеу

Аңдатпа. *Заман талабына сай қазіргі педагогикалық жоғары оқу орны қызметінің маңызды бағыттарының бірі – өз кәсіби саласында шет тілін тиімді пайдалана алатын мамандарды даярлау. Зерттеу жұмысының мақсаты – мазмұн мен тілдік кіріктірілген оқыту (CLIL) арқылы педагогикалық университет студенттерінің шет тілі кәсіби коммуникативті құзіреттілігін (ШТККҚ) қалыптастыру мақсатында әзірленген авторлық моделінің тиімділігін негіздеу. Осыған сәйкес, ғылыми жұмыста коммуникативті құзіреттілік тұжырымдамасы қарастырылып, ШТККҚ қалыптастырудың маңыздылығы және CLIL технологиясының ерекшелігі зерттелді. Сонымен қатар, шет тілінде кәсіби қарым-қатынаста сөйлеу құзіреттілігінің негізгі компоненттері анықталып, соның негізінде бағалау критерийлері сипатталған. CLIL студенттерінің кәсіби салада ағылшын тілінде қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру мақсатында оқыту процесін ұйымдастыру моделі ұсынылған. Білім беру жүйесіне кіріктірілген тәсілді енгізудің ең тиімді және танымал әдістеріне мазмұндық және тілдік кіріктірілген оқытудың үлгілері жатады. Мұнда шет тілі «кәсіби білім беру мен білімді қалыптастыру құралы» ретінде әрекет етеді.*
Сондай-ақ, мақалада пәндік-тілдік кіріктірілген оқыту арқылы жоғары оқу орны студенттерінің шет тілі кәсіби коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған авторлық моделін енгізу нәтижелері берілді. Деректер алдын ала және пост-эксперимент нәтижелерінен алынған жазбаша мәліметтерден және бақылау барысындағы ауызша деректері бар эксперименттік оқыту үрдісіндегі зерттеулерден алынды. Органикалық химия сабақтарында CLIL оқыту мен оқудың тиімділігі кейбір салдарларды талқылау арқылы салыстырылды және бағаланды. Ғылыми жұмыста CLIL оқыту ағылшын тілін орта деңгейде меңгерген химия студенттері арасында оқудың оң нәтижелеріне әкелді деген қорытындыға келеді.
Түйін сөздер: *CLIL технологиясы, кіріктірілген оқыту, коммуникативті құзіреттілік, шет тілі құзіреттілігі, тілдік емес мамандық, химия, кәсіби құзіреттілік.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-121-134

Кіріспе

Экономикалық, саяси және әлеуметтік салаларда болып жатқан жаһандық өзгерістер жалпы білім беру жүйесіне, оның ішінде жоғары оқу орындарына тікелей әсер етуде және өзгерістердің жылдам қарқыны ғылыми-педагогикалық қоғамдастықтың өзекті мәселелерінің бірі – мамандардың жаңа буын моделін қалыптастырудың жолдары мен құралдарын іздеу болып табылады. Сол себепті, Қазақстанның әлемдік білім кеңістігіне кіруі шет мемлекеттердің өкілдерімен кәсіби байланысты дамытуды қажет етеді. Елімізде

университеттік білім белсенді, өзіне сенімді, ізденімпаз, іскер және жаңашыл мамандарды дайындауға ықпал етуі керек.

Н.Ә.Назарбаевтың 2017 жылғы 31 қаңтардағы Қазақстан халқына жолдауында, Ұлт Көшбасшысы еліміздің адами әлеуетінің сапасын арттыруды басты басымдықтардың бірі ретінде белгілеп кетті. Тұңғыш Президенттің айтуынша, білім беру жүйесі - адам әлеуетінің сапасын арттыруда шешуші рөл атқарады. Бәсекеге қабілетті мамандарды дайындауға арналған оқу бағдарламалары сыни тұрғыдан ойлау қабілеті мен дербестігін дамытуға бағытталуы керек. Сондай-ақ, Нұрсұлтан Әбішұлы ағылшын тілін меңгермей, Қазақстан ұлттық өрлеуге жете алмайтынын алға тарта отырып, елімізде ағылшын тілінің дамуына ерекше көңіл бөлген болатын [1].

2021 жылы 21 қазанда Қазақстан Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев Қазақстан халқы Ассамблеясы Кеңесінің кеңейтілген отырысында Білім және ғылым министрлігіне дүние жүзіндегі көптілділік тәжірибелерді зерттеп, оны отандық білім беру жүйесіне енгізуді тапсырды [2].

Білім беру жүйесіндегі тіл саясатының өзгеруіне байланысты университет түлектеріне қойылатын талаптар да өзгерді. Жаңа талаптардың қатарында кәсіби және психологиялық бейімделген, кәсіби мәселелерді шешу үшін білім, білік және дағдыларды игеріп, қолдана алатын, шет тілінде кәсіби-коммуникативтік құзыреті болуы қажет.

Соңғы жылдары жоғары білім беру стандарттарын зерттей отырып, тілдік емес факультеттердің студенттеріне тек кәсіби ақпараттарды шығару қабілеті тұрғысынан ғана емес, сонымен қатар, білім алмасу мүмкіндігі тұрғысынан да шет тілін білу талаптарының жоғарылағанын атап өткен жөн. Осыған сәйкес, Қазақстан Республикасында жоғары білім берудің мақсаттарының бірі – кәсіби-коммуникативті тілдік бағытты ұстанатын, өзіндік сыни ойлау дағдысы қалыптасқан және шығармашылық потенциалы бар мамандарды даярлау. Сол себепті, қазіргі заманғы маманның кәсіби құзыреттілігінің құрамдас бөлігі шет тілі коммуникативтік құзіреттілік (ШТККҚ) болып табылады.

Мысалы, Ресейде білім беру саласындағы құқықтық реттеу жүйесі университет түлектерінде «тұлғааралық және мәдениетаралық өзара әрекеттесу мәселелерін шешу үшін орыс және шет тілдерінде ауызша және жазбаша сөйлесу қабілеті» болуы керек екенін атап көрсетеді [3, 7 б.]. Бұл идея әртүрлі пәндік салаларға арналған Мемлекеттік білім беру стандарттарында бекітілген.

V. Piacentini (2021) бойынша ағылшын тілін білу, әсіресе ғылыми дәрежелер үшін басты құзыретке айналды. Ағылшын тілін мағыналы оқыту үшін жағдай жасаудың және ағылшын тілі ғылымды үйренуге және керісінше, мысалы, пәнаралық бағдарламалар аясында жаратылыстану сабақтарында ана тілі ретінде «біріктірілген» кезде, ағылшын тілінің қалай қолдау көрсететіні белгілі [4].

Шетелдік ғылыми зерттеу жұмыстарын талдау филологиялық емес мамандықтағы студенттердің шет тілі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырудың жаңа технологияларын іздеу және енгізу мәселесін қарастырудың үш негізгі аспектісін бөліп көрсетуге мүмкіндік берді:

– шет тілі бойынша оқу жоспарлары мен бағдарламаларын жаңартудағы білім беру жүйесінің қажеттіліктерін зерделеу;
– қолданылатын технологиялардың тиімділігін эксперименттік дәлелдеу;
– студенттер мен мұғалімдердің қолданылатын технологияларға қатынасын зерттеу.

Сондай-ақ, шет тілі коммуникативтік құзыреттіліктерді қалыптастыруға арналған химия пәнінен кітаптардың аздығы да осы ғылыми зерттеу жұмысының маңызды бір себебі болып табылады. Себебі, тілдік емес университеттердің көпшілігіндегі оқулықтар мен материалдың көзі жалпы-ғылыми мәтіндермен сипатталған. Тілдік емес жоғары оқу орындарына (ЖОО) арналған шет тілі бойынша заманауи оқулық студенттердің нақты контингентінің қажеттіліктерін көрсетуі, сөйлеу әрекетінің бірнеше түрлерінде күшті дағдылар мен біліктілікті қалыптастыруды қамтамасыз ететін жаттығулардың жеткілікті санын қамтуы қажет. Осыған орай, мақаланың мақсаты – кіріктірілген оқыту

негізінде университетте тілдік емес мамандықты шет (ағылшын) тілінде оқыту сабақтарын ұйымдастыру контекстінде CLIL технологиясының тиімділігін зерттеу және білім алушылардың ШТККҚ қалыптастыру үлгісін даярлап, тәжірибеден өткізу.

Әдебиеттік шолу

Студенттердің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру маңыздылығы мен теориясын тереңірек түсіну үшін және ШТККҚ арттыруда CLIL оқыту технологиясының тиімділігін қарастыру үшін осы мәселелерді зерттеуге арналған ғалымдардың еңбектерін талдау қажет.

Fenning Ch. пікірінше, коммуникациялық құзіреттілік – бір жерден (адамнан немесе топтан) екінші жерге ақпарат пен түсінікті беру дағдысының дамуы. Ал, коммуникативті құзыреттілік – екінші тілді үйренуге қатысты академиялық термин [5]. Яғни, өзге тілді үйренуде қарым-қатынас дағдысының қалыптасуы.

Алматы облыстық білім беруді дамытудың оқу-әдістемелік орталығының ағылшын тілінің жауапты әдіскері Баймурзаев Ердос Ғайниұлының тұжырымдауынша коммуникативтік құзыреттілікті дамытудың маңыздылығы тек тілдік дағдыларды ғана емес, сонымен қатар сөйлеу дағдыларын жетілдіреді, әсіресе, білімгерлердің сөздік қорын арттырады және сөйлеу сапасын дамытады [6].

Сонымен қатар, ғалымдар Ресей зерттеулерінде шет тілі коммуникативтік құзыреттілікті, белгілі бір саладағы қарым-қатынастың әртүрлі міндеттері мен жағдайларына сәйкес тілдік, әлеуметтік-лингвистикалық, пәндік және аймақтық білімдер негізінде коммуникативті сөйлеу әрекетін жүзеге асыратын қабілеті ретінде ұсынылатынын хабарлайды [7, 12 б.].

O.V. Shemshurenko, L.R. Nizamieva, G.I. Nazarova, G. Broussois өз зерттеулерінде коммуникативті тәсіл оқушылардың өзіндік оқу үдерісінің белсенді қатысушысы бола алатын танымдық қабілеттерін дамытуға мүмкіндік беретінін сипаттайды. Шет тіліне қатысты коммуникативті педагогика тәжірибені одан әрі теориялау немесе осы негізде құрылған білімнің концептуалды объектіленуі үшін бақыланатын оқу процесінде жаттығулардан немесе кеңірек айтқанда практикалық әрекеттерден бастауды ұсынатынын, басқаша айтқанда, теориядан практикаға емес, тәжірибеден теорияға көшу керек деп тұжырымдады [8, 2 б.].

I.A. Cimermanová зерттеуіне сәйкес шет тілінде қарым-қатынас жасау өмір бойы білім алудың негізгі құзыреттіліктеріне жатады және ғасырлар бойы оқытылады. Мазмұнды тілді біріктірілген оқытудың (CLIL) мақсаты - шет тілін оқыту емес, қарым-қатынас құралы ретінде қызмет ететін және тілді меңгеріп, ұзақ уақыт есте сақтауға әкелетін әдістеме [9, 193-194 б.].

Зерттеу ақпараттарына сүйенсек, шет тілін оқытудың ең сәтті қолданылатын жүйелерінің бірі пәндік-тілді кіріктірілген оқыту әдістемесі (CLIL) болып табылады, ол шет тілі мен пәндік құзіреттілігін дамуын үйлестіруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, білім беру үдерісіне коммуникативті және құзіреттілік тәсілдерін кіріктіру арқылы жалпы білім беру кеңістігін кеңейту [10, 81 б.].

Алайда, Л.М. Дмитрий мен Н.Г. Еленаның еңбегінде жоғары оқу орындарында қолданылатын «Арнайы мақсаттағы шет тілі (Foreign Language for Specific Purposes)» әдісі де тұлғаны дамыту мәселесін шешіп, кәсіби білімдерін жүйелі түрде толықтыруды, коммуникативті дағдыларды қалыптастыру мен дамытуды қамтамасыз етеді. Арнайы мақсаттағы ағылшын тілін (ESP) оқытудың мазмұны мен әдістерін жетілдіру стратегиясы оқыту технологияларын теориялық зерделеу мен эксперименттік тексеру негізінде мәселені шешудің біртұтас тәсілін әзірлеуді қарастырады [11, 525 б.].

Зерттеушілердің көпшілігі екі тәсілдің ұқсастығынан гөрі айырмашылықтары көп және олардың үйлесімділігі туралы салыстырмалы түрде теріс деп санайды. Мысалы, соның бірі, Torregrosa Benavent пен Sánchez-Reyes Peñamaría (2011) сипаттамасына сүйенсек «ESP

және CLIL арасындағы байланысты оңай орнатуға болады, өйткені екеуі жиі ойлағаннан да тығыз байланысты. Дегенмен, CLIL ESP-ге қарағанда мазмұнға көбірек көңіл бөлетіні анық, өйткені бұл жағдайда мұғалімдерде ESP тәжірибешілеріне әдетте жетіспейтін мазмұн мен тіл туралы жалпы білім бар [12, 92 б.].

Arno-Macia және Mancho-Bares бойынша мазмұн мен тілді біріктірілген оқыту (CLIL) – тілдік дағдыларды да, мазмұндық білімді де меңгеру мәселелерін қанағаттандыру үшін ұсынылатын жалпы тәсілдердің бірі және жоғары білім беруде, әсіресе Еуропа елдерінде кеңінен қолданылады [13].

Ute Smit, Thomas Finker анықтамасына сәйкес Ұтқырлық пен жаһандануның көптілді талаптарына байланысты, Content and Language Integrated Learning (CLIL), яғни биология, тарих немесе математика сияқты мазмұнды пәндерді ағылшын тілінде немесе оқытушылар мен студенттердің бірінші тілі болып табылмайтын басқа тілде оқытуға бейімделіп жатыр [14, 102 б.].

Л.П. Тарнаева, Г.А. Баева (2019) ғылыми мақаласында келесі анықтаманы ұстанады: CLIL – «пәндік саладағы білімді бір уақытта меңгеруді және осы білімді шет тілінде пайдалана білуді» қамтитын екі жақты сипатымен сипатталатын тәсіл [15, 283 б.]. Бұл тәсілдің аясында шет тілі пәндік білімді меңгеруде өзіндік делдалға, ал пәндік білім шет тілін меңгеру ресурсына айналады. CLIL моделі бойынша құрылған интеграцияланған курстар пәндік және лингвистикалық компоненттердің теңдестірілген үйлесімі болып табылады және олардың ешқайсысы екіншісінен басым емес.

J.Moller және D.Rumlich ғылыми жұмысының теориялық негіздемесіне сәйкес Германияда шет тілінде оқытылатын мазмұндық пәндер көбінесе тарих, география, биология, музыка немесе саясат болып табылады [16, 60 б.]. Германияда CLIL бойынша нақты нұсқау әдетте студенттер өздерінің жалпы тілінде сауаттылық дағдыларын меңгергеннен кейін жүзеге асырылады, бұл әдетте орта деңгейде. Дидактикалық тұрғыдан алғанда, бұл оқыту әдісінің артықшылығы – шет тілін жеке сабаққа айналдырмай-ақ аутентикалық контексте қолдануға болады.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Кіріктірілген оқыту (CLIL) негізінде 5В01504 – «Химия мұғалімін даярлау» және 5В01507 – «Химия-Биология мұғалімін даярлау» ББББ сәйкес, білім алушылардың ШТКҚҚ қалыптастыру модельдеуі даярланды.

1-Суретте ұсынылған модельдеудің негізгі элементі - оқыту іс-әрекетін «Шетел тілі» мен жаратылыстану ғылымдары пәндері (Органикалық химия) аясында біріктіру арқылы студенттерді тандемді оқыту болып табылады. Сондай-ақ, модельдеу қолданылатын оқыту тәсілдерін таңдауды, оқытудың негізгі кезеңдерін және қалыптастыратын ШТКҚҚ құрамдас бөліктерін анықтайды.

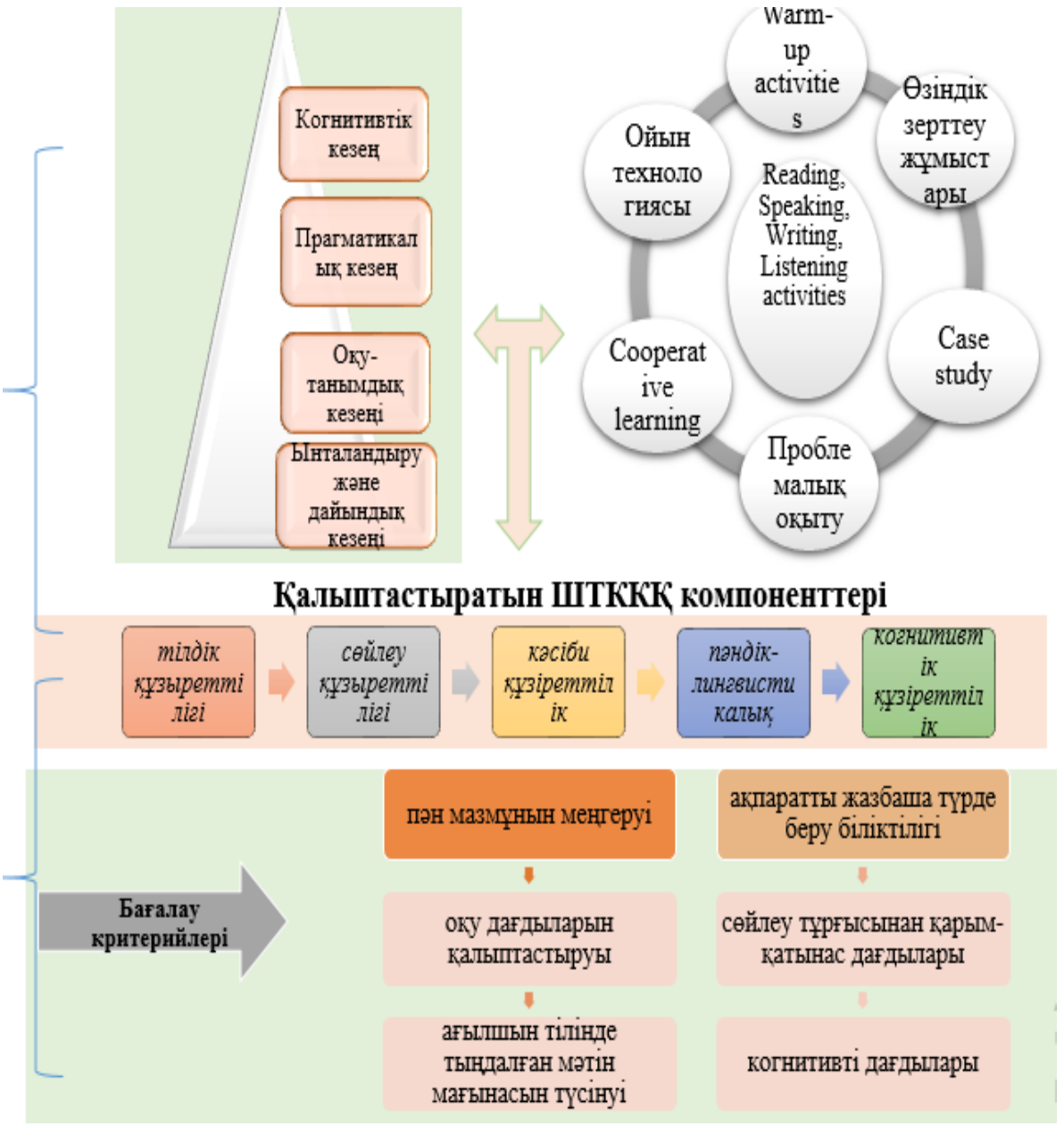
Оқыту үрдісі төмендегі көрсетілген кезеңдерді іске асыруды қамтиды.

I. Ынталандыру-дайындық кезеңі;
II. Оқу-танымдық кезеңі;
III. Прагматикалық кезең;
IV. Когнитивтік кезең.

I кезеңде оқытушылардың міндеттері студенттерді химия саласы аясында ағылшын тілінде қарым-қатынас жасауға ынталандыру, шет тілінде кәсіби терминологияны есіне түсіріп, зейіндерін оқу үрдісіне аудару, қызығушылықтарын ояту.

II кезең – шет тілі кәсіби-коммуникативтік міндеттерді қою арқылы тыңдалым, оқылым, айтылым және жазылым дағдыларын қалыптастыруға бағытталған. Бұл кезеңде тақырып мазмұнына сәйкес мәтінмен жұмыс болады. Сонымен қатар, мазмұнды меңгеріп қана қоймай шет тілінде химиялық терминдерді меңгеріп, жалпылама және академиялық сөздік қорын арттырады.

III кезең – оқу-танымдық кезеңде алған білімдерін қорытындылап, қарым-қатынас жағдайларында пайдалана білуге негізделген .



Сурет 1. CLIL негізінде болашақ химия мұғалімдерінің шет тілі кәсіби коммуникативті құзіреттілігін қалыптастыру модельдеуі

IV кезең – мазмұнға сәйкес ситуациялық және проблемалық сұрақтардың шешімін тауып, талдау жасауға және өз ойларын ашық жеткізуге, өзіндік зерттеу жұмыстарын жүргізуге дағдыландыруды мақсат етеді.

Зерттеу нәтижесінде анықталған «Органикалық химия» пәні мен тілдің интеграциясы негізінде студенттердің шет тілі кәсіби коммуникативті құзіреттіліктің құрамдас бөліктері 1-кестеде көрсетілген:

Кесте 1

Химия мамандығы студенттерінің ШТККҚ компоненттері

ШТККҚ компоненттері	
сөйлеу құзыреттілігі	химия мазмұны бойынша сөйлеу, тыңдалым, оқылым, жазылым дағдылары; түрлі қарым-қатынас жағдайларында ойларын толық, сауатты түрде жеткізе білу қабілеті.
лингвистикалық құзыреттілік	қарым-қатынас жағдайларына байланысты фонетикалық, орфографиялық, грамматикалық тілдік құралдарлы меңгеру.
кәсіби құзіреттілік	химиялық түсініктерді қалыптастырып, химиялық терминологияны меңгеруі; химиялық тілде сөйлеу қабілеті; химиялық ойлау.
пәндік-тілдік	шет тілінде химиялық терминдерді меңгеруі; шет тілінде химия мазмұны бойынша сөздік қорының дамуы; химия саласы аясында ағылшын тілінде қарым-қатынас жасау дағдысы.
когнитивті құзіреттілік	ағылшын тілінде мәліметті алудың көздерін және өздігінен зерттеу жұмыстарын жүргізу құралдарын білу; ақпаратты қабылдау, талдау, жалпылау, бағалау, логикалық жүйелеу.

Ұсынылған модельдеу негізінде эксперимент нәтижесін тексеруге бағытталған «Органикалық химия» пәнінен жасалған жаттығулар жиынтығының тиімділігін бағалау критерийлері анықталған.

√ пән мазмұнын меңгеруі;
√ оқу дағдыларын меңгеруі;
√ ағылшын тілінде тыңдалған мәтін мағынасын түсіну;
√ ақпаратты жазбаша түрде беру біліктілігі;
√ сөйлеу тұрғысынан қарым-қатынас дағдылары;
√ когнитивті дағдылары.

Зерттеу әдістері

Зерттеу әдістерін салыстыра келе экспериментті ұйымдастыруда квазиэкспериментік зерттеу тиімдірек және ең қолайлы болды. Себебі, квазиэксперимент нақты экспериментке қарағанда кездейсоқ тағайындауға тәуелді емес. Квазиэкспериментік зерттеу дәстүрлі эксперименттік дизайнға немесе рандомизацияланған бақыланатын сынаққа ұқсағанымен, кездейсоқ өңдеу болмайтыны анық. Квазиэксперименттер алдын ала тестілеуді пайдаланады. Бұл дегеніміз, кез келген деректерді жинамас бұрын, қандай да бір қиындықтардың бар-жоғын тексеру үшін сынақтар жасалады. Содан кейін тест нәтижелерін жазып, нақты эксперимент жүргізіліп, пост-тест алынады. Сонымен қатар, квазиэкспериментте бақылау тобының болуы міндетті емес, себебі, алдын ала тест пен пост-тест алынатындықтан, нәтижені эксперименттік топ арқылы тексеруге болады. Алайда, эксперименттік дизайнға байланысты сынақ нәтижесіне сенімділікті арттыру мақсатында салыстыруға оңтайлы болу үшін бақылау тобын пайдалану тиімдірек болды.

Осыған сәйкес, эксперименттік жұмысты ұйымдастыру схемасы 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2

Эксперименттік оқытудың схемасы

Эксперименттік топ	*Бақылау тобы*
Pre- тест	Pre- тест
Эксперименттік оқыту	Дәстүрлі оқыту
Post-тест	Post-тест

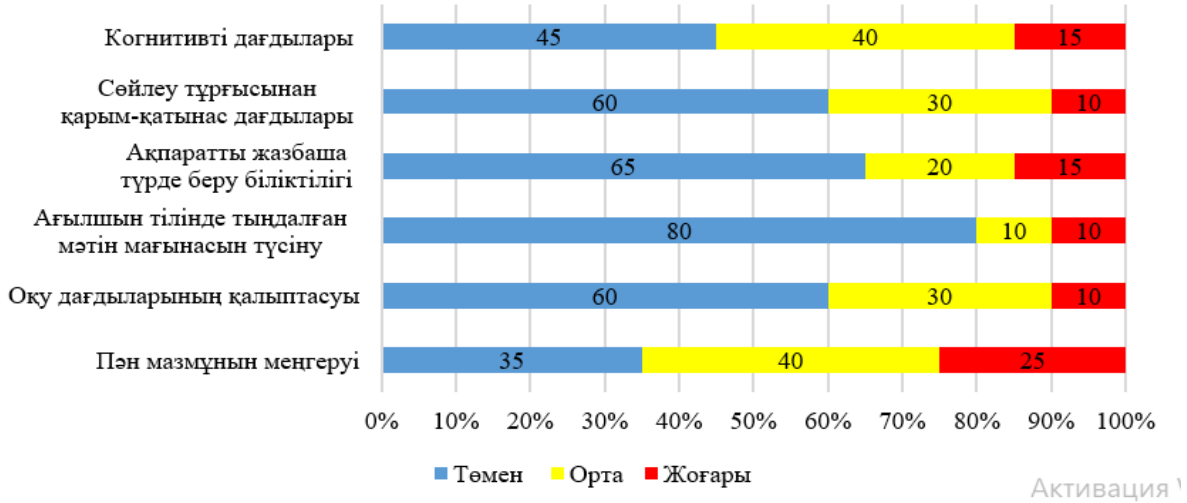
2-Кестеде көрсетілгендей, арнайы таңдалған коммуникативтік тапсырмаларды пайдалана отырып, жоғарыда сипатталған 6 критерий арқылы студенттердің қалыптасқан ШТКҚҚ деңгейін анықтау үшін эксперименттік және бақылау топтарында алдын ала эксперименттік тест пен эксперименттен кейінгі тестілеу өткізілді.

Оқытудың алдында жүргізілілген тестілеудің мақсаты студенттердің кәсіби шет тілі қарым-қатынасына қажетті қабілеттерінің қалыптасу деңгейін анықтау болды. Оқытудан кейінгі пост-тест студенттердің ШТКҚҚ қалыптастыруда дәстүрлі әдіспен салыстырғанда CLIL оқыту мен оқудың тиімділігін анықтауға бағытталған.

Нәтижелер

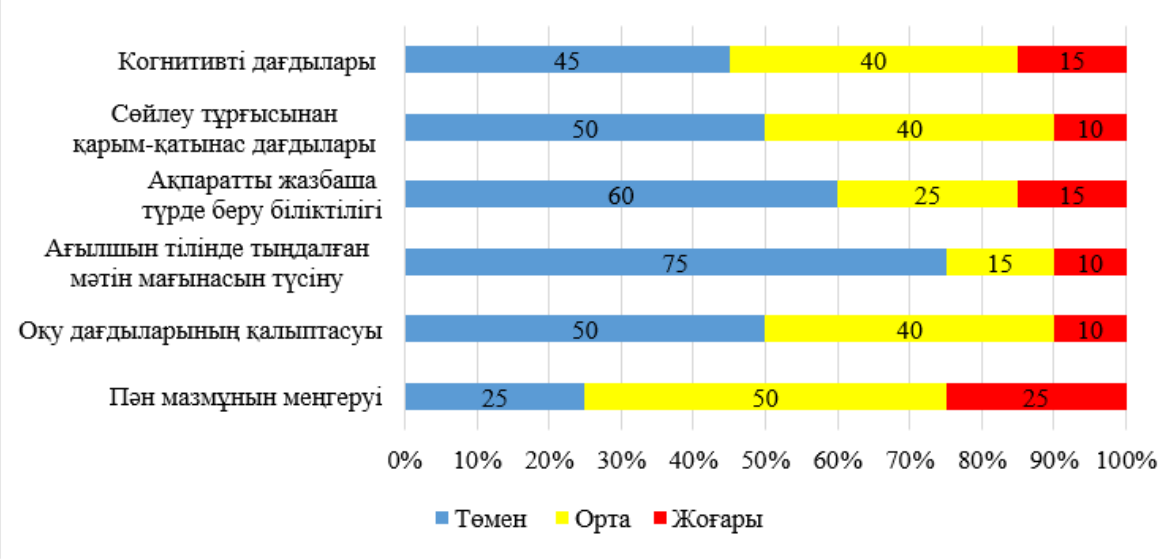
CLIL сабақтарын ұйымдастыруға бағытталған «Органикалық химия» пәнінен жаттығулар жинағы Оңтүстік Қазақстан мемлекетік педагогикалық университеті, Жаратылыстану факультеті, Химия кафедрасында, 5В01504 – «Химия мұғалімін даярлау» және 5В01507 – «Химия-Биология мұғалімін даярлау» ББББ, көптілді топта оқитын 3-курс білім алушыларына сынақтан өтті. Эксперимент қатысушылары 29 студентті құрайды. Бақылау тобында – 11 студент, эксперименттік топта – 18.

Бақылау тобынан алынған дайындық кезеңінде алынған және қорытынды диагностикалық тесттің нәтижесі 2- және 3-суреттерде көрсетілген.



Сурет 2. Бақылау тобының экспериментке дейінгі диагностикалық тесттің нәтижесі

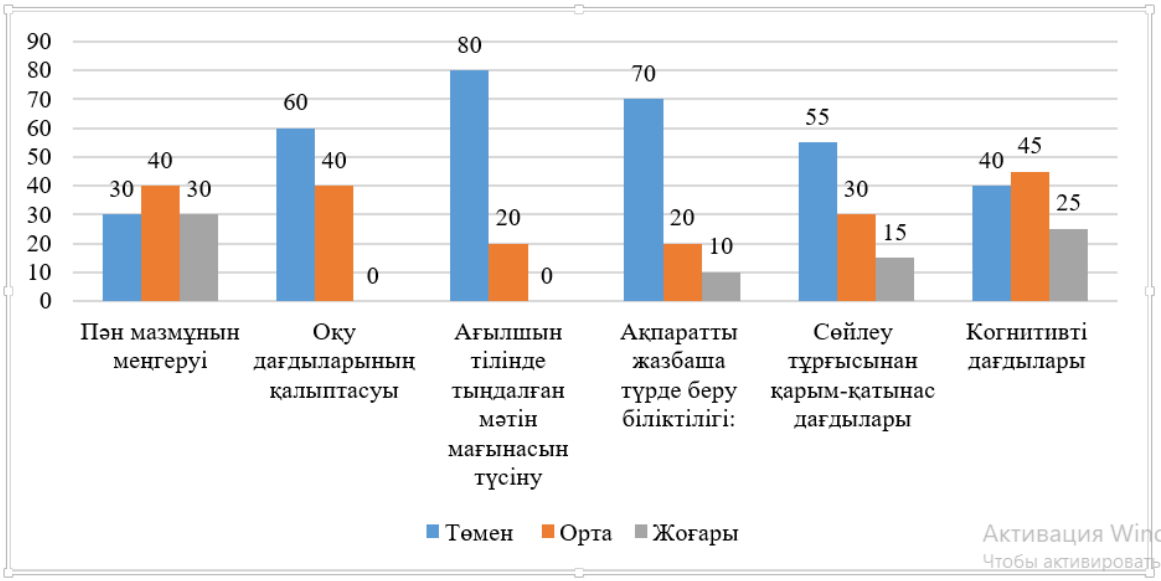
Диаграммадан байқағанымыздай студенттердің қарым-қатынастағы ағылшын тілінде сөйлеу дағдылары, пән мзмұнын меңгеруі мен оқу дағдылары 10% төмен деңгейден орта деңгейге жоғарылаған.



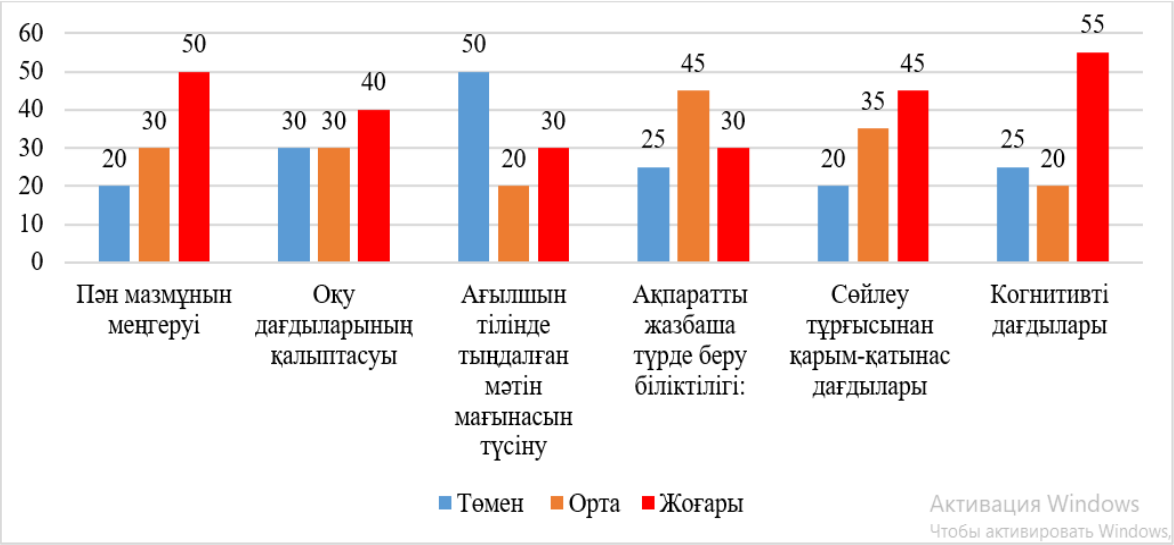
Сурет 3. Бақылау тобының эксперименттен кейінгі алынған тесттің нәтижесі

Сонымен қатар, ағылшын тілінде тыңдалған мәліметті түсіну деңгейі мен жазу деңгейінде айтарлықтай өзгеріс болмаған, студенттің 5% төмен деңдейден орта деңгейге жоғарылаған.

Экспериментке дейін және эксперименттен кейін жасалған 4- және 5-суретте көрсетілген тесттің нәтижесін қарастыратын болсақ, ең жоғарғы дәрежені оқу және сөйлеу дағдылары көрсеткішінен байқасақ болады. Себебі, сөйлеу дағдылары бойынша төмен деңгейдегі студенттердің 35% орта деңгейге, ал орта деңгейдегі қатысушылардың 30% жоғары көрсеткішке жеткен. 40% студенттің оқу дағдылары орта деңгейден жоғары деңгейге және 30% төмен деңгейден орта деңгейге жоғарылаған. Когнитивті дағдылары мен ағылшын тілінде тыңдалған мәтінді түсіну қабілеті бойынша студенттердің 30% жоғары деңгейге артқан. Пән мазмұнын меңгеруде айтарлықтай даму жоқ, студенттің 20% ғана жоғары деңгейге көтерілген. Сонымен қатар, 45% төмен деңгейдегі студенттер жазылым қабілетін орта деңгейге арттырған.



Сурет 4. Эксперименттік топтан экспериментке дейін алынған тесттің нәтижесі



Сурет 5. Эксперименттік топтан алынған пост-тесттің нәтижесі

Бақылау тобына қарағанда эксперименттік топтың ШТККҚ қалыптастыру деңгейі біршама жоғары.

Талқылау

M.K.-Y. Tsang зерттеу жұмысында ағылшын тілінде сөйлейтін және ENL және ESL (ағылшын тілі –екінші тіл ретінде) студенттері үшін химияға қатысты көптеген зерттеулер бар, бірақ ағылшын тілі-шет тілі ретінде, яғни, EFL студенттеріне қатысты зерттеулер аз деген тұжырымға келген. Пәндік контекстте EFL студенттеріне оқыту қиынырақ болған, себебі, студенттер тек мазмұндық білім кедергісін ғана емес, сонымен қатар тілдік кедергіні де жеңу керек деген қорытындыға келген. Сондықтан EFL студенттеріне арналған химияны зерттеуге арналған журналдардағы мақалалар сирек кездеседі.

Зерттеу нәтижесіне тоқталсақ, экспериментке элиталық және негізгі сыныптар қатысқан. Бұл ғылыми жұмыста элиталық 11-сыныпқа жүргізілген зерттеуде эксперименттік топтағы нәтижелер айтарлықтай өскен. Алайда, зерттеуде CLIL оқытудың тиімділігі күмәнді болған, өйткені, элиталық сынып - қабілеті жоғары студенттер. Егер таңдаулы студенттер ғана негізгі сыныпқа қарағанда жоғары нәтижелерге қол жеткізсе, бұл оқыту негізгі сынып болып табылатын орташа немесе төмен қабілетті студенттерге пайда әкелмеуі мүмкін [17].

Зерттеу нәтижелерін салыстыратын болсақ, эксперимент қатысушылары EFL студенттері болып саналады, себебі, ағылшын тілі Қазақстанда шет тілі есебінде саналады. Жоғарыда талқыланған зерттеушінің ғылыми тәжірибесі мектеп оқушыларына жасалған. Алайда, біздің елімізде CLIL негізінде химия мамандығында оқитын EFL студенттерінің ШТККҚ дамытуға бағытталған зерттеулердің аздығынан ғылыми зерттеу педагогикалық ЖОО студенттеріне арналған. Эксперимент нәтижесіне келсек, Гонконгта жүргізілген зерттеудегі химиядан білімі және ағылшын тілі деңгейі жоғары студенттердің жоғары нәтижелерге қол жеткізетіндігі туралы тұжырымына келіспеуге болмайды. Алайда, осы зерттеу жұмыстың нәтижесі көрсеткендей, CLIL оқытуда ағылшын тілі деңгейі орта студенттердің де деңгейі дамып, қызығушылықтары артатыны анықталды.

Сондай-ақ, Shumaila Jalal және Ali Nawab (2022) ғылыми жұмысы студенттердің екінші тілдік дағдыларын (L2) және химия пәнінің мазмұнын дамыту үшін кіріктірілген тіл мен

мазмұнды оқыту (CLIL) әдісін пайдалану мүмкіндігін зерттеуге бағытталған. Осы мақсатқа жету үшін 30 оқушыдан тұратын 7-сыныпқа CLIL әдісін жүзеге асыру үшін іс-әрекетті зерттеу әдісі қолданылған [18].

Оқушылардың өз ойларын жеткізудегі басты қиындықтарының бірі олардың сөздік қорының шектеулілігі болғандықтан, олардың сөздік қорын дамытуға суреттер көрсету, флэш-карталарды пайдалану және сөз қабырғаларын дамыту сияқты әртүрлі әдістерді қолдану арқылы көбірек уақыт жұмсалған. Себебі, зерттеуші атап өткендей, оларға сөйлеуге байланысты тапсырма берілгенде, олар сөйлегісі келмегендіктен, сыныпта тыныштық орнаған. Осы жағдайға қатысты пікірімен бөліскен студент сұхбат барысында «Мен ағылшын тілінде не айтарымды, неден бастарымды білмеймін» деп мәлімдеген. Дегенмен, зерттеуші олардың күш-жігерлері үшін үнемі мадақтап, олардың ұялшақтығын жеңу үшін, үнемі ынталандырумен бірге, оларға еркін ортада құрдастарымен тіл үйренуге мүмкіндік беру үшін көбірек жұптық және топтық жұмыстар жүргізгендіктен, олар бірте-бірте өздеріне сенім артып, тілдік құзыреттіліктері өте төмен болса да, ағылшын тілін қолдануға тырысқан [18, 7 б.].

Осыған сәйкес, эксперимент барысында зерттеу жұмысымызда, бұл зерттеу нәтижелерін ескере отырып, оқу барысын қызықты әрі пайдалы ұйымдастыру үшін, жоғарыда сипаттап өткендей, кезеңдік оқыту үрдісін пайдаланған болатынбыз. Сонымен қатар, жаттығуларды құрастыруда бір немесе екі әдіспен шектеліп қалмай, «Проблемалық оқыту», «Cooperative», «Case study», «Ойын» технологиясы, Warm-up және т.б. әдіс-тәсілдер қолданылды. Жоғарыда көрсетілгендей, студенттер жоғары нәтижелерге қол жеткізді.

Қорытынды

Қорытындылайтын болсақ, коммуникативті әрекетте оқушылар сөйлеу мәселелерін шешеді, мысалы, бір нәрсені теріске шығару, дәлелдеу, анықтау, келісу және т.б., ол үшін сөйлеу әрекетін орындау қажет. Бұл ретте не айту керек, сөз тіркесін қалай құрастыру керек, қандай лексикалық бірліктерді, грамматикалық құрылымдарды таңдау керектігін қарастыру керек. Осылайша, жаһандану жағдайында халықаралық ынтымақтастықтың табыстылығы кез келген маманның шет тілі коммуникативтік құзыреттілік деңгейімен шартталады.

Алдын ала эксперимент жүргізуде бақылау барысында біз келесі мәселелерге тап болдық: студенттердің ағылшын тілін оқытудағы коммуникативті мотивациясының төмендігі; сөйлеу кезінде қателесуден қорқу; өз бетінше сөйлеуге үйрету оқушылардың дәстүрлі түрде сөйлеу формалары мен берілген мәтін түріндегі айтылым мазмұнын меңгеруімен қиындатады, бұл олардың сөйлеу әрекеті процесінде олардың дербестігі мен инициативасын қалыптастыруға жеткілікті ықпал етпейді.

Ғылыми жұмыста CLIL оқытуда студенттердің ШТКҚҚ дамыту мақсатында оқыту үрдісін ұйымдастыру моделі ұсынылды. ШТКҚҚ компоненттері және бағалау критерийлері анықталып, соның негізінде «Органикалық химия» пәнінен жаттығулар жинағы даярланды. Шет тілі кәсіби коммуникативті құзіреттілікті арттыруға бағытталған жаттығулар жинағы тәжірибеден өтіп, нәтижелері талқыланды.

Тәжірибе барысында, эксперименттік оқытудан кейін CLIL оқытуға арнайы ұсынылған модельдің тиімділігін анықтау үшін пост-тест алынды. Соның нәтижесінде, дәстүрлі сабақтарда студенттер шын мәніндегі шығармашылық жұмысқа сирек тартылатыны байқалды. Білім алушылардың пікірлері бұл ойды растайды, өйткені, оларды ойлауға, жауап іздеуге, фактілерді, оқиғаларды және шындық құбылыстарын өздері түсінуге мәжбүр ететін белсенді формалар мен әдістер қызықтырады.

Зерттеу жұмыстың материалдары мен нәтижелері CLIL оқытушылары мен осы бағытта ғылыми жұмыспен айналысып жүрген зерттеушілерге көмегі тиюі мүмкін.

Әдебиеттер тізімі

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.Назарбаева народу Казахстана. «Третья модернизация Казахстана: глобальная конкурентоспособность» [Электрон. ресурс]. – 2017. – URL: http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvarya-2017-g. (дата обращения: 14.01.2023).

2. Совет Ассамблеи народа Казахстана [Электрон. ресурс]. – 2021. – URL: https://noks.kz/news/tokaev_ne_nado_ogranichivat_izuchenie_det (дата обращения: 12.01.2023).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: МОН РФ [Электрон. ресурс]. – 2015. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/510301.pdf (дата обращения: 20.10.2022).

4. Piacentini V. CLIL and Science education. A review for a Language focus in Science teaching // Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education. – 2021. – Vol. 16. – № 3. – P. 113-131. DOI: https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12646.

5. Fenning Ch. What is communication competence? [Электрон. ресурс]. – 2022. – URL: https://chris-fenning.medium.com/what-is-communication-competence-b86f043304ea (дата обращения: 20.12.2022).

6. Баймырзаев Ғ.Е. Шетел тілін оқытуда коммуникативтік құзіреттілікті қалыптастыру [Электрон. ресурс]. – 2021. – URL: https://bilimdinews.kz/?p=140562 (қаралған күні: 20.10.2022).

7. Бырдина О. Г., Долженко С. Г., Юринова Е. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов нефилологических профилей подготовки посредством content–based active speaking technology// Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. № 4. – С. 7-25.

8. Shemshurenko O.V., Nizamieva L. R., Nazarova G. I., Broussois G. Creating an Effective Form of Communication Strategy in Foreign Language Learning // Universal Journal of Educational Research. – 2019. – Vol. 7. – №10B. – P. 1-4.

9. Cimermanova I. A. Review of European Research on Content and Language Integrated Learning // Integration of Education. – 2021. – Vol. 25. – №2. – P. 192-213.

10. Бырдина О. Г., Юринова Е. А., Долженко С. Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов педагогического вуза посредством CLIL // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 7. – С. 77-100.

11. Matukhin D. L., Gorkaltseva E. N. Teaching Foreign Language for Specific Purposes in Terms of Professional Competency Development // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Vol. 6. – №1. – P. 525-531.

12. Torregrosa Benavent G., Sánchez-Reyes Peñamaría S. Use of authentic materials in the ESP classroom // Encuentro. – 2011. – Vol. 20. – P. 89-94.

13. Arnó-Macià E., Mancho-Barés G. The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP // English for Specific Purposes. – 2015. – Vol. 37. – №1. – P. 63-73.

14. Smit U., Finker Th. Topicalizing language in CLIL teaching at technical colleges: A micro-level analysis of language-related episodes (LREs) // English for Specific Purposes. – 2022. – Vol. 68. – №6. – P. 102-115.

15. Tarnaeva L. P., Baeva G. A. Content and language integrated learning in the system of linguistic education: pro et contra // Languge and Culture. – 2019. – Vol. 45. – P. 281-298.

16. M¨oller J., Fleckenstein J., Hohenstein F., Preusler S., Paulick I., Baumert J. Varianten und Effekte bilingualen Lernens in der Schule // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2017. – Vol. 21. – №1. – P. 4–28.

17. Tsang M.K.-Y. Building in language support in a Hong Kong CLIL chemistry classroom // Journal of Immersion and Content-Based Language Education. – 2020. – Vol. 8. – №2. – P. 149-172.

18. Jalal Sh., Nawab A. The possibilities and challenges of using content and language integrated learning approach in a private sector school of Northern Sindh, Pakistan // Cogent Education. – 2022. – Vol. 9. – P. 1-12.

А.Б. Кенже, А.Е. Битемирова, А.У. Усенбай, Г.Е. Туймебаева
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент, Казахстан

Изучение особенностей CLIL в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов неязыковых специальностей

Аннотация. Одним из важнейших направлений деятельности современного педагогического вуза является подготовка специалистов, способных эффективно использовать иностранный язык в своей профессиональной сфере. Цель исследования – обосновать эффективность авторской модели, разработанной с целью формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК) студентов педагогического вуза посредством контентно-языкового интегрированного обучения (CLIL). В соответствии с этим в научной работе рассмотрено понятие коммуникативной компетентности, изучена важность формирования ИПКК и специфика технологии CLIL. Кроме того, определены основные компоненты компетенции говорения на иностранном языке в профессиональном общении и на их основе описаны критерии оценки. Представлена модель организации учебного процесса CLIL студентов с целью формирования коммуникативных навыков на английском языке в профессиональной сфере. Модели контентно-языкового интегрированного обучения являются одними из наиболее эффективных и популярных методов внедрения интегрированного подхода к образованию. Здесь иностранный язык выступает как «средство профессионального образования и формирования знаний».

Также в статье представлены результаты внедрения авторской модели, направленной на формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов вуза посредством предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). Данные были получены из письменных данных по результатам пред- и постэксперимента, а также из экспериментальных исследований процесса обучения с устными данными во время наблюдения. Эффективность преподавания и обучения CLIL на занятиях органической химии сравнивалась и оценивалась путем обсуждения некоторых последствий. В исследовательской работе делается вывод о том, что преподавание CLIL привело к положительным результатам обучения среди студентов, изучающих английский язык на среднем уровне.

Ключевые слова: технология CLIL, интегрированное обучение, коммуникативная компетенция, иноязычная компетенция, неязыковая специальность, химия, профессиональная компетентность.

A.B. Kenzhe, A.E. Bitemirova, A.U. Ussenbay, G.E. Tuymebayeva
South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

The study of the CLIL features in the formation of foreign language professional communicative competence of non-linguistic specialties' students

Abstract. One of the most significant areas of activities of a modern pedagogical university is the training of specialists who are able to effectively use a foreign language in their professional field. The purpose of the study is to substantiate the effectiveness of the author's model, developed with the aim of forming a pedagogical university students' foreign language professional communicative competence (FLPCC) through Content-Language Integrated Learning (CLIL). In accordance with this, in the scientific work the concept of communicative competence is considered and the importance of the formation of FLPCC and the specifics of the CLIL technology are studied. In addition, the main components of the foreign language speaking competence in professional communication are identified and, based on them, the evaluation criteria are described. A model for organizing the educational process of CLIL students is presented in order to form communication skills in English in the professional field. Content-Language Integrated Learning models are one of the most effective and popular methods for implementing an integrated approach to education. Here, a foreign language acts as a «means of professional education and the formation of knowledge.»

Moreover, the article presents the results of the implementation of the author's model aimed at the formation of the university students' foreign language professional and communicative competence through subject-language integrated learning (CLIL). Data were obtained from written data on pre- and

post-experiment outcomes, as well as from experimental learning studies with oral data during observation. The effectiveness of CLIL teaching and learning in organic chemistry classes was compared and evaluated by discussing some of the implications. The research paper concludes that CLIL teaching has led to positive learning outcomes among intermediate English learners.

Keywords: CLIL technology, integrated learning, communicative competence, foreign language competence, non-linguistic specialty, chemistry, professional competence.

References

1. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazahstan N.Nazarbaeva narodu Kazahstana. «Tret'ya modernizaciya Kazahstana: global'naya konkurentosposobnost'» [Message of the President of the Republic of Kazakhstan N.Nazarbayev to the people of Kazakhstan. "The Third Modernization of Kazakhstan: Global Competitiveness"]. 2017. Available at:http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-31-yanvarya-2017-g. [in Russian]. (accessed 14.01.2023).

2. Sovet Assamblei naroda Kazahstana [Council of the Assembly of the Kazakhstan People]. 2021. Available at:https://noks.kz/news/tokaev_ne_nado_ogranichivat_izuchenie_det [in Russian]. (accessed 12.01.2023).

3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya [Federal State Educational Standard of Higher Education]. 2015. Available at:http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/510301.pdf [in Russian]. (accessed 20.10.2022).

4. Piacentini V. CLIL and Science education. A review for a Language focus in Science teaching, Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education. 2021. No. 16(3). P.113-131.

5. Fenning Ch. What is communication competence? 2022. Available at: https://chris-fenning.medium.com/what-is-communication-competence-b86f043304ea (accessed 20.12.2022).

6. Bajmyrzaev G.E. Shetel tilin okytuda kommunikativtik kyzirettilikti kalyptastyru [Formation of communicative competence in foreign language teaching]. Available at: https://bilimdinews.kz/?p=140562 [in Kazakh] (accessed 20.10.2022).

7. Byrdina O.G., Dolzhenko S.G., Yurinova E.A. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov nefilologicheskih profilej podgotovki posredstvom content–based active speaking technology [Formation of foreign language communicative competence among students of non-philological training profiles through content-based active speaking technology], Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University], 2021. No.88(4). P. 7-25.

8. Shemshurenko O. V., Nizamieva L. R., Nazarova G. I., Broussois G. Creating an Effective Form of Communication Strategy in Foreign Language Learning, Universal Journal of Educational Research, 2019. No.7(10B). P. 1-4.

9. Cimermanova I. A. Review of European Research on Content and Language Integrated Learning. Integration of Education. 2021. No.25(2). P. 192-213.

10. Byrdina O. G., YUrinova E. A., Dolzhenko S. G. Formirovanie inoyazychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii u studentov pedagogicheskogo vuza posredstvom CLIL [Formation of foreign language professional and communicative competence among students of a pedagogical university through CLIL], Obrazovanie i nauka [Education and science], 2020. No.22(7). P. 77-100.

11. Matukhin D. L., Gorkaltseva E. N. Teaching Foreign Language for Specific Purposes in Terms of Professional Competency Development, Mediterranean Journal of Social Sciences, 2015. No.6(1). P. 525-531.

12. Torregrosa Benavent G., Sánchez-Reyes Peñamaría S. Use of authentic materials in the ESP classroom, Encuentro, 2011. No.20. P.89-94.

13. Arnó-Macià E., Mancho-Barés G. The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP, English for Specific Purposes, 2015. No.37(1). P. 63-73.

14. Smit U., Finker Th. Topicalizing language in CLIL teaching at technical colleges: A micro-level analysis of language-related episodes (LREs), English for Specific Purposes, 2022. No.68(6). P. 102-115.

15. Tarnaeva L. P., Baeva G. A. Content and language integrated learning in the system of linguistic education: pro et contra, Languge and Culture, 2019. No.45. P. 281-298.

16. Möller J., Fleckenstein J., Hohenstein F., Preusler S., Paulick I., Baumert J. Varianten und Effekte bilingualen Lernens in der Schule [Variations and Impacts of CLIL in School], Zeitschrift für Erziehungswissenschaft [Journal of Educational Science], 2017. No.21(1). P. 4–28.

17. Tsang M.K.-Y. Building in language support in a Hong Kong CLIL chemistry classroom. Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 2020. No.8(2). P.149-172.

18. Jalal Sh., Nawab A. The possibilities and challenges of using content and language integrated learning approach in a private sector school of Northern Sindh, Pakistan, Cogent Education. 2022. No.9. P. 1-12.

Авторлар туралы мәлімет:

Кенже Ә.Б. – 2 курс докторанты, химия кафедрасы, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан.

Битемирова А.Е. – Химия ғылымдарының кандидаты, доцент, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан.

Усенбай А.У. – химия кафедрасының магистр оқытушысы, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан.

Туймебаева Г.Е. – 3 курс докторанты, химия кафедрасы, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан.

Kenzhe A.B. – The 2nd year Ph.D. student, Chemistry department, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan.

Bitemirova A.E. – Candidate of Chemical Sciences, associate professor, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan.

Ussenbay A.U. – Master's degree-lecturer, Department of Chemistry, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan.

Tuymebayeva G.E. – The 3rd year Ph.D. student, Chemistry department, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan.

МРНТИ 14.07.07

Г.Е. Кожамкулова, Н.С. Касымбекова

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

Переход системы повышения квалификации к парадигме «непрерывное профессиональное развитие»

Аннотация. *Среда, в которой работают учителя, и требования, предъявляемые к ним обществом, становятся все более сложными. Учителя стремятся вооружить учащихся широким спектром навыков, которые им потребуются для эффективного функционирования в мире; это ускоряет необходимость разработки более компетентностно-ориентированных подходов к обучению, а также больший акцент на результатах обучения. В этом контексте даже педагогическое образование самого высокого качества не может обеспечить учителей знаниями и навыками, необходимыми для преподавания на протяжении всей жизни. Учителя призваны не только приобретать новые знания и навыки, но и постоянно их развивать. Образование и профессиональное развитие каждого учителя должно рассматриваться как задача всей жизни. В связи с этим система повышения квалификации нуждается в переходе к парадигме «непрерывное профессиональное развитие», в которой ключевая роль будет отводиться учету персонализированных потребностей учителей.*

Ключевые слова: *непрерывное профессиональное развитие, курсы повышения квалификации, персонализированное обучение, потребности учителей, педагогическая практика.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-135-144

Введение

В 1998 году для среднего школьного образования Республики Казахстан (далее – РК) был разработан первый Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (далее – ГОСО), в дальнейшем (1998, 2002 и 2010 гг.) социально-экономическая ситуация в стране неоднократно требовала его доработки, разработки типовых учебных программ и учебно-методических комплексов (УМК). В основе данных стандартов лежала «знаниецентрированная» модель.

Принятый ГОСО 2012 года стал переходным стандартом от 11-летней школы к 12-летней модели среднего образования. В нем впервые был определен ориентир на развитие функциональной грамотности учащихся.

С принятием новых стандартов в 2016 году в Республике Казахстан началось поэтапное внедрение обновленной образовательной программы.

В 2016-2017 учебном году по новой программе начали работать 1, 2, 5, 7 классы. В 2018-2019 учебном году к новой программе подключились 3, 6, 8 классы, а в 2019-2020 учебном году новшества были внедрены в 4, 9, 10 классах. Затем программа начала работать и в 11-х классах.

Принятые в 2016 году стандарты обновленного содержания образования и разработанные в соответствии с ними Типовые учебные программы, существенно отличаются от предыдущих. В них были обозначены ожидаемые результаты на «выходе» из школы в виде навыков широкого спектра, определены ценности, которые как жизненные

ориентиры стали стержнем повседневной деятельности учащихся. Учебные достижения обучающихся оцениваются с помощью критериев оценки знаний, а также учитываются особые образовательные потребности и индивидуальные возможности обучающихся. Произошли кардинальные изменения не только в содержании программ, но и в их структурном построении.

Ожидаемые результаты обучения рассчитаны на долгосрочный и многоуровневый циклы, основаны на методологии дидактики: системно-деятельностного, коммуникативного, ценностно-ориентированного подходов.

Такие концептуальные изменения повлекли за собой существенные изменения как в педагогической теории, так и педагогической практике. Возникла необходимость совершенствования методической компетентности учителей, изменения педагогического традиционного мышления к инновационному мышлению, проектного подхода в разработке, реализации содержания и процесса обучения.

С 2015 года учителя проходят курсы повышения квалификации в рамках обновления содержания образования Республики Казахстан в АО «Национальный центр повышения квалификации (далее «НЦПК») «Өрлеу» Института повышения квалификации педагогических работников по программам, разработанным Центром педагогического мастерства Автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» (далее – ЦПМ).

В сотрудничестве с международными партнерами разработаны уровневые программы курсов повышения квалификации педагогических работников Республики Казахстан (первый (продвинутый), второй (основной), третий (базовый): третий уровень предназначен для учителей-предметников, второй уровень - для управленцев среднего звена в школе, первый уровень - для руководящей команды школы. Программа называлась по-разному, например, «трехуровневая программа» [1,2], «трехэтапная программа» [3] и «уровневые курсы» - местное разговорное словосочетание. По окончании программы, после подачи заявки для получения сертификата тренеры-стажеры второго уровня могли стать тренерами для кандидатов третьего и первого уровней, могут направлять стажеров второго уровня. В связи с этим данная модель рассматривается как каскадная модель обучения [2].

В рамках реализации уровневых программ разработаны учебно-методические материалы, включающие:

Предкурсовые задания.

Руководство для тренера.

Руководство для учителя.

Задания для выполнения в период практики в школе.

Структурированные учебные материалы.

В 1921 году Президент РК подчеркнул важность совершенствования компетенций учителей, указывая на необходимость проводить их переобучение «раз в три года, а не в пять лет, как сейчас». (https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-183048). В связи с этим 122 программы АО «НЦПК «Өрлеу» были обновлены с учетом потребностей педагогов, актуальных приоритетов системы образования, подготовлено 50 новых курсов по предметным компетенциям.

Несмотря на научно-методологическую, методическую поддержку процесса внедрения обновленной программы путем обучения и совершенствования квалификации учителей, в процессе внедрения и реализации имеются серьезные противоречия, о чем свидетельствуют многочисленные высказывания самих учителей, представителей общественности. В данной статье будет рассмотрена проблема совершенствования методической компетентности учителей в процессе обновления содержания образования.

Постановка проблемы

Одной из основных проблем повышения методической компетентности учителей в процессе обновления содержания образования является необходимость адаптации учителей к новым методам и технологиям обучения. С появлением нового образовательного контента, такого, как новые предметы, новые методы обучения, основанные на технологиях, учителя должны идти в ногу с этими изменениями, чтобы гарантировать, что они эффективно предоставляют обновленный контент учащимся [4].

Следует отметить противоречия, возникающие между необходимостью непрерывного профессионального развития учителей и ограниченностью в выборе курсов повышения квалификации списком программ, согласованным с уполномоченным органом в области образования, реализуемым организациями повышения квалификации, включенных в список в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан №95 от 28 января 2016 года, а также их периодичностью (каждые пять лет, а теперь – каждые три года). Отсюда вытекает еще одна проблема, так как учитель не считает нужным повышать свою методическую компетентность, обучаясь на курсах, которые не входят в указанный перечень, а тем более заниматься самосовершенствованием.

Цель и задачи исследования

Цель данного исследования - изучение современного состояния системы профессионального развития учителей в контексте перехода к парадигме «непрерывное профессиональное развитие».

Задачи исследования могут быть сформулированы следующим образом:

- проанализировать актуальные подходы к профессиональному развитию учителей в условиях обновления содержания образования;
- выявить современное состояние системы профессионального развития;
- определить потребности учителей в профессиональном развитии.

Обзор литературы

По данным TALIS 2018 [5] в Казахстане существует высокий спрос на повышение квалификации учителей. Так, исследование TALIS-2018 показало, что у казахстанских учителей существует «высокая степень потребности» в курсах по содержанию учебных программ и учебников (37%), критериальном оценивании (31%) и использовании ИКТ в обучении (30%).

Лабоне [6] утверждает, что самый высокий уровень эффективности наблюдался у самых опытных учителей. Хотя учителя с многолетним опытом работы могут сохранять оптимистичный профессиональный взгляд, по мере взросления они сталкиваются с проблемами адаптации к изменениям требований преподавания, меняющимся личным обстоятельствам и дополнительным управленческим обязанностям [7]. Тумова [8] подтверждает, что возраст и профессиональный опыт учителей влияют на готовность реформировать учебную программу. Результат показал, что учителя со стажем работы более 15 лет не могут принять новые методы обучения. Кроме того, начинающие педагоги могут не спешить с внедрением образовательных инноваций, поскольку они не адаптированы и чувствуют, что их недостаточно для решения поставленной задачи. По этой причине среди начинающих учителей распространена низкая самоэффективность [7].

Кулмагамбетова А.Ш. [9] отмечает, что три фактора педагогической практики - «Самоэффективность в привлечении учащихся», «Четкость преподавания», «Профессиональные потребности учителей по предмету и педагогике» - являются важными предикторами инновационности.

Обзор литературы по теме исследования позволяет выделить несколько ключевых особенностей эффективного профессионального развития учителей:

- сосредоточенность на содержании и педагогике: эффективное профессиональное развитие должно быть сосредоточено на развитии знаний учителей по предмету и педагогических навыков для улучшения их педагогической практики. Профессиональное развитие должно быть сосредоточено как на содержании, так и на педагогике: профессиональное развитие, сосредоточенное как на содержании, так и на педагогике, более эффективно, чем программы, сосредоточенные только на одном из них [10, 11];

- активное обучение: учителя должны активно участвовать в собственном обучении, иметь возможность практиковаться и получать отзывы о своем обучении;

- сотрудничество: профессиональное развитие должно предоставлять учителям возможность сотрудничать и делиться передовым опытом со своими коллегами. Сотрудничество имеет ключевое значение: профессиональное развитие, поощряющее сотрудничество и совместное обучение учителей, более эффективно, чем индивидуальные программы [12, 13]. Hattie ставит teacher collective efficacy на первое место в списке значимых факторов по степени влияния на достижения школьников. Данный вывод был сделан на основе анализа более 50 000 исследований во всем мире с суммарным охватом более 86 миллионов школьников [14]. Mojca Štraus в своем исследовании говорит о том, что, во-первых, в разных школах используются различные формы сотрудничества, и, во-вторых, о том, что учащиеся в школах, где существует больше форм сотрудничества, имеют в среднем более высокие достижения. Однако в школах сотрудничество учителей происходит часто на уровне обмена информацией и материалами, чем на более высоких уровнях сотрудничества. Кроме того, формы сотрудничества могут различаться в разных школах [15].

Опираясь на собственное исследование, Slabina выделяет следующие уровни сотрудничества учителей:

1 – совместное преподавание,

2 – согласованное действие,

3 – обмен информацией и утверждает, что сотрудничество учителей влияет на улучшение результатов учащихся, рост мотивации учителей, улучшение взаимоотношений между учителями и учащимися, уменьшение нагрузки учителей и более быструю реализацию новшеств [16].

Шляйхер [17] утверждает, что данные TALIS, которые также основаны на других исследованиях [18; 19; 20], показывают, что сотрудничество между учителями может повысить эффективность работы учителей, что, в свою очередь, может улучшить достижения учащихся и поддерживать позитивное поведение учителя. Как показал TALIS, практика, наиболее тесно связанная с самоэффективностью учителей, принимает участие в совместном профессиональном обучении, и, кроме того, есть свидетельства того, что совместное профессиональное развитие связано с положительным влиянием на процессы обучения, мотивацию и результаты обучения учащихся [17];

- согласованность: профессиональное развитие должно быть согласовано с целями школы и соответствовать потребностям учителей и учащихся.

Независимо от того, насколько хороша предварительная подготовка учителей, нельзя ожидать, что учителя будут готовы ко всем вызовам, с которыми они столкнутся на протяжении всей своей карьеры. Поэтому системы образования стремятся предоставить учителям возможности для профессионального развития, чтобы поддерживать высокий уровень преподавания и сохранить высококвалифицированный преподавательский состав.

В последние годы происходят существенные изменения в системе повышения квалификации педагогов. Одной из основных тенденций является переход от традиционной модели, основанной на одноразовом обучении, к новой парадигме «непрерывного профессионального развития педагога» (далее - НПР). Эта парадигма предполагает, что профессиональное развитие педагога должно быть систематичным, постоянным и индивидуально ориентированным, персонализированным, чтобы соответствовать потребностям современного образования [21].

Во всем мире НПР учителей используется правительствами для повышения качества учителей, улучшения обучения учащихся и повышения результатов обучения [22; 23]. Это основано на доказательствах того, что повышение качества учителей за счет профессионального развития тесно связано с обучением и достижениями учащихся, а также с качеством школ [24; 25; 26]. Таким образом, сегодня профессиональное развитие учителей остается одним из наиболее важных подходов к повышению качества преподавания и обучения в школах [27].

НПР должно быть направлено на повышение профессиональных знаний, навыков и отношения педагогов, чтобы они, в свою очередь, могли улучшить обучение учащихся» [22]. Подразумевается, что результатом участия учителей в мероприятиях НПР является изменение; изменения в школьной практике, отношении и убеждениях, которые поддерживают обучение их учеников. Эти изменения Fraser et al. [28] являются результатом процесса обучения (участия в НПР), который основывается на знаниях, опыте, убеждениях и профессиональных действиях учителей. Таким образом, НПР становится эффективным только в том случае, если эта структурированная учебная деятельность приводит к изменениям в знаниях учителей, практике работы в классе и улучшению обучения учащихся. Несмотря на намерение этих желательных изменений, этот аспект устойчивых изменений остается проблемой [29]. Это связано с тем, что многие мероприятия и вмешательства НПР не дают устойчивых результатов обучения для учителей, которые могли бы изменить свою классную практику [22; 30]. Кроме того, вмешательства подвергались критике за то, что они часто были слишком фрагментарными, разрозненными и нерелевантными для реальных потребностей учителей в классе, что влияло на желаемую смену учителя [31; 32; 33].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы: эффективное профессиональное развитие учителей должно быть сосредоточено на развитии как их содержательных знаний, так и педагогических навыков для улучшения их педагогической практики. Оно должно быть постоянным, совместным и адаптированным для удовлетворения конкретных потребностей отдельных учителей.

Методология

Для анализа современных подходов к профессиональному развитию учителей в условиях обновления содержания образования и выявления потребностей учителей в повышении квалификации был проведен опрос учителей. В опросе принял участие 61 учитель. Это были учителя из школ разных городов и сел Республики Казахстан: г. Алматы, г. Аксу Павлодарской области, г. Актобе, г. Зайсан Восточно-Казахстанской области, г. Экибастуз Павлодарской области, сел Каракол Восточно-Казахстанской области, Жаныспай и Лесное Акмолинской области. Данный метод использован для объективного представления учителей в разных регионах. Учителя имеют разный возраст, 30 учителей имеют возраст 50 лет и более. 88,5% учителей работают в государственных школах, 11,5 – в частных. Учителя были выбраны методом случайной выборки. Опрос проведен с использованием анкеты, предназначенной для сбора информации о том, как учителя профессионально развивают свои компетенции. Опрос проведен на платформе Google Forms. Онлайн-опрос был открыт для всех, кто был заинтересован в участии.

Результаты и обсуждение

По результатам опроса, 44,3% учителей оценивают свой уровень методической компетентности как средний, и лишь небольшая часть считает его низким (1,6%). Важно отметить, что большинство учителей (95,1%) прошли курсы повышения квалификации по обновленным программам по своему предмету.

Большинство учителей (нечасто – 45,9%, не получают совсем – 14,8%) не получают достаточно поддержки и коучинга от наставников или руководителей обучения, что может свидетельствовать о недостатке индивидуальной поддержки в профессиональном развитии.

Следующий аспект касается частоты участия в программах профессионального развития.



Диаграмма 1. Частота участия в программах профессионального развития.

Как показывает диаграмма, большинство учителей участвуют в них редко, что может указывать на следующие проблемы:

- Некоторые учителя могут сталкиваться с ограничениями в доступе к программам профессионального развития (далее – ППР), такими, как недостаток времени, финансовых ресурсов или доступа к образовательным программам. Это может делать их участие в ППР более сложным.

- Отсутствие поддержки со стороны администрации школы или образовательных учреждений может быть причиной того, что учителя редко участвуют в ППР. Если школьные лидеры не поощряют или не обеспечивают возможности для профессионального развития, учителя могут оказаться менее мотивированными участвовать.

- Если ППР не учитывают индивидуальные потребности и интересы учителей, они могут считать их малоэффективными и нецелесообразными для своего профессионального роста.

- Если учителя не видят явных выгод от участия в ППР или не понимают, как это может улучшить их учебную практику и помочь учащимся, они могут не вкладывать в это свое время и усилия.

- Учителя могут чувствовать нехватку времени из-за загруженности учебным процессом и административными обязанностями. Это может мешать им участвовать в ППР, даже если они понимают его важность.

- Иногда учителя могут просто не испытывать мотивации для участия в ППР, особенно если они удовлетворены своим текущим уровнем профессиональной компетентности или не видят непосредственной связи между ППР и повышением качества образования.

Оценка эффективности учебных программ в развитии учащихся показывает, что только небольшая часть учителей (19,7%) считает их эффективными, что может быть связано с недопониманием или негативными убеждениями по отношению к учебным программам.

Учителями (59 учителей из 61) были указаны две организации, в которых они проходили повышение квалификации: филиал «Центр педагогического мастерства» Автономной организации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» и АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу». Только два учителя указали другие онлайн-платформы, на которых прошли курсы повышения квалификации. Эти два учителя могут иметь особые интересы или потребности в области профессионального

развития, которые не полностью соответствуют предлагаемым курсам, рекомендованным Министерством просвещения РК. Они могут искать дополнительные программы, которые более точно соответствуют их учебным и профессиональным целям. Возможно, что другие учителя просто не осведомлены о существующих альтернативных курсах или не имеют доступа к информации о них. В этом случае несколько учителей могли бы воспользоваться такими возможностями, если бы им были представлены более широкие варианты для профессионального развития.

Тот факт, что большинство учителей посещает курсы, входящие в Перечень образовательных программ курсов повышения квалификации, согласованных с МОН РК, можно объяснить тем, что учителя для очередной аттестации должны представить Сертификат о прохождении курсов повышения квалификации по программам, согласованным с уполномоченным органом в области образования, реализуемым организациями повышения квалификации, включенных в список в соответствии с приказом Министра образования и науки Республики Казахстан №95 от 28 января 2016 года (зарегистрирован в Реестре государственной регистрации нормативных правовых актов под № 13420).

Рассмотрим диаграмму, иллюстрирующую потребности учителей в профессиональном обучении:

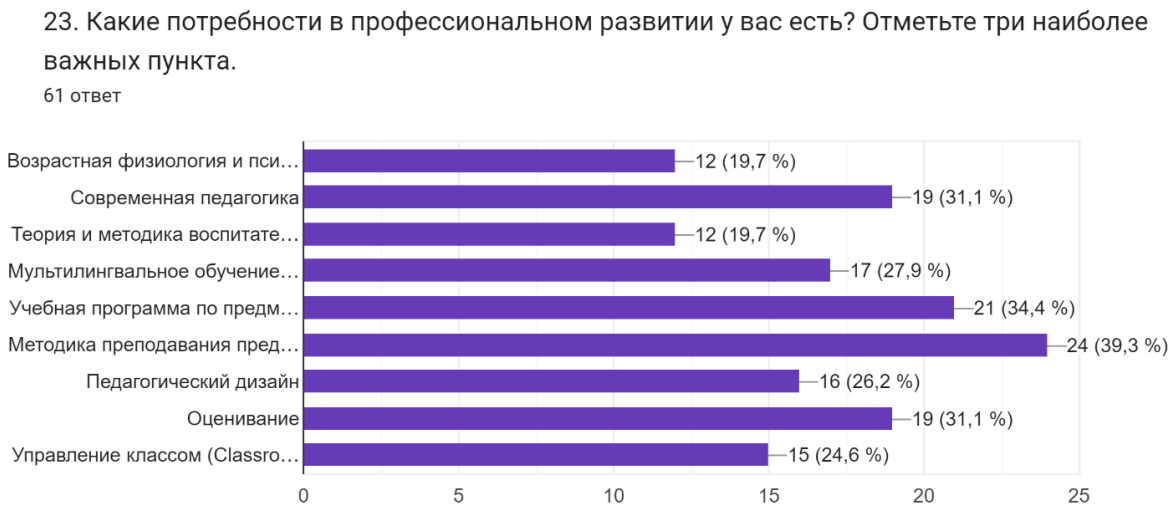


Диаграмма 2. Потребности учителей в профессиональном развитии.

Из диаграммы видно, что наибольшая потребность учителей в профессиональном развитии связана с методикой преподавания предмета, учебными программами, современной педагогикой и оцениванием. Эти области требуют дополнительного внимания при разработке программ профессионального развития для учителей.

Исследование также указывает на то, что при выборе курсов повышения квалификации не учитываются индивидуальные потребности учителей. Программы курсов повышения квалификации, предлагаемые организациями, не всегда соответствуют потребностям учителей. Исследование TALIS подтверждает этот факт: согласно мнению учителей, некоторые области профессионального развития все еще отсутствуют. Учителя в Казахстане выразили повышенную потребность в развитии ИКТ-навыков для обучения.

Кроме того, анализ онлайн-платформ повышения квалификации показывает наличие большого выбора образовательных программ, однако отсутствуют инструменты, позволяющие организовать персонализированное обучение учителей с учетом их

потребностей. Это указывает на необходимость разработки более адаптированных и индивидуализированных подходов к профессиональному развитию учителей.

Выводы

Результаты исследования подчеркивают важность учета потребностей и индивидуальных особенностей учителей при разработке программ профессионального развития, а также необходимость развития научно-методологической основы для определения этих потребностей. Переход системы повышения квалификации к парадигме «непрерывное профессиональное развитие педагога» заключается в создании основы и инструментов для успешного перехода существующей системы повышения квалификации педагогов к новой парадигме, которая предполагает непрерывное и систематическое профессиональное развитие педагога, постоянно анализирующего свое академическое мастерство, профессиональное развитие, административное лидерство и исследования. Постоянное профессиональное развитие учителей имеет важное значение для достижения своих долгосрочных целей.

Список литературы

1. Тастанбекова К. Teacher education reforms in Kazakhstan: trends and issues. Bulletin of Institute of Education. 2018. No.42. P. 87-97.

2. Wilson E., Turner F., Sharimova A., Brownhill S. Reform at scale: teacher development in Kazakhstan. European Educational Research Association, Bahçesehir University. Available at: https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/wilson/TeacherEducationReform-in Kazakhstan29082013.pdf (accessed 01.04.2023).

3. Turner F., Wilson E., Ispussinova S., Kassymbekov Y., Sharimova A., Balgynbayeva B., Brownhill S. Centres of Excellence: Systemwide transformation of teaching practice. In. D. Bridges, Educational reform and internalization: the case of school reform in Kazakhstan. 2014. P. 83-105.

4. ЮНЕСКО. Образование 2030: Инчхонская декларация и рамки действий по реализации цели 4 в области устойчивого развития. Париж, Франция: ЮНЕСКО, 2015.

5. IAC. Natsionalnyi otchet Mezhdunarodnoe issledovanie prepodavaniia i obucheniia TALIS-2018: pervye rezultaty Kazakhstana pervyi tom [National Report International Teaching and Learning Survey TALIS-2018: First Results Kazakhstan Volume One]. Ministry of Education and Science: Information-Analytic Center. Available at: https://iac.kz/wp-content/uploads/2022/01/naczionalnyj-otchet_talis-2018_rus.pdfLabone (accessed 01.04.2023).

6. Labone E. Teacher efficacy: Maturing the construct through research in alternative paradigms. Teaching and Teacher Education. 2004. No. 20(4). P. 341–359.

7. Webster S., Davidson J., Bifulco A., Gottschalk P., Caretti V., Pham T., Grove-Hills J., Turley C., Tompkins C., Ciulla S., Milazzo V., Schimmenti A., Craparo G. European Online Grooming Project—Final Report. European Online Grooming Project. 2012.

8. Tumova A. Effects of Age and Length of Professional Experience on Teachers' Attitudes to Curricular Reform. Available at: https://www.researchgate.net/publication/289266514_Effects_of_Age_and_Length_of_Professional_Experience_on_Teachers'_Attitudes_to_Curricular_Reform (accessed 01.04.2023).

9. Кулмагамбетова А. Analysis of factors influencing teachers' instructional. Effects of Age and Length of Professional Experience on Teachers' Attitudes to Curricular Reform practices and innovation in kazakhstan: evidence from Talis. 2018.Available at:

https://nur.nu.edu.kz/bitstream/handle/123456789/6545/Thesis%20-%20Axlu%20Kulmagambetova.pdf?sequence=1&isAllowed=y

10. Desimone L.M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. Educational Researcher. 2009. No.38. P. 181-199.

11. Garet M.S., Porter A.C., Desimone L., Birman B.F., Yoon K.S. What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. American Educational Research Journal, 2011. No.38(4). P. 915–945.

12. Borko H., Jacobs J., Eiteljorg E., Pittman M.E. Video as a Tool for Fostering Productive Discussions in Mathematics Professional Development. Teaching and Teacher Education, 2008. No.24. P. 417-436.

13. Kennedy M.M. How Does Professional Development Improve Teaching? Review of Educational Research, 2016. No.86. P. 945-980.

14. Hattie J. Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Oxon: Routledge. See Hattie for complete list. 2012.

15. Mojca Štraus. How teacher-teacher and teacher-student cooperation link with achievement – evidence from international studies. 2015.

16. Slabina P. Opetajate koostoo – infovahetusest koosopetamiseni\\Науч-метод. Журнал «Многоязычное образование. 2018.No.3.

17. Schleicher A. Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World. Paris: International Summit on the Teaching Profession; OECD Publishing. 2016.

Cordingley P., Higgins S., Greany T., Buckler N., Coles-Jordan D., Crisp B., Saunders L., Coe R. Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development. London, UK: Teacher Development Trust. 2015.

18. Liaw E.C. . Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. Teaching and Teacher Education, 2009. No. 25. P. 176–180.

19. Puchner L.D., Taylor A.R. Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two-school based math lesson study groups. Teaching and Teacher Education, 2006. No.22. P. 922–934.

20. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS – ISBN 978-92-64-05605-3.

21. Guskey T. R. Professional development and teacher change. Teachers and teaching. 2002. Vol. 8. No. 3. P. 381-391.

22. Hardy I. The politics of teacher professional development: Policy, research and practice. Routledge, 2012.

23. Borghouts L. et al. Effectiveness of a lesson study intervention on teacher behaviour and student motivation in physical education lessons. Physical Education and Sport Pedagogy. 2023. Vol. 28. No. 2. P. 121-138.

24. Cordingley P. The contribution of research to teachers' professional learning and development // Oxford review of education. – 2015. – Vol. 41. – №. 2. – P. 234-252.

25. Melesse S., Gulie K. The implementation of teachers' continuous professional development and its impact on educational quality: Primary schools in Fagita Lekoma Woreda, Awi Zone, Amhara Region, Ethiopia in focus //Research in Pedagogy. – 2019. – Vol. 9. – №. 1. – P. 81-94.

26. Borg S. Overview-Beyond the workshop: CPD for English language teachers // Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey. – 2015. – P. 5-12.

27. Fraser C. et al. Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models // Journal of in-service education. – 2007. – Vol. 33. – №. 2. – P. 153-169.

28. Girvan C., Conneely C., Tangney B. Extending experiential learning in teacher professional development //Teaching and teacher education. – 2016. – Vol. 58. – P. 129-139.

29. Shriki A., Patkin D. Elementary school mathematics teachers' perception of their professional needs //Teacher development. – 2016. – Vol. 20. – №. 3. – C. 329-347.

30. Abdulrazak A. Exploring the impact of professional development on teaching and learning from the perspective of teachers in Ghana //Int. J. Humani. Soci. Stud. – 2020. – Vol. 8. – No. 2. – C. 30-35.

31. Abakah E. Continuing professional development (CPD) of teachers in Ghana: An exploration of basic school teachers' practices and experiences : дис. – 2019.

32. Opfer V.D., Pedder D. Conceptualizing teacher professional learning //Review of educational research. – 2011. – Vol. 81. – No. 3. – C. 376-407.

Г.Е. Кожамкулова, Н.С. Касымбекова
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Біліктілікті арттыру жүйесінің парадигмаға көшуі «Үздіксіз кәсіби даму»

Аңдатпа. Мұғалімдердің жұмыс істейтін ортасы мен оларға қоғамның қоятын талаптары күрделене түсуде. Мұғалімдер студенттерді әлемде тиімді жұмыс істеуі үшін қажетті дағдылардың кең ауқымымен жабдықтауға тырысады; бұл оқытудың құзіреттілікке негізделген тәсілдерін дамыту қажеттілігін, сондай-ақ оқу нәтижелеріне көбірек көңіл бөлу қажеттілігін жеделдетеді. Бұл тұрғыда мұғалімнің ең сапалы білімінің өзі мұғалімдерге өмір бойы оқытуға қажетті білім мен дағдыларды бере алмайды. Мұғалімдер жаңа білім мен дағдыларды игеріп қана қоймай, оларды үнемі дамытып отыруға шақырылады. Әрбір ұстаздың білімін жетілдіріп, кәсіби шыңдалуын өмірлік міндет деп қарау керек. Осыған байланысты біліктілікті арттыру жүйесін «үздіксіз кәсіби даму» парадигмасына көшу қажет, онда басты рөл педагогтардың жеке қажеттіліктерін есепке алуға беріледі.

Түйін сөздер: үздіксіз кәсіби даму, біліктілікті арттыру курстары, дербестендірілген оқыту, мұғалімдердің қажеттіліктері, педагогикалық тәжірибе.

G.Ye. Kozhamkulova , N.S. Kassymbekova
L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Transition of advanced training system to the paradigm of “continuous professional development”

Abstract. The environment in which teachers work and the demands placed on them by society are becoming increasingly complex. Teachers strive to equip students with a wide range of skills they will need to function effectively in the world; this is accelerating the need to develop more competency-based approaches to learning, as well as a greater focus on learning outcomes. In this context, even the highest quality teacher education cannot provide teachers with the knowledge and skills necessary for lifelong teaching. Teachers are called upon not only to acquire new knowledge and skills, but also to constantly develop them. The education and professional development of every teacher should be seen as a lifelong task. In this regard, the system of advanced training needs to move to the paradigm of “continuous professional development”, in which the key role will be given to taking into account the personalized needs of teachers.

Keywords: continuing professional development, advanced training courses, personalized learning, teachers’ needs, teaching practice.

Сведения об авторах:

Кожамкулова Г.Е. – докторант, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева; эксперт филиала «Центр образовательных программ» АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Астана, Казахстан.

Касымбекова Н.С. – к.п.н., и.о. доцента кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Kozhamkulova G.Ye. – doctoral student of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, expert of the branch “Center for Educational Programs” AEO “Nazarbayev Intellectual Schools”, Astana, Kazakhstan.

Kasymbekova N.S. – Candidate of Pedagogical Sciences, acting associate professor, Department of Foreign Languagesб L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

IRSTI 14.07.03

A.N. Kosherbayeva[1], N.G. Dementieva[2], D.B. Sansyzbayeva[3], G.N. Kosherbayeva[4]

[1,3] Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
[2]A. Myrzakhmetov Kokshetau University , Kokshetau, Kazakhstan
[4]Kazakh Academy of Sports and Tourism, Almaty, Kazakhstan
(E-mail: aigera63@mail.ru, dinnar-a@mail.ru, nurasi@mail.ru)

Effective components in the management structure of an educational organization

Abstract. *The article discusses the principles of building management in the education system. The specificity of pedagogical management and its functions are revealed. In the analysis of the principles of management in the education system, a detailed description of the laws and patterns in pedagogical management is given. The presented structure of building management in an educational institution reveals the role of a modern teacher, taking into account the requirements for the performance of professional functions, as well as the harmonious unity of social attitudes and psychological and pedagogical training that characterize a teacher as a subject of management, where knowledge of the discipline, erudition, and methodological competencies are fundamental in the characteristics of a teacher's personality. A group of school management patterns is also presented as a special pedagogical system, which is a reflection of common, necessary, repetitive relationships and relationships that manifest themselves during the implementation of managerial activities. To create an effective management system, the horizontal and vertical distribution of pedagogical labor is considered. The variants of the school management structure reflect the main tasks of the management system, which requires not only the development of a model but also the placement of a schematic image of it in an accessible place for all participants in the pedagogical process, which allows optimizing the information space of the school and contributes to the effective regulation of interactions. The effectiveness of the development and functioning of the structure is ensured, among other things, by the implementation of such a management task, where each employee should know the range of responsibilities and powers of both his and his colleagues. It is noted that the management's understanding of the operation of laws occurs due to their objectivity and independence from the desire of a person, and laws, due to their objectivity, form such relationships, significant internal dependencies between the elements of the organization that forces managers to act according to the requirements of the laws. In conclusion, the results of the study are summarized.*
Keywords: *management, pedagogical management, management laws, management system, laws and principles of management, management functions, school, horizontal and vertical distribution of pedagogical labor*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-145-161

Introduction

Education plays a decisive role in the future of each individual and society as a whole. Resolving issues arising in pedagogical management is more relevant than ever. Issues such as effective management in education, constantly changing and developing modern technologies and teaching methods, access to education, globalization, ensuring safety and health, as well as training and development of teaching staff, are critical to ensuring high-quality education. Instructional management helps educational transformations adapt to this new reality.

In the domestic education system in the period from 2000 to the present, a positive experience of student self-government has largely developed. The analysis of psychological and pedagogical, political science, philosophical literature, documents of educational institutions, the education system as a whole, and the results of scientific research allows us to fix the trend of increasing interest of scientists from various sciences in pedagogical management, taking into account new realities and in the phenomenon of self-government in general.

The purpose and objectives of our research in this article is a scientific analysis of the research into the problem of building modern pedagogical management, revealing the essence and content of the key concept of "management", taking into account the modern realities of the transformation of society; studying the organizational and technological basis of management principles in the education system.

The specificity of pedagogical management lies in the exclusivity of the subject, products, tools, and the result of the work of the manager of the educational process. The subject of labor of the manager of the educational process is the activity of the subject of management, and the product of labor is information about the educational process. The instrument of labor is the word, speech. The result of labor is the level of literacy (training), upbringing, and development of the object of pedagogical management - trainees. ***Hence the functions of school management:***

- information-analytical;
- motivational - target;
- planned - prognostic;
- organizational - performing;
- control and diagnostic;
- regulatory - corrective.

The shown functions in relation to the school have specific features and subfunctions. P.I. Tretyakov in his book "Managing the School by Results" identifies these functions based on the consideration that the management process for all self-governing systems boils down to the fact that the functional links of management are considered relatively independent activities. Meanwhile, all of them are interconnected and successively, gradually replace each other, forming a single management cycle [1].

Instructional management is a field of education system management that integrates methods and principles with management tools and techniques to improve educational processes and outcomes. Therefore, we believe that when building pedagogical management, the following principles should be considered:

1. *Systematicity*: An educational institution should be considered as a system, including the students themselves, teachers, administration, parents, and other participants in the educational process. Management should be focused on the interaction of all elements of the system.
2. *Determination*: Management of the educational process should be aimed at achieving clearly defined goals and learning outcomes. These goals may include academic achievement, development of skills and competencies, and development of personal qualities of students.
3. *Partnership and collaboration*: An important aspect of pedagogical management is a cooperation between all participants in the educational process. This includes collaboration between teachers, administrators, parents, and community organizations.
4. *Professional Development*: Pedagogical management must support the professional development of teachers. This includes education, training, mentoring, and other methods of developing teaching skills.
5. *Rating and Feedback*: Assessment and feedback play a crucial role in educational management. Effective management requires continuous learning and evaluation of results, as well as feedback to improve the educational process.
6. *Adaptability:* Pedagogical management must be adaptive, and capable of responding to changing forms and conditions in the educational environment.
7. *Parent and Community Involvement*: Participation of parents and society in the management of educational institutions is considered necessary for education. This may include parent councils, education committees, and other forms of participation.

8. *Efficient use of resources:* Instructional management must effectively conserve resources such as finances, time, and equipment to provide optimal conditions for student learning and development.

These principles can be adapted depending on the specific goals and conditions of the educational process, but the overall goal is to improve the quality of education and improve learning outcomes.

In modern conditions of great independence of many types of schools, while delegating many rights and powers to the school itself, and hence increasing its responsibility, the control and diagnostic function of intra-school management should, more than ever, take a special place in order to stimulate the activities of teachers and students.

It should be noted that one of the classics of scientific management A. Fayol, in the XX century for the first time, singled out the functions of management - planning, organization, coordination, command, and control [2]. Over time, the range of management functions performed has been supplemented, expanded, and refined. When comparing pedagogical and managerial activities, it is possible to identify the coincidence of functions: motivational, constructive, organizational, informational, control, and decision-making. When analyzing the actions that are required in order to implement management in terms of changing the role of the teacher, it can be stated that *the integration of managerial and pedagogical activities is expedient***.**

It is important to note that the principles of the educational management system determine the main guidelines and methods for managing educational transformations, processes, and achievements in order to ensure effective education and the achievement of learning goals. Here are some main areas of management in the education system:

1. Democracy and transparency.
2. Goal setting and planning.
3. Accuracy and evaluation.
4. Diversity and inclusion.
5. Quality of education.
6. Flexibility and adaptation.
7. Partnership and cooperation.
8. Professional training of personnel.
9. Use of data and research.
10. Innovation.

These principles are essential to providing an effective education system that promotes the development and learning of all students and is responsive to modern needs and challenges.

Based on the requirements of a rapidly changing time, it is very important to note that modern education no longer needs a teacher who is used to acting in accordance with instructions and is not capable of independent decision-making. The readiness of the teacher to perform professional functions, the harmonious unity of social attitudes, and psychological and pedagogical training characterize the teacher as a subject of management. Knowledge of the discipline, erudition, and methodological competencies are fundamental in characterizing the personality of a teacher. The relevance of the problem is seen in numerous studies of domestic and foreign scientists and teachers[3,4,5].

Thus, in the modern conditions of school development, the basis of pedagogical management was the formation of a new direction in the activities of the teacher. The peculiarity of pedagogical management lies in the awareness of the new role of the teacher in the development of the personality of the student as an organizer. *The subject of work of a teacher as a manager* of the educational process is managerial activity, which is aimed at the educational and cognitive process of students, during the implementation of training. The use of pedagogical management techniques implies the ability of a teacher to manage pedagogical situations, the process of socialization, the educational and cognitive process, and the behavior of students, which is one of the main components of the activity. *The area of professional activity of the manager* is to ensure

the rational management of the education system, the organization of management systems in the development mode, and the improvement of management in accordance with the needs of society.

Research purpose

In modern conditions, it is impossible to achieve effective and efficient management of the organization, relying only on the intuition and talent of the leader. It should be based on an appropriate theoretical basis, and, above all, on the laws and principles of management.

Management as a science and field of human activity is created, operated, and developed on the basis of its own laws and principles. Here we will suggest some key points of management in the education system:

1. *Goal setting and strategic planning:* Effective management in education begins with a clear change in the goals of education and the development of strategic plans to achieve them. These goals and plans should be focused on improving the quality of education and student development.

2. *Individualization of education*: the principle of individualization of education implies the adaptation of educational programs and methods to the individual needs and capabilities of each student. This provides additional opportunities for each student.

3. *Quality:* Quality education management includes assessing the quality of processes and results. An effective rating system allows you to identify problems and make improvements.

4. *Partnership and collaboration:* cooperation with parents, the public, the business sector, and other educational institutions to ensure the creation of favorable conditions for learning and the exchange of experiences.

5. *Professional development of personnel:* Competent teaching staff play a key role in education. The principle of professional development involves training and advanced training of teachers, administrative staff, and other specialists in the education system.

6. *Accessibility and equality:* The education authority must ensure access to education for all groups of the population, regardless of their economic, economic or cultural influence. This includes overcoming educational barriers and demands.

7. *Efficient use of resources:* resources in the education system, including finance, personnel, scientific materials, and technology, must be used effectively to provide quality learning.

In our opinion, these principles ensure effective management of the education system and the achievement of goals that ensure the quality of education and student development.

Management as a science and a sphere of human activity is created, operated, and developed on the basis of its own laws and principles. In management activities, constant and irrefutable norms for managing organizations are used, namely the laws of management. Law is a necessary, essential, stable, recurring relationship between nature and society. There are three groups of control laws for various systems, including pedagogical ones:

1. General or universal: the laws of dialectics;

2. Phenomena common to large groups: the law of social selection, etc.;

3. Particular or specific: the law of optimal controllability, etc.

Laws are objective and exist independently of people's consciousness. Knowledge of laws is the task of science. They cannot be banned, forgotten, or canceled.

The law of management is a category that reflects essential, general, stable, recurring relationships of dependence between objects and phenomena of objective reality, arising from their essence. The following laws of management are distinguished (see Table 1):

Table 1. Laws of management

Law of Common Purpose	It assumes that effective joint activity of people in an organization is possible only if there is a common goal. And, on the contrary, the absence of a common goal makes the work of people meaningless.
Law of outer complement	Assumes that any organization should have the potential to compensate for the consequences caused by various kinds of external influences, the impact of which on the organization cannot be foreseen in advance
The law of management specialization	Provides for the distribution of management activities based on the use of private management functions and categories such as authority, competence, responsibility, etc.
Law of Management Integration	This law is aimed at achieving the unity of efforts of all departments and employees to fulfill the tasks of the organization through the application of rules, procedures, management hierarchy, personal connections, and leadership styles.
The law of optimal combination of centralization and decentralization of management.	It is designed to form the optimal level of delegation of authority from top management to lower levels in order to achieve high results and a favorable psychological climate in the organization.
The law of democratization of management	Emphasizes the participation of employees in management processes, ensuring two-way communication, developing personal and professional qualities, subordinates, etc.
Law of inertia	In accordance with this law, for the effective operation of any organization exposed to the external environment, it is necessary that information about the results of its own actions be transmitted as part of the information in accordance with which it must function, retaining its properties.
The law of economy of time in management	It is aimed at improving the efficiency of managerial work and reducing labor intensity through the introduction of advanced methods and working methods.
The law of proportional development of the control system	Provides for a consistent and permanent (permanent) evolution of all management systems of the organization (production, financial, social, information, etc.)

Based on this position, the most important patterns of management can be grouped into three large groups:

- the unity of the control system (expressed in the stability of the internal connections of the control system when the state of the external environment changes);

-centralization and decentralization of management (expressed in the distribution of tasks, functions, and powers (rights and responsibilities) by levels of the management hierarchy);

- correlation and adequacy of the control and managed subsystems (expressed in accordance with the control subsystem of the controlled).

Thus, control patterns are defined as objectively existing stable links between phenomena, their causes, and consequences. Unlike the laws of control, which are universal in nature, the laws of control have specific content. Otherwise, the connections generalized in the laws of control are valid only for a certain space and time.

Brief history. In the projection on the pedagogical process, management is a set of principles, methods, organizational forms, and technological methods of management aimed at improving the efficiency of the educational process. It will not be erroneous to think that any teacher is, in fact, the manager of the educational and cognitive process (as the subject of its management),

and the head is the manager of the educational process as a whole, who are guided by certain laws and regularities in their managerial activities. As rightly noted by I.P. Sneaky, the very management of the educational process has a natural character. Therefore, along with the laws of dynamics, simulation, and development of the personality, the scientist rightly points out the need to manage the pedagogical process [6]. The management of the educational process of a school or any other pedagogical system has its own patterns, due to the specifics of pedagogical activity. The *regularities* inherent in this area are:

- dependence on the effectiveness of the functioning of the management system on the level of functional and organizational structures;

- the relationship between the content and methods of managing educational work and the content and methods of organizing the pedagogical process at school;

– competence and readiness of managers for management activities; efficiency, continuity, and rhythm of activity;

– humanistic and democratic orientation of management [7].

According to Yu.A. Konarzhevsky, the regularity of school management as a special pedagogical system is a reflection of the most durable, essential, general, necessary, repetitive, and objective connections and relationships that arise and manifest themselves in the course of management practice. The scientist identifies the following *group of patterns*:

1. The scientific management of the school can only be ensured if it has a high analytical level.

2. The higher the level of expediency of management activity, the more effective its results.

3. The higher the level of continuity of managerial actions, the greater the effectiveness of management results.

4. The continuous nature of management cannot be realized otherwise than through relatively closed processes called management cycles.

5. The more stable the rhythm of control, the higher the organization of the controlled system and the more effective the result of its activity.

6. The interconnected and coordinated functioning of the system as a whole is ensured by observing the most important proportions in the activity and structure of the control and managed subsystems.

7. Management can be effective only if the management subsystem has the ability to perform all the activities necessary to manage this system [8].

Konarzhevsky Yu.A., among the leading patterns of intra-school management, names analyticity, expediency, humanism, democratic management, and the readiness of school leaders for various types of management activities.

When characterizing the specific patterns of pedagogical management, it is advisable to take into account the fact that the laws of management as a whole are a kind of theoretical basis for them. Hence the dual nature of the management of pedagogical systems. The first includes the laws inherent in management in general, as a purposeful influence, and the second is the laws of pedagogical management. However, in the integral structure of the pedagogical process, there are patterns of both the first and second series, which can be summarized as follows:

- *continuity* - a continuous sequence of performance, turnover, and repeatability of the same types of work (management cycle);
- *staging* - the formation of goals, the definition of alternatives for the implementation of goals, and the selection of the most effective organization for the execution of a decision, control over execution, and evaluation of results;
- *commonality* - regardless of the variety of management objects, there is a commonality of functions, techniques, and methods of management, the content of the management cycle, the process (technology) of developing and making decisions, etc.;
- *consistency* - the establishment and maintenance of objectively required quantitative and qualitative relationships between various types of managerial work, the sequence of its implementation in space and time, the relationship between goals and means to achieve them.

Research methods

The conditions for creating an effective management system are, in our opinion, *the horizontal and vertical distribution of pedagogical work.*

Since educational organizations are quite complex associations, horizontal division is carried out by distributing powers between deputy directors and through the formation of formal divisions: methodological associations or subject departments. These divisions represent groups of teachers united according to the principle of scientific fields, taught courses, whose scientific and methodological or experimental activities are consciously directed and coordinated by the administration to achieve a common goal.

There is a practice when departments and methodical associations are created at school. The content of these formal associations of teachers is different.

In addition to formal pedagogical associations created on the basis of existing interaction, where powers and functions are predetermined, it is possible to organize creative groups whose activities are aimed at implementing certain projects and uniting teachers from various subject departments.

Students also belong to various formal and informal groups. For example, classes formed on the basis of the level and profile of education, or hobby groups, public organizations, etc.

The construction of a management system requires the establishment of a hierarchy that defines *the authority along the vertical*, that is, "separation of work on coordination from the direct execution of tasks".

BZ Milner emphasizes the role of goal-setting in the construction of an organization's structure. "The goal is seen as a guide for the flow of connections and power. To understand the vast relationships that exist in an organization, it is necessary to articulate purpose at the macro level [9, p. 61].

It should be remembered that the effectiveness of the pedagogical system, and the effectiveness of the organization of the pedagogical process depends on the appropriateness of defining the functionality from top to bottom. Hence, the creation of the optimal structure of the management system is of paramount importance, because it is the structure of the organization that must ensure the implementation of the strategy.

M. H. Meskon, M. Albert, F. Hedouri point to the relationship between structure and strategy: "The best structure is the one that best allows the organization to interact effectively with the external environment, to distribute the efforts of its employees productively and expediently and to achieve its goals with high efficiency" [10].

Management in the education system includes various methods and approaches aimed at organizing, coordinating, and controlling educational processes and resources. Let us present several management methods in the education system that, in our opinion, improve the effectiveness of management in the education system:

- *control cycle*: This method includes four main stages - planning, organizing, executing, and controlling.

- *strategic management*: this method helps reformers define their mission, vision, and priorities.

- *project management*: includes planning, resources, progress monitoring and results tracking.

- *quality management*: includes assessment and improvement of learning processes and educational outcomes, as well as monitoring and quality control.

- *use of data and analytics*: includes assessment of student activity indicators, monitoring of resource use, and other analytical tools.

- *considering the interests of stakeholders*: Considering the views and work of different groups helps to develop more balanced and effective educational solutions.

- *innovation and modern technologies* are necessary methods to improve processes and ensure the accessibility of education.

- *cooperation and partnership* increase resources and opportunities for educational institutions.
- *professional training*. These control methods can be used in various combinations.

Since strategies change over time, changes in organizational structures are also possible, that is, reorganization. Therefore, the first leader must constantly monitor the compliance of the structure of the management system with the challenges of socio-pedagogical processes.

If we are considering the process of developing an existing management system, and then, starting to design the structure of an organization, it is necessary to first evaluate the effectiveness of the existing structure, and then determine the levels of the organization that will carry out the solution of strategic and tactical tasks. Note that there are no algorithmic schemes that allow you to clearly and unambiguously perform the above actions.

The most common model of the structure of the management system characterizes the interaction or rather the subordination of various subjects of the pedagogical process (shown in Figure 1).

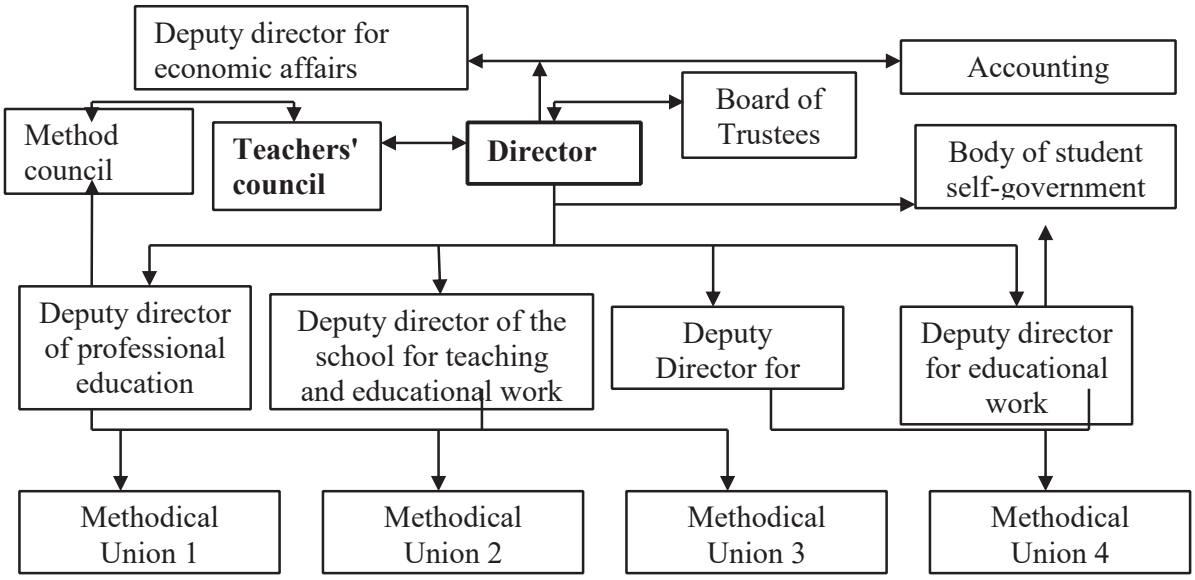


Figure 1. School management structure (option 1)

The advantage of this model is the ability to consider all the participants in the pedagogical process and structural units, to trace the system of their vertical interaction. In addition, there are such forms of management as a methodological council and teachers' council, in which there is not only a hierarchical relationship but also horizontal interaction.

Such a structure reflects subject-object relations to a greater extent, although it includes student self-government bodies and the parent (guardian) council as structural links.

The disadvantages of this model of the structure of the school management system include the fact that it provides information only on the interaction of the administration with teachers of certain subject departments.

The development of the school management system requires the transformation of management into a "co-creative" one, and this is possible subject to a revision of job responsibilities, first of all, for the entire administrative apparatus. It is advisable to distribute job responsibilities both by functional areas and by projects, that is, to build a matrix management structure (Figure 2).

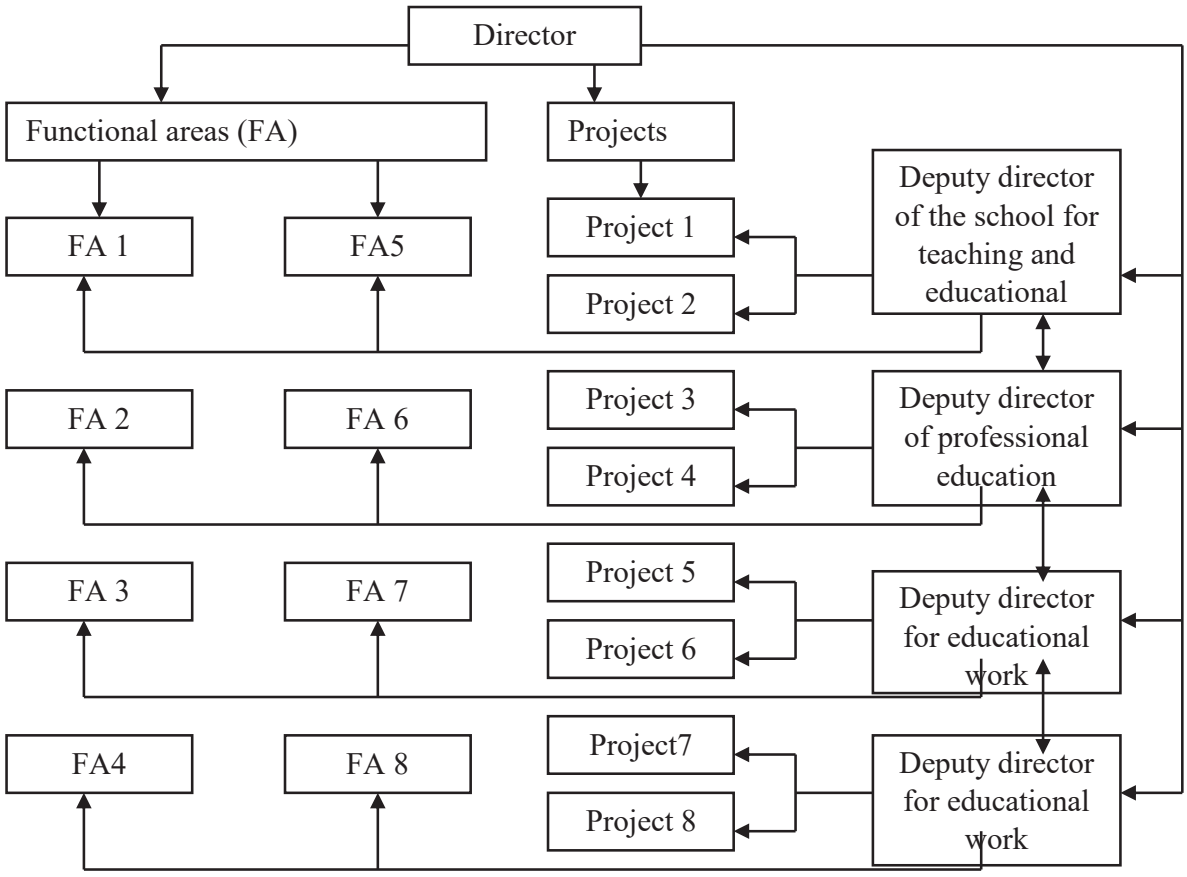


Figure 2. School management structure (option 2)

Often in schools, the distribution of duties between deputy directors is limited to supervising methodological associations and shifts, that is, "head teachers" of the first and second shifts are appointed. In this case, the scheme fully reflects the state of the structure.

However, this is not enough. B.Z. Milner points out that the organizational structure of management "includes a system of goals and their distribution between links, the composition of departments, the distribution of tasks and functions across all links, the distribution of responsibilities, powers, and rights within the organization, reflecting the relationship of centralization and decentralization. Finally, the organizational structure is a behavioral system, these are people and their groups constantly entering into various relationships to solve common problems [9, p. 123].

With the structure of the management system shown in Figure 1, the activities of the teacher in the implementation of various tasks are coordinated by different deputy directors. The advantages of this approach to determining the structure of the control system:

- all functional areas and projects are covered by the management system;
- the possibility of a comprehensive and objective assessment of pedagogical activity is provided;
- closes the control system and ensures the work of the administration as a team;
- each deputy clearly knows his duties and powers, issues for which he is directly responsible, but can always provide support to another deputy director;
- interchangeability is ensured;
- the degree of coordination of activities increases;
- communication is improved;
- implemented the flexibility of the management system, and the ability to quickly respond to emerging problems.

Research discussion

The idea of cross-functioning, or the principle of a similar bridge, was put forward by Fayol and Follet (Fayol, Follet). This structure, in the interests of faster and better horizontal communication, violates the scalar principle, where coordination starts at the very top of the organizational structure and works its way down throughout the organization.

With this approach, the exercise of power to achieve the goal should be carried out jointly by all the personnel of this organization and be cooperative, not coercive. The idea of "power with someone" can be embodied in the form of "reciprocal behavior" - a process in which a second-level leader can influence other leaders, while they, in turn, influence him in some way. At the same time, communication channels are opened for teachers to exchange information with leaders. This, according to Follet, "should be a constantly replicable and integrated path that all organizations should follow. The functional unity of any organization leads to the achievement of the goal the sooner the better all employees and groups are aware of their functions and the more their individual and group abilities correspond to their tasks [11, p. 101–102, p. 162, p. 18].

Solving problems in pedagogical management requires a systematic approach and considering various factors and boundaries with the management of official institutions. We present the general algorithm for solving problems in this area as follows: analysis of the current situation, goal setting, development strategy, work management, planning and monitoring, system implementation and measurement, professional development, cooperation and communication, adaptation and innovation, quality and continuous process improvement, crisis, and risk management.

Meeting the challenges of instructional management requires flexibility, adaptation, and constant attention to student needs and changing educational requirements. Effective governance helps ensure quality education and the achievement of educational goals.

In the republic, there are qualification characteristics for the positions of pedagogical workers and job descriptions for the personnel of legal entities [4, 12]. In these documents, for each position, a general list of the *employee's job responsibilities* is determined. However, in addition to the criteria common to all educational organizations, it is necessary to develop the job responsibilities of an employee of a particular school, determined by its specifics and regulating the activities of an employee in a given position, in a given educational institution, at this stage. And before the employee begins to perform duties, you need to instruct him and familiarize him with the job description against signature.

The deliberate vertical division of labor in an organization results in a hierarchy of management levels. The central characteristic of this hierarchy is the formal subordination of individuals at each level. A person of a higher level of management has one or more persons of a lower level subordinate to him. The more subordinates a leader has, the greater his sphere of control. The usual hierarchical structure reflects the following levels of management - institutional, managerial, and technical (Fig. 3).



Figure 3. Management levels

In the management of modern pedagogical systems, *the correlativity of the managing and managed systems is natural*, which is manifested in the achievement of proportions between all elements of the hierarchy. At the same time, the patterns of *decentralization and democratization* of management provide for the transfer of maximum powers and responsibilities in the implementation of management processes to the lower levels of the hierarchical ladder. The coordination of actions of the managing and managed parties, as practice shows, contributes to the improvement of professional activity and the quality of education.

As history shows, the owners of enterprises did not come to the idea of a hierarchy of an organizational structure immediately. A. Fayol was the first to study organizational structures at the turn of the 19th and 20th centuries. As P. Drucker writes, "Already at that time, the need for an organizational structure became obvious. However, F. Taylor doubted its necessity. He wrote and talked all the time about "owners and their assistants." P. Drucker compares the leader with the captain on the ship, who makes the final decision and to whom the rest of the employees unquestioningly obey, and "in a situation of increased risk - and any organization faces such a situation sooner or later - the very existence of the organization depends on clear leadership. When there is a fire on the ship, the captain does not call a meeting but gives orders [8].

The requirements for the management hierarchy and the corresponding organizational structure have gradually changed under the influence of the following factors:

- change in the external environment: an increase in the unpredictability of events, an increase in the pace of change, an increase in the mutual influence of elements of the external environment;
- development of management science: the emergence of various approaches, their development, integration, etc.;
- scientific and technological progress: the evolution of technology, hence the introduction of new management methods; the development of computer technology and, as a result, the simplification of communications.

G. Mintzberg describes the evolution of an organization in this way: "The basis of any organization is operators, i.e. individuals who are responsible for the main activities for the production of products and the provision of services. They form the core of the organization. In all organizations without exception (even the simplest ones) there must be at least one dedicated manager who occupies a position called the strategic apex, i.e. such a position that allows him to keep in sight the system as a whole. As the organization grows, the number increases in such managers - not only employees managing operators but also managers managing managers. There is a certain middle line or hierarchy of authority from the operating core to the strategic

apex." With the introduction of computers into production, managers have the opportunity to directly control the activities of performers, and exchange information with them using the Internet and internal electronic communication channels. As a result, the number of middle managers has been drastically reduced. The development of the Internet has led to the creation of a new type of structure - network structures, in which there is no middle level of management at all, and all coordination of activities is carried out by one or several people [13-18].

Thus, the hierarchy of management is a tool for realizing the goals of the organization and guaranteeing the preservation of the system.

It should be noted that the hierarchy of the school system is represented by four levels of management:

The first level is the principal of the school, appointed by the state body or chosen by the collective; heads of the school council, student committee, and public associations. This level determines the strategic direction of the school's development.

The second level is the deputy directors of the school, the school psychologist, the social pedagogue responsible for organizing socially useful work, senior counselors, the assistant director for administrative and economic work, as well as bodies and associations participating in self-government.

The third level is teachers, educators, and class teachers who perform managerial functions in relation to students and parents, as well as to all extracurricular activities.

The fourth level is students, bodies of class, and school-wide student self-government. At this level, it is important to take into account that the student himself is included in the work of organizing his development.

It should be noted that each of these levels has its own solutions to problems (Fig. 4).



Figure 4. Functions by control levels

It can be seen from the presented hierarchical system that each lower level is simultaneously an object of control in relation to the higher level, which is typical for a decentralized control structure. However, it has its own advantages. Namely, the development of leadership skills, authority, and responsibility. Competition in the organization will increase the incentive of leaders to create an atmosphere of competition and greater autonomy.

Conclusion

Management, as a rule, must comply with the requirements of objective laws and regularities. The process of considering the requirements of these laws is carried out through an

understanding of the objectivity of the operation of laws and the creative activity of the leaders and managers of the organization.

Understanding by the leadership of the operation of laws occurs due to their objectivity and independence from the desire of a person. Regularities, by virtue of their objectivity, form such relations, such significant internal dependencies between elements of the organization that forces managers to act in accordance with the requirements of laws.

The creative activity of the organization's management is manifested in the identification of the forms and procedures for the operation of laws, as well as in the development and use of the mechanism for their implementation in management practice.

Each pattern has its own form of impact on the organization. Thus, the patterns of common goals, consistency, and continuity are manifested in the need to determine a common goal (mission) and the formation of a system of goals for the activities of each element and the organization as a whole. Obviously, without a goal and coordinated work, an organization cannot exist, including various pedagogical systems. And management loses all meaning.

A general overview of the main aspects of pedagogical management and the direction of its development based on possible information leads us to the conclusion: the development of information technology and the Internet, pedagogical management is becoming digital and automated. The introduction of electronic educational platforms, online courses, and learning materials management systems helps improve the learning processes and management of educational institutions. In modern pedagogical management, much attention is paid to considering the results of education. This makes it possible to optimize learning processes, identify the strengths and weaknesses of training programs, and adapt them in accordance with the needs of students, and the training and development of teachers become a key part of management. Professional development, mentoring, and performance evaluation programs help improve the quality of education. Today, pedagogical management is actively developing strategies and methods to support inclusive education that provide equal opportunities for all students, including children with special educational needs. Instructional management also faces challenges, disruptions, and changes in educational policies, standards, and technologies. Effective change management is becoming an important competency for educational leaders.

Professional knowledge in management determines the awareness of managers of three natural management tools: 1) *organization, and management hierarchy*, the main tool here is the impact on a person from above through motivation, planning, organization, control, stimulation, etc. 2) *management culture*, i.e. developed and recognized by society, organization, group of people values, social norms, and attitudes, behavior; 3) *marketand market relations*, i.e. relations based on the sale and purchase of products and services, on the balance of interests of the seller and the buyer.

As a mechanism for implementing the principles the implementation of laws and patterns, the production, technological, managerial, and information structures of the organization, as well as the economic levers of its functioning, are used. The concretization of the effect of laws on the organization is revealed using the principles of management.

It is important to remember that the patterns of management, which are reflected in a significant number of positive results in solving problems, become management principles. Otherwise, the principles of management are a concrete manifestation and reflection of the patterns of management. At the same time, one control pattern can become the basis for several control principles, and, conversely, several control patterns can become the basis for one control principle.

These rules and guidelines provide guidance for the management of educational institutions and processes and help ensure the quality education and development of students. It is obvious that without a goal and coordinated work, an organization cannot exist, including various pedagogical systems and management loses all meaning. Instructional management continues to evolve rapidly and new methods change and methods may emerge over time.

Список литературы

1. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика пед. менеджмента / П.И. Третьяков. – Москва: Новая шк., 1998. –283 с.

2. Fayol H. Administration industrielle et générale / H. Fayol . – Paris: Dunod et Pinat, 1917. – 174 p.

3. Шарипов Ф.В. Педагогический менеджмент: учеб. пособие / Ф.В. Шарипов. – Москва: Университетская книга, 2014. – 480 с.

4. Кошербаева А. Менеджмент в образовании как современная система программно-целевого управления и его реализация в КазНПУ имени Абая // «Современное образование» – Алматы, 2018. – С. 25-32.

5. Лазарев В.С. Системное развитие школы / В.С. Лазарев. – Москва: Педагогическое общество России, 2002. – 301 с.

6. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – Москва: Издательство Юрайт, 2009. – 540 с.

7. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент / Ю.А. Конаржевский. – Москва: Педагогический поиск, 2000. – 224 с.

8. Drucker P. F. "Management challenges for the XXI century" [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://www.theamericanjournals.com/index.php/tajiir/article/view/1812 /(дата обращения: 14.03.2023).

9. Мильнер Б.З. Управление знаниями: Эволюция и революция в организации / Б.З. Мильнер. – Москва: Инфра-М, 2003 – 177 с.

10. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / М.Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – Москва:Издательство «ДЕЛО», 1997. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: http://www.gidromet.edu.kh.ua/Files/downloads/80.pdf/(дата обращения: 03.02.2023).

11. Кузнецова Н.В. История менеджмента: Учебное пособие / Н.В. Кузнецова. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2001. – 199 с.

12. Садвакасова З.М. Педагогический менеджмент. Учебное пособие. 2-е изд.доп. – Алматы, 2012. –187 с.

13. Mintzberg G. Management. Nature and structure of organizations through the eyes of guru [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://www.researchgate.net/publication/339145429_One_Belt_One_Road_Project_20_-_A_strategy_to_stimulate_China's_global_expansion/(дата обращения: 02.04.2023).

14. Gasanova R.R. Kassymova G.K., Arpentieva M.R., Pertiwi F. D., Duisenbayeva Sh.S. Individual educational trajectories in additional education of teachers. Challenges of Science. – 2020. – Is. III. – P. 59-68.

15. Arpentieva M.R., Kassymova G., Kenzhaliyev O., Retnawati H., Kosherbayeva A. Intersubjective Management in Educational Economy. Materials of International Practical Internet Conference "Challenges of Science". – 2019. – Is. II. – P. 24- 31.

16. Kassymova G.K., Vafazov F.R.,Pertiwi F.D., Akhmetova, A.I., Begimbetova G.A.Upgrading Quality of Learning with E-Learning System. Challenges of Science. – 2021. – Is. IV. – P. 26-34.

17. Sheriyev M.N., Atymtayeva L.B., Beissembetov I.K., Kenzhaliyev B.K. Intelligence system for supporting human-computer interaction engineering processes. Appl. Math. Inf. Sci. – 2016. – Vol. 10. – No. 3. – P. 927–935.

18. Pratama H., Azman M., Zakaria N., Khairudin M. The effectiveness of the kit portable PLC on electrical motors course among vocational school students in Aceh, Indonesia. Kompleksnoe Ispolzovanie Mineralnogo Syra. – 2022. – No.320 (1).– P.75–87.

А.Н. Кошербаева[1], Н. Г. Дементьева[2], Д.Б. Сансызбаева[3], Г.Н. Кошербаева[4]
[1,3] Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
[2] А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан
[4] Қазақ спорт және туризм академиясы, Алматы, Қазақстан

Білім беру ұйымын басқару құрылымындағы тиімді компоненттер

Андатпа. Мақалада білім беру жүйесіндегі құрылысты басқару принциптері қарастырылады. Педагогикалық менеджменттің ерекшелігі және оның функциялары ашылады. Білім беру

жүйесіндегі басқару принциптеріне талдау жасалып, педагогикалық менеджменттегі заңдылықтары мен заңдылықтарына толық сипаттама беріледі. Білім беру мекемесіндегі құрылысты басқарудың ұсынылған құрылымы кәсіби функцияларды орындауға қойылатын талаптарды ескере отырып, заманауи мұғалімнің рөлін, сонымен қатар мұғалімді субъект ретінде сипаттайтын әлеуметтік көзқарастар мен психологиялық-педагогикалық дайындықтың үйлесімді бірлігін көрсетеді. менеджмент, мұнда пәндік білім, әдістемелік эрудиция мұғалім тұлғасын сипаттауда іргелі болып табылады. Мектепті басқару үлгілерінің тобы басқару іс-әрекеті барысында көрінетін жалпы, қажетті, қайталанатын байланыстар мен қатынастардың көрінісі болып табылатын арнайы педагогикалық жүйе ретінде де беріледі. Басқарудың тиімді жүйесін құру үшін педагогикалық жұмысты көлденең және тік бөлу қарастырылады. Мектепті басқару құрылымының нұсқалары үлгіні әзірлеуді ғана емес, сонымен қатар оның схемалық көрінісін педагогикалық процестің барлық қатысушылары үшін қолжетімді жерде орналастыруды талап ететін басқару жүйесінің негізгі міндеттерін көрсетеді, бұл мектептің ақпараттық кеңістігін оңтайландыру және өзара әрекеттесуді тиімді реттеуге ықпал етеді. Құрылымның дамуы мен жұмыс істеуінің тиімділігі, басқалармен қатар, мұндай басқару тапсырмасын орындау арқылы қамтамасыз етіледі, мұнда әрбір қызметкер өзінің және әріптестерінің міндеттері мен өкілеттіктерінің көлемін білуі керек. Басқарманың заңдардың әрекетін түсінуі олардың объективтілігі мен адамның қалауынан тәуелсіздігіне байланысты туындайтыны, ал заңдар өздерінің объективтілігіне байланысты ұйымның элементтері арасындағы осындай қатынастарды, маңызды ішкі тәуелділіктерді қалыптастырады. басқарушыларды заңдардың талаптарына сәйкес әрекет етуге мәжбүрлейді. Қорытындылай келе, зерттеу нәтижелері қорытындыланады.

Түйін сөздер: менеджмент, педагогикалық менеджмент, Менеджмент заңдары, басқару жүйесі, басқару заңдылықтары мен принциптері, басқару функциялары, мектеп, педагогикалық еңбектің көлденең және тік таралуы.

А.Н. Кошербаева[1], Н.Г. Дементьева[2], Д.Б. Сансызбаева[3], Г.Н. Кошербаева[4]
[1,3] Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан
[2]Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан
[4]Казахская академия спорта и туризма, Алматы, Казахстан

Эффективные составляющие в структуре управления образовательной организацией

Аннотация. В статье рассматриваются принципы построения управления в системе образования. Раскрывается специфичность педагогического менеджмента и его функции. Дается анализ принципам управления в системе образования, развернутая характеристика законам и закономерностям в педагогическом менеджменте. Представленная структура построения менеджмента в образовательном учреждении раскрывает роль современного педагога с учетом требований к выполнению профессиональных функций, а также гармоничное единство социальных установок и психолого-педагогической подготовки, характеризующих педагога как субъекта менеджмента, где основополагающими в характеристике личности педагога выступают знания по дисциплине, эрудированность методические компетенции. Представлена также группа закономерностей управления школой как особая педагогическая система, представляющая собой отражение общих, необходимых, повторяющихся связей и отношений, проявляющихся в ходе осуществления управленческой деятельности. Для создания эффективной системы управления рассматриваются горизонтальное и вертикальное распределение педагогического труда. Варианты структуры управления школой отражают главные задачи системы управления, которые требуют не только разработки модели, но и размещения схематичного изображения ее в доступном месте для всех участников педагогического процесса, что позволяет оптимизировать информационное пространство школы и способствует эффективному регулированию взаимодействий. Эффективность развития и функционирования структуры обеспечивается, наряду с прочим, выполнением такой задачи управления, где каждый работник должен знать круг обязанностей и полномочий как своих, так и своих коллег. Отмечается, что понимание руководством действия законов происходит в силу их объективности и независимости от желания человека, а закономерности в силу своей

объективности формируют такие отношения, существенные внутренние зависимости между элементами организации, которые вынуждают руководителей действовать согласно требованиям законов. В заключение подводятся итоги исследования.

Ключевые слова: менеджмент, педагогический менеджмент, законы менеджмента, система управления, закономерности и принципы управления, функции управления, школа, горизонтальное и вертикальное распределение педагогического труда.

References

1. Tret'yakov P.I. Upravleniye shkoloy po rezul'tatam: Praktika ped. menedzhmental. [School management by results: Practice of ped. Management] (Triad, Moscow, 1998, 283 p) [in Russian].

2. Fayol H. Administration industrielle et générale. (Paris, 1917, 174 p.).

3. Sharipov F.V. Pedagogicheskiy menedzhment: ucheb. posobiye. [Pedagogical management: textbook. allowance](Triad, Moscow, 2014, 480 p.) [in Russian].

4. Kosherbayeva A. Menedzhment v obrazovanii kak sovremennaya sistema programmno –tselevogo upravleniya i yego realization v KazNPU imeni Abaya [Management in education as a modern system of program-targeted management and its implementation in KazNPU named after Abai] «Sovremennoye obrazovaniye», Almaty, 2018. P. 25-32. [in Russian].

5. Lazarev V.S. Sistemnoye razvitiye shkoly [Systematic development of the school]. (Triad, Moscow, 2002, 301 p.) [in Russian].

6. Podlasyy I. P. Pedagogika. [Pedagogy.] (Triad, Moscow, 2009, 540 p.) [in Russian].

7. Konarzhevskiy Yu.A. Vnutrishkol'nyy menedzhment. [Intraschool management] (Triad, Moscow, 2000, 224 p.)[in Russian].

8. Drucker P. F. "Management challenges for the XXI century" Available at: https://www.theamericanjournals.com/index.php/tajiir/article/view/1812 /(accessed 14.03.2023).

9. Mil'ner B.Z. Upravleniye znaniyami: Evolyutsiya i revolyutsiya v organizatsii. [Knowledge management: Evolution and revolution in the organization](Triad, Moscow, 2003, 177 p.) [in Russian].

10. Meskon M., Al'bert M., Khedouri F. Osnovy menedzhmenta [Fundamentals of Management] 1997. Available at: http://www.gidromet.edu.kh.ua/Files/downloads/80.pdf/ (accessed 03.02.2023).

11. Kuznetsova N.V. Istoriya menedzhmenta: Uchebnoye posobiye. [History of Management: Textbook] (Vladivostok, 2001, 199 p.) [in Russian].

12. Sadvakasova Z.M. Pedagogicheskiy menedzhment. Uchebnoye posobiye. 2-ye izd.dop.[Pedagogical management.](Almaty, 2012. 187 p.) [in Russian].

13. Mintzberg G. Management. Nature and structure of organizations through the eyes of guru - Moscow: Eksmo; 2009. [in Russian]. Available at:https://www.researchgate.net/publication/339145429_One_Belt_One_Road_Project_20_-_A_strategy_to_stimulate_China's_global_expansion/ (accessed 02.04.2023).

14. Gasanova R.R., Kassymova G.K., Arpentieva M.R., Pertiwi F.D., Duisenbayeva Sh.S. Individual educational trajectories in additional education of teachers. Challenges of Science. 2020. Is. III. P. 59-68.

15. Arpentieva M.R., Kassymova G., Kenzhaliyev O., Retnawati H., Kosherbayeva A. Intersubjective Management in Educational Economy. Materials of International Practical Internet Conference "Challenges of Science". 2019. Is. II. P. 24- 31.

16. Kassymova G.K., Vafazov F.R., Pertiwi F.D., Akhmetova, A.I., Begimbetova G.A. Upgrading Quality of Learning with E-Learning System. Challenges of Science. 2021. Is. IV. P. 26-34.

17. Sheriyev M.N., Atymtayeva L.B., Beissembetov I.K., Kenzhaliyev B.K. Intelligence system for supporting human-computer interaction engineering processes. Appl. Math. Inf. Sci. 2016. Vol. 10. No. 3. P. 927–935.

18. Pratama H., Azman M., Zakaria N., Khairudin M. The effectiveness of the kit portable PLC on electrical motors course among vocational school students in Aceh, Indonesia. KompleksnoeIspolzovanie MineralnogoSyra. 2022. No.320(1). P. 75–87.

Information about the authors:

Kosherbayeva A.N. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan.

Dementieva N.G. – Doctoral student, A. Myrzakhmetov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan.

Sansyzbayeva D.B. – Doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Wunder academy School, Almaty, Kazakhstan.

Kosherbayeva G.N. – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Kazakh Academy of Sports and Tourism, Almaty, Kazakhstan.

Көшербаева Ә.Н. – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Педагогика және психология кафедрасының меңгерушісі, п.ғ.д. профессоры, Алматы қ., Қазақстан.

Дементьева Н.Г. – А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университетінің докторанты, Көкшетау, Қазақстан.

Сансызбаева Д.Б. – Wunder academy мектебі, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің доктаранты, Алматы, Қазақстан

Көшербаева Ғ.Н. – п.ғ.к., Қазақ спорт және туризм академиясының ассоц. профессоры, Алматы, Қазақстан.

IRSTI 14.35.07

M.D. Murzagulova[1], K.T.Atemova[1], D.A. Zhunusova[2], A. Alkozhayeva[3], L.A. Suleimenova[1], S.B. Ertisova[3]

[1]L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
[2]Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
[3]Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan
(E-mail:miraulan70@gmail.com, kalipa_atemova@mail.ru, diki_8484@mail.ru, alkozhaas20@gmail.com, *lazzatazim@mail.ru,e.s.bolatovna@mail.ru)*

Factors of victimization in social pedagogy

Abstract. *The article thoroughly and systematically discusses victimization factors. It provides a comprehensive overview and synthesizes the work of scholars who have studied victimization factors. The differentiation of victimization factors is one of the primary ways to prepare future social educators for preventing adolescent victim behavior. Currently, it is crucial to conduct a comprehensive examination of cultural, psychological, social, economic, and other factors complicating social relations. The authors of the article examine both subjective and objective factors in personal victimization. They offer a comprehensive review of victim factors, their influence, and their importance across various scientific domains.*
Keywords: *victimology, victim, victimization, function, social pedagogy, factor.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-162-174

Introduction

Victimization factors are a set of circumstances in the life of people and society that determine the process of turning a particular person into a victim of a crime or contribute in one way or another to the implementation of said process.

In domestic science, the victim problem is still studied within the framework of the field of criminology. In the process of working on social and social issues, a social teacher works with victim individuals of various levels. To rehabilitate them or understand their problem more broadly, it is necessary to first look at the reasons why they are victimized. Of course, various methods can be used to determine the causes of victimization. Factors are considered as one of the ways to determine the causes of victimization.

In connection with the complication of social relations, various changes are taking place in the socialization of the individual. The reasons for the victimization of the individual are also different. In any question of victimology, first of all, it is necessary to identify the causes that lead to victimization. We take victimization factors as the leading cause of victimization. It is from this point of view that victimization factors are most important to recognize and know at the scientific level and to conduct a scientific review of them.

Research methods

In the course of the research work, the following methods were used in the classification of victimization factors: Comparative Analysis, System Analysis, and factor analysis methods.

Literature review

In the course of the research work, the works of researchers related to victimization factors were considered. A.V. Mudrik, M.G. Petrina in social pedagogy paid attention to the functions of victimology [1], K.V. Vishnevetsky paid attention to social factors [2], G.F. Biktagirova, R.A. Valeeva, A.R. Drozdikova-Zaripova, N.N. Kalatskaya, N.Yu. If the objective factors of victimization from the point of view of socio-pedagogical victimology proposed by A.V. Mudrik Stop [4], and D.v. Riverman classifies subjective factors of victimization in the individual [5]. E. V. Rudensky studies objective and subjective factors from a comparative point of view [6] and analyzes them with a comparative analysis of the views of other scientists. E. S. Fominykh considers the subjective internal and external causes of the individual's victimization factors in the conditions of a transitional society [7]. At the same time, the factors of victimization in the works of other scientists were considered.

Discussion

And K.V. Vishnevetsky defines factors as "a set of circumstances in the life of people and society that determine the process of turning a particular person into a victim of a crime or in another way contribute to the implementation of this process."

Social factors of victimization include:

- social strata of society;
- unemployment among the population;
- homelessness of children and adolescents;
- the ineffectiveness of the state's social policy in education, health care, culture, and other social spheres[1].

Russian researchers A.V. Mudrik, and M. G. Petrina in social pedagogy, focusing on the relationship of factors and pounds of victimology, first distinguish 4 specific functions.

Socio-pedagogical victimology as a field of knowledge has several functions:

- theoretical;
- cognitive;
- applied;
- humanistic.

The theoretical and cognitive function of socio-pedagogical victimology accumulates knowledge about its object and subject. They include analysis, synthesis, description, and interpretation of the studied processes and phenomena. To implement this function, you need to know at least the following:

– why certain types of victims of unfavorable socialization conditions arise in specific cultures. In its origin, it addresses the question of what connections it has with cultures. That is, what trends in the socio-economic and socio-cultural development of society contribute to or hinder their emergence;

- the study of the perception and recognition of certain types of victims in everyday life and the public consciousness, as reflected in myths, religion, and art;
- the nature of the perception of certain types of victims by various ethnic, confessional, socio-cultural, and sexual-age groups. Social positions and stereotypes that determine the attitude towards them and the behavior they implement in interaction with them;
- the nature of certain socio-cultural characteristics of the types and number of victims in modern society;

-considers the features of a person's perception of himself as a victim, their dependence on the type of victims, socio-cultural conditions, the origin, gender, and age of the person, personal characteristics, etc. [2].

The applied function of socio-pedagogical victimology involves the search for ways and means, and the identification of situations to improve the impact of a person on the process of

socialization to prevent, reduce and correct the possibility of becoming a victim of unfavorable social conditions. They need to be implemented:

- development and/or adaptation of methods for diagnosing the victimization of a person, depending on his tendency to be a victim of some kind;
- development and/or adaptation of diagnostic methods related to the victimogenicity of macro factors, mesofactors, and micro factors of socialization;
- identify specific tasks for the prevention and correction of victimogenic potentials of socialization factors, and work with specific types of victims of adverse socialization conditions.

The humanistic activity of socio-pedagogical victimology involves the study of existing and emerging problems in the activities and life of people who have become victims of adverse conditions of socialization since it is:

- development of tasks and setting goals to improve socio-pedagogical processes that create favorable conditions for the development, value orientation, and self-realization of the individual;
- development of ways and approaches to the humanization of social and correctional education;
- identify specific and optimal tasks and means of assisting specific categories of specific and potential victims of adverse socialization conditions at a certain stage of development of society and the state;
- to provide recommendations for improving legislation, Social Policy, and social practices about victims of adverse socialization conditions[2].

A.V. Mudrik, and M. G. Petrina state in their proposals for the implementation of the above-mentioned functions of victimology in social pedagogy in concrete ways, giving importance to the problems of practical content.

The implementation of the theoretical-cognitive, applied and humanistic functions of socio-pedagogical victimology create conditions for solving certain tasks within the framework of this branch of knowledge.

First of all, studying people of different ages with physical, psychological, and social deviations, decline, and socio-pedagogical victimology develops general and specific tasks, goals, content, forms, methods, and technologies of work on prevention, mitigation, smoothing, compensation, and correction.

Secondly, by studying the victimizing factors and the risks of the socialization process, Society, the state, institutions, and agents of socialization determine the possibilities of reducing, leveling, compensating, and correcting the impact on the development of a person depending on gender, age, and individual behavioral characteristics.

Thirdly, develops social and psychological, and pedagogical recommendations for the Prevention of socio-pedagogical victimology, identifying the types of people subjected to victimization at different ages, the sensitivity of representatives of a particular gender, age to certain victim opportunities, and threats of socialization factors.

Fourth, studying a person's attitude to himself determines the determinants of his perception of himself as a victim of certain unfavorable socialization conditions. The forecast of its further development, self-perception, and self-esteem, and also determine the possibility of assistance in correcting devictimization and devitimization [2].

Such a group of scientists as G.F. Biktagirova, R.A. Valeeva, A.R. Drozdikova-Zaripova, N.N. Kalatskaya, N.Yu. At the same time, it pays attention to the internal problems of each factor.

These factors are considered at the social level along with economic organizational and managerial, legal, psychological, cultural, and moral factors.

Economic factors include:

- economic crises;
- outdated production capacities;
- low salary;
- availability of monopolies;

- high inflation rates, etc.

Cultural and moral factors include:

- decline in morale;
- ideals of the criminal subculture;
- support for power worship;
- changes in priorities in the direction of consumer, selfish nature;
- neglect of the crime, etc.

the legal factors are as follows:

- soft laws,
- gaps in legislation,
- invalidity of the norms of law, etc.

Organizational and managerial factors of victimization are as follows:

- weak control over the activities of executive and financial authorities,
- with ineffective personnel policy;
- bureaucratization;
- low executive order;
- low level of disclosure of crimes.

All this leads to an increase in the risk of becoming a victim of crime, corruption, etc.

Psychological factors at the social level:

- increasing the aggressiveness of the population;
- fear, uncertainty about the future, etc. [3].

Some researchers often attribute ethnocultural, social, political, and economic features to objective factors. At the same time, it classifies victimization into macro factors, mess factors, and micro factors.

The objective factors of victimization from the point of view of socio-pedagogical victimology proposed by A.V. Mudrik include:

- unfavorable climatic conditions;
- the society and state in which a person lives;
- various disasters (political (war, deportation), environmental, natural disasters),
- special cases of specific microsocial and settlements;
- unfavorable living conditions in antisocial families [4].

D.V. Rivman divides the subjective factors of victimization in the individual as follows:

- self-awareness as a victim of socialization,
- the subjective perception of oneself,
- activity in an unfavorable environment,
- conflict, panic,
- temperament,
- features of the character, etc. [5].

E.V. Rudensky considers objective factors as follows.

Objective factors are environmental conditions that significantly affect the ability of a person to adapt to the situation in which he finds himself and socializes.

They include victimization factors:

natural and climatic, geopathogenic zones;

environmentally harmful production, air pollution by Transport, labor products, consequences of human activity;

state (public) – political system, criminality, the standard of living, etc.;

disasters – wars, earthquakes, floods, natural disasters;

peers of ecological-associative and antisocial orientation, “family of the risk group”, moral, and others. etc.

Objective factors often act in combination and interconnection with individual (subjective) factors. In this case, their victimological effect on a person is significantly enhanced. It is important to distinguish between the subjective and objective nature of victimological factors affecting the

personality, taking them into account to avoid and overcome the consequences of victimization in social and pedagogical work with it [6].

Subjective factors of the victimization process are considered by E.V. Rudensky from a comparative point of view and give the following opinion.

The subjective prerequisites for the victimization of a person are his characteristics and his position about himself. Subjective prerequisites are characterized by the following manifestations:

genetic predisposition of a person and deviant behavior (mental, somatic, etc.);

the tendency of the individual to react negatively to difficult life situations. It depends on the degree of stability and flexibility of a person, to a large extent on what he can withstand and how much he can resist. An example of this is the practice of involving people in various organizations (political, criminal;

value orientations, their inconsistency with the requirements accepted in society, purposefulness, and ways of self-realization in life;

development of moral and volitional qualities that do not allow the individual to make rational decisions and ensure their achievement;

critical assessment of the situation, insufficient development of self-reflection and self-regulation, which determines the low ability to see problems and ways to solve them.

The subjective prerequisites for the abnormal socialization of a person (of a victimological nature) also include his characteristics, for example:

special needs (limited opportunities)associated with deficiencies in physical, physiological, somatic, and mental development;

the originality of temperament, which negatively affects the self-expression of a person, his communication, activity, especially joint activity;

impressionability, which determines a serious, sometimes pathological reaction to the judgments of a person about himself. Such a phenomenon often leads to the fact that a person becomes a victim of various scammers, and wrong, careless people [6].

E.S. Fominykh considers the subjective internal and external causes of factors of victimization of the individual in the conditions of a transitional society.

It is advisable to start this problem by considering the features and properties of the internal (subjective/psychological) representation, in which external/social factors are tested. These include:

- psychodynamic basic properties of personality, including individual typological features of character and temperament, the emotional-volitional sphere, abilities, etc.;

- personal programming properties that determine the content-semantic programs of behavior and actions: the creation of victims of self-esteem (low self-esteem, high level of anxiety and anger, etc.); social properties of the individual (deformation of basic beliefs, negative communicative attitudes, violation of psychological sovereignty, reduced stress resistance, life, etc.).

External victim factors and situations can be systematized as follows:

- psychosocial deformation and dysfunctionality of the family: low socio-economic status of the family, immoral lifestyle of parents, mental health disorders of parents, the use of inadequate strategies and styles in family education, the use of violent methods of regulating the behavior of family members; deformed and scarce state of the main components characterizing family relations (attraction, mutual understanding, role competence of parents).

- risks of the educational environment: violations of the psychological safety of the educational environment, non-compliance with sanitary and hygienic standards of teaching; shortcomings in the organization of the educational process; behavioral aspects of the interaction of teachers with students (aggressiveness, introerantism about students); conflicts at school, etc.

- involvement in destructive subcultures: criminal, associative, extremist, religious sects. The prevalence of trends in art and culture (music, dance, etc.) that do not correspond to the moral norms for the implementation of personality activities.

- mass media (mass media, internet, television, radio): exposure to goods and images offered through advertising; online communication and meeting with strangers; lack of preventive methods of limiting the information that is not age-appropriate and harmful to psychophysical health (propaganda of violence, involvement in groups of suicidal orientation, etc.); the formation of various types of addictions - internet addiction, gadget addiction, screen addiction (addiction to watching cartoons in early and preschool children), etc.

- a set of socio-economic, political, ethnic, cultural, value, and other features inherent in the state and society and determining the uniqueness of the social state of the development of the individual and the quality of his life.

- geographical, natural-climatic, and environmental conditions of the environment, which determine a wide range of disorders of the physical and mental health of a person [7].

A group of scientists Ivshin, Idrisova, and Tatyanina note that situational factors exacerbate the occurrence of affected situations and their further development.

Scientists classify as follows:

- individual psychological factors (features of the emotional sphere that make it difficult to adapt to society, temperament, abilities, etc.);

- psychological and pedagogical factors (unfavorable interpersonal development situation);

- socio-psychological factors (unfavorable features of interaction with the immediate environment);

- personal factor (the attitude of the subject to the norms, values, and rules of the social environment) [8].

Scientists such as A.V. Shaboltas, and K.N. Arakelyan emphasize situations in the family as a victimization factor.

The factor solution of the results of the study of intra-family characteristics of a potential victim, obtained using the methodology of the factor of passive victim behavior, is represented by 4 main factors:

1) the" satisfaction factor in interpersonal relationships "(including the variables" relationship satisfaction"," solidarity"," goodwill towards the spouse"," acceptance"," empathy"," decision-making"," emotional distance"," conflict") indicates the presence of a good emotional connection and high-quality communication between a teenager and his parents, their display of love and attention, the ability to understand the feelings and situation of the child.

2) "factor of satisfaction of the needs of the child "("implementation of punishment and remuneration"," motivation for independent work"," satisfaction of the needs of the child"," inconsistency of the image of the child") combines the quality and quantity of the proposed assessment effects, the measure of satisfaction of the needs of the child, including by transferring responsibility to the teenager.

3) the "parental control factor" ("authoritarianism"," assertiveness"," Control"," Control "and" parental uncertainty") indicates the presence of features of the system of power and Control, declared in general multidimensional form. If the parents allow the teenager to know his affairs and interests, then, on the other hand, the teenager's doubts about the correctness of the educational efforts of the parents;

4) "a factor in the emotional climate of the family" ("parents' lack of peace with each other "and" hatred of the spouse"), which may be associated with disagreements in the parenting experience of the parents. This circumstance indicates the variability and instability of parenting methods [9].

Researchers K.I. Yurov and I.A. Yurov in the formation of victim behavior, great importance is attached to the factors of family and school education.

Factors of family and school education:

1) the requirements of the family and school for the child and the expected high level;

2) overload of the child (multifunctional load (school, music, sports, studios, languages);

3) raising a child as a "surplus value" (you must achieve what we have achieved or want to achieve);

4) upbringing by the type of hypersocialization ("the child himself is complete freedom" or hyposocialization (to protect the child from the realities of modern life or on the principle of "do as I do")"[10].

Psychologists, psychotherapists, and doctors have classified various psychological factors. They believe that factors that affect the psychological state of the victim include:

- age and gender characteristics;
- stress, depressive state;
- general health status, primarily psychological (psychological vulnerability, psychological injuries, etc.);
- the unacceptable concept of "I".

At the same time, social factors are also indicated:

- social status and relationships with people;
- nature of work and financial position[11].

Research results

The purpose of our research is to elucidate the factors of victimization, in other words, to prevent unfavorable situations that can render an individual vulnerable to crime or harmful behavior. Enhancing the professional development of future social pedagogue specialists and comprehending the processes of victimization in society by formulating effective methods for preventing adolescent victim behavior. Examining the nature of victim behavior in children and adolescents and identifying the causes and factors of their predisposition to victimization constitute one of the key functions of social pedagogy. Hence, in our study, we conducted a theoretical analysis of scientific research by scholars in the fields of philosophy, political science, sociology, law, criminology, pedagogy, and psychology. Exploring these factors is crucial for developing programs aimed at preventing and safeguarding against adolescents' propensity for victim behavior.

As a result of the analysis, the primary factors of victimization were identified and categorized:

The main factors of victimization

Factors of Victimization	Scientific Fields	Description
Social Factors	Sociology, Criminology	The social environment and circumstances, such as family structure, level of education, and social status, can make people vulnerable to crime.
Psychological Factors	Psychology, Pedagogy	Psychological aspects of the victim, such as their mental state, personality traits, and stress factors, can influence the likelihood of victimization.
Demographic Factors	Sociology, Criminology	Age, gender, and ethnic background can impact the likelihood of victimization. Adolescents and young adults are often more vulnerable.
Environmental Factors	Criminology, Sociology	Environmental factors, such as the crime rate in one's living area and the quality of infrastructure, can significantly affect the risk of victimization.
Cultural Factors	Sociology, Psychology, Pedagogy	Cultural norms, values, and beliefs can influence how victims are perceived and how they report victimization.

This table offers a comprehensive overview of the factors of victimization and their relationship to various scientific fields. It also explains how each factor can make a person more susceptible to crime or harmful behavior. In addition, we decided to compile a table of the work carried out by scientists in this field of research.

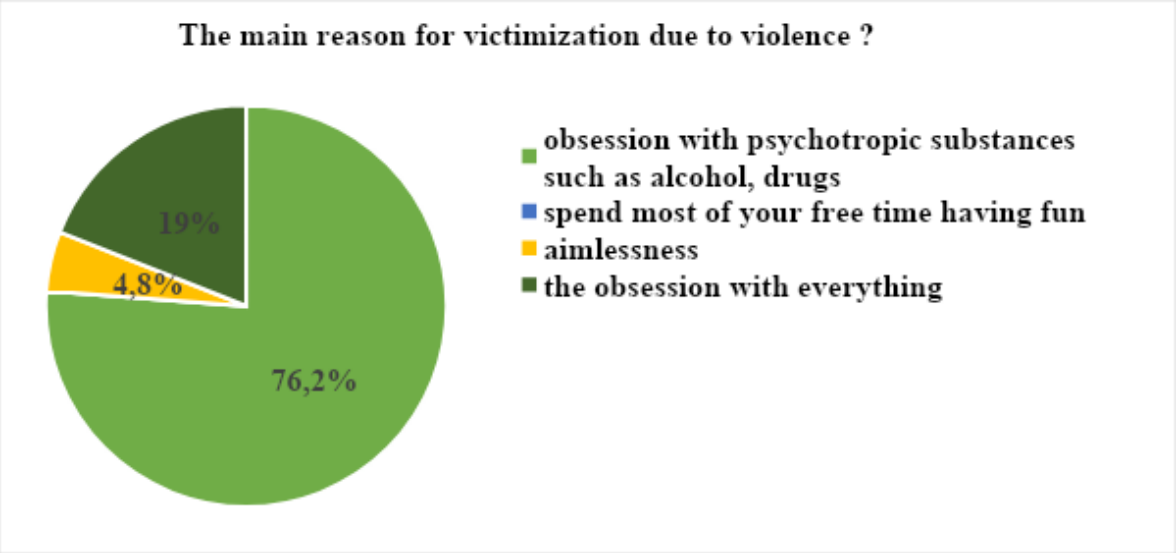
Researchers of victimization factors

Field of Science	Researchers' Names	Research Works
Criminology	D.V. Rivman	Criminal Victimology, 2002
Criminology	K.V. Vishnevetsky	Classification of Victimhood // Theory and Practice of Social Development, 2014
Sociology	G.F. Biktagirova, R.A. Valeeva, A.R. Drozdikova-Zaripova, N.N. Kalatskaya, N.Y. Kostyunina	Prevention and Correction of Victim Behavior among College Students in the Global Internet: Theory, Practice, 2019
Psychology	E.S. Fominykh	Psychology of Victimhood, 2016
Psychology	O.O. Andronnikova	Ontogenetic Concept of Personality Victimhood, 2019
Social Pedagogy	A.V. Mudrik	Social Pedagogy, 2018

These researchers and their works represent various aspects of studying victims in different scientific fields such as criminology, sociology, psychology, and social pedagogy. This allows for a broader and deeper understanding of the issue of victimization and the development of relevant methods and strategies for its prevention and mitigation.

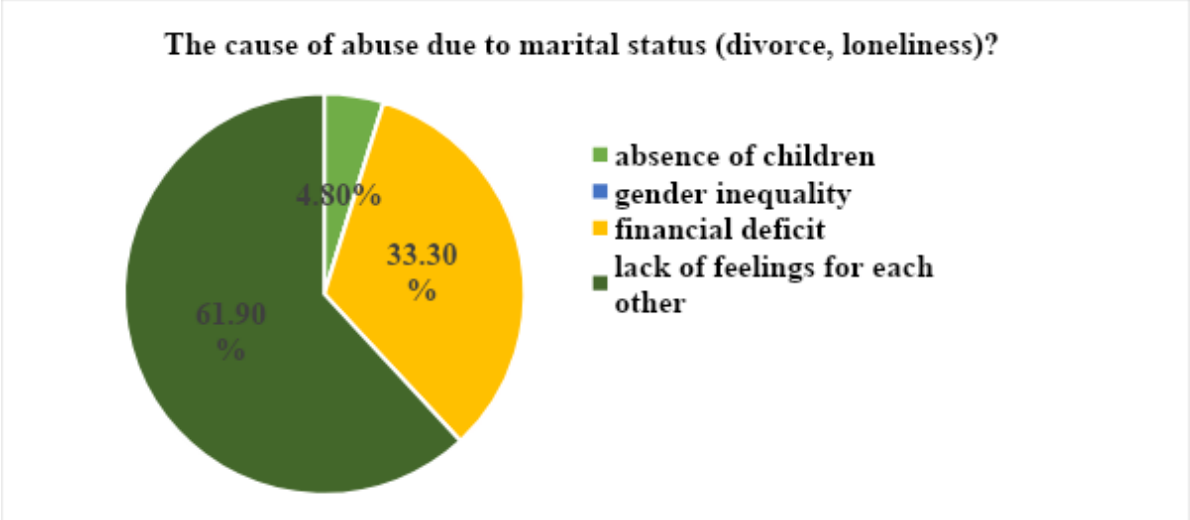
Analysis of research results

In the course of searching for the causes and influence of victimization factors in society, we conducted a survey on the topic «identification of victimization factors». A total of 50 respondents in the specialty «Social pedagogy and self-awareness» at the bachelor's level at Kazakh National University, named after Al-Farabi, and L.N. Gumilyov Eurasian National University participated in the study. The survey allowed us to collect data on how respondents perceive various factors of victimization. Analyzing the results of the survey, we can say: «the main reason for victims of violence?» The majority of respondents (76.2%) believe that the use of alcohol and psychotropic substances, (19%) excessive leisure, and (4,8%) aimlessness in life. Addressing these causes confirms the importance of addressing alcoholism and drug addiction prevention, representing a criminal factor overall. (1 picture)



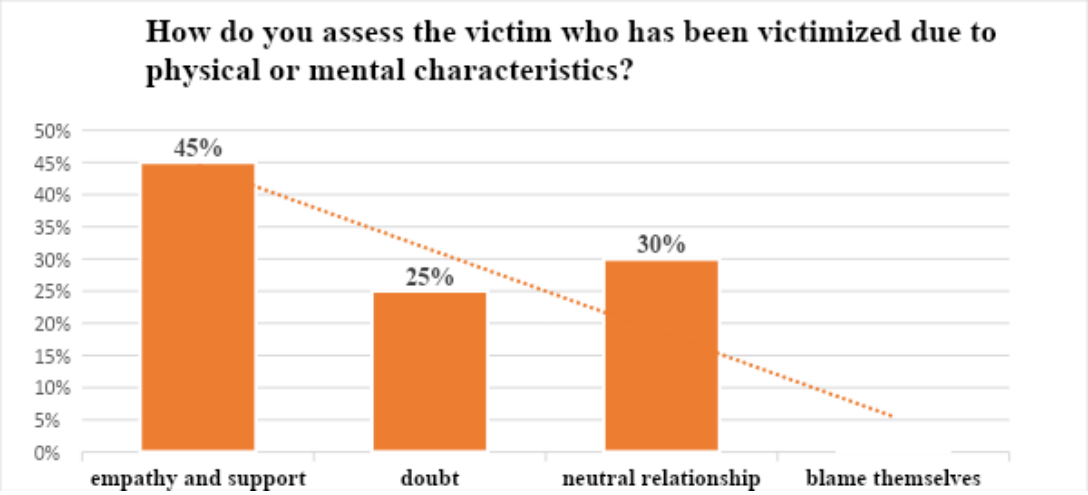
Picture 1. The main reason for victimization due to violence?

"The reason for abuse due to marital status (divorce, loneliness)?" Respondents (61,9%) indicated that the absence of family attachment and commitment, (33.3%) financial deficits, and (4,8%) the lack of offspring are considered the primary causes of violence related to social factors. This highlights the importance of family and social support in preventing victims. (2 picture)



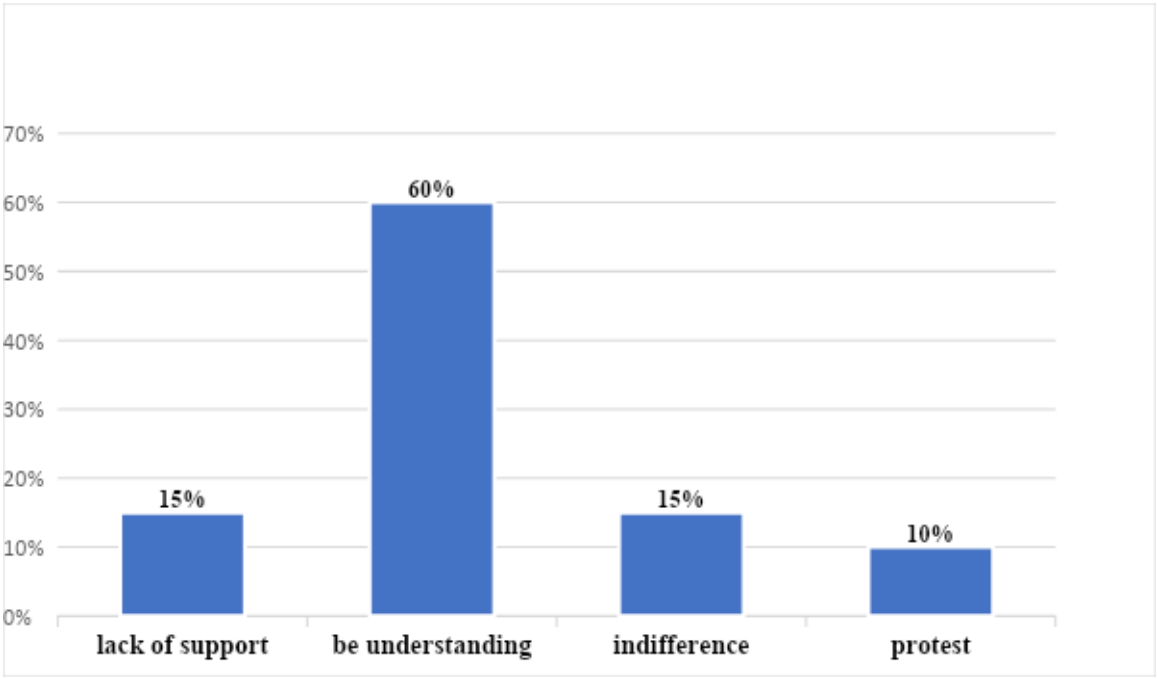
Picture 2. The cause of abuse due to marital status (divorce, loneliness)?

"How do you assess a victim who has become a victim because of her physical or mental characteristics?" We observe significant psychological factors influencing the answers to this question: (45%) sympathy, (30%) neglect, and (25%) distrust. (3 picture)



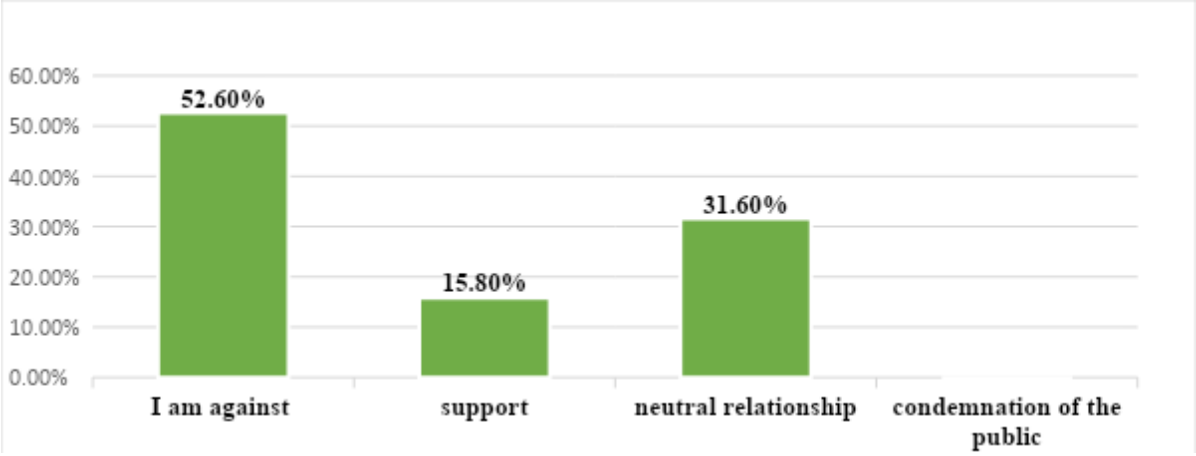
Picture 3. How do you assess the victim who has been victimized due to physical or mental characteristics?

"How do you feel about the victim who became a victim due to material values?" It is important to note that this issue is related to cultural factors. Understanding (60%) of respondents, lack of support (15%), indifference (15%), and strong opposition (10%) indicate the need for culturally sensitive approaches to victim prevention. (4 picture)



Picture 4. What is your opinion about the victim who was the victim of a crime for his religious views?

"How do you assess the victimization of teenagers? Answers to the question: - (52,6%) against, (31,6%) neutral, (15,8%) indicate an increase in the likelihood that adolescents will become victims in silence, suggesting that this may be attributed to the characteristics and challenges facing adolescents in modern society. (5 picture)



Picture 5. How do you rate adolescent victimization?

Our research examines the importance of analyzing the factors of victimization and their impact on society. Understanding the causes and factors affecting victims can help develop more effective prevention and support methods. The studies in the literary review, i.e. supporting the ideas of such scientists as A.V. Mudrik [4], D.V. Rivman [5] and E.V. Rudensky [6], emphasized the factors of sacrifice in their scientific works. This shows the relevance and significance of this problem for the scientific research of social pedagogy.

Studying the factors of victimization through a survey allows you to better understand how society treats victims and what causes can affect them. The results of the study emphasize the importance of taking into account various factors in the process of prevention, support and rehabilitation of victims of various types of victims.

The study of victimization factors through questionnaires allows you to better understand how society treats victims and what causes can be affected. The results of the study emphasize the importance of taking into account various factors in the process of work on the prevention, support and rehabilitation of victims of different types of victimization. Understanding these factors can help develop more effective strategies and programs to alleviate victims and prevent victimization. Given the diversity of opinions and points of view of the study participants, it is important to continue to study the topic and adapt the ways of working with victims to specific situations and victim factors.

Conclusion

In the research work, the factors of victimization were identified comprehensively. Reviewing the studies of scientists on victimization factors, we identified the following problems. As the development of science expands, its research and evaluation and Determination criteria develop. In the same way, scientists who comment on the factors of victimization are trying to consider this issue comprehensively, without coming to a clear consensus. The different opinions of scientists, on the one hand, are useful for researchers who are now working on this topic, and on the other hand, they create difficulties. At first, the variety of opinions prompts a person to approach the problem not from one side, but a multi-faceted and comprehensive expert point of view. On the one hand, this leads to objectivity. And if we take on the other hand, the abundance of these factors makes it difficult to choose a specific one in the research work and use it as the main hypothesis. In some cases, for example, research scientists take one as an external factor, the next takes it as an objective factor, and another takes it as a macro factor.

We came to the conclusion that the factors of victimization increase as public relations develop. In the research work, we considered System Analysis. Representatives of the systemic

direction adhere to the vision that "as public relations developed, they began to go from simple to complex, from irregular to systematic." In the same way, due to changes in Information Technologies, the internet, and Public Relations, new types of victimization factors appear.

References

1. Mudrik A.V., Petrina M. G. Socio-pedagogical victimology as a branch of knowledge // Bulletin of PSTSU IV: Pedagogy. Psychology. – 2016. – Issue 1(40). – P. 38-45.

2. Vishnevsky K.V. Classification of victimization. Theory and practice of social development. – 2014. – P. 417-420.

3. Biktagirova G.F., Valeeva R.A., Drozdikova-Zaripova A.R., Kalatskaya N.N., Kostyunina N.Yu. Prevention and correction of victim behavior of student youth in the Global Internet: theory, practice. – Kazan: Publishing house "Fatherland", 2019. – 320 p.

4. Mudrik A.V. Social pedagogy. 6th ed., reprint. and additional – Moscow: "Academy", 2007. – 224 p.

5. Rivman D.V. Criminal victimology. – St. Petersburg: Peter, 2002. – 304 p.

6. Rudensky E.V. Socio-psychological victimology of personality as a psycho-technical system of social therapy of victim personality // Siberian Pedagogical Journal. – 2013. – No. 3. – P. 162-166.

7. Fominykh E.S. Factors and conditions of victimization of personality in a transitive society // Victimology. – 2017. – Vol. 3(13). – P. 52-56.

8. Ivshin V.G., Idrisova S.F., Tatyanina L.G. Victimology. – Moscow: Volters Kluver, 2011. – 252 p.

9. Arakelyan K.N., Shaboltas A.V. Intrafamily factors of victimization of personality. [Electronic resource] – URL: cyberleninka.ru/article/n/vnutrisemeynye-factory-viktimizatsii-lichnosti (accessed: 27.12.2023).

10. Yurova K.I., Yurov I.A. Psychology of victim behavior of youth // Victimology. – 2017. – Vol. 1(11). – P. 23-26.

11. Titova A. S., Factors affecting the psychological state of the victim. // Victimology. – 2016. – Vol. 2(8). – P. 37-41.

М.Д. Мурзагулова[1], К.Т. Атемова[1], Д.А. Жүнісова[2], А. Алкожаева[3], Л.А. Сулейменова[1], С.Б. Ертисова[3]

[1]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
[2]Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
[3]әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

Әлеуметтік педагогикадағы виктимизация факторлары

Аңдатпа. Мақалада виктимизация факторлары жан-жақты әрі жүйелі талқыланады. Виктимизация факторларын зерттеген ғалымдар еңбектеріне кешенді шолу жасалынып, қорытындыланады. Виктимизация факторларын саралап ажырату болашақ әлеуметтік педагог мамандарын жасөспірімдердің виктимді мінез-құлқының алдын алуға даярлауда алғашқы тәсілінің бірі. Қазіргі уақытта қоғамдық қатынастардың күрделене түсуі виктимизация факторларының мәдени, психологиялық, әлеуметтік, экономикалық т.б. жан жақты зерттеу маңызды. Мақала авторлары жеке тұлғаны құрбан етудің субъективті және объективті факторларын қарастырады. Олар виктимизация факторлары және олардың әртүрлі ғылыми салалардағы маңыздылығына жан-жақты шолу жасайды.

Түйін сөздер: виктимология, виктим, виктимизация, құрбан, функция, әлеуметтік педагогика, фактор, жәбірленуші.

М.Д. Мурзагулова[1], К.Т. Атемова[1], Д.А. Жунисова[2], А. Алкожаева[3], Л.А. Сулейменова[1], С.Б. Ертисова[3]

[1]Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
[2]Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан
[3]Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Факторы виктимизации в социальной педагогике

Аннотация. В статье подробно и систематически обсуждаются факторы виктимизации. Дается комплексный обзор и обобщается труд ученых, изучавших факторы виктимизации. Дифференциация факторов виктимизации является одним из первых способов подготовки будущих специалистов социального педагога к профилактике виктимного поведения подростков. В настоящее время важно всестороннее изучение культурных, психологических, социальных, экономических и др. факторов усложнения общественных отношений. Авторы статьи рассматривают субъективные и объективные факторы виктимизации личности. Они дают исчерпывающий обзор факторов виктимизации и их важности в различных научных областях.

Ключевые слова: виктимология, виктимизация, функция, социальная педагогика, фактор, жертва.

Information about authors:

Murzagulova M.D. – 2nd year doctoral student in the specialty «8D01823 - Social pedagogy and self-knowledge», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6. Astana, Kazakhstan.

Atemova K.T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the department of pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6, Astana, Kazakhstan.

Zhunussova D.A. – 1st year doctoral student of the specialty «8D01702-Russian and literature», Kazakh National Women's Pedagogical University, Aiteke bi str. 99, Almaty, Kazakhstan.

Alkozhayeva A.S. – Master of education, Al-Farabi Kazakh National University, Str. Al-Farabi, 71, Almaty, Kazakhstan.

Suleimenova L.A. – 2nd year doctoral student in the specialty "8D01823 - Social pedagogy and self-knowledge", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6, Astana, Kazakhstan.

Ertisova S.B. – Master of Education, Al-Farabi Kazakh national university, Str. Al-Farabi, 71, Almaty, Kazakhstan.

Мурзагулова М.Д. – «8D01823 - Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» мамандығының 2 курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көш., 6, Астана, Қазақстан.

Атемова К.Т. – педагогика ғылымдарының докторы, педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көш., 6, Астана, Қазақстан.

Жүнісова Д.А. – «8D01702-Орыс тілі және әдебиеті» мамандығының 1 курс докторанды, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Әйтеке би көш., 99, Алматы, Қазақстан.

Алкожаева А.С. – педагогика ғылымы магистрі, аға оқытушы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, әл-Фараби даңғылы, 71, Алматы, Қахақстан.

Сулейменова Л.А. – «8D01823 - Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» мамандығының 2 курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көш., 6, Астана, Қазақстан.

Ертисова С.Б. – Білім магистрі, оқытушы, әл-Фараби даңғылы, 71, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

ХҒТАР 14.35.09

Д.Е. Нурмаханова[1], Г.И. Мейірова[2]

[1]С.Д. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медициналық университеті, Алматы, Қазақстан

[2]Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

(E-mail: dinanur_92@mail.ru)

Магистранттардың білім деңгейін өзіндік жұмыстарды Блум таксономиясымен ұйымдастыру арқылы дамыту

Аңдатпа. *Мақалада қазіргі білім беру парадигмасының өзекті мәселелерінің бірі – магистранттардың танымдық қызметін қалыптастыру жолдары өзіндік жұмыстарды ұйымдастыру әдістемесін жаңарту арқылы зерттелген. Мақала Абай атындағы ҚазҰПУ, Химия кафедрасында соңғы жылдары жүргізілген ғылыми-зерттеу жұмыстары нәтижелері негізінде жазылған.*

«Заманауи органикалық химияның қолданбалы аспектілері» арнайы курсы бойынша «7М05301-Химия» мамандығы магистранттарының өзіндік жұмыстарын Блум таксономиясы бойынша ұйымдастыру әдістемесі жасалды. Оқу бағдарламасында көрсетілген оқу мақсаттарына сәйкес болашақ мамандардың логикалық және алгоритмдік ойлауын қалыптастыру мақсатында пән бойынша өзіндік жұмыстар ауызша есеп, конспект, есеп, жеке тапсырма және қорытынды реферат түрінде жасалған. Тапсырмалар білімнің төменгі деңгейінен бастап ең жоғарғы деңгейіне жүйелі жету үшін біртіндеп күрделендіре отырып берілген. Білім алушыларда тапсырмаларды ретімен орындау барысында берілген оқу материалын қабылдауда біртұтастық көзқарас пайда болады.

Зерттеу нәтижесі бойынша, химияны жоғары мектепте оқытуда магистранттардың өзіндік жұмыстарын Блум таксономиясы бойынша ұйымдастырудың тиімділігі анықталды. Педагогикалық тәжірибе білім алушылардың құзыреттілігі мен іскерлігін шынайы қажеттіліктеріне сәйкес қалыптастыруға жағдай жасайтындығы көрсетілген.

Түйін сөздер: *Блум таксономиясы, танымдық үрдіс, органикалық химия, өзіндік жұмыс, тұлғаға бағдарлап оқыту.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-175-184

Кіріспе

Қазақстан Республикасының Білім туралы Заңында: «Білім беру жүйесінің негізгі мақсаттарының бірі білім беру бағдарламаларын меңгеру үшін жағдай жасау болып табылады» делінген [1]. Оқу материалында теориялық ақпараттың басымдылығы көп жағдайда білім сапасының төмендеуіне әкелуі мүмкін. Практикамен байланыстырмай берілген білім зерттелетін мәселені тар мағынада қабылдауына себеп болады. Мысалы, саралап немесе тұлғаға бағдарлап оқыту жүйелері білім алушыларды ынталандыруға, мәселені кешенді зерттеуге бағыттайды. ЖОО кейінгі білім берудің бірінші деңгейі болып саналатын магистратура курстары ғылыми құзіреттілікті жоғарылатуға негізделген. Шығармашылық ойлау мен ақпаратпен жұмыс жасаудың ғылыми қағидаларын қалыптастыру *өзекті мәселе* болып табылады. Педагогикалық тәжірибе кезінде білім алушылардың өзіндік танымдық қызметін, ынтымақтастық іс-әрекетін дамытуға баса назар аударылған. Өзіндік жұмыстарды жоспарлау барысында озық технологияларды пайдалану,

оқулықтар мен оқу құралдарымен қатар ғылыми басылымдарды, мүмкіндігінше қазақ, орыс және ағылшын тіліндегі арнайы журналдар мен сайттарды, мультимедиялық оқу құралдарын қолдану бірізділік жүйемен қарастырылған. Пән тақырыптары күрделенген сайын өзіндік жұмыс түрлерін де белгілі заңдылықпен құрастыру керек, соның нәтижесінде білімнің төменгі деңгейінен жоғарғы деңгейіне жүйелі жету мүмкін болады. Магистранттардың ғылыми-зерттеу іс-әрекет дағдыларын дамыту іске асырылады.

Блум таксономиясы осы көрсетілген талаптарды іске асыру мүмкіндігін береді және қазақстан білім беру жүйесінде болашақ мамандардың кәсіби құзыреттіліктерін дамытуда кеңінен қолданыс табуда. Жаратылыстану пәндері, соның ішінде, химияны аталған технологияны қолдана оқыту толық зерттелмеген бағыт. Біз, Блум таксономиясын ЖОО химия пәндерін оқытуда қолдану білім алушылардың білім деңгейі мен логикалық ойлау қабілетін жоғарылату үшін, сонымен бірге талдау, сыни көзқарастарын дамытуға тиімділігін зерттей отырып магистратура курстарын оқытуда қолдану әдістемесін жасадық. Әдістеме оқу бағдарламасында көрсетілген оқу мақсаттары пәннің өзіндік тілі, өзіндік таным әдістері бар және білім алушының зерттелетін ғылыми пәннің тұтас бейнесін қалыптастыруды көздейді. Болашақ мамандардың логикалық және алгоритмдік ойлауын қалыптастыруда ерекше рөл атқарады. Бұл жоспарланған оқыту нәтижелерінде көрініс табады. Сондықтан жоғары мектептен кейінгі білім беруде химияны оқытуда білім алушылардың өзіндік жұмыстарын Блум таксономиясы бойынша ұйымдастыруды зерттеу жұмысының маңызы зор.

Бұл ғылыми жұмыс соңғы 5-6 оқу жылдарында апробациядан өткізіліп, толықтырылды. Тапсырмалар курс бағдарламасына сәйкес және магистранттардың *жақын даму аймағын* ескере отырып білімнің төменгі дәрежесінен бастап (*білу*, *тану*) ең жоғарғы деңгейіне (*талдау*, *синтез*) жүйелі жеткізу үшін біртіндеп күрделенеді. Тапсырмаларды ретімен орындау барысында берілген оқу материалын қабылдауда біртұстас көзқарас пайда болуына әкеледі.

Зерттеу материалдары және әдістері

Алғаш рет таксономияны 1956 жылы психолог Б.Блум білім беру технологиясы аясында өзара *иерархиялық* байланысқан жүйе ретінде жасаған. Бұл жүйе білім берудің мақсатына сәйкес тапсырмалардың құрылымдалған түрдегі классификациясын ұсынады.

Б. Блум анықтамасы бойынша «таксономия – бұл табиғи қарым-қатынас негізінде салынған объектілерді жіктеу және жүйелеу. Ол біртіндеп, өсіп келе жатқан күрделілікке ие категорияларды сипаттау үшін қолданылады». Ғалымның басты еңбегі – ойлаудың жоғары деңгейлері төменгі деңгейлердің танымдық дағдыларын қамтитын ойлау қабілеттерінің иерархиясын дамыту болды. Блум таксономиясы қарапайым оқу іс-әрекеттерінен бастап ең күрделі жіктеу әдістерін анықтайды: білім; түсіну; қолдану; талдау; синтез және бағалау[7-8]. «Таксономия» терминінің басқа да анықтамалары бар, мысалы М.В. Кларин ұсынған анықтама бойынша «таксономия – иерархиялық құрылымы бар шындықтың күрделі ұйымдастырылған салаларын жіктеу және жүйелеу теориясы»[9].

Әдеби шолу еліміздің білім беру жүйесінде білім алушылар мен оқытушылардың кәсіби құзыреттілігін дамытуда Блум таксономиясы жиі қолданылатынын және оның тиімділігін көрсетті [2-4]. Сондықтан біз бұл әдісті химия пәнін оқытуда қолдану білім алушылардың білім деңгейін, логикалық ойлау қабілетін жоғарылату үшін, талдау, сыни көзқарастарын дамытуда тиімділігі жоғары болатынын зерттеу мақсатын қойдық. Осы мақсатта білім алушылардың дамуының жақын аймағын ескере отырып тапсырмалар құрастыру арқылы білімнің төменгі деңгейінен (білу, тану) ең жоғарғы деңгейіне (талдау, синтез) жүйелі жеткізудің жаңа әдістеме жасалып сынақтан өткізілді.

Зерттеудің әдістемесі: өзіндік жұмыстарды Блум таксономиясы бойынша ұйымдастыру арқылы болашақ мамандардың танымдық қызметін қалыптастыруды зерттеу, тәжірибеден өткізу.

Біз, зерттеу барысында «7М05301-Химия» мамандығы 2 курс магистранттарына оқылатын «Заманауи органикалық химияның қолданбалы аспектілері» арнайы курсында органикалық синтез, молекулалардың геометриялық құрылымы мен реакциялық бейімділігі арасындағы тәуелділікті, синтездің жүру бағытын анықтау және оны басқару әдістері сияқты ғылыми-теориялық сұрақтармен қатар заманауи органикалық химияның ғылыми-практикалық маңызы жайындағы түсініктерін қалыптастыру міндеттерін қойдық. Осыған сәйкес өзіндік жұмыстарды орындау кезеңінде білімді меңгеру дәрежесін жоғарылату мақсатында тыңдаушылардың жақын даму аймағына сәйкес тапсырмалар топтарын блум жүйесі бойынша құрастырдық [5-6].

Бұл жұмыста өзіндік жұмыстарды орындау нәтижелері мен таным үрдісі көрсеткіштері сәйкестігі талқыланған (1,2-кестелер). «7М05301-Химия» бағытында химияның іргелі және өзекті бағыттары бойынша терең, жүйелі теориялық білімі мен практикалық дағдылары қалыптасқан, ғылыми-зерттеу, талдау және педагогикалық қызметтерде өзін-өзі дамытуға қабілетті жоғары білікті мамандарды даярлауда Блум таксономиясын қолдану білім беру бағдарламасында көрсетілген төмендегідей оқу нәтижелеріне жетуге мүмкіндік береді:

- теориялық және әдіснамалық талдау дағдыларын меңгереді, болжау және жоспарлау әдістерін практикада қолдана алады, сондай-ақ зерттеу және практикалық міндеттерді шешу үшін мамандық бойынша және пәнаралық білімді синтездей алады;
- білім берудің әртүрлі салаларындағы міндеттерді жүйелі шешуге бағытталған іргелі зерттеулер мен ғылыми-практикалық инновациялық зерттеулерді қорытындылайды
- ғылыми-техникалық прогрестің, халықаралық практиканың дамуын ескере отырып, химия ғылымының даму үрдістерін ғылыми түсіндіре алады.

Кесте 1

Органикалық химияның қолданбалы аспектілері курсын бойынша өзіндік жұмыс үлгісі (Блум таксономиясы бойынша)

№	МӨЖ тақырыптардыңатауыжәнемазмұны	Бақылау формасы	Апта
1	Органикалық қосылыстардың құрылымы және реактивтілігі	Ауызша есеп	1
2	Органикалық химияда реакция механизмін зерттеу жолдары, кинетикасы мен термодинамикасы	Конспект	2
3	Органикалықиондар және олардың тұрақтылығын анықтайтын факторлар	Есеп	3
4	Алмасу және қосылу реакциясындағы электрофилдер мен нуклеофилдер, басқарудыңзаманауиәдістері	Жеке тапсырма	4
5	Функционалды топтарды қорғау және регенерациялау	Есеп	5
6	Органикалық реакциялардың селективтілігін басқару	2-6 тақырып бойынша реферат	6
Барлығы			6

1-кестеде көрсетілген, таным мен ойлаудың орта деңгейі – *қолдану* кезеңін қарастырайық. Қолдану деңгейі оқу материалын нақты жағдайда және мүлдем жаңа ситуацияда қолдануды меңзейді. Ережелерді, әдістерді, ұғымдарды, заңдарды, қағидаларды, теорияларды, практикалық тұрғыдан өмірде қолдану кіреді. Оқу нәтижелері түсіну деңгейіне қарағанда материалды тереңірек игеруді талап етеді. Мұнда білу және түсіну кезеңінде игерілген білімдерін тәжірибелік нақты белгілі бір органикалық класқа әр магистрант *жеке тапсырманы* орындайды. Органикалық синтезде қосылыстардың реакцияға түсу белсенділігі функционалдық топтарға ғана емес олардың кеңістіктік құрылымына байланысты екендігін біледі және сол арқылы реакцияның жүру бағытын,

механизмін, термодинамикасы мен кинетикасын мысал келтіре анықтап, оларға әсер ететін факторларды өзгерту арқылы басқару түсінігін меңгереді.

«Жеке тапсырма» орындау барысында жұмысқа мынадай талаптар қойылады:

● Ауызша есеп және конспект тапсырмасында қолданылған материалдарға сүйене отырып жасау;

● Жеке тапсырма орындау кезінде әр магистрантқа жеке тақырып беріледі;

● Жұмыс көлемі 6-8 бет;

● Кем дегенде 5-6 әдебиет қолдану;

● Коспектте көрсетілген мысалға сәйкес өз тақырыбы бойынша келтіре отырып орындау;

● Жеке тапсырма түрінде рәсімдеу.

Зерттеу нәтижелері

«7М05301-Химия» оқыту бағыты үшін «Заманауи органикалық химияның қолданбалы негіздері» пәнінің мысалында оқытудың пәндік нәтижелерін қалыптастыру процесін қарастырдық. Бұл жағдайда, органикалық химияны оқытудың қолданбалы және кәсіби бағыттылығының дидактикалық принципін жүзеге асыруға баса назар аударады. Пәнді оқыту барысында білім алушыларға органикалық синтез, молекулалардың геометриялық конфигурациялары мен қасиеттерін болжау, сонымен қатар қолданбалы органикалық химияның рөлі мен практикалық маңыздылығы туралы қазіргі заманғы идеялардың негіздерін қалыптастырады.

Нәтижесінде білім алушылар:

▪ ғылыми және ғылыми-практикалық ойлаудың негізгі принциптерін қорытындылайды;

▪ органикалық синтездің жаңа бағыттарының әдістерін жіктейді;

▪ қолданбалы органикалық химияны қолданудың мүмкін бағыттарын бағалайды;

▪ қазіргі органикалық химияның теориялық негізі негізінде синтез әдістерін түсіндіреді;

▪ көп сатылы синтез схемасын жасау үшін шешімдер қабылдайды.

Осындай таным деңгейлері бойынша құрылған өзіндік жұмыстар тақырыптарын орындау төменде көрсетілген мәселелерді шешуге мүмкіндік береді:

- ойлаудың логикалық жүйесін қалыптастыру;
- білім алушылардың өзіндік жұмыс жасау;
- білім алушылардың танымдық қабілетін дамыту;
- оқу үдерісін даралау және саралау (күрделіліктің түрлі дәрежесіне байланысты мақсатқа сатылап жақындау мүмкіндіктерін қолдану арқылы);
- оқу үдерісінде қажетті мәселелерді шешуде ғылыми-ақпараттық базалармен жұмыс жасау, алынған мәліметтерді өңдеу және оны қолдану;
- алған білімін жинақтап, қорытынды жасау;
- өз әрекетіне есеп беру, өз жұмысын талдау және бағалау.

Талқылау (зерттеу нәтижесін талқылау)

Блумның модификацияланған таксономиясы (БМТ) кесте түрінде екі өлшемді классификацияны білдіреді және білімнің төрт санатын және танымдық процестердің алты санатын қамтиды. Санаттар әр өлшем бойынша қарапайымнан күрделіге дейін реттеледі және жиынтық иерархияны құрайды [5]. Мысалы, Колорадо университетінің БМТ негізінде оқыту нәтижелері мен бағалау әдістерін үйлестіретін оқытушыларға арналған нұсқаулығында: «бастауыш курстарда [пәндер] төменгі деңгейдегі тапсырмалар, ал жетілдірілген курстарда жоғары деңгейдегі тапсырмалар болуы керек» - деген ой қисынды болып көрінеді, бірақ бұл сирек кездесетін жағдай және бұл отандық ғалымдардың зерттеулерінде сирек көрініс табады.

Оқыту нәтижелерін жобалау процесінде педагогикалық таксономияларды, БМТ пайдалану нәтижелерді іс-әрекет түрінде тұжырымдап қана қоймай, оларды саралауға, қарастырылып отырған пәннің құрылымын нақты және қысқа ұсынуға және аналитикалық және сыни ойлауды дамытуға ықпал ететін күрделі танымдық үдерістерді оқу процесіне қосуға мүмкіндік береді.

«Есте сақтайды» категориясының оқу нәтижелерін қосу студенттерге терминдердің анықтамаларын, химиялық реакция теңдеулерін, химиялық реакция механизмдерін жазу және нуклеофильді реакция белгілерін ажырата білуге мүмкіндік береді. Іс жүзінде студенттер, мысалы, химиялық реакциялар типтерін ажырата алады, бірақ реакция механизмдерін түсіндіре алмайды.

«Түсінеді» санаты студенттердің саналы білім алуға және құзыреттіліктерін қалыптастыруға сапалы көшуі үшін маңызды болып табылады. Теориялық сұрақтар материалды көбейтуді білдіреді («есте сақтау» санаты), типтік мәселелерді шешу стандартты алгоритмдерді қолдануға дейін азаяды («қолдану» санаты).

Қарастырылатын мәселенің мәнін түсініп, оны шешу *«Талдайды»*, *«Бағалайды»*, *«Жасайды»* танымдық процестерінің санаттарына жататындықтан тапсырмалар да күрделі оқу нәтижелеріне сәйкес жоспарланады. Төменде берілген 2-кестеде «7М05301-Химия» оқыту бағыты үшін «Заманауи органикалық химияның қолданбалы негіздері» пәні бойынша оқу нәтижелері көрсетілген. Оқу нәтижелері танымдық процестердің барлық санаттарын қамтыған жағдайды жақсы ойластырылған деп санауға болады.

Кесте 2

Магистранттардың өзіндік жұмысын орындау кезеңінің оқу нәтижелері

№	МӨЖ тақырыбы және мазмұны	Оқу нәтижесі	Категория	Танымдық үрдіс
1	Органикалық қосылыстардың құрылымы және реактивтілігі	Жіктеуді біледі, органикалық реакциялардың түрлерін ажырата алады	Есте сақтайды	Біледі
		Химиялық реакция механизмін сипаттайды	Есте сақтайды	Жіктейді
		Нуклеофильді алмастыру реакциясының белгілерін біледі	Түсінеді	Қайталайды
2	Органикалық химияда реакция механизмін зерттеу жолдары, кинетикасы мен термодинамикасы	Реакция механизмін басқаруға мүмкіндік беретін факторларды таниды	Түсінеді	Жіктейді
		Реакцияның термодинамикалық және кинетикалық бақылауын түсіндіреді	Қолданады	Түсіндіреді
		Реакция бағытын басымдыққа айналдыратын фактілерді талдайды	Талдайды	Қорытынды жасайды
3	Органикалық иондар және олардың тұрақтылығын анықтайтын факторлар	Реактивтілікті анықтайтын факторларды көрсетеді	Қолданады	Орындайды
		Берілген тақырып бойынша қажетті ғылыми мақаланы таңдайды	Қолданады	Орындайды

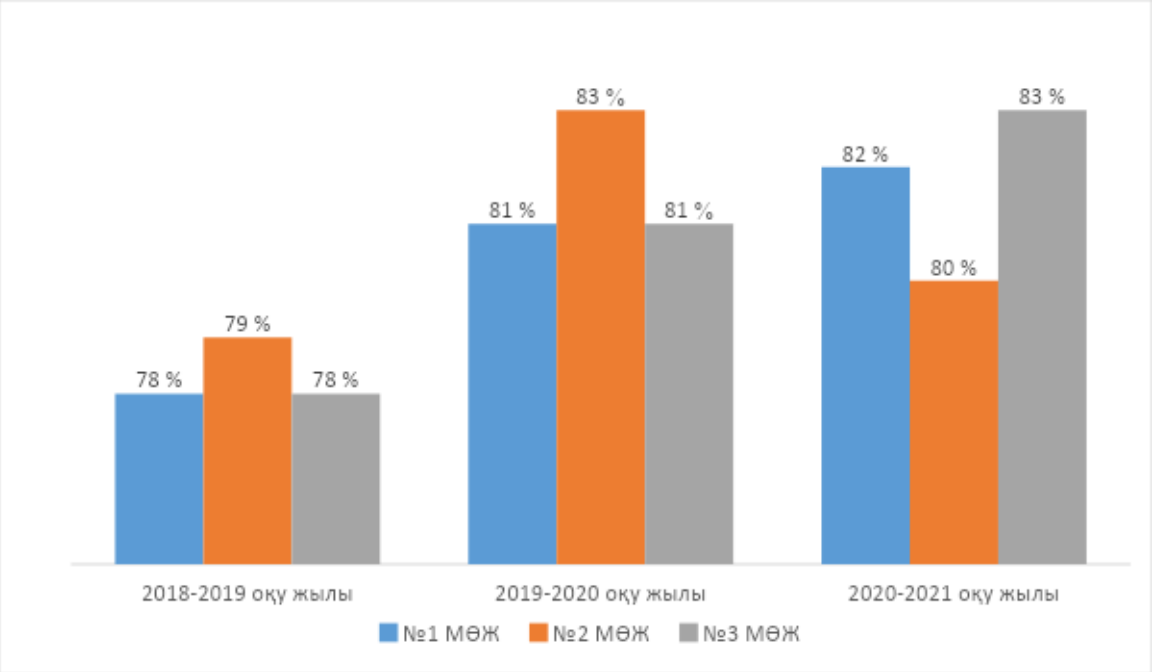
4	Алмасу және қосылу реакциясындағы электрофилдер мен нуклеофилдер, басқарудыңзаманауи әдістері	Органикалық синтезде реакцияға әсер ететін факторларды өзгерту арқылыреакцияны басқару түсінігін меңгереді	Түсінеді	Қорытынды жасайды
		Реакция жүру бағыты мен механизмін анықтап, термодинамикалық және кинетикалық бақылау мысалын келтіреді	Қолданады	Орындайды
5	Функционалды топтарды қорғау және регенерациялау	Оқу материалының тапсырмасына сәйкес соңғы 3-5 жылдағы ғылыми журналдардан мақалалар іздестіреді	Талдайды	Қорытынды жасайды
		жаңа ғылыми жұмыстар мен олардың нәтижелерін жоғарыда көрсетілген жеке жұмыс тақырыбымен байланыстырады	Қолданады	Орындайды
6	Органикалық реакциялардың селективтілігін басқару	қажетті ақпаратты таңдап мәліметтерді жүйеге келтіріп жаңа көлемді мәтін жасау дағдысын меңгереді	Талдайды	Қорытынды жасайды
		алдыңғы орындалған тапсырмалар белгілі бір жүйеге біріктіріліп *реферат* түрінде біртұтас оқу материалы құрастырады	Қолданады	Жасайды

Білім алушылардың оқу мазмұны мен ұйымдастыру деңгейіне қанағаттану дәрежесін анықтау мақсатында магистранттармен кері байланыс өзіндік жұмыстарды орындау кезеңінде google forms арқылы жүргізілді. Олар сұрақтарға жауап беру арқылы оқу үдерісін бағалай алады, соңында формаға орындалған жұмыстарының сілтемесін бекітеді. Өзіндік жұмыстардың барлығы электронды нұсқада google drive-та орындалады. Бұл білім алушылармен жедел әрі тұрақты кері байланыс орнатуға мүмкіндік береді. Google forms қолданудың магистрант пен оқытушы үшін келесідей тиімділігі бар:

√ форманы сілтеме арқылы толтыру уақытпен шектелмейді,
√ білім алушы сұрақтарға ыңғайлы уақытта жауап бере алады,
√ жауаптар мен нәтижелердің объективтілігі,
√ қажет болған жағдайда форманы анонимді толтыру мүмкіндігі бар,
√ сауалнама нәтижесін excel кестесі түрінде өңдеуге, сұрыптауға болады.

Мысалы, «Органикалық химияның реакция механизмін зерттеу жолдары, кинетикасы мен термодинамикасы» тақырыбы бойынша «Тақырыпты меңгеруде қандай қиындық болды, не жетіспейді деп есептейсіз ?» деген сұраққа білім алушылардың жауаптары төмендегідей болды:

- Барлығы түсінікті – 42 %
- Қиындықтар болған жоқ – 36%
- Тақырыпты тереңірек түсінуге базалық білімнің жетіспеушілігі– 14%
- Реакция механизмдерін қайталау қажет, мысалдар жеткіліксіз болды 8%



Сурет 1. 1-3 өзіндік жұмыстар бойынша оқу нәтижелері

Қорытынды

Соңғы үш оқу жылы өткізілген педагогикалық зерттеу нәтижелерінің қорытындысы магистранттардың өзіндік жұмыстарын Блум таксономиясы бойынша ұйымдастыру олардың кәсіби құзыреттіліктерін дамытатынын көрсетті. Осы жүйе арқылы білім беру *оқу үдерісін* уақытты тиімді пайдалана отырып ұйымдастыруға және сапалы білім беруге, магистранттардың өзін алдын-ала бағалай алуына қол жеткізуге мүмкіндік туғызады. Пәнді оқытуда, біз қолданған жаңа жүйе, білім алушылардың тақырыпты тереңірек түсінуге әкелетіні және зерттеу дағдысы, талдау-синтездеу құзіреттілігін қалыптастандыратыны анықталды. Болашақ жоғарғы санатты педагог – магистрлер ғылыми және ғылыми-практикалық ойлау қабілеттіліктерін, теориялық білімдерін практикалық кезеңде пайдалана білетіні оларды заманауи дәрежедегі маман деңгейіне жеткізеді.

Әдебиеттер тізімі

1. ҚР «Білім туралы» заңы. [Электронды ресурс] – URL: //adilet.zan.kz (қарастырылған күні: 27.07.2022).

2. Тулебаева Ж. Таксономия Блума как средство реализации компетентностного подхода // Вестник КазНПУ, Серия «Педагогические науки». – 2020. – Том 1. – № 1(71). – С. 605-613.

3. Кенжетаева С.О., Кенжетаев Р.Р., Сиволобова О.А., Халитова А.И. Таксономический подход при подготовке заданий СРС по органической химии // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 3(1). – С. 103-107.

4. Дэвид Р. Кратвол. Пересмотр таксономии Блума: Обзор, теория на практике. – 2002. – № 41(4). – С. 212 -218.

5. Нурмаханова Д.Е., Мейірова Г.И. Магистранттардың өзіндік жұмыстарын Блум таксономиясы бойынша ұйымдастыру әдістемесі // Жаңартылыстану ғылыми-білім беруде жаңартылған білім беру мазмұнының мақсатын жүзеге асырудың теориясы мен практикамы» атты Халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдары, ҚазҰПУ. – Алматы, 2019. – Б. 311-316.

6. Нурмаханова Д.Е., Мейірова Г.И. Магистранттардың өзіндік жұмыстарын Блум таксономиясы бойынша ұйымдастыру, авторлық куәлік № 19033. – 2021.

7. Бабикова Н.Н. Планирование предметных результатов обучения на основе компетенций ФГОС //Проблемы современного образования. – 2018. – № 6. – С. 124-133.

8. Толмачева Н.А. Кузовова Н.Л. Проектирование компетентностно-ориентированных заданий по физике в соответствии с таксономией Блума. //Вопросы педагогики. – 2019. – №5(1). – С. 208-212.

9. Марцано Роберт Дж. Новая таксономия образовательных целей. – 2-е издание. – 2007. – 370 с.

10. Мирзалиева Д.Б., Үсенбекова А.Е. Биологияны оқытуда блум таксономиясының тиімділігі // «Қоғамдық сананы жаңғыртудағы жоғары оқу орнының рөлі: «Университет 4.0 моделіне көшу» атты 48-ші халықаралық ғылыми-әдістемелік конференциясының материалдары, 18-19.01.2018 ж. 172-174 б.

Д.Е. Нурмаханова[1], Г.И. Мейирова[2]

[1]Казахский национальный медицинский университет имени С.Д. Асфендиярова, Алматы, Казахстан

[2]Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

Развитие уровня знаний магистрантов путем организации собственной работы с таксономией Блума

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной образовательной парадигмы – пути формирования познавательной деятельности магистрантов при организации самостоятельной работы. Статья написана на основе результатов научно-исследовательской работы, проведенной в последние годы на кафедре химии КазНПУ им. Абая.

Разработана методика организации самостоятельной работы магистрантов специальности «7М05301-Химия» по спецкурсу «Прикладные аспекты современной органической химии» по таксономии Блума. В соответствии с целями обучения, указанными в учебной программе, с целью формирования логического и алгоритмического мышления будущих специалистов самостоятельные работы по дисциплине выполнены в виде устного отчета, конспекта, отчета, индивидуального задания и заключительного реферата. Задания даны с постепенным усложнением для последовательного достижения от низшего уровня знаний до самого высокого. У обучающихся в процессе последовательного выполнения заданий появляется целостный подход к восприятию заданного учебного материала.

По результатам исследования выявлена эффективность организации самостоятельной работы магистрантов в преподавании химии в высшей школе по таксономии Блума. Показано, что педагогический опыт позволяет формировать компетенции и умения обучающегося в соответсвии с его реальными потребностями и создает условия для формирования конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: таксономия Блума, когнитивный процесс, органическая химия, самостоятельная работа, личностно-ориентированный подход.

D.E. Nurmahanova[1], G.I. Meiirova[2]

[1]S.D. Asfendiyarov Kazakh National Medical University, Almaty, Kazakhstan

[2]Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Development of professional competencies of masters using Blum's taxonomy

Abstract. The article deals with one of the urgent problems of the modern educational paradigm – the ways of forming the cognitive activity of undergraduates, the methodology of organizing independent work. The article is based on the results of research work carried out recent years at the Department of Chemistry, KazNPU named after Abai.

The methodology of organizing independ work of undergraduates of specialty «7M05301-Chemistry» on the special course «Applied aspects of modern organic chemistry» on Bloom's taxonomy has been developed. In accordance with the learning objectives specified in the curriculum, in order to form the logical and algorithmic thinking of thefuture specialists, indepent workon the discipline is carried out un the algorithmic thinking of the future specialists, independent work on the discipline is carried out in the form of an oral report, summary, report, individual assignment and final abstract. The tasks are given with gradual complication to consistently achieve from the lowest level of knowledge to the highest. Students in the process of consistently completing tasks have a holistic approach to the perception of a given educational material.

According to the results of the study, the effectiveness of the organization of independent work of undergraduates in teaching chemistry at a higher school on Bloom's taxonomy was revealed. It is shown that pedagogical experience makes it possible to form the competencies and skills of a student in accordance with his real needs and creates conditions for the formation of competitive specialists.

Keywords: Bloom's taxonomy, cognitive process, organic chemistry, independent work, personality-oriented approach.

References

1. KR «Bilim turaly» zany Law of the Republic of Kazakhstan "on education". Available at: //adilet. zan.kz [in Kazakh]. (accessed 27.07.2022).

2. Tulebayeva Zh. Taksonomija Bluma kak sredstvo realizacii kompetentnostnogo podhoda. Vestnik KazNPU, Serija Pedagogicheskie nauki [Bloom taxonomy as a medium for the implementation of a competency approach. Bulletin of Kaznpu, a series of Pedagogical Sciences]. 2020. Vol.1.No. 1(71), [in Russian].

3. Kenzhetaeva S.O., Kenzhetaev R.R., Sivolobova O.A., Khalitova A.I., Taksonomicheskij podhod pri podgotovke zadanij SRS po organicheskoj himii. Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij [Taxonomic approach to preparing the tasks of the Independent work of a student on organic chemistry and fundamental research journal]. 2017. No. 3 P. 103-107, [in Russian].

4. David R. Krathwohl. Peresmotr taksonomii Bluma: Obzor, teorija na praktike [A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory Into Practice]. 2002. P. 212 -218, [in Russian].

5. Nurmakhanova D.E., Meyrova G.I. Magistranttardyn ozindik zhumystaryn Blum taksonomijasy bojynsha yjymdastyru adistemesi. Zhanartylystanu gylymi-bilim berude zhanartylan bilim beru mazmynynyn maқsatyn zhuyzege asyrudyң teorijasy men praktikamy» atty Halyқaralyk gylymi-praktikalyk konferencija materialdary, ҚazUPU [Methodology of organizing independent work of undergraduates on Bloom's taxonomy. Materials of the International Scientific and practical conference" theory and practice of implementing the goal of updated educational content in modern science and education", KazNPU]. Almaty. 2019. P. 311-316, [in Kazakh].

6. Nurmakhanova D.E., Meyrova G.I. Magıstranttardyń ózindik jumystaryn Blým taksonomıasy boıynsha uıymdastyrý, avtorlyq kýálik № 19033 [Organization independent work of undergraduates on Bloom's taxonomy, copyright certificate №19033], 2021, [in Kazakh].

7. Babikova N.N. Planirovanie predmetnyh rezul'tatov obuchenija na osnove kompetencij FGOS. Problemy sovremennogo obrazovanija [planning of educational outcomes based on the competence of modern education]. 2018. No.6. P. 124-133, [in Russian].

8. Tolmacheva N.A. Kuzova N.L. Proektirovanie kompetentnostno-orientirovannyh zadanij po fizike v sootvetstvii s taksonomiej Bluma. Voprosy pedagogiki [Designing competence-oriented tasks in physics in accordance with Bloom's taxonomy. Questions of Pedagogy], 2019. P. 208-212, [in Russian].

9. Marzano Robert J. Novaja taksonomija obrazovatel'nyh celej [The new taxonomy of educational objectives]. 2007. P. 370, [in Russian].

10. Mirzalieva D. B., Usenbekova A. E. Bıologıany oqytýda blým taksonomıasynyń tıimdilig. «Qoǵamdyq sanany jańǵyrtýdaǵy joǵary oqý ornynyń róli: «Ýnıversıtet 4.0 modeline kóshý» atty 48-shi halyqaralyq ǵylymı-ádistemelik konferentsıasynyń materıaldary [effectiveness of Bloom's taxonomy in teaching biology. "the role of the University in the modernization of public consciousness: materials of the 48th International Scientific and methodological conference "transition to the university model 4.0"], 2018. P.172-174, [in Kazakh].

Авторлар туралы мәлімет:

Нурмаханова Д.Е. – С.Д. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медициналық университеті , Алматы, Қазақстан.
Мейірова Г.И. – Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан.

Nurmakhanova D.E. – S.D. Asfendiyarov Kazakh National Medical University, Almaty, Kazakhstan.
Meyirova G.I. – Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan.

ХҒТАМР 14.35.07

С.А. Нуржанова[1], А.С. Стамбекова[2], П.Б. Сейітқазы[3]
[1,2]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
[3] Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
(E-mail: sajila@mail.ru, stambekova_81@mail.ru, perizatbs@mail.ru*)*

Білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдары

Аңдатпа. *Мақала білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдарын көрсетуге арналған. Мақалада болашақ мамандардың «soft skills» дамыту мәселесі бойынша отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеулеріне талдау жасалды. «Soft skills» (икемді дағдылар) түрлері мен олардың сипаттамасы берілді. Мақалада «Soft skills» дағдылардың келесідей жіктелуі ұсынылды: қарым-қатынас қабілеті, шығармашылық, аналитикалық ойлау, сыни тұрғыдан ойлау, икемділік, пайымдау және шешім қабылдау, өзін-өзі бақылау, жоспарлау, зерттеу дағдылары, ақпараттық ортада – интернеттің цифрлық ортасында жұмыс істеу дағдылары. Болашақ бастауыш педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдарын анықтау мақсатында 7М01301- Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасы бойынша оқитын магистранттарынан алынған сауалнаманың мазмұны беріліп, оның нәтижесі сипатталды. Сауалнама нәтижесі бойынша болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамытудың жолдары анықталды. Білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдары: магистранттардың білім беру бағдарламасына «Soft skills» дамыту технологиясы» таңдау пәнін енгізу, жұмыс берушілермен кездесулер өткізу, университет көлемінде байқаулар өткізу, инновациялық әдістерді (тренинг, ментворкинг, жоба), веб-ресурстарды (цифрлық және ақпараттық-коммуникациялық әдістер) қолдану.*

Түйін сөздер: *soft skills, болашақ бастауыш сынып педагогтері, икемді дағдылар, «soft skills» дамыту жолдары, цифрлық трансформация, білім беру.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-185-197

Кіріспе

Бүгінгі жылдам өзгеріп жатқан жаһандану заманында жұмыс берушілер болашақ мамандардың бойында кез келген ортаға бейімделе алу қабілетінің, коммуникативті және өзара әрекеттесе алу және т.б. икемді дағдылардың болуын талап етеді. Осыған орай, қазіргі жаңа уақыт жоғары білім беру жүйесіне, мамандарды дайындауға жаңа міндеттер қойып отыр. Біздің күнделікті өмірімізге «болашақ дағдылары», «цифрландыру», «білім беру тенденциялары», «soft skills», «hard skills» сияқты терминдер кеңінен енуде.

«Soft skills» мәселесін зерттеудің өзектілігі динамикалық инновациялық процестермен сипатталатын қоғамдық дамудың қазіргі кезеңінде жас маманның қабілеттеріне деген көзқарастың өзгеруімен байланысты. Жұмыс берушілер болашақ мамандардың мүмкіндіктері деп, қазіргі цифрландыру контекстінде ешбір «ақылды» роботтармен

алмастыра алмайтын когнитивті емес, «soft skills», яғни икемді дағдыларды қарастырады, сондықтан осындай дағдыға ие мамандарға деген сұраныс жоғары.

Соңғы онжылдықта жүргізілген зерттеулер жас мамандар үшін тек кәсіби құзіреттіліктер ғана емес, сонымен қатар қосымша білімдер мен дағдылардың маңызды екенін көрсетті, бұл дағдылар мен білімдер жоғары оқу орындарының оқу бағдарламасына ішінара ғана енгізілген.

Еңбек нарығындағы соңғы зерттеулерге сәйкес жұмыс берушілердің «икемді дағдыларға» қызығушылығы артып келеді, Еуропаның 16 еліндегі жұмыс берушілердің 93%-ы «soft skills» немесе «икемді» дағдыларды кәсіби тәжірибе мен дағдылар сияқты маңызды деп санайды.

Бұл экономикадағы, білім беру саласындаға өзгерістерге, яғни индустриялық қоғамның ақпараттық цифрлық технологияларға басымдылық беруімен байланысты.

Түрлі елдердің ғалымдары икемді дағдыларды дамытуды жақын арада ұлттық кадрлық саясатты қалыптастыратын тенденциялардың бірі ретінде сипаттап, түпкілікті құзыреттілік - тұтастықты көре білу және күрделі жағдайларда заңдылықтарды анықтау, дұрыс қарым-қатынас жасап, командалық жұмысқа тартылу ролінің артып келе жатқанын атап өтеді.

«Soft skills» термині динамикалық өзгеріп отырған әлемдегі негізгі трендтердің бірі болып табылады. Дегенмен, оның танымалдығына қарамастан, әмбебап түсінік әлі жоқ. Ағылшын тілінен аударғанда «soft skills» «жұмсақ» немесе «икемді» дағдыларды білдіреді.

«Soft skills» немесе «икемді» дағдылар – адамдарға басқалармен тиімді жұмыс істеуге, кәсіби ортада тез және оңай бағдар жасауға және өз мақсаттарына жетуге көмектесетін дағдылардың, құзыреттердің және жеке қасиеттердің кең ауқымын қамтиды.

Шетел ғалымдары Matthias Galster, Antonija Mitrovic, Sanna Malinen, Jay Holland, Pasan Peiris зерттеулерінде «soft skills», икемді дағдыларды жеке даму, әлеуметтік қарым-қатынас және кәсіби саласында табысқа жету үшін қажетті тұлғааралық (әлеуметтік - эмоционалды) дағдылар деп анықтайды [1].

Бұл зерттеушілер Жаңа Зеландиядағы мамандардың «soft skills» анықтап, сипаттамасын береді. Берілген нәтижелерді 1-кестеден көруімізге болады.

Кесте 1

Икемді дағдылар мен олардың сипаттамасы

Икемді дағдылар	Сипаттамасы
Аналитикалық	Сыни тұрғыдан ойлау, әртүрлі ақпарат түрлерін және түрлі көздерден алынған ақпаратты талдау қабілеті
Ынтымақтастық	Басқа адамдармен ортақ мақсатқа қарай ұжымдық ілгерілеуге арналған қасиеттер мен құзыреттер
Байланыс (жалпы)	Басқалармен «екі жақты процесте», яғни ақпарат алмасу («жіберу» және «алу») арқылы байланысу қабілеті
Қарым-қатынас (ауызша)	Ауызша түрде (мысалы, ресми презентацияларда немесе бейресми сұхбаттарда) әртүрлі нысандарда ақпарат алмасу мүмкіндігі
Қарым-қатынас (жазбаша)	Түрлі жазба нысандарында ақпарат алмасу («жіберу» және «алу») мүмкіндігі (мысалы, ресми презентацияларда немесе бейресми әңгімелерде)
Мәдени хабардарлық	Басқа мәдениеттер мен мәдени сәйкестіктерді білу және қабылдау, толеранттық
Креативтілік	Жаңа инновациялық жобаларды жасау үшін біртуар идеяларды елестету және жасау қабілеті
Бейімділік	Әртүрлі әлеуметтік, білім беру, кәсіби және этникалық топтар мен әртүрлі жыныстағы адамдармен қарым-қатынас жасау мүмкіндігі

Икемді дағдылар	Сипаттамасы
Эмпатия	Басқа адамның жан-күйін түсіну немесе сезіну қабілеті (танымдық, эмоционалды және жанашырлықпен)
Тәуелсіздік	Басқа адамның, топтың немесе ұйымның ықпалынсыз немесе бақылауынсыз әрекет ету мүмкіндігі
Тұлғааралық	Жеке тұлғалармен немесе жеке адамдар тобымен қарым-қатынас жасау, олармен қарым-қатынас орнату немесе қарым-қатынасқа қатысу мүмкіндігі
Көшбасшылық	Топтың, ұйымның немесе қауымдастықтың басқа мүшелеріне, соның ішінде жоба, бизнес, тәжірибе және технологиялық көшбасшылыққа әсер ету және бағыттау, ынталандыру және шабыттандыру мүмкіндігі
Тыңдай алушылық	Басқа адамдардан (ішкі және сыртқы) ақпаратты пайымдаусыз, сынсыз қабылдай алу алу мүмкіндігі
Тәлімгерлік	Басқа адамдармен немесе топтармен мағыналы қарым-қатынастар құру мүмкіндігі
Келіссөздер	Адамдармен қарама-қайшылықтарды шешуде келісімге жету үшін тиімді келіссөздер жүргізу мүмкіндігі
Мәселені шешу	Мәселені анықтау және өлшеу, мәселені талдау және соңында мәселені шешу арқылы «проблеманың» неліктен пайда болғанын және оны шешу жолын анықтау мүмкіндігі
Команда	Әңгімелесу, жобалар, кездесулер немесе басқа ынтымақтастықтар кезінде тиімді жұмыс жасау мүмкіндігі

Sánchez Soto және оның әріптестері Трухильодағы жеке университетінде білімалушылардың ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану мен икемді дағдыларды дамыту арасындағы байланысты анықтауға бағытталған зерттеу жұмысын жүргізген [2].

Y.N. Romanenko микрооқыту әдісін ЖОО білімалушылардың икемді дағдыларын дамыту құралы ретінде келесі критерийлерді пайдаланды:

1. Оқыту мақсаттарына микрооқыту әдісі арқылы қол жеткізу.
2. Микрооқыту әдісі арқылы дараландырудың жоғары деңгейіне жету.
3. Оқу процесі қызықты, белсенді, икемді және білімалушыға бағытталуы.
4. Әдістің білімалушының жеке ерекшеліктеріне сәйкес келуі.
5. Әдісті қол жетімді технологиялар мен ресурстар болған кезде қолдану.

Y.N. Romanenko ЖОО білімалушылардың икемді дағдыларын дамытуда оларға практикалық тапсырмалар ретінде кейстер, шығармашылық тапсырмалар, әртүрлі тест түрлері, Miro және Jam Board топтық жұмысы, эссе жазу, рефлексия ұсынған. Микрооқытуды білімалушылармен өзара әрекеттесудің екі негізгі жолы арқылы өткізді: Moodle платформасында білімалушылар жеке тапсырмалар мен тест орындап, кері байланыс алып отырған және Telegram мессенджер арқылы білімалушылар толық ақпарат алып отырды (тапсырмалар жарияланды, сауалнамалар ұсынылды, білімалушылар өзара пікір алмасты, тапсырмаларды орындады және оқытушымен топтық және жеке жұмыстар орындады) [3].

S.Andreas АҚШ-та макроәлеуметтік деңгейде әлеуметтік капиталдың төмендеуі колледж түлектерінің икемді дағдыларының қалыптасуына теріс әсер етеді деген гипотезасын дәлелдеп, «soft skills», икемді дағдылардың білімалушының кәсіби әрекетіндегі маңызын көрсеткен [4].

A.S.Novais, J.A.Matelli, M.B.Silva оқытушыларға, зерттеушілерге белсенді білім беру барысында білімалушылардың икемді дағдыларының даму деңгейін бағалауға көмектесетін нұсқаулықтар ұсынды. Жоғары оқу орындарында білімалушылардың икемді дағдылары сияқты субъективті және мінез-құлық компоненттерін бағалаудағы кездесетін

қиындықтарын саралады. Сонымен қатар белсенді оқыту арқылы білімалушылардың «soft skills» бағалау әдістерін көрсетті [5].

M.Chekour цифрлық дәуірдегі мұғалімдерге бастауыш мектептен бастап оқушылардың қатты дағдыларымен қатар икемді дағдыларды нығайту әдістерін қолдану қажеттігіне баса назар аударды.

Өйткені дағдылардың бұл екі түрі де еңбек нарығында үлкен сұранысқа ие. Ол мектеп оқушыларынының «soft skills» дамыту үшін мұғалімдердің кәсіби біліктері жоғары деңгейде болуын талап етіп, бастауыш сынып мұғалімдеріне тұлғааралық дағдыларды дамыту үшін арнайы бағдарлама негізіндегі аралас оқыту курсын әзірледі [6].

Doherty O., Stephens S. қатты және икемді дағдылардың қажеттіліктерін сипаттап, жоғары білім және кәсіпорын арасындағы қарым-қатынасты нығайту қажеттігін атап көрсетті. ЖОО-нің білімалушыларының «soft skills» дамытуда жұмыс берушілердің қажеттіліктерін, сұраныстарын ескере отырып, оқу үдерісін ұйымдастыру мәселесін қарастырды [7].

Ouchen L., Tifroute L., El Hariri K. «soft skills», икемді дағдыларды балаларға стрессті, әлеуметтік қысымды немесе сәтсіздіктерді жеңуге көмектесетін, қоршаған ортамен қарым-қатынасын оңды басқаруға мүмкіндік беретін, олардың психоәлеуметтік дағдыларын нығайта алатын белсенді әдіс ретінде қарастырады. Олар мұғалімдерге бастауыш сынып оқушыларынның «soft skills» тұлғааралық қарым-қатынас арқылы дамытуға кеңес береді [8].

«Soft skills» зерттеген келесі ғалымдар Татаурщикова Д. [9], Яркова Т.А. [10], Шайхутдинова Х.А. [11] болашақ мамандарда «soft skills» дамытудың ерекше маңыздылығын атап өтті. Авторлар айтуынша, бір жағынан, табысқа жету үшін «hard skills» немесе «қатты» дағдылар деп атайтын жоғары кәсіби дағдылардың белгілі бір жиынтығы қажет деп көрсетсе, екінші жағынан, икемді дағдыларды қарым-қатынас және басқалармен өзара әрекеттесуін арттыратын, табысқа жетуге мүмкіндік беретін қабілеттер деп есептейді.

Қазақстанда «soft skills» мәселелерін Сардарова Ж.И. [12], Серикова Ж.М. [13], Аяпбергенова А.Ж., Бапаева С.Т., Нуркасинова Л.М., Құлымбаева А.К. [14], Абишева А.Е., Ералина Э.М. [15], Makhmetova D., Созер М.А. [16] зерделеген.

Аталған мәселе бойынша ғылыми зерттеулерді талдау нәтижесінде «soft skills» деп аталатын – «икемді» дағдылар төмендегідей жіктелетінін анықтадық.

1.Қарым-қатынасқабілеті(бірлесіпжұмысістеуқабілеті,басқалармен ынтымақтастыққа дайын болу, басқалардың пікіріне төзімділік, тұлғааралық қарым-қатынас жасау қабілеті, байсалдылық, жанжалдарды басқара білу, келіссөздер жүргізу дағдылары);

2. Шығармашылық (жаңа, бірегей, өнімдер жасай білу);

3. Аналитикалық ойлау (ақпаратты талдай білу және шешім қабылдау үшін логиканы пайдалану);

4. Сыни тұрғыдан ойлау (ақпаратқа, оның ішінде өзінің сеніміне де күмән келтіру қабілеті);

5. Икемділік (өзгермелі жағдайларға бейімделе алу, стандартты емес ойлау қабілеті, үйреншікті мінез-құлық үлгілерінен тыс шығу);

6. Пайымдау және шешім қабылдау (баламаларды анықтау және шешім қабылдаушының құндылықтары мен қалаулары негізінде таңдау жасау мүмкіндігі);

7. Өзін-өзі бақылау (әртүрлі іс-әрекеттер мен қарым-қатынаста өзін-өзі тиімді басқару сапалары мен қабілеттерінің синтезі);

8. Жоспарлау (алға қойған мақсаттарға жету үшін ресурстарды оңтайлы бөлу мүмкіндігі, мақсат, міндеттерді қоя білу және оларды болашақта жүзеге асыру үшін іс-әрекеттер жасау қабілеті);

9. Зерттеу дағдылары (зерттеу әрекетін ұйымдастыратын және жаңа білімге жетелейтін интеллектуалды және эмпирикалық жұмысқа жету үшін жұмыстың синтезі);

10. Ақпараттық ортада – интернеттің цифрлық ортасында жұмыс істеу дағдылары (интернеттің цифрлық ортада қажетті ақпаратты таба білу).

Сонымен, бұл қасиеттер «soft skills» не «икемді» дағдылардың жиынтығы ретінде анықталады және оларды меңгеру болашақта маманның кәсіби қызметте табысты болуына әсер етіп, қазіргі тез өзгеретін қоғамда сәтті жүзеге асыруға көмектеседі.

Икемді дағдылар, «soft skills» дәстүрлі мағынадағы кәсіби дағдыларға қарағанда, белгілі бір кәсіпке емес, тұлғаның жеке қасиеттерімен және қарым-қатынасымен тығыз байланысты.

«Soft skills», икемді дағдылар туралы шетелдік және отандық ғалымдар еңбектеріне талдау жасау болашақ бастауыш білім педагогтерінде аталған дағдыларды дамыту қажеттілігін негіздеуге мүмкіндік берді.

Мақаланың мақсаты: болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдарын анықтау.

Бұл мақсат келесі міндеттермен анықталады:

- болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдарын анықтауға бағытталған сауалнама алу;
- болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдарын іріктеу.

Осы міндеттерді жүзеге асыру мақсатында болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдарын анықтадық.

Зерттеу әдістері

Бүкіл әлемде цифрлық трансформацияны, оқытуда ақпараттық технологияларды қолдану және білім беруде электрондық оқытуды пайдалану бойынша зерттеулер 90-шы жылдардан бастап зерттеліп келеді. Электрондық оқытудың басталуы Солтүстік Америка мен Еуропада зерттеліп, белсенді дамыды. Сонымен қатар, Азия елдері әсіресе Корея, Сингапур, Жапония және Қытай білім беруді цифрлық трансформациялау мәселесіне назар аударылды және интернет қосымшаларын әзірлеп оларды оқу үдерісінде пайдалану бойынша көптеген зерттеулер жүргізді.

KERIS «Кореяның білім беруіндегі акт» еңбегінде Кореяда білім беруді басқарудың ақпараттық жүйесін ұсынды. Сонын негізінде білім беру ұйымдары туралы ақпаратты ашуға рұқсат етілген оқу орындарының саны ұлғайды. Құжаттарды электрондық жеткізу қызметі жақсартылып, ол арқылы педагогтер, зерттеушілер білім беру, зерттеу саласына қатысты ақпараттармен еркін алмаса бастады [17]. Қазіргі кезде кореяның барлық жоғарғы оқу орындарының білім беру саласы толығымен цифрлық трансформация жағдайында жұмыс жасап, бірыңғай цифрлық платформаны құру үшін жұмыс істеуде.

Tri Nguyen Minh, Hoang Pham Duy Вьетнамның жоғары білім беру саласына цифрлық трансформацияның әсерін сипаттаған. Олардың ойларынша цифрлық трансформация - дамудың жаңа тенденциясы ғана емес, дәстүрлі оқыту әдісін білімалушылардың белсенді және креативті болуына көмектесетін жаңа инновациялық оқыту әдісімен алмастыруға көмектесетін жүйе. Яғни, қалыптасқан дәстүрлі аудиториялық моделінен дәрістер саны азайған және білімалушылардың креативтілігін, шығармашылығын, оқуға қабілетін дамыту үшін оқытудың ақпараттық технологияларын қолданатын білім беруге біртіндеп көшу. Бұл жағдайда білімалушылар өздеріне ыңғайлы уақытта және кез-келген жерде оқуға мүмкіндік алады және оқу процесінде белсенділік танытып, қоғамның жақсаруына өздерінің үлестерін қосады [18].

Thuy T. цифрлық трансформацияны – «үлкен деректер (Big Data), заттар интернеті (IoT), бұлтты есептеу (Cloud) сияқты жаңа технологияларды қолдана отырып, дәстүрлі модельден цифрлық модельге көшу процесі .... жұмыс әдісін, басшылықты, жұмыс процесін және корпоративтік мәдениетті өзгерту» - деп түсінеді [19].

Қазіргі кездегі білім беру мен оқытудағы цифрлық трансформация екі негізгі бағытқа бағытталған: білім беруді басқарудағы цифрлық трансформация және оқыту, тестілеу, бағалау және ғылыми зерттеулердегі цифрлық трансформация.

Менеджменттегі цифрлық трансформация - бұл басқару ақпаратын цифрландыру, үлкен мәліметтер базасының өзара байланысты жүйелерін құру, мемлекеттік онлайн-сервистерді енгізу, басқару, пайдалану, болжау, барлық деңгейдегі көшбасшыларды қолдау үшін 4.0 технологияларын (блокчейн, деректерді талдау) қолдану.

Оқытудағы, тестілеудегі және бағалаудағы цифрлық трансформация - бұл материалдарды цифрландыру (электронды оқулықтар, электронды дәрістер, электронды дәрістер, пән бойынша сұрақтар банктері), цифрлік кітапханалар, зертханалар, виртуалды эксперименттер, онлайн оқыту жүйесін ұйымдастыру; оқытудың барлық әдістерін, сыныпты басқару әдістері мен технологияларын цифрлік технологияларға аудару, білімалушылармен өзара әрекеттесуде сандық кеңістік, табысты оқытуды ұйымдастыру үшін ақпараттық технологияларды пайдалану. Цифрлық трансформациялауға арналған қосымшалар жаңа интеллектуалды білім берудің моделін жасауға жағдай туғызып, білімалушылардың «soft skills» дамыту үшін оқуды және білімді игеруді жеңілдетеді. Білімалушылардың уақыт пен кеңістікте шектеусіз білім алу мен өзін-өзі оқытуға қабілеттілігін дамытуға қолайлы жағдай жасады. Қазіргі уақытта білім берудегі цифрлық трансформация үш негізгі формада қолданылады: оқыту әдістеріндегі технологиялар, ақылды сыныптар, оқытудағы бағдарламалау.

Жоғарыда берілген материалдарға сүйене отырып, біз білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдарын анықтау үшін сауалнама құрастырып, оны білімалушыларға бердік.

Болашақ бастауыш педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдарын анықтау мақсатында 7М01301-Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасы бойынша оқитын магистрантарынан сауалнама алынды. Сауалнамаға 1,2 курстың 107 магистранттары қатысты.

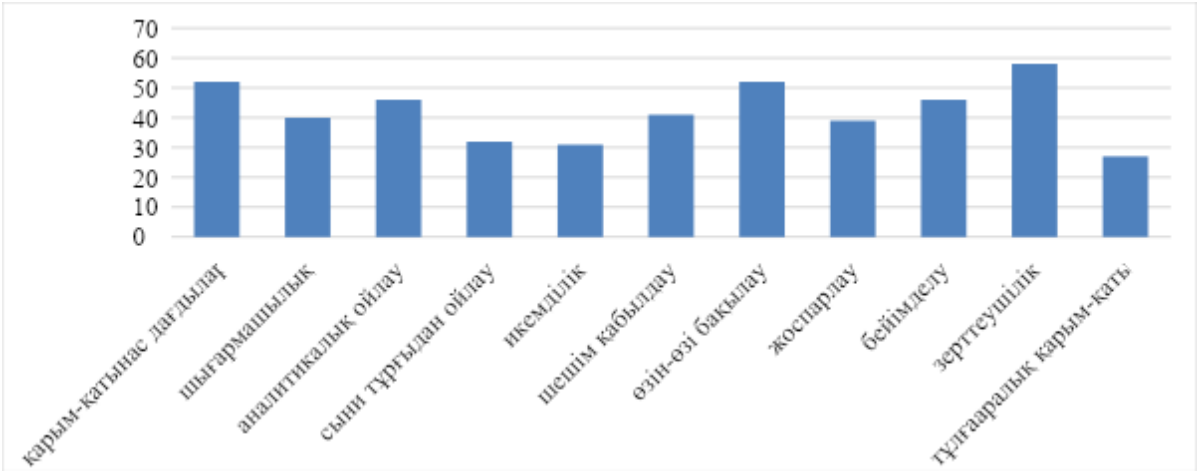
Магистранттарға берілген сауалнама сұрақтары:

1. Қазіргі уақытта сізде қандай soft skills (икемді дағдылар) бар деп ойлайсыз?
2. Өзіңізді өз салаңыздың кәсіби маманы ретінде көрсету үшін қандай soft skills маңызды деп санайсыз? Сіздің ойыңызша, қазіргі еңбек нарығында жұмыс берушілер мамандардан қандай «soft skills» талап етеді?
3. Сіз оқытушылардың сіздің «soft skills» дамыту үшін қандай әдістерді қолданғанын қалайсыз?
4. Өзіңіздің «soft skills» дамыту үшін білім беру бағдарламаңызға қандай бағыттағы пәндерді қосар едіңіз?
5. Сіз өзіңіздің «soft skills» қандай жолдармен дамытқыңыз келеді?

Талқылау мен нәтижелер

Магистранттардың өз бойында қандай «soft skills» бар екендігін білу мақсатында оларға «Қазіргі уақытта сізде қандай soft skills (икемді дағдылар) бар деп ойлайсыз?» деген сұрақ қойылды. Берілген «soft skills» ішінен өзіне қатыстысын белгіле: қарым-қатынас дағдылары, шығармашылық, аналитикалық ойлау, сыни тұрғыдан ойлау, икемділік, шешім қабылдау, өзін-өзі бақылау, жоспарлау, бейімделу, зерттеушілік, тұлғааралық қарым-қатынас дағдылары.

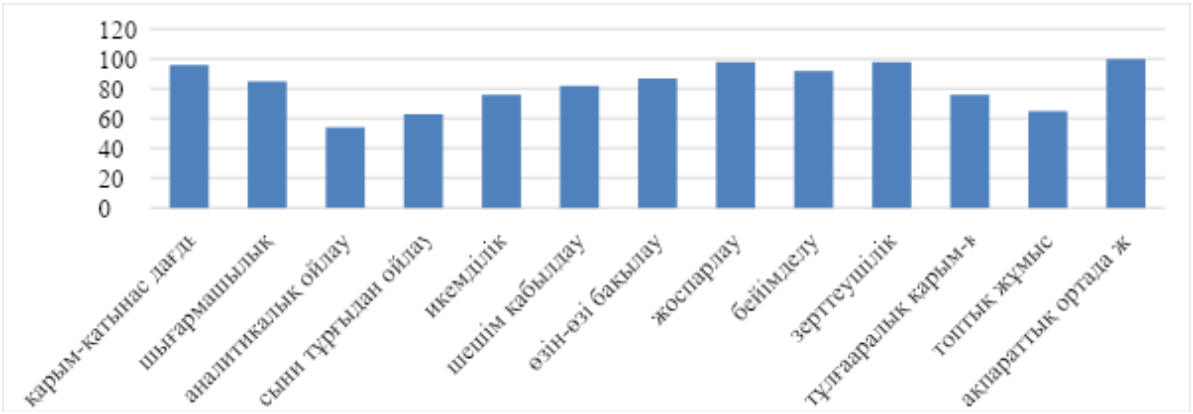
Нәтижесінде магистранттардың 52% қарым-қатынасты, 40% шығармашылықты, 46% аналитикалық ойлауды, 32% сыни тұрғыдан ойлауды, 31% икемділікті, 41% шешім қабылдауды, 52% өзін-өзі бақылауды, 39% жоспарлауды, 46% бейімделуді, 58% зерттеушілік, 27% тұлғааралық қарым-қатынас дағдыларын белгіледі. Сұрақ нәтижесі 1-суретте көрсетілген.



Сурет 1. Сауалнаманың 1-сұрағының көрсеткіші

Магистранттар бастауыш білім беру саласында жұмыс істеу үшін қандай икемді дағдыларды маңызды деп санайтынын анықтау барысында, оларға «Өзіңізді өз салаңыздың кәсіби маманы ретінде көрсету үшін қандай «soft skills» маңызды деп санайсыз және қазіргі еңбек нарығында жұмыс берушілер мамандардан қандай «soft skills» талап етеді?» деген сұрақ қойылды.

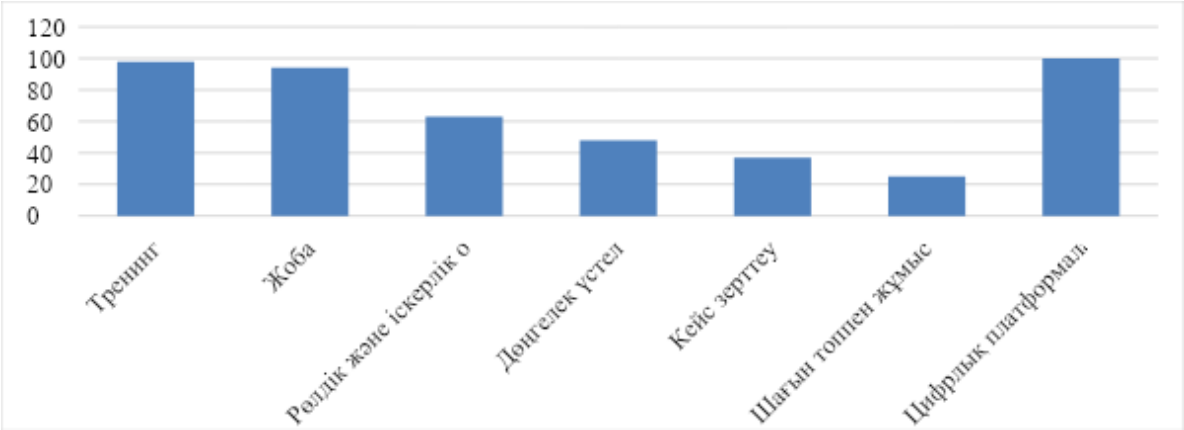
Рецензенттердің 96% қарым-қатынасты, 85% шығармашылықты, 54% аналитикалық ойлауды, 63 % сыни тұрғыдан ойлауды, 76 % икемділікті, 82% шешім қабылдауды, 87% өзін-өзі бақылауды, 98% жоспарлауды, 92% бейімделуді, 98% зерттеушілікті, 76% тұлғааралық қарым-қатынасты, 65% топтық жұмыс жасау, 100 % ақпараттық ортада жұмыс істеу дағдыларын таңдаған. Сұрақ нәтижесі 2-суретте ұсынылған.



Сурет 2. Сауалнаманың 2-сұрағының көрсеткіші

1 және 2 сұрақтарының нәтижесі бойынша магистранттар өз бойындағы икемді дағдыларының жеткіліксіз деңгейде дамығандығын және болашақта оларға бастауыш сынып мұғалімі ретінде қажет болатын икемді дағдыларды білетіндерін көрсетті. Сонымен қатар жұмыс берушілердің мамандардан көрсетілген икемді дағдылардың барлығын талап ететінін түсінетіндерін аңғартты. Бұл олардың өз бойларында мамандықтарына қажетті «soft skills» дамуын қажет ететіні байқатады. Яғни олардың қарым-қатынас, шығармашылық, аналитикалық ойлау, сыни тұрғыдан ойлау, икемділік, шешім қабылдау, өзін-өзі бақылау, жоспарлау, бейімделу, зерттеушілік, тұлғааралық қарым-қатынас дағдыларын дамыту бойынша арнай жұмыстар жүргізу қажеттігі туындады.

Магистранттардың «soft skills» дамыту үшін ең тиімді әдістерін анықтау үшін «Сіз оқытушылардың сіздің «soft skills» дамыту үшін оқыту барысында қандай әдістерді қолданғанын қалайсыз?» сұрағы берілді. Респонденттердің 98 % тренингті, 94 % жобаны, 63 % рөлдік және іскерлік ойындарды, 48 % дөңгелек үстелді, 37 % кейс зерттеуді, 25 % шағын топпен жұмысты, 100 % цифрлық платформаларды жазған. Сұрақ нәтижесі 3-суретте ұсынылған.

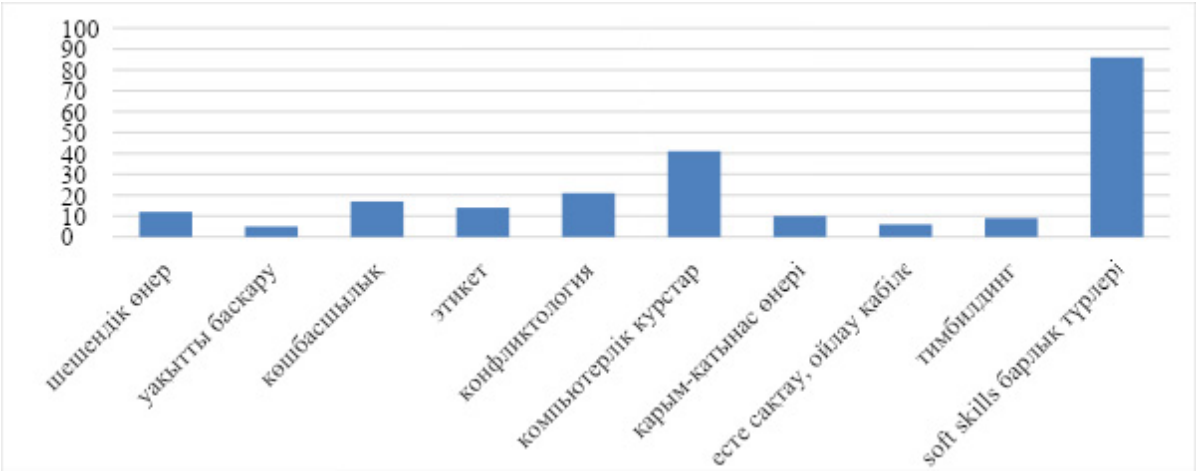


Сурет 3. Сауалнаманың 3-сұрағының көрсеткіші

Нәтижесінде магистранттардың «soft skills» дамытуда әдістердің ішінде ең тиімді әдістері анықталды: тренинг, жоба, ментворкинг, цифрлық платформа.

Өзіңіздің «soft skills» дамыту үшін білім беру бағдарламаңызға қандай бағыттағы пәнді қосар едіңіз? Қажетті бағытты белгілеңіз; шешендік өнер, уақытты басқару, көшбасшылық, этикет, конфликтология, компьютерлік курстар, қарым-қатынас өнері, есте сақтау, ойлау қабілеттерін дамыту, тимбилдинг, басқа (өз ұсынысыңыз).

Сауалнамаға қатысушылардың 12 % шешендік өнер, 5% уақытты басқаруды, 17% көшбасшылықты, 14% этикетті, 21% конфликтологияны, 41% компьютерлік курстарды, 10% қарым-қатынас өнерін, 6% есте сақтауды, ойлау қабілеттерін дамытуды, 9% тимбилдингті белгілесе, басқа жауап (өз ұсынысыңыз) ретінде «soft skills (икемді дағдылардың) барлық түрлерін қамтитын бір пән» деп магистранттардың 86%-ы ұсыныс ретінде жазды. Сұрақ нәтижесі 4-суретте ұсынылған.



Сурет 4. Сауалнаманың 4-сұрағының көрсеткіші

4 сұрақтың нәтижесі бойынша магистранттарға «soft skills» дамыту бойынша арнайы курс қажет екендігін анықталды.

Білімалушылардың «soft skills» дамыту жолдарын анықтау мақсатында респонденттерге «Сіз өзіңіздің soft skills қандай жолдармен дамытқыңыз келеді? Өз ұсыныстарыңызды жазыңыздар» деген сұрақ қойылды. Респонденттер бұл сұрақ бойынша төмендегідей ұсыныстар берді:

- конференцияларға қатысу;
- жобалық әрекет орындау;
- тренингтерге қатысу;
- қоғамдық ұйымдардың қызметіне қатысу;
- веб-ресурстар арқылы онлайн білім алу;
- халықаралық тәжірибе алмасу;
- қосымша білім алу;
- топтық жұмыс жасау;
- арнайы курс бойынша білім алу;
- жұмыс берушілермен кездесулерге қатысу;
- университет көлемінде ұйымдастырылатын байқауларға қатысу;
- инновациялық әдістер арқылы «soft skills» туралы ақпарат алу.

Сауалнама нәтижесі бойынша болашақ бастауыш педагогтерінің дамытудың келесідей жолдары анықталды:

- магистранттардың білім беру бағдарламасына «Soft skills» дамыту технологиясы» таңдау пәнін енгізу;
- жұмыс берушілермен кездесулер өткізу;
- университет көлемінде байқаулар өткізу;
- инновациялық әдістерді қолдану;
- веб-ресурстар арқылы болашақ бастауыш педагогтерінің «soft skills» дамыту.

Қорытынды

Зерттеу жұмысында болашақ мамандарда «soft skills» дамыту мәселесі бойынша отандық және шетелдік ғалымдардың теориялық және қолданбалы зерттеулеріне шолу жасалды. Ғылыми зерттеулерді талдау нәтижесінде «soft skills» сипаттамасы және жіктемесі ұсынылды.

«Soft skills» дәстүрлі мағынадағы кәсіби дағдылардан («hard skills») айырмашылығы, нақты кәсіптің сипаттамаларына тәуелді емес және тұлғаның жеке қасиеттері мен көзқарастарды (өзгермелі жағдайларға бейімделе алу, стандартты емес ойлау қабілеті, икемділік, өзін-өзі басқару және меңгеру) және әлеуметтік дағдыларды (қарым-қатынас, тыңдау, командалық жұмыс, эмоционалдық интеллект), шеберлікті (тайм-менеджмент, көшбасшылық, проблеманы шешу, цифрлық ортада жұмыс істеу дағдылары, сыни тұрғыдан ойлау) қамтитын икемді дағдылар жиынтығы ретінде анықталды.

Болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдарын анықтау мақсатында сауалнама жүргізілді. Сауалнама нәтижесі бойынша болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамытудың келесідей жолдары анықталды: магистранттардың білім беру бағдарламасына «Soft skills» дамыту технологиясы» таңдау пәнін енгізу, жұмыс берушілермен кездесулер өткізу, университет көлемінде байқаулар өткізу, инновациялық әдістерді қолдану (тренинг, ментворкинг, жоба), веб-ресурстар арқылы (цифрлық және ақпараттық-коммуникациялық әдістер).

Анықталған болашақ бастауыш білім педагогтерінің «soft skills» дамыту жолдары бойынша алдағы уақытта 7М01301-Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі білім беру бағдарламасының магистранттарымен жұмыстар жүргізіледі.

Қаржыландыру

Жүргізілген зерттеу Абай атындағы ҚазҰПУ-дың 95 жылдығына арналған ректор грантына оқытушылар мен қызметкерлердің ғылыми-зерттеу жобалары конкурсы, мемлекеттік тіркелу нөмірі 0123РКИ0161 «Білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында болашақ бастауыш педагогтерінің «soft skills» дамыту» (28.03.2023 ж. № 09-02-55/267 келісім-шарт) жобасының аясында орындалды.

Әдебиеттер тізімі

1. Matthias Galster, Antonija Mitrovic, Sanna Malinen, Jay Holland, Pasan Peiris, Soft skills required from software professionals in New Zealand // Information and Software Technology. – 2023. – Vol.160

2. Sánchez Soto, J.M., Silva Infantes, M., López Gómez, H.E., Dávila-Morán, R.C., Anticona-Valderrama, D.M. Information and communication technologies and the development of soft skills in university students | las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes universitarios // Universidad y Sociedad. – 2023. – Vol.15.– No.3. – P. 207-213.

3. Romanenko Y.N., Solodovnikova E., Maksimenko N. Microlearning as a new method of teaching soft skills to university students // Frontiers in Education. – 2023. – Vol. 8.

4. Andreas S. Effects of the decline in social capital on college graduates' soft skills // Industry and Higher Education. – 2023. – Vol. 32. – No.1. – P. 47–56.

5. Novais A.S., Matelli J.A., Silva M.B. Fuzzy Soft Skills Assessment through Active Learning Sessions // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2023.

6. Chekour M., Zaoui Seghroucheni Y., Elomari D., El Morabit N., El-hassouny E. Design of Blended Learning Course Based on SPOC for Primary School Teachers: Case of Soft Skills // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2023. Vol. 625. – P. 127–137.

7. Doherty O., Stephens S. Hard and soft skill needs: higher education and the Fintech sector // Journal of Education and Work. – 2023. – Vol. 36. – No.3. – P 186–201.

8. Ouchen L., Tifroute L., El Hariri K. Soft Skills Through the Prism of Primary School Teachers // European Journal of Educational Research. – 2022. – Vol. 11.– No.4. – P 2303–2313.

9. Татаурщикова Д. Soft skills. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL:https://4brain.ru/blog/soft-skills/ (қараған күні: 11.07.2023).

10. Яркова Т.А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – № 4. – Том 2. – С. 222–234.

11. Шайхутдинова Х.А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. – 2020. – Т. 8. – № 2(27). – С. 101.

12. Сардарова Ж.И. Білім алушылардың икемді дағдысын қалыптастыру. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: http://taisoigan.kz/redaktordan/article_post/bilim-alushylardy%D2%A3-ikemdi-dagdysyn-k%CB%8Calyptastyru (қараған күні: 11.07.2023).

13. Серикова Ж.М. Білім берудегі XXI ғасыр дағдылары. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL:https://bilimger.kz/112728/ (қараған күні: 11.07.2023).

14. Аяпбергенова А.Ж., Бапаева С.Т., Нуркасинова Л.М., Құлымбаева А.К. Пандемия жағдайында ЖОО-да «Скиллфолио» онлайн платформасының негізінде «Soft skills» біліктілігін дамыту» бағдарламасын енгізу тәжірибесі. «Теориялық және практикалық психологияның өзекті мәселелері» атты II халықаралық ғылыми-практикалық конференция материалдарының жинағы 24 ақпан, 2021 ж. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL:https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/76062811/.pdf (қараған күні: 11.07.2023).

15. Абишева А.Е., Ералина Э.М. Мягкие навыки бакалавра: анализ источников формирования в гендерном разрезе. – 2022. –С. 60-72. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://doi.org/10.52821/2789-4401-2022-1-60-72 (қараған күні: 11.07.2023)

16. Махметова Д., Созер М.А. Жоғары оқу орнында оқушылардың икемді дағдыларын қалыптастыру диагностикасы // Педагогика және психология. – 2022. – № 3(52). – С.34–42: DOI: 10.51889/8909.2022.66.51.004 [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/998 (қараған күні: 11.07.2023)

17. KERIS. 2015 White Paper on ICT in Education Korea. Korea: Sungbin Lim. 2016.
18. Tri Nguyen Minh, Hoang Pham Duy The Impact of Digital Transformation in Higher Education: The Case Study from Vietnam// Journal of Higher Education Theory and Practice. – 2023. – Vol. 35. – No.5. – P. 17-26.
19. Thuy T. What is digital transformation and how important is it in this day and age. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://dantri.com.vn/suc-manh-so/chuyen-doi-so-la-gi-va-quan-trongnhu-the-nao-trongthoi-dai-ngay-nay- 20190814121247843.htm (қараған күні: 11.07.2023)

С.А. Нуржанова[1], А.С. Стамбекова[1], П.Б. Сейітқазы[2]
[1]Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
[2]Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева Астана, Казахстан

Пути развития «soft skills» будущих учителей начального образования в условиях цифровой трансформации образования

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению путей развития «soft skills» будущих педагогов начального образования в условиях цифровой трансформации образования. В статье проанализированы исследования отечественных и зарубежных ученых по проблеме развития «soft skills» будущих специалистов. Даны виды «мягких навыков» (гибких навыков) и их описание. В статье предложена классификация навыков «Soft skills» следующим образом: коммуникативные навыки, креативность, аналитическое мышление, критическое мышление, гибкость, умение рассуждать и принимать решения, самоконтроль, планирование, исследовательские навыки, навыки работы в информационной среде - цифровая среда интернета. С целью определения путей развития "soft skills" будущих педагогов начального образования было проведено анкетирование магистрантов, обучающихся по образовательной программе 7М01301 - педагогика и методика начального образования. В статье представлено содержание опроса и описаны его результаты. По результатам анкетирования были даны пути развития «soft skills» будущих педагогов начального образования. Пути развития «soft skills» будущих учителей начального образования в условиях цифровой трансформации образования: внедрить в образовательную программу магистратуры элективный курс «Технология развития soft skills», провести встречи с работодателями, организовывать конкурсы в университете, развивающие «soft skills» магистрантов, использование инновационных методов (тренинги, ментворкинг, проекты), веб-ресурсов (цифровые и информационно-коммуникационные методы).

Ключевые слова: soft skills, будущие педагоги начальных классов, гибкие навыки, пути развития «soft skills», цифровая трансформация, образование.

S.A. Nurzhanova[1], A.S. Stambekova[1] , P.B. Seitkazy[2]
[1]Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
[2]LN Gumilyov Eurasian National University, Astana,Kazakhstan

Ways of development of future primary school teachers soft skills in the conditions of digital transformation of education

Abstract. This article is devoted to identifying ways to develop the "soft skills" of future primary education teachers in the context of digital transformation of education. The article analyzes the research of domestic and foreign scientists on the problem of the development of "soft skills" of future specialists. The article proposed the classification of "Soft skills" skills as follows: communication skills, creativity, analytical thinking, critical thinking, flexibility, reasoning and decision-making, self-control, planning, research skills, skills to work in the information environment. In order to determine the ways of developing the "soft skills" of future primary education teachers, a survey of undergraduates studying under the educational program 7M01301-pedagogy and methodology of primary education was conducted. The article presents the content of the survey and describes its results. According to the results of the survey, the ways of developing the "soft skills" of future primary education teachers were given. Ways of development of future primary scool teachers soft skills in the conditions of digital transformation of education: to

introduce an elective course “Soft skills development Technology” into the master’s degree program, to hold meetings with employers, to organize competitions at the university that develop the “soft skills” of undergraduates, the use of innovative methods (trainings, mentoring, projects), web-basedresources.

Keywords: soft skills, future primary school teachers, flexible skills, ways of developing “soft skills”, digital transformation, education.

References

1. Matthias Galster, Antonija Mitrovic, Sanna Malinen, Jay Holland, Pasan Peiris, Soft skills required from software professionals in New Zealand. Information and Software Technology. 2023. Vol.160

2. Sánchez Soto J.M., Silva Infantes M., López Gómez, H.E., Dávila-Morán, R.C., Anticona-Valderrama, D.M. Information and communication technologies and the development of soft skills in university students | las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de habilidades blandas en estudiantes universitarios. Universidad y Sociedad. 2023. Vol.15.No.3. P.207-213.

3. Romanenko, Y.N., Solodovnikova, E., Maksimenko, N. Microlearning as a new method of teaching soft skills to university students. Frontiers in Education. 2023. Vol. 8.

4. Andreas S. Effects of the decline in social capital on college graduates’ soft skills. Industry and Higher Education. 2023. Vol. 32.No.1. P.47–56.

5. Novais A.S., Matelli J.A., Silva M.B. Fuzzy Soft Skills Assessment through Active Learning Sessions. International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2023.

6. Chekour M., Zaoui Seghroucheni, Y., Elomari, D., El Morabit, N., El-hassouny E. Design of Blended Learning Course Based on SPOC for Primary School Teachers: Case of Soft Skills. Lecture Notes in Networks and Systems. 2023. Vol. 625. P. 127–137.

7. Doherty O., Stephens S. Hard and soft skill needs: higher education and the Fintech sector // Journal of Education and Work. 2023. Vol. 36.No.3. P 186–201.

8. Ouchen L., Tifroute L., El Hariri K. Soft Skills Through the Prism of Primary School Teachers. European Journal of Educational Research. 2022. Vol. 11.No.4. P. 2303–2313.

9. Tataurshchikova D. Soft skills. Available at: https://4brain.ru/blog/soft-skills/ (accessed 11.07.2023).

10. Yarkova T.A. Formation of flexible skills among students in the conditions of implementation of the professional standard of a teacher. Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian studies. Humanitatis. 2016. No. 4. Vol. 2. P. 222-234.

11. Shaikhutdinova H.A. Formation of soft skills in the process of preparing students for successful professional activity. Volga Pedagogical Bulletin. 2020. Vol. 8. No. 2(27). P. 101.

12. Sardarova zh. I. formation of flexible skills of students. Available at: http://taisoigan.kz/redaktordan/article_post/bilim-alushylardy%D2%A3-ikemdi-dagdysyn-k%CB%8Calyptastyru (accessed 11.07.2023).

13. Serikova Zh. M. skills of the XXI century in education. https://bilimger.kz/112728/

14. Ayapbergenova A.Zh., Bapaeva S.T., Nurkasinova L.M., Kulymbaeva A.K. Experience of implementing the program "Soft skills" Qualification development "at the University in the context of a pandemic on the basis of the online platform" Skillfolio". Collection of materials of the II international scientific and practical conference" actual problems of theoretical and practical psychology " February 24, 2021. Available at: https://pure.spbu.ru/ws/portalfiles/portal/76062811/.pdf (accessed 11.07.2023).

15. Abisheva A.E., Yarullina E.M. Soft bachelor's skills: analysis of sources of formation in the gender context for employment. Central Asian Economic Review. 2022. No.(1). P. 60-72. Available at: https://doi.org/10.52821/2789-4401-2022-1-60-72 (accessed 11.07.2023).

16. Makhmetova D., Sozer M. A. diagnostics of the formation of flexible skills of students in a higher educational institution. pedagogy and psychology. 2022. No.3(52). P. 34-42. Available at: https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/998 (accessed 11.07.2023).

17. KERIS. 2015 White Paper on ICT in Education Korea. Korea: Sungbin Lim.2016.

18. Tri Nguyen Minh, Hoang Pham Duy The Impact of Digital Transformation in Higher Education: The Case Study from Vietnam. Journal of Higher Education Theory and Practice. 2023. Vol. 35. No.5. P. 17-26.

19. Thuy T. What is digital transformation and how important is it in this day and age. Available at:https://dantri.com.vn/suc-manh-so/chuyen-doi-so-la-gi-va-quan-trongnhu-the-nao-trongthoi-dai-n (accessed 11.07.2023).

Авторлар туралы мәлімет:

Нуржанова С.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, Алматы, Қазақстан.

Стамбекова А.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Педагогика және психология институты, Алматы, Қазақстан.

Сейітқазы П.Б. – педагогика ғылымының докторы, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Nurzhanova S.A. – Associate professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of pedagogy and psychology, Almaty, Kazakhstan.

Stambekova A.S. – Associate professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Institute of pedagogy and psychology, Almaty, Kazakhstan.

Seitkazy P.B. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

IRSTI 14.35.07

G. Nurdaniyakyzy[1], Yu. Gelisli[2]

[1]Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan
[2]Gazi University, Ankara, Turkey
(E-mail: chatr_g@mal.ru, ygelisli@gmail.ru)

Actual problems of determining the expression of diagnostic competence future teachers- psychologists

Abstract. *In the modern world of the educational system, there is an increase in the requirements for the professional training of specialists in order to successfully implement them outside the walls of educational institutions. It is to solve this problem that the need for possession of diagnostic competence is determined, thanks to which future educational psychologists will be able to identify difficulties not only of a procedural, but also of a personal nature, select methods taking into account the specificity of the request, thereby forming their own unique approach and professional style.*

In the article, together with the concepts of professional competence and competence approach in education, the concept of "diagnostic competence" is considered in the aspect of various subjects and approaches. The first stage of experimental work to determine the severity of indicators of diagnostic competence of future educational psychologists is also presented. The analysis of the data obtained allows us to suggest that, despite the awareness of the significance and readiness for diagnostic activities, there is a need to replenish knowledge in this area, both in the theoretical and practical parts, based on those motivational factors that have the greatest impact. Immediately in the future, this will become the basis for creating a model for the formation of diagnostic competence, which is necessary for the successful implementation of the increasingly complex tasks facing the modern school and the educational psychologist.

Keywords*: competence, diagnostics, diagnostic competence, psychological competence, pedagogical competence, professional competence, education, high education, psychology, students.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-198-207

Introduction. Today, in the educational sphere, there is an acute issue of finding solutions to urgent problems in the formation of professional competencies of future educational psychologists. Among the aforementioned competencies, the diagnostic competence of specialists is of no small importance, since this competence helps to find the correct ways to solve possible problematic situations that arise among the participants in the educational process.

The ideas of humanization of education put forward the problem of creating an educational model that ensures the intellectual, psychological and physical development of the student. This situation is an opportunity for future psychologists to adequately study the individual characteristics, relationships, interests and needs of each student, based on this, professionally determine the ways of successfully mastering subjects, create their own development trajectory, and also carry out work on choosing the best methods of education and development.

Thus, he contributes to the successful implementation of his professional activities in a new pedagogical situation. For the implementation of all this, the diagnostic competence of the future teacher is necessary, as a unity of psychological and pedagogical knowledge, practical readiness for the implementation of diagnostic activities and the desire for a creative transformation of the pedagogical process [1]. **This makes the problem of diagnostic competence of future teachers relevant.**

In the course of the study, we will determine the key points for the formation of this competence in future educational psychologists, which is determined by the subject of the study, the method of conducting a survey among the objects of study - students of 1-4 courses.

The purpose of this study is to identify the attitude of students to psychological and pedagogical diagnosis as a special type of professional activity, as well as to identify their knowledge and skills in this direction. Research objectives: 1. To carry out a meaningful analysis of theoretical data on the features of diagnostic competence in the space of higher education. 2. Conduct an experimental study aimed at collecting data on the nature of the knowledge of students of educational psychologists about diagnostic competence.

Scientific significance: the data obtained during the study are essential indicators for the creation of a remedial program for the development of this competence. Practical significance: the results of the study will be used in the formation of a model of diagnostic competence for students in higher educational institutions and form a theoretical basis for the development of the professional activities of psychologists.

History. The processes of modernization of current education contribute to a change in attitude towards students and students, their personal and typological characteristics, personal characteristics, etc. Accounting for these criteria is an important component of the professional profile of the future teacher-psychologist.

In general research, the concept of diagnostic competence is defined as the ability to evaluate and analyze individual performance according to predetermined criteria. According to the Ukrainian scientist T.V. Richter, a teacher with a developed diagnostic competence orientation organizes the educational process with an understanding of what learning difficulties need to be addressed [2]. In addition, this competency can help teachers tailor their student-centered instruction. Therefore, it matters for what purpose and how diagnostic competence is used.

Such Malaysian researchers as, Z. Rozdi, N. Ahmad, Z. Mohamed, believe that the competence of the teacher is considered today as the main factor influencing student learning, because through teaching, communication and management methods, teachers can structure the learning environment, which either facilitate learning or hinder it [3].

The current situation shows that the practicing forms of student training do not meet the requirements of the actual tasks of higher educational institutions, namely, the conditions for the formation of social and professional mobility of future teachers. A specialist can be considered successful when he is competent, and this, in turn, means owning a wide range of different behaviors, applying and selecting from them those that correspond to his moral, social values, contributes to the development of his own style of professional activity and individual style.

In this regard, the need to develop the diagnostic competence of future educational psychologists is relevant, namely the ability to solve personal issues and problems, taking into account the characteristics of the psychological service in general education or special institutions, to provide psychological and pedagogical assistance to families and individuals based on the obtained diagnostic data.

A number of works of foreign philosophers were considered by D. Chorieva and classified as follows, that E.I. Vorobieva, S.A. Gilyarevsky, K.E. Kopnina, K.E. Tarasov, G.I. Tsaregorodtsev, E.I. Tselishchev, devoted to the consideration of the problem of a general diagnostic technique as a specific type of cognition. M.K. Belova, K. Engenkamp, K. Klauer, A.I. Kokhstov, M.I. Kurilova, M.S. Reznikov and others. And such authors as Bitinas B.P., Golubev N.K., L.I. Kataeva, M.I. Shilov studied and described the system of diagnostics of education [4].

However, such German researchers as Rieu A., K. Loibl, T. Leuders, T. Dörfler consider studies of the teacher's diagnostic competence to be unsatisfactory, since theories about the cognitive processes underlying diagnostic judgments have not yet been presented [5]. The model they propose is based on such components as: the characteristics of the diagnostic situation (situational characteristics), the characteristics of the teacher (personal characteristics), the cognitive processes at the genesis of the diagnostic judgment (internal information processing is understood) and, finally, the externalized diagnostic action or verbalization of the teacher

(diagnostic behavior). True, their focus excludes the processes of self-assessment or metacognition of students, and also does not include the overt actions of teachers [6].

It is worth noting the opinion of the Swiss researcher E. Moser Opitz that one of the most important skills that teachers should have is the ability to adapt teaching in the classroom to the abilities of the student, which includes both diagnostics and teaching. She developed a process model that demonstrates that at each stage - diagnostics, educational assessment, educational decision and training - relevant professional knowledge (diagnostic knowledge, mathematical knowledge for learning) is important. In addition, the results of the study show that the skills required to perform a single task, such as assessing student achievement, can be very different from the skills required to assess an individual student's support needs. However, here the process model is specialized, namely, in the context of didactics of mathematics, the role of professional knowledge of teachers at certain stages of the process of diagnostics and support is considered [7].

Pedagogical assessment has taken center stage in educational psychology research in Germany, especially since the Program for International Student Assessment (PISA) 2000 study pointed to social differences in judgment and teachers' lack of diagnostic ability [8]. Thus, according to the German authors, J. Klug, S. Bruder, B. Schmitz, diagnostics is one of the key competencies of a teacher. Recently, they have developed a new model of teacher diagnostic competence, and with it a new measurement method focused on diagnosing student learning behavior in an interdisciplinary approach, which can form the basis for improving the diagnostic competence of teachers. However, some questions related to promoting the diagnostic competence of teachers in relation to student learning behavior still remain unanswered: what values are acquired by teachers in the workplace as opposed to teachers with or without teaching experience, and which ones are relevant. , variables that lead to a high level of diagnostic competence focused on learning behavior?

To find answers to these pressing questions, they conducted a study in this direction, where the sample consisted of 293 participants: 93 German gymnasium teachers, 107 German student teachers in the second stage of teacher education and 93 German student teachers in the first stage of teacher education. Teachers' diagnostic competence in relation to learning behavior was measured, as were teachers' reflections on motivation, self-efficacy, attitudes, knowledge, and diagnostic experience. Motivation, attitudes, and knowledge have been found to be significant positive predictors of diagnostic competence for learning behavior, with differentiated predictions for teacher experience. Reflections on experience and self-efficacy were unexpectedly irrelevant. Teachers in the workplace tended to be better at diagnosing their students' teaching behavior than teachers without teaching experience. However, the diagnostic work of preservice teachers with teaching experience was just as credible as the work of in-service teachers [9].

It is important to take into account the fact that for young people training and professional activity become the main activity, therefore, the core of their self-awareness of their personality is the desire and ability not only to plan their future life, but also to look for means to implement their plans. The situation is aggravated by the fact that high school students often cannot decide on personal and professional preferences and wishes [10]. This determines the importance of the personal potential of each participant in the educational process, including teachers, and the social and psychological relationships between participants in the educational process.

In the domestic literature, various issues in the field of competence in training are studied in the works of N. Rakhmetov, Zh. Sandibaev, Kalabaev D. [11].

Analysis of literary sources shows that the relevance of modeling diagnostic competence is reflected, both in different disciplines and in different approaches. However, in the direction of the psycho-pedagogical discipline, there is a clear gap, as well as the insufficiency of indicators to describe the actual situation among students of pedagogical psychologists. Thus, when designing a model for the formation of the diagnostic competence of means, it is necessary to take into account a number of factors, such as the attitude, knowledge and skills that bachelor's and master's students of the higher school of pedagogy actually possess.

Methodology

Theoretical content analysis of the literature made it possible to choose a systematic approach to determine the criteria and levels of the formation of diagnostic competence in future educational psychologists. In our study, we rely on the following two components, motivational and cognitive. This will help determine the attitude towards diagnostic activity, what encourages them to engage in it, what is the readiness of students for diagnostic activity, which motivational dominant prevails: external or internal. And also, to reveal knowledge of the basics of psychological and pedagogical diagnostics, the need for their expansion, the ability to make diagnostic conclusions.

To determine the current level of formation of diagnostic competence, we used sociological research methods based on self-assessment, such as questionnaires and surveys, as well as testing to test the cognitive component - general knowledge in the field of psychological and pedagogical diagnostics, namely:

1. Questionnaire «Analysis of motivational dominants of the diagnostic activity of teachers» - O.I. Dorofeeva.
2. Author's questionnaire «Research of diagnostic competence»
3. Test for knowledge of the basics of psychological and pedagogical diagnostics.

The study was conducted at the Faculty of the Higher School of Pedagogy and Psychology of two universities, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, as well as the Kazakh National Women's Pedagogical University. The study period is 2022-2023 academic year.

Undergraduate students in the specialties:

1. Pedagogy and methodology before schooling
2. Pedagogy and psychology
3. Pedagogy and methodology of primary education
4. Psychology

Master students of the scientific and pedagogical direction in the specialties:

1. Pedagogy and Psychology
2. Pedagogy and methodology of primary education
3. Special Pedagogy
4. Psychology

The sample of respondents who participated in the study, taking into account the Kazakh and Russian branches, amounted to 132.

The main focus of the study was aimed at students' understanding of the phenomenon of diagnostic activity, their opinions on its needs, knowledge of diagnostic methods and tasks.

Research results:

To determine the specifics of the problems in the field of diagnostic activity, a stating experiment was carried out, where the data obtained during the study correlate with 100% of the number of informants. Thus. as a result of the experiment, it was found that among the participants: 75% consider a mandatory component of pedagogical activity; do not have sufficient knowledge of diagnostic competence 72%; 34.3% have experience and can independently determine the diagnostic request. However, it was found that 90% of respondents are interested in studying diagnostic activities. Slightly more than half of the subjects do not know the methods and techniques of pedagogical diagnostics - 67%; in this connection, 68.7% have difficulties in modeling the learning process based on diagnostic data; as well as difficulties in interpreting diagnostic information were identified in 76% and about a quarter of the participants have no difficulty in providing feedback - 23.6%.

Discussion. Based on the data obtained from the study, it becomes obvious that the participants do not have developed diagnostic competence due to the lack of basic knowledge, which in turn determines a number of difficulties, both with self-diagnosis and with information

processing. Deficiency in the possession of methods and techniques also gives rise to difficulties, but already in the correctional program, including the regulation of the educational process and the provision of feedback. Most of the respondents indicated that they encountered diagnostic activities mainly during their teaching practice, which may be the reason for a significant gap in the theoretical part. However, despite the nature of the difficulties, 75-90% of the respondents are aware of the importance of diagnostic competence in the professional activities of a teacher-psychologist, and directly feel the desire to master it. It follows from this that students and undergraduates understand the significance of this process, and have a focus on studying the material in the diagnostic discipline. Thus, consideration of the motivational component becomes a priority for the introduction of a specialized course that takes into account a personal approach to students.

The results of the survey provide an opportunity to differentiate external and internal motivational factors, as well as to consider their influence on the diagnostic activity of future educational psychologists [12]. Thus, we have identified the main motives of students and undergraduates for the use of diagnostic competence in their professional activities, namely the possibility of influencing the pedagogical process, the need for professional development and the desire to provide timely assistance to the student. It should be noted that the internal motivational dominant prevails over the external one, which increases the efficiency of work in professional activities. Here I would like to note that all respondents respond to the opportunity to participate in innovative activities, in connection with which this motive can also be identified as a priority. This information obtained during the study justifies the creation of a specialized course for future educational psychologists in order to increase the theoretical base, and further contributes to the creation of a model for the formation of diagnostic competence, which will go beyond simple assistance in improving the educational process in higher education, and based on current motivational needs.

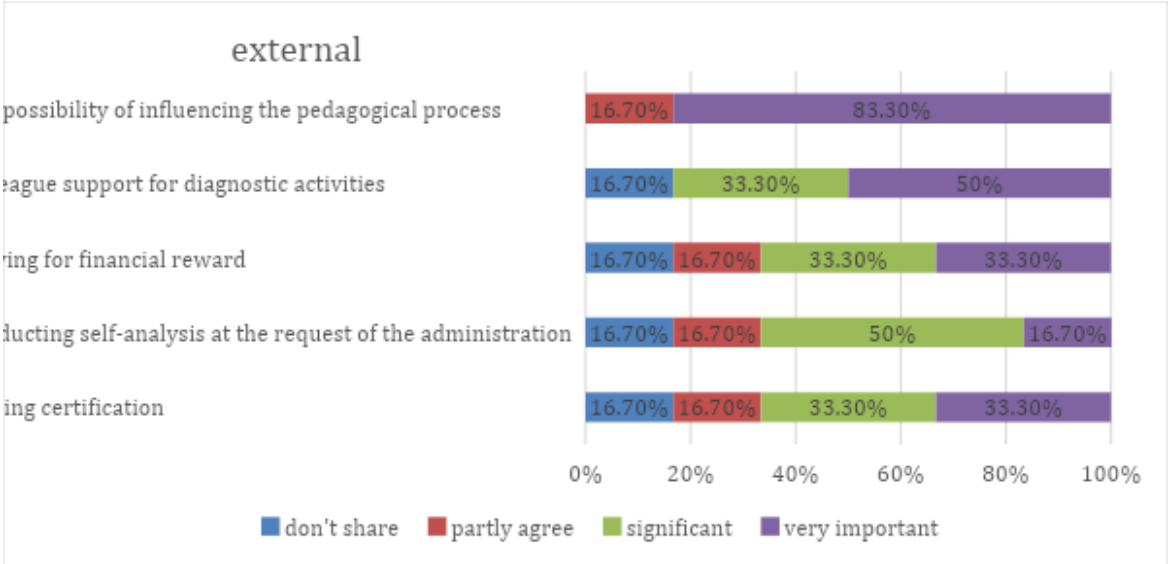


Diagram 1. External motivational factors

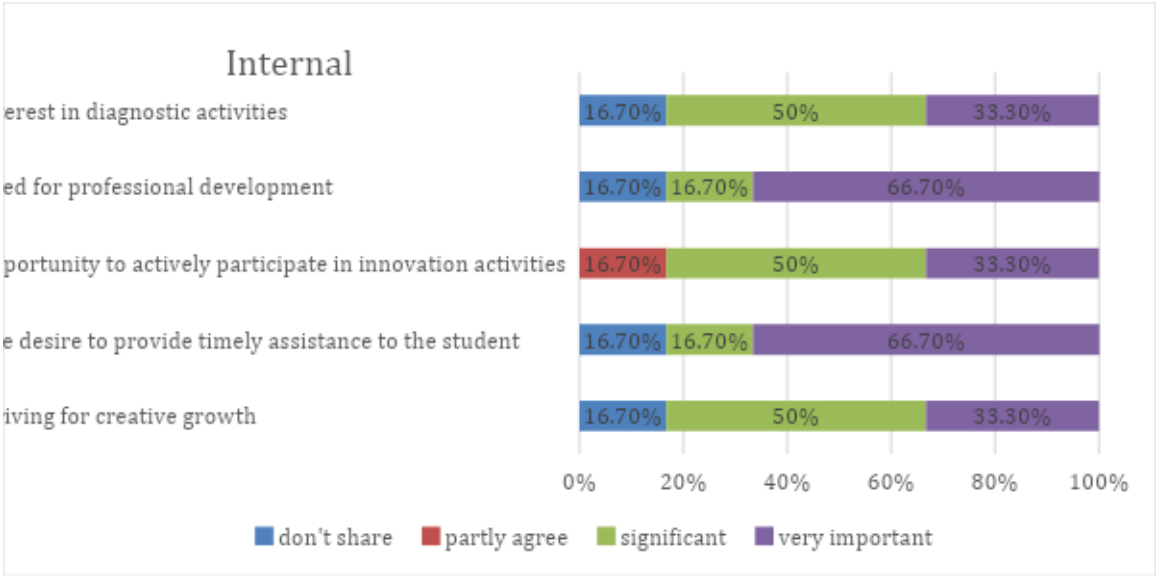


Diagram 2. Internal motivational factors

Conclusion

Analyzing the literature review on this topic, we confirm the relevance of the problem of developing diagnostic competence among future teachers - psychologists in the space of higher education, thereby emphasizing the importance of meaning and the ability to use it in their professional activities.

In the course of our study, the insufficiency of theoretical knowledge for students and undergraduates was revealed, as well as the difficulty of its implementation in the practical part, thereby detailing the nature of the difficulties for organizing high-quality professional training for future specialists.

It should be noted that regardless of the course of study, students realize the importance of diagnostic competence in their professional activities in comparison with previous years, as reflected in the works of foreign Belarusian researchers I.I. Tsyrkun, E.N. Artemyonok, Russian E.P. Ivutin, Kazakhstani P.T. Abdullayev. And this prompts us to the appropriate conclusion that students' awareness of the importance of diagnostics in their future activities contributes to the development of their own diagnostic programs already in the course of professional training in a higher educational institution [13], [14], [15].

In the framework of our study, the study of indicators is the first stage in experimental work. Based on the results obtained, a program for the formation of diagnostic competence will be created in the future, which will make it possible to fill in the missing academic knowledge and acquire practical skills in the diagnostic field. In addition, the identified motivational factors will contribute to taking into account the desires and aspirations of students, thereby causing a natural interest in the program to study. As a result, we will get a solution to the increasingly complex tasks facing the modern school and the teacher-psychologist, which will give further development of diagnostic competence in the conditions of the educational process, and with personal improvement of future specialists.

References

1. Kutovaya N. V. Formation of diagnostic competence of future teachers in vocational training // Bulletin of Bryansk State University. – 2012. – №1 (2). – P. 69-72.

2. Richter T. The structure of professional competence of teachers of mathematics // Physical and mathematical education: scientific journal. – 2017. – Vol 1(11).– P. 89-92. [Web resource]. – 2023. – URL:https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya-matematiki/viewer (accessed 02.03.2023).

3. Rozdi Z., Ahmad N., Mohamed Z. Competency Model of Science Teacher in 21st Century // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2016. – Vol 6 (12). – P. 33-38. [Web resource]. – 2023. – URL: DOI:10.6007/IJARBSS/v6-i12/2467 (accessed 04.03.2023).

4. Chorieva D. Diagnostics as a branch of psychological and pedagogical knowledge and type of research activity of a teacher // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. – 2020.– Vol 8 (3). – P. – 23-30. [Web resource]. – 2023. – URL: https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/03/Full-Paper-DIAGNOSTICS-AS-A-BRANCH-OF-PSYCHOLOGICAL-AND-PEDAGO
GICAL-KNOWLEDGE-AND.pdf (accessed 08.03.2023).

5. Rieu A., Loibl K., Leuders T. Teachers' diagnostic judgments on tasks as information processing – The role of pedagogical content knowledge for task diagnosis // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol 111. [Web resource]. – 2023. – URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103621 (accessed 10.03.2023).

6. Loibl K., Leuders T., Dörflerb T. A Framework for Explaining Teachers' Diagnostic Judgements by Cognitive Modeling (DiaCoM) Teaching and Teacher Education. – 2020. – Vol 91. [Web resource]. – 2023. – URL:https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103059 (accessed 11.03.2023).

7. Moser Opitz E. The Interrelationship of Diagnosis and Teaching: Developing a Process Model Incorporating Knowledge of Educational Diagnostics and Individual Education Plans // Journal für Mathematik-Didaktik. – 2022. – 43. – P. 205–230. [Web resource]. – 2023. – URL:https://doi.org/10.1007/s13138-022-00201-1 (accessed 15.03.2023).

8. OECD. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background-Equity in Learning Opportunities and Outcomes], volume 2.[Web resource]. – 2023. – URL:https:// doi:10.1787/ 9789264095359-de (accessed 18.03.2023).

9. Klug J., Bruder S., Schmitz B. Which variables predict teachers' diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? // Teachers and Teaching: Theory and Practice. – 2016. – No.22(4). – P. 461–484. [Web resource]. – 2023. – URL:https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082
729 (accessed 04.04.2023).

10. Shchelina T., Akutina S., Begantsova I., Ageeva L., Shchelina S. Psychological-Pedagogical Diagnostics of the Development of Individuals and Groups in the Education of Modern Students. Revista Espacios. Education. – 2017.– Vol. 38 – P. 33-43. [Web resource]. – 2023. – URL: https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p33.pdf (accessed 21.04.2023).

11. Rakhmetova N., Sandybaeva J., Kalabaeva D. Pedagogical conditions of formation of competence of future teachers of professional education // international journal of applied and fundamental research. – 2016. – № 4-5. – P. 987-990.12. Dorofeeva O. I. Formation of diagnostic competence of teachers in the process of additional professional education: monograph. – Vologda: Publishing center VIRO, 2013. – P. 164.

13. Tsyrkun I.I., Artemyonok E.N. Differential methodology for the formation of diagnostic competence of students in the field of organization of the learning process of students // Belarusian State Pedagogical University Repository. – 2006. – [Web resource]. – 2023. – URL: oai:localhost:doc/519 (accessed 25.04.2023).

14.Evutina E.P. Diagnostic competence and technology of its formation at students of pedagogical specialties. Messenger of N. A. Nekrasov KSU – Vol. 13. – 2007. – P. 55-58.

15.Abdullayeva P. For the study of the development of diagnostic competence of future teachers-psychologists in a university environment. Materials of the XII International scientific and practical conference Areas of scientific Thought // Pedagogical sciences, Sheffield. – 2016. –Vol. 2017. – P.14-23.

Г. Нұрданияқызы[1], Ю. Гелишли[2]
[1]Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан
[2]Гази университеті, Анкара, Турция

Болашақ психолог мұғалімдердің диагностикалық құзіреттілігінің экрессиясын анықтаудың қазіргі мәселелері

Аңдатпа. Қазіргі білім беру жүйесінің әлемінде мамандардың оқу орындарының қабырғасынан тыс жерлерде де білімін сәтті жүзеге асыру үшін, олардың кәсіби дайындығына қойылатын талаптардың артуы байқалады. Осы мәселені шешу барысында болашақ педагог- психологтар тек процессуалдық ғана емес, сонымен қатар жеке сипаттағы қиындықтарды анықтай алатындай диагностикалық құзыреттілікке ие болу қажеттілігі туындады , себебі оның ерекшеліктерін ескере отырып, әдістерді таңдай алады, сол сияқты өзіндік ерекше көзқарас пен кәсіби стильді қалыптастырады.

Мақалада кәсіби құзіреттілік және білім берудегі құзыреттілік көзқараспен бірге «диагностикалық құзыреттілік» ұғымы әртүрлі пәндер мен тәсілдер аспектісінде қарастырылады. Сондай-ақ, болашақ педагог-психологтардың диагностикалық құзыреттілігінің көрсеткіштер деңгейін анықтау бойынша эксперименттік жұмыстың бірінші кезеңі ұсынылған.

Алынған мәліметтерді талдау барысында педаго-психологтардың диагностикалық іс -әрекеттің маңыздылығы мен дайындығын түсінгеніне қарамастан, ең көп әсер ететін мотивациялық факорларға сүйене отырып, бізге осы саладағы білімді теориялық және практикалық жағынан толықтыру қажеттілігі бар деген болжам жасадық. Бұл тікелей зманауи мектеп пен педагог-психологтың алдында тұрған күрделі міндеттерді сәтті жүзеге асыру үшін қажетті диагностикалық құзыреттілікті қалыптастыру моделін құруға негіз болатындығына көз жеткіздік.

Түйін сөздер: құзыреттілік, диагностика, диагностикалық құзыреттілік, психологиялық құзыреттілік, педагогикалық құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, білім беру, жоғары білім беру, психология, студенттер.

Г. Нұрданияқызы[1], Ю. Гелишли[2]
[1]Жетысуский университет имени И. Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан
[2] Университет Гази, Анкара, Турция

Актуальные проблемы определения выраженности диагностической компетентности у будущих педагогов-психологов

Аннотация. В современном мире образовательной системы наблюдается повышение требований к профессиональной подготовке специалистов с целью их успешной реализации вне стен учебных заведений. Именно для решения этой задачи обуславливается необходимость владения диагностической компетентностью, благодаря которой будущие педагоги-психологи смогут определять затруднения не только процессуального, но и личностного характера, подбирать методы, учитывая специфичность запроса, тем самым формируя свой неповторимый подход и профессиональный почерк.

В статье совместно с понятиями профессиональной компетентности и компетентностного подхода в образовании рассматривается понятие «диагностическая компетентность» в аспекте различных предметов и подходов. Также представлен первый этап экспериментальной работы по определению выраженности показателей диагностической компетентности будущих педагогов-психологов. Анализ полученных данных позволяет выдвинуть предположение, что, несмотря на осознание значимости и готовности к диагностической деятельности, существует потребность в восполнении знаний в данной области как в теоретической, так и в практической части, исходя из тех мотивационных факторов, которые имеют наибольшее влияние. Непосредственно в дальнейшем это станет основой для создания модели формирования диагностической компетентности, что необходимо для успешного выполнения усложняющихся задач, стоящих перед современной школой и педагогом-психологом.

Ключевые слова: компетентность, диагностика, диагностическая компетентность, психологическая компетентность, педагогическая компетентность, профессиональная компетентность, образование, высшее образование, психология, студенты.

References

1. Kutovaya N. V. Formation of diagnostic competence of future teachers in vocational training // Bulletin of Bryansk State University. – 2012. – №1 (2). – P. 69-72.

2. Richter T. The structure of professional competence of teachers of mathematics // Physical and mathematical education: scientific journal. – 2017. – Vol 1(11).– P. 89-92. [Web resource]. – 2023. – URL:https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-professionalnoy-kompetentnosti-uchitelya-matematiki/viewer (accessed 02.03.2023).

3. Rozdi Z., Ahmad N., Mohamed Z. Competency Model of Science Teacher in 21st Century // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. – 2016. – Vol 6 (12). – P. 33-38. [Web resource]. – 2023. – URL: DOI:10.6007/IJARBSS/v6-i12/2467 (accessed 04.03.2023).

4. Chorieva D. Diagnostics as a branch of psychological and pedagogical knowledge and type of research activity of a teacher // European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences. – 2020.– Vol 8 (3). – P. – 23-30. [Web resource]. – 2023. – URL: https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/03/Full-Paper-DIAGNOSTICS-AS-A-BRANCH-OF-PSYCHOLOGICAL-AND-PEDAGOGICAL-KNOWLEDGE-AND.pdf (accessed 08.03.2023).

5. Rieu A., Loibl K., Leuders T. Teachers' diagnostic judgments on tasks as information processing – The role of pedagogical content knowledge for task diagnosis // Teaching and Teacher Education. – 2022. – Vol 111. [Web resource]. – 2023. – URL: https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103621 (accessed 10.03.2023).

6. Loibl K., Leuders T., Dörflerb T. A Framework for Explaining Teachers' Diagnostic Judgements by Cognitive Modeling (DiaCoM) Teaching and Teacher Education. – 2020. – Vol 91. [Web resource]. – 2023. – URL:https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103059 (accessed 11.03.2023).

7. Moser Opitz E. The Interrelationship of Diagnosis and Teaching: Developing a Process Model Incorporating Knowledge of Educational Diagnostics and Individual Education Plans // Journal für Mathematik-Didaktik. – 2022. – 43. – P. 205–230. [Web resource]. – 2023. – URL:https://doi.org/10.1007/s13138-022-00201-1 (accessed 15.03.2023).

8. OECD. PISA 2009 Results: Overcoming Social Background-Equity in Learning Opportunities and Outcomes, volume 2.Available at: https:// doi:10.1787/ 9789264095359-de (accessed 18.03.2023).

9. Klug J., Bruder S., Schmitz B. Which variables predict teachers' diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2016. No.22(4). P. 461–484. Available at: https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082729 (accessed 04.04.2023).

10. Shchelina T., Akutina S., Begantsova I., Ageeva L., Shchelina S. Psychological-Pedagogical Diagnostics of the Development of Individuals and Groups in the Education of Modern Students. Revista Espacios. Education. 2017. Vol. 38. P. 33-43. Available at: https://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p33.pdf (accessed 21.04.2023).

11. Rakhmetova N., Sandybaeva J., Kalabaeva D. Pedagogical conditions of formation of competence of future teachers of professional education. international journal of applied and fundamental research. 2016. No.4-5. P. 987-990.

12. Dorofeeva O. I. Formation of diagnostic competence of teachers in the process of additional professional education: monograph. (Vologda, Publishing center VIRO, 2013, P. 164).

13. Tsyrkun I.I., Artemyonok E.N. Differential methodology for the formation of diagnostic competence of students in the field of organization of the learning process of students. Belarusian State Pedagogical University Repository. 2006. Available at: oai:localhost:doc/519 (accessed 25.04.2023).

14. Evutina E.P. Diagnostic competence and technology of its formation at students of pedagogical specialties. Messenger of N. A. Nekrasov KSU. Vol. 13. 2007. P. 55-58.

15. Abdullayeva P. For the study of the development of diagnostic competence of future teachers-psychologists in a university environment. Materials of the XII International scientific and practical conference Areas of scientific Thought. Pedagogical sciences, Sheffield. 2016.Vol. 2017. P.14-23.

Сведения об авторах:

Нұрданияқызы Г. – докторант образовательной программы «Педагогика и психология», Жетысуский университет имени И.Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан.
Гелишли Ю. – профессор, PhD, Проректор Университета Гази, Анкара, Турция.

Нұрданияқызы Г. – І.Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің Педагогика және психология білім беру бағдарламасының докторанты, Талдықорған, Қазақстан.
Гелишли Ю. – профессор, PhD, Гази университетінің проректоры, Анкара, Турция.

Nurdaniyakyzy G. – doctoral student of the educational program Pedagogy and Psychology, Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan.
Gelisli Yu. – Professor, PhD, Vice Rector of Gazi University, Ankara, Turkey.

IRTSI 14.25.09

G.A. Rizakhojayeva, F.Kh. Makkambayeva
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Turkestan, Kazakhstan
E-mail: gulnara.rizahodjaeva@ayu.edu.kz, makkambayeva00@mail.ru

Perspectives of tourism students on the development of foreign language reading through scaffolding

Abstract. Reading is an essential skill for learners of English. It helps students develop vocabulary, learn grammar and grasp the subtleties of the English language. However, reading is also crucial for fostering a love of learning and the development of critical thinking skills. While, at the same time learners may face with challenges while reading texts in foreign languages. Therefore, tutors can use Scaffolding approach in order overcome issues. Similar to scaffolding in a building, scaffolding in education serves as a supporting framework for construction. Scaffolding is a term used by teachers to describe the process of first supporting a learner and then gradually removing this assistance as the learner develops task independence. Overall, 54 learners took part from International University of tourism and hospitality in Turkestan. The descriptive research was conducted to examine how learners felt about learning to read using Scaffolding. 25 male and 29 female participants participated in this study and in addition descriptive analysis carried out; quantitative research method was used. The results were generated using SPSS version 23.0, which stands for Statistical Package for the Social Sciences. Descriptive data and variations by their year of study at the university and gender were analyzed using Mann Whitney U-test. The results of the item analyses reveal that English language learners' attitudes are confident. There were no significant differences between participants' grades and gender.
Keywords: reading, Scaffolding, pedagogical support, reading issues, effectiveness of Scaffolding, reading abilities, tourism students.

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-208-216

Introduction

The importance of learning English in modern society is increasing. It is a dialect used in politics, business, and sports. It is essential for worldwide trade, banking and transportation. The scientific community also demands English language skills. Knowledge of the English language opens up many possibilities. Learning English is very important for almost all young people. Not every person who learns a language does so naturally or with the necessary skill. Many people have trouble producing grammatically correct expressions and pronouncing some of the distinctive sounds of English due to the language barrier. All these factors contribute to a decrease in interest and effort in learning English.

Reading is a crucial skill that we all need to develop in order to be successful in today's environment. Whether you're a high school student, a student with dyslexia, or someone trying to improve their reading skills, the ability to read better can have a significant impact on your life. Reading helps you build a broader vocabulary and depth of knowledge, as well as analytical and critical thinking skills. However, many of us have reading problems and it can be difficult to know where to start when trying to get better at reading [1].

Reading comprehension is a very important skill not only for children but also for adults. It is a lifelong skill for good citizenship and effective communication in today's culture. Early acquisition of this ability encourages effective use of language and fosters a lifelong love of reading. Because it develops in the mind, reading is seen as a dominant tool [2]. Children who learn to read improve their language skills and listening skills. Among the four abilities, reading comprehension is one of the most comprehensive ways to access and update information. In addition, reading techniques are powerful linguistic abilities that enhance and transform human existence. Reading, one of the basic actions of language, has the capacity to establish social connections in humans. Reading and understanding what you read is essential if you want to understand the world, adapt to innovations, and transform information [3]. In a way, reading is a very important learning tool. Problem-solving capacity while reading is an important component of improving reading methods. This includes grasping the concepts of specific texts, choosing the right reading style, and more.

One of the most important methods of developing thinking, hearing, illustrating and expressing skills, which are some of the main goals of mother tongue education, is reading. Reading has always been seen as the cornerstone of literature and even education, and has sometimes served as both a tool and an end in these two areas. However, reading has always been of great importance in the teaching of local languages. Since the improvement of reading performance is not considered independently of the areas of hearing and speech, it is vital to provide a curriculum that is linked to these areas of study. Reading comprehension is a difficult process that requires not only reading the correct words and sentences to make sense of the text, but also a comprehensive understanding of vocabulary and general knowledge. A set of words that may be longer than a sentence is then called a text. This means that when understanding a book, readers need to take into account not only individual words but also the whole collection of phrases that connect and hold together the various parts of the text [4].

Fluency, or the capacity to recognize and easily remember words while reading, is a crucial component of reading and reading comprehension. Reading fluently, there are no sudden stops or pauses as the reader tries to pronounce new words. Instead, the reader makes a natural sound. Reading difficulties in children are a growing concern today. There has been a decline in literacy levels and deterioration in various reading characteristics among children and adolescents over the past few years. Teachers are extremely worried about the simplification and coarsening of children's speech, as well as how often basic stereotypes appear in their work. Although children do not speak the language of the ancient past, they are masters of many clichés and a formal approach to classical literature. Considering that a significant part of the repertoire of literary classics, which was once coveted, is not understood, not only the culture of reading but also the culture of speaking has been lost. As electronic culture spreads, so does its impact on reading [5].

The first stage of learning to read is to visually see, separate and identify letters. Reading becomes possible by associating letters with corresponding sounds, which is based on reproducing the sound pronunciation picture of the word. The connection between the sound form of a word and its meaning makes it possible to realize what is being read. Consequently, it is possible to conditionally distinguish between two parts of reading: technique (the connection between the sound of the written word and its visual representation) and semantics, which is the main purpose of reading. According to research, "the sound form of the word with which its meaning is associated" is fundamental to understanding [6].

People should be skilled at reading as it is the primary means of acquiring knowledge. Reading practices are affected by technological progress. Reading is an important component of foreign language learning and has an impact on one's performance at school. As a result, the essence of education and training activities is the development of reading skills. As English is taught as a second language in Kazakhstan, students may encounter difficulties while studying in the language as they spend most of their time improving their writing skills. A difficult step for EFL students will be the development of reading methods.

Lack of interest in reading, misinterpretation of foreign words in texts and lack of interesting reading materials are the main factors. Consequently, it is educators' responsibility to choose ways to effectively increase students' reading literacy. Scientific studies have revealed that second language learners often misunderstand their reading style and do not find it interesting, therefore they do not like reading. Problems with learning a foreign language can have several root causes.

The scaffolding method is very important when creating reading techniques. In order to provide a more effective language education, approaches and methods have emerged as forms of theory and practice. The methods used to teach a language are consistent with one or two approaches and provide a framework for exactly how to do it. The aim of all language teaching techniques is to increase the level of teaching and learning in classrooms, although each has its own characteristics [7].

One of its most useful tools, scaffolding helps control and regulate reading activities. By 1976, scientists David Wood, Gail Ross and Jerome Bruner developed the scaffolding method. Research on the "role of tutoring in problem solving" is when the term "scaffolding" was first coined. The capacity to self-organize and solve challenges using a scaffolding technique. It shares a similar connotation with the word "support", which refers to the direction and assistance provided by teachers in the teaching and learning process. Especially for students learning other foreign languages, scaffolding is one of the positive ways. It is a coaching format in which teachers and trainers lead in key areas.

Scaffolding has clear implications, especially for school-age students and improves reading methods. Foreign language learning begins at an early age with the aim of testing the student's knowledge, but at the same time has a direct impact on the student's future profession. They rely heavily on the help and guidance of their instructors. Teachers can achieve their goals (creating a professional generation) by leading their students. The learning aid and problem solving method is provided by the Scaffolding. Using scaffolding in the classroom helps students overcome obstacles and identify strengths and weaknesses, while also helping them solve challenges. Reading exercises your visual memory, and reading aloud strengthens your auditory memory as well, all of which are important for learning the English language. The increase of the learners' vocabulary is still the primary purpose of English reading practices.

Using scaffolding makes it easier to overcome obstacles. Scaffolding is a potent technique that aids students in understanding the principles of the text they are reading as well as the primary idea of the passage. Scaffolding is one of the most important methods, especially for foreign language learners. This is a coaching model in which teachers and trainers are key. Scaffolding has a positive effect on improving write performances. Foreign language learning has become more popular in recent years among young people as a way to test their knowledge and as a direct route to a successful job in the future. As a result, they need the guidance and help of their trainers. By mentoring students, trainers can achieve their own goals and goals of developing the professional generation. When scaffolding is used in the classroom, it helps students overcome obstacles and identify their strengths and weaknesses. When scaffolding is used, second language learners are allowed to do tasks outside their comfort zone. These methods are often used in the learning process, including vocabulary building exercises that begin at the beginning of the school year [8].

Pedagogical support is a special type of educational technology that differs from traditional methods of teaching and upbringing, because it takes place precisely during the dialogue and interaction between a child and an adult, and assumes that the child determines himself in a choice situation, and then independently solves his problem.

Support pedagogy, unlike influence pedagogy, is a genuine 'understanding' pedagogy that can successfully address issues of changing the character traits of a child and an adult because both adapt their behavior and work together to create an environment of collaboration. These are the prerequisites for providing educational assistance, to use our name:

-focus on the child's ability to overcome obstacles on their own;

-teamwork, cooperation, cooperation; privacy (anonymity);
-lack of helpfulness and self-confidence;
-protection of safety, health, rights and human dignity;
-application of the "do no harm" principle and a reflexive;
- analytical approach to the pros and cons of different options.

Motivating students to show interest and commitment to their education is an important component of good teaching. It is the teacher's responsibility to provide students with a sense of control and choice over what happens in the classroom, increase their motivation and self-confidence, and foster a sense of community and intrinsic drive [9].

Scaffolding does not last forever; it ends when students are able to do activities that are above their current level of competence. Students are motivated to take responsibility for their learning and gain independence from the constant supervision of their teachers as a result of teacher comments and feedback. Scaffolding tactics are way of moving from one safe place to another while avoiding harmful ones; they are a means and not an end in themselves [10].

The aim of a recent study was to evaluate the effects of applying the scaffolding technique and to examine how well it affected the changing reading skills of English learners.

Research questions

1. What are the undergraduate students' attitudes towards use of Scaffolding approach on evolving reading strategies?
2. Are there significant differences according to their years of study at the university?
3. Are there significant differences according to gender of participants towards use of Scaffolding?

Materials and methods

The descriptive research approach was used in order to realize the effectiveness of the supportive strategy (Scaffolding) in helping learners to build their reading strategies. There are several types of questionnaires used in descriptive research projects. Another name of the descriptive study is statistical study. What, who, where, how and when are addressed in this answer, in addition it is used to explore current situation. Finding correlations between certain variables was the purpose of descriptive research. [11]. The aim of this study is to determine the effectiveness of Scaffolding approach and pedagogical support towards advancing reading capacities of learners. An awkward questionnaire was administered to determine the awareness of participant's towards pedagogical support of their tutors. Quantitative methodology was chosen to realize the aims and research objectives of the research. By analyzing specific studies, quantitative research identifies them. Numbers used to illustrate the facts [12].

In the current research study took part overall 54 learners from International University of tourism and hospitality in Turkestan. To select participants for the survey, the researcher used a method known as "purposive sampling", a type of non-probability sampling in which the researcher relies on his/her own judgment. 1st and 2nd course students participated in the activity. In the 2022-2023 academic years, the survey was conducted at the end of the semester.

Questionnaire regarding pedagogical support was developed by Muzammil. It was used to examine secondary school learner's perception towards tutors support in reading process. Overall 12 items were in questionnaire which helped to analyze effectiveness of Scaffolding approach. Participants received a questionnaire. The instrument was used as a form of Likert scale 5. Participants were asked to select SD (Strongly Disagree), D (Disagree), N (Neutral), A (Agree) or SA (Strongly Agree) in response to each of the twelve items. The Cronbach's alpha score of α =.922 indicated that the questionnaire had extremely high reliability for the amount of items in the current questionnaire. (See table 1).

Table 1

Reliability of the scale

Cronbach's Alpha	N of Items
.922	12

The present questionnaire was selected according to the age and English proficiency level of the university students. The purpose of selecting each item was to examine how EFL learners felt about the use of the scaffolding method in writing strategy development. Limited English speakers can understand all 12 items. There was a previous annotation study. The use of the survey results for academic purposes was explained. The questionnaire was created using Google Form. The query of the Google form was the first task that the students honestly completed. Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 23.0 was used after all data were collected to modify the descriptive analysis of the current research study. Normality test was calculated to determine whether parametric analysis or non-parametric analysis would be more appropriate. The results of Kolmogorov-Smirnov and Shapira-Wilk showed a non-normal distribution. Since the variables in the Kolmogorov-Smirnov test showed normal distribution, non-parametric test was used in the evaluation of the data.

Results and discussion

According to the first research question "What are the undergraduate students' attitudes towards use of Scaffolding approach on evolving reading strategies?" In order to calculate results of the first research question descriptive statistics was utilized. The crystal clear results presented in Table 2.

Table 2

Descriptive analysis

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Total	55	2.58	4.83	3.8576	.42814

The results of the descriptive statistics revealed that secondary school students' views on the adoption of the scaffolding technique had a high score (M=3.85). It showed that scaffolding strategy is something that EFL learners agree with. Their choices revealed how scaffolding helped them in improving their reading skills. In addition, Scaffolding is only used temporarily, it is crucial for the efficient construction of the building. When a challenge is beyond the scope of the student's capacity, scaffolding is necessary, involving the help of a teacher, tutor and parents [14]. The most important teaching strategy is Scaffolding, even if its purpose is to support learners' developing performance. Clarity in defining the purpose of the lesson and the methods to achieve it is useful. The scaffolding technique is a strategy for solving reading comprehension problems. Teachers' help can reveal the degree and level of the EFL learner's understanding of study practice. Learning outcomes in writing are significantly influenced by the scaffolding strategy. Scaffolding is a short-term help for EFL/ESL learners that should eventually disappear. After the student and the tutor initially share responsibility, eventually the student takes full responsibility for completing the work and achieving the goals [15]. There was a descriptive analysis carried out for each question. The outcomes are shown in Table 3 below.

Table 3

Descriptive analysis

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
I like reading text in English	54	1.00	5.00	3.6481	.80464
I like reading the text when it is from my interest	54	2.00	5.00	4.0556	.78708
I like reading illustrative text	54	2.00	5.00	4.1667	.77093
I feel motivated by reading in class	54	2.00	5.00	3.9815	.96134
I need to learn more words to comprehend a text better	54	2.00	5.00	3.9444	.83365
I understand better text when I use graphic organizer	54	1.00	5.00	3.9259	.96840
I often work in pair to do reading comprehension activity in the classroom	54	2.00	5.00	3.9444	.94003
My teacher encourages me to find main ideas and the details	54	2.00	5.00	4.1296	.89118
My teacher promotes questions before starting reading activities	54	1.00	5.00	3.8704	1.02876
My teacher uses reading guide for reading exercise	54	2.00	5.00	4.0556	.94003
At the end of the reading activities, my teacher asked me to relate it with my experience	54	2.00	5.00	4.0556	.78708
Using scaffolding make me feel enjoy the process in learning	54	2.00	5.00	4.2593	.97488

12 items of questionnaire were analyzed according to the descriptive statistics, in order to calculate results of each question. The highest score obtained by items: "Using scaffolding make me feel enjoy the process in learning" (M=4.25), "I like reading illustrative text" (M=4.16), "My teacher encourages me to find main ideas and the details" (M=4.12), "At the end of the reading activities, my teacher asked me to relate it with my experience" (M=4.05) and the same score was obtained by items like: "My teacher uses reading guide for reading exercise" (M=4.05), "I like reading the text when it is from my interest" (M=4.05". While the items like: "I like reading text in English" (M=3.64), "My teacher promotes questions before starting reading activities" (M=3.87), "I understand better text when I use graphic organizer" (M=3.2), "I need to learn more words to comprehend a text better" (M=3.94) and "I often work in pair to do reading comprehension activity in the classroom" (M=3.94" obtained minimum results.

The second research question was **"**Are there significant differences according to their years of study at the university?". In order to calculate differences between two independent variables Mann-Whitney U-test was used. The calculated results demonstrated in Table 4.

Table 4

Results of Mann-Whitney *U*-test (Grade differences)

course		N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
total	1st	26	24.27	631.00	280.000	.144
	2nd	28	30.50	854.00		

In accordance calculated data of Mann-Whitney U-test above 1st and 2nd course learners' attitudes towards use of Scaffolding on evolving their reading performances. There was no significant difference between 1st and 2nd course students, 1st course (M=24.27) and 2nd course (M=30.50). There was slightly difference between 1st and 2nd course, because number of participants. 2nd course learners were more than 1st course students. In addition, both courses presented positive attitudes towards Scaffolding.

The latest research question was "Are there significant differences according to gender of participants towards use of Scaffolding?". Mann-Whitney U-test was used and analyzed differences between male and female participants. The results are given in Table 5.

Table 5

Results of Mann-Whitney *U*-test (Gender differences)

	gender	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
total	male	25	28.38	709.50	340.500	.701
	female	29	26,74	775,50		

To examine whether there was a significant difference between male and female participants, the Mann-Whitney U-test was used to determine their views on the Scaffolding technique's ability to improve their reading performance. In the most recent research study male and female participants did not differ significantly according to the final ratings. Male participants score (M=28,38), and female participants' score (M=26,74). There was no difference in the gender of the participants' attitudes towards the use of the scaffolding strategy to improve their reading skills. In addition, male's attitudes were higher than female participants. It means that male learners need their teachers support than female learners.

Conclusion

The current study determined how English learners feel about Scaffolding when it comes to building reading techniques. Some precise findings were obtained using descriptive analysis. According to the scientific article, the findings of this study can be summarized as follows: Given that it helps the development of other communication skills in addition to reading, Scaffolding has a number of advantages for learners. For both instructors and learners, Scaffolding plays a very important role. Creating a good learning environment for EFL learners is one of the most essential advantages of Scaffolding education. By providing repeated victories, Scaffolding allows learners to maintain their interest and motivation. Learners feel encouraged in a scaffolded learning environment that allows them to ask questions, develop their own understanding and increase their self-confidence. As a result, the learners had positive opinions about Scaffolding as a way to improve reading. In addition, there was little or no discrimination by gender or their year of study at the university.

Funding

This research is funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP19678230).

References

1. Morris B.M., Lonigan C.J. What components of working memory are associated with children's reading skills? //Learning and Individual Differences. – 2022. – Vol. 95. – P. 102114.

2. Smith R. et al. The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review // Reading Psychology. – 2021. – Vol. 42. – №. 3. – P. 214-240.

3. Setiyadi A.B. Teaching English as a foreign language. – 2020.

4. Septiyana L. et al. THE CORRELATION BETWEEN EFL LEARNERS COHESION AND THEIR READING COMPREHENSION //Journal of Research on Language Education. – 2021. – Vol. 2. – №. 2. – P. 68-74.

5. Khasawneh M.A.S., Al-Rub M.O.A. Development of reading comprehension skills among the students of learning disabilities // Universal Journal of Educational Research. – 2020. – Vol. 8. – №. 11. – P. 5335-5341. DOI: 10.13189/ujer.2020.081135.

6. Rastle K. The place of morphology in learning to read in English //Cortex. – 2019. – Vol. 116. – P. 45-54. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.02.008.

7. Oakhill J., Cain K., Elbro C. Reading comprehension and reading comprehension difficulties // Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice. – 2019. – P. 83-115.

8. Brevik L.M. Explicit reading strategy instruction or daily use of strategies? Studying the teaching of reading comprehension through naturalistic classroom observation in English L2 // Reading and writing. – 2019. – Vol. 32. – №. 9. – P. 2281-2310.

9. Erya W.I., Pustika R. STUDENTS'PERCEPTION TOWARDS THE USE OF WEBTOON TO IMPROVE READING COMPREHENSION SKILL //Journal of English Language Teaching and Learning. – 2021. – Vol. 2. – №. 1. – P. 51-56.

10. Salem A.A.M.S. Scaffolding Reading Comprehension Skills // English Language Teaching. – 2017. – Vol. 10. – №. 1. – P. 97-111.

11. Grimes D.A., Schulz K.F. Descriptive studies: what they can and cannot do //The Lancet. – 2002. – Vol. 359. – №. 9301. – P. 145-149.

12. Aliaga M., Gunderson B. Interactive statistics. – Virginia, America: Pearson Education. – 2002.

13. Muzammil L. et al. Enhancing Reading Comprehension of Junior High School Students Through Scaffolding Instruction // 2nd Annual Conference on Social Science and Humanities (ANCOSH 2020). – Atlantis Press, 2021. – P. 96-100.

14. Deshmukh R.S. et al. Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. – 2022. – Vol. 53. – №. 1. – P. 150-166.

15. Murphy K.A., Pentimonti J.M., Chow, PhD J.C. Supporting children's language and literacy through collaborative shared book reading // Intervention in School and Clinic. – 2023. – Vol. 58. – №. 3. – P. 155-163.

Г.А. Ризаходжаева, Ф.Х. Маккамбаева

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік университеті, Түркістан, Қазақстан

Скаффолдинг арқылы туризм студенттерінің шет тілінде оқылым дағдыларын дамытудағы перспективалары

Аңдатпа. Оқу – ағылшын тілін үйренушілер үшін маңызды дағды. Бұл студенттердің сөздік қорын дамытуға, грамматиканы меңгеруге және ағылшын тілінің нәзік тұстарын түсінуге көмектеседі. Дегенмен, оқу оқуға деген сүйіспеншілікті ояту және сыни тұрғыдан ойлау дағдыларын дамыту үшін де өте маңызды. Сонымен бірге оқушылар шет тілдеріндегі мәтіндерді оқу кезінде қиындықтарға тап болуы мүмкін. Сондықтан оқытушылар қиыншылықтарды шешу үшін Scaffolding әдісін пайдалана алады. Скаффолдинг – бұл мұғалімдер алдымен оқушыға қолдау көрсету, содан кейін оқушы тапсырманың дербестігін дамытатындықтан бұл көмекті біртіндеп алып тастау процесін сипаттау үшін қолданатын термин. Бұл ғылыми зеттеу жұмысына Түркістан қаласындағы Халықаралық Туризм және Меймандостық университетінен барлығы 54 білімгер қатысты. Сипаттамалық зерттеу – оқушылардың Скаффолдинг көмегімен оқуды үйренуге қалай қарайтынын тексеру үшін жүргізілді. Ғылыми зерттеуге 25 ер адам және 29 әйел қатысушы қатысты, сонымен қатар сипаттамалық талдау

жүргізілді; сандық зерттеу әдісі қолданылды. Нәтижелер SPSS 23.0 нұсқасының көмегімен жасалды. Сипаттамалық деректер қатысушылардың жалпы Скаффолдинг-ға байланысты ойын талдап берсе, Mann Whitney U-test көмегімен сынып пен жыныс бойынша айырмашылықтар талданды. Талдау нәтижелері ағылшын тілін үйренушілердің көзқарастарының оң екенін көрсетеді. Қатысушылардың курсы мен жынысы арасында айтарлықтай айырмашылықтар болмағандығын көрсетті.

Түйін сөздер: оқу, Скаффолдинг, педагогикалық қолдау, оқу мәселелері, Скафлодингтің тиімділігі, оқу қабілеттері, туризм студенттері.

Г.А. Ризаходжаева, Ф.Х. Маккамбаева
Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, Туркестан, Казахстан

Перспективы развития навыков чтения на иностранном языке через Скаффолдинг у студентов, изучающих туризм

Аннотация. Чтение – важный навык для изучающих английский язык. Оно помогает учащимся развивать словарный запас, изучать грамматику и постигать тонкости английского языка. Однако чтение также имеет решающее значение для воспитания любви к учебе и развития навыков критического мышления. В то же время учащиеся могут столкнуться с трудностями при чтении текстов на иностранных языках. Поэтому преподаватели могут использовать подход Scaffolding для преодоления проблем. Подобно строительным лесам в здании, строительные леса в образовании служат вспомогательной основой для строительства. Scaffolding – это термин, используемый преподавателями для описания процесса оказания первой поддержки учащемуся, а затем постепенного прекращения этой помощи по мере того, как учащийся развивает самостоятельность в выполнении заданий. В целом в исследовании приняли участие 54 ученика из Международного университета туризма и гостеприимства в Туркестане. Описательное исследование проводилось с целью изучения отношения учащихся к обучению чтению с использованием скаффолдинга. В исследовании приняли участие 25 мужчин и 29 женщин, кроме того, был проведен описательный анализ; использовался метод количественного исследования. Результаты были получены с помощью программы SPSS версии 23.0, которая расшифровывается как Statistical Package for the Social Sciences. Описательные данные и различия по классам и полу анализировались с помощью Mann Whitney U-test. Результаты анализа пунктов показывают, что отношение учащихся, изучающих английский язык, является уверенным. Значительных различий между курсами и полом участников не было.

Ключевые слова: чтение, Scaffolding, педагогическая поддержка, вопросы чтения, эффективность Scaffolding, читательские способности, студенты туризма.

Information about authors:

Rizakhojayeva G.A. – PhD, Associate Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.

Makkambayeva F.Kh. – Master student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.

Ризаходжаева Г.А. – PhD доцент, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік университеті, Түркістан, Қазақстан.

Маккамбаева Ф.Х. – Магистрант, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік университеті, Түркістан, Қазақстан.

ХҒТАР 14.25.01

Н.К. Удербаева, Н. Карелхан, К.К. Дауренбеков, А.Б. Закирова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
(E-mail: nurgul.kalievna@mail.ru)

«Цифрлық сауаттылық» пәнін оқытуда AR және VR технологияларын қолданудың тиімділігі

Аңдатпа. *Бүгінгі таңда цифрлық технологиялар қарқынды дамып келеді, сәйкесінше жаңа ұрпақтың ақпаратты қабылдауы және өңдеуі сапалы болу үшін инновациялық технологиялар мен бағдарламаларды жаңашыл әдіспен ұсынуымыз қажет. Сонымен қатар, Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектептерінде 2021 жылдан бастап бастауш сыныптарда «Цифрлық сауаттылық» пәнін енгізілген. Осы өзгеріске сай мақалада оқушылардың заманға сай цифрлық сауаттылық пәні бойынша білім, білік, дағдысын арттыру мақсатында 3D обьектілерді және түрлі анимацияны нақты уақыт режимінде визуалды жеткізу үшін толықтырылған және виртуалды шындық технологияларын қолдану қарастырылды.*

Мақалада бастауыш сыныптардағы «Цифрлық сауаттылық» пәнінде AR (Augmented reality) және VR (Virtual reality) технологияларының оқу процесіндегі тиімділігі анықталып, практикалық тұрғыда толықтырылған шындықтың жүзеге асу жолы Vuforia Engine, Unity 3D орталары арқылы көрсетілді. iOS, Android, Xcode бағдарламалық жасақтаманың интеграцияланған орталары үшін жобаны құру жолы қарастырылған. Онда камераны белгіге алып барған кезде, пайдаланушы смартфон экранында алдын-ала дайындалған толықтырылған бейнені көре алады.

«Цифрлық сауаттылық» жұмыс дәптерінің оқу процесіндегі тиімділігін зерттелді. AR және VR технологиялары пайдалануға бағытталған «Цифрлық сауаттылық» жұмыс дәптерін еліміздің кез-келген мектебі оқу процесінде пайдалануға болатындығы анықталды.

Түйін сөздер: *толықтырылған шындық, виртуалды шындық, AR, VR, Oculus Rift, цифрлық сауаттылық.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-217-228

Кіріспе

Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауында «Қазақстан үшін заманауи цифрлық технологиялар трансферті, Индустрия 4.0 элементтерін енгізу айрықша маңызды. Біз шетелдегі стратегиялық серіктестерімізбен белсенді жұмыс істеуге тиіспіз. Сонымен бірге, отандық IT-секторды дамытып, күшейте түсу де маңызды. Елімізге жас, білімді әрі ынталы мамандар керек. Цифрландыру жөніндегі ұлттық жобаның аясында кемінде 100 мың жоғары білікті IT-маман даярлау қажет. Цифрлық саладағы қызметтер мен тауарлардың экспорты 2025 жылға қарай кемінде 500 миллион долларға жетуге тиіс» [1] – деп атап өтті. Осыған орай жас, білімді әрі ынталы IT – мамандарды шығару үшін, бастауыш сыныптардан бастап сауаттылықтарын жаңа технологиялардың көмегімен арттыру қажет.

2021 жылғы 25 тамызда Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің «Орта білім беру ұйымдарына арналған оқулықтардың, мектепке дейінгі ұйымдарға, орта білім беру ұйымдарына арналған оқу-әдістемелік кешендердің, оның ішінде электрондық

нысандағы тізбесін бекіту туралы» [2] бірінші сыныптан бастап «Цифрлық сауаттылық» пәнін енгізу туралы бұйрығы шықты.

Постиндустриалды қоғам жағдайында әлеуметтену, білім беру және кәсіби қызмет процестері күнделікті және іскерлік өмірде бұрын-соңды болмаған тез өзгеретін ақпараттық инфрақұрылыммен бірге жүреді. Қазіргі қоғамның өзекті құбылыстары-жаңа білімді үздіксіз оқыту, қарым-қатынас процесінің әртүрлі салаларында адамның өмір сүруі, бұл барлық деңгейлердегі коммуникацияның жаңа форматтарының дағдыларын үнемі игеруді талап етеді. Мысалы, салыстырмалы түрде жақында «виртуалды шындық» және «толықтырылған шындық» ұғымдары көптеген адамдардың санасында ғылыми фантастика саласымен байланысты болды. Бүгінгі таңда бұл технологиялар тек демалыс және ойын-сауық саласында ғана емес, сонымен қатар ғылымда, техникада, дизайнда, медицинада, білім беруде, бұқаралық ақпарат құралдарында және бизнестің әртүрлі салаларында қолданылады [3].

ICILS - 2018 халықаралық компьютерлік сауаттылықты зерттеу рейтингісіне еліміз алғаш рет қатысты. Бұл зерттеу бүкіл әлемнің мектеп оқушыларының сандық құзіреттіліктерін зерттеуге арналған.

IAC ақпараттық-талдау орталығының басшысының мәлімдеуі бойынша ICILS - 2018 нәтижесінен «Қазақстан 395 баллдың нәтижесімен 14 - ші орынға ие болды, бұл өте төмен нәтиже - 101 баллға Қазақстан ең төменгі орташа деңгейден артта қалды» [4]. ICILS зерттеуінің нәтижесінен Қазақстан Республикасы ең төмен орынға ие болғанына қарағанда, елімізде бастауыш сыныптан цифрлық сауаттылық пәні бойынша білім, білік, дағдысын арттыру қажет екендігіне көзіміз жетіп отыр. Бұл нәтижені жақсарту үшін бастауыш сыныптан бастап оқу бағдарламасын заманға сай өзгерту қажет екендігі байқалады. Қазіргі таңдағы «Цифрлық сауаттылық» пәнінің күнтізбелік-тақырыптық жоспарындағы тақырыптар білім алушыларға күрделі. Сондықтан «Цифрлық сауаттылық» пәнінде AR және VR технологияларын қолданып, олардың қызығушылығын арттыра отырып, цифрлық сауаттылық пәні бойынша білім, білік, дағдысын заманауи технологияларды қолдана отырып арттыру керек.

Педагог білім алушылардың іс-әрекет сценарийлерін, танымдық өзара іс-қимыл нысандарын анықтауға, интеграциясы жайлы және нәтижелі білім беру үдерісі үшін жағдайлар мен мүмкіндіктерді қамтамасыз ететін цифрлық құралдарды, дидактикалық материалдар мен басқа ресурстарды таңдауға мағыналы түрде қарауы тиіс [5].

Біздің ойымызша, елімізді цифрландыру трендтерінің бірі орта мектептер болуы тиіс, олардан алға қарай тиімді қозғалыс басталуы тиіс [6].

Білім беруде әлемдік деңгейде алдыңғы қатардағы мемлекеттер қолданатын озық технологиялардың біріне VR немесе AR технологиялары жатады. Бұл технологияларды еліміздің тек озық оқу орындарында пайдаланылып жатыр. Және осы технологияларды зерттеп жүрген отандық ғалымдарымызда да бар, атап кетсек, Абилдинова Г., Серік М., Кариева К., Саяков О. [7], Шындалиев Н. [8], Сембаев Т., Нұрбекова З. [9] және тағы да басқа.

Сабақ үйретуде мұғалім VR немесе AR қолданса, оқушы сол тақырыпты қызығушылықпен қарайды. Себебі, заманауи балалар балабақшадан бастап телефон, гаджеттерді пайдалануға бейім және оған деген қызығушылықтары зор.

Виртуалды технологиялар қазіргі заманда, әсіресе білім саласына аса қажетті саланың бірі, себебі білім беру жүйесіне виртуалды технологиялар арқылы виртуалды оқыту орталарын әзірлеу үлкен өзгерістерге әкеледі [10].

А.Ф. Иванько, М.А. Иванько, М Б. Бурцева ғалымдарының айтуы бойынша «Білім беру ойындары оқушылырға жаңа білім беріп қана қоймай, оларды өз пәндерімен қызықтыруға тырысатын мұғалімдер үшін мектеп бағдарламасында маңызды рөл атқарады. Білім берудегі IT - технологиялары оқушылардың назарын аударуға мүмкіндік береді. Нәтижесінде олар оқу процесіне және технологиялық дағдыларды дамытуға үлкен қызығушылық танытады» [11].

Сондықтан да осындай IT – саласындағы халықаралық зерттеулерде жоғарғы орындарды иелену үшін, бастауыш сыныптан бастап цифрлық сауаттылық пәні бойынша білім, білік, дағдысын арттыруымыз қажет.

Зерттеу *мақсаты* мектептердегі бастауыш сыныптардың «Цифрлық сауаттылық» пәнін оқытуда толықтырылған және виртуалды шындық технологияларын қолдануды практикалық түрде жүзеге асыру.

Зерттеу әдіснамасы

Зерттеу мәселесі бойынша бағдарламалық жасақтамаларға талдау жасау; орта мектепте VR және AR технологияларын қолданып оқыту әдістемесін құру және жүзеге асыру.

Орта мектептің оқу процесінде жүзеге асыруда бастауыш сыныптың «Цифрлық сауаттылық» пәніне арналған арнайы AR және VR қолданатын арнайы жұмыс дәптері құрастырылды. Жұмыс дәптерінде дербес компьютердің даму тарихы, енгізу және шығару құрылғылары, файлдар мен бумалар, алгоритм және т.б тақырыптарына толықтырылған және витруалды шындық технологиясы қолданылды.

Бүгін ақпаратпен, достармен және бүкіл әлеммен қарым - қатынастарымызды түбегейлі өзгертуге үміт беретін жаңа - виртуалды шындық (Virtual reality, қысқартылған VR) технологиясының куәсі болып отырмыз [12] деген, Джонатан Линовестің қанатты сөздері білім беруде бүкіл әлеммен қарым – қатынаста бола алатындығын нақтылайды. Джонатан Линовес (Jonathan Linowes) – виртуалды және толықтырылған шындыққа арналған Parkerhill Reality Labs консалтингтік фирмасының иесі, сонымен қоса шынайы VR және 3D графиканың жанкүйері, көп салалы веб-әзірлеуші, бағдарламалық жасақтама инженері, табысты кәсіпкер және оқытушы.

Американдық педагог Эдгар Дейлдың 1960 жылдарындағы тәжірибе конусында – «Біз не істеп жатқанымыздың 90% - ын және оқығанның тек 10% - ын есімізде сақтаймыз» [13], оқушылардың толықтырылған және виртуалды шындық технологиялары арқылы ақпаратты ұғымды қабылдайтынын атап кетуіміз жөн.

Виртуалды шындық бірнеше ондаған жылдар бойы білім беруде қолданылуда. Виртуалды шындықты қолдану коммерциялық қол жетімді бас дисплейі бар құрылғылардың (HMD) жақында пайда болуына байланысты кең таралды, бұл бұрын-соңды болмағандай виртуалды әлемге терең енуге мүмкіндік береді. Viva (HTC Corporation, 2021) немесе Oculus Rift (Oculus VR, LLC, 2021) сияқты HD-бұл пайдаланушының көзіне тікелей түсетін визуалды дисплей мониторлары. HDD МК-мен жұмыс істеу кезінде пайдаланушының барлық білімі виртуалды ортада қамтылған. HMDS дәстүрлі түрде 360 градустық бейне шығысын көрсетеді, бұл пайдаланушыларға бастарын еркін жылжытуға және көру қабілеттерін нақты ортада көру үшін қалай қарайтындарына ұқсас пайдалануға мүмкіндік береді [14].

Толықтырылған шындық технологиясын қолдану виртуалды әлемді нақты әлеммен біріктірудің жоғары деңгейіне қол жеткізуге мүмкіндік береді. Бұл технология ақпаратты визуализациялаудың жаңа деңгейіне қол жеткізуге мүмкіндік береді [15].

Көптеген сарапшылар виртуалды және толықтырылған шындық технологиялары төртінші өнеркәсіптік революция кезеңінде Big Data, бұлтты технологиялар, жасанды интеллект және басқалармен бірге жүретін негізгі технологиялардың бірі болады деп санайды [16].

Қытай мен Американдық антрополог – студенттерді Гиза үстіртінің басындағы қабір бойымен сызылған Ежелгі Египет рәміздерін зерттеу кезінде – «кейбір қатысушылар Массачусетс штатының Кембридж дәріс залында; басқалары Шығыс Қытай сыныбында оқиды. Сиэттлдегі Doghead Simulations жасаған rumii әлеуметтік виртуалды шындық бағдарламалық жасақтамасының (VR) көмегімен студенттер — Гарвард университетінің жартысы, Чжэцзян университетінің жартысы — виртуалды шындықпен жабдықталған сыныпта Аватар ретінде бірге жұмыс істеді. Екі лагерь де өздерінің Oculus Go VR

гарнитураларына байланған» [17] бірлесіп, болашақта барғанда бірден жұмысқа бірлесе қосылып кетуіне мүмкүндік жасағанын Doghead Simulations компаниясының бірлескен құрылтайшысы Мэт Чакон атап кеткен.

Толықтырылған және виртуалды шындықты практикалық тұрғыда Unity-да жүзеге асыру үшін, алдымен білім-беруде практикалық түрде жүзеге асырған мамандардың тәжірибелері қарастырылды (1-кесте).

Кесте 1. Unity 3D ойын қозғалтқышымен танысу үшін қолданылған әдебиеттер тізімі:

№	Автор	Кітаптың атауы	Сілтемесі
1	Майк Гейг (2018)	24 сағат ішінде Unity ойындарын дамыту	https://yadi.sk/i/F1ZzqBQkqIll5g
2	Джон Меннинг, Пэрис Батлфилд-Эддисон (2018)	Әзірлеуші үшін Unity. Мобильді мультиплатформалық ойындар	https://yadi.sk/i/itkBO_PkWGLTzg
3	Крис Дикинсон (2017)	Unity 5-те ойындарды оңтайландыру.	https://yadi.sk/i/TN2SK2rTP1PuZA
4	Алан Торн (2016)	Unity-де сценарий жасау өнері	https://yadi.sk/d/Op_LDerFliiTlA
5	Алан Торн (2016)	Unity-де анимация негіздері	https://yadi.sk/i/NT2nTynAemKBFw
6	Джереми Гибсон Бонд (2019)	Unity және C#. Идеядан іске асыруға дейінгі ойын. Екінші басылым	https://yadi.sk/i/pyqGOvnrdvRU3g
7	Первое издание. Джозеф Хокинг (2016)	Unity әрекетте. C#бойынша мультиплатформалық даму.	https://yadi.sk/d/SXUJqBj_TF425Q
8	Второе издание. Джозеф Хокинг (2019)	Unity әрекетте. C#бойынша мультиплатформалық даму.	https://yadi.sk/i/XQyAfyMCrxIM5Q
9	Хорхе Паласиос (2017)	Ойындарда жасанды интеллектті бағдарламалау.	https://yadi.sk/i/RZNpzSQ-x2olhg
10	Джонатан Линовес (2016)	Unity - дегі виртуалды шындық	https://yadi.sk/i/eui1CaOKewXTDA
11	Кенни Ламмерс (2014	Unity-дегі көлеңкелер мен әсерлер	https://yadi.sk/i/Wm4FnD_l5aFMZA
12	Jandar-man (2013-2014)	Основы Unity3D. Первая часть.	https://yadi.sk/i/qWph7D3TmIauOA

Бұл оқу құралдары AR және VR технологияларын Unity бағдарламасында қарапайым модельден күрделі ойындарды жасауға, үйренуге көмек береді.

Практикалық жүзеге асуы

Vuforia Engine (бұрынғы атауы Vuforia SDK) – бұл кеңейтілген шындық платформасы мен кеңейтілген шындық бағдарламалық жасақтамасын жасаушы құралдар жиынтығынан (SDK – Software Development Kit) тұратын бағдарламалық жасақтама. Vuforia Engine Unity 3D «ойын қозғалтқышымен» біріктірілген, бұл AR қосымшаларын әзірлеуді айтарлықтай жеңілдетеді [18].

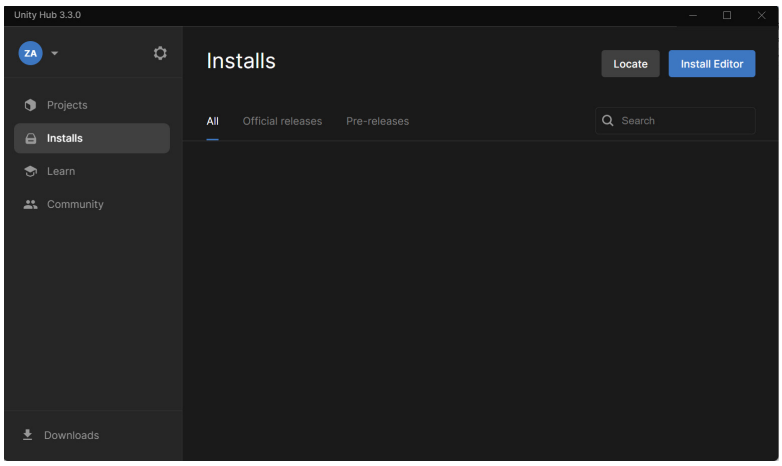
Unity3d - бұл Unity Technologies әзірлеген ойындар мен қосымшаларды құруға арналған заманауи платформалық қозғалтқыш. Бұл қозғалтқыштың көмегімен сіз тек компьютерлерге ғана емес, сонымен қатар мобильді құрылғыларға (мысалы, Android негізінде), Ойын консольдеріне және басқа құрылғыларға арналған қосымшаларды жасай аласыз [19].

AR және VR технологиялары енгізілген жұмыс дәптері 2-сынып «Цифрлық сауаттылық» тақырыптық күнтізбелік жоспар тақырыптарына сәйкес құрастырылды.

Аталған жұмыс дәптерінің құрамындағы толықтырылған шындық қолданылған мысалдың құрастыру жолын қарастырайық. Аталған жоба Vuforia Engine, Unity3d-орталарында құрастырылған:

AR көмегімен алдын ала дайындалған бейнені (бастауыш сынып оқушыларына жеке компьютермен жұмыс істеу кезінде қауіпсіздік техникасы) қай жерде ойнатуға болады.

Жаңа жобаны құру үшін UnityHub – та *Projects бөлімінде NEW* батырмасын басамыз (Сурет 1).



Сурет 1. UnityHub терезесі

Келесі терезеде Templates → 3D таңдап, жобаның атын қоямыз да, Create батырмасын басамыз. Әрі қарай, камераны қосу үшін келесі пәрменді орындаңыз GameObject → Vuforia Engine → AR Camera.

Әрі қарай жұмыс істеу үшін Vuforia өндірушілер порталында лицензиялық кілтті алу қажет (https://developer.vuforia.com/vui/develop/licenses). Бұл процедура тегін. Лицензиялық кілтті жүктегеннен кейін AR *Camera* бөлімге өтіңіз де Vuforia Configuration параметрлерінде App License key өрісіне кілтті салыңыз.

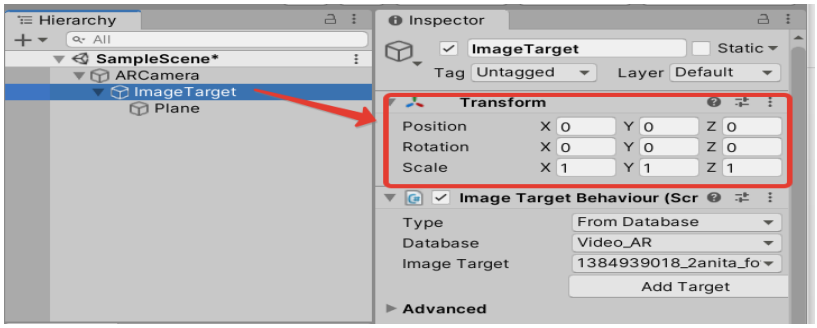
Келесі команда маркерлер жасау. Ол үшін developer.vuforia.com сайтына өтіңіз де *Target Manager → Add Database бөлімінде* мәліметтер базасын жасаңыз. Пайда болған терезеде Database name өрісінде мәліметтер базасының атын орнатыңыз, *Device* түрін көрсетіңіз және *Create* батырмасын басыңыз. Деректер базасын жасағаннан кейін Add Target батырмасы арқылы маркерлерді қосу керек.

Пайда болған терезеде:

- Type-Single Image таңдаймыз;
- File-осы компьютерден суретті таңдаймыз;
- Width-1 таңдаймыз;
- Name-атын жазамыз.

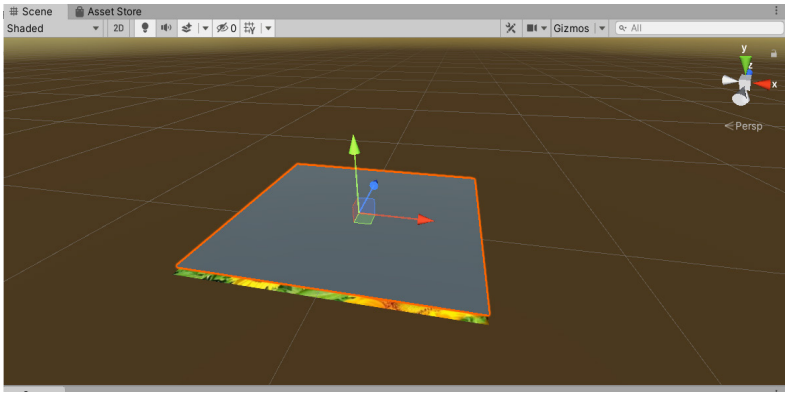
Маркерлерді қосқан кезде, Сіз Rating-ге назар аударуыңыз керек, камера суретті жақсы тануы үшін ол төрт-бес жұлдыздан төмен болмауы керек. Енді download Database-те біз құрылған дерекқорды жүктейміз. Ары қарай *Drag-and-drop көмегімен Unity – га* импорттаймыз. Жобамызда суретті таңдау үшін *Image Target* қолданамыз.

Енді біздің бейнемізді ойнату үшін Gameobject-3D object-Plane мәнін таңдау керек. Осыдан кейін, сіз image Target-пен сәйкесінше Plane параметрлерін өзгертуіңіз керек, өйткені 2-суретте көрсетілгендей Plane өлшемдері әлдеқайда үлкен болады.



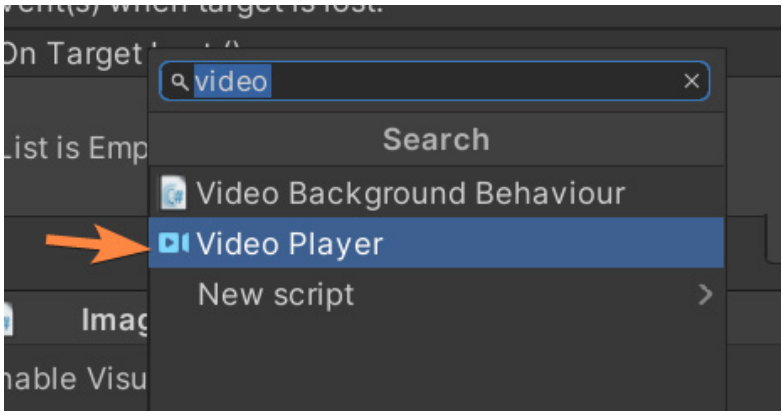
Сурет 2. Image Target позициялары

Plane өлшемдерін Text Tool көмегімен өзгертуге болады және оны жылжыту құралы арқылы Image Target-тен сәл жоғары көтеруге болады, өйткені бұл одан әрі жұмыс істеу үшін қажет (3-сурет).



Сурет 3. Move Tool инструменті

Әрі қарай, біз бейнені жоспарға келесідей қосамыз: Plane = AddComponent = Video Player және Assets папкасында сақтаймыз. Video Player бөлімінде келесі функцияны таңдаңыз Source = Video Clip, мұндағы Video Clip-бұл біздің бейне (4-сурет).



Сурет 4. Video Player опциялары

Енді біз Play батырмасы арқылы жобамыздың дұрыстығын тексеруіміз керек. Егер жоба дұрыс орындалса, онда біз смартфон камерасын суретке жақындатқан кезде алдын – ала дайындалған видео бейне смартфон терезесінде ойнатылады (5-сурет).



Сурет 5. Смартфон экранында видеоның ойналуы

Сонымен қоса, «Цифрлық сауаттылық» пәніне арналған қосымша жұмыс дәптерінде аудио, видео, 3D модель, виртуалды орта және виртуалды технологиялар қолданылған. Соның ішінен тек видео ойнатылуын қарастырылды, мысалы дыбыс құрылғылары тақырыбына арналған 3D моделі 6 - суретте көруге болады.



Сурет 6. Смартфон экранында 3D моделінің көрінісі

Бұл жоба негізінен нақты жазықтықты сканерлеу арқылы жүзеге асырылады, бейне сәтті танылғаннан кейін виртуалды нысанды нақты әлем жазықтығына орналастыруға болады, содан кейін функцияның жұмысын логикалық түрлендіруді жүзеге асыру үшін ұялы телефон экранындағы тиісті батырманы басу арқылы жасауға болады. Жобаның бастапқы мақсаты-балаларға ақыл-ойдың көп өлшемді дамуын жақсырақ жүзеге асыру үшін практикалық қабілеттер мен визуалды эффектілерді біріктіруге мүмкіндік беру.

AR және VR технологиялары енгізілген жұмыс дәптері 2-сынып «Цифрлық сауаттылық» тақырыптық күнтізбелік жоспар тақырыптарына сәйкес құрастырылды.

Мақалада «Цифрлық сауаттылық» кітабына арналған AR және VR технологиялары пайдаланылып жасалған жұмыс дәптерінің мысалы қарастырылды.

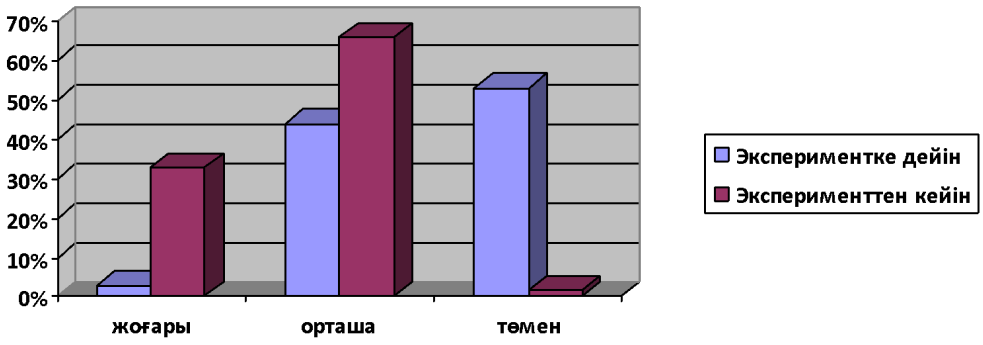
Талдау мен нәтижелер

Қарастырылған «Цифрлық сауаттылық» жұмыс дәптерінің оқу процесіндегі тиімділігін зерттеуде эксперимент тобына Заречный орта мектебінің 2-сынып 58 оқушылары қатысты.

Эксперимент өткенге дейін және өткеннен кейін айқындауға арналған сауалнама нәтижесі (2 – кесте, 6- сурет).

Кесте 2. Эксперимент өткенге дейінгі және кейінгі сауалнама нәтижесі:

Эксперимент топ	жоғары	орташа	төмен
Экспериментке дейін	3%	44%	53%
Эксперименттен кейін	32,7%	65,6%	1,7%



Сурет 6. Экмперимент тобының сауалнама нәтижелері

Бұл тәжірибеден, эксперимент тобындағы оқушылардың «Цифрлық сауаттылық» пәнін үйренуге деген қызығушылығының артқанын және білім алушылардың Цифрлық сауаттылық білім, білік, дағдысының қалыптасып, болашақта ұсынылған «Цифрлық сауаттылық» жұмыс дәптерін еліміздің кез-келген мектебі оқу процесінде пайдалануға болатындығы анықталды.

Қорытынды

Еліміздің IT – саласын жетілдіру, сауатты, талапты, білімді жастарды тәрбилеу мақсатында,бастауышсыныптарданбастап«Цифрлықсауаттылық»пәніндетолықтырылған және виртуалды шындық технологияларын колдану арқылы оқушылырдың білім, білік, дағдысын арттыру және тиімділігінің практикалық түрде жүзеге асыру қарастырылды.

Білім беруде AR және VR технологияларын енгізу саласындағы озық елдердің тәжірибесі талданды және негізгі артықшылықтары анықталып, ICILS рейтингі қарастырылды. Осылайша, толықтырылған және виртуалды шындықты бастауыш сыныптардың білім беру жүйесіне енгізу процесін жетілдіру бағыты анықталды. Unity3d платформасында «Цифрлық сауаттылық» пәнінің қауіпсіздік техникасы тақырыбына арналған AR және VR құру процесінің практикалық мысалы келтірілді.

AR және VR технологиялары пайдалануға бағытталған «Цифрлық сауаттылық» жұмыс дәптерін еліміздің кез-келген мектебі оқу процесінде пайдалануға болады.

Әдебиеттер тізімі

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: //https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtynkazakstan-halkyna-zholdauy-183555 (қаралған күні: 02.06.2022).
2. «Орта білім беру ұйымдарына арналған оқулықтардың, мектепке дейінгі ұйымдарға, орта білім беру ұйымдарына арналған оқу-әдістемелік кешендердің, оның ішінде электрондық нысандағы тізбесін бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2020 жылғы 22 мамырдағы № 216 бұйрығына өзгеріс енгізу туралы. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: // https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2100024126 (қаралған күні: 04.06.2022).
3. Набокова Л.С., Загидуллина Ф.Р. Перспективы внедрения технологий дополненной и виртуальной реальности в сферу образовательного процесса высшей школы. Профессиональное образование в современном мире //ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ. – 2019. – Т. 9. – №2. – С. 2710–2719.
4. По компьютерной грамотности школьники Казахстана заняли 14-е место из 14-ти возможных. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://ru.sputnik.kz/20201103/Shkolniki-Kazakhstana-zanyali-poslednee-mesto-reytinga-kompyuternoy-gramotnosti-15376469.html (дата обращения: 03.07.2022).
5. Шмигирилова И.Б., Дарбаева Д.К., Рыбалко Н.А. Педагогический дизайн как средство повышения эффективности обучения в условиях цифровизации // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2022. – № 74, 2. – С. 46–53.
6. Ускенбаева Р.К., Шарипов Б.Ж., Джусубалиева Д.М. Виртуальная кафедра как основа информационно-методического пространства smart-обучения // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия «Педагогические науки». – 2020. – № 68, 4. – С. 63–70.
7. Mukhtarkyzy K., Abildinova G., Serik M., Kariyeva, K., Sayakov O. Systematic Review of Augmented Reality Methodologies for High School Courses. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP). – 2020. – No.13(4). – P. 79–92.
8. Шындалиев Н., Калкабаева З. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в современной системе образования // Вестник «Физико-математические науки». – 2020. – С. 289–293.
9. Sembayev T., Nurbekova Z., Abildinova G. The Applicability of Augmented Reality Technologies for Evaluating Learning Activities. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2021. – No.16(22).– P. 189–207.
10. Шындалиев Н., Шынатай Г. Виртуалды технологиялар арқылы білім беру бағдарламасы бойынша оқыту әдістерін жетілдірудің өзектілігі // Хабаршы «Физика-математика ғылымдары» сериясы. – 2020. – № 72, 4. – Б. 294–299.
11. Иванько А.Ф., Иванько М.А., Бурцева М.Б. Дополненная и виртуальная реальность в образовании //Молодой ученый. – 2018. – № 37 (223). – С. 11-17. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://moluch.ru/archive/223/52655/ (дата обращения: 01.08.2022).
12. Линовес Д. Виртуальная реальность в Unity. – Москва: ДМК Пресс, 2016. – 316 с.
13. Augmented Reality and Virtual Reality in School Education. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: //https://elearning.adobe.com/2020/01/augmented-reality-and-virtual-reality-in-school-education/ (accessed 10.09.2022).
14. Noble S.M., Saville J.D., Foster L.L. VR as a choice: what drives learners' technology acceptance? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2022. – № 19(1). – T.19.
15. Гриншкун А.В. Технология дополненной реальности как объект изучения и средство обучения в курсе информатики основной школы. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: //https://www.dissercat.com/content/tekhnologiya-dopolnennoi-realnosti-kak-obekt-izucheniya-i-sredstvo-obucheniya-v-kurse-inform (дата обращения: 09.06.2022).
16. Иванова А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения // Стратегические решения и риск-менеджмент. – 2018. – № (3). – С.88-107.
17. Virtual Reality in Education: Overview and Examples. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL:https://builtin.com/edtech/virtual-reality-in-education (accessed 10.07.2022).
18. Vuforuya. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://www.mont.com/ru-am/vendors/ptc/products/vuforia (accessed 18.06.2022).
19. Unity3d. Начало работы, практические советы. Рецензия. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL:https://habr.com/ru/articles/161463/ (дата обращения: 10.08.2022).

Н.К. Удербаева, Н. Карелхан, К.К. Дауренбеков, А.Б. Закирова
Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева Астана, Казахстан

Эффективность использования технологий AR и VR при изучении дисциплины «Цифровая грамотность»

Аннотация. Сегодня цифровые технологии стремительно развиваются, и, соответственно, для того, чтобы новое поколение получало и обрабатывало информацию качественно, мы должны предлагать инновационные технологии и программы инновационным способом. Кроме того, в общеобразовательных школах Республики Казахстан с 2021 года введен предмет «Цифровая грамотность» в начальных классах. В соответствии с этим изменением в статье было рассмотрено использование технологий дополненной и виртуальной реальности для визуальной передачи 3D-объектов и различной анимации в режиме реального времени с целью повышения знаний, умений, навыков учащихся по современной дисциплине «Цифровая грамотность».

В статье определена эффективность технологий AR (Augmented reality) и VR (Virtual reality) в учебном процессе по дисциплине «Цифровая грамотность» в начальных классах, продемонстрирована практическая реализация дополненной реальности через среды Vuforia Engine, Unity 3D. Для интегрированных программных сред iOS, Android, Xcode предусмотрен способ создания проекта. Там, когда камера поднесена к отметке, пользователь может увидеть заранее подготовленное дополненное видео на экране смартфона.

Изучена эффективность рабочей тетради «Цифровая грамотность» в учебном процессе. Установлено, что рабочая тетрадь «Цифровая грамотность», ориентированная на использование технологий AR и VR, может быть использована в учебном процессе любой школы страны.

Ключевые слова: дополненная реальность, виртуальная реальность, AR, VR, Oculus Rift, цифровая грамотность.

N.K. Uderbaeva, N. Karelkhan, K.K. Daurenbekov, A.B. Zakirova
L.N. Gumilyov Eurasian National University Astana, Kazakhstan

The effectiveness of using AR and VR technologies in the study of the discipline «digital literacy»

Abstract. Today, digital technologies are developing rapidly, and, accordingly, in order for the new generation to receive and process information efficiently, we must offer innovative technologies and programs in an innovative way. In addition, the subject of «Digital literacy» in primary grades has been introduced in secondary schools of the Republic of Kazakhstan since 2021. In accordance with this change, the article considered the use of augmented and virtual reality technologies for the visual transmission of 3D objects and various animations in real time in order to increase the knowledge, skills, and abilities of students in the modern discipline of digital literacy.

The article defines the effectiveness of AR (Augmented reality) and VR (Virtual reality) technologies in the educational process in the discipline «Digital Literacy» in elementary grades, and demonstrates the practical implementation of augmented reality through the Vuforia Engine, Unity 3D environments. for integrated software environments iOS, Android, Xcode, there is a way to create a project. There, when the camera is brought to the mark, the user can see a pre-prepared augmented video on the smartphone screen.

The effectiveness of the workbook «digital literacy» in the educational process has been studied. It is established that the workbook «Digital Literacy», focused on the use of AR and VR technologies, can be used in the educational process of any school in the country

Keywords: augmented reality, virtual reality, AR, VR, Oculus Rift, digital literacy.

References

1. Memleket basshysy Qasym-Zhomart Toqaevtyń Qazaqstan halqyna Zholdauy. Halyq birligi zháne zhújeli reformalar – el órkendeuiniń berik negizi [Address of the head of state Kassym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan. People's unity and systemic reforms are a solid foundation for the country's prosperity], Available at: https://www.akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtynkazakstan-halkyna-zholdauy-183555 [in Kazakh]. (accessed 02.06.2022).

2. «Orta bilim beru ujymdaryna arnalǵan oqulyqtardyń, mektepke dejingi ujymdarǵa, orta bilim beru ujymdaryna arnalǵan oqu-ádistemelik keshenderdiń, onyń ishinde jelektrondyq nysandaǵy tizbesin bekitu turaly» Qazaqstan Respublikasy Bilim zháne ǵylym ministriniń 2020 zhylǵy 22 mamyrdaǵy № 216 bujryǵyna ózgeris engizu turaly [On amendments to the order of the minister of Education and science of the Republic of Kazakhstan dated May 22, 2020 No. 216 «on approval of the list of textbooks for secondary education organizations, educational and methodological complexes for preschool organizations, secondary education organizations, including in electronic form»], Available at: //https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2100024126[in Kazakh]. (accessed 04.06.2022).

3. Nabokova L.S., Zagidullina F.R. Perspektivy vnedrenija tehnologij dopolnennoj i virtual'noj real'nosti v sferu obrazovatel'nogo processa vysshej shkoly, Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire [Prospects for the introduction of augmented and virtual reality technologies into the educational process of higher education, Vocational education in the modern world]. FGBOU VO Novosibirskij GAU. 2019. Vol. 9. No.2, P. 2710–2719, [in Russian].

4. Po komp'juternoj gramotnosti shkol'niki Kazahstana zanjali 14-e mesto iz 14-ti vozmozhnyh [According to computer literacy, schoolchildren of Kazakhstan took the 14th place out of 14 possible], Available at: https://ru.sputnik.kz/20201103/Shkolniki-Kazakhstana-zanyali-poslednee-mesto-reytinga-kompyuternoy-gramotnosti-15376469.html (accessed 03.07.2022).[in Russian].

5. Shmigirilova I.B., Darbaeva D.K., Rybalko N.A. pedagogicheskij dizajn kak sredstvo povyshenija jeffektivnosti obuchenija v uslovijah cifrovizacii [pedagogical design as a means of increasing the effectiveness of teaching in the conditions of digitalization]. Vestnik KazNPU imeni Abaja, serija «Pedagogicheskie nauki». 2022. No.74,2. P. 46–53. [in Russian].

6. Uskenbaeva R.K., Sharipov B.Zh., Dzhusubalieva D.M. virtual''naja kafedra kak osnova informacionno-metodicheskogo prostranstva smart-obuchenija [virtual department as the basis of the information and methodological space of smart-learning]. Vestnik KazNPU imeni Abaja, serija «Pedagogicheskie nauki». 2020. No.68, 4. P. 63–70. [in Russian].

7. Mukhtarkyzy K., Abildinova G., Serik M., Kariyeva K., Sayakov O. Systematic Review of Augmented Reality Methodologies for High School Courses. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 2023. No. 13(4). P. 79–92.

8. Shyndaliev N., Kalkabaeva Z. qazirgi bilim zhújesinde virtualdy zháne tolyqtyrylǵan shyndyq tehnologijalarynyń qoldanyluy [application of virtual and augmented reality technologies in the modern education system]. Habarshy «Fizika-matematika ǵylymdary» serijasy. 2020. No.72, 4. P. 289–293. [in Kazakh].

9. Sembayev T., Nurbekova Z., Abildinova G. The Applicability of Augmented Reality Technologies for Evaluating Learning Activities. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 2021. No.16(22). P. 189–207.

10. Shyndaliev N., Shynataj G. virtualdy tehnologijalar arqyly bilim beru baǵdarlamasy bojynsha oqytu ádisterin zhetildirudiń ózektiligi [the relevance of improving teaching methods for educational programs through virtual technologies]. Habarshy «Fizika-matematika ǵylymdary» serijasy. 2020. No.72, 4. P. 294–299. [in Kazakh].

11. Ivan'ko A.F., Ivan'ko M.A., Burceva M.B. Dopolnennaja i virtual'naja real'nost' v obrazovanii [Augmented and virtual reality in education]. Molodoj uchenyj. 2018. No. 37 (223). P. 11-17. Available at: https://moluch.ru/archive/223/52655/ [in Russian]. (accessed01.08.2022).

12. Linoves D. Virtual'naja real'nost' v Unity [Virtual Reality in Unity]. (Moscow, DMK Press, 2016, 316 p.), [in Russian].

13. Augmented Reality and Virtual Reality in School Education. Available at: //https://elearning.adobe.com/2020/01/augmented-reality-and-virtual-reality-in-school-education/ (accessed 10.09.2022).

14. Noble S.M., Saville J.D., Foster L.L. VR as a choice: what drives learners' technology acceptance? International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2022. No.19(1). Vol.19.

15. Grinshkun A.V. Tehnologija dopolnennoj real'nosti kak ob#ekt izuchenija i sredstvo obuchenija v kurse informatiki osnovnoj shkoly [Augmented reality technology as an object of study and a means of teaching in the computer science course of the basic school], Available at: //https://www.dissercat.com/content/tekhnologiya-dopolnennoi-realnosti-kak-obekt-izucheniya-i-sredstvo-obucheniya-v-kurse-inform [in Russian]. (accessed 09.06.2022).

16. Ivanova A.V. Tehnologii virtual''noj i dopolnennoj real''nosti: vozmozhnosti i prepjatstvija primenenija [Virtual and augmented reality technologies: opportunities and obstacles of application]. Strategicheskie reshenija i risk-menedzhment. 2018. No.(3). P. 88-107. [in Russian].

17. Virtual Reality in Education: Overview and Examples, Available at: //https://builtin.com/edtech/virtual-reality-in-education (accessed 10.07.2022).

18. Vuforiya, Available at: //https://www.mont.com/ru-am/vendors/ptc/products/vuforia (accessed 18.06.2022).

19. Unity3d. Nachalo raboty, prakticheskie sovety. Recenzija [Getting started, practical tips. Review], Available at: //https://habr.com/ru/articles/161463/ (accessed 10.08.2022).

Information about the authors:

Uderbaeva N.K. – Ph.D. student, L.N. Gumilyov Eurasian National University Astana, Kazakhstan.

Karelkhan N. – L.N. Gumilyov Eurasian National University Astana, Kazakhstan.

Daurenbekov K.K. – L.N. Gumilyov Eurasian National University Astana, Kazakhstan.

Zakirova A.B. – Candidate of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University Astana, Kazakhstan.

Удербаева Н.К. – докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Карелхан Н. – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Дауренбеков К.К. – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Закирова А.Б. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

ХҒТАР 14.35.07

Т. Хасенқызы[1], А.С. Акрамова[2]

әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қаласы, Қазақстан
(E-mail: baladream@mail.ru, akramova_@mail.ru)

Педагогикалық-психологиялық қызметте цифрлы білім беруді пайдалану мүмкіндіктері

Аңдатпа. *Мақалада педагогикалық-психологиялық қызметті цифрлы білім беру арқылы жүргізудің ерекшеліктері қарастырылады. Нақтырақ айтқанда, цифрландыруға өтудегі Қазақстанның деңгейі әлемдік деңгеймен салыстырыла отырып, цифрлық технологиялар, электрондық құралдар, жүйелер, құрылғылар, тұтастай алғанда, адамдар өмірінің барлық салаларына әсер ететін ресурстар мен ақпарат сипаты сараланады. Цифрлы білім берудегі цифрлық шығармашылықтың маңыздылығы мен олардың түрлері жіктеліп көрсетілген. Педагогикалық-психологиялық қызмет ұғымына жан-жақты түсініктер беріле отырып, оның негізгі бағыттары мен моделі берілген. Сонымен қатар, педагогикалық-психологиялық қызметті цифрлы ұйымдастыруға ықпал ете алатын, жетекші психологиялық мобильді қосымшалар мен платформалар анықталып, олардың ерекшеліктері талданады. Педагогикалық-психологиялық қызметті цифрландыруға қатысты бітіруші түлектердің ойын білу мақсатында сауалнама жүргізіліп, сауалнама нәтижелері диаграммалар арқылы беріледі. Мақаланың қорытынды бөлімінде автор тарапынан педагогикалық-психологиялық қызметті оңтайлы цифрландыруға арналған бірнеше ұсыныстар беріледі.*

Түйін сөздер: *Педагогикалық-психологиялық қызмет, цифрлы технологиялар, педагогикалық-психологиялық қызметті цифрландыру, цифрлы білім беру мүмкіндіктері, педагогикалық-психологиялық мобильді қосымшалар.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-229-243

Кіріспе

Бүгінгі күні ғаламтор желісі дамушы елдерде жылына 25%-ға дейінгі қарқынмен өсіп келеді. Барлық әлемдік деректердің 90%-ы соңғы екі жылдың ішінде ғана жасалған. Қазіргі күннің өзінде IT Analytics мәліметтері бойынша, 2019 жылы белсенді IoT құрылғыларының саны 26,66 миллиардқа жетті. Әр секунд сайын 127 жаңа құрылғы интернетке қосылады. 2020 жыл ішінде — сарапшылардың бағалауы бойынша 31 миллиард IoT құрылғысы орнатылып, 2021 жылға қарай бүкіл әлем бойынша 35 миллиард интернет құрылғылары орнатылған. Ал дүние жүзіндегі интернетке қосылған құрылғылардың (IoT) жалпы орнатылған базасы 2025 жылға қарай 30,9 миллиард бірлікті құрайды деп болжануда. Яғни, ғаламтормен жұмыс жасау мүмкіндігі жылдан жылға артпаса, кемімейді.

Цифрландыруға күш салу адами капитал белсенді түрде дамитын – болашақтың білімі мен дағдылары ерте жастан бастап тәрбиеленетін, автоматтандыру және басқа да жаңа технологиялар есебінен кез келген жұмыстың тиімділігі мен жылдамдығы артатын жаңа қоғамды құруға алып келеді.

Өзгерістер соңғы жылдары әртүрлі салалада қолданылатын көптеген технологиялық инновациялардың енгізілуімен туындаған. Өндіріс және қосымша құнды алу тәсілдері түбегейлі өзгеруде, адамдардың білімі мен еңбек дағдыларына жаңа талаптар пайда

болуда. Жасанды интеллект мүмкіндіктерін пайдалана отырып, ғаламторлық кезеңнің болашағын қалыптастырып, өнімділіктің революциялық өсуін қамтамасыз етеді. 3D басып шығару технологиясы бүгінгі күннің өзінде авиация, логистика, биомедицина және автомобиль өнеркәсібі секілді салалардың трансформациялануына ықпал етуде.

Бүгінде цифрландыру үдерісі әлемде барлық елдерге әсер етеді. Сонымен қатар әрбір ел цифрлық дамудың басымдықтарын өзі айқындайды. Әлемдегі 15-тен астам мемлекет қазіргі уақытта ұлттық цифрландыру бағдарламаларын іске асыруда. Қытай, Сингапур, Жаңа Зеландия, Оңтүстік Корея дәне Дани ұлттық экономикалары цифрландыру бойынша алдыңғы қатардағы елдер болып табылады. Қытай өзінің «интернет плюс» бағдарламасында цифрлық индустрияны дәстүрлі индустриямен біріктірген, Канададағы Торонтода ақпараттық-коммуникативті технологиялар хабын (hub) жасады, Сингапур драйвері АКТ болып табылатын «ақылды экономиканы» қалыптастырады, Оңтүстік Корея «Креативті экономика» бағдарламасында адами капиталды, кәсіпкерлікті дамытуға және АКТ саласындағы жетістіктерді таратуға бағдарланады, ал Дания мемлекеттік секторды цифрландыруға баса назар аударуда [1].

Қазіргі қоғамда білім беру – басты басымдықтардың бірі, ал білім беру процесінде дамып келе жатқан зияткерлік мүмкіндіктер кез-келген ұйымның құнды активі болып табылады. Бүгінгі күні ақпараттар ағынының көлемі қаншалықты ұлғайса, онлайн білім беруге, қашықтықтан білім алу мүмкіндіктеріне сұраныстар да соншалықты көбейген.

Цифрлық технологиялар, электрондық құралдар, жүйелер, құрылғылар, тұтастай алғанда, адамдар өмірінің барлық салаларына әсер ететін ресурстар мен ақпарат сипатын өзгертіп қана қоймай, білім беру жүйесін түбегейлі өзгертетін, жаңа мүмкіндіктер беретін, оқу-тәрбие процесін жақсартатын жаңа перспективаларды ашады. Зерттеушілердің ойынша, цифрлық сауаттылық білім беру жүйесінде игерілетін және цифрлық дәуірге өтуге мүмкіндік беретін маңызды құзыреттердің бірі болып табылады [2].

Цифрлы білім беру ұғымы педагогтердің білім алушыға интерактивті тақтамен сабақ өтіп, дербес компьютерлермен бейнероликтерді көрсетіп қана қоюымен шектелмейді. Білім беру үдерісінде педагог – тек пәнді «оқытушы» ғана емес, оған қоса білім алушының өздігінен білім алуына «бағыт беруші – тәлімгер, куратор, тьютор» болуы керек, әсіресе, бүгінгі білім беруде көбіне екінші нұсқа басымырақ. Сол себепті, Төртінші өнеркәсіптік революция (Индустрия 4.0) жүріп жатқан уақытта, педагогтер цифрлы білім беру инструменттері мен ресурстарын жоғары деңгейде пайдаланып қана қоймай, сонымен қатар, сыныптың және әрбір жеке оқушының қажеттіліктері мен дайындық деңгейіне сәйкес цифрлы дидактикалық материалды өз бетінше және шығармашылықпен дамыту мүмкіндігіне ие болуы тиіс.

Дегенмен, цифрлы технологияларды білім беру үдерісінде шығармашылықпен қолдану өте маңызды. Сонымен қатар, ғалымдар оны шығармашылықтың жаңа түріне балайды. Еуропалық зерттеушілердің пікірінше, 21 ғасырда білім беруді цифрлы технологияны шығармашылықпен қатар қоя отырып ынталандыру қажет, себебі ол өзгермелі, белгісіз, күрделі және екіұшты әлемнің мәселелерін шешуде цифрлы құралдар мен жасанды интеллектпен қатар ресми түрде негізгі құзыреттіліктердің қатарына жатқызылған [3]. Цифрлық қоғамда шығармашылық тұжырымдамасы қайта қарастырыла отырып, жаңа технологиялар пайдаланушыларға проблемаларды шешудің инновациялық тәсілдерін жобалауға, қызметтің сипатын өзгертуге және оның шекарасын кеңейтуге мүмкіндік беретін құралға айналғанын, жалпы айтқанда, технологияның қолжетімділігі шығармашылық процестерге айтарлықтай әсер ететіндігі байқалған.

Цифрлық шығармашылық білімге қатысты цифрлық технологиялармен делдал бола отырып, мақсатты шығармашылық қызмет ретінде түсіндіріледі, оның барысында оқушыға қатысты құнды нәтижелер қол жеткізіледі. Бұл тұжырымдама мұғалімнің инновациялық ойлауымен, ғылыми және әдістемелік қызметімен тікелей байланысты.

Ресей ғалымдары Ахметжанова Г.В., Емельянова Т.В. өз еңбектерінде цифрлық шығармашылықтың саласын әдістемелік, дидактикалық, технологиялық, коммуникативті (ұйымдастырушылық) деп төртке жіктейді.

Мұндағы, әдістемелік цифрлық шығармашылық - бұл педагогтің кәсіби шеберлік деңгейін арттырудың шарты және авторлық бағдарламаларды, элективті курстарды әзірлеуде, конференцияларды, шеберлік сыныптарын, іскерлік ойындарды, шығармашылық ой фестивальдерін, онлайн-форматтағы пәндік олимпиадаларды дайындау және өткізу процесінде көрініс табатын деңгейдің көрсеткіші. Мұғалімдердің сандық әдістемелік шығармашылығының өнімі электронды әдістемелік портфолио, сценарийлер, ақпараттық каталогтар, соның ішінде статистикалық және анимациялық графикалық кескіндер, бейне фрагменттер, навигациялық панель, гипермәтіндік таңбалар болуы мүмкін.

Дидактикалық цифрлық шығармашылық - оқу материалын іріктеу, құрылымдау және оның негізінде инновациялық цифрлық өнімдерді, мысалы, дамушы және проблемалық жағдайларды, анықтамалық материалдарды, фондық музыканы, анимациялық кейіпкерлерді және т.б. қамтитын компьютерлік дидактикалық ойындарды құруды білдіретін педагогтердің цифрлық шығармашылығының шексіз түрі. Сонымен қатар, мұнда өз бетінше және тапсырмаға сәйкес эксперименттер жүргізу, топтық және жеке жұмыс барысында объектілерді модельдеу әрекеттері де жатады.

Технологиялық цифрлық шығармашылық - педагогикалық технологиялар мен жобалау саласында жүзеге асырылатын, білім алушылар мен білім алушылардың қызметін кешенді түрде қамтитын педагогикалық цифрлық шығармашылықтың ең күрделі түрі болып табылады. Мұнда өнім біріктірілген сабақ ретінде де, оқытудың жаңа ақпараттық технологиясы болуы мүмкін.

Коммуникативті (ұйымдастырушылық) шығармашылық, педагогикалық мақсатқа сай және тиімді қарым-қатынас, қашықтықтан кері байланыс мәселесін шешумен сипатталады. Шығармашылықтың бұл түрінің өнімі - онлайн режимінде мұғалімдер мен студенттердің өзара әрекеттесуінің тиімділігін арттыратын білім беру процесіне қатысушылардың функцияларын жоспарлаудың, бақылаудың, бөлудің электронды құралдары [4].

Материалдар мен әдістер

Цифрлық оқыту жалпыға бірдей білім алуға қол жетімділікті арттыру тұрғысынан көптеген артықшылықтар береді деп күтілуде. Потенциалды артықшылықтар әртүрлі білім көздерін қамтиды, әсіресе, географиялық шектеудің болмауы, икемді сабақ кестесі және оңай жекелендіруге болатын әдістер, сондай-ақ педагогтерге әртүрлі елдердің әріптестерімен және студенттерімен пән мазмұнын бөлісу және жасау мүмкіндігі бар. Ең бастысы, цифрлық қолдау арқылы оқыту білім беру мекемелері мен студенттер үшін шығындарды азайтады, сондай-ақ жұмысқа орналасу мүмкіндігін арттырады және халықтың қолайсыз топтарындағы адамдардың әлеуметтік интеграциясын жақсартады деп саналады.

Алайда теңдікке мұндай әсер ету білім беру инфрақұрылымы мен адам ресурстарына тұрақты инвестицияларды қажет етеді. Нәтижесінде, цифрлық технология оқушының жай ғана ақпарат алуына немесе оқушының қайталай алатынына емес, не істей алатынына көбірек бағытталған оқыту мен бағалаудың жаңа әдістерін қолдануға мүмкіндік береді деп күтілуде.

Бүгінгі күні ақпараттық-коммуникациялық, цифрлық технологиялар білім беру саласын дамытудың бірден бір негізгі механизмі екендігі анықталып отыр. Қала ғана емес, ауыл аймақтық мекендерде де цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану жөніндегі қызметін жандандыру өте өзекті. Сондай-ақ, студенттер арасында жүргізілген сауалнама электронды мазмұнды қолдана отырып оқыту оларды цифрлық білім беру ресурстарымен ұсынылған оқу олардың ерекше қызығушылығын оятқандығын көрсетті [5].

Әдетте АКТ педагогтер мен студенттердің мүмкіндіктерін кеңейте алады және олардың жалпы әсері оң деп саналады. Алайда, АКТ-ның оқу процесіне қосқан үлесі туралы ғылыми дәлелдер аз. Тиісті көрсеткіштердің болмауына байланысты АКТ әсерін

өлшеу әлі де қиын, сондықтан талқылауға ашық болып табылады. Дәлелдер көбінесе нақты әсерді емес, қабылданған әсерді түсіндіретін пікірге негізделген зерттеулерден алынады. Кейбір сарапшылар оларды қандай да бір трансформациялық әлеуетке ие емес, бар оқу процестерін қолдау және жақсарту құралдары ретінде сипаттайды. Зерттеулер себеп-салдар байланысын орнатпай-ақ шағын оң білім беру нәтижелерін табуға бейім (яғни, тиімдірек мектептер мен мұғалімдердің АКТ және цифрлық технологияларды тиімді пайдалану ықтималдығы жоғары болуы мүмкін). Сонымен қатар, цифрлық оқытудың экономикалық артықшылығы екі жақты. Жақында жүргізілген салыстырмалы зерттеу онлайн оқыту тиімдірек деген идеяға, фактілерге емес, түйсікке негізделгенін көрсетті, өйткені қазіргі зерттеулердің көпшілігінде қатаң бақылау жоқ және студенттердің өздігінен алынған деректерді ғана пайдаланады.

Н.А. Мореевaның ойынша, педагогикалық-психологиялық ғылымда өңделген қызмет принципіне сәйкес болашақ педагог-психологтарды мектептегі білім беруде инновацилық жағдайларда оқыту, жеке тұлғаларының шығармашылық қасиеттерінің дамуы тек қоғамдық тәжірибені меңгеру, болашақ педагог-психолог мамандардың өздерінің белсене қызмет етуі арқылы жүзеге асатын меңгеру негізінде ғана жүре алады. Адамзат мәдениетінің қол жеткізулеріне ие болу үшін әр жаңа ұрпақ осы қол жеткізулер үшін істелген қызметке ұқсас қызметті жүзеге асыруы керек. Осыған байланысты болашақ педагог-психолог мамандардың мамандандырылған қызметіне сәйкес оқу қызметін ұйымдастыру маман даярлау жүйесінің қажетті кешені болып табылады [6]. Яғни, болашақ педагог-психолог мамандардың әр ағымын, М. Жұмабаев айтқандай, өзімізден кейінгі ұрпаққа даярлауымыз шарт.

Ендеше, педагогикалық-психологиялық қызметті цифрландыру мәселесін қарастырудан бұрын, педагогикалық-психологиялық қызметке сипаттама жасағанымыз жөн болар.

Білім беру жүйесіндегі педагогикалық-психологиялық қызмет ғылыми, қолданбалы және практикалық болып үшке бөлінеді.

Ғылыми – білім берудегі психологиялық қызмет мәселелерінің зерттелуін, теориялық және әдіснамалық негіздемесін, психодиагностика жасау, қазіргі мектептегі білім берудің нақты жағдайына сай психологиялық білімді қолдану түрлері мен әдістерін дамыту немесе білім беру, білімдегі педагогикалық-психологиялық қызметтің аймақтық жүйесіндегі жұмыстарына тікелей қатысты және психологиялық түзетулерді қамтиды.

Қолданбалы – оқыту мен тәрбиенің, оқулықтың, дидактикалық және әдістемелік материалдардың, оқу бағдарламаларының психологиялық негіздерін жасау және оны талдауды қоса алғандағы барлық үрдістерін психологиялық жағынан қамтасыз ету.

Практикалық – психологтардың білім беру мекемелеріндегі балабақшалар, мектептер, гимназиялар мен интернаттағы психологиялық қызметі сияқты еліміздің білім кеңістігіндегі біртұтас тікелей құрылым күйінде жобаланады. Бұлардың әрқайсысы білімдегі педагогикалық-психологиялық қызметтің тиімділігіне кепілдік бере отырып, өздеріне қатысты да тиісті мәселелерде бірлесіп жұмыс істеуді нақты білуі тиіс [7].

Сондай-ақ білім беру мекемелеріндегі педагог-психолог қызметінің міндеттер төмендегідей:

- оқытудың барлық кезеңдерінде балаларға қажетті жағдайларды жеке көмек беру үшін педагогикалық-психологиялық зерттеуді жүзеге асыру;
- психологиялық ғылымның жетістіктерін негізге ала отырып, мектеп оқушыларының әркелі жас кезеңінде жан-жақты, тұлғалық, интеллектуалды дамуын қамтуға ықпал етеді;
- білім беру мекемесінің әкімшілігі мен педагогтердің сұраныстары бойынша оқушылармен, өзге педагогтермен, ата-аналармен психологиялық сақтандыру, диагностикалық, түзеу және кеңес беру жұмыстарын жүргізеді, білім алушылардың интеллектуалды, тұлғалық, эмоциялық және ерік-жігер ерекшеліктерін, олардың қызығушылықтары мен қабілеттерін зерттейді;
- оқуға психологиялық дайындық жеткіліксіздігін ерте анықтауды мақсат ете отырып, бірінші сыныпқа бала қабылдауға қатысады;

- педагогикалық кеңестің әдістемеік бірлестіктердің, сыныптардағы, сондай-ақ мектептегі ата-аналар жиналыстарына қатысады, оқушыларға ықпал етіп, жеке көмек көрсетуге байланысты негізгі проблемаларды шешуге арналған педагогикалық консилиумдар мен педагогикалық кеңеске қажетті ақпараттарды дайындайды;
- мектепте педагог-психология бөлмесін құруды және қажетті құжаттарды сақтауды, оларды дұрыс пайдалануды қамтамасыз етуді жауапкершілігіне алады.

Көрнекті психолог, профессор С.М. Жақыповтың еңбегінде оқу процесінің педагогикалық-психологиялық модельдеудің қызметтік деңгейінің бірінші сатысы оқытушы мен оқушылардың ішкі жүйелік қарым-қатынасы ретінде білімнің мазмұндық жанамалығы, оқытудың әдіс-құралдары көрсетілетіндігі айтылады. Оқу процесі жүйесінің құрылымдық бағдарын анықтай отырып, білімнің объективті және субъективті мазмұндылығын айыру қажеттілігі туындайды.

Педагогикалық-психологиялық қызметтің негізгі бес бағыты айқындалған:

1. Педагогикалық-психологиялық диагностика – жеке адамның даму ерекшеліктері, белгілі бір психологиялық қалыптасуын, жас ерекшелігіне сай дағды, іс-әрекетінің сәйкестігін әртүрлі әдіс-тәсілдер негізінде зерттеу.
2. Педагогикалық-психологиялық профилактика – дезадаптация, белгілі бір жағдайға бейімделудің алдын алу немесе жағымды психологиялық жұмысбастылық деңгейін төмендету мен оның алдын алу жұмыстарын жүзеге асыру.
3. Педагогикалық-психологиялық коррекция – баланың санасына мақсатты түрде оң әсер ету, оның негізгі деңгейге, әрі жас ерекшеліктеріне сәйкес теңестірушілік жұмыстарды жүзеге асыру.
4. Педагогикалық-психологиялық кеңес беру – педагогтерге, ата-аналарға, білім алушыларға қажетті ақпараттарды бере отырып, өмірінде кездесетін қайшылықтарды, өтпелі кезеңдерді жеңуге, әрі сапалы нәтижеге жетуіне ықпал ету.
5. Педагогикалық-психологиялық терапия – тұлғаның сапалық тұрғыдан өзгеруіне байланысты мәселелерді жүзеге асыруға бағытталады.

Осыған орай орта білім беру мекемелерінде педагог-психолог әлеуметтік-психологиялық жұмыстарды атқарады:

- Әлеуметтік-психологиялық ағарту шаралары. Дәріс, семинар түрлеріндегі ақпараттық іс-шаралар. Дәріс мазмұны нақты мысалдарды бейнелейтін көрнекіліктермен, озық техникалық мүмкіндіктерді пайдаланумен байланыстыру керек.
- Педагогикалық-психологилық кеңестер жеке сипат алуы керек. Нақты мәселе бойынша берілетін кеңестермәселенің шешілуіне сендіре білу арқылы кәсіби білікті түрде жүзеге асырылуы тиіс.
- «Ашық әңгіме» пікірталасы – ортақ мақсат біріктірген ата-аналардың көңіліндегі түйіткілдерін ортаға салып, бір-бірімен пікір алмасу.
- Психогимнастика – бұл баланың көңіл-күйін реттеуге арналған жаттығулар кешені. Негізгі мақсаты – қарым-қатынас барысындағы кедергілерді жеңу, өзін және басқаларды түсіне білуін жетілдіру, өзін-өзі таныта білу мүмкіндіктерін жасау.
- Педагогикалық-психологилық тренинг – қолданбалы психология ғылымының белсенді әдістерінің бірі. Басты мақсаты – қарым-қатынас іскерлігін дамытуға, сезімталдықты жетілдіруге және мінез-құлықты реттеуге бағытталған [8].

Педагог-психолог маманның іс-әрекеті әлеуметтік ортаның әлеуметтік-мәдени жағдайын оңды өзгертуге мақсатты түрде педагогикалық-психологиялық тұрғысынан бағытталған.

Жоғарыда аталған педагог-психологтың қызметінен маманның негізгі кәсіби мақсаттарын айқындауға болады:

- Білім алушының жеке-тұлғалық, рухани өсуіне жайлы климат жасау;
- Білім алушылар мен оқытушылардың шығармашылық қабілеттерін арттыру;
- Педагогикалық және оқушылар ұжымымен, ата-аналармен, қоғам өкілдерімен байланыса отырып қызмет жасау. Педагог-психолог өзінің кәсіби функциясын жүзеге асыруда бірнеше модельдерді пайдаланады (1-сурет):



Сурет 1. Педагог-психологтың кәсіби функциясының модельдері

Ендеше, жоғарыда қарастырылғын педагог-психологтың қызметін цифрландыру мүмкін бе? Технологиялық және ақпараттық революция дәуірінде адамдардың сұраныстары мен мәселелері өзгерді – демек, педагог-психологтардың қызметі де енді бір орында тұра алмайды. Виртуалды шындық пен жасанды интеллект шынайы маманды алмастыра алады ма?

Кез келген дағдарыс – әрқашан жаңа мүмкіндіктер, дамудың жаңа кезеңі екендігін еске ала отырып, оған көптеген тарихи дәлелдер келтіре аламыз.

Тарихи дәуірлердің өзгеруімен бірге адамдардың әр ұрпағы сырттан да, іштен де келетін жаңа қиындықтарға тап болды. XX ғасырдың басында моральдық догмалардың қаттылығы және әйелдер құқығының бұзылуы Фрейдті психоанализ жасауға шабыттандырған истерикалық бұзылуларды бірінші орынға шығарды, осылайша психотерапия пайда болды. Соғыстан кейінгі жылдары өмірдің ауырлауы, мәнінің жоғалуы, жақындарынан айырылған адамдардың жалғызсырауы – оларға көмектесу қажеттілігін туындатты. Бұл тұста, Виктор Франкл экзистенциалды талдауды немесе логотерапияны құрып, ол тіпті ең қиын жағдайларда да өмірдің мәнін іздеуге бағытталған теорияны ұсынды. Жалпы тарихта мұндай мысалдар өте көп, бірақ нәтиже бір: сұранысқа жауап ретінде әрқашан ұсыныс туады.

Өткен ғасырдың аяғынан бастап психикалық бұзылулардың жаңа легі - депрессия мен мазасыздық басталды. Біз бүгінгі күні ақпаратқа қаныққан, кішкентай хабардың бірден тарап кететін, халықтың, әсіресе көрішу көз бен естуші құлақтың аса көптігі кезеңінде өмір сүріп жатырмыз. Бізді жарнамалық ұрандар мен шаблондар, ұйқы мен отбасылық құндылықтарды ысырғызып тастайтын дедлайндар қоршап тұр. Әсіресе, мегаполис тұрғындары үнемі шиеленіс, асығыс-аптығу, сергелдең жағдайында болады. Бұл адам ағзасының ресурстарын сарқып, дене дүрбелең шабуылдарымен сананы әлсірете бастайды. Осындай сәтте, бірден кері бағытта бұрмалану пайда болып, ол депрессияға ауысады, онымен бірге күш пен көңіл-күйдің төмендеуі, өмірге құштарлықты сезіну, өзге дүниелерге қызығушылық жоғалады. Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының мәліметі

бойынша, депрессия қазіргі уақытта мүгедектікке әкелетін әлемдегі ең көп таралған себеп болып отыр. Депрессияның ауыр түрлері барлық пациенттерді құтқара алмайды.

Бірақ, мұның да шешімі үмітсіздік тудырмайды, бүгінгі күнге дейін депрессия мен мазасыздықпен күресудің көптеген тиімді әдістері жасалды. Психикалық денсаулық саласындағы мамандардың бірлескен жұмысы денеге физиологиялық және психологиялық деңгейде әсер етуге мүмкіндік береді, сондықтан қазіргі уақытта потенциал пен жалпы өмір сапасы жақсарады. Дегенмен, көптеген адамдар педагог-психологтардың көмегіне жүгіне бермейді. Көпшілік адамдар кеңес алуға шешім қабылдаймын дегенінше, қаншама уақытты ауыр жағдайда өткізгендігін байқамай қалады.

Психологияға қатысты жұмыстар – түсініксіз, ал тәжірибелі маманның кеңесін алу – екінің бірінің қалтасын көтере бермейтіні анық. Бұндай стигматизация психологияға қатысты мамандарды, оның ішінде, педагог-психологтарды да заманауи сұраныстарға сәйкес келетін, ыңғайлы және қызығушылық тудыратын халыққа көмектесудің тиімді тәсілдерін іздеуге мәжбүр етеді. Қазіргі күні әлеуметтік желілерде, видеохостинг пен түрлі мессенджерлерде педагогикалық-психологиялық қызметті қолжетімді ету тенденциясы жүруде, бірақ оның өзі келесі кезеңге өту керектігін байқатады. Бұл, атап айтқанда, виртуалды шындық психотерапиясына, педагогикалық-психологиялық өзіне-өзі көмек көрсетуге арналған қосымшаларға және жасанды интеллект Робот психологтарына қызығушылықтың артуымен түсіндірілуі мүмкін. Бұл құралдар қаншалықты тиімді және тірі жанды маманды алмастыра алады ма деген екіұшты ойлар жетерлік.

Қайталаудан жалықпаймын, Біз қызықты уақытта өмір сүріп жатырмыз: планетаның кез келген жерінде отырып кез келген ақпаратқа және адамдармен қарым-қатынасқа тәулік бойы қол жеткізе аламыз. Адамзат тарихында мұндай жағдай бұрын-соңды болмағандықтан, оның жақсы немесе жаман екенін нақты айту қиын. Әлеуметтік желілер мен шексіз цифрлық кеңістік бірқатар жаңа невроздар мен проблемаларды тудырғанымен, ғалымдар мен психологтар технологиялық прогрестің артықшылықтарына көбірек ден қоюға тырысады.

Нәтижелер

Қазіргі коммуникация құралдары қарым-қатынас формаларының әлдеқайда кең спектрін ұсынып, шексіз таңдау бере алады. Бейнеконференциялар мен мессенджерлердің арқасында үйден, кеңседен отырып-ақ маманмен сөйлесе аласыз. Бүгінде ғаламтордағы психотерапияның жеке хаттамалары мен этикалық стандарттары әзірленуде, ал арнайы кодтау хат алмасудың, телефон қоңырауларының немесе бейне қоңыраулардың құпиялылығын сақтайды. Мұның бәрі клиенттер мен пациенттерге көмек сұрау процесін едәуір жеңілдетеді және сылтау мен қарсылық қаупін азайтады. Алайда мұндай инновациялар ешкімді таң қалдырмайды.

Сонымен қатар, мобильді қосымшалар –адамның өзін-өзі танудағы өзіндік прогресті түсіруге мүмкіндік береді, ықтимал қауіптерден сақтандырады. Мысалы, MoodKit мобильді қосымшасында сіз өзіңіздің теріс ойлауыңызды бақылай аласыз, көңіл-күй журналын жүргізе аласыз және өміріңізді күн сайын жаңа жолмен құруға көмектесетін әрекеттерді жоспарлай аласыз. Mobilyze сияқты кейбір қолданбалар депрессияның алғашқы белгілерін уақытында тану үшін пайдаланушының орналасқан жерін және олардың онлайн және нақты өмірдегі әлеуметтік өзара әрекеттесу әрекеттерін бақылайды. Одан бөлек, IOS және Android жүйелеріндегі Meditopia – ойды шоғырландыру және медитация, шиеленісті жеңілдету үшін тыныс алу жаттығулары, ұйқы және релаксация музыкасы, эмоцияларыңыз бен сезімдеріңізді білуге машықтану-мұның бәрі ұтымды және сабырлы болуға, қажеттіліктеріңізді білуге, оқиғаларға азырақ жауап беруге және сіздің өміріңіздегі стресс деңгейін төмендетуге көмектесуге бағытталған; IOS және Android жүйелеріндегі Daylio - бұл электронды күнделік, Mindshift – мазасыз күйлерден арылуға арналған қосымша, т.с.с. түрлері өте көп.

Warbletoncouncil агенттігі әлем бойынша ең үздік топ – 7 психологиялық мобильді қосымшаларды ұсынады (2-сурет).



Сурет 2. Warbletoncouncil агенттігі әлем бойынша ең үздік топ – 7 психологиялық мобильді қосымшалар

Ең алғашқы орында *3D-Мозг* мобильді қосымшасы. Нью-Йорктағы Cold Spring Harbor зертханасымен байланысты беделді ДНҚ оқыту орталығы пайдаланушыға 3D форматындағы ми картасын ұсынады, оның барлық құрылымдары түстермен бөлінген. Сонымен қатар, мидың бөліктерінен басқа, мидың әр аймағының қалай жұмыс істейтіні, ол бұзылған кезде не болатыны және оған әсер етуі мүмкін психикалық аурулар туралы ақпаратқа қол жеткізуге болады. Бұдан бөлек, әрбір ақпарат ресми ғылыми дереккөздерде жарияланған және ең соңғы неврологиялық зерттеулерге сілтемелермен бірге жүреді. Қосымшаны пайдалану тегін.

Екінші орында *APA Monitor+* мобильді қосымшасы – американдық психологиялық қауымдастықтың (APA) ресми қосымшасы. Оның көмегімен бүгінгі күнге дейін жарияланған 150 000-нан астам мүшесі бар осы беделді қауымдастық жариялаған неврология саласындағы көптеген жаңа жаңалықтарға қол жеткізуге болады. Сонымен қатар, психология әлеміне арналған ғылыми мақалалар подкасттар, баяндамалар, жаңалықтар жарияланып тұрады.

Үшінші орында – *Психотесттер*. Пациенттеің мәселелерін анықтауда үлкен көмегін тигізеді.

Төртінші – *Таймер аналитики*. Жаңа буын терапиясы туралы білім алу, зейін туралы білімді дамыту немесе жай ғана релаксацияны іздеу болсын, бұл нарықтағы ең жақсы медитация қосымшаларының бірі. Time журналы бұл қосымшаны жылдың ең үздіктерінің бірі деп атаған, сонымен қатар мұнда, оның сабақтарының бір бөлігі ретінде, ең беделді медитация оқытушылары (Хосе Л.Менендес, Лорения парада Ампудия және басқалары) жұмыс істейді. Мұнда сіз жүздеген медитацияларды, пікірталас топтарын, музыкалық тректерді және қоршаған орта дыбыстарын және т.б. таба аласыз.

Бесінші орында – *КПТ-компаньон* мобильді қосымшасы. Когнитивті мінез - құлық терапиясы – пациенттерге дұрыс емес немесе жағымсыз ойларды түсінуге көмектесетін психотерапияның кең таралған түрі. Сондықтан олар қиын жағдайларда нақты жауап табуға көмектеседі. Терапияның бұл түрі күнделікті болып табылады және CBT қолданбасы оны тез және оңай түсінуге көмектеседі. Онда жеңіл қабылданатын бірнеше көрнекі құралдар, 500-ден астам жазбалар мен күнтізбелер бар, олар жеке-тұлғалық өсуді мақсат еткен кез келген адамға қолжетімді.

Алтыншы орында – *Психология* мобильді қосымшасы. Адам жасаған әртүрлі психологиялық ағымдарды жалпылауға және жеткізуге қатысты ең тиімді қосымшалардың бірі: психоанализ, бихевиоризм, когнитивизм, гуманистік психология, психобиология және трансперсоналды психология. Әр тақырыптық блоктың ішінде оның шығу тегі, функциялары, пайдалылығы және көмекші ағымдары талданады. Негізгі теориялық білімді алудың тамаша нұсқасы ретінде сипатталады.

Жетінші орында – *PIR* (ішкі резидент психолог) - клиникалық психология бойынша маман психолог біліктілігін алу үшін қажетті оқу курсы. 1993 жылы Испаниядан басталған, денсаулық сақтау саласында психолог болып жұмысқа орналасқысы келетіндерге таптырмас білім [9].

Қазіргі заманғы психотерапияның ең перспективалы бағыттарының бірі - виртуалды шындықты пайдалану. Клиникалық психологтар мен неврологтар депрессия мен психикалық жарақаттардың салдарын емдеуде, сондай-ақ көмекші мамандықтарды дайындауда VR көзілдірігін қолдану мүмкіндіктерін белсенді түрде зерттеуде. Мысалы, Барселона университетінде жүргізілген экспериментте камерадағы адамдар өздерінің психологиялық мәселелерін сипаттап, содан кейін виртуалды шындық көзілдірігінің көмегімен олар өздеріне сырттан қарап, психологиялық кеңес берді. Қатысушылар Зигмунд Фрейдке айналған кезде ең тиімді нәтижелерге қол жеткізілді: бұл иллюзия оларға өз құзыреттілігіне сенімділік берді [10].

Лондон университетінің колледжі мен Барселона университетінің командалары бірлесіп жүргізген тағы бір VR зерттеуінде субъектілер ренжіген баланы жұбату үшін кейіпкерді басқарды. Содан кейін виртуалды шындық форматында олар өздері жылулық пен қолдау көрсететін кейіпкердің орнында болды. Қатысушылар өздерінің шынайы жанашырлықтарын сезініп, өзін-өзі сынаудан бас тарту жолына түсіп, өз тәжірибелерімен жаңа тәсілдермен күресуді үйренді, нәтижесінде депрессиялық белгілердің ауырлығы айтарлықтай төмендеді.

XXI ғасырдағы психотерапияда ең қызықты және жұмбақ сала - жасанды интеллект. Әлеуметтік желілерде Google Brain өзін-өзі оқытатын жасанды интеллект жобасының негізін қалаушы Эндрю Юн (Andrew Ng) Стэнфорд университетінің ғалымдары айналысатын Woebot психотерапевт-чат-боты бойынша жұмысты басқарады деген жаңалық тарады. Бұл чат-бот депрессия мен мазасыздықпен ауыратын науқастарға когнитивті мінез-құлық психотерапиясының негізінде хат алмасуға мүмкіндік береді.

Бұл тәсіл психологиялық проблемалар мен көңіл күйдің қайнар көзі бізде болып жатқан оқиғалардың өзі емес, оларға деген көзқарасымыз деген идеяға негізделген. Осыған байланысты, жұмыста сіз балалық шақта бастан өткерген немесе болашақта сізді қорқытатын нәрсе емес, дәл қазір өзіңізді қалай ұстайтыныңыз және сезінетініңіз маңызды болады. Қазіргі ойларыңыз бен мінез-құлқыңызды өзгерту әлемнің барабар және шынайы бейнесін қалыптастыруға және кез келген уақытта өзіңізді жақсы сезінуге көмектеседі. Сондықтан Woebot сізге тым жалпыланған қорытындылар жасаған кезде кеңес бере алады. Мысал ретінде, құрдастарыңызбен немесе жақын адамыңызбен кикілжің орналғаннан кейін сіз чатботқа шағымданатын болсаңыз (сізді ешкім жақсы көрмейтіндігі немесе түсінбейтіндігі және т.б.) ол сізге бұл сіздің ойыңызды бұрмалайтын когнитивті қателік деп жауап береді. Оның дұрыстығын растау үшін ол сіздің деструктивті сенімдеріңізді жоққа шығару мақсатында сіздің өміріңізден бірқатар мысалдар келтіреді. Бұл, әрине, оның жұмысының және үнемі өзін-өзі оқытудың бір ғана аспектісі.

Зерттеулер көрсеткендей, когнитивті-мінез-құлықтық психотерапия психотерапевтпен бетпе-бет сөйлескенде де, онлайн форматта да бірдей тиімді. Олай болса, неге бұл міндеттерді тәулік бойы демалыссыз және ұйқысыз байланыста бола алатын, сонымен бірге ең тиімді хаттамаларды ұстанатын және клиенттің әлемінің жеке бейнесіне бейімделетін өзін-өзі оқытатын машинаға бермеске? Сонымен қатар, бұл пациенттердің құзыреттілігі мен этикалық ережелерді сақтауға үміттеніп, бейтаныс адамға құпиясын ашуда ыңғайсыздық тудыратындай сезім тудырмайды.

Woebot әзірлеушілерінің өздері психотерапевттерді жұмыссыз қалдыруға тырыспайды, тек сұранысқа сәйкес балама ұсынуға тырысады деп мәлімдейді. Дегенмен, Робот психотерапевттерінің болуы идеясы ғылыми және практикалық қоғамдастықта әртүрлі талқылауларға тап болуда. Мысалы, Ресейдегі Acceptance and Commitment Therapy бойынша тренер, когнитивті-мінез-құлықтық психотерапевті, клиникалық психолог Павлов Н.И.: «Менің ойымша, Айзек Азимовтың романдарындағыдай, робот-психотерапевттерді тірі адаммен шатастырып алармықтай деңгейге жетпейінше, оларды қолдану кең етек жая қоймас. Өйткені психотерапия – бұл технология емес, оның астарында - адамның қарым-қатынасы жатыр. Бұл көбінесе психотерапевттің жеке басына, оның тәжірибесіне, қарым-қатынас дағдылары, жанашырлық деңгейі және маманның әдісіне деген сенімге тікелей байланысты. Психотерапиялық модель – бұл терапевтік ойлауды ұйымдастырудың тәсілі. Иә, олардың тиімділігі мен өнімділігі туралы зерттеулер бар, бірақ олар егжей-тегжейлерді көрсете бермейді. Дегенмен, Роботтар бастапқы қабылдау мен негізгі диагностиканы алмастыра алады. Мысалы, Coursera платформасындағы Джонс Хопкинс Университеті апаттан аман қалған адамдарға алғашқы психологиялық көмек курсын ұсынады. Бұл әдістің мәні жедел көмекке мұқтаж адамдардан өзін-өзі жеңетіндерді жоюға арналған хаттамада. Бұл, яғни жасанды интеллект пациенттерді алғашқы қабылдау мен сұрыптау жүктемесін азайтып психотерапевттердің жұмысында маңызды көмек бола алады» деп өз ойын білдерген екен [11].

Талдау

Байқағанымыздай, жоғарыда аталған мобильді қосымшалар мен бағдарламалардың барлығы тікелей психологияға ғана арналған және олардың барлығы шетелдік мобильді қосымшалар, яғни отандық өнім жоқ. Оған қоса, жалпы IOS және Android жүйелерінде де тек педагогика-психологиялық қызметті онлайн жүзеге асыруға мүмкіндік беретін шетелдік болсын, отандық болсын мобильді қосымша немесе бағдарлама жоқ. Сондықтан да, психология ғылымының цифрланып жатқанында, психология мен педагогиканың түйіскен саласы педагогика-психологияның қызметінің цифрлануы да өте маңызды, өзекті мәселе деп санаймыз. Яғни, педагогикалық-психологиялық қызметті виртуалды жүзеге асыратын отандық мобильді қосымша немесе бағдарлама болатын болса, өз саласында жасалған алғашқы бастама болып, еліміздің педагогикалық-психологиясының дамуына өте үлкен серпіліс болары анық. Ол үшін болашақ педагог-психолог мамандарды цифрландырылған қызметті жүзеге асыруға дайындаумыз шарт. Осы тұста, болашақ педагог-психологтардың (аталмыш мамандықтың 4-курс студенттері) өз қызметтерінің цифрлануына қатысты пікірлерін білу мақсатында сауалнама жүргізген болатынбыз. Сауалнамаға бітіруші курс студенттерін таңдаудағы мақсатымыз – олар төрт жыл бойы өз мамандықтарының қыр-сырын біліп, жан-жақты іс-тәжірибелерден өтіп, түрлі мәселелерге қатысты білім, білік жинағандықтан, мамандыққа қатысты қандай болсын өзгеріске өз ойларын ашық, еркін жеткізе алады.

Сауалнама «Педагогикалық-психологиялық қызметті цифрландыру» тақырыбы аясында құрастырылған 10 ашық және жабық сұрақтардан тұрады. Сауалнама мазмұны түсінікті болуы үшін сауалнаманың сұрақтарын ұсынамыз:

1. Еліміздің білім беру саласының толықтай цифровизациялануына қатысты ойыңыз қандай? Қандай оң және теріс әсерлерін байқайсыз?

2. *Педагогикалық-психологиялық қызметті* цифрландыруға қатысты пікіріңіз:

3. Сізге, маман ретінде, педагогикалық-психологиялық қызметті онлайн жүргізген тиімді ме немесе офлайн ба?

4. Педагогикалық-психологиялық қызметті цифрлы жүргізуге ақпараттық технологиялық біліміңіз жеткілікті ме?

а) иә ә) жартылай жеткілікті б) жоқ, толықтыруды қажет етеді

5. Педагогикалық-психологиялық қызметті цифрлы жүзеге асырып жүрген қандай қосымшаларды білесіз?

6. Педагогикалық-психологиялық қызметті арнайы қосымша арқылы жүргізуге дайынсыз ба?

7. Өз педагогикалық-психологиялық қызметіңізді цифрландыру үшін арнайы бағдарлама (қосымша) жасақтай аласыз ба? Немесе қандай мамандармен бірлесіп іс-әрекет жүргізуіңіз мүмкін?

8. Егер «иә» болса, ол қосымша қазіргі қолданыстағы қандай қосымшаның аналогы болуы мүмкін?

9. Мамандығыңызды цифрландыруға қажетті білімді алу үшін Сіз қандай пәндерді оқып, қандай дағдыларыңызды арттырғыңыз келеді?

10. Сіз, егер клиент болсаңыз, педагогикалық-психологиялық қызметті гаджеттер немесе белгілі бір қосымшалар арқылы алуға келісер ме едіңіз?

Сауалнамаға барлығы 25 студент қатысты. Сауалнама нәтижелеріне талдау жасайтын болсақ, бітіруші студенттердің педагогикалық-психологиялық қызметті онлайн немесе мобильді қосымша арқылы жүргізуге қатысты ойларының екіге бөлінгендігін байқай аламыз. Мәселен, сауалнаманың «Еліміздің білім беру саласының толықтай цифровизациялануына қатысты ойыңыз қандай? Қандай оң және теріс әсерлерін байқайсыз?» деген алғашқы сұраққа және «Педагогикалық-психологиялық қызметті цифрландыруға қатысты пікіріңіз» деген сұрақтарға студенттердің 17-і «қолдайтынын, уақытты үнемдеуге мүмкіндік беретінін» атап өтсе, қалған 8 студент «білім беру сапасының, педагогикалық-психологиялық қызмет сапасының төмендеу қауіпі бар екендігін ескеріп, қарсылықтарын» білдірген (3-сурет).

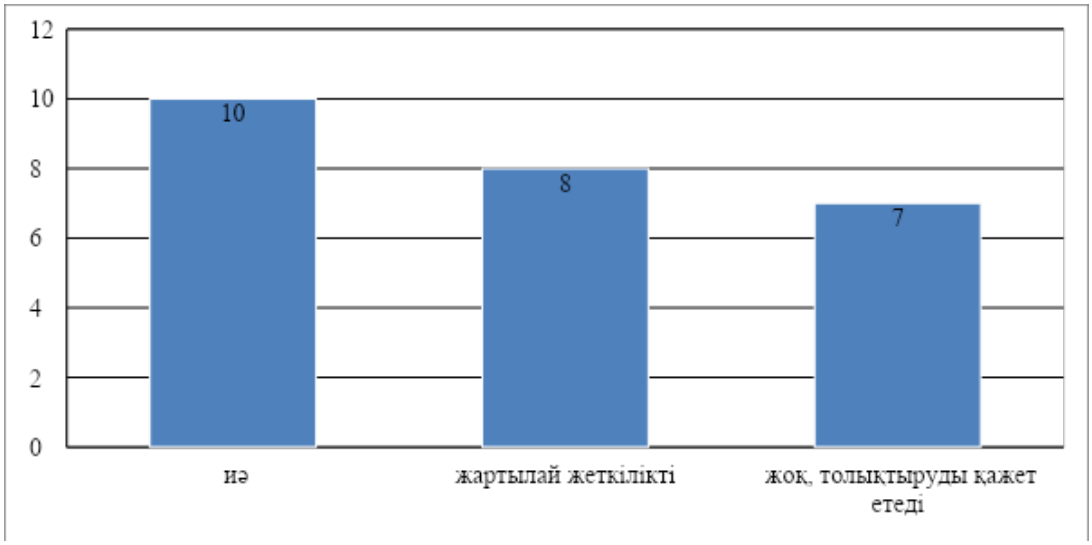


Сурет 3. Сауалнаманың бірінші және екінші сұрақтарына жауап нәтижелері

«Сізге, маман ретінде, педагогикалық-психологиялық қызметті онлайн жүргізген тиімді ме немесе офлайн ба?» деген сауалнаманың үшінші сұрағына, алғашқы нәтижедегідей, студенттердің 68 %-ы тиімділігі «жоғары мобильді қосымша немесе платформа болған жағдайда – онлайн тиімді» деп шартты жауап берсе, қалған 32%-ы «клиентпен жұмыс жасауда шынайы («тірі») энергия алмасудың болмауы – жұмыстың мақсатына кедергі келтіретіндігін» алға тартады. Бұл ретте, клиентпен жұмыс жасауда

педагог-психолог маманның жалпы имиджінің, жұмыс жасау аурасының, кабинеттің әсері де ескерілу керектігін айта кеткеніміз жөн. Дегенмен, білікті IT-маманның көмегімен педагог-психологтың имиджін, жұмыс жасау аурасын, жұмыс кабинетін виртуалды түрде (Мәселен, виртуалды 7D, 9D көзілдіріктер, т.с.с.) ұсынуға мүмкіндік бар.

Сауалнаманың 4-9 сұрақтары студенттердің педагогикалық-психологиялық білім мен АКТ қатысты білім деңгейін анықтауға арналған блок болып табылады. Ондағы «Педагогикалық-психологиялық қызметті цифрлы жүргізуге ақпараттық технологиялық біліміңіз жеткілікті ме?» деген төртінші сұраққа студенттердің 10-ы «иә», 8-і «жартылай жеткілікті» деп, АКТ білімдеріне сенімсіздіктерін білдірсе, 7-і «жоқ, толықтыруды қажет етеді» деп жауап берген (4-сурет).



Сурет 4. Студенттердің педагогикалық-психологиялық қызметті цифрлы жүргізуге АКТ білім деңгейі

Аталған жауапқа сәйкес, студенттердің 40%-ы ғана педагогикалық-психологиялық қызметті онлайн жүргізуге білім мүмкіндіктерін жететінін байқатса, қалған 60%-ы қосымша АКТ білім алуды қажет етеді. Мұнда, барлық студенттің жартысынан көбі қосымша білім алуды қажет ететіндіктен, педагогикалық-психологиялық қызметті онлайн жүргізу үшін оларға алдын ала қосымша курс тағайындалу қажеттілігі туындайтынын байқай аламыз.

Сонымен қатар, жоғарыда жауаптар «Өз педагогикалық-психологиялық қызметіңізді цифрландыру үшін арнайы бағдарлама (қосымша) жасақтай аласыз ба? Немесе қандай мамандармен бірлесіп іс-әрекет жүргізуіңіз мүмкін?» деген сұрақтарға да сәйкес келетіндігін ескеруіміз қажет. Студенттердің жартысынан көбі IT-маманның көмегіне жүгінетіндіктерін алға тартады.

Сауалнаманың бесінші, алтыншы және сегізінші сұрақтары болашақ педагог-психологтардың педагогикалық-психологиялық мобильді қосымша немесе платформаға қатысты білімдерін анықтауға бағытталған болатын. Онда да студенттер тек психологияға ғана қатысты мобильді қосымшалар мен платформалар, әлеуметтік желіде блогтарды ғана жазып, таза педагогикалық-психологияға арналған қосымшалар туралы бейхабар екендерін көрсетті. Мақаланың негізгі бөліміндегі мобильді қосымшаларға арналған талдау нәтижелері мен студенттердің жауабы сәйкес келеді. Яғни, педагогикалық-психологилық қызметті жүзеге асыратын мобильді қосымша немесе платформаның, виртуалды кабинеттің өзекті екендігі көрініп-ақ тұр.

Сауалнаманың тоғызыншы сұрағына сәйкес студенттер АКТ-ға қатысты сайт құрастыру, бағдарламалау, кодтау, т.с.с. онлайн платформа жасауға қажетті білім беру

пәндері мен қосымша – менторлық, онлайн коучинг, т.с.с. пәндерге қызығушылықтарын байқатқан. Сонымен қатар, сауалнаманың қорытынды бөліміндегі «Сіз, егер клиент болсаңыз, педагогикалық-психологиялық қызметті гаджеттер немесе белгілі бір қосымшалар арқылы алуға келісер ме едіңіз» деген сұраққа, студенттер алғашқы сұраққа жауап бергеніне қарамастан (17-і «қолдайды», 8-і «қолдамайды»), 22 студент «иә» деп жауап беріп, 3-і ғана «жоқ» деп жауап берген. «Иә» деп жауап берген студенттерден алғашқы сұраққа жауаптарымен арасындағы жауап алшақтықтарының себебін сұрағанымызда, «Клиент болсам, дайын материалға келемін, сондықтан онлайн болғаны тиімді» деп клиент рөлінде жауап берді. Бұл сұрақтан алатын нәтижелеріміз, клиент үшін онлайн педагогикалық-психологиялық қызмет тиімді екендігін байқаймыз.

Қорытынды

Жоғарыда берілген ақпараттар легі негізінде мақаламызға қорытынды жасайтын болсақ, педагогикалық-психологиялық қызмет, білім беру саласында қашан да өзекті. Тек бүгінгі Төртінші өнеркәсіптік революция жағдайында оның да цифрландырылуы өте маңызды болып табылады. Дегенмен, цифрландыру педагогикалық-психологиялық қызметті бейнеконференция немесе смс-хабарлама арқылы жүргізу ғана емес, одан жоғары ғылыми жаңалықты талап етеді. Осы тұста, педагогикалық-психологиялық қызметті цифрландыруға қатысты бірнеше ұсыныстарды атап өткім келеді:

- Педагогикалық-психологиялық қызметті онлайн жүргізу платформасын құру;
- Педагогикалық-психологиялық қызметті жүргізу үшін мессенджерлердің мүмкіндіктерін кеңінен пайдалану;
- виртуалды көзілдіріктер арқылы педагог-психологтың виртуалды кабинетін құру;
- робот-педагог-психолог бағдарламасын жасақтау

Бүгінде психология ғылымы көптеген зерттеу жұмыстарын жүргізгенімен, оның цифрлануы ауыз толтырып айтарлықтай деңгейде емес. Дегенмен, педагогикалық-психологияның цифрлануы психология ғылымының өзі де серпіліс жасап, еліміздің Білім беру мен Ғылым саласының дамуына үлкен өзгерістер алып келетіндігіне кәміл сенімдіміз.

Әдебиеттер тізімі

1. «Цифрлы Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы. [Электрондық ресурс] – URL: https://zerde.gov.kz/ (жүгінген күні: 27.09.2022).

2. Семенова Р.И. STEAM-образование и занятость в информационных технологиях как факторы адаптации к цифровой трансформации экономики // Инновации. – 2019. – №10(252). – С. 58-70.

3. OECD. Future of education and skills. Education 2030. [Электрондық ресурс] – URL: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf (жүгінген күні: 27.09.2022).

4. Ахметжанова Г.В., Емельянова Т.В. Формирование навыков цифрового творчества у будущих бакалавров психолого-педагогического образования // Инновации. – 2021. – №3(15). – С. 45-53.

5. Kerimbayeva N., Akramova A., Suleimenova J. E-learning for ungraded schools of Kazakhstan: Experience, implementation, and innovation. Education and Information Technologies // The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education. – 2016. – Vol. 21(2). – P. 443-451. DOI: 10.1007/s10639-014-9331-y.

6. Мореева Н.А. Педагогика среднего профессионального образования. В 2-х т. Том 1. Дидактика. – Москва: Изд. центр «Академия», 2008. – 432 с.

7. Төлешова Ұ.Б. Психологиялық-педагогикалық жеке адам диагностикасы: оқу құралы. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. – 142 б.

8. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 384.

9. 7 лучших приложений для психологов. [Электрондық ресурс] – URL: https://ru1.warbletoncouncil.org/apps-psicologos-991 (жүгінген күні: 27.09.2022).

10. Левицкая (Полякова) Л. Интернет консультирование и психотерапия:основы, организация практики и продвижение психолога. [Электрондық ресурс] – URL: https://www.litres.ru/book/liliya-levickaya-pol/internet-konsultirovanie-i-psihoterapiya-osnovy-organ-56556735/ (жүгінген күні: 27.09.2022).
11. Сучилина Д. Цифровая психотерапия: как новые технологии меняют индустрию психологической помощи. [Электрондық ресурс] – URL: https://posta-magazine.ru/article/digital-psychology/ (жүгінген күні: 27.09.2022).

Т. Хасенқызы, А.С. Акрамова
Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Возможности использования цифрового образования в психолого-педагогической деятельности

Аннотация. В статье рассматриваются особенности ведения психолого-педагогической деятельности через цифровое образование. В частности, сравнивая уровень Казахстана в переходе к цифровизации с мировым, дифференцируется характер цифровых технологий, электронных средств, систем, устройств, ресурсов и информации, влияющих на все сферы жизни людей в целом. Классифицировано значение цифрового творчества в цифровом образовании и их виды. Даны основные направления и модель педагогико-психологической деятельности, даны всесторонние представления о ней. Кроме того, определены ведущие психологические мобильные приложения и платформы, способствующие цифровой организации психолого-педагогической деятельности, проанализированы их особенности. Для того, чтобы узнать мнение выпускников о цифровизации психолого-педагогической деятельности, проводится анкетирование, результаты анкетирования передаются через диаграммы. В заключительной части статьи автор дает несколько рекомендаций по оптимальной цифровизации психолого-педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогико-психологическая служба, цифровые технологии, цифровизация психолого-педагогической деятельности, возможности цифрового образования, педагогико-психологические мобильные приложения.

T. Khassenkyzy, A.S. Akramova
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Possibilities of using digital education in the pedagogical and psychological service

Abstract. The article discusses the features of conducting pedagogical and psychological activities through digital education. In particular, comparing the level of Kazakhstan in the transition to digitalization with the world level, digital technologies, electronic means, systems, devices, in general, the nature of resources and information affecting all spheres of people's lives are differentiated. The importance of digital creativity in digital education and their types are classified and shown. With a comprehensive understanding of the concept of pedagogical and psychological activity, its main directions and model are given. In addition, leading psychological mobile applications and platforms that can contribute to the digital organization of pedagogical and psychological activities are identified and their features are analyzed. In order to know the thoughts of graduates regarding the digitalization of the pedagogical and psychological service, a survey is conducted, and the results of the survey are presented using diagrams. In the final part of the article, several recommendations are given on the part of the author for the optimal digitalization of the pedagogical and psychological service.

Keywords: pedagogical and psychological service, digital technologies, digitalization of pedagogical and psychological services, digital educational opportunities, pedagogical and psychological mobile applications.

References

1. «Cifrly Kazakstan» memlekettik bagdarlamasy ["Digital Kazakhstan" state program]. [Electronic resource] – Available at: https://zerde.gov.kz/ (accessed: 27.09.2022). [in Kazakh]

2. Semenova R.I. STEAM-obrazovanie i zanyatost' v informacionnyh tekhnologiyah kak faktory adaptacii k cifrovoj transformacii ekonomiki, Innovacii [STEAM education and employment in information technologies as a factor of adaptation to the digital transformation of the economy, Innovations], 10(252), 58-70 (2019). [in Russian]

3. OECD. Future of education and skills. Education 2030. [Electronic resource] – Available at: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf (accessed: 27.09.2022).

4. Ahmetzhanova G.V., Emel'yanova T.V. Formirovanie navykov cifrovogo tvorchestva u budushchih bakalavrov psihologo-pedagogicheskogo obrazovaniya, Innovacii [Formation of skills of digital creativity in future bachelors of psychological and pedagogical education, Innovation], 3(15), 45-53 (2021). [in Russian]

5. Kerimbayeva N., Akramova A., Suleimenova J. E-learning for ungraded schools of Kazakhstan: Experience, implementation, and innovation. Education and Information Technologies, The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education, 21(2), 443-451 (2016). DOI: 10.1007/s10639-014-9331-y.

6. Moreeva N.A. Pedagogika srednego professional'nogo obrazovaniya. V 2-h t. Tom 1. Didaktika [Pedagogy of secondary professional education. B 2-x t. Volume 1. Didactics] (Moskva: Izd. centr «Akademiya», 2008, 432 s.) [Moscow: Publishing center "Akademiya", 2008, 432 p.]. [in Russian]

7. Toleshova U.B. Psihologiyalyk-pedagogikalyk zheke adam diagnostikasy: oku kuraly [Psychological-pedagogical diagnosis of an individual: textbook.] (Almaty: Kazak universiteti, 2013, 142 b.) [Almaty: Kazakh University, 2013, 142 p.]. [in Kazakh]

8. Burlachuk L.F. Psihodiagnostika [Psychodiagnostics] (Sankt-Peterburg, 2003, 384 s.) [St. Petersburg, 2003, 384 p.]. [in Russian]

9. 7 luchshih prilozhenij dlya psihologov [7 best applications for psychologists]. [Electronic resource] – Available at: https://ru1.warbletoncouncil.org/apps-psicologos-991 (accessed: 27.09.2022). [in Russian]

10. Levickaya (Polyakova) L. Internet konsul'tirovanie i psihoterapiya:osnovy, organizaciya praktiki i prodvizhenie psihologa [Internet counseling and psychotherapy: basis, organization, practice and advancement of psychology]. [Electronic resource] – Available at: https://www.litres.ru/book/liliya-levickaya-pol/internet-konsultirovanie-i-psihoterapiya-osnovy-organ-56556735/ (accessed: 27.09.2022). [in Russian]

11. Suchilina D. Cifrovaya psihoterapiya: kak novye tekhnologii menyayut industriyu psihologicheskoj pomoshchi [Digital psychotherapy: how new technologies are changing the psychological care industry]. [Electronic resource] – Available at: https://posta-magazine.ru/article/digital-psychology/ (accessed: 27.09.2022). [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Хасенқызы Т. – «Педагогика және білім беру менеджменті» кафедрасының 1 курс докторанты, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Масанчи 39 көшесі, Алматы қаласы, Қазақстан.

Акрамова А.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Педагогика және білім беру менеджменті» кафедрасының доценті, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Масанчи 39 көшесі, Алматы қаласы, Қазақстан.

Khassenkyzy T. – 1st year doctoral student of the Department of «Pedagogy and Educational Management», Al-Farabi Kazakh National University, 39 Masanchi Street, Almaty, Kazakhstan.

Akramova A.S. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of «Pedagogy and Educational Management», Al-Farabi Kazakh National University, 39 Masanchi Street, Almaty, Kazakhstan.

IRSTI 14.01

N. Shayakhmetov, S. Sadvokassova
Astana IT University, Astana, Kazakhstan

The main factors of prevention and recovery from weightlifting injuries

Abstract. *This article provides valuable information on preventing and recovering from weightlifting injuries. It emphasizes the benefits of weightlifting for strength and fitness while highlighting common injuries like muscle strains, tendonitis, bursitis, joint sprains, and fractures.*

To prevent injuries, the article recommends using proper technique, starting with manageable weights, warming up and cooling down, listening to your body, getting enough sleep, and maintaining a healthy diet. Seeking medical attention and following a treatment plan is advised for injuries, which may include rest, ice, compression, elevation, physical therapy, or medications.

The article also offers additional tips such as wearing proper footwear, using appropriate equipment, lifting in a safe environment, and knowing one's limits. Overall, it provides practical advice and reputable references, serving as a valuable resource for safe weightlifting practices.

Keywords: *weightlifting injuries, prevention, recovery, techniques, muscle strains, injury prevention strategies, rehabilitation.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-244-249

Introduction

Weightlifting is a popular form of exercise that offers numerous benefits, such as improved strength, muscle mass, and overall fitness. However, it also carries the risk of potential injuries if proper techniques and precautions are not followed. Understanding the relevance of injury prevention in weightlifting and implementing effective strategies is crucial for promoting safe and sustainable training practices.

The purpose of this study is to provide valuable insights into preventing and recovering from weightlifting injuries. By examining common weightlifting injuries and exploring evidence-based strategies, this article aims to equip individuals with the knowledge and tools necessary to minimize the risk of injuries during weightlifting sessions. Additionally, the study aims to emphasize the importance of seeking appropriate medical attention and following proper recovery protocols in the event of an injury.

The objectives of this study are as follows:

1. To highlight the most common weightlifting injuries, including muscle strains, tendonitis, bursitis, joint sprains, and fractures.
2. To present evidence-based preventive measures for weightlifting injuries, focusing on proper technique, gradual progression, warm-up and cool-down routines, listening to the body, sleep, and nutrition.
3. To emphasize the significance of seeking medical attention and adhering to prescribed treatment plans for effective recovery from weightlifting injuries.

4. To provide additional tips and recommendations, supported by research, to further reduce the risk of weightlifting injuries, such as proper footwear, equipment usage, safe lifting environments, and self-awareness of personal limits.

By addressing these objectives, this study seeks to empower individuals engaged in weightlifting activities to engage in their chosen exercise regimen safely, with a reduced risk of injuries, and to promote effective recovery strategies when injuries occur.

Common weightlifting injuries

Weightlifting, while beneficial for strength and fitness, carries the risk of certain injuries. Here are some important facts about common weightlifting injuries:

1. Muscle strains: Muscle strains are among the most common weightlifting injuries. According to a study published in the Journal of Sports Science and Medicine, muscle strains account for approximately 43% of weightlifting-related injuries. Strains can occur when lifting excessive weight or using improper technique, leading to microscopic tears in the muscle fibers. They commonly affect the lower back, hamstrings, and shoulders.

2. Tendonitis: Tendonitis is a prevalent weightlifting injury that affects the tendons, which connect muscles to bones. According to research published in the American Journal of Sports Medicine, weightlifters are at a higher risk of developing tendonitis due to the repetitive stress placed on the tendons. The most commonly affected areas include the elbows (e.g., golfer's elbow), shoulders (e.g., rotator cuff tendonitis), and knees (e.g., patellar tendonitis).

3. Bursitis: Weightlifters can also experience bursitis, which is inflammation of the bursae, small fluid-filled sacs that cushion the joints. A study published in the Journal of Athletic Training reported that weightlifters commonly develop bursitis in the shoulders, elbows, and hips due to repetitive movements and excessive pressure. Bursitis can cause pain, swelling, and limited range of motion.

4. Joint sprains: Weightlifting can put stress on the ligaments that stabilize joints, leading to sprains. According to a study published in the British Journal of Sports Medicine, joint sprains account for approximately 7% of weightlifting injuries. Sprains commonly affect the ankles, knees, and wrists. They can cause pain, swelling, and instability in the affected joint.

5. Fractures: Although less common, fractures can occur during weightlifting, particularly in the spine, shoulders, and knees. A study published in the American Journal of Sports Medicine found that fractures account for around 4% of weightlifting injuries. Fractures typically result from high-impact or traumatic forces applied to the bones.

Understanding these facts about common weightlifting injuries highlights the importance of proper technique, gradually increasing weights, and listening to the body's signals during weightlifting sessions. It is essential to prioritize safety and take necessary precautions to prevent these injuries and maintain long-term fitness goals.

Preventing weightlifting injuries

The best way to prevent weightlifting injuries is to use proper technique and to start with a weight that is manageable. It is also important to warm up before weightlifting and to cool down afterwards. Warming up helps to prepare the body for exercise and to reduce the risk of injury. Cooling down helps to reduce inflammation and soreness.

Here are some tips for preventing weightlifting injuries:

- Use proper technique. This means using the correct form when lifting weights. It is important to consult a qualified trainer or coach to learn proper technique.
- Start with a weight that is manageable. Don't try to lift too much weight too soon. Start with a weight that you can lift with good form and gradually increase the weight as you get stronger.

- Warm up before weightlifting. A warm-up helps to prepare your body for exercise and to reduce the risk of injury. A good warm-up should include dynamic stretching and light cardio.
- Cool down after weightlifting. A cool-down helps to reduce inflammation and soreness. A good cool-down should include static stretching and light cardio.
- Listen to your body. If you feel pain, stop and rest. Don't try to push through the pain.
- Get enough sleep. Sleep is essential for muscle repair and recovery.
- Eat a healthy diet. A healthy diet provides your body with the nutrients it needs to repair and recover from injuries.

Recovering from weightlifting injuries

If you do sustain a weightlifting injury, it is important to seek medical attention. According to a study published in the Journal of Strength and Conditioning Research, individuals who received early medical intervention for weightlifting injuries had significantly shorter recovery times compared to those who delayed seeking treatment. Prompt medical attention can aid in proper diagnosis and the development of an effective treatment plan.

A commonly recommended treatment approach for weightlifting injuries is the RICE method—rest, ice, compression, and elevation. This protocol has been shown to be effective in reducing pain and swelling associated with injuries. For example, a study published in the British Journal of Sports Medicine found that applying ice to an injury within the first 48 hours significantly decreased swelling and improved overall recovery.

In addition to the RICE method, physical therapy plays a vital role in the recovery process. Research published in the Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy highlights the benefits of supervised exercise programs conducted by physical therapists in promoting healing, restoring strength, and improving range of motion after weightlifting injuries. These exercises are tailored to the specific injury and help in rebuilding muscle strength and coordination.

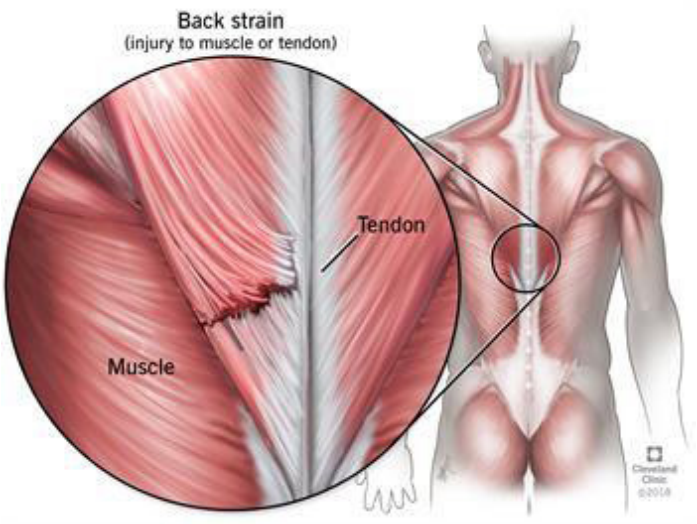
Following the completion of the treatment plan, a gradual return to weightlifting is recommended. Research published in the Journal of Sports Sciences suggests that individuals who reintroduced weightlifting progressively and strategically had a reduced risk of re-injury compared to those who resumed training too quickly or without proper guidance. Gradually increasing the intensity and load, starting with lighter weights, allows the body to adapt and regain strength while minimizing the risk of re-injury.

It is essential to continue incorporating warm-up and cool-down routines into weightlifting sessions even during the recovery phase. A study published in the Journal of Athletic Training found that individuals who performed warm-up exercises experienced improved muscle function, increased range of motion, and reduced risk of subsequent injuries. Cooling down after workouts with static stretching and light cardio helps in reducing post-exercise soreness and promoting muscle recovery.

By following these evidence-based recovery strategies, individuals can optimize their healing process and safely return to weightlifting. However, it is important to note that every injury is unique, and personalized medical advice should always be sought for proper diagnosis and treatment.

Research part

Research shows that weightlifting injuries are a significant concern among fitness enthusiasts. According to a study conducted by the American Journal of Sports Medicine, weightlifting accounted for 31.1% of all reported gym-related injuries. This highlights the importance of understanding and implementing injury prevention strategies in weightlifting routines.



Picture 1 – Muscle strain

Muscle strains are one of the most common weightlifting injuries, comprising approximately 40% of weightlifting-related injuries, as reported by a study published in the Journal of Strength and Conditioning Research. Another study, published in the Journal of Orthopaedic & Sports Physical Therapy, found that tendonitis accounted for 25% of weightlifting injuries.

Furthermore, research conducted by the National Athletic Trainers' Association indicates that joint sprains and fractures account for approximately 15% and 10% of weightlifting injuries, respectively.

To mitigate the risk of these injuries, a study published in Sports Medicine recommends incorporating proper warm-up and cool-down routines into weightlifting sessions. Additionally, the study suggests that gradual increases in weight and proper form play a crucial role in injury prevention. Research has also shown that adequate sleep and a balanced diet contribute to muscle repair and recovery, reducing the likelihood of weightlifting injuries.

In conclusion, research highlights the prevalence of weightlifting injuries and the importance of implementing preventive measures. By utilizing proper warm-up and cool-down techniques, gradually increasing weights, and maintaining overall physical health, individuals can significantly reduce the risk of weightlifting injuries.

Conclusion

Weightlifting is a great way to improve strength, muscle mass, and overall fitness. However, it is important to take proper precautions to prevent injuries. By using proper technique, starting with a weight that is manageable, warming up, and cooling down, you can reduce the risk of weightlifting injuries. If you do sustain an injury, it is important to seek medical attention and to follow the treatment plan as prescribed.

In addition to the previously mentioned tips, there are additional measures you can take to prevent weightlifting injuries:

1. Wear proper footwear: Wearing appropriate footwear while weightlifting is crucial for stability and protection. A study published in the Journal of Strength and Conditioning Research found that wearing supportive shoes with proper arch support significantly reduced the risk of lower extremity injuries in weightlifters.

2. Use proper equipment: Ensuring that you are using the correct size and weight of equipment is essential for injury prevention. Using improperly sized weights or equipment can lead to imbalanced movements and increased strain on specific muscles or joints.

3. Lift in a safe environment: Creating a safe lifting environment is essential for minimizing the risk of accidents and injuries. Ensure that the area where you lift is free of obstacles, providing enough space for your movements. Additionally, consider using proper padding or mats to cushion any potential falls or accidents.

4. Be aware of your limits: It is important to listen to your body and respect your physical limitations. Pushing yourself too hard or attempting to lift more weight than you can handle significantly increases the risk of injury. Gradually progress your weights and know when to stop or take a break if you feel pain or discomfort.

Facts:

- According to a study published in the Journal of Strength and Conditioning Research, wearing improper footwear during weightlifting exercises was associated with a higher risk of ankle and foot injuries.
- The National Strength and Conditioning Association emphasizes that using equipment with improper weight distribution or grip thickness can lead to increased stress on the joints, increasing the risk of injury.
- A study published in the Journal of Sports Medicine and Physical Fitness found that inadequate space for movement during weightlifting exercises contributed to an increased risk of accidental collisions with equipment or obstacles, resulting in injuries.

By incorporating these additional tips into your weightlifting routine, you can further reduce the risk of injuries and ensure a safer and more enjoyable lifting experience.

References

1. Smith J. Weightlifting for Beginners. – Penguin Books, 2021. – 288 p.
2. American College of Sports Medicine. Guidelines for Exercise Testing and Prescription. Lippincott Williams & Wilkins. – 2019. – P. 11.
3. National Institute of Arthritis and Musculoskeletal and Skin Diseases. Exercise and Physical Activity: Your Everyday Guide from the National Institute of Arthritis and Musculoskeletal and Skin Diseases. U.S. Department of Health and Human Services. – 2020.
4. American College of Sports Medicine. ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription (10th ed.). Wolters Kluwer. – 2019. – P. 28.
5. National Strength and Conditioning Association. Essentials of Strength Training and Conditioning (4th ed.). Human Kinetics. – 2021.
6. The National Academy of Sciences, Engineering, and Medicine. The Science of Exercise: A Research-Based Approach. The National Academies Press. – 2017.

Н. Шаяхметов, С. Садвокасова
Астана IT университеті, Астана, Қазақстан

Ауыр атлетикадағы жарақаттардың алдын алу және қалпына келтірудің негізгі факторлары

Аңдапта. Бұл мақалада ауыр атлетикадан жарақат алудың алдын алу және қалпына келтіру туралы құнды ақпарат бар. Ол ауыр атлетиканың күш пен фитнесті дамытудағы артықшылықтарын көрсетеді, сонымен қатар бұлшықет штамдары, тендинит, бурсит, буындардың созылуы және сыныктар сияқты жалпы жарақаттарды көрсетеді.

Жарақаттанудың алдын алу үшін мақалада қолайлы салмақ, жылыту және салқындату, денеңізді тыңдау, жеткілікті ұйықтау және дұрыс тамақтанудан бастап дұрыс техниканы қолдану ұсынылады. Жарақат алған кезде медициналық көмекке жүгініп, демалу, мұз, қысу, көтеру, физиотерапия немесе дәрі-дәрмекпен емдеуді қамтуы мүмкін емдеу жоспарын ұстанған жөн.

Сондай-ақ, мақалада дұрыс аяқ киім кию, тиісті жабдықты пайдалану, қауіпсіз жағдайда көтерілу және сіздің шектеулеріңізді білу сияқты қосымша кеңестер берілген. Жалпы, онда ауыр

атлетикамен қауіпсіз айналысу үшін құнды ресурс ретінде қызмет ететін практикалық кеңестер мен беделді ұсыныстар бар.

Түйін сөздер: ауыр атлетикадағы жарақаттар, алдын алу, қалпына келтіру, техника, бұлшықет кернеуі, жарақаттанудың алдын алу стратегиялары, оңалту.

Н. Шаяхметов, С. Садвокасова
Астана IT университет, Астана, Казахстан

Основные факторы профилактики и восстановления после травм при занятиях тяжелой атлетикой

Аннотация. Эта статья содержит ценную информацию о профилактике травм при занятиях тяжелой атлетикой и восстановлении после них. В нем подчеркиваются преимущества тяжелой атлетики для развития силы и физической формы, а также выделяются распространенные травмы, такие, как растяжения мышц, тендинит, бурсит, растяжения связок суставов и переломы.

Чтобы предотвратить травмы, в статье рекомендуется использовать правильную технику, начиная с приемлемых весов, разминки и охлаждения, прислушиваться к своему организму, высыпаться и придерживаться здорового питания. При травмах рекомендуется обратиться за медицинской помощью и следовать плану лечения, который может включать отдых, лед, компрессию, подъем, физиотерапию или медикаментозное лечение.

В статье также предлагаются дополнительные советы, такие, как ношение подходящей обуви, использование соответствующего оборудования, поднятие тяжестей в безопасных условиях и знание своих пределов. В целом в ней содержатся практические советы и авторитетные рекомендации, служащие ценным источником для безопасных занятий тяжелой атлетикой.

Ключевые слова: травмы в тяжелой атлетике, профилактика, восстановление, техники, мышечные напряжения, стратегии профилактики травм, реабилитация.

Information about the authors:

Shayakhmetov N. – Senior lecturer, Astana IT University, Astana, Kazakhstan.
Sadvokassova S. – Senior lecturer, Astana IT University, Astana, Kazakhstan.

Шаяхметов Н. – аға оқытушы, Астана IT университеті, Астана, Қазақстан.
Садвокасова С. – аға оқытушы, Астана IT университеті, Астана, Қазақстан.

IRSTI 14.35.09

G.T. Yussupova[1], T. A. Kulgildinova[2], A.S. Sagimova[3]

[1]Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University Turkestan, Kazakhstan
[2]Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan
[3]Almaty Tehknologikal University, Almaty, Kazakhstan
(E-mail:guzal.yussupova@inbox.ru, tulebike@mail.ru)

Implementation of an immersive approach in solving the problems of foreign language education

Abstract. *The article outlines the possibilities of implementing an immersive approach in foreign language education. The features of the virtual environment and its application in the educational process are described. Prospects are identified that, through the use of immersive technologies, make it possible to build a foreign language lesson in a new way. The concept of immersiveness is defined, which allows a different look at modern immersion technologies and the use of digital technologies in the process of teaching a foreign language. The immersive technology and its effectiveness in the process of formation of communicative reflection in students are considered. The definitions and concepts of the immersive approach in education are presented in the terminological aspect. The connection of the immersive approach with other approaches in education (activity-based, contextual, informational) is indicated, taking into account the principle of visibility, which expands and complements the technical capabilities of a foreign language lesson. The importance of computer technologies is characterized, which contribute to the creation of more natural conditions for communication, increase the motivation of students, and also ensures the involvement of all students in communication and facilitates the teacher's control over the task. The importance and necessity of the introduction of virtual, augmented and mixed reality technologies for the digital transformation of the sphere of foreign language education was also noted. A SWOT analysis of the immersive approach in foreign language education is presented. The purpose of this article is to determine the features of the use of digital technologies in teaching foreign (English) language based on the implementation of immersive technologies in the learning process to improve the quality of education. The relevance of this article is related to the need to apply immersive technologies in teaching a foreign language.*

Keywords: *digital technologies, immersive environment, immersion method, foreign language, education, communicative reflection, virtual reality, immersive approach, motivation, communication skills.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-250-260

Introduction

In education, the perspective of the transition to the use of an immersive approach is increasingly expanding. Strategies for its development today require the identification of certain grounds and trends. According to many scientist [1], the current stage can be positioned as a transitional one [2], and the active introduction of e-learning, digitalization of the educational process dictate other requirements for approaches and technologies. The word immersive goes back etymologically to the English word, in dictionaries it is defined as providing, involving or characterized by deep absorption or immersion in something (for example, in an activity, in a real or artificial environment). In pedagogical science, immersiveness is interpreted as a special method of teaching with elements of relaxation, suggestion and play, based on immersion in artificially

simulated reality. According to A.I. Sosnilo and N.N. Rezvanov: immersive learning tools differ from standard ones, first of all, in that in the traditional pedagogical paradigm, the assimilation of new knowledge occurs through information and persuasion, whereas immersiveness involves learning through information and suggestion [3]. And so, immersiveness, understood literally as immersion, the effect of presence, allows you to take a qualitatively different look at the application of modern immersion technologies, in particular virtual reality technologies, expanding and deepening it. In this way, one can observe the development of immersiveness from the effect of telepresence to full immersion with interactivity [4]. The development of an immersive approach in education was examined in the works of S.F. Sergeev, who revealed the concept of an immersive learning environment as a basic concept in pedagogy [5] He defines an immersive learning environment as a systemic self-organizing construct that manifests itself as a dynamic process in the subject of learning, involving in its structure a wide variety of elements of the external or internal environment in order to ensure the autopoiesis of the organism, the stability of the personality, the continuity of its history [6]. The study of virtual environments, as well as the use of immersive technologies in learning can be traced in the works of S.D. Freitas, T. Neumann, K.F. Hew, W.S. Cheung, M. Dunleavy, C Dede, R. Mitchell, J.J. Cummings, V. Potkonjak, M. Gardner, V. Callagham, P. Matilla, V. M. Petrovich. The analysis of studies and publications that consider aspects of an intensive learning environment allows us to identify previously unresolved parts of the general problem. The concept of L. M. Andriukhina is close to us, who considered immersiveness from the standpoint of the effect telepresence, which is not inherent in any of the types of communication, which include videoconferencing, communication, Internet telephony, etc. [7].

Based on the problems of implementing an impressive approach in foreign language education, in this study we identify key positions that allow us to identify approaches for further implementation of the immersive approach in education. Immersiveness refers to a complex of active-method mechanisms in the practice of learning, therefore it is explained as a virtual environment that transforms, reflects reality. This gives the effect of immersion in the information space, which helps to extract the necessary knowledge from it. The immersive learning environment is dynamic, psychologically prepares the learner for immersion in the situation, and the effect of presence, interactivity, redundancy, accessibility to cognitive experience saturation and motivation, manifest themselves in the form of active learning.

Conducting research from the standpoint of pedagogical understanding of the use of an immersive approach for the effectiveness of foreign language acquisition.

The purpose of the study

In a rapidly changing immersive learning environment, society's attitude to the concept of an immersive approach is changing, so an important goal of the study is to identify the role of an immersive approach for effective foreign language acquisition.

We believe that it is impossible to ignore the student's learning environment, since it is based on technology. If this factor is not taken into account, then it becomes difficult to achieve learning tools. Based on the cognitive-affective model of immersive learning, they obtained as a result: firstly, a statistically significant positive relationship between the use of immersive and interactive technologies and learning through presence and action; secondly, the presence of mediation between declarative knowledge, situational interest and embodied learning; thirdly, a noticeable downward trend students have a sense of presence due to extraneous cognitive load [8]. Researchers from Spain give arguments in favor of using virtual reality technologies at school. They note that the use of immersive virtual reality technologies at the preschool and primary education levels is more effective and has a positive effect. They also investigated that virtual reality as a technology has a positive effect on the academic performance of primary school students, they also suggest the practice of non-prolonged use of virtual reality for efficiency [9]. The formation of educational competencies with the help of virtual reality technologies helps to overcome problems of a communicative nature, for example, anxiety during public speaking.

So, in the Netherlands, a special application "SpeakApp-Kids!" was developed, with the help of which school children could quickly get rid of the fear of public speaking. The above studies show that virtual reality tools can be used for the education and development of children of different ages.

Research methods

As you know, virtuality in the field of education is recognized as a powerful and effective tool in the implementation of the learning task. We create various scenarios for learning a foreign language with specific learning goals, which allows us to perform specific tasks using the immersiveness method. Immersiveness is understood as a special teaching method based on immersion in an artificially simulated reality, including elements of relaxation, suggestion and play. There are two types of immersive technologies – VR (virtual reality) and AR (augmented reality). The immersive approach in professional education is a set of techniques and methods for organizing the interaction of participants in the educational process in a virtual learning environment. This ensures the interactivity of learning due to the sensory multivector impact on students. The immersive approach is connected with other approaches in education (activity, contextual, informational), contributing to their deeper manifestation. For example, the activity approach, which is aimed at the formation and development of student activity in language learning, combined with an immersive approach promotes productive interaction between teachers and students in the aspect of realizing the prospects of professional activity in the future. The contextual approach, which is implemented through active teaching methods, finds a correlation with the goals of education with an immersive approach, which ensures the actualization of the subject and social content of professional activity, modeling the system of relations characteristic of teaching a foreign language. Virtual reality is based on the concept of using a human-machine interface to create the effect of a three-dimensional environment in which the user interactively interacts with virtual objects, and not with images of these objects [10].

The word virtual goes back to the Latin virtualis – possible, one that can appear under certain conditions [11]. Lensu defines virtual reality as an environment in which one or several users can or interact with the help of certain equipment, plunging into an imaginary world generated by a computer. So, let's name the main properties of an immersive learning environment: redundancy, observability, accessibility to cognitive experience (constructability), saturation, plasticity, extra-subject spatial localization, autonomy of existence, synchronizability, vectorality, integrity, motivogenicity, interactivity [12]. Following S.F.Sergeev, considering immersiveness as a complex of sensations of a person in an artificially created three – dimensional world, we change the viewpoint in English lessons, zoom in and remove objects by participating in a virtual dialogue. That is, our student is not passively watching the conference, but can act as a speaker, so interaction is carried out in an immersive environment. This is said by A.I. Sosnilo, N.N. Rezvanov, proving that the use of immersive virtual reality (IVR) technologies in the teaching of schoolchildren in grades 6-10 positively affects the assimilation of information in the classroom [13]. Having identified the advantages of using VR in teaching, such as visibility, the ability to visualize complex and inaccessible to daily perception of knowledge, abstract concepts, engagement and interactivity, multimodality of perception, compatibility with distance learning and the possibility of gamification of the educational process, we believe that virtual reality tools provide opportunities for the development of educational and cognitive competence at all levels education. Therefore, we offer a special course on the use of VR in education in teacher training. An important component of successful teacher training in VR should be recognized as the presence of positive attitudes and ideas among students about the possibilities of these tools. Virtuality as a technology in the educational sphere is an integral part of the learning process, since virtual worlds include clear tasks in certain situations, delimited by specific learning goals that need to be performed. For example, in order to avoid noise, it is possible to conduct joint lessons remotely, classes can use a virtual environment to create an exhibition space on a

specific subject or restore paintings of a historical model, participate in dialogue and polylogue. Immersive learning, in which a foreign language simultaneously becomes not only a subject, but also a medium for interaction and solving professional problems with its use, today is one of the promising directions. A professionally oriented lesson in a foreign language using digital and cloud technologies serves as a kind of bridge linking language learning and deepening knowledge in the specialty [14].

The basic concepts of the immersion go back to the techniques developed and implemented by the American French teacher M. Berlitz, in the last quarter of the XIX century. The key provisions of this approach to teaching foreign languages are as follows:

- speaking and listening prevail over other types of educational activities (writing and reading);
- vocabulary and grammar are not studied in isolation, but in context;
- the student is given an active role in the learning process, the teacher plays the role of an organizer;
- the use of the native language in teaching is excluded.

It was only in the 21st century that attempts began to be made to formalize the immersion method into an independent methodological system. The experience of developing the author's model of immersion method of teaching foreign languages in language courses is already known[15].

Immersive learning of foreign languages involves a number of features that distinguish this type of learning from others. Firstly, while learning a foreign language, technologies such as virtual reality, augmented reality, mobile devices, educational platforms and many others are critically used. In foreign language lessons, using an immersive approach, there are opportunities to implement scenes of real situations, for example, an interview during employment, a situation in a store, in a restaurant, etc. This requires students to have a deep thinking ability in the process of learning a foreign language and contributes to its development. It should be noted that the immersive approach is always based on the gamification of learning, since most of the educational material is given in the form of a game. Conducting practical classes on this immersive approach technology has a number of advantages:

• Speaking skills are improving, which is the most important goal in learning a foreign language, since the vocabulary of students will increase.

• The language barrier will disappear for students, since students are completely immersed in the language environment in which they need to speak.

• They will gain the skill to listen and understand their interlocutor, since immersion in the language environment requires comprehension of what they heard from a native speaker, and then its reproduction in a foreign language.

• Memory will be improved, as comprehension and perception of the material will contribute to the creation of new neural connections that help in mastering a foreign language.

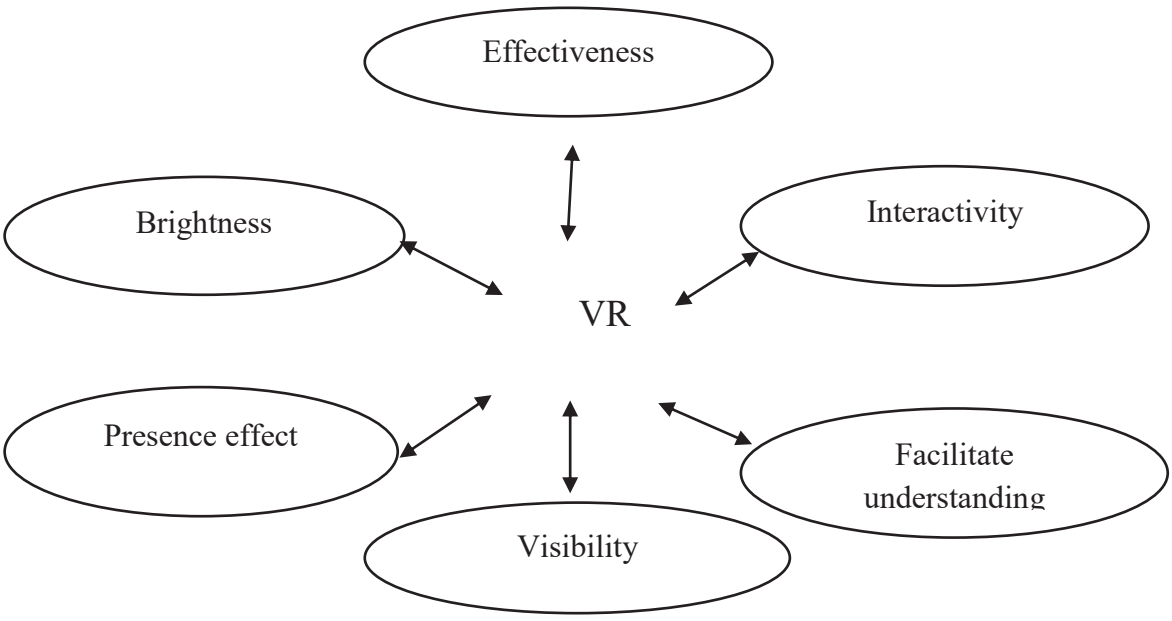
• Lets highlight the main techniques of the immersive approach in teaching a foreign language:

• reaction to the set by the teacher with the help of the studied language units;
• transformation of the original phrases and sentences according to a given pattern;
• description of the objects or action that are depicted in the figure;
• correction of speaker's mistakes.

Learning a foreign language using an immersive approach allows you to increase the level of involvement in the learning process of students, in addition, it increases their motivation, as they become responsible for the virtual educational environment in which they are. Thanks to this approach to learning a foreign language, students can virtually create a diverse environment that cannot be accessed within the walls of the classroom. The content of the virtual platform is so diverse that it will allow you to creatively treat each topic. For example, on the topic Animal World, you can take part in a conference, watch a cartoon and participate in debates about animal protection. The teacher should gradually lead to the perception of this material.

However, despite the numerous advantages of the immersive approach in education, the process of its implementation is characterized by certain problems. According to the research of M.V.Bakin and D.S.Tchaikovsky [16], the main ones include: large material investments to equip an educational institution with appropriate equipment for working with augmented (AR) and virtual reality (VR); development of high-quality content that meets the needs of educational programs; the unavailability of the teaching staff of an educational institution to work with immersive technologies, the need to teach them not only competent handling of complex equipment, but also the methodology of conducting training sessions using virtual reality, etc. A.I. Sosnilo emphasize that the use of technology has a wide range of advantages, but also has a number of disadvantages that limit the widespread and rapid scaling of the use of technology. Among the advantages are: full immersion in the learning process, the effect of presence; visibility and brightness of sensations; interactivity; easier understanding and simplification of perception; the use of visual and auditory channels of perception; the use of vestibular apparatus; increasing focus on the problem, reducing distractions, engaging in side activities and unnecessary communication; simplified perception of complex objects; the ability to assemble and disassemble complex objects into component elements; group work and interaction; the possibility of gamification of education; the possibility multiple repetition of information and training skills for full assimilation; the ability to scale content (for all schools and universities of the region, country, divisions of the company, etc.). According to the cone of training E. Deila performing an action increases the level of memorization up to 90% which is what reality technologies allow [17].

Figure 1



Discussion

Podkosova Ya.G., Varlamova O.O. define reality as a new concept of using computers and a human-machine interface to create the effect of a three- dimensional environment in which the user interactively interacts with virtual objects, and at the same time creates a strong sense of three-dimensional presence [17]. The information approach is most deeply integrated with the immersive one, since when studying any object, process or phenomenon in nature and society,

first of all, the most characteristic information aspects that determine their functioning and development are identified and analyzed. Thus, the information approach according to D. Marry reveals the study of the representation and processing of visual sensory information, which is based on the use of artificial intelligence, computer technology in general. The immersive approach implies a number of key points on which the principle of visibility in education is implemented. So the principle of immersiveness does not deny, but rather expands and complements it taking into account modern trends and technical capabilities.

Immersive technologies in education reinforce reinforce the importance of visual aids in the process of acquiring knowledge through deep immersion in a virtual environment. Their role in enriching students with a complex sensory cognitive experience necessary for a comprehensive mastery of abstract concepts is very important. To increase the effectiveness of learning, the principle of immersiveness requires, first of all, the use of immersion tools, relying on visual modality. The principle of complexity in the immersive approach involves the impact on all human senses to the perception of educational material. Among the advantages of using immersive technologies in professional education are D.V. Vorobyov and A.A. Sirotkin is called the fact that training in virtual world allows you to act within the framework of a typical scenario that arises in the professional activity of a specialist, which allows you to prepare him for the direct performance of official duties [17]. The key function of immersive technologies in vocational education, therefore, becomes the modeling of routes and scenarios for the student and together with the student [1]. This leads to the conclusion about the transformation of the role of the teacher in the new educational environment. The teacher loses the function of a lecturer, and acquires the function of a guide, moderator, mediator between students and virtual environments. The student in this context is both an observer and an active participant in communication, using his experience and authority to orient the student in the area of educational meanings, changes in the observed parameters of the learning environment [12]. G.K. Lozanov believes that it is not easy to achieve the effect of full immersion, for this it is necessary to use psychological, didactic, artistic means [6], in this regard, he used the technique of suggestive influence for intensive foreign language teaching.

According to these scientist, immersive learning is a self-organizing psychological construct that is dynamically systematized and the essence of which is deep immersion in the learning environment. This environment includes such components as interactivity, extra-subject spatial localization, integrity or redundancy, accessibility of cognitive experience, saturation, observability and motivogenicity. The presence in an immersive learning environment makes it possible to immerse the psychological and psychophysiological systems of a person in the environment of human experience, in the process of their construction and development, accompanied by the effect of presence [12]. This approach allows you to spread the most interesting educational practices, because other teachers can use the materials during their classes, which improves the overall quality of the educational process, both at school and at university.

Results

We conducted a survey among third-year students of the Faculty of Philology, with a specialty of foreign language; two foreign languages, the International Kazakh-Turkish University named after H.A. Yassavi, the experiment was conducted in two stages in control and experimental groups, in which respondents of different ages, gender, nationality and social affiliation participated. Respondents who took part in the survey were persons aged 17 to 25 years (35 people).

To obtain data on the use of the virtual educational environment during the study of a foreign language by students, we conducted a questionnaire, the purpose of which was to find out whether the virtual learning format is effective. As an empirical research method, we selected a questionnaire of students with the following goals:

1) find out the attitude of students to learning a foreign language using a virtual educational platform;

2) determine the benefits of educational portals based on the experience of students. The questionnaire contained 10 questions of two types:

1) open, requiring a full answer; 2) questions with a choice of answer.

Figure 2

Have you ever studied a foreign language in a virtual educational environment?		
Yes	No	
100%	0%	
Is Learning and using a virtual educational system platform as productive as face-to-face training?		
Yes	No	Difficult to answer
65,5%	0%	34,5%
Were you satisfied with the choice of a virtual educational environment when learning a foreign language?		
Yes	No	Difficult to answer
100%	0%	0%

The results of the online survey revealed the following: 100% of respondents used the opportunity to learn a foreign language in a virtual environment. In this regard, 65.5% of respondents consider this training as productive as full-time, and 34.5% could not give an accurate answer. Upon completion of training in a virtual educational environment, 100% were satisfied with the results obtained. Based on all of the above, it can be concluded that all students somehow have significant experience in learning a foreign language in a virtual educational environment. Most of the respondents equally appreciated not only the choice of a virtual platform, but also online learning in general.

So, based on the results of the survey, we made a SWOT analysis regarding the learning experience and the choice of a virtual platform. According to students, the advantages and disadvantages of learning in a virtual format are as follows:

Figure 3

SWOT analysis of the Immersive approach in Foreign language education

Strengths	**Weaknesse**
1.Availability 2. The opportunity to gain knowledge at any time 3. Strengthening the sensory capabilities of the student 4. Increase motivation to study.	1. Lack of live contact with people 2. Difficulties with choosing a suitable platform 3. Problems with the Internet connection.
Opportunities	**Threats**
1. Strengthening the sensory capabilities of the student; 2. Complex effects on the senses; 3. A new level of quality of assimilation and fixation of new information in the student's mind. 4. Impact on all reception channels in the perception of educational material	1. Students may form a false idea of their own professionalism based on the success of their activities in a virtual environment 2. The level of objective competence of the teacher and his assessment of his own capabilities.

As can be seen from the SWOT analysis, there are more advantages of using an immersive approach in foreign language education than there are disadvantages. When used correctly in combination with an effective teaching methodology, the immersive approach brings a lot of

benefits. Respondents note the advantages: increased motivation and independence of students, strengthening the sensory capabilities of the student.

There are a number of limitations and barriers that make it difficult for the mass implementation of immersive tools in current educational practices. Firstly, the transition of part of the professional education process to the virtual world leads to the need for special training of teaching staff. However, some threats may prevent the correct implementation of these strengths. Nevertheless, these and other disadvantages of using immersive learning tools cannot be considered a sufficient reason for refusing to implement them. That is why we undertook this research in order to provide teachers with such training at a special course on immersion approach in foreign language classes so that they would be ready for such innovative work.

Conclusion

The article considered in detail the possibilities of implementing an immersive approach in the learning process.

Having studied various interpretations of the concept of immersive technologies and their relationship with the virtual educational environment, we came to the conclusion that the immersive approach is learning in an information space where participants in the educational process interact with each other through information technologies and communications. And also, the formulated key definitions in the field of intensive technologies allow us to concretize the understanding of the basic terminological apparatus. We presented an overview of the classifications of immersion technologies, revealed the role and place of immersion technologies in education, their capabilities and pedagogical potential. We have described the results of a survey of respondents, according to which it can be stated that the full primacy of the immersive approach in education should not be expected in the near future, but it is necessary to train teachers on their use in foreign language lessons. Now there is a list of topics on a foreign language, which is well represented in flexible information immersive environments. The main advantage of using digital technologies in the educational process is that students become learners, as they develop their independent activities. In this article, we have identified the positive and negative consequences of the immersive approach of teaching based on the use of digital technologies, among which priority is given to the cultural and linguistic environment with complete isolation from the native language. In favor of this approach is the possibility of independent acquisition of experience in the formation and improvement of competencies, skills and abilities in the field of professionally-oriented foreign language communication; maximum proximity to the natural conditions of mastering a foreign language in various communication situations; communicative orientation of the method, because the ultimate goal of learning is the ability to listen, speak, read and write in a foreign language; reflexivity of the method, because it provides productive forms of group work, develops the ability to work in a team while jointly solving creative tasks and problematic situations. The conducted research allows us to conclude about the possibility of successful implementation in the educational process of all levels and directions of educational and cognitive competence due to the transfer of a system of corresponding increasingly complex tasks into virtual reality and their solutions by students, both with the support of a teacher and in independent activity. In conclusion, in our opinion, the use of an immersive approach is the dictate of time, therefore, it requires the training of a foreign language teacher who is able to correctly combine modern and traditional teaching methods and achieve results in foreign language education.

References

1. Andriukhina L.M. Telepresence technologies – a new creative platform for the development of education//Fundamental research. – 2013. – № 10 (12). – P. 2754-2759.
2. Bakin M.V. Immersive technologies in the development of social empathy and education// International Scientific Research Journal. – 2020. – №10 (2). – P. 16-19.
3. Kornilov Yu.V., And Popov.A. VR technologies in education: experience, overview of tools and prospects of application // Innovations in education. – 2018. – No. 8. – P. 117-129.
4. Kornilov Yu. V. On the terminology and classification of immersive technologies in education. – 2020. – № 68 (2). – P. 171-17.
5. Lensu Ya.Yu. On the way to virtual reality (from the history of the conception of virtual reality)// Innovative educational technologies. – 2014. – No. 1 (37). – P. 71-76.
6. Lozanov G. K. Suggestology. Sofia: Science and Art. – 1971. – P. 518.
7. Polyakova L.F. Formation of a creative personality in the process of teaching a foreign language// The Tauride scientific observer. – 2015. – No.4. – P.56-59.
8. Petersen G. B., Petkakis G., Makransky G. A study of how immersion and interactivity stimulate learning in virtual reality // Computers and Education. – 2022. – P. 179
9. Podkosova Ya. G. Analysis of the prospects for the use of virtual reality technologies in distance learning / Ya. G. Podkosova et al. // Questions of modern science and practice. – 2011. – No. 2 (33). – P. 104-111.
10. Sosnilo A. I. Application of virtual reality (VR) technologies in management and education // Managerial consulting. – 2021. – No. 6. – P. 158-163.
11. Sosnilo, A.I. Application of immersive technologies in the educational process / A.I. Sosnilo, N.N. Rezvanov // Economics and environmental management. – 2021. – No. 4. – P. 83-90
12. Sergeev S.F. Educational and professional immersive environments. – M.: Public education, 2008. – P.434
13. Sergeev S. F. Problems and prospects of using e-learning // School technologies. – 2015. – No. 3. – P. 28-38.
14. Timofeev V. A. Distinctive features of immersion method of teaching foreign languages to adult learners of language courses// Young scientist. – 2018. – No. 1. – P. 387-390.
15. Veshneva I.V., Singatulin R.A. Transformation of education: trends, prospects // Higher education in Russia. – 2016. – № 2(198). – P. 142-147.
16. Villena-Taranilla R., Tirado-Olivares S., Kozar-Gutierrez R., Gonzalez-Calero J. A. The influence of virtual reality on learning outcomes in K-6 schools: Meta-analysis // Review of educational research. – 2022. – P. 35.
17. Vorobyev D.V. Virtual reality as a category of social philosophy, or what is virtual reality? // Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series: Social Sciences. – 2008. – № 4 (12). – P. 89-94.

Г.Т. Юсупова[1], Т.А. Кульгильдинова[2], А.С. Сагимова[3]
[1]Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан
[2]Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан
[3] Алматы технологиялық университеті, Алматы, Қазақстан

Шет тіліндегі білім беру мәселелерін шешуде иммерсивті тәсілді жүзеге асыру

Аңдатпа. Мақалада шет тіліндегі білім беруде иммерсивті тәсілді жүзеге асыру мүмкіндіктері көрсетілген. Виртуалды ортаның ерекшеліктері және оны білім беру процесінде қолдану сипатталған. Иммерсиялық технологияны қолдану арқылы шет тілі сабағын жаңа тәсілдермен құруға мүмкіндік беретін перспективалар анықталды. Иммерсивтілік ұғымы шет тілін оқыту процесінде цифрлық технологияларды батырудың және қолданудың заманауи технологияларына басқаша қарауға мүмкіндік береді. Студенттерде коммуникативті рефлексияны қалыптастыру процесінде иммерсивті технология және оның тиімділігі қарастырылады. Білім берудегі императивті

тәсілдің анықтамасы мен тұжырымдамасының терминологиялық аспектісінде ұсынылған. Шет тілі сабағының техникалық мүмкіндіктерін кеңейтетін және толықтыратын көрнекілік принципін ескере отырып, иммерсивті тәсілдің білім берудегі басқа тәсілдермен (белсенділік, контексттік, ақпараттық) байланысы көрсетілген. Компьютерлік технологиялардың маңыздылығы сипатталады, олар қарым-қатынас үшін табиғи жағдай жасауға, оқушылардың мотивациясын арттыруға ықпал етеді, сонымен қатар барлық оқушылардың коммуникацияға қатысуын қамтамасыз етеді және мұғалімге тапсырманың орындалуын бақылау процесін жеңілдетеді. Сондай-ақ, шет тілді білім беру саласын цифрлық трансформациялау үшін виртуалды, толықтырылған және аралас шындық технологияларын енгізудің маңыздылығы мен қажеттілігі атап өтілді. Шет тіліндегі білім берудегі иммерсивті тәсілдің SWOT талдауы ұсынылған. Осы мақаланың мақсаты білім беру сапасын жақсарту үшін оқыту процесінде иммерсивті технологияларды іске асыру негізінде шет (ағылшын) тілін оқытуда цифрлық технологияларды қолдану ерекшеліктерін айқындау болып табылады. Бұл мақаланың өзектілігі шет тілін оқытуда иммерсивті технологияларды қолдану қажеттілігімен байланысты.

Түйін сөздер: Сандық технологиялар, иммерсивті орта, иммерсия әдісі, шет тілі, білім, коммуникативті рефлексия, виртуалды шындық, иммерсивті тәсіл, мотивация, коммуникативті дағдылар.

Г.Т. Юсупова[1], Т. А. Кульгильдинова[2], А.С. Сагимова[3]

[1] Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмета Яссави, Туркестан, Казахстан

[2]Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

[3]Алматинский технологический университет, Алматы Казахстан

Реализация иммерсивного подхода в решении задач иноязычного образования

Аннотация. В статье обозначены возможности реализации иммерсивного подхода в иноязычном образовании. Описаны особенности виртуальной среды и ее применения в образовательном процессе. Определены перспективы, которые с помощью использования иммерсивных технологий дают возможность по-новому построить урок иностранного языка. Дефинируется понятие иммерсивности, позволяющее иначе взглянуть на современные технологии погружения и использования цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку. Рассмотрена иммерсивная технология и ее эффективность в процессе формирования коммуникативной рефлексии у студентов. Представлены в терминологическом аспекте определения и понятия иммерсивного подхода в образовании. Обозначена связь иммерсивного подхода с другими подходами в образовании (деятельностный, контекстный, информационный) с учетом принципа наглядности, который расширяет и дополняет технические возможности урока иностранного языка. Охарактеризована значимость компьютерных технологий, которые способствуют созданию более естественных условий для общения, повышению мотивации обучающихся, а также обеспечивает вовлеченность всех учеников в коммуникацию и облегчает учителю процесс контроля над выполнением задания. Также отмечена важность и необходимость внедрения технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности для цифровой трансформации сферы иноязычного образования. Представлен SWOT-анализ иммерсивного подхода в иноязычном образовании. Целью данной статьи является определение особенностей применения цифровых технологий в обучении иностранному (английскому) языку на основе реализации иммерсивных технологий в процессе обучения для улучшения качества образования. Актуальность данной статьи связана с необходимостью применить иммерсивные технологии в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: цифровые технологии, иммерсивная среда, иммерсивный метод, иностранный язык, образование, коммуникативная рефлексия, виртуальная реальность, иммерсивный подход, мотивация, коммуникативные навыки.

Information about authors:

Юсупова Г.Т. – докторант, Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Туркестан, Қазақстан.

Кульгильдинова Т.А. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абылай Хан атындағы қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алмата, Қазақстан.

Сагимова А.С. – «Мемлекеттік және шетел тілдері» кафедрасының лекторы, Алматы технологиялық университеті. Алмата, Қазақстан.

Yussupova G.T. – doctoral student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan.

Kulgildinova T.A. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Kazakh Ablai Khan university of international relations and world languages, Almaty, Kazakhstan.

Sagimova A.S. – Lecturer of the State and foreign languages Department, Almaty Tehknological University, Almaty, Kazakhstan.



ХҒТАР 15.01

Ж.Е. Абдыхалықова[1], А.Ж. Баймуханова[2], Ж. Абдуллаева[3], А.Ш. Муталиева[4]

[1,2,4] Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
[3] Ж.Ташенов атындағы университеті, Шымкент, Қазақстан
(E -mail: zhazkenti@mail.ru, aizhan_baimukhanova@mail.ru, mutalieva.ardak@mail.ru,jazok082@mail.ru)

Білім беру жүйесінде буллингтің алдын алудың шетелдік және отандық тәжірибесі

Аңдатпа. *Мақалада білім беру жүйесіндегі буллингтің алдын алу бойынша шетелдік және отандық тәжірибесіне талдау жасау арқылы мектеп буллингінің алдын алу мүмкіндіктері қарастырылды. Шетелдік тәжірибенің негізінде бірнеше мектеп буллингінің алдын алу бағдарламалардың тиімділігі, қызметі, бағыттары, ерекшеліктері қарастырылып, салыстырмалы талдау жасалынды.*

Зерттеудің барысында шетелдік және отандық ғылыми әдебиеттерге теориялық талдау және жүйелеу, логикалық, жалпылау, ғылыми педагогикалық өнімдерді талдау, салыстыру әдістері қолданылды.

Авторлар зерттеу нәтижесінде мектеп буллингінің алдын алуға арналған бағдарламаларда педагогтердің сабақтағы буллинг және жәбірленуші болу деңгейін төмендететін кең ауқымды іс-шараларды ұйымдастыру, жүзеге асыру аясындағы рөлінің маңыздылығын айқындады. Соның негізінде педагогтер тарапынан мектеп буллингінің алдын алуға арналған ұсыныстар берілді.

Түйін сөздер: *буллинг, мектептегі буллинг, буллингтің алдын алу, антибуллингтік бағдарлама, буллингке қатысушылар.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-261-272

Кіріспе

Буллинг – әлемдік білім беру тәжірибеде назар аударатын мәселе. Бірнеше елдердегі зерттеушілер қазірдің өзінде жалпыұлттық негізде буллингтің алдын-алу бағдарламаларын әзірледі және енгізді. Кешенді жалпы мектептік бағдарламалардың ауқымды сынақтарының деректері дағдарыс жағдайларында «жылдам шешім» емес, ұзақ мерзімді ағымдағы шешім ретінде пайдаланған кезде агрессивті мінез-құлықты айтарлықтай төмендетуге болатындығын көрсетеді.

Мақаланың мақсаты – шетелдік тәжірибені қолдана отырып, мектептерде буллингтің алдын-алу бойынша кешенді зерттеу жүргізу.

Мәселенің ауқымы мен күрделілігіне қарамастан, білім беру жүйесі зорлық-зомбылықтың алдын-алу үшін үлкен мүмкіндіктерге ие. Оның кәсіби және ұйымдастырушылық ресурсы, оның әлеуметтік ықпал ету саласы тұлғааралық қатынастар

мен бірлескен іс-әрекеттегі өзара құрмет пен зорлық-зомбылыққа жол бермеуге негізделген мінез-құлық моделін қалыптастыру үшін білім беру процесінің барлық қатысушыларына жан-жақты және жүйелі әсер етуге мүмкіндік береді.

Материалдар мен әдістер

Жұмыста қойылған міндеттерді орындау үшін келесі әдістер қолданылады.

Зерттеу тақырыбы бойынша ғылыми әдебиеттерге шолу жасалына отырып, теориялық талдау және жүйелеу әдісі көрсетілген проблема бойынша теориялық және эксперименттік деректерді салыстыру, жалпылау үшін қолданылады.

Статистикалық әдіс қарастырылып отырған мәселе бойынша деректерді талдауға мүмкіндік береді.

Догматикалық әдісті қолдана отырып, буллинг ұғымы қарастырылады және оның ерекшеліктері сипатталады.

Логикалық әдіс буллингке қатысушылардың (буллер, жәбірленушілер, куәгерлер) сипаттамаларын беру үшін қолданылады.

Жалпылау әдісі арқылы тиісті қорытынды жасалынды.

Әдебиеттерге шолу

Буллинг – бүкіл әлемнің назарын аударатын мәселе. Себебі, мектептегі зорлық-зомбылық фактілері ұзақ уақыт бойы байқалғанына қарамастан, бұл кезеңде ғылыми білім жүйесінде нақты, жалпыға бірдей танылған профилактикалық, реттеуші және түзету бағдарламалары жоқ. Осыған байланысты орта мектепте профилактикалық жіне превенциялық іс-әрекетің шетелдің және отандық тәжірбесін қарастыру қажет етеді.

Бірнеше елдердегі зерттеушілер қазірдің өзінде жалпыұлттық негізде буллингтің алдын-алу бағдарламаларын әзірледі және енгізді. Кешенді жалпы мектептік бағдарламалардың ауқымды сынақтарының деректері дағдарыс жағдайларында «жылдам шешім» емес, ұзақ мерзімді ағымдағы шешім ретінде пайдаланған кезде агрессивті мінез-құлықты айтарлықтай төмендетуге болатындығын көрсетеді.

Мәселенің ауқымы мен күрделілігіне қарамастан, білім беру жүйесі зорлық-зомбылықтың алдын-алу маңызды. Орта мектептің кәсіби және ұйымдастырушылық ресурсы, әлеуметтік ықпал ету саласы тұлғааралық қатынастар мен бірлескен іс-әрекеттегі өзара құрмет пен зорлық-зомбылыққа жол бермеуге негізделген мінез-құлық моделін қалыптастыру үшін білім беру процесінің барлық қатысушыларына жан-жақты және жүйелі әсер етуге мүмкіндік береді.

Булингке қарсы саясат теорияға негізделген болса және ол жоғары сенімділікпен жүзеге асырылса, оның сандық көрсеткішін азайтуға ықпал етеді. Буллингтің алдын алу – бұл жан-жақты психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік жұмыс, оған мектеп әкімшілігі педагог-психолог, әлеуметтік педагог, ата-ананың байланысқан мақсатты іс-әрекеті арқылы іс-қимыл жүргізді. Бұл проблемада оған барлық мамандарды тарта отырып, мақсатты жұмыс қажет.

Буллингтің алдын-алу бағдарламалары мектеп қызметкерлеріне буллингті тиімді және дәйекті түрде шешуге мүмкіндік береді.

Ресей ғалымы Х. Гаффни айтуынша, мектеп қызметкерлерін және оқушыларды буллингтің алдын алуға үйрету мектептердегі жағдайды едәуір жақсарта алады. Ресей Федерациясында мектеп ортасында буллингтің алдын-алу бағдарламасы жоқ. Буллинг мәселесін шешуден басқа, алдын-алудың стратегиясы - оқушылар арасында буллингті болдырмауға үйрету, яғни буллингке қарсы жеке тұлғааралық мәдениет қалыптастыру [1].

Американдық ғалымдар буллинг бағдарламасының тиімділігі бойынша бірнеше зерттеулер жүргізілген. Мысалы, Ttofi мен Farrington 2011 жылы 53 буллингке қарсы бағдарламаларына зерттеу жүргізді. Мектеп ортасындағы буллингті зерттеу саласындағы

ең мұқият жұмыстардың бірін 2011 жылы Д.Фаррингтон мен М.Тофи жүргізді. Олар 53 буллингке қарсы бағдарламаларына талдау жүргізді. Ғалымдар буллингтің алдын алу бағдарламаларының тиімділігі туралы оптимистік қорытындыға келді: буллингтің көрінісін 20-23% - ға төмендету және жәбірленуді 17-20% - ға азайту. Зерттеулерге сүйеніп, буллингтің алдын-алу бағдарламалары мектептердегі буллинг деңгейін тиімді төмендеткенін байқаймыз (Olweus, 2003) [2].

Буллингке қатысу деңгейінің төмендеуі және жәбірленушілік деңгейінің төмендеуі контекстіндегі осы бағдарламалардың тиімділігін талдау ең үлкен профилактикалық әсер ететінін көрсетті:

- ата-аналарды ақпараттандыру, оқыту және кеңес беру;
- ойын алаңдарын бақылаудың жоғарылауы;
- арнайы әдіснаманы қолдану;
- сыныптағы балалардың мінез-құлқын бақылау;
- буллингке қарсы саясатты енгізу;
- мұғалімдерді оқыту;
- көп компонентті алдын алу жүйелері [3].

Кейбір мектептер бұл бағдарламаларды қолданады, ал басқалары жоқ. Буллингтің алдын-алу бағдарламаларын қолданбайтын мектептер оқушыларға білім беру және әлеуметтік тәжірибелеріне әсер ететін жәбірлеу мәселелерін азайту үшін білім мен мүмкіндіктер бере алмауы мүмкін. Бұл зерттеуде қарастырылған мәселе, орта мектеп деңгейіндегі буллингке қарсы бағдарламалардың болмауы жастар арасында жәбірлеу жағдайларының көбеюіне себеп болуы мүмкін.

Мамандар мектептегі білім беру кеңістігінде буллингке қарсы тұрудың бірнеше алгоритмдерін ұсынады. Буллингтен толығымен құтылу мүмкін емес екені түсінікті, бірақ оның таралу дәрежесін азайтуға болады. Сонымен қатар, білім беру мекемесінің психологиялық қызметтері осы аспектіде үлкен рөл атқаруы керек, олар ең алдымен мектепте орын алатын буллинг формасын анықтауы керек.

Буллингке қарсы бағдарламаларды сәтті деп атауға мүмкіндік беретін маңызды фактор – бұл жұмыстың әртүрлі формаларын сақтау және алдын-алу жұмыстарының мазмұнын анықтау арқылы проблемаға кешенді көзқарас. Мета-талдауда бұл тәсіл екі компоненттен тұрады: «мектептерді басқару» (мұғалімдерге арналған дөңгелек үстелдер, ата-аналарға арналған жиналыстар мен тренингтер, қызметкерлерге арналған жаңа міндеттер) және «мектеп бағдарламасы» (бағдарламалардың мазмұнын, оқыту әдістері мен стратегияларын анықтау).

Бүгінгі таңда әлемдік білім беру жүйесінде бірнеше танымал бағдарламалары бар: OBPP, KiVa, Positive Action, Bulli & Pupe, S. S. Grin, SAVE, ViSc және т.б. Олардың кейбіреулері әмбебап емес, өйткені олар балалар мен жасөспірімдерді буллингтің жекелеген түрлеріне арналған. Ең танымалы Д.Олвеус буллингтің алдын алу бағдарламасы (Olweus Bullying Prevention Program (OBPP).

Нәтижелер мен талдау

Норвегияда тәжірибесіне сүйенсек, 1980-ші жылдары буллингке және оның салдарына қарсы күрес жөніндегі әлемдегі алғашқы бағдарлама пайда болды және Д.Ольвеустың еңбектеріне негізделді. Бұл Норвегияның Білім Министрлігінің қайғылы оқиғаға реакциясы болды — мектепте қорланған үш жасөспірімнің өз-өзіне қол жұмсауы [4].

Мектептердегі буллингтің алдын-алу мен ескертудің алғашқы ауқымды кешеннің бірі 1983 жылы Дэн Ольвеус сәтті жүргізген зерттеуден кейін басталды. Оған 42 мектептен 130 мыңға жуық оқушы қатысты.

Д. Олвеус бағдарламасы (OBPP) — буллингке қарсы бағдарламалар арасында мектептердегі буллингтің алдын алу алғашқы ауқымды бағдарламаларының бірі. Бұл бағдарлама Норвегияның Білім министрлігінің қолдауымен алдымен елдің өзінде жүзеге

асырылды, содан кейін әлемнің басқа елдеріне бейімделіп, енгізілді. Буллингтің жетекші маманы «позитивті мектеп климатын құру» бағдарламасының негізгі мақсатын анықтады. Д. Ольвеустың ойынша, мектеп ішілік қудалау жағдайларын негізінен рұқсат етілген әдістермен емес, мектеп ортасының өзгеруімен, неғұрлым сындарлы және шығармашылық материалдарды тарату арқылы климаттың жақсаруымен азайтуға болады. Оқу процесіндегі қатысушыларын барлық деңгейлерде – жеке, топтық, мектептегі сауықтыру жұмыстарына тарту қажет. Д. Олвеус буллингтің алдын алу бағдарламасы бүкіл мектеп қауымдастығына, соның ішінде әкімшілікке, мұғалімдерге, кеңесшілерге, қызметкерлерге (жүргізушілер, мектептің медициналық қызметкерлері, күзетшілер, асхана қызметкерлері, кітапханашылар), ата-аналар мен оқушыларға бағытталған.

Бағдарламаны апробациялау кезеңінде мектептерде жағымды мектеп контентін құру бойынша топтар, арнайы үйлестіру комитеті ұйымдастырылды, оған мұғалімдер, мектеп әкімшілері, ата-аналар мен оқушылар өкілдері кірді. Ата-аналар және мұғалімдер қауымдастығының жиналыстары және ата-аналар жиналыстары (тренингтер, буклеттер тарату, психологтармен әңгімелесу) арқылы ата-аналар қауымдастығымен белсенді жұмыс жүргізілді. Арнайы дайындық мектеп үйлестірушілеріне берілді, олар оны жүзеге асыруға жауапты болды және «әкімшілік-мұғалім-оқушы-ата-ана» болып жұмыс істеді.

Д. Ольвеустің жұмысы бойынша кем дегенде 15 буллингке қарсы (антибуллингтік бағдарлама) 90-шы жылдары жұмыс істей бастады [5]. Норвегияның тәжірбиесіне сүйеніп, OBP, KiVa, Positive Action әлемнің әртүрлі елдерінде тиімді деп танылды. Олардан басқа, мемлекеттік тапсырыстар аясында жасалған көптеген жергілікті бағдарламалар бар (Bulli & Pupe, S. S. Grin, SAVE, ViSc және т.б.).

Финляндияда буллингтің алдын алу бойынша KiVa бағдарламасы (Kiusaamista Vastaan (жәбірлеуге қарсы) ауқымды бағдарламаны жүзеге асырда. Сонымен қатар ол фин тілінен аударғанда жағымды, жақсы немесе мейірімді нәрсені білдіреді

KiVa Финляндияның Турку университетінде Білім және мәдениет Министрлігінің қаржылық қолдауымен жасалған буллингке қарсы бағдарлама. KiVa мектептерге қорқытуға қарсы арнайы құралдар мен материалдардың кең таңдауын ұсынады және тиімділігі ғылыми дәлелденген [6].

KiVa үш негізгі компонентті қамтиды:

1) балаларға буллинг мысалдарын көрсету және арнайы әзірленген бейне ойынға қатысуды ұсыну арқылы жүзеге асырылатын профилактика;

2) булингке қарсы құралдар;

3) жыл сайынғы мониторинг.

KiVa antibullying («KiVa») - мектептерге қорқытуды азайту үшін нақты, оңай бейімделетін құралдарды ұсынатын көп қырлы, зерттеуге негізделген бағдарлама. Оқушылардың сабақтары KiVa-дағы әмбебап әрекеттердің негізін құрайды. Сабақтар жас ерекшеліктеріне сәйкес 1, 4 және 7 сыныптарда бірнеше рет көтерілген негізгі сұрақтармен жалпы білім беру барысында жалғасатын континуумды құрайды. Сабақтар сонымен қатар топтық қарым-қатынас пен сыйластық қарым-қатынасқа қатысты тақырыптарды кеңінен қамтиды. Алайда, қорқытуға куә болған студенттер оларды азайту үшін өз әлеуетін қалай пайдалана алатынына ерекше назар аударылады. Аталған әрекеттер, бір жағынан, мектепте жұмыс істейтін үш ересек адамнан тұратын Kiva мектеп топтары тарапынан буллингтің өткір жағдайларымен күресуге қатысты [7].

Италияның тәжірбиеде буллингке қарсы Bulli & Pupe бағдарламасын атап өтуге болады. Bulli & Pupe - бұл жеке адамдардың мінез-құлқын өзгертуге ғана емес, сонымен қатар құрдастар тобының бірлігін қалыптастыруға бағытталған итальяндық буллингке қарсы бағдарлама. Baldry әзірлеген бағдарлама жеке адамдар мен құрдастар топтарына арналған және зорлық-зомбылық пен оның жағымсыз әсерлері туралы хабардарлықты арттыруға бағытталған. Бұған қатысушыларға буллингтің жағымсыз салдарын үйрету, оларға эмпатия мен сөйлеу дағдыларын арттыру арқылы агрессияға балама әзірлеуге көмектесу арқылы қол жеткізіледі [8].

Испанияның тәжірбиесіне сәйкес SAVE (Seville Anti-Violence in Schools in Spanish) бағдарламасын енгізу мектеп ортасы мен тұлғааралық қатынастардың сипатын талдаудан басталды. Бұл жоба кейіннен мектеп қоғамдастығының барлық мүшелері мақұлдаған және қолдаған мектеп саясатына енгізілді. Мұғалімдер алдын ала дайындау 20 сағаттық семинарларын өтіп, содан кейін зерттеушілердің бақылауымен Save моделіне сәйкес өздерінің буллингке қарсы жобаларын бірлесіп әзірледі. Сонын нәтижесіде балалар ұжымымен және ата-аналар қауымдастығымен жұмыс істеуге дағдылары қалыптасты.

Жапонияда буллинг көбінесе жәбірленуші, агрессорларды, куәгерлерді және бей-жай өтіп бара жатқан адамдарды қамтитын «төрт деңгейлі құрылым» түрінде болады. Буллингтің төрт деңгейлі құрылымдық теориясына сәйкес (Morita & Kiyonaga, 1986), буллинг орын алатын жағдайға адамдардың төрт түрі қатысады: жәбірленушілер, жәбірлеуші, көрермендер және немқұрайлы бақылаушылар.

Жапонияның Білім министрлігі буллингті жәбірленушіге қатты зиян келтіретін қайталанатын физикалық және/немесе психологиялық біржақты агрессивті мінез-құлық түрі ретінде анықтайды (Жапонияның Білім министрлігі, 2003). Бұл анықтамаға біреуге ауызша қорқыту, мазақ ету, біреудің мүлкін жасыру, біреуді достар тобынан шығару, біреуді елемеу, басқаларға зорлық-зомбылық көрсету, біреуден ақша талап ету және араласу кіреді.

2013 жылы Жапония Үкіметімен буллингке қарсы заңды қабылдады. Бұл қадам соңғы жылдары мектептерде буллингтің таралуына байланысты болды. Мысалы ретінде, Оцу қаласында болған буллинг оқиғасы, онда оқушы сыныптастары оны мазақ еткеннен кейін өз-өзіне қол жұмсады. Заң буллингке тыйым салады және мемлекеттік органдардан, жергілікті өзін-өзі басқару органдарынан және мектептерден буллингтің алдын алу шараларын қабылдауды талап етеді. Акт сонымен қатар балалар мен ата-аналардың буллинтің алдын алу үшін күш-жігерін талап етеді. Заңда әр мектеп буллингтің алдын алу бойынша мектеп саясатының негіздерін дербес құруы, мәселелерімен айналысатын белгілі бір ішкі мектеп құрылымын құруы және оның жағдайларын анықтау және алдын алу шараларын қабылдауы керек. Жапонияның Білім министрлігінде буллингке қарсы кеңес жұмыс істейді [9].

Австрияның буллингке қарсы Visc бағдарламасы 5-8 сынып оқушыларына (11-15 жас) арналған негізгі алдын алу бағдарламасы. (ViSC Social Competence Program). ViSC бағдарламасы – қорқытуға қарсы әлеуметтік-экологиялық бағдарлама, демек, ол мектеп, сынып және жеке адам деңгейіндегі шаралардан тұрады. ViSC бағдарламасы орта мектептерге арналған, өйткені қорқыту мен құрбандықтың таралуы мектепке ауысумен байланысты [10]. Бағдарлама агрессивті мінез-құлық пен құрбандықтың алдын-алуды бүкіл мектептің міндеті ретінде анықтайды және бағдарламаны алғашқы енгізу бір оқу жылына созылады. Негізгі мақсат мектепті түрлендіру процесін қамтамасыз ету болғандықтан, бағдарлама оқушылардың мінез-құлқын өзгертуге ғана емес (мысалы, жеке деңгейде және сынып деңгейінде), сонымен қатар мектеп деңгейінде бірнеше өзгеру процестерін бастау үшін мұғалімдердің білімі мен құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған. Бағдарламаны жүзеге асыру барысында мектеп деңгейіндегі бірнеше процедуралар (мысалы, буллингтің өткір жағдайларын қарастыру) мақсатты болып табылады. Бағдарлама мектептегі мұғалімдерге арналған бірнеше тренингтер, оқушыларға арналған сынып жобасы арқылы жүзеге асырылады [11].

Мектеп деңгейінде мұғалімдерге арналған тренингтер сериясын психологтар және бағдарлама жасаушылар ұсынған тренингтен өткен басқа мамандар ұйымдастырады (жаттықтырушылар мектеп).

Тайвань мемлекеттінде 2012 жылы Білім министрлігі (БМ) буллингке қарсы ұлттық саясатты, «мектептердегі буллингтің алдын алу туралы ережелерді» және «мектептерді буллингке қарсы жұмыстарды ынталандыру үшін Білім Министрлігінің субсидияларын реттейтін нұсқауларды жариялады. Тайваньдағы барлық бастауыш және орта мектептер белгілі бір міндетті ережелерді сақтауы керек. Тайвань Денсаулық сақтау министрлігі әр

мектептен буллингке қарсы комитет құрылды, тренингтерге қатысуды, буллингтің күдікті жағдайлары туралы мұғалімдер мен қызметкерлердің буллингке қарсы комитетіне хабарлауды және әрбір күдікті жағдайын талқылауды талап етеді. Қатысқан оқушылар мен ата-аналар жиырма күн ішінде мектепке негіздемелерін көрсете отырып, жазбаша түрде қайта өтініш беруге құқылы, ата-аналар буллинг бойынша тренингтерге және т.б. алдын алу шараларының барлық түрлеріне қатысуға, әр семестрдің бірінші аптасын бұзақылыққа қарсы ақпарат тарату үшін достық мектеп апталығына арнау қажет. Хабарлама арналарын жасалынады немесе оқушылар мен ата-аналарға арналған апелляциялық шағымдар, жергілікті полиция бөлімімен ынтымақтастық туралы келісімге қол қойып және полиция қызметкерлері заң туралы дәріс жүргізеді. Мұғалімдерге жұмыстан қол үзбей буллингке қарсы тренингтер өткізіледі. Тайваньдағы буллинг таралуын бағалау үшін сәуір (анонимді емес сауалнама) және қазан (анонимді сауалнама) айларында барлық бастауыш және орта мектептерде тұрақты сауалнамалар жүргізіледі. Осы Ережелерді бұзған мектеп директорлары, мұғалімдер мен әкімшілер айыппұл салынады немесе айыптау қаупіне ұшырайды [12].

Мамандар мектептегі білім беру кеңістігінде буллингке қарсы тұрудың бірнеше алгоритмдерін ұсынады. Буллингтен толығымен құтылу мүмкін емес екені түсінікті, бірақ оның таралу дәрежесін азайтуға болады. Сонымен қатар, білім беру мекемесінің психологиялық қызметтері осы аспектіде үлкен рөл атқаруы керек, олар ең алдымен мектепте орын алатын буллинг формасын анықтауы керек.

Швецияның буллингтік тәжірбиесіне сүйенсек, балалар мен оқушыларды қорғау жөніндегі Омбудсмен басқармасы (BEO) Швецияның мектеп инспекциясы аясында құралды, ол Швециядағы балалар Омбудсменінен (Barnombudsmannen) бөлім ұйым болып табылады. Төменде мектептер мен мектепке дейінгі мекемелерде қорғау туралы Білім туралы Заңның қолданылуын бақылайтын агенттік бар. Ата-аналар мен балалар осы мекемедегі қорлау жағдайлары туралы бюроға хабарлай алады (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, p, 133-бет). Швецияда «Фарста» бағдарламасы (Farsta) жұмыс істейді, онда әр мектепте екі-төрт мұғалімнен тұратын команда бар және олардың «Миссиясы» – буллинг жағдайына араласу.

Канаданың жағдайында мектеп оқушыларына қатысты кибербуллингтің алдын алу әдістемесін әзірлеумен 130 зерттеуші ғалым мен 62 ұлттық жастар ұйымы кіретін ұйым айналысады.

Канаданың буллингке қарасы бағдарламасында Дьюидің психологиялық әдісін қолданады, онда оқушылар өздері буллнгпен күреседі. Бұл әдіске сәйкес «байланыс тобы» құралады және белсенді, позитивті орта мектеп оқушыларының тобы ат салысады. Олар оқу жылы басталғанға дейін белгілі бір уақыт ішінде таңдалады және командаға қабылданғаны үшін марапатталады (канадалық мектептерде мұндай команданың бір бөлігі болу мәртебесі бар), осы оқушылар үшін шағын тренинг өткізеді және әрқайсысына үш-төрт бастаушы, бірінші сынып оқушылары, біртүрлі немесе қандай да бір проблемалары бар балалар бекітіледі. Мектеп ұжымына бейімделу жүргізіледі. Мұндай команданың мүшесі күніне бір рет сыныптарға үзіліс кезінде келіп, күлімсіреп, қолын қысып, жағдайдың қалай екенін сұрауы керек. Егер шағым болса, буллинг сәті болса немесе бала өте қайғылы болса, бұл ақпарат тәлімгер мектеп психологына немесе сенімді мұғалімге жеткізіледі.

Ұлыбританияда 2007 жылы бастап оқушылардың 62% - «белсенді достық» дағдыларына, жанжалдарды жеңіл шешуге үйреткен. Сондай-ақ, онда олар келесі дағдыларды қалыптастырады:

1) бір-бірін құрметтейді және басқаларға тең деп қарайды
2) басқалардың жетістіктеріне қуанады
3) бір-біріне қарсы тұра алады
4) өздерін көрсетпейді және бір-бірін өздері сияқты қабылдайды
5) адал және бір-бірін қайта жасауға ұмтылмайды.

Егер бастауыш мектепте бұл дағдыларды ойын кезінде, үзілісте, спорттағы сабақтардан кейін үйретуге болатын болса, онда орта мектепте тәлімгерлік немесе жоғары сынып оқушыларын тарта отырып кеңес беру схемалары жиі қолданылады. Жоғарғы сынып оқушылары алдын ала мектеп ішінде немесе сырттан шақырылған мамандардың курстарынан өтеді [13].

АҚШ-та 1998 жылы ұсынылған SWPBIS («мектептегі позитивті мінез-құлық араласуы және қолдау») бағдарламасы жүзеге асырылады. Оның негізгі мақсаты – әлеуметтік мінез-құлықты қамтамасыз ету және мектептердегі оқушылардың үлгерімін арттыру. Бұл жүйе балалар мен жасөспірімдердің өмір сүру сапасын жақсартады, олардың жанжалдағы мінез-құлқын барабар және әлеуметтік тұрғыдан қолайлы етеді. Әр оқушының қажеттіліктеріне сәйкес келетін әртүрлі қолдау түрлерін ұсыну көп деңгейлі қолдау жүйесі деп аталады.

Посткеңестік елдердің ішіндегі **Украинада** 2019 жылдың 19 қаңтарда буллинг туралы Заң қабылданды. Бұрын Украина заңнамасында бұл ұғым болмаған. Енді зорлық-зомбылық жасағаны үшін 3400 гривенге дейін айыппұл қарастырылған. Кәмелетке толмағандар үшін олардың ата-аналары немесе қамқоршылары төлейді. Кәмелетке толмағандар үшін олардың ата-аналары немесе қамқоршылары төлейді. Мұғалімдер, білім беру мекемесінің жетекшісі немесе құрылтайшысы, егер олар жәбірленудің куәсі болса, бірақ оның алдын алу үшін ештеңе жасамаса, жазалануы мүмкін. Бұл жағдайда заң 850-ден 1700 гривенге дейінгі айыппұлды немесе жалақының 20 пайызын шегеріп, бір айға дейінгі түзету жұмыстарын қарастырады.

Россияда 2022 жылы «Білім туралы» травля (жәбірлеу)» ұғымын енгізуді ұсынылды. Атап айтқанда, 2-бапты «адамдар тобының немесе бір адамның басқа адамға немесе оның ішінде электрондық коммуникация құралдарын пайдалана отырып жүзеге асырылатын адамдарға қатысты жүйелі психологиялық және/немесе физикалық агрессивті мінез-құлқы» ретінде анықтамамен толықтырылатын болады. Жәбірлеу ретінде бойкот жариялау, қорлайтын лақап атты қолдану, мүлікті қасақана ұрлау мен бүлдіру, кибербуллинг, жалған ақпарат тарату, психологиялық және физикалық зорлық-зомбылық қарастырылады. Сондай-ақ, құжатта «жәбірлеу құрбаны», «жәбірлеуге қатысушы», «жәбірлеуді ұйымдастырушы» және «жәбірлеуді бақылаушы» терминдері көрсетілген.

Сонымен қатар буллингтің алдын алудың мемлекеттік бағдарламасын құруды көздейді, ол оған ден қою шараларын оқытуға бағытталатын болады. Буллингтің профилактикалық іс-шараларды жүргізуге қойылатын талаптарды, оның ішінде оқу орнындағы психологиялық жағдайды бағалауды және т.б. қамтитын алдын алудың бірыңғай стандарты әзірленетін болады. Буллингті бағалау, алдын алу шараларын жүргізу және буллинг жағдайларына жол бермеу мақсатында мектептерде арнайы бөлімше құру қарастырылуда. Оқу орындары буллингке қарсы күрес бойынша өздерінің жергілікті актілерін дайындауы керек. Заңның 43 – бабындағы «білім алушылардың міндеттері мен жауапкершілігі» сақтамағаны үшін білім алушыларға тәртіптік жаза – ескерту, сөгіс, оқу орнынан шығару шаралары қолданылуы мүмкін екенін көздейтін болады [14].

Қазақстанда 2022 жылдың 3 мамырында кәмелетке толмағандардың құқықтарын қорғау саласындағы тікелей нормативтік құқықтық актілер «Қазақстан Республикасындағы бала құқықтары туралы» және «ҚР білім туралы» заңдарына «жәбірлеу» («буллинг» ұғымы «жәбірлеу» деп берілген) ұғымы ресми түрде енгізілді.

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 21 желтоқсандағы «Баланы жәбірлеудің (буллингтің) профилактикасы қағидаларын бекіту туралы» № 506 бұйрығы бекітілді және Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде № 31180 болып тіркелген болатын. Баланы жәбірлеудің (буллингтің) профилактикасы қағидалары «Білім туралы» Қазақстан Республикасы Заңының 5-бабының 46-26) тармақшасына сәйкес әзірленген және баланы жәбірлеудің (буллингтің) профилактикасы жөніндегі қызметтің тәртібі айқындалған.

Құжатта жалпы түсініктер, баланы жәбірлеудің (буллингтің) профилактикасын жүргізу тәртібі және баланы жәбірлеу (буллинг) туралы ақпаратты қабылдау және баланы

жәбірлеу (буллинг) белгілерін анықтау және оларға ден қою тәртібі көрсетілген. Білім беру ұйымының әкімшілігі баланы жәбірлеудің (буллингтің) профилактикасы және алдын алу жөніндегі қызметті қамтамасыз етеді және білім беру процесіне қатысушылардың құқықтары мен мүдделерін құрметтеуді, баланы жәбірлеуге (буллингке) мүлдем төзбеушілік мәдениетін қалыптастыруға бағытталған білім беру ортасында жағдай жасайды. Білім алушылар мен тәрбиеленушілерге қатысты жәбірлеу (буллинг) белгілеріне ол анықталған жағдайда дереу ден қою керектігі көрсетілген [15].

2021 жылы оқушылар арасында оларды буллингтен қорғау бойынша алдын алу жұмыстарын жүргізу үшін жергілікті бюджеттен 30 млн теңге бөлінді [16].

Баланың құқықтарын қорғауды күшейту, тұрмыстық зорлық-зомбылыққа қарсы іс-қимыл және жасөспірімдер арасында суицидтің көбеюі мәселелерін шешу жөніндегі 2020 – 2023 жылдарға арналған жол картасы бекітілген болатын [17].

Тағы бір шаралардың бірі ретінде кәмелетке толмағандарға шұғыл эксперименттік-психологиялық кеңес беру үшін 21 жұмыс тобы жасайды. Өмірлік қиын жағдайға тап болған балаларға арналған Call–орталық, «жедел желі» тәулік бойы жұмыс істейді.

Соңғы жылдары Қазақстан Республикасында баланы қорғау жүйесін жетілдіру және балаларға қатыгез қарау жағдайларын азайту бойынша қабылданып жатқан шараларға қарамастан, қоғамдық және сараптамалық талқылаудың кең ауқымы, білім беру ұйымдарындағы буллинг проблемасы өзекті болып қалуда.

Қазақстанда 2013-2017 жылдары Біріккен Ұлттар Ұйымының Балалар қоры (ЮНИСЕФ) мектеп қызметкерлерін буллингтің анықтауға және оқушылар үшін қажетті мінез-құлықтарды нығайтуға үйретуді қамтитын мектептегі зорлық-зомбылықтың алдын алу пилоттық бағдарламасын Шығыс Қазақстан, Қызылорда және Маңғыстау облыстарындағы мектептерде жүргізді. 2020 жылдан бастап балалардың құқықтарын қорғау бойынша бірқатар нормативтік құқықтық актер қабылданған. Сонымен қатар 2020-2023 жылдарға арналған Бала құқықтарын қорғауды күшейту, тұрмыстық зорлық-зомбылыққа қарсы іс-қимыл және жасөспірімдер арасында суицидтік мәселелерін шешу жөніндегі жол картасы бекітілді. Индекстің көмегімен балалардың жағдайын жақсарту бойынша мемлекеттік органдар жұмысының нәтижелілігі қадағау мақсатында 2022 жылы балалардың қауіпсіздігін, денсаулығын, білім алуын, материалдық игілігін, әлеуметтенуін қамтитын балалардың әл-ауқатының қазақстандық индексін енгізуді қолға алды. ЮНИСЕФ-тің бастамасымен «BeKind» тақырыбында мектептердегі қудалау мен қысым көрсетудің алдын алу бойынша онлайн сабақтары өткізілді. Мектепгі жәбірлеуге қарсы алғашқы ақпараттық-білім беру компаниясы ретінде «Айналайын SOS» буллинг және балалардың қауіпсіздігі туралы әлеуметтік плакаттар сериясын шығарды**.**

2019 жылдан бастап Алматының 5 мектебінде балаларды зорлық-зомбылықтан, қорқытудан және кибербуллингтен қорғау бойынша Street LAW пилоттық жобасы жүргізілуде.

2022 жылдан бастап «Кадыр-Қасиет» ҚҚ -ның бастамасымен «Буллингке қарсы бағдарлама» жобасы жүзеге асуда.

Қазақстанда мектептерде буллингке қарсы күрес жөніндегі мемлекеттік бағдарлама әлі жоқ. Мұндай бағдарламаларды енгізу бойынша бірқатар ұсыныстар бар.

Қорытынды

Жоғарыдағы аталғандарды талдай келе, бірнеше елдердегі зерттеушілер буллингтің алдын-алу бағдарламаларын әзірлеп енгізді. Зерттеулер көрсеткендей, кешенді буллингке алдын алу бағдарламалары «жылдам шешім» емес, ұзақ мерзімді ағымдағы шешім ретінде пайдаланған кезде агрессивті мінез-құлықты айтарлықтай төмендетуге болатындығын байқатып отыр. Қазіргі уақытта буллингке қарсы бағдарламалардың тиімділігі туралы көптеген зерттеулер жинақталған, бұл мектептердегі буллинг деңгейін төмендету бағдарламаларының тиімділігін растау үшін мета-талдау жүргізуге мүмкіндік береді.

Мета-талдау көрсеткендей, буллингке қарсы бағдарламалар жалпы алғанда тиімді және қорқыту деңгейін 19-20% — ға, ал жәбірленуге тап болу деңгейін 15-16% - ға төмендетеді екен.

Мәселені әрі қарай зерттеу және оқушылар арасындағы буллингтің пайда болуы мен дамуын болдырмауға бағытталған алдын-алу шараларын әзірлеу қажеттілігін байқатады.

Сонымен қатар, шетелдік салыстырмалы талдау жасаудан мектеп буллингінің алдын алу бағдарламалары Скандивания (Норвегия, Финляндия), Еуропа елдерінде, АҚШ пен Канада да 20 ғасырдың 80- 90 жылдары белсенді мектеп бағдарламасына ендіріліп, мұғалімдерді даярлау қарқынды жүргізілсе, салыстырмалы түрде посткеңестік елдерде Қазақстан, Ресей, Украинада 21 ғасырдың басында ғана назар аударыла бастаған, мектеп буллингі бойынша мемлекеттік тұрғыда арнайы бағдарламалар әзірленбеген, статистикалық ақпарат жүйеленбеген, жаңартылмаған. Мысалы, **Норвегияда** Д. Олвеус бағдарламасы (OBPP), **Финляндияда** буллингтің алдын алу бойынша KiVa бағдарламасы (Kiusaamista Vastaan (жәбірлеуге қарсы), **Италияда** Bulli & Pupe бағдарламасы, **Австрияда** Visc бағдарламасы (ViSC Social Competence Program. 6 ViSC Social Competence Program), **АҚШ-та** 1998 жылы ұсынылған SWPBIS («мектептегі позитивті мінез-құлық араласуы және қолдау») бағдарламасы енгізіліп, жалпы мемлекеттік тұрғыда барлық мектептерде ұйымдастырылғанын аңғара аламыз. Бағдарламаны апробациялау кезеңінде мектептерде жағымды мектеп контентін құру бойынша топтар, арнайы үйлестіру комитеті ұйымдастырылды, оған мұғалімдер, мектеп әкімшілері, ата-аналар мен оқушылар өкілдері кірді. Ата-аналар және мұғалімдер қауымдастығының отырыстары және ата-аналар жиналыстары (тренингтер, буклеттер тарату, психологтармен әңгімелесу) арқылы ата-аналар қауымдастығымен белсенді жұмыс жүргізілді. Статистикалық мәліметтері талдаудан, буллинге қарсы жүргізілген іс шараның тиімділігін аңғарамыз.

Шетелдік және отандық тәжірибені зерделеу негізінде мектеп буллингінің алдын алу мақсатында педагогтерге келесі ұсыныстар беріледі:

- ЖОО-да мектеп педагогтарын даярлайтын білім беру бағдарламаларының мазмұнына буллингтің алдын алуға арналған элективті курстарды қосу, үнемі жаңартып отыру;
- ЖОО-да болашақ педагогтердің педагогикалық практикасын ұйымдастыруда мектеп буллингінің алдын алу тапсырмаларын, арнайы жобаларын енгізу;
- Мектеп мұғалімдерінің буллингтің алдын алу бойынша арнайы курстар, семинар-тренингтер, мастер-класстар өткізу арқылы үнемі біліктілігін арттыру;
- Мектеп әкімшілігі, мектеп психологы, мұғалімдер, әлеуметтік педагог, жалпы мектеп қызметкерлерінің бірлескен іс-қимыл алгоритмін үйлестіру.
- Мектеп буллингінің алдын алуға қатысты әдістемелік материалдар (диагностикалық тесттер, стейкхолдерлерге арналған коррекциялық бағдарламалар, сауалнамалар, әдістемелік құралдар, брошюлар, ақпараттық таратылымдар) әзірлеу.

Әдебиеттер тізімі

1. Гаффни Х. Оценка эффективности программ профилактики издевательств в школе: обновленный метааналитический обзор. – Москва, 2019. – С. 111-133.

2. Maria, M., Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F., Loebe, R. The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies // Crim Behav Ment Health. – 2011. –Vol. 809. – Is. 2.

3. The National Center for Biotechnology Information Building Capacity to Reduce Bullying: Workshop Summary. [Электрон. ресурс] – 2014. – URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK241583 (дата обращения: 02.03.2023).

4. A Brief History of the Olweus Bullying Prevention Program.[Электрон. ресурс] – 2023. – URL: https://olweus.sites.clemson.edu/.(дата обращения: 02.03.2023).

5. Clarke A., Morreale S., Field C., Hussein Y., Barry M. What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK, 2015. World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway. – 2015. – P. 236.

6. Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. //International Journal of Behavioral Development. – 2011. –Vol 35. – Is 5. – P. 405–411.

7. Successful anti-bullying program identified by UCLA // University of California. [Электрон. ресурс] – 2014. – URL: https://www. universityofcalifornia.edu/news/successful-antibullying-program-found-ucla (дата обращения: 28.03.2023).

8. Baldry A.C., Farrington D.P. Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools//Aggressive Behavior. – 2004. – Vol. 30. P. 1–15.

9. Хадзимэ А. Издевательства в японских школах: пути решения проблемы. [Электрон. ресурс]– 2014. URL: https://www.nippon.com/ru/currents/d00290/5. (дата обращения: 28.03.2023).

10. Pellegrini A.D., Long J.D. A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through middle school // British Journal of Developmental Psychology. – 2002. –Vol. 20. – P 259-280.

11. Strohmeier D., Dogan, A. Emotional problems and victimization among youth with national and international migration experiences living in Austria and Turkey // Emotional & Behavioural Difficulties. – 2012. –Vol. 17. – P 287-304.

12. Li-Ming Chen. School-based anti-bullying strategies in Taiwan and their effects // Studies in Educational Evaluation. – 2018. – Vol 59. – P 218-223.

13. Houlston, C., Smith, P.K. & Jessel, J. Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools // Educational Psychology. – 2009. – No. 29(3).–P. 325–344.

14. Екатерина ГробманАнна Нараева. Законопроект о буллинге внесут в Госдуму на следующей неделе [Электрон. ресурс] – 2022. – URL: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/10/14/945470-zakonoproekt-o-bullinge-vnesut-v-gosdumu (дата обращения: 28.03.2023).

15. Баланы жәбірлеудің (буллингтің) профилактикасы қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 21 желтоқсандағы № 506 бұйрығы [Электрон. ресурс] – 2022. – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031180 (дата обращения: 28.03.2023).

16. МОН РК разрабатывает правила профилактики буллинга (кибербуллинга) среди несовершеннолетних. [Электрон. ресурс] – 2021. – URL: https://primeminister.kz/ru/news/mon-rk-razrabatyvaet-pravila-profilaktiki-bullinga-kiberbullinga-sredi-nesovershennoletnih-2953634(дата обращения: 28.03.2023).

17. Баланың құқықтарын қорғауды күшейту, тұрмыстық зорлық-зомбылыққа қарсы іс-қимыл және жасөспірімдер арасында суицидтің көбеюі мәселелерін шешу жөніндегі 2020 – 2023 жылдарға арналған жол картасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2020 жылғы 30 наурыздағы № 156 қаулысы. [Электрон. ресурс]– 2020. – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2000000156 (дата обращения: 28.03.2023).

Zh.E. Abdykhalykova[1], A.Zh. Baymukhanova[2], Zh. Abdullayeva[3], A. Sh. Mutaliyeva[4]

[1,2,4] L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

[3]Tashenev University, Shymkent, Kazakhstan

Foreign and domestic experience of bullying prevention in the education system

Abstract. The article considered the possibilities of preventing school bullying by analyzing foreign and domestic experience in preventing bullying in the education system. Based on foreign experience, the effectiveness, activities, directions, features of several school bullying prevention programs were considered and a comparative analysis was carried out.

In the course of the study, methods of theoretical analysis and systematization of foreign and domestic scientific literature, logical, generalization, analysis, comparison of scientific pedagogical products were used.

As a result of the study, the authors identified the importance of the role of teachers in the organization and implementation of large-scale events that reduce the level of bullying and victimization in the classroom in programs for the Prevention of school bullying. On the basis of this, recommendations were given for the Prevention of school bullying.

Keywords: bullying, bullying at school, bullying prevention, anti-bullying program, bullying participants.

Ж.Е. Абдыхалықова[1], А.Ж. Баймуханова[2], Ж. Абдуллаева[3], А.Ш. Муталиева[4]
[1,2,4] Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
[3]Университет им. Ж.Ташенова, Шымкент, Казахстан

Зарубежный и отечественный опыт профилактики буллинга в системе образования

Аннотация. В статье путем анализа зарубежного и отечественного опыта по профилактике буллинга рассмотрены возможности и лучшие практики профилактики школьного буллинга в системе образования. На основе зарубежного опыта рассмотрены эффективность, функции, направления, особенности нескольких программ профилактики школьного буллинга, проведен сравнительный анализ.

В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа и систематизации зарубежной и отечественной научной литературы, логического обобщения, анализа, сравнения научно-педагогической продукции.

Авторы в результате исследования определили важность роли педагогов в реализации широкомасштабных мероприятий, снижающих уровень буллинга и виктимизации на уроках, программ профилактики школьного буллинга в рамках организации образования. На основании этого были даны рекомендации для педагогов по профилактике школьного буллинга.

Ключевые слова: буллинг, буллинг в школе, профилактика буллинга, антибуллинговая программа, участники буллинга.

References

1. Gaffni H. Ocenka jeffektivnosti programm profilaktiki izdevatel'stv v shkole: obnovlennyj metaanaliticheskij obzor [Evaluating the effectiveness of school bullying prevention programs: an updated meta-analytic review]. Moscow, 2019. P. 111-133, [in Russian].

2. Maria M., Ttofi M., Farrington D., Lösel F., Loebe R. The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. Crim Behav Ment Health. 2011.Vol. 809. Is. 2.

3. The National Center for Biotechnology Information Building Capacity to Reduce Bullying: Workshop Summary. Available at: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK241583 (accessed 02.03.2023).

4. A Brief History of the Olweus Bullying Prevention Program. Available at: https://olweus.sites.clemson.edu/.(accessed 02.03.2023).

5. Clarke A., Morreale S., Field C., Hussein Y., Barry M. What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK, 2015. World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway. 2015. P. 236.

6. Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. nternational Journal of Behavioral Development. 2011. Vol 35. Is 5. P. 405–411.

7. Successful anti-bullying program identified by UCLA. University of California. Available at: https://www. universityofcalifornia.edu/news/successful-antibullying-program-found-ucla (accessed 28.03.2023).

8. Baldry A.C., Farrington D.P. Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. Aggressive Behavior. 2004. Vol. 30. P. 1–15.

9. Hadzimje A. Izdevatel'stva v japonskih shkolah: puti reshenija problemy [Bullying in Japanese schools: ways to solve the problem.]. Available at: https://www.nippon.com/ru/currents/d00290/5. [in Russian]. (accessed 28.03.2023).

10. Pellegrini A.D., Long J.D. A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through middle school. British Journal of Developmental Psychology. 2002.Vol. 20. P 259-280.

11. Strohmeier D., Dogan, A. Emotional problems and victimization among youth with national and international migration experiences living in Austria and Turkey. Emotional & Behavioural Difficulties. 2012. Vol. 17. P 287-304.

12. Li-Ming Chen. School-based anti-bullying strategies in Taiwan and their effects. Studies in Educational Evaluation. 2018.Vol 59. P. 218-223.

13. Houlston, C., Smith, P.K. & Jessel, J. Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools. Educational Psychology. 2009. No. 29(3). P. 325–344.

14. Grobman E., Naraeva A. Zakonoproekt o bullinge vnesut v Gosdumu na sleduiuşei nedele [A bill on bullying will be introduced in the State Duma next week]. Available at: https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/10/14/945470-zakonoproekt-o-bullinge-vnesut-v-gosdumu [in Russian]. (accessed 28.03.2023).

15. Balany jäbırleudıñ (bullingtıñ) profilaktikasy qağidalaryn bekıtu turaly Qazaqstan Respublikasy Oqu-ağartu ministrınıñ 2022 jylğy 21 jeltoqsandağy № 506 būiryğy [Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated December 21, 2022 No. 506 on approval of the rules for the Prevention of child abuse (bullying)]. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031180 [in Russian]. (accessed28.03.2023).

16. MON RK razrabatyvaet pravila profilaktiki bullinga (kiberbullinga) sredi nesoverşennoletnih [Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan is developing rules for the prevention of bullying (cyberbullying) among minors]. Available at: https://primeminister.kz/ru/news/mon-rk-razrabatyvaet-pravila-profilaktiki-bullinga-kiberbullinga-sredi-nesovershennoletnih-2953634 [in Russian]. (accessed 28.03.2023).

17. Balanyñ qūqyqtaryn qorğaudy küşeitu, tūrmystyq zorlyq-zombylyqqa qarsy ıs-qimyl jäne jasöspırımder arasynda suisidtıñ köbeiuı mäselelerın şeşu jönındegı 2020 – 2023 jyldarğa arnalğan jol kartasyn bekıtu turaly Qazaqstan Respublikasy Ükımetınıñ 2020 jylğy 30 nauryzdağy № 156 qaulysy. Available at: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2000000156 [in Kazakh]. (accessed 28.03.2023).

Авторлар туралы мәлімет:

Абдыхалықова Ж.Е. – Ph.D., доцент, *Л*.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университететі, Астана, Қазақстан.

Баймуханова А.Ж. – докторант, *Л*.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университететі, Астана, Қазақстан.

Абдуллаева Ж. – педагогика ғылымдарының кандидаты, *Л*.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университететі, Астана, Қазақстан.

Муталиева А.Ш. – Ph.D., Ж.Ташенов атындағы университеті, Шымкент, Қазақстан.

Abdikhalikova Zh.E. – PhD, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Baimukhanova A.Zh. – PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Abdullayeva Zh. – Candidate of Pedagogical Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Mutalieva A.S. – PhD, Tashenev University, Shymkent, Kazakhstan.

IRSTI 15.41.21

S.E. Duanayeva[1], A.O. Shomanbayeva[2], B.Sh. Baizhumanova[3], A.M. Ussenova[4], D.B. Yeshenkulova[5]

[1,2,4] M. Auezov South Kazakhstan State University, Shymkent, Kazakhstan
[3]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
[5]Miras University, Shymkent, Kazakhstan
(E-mail: Sandugash0606@mail.ru, bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru)

Studying attitudes towards gender role models of family in the structure of gender self-awareness of Kazakhstani women

Abstract. *The research presents the results of the study of ethno-psychological aspects of Kazakhstani women's gender self-awareness. This phenomenon is shown as an integral psychological formation with 3 components: cognitive, emotional, and behavioral. We have researched the cognitive component through the content of women's gender identity and common stereotypes. The emotional component is through the study of such a psychological variable as attitude towards identity. We determined the behavioral component of gender self-awareness through the variable of attitude types towards family's gender roles, as well as the ratio of gender tolerance and intolerance, and the level of formation of gender self-awareness among Kazakhstani women.*

We have formed a hypothesis about the ethno-psychological determination of the structure of women's gender self-awareness.

In the process of the study, two samples of respondents were identified in a multi-ethnic environment - Kazakh women and other ethnic groups. In this article, gender attitudes as availability for a certain family gender-role model are studied under the influence of cultural specifics, namely ethnic culture. Attitudes were studied using a test of attitudes towards the distribution of family roles, developed by Yu.E. Aleshina, L.Ya. Gozman and E.M. Dubovskaya.

Keywords: *family's gender role models, ethno-psychological determination, gender identity, Kazakhstani women, traditional and egalitarian forms of family.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-273-281

Introduction

The relevance of the study of attitudes towards gender role models of the family in the structure of women's gender self-awareness is based on two main reasons: the need to study the socio-dynamic processes of gender issues in Kazakhstan, as well as the development of a psychological knowledge system in the field of gender and ethnic psychology. Despite the rapid rise and profound interest in gender issues in Kazakhstani science at the turn of the '90s – '00s, the ethno-psychological aspects of gender identity have not been studied sufficiently [1], [2], [3]. The lack of knowledge of the problem also determines the relevance of this study.

In modern multi-ethnic Kazakhstani society, there are contradictions between the need for ethnic identity realization, the preservation of traditional spiritual values and customs, the inertia of ethnocultural stereotypes of the place and the role of women in society, and, on the other hand, the need for socialization in the changed and rapidly changing socio-economic conditions of life, sometimes inconsistent with the norms of traditional ethnic culture.

As a result, a hypothesis arose about the cultural conditioning of the gender self-awareness formation of Kazakhstani women.

The object of the study is Kazakhstani women of various ethnic groups at the age of 25-30, living in Almaty, Astana, and Shymkent.

The subject of the study is the behavioral component of gender self-awareness of women in Kazakhstan.

Research hypothesis: attitudes toward gender role models of the family are determined by the ethnic culture of women.

Professional literature analysis on the research problem allowed us to draw the following conclusions and conclusions. Within the framework of foreign sociological and psychological research, a typology of ways to distribute gender roles in the family was studied.

Thus, A. Hochschild [4] identified traditional, egalitarian, mixed models of gender role distribution based on the type of housework division between spouses.

R. Crompton [5] uses the criterion of the ratio of paid work and care in models' typology of labor division between spouses.

R. Blood, and D. Wolf [6] say that the main criterion when determining models of family relationships is the distribution of power between spouses. At the same time, they identify the following family models: an autonomous family with the leading role of the husband; and also, a syncretic family with a decisive role of the wife.

B. Pfau-Effinger [7] when developing a typology of gender roles used the criterion of spouses combining paid and household work.

The Russian school of sociology, when describing the ways of distributing gender roles, introduces the concepts of "gender contract", "working mother", "housewife", "career-oriented woman", "sponsor", and "equal statuses". At the same time, there are traditional, modern, and transitional models of gender relations in the family that were outlined [8].

Emotional leadership as a criterion for family typology and relationships between spouses is defined by T.V. Bendas [9], highlighting traditional, non-traditional, and egalitarian families.

Thus, the study of the distribution of gender roles in the family is based on 1-2 criteria for their classification. However, in our opinion, the typology of modern models of gender role distribution in the family requires clarification. The features of gender role distribution in rural families remain poorly understood. The problem of transforming models of the distribution in a Kazakhstani family in an egalitarian direction has not been studied sufficiently. We believe that the identified problems deserve further scientific understanding.

Research methods

- Test of attitudes towards the distribution of family roles, developed by Yu.E. Aleshina, L.Ya. Gozman and E.M. Dubovskaya [10];
- Content analysis to identify semantic categories and quantitative indicators;
- Mathematical and statistical processing of results (sample average value, assessment of differences in average values of characteristics in two disconnected samples using Student's t-test).

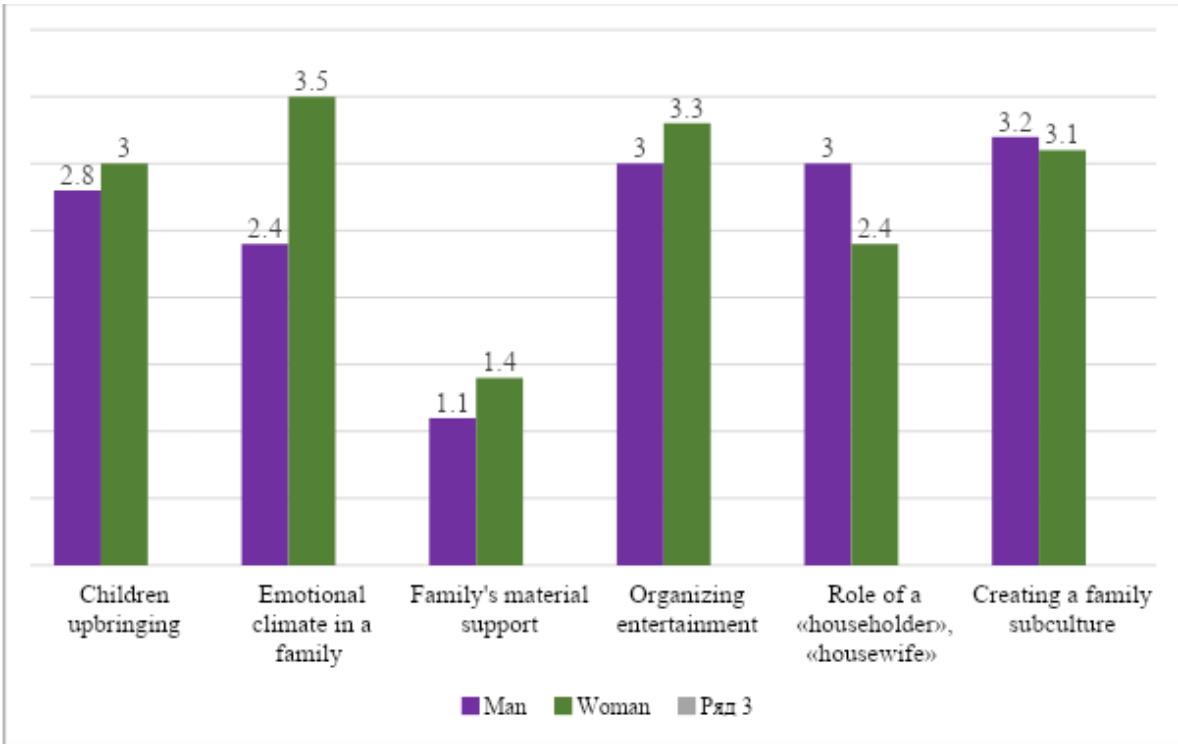
Results of attitudes study towards gender role models of the family.

The attitudes of an individual in a broad sense imply his willingness to act in a certain way. Regarding gender attitudes in relation to family roles, it is about the willingness of a man/woman to take responsibility and perform certain functions, while delegating other functions to the partner. These attitudes are formed under the influence of many factors: parental models, reference circles from the social environment, specifics of professional activity and work schedule, characterological characteristics of the individual, et cetera.

In this study, gender attitudes as a commitment to a certain gender role model in the family are studied from the following point of view: the influence of cultural specifics, namely ethnic culture, on gender attitudes. They were studied using a test of attitudes towards the distribution of roles in the family, developed by Yu.E. Aleshina, L.Ya. Gozman and E.M. Dubovskaya [10]. The results of psychodiagnostics made it possible to identify two systems of distribution of roles

- traditional and egalitarian, as well as transitional forms that occupy an intermediate position between the two mentioned above.

According to the obtained data, the gender attitudes of Kazakhstani women towards the role structure of the family reflect the ideas about the traditional family, in which, however, the husband is not completely removed from household responsibilities (Picture 1).



Picture 1. Attitudes of Kazakh women towards the gender role model of the family

Since the connection with the purpose of the study, the test was used to study women's attitudes towards the distribution of roles in the family between men and women, the interpretation of its results had features provided for by the authors of the test. Thus, values of 2-3 points indicate pronounced egalitarian attitudes. Values of 3-4 points for roles such as "Children upbringing", "Emotional climate in a family", and "Role of a housewife", as well as values of 1-2 points for other roles indicate traditional gender attitudes. Other values, according to the test authors, should be considered undefined settings.

From this point of view, the self-awareness of Kazakh women is characterized by traditional gender attitudes in relation to such roles as: "Children upbringing" (3 points), "Emotional climate in a family" (3.5 points), and "Family's material support." As for the last criterion, the diagram above may show that women define the role of "breadwinner" for themselves, and not for men. Meanwhile, in relation to this role, the test authors use an inverted scale, according to which 1-2 points indicate a male role. Moreover, the lower its value, the more masculine it is. For our data, this means that women consider financial support almost exclusively as the most masculine role compared to other roles in the family (1.1 points and 2.4 points, respectively).

Hence, from the content side, the identified traditional gender attitudes indicate the following. According to Kazakh women, their main role in the family, first of all, is to create a favorable psychological climate, and a compatible "home climate". It is the woman who must create positive relations among family members, be attentive to their well-being, and therefore have the right to be offended by their callousness or indifference. Secondly, she must be involved in raising small children - playing with them or organizing their games, monitoring their behavior, and taking them for a walk. Thirdly, from their point of view, responsibility for the

financial support of the family lies with the man. It is the man who is obliged, in case of financial difficulties, to look for opportunities for additional income, to switch to a higher-paid job, or to borrow money if necessary.

The "Role of the housewife" (2.4 points) seems fascinating, as it reflects a gender attitude transitioning from traditional to egalitarian. According to women, the initiative should be partial, if it comes to calling professionals for repairs, negotiating with them (men), as for ordinary purchases, and caring about coziness and comfort, then this is a woman's concern. Egalitarian attitudes include their attitudes toward such two roles as "Organizing entertainment" (inviting guests, going to the cinema and theater, planning vacations during vacation) and "Creating a family subculture."

Thus, for Kazakh women, the idea of a traditional gender-role family model, in which roles are prescribed in accordance with gender, is more typical. Namely: the wife is the mother and housewife, and the husband is responsible for material and financial support. Although at the same time, in the ideas of modern women, there are transitional and egalitarian attitudes that do not relate to the main roles. It should be noted that the authors of the test Yu.E. Aleshina, L.Ya. Gozman and E.M. Dubovskaya associate marital satisfaction with traditional gender attitudes at certain stages of family development, for example, in the period after the birth of a child in the family.

Testing statistical hypotheses using the Student's test showed the differences at a significant level. Individual values of the subjects and calculations using the Student's t-test are presented in the Annex.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude "Children upbringing" among Kazakh women is not significant.

2) The difference in the average values of the gender-role attitude "Children upbringing" among Kazakh women is significant.

The obtained empirical value t_{emp} = 13 is in the zone of significance;

t_{cr} = 1.99 ($p \leq 0.05$); t_{cr} = 2.63 ($p \leq 0.01$).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Children upbringing" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude "Emotional climate in the family" among Kazakh women is not significant.

2) The difference in the average values of the gender-role attitude "Emotional climate in the family" among Kazakh women is significant.

The obtained empirical value t_{emp} = 54.1 is in the zone of significance;

t_{cr} = 2.02 ($p \leq 0.05$); t_{cr} = 2.69 ($p \leq 0.01$).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Emotional climate in the family" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude of "Family's material support" among Kazakh women is not significant.

2) The difference in the average values of the gender-role attitude of "Family's material support" among Kazakh women is significant.

The obtained empirical value t_{emp} = 24 is in the zone of significance;

t_{cr} = 2.02 ($p \leq 0.05$); t_{cr} = 2.69 ($p \leq 0.01$).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Material support for the family" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude of "Organizing entertainment" among Kazakh women is not significant.

2) The difference in the average values of the gender-role attitude of "Organizing entertainment" among Kazakh women is significant.

The obtained empirical value t_{emp} = 16 is in the zone of significance;

t_{cr} = 1.99 (p≤0.05); t_{cr} = 2.63 (p≤0.01).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Organizing entertainment" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender role setting "Role of the householder/ housewife" among Kazakh women is not significant.

2) The difference in the average values of the gender role setting "Role of the householder/ housewife" among Kazakh women is significant.

The obtained empirical value t_{emp} = 65 is in the zone of significance;

t_{cr} = 1.99 (p≤0.05); t_{cr} = 2.63 (p≤0.01).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of the differences in the average values of the gender-role attitude "Role of the householder/ housewife" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude "Creating a family subculture" among Kazakh women is not significant.

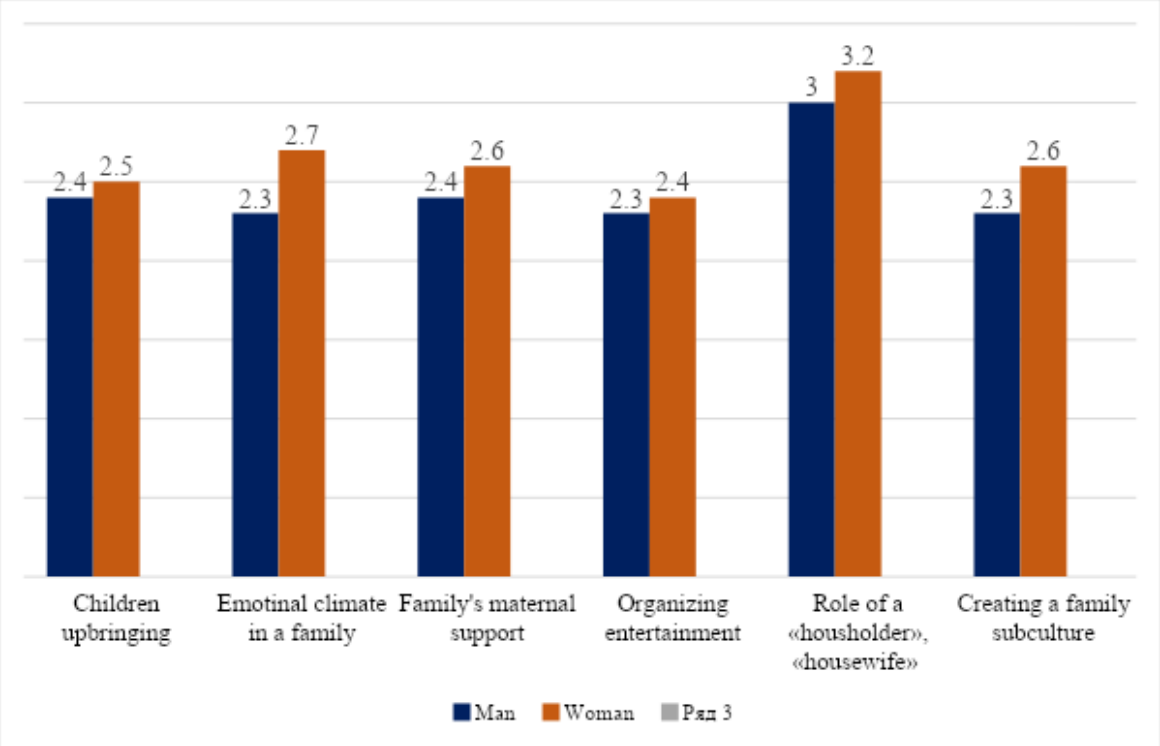
2) The difference in the average values of the gender-role attitude "Creating a family subculture" among Kazakh women is significant.

The obtained empirical value t_{emp} = 4.7 is in the zone of significance;

t_{cr} = 1.99 (p≤0.05); t_{cr} = 2.63 (p≤0.01).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Creation of a family subculture" is accepted.

In the sample of Kazakhstani women belonging to other ethnic groups, other gender attitudes towards the distribution of family roles were identified (Picture 2).



Picture 2. Attitudes of women of other ethnic groups towards the gender role model of the family

Their attitudes reflect ideas about the egalitarian gender role model of the family. Unlike Kazakh women, they do not traditionally associate such family roles with gender as "Children's upbringing" (24 and 25 points), "Emotional climate in the family" (23 and 27 points), and "Family's material support" (24 and 26 points). Egalitarian gender attitudes reflect the availability for equal distribution of these responsibilities in the family and responsibility for their implementation.

Testing statistical hypotheses using the Student's test proved that the established differences are statistically significant at a vital level. Individual values of the subjects and calculations using the Student's t-test are presented in Annex D.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude "Children upbringing" among women of other ethnic groups is not significant.

2) The difference in the average values of the gender-role attitude of "Children upbringing" among women of other ethnic groups is significant.

The obtained empirical value $t_{emp} = 13$ is in the zone of significance;

$t_{cr} = 1.99$ ($p \leq 0.05$); $t_{cr} = 2.63$ ($p \leq 0.01$).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Children upbringing" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude "Emotional climate in the family" among women of other ethnic groups is not significant.

2) The difference in the average values of the gender-role attitude "Emotional climate in the family" among women of other ethnic groups is significant.

The obtained empirical value $t_{emp} = 18$ is in the zone of significance;

$t_{cr} = 1.99$ ($p \leq 0.05$); $t_{cr} = 2.63$ ($p \leq 0.01$).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Emotional climate in the family" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude of "Family's material support" among women of other ethnic groups is not significant.

2) The difference in the average values of the gender-role attitude of "Family's material support" among women of other ethnic groups is significant.

The obtained empirical value $t_{emp} = 29$ is in the zone of significance;

$t_{cr} = 1.99$ ($p \leq 0.05$); $t_{cr} = 2.63$ ($p \leq 0.01$).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Family's material support" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude of "Organizing entertainment" among women of other ethnic groups is not significant.

2) The difference in the average values of the gender-role attitude of "Organizing entertainment" among women of other ethnic groups is significant.

The obtained empirical value $t_{emp} = 10$ is in the zone of significance;

$t_{cr} = 1.99$ ($p \leq 0.05$); $t_{cr} = 2.63$ ($p \leq 0.01$).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Organizing entertainment" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude "Role of the householder/ housewife" among women of other ethnic groups is not significant.

2) The difference in the average values of the gender role setting "Role of the householder /housewife" among women of other ethnic groups is significant.

The obtained empirical value t_{emp} = 24 is in the zone of significance;

t_{cr} = 1.99 ($p \leq 0.05$); t_{cr} = 2.63 ($p \leq 0.01$).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of the differences in the average values of the gender-role attitude "Role of the householder / hostess" is accepted.

Statistical hypotheses:

1) The difference in the average values of the gender-role attitude "Creating a family subculture" among women of other ethnic groups is not significant.

2) The difference in the average values of the gender-role attitude "Creating a family subculture" among women of other ethnic groups is significant.

The obtained empirical value t_{emp} = 30 is in the zone of significance;

t_{cr} = 1.99 ($p \leq 0.05$); t_{cr} = 2.63 ($p \leq 0.01$).

The null hypothesis H_o is rejected. The alternative hypothesis H_1 about the significance of differences in the average values of the gender-role attitude "Creating a family subculture" is accepted.

Test authors Yu.E. Aleshina, L.Ya. Gozman and E.M. Dubovskaya [10] believe that in certain cycles of family development, marital satisfaction, and family preservation are facilitated by egalitarian ideas about family roles, for example, in connection with the professional activity of one of the spouses, changes in economic conditions in the country, etc.

As noted above, gender self-awareness in this study is considered a holistic psychological formation. It is represented at the cognitive level by gender identity and stereotypes, at the emotional level by the experience and emotional attitude towards one's gender identity, and at the behavioral level by gender attitudes towards the role structure of the family and gender tolerance. Their relationship is manifested in the woman's gender-role behavior, which is a logical consequence of her self-image (identity, stereotypes) and her attitude toward this idea. Based on the empirical results, the following **conclusions** are drawn.

1) Kazakhstani women have identified two systems of family role distribution - traditional and egalitarian, as well as transitional forms between them. The traditional gender role model of the family is characterized by a correspondence between a family role and gender. The egalitarian model assumes a parity and equal distribution of responsibilities and family responsibilities without strict reference to gender.

2) For the gender self-awareness of Kazakh women, an attitude towards the traditional gender role model of the family is more typical, in which the man is not completely freed from household responsibilities (the woman is the mother and housewife, and the man is responsible for material well-being). At the same time, in their ideas, there are also transitional forms, which, however, do not relate to the main roles, for example, the "Role of the housewife" and egalitarian ones - in relation to two roles ("Organizing entertainment" and "Creating a family subculture"). The differences according to Student's t-test are available at a statistically significant level ($p \leq 0.01$).

3) In the gender self-awareness of women of other ethnic groups, attitudes have developed more towards an egalitarian gender role model of the family. This is especially obvious from the parity, and equal distribution of responsibilities when performing such traditionally female roles as "Children upbringing," "Emotional climate in the family," and "Family's material support." The identified differences according to Student's t-test are available at a statistically significant level ($p \leq 0.01$).

4) The cultural specificity of differences in women's gender attitudes is associated with culturally determined differences in gender identity and stereotypes. As established, the gender identity and stereotypes of women are androgynous. However, among Kazakh women there is a predominance toward femininity, and among women of other ethnic groups – towards masculinity. Moreover, among Kazakh women, masculine characteristics extend mainly to the professional sphere, and not to the family. Hence, it is no coincidence that Kazakh women have traditional gender attitudes towards the distribution of family roles, while women of other

ethnic groups have egalitarian attitudes, reflecting a readiness for an equal distribution of responsibilities, mainly regardless of gender.

References

1. Shakirova S.M. Women's and gender issues in scientific periodicals of Kazakhstan: quantitative analysis // Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University. – 2022. – No. (3). – P.17-34.
2. Almazova O.N., Tusubekova K.K. Psychological study of role attitudes in married and single mothers // Bulletin of KazNPU named after. Abay. Psychology series. – 2018. – No. 2(55). – P.43-47.
3. Duanaeva S.E., Shomanbaeva A.O., Usenova A.M., Berdibaeva S.K., Kulzhabaeva L. Cross-cultural aspect of the formation of gender identity of women in Kazakhstan // "Bulletin of the Eurasian National University named after L.N. Gumilyov. Series: Pedagogy. Psychology. Sociology." – 2023. – No. 3
4. Hochschild A.R. Second shift. Working families and the revolution at home. lane from English I. Kushnareva.-M.: Publishing House "Higher School of Economics.– 2020.– 368 p.
5. Crompton R. Discussion and Conclusions // Restructuring Gender Relations and Employment. The Decline of the Male Breadwinner. – 1999. – P.67-74
6. Blood R., Wolf D. Husbands and Wives. – Free Press. – 1960. – 293 p.
7. Pfau-Effinger B. Experience of cross-national analysis of gender structure // Sociological Research. – 2000. – No. 11 – P. 24-35
8. Gurko T.A. Transformation of marriage and family relations. // Russia: a transforming society. – Moscow: Publishing house Kanon-press-Ts. – 2001. – P.272-283.
9. Bendas T.V. Gender psychology: a textbook for university students studying in the direction and specialization. psychology. – Moscow: St. Petersburg, 2007. – 431 p.
10. Aleshina Yu.E., Gozman L.Ya. Dubovskaya E.M. Social and psychological methods for studying marital relationships. (Special workshop on social psychology). – Moscow: Publishing house Mosk. University, 1987. – P. 78 – 90.

С.Е. Дуанаева[1], А.О. Шоманбаева[2], Б.Ш. Байжуманова[3], А.М. Усенова[4], Д.Б. Ешенкулова[5]

[1,2,4]М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, Шымкент, Қазақстан
[3]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
[5]Мирас университеті, Шымкент, Қазақстан

Қазақстандық әйелдердің гендерлік өзін-өзі тану құрылымындағы отбасының гендерлік рөлдік модельдеріне қатынасын зерттеу

Аңдатпа. Зерттеу қазақстандық әйелдердің гендерлік өзін-өзі тануының этнопсихологиялық аспектілерін зерттеу нәтижелерін ұсынды. Бұл құбылыс когнитивті, эмоционалды және мінез-құлық сияқты 3 компоненттен тұратын тұтас психологиялық білім ретінде көрсетілген. Біз когнитивті компонентті әйелдердің гендерлік сәйкестігі мен жалпы стереотиптердің мазмұны арқылы зерттедік. Эмоционалды компонент сәйкестікке деген көзқарас сияқты психологиялық айнымалыны зерттеу арқылы ашылады. Біз гендерлік өзін-өзі танудың мінез-құлық құрамдас бөлігін Отбасындағы гендерлік рөлдерге қатынас түрлерінің айнымалысы, сондай-ақ гендерлік толеранттылық пен төзімсіздік арақатынасы және қазақстандық әйелдерде гендерлік өзін-өзі танудың қалыптасу деңгейі арқылы анықтадық.

Біз әйелдердің гендерлік өзін-өзі тану құрылымын этнопсихологиялық анықтау туралы гипотезаны қалыптастырдық.

Зерттеу барысында полиэтникалық ортадағы респонденттердің екі үлгісі анықталды - қазақ әйелдері және басқа этникалық топтардың өкілдері. Бұл мақалада гендерлік қатынастар белгілі бір отбасылық гендерлік рөлдік модельге қол жетімділік ретінде мәдени ерекшеліктердің, атап айтқанда этникалық мәдениеттің әсерінен зерттеледі. Қондырғылар Ю. әзірлеген отбасылық рөлдерді бөлуге қатысты тест арқылы зерттелді.Е. Алешина, Л. Я. Гозман және Е. М. Дубовская.

Түйін сөздер: отбасының гендерлік рөлдік модельдері, этнопсихологиялық детерминация, гендерлік сәйкестілік, қазақстандық әйелдер, отбасының дәстүрлі және тең құқылы нысандары.

С.Е. Дуанаева[1], А.О. Шоманбаева[2], Б.Ш. Байжуманова[3], А.М. Усенова[4], Д.Б. Ешенкулова[5]

[1,2,4] Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан
[3] Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
[4]университет «Мирас», Шымкент, Казахстан

Изучение отношения к гендерным ролевым моделям семьи в структуре гендерного самосознания казахстанских женщин

Аннотация. В исследовании представлены результаты изучения этнопсихологических аспектов гендерного самосознания казахстанских женщин. Данный феномен показан как целостное психологическое образование с 3 компонентами: когнитивным, эмоциональным и поведенческим. Мы исследовали когнитивный компонент через содержание гендерной идентичности женщин и распространенные стереотипы. Эмоциональный компонент - через изучение такой психологической переменной, как отношение к идентичности. Мы определили поведенческую составляющую гендерного самосознания через переменную типов отношения к гендерным ролям в семье, а также соотношение гендерной толерантности и нетолерантности и уровень сформированности гендерного самосознания у казахстанских женщин.

Мы сформировали гипотезу об этнопсихологической детерминации структуры гендерного самосознания женщин.

В процессе исследования были выявлены две выборки респондентов в полиэтнической среде - казахские женщины и представители других этнических групп. В данной статье гендерные установки как доступность для определенной семейной гендерно-ролевой модели изучаются под влиянием культурной специфики, а именно этнической культуры. Установки изучались с помощью теста отношения к распределению семейных ролей, разработанного Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозманом и Е.М. Дубовской.

Ключевые слова: гендерные ролевые модели семьи, этнопсихологическая детерминация, гендерная идентичность, казахстанские женщины, традиционные и эгалитарные формы семьи.

Information about the authors:

Дуанаева С.Е. – аға оқытушы, магистр, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Казақстан.

Шоманбаева А.О. – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті Шымкент, Казақстан.

Байжуманова Б.Ш. – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Усенова А.М. – Ph.D., доцент, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Казақстан.

Ешенкулова Д.Б. – Ph.D., «Мирас» университеті, Шымкент, Казақстан.

Duanaeva S.E. – Senior Lecturer, Master, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan.

Shomanbayeva A.O. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan.

Baizhumanova B.Sh. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Usenova A.M. – PhD, Associate Professor, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan.

Eshenkulova D.B. – PhD, Miras University, Shymkent, Kazakhstan.

ХҒТАР 15.41.49

С.Е. Илиева[1], Г.Ш. Ақымбек[2], Г.Ж. Менлибекова[3]

[1] Климента Охридски атындағы София университеті, София, Болгария,
[2,3]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
(E-mail: snilieva.su@gmail.com, agsh999@mail.ru, gmen64@mail.ru)

Виктимділік тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің психологиялық предикторі ретінде

Аңдатпа. *Зерттелініп отырған тақырыптың өзектілігі тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің виктимді мінез-құлқының қалыптасу заңдылықтарын анықтауға мүмкіндік беретін, күрделі әлеуметтік құбылыс ретінде тұрмыстық зорлық-зомбылықты терең зерттеу қажеттілігімен байланысты.*

Мақаланың мақсаты тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің психологиялық предикторі ретінде виктимділіктің тұлғалық белгілерін анықтау. Әйелдердің индивидуалды-психологиялық ерекшеліктері, отбасылық стресс және зорлық-зомбылық, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың психологиялық предикторы болып табылатын виктимді мінез-құлықтың қалыптасуына әкелуі мүмкін деген ғылыми болжам берілген.

Мақалада виктимділік, виктимизацияланудың табиғаты, сипаттамалары, жалпы және жеке қасиеттері сипатталады. Виктимділікті зерттеудің психологиялық аспектілері бойынша шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектеріне талдау жасалған. Зорлық-зомбылықтың психологиялық салдарын жеңу сатысында жәбірленушінің бақылау локусының интерналдығын арттыру маңызды міндет ретінде айқындалған.

Әйелдердің тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болуға әкелетін психологиялық предиктор ретінде виктимді қасиеттерді анықтау үшін эмпирикалық зерттеуде Фрайбурск тұлғалық сауалнамасы (FPI) қолданылды. Әдістемеден алынған мәліметтер бойынша жоғарғы деңгейдегі мазасыздық, шешім шығара алмаушылық, комформдылық, өзін қорғай алмау, белсенді әрекеттерге бармау, пассивтілік осы белгілер әйелдердің виктимді мінез-құлыққа әкелетіні анықталды. Тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің психологиялық предикторі ретінде виктимділіктің тұлғалық белгілерін анықтау мақсатында жүргізілген Фрайбургск тұлғалық сауалнамасынан алынған нәтижелердің талдамына сүйене отырып әйелдерге психологиялық мінездеме берілген.

Зерттеу нәтижесі негізінде отбасындағы физикалық, психологиялық және т.б. тұрақты зорлық-зомбылық жағдайында өмір сүретін әйелдердің түйсігі және мінез-құлығындағы психологиялық өзгерістер, олардың тәуелділік күйінің және виктимді мінез-құлықтың қалыптасуына әкеледі деген қорытынды жасалды.

Түйін сөздер: *виктимология, виктимділік, виктимді мінез-құлық, потенциалды құрбан, тұрмыстық зорлық-зомбылық, психологиялық предиктор, агрессия, мазасыздық, конформдылық, депрессиялық невроз.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-282-296

Кіріспе

Әйелдерге қатысты зорлық-зомбылық ерлер мен әйелдер арасындағы тарихи қалыптасқан әркелкі биліктік қарым-қатынастардың көрінісі ретінде әйелдердің толыққанды дамуының бұзылуына, әйелдерге үстемдік етуге, ерлер тарапынан әйелдерді

кемсітуге әкеледі. Әйелдер мен қыздарға қатысты зорлық-зомбылық ғаламдық індет пен дүниежүзілік алаңдаушылықты туындатып отыр, өйткені ол адам құқықтарын бұзудың кең тараған тәсілі.

Соңғы мәліметтерге сәйкес, әлемде 15 жастан асқан 245 миллион әйел мен қызбала алдыңғы 12 айда жақын серіктес жасаған жыныстық немесе физикалық зорлық-зомбылыққа ұшыраған. Соңғы жылдары әлем бойынша тұрмыстық зомбылық оқиғаларының саны 25-33 процентке көтерілді [1]. Дүниежүзілік пандемия COVID-19 кезеңінде отбасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу мақсатына бағытталған ғаламдық бағдарлама мен қажетті іс-шаралар арқылы вирустың таралуынан қорғаудың ұлттық деңгейде шектеулерді жүзеге асырды. Отбасындағы зорлық-зомбылықтың кең өріс алуының әлеуметтік, психологиялық және экономикалық салдары ашық байқалды [2].

Тұрмыстық зорлық-зомбылық әлемнің көптеген елдерінде жыл сайын өсіп келеді. Тұрмыстық зорлық- зомбылық психикалық денсаулыққа және әлеуметтік- экономикалық дамуға кері ықпал ететіні белгілі. Бұл - қазіргі қоғамдағы отбасының әлеуметтік-психологиялық денсаулығының басты мәселелерінің бірі. Көптеген психологтардың пікірінше, жақын адамдары мен жолдасының әйелдерге қатысты зорлық-зомбылығы, ер адамға қатысты зорлық-зомбылыққа қарағанда әлдеқайда жиі кездеседі. Алайда, әрбір әйел серіктес тарапынан зорлық-зомбылыққа ұшырай бермейді. Әйелдерді нағыз зорлық-зомбылықтың нысанына айналдыратын гендерлік және басқа да факторларды анықтау маңызды. Мұндай факторлардың бірі - психологиялық предикторлер. Зорлық-зомбылықтың психологиялық табиғатын қарастыруда ең алдымен «виктимділік» түсінігін қарастыру қажет. Себебі виктимділікті психологияда адамда құрбан болуға айналдыруы мүмкін физикалық, психикалық және әлеуметтік бітістер мен белгілердің болуы деп түсінеді [3].

Кез-келген зорлық-зомбылық актісінде субъект пен объект болады. Зорлық-зомбылық субъектісі - зорлық-зомбылық әрекетін жасайтын адам. Зорлық – зомбылық объектісі - бұл зорлық-зомбылық әрекеті жасалатын адам. Зорлық-зомбылықтың кейбір түрлерінде олар біріктіріліп қарастырылады, бірақ көбінесе бұл екі бөлек зерттеу нысаны болып табылады. Қазіргі психологияда агрессорлар мен қылмыскерлердің психологиялық портреттерімен қатар, психологиялық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған адамның қасиеттері мен ерекшеліктерін зерттеуге үлкен назар аударып отыр.

Виктимология – агрессия, қылмыс, зорлық-зомбылық құрбандарын және олардың тұлғалық және мінез-құлық ерекшеліктерін зерттеуге арналған психологиялық білімнің жеке саласы. Виктимологияның қарастыратын сұрақтарының бірі - виктимизация, яғни қылмыс құрбаны болу үдерісін зерттейді. Ал қылмыстың құрбаны болуға бейімділікті виктимділік деп атайды. Виктимділікті жеке, топтық және бұқаралық деп бөліп көрсетуге болады [4]. Соның ішінде психологияда жеке виктимділікті тұлғаның сипаттамасы ретінде көбірек зерттеп келеді.

Виктимология тарихына көз жүгіртетін болсақ, XX ғасырдың 50-60 жылдарының басында АҚШ-тағы батыс университет профессорлары виктимологиялық доктрина туралы алғаш рет айта бастады. Виктимологиялық мәселені алғашқы зерттеушілер Ханс фон Гентиг (1887-1974), Генри Элленбергер (1905-1993) және Бенджамин Мендельсон (1900-1998)4 болды. Криминологиялық зерттеулердегі виктимологиялық мәселенің өзектілігін, практикалық ғылыми маңыздылығын түсінудегі шынайы жетістік 1947-1948 жж болды. Виктимологияның негізін қалаған Бенджамин Мендельсон мен Ханс фон Гентиг, алғашқыда Бонның кейінірек Калифорния университетінің, Орегон, Айова және Колорадо (АҚШ) университетінің қылмыстық құқық және криминология профессорлары болып саналады. Олардың еңбектері виктимологиялық классикаға айналды. Б.Мендельсон румындық криминолог, қылмыстық адвокат ретінде жұмыс істей отырып, құрбанның қылмыскермен жиі таныс болғанына көңіл аударды, жәбірленушілердің мінез-құлқының ерекшеліктерін зерттей келе, өз бақылауларын қорытындылап, 1947 жылы «виктимология» терминін бірінші болып қолданды. Румыния психиатриялық қоғамының мүшелері үшін оқыған

дәрісінде тұңғыш рет қылмыстық құрбандардың жеке басын зерттеу мақсатында ғылыми әдісті қолданды [5].

1941 жылы Ганс фон Гентиг «Қылмыскер мен құрбанның арасындағы өзара әрекеттесу туралы ескертулер» мақаласын жариялады. Бұл мақалада қылмыс құрбандарының мінез-құлқы мен адамға қарсы зорлық-зомбылық жасау механизмі арасындағы байланыс туралы қорытынды негізделген. Бұл тәсіл динамикалық тұжырымдама деп аталды. Ганс фон Гентигтің динамикалық тұжырымдамасы бойынша, қылмыс құрбаны тек қылмыс механизміндегі пассивті, әрекетсіз элемент ретінде қарастырылмауы керек. Қылмыскер мен оның құрбаны – белсенді тараптар деп көрсетеді. Жәбірленуші, басқаша болса да, алайда өзінің мінез-құлқымен қылмыстың жасалауына үлес қосады, сондықтан да ол қылмыстың пассивті жағы емес. Олардың рөлдері, әрине, әртүрлі, бірақ қылмыс жасаған кезде қылмыскердің мінез-құлқын ғана емес, жәбірленушіні де ескеру қажет деп санады. Бұл бағыт криминологиялық виктимология деп аталды. Қылмыс құрбаны туралы динамикалық тұжырымдамадан басқа, Ганс фон Гентиг «потенциалды құрбан» ұғымын ғылыми айналымға енгізді. Мұндай адамдарға ол басқалармен салыстырғанда қылмыстың құрбаны болуға бейімділігі жоғары адамдарды жатқызды [6].

Тағы да виктимологиялық идеялар мен тұжырымдардың дамуына өз еңбектерімен айтарлықтай үлес қосқандардың бірі швейцариялық психиатр Г.Элленбергер болды. Г.Элленбергер психоанализ негізінде «қылмыскер- құрбан» осінде пайда болатын әртүрлі виктимологиялық жағдайларды талдады. Мұндай жағдайларға ол мыналарды жатқызды:

1) оның қатысушысы не қылмыскер, не құрбан бола алатын жағдай;

2) оның қатысушысы дәйекті түрде қылмыскер, содан кейін құрбан бола алатын жағдай (немесе керісінше);

3) оның қатысушысы бір уақытта қылмыскер ретінде де, құрбан ретінде де бола алатын жағдай.

Г.Элленбергер «туа біткен» құрбан деп аталатын қылмыстық жағдайдағы мінез-құлықты, сондай-ақ патологиялық жағдайдағы жәбірленушіні және т.б. зерттеуге көп көңіл бөлді. Г.Элленбергердің ойынша, виктимизацияның негізгі факторларының бірі - адамдардың әлеуметтік оқшауланууы. Потенциалды құрбандардың әлеуметтік оқшауланууын Г.Элленбергер «көру қабілетінің бұзылуы» ретінде анықтай отырып түсіндіреді. Мұндай адамдар басқа адамдармен қарым-қатынаста соқыр сияқты және бұл көбінесе ойластырылмаған және қауіпті мінез-құлықтың алғышарты болып табылады. Әлеуметтік оқшауланудың алдын алу шаралары құрбан болуды азайтуға мүмкіндік береді. Әлеуметтік оқшауланудың өзі құрбан болу мүмкіндігін тудырады деп көрсетеді [7]. Сонымен қатар қазіргі таңдағы зерттеулерде психоздық аурумен зардап шегетін адамдар виктимділікке бейім екендігін көрсетеді [8]

Ресейде жүргізілген зерттеулерге келетін болсақ, Е.С.Фоминых виктимділіктің психологиялық механизмдерін зерттей отырып, виктимді тұлғаға өміршеңдік жетіспейді, ал виктимділік өзі тұлғалық қасиет ретінде мінез-құлыққа берік орнығып, жеке тұлғаның өмірлік әлеуетін шектейді, толыққанды өмір сүруге кедергі келтіреді деген қорытындыға келді [9] А.А.Максименков және А.В.Майоров виктимділіктің психологиялық аспектілеріне назар аудара отырып, психологтар жеке виктимділікті зерттеу кезінде патологиялық қорқақтық пен икемділік, истероид, экзальтілділік, ригидтілік сияқты зардап шеккендердің жеке басының мүмкін психопатиялық қасиеттерін зерттеу керек екенін көрсетеді [10].

Алайда, осы уақытқа дейін психологтар құрбандардың бірыңғай портретін қалыптастырған жоқ. Түрлі қылмыс түрлеріне қарай құрбандардың портреттері қалыптастырылған. Мысалы, алаяқтардың құрбандары тым сенімді болса, ал кісі өлтіру құрбандары ұқыпсыз болатындығын көрсетеді [11]. А.М.Матусевич пен Л.В.Кубышко құрбандардың тұлғалық психологиялық сипаттамаларына келесі ерекшеліктерді жатқызады: өзін-өзі бағалау деңгейі, эмпатия, субъективті бақылау деңгейі, әлеуметтік қолдау сезімі, мазасыздық, қарым-қатынастағы батылдық, өз-өзіне тұйықталу, радикализм, фрустрация деңгейі [12]

Виктимология бойынша қазақстандық зерттеулер көпшілігінде қылмыстық-құқықтық, әлеуметтік-педагогикалық салада қарастырылған. Атап айтатын болсақ Кемали М.С. «Отбасы және тұрмыстағы әйелдердің зорлық-зомбылығының криминологиялық және қылмыстық-құқықтық мәселелері» [13], Сыздықова Ш.Е. «Отбасы ішіндегі зорлық-зомбылықтың алдын алудың теориялық негіздері» [14]; Алауханов Е.О., Каирова Н.И. [15] «Әйелдерге қатысты қылмыстық зорлық-зомбылық», Махадиева А.К. [16] «Отбасындағы зорлық-зомбылықты әлеуметтік-педагогикалық оңалтудың этнопсихологиялық аспектілері» жөніндегі еңбектерді көрсетуге болады.

Жалпы, виктимологиялық идеяларды былай сипаттауға болады. Криминологиялық белгілері бойынша адамдар арасында қылмыс жасауға бейім адамдар ғана емес, сонымен бірге қылмыстық көріністердің құрбаны болуға бейім адамдар да бар. Криминологияда виктимділік адамның қылмыстың құрбаны болуға бейімділігінде көрінетін тұлғалық қасиет ретінде анықтайды. Бұл тұжырым бір жағынан қылмыскер мен жәбірленуші екінші жағынан қылмыстық жағдай арасындағы өзара әрекеттесу туралы ілімге негізделген. Құрбан кінәлінің қылмыстық әрекеттерінің пассивті объектісі емес, қылмыскер сияқты қылмысты тудыратын, дамытатын және жасайтын қылмыстық жағдайға қатысы бар адам болғандықтан, қылмыстың құрбаны белгілі бір мағынада өзінің іс-әрекеті және мінез-құлқымен қылмысқа қатысады, қылмысты бағыттайды және криминогенді жағдайдың дамуын қамтамасыз етеді, яғни ол қылмыскердің мінез-құлқына әсерін тигізеді.

Алайда, жалпы алғанда, құрбандар әртүрлі болып келеді. Қылмыстың құрбаны белсенді немесе пассивті; өзінің мінез-құлқының мәні мен салдарын түсінетін немесе түсінбейтін; зиян келтірушімен тығыз байланысты немесе онымен мүлдем таныс емес; қарсыласуға қабілетті немесе қабілетсіз болуы мүмкін. Сонымен қатар, осы саланы зерттеп жүргендер виктимділік «жеке адамдардың өлімге әкелетін қасиет» емес екенін атап көрсетеді [17]. Тіпті «виктимді емес» адам, тек жеке мәселесі бойынша емес, сонымен бірге жәбірленушіге қатысты сыртқы факторлардың әсерінен қылмыстың құрбаны бола алады, сондықтан құрбандардың психологиялық портретін жасау міндеті әлі аяқталған жоқ және оны нақты деңгейде шешу керек. Әсіресе қылмыстың белгілі бір түрінен зардап шеккендердің жеке басының виктимологиялық қасиеттерін тануға және сипаттауға назар аудару керек. Сонын ішінде тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің виктимдік қасиеттерін қарастыруға болады.

Бірқатар өзекті психологиялық зерттеулерде әйелдің виктимділігі мен оның тұрмыстық зорлық-зомбылыққа ұшырауы, олардың жеке тұлғасының сыни деңгейі арасындағы байланысты анықтауға тырысады (А.М.Баришполец және А.Ю.Холодов, В.С. Киселев, Н.Н. Биктин). А.М.Баришполец пен А.Ю. Холодовтың пікірінше көбінесе енжар, өздерінің қауіпсіздігіне, шамадан тыс сақтыққа ұмтылысы жоғары әйелдер зорлық-зомбылықтың құрбаны болады деген қорытынды жасайды [18]. Тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болуға бейімділіктің психологиялық предикторлері ретінде бағыну, пассивті өмірлік ұстаным және авторлар «пассивті мінез-құлық моделы» деп атаған мінез-құлықтағы шамадан тыс сақтықты көрсетеді.

Ал В.С.Киселев керісінше құрбандардың виктимділігі бір жағынан агрессия мен жауап беру және араңдатушылықпен байланысты болса, екінші жағынан өзін-өзі құрбан ету, қалыптасқан өзіндік кемдік сезімі, төмен өзін-өзі бағалаумен байланысты деген мәліметтерді жариялады [19] Ұсынылған мәліметтерге сәйкес, белсенді агрессивті өмірлік ұстанымы бар әйелдер де, пассивті өмірлік ұстанымы бар әйелдер де зорлық-зомбылыққа ұшырайды. Оның пікірінше, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдер жоғары және өте төмен сынилықпен ерекшеленуі мүмкін, жағдайды бағалауға тырысады немесе қауіптер мен сыни жағдайларға назар аудармайды. Сонымен қатар виктимді тұлғаның сыни деңгейінің төмен болуы Н.Н.Биктинаның еңбектерінде де берілген. Психологтың пікірінше тұрмыстық зорлық-зомбылықтың әйел-құрбандары жолдасымен салыстырғанда сыни ойлауы төмен және жоғарғы иланушылықпен ерекшеленеді [20].

Бұл зерттеудегі әйелдердің сыни ойлаудың жоғарғы деңгейі мен оның серіктес тарапынан тұрмыстық зорлық-зомбылыққа ұшырауы арасындағы байланысы туралы мәліметтер қарама-қайшы болып тұр. Эмпирикалық деректерді қосымша нақтылау қажет, бірақ серіктес тарапынан тұрмыстық зорлық-зомбылық құрбаны болған әйелдердің сыни ойлауының төмен деңгейіде болуы неғұрлым негізделген мәлімет. Яғни әйелдердің сыни ойлауының төмен болуы серіктесінің мінез-құлқының шынайы деструктивті сипатын ұғынуға және түсінуге, оның себептерін анықтауға, өз іс-әрекеттерінің ықтимал нәтижелерін болжай алмауға, тұлғааралық қатынастарда өз шекараларын білуге және орнатуға мүмкіндік бермейді.

Тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің виктимділік қасиеттерін анықтауға арналған шетелдік зерттеулер көп жүргізілген. Мысалы, John H. Porcerelli, Rosemary Cogan, Patricia P. West және т.б. жүргізген зерттеу зорлық-зомбылықтық виктимизацияға қатысты гендірілік айырмашылықты көрсетеді. Алынған мәліметтер бойынша депрессиямен зардап шегетін ер адамдар көпшілігінде таныс емес адамдардың зорлық-зомбылығына ұшыраса, ал депрессиядағы әйелдер өзінін жолдасының немесе бұрын таныс болған ер адамдардың зорлық-зомбылығына ұшыраған. Депрессиялық симптомдар мен жұмыссыздық қайталанушы зорлық-зомбылықтың себебі болған деп көрсетеді [21].

Ал Abd El Moez K өзінің зерттеуінде MMPI тұлғаны бағалау шкаласы бойынша тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған 44 әйелді психологиялық бағалауда бақылау тобымен салыстырғанда оларда депрессия, психопатиялық белгілер және психоздық бұзылулар бойынша айырмашылықты анықтады. Яғни эксперименталды топта бақылау тобына қарағанда депрессиялық, психоздық және психопатиялық көріністердің жоғарырақ болғанын көрсетті. Бұл дегеніміз алыған нәтижелер осы әйелдердің зорлық-зомбылығымен немесе мінез-құлықтың виктимдік ерекшеліктерімен байланысты екенін анықтау үшін тағы да зерттеулерді қажет етеді дегенді көрсетеді [22].

Bellot A., Izal M., Montorio I. зерттеулері бойынша әйелдердің ревиктимизация факторы ретінде эмоционалды өзін-өзі реттеудің төмендігі және әлеуметтік қолдаудың болмауымен түсіндіреді [23]. Сонымен қатар тұрмыстық зорлық-зомбылықтың маңызды предикторы ретінде әйелдердің білім деңгейі мен кәсіби мәртебені де көрсететін зерттеулер бар [24].

Қазіргі таңда жүргізіліп келе жатқан ресейлік психологиялық зерттеулер әйелдердің виктимділігі мен оның бір жағынан жолдасы тарапынан тұрмыстық зорлық-зомбылыққа ұшырауы, екінші жағынан локс бақылаумен өзара байланысты анықтауға және түсіндірге тырысады (А.Б.Орлов, С.С.Константинова, В.А.Маликова, А.С.Зубрицкая, А.А.Семерикова және Н.Р.Анисимова, Е.А. Ератина және В.А.Ефремова). А.Б.Орловтың пікірінше, отбасындағы психологиялық зорлық-зомбылықтың пассивті аспектісі-зорлық-зомбылық құрбанының тұлғалық психологиялық ерекшеліктері болып табылады. Психологиялық зорлық-зомбылық құрбандарының ерекшеліктеріне оның тұжырымы бойынша өзіне және әлемге деген сенімнің жоғалуы, диффуздық өзін-өзі сәйкестендіру, бақылаудың сыртқы локусы, мазасыздық, депрессия, агрессивтілік, табынушылық, коммуникативті қабілетсіздік және өзін-өзі бағалаудың төмендігі жатады [25]. Ал С.С.Константинова жәбірленушінің жағдайларға тәуелділігі сыртқы бақылау локусына, сондай ақ әйелдердің негізсіз кінә сезімі және мәселені қабылдамауы төмен сыни ойлауға байланысты болуы мүмкін деп болжайды [26]. В.А.Маликова және оның әріптестері адамда өміршеңдіктің жоғары деңгейінің болуы ықтимал зорлық-зомбылыққа қарсы тұра алатын тұлғалық потенциал құрайды деген қорытындыға келеді [27]. Бұл потенциалдың маңызды құрамдас бөлігі бақылау локусы болып табылады. Зорлық-зомбылықтың психологиялық салдарын жеңу сатысында жәбірленушінің бақылау локусының интерналдығын арттыру маңызды міндет болып табылатындығын көрсетеді.

А.С.Зубрицкая өзінің зерттеулерінде тұрмыстық зорлық-зомбылықтың әйел-құрбандары экстерналды локус бақылауға бейім екендігін анықтаған. Сонымен қатар, А.С. Зубрицкая зерттеу барысында әйелдердің зорлық-зомбылық үшін өздерін

кінәлайтындарын ерекше атап өтті. Бұл оладың сыни тұрғыдан ойлауға, жағдайды ойлаластыруға, агрессордың мінез-құлқын сыни тұрғыдан қарауға және талдауға қабілетсіздігімен байланысты [28].

А.А.Семерикова мен Н.Р.Анисимова [29] тұрмыстық зорлық-зомбылық жағдайындағы әйелдердің виктимді мінез-құлқының ерекшеліктеріне келесі қаисеттерді жатқызады: пассивтілік, шындықты жоққа шығару және жағдайға өз әрекеттерімен әсер етуге ұмтылу, яғни бақылаудың сыртқы локусы, әйелдердің жанқиярлыққа дайын болуы, өзінің азаптаушыға деген адалдық, агрессордың мінез-құлығын сынмен қарай алмаушылық, тәуелділік.

Е.А.Неретина мен В.А.Ефремова құрбан болған әйелдер өмірінің көптеген салаларында шектеулер қоя алмауымен, сондай-ақ өзін қорғай алмауымен сипатталады деп санайды [30]. Бұл дегеніміз зорлық-зомбылықтың құрбаны болғандарда сыни ойлауы төмен, өзінің әрекеттерін және салдарын бағалауға және ұғынуға қабілетсіз.

Сонымен, ерлі-зайыптылық қатынастар жүйесіндегі әйелдердің виктимді мінез-құлқының психологиялық ерекшеліктеріне тұлғалық қасиеттер мен күйлердің кең ауқымы, сондай-ақ әйелдердің тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбанына айналуына жеке бейімділігін анықтайтын сыртқы және ішкі факторлардың жиынтығы жатады. Алайда, психологиялық зерттеулерде келтірілген мәліметтер өте қарама-қайшылықты және тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдің психологиялық портретін қалыптастыруға мүмкіндік бермейді. Серіктестер немесе ерлі-зайыптылар тарапынан тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің виктимділік ерекшеліктері туралы келісілген деректер жоқ. Сондықтан да әйелдердің тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болуына әкелетін предикторлерді зерттеу маңызды.

Зерттеу әдістері

Біз зерттеумізде әйелдердің тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болуына итермелейтін тұрақты виктимді тұлғалық қасиеттерді анықтау мақсатында Фрайбургск тұлғалық сауалнамасы (ағыл. Freiburg Personality Inventory – FPI) қолдандық. Тұлғалық сауалнама негізінен 16 PF, MMPI және т.б. кеңінен танымал сауалнамаларды құру және қолдану тәжірибесін ескере отырып, қолданбалы зерттеулер үшін жасалған. Сауалнама шкалалары факторлық талдау нәтижелері негізінде қалыптастырылған және өзара байланысты факторлардың жиынтығын көрсетеді. Сауалнама әлеуметтік бейімделу және мінез-құлықты реттеу процесі үшін өте маңызды күйлер мен тұлғалық қасиеттерді диагностикалауға арналған.

FPI сауалнамасы 12 шкаладан тұрады: невроздық, спонтанды агрессия, депрессия, тітіркену, көпшілдік, тепе-теңдік, реактивті агрессия, ұялшақтық, ашықтық, экстраверсия-интраверсия, эмоциялық лабильділік, маскулинділік-феминділік.

Сауалнамадағы сұрақтардың жалпы саны -114. Бірінші сұрақ шкалалардың ешқайсысына кірмейді, өйткені ол тексеру үшін құрастырылған. I - IX сауалнама шкалалары негізгі, ал X - XII интеграциялаушы болып табылады.

Эксперименталды зерттеудің мақсаты тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің психологиялық предикторі ретінде виктимділіктің тұлғалық белгілерін анықтау. Себебі әйелдердің индивидуалды-психологиялық ерекшеліктері, отбасылық стресс және зорлық-зомбылық, тұрмыстық зорлық-зомбылықтың психологиялық предикторы болып табылатын виктимді мінез-құлықтың қалыптасуына әкелуі мүмкін.

Нәтижелер мен талқылау

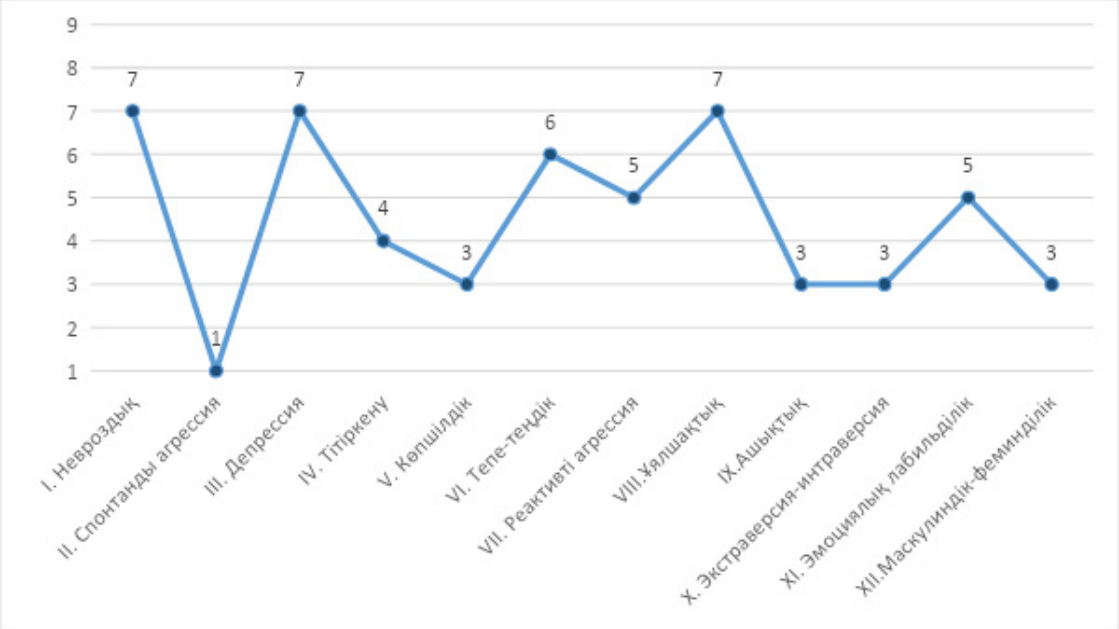
Эксперименталды зерттеу Астана қ. «Үміт» дағдарыс орталығында жүргізілді. Зерттеуге тұрмыстық зорлық-зомбылықты басынан кешірген 21 әйел қатысты. Фрайбургск тұлғалық сауалнамасын жүргізуден алынған алғашқы сипаттамалық статистиканы төмендегі кестеден көруге болады.

Кесте 1.

Фрайбургск тұлғалық сауалнамасынан алынған сипаттамалық статистика

Сипаттамалық статистика					
	N	Минимум	Максимум	Орта	Орташа кв. ауытқу
1.Невроздық	21	5,00	8,00	6,6250	1,30247
2.Спонтантты агрессия	21	1,00	3,00	1,5000	,92582
3.Депрессия	21	5,00	8,00	6,5000	1,06904
4.Тітіркену	21	1,00	6,00	4,3750	1,68502
5.Көпшіл	21	2,00	5,00	3,3750	1,18773
6.Тепе-теңдік	21	4,00	9,00	6,3750	1,76777
7.Реактивті агрессия	21	3,00	8,00	4,8750	2,10017
8.Ұялшақтық	21	5,00	8,00	6,6250	,91613
9.Ашықтық	21	1,00	5,00	3,3750	1,18773
10.Экстраверсия-интраверсия	21	2,00	6,00	3,1250	1,12599
11.Эмоциялы лабильділік	21	4,00	7,00	5,3750	1,30247
12. Маскулинділік-феминділік	21	1,00	6,00	3,5000	1,92725
N валидті (тізім ойынша)	21				

Осы алынған нәтижелер арқылы тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің тұлғалық профилінің графикалық бейнесін ұсынуға болады.



Сурет 1. Тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің тұлғалық профилі

Фрайбургск тұлғалық сауалнамасы бойынша алынған нәтижелерді өңдеу тәртібі бойынша төменге 1-3 балл диапазонындағы бағалаулар, орташа - 4-6 балл, ал жоғары - 7-9 балл жатады. Біздің зерттеуіміздегі нәтижелер бойынша әрбір шкаладан алынған деңгейлерге түсіндірме беріп өтетін болсақ.

I. Невроздық-тұлғаның невротизация деңгейін сипаттайтын шкала бойынша 7 баллға тең. Бұл жоғарғы деңгей. Осы шкала бойынша жоғары деңгейдегі бағалаулар айтарлықтай психосоматикалық бұзылулары бар астениялық типтегі айқын невроздық синдромға сәйкес келеді. Демек, тұрмыстық зорлық-зомбылықты басынан кешіріп отырған әйелдер жүйкесі тозған, мазасыз, эмоциялық қозу, төмен көңіл-күйден шыға алмайтын, өз сезімдеріне тұйықталған.

II. Спонтанды агрессия-интротенсивті психопатизация типін бағалау және анықтау шкаласы төмен деңгей (1 балл). Әйелдер қоршаған ортадағы әлеуметтік талаптарды қатты ұстанады, конформды, жол бергіш, өте ұстамды, шыдамды, қызығушылықтары тарылып тіпті әуестіктері орындалмаса да мінез-құлқын көрсетпейді.

III. Депрессия-психопатологиялық депрессиялық синдром белгілерін диагностикалау шкаласы жоғарғы деңгейді көрсетті (7 балл). Тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдер өзіне және әлеуметтік қоршаған ортаға қатынасы бойынша реңжулі, ұялшақ, сенімсіз, қайғылы, өзіндік ішкі азаптары бар. Болашаққа пессимистік көз-қараспен қарайды, перспективалары жоқ, шешім қабылдай алмайды, өз болмысын мағынасыз деп санайды.

IV. Тітіркену-эмоционалды тұрақтылығын болжауға бағытталған шкала орта деңгейде (4 балл). Әйелдер өте қарқынды импульсивті эмоцияларды көрсетпейді. Жауапкершілік сезімі, адалдық, моральдық принциптерді ұстануға тырысады.

V. Көпшілдік-әлеуметтік белсенділік көрінісін сипаттайтын шкала төмен деңгейді (3 балл) көрсетті. Бұл дегеніміз зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдер ашық эмоциялары жоқ, салқындық, басқалармен қарым-қатынасы формальды болып табылады.

VI. Тепе-теңдік-стресске тұрақтылықты бейнелейтін шкала орта деңгейде (6 балл). Күнделікті өмірлік жағдайлардан болатын стресс әсеріне төзімділігі орташа. Әйелдерге өздеріне деген сенімділік, оптимистік және белсенділік жетіспейді.

VII. Реактивті агрессия-экстротенсивті типтегі психопатизация белгілерін анықтаудағы шкала орта деңгейді (5 балл) көрсетті. Зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдер қоршаған ортаға агрессиясын көрсетпейді және үстем болуға ұмтылмайды, керісінше басқаларға тәуелділігілі, конформдылығы байқалады.

VIII. Ұялшақтық-пассивті-қорғаныс типі бойынша көрінетін қарапайым өмірлік жағдайларға стресстік жауап беруге бейімділікті көрсететін шкала жоғарғы деңгейде (7 балл). Әйелдердің мазасыздық күйі жоғары, жабық, өздеріне сенімсіз, ұстамды, ұялшақ, сонын салдарынан әлеуметтік байланыстарға түсуі қиын.

IX. Ашықтық- әлеуметтік ортаға және өз-өзіне сыни көзқарас деңгейін сипаттауға мүмкіндік беретін шкала (3) төмен деңгей. Әйелдер қоршаған ортамен сенімді, ашық өзара әрекетке бармайды. Өз-өзіне деген сыни көз-қарасы төмен.

X. Экстраверсия-интраверсия шкаласы бойынша төмен деңгей (3 балл). Әйелдерде айқын интроверттілік байқалады, бұл дегеніміз: байланыстағы қиындықтар, оқшаулану, көпшіл емес, кең ауқымдағы қарым-қатынасты қажет етпейтін әрекет түрлеріне ұмтылады.

XI. Эмоциялық лабильділік шкаласы бойынша орта деңгейдегі (5 балл) көрсеткіш. Отбасылық зорлық-зомбылықты басынан кешірген әйелдер эмоционалды тұрақты. Депрессия шкаласының жоғары көрінуіне байланысты, әйелдер көпшілігінде төмен көңіл-күйде ұзақ жүруі мүмкін. Көңіл-күйлері жылдам ауытқып тұрмайды.

XII. Маскулинизм-феминизм шкаласы бойынша төмен деңгей (3). Яғни әйелдер нәзік, батыл шешімдерге бара бермейді.

Осы аталған он екі шкала бойынша өзара байланыстарды анықтау үшін, әдістемеден алынған мәліметтерге статистикалық өңдеу жүргізіліп, факторлық талдау жасалынды. Статистикалық өңдеу SPSS 27. бағдарламасы арқылы жүзеге асырылып Пирсонның корреляция коэффициенті қолданылды. Алынған мәліметтер төмендегі кестеде ұсынылып отыр.

Кесте 2.

Фрайбургск тұлғалық сауалнамасы бойынша шкалалар арасындағы корреляция

Корреляция												
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
I.Невроздық	1,000											
II.Спонтантты агрессия	0,282	1,000										
III.Депрессия	,811**	0,388	1,000									
IV.Тітіркену	0,401	0,074	0,394	1,000								
V.Көпшіл	-0,139	-0,146	0,312	,278	1,000							
VI.Тепетеңдік	-0,013	-0,095	-0,157	-,0342	,355	1,000						
VII.Реактивті агрессия	0,039	-0,001	0,119	0,061	-0,087	0,013	1,000					
VIII.Ұялшақтық	-0,026	-0,070	-0,200	-,543**	0,369	0,226	-0,357	1,000				
IX.Ашықтық	0,328	0,282	0,058	0,401	-0,139	-0,013	0,039	-0,026	1,000			
X.Экстраверсия-интраверсия	-,480*	-0,216	-,175	-,244	0,265	0,297	0,327	,461*	-,480*	1,000		
XI. Эмоция-лы лабильділік	0,019	0,212	0,025	0,036	-0,274	-0,135	0,012	-0,350	0,012	-,462*	1,000	
XII. Маскулиндік-феминділік	-0,115	-0,106	-0,118	-0,019	0,037	,525**	-0,296	,606**	-0,115	0,097	-0,135	1,000
N	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21
*. Корреляция 0,05 (екі жақты) деңгейінде мәнді												
**. Корреляция 0,01 (екі жақты) деңгейінде мәнді												

Кестеден көріп отырғанымыздай жоғарғы мәндегі невроздық және депрессия шкалалары арасында оң байланыс (r=0,811; p=0,01) бар екендігі анықталды. Бұл дегеніміз тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болып отырған әйелдерде депрессиялық невроздың белгілері бар. Әйелдер қаншалықты депрессияға түскен сайын, соншалықты ашу, қайғы, мазасыздық, апатия, шаршау, жоғарғы сезімталдық сияқты неврозға тән белгілер де күшейе түседі. Ұялшақтық және тітіркену шкалаларының арасында теріс байланысты (r=-0,543; p=0,01) көруге болады. Сыртқы қоршаған ортадан ұялу сезімінің жоғары болуы, әйелдердің өздерінің ішкі ашуларын сыртқа көрсетпеуге, импульсивті эмоцияларын жасыруға әкеледі. Сонымен қатар маскулинділік-феминділік шкаласы тепетеңдік (r=0,525; p=0,01) және ұялшақтық (r=0,606; p=0,01) шкалаларымен оң байланыста. Яғни әйелдердің феминділігінің жоғары болуы, өз эмоцияларын көрсетпеуге, қоршаған ортадан ұялуға әкеледі.

Тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің психологиялық предикторі ретінде виктимділіктің тұлғалық белгілерін анықтау мақсатында жүргізілген Фрайбургск тұлғалық сауалнамасынан алынған нәтижелердің талдамына сүйене отырып әйелдерге мынандай психологиялық мінездеме беруге болады. Эмоционалды амбиваленттілік, ауыр мазасыздық, депрессиялық бұзылулардан, шындықтан қиял әлеміне қашудан, белсенді әрекеттерден бас тартудан, жоғары сезімталдықтан, осалдықтан көрінетін невроз. Эмоционалды салқындық-пікірлестердің, жақындарының, достарының, туыстарының болмауы, сүйікті ісімен айналыса алмау, қалаулы адамдармен қарым-қатынас жасай алмауы, созылмалы төмен көңіл-күй, жүйкесінің тозуы, пессимизм, өмірлік белсенділіктің төмендеуі, шынайы сезімдері мен эмоцияларын басу, шамадан тыс

жауапкершілік сезіммен көрінетін депрессия. Демек әйелдер тұлғасынан байқалып тұрған ерекшелік бұл депрессиялық невроз. Депрессиялық невроздың себебі психогенді болып табылады-ұзақ уақытқа созылған травмалық жағдай. Әрине әйелдердің депрессиялық невроздың себебі, психологиялық травма-отбасындағы зорлық-зомбылық. Стресс жағдайын ұзақ уақыт басынан кешірген әйелдердің жүйке жүйесінің жағдайы біртіндеп өзгеріске ұшырап, уақыт өте келе депрессиялық невроз дамиды.

Сонымен қатар жоғарғы деңгейдегі мазасыздық, шешім шығара алмаушылық, комформдылық, өзін қорғай алмау, белсенді әрекеттерге бармау, пассивтілік осы белгілер виктимді мінез-құлықты да көрсетеді. Отбасындағы физикалық, психологиялық және т.б. тұрақты зорлық-зомбылық жағдайында өмір сүретін әйелдердің түйсігі және мінез-құлығындағы психологиялық өзгерістер, олардың тәуелділік күйінің және виктимді мінез-құлықтың қалыптасуына әкеледі деп бағалауға болады.

Қорытынды

Көптеген елдердегі, соның ішінде қазақстандық әйелдерге қатысты гендерлік зорлық-зомбылық мәселесі, бүгінде жаңа әлеуметтік қатынастарды, отбасын құрудағы, ұрпақ тәрбиесіндегі зиянды әлеуметтік-психологиялық және моральдық жағдайды көрсетеді. Құқықтық демократиялық мемлекетте адамның құқықтары мен негізгі бостандықтарын құрметтеу, адамның қадір-қасиеті мен жеке басының құндылығын бекіту, әсіресе салауатты отбасын құруда әйелдерге қатысты жасалатын зорлық-зомбылық үлкен мәселені тудырады.

Зерттеуімізден алынған мәліметтерге байланысты тұрмыстық зорлық-зомбылықтың себептері мен салдарын, отбасылық әлеуметтену процесінде әйелдердің виктимді мінез-құлқының психологиялық ерекшеліктерін зерттеуде өзекті болып табылады. Бұл әйелдердің виктимділік мінез-құлықының қалыптасуын алдын алуға бағытталған психокоррекциялық және психотерапиялық бағдарламаларды әзірлеуге, сонымен қатар әйелдердің құқықтарын қорғауды және тұрмыстық зорлық-зомбылықтың алдын алуды қамтамасыз ететін тиісті құқықтық нормаларды әзірлеу мен енгізуді негіздеуге мүмкіндік береді. Біздің эмпирикалық зерттеуден алынған нәтижелерді талдау негізінде тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдердің «виктимділік» психологиясының ерекшеліктері тұлғалық күйлер мен қасиеттердің үлкен спектрін, оларды отбасындағы зорлық-зомбылықтың құрбанына айналдыруға тұлғалық бейімділігін анықтайтын ішкі және сыртқы факторлардың жиынтығын қамтиды деген қорытынды жасауға болады.

Ал тұрмыстық зорлық-зомбылықтың құрбаны болған әйелдер бойындағы депрессиялық невроз, виктимді мінез-құлық белгілері психологиялық түзету жұмыстарын жүргізуді қажет етеді. Психологиялық түзету жұмыстарын жүргізу үшін мынандай әдістерді ұсынуға болады:

- Когнитивті-мінез-құлық келіс. Әдістің негізгі міндеті-отбасылық зорлық-зомбылықты басынан кешірген әйелдердің қазіргі күйіне әкелген травмалық жағдаймен жұмыс істеу үшін оны өткен шағына оралту. Когнитивті блок өткен өмірдегі теріс зарядты бейтараптандыруға бағытталған, ал мінез-құлық блогі депрессияның дамуына кедергі келтіретін тиісті реакциялар мен мінез-құлық моделын қалыптастыруға көмектеседі.
- Психодинамикалық келіс. Зорлық-зомбылық көрген әйелдердің басынан кешірген травманы саналауға және қабылдауына, сондай ақ депрессиялық эпизодқа қарсы тұруға күш беретін жасырын ішкі жанжалды өңдеуге бағытталған.
- Тұлғаға бағытталған келіс. Бұл әйелдерді депрессиялық күйден шығару, алға ұмтылу, өзіне сенімділікті ояту, белсенді әркеттерге баруға ынталандыратын психологпен жүргізілетін әңгімелесулер және кеңес беру. Ол тиімді психологиялық алдын алу әдісі бола отырып, ремиссия кезеңінде жиі қолдануға болады.

Әдебиеттер тізімі

1. United Nations Women. Measuring the shadow pandemic: Violence against women during COVID-19. – 2021.
2. Kourti A. et al. Domestic violence during the COVID-19 pandemic: a systematic review //Trauma, violence, & abuse. – 2023. – Vol. 24. – №. 2. – С. 719-745.
3. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы. – Москва, 2006. – 1008 с.
4. Вишневецкий К.В., Варчук Т.В. Виктимология: учеб. пособие. – Москва, 2008. – 192 с.
5. Ranjan S. Victim's right and victimology under Indian criminal justice system // Vidhyayana-An International Multidisciplinary Peer-Reviewed E-Journal-ISSN 2454-8596. – 2023. – Т. 8. – №. 5.
6. Ballard M. M., Kubrin C. E. Immigrant Victimization: Centering Language in Theory, Data and Method // Societies. – 2023. – Vol. 13. – №. 4. – С. 101.
7. Arias Henao D. The Detective Function of the Psyche // Psychological Perspectives. – 2021. – Т. 64. – №. 3. – С. 419-427.
8. Dean K. et al. Predictors of violent victimization amongst those with psychosis //Acta Psychiatrica Scandinavica. – 2007. – Т. 116. – №. 5. – С. 345-353.
9. Фоминых Е.С. Психологические механизмы виктимности // Концепт. 2014. – № 5. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-viktimnosti (дата обращения: 01.06.2023).
10. Максименков А.А., Майоров, А.В. Психологические аспекты виктимности// Виктимология. 2015. №4 (6). [Электрон.ресурс]. – 2023. – URL:https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-viktimnosti (дата обращения: 01.06.2023).
11. Фещенко П.Н. Виктимологический аспект социальной напряженности // Виктимология. – 2015. – № 2(4). – С. 36-41.
12. Матусевич А.М. Психологические аспекты виктимности // Молодой ученый. – 2014. – № 8 (67). – С. 924-927. [Электрон.ресурс]. – 2023. – URL:https://moluch.ru/archive/67/11321/ (дата обращения: 01.06.2023).
13. Кемали М.С. «Насилие над женщинами в семье и быту» (криминалогические и уголовно-правовые проблемы). – 2007.
14. Сыздықова Ш.Е. Отбасы ішіндегі зорлық-зомбылықтың алдын алудың теориялық негіздері: Заң ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған дисс. автореферaты. – Астана, 2010. – 27 б.
15. Алауханов Е.О., Каирова Н.И. Преступное насилие в отшений женщин (уголовно-правовые и криминологические аспекты): Учебное пособие. – Алматы: Нур-пресс, 2008. – 230 с.
16. Махадиева А.К. Отбасындағы зорлық-зомбылықты әлеуметтік-педагогикалық оңалтудың этнопсихологиялық аспектілері// «6D012300 – Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» мамандығы бойынша философия докторы дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Нұр-Сұлтан, 2022. –200 б.
17. Вишневецкий К.В. Классификация виктимности // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 2. [Электрон.ресурс]. – 2023. – URL:https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-viktimnosti (дата обращения: 04.06.2023).
18. Баришполец А.М., Холодов А.Ю. Исследование отдельных поведенческих форм, способствующих подверженности женщин насилию // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – №49-1.
19. Киселев В.С. Виктимное поведение жертв домашнего насилия / В. С. Киселев, Д.Д. Хомлюк. // Молодой ученый. 2019. № 28 (266). С. 126-128. [Электрон.ресурс]. – 2023. – URL: https://moluch.ru/archive/266/61630/ (дата обращения: 05.06.2023).
20. Биктина Н.Н. К проблеме виктимности личности подростка в современных исследованиях: сущность, виды, факторы возникновения 61 и причины проявления/Н.Н.Биктина, А.Б.Баймешова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2.– С. 542-551.
21. Porcerelli J. H. et al. Violent victimization of women and men: physical and psychiatric symptoms // The Journal of the American Board of Family Practice. – 2003. – Т. 16. – №. 1. – С. 32-39.
22. Abd El Moez K. et al. Psychosocial characteristic of female victims of domestic violence // Egyptian Journal of Psychiatry. – 2014. – Т. 35. – №. 2. – С. 105.
23. Bellot A., Izal M., Montorio I. The role of women's resources in the prediction of intimate partner violence revictimization by the same or different aggressors //Frontiers in psychology. – 2022. – Т. 13.

24. Golu F. Predictors of domestic violence–comparative analysis //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Т. 127. – С. 611-615.

25. Орлов А.Б. Психологическое насилие в семье - определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи // Психолог в детском саду. – 2000. – № 2-3.

26. Константинова С.С. Факторы, определяющие виктимность личности //Виктимность и виктимологическая профилактика: Материалы круглого стола по дисциплине «Психология отклоняющегося поведения». – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. – С. 21-25.

27. Маликова В.А., Аптикиева, Л.Р., Аптикиев, А.Х. Теоретический анализ проблемы формирования умения противостоять насилию // Вестник ОГУ. – 2011. – №2 (121). – С 216.

28. Зубрицкая А.С. Особенности психологической помощи женщинам, пострадавшим от домашнего насилия// Вестник Тихоокеанского государственного экономического университета. – 2009. – №1 (3). – С. 77-87.

29. Семерикова А.А., Анисимова Н.Р. Психологические особенности виктимного поведения женщин в ситуации домашнего насилия // Сервис в России и за рубежом. – 2015. – №1 (57). – С 105.

30. Ератина Е.А., Ефремова В.А. Психологические особенности женщин с виктимным поведением в семье // Виктимность и виктимологическая профилактика: Материалы круглого стола по дисциплине «Психология отклоняющегося поведения». – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. – С. 16-21.

С.Е. Илиева[1], Г.Ш. Акымбек[2], Г.Ж. Менлибекова[3]

[1] Софийский университет Климента Охридского, София, Болгария

[2,3] Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Виктимность как психологический предиктор женщин, ставших жертвами домашнего насилия

Аннотация. Актуальность изучаемой темы обусловлена необходимостью глубокого изучения бытового насилия как сложного социального явления на основе выявления закономерностей формирования виктимного поведения женщин, ставших жертвами бытового насилия.

Целью статьи является выявление личностных черт виктимности как психологического предиктора женщин, ставших жертвами домашнего насилия. В качестве исследовательской гипотезы утверждается то, что индивидуально-психологические особенности женщин, семейный стресс и насилие являются психологическим предиктором домашнего насилия и могут привести к формированию виктимного поведения у женщин.

В статье описываются виктимность, сущность и характеристики феномена виктимизации, общие и личностные качества, связанные с виктимизацией. Проведен анализ работ зарубежных и отечественных ученых по психологическим аспектам изучения виктимности. На стадии преодоления психологических последствий насилия важной задачей определено повышение интернальности локуса контроля потерпевшего.

Для определения психологического предиктора формирования виктимных черт женщин, ставших жертвами домашнего насилия в эмпирическом исследовании использовался опросник личности Фрайберска (FPI). По данным методики установлено, что высокий уровень тревожности, неспособность принимать решения, комформность, неспособность защитить себя, неспособность к активным действиям, пассивность являются характерными признаками, ведущими к виктимному поведению женщин. На основании анализа результатов Фрайбургского личностного опросника, проведенного с целью выявления психологического предиктора женщин, ставших жертвами бытового насилия, дается психологическая характеристика личностных черт виктимности женщин.

На основании результатов исследования сделан вывод о том, что психологические изменения в ощущении и поведении женщин, живущих в условиях постоянного физического, психологического и других видов насилия в семье, приводят к формированию у них состояния зависимости и виктимного поведения.

Ключевые слова: виктимология, виктимность, виктимное поведение, потенциальная жертва, домашнее насилие, психологический предиктор, агрессия, тревога, конформность, депрессивный невроз.

S.E. Ilieva[1], G.Sh. Akymbek[2], G.Zh. Menlibekova[3]
[1] Kliment Ohridski Sofia University, Sofia, Bulgaria
[2,3] L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Victimization as a psychological predictor of women who are victims of domestic violence

Abstract. The relevance of the topic is due to the need for in-depth study of domestic violence as a complex social phenomenon based on the identification of patterns of formation of victim behavior of women who have become victims of domestic violence.

The purpose of the article is to revealing personal features of victimization as a psychological predictor of women who have become victims of domestic violence. As a research hypothesis, it is stated that the individual psychological characteristics of women, family stress and violence are a psychological predictor of domestic violence and can lead to the formation of victim behavior in women.

The article describes victimization, the essence and characteristics of the phenomenon of victimization, general and personal qualities associated with victimization. The analysis of the works of foreign and domestic scientists on the psychological aspects of the study of victimization is carried out. At the stage of overcoming the psychological consequences of violence, an important task is to increase the internality of the locus of control of the victim.

The empirical study used the Freiberski Identity Questionnaire (FPI) to identify the psychological predictor of victimization of women victims of domestic violence. According to the methodology, high levels of anxiety, inability to make decisions, komformity, inability to protect oneself, inability to act, passivity have been found to be characteristic signs that lead to victimization of women. Based on an analysis of the results of the Freiburg Personal Questionnaire conducted to identify the psychological predictor of women victims of domestic violence, a psychological profile of the personal characteristics of women's victimization is given.

Based on the results of the study, it was concluded that psychological changes in the feelings and behaviour of women living in a constant physical, psychological and other types of domestic violence, lead to addiction and victimization.

Keywords: victimology, victimhood, victim behavior, potential victim, domestic violence, psychological predictor, aggression, anxiety, conformity, depressive neurosis.

References

1. United Nations Women. Measuring the shadow pandemic: Violence against women during COVID-19, 2021.
2. Kourti A. Domestic violence during the COVID-19 pandemic: a systematic review. Trauma, violence, & abuse. 2023. Vol. 24. No. 2. P. 719-745.
3. Malkina-Pykh I. G. Psihologija povedenija zhertvy [Psychology of victim behavior]. (M., 2006. 1008 p.), [in Russian].
4. Vishnevetsky K.V., Varchuk T.V. Victimology: studies. manual. M., 2008, 192 p.
5. Ranjan S. Victim's right and victimology under Indian criminal justice system. Vidhyayana-An International Multidisciplinary Peer-Reviewed. 2023.Vol. 8. No. 5.
6. Ballard M.M., Kubrin C. E. Immigrant Victimization: Centering Language in Theory, Data and Method. Societies. 2023. Vol. 13. No. 4. P. 101.
7. Arias Henao D. The Detective Function of the Psyche. Psychological Perspectives. 2021. Vol. 64. No. 3. P. 419-427.
8. Dean K. et al. Predictors of violent victimization among those with psychosis. Acta Psychiatrica Scandinavica. 2007. Vol. 116.No. 5. P. 345-353.
9. Fominykh E.S. Psihologicheskie mehanizmy viktimnosti. Koncept. Psychological mechanisms of victimization. Concept. 2014. No. 5. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-mehanizmy-viktimnosti (accessed 01.06.2023).[in Russian].
10. Maksimenkov A.A., Mayorov A.V. Psihologicheskie aspekty viktimnosti. Viktimologija. [Psychological aspects of victimization. Victimology]. 2015. No.4 (6). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-viktimnosti (accessed 06.01.2023).

11. Feshchenko P.N. Viktimologicheskij aspekt social'noj naprjazhennosti. Viktimologija. [Victimological aspect of social tension. Victimology]. 2015. No. 2(4). pp. 36-41, [in Russian].

12. Matusevich A.M. Psihologicheskie aspekty viktimnosti. Molodoj uchenyj [Psychological aspects of victimhood. Young scientist]. 2014. No. 8 (67). P. 924-927. Available at: https://moluch.ru/archive/67/11321 / (accessed 01.06.2023).

13. Kemali M.S. «Nasilie nad zhenshhinami v sem'e i bytu» (kriminalogicheskie i ugolovno-pravovye problemy) [«Violence against women in the family and at home» (criminological and criminal law problems)]. 2007. [in Russian].

14. Syzdykova Sh.E. Otbasy ishindegi zorlyқ-zombylyқtyң aldyn aludyң teorijalyқ negizderi: Zan gylymdarynyn kandidaty gylymi darezhesin alu ushin dajyndalғan diss. avtoreferaty [Theoretical foundations of prevention of intra-family violence: a dissertation prepared for obtaining the degree of Candidate of Legal Sciences. abstract]. Astana, 2010. P. 27. [in Kazakh].

15. Alaukhanov E.O., Kairova N.I. Prestupnoe nasilie v otshenij zhenshhin (ugolovno-pravovye i kriminologicheskie aspekty): Uchebnoe posobie. [Criminal violence against women (criminal law and criminological aspects): Textbook] (Almaty, Nur-press, 2008, 230 p.), [in Russian].

16. Mahadieva A.K. Otbasyndagy zorlyk-zombylykty aleumettik-k oңaltudyң jetnopsihologijalyқ aspektileri, «6D012300 – Aleumettik pedagogika zhәne өzin-өzi tanu» mamandyғy bojynsha filosofija doktory dәrezhesin alu үshin dajyndalғan dissertacija [Ethnopsychological aspects of socio-pedagogical rehabilitation of domestic violence, dissertation prepared for the degree of Doctor of philosophy in the specialty «6d012300-social pedagogy and self – knowledge»]. Nur-Sultan, 2022. P. 200.[in Kazakh].

17. Vishnevetsky K.V. Klassifikacija viktimnosti. Teorija i praktika obshhestvennogo razvitija [Classification of victimization. Theory and practice of social development]. 2014. No.2. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-viktimnosti [in Russian]. (accessed 06.04.2023).

18. Barishpolets A.M., Kholodov A.Yu.Issledovanie otdel'nyh povedencheskih form, sposobstvujushhih podverzhennosti zhenshhin nasiliju. Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija [Study of individual behavioral forms that contribute to women's susceptibility to violence. Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application]. 2016. No.49-1. [in Russian].

19. Kiselyov V.S. Viktimnoe povedenie zhertv domashnego nasilija [Victim behavior of victims of domestic violence / V. S. Kiselyov, D.D. Homlyuk].Young scientist. 2019. No. 28 (266). P. 126-128. Available at: https://moluch.ru/archive/266/61630 / (accessed 06.05.2023).

20. Biktina N.N. K probleme viktimnosti lichnosti podrostka v sovremennyh issledovanijah: sushhnost', vidy, faktory vozniknovenija 61 i prichiny projavlenija [To the problem of victimization of the adolescent personality in modern research: the essence, types, factors of the occurrence of the disease and the causes of its manifestation. Modern problems of science and education]. 2015. No. 2-2. P. 542-551.[in Russian].

21. Porcerelli J. H. et al. Violent victimization of women and men: physical and psychiatric symptoms. The Journal of the American Board of Family Practice. 2003. Vol. 16. No. 1. P. 32-39.

22. Abd El Moez K. et al. Psychosocial characteristic of female victims of domestic violence. Egyptian Journal of Psychiatry. 2014.Vol. 35.No. 2. P. 105.

23. Bellot A., Izal M., Montorio I. The role of women's resources in the prediction of intimate partner violence revictimization by the same or different aggressors. Frontiers in psychology. 2022. Vol. 13.

24. Golu F. Predictors of domestic violence–comparative analysis. Proceedings-Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 127. P. 611-615.

25. Orlov A.B. Psychological violence in the family - definition, aspects, main directions of psychological assistance. Psychologist in kindergarten. 2000. No. 2-3.

26. Konstantinova S.S. Faktory, opredeljajushhie viktimnost' lichnosti. Viktimnost' i viktimologicheskaja profilaktika: Materialy kruglogo stola po discipline Psihologija otklonjajushhegosja povedenija [Factors determining the victimhood of a person. Victimization and victimological prevention: Materials of the round table on the discipline «Psychology of deviant behavior»]. Tver, Tver. State University, 2019. P. 21-25. [in Russian].

27. Malikova V.A., Aptikieva, L.R., Aptikiev, A.H.Teoreticheskij analiz problemy formirovanija umenija protivostojat' nasiliju. Vestnik OGU. [Theoretical analysis of the problem of forming the ability to resist violence. Bulletin of OSU]. 2011.No.2 (121). P. 216, [in Russian].

28. Zubritskaya A.S. Osobennosti psihologicheskoj pomoshhi zhenshhinam, postradavshim ot domashnego nasilija. Vestnik Tihookeanskogo gosudarstvennogo jekonomicheskogo universiteta [Features of psychological assistance to women affected by domestic violence. Bulletin of the Pacific State University of Economics]. 2009. No. 3. P. 77-87, [in Russian].

29. Semerikova A.A., Anisimova N.R. Psihologicheskie osobennosti viktimnogo povedenija zhenshhin v situacii domashnego nasilija. Servis v Rossii i za rubezhom [Psychological features of victim behavior of women in a situation of domestic violence. Service in Russia and abroad]. 2015. No.1 (57). P. 105, [in Russian].

30. Eratina E.A., Efremova V.A. Psihologicheskie osobennosti zhenshhin s viktimnym povedeniem v sem'e. Viktimnost' i viktimologicheskaja profilaktika: Materialy kruglogo stola po discipline «Psihologija otklonjajushhegosja povedenija»[Psychological features of women with victim behavior in the family. Victimization and victimological prevention: Materials of the round table on the discipline «Psychology of deviant behavior»]. Tver, Tver State University, 2019. P. 16-21, [in Russian].

Авторлар туралы мәлімет:

Илиева С.Е. – психология ғылымдарының докторы, Климента Охридски атындағы София университетінің профессоры, София, Болгария.

Ақымбек Г.Ш. – Психология мамандығының 2 курс докторанты, Л.Н. Гумилева атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Менлибекова Г.Ж. – педагогика ғылымдарының докторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің профессоры, Астана, Қазақстан.

Ilieva S.E. – Doctor of Psychology, Professor, Klimenta Ohridski Sofia University, Sofia, Bulgaria.

Akylbek G.Sh. – PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Menlibekova G.Zh. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

МРНТИ 15.01

А.С. Мамбеталина[1], С.В. Карагулакова[2], Г.К. Длимбетова[3], С.У. Абенова[4], Д.Е. Акимиш[5]

[1,2,3,4] Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
[5]Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
(E-mail: mambetalina@mail.ru; sonya-ka10@mail.ru; gainid@mail.ru; sauleta_astana@mail.ru; dina.akmysh@mail.ru)

Психологическое исследование экологического сознания студентов

Аннотация. *Статья написана в рамках реализации научного проекта грантового финансирования на 2022-2024 годы Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан AP14869631 «Модель «зеленая школа - зеленый колледж - зеленый университет» как система развития экологизации образования». Анализ научной литературы показал наличие проблем экологического характера, активно врывающиеся в жизни миллионы людей во всем мире, Республика Казахстан не стала исключением из этого списка. И новые возможности в производственной сфере, цифровые технологии, развитие и популяризация здоровье сберегающего образа жизни из года в год, медленно, но верно повышают шансы на благополучное разрешение данных проблем. Целью нашей статьи является анализ особенностей экологического сознания студентов Вуза. Авторами статьи было проведено исследование с использованием разработанного опросника под названием: «Экологическое сознание». Опросник состоит из 2 блоков: I блок- общее просвещение, II блок-частное просвещение и включает-12 вопросов. В исследовании приняло участие 136 студентов Евразийского национального университета им. Л. Н. Гумилева. Респонденты заполняли онлайн-опросник. Опрос проходил полностью анонимно. Независимо от возраста, национальности, у казахстанских студентов выявлено наличие высоких показателей-76,6% по I блоку общей просвещенности. А также высокие показатели-91,4% выявлены по II блоку частное просвещение.*

Ключевые слова: *экологическое сознание, студенты, экологическая психология, экологическое образование, экологическое поведение.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-397-311

Введение

Мировое сообщество задается вопросами единства человека и природы, растущие города, увеличение населения, транспорта и другие факторы все чаще приводят к возникновению проблем экологического характера, все принимаемые меры становятся проблемами нового масштаба ведущих к плачевным последствиям для планеты Земля. Исследования экологического сознания явилось для многих научных сообществ ниточкой ведущей к логическому решению экологических проблем.

Экологическое сознание можно рассматривать как осознанное влияния взаимоотношений человека и природы на происходящее сейчас или что произойдет в будущем. Проанализировав исследования, касающиеся окружающей среды и влияние на человека, а также влияние человека на окружающую среду, были подтверждены догадки о наличие проблемы и необходимости искать пути решения сложившейся ситуации.

В одном из исследований Thoma M.V., выделил, что климатические и экологические стрессоры также могут влиять на психику здоровья через поведение, связанное со здоровьем. Вредное для здоровья поведение часто являются неадекватными реакциями, чтобы облегчить преодоление (подавляющие) негативные эмоции и аффективные состояния (например, гнев, страх), или неблагоприятные или вредные обстоятельства и среды [1]. Пример одного вредного для здоровья поведения является отсутствие физической активности, что было связано с отсутствием продовольственной безопасности [2], загрязнением воздуха [3] и меньшим воздействием зеленой зоны [4]. Напротив, в окружении зелени было показано, что это способствует физической активности, которая может положительно влиять на вес и здоровье [5]. Было также установлено, что зеленые насаждения способствуют социальной сплоченности [6]. Как физическая активность (на открытом воздухе), так и позитивное социальное взаимодействие и социальная сплоченность неоднократно связывались с полезным воздействие на психическое здоровье [7].

К. К. Тургунова, вместе с коллегами, рассматривала вопросы регулирования взаимодействия населения и природы экологическим законодательством Республики Казахстан. По оценке экспертов ООН, наиболее экологически деградированными городами мира являются металлургические центры СНГ. Такая ситуация вынуждает правительства стран СНГ вводить все больше природоохранных законодательств, которые обязывают внедрять новые и модернизировать существующие предприятия с внедрением экологически чистых технологий [8].

Исследование, проведённое В.Р. Битюковой, было посвящено экологической ситуации 1990-2020 г. в Казахстане. Как и в большинстве стран ЕАЭС, в начале 1990-х гг. в Казахстане наблюдалось снижение антропогенной воздействия, с 2000 г. начался постепенный рост выбросов и в последующем наблюдалось незначительное снижение годы. Казахстанские регионы по-разному развивались как в кризис, так и в годы экономического спада рост. Высокий уровень доступности дешевых каменных и бурых высокозольных углей, руд черных и цветных металлов привело к формированию тяжелой индустриальной структуры и самому высокому за десятилетия уровню антропогенного загрязнения в Центральном и Северо-Восточном Казахстане. Здесь сосредоточены все основные очаги загрязнения атмосферы. (73 % выбросов в атмосферу от стационарных источников). В металлургии уровень утилизации токсичных веществ, традиционно на среднем уровне и, как следствие, регионы его дислокации являются источником выбросов наиболее ядовитые вещества. В Павлодарской области крупнейшими загрязнителями являются центры НПЗ, ТЭЦ заводов (Аксу и Павлодар), а с 1960-х годов появилась энергоемкая алюминиевая промышленность здесь, что создало токсичную среду в городе. Энергоемкое производство ферросплавов появилось на привозные кварциты с Урала в Аксу и Экибастуз. Объем выбросов в регионе увеличился в 3 раза меньше, чем в Карагандинской области, еще и потому, что там высокий уровень очистки выбросов, в основном за счет утилизация твердых соединений от сжигания высокозольных углей. Однако в Карагандинской области значительно снизил выбросы и сейчас находится на втором месте после Павлодарской области [9].

Большое количество научных работ направлено на изучение влияния чистоты воздуха на население стран. Одно из исследований в Иране было направлено на изучение взаимосвязи между частицами в воздухе и IQ у детей в возрасте от 6 до 8 лет. Множественный регрессионный статистический анализ показал, что существует связь между повышенным содержанием частиц в воздухе и снижением IQ у детей [10].

Экологическая психология как мозаика включает в себя многие дисциплины, объединяющих идею взаимного влияния окружающей среды и человека.

Исследования показали, что люди, продвигающие проэкологическое поведение, должны в основном сосредоточиться на усилении автономной мотивации и интроекции, внутренних жизненных целях и убеждениях о важности изменений в окружающей среде [11].

Внутренние цели могут быть сформированы и изменены с помощью образовательных действий [12;13]. Основная стратегия должна заключаться в сосредоточении внимания на децентрации и расширении чувствительности к проблемам нашего сегодняшнего мира при одновременном удовлетворении основных потребностей. Это может быть достигнуто путем формирования определенных детальных убеждений о важности изменений в окружающей среде, например, посредством экологического образования: дискуссионные сессии, представление материалов, приглашение присоединиться к экологически безопасным действиям и мероприятиям, предоставление информации о положительных результатах проэкологических поведения для мирового сообщества и т. д. [14]. Такая информация должна подчеркивать тот факт, что, хотя действия, направленные на защиту окружающей среды, направлены не непосредственно на людей, а на окружающую среду, их последствия серьезно сказываются на здоровье и состоянии людей и важны для будущих поколений. Экологическое образование повышает познавательную доступность внутренних целей, что может быть началом их формирования или модификации. Крайне важно, чтобы когнитивная стимуляция была проще, чем достижение постоянного изменения [15].

С помощью образования можно также сформировать автономную мотивацию, которая важна для поведения, направленного на защиту окружающей среды. В поведении самоопределения авторы указывают на важность конструктивной обратной связи, сосредоточенной на компетентности или автономии человека [16], например, предоставление информации, которая подчеркивает, что человек полностью понимает смысл данного поведения и его связь с защитой окружающей среды. Это может быть чрезвычайно важной стратегией с точки зрения работы с детьми и подростками [11].

Для эффективного руководства прикладными программами экологического образования и коммуникации важно знать не только рычаги, на которые нужно нажимать, но и барьеры, с которыми нужно бороться. Таким образом, крайне важно определить психологические причины, которые заставляют людей оправдывать свое бездействие и сохранение своего текущего поведения, даже если оно вредно для окружающей среды психологическая дистанция оказала прямое влияние на психологические барьеры, и, точнее, чем больше люди воспринимают утрату биоразнообразия как отдаленную угрозу, тем больше они считают поведенческие изменения ненужными («изменения ненужными/неэффективными»), противоречащими их собственным убеждениям и образу жизни («Противоречащие цели и стремления»), и чем больше они утверждают, что не имеют достаточно информации о том, как на это реагировать («Недостаток знаний»). Психологическая дистанция оказала неожиданное влияние на барьер «Внешняя атрибуция»: чем больше люди воспринимали утрату биоразнообразия как непосредственную, непосредственную угрозу, тем больше они были склонны возлагать ответственность за сохранение биоразнообразия на внешние органы, а точнее на правительство [17].

Чувство ответственности является одним из важных факторов для продвижения экологических намерений и действий в отдельных лицах и обществах [18].

Исходя из выше изложенных статистических данных, сложилось картина, в которой четко выделена необходимость, более детально изучить проблему готовности обучающегося принять информацию о необходимости перемен экологического поведения.

В связи с этим, было решено провести независимое исследование готовности студентов к созданию и укреплению экологического поведения, путем включения в обучающийся процесс предмета «Экологическая психология».

В настоящем исследовании мы стремились изучить предпосылки готовности к экологическому поведению обучающихся, используя термин «экологическое сознание», взяв за определение-понимание и осознание того, что каждый человек несет ответственность за сохранение как отдельных видов животных и растений, так и в целом жизни на Земле». Для изучения осведомленности о такой дисциплине как «экологическая

психология», использовалось определение о том, что «экологическая психология изучает взаимодействия, взаимоотношения, взаимовлияния человека и окружающей среды».

Результаты и обсуждение

Исследование экологического сознания проводилось с помощью оригинального опросника, состоявшего из 12 вопросов, результаты представлены в таблице 1. Всего в опросе приняли участие 136 студентов. Данные были собраны через онлайн опросник. Анкета была разработана и представлена Google Forms (Google Inc., США).

Анкета-опросник была разработана после изучения аналогичных казахстанских и международных исследований. Опрос проходил анонимно, в онлайн формате, без дополнительных сведений об участниках.

При создании опросника «Экологическое сознание», мы исходили из следующих предположений: 1) опросник должен представлять собой форму осознания своей причастности к происходящему в окружающей действительности; 2) изучаемые характеристики показывают насколько важно введение в основы экологического поведения; 3) опрос не ограничен по времени, так как исследование заключается в осознание причастности к изменениям, происходящим с тобой и вокруг тебя.

Таблица 1.

Результаты опроса исследования экологического сознания

Опросник			
№	**I блок. Общая просвещенность.**	**Ответ**	**Результат**
1	Задумывались ли вы, о том, что люди являются частью природы, частью единого целого, а разрушение этого единства непременно ведет к катастрофам в их собственных жизнях?	А) да; В) нет.	А) 98,5% В) 1,5%
2	Приходилось ли вам присутствовать на занятиях, где обсуждались вопросы по экологическому воспитанию?	А) да; В) нет.	А) 84,6% В) 15,4%
3	Участвовали ли вы в акциях, посвященных охране природе?	А) да; В) нет.	А) 58,1% В) 41,9%
4	Если на вопрос выше Вы ответили «Да», то как именно вы попали на подобного рода акцию?	А) привел знакомый; В) личная инициатива; С) случайно; Д) другое.	А) 29,5% В) 25,7%; С) 16,2%; Д) другое 28,6%
5	Верно ли утверждение, что экологическое сознание-это понимание и осознание того, что каждый человек несет ответственность за сохранение как отдельных видов животных и растений, так и в целом жизни на Земле?	А) верно; В) неверно.	А) 98,5% В) 1,5%
6	Экологическое сознание личности состоит из принципов регуляции и норм поведения, которые сфокусированы на достижение наиболее оптимального состояния системы?	А) «человек-человек»; В) «человек-природа»; С) «природа-природа».	А) 2,9% В) 94,1% С) 2,9%
	II блок. Частная просвещенность.	**Ответ**	**Результат**

7	По вашему мнению, может ли человек изменить мир вокруг себя, или от него ничего не зависит?	А) может изменить; В) от человека ничего не зависит.	А) 98,5% В) 1,5%
8	Экологическая культура человека включает?	А) экологическое сознание и экологическое поведение; В) экологическое сознание; С) экологическое поведение.	А) 96,3% В) 3,7% С) 0%
9	Как вы думаете, нуждается ли человек в разъяснении о современных экологических проблемах, от ответственности за сохранение природы	А) да; В) нет.	А) 97% В) 3%
10	Экологическое образование должно наделить учащегося необходимым уровнем экологических?	А) знаний; В) умений; С) знаний-умений-навыков.	А) 10,3% В) 0% С) 89,7%
11	Знали ли вы, что экологическая психология изучает взаимодействия, взаимоотношения, взаимовлияния человека и окружающей среды?	А) да; В) нет.	А) 80,1% В) 19.9%
12	По вашему мнению, необходимо ли внедрять предмет «Экологическая психология» в систему образования?	А) да; В) нет.	А) 86,8% В) 13,2%

Анкета - опросник состояла из нескольких утверждений (все от первого лица, в единственном числе).

Как видно из представленных данных большинство участников исследования «экологического сознания» достаточно осознанные и просвещённые для принятия решений, касающихся продвижения экологического поведения через образовательную среду.

I блок изучает критерий - общее просвещение, включает 6 вопросов раскрывающих уровень общей инициативности у респондентов. Наибольшее количество положительных ответов были даны на вопросы 1 и 5. На первый вопрос: «Задумывались ли вы, о том, что люди являются частью природы, частью единого целого, а разрушение этого единства непременно ведет к катастрофам в их собственных жизнях?» 134 респондента ответили на вопрос «Да», что составляет 98,5% от всех опрошенных. И только 2 респондента ответили «Нет»-1,5%. Данные показатели мы внесли в рисунке 1.

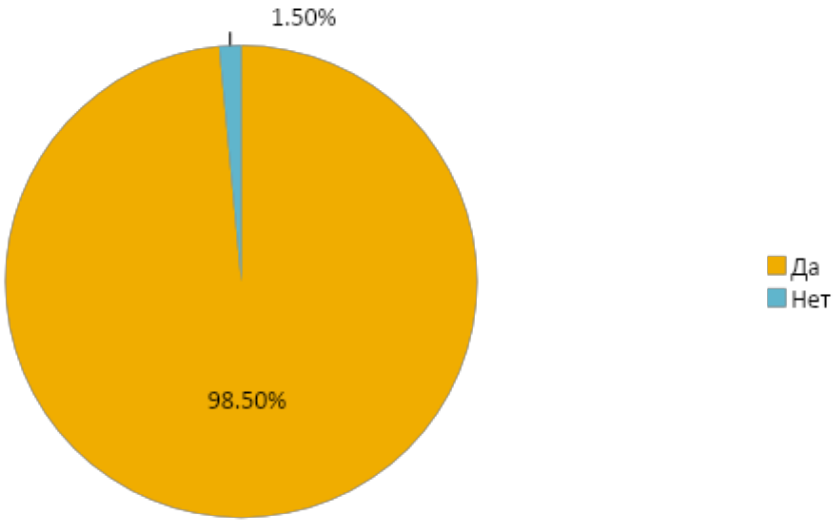


Рисунок 1. Отношение нетерпимости к происходящим экологическим изменениям.

Также I блок включает вопрос «Приходилось ли вам присутствовать на занятиях, где обсуждались вопросы по экологическому воспитанию?», мы получили следующие результаты 84,6% ответили «Да», что составляет 115 опрошенных из 136, но из 136 респондентов 21 студент или 15,4% не имеют представление об экологическом воспитание. Данные показатели отражены в рисунке 2.

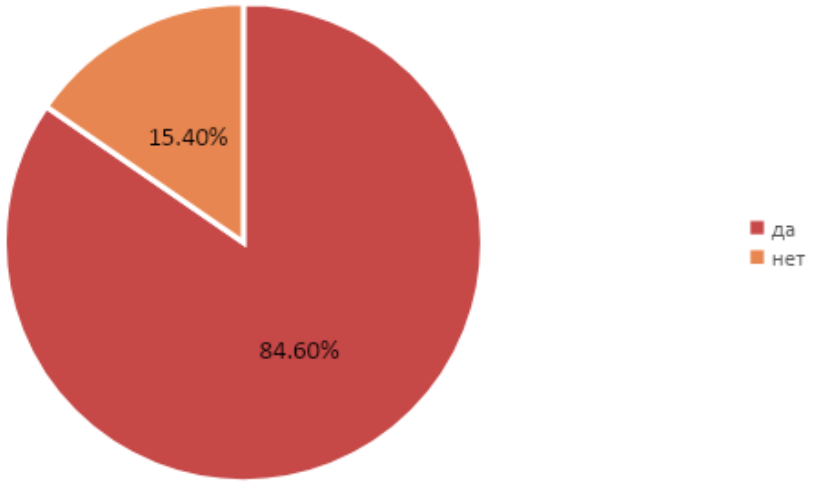


Рисунок 2. Наличие опыта получения знаний об экологическом воспитании.

На следующий вопрос «Участвовали ли вы в акциях, посвященных охране природе?» были получена следующие результаты 58,1% (79 респондентов)- «Да» и 41,9% (57 респондентов)- «Нет». Данные отражены в рисунке 3.

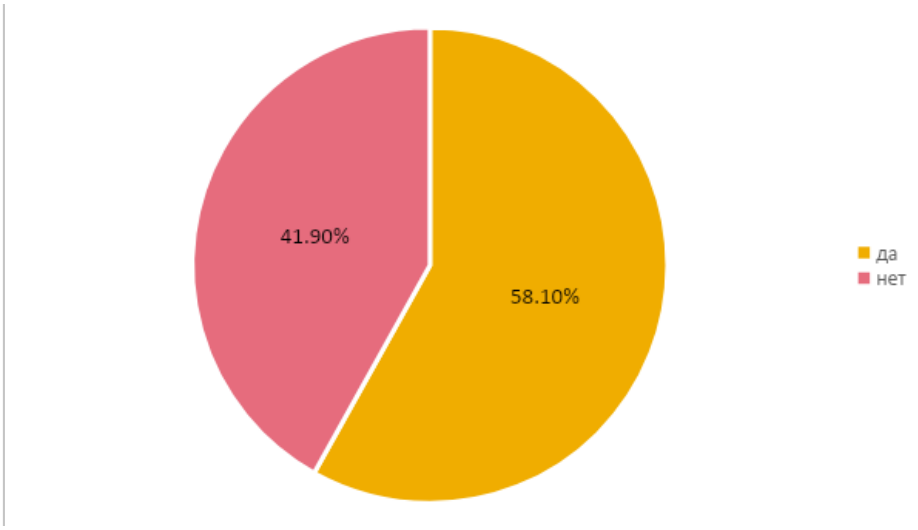


Рисунок 3. Общее отношение к проявлениям экологического поведения.

Также респондентам был предложен вопрос «Если на вопрос выше Вы ответили «Да», то как именно вы попали на подобного рода акцию?», на который ответили 105 студентов. Данный вопрос выявил нечеткую структуру поведения, так как были предложены варианты ответов «Привел знакомый»-29,5% или 31 респондент, «Личная инициатива»-25,7% или 27 респондентов, «Случайно»-16,2% или 17 респондентов, было предложено вносить свой ответ в варианте «Другое»-28,6% или 30 респондентов разделились на такие варианты как «Решили с друзьями», «Занималась в школьной организации», «По работе», «Университет», «Школьная инициатива», «Посещали данные мероприятия со школой», «Нас заставляли ходить на подобные рода занятия». Данные отражены в рисунке 4.

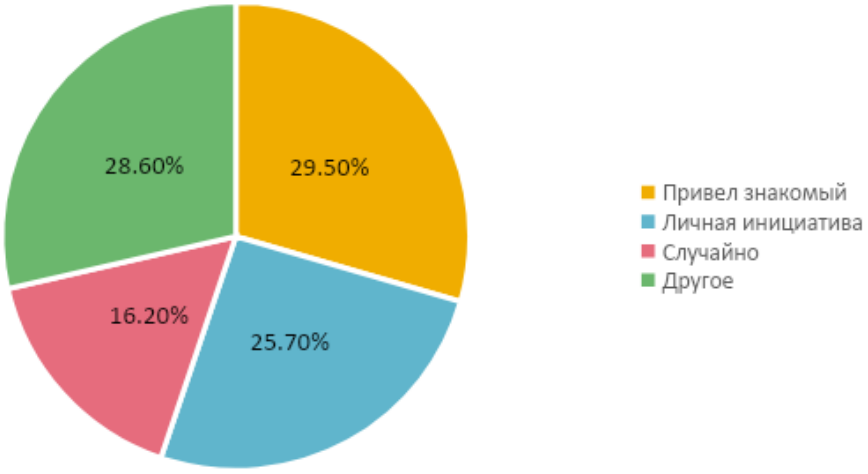


Рисунок 4. Личное отношение к проявлениям экологического поведения.

Ответ на пятый вопрос «Верно ли утверждение, что экологическое сознание-это понимание и осознание того, что каждый человек несет ответственность за сохранение как отдельных видов животных и растений, так и в целом жизни на Земле?» показал что 98,5% опрошенных согласны с данным утверждением и лишь 1,5% ответили «Нет». Данные показатели мы внесли в рисунок 5.

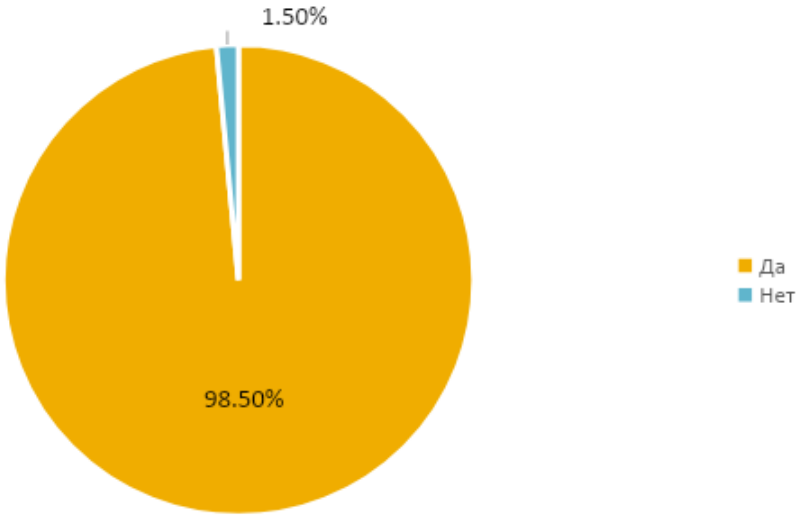


Рисунок 5. Проявление общей просвещенности об экологическом сознании.

Заключительный вопрос I блока, заключался в следующем: «Экологическое сознание личности состоит из принципов регуляции и норм поведения, которые сфокусированы на достижение наиболее оптимального состояния системы?», результаты которого распределились следующим образом: 2,9% или 4 опрошенных ответили «человек-человек», 2,9% или 4 опрошенных «человек-человек», 94,1% или 128 опрошенных ответили «человек-природа». Данные отражены в рисунке 6.

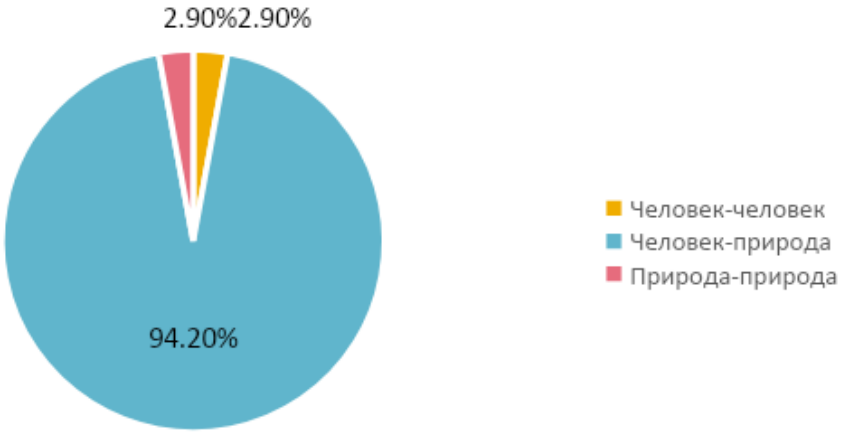


Рисунок 6. Общая просвещенность о принципах регуляции и норм поведения при экологическом сознании.

II блок отражен в следующих вопросах касающихся частной просвещенности: «По вашему мнению, может ли человек изменить мир вокруг себя, или от него ничего не зависит?», 98,5% респондентов ответили «может изменить» и лишь 1,5% респондентов «от человека ничего не зависит». Полученные данные свидетельствуют о проявлении частного экологического сознания у студентов. Данные отражены в рисунке 7.

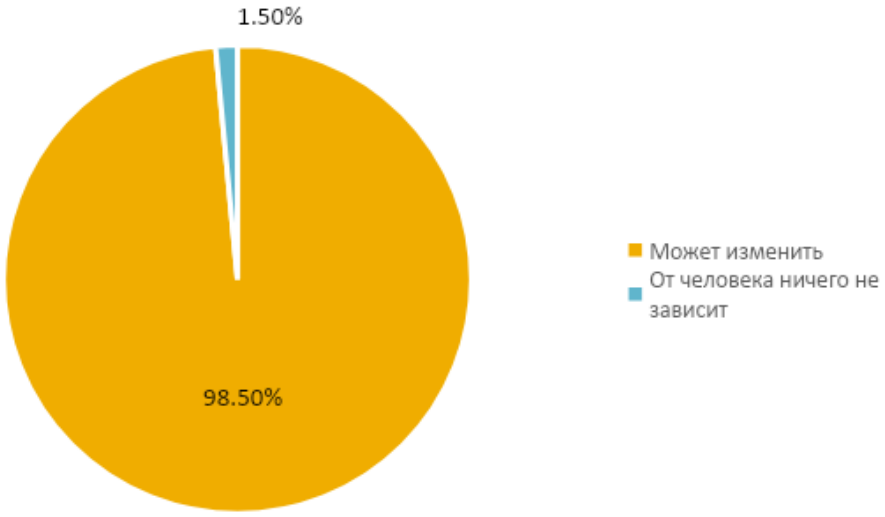


Рисунок 7. Проявления частного экологического сознания.

На вопрос «Экологическая культура человека включает…?» были предложены 3 варианта ответа, которые распределились в процентном соотношении следующим образом- 96,3% респондентов дали ответ «экологическое сознание и экологическое поведение», мы видим понимание и осознание студентами необходимости взаиморавенства как поведения так и сознания в экологической культуре человека; 3,7% респондентов - «экологическое сознание»; ответ «экологическое поведение»- 0% респондентов. Данные отражены в рисунке 8.

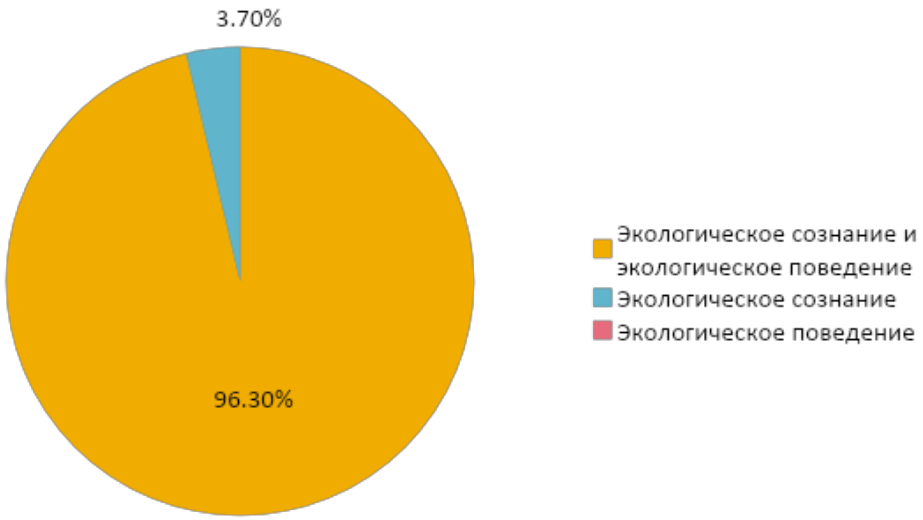


Рисунок 8. Частные знания об экологической культуре человека.

На вопрос «Как вы думаете, нуждается ли человек в разъяснении о современных экологических проблемах, от ответственности за сохранение природы», подавляющее большинство ответило да, а это 97%респондентов, что указывает на осознание проблем ведущих к катастрофическим последствиям в мире, и готовности к решительным действиям со своей стороны и только 3% респондентов ответили «нет». Данные отражены в рисунке 9.

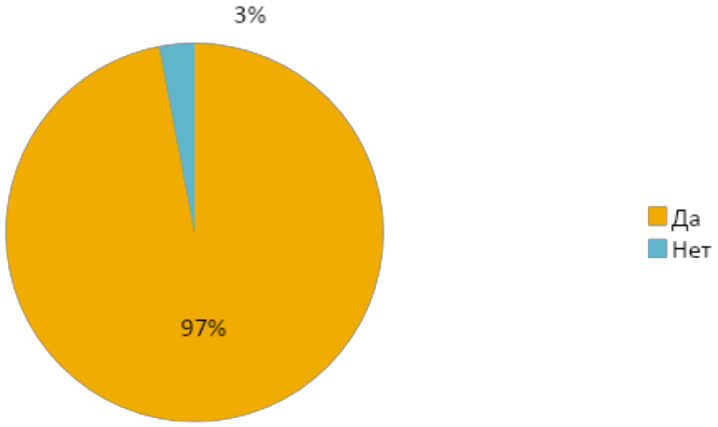


Рисунок 9. Наличие внутренних убеждений о важности экологического сознания на современном этапе.

На вопрос включавший в себя знания об экологическом образовании, были получены следующие результаты: «Экологическое образование должно наделить учащегося необходимым уровнем экологических…?» 10,3% респондентов ответили – «знаний»; 0% респондентов- «умений»; 89,7% респондентов- «знаний-умений-навыков», что указывает на высокий уровень владением знаний об экологическом образовании, раскрывающий потенциал студентов. Данные отражены в рисунке 10.

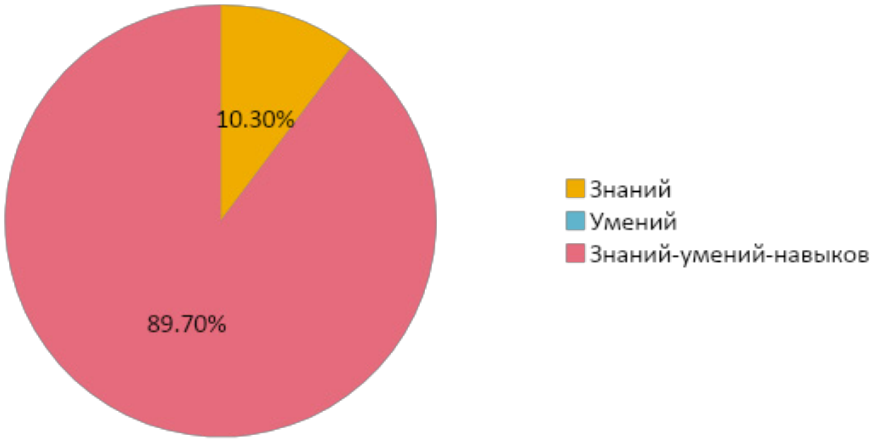


Рисунок 10. Наличие знаний об экологическом образовании.

Студентам был предложен вопрос, который раскрывает заинтересованность студентов в учебной дисциплине «Экологическая психология»: «Знали ли вы, что экологическая психология изучает взаимодействия, взаимоотношения, взаимовлияния человека и окружающей среды?» 80,1% опрошенных- «да», что указывает на высокий уровень заинтересованности; 19.9% опрошенных-«нет», данный показатель указывает отсутствие знаний о дисциплине студентами. Данные отражены в рисунке 11.

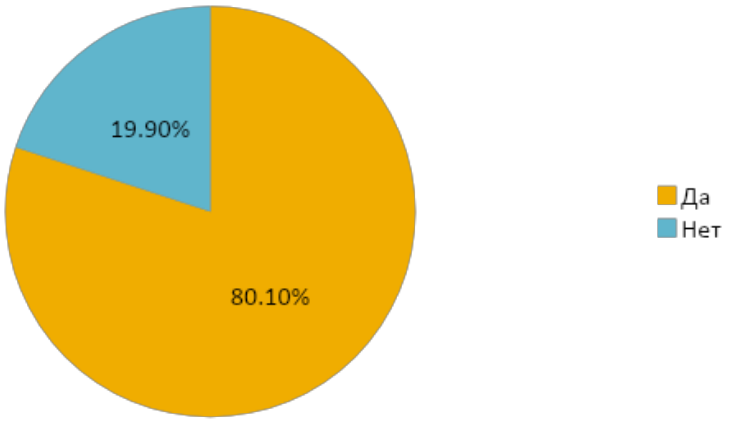


Рисунок 11. Показатели заинтересованности студентов, следовательно, наличие у них «экологического сознания».

Заключительным вопросом был «По вашему мнению, необходимо ли внедрять предмет «Экологическая психология» в систему образования?», результаты были такими 86,8% опрошенных дали ответ «да», что составляет 118 студентов из 136 опрошенных, в данном случае можно заметить тенденцию в желание увеличить свои знания в области экологической психологии. И лишь 13,2 % респондентов ответили «Нет». Данные отражены в рисунке 12.

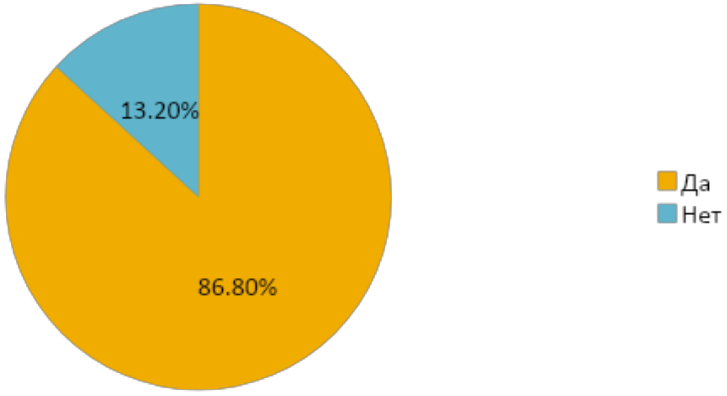


Рисунок 12. Показатели указывающие на образовательную потребность.

В таблице 2 показаны средние результаты по методике «Экологическое сознание» по 2 блокам.

Таблица 2.
Сравнительные результаты по методике «Экологическое сознание» по 2 блокам.

Блок	Высокий уровень	Низкий уровень
I блок-общее просвещение	76,6%	23,4%
II блок-частное просвещение	91,4%	8,6%

Выводы

По I блоку-общее просвещение- 104 респондента или 76,6% показали положительное отношение и высокий уровень просвещение в области экологического поведения, и 32 респондента или 23,4% показали низкий уровень общего просвещения.

По II блок-частное просвещение- 124 респондента или 91,4% был выявлен высокий уровень знаний и желание получать знания в области экологического сознания, посредством внедрения соответствующих дисциплин. 10 респондентов или 8,6% опрошенных показали низкий уровень знаний и заинтересованности в получение новых знаний и изменению своего поведения в сторону экологического сознания.

Полученные данные полностью доказывают, что обучающиеся осознают проблему и выступают за изменение поведения в сторону более экологичного подхода, но для этого им нужны дополнительные знания, умения и навыки в виде образовательных вмешательств, указывающих пути развития внутренних целей и формирование устойчивых убеждений. С учетом мнения обучающихся рекомендуется ввести в систему образования РК дисциплину «Экологическая психология».

Список литературы

1. Segerstrom S.C., Miller G.E. Psychological stress and the human immune system: a meta-analytic study of 30 years of inquiry. Psychol Bullet. – 2004. – P. 30.

2. Pourmotabbed A., Moradi S., Babaei A., Ghavami A., Mohammadi H., Jalili C. Food insecurity and mental health: a systematic review and meta-analysis - CORRIGENDUM. Public Health Nutr. – 2020. – P. 23.

3. Wang R., Liu Y., Xue D., Yao Y., Liu P., Helbich M. Cross-sectional associations between long-term exposure to particulate matter and depression in China: the mediating effects of sunlight, physical activity, and neighborly reciprocity. J Affect Disord. – 2019. – P. 8–14.

4. Vanaken G.J., Danckaerts M. Impact of green space exposure on children's and adolescents' mental health: a systematic review. Int J Environ Res Public Health. – 2018.– P. 15.

5. Bell J.F., Wilson J.S., Liu G.C. Neighborhood greenness and 2-year changes in body mass index of children and youth. Am J Prev Med. – 2008. – No. 35. – P. 547.

6. Markevych I., Schoierer J., Hartig T., Chudnovsky A., Hystad P., Dzhambov A.M., Exploring pathways linking greenspace to health: theoretical and methodological guidance. Environ Res. – 2017. – No. 158. – P. 301–17.

7. Thoma M.V., Rohleder N., Rohner S.L. Clinical Ecopsychology: The Mental Health Impacts and Underlying Pathways of the Climate and Environmental Crisis. Front. Psychiatry. – 2021.– P. 12.

8. Turgunova K.K. Kazakhstan republic legislation law as a way to reduce negative impact on environment // CIS Iron and Steel Review. – 2016. – Vol. 11. – P. 9-15.

9. Bityukova V.R. Ecological and economic assessment of the ecological situation transformation in the Republic of Kazakhstan regions in 1990-2020 // Bulletin of the Karaganda university. Biology. Medicine. Geography Series. – 2022. – Vol. 106. – No. 2. – P. 154-167.

10. Seifi Yunesian M., Naddafi K. Exposure to ambient air pollution and socio-economic status on intelligence quotient among schoolchildren in a developing country. Environ Sci Pollut Res 29. – 2022.

11. Barszcz S.J., Oleszkowicz A.M., Bąk O. The role of pattern motivations, life assignments, and beliefs in pro-environmental assignment: A self-determination theory perspective. Kur Psychol. – 2022.

12. Krishnan V.R. Impact of MBA education on students' values: Two longitudinal studies. Journal of Business Ethics. – 2008. – No.83(2). – P. 233–246.

13. Myyry L., Juujärvi S., Pesso K. Change in values and moral reasoning during higher education. European Journal of Developmental Psychology. – 2013. – No.10(2). – P. 269–281.

14. Verplanken B., Holland R.W. Motivated decision making: Efects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. Journal of Personality and Social Psychology. – 2002. – No.82(3). – P. 434–447.

15. Deci E.L., Ryan R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. Psychological Inquiry. – 2000. – No.11. – P. 227–268.

16. Cuadrado, E., Macias-Zambrano, L., Guzman, I., Carpio, A.J., Tabernero, C. The role of implicit theories about climate change malleability in the prediction of pro-environmental behavioral intentions. Environment, Development and Sustainability. 2022.

17. Ульянова Н.В. Экологическое сознание и экологическая культура, проблемы и перспективы) // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 6.

18. Стерлигова Е.А. История становления и развития экологической психологии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2011. – № 1.

А.С. Мамбеталина[1], С.В. Карагулакова[2], Г.К. Длимбетова[3], С.У. Абенова[4], Д.Е. Акимиш[5]

[1,2,3,4] Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
[5] М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті, Мәскеу, Ресей

Студенттердің экологиялық санасын психологиялық зерттеу

Аңдатпа. Мақала Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің AP14869631 «Жасыл мектеп – Жасыл колледж – Жасыл университет» 2022-2024 жылдарға арналған гранттық қаржыландыру ғылыми жобасын жүзеге асыру аясында жазылған, экологиялық білім беруді дамыту жүйесі ретінде. Ғылыми әдебиеттерді талдау бүкіл әлемде миллиондаған адамдардың өміріне белсенді түрде еніп жатқан экологиялық проблемаларды көрсетті, Қазақстан Республикасы бұл тізімнен тыс қалмайды. Өндіріс саласындағы жаңа мүмкіндіктер, цифрлық технологиялар, денсаулықты сақтайтын өмір салтын жылдан-жылға дамыту және танымал ету бұл проблемаларды оңтайлы шешу мүмкіндігін баяу, бірақ сенімді түрде арттырады. Біздің мақаламыздың мақсаты – университет студенттерінің экологиялық санасының ерекшеліктерін талдау. Мақала авторлары «Экологиялық сана» деп аталатын әзірленген сауалнаманы пайдалана отырып зерттеу жүргізді. Сауалнама 2 блоктан тұрады: I блок – жалпы ағарту, II блок – жеке ағарту және 12 сұрақтан тұрады. Зерттеуге Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің 136 студенті қатысты. Респонденттер онлайн сауалнаманы толтырды. Сауалнама толығымен анонимді болды. Жасы мен ұлтына қарамастан қазақстандық студенттердің жоғары көрсеткіші анықталды – жалпы білім беру I блок бойынша 76,6%. Сондай-ақ II блок бойынша жеке ағарту бойынша жоғары көрсеткіштер – 91,4% анықталды.

Түйін сөздер: экологиялық сана, оқушылар, экологиялық психология, экологиялық тәрбие, экологиялық мінез-құлық.

A.S. Mambetalina[1], S.V. Karagulakova[2], G.K. Dlmbetova[3], 3, S.U. Abenova[4], D.E. Akimish[5]

[1,2,3,4] L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
[5]M.V. Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Psychological study of students' ecological consciousness

Abstract. The article was written within the framework of the implementation of the scientific project of grant funding for 2022-2024 of the Committee of Science of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan AP14869631 "Green School - Green College - Green University" as a system of development of environmental education. The analysis of the scientific literature showed the environmental problems actively breaking into the lives of millions of people around the world, the Republic of Kazakhstan is no exception to this list. And new opportunities in the production sphere, digital technologies, development and popularization of health saving way of life from year to year, slowly but surely increase the chances of favorable resolution of these problems. The purpose of our article is to analyze the peculiarities of environmental consciousness of university students. The authors of the article conducted a study using the developed questionnaire called: "Ecological Consciousness". The questionnaire consists of 2 blocks: I block- general enlightenment, II block-private enlightenment and

includes 12 questions. The research involved 136 students of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Respondents filled out an online questionnaire. The survey was completely anonymous. Regardless of age and ethnicity, the Kazakhstani students were found to have high indices - 76.6% on the I block of general enlightenment. Also, high indicators-91.4% were revealed for the II block of private enlightenment.

Keywords: environmental consciousness, students, environmental psychology, environmental education, environmental behavior.

References

1. Segerstrom S.C., Miller G.E. Psychological stress and the human immune system: a meta-analytic study of 30 years of inquiry. Psychol Bullet. 2004. P. 30.

2. Pourmotabbed A., Moradi S., Babaei A., Ghavami A., Mohammadi H., Jalili C. Food insecurity and mental health: a systematic review and meta-analysis - CORRIGENDUM. Public Health Nutr. 2020. P. 23.

3. Wang R., Liu Y., Xue D., Yao Y., Liu P., Helbich M. Cross-sectional associations between long-term exposure to particulate matter and depression in China: the mediating effects of sunlight, physical activity, and neighborly reciprocity. J Affect Disord. 2019. P. 8–14.

4. Vanaken G.J., Danckaerts M. Impact of green space exposure on children's and adolescents' mental health: a systematic review. Int J Environ Res Public Health. 2018. P. 15.

5. Bell J.F., Wilson J.S., Liu G.C. Neighborhood greenness and 2-year changes in body mass index of children and youth. Am J Prev Med. 2008. No. 35. P. 547.

6. Markevych I., Schoierer J., Hartig T., Chudnovsky A., Hystad P., Dzhambov A.M., Exploring pathways linking greenspace to health: theoretical and methodological guidance. Environ Res. 2017. No. 158. P. 301–17.

7. Thoma M.V., Rohleder N., Rohner S.L. Clinical Ecopsychology: The Mental Health Impacts and Underlying Pathways of the Climate and Environmental Crisis. Front. Psychiatry. 2021.P. 12.

8. Turgunova K.K. Kazakhstan republic legislation law as a way to reduce negative impact on environment. CIS Iron and Steel Review. 2016. Vol. 11. P. 9-15.

9. Bityukova V.R. Ecological and economic assessment of the ecological situation transformation in the Republic of Kazakhstan regions in 1990-2020. Bulletin of the Karaganda university. Biology. Medicine. Geography Series. 2022. Vol. 106. No. 2. P. 154-167.

10. Seifi Yunesian M., Naddafi K. Exposure to ambient air pollution and socio-economic status on intelligence quotient among schoolchildren in a developing country. Environ Sci Pollut Res 29. 2022.

11. Barszcz S.J., Oleszkowicz A.M., Bąk O. The role of pattern motivations, life assignments, and beliefs in pro-environmental assignment: A self-determination theory perspective. Kur Psychol. 2022.

12. Krishnan V.R. Impact of MBA education on students' values: Two longitudinal studies. Journal of Business Ethics. 2008. No.83(2). P. 233–246.

13. Myyry L., Juujärvi S., Pesso K. Change in values and moral reasoning during higher education. European Journal of Developmental Psychology. 2013. No.10(2). P. 269–281.

14. Verplanken B., Holland R.W. Motivated decision making: Efects of activation and self-centrality of values on choices and behavior. Journal of Personality and Social Psychology. 2002. No.82(3).P. 434–447.

15. Deci E.L., Ryan R.M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. Psychological Inquiry. 2000. No.11. P. 227–268.

16. Cuadrado, E., Macias-Zambrano, L., Guzman, I., Carpio, A.J., Tabernero, C. The role of implicit theories about climate change malleability in the prediction of pro-environmental behavioral intentions. Environment, Development and Sustainability. 2022.

17. Ulyanova N.V. Jekologicheskoe soznanie i jekologicheskaja kul'tura, problemy i perspektivy) Vestnik TGPU [Ecological consciousness and ecological culture, problems and prospects) Vestnik TSPU]. 2007. No. 6, [in Russian].

18. Sterligova, E.A. Istorija stanovlenija i razvitija jekologicheskoj psihologii. Vestnik Permskogo universiteta. Filosofija. Psihologija. Sociologija [History of formation and development of ecological psychology (in Russian). Vestnik of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology]. 2011. No. 1, [in Russian].

Информация об авторах:

Мамбеталина А.С. – к.п.н., доцент, заведующая кафедрой психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича 6, Астана, Казахстан.

Карагулакова С.В. – делопроизводитель кафедры психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича 6, Астана, Казахстан.

Длимбетова Г.К. – д.п.н., профессор кафедры педагогики Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича 6, Астана, Казахстан.

Абенова С.У. – Ph.D., старший преподаватель кафедры психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича 6, Астана, Казахстан.

Акимиш Д.Е. – заместитель декана социальных наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича 6, Астана, Казахстан.

Mambetalina A.S. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Psychology Department, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich str., Astana, Kazakhstan.

Karagulakova A.V. – Document Controller of Psychology Department, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich str., Astana, Kazakhstan.

Dlimbetova G.K. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chair of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Abenova S.U. – Ph.D., Senior Lecturer, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Akimish D.E. – Deputy Dean of Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich str., Astana, Kazakhstan.

ХҒТАР 15.41.49

А.Р. Мандыкаева[1], Г.Б. Капбасова[2],Д.А. Жансерикова[2], Р.Т. Алимбаева[2]

[1]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан
[2]Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан
(E-mail: alma.mandykaeva@mail.ru, kargu_ps@mail.ru, dibis68@mail.ru, alimbaeva_21@mail.ru)

Ата–ана бейнесі және жастардың өз ата-аналары туралы көріністерін зерттеу

Аңдатпа. *Ғылыми мақала психологиялық тұрғыда отбасы мәдениетімен тығыз байланысты ата-ана бейнесі, жастардың өз ата-аналары туралы және өзінің ата-ана ретіндегі көрінісі мәселелерін зерттеуге арналады. Ата-ана мінез-құлқының бала үшін меңгерген үлгілері оң болуы үшін бала-ата-ана қарым-қатынасы эмоционалды және рухани жақын болуы және ата-аналардың балаларға деген сүйіспеншілігі отбасылық өмірдің басты құндылығы болуы тиіс. Мұндай жағдайда тәрбие баланың құқықтарын құрметтеуге негізделген ата-аналар мен балалардың тең құқылы ынтымақтастық сипатына ие болады, сондықтан мақалада зерттелінетін мәселелер зерттеудің өзектілігін анықтайды.*

Осы жұмыс аясында біз ата-аналардың бейнелері мен жас адамдардағы жеке ата-ана туралы көріністерінің өзарабайланысын зерттеуге назар аударды қ және теориялық тұрғыда зерттеген көптеген авторлар болашақта жастардың ата-ана мен ата-ана мінез-құлқына деген көзқарасты анықтайтын маңызды компонентті олардың ата-ана туралы көріністерімен, баланы тәрбиелеу процесіне байланысты эмоцияларымен, сондай-ақ туылмаған баланың бейнесі және өзін әлеуетті ата-ана ретінде көрсетуімен байланыстырады. Жастардың көріністеріне тәрбие процесін жоспарлайтын және жүзеге асыратын жеке ата-ана әрекеттері, ата-ана жағдайындағы өмір салты, сондай-ақ жалпы ата-ана мінез-құлқы бейнелері кіреді

Екі ата-ананың (әке мен ананың) бейнелерін ескере отырып, мәселені эмпирикалық зерттеу тұрғысынан жан-жақты қарастыруды ұйғардық.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты болған ұлдар мен қыздардағы осы бейнелер мен ата-ана туралы көріністерінің өзарабайланысын зерттедік.

Нақты зерттеу барысында алынған нәтижелердің сенімділігі зерттеу пәні мен мақсатына сәйкес келетін әдістемелерді қолдану арқылы алынған деректерге, эмпирикалық мәліметтерге сандық және сапалық талдау жасау арқылы анықталады.

Түйін сөздер: *әке бейнесі, ана бейнесі, отбасы тәрбиесі, қорғаныс механизмдері, эмоционалды қатынас, бала-ата-ана қатынастары, құндылық қатынасы, ата-ана көрінісі, мінез-құлық бейнесі, құндылықты-мағыналық компонент, отбасы моделі.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-312-320

Кіріспе

Ата-аналар бейнесі мен ата-ана туралы көріністердің өзара байланысы мәселесін зерттеу кешенді сипатқа ие және мұны түсіну отбасы тақырыбымен, жас ұрпақтар тәрбиесі, отбасы мәдениетімен тығыз байланысты. Жалпы, отбасында бірге өмір сүру қажеттілігіне терең енетін психологиялық қатынастар - бұл әртүрлі тұлғалардың қатар өмір сүру саласы,

ерлі-зайыптылар, ата-аналар мен балалар арасындағы психологиялық қайшылықтарды, психологиялық үйлесімділікті, психологиялық жағымсыз ахуалды жеңу.

Жастардың отбасылық өмірге психологиялық дайындығын қалыптастыру проблемасының көптеген аспектілерінің ішінде ең маңыздыларының бірі ретінде қазіргі қоғамдағы отбасы мен некенің рөлін дұрыс түсінуді атап өтуге болады, бұл өз кезегінде олардың көзқарастарын қалыптастыру ерекшеліктеріне, некеге тұруға және бала тууға бағдарлануына байланысты.

Қазіргі уақытта біздің мемлекет отбасы институтын нығайту бойынша айтарлықтай шаралар қабылдауда. Мұны қазақстандық отбасылардағы жағымсыз тенденцияларға байланысты туындаған мәжбүрлі мәселе деп атауға болады. Атап айтқанда, ажырасу санының артуымен моно-ата-ана отбасыларының саны едәуір өсті, жасөспірімдердің жүктілігі жиілеп кетті (соңғы 5 жыл ішінде 33 051 жағдай тіркелді), бұл жас аналардың өз балаларын тәрбиелеу үшін жауапкершіліктен бас тартуының себептерінің бірі, қатыгездік пен зорлық-зомбылық қазіргі отбасыларда жиі кездесетін құбылыс болып қала береді. 2 жастан 14 жасқа дейінгі әрбір екінші бала отбасында жазаның қатаң түрлерін сезінеді, ал балалардың 67% - ы өз отбасында өзін қауіпсіз сезінбейді [1].

Бұл теріс тенденциялар шұғыл шешімдерді қажет етеді, өйткені отбасы бұл адамның бүкіл өмірлік циклімен бірге жүретін маңызды топ. Ата-аналардың мінез-құлық үлгілерін қадағалай отырып, балалар ата-аналар мен балалар (әке мен бала, ана мен бала) арасындағы қарым-қатынас модельдерін қабылдайды [2]. Ата-ана мінез-құлқының бала үшін меңгерген үлгілері оң болуы үшін бала-ата-ана қарым-қатынасы эмоционалды және рухани жақын болуы керек. Ата-аналардың балаларға деген сүйіспеншілігі отбасылық өмірдің басты құндылығы болуы керек. Мұндай жағдайда тәрбие баланың құқықтарын құрметтеуге негізделген ата-аналар мен балалардың тең құқылы ынтымақтастық сипатына ие болады.

Жоғарыда айтылған мәселелер зерттеудің өзектілігін анықтайды.

Осы жұмыс аясында біз ата-аналардың бейнелері мен жас адамдардағы жеке ата-ана туралы көріністерінің өзарабайланысын зерттеуге назар аударды қ. Көптеген авторлар болашақта жастардың ата-ана мен ата-ана мінез-құлқына деген көзқарасты анықтайтын маңызды компонентті олардың ата-ана туралы көріністерімен, баланы тәрбиелеу процесіне байланысты эмоцияларымен, сондай-ақ туылмаған баланың бейнесі және өзін әлеуетті ата-ана ретінде көрсетуімен байланыстырады. Жастардың көріністеріне тәрбие процесін жоспарлайтын және жүзеге асыратын жеке ата-ана әрекеттері, ата-ана жағдайындағы өмір салты, сондай-ақ жалпы ата-ана мінез-құлқы бейнелері кіреді.

Р. В. Овчарованың анықтамасына сүйене отырып, «ата-ана туралы көрініс» деп біз «ата-ананың нақты фактісі әлі болмаған кезде оны қиялда қайта жаңғырту арқылы, ең алдымен, ата-ана отбасындағы тәжірибе негізінде пайда болатын ата-ана құбылысының көрнекі бейнесін» түсінеміз [3].

С. И. Левиковаңың зерттеулеріне сәйкес,» ерікті ата - ананың бейнесін қалыптастыру және қалыптастыру жастық шақта қалыптасады, ал отбасылық өмірге дайындық өмірдің алғашқы кезеңдерінде басталады « [4].

О. А. Карабанова ата-ананың тәрбиеші ретіндегі бейнесін және баладағы отбасылық тәрбие жүйесінің бейнесін бала-ата-ана қарым-қатынасының интегративті көрсеткіші ретінде ажыратады. Бұл тұрғыда «ата-ана мен бала бейнесінің бала - ата - ана қарым - қатынасындағы рөлі бірлескен қызмет міндеттерін шешуде және баланың үйлесімді дамуының қажетті жағдайларын қамтамасыз етуде келісімділік пен ынтымақтастыққа қол жеткізу мақсатында көрсетілген қарым-қатынас жүйесінде қалыптастырудан тұрады» [5,].

Біз ата-аналардың бейнесін баланың санасындағы ата-аналардың сипаттамаларының субъективті көрінісі ретінде қарастырамыз, оған ата-аналық қарым-қатынастың ерекшеліктері, ата-аналардың сыртқы және психологиялық қасиеттері кіреді.

Э. Галински өз еңбектерінде ата - ана бейнесінің алты кезеңін ажыратып көрсетеді және бұл кезеңдердің ерекшеліктері, олардың мазмұны мен дәйектілігі ата-ана мен баланың

ынтымақтастығын дамыту логикасымен белгіленеді. Алғашқы кезең, ата-ана бейнесінің қалыптасуы, яғни баланы көтеруден бастап бала өмірге келгенге дейін жалғасады және ата-аналық позицияны қалыптастыруда бастапқы болып саналады. Дәл осы кезеңде ата-ана мен бала арасындағы қарым - қатынастың бастапқы бейнесі, атап айтқанда тәрбиенің мақсаттары мен құндылықтары туралы түсінік, эталон ретінде идеалды ата-ананың бейнесі, бала туралы түсінік және онымен қарым-қатынас қалыптасады.

Осылайша, өз ата-аналарының бейнесі отбасында баласымен қарым-қатынас құру моделіне әсер етеді және психологиялық ғылымда танылған факт болып табылатын жаңа ата-ана-бала қатынастарының ерекшеліктерін анықтаудың маңызды факторы болып табылады. Дегенмен, осы әсердің механизмдерін ашатын нақты эмпирикалық зерттеулер әліде жеткіліксіз.

Нақты ата-аналардың бейнелері мен олардың ата-аналары туралы көріністерінің өзарабайланысы мәселесін шешуге тырысқан біз қарастырған зерттеу жұмыстарының қатарына А.В.Левченко, А.Г.Долгих сияқты психологтардың еңбектері, сондай-ақ В.И.Брутманның, М.Г.Панкратовтың және С.Н.Еникоповтың еңбектері кірді [6,7]. Бұл зерттеушілер ата-ана туралы көріністері және оған деген көзқарасқа тек ата-ана бейнесінің өз жынысына әсер етудің маңыздылығы туралы айтты.

Біз бұл мәселені екі ата-ананың (әке мен ананың) бейнелерін ескере отырып, жан-жақты қарастыруды ұйғардық, осыған байланысты осы зерттеудің мақсаты болған ұлдар мен қыздардағы осы бейнелер мен ата-ана туралы көріністерінің өзарабайланысын зерттедік. Біздің зерттеуіміздің объектісі - ұлдар мен қыздар, пәні - шынайы ата-аналардың бейнелері мен ұлдар мен қыздардағы өздерінің ата-ана болуы туралы көріністерінің өзарабайланысы.

Зерттеу әдістері.

Зерттеудің белгіленген мақсатына сәйкес біз келесі әдістемелерді таңдадық:

1. Авторлық сауалнама, балалық шақтағы зерттеуге қатысушыларға ата-аналық қатынастың ерекшеліктерін және олардың ата-ана туралы көріністерінің құндылық-семантикалық компонентінің ерекшеліктерін зерттеу үшін құрастырылған.

2. Үш нұсқадағы Е.Н. асильева, А.В.Орлов «Әлеуметтік отбасылық рөлдер» әдістемесі: «Менің болашақ ата-ана рөлдерім», «Менің анамның рөлі», «Менің әкемнің рөлі» өзін әлеуетті ата-ана ретінде түсіну үшін, сәйкесінше жастардың санасында анасы мен әкесінің бейнесін анықтауға арналған.

3. М.Эткиндтің түрлі-түсті қатынас тесті (ТҚТ) өзінің ата-анасына, сондай-ақ оның ықтимал ата-анасына эмоционалды қатынасты зерттеу үшін қолданылады.

Жұмыста алынған нәтижелердің сенімділігі зерттеу пәні мен мақсатына сәйкес келетін әдістемелерді қолданумен, алынған деректерді өңдеу үшін математикалық статистика әдістерін қолданумен қамтамасыз етіледі.

Талқылау.

Зерттеуге қатысқан сыналушылардың жалпы саны - 65 адам. 33 ұл және 32 қыз (19-23 жастағы, толық отбасынан шыққан, некеде тұрмайтын және балалары жоқ).

Жыныстық аспектіден басқа, біз ата-аналардың балалық шақтағы зерттеуге қатысушыларға қатынасын сипаттау сипатын ескердік және сыналушыларды осы сипаттаманың екі санатын бөлдік:

1. Ата-ана қарым-қатынасының жағымды бейнесі: ата-ананың қатынасын махаббат, қабылдау және қамқорлық негізінде сипаттау;

2. Ата-ана қатынасының теріс бейнесі: ата-ананың қатынасын бала тәрбиесіне қатыспау және жеткіліксіз қатысу негізінде сипаттау.

Бөлінген санаттар зерттеуге қатысушылардың балалық шағында ата-аналармен қарым-қатынас тәжірибесінің ерекшеліктерін ескеруге және оларды жынысы мен бала кезіндегі ата-аналардың қатынасын сипаттау сипаты негізінде 4 топқа бөлуге мүмкіндік берді.

Сонымен, алғашқы екі топқа ата - аналардың балалық шағында оларға деген оң көзқарасы бар ұлдар мен қыздар, ал екіншісіне - бала кезіндегі ата-аналық қарым-қатынастың теріс бейнесі бар ұлдар мен қыздар кірді.

Нәтижелер.

1. Балалық шақта ата-аналық қарым-қатынасты махаббат пен қамқорлыққа негізделген деп сипаттаған ұлдар мен қыздар болашақта ата-ана болуды жоспарлап отыр. Сондай-ақ, олардың көпшілігі ата-ана болуды адам өмірінің маңызды және ажырамас бөлігі деп санайды (92% қыздар мен 88% ұлдар).

Сонымен қатар, олардың көпшілігінде ата-ананың үйлесімді мотивтері бар, бұл болашақ балаға деген қарым-қатынасын болашақта өмірінің маңызды бөлігі ретінде және оны жақсы көретін адам ретінде көрсетеді. Нәтижелер 1-кестеде келтірілген.

Кесте 1. «Сіздің балаңыз сіз үшін кім болады?» сұраққа берілген жауаптардың пайыздық көрсеткіштері

Жауаптар нұсқасы	Болашақта	Кім, кімді жақсы көреді	Үміт пен тірек	Одақтас	Кім жақсы болады
Ұлдар тобында	59	22	8	4	7
Қыздар тобында	48	30	4	11	7

2. Бала кезіндегі ата-аналық қарым-қатынастың оң бейнесі бар ұлдар мен қыздар болашақ балаға және ата-ана ретінде өзіне деген оң көзқарасқа ие. Олар көбінесе болашақ балаға қатысты қуаныш пен оптимизм эмоцияларын сезінеді. Болашақта бұл жастар өздерінің ата-аналық рөлін орындауда көбінесе жеңіл, үмітпен қарайды. Қыздар көпшіл, әсерлі және бастамашыл аналар, ал ұлдар оптимистік, сабырлы және талапшыл әкелер сияқты сезінеді.

Жоғарыда келтірілген нәтижелер балалық шақтағы зерттеудің осы қатысушыларына құндылық ретінде ата-аналық қарым-қатынас олардың балаларға және олардың ықтимал ата-аналарына жағымды, құндылық қатынасын қалыптастыру үшін қолайлы негіз болғанын көрсетеді.

3. Бала кезіндегі ата-аналық қарым-қатынасты олардың тәрбиесіне қатыспау және жеткіліксіз қатысу негізінде сипаттаған ұлдар мен қыздар болашақта ата-ана болуды жоспарламайды және ата-ана болуды адам өмірінің маңызды және ажырамас бөлігі деп санамайды.

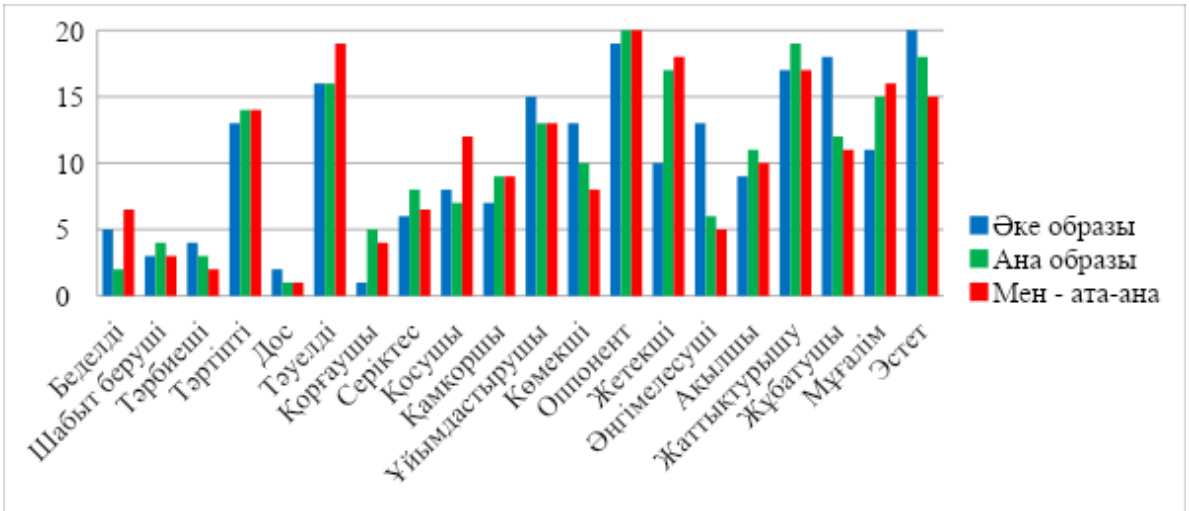
4. Бала кезіндегі ата-аналық қарым-қатынастың теріс бейнесі бар ұлдар мен қыздарда болашақ балаға және ата-ана ретінде өзіне деген теріс көзқарас басым болады. Бұл болашақ ата-ана болу мүмкіндіктерін түсінбеушілікпен байланысты, ата-ана міндеттемелеріне тәуелді болу қаупімен байланысты ыңғайсыздықты сезінеді, болашақ баланы, ал жастардың өздерін ата-ана ретінде қабылданбауымен байланысты, бұл біздің ойымызша, ата-ана рөлін жүзеге асыруға дайын болмаудың көрсеткіші болып табылады. Жоғарыда келтірілген нәтижелер ата-ананың тәрбиеге жеткіліксіз қатысуы және ата-аналардың оларды балалық шақта қабылданбауы сыналушылардың бұл тобында ата-аналарына деген теріс көзқарасты қалыптастыруға негіз болды деп болжауға негіз болады.

5. Балалық шақта ата-аналармен қарым-қатынастың теріс тәжірибесі бар ұлдар мен қыздар өздерін ата-ана рөлінде мүлдем көрмейтіндігімен түсіндіріп, қандай ата-ана бола алатындығын бағалай алмайды. Өзін ата-ананың рөлінде бағалай алмау, ата-аналарымен өзара әрекеттесудің сындарлы тәжірибесінің болмауына және қорғаныс механизмдерін белсендірудің салдарынан осы жастардың санасында ата-ана ретінде өзіндік тәжірибеніңқалыптаспауына байланысты болуы мүмкін.

6. Ана бейнесі және әке бейнесі бала кезіндегі ата-аналармен қарым-қатынаста оң тәжірибесі бар қыздардағы ата-ана туралы көріністерімен өзарабайланысты.

Нақтырақ айтқанда, ана, әке және өзін әлеуетті аналар ретінде қыздар өздерін балалармен сенімді қарым-қатынаста болатын, мінез-құлық нормалары мен ережелерін мақсатты түрде тәрбиелейтін, балаға оптимизм, тыныштық ұялататын және оны проблемалардан қорғайтын, баламен қақтығыстары мен қарама-қайшылықтары жоқ, оған тәуелді емес және қажет деп санамайтын, баланы белсенді етуге мәжбүрлемейтін ана ретінде сипаттайды.

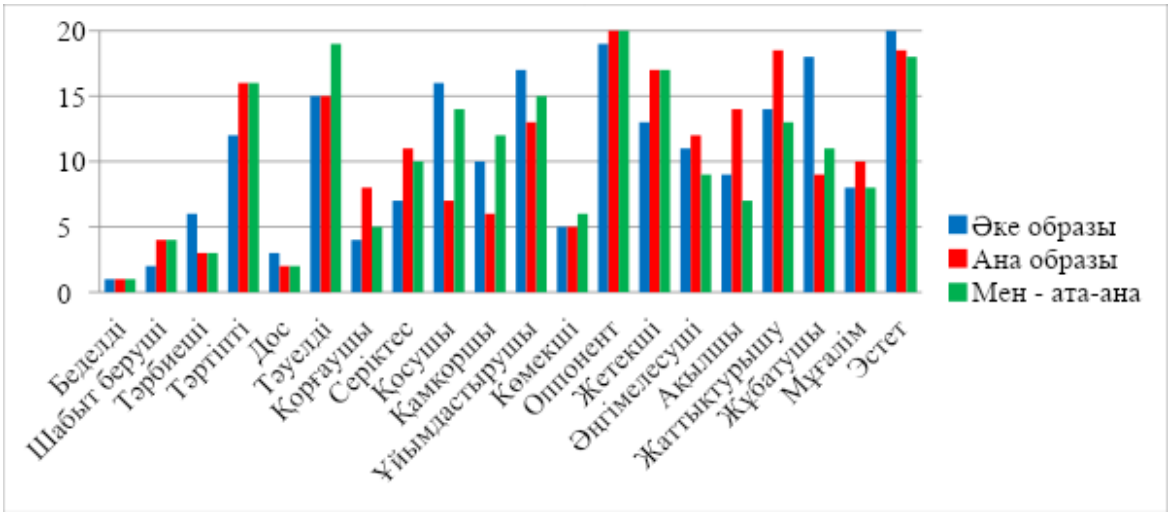
Сондай-ақ, қыздар өздерін, олармен бала сөйлесуге және пайдалы ақпарат алуға қызығушылық танытатын ата-аналардың рөлінде көреді және зерттеуге қатысушылар өздерін өз аналарына ұқсатады (Сурет 1).



Сурет 1. Қыздар тобындағы ата-аналық рөлдердің құрылымын анықтау негізінде алынған әке, ана бейнесі және өзінің ата-ана ретіндегі көрінісі

7. Әкенің бейнесі және ананың бейнесі балалық шағында ата-анасымен қарым-қатынаста оң тәжірибесі бар жастарда ата-ана ретінде өзі туралы көріністерімен өзарабайланысты.

Алайда, ұлдар әке, ана және өзін әлеуетті әкелер ретінде ата-ана ретінде бағалайды, олар балаға үлгі және дос болып табылады, оның адамгершілік тәрбиесіне үлкен мән береді, баланы шабыттандыру, оған оптимизм қалыптастыру маңызды деп санайды, балаға практикалық іс-әрекеттер тұрғысынан көмектесуге дайын, баламен келіспеушілік жоқ, оған тәуелді болмауымен бағаланады. Сонымен қатар, ұлдар өздерін ата-аналардың рөлінде көреді, олар баланы проблемалардан қорғай алады және өздерінің әкесі сияқты баланың бос уақытын ұйымдастыру жауапкершілігін мойнына алмайды, сондай-ақ баланы жазалауды қажет деп санамайды, олар өздерін аналарына ұқсастықтарымен бағалайды (Сурет 2).



Сурет 2. Ұлдар тобындағы ата-аналық рөлдердің құрылымын анықтау негізінде алынған әке, ана бейнесі және өзінің ата-ана ретіндегі көрінісі

Қорытынды

Ата-ана мәселесін түсінудің теориялық тәсілдерін талдай келе, біз ұлдар мен қыздарда бұл туралы түсініктер, оның ішінде ата-аналардың ықпалымен қалыптасады деген қорытындыға келдік. Біз ата-ана отбасындағы қарым-қатынастың басым түріне қарай жастардың әке және ана туралы ойларын сипаттап қарастырдық.

Айта кету керек, біздің зерттеу барысында алынған мәліметтер нақты ата-аналардың бейнелерінің және балалар мен ата-аналар арасындағы қарым-қатынас тәжірибесінің жастар арасында олардың ықтимал ата-аналары туралы көріністерін қалыптастырудағы маңыздылығын көрсетеді. Болашақта өздері ата-ана болуды жүзеге асыру кезінде олар әкесі мен анасына тән ата-аналық мінез-құлық үлгілерін қабылдайдыдеп айтуға болады. Ата-аналардың бейнесі және жастардағы өздерінің ата-аналары туралы көрінісі бала-ата-ана қатынастарымен байланысты.

Жалпы, отбасы құрылымдық және функционалдық өзгерістермен сыртқы және ішкі мүмкіндіктерге жауап беретін икемді жүйесін ұсынады. Бұл өзгерістерсіз отбасының функционалдығы үйлесімді емес, отбасы мүшелерінің де, жалпы отбасының да жеке өсуіне кедергі келтіреді.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, өмір сүру барысында балалар аға ұрпақтан басқа жыныстағы адамға, некеге, отбасына деген қарым - қатынас туралы көп білім алады, мінез-құлық нормаларын игереді деп айту керек. Мұның бәрі құнды, бірақ өмірдің қазіргі қарқынымен мұндай білімді берудің табиғи механизмі жеткіліксіз.

Сондықтан мектепте және ата - ана тәрбиесінде өскелең ұрпақтың болашақта өз отбасын құруға; ерлі - зайыптылық және ата - ана міндеттерін орындауға; балаларды тәрбиелеуге арнайы дайындығы да маңызды орын алуы керек.

Әдебиеттер тізімі

1. Концепция семейной и гендерной политики Республики Казахстан до 2030 года. [Электрон. ресурс]. – 2023. – URL: http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000384 (қарастырылған күні: 01.04.2023).

2. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. – 5-е изд. – Москва: Академический Проект, 2006. – 736 с.

3. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. – Москва: МПСИ, 2006. – 496 с.

4. Левикова С.И. Молодежная субкультура: учебное пособие. – Москва: Гранд: Фаир-пресс, 2004. – 607 с.

5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – Москва: Гардарики, 2005. – 320 с.

6. Литвинова А.В. Родители и дети // Роль образов родителей в становлении личности ребенка. – Москва: Просвещение, 2004. –187 с.

7. Левченко А.В. Опыт исследования образа отца и представлений о собственном отцовстве у молодых мужчин // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. – 2008. – Т.14. – № 6. – С. 165-170.

А.Р. Мандыкаева[1], Г.Б. Капбасова[2], Д. А. Жансерикова[3], Р. Т. Алимбаева[4]
[1]Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан
[2,3,4]Карагандинский университет имени Академика Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан

Изучение образа родителей и представлений молодежи о своих родителях

Аннотация. Научная статья будет посвящена изучению проблем образа родителей, тесно связанных психологически с культурой семьи, представления молодежи о своих родителях и о себе как родителе. Для того чтобы усвоенные модели родительского поведения были положительными для ребенка, детско-родительские отношения должны быть эмоционально и духовно близкими, а любовь родителей к детям-главной ценностью семейной жизни. В таких условиях воспитание приобретает характер равноправного сотрудничества родителей и детей, основанного на уважении прав ребенка, поэтому вопросы, изучаемые в статье, определяют актуальность исследования.

В рамках этой работы мы сосредоточились на изучении взаимосвязи образов родителей и представлений об индивидуальном родителе у молодых людей, и многие авторы, которые теоретически исследовали важный компонент, определяющий отношение молодых людей к родительскому и родительскому поведению в будущем, с их представлениями о родителях, эмоциями, связанными с процессом воспитания ребенка, а также образ будущего ребенка и связывает себя с представлением себя потенциальным родителем. К проявлениям молодежи относятся индивидуальные родительские действия, планирующие и осуществляющие воспитательный процесс, образ жизни в родительских условиях, а также образы родительского поведения в целом.

Принимая во внимание образы двух родителей (отца и матери), мы решили всесторонне рассмотреть проблему с точки зрения эмпирического исследования. В связи с этим мы исследовали взаимосвязь этих образов и представлений о родителях у мальчиков и девочек, которые были целью исследования.

Достоверность полученных в ходе конкретного исследования результатов определяется путем проведения количественного и качественного анализа полученных эмпирических данных с использованием методик, соответствующих предмету и цели исследования.

Ключевые слова: образ отца, образ матери, семейное воспитание, защитные механизмы, эмоциональные отношения, детско-родительские отношения, ценностные отношения, родительский образ, образ поведения, ценностно-смысловой компонент, модель семьи.

A.R. Mandykaeva[1], G.B. Kapbasova[2], D.A. Zhanserikova[3], R.T. Alimbaeva[4]
[1]L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan
[2,3,4]Karaganda University named after Academician E. A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan

The study of the image of parents and the views of young people about their parents

Abstract. The scientific article is be devoted to the study of the problems of the image of parents, which are closely connected psychologically with the culture of the family, the ideas of young people about their parents and about themselves as a parent. In order for the learned models of parental behaviour to be positive for the child, the child-parent relationship must be emotionally and spiritually close, and the love of parents for children is the main value of family life. In such conditions, education acquires the character of equal cooperation between parents and children, based on respect for the rights of the child, i.e. the issues studied in the article determine the relevance of the study.

As part of this work, we focus on studying the relationship between the images of parents and ideas about the individual parent in young people, and many authors who theoretically investigate an important component that determines the attitude of young people to parental behaviour in the future with their ideas about parents, emotions associated with the process of raising a child, as well as the image of the future the child and connects himself/herself with the representation of themselves as a potential parent. The manifestations of youth include individual parental actions, planning and implementing the educational process, lifestyle in parental conditions, as well as images of parental behaviour in general.

Taking into account the images of two parents (father and mother), we decided to comprehensively consider the problem from the point of view of empirical research. In this regard, we investigated the relationship of these images and ideas about parents in boys and girls, who were the purpose of the study.

The reliability of the results obtained in the course of a particular study is determined by conducting a quantitative and qualitative analysis of the empirical data obtained using methods appropriate to the subject and purpose of the study.

Keywords: father image, mother image, family education, defence mechanisms, emotional relations, behavioural images, value relations, parental image, behavioural image, value-semantic component, family model.

References

1. Koncepcija semejnoj i gendernoj politiki Respubliki Kazahstan do 2030 goda. [The concept of family and gender policy of the Republic of Kazakhstan until 2030]. Available at: http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1600000384 (accessed 01.04.2023).
2. Schneider L.B. Semejnaja psihologija [Family psychology]. (Moscow, Academic Project, 2006, 736 p.), [in Russian].
3. Ovcharova R. V. Roditel'stvo kak psihologicheskij fenomen [Parenthood as a psychological phenomenon (Moscow, MPSI, 2006, 496 p.), [in Russian].
4. Levikova S.I. Molodezhnaja subkul'tura: uchebnoe posobie [Youth subculture: a textbook]. (Moscow, Grand, Fair-press, 2004, 607 p.). [in Russian].
5. Karabanova O.A. Psihologija semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovanija: Uchebnoe posobie [Psychology of family relations and the basics of family counselling: Textbook]. (Moscow, Gardariki, 2005, 320 p.). [in Russian].
6. Litvinova A.V. Roditeli i deti. Rol' obrazov roditelej v stanovlenii lichnosti rebenka [Parents and children. The role of images of parents in the formation of a child's personality]. (Moscow, Enlightenment, 2004, 187 p.). [in Russian].
7. Levchenko A.V. Opyt issledovanija obraza otca i predstavlenij o sobstvennom otcovstve u molodyh muzhchin. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A.Nekrasova. Serija: Pedagogika. Psihologija [The experience of studying the image of the father and ideas about his own fatherhood in young men. Bulletin of the Kostroma State]. (Moscow, Prosveshhenie, 2004, 187 p.).[in Russian].

Авторлар туралы мәлімет:

Мандыкаева А.Р. – психология ғылымдарының кандидаты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің психология кафедрасының доценті, А.Янушкевич көш., 6, Астана, Қазақстан.

Капбасова Г.Б. – психология ғылымдарының кандидаты, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің психология кафедрасының профессор ассистенті, Университет көш., 28, Қарағанды, Қазақстан.

Жансерикова Д.А. – психология ғылымдарының кандидаты, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің психология кафедрасының профессор ассистенті, Университет көш., 28, Қарағанды, Қазақстан.

Алимбаева Р.Т. – психология ғылымдарының кандидаты, Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Университет көш., 28, Қарағанды, Қазақстан.

Mandykaeva A.R. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, L.N. Gumilyov ENU, 6 A.Yanushkevich Str., Astana, Kazakhstan.

Kapbasova G.B. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology, Karaganda University named after Academician E.A.Buketov, 28 Universitetskaya str., Karaganda, Kazakhstan.

Zhanserikova D.A. – Candidate of Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology, E.A.Buketov Karaganda University, Str. Universitetskaya, 28, Karaganda, Kazakhstan.

Alimbaeva R.T. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, E.A.Buketov Karaganda University, Str. Universitetskaya, 28, Karaganda, Kazakhstan.

ХҒТАР 15.21.41

А.А. Касымжанова[1], Б.Ф. Пико[2], Қ.О. Ахан[3]

[1,3]Тұран университеті, Алматы, Қазақстан
[2]Сегед университеті, Сегед, Венгрия
(E-mail: a.kassymzhanova@turan-edu.kz)

Қазақстан тұрғындарының мысалында өмірге қанағаттанушылық пен бақытты көлденең зерттеу

Аңдатпа. *Мақалада Өмірге қанағаттанушылық шкаласын қазақ тіліне бейімдеу және осы әдістеме арқылы алынған көрсеткіш бойынша өмірге қанағаттанушылықтың бақытқа әсер ету ерекшеліктерін эмпирикалық зерттеудің нәтижелері қамтылған. Зерттеуге 16-70 жас аралығында Қазақстанның қазақ тілді тұрғындары (N = 417; орта жас = 27, SD = 8.8) қатысты. Зерттеу барысында таңдау тобы қалыпты үлестірім заңдылығына сәйкес екендігі тексерілді және осыған сәйкес көрсеткіштерді талдауда параметрлік әдістер қолданылды. Diener және оның әріптестері ұсынған Өмірге қанағаттанушылық шкаласы (SWLS, 1985) қазақ тіліне аударылып, ұлт пен тіл ерекшелігіне сай бейімделді. Жалпы және жеке тармақтар бойынша альфа-Кронбах коэффициенті 0,8-ден жоғары болып, әдістеменің сенімділігі статистикалық тұрғыда дәлелденді. Ал, респонденттердің бақыт деңгейін анықтауда Оксфордтық бақыт сауалнамасының қазақ тіліне бейімделген нұсқасы қолданылды. Өмірге қанағаттанушылық пен бақыт арасындағы байланысты зерттеу үшін Пирсон бойынша корреляциялық талдау жүргізіліп, нәтижесінде аталған екі айнымалы арасында тікелей оң байланыс бар екендігі анықталды (r = 0,688; p < 0,01). Мәліметтерді дисперсиялық талдау өмірге қанағаттанушылықтың бақытқа әсер ететінін көрсетсе, регрессиялық талдау арқылы өмірге қанағаттанушылықтың 45% жағдайда бақыттың предикторы болатыны дәлелденді. Бұл нәтижелер позитивті психология саласындағы зерттеушілер мен психологтардың қазақ тілді тұлғалармен жұмыс жасау кезінде қолдануға болатын Өмірге қанағаттанушылық шкаласының бейімделуіне маңызды үлес қосады.*

Түйін сөздер: *өмірге қанағаттанушылық, бақыт, сенімділік статистикасы.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-321-331

Кіріспе

Ежелден адамзатты бақыт тақырыбы қызықтырып, ойшылдар бақыттың эвдемониялық және гедонистік түрін ұсынған. Эвдемониялық бақыт өмірдің мәнділігіне негізделсе, гедонистік бақыт күйлерді сезіну, өмірге қанағаттанушылықпен және рахаттанумен анықталады. Қазіргі уақыттағы бақыттың позитивті және негативті аффекттен, өмірге қанағаттанушылықтан тұратын гедонистік құрылымы кеңінен қолданылуда. Құрамдастарының алғашқы екеуі бақыттың эмоциялық аспектін, ал соңғысы когнитивті аспектін ұсынады. Бақыт тақырыбын алғашқы зерттеушілердің бірі В. Татаркевич өз еңбегінде "... бақыт толықтай қанағаттануды талап етеді, бұл өмірге тұтастай қанағаттану" екенін атап, өмірге қанағаттанушылыққа ерекше мән береді [1].

Shin және Johnson өмірге қанағаттанушылыққа "тұлғаның өзі таңдаған критерийлері бойынша өмір сапасын жалпы бағалауы" деген анықтама береді. Қанағаттану туралы

пайымдау адамның өмірлік жағдайын сәйкес стандарттармен салыстыруына тәуелді [2]. Яғни, адам өзінің жағдайын жалпылама ортақ түсініктермен салыстыра отырып, өз өміріне байланысты ой түйеді. Бұл пайымдау оның өміріне қанағаттанушылығына тікелей әсер етеді.

Өмірге қанағаттанушылықты өлшеу құралдары алғашқы уақытта бір тармақтан тұрды. Мұндай шкалаларды қолдану зерттеу бойынша күдік тудыруы мүмкін. Өйткені, бұл жерде аталған құрылымға әсер ететін басқа фактарлар ескерілмеген. 1985 жылы Diener және оның әріптестері Өмірге қанағаттану шкаласын (The Satisfaction with Life Scale) ұсынады. Бастапқыда 48 тармақтан тұратын әдістеме кейінірек мағынасына қарай 5 тармаққа жинақталады. Өлшеу құралының сенімділігін дәлелдеуде студенттерге, сосын егде жастағы тұлғалар мен қарияларға Өмірге қанағаттанушылық шкаласы жүргізілді. Нәтижесінде әдістеменің қолданысқа жарамды екені дәлелденді [1].

Жоғарыда аталған бір тармақты әдістеме мәселесіне сәйкес, Michalos және Kahlke өмірге қанағаттанушылықты өлшеу құралын екі түрін қолдана отырып зерттеу жүргізіп, бір тармақтан тұратын шкала бес тармақтан тұратын Өмірге қанағаттанушылық шкаласына қарағанда тұрақсыздау екенін анықтайды. Сонымен қатар, Krueger және Schkade зерттеуі бойынша әдістемені жүргізу барысында "ағымдағы өмір" немесе "осы күндері" сияқты сөздерді қолдану алынған нәтиже сенімділігіне әсер етеді. Өйткені, кейбір адамдар бұл сөздерді жақын күндері басынан өткізген өмірінің қысқа уақыты ретінде қабылдауы мүмкін [3].

Өмірге қанағаттанушылықтың қаншалықты тұрақты және қаншалықты жағдайға байланысты екендігін зерттеуде Eid және Diener өмірге қанағаттанушылықтың 74% дисперсиясы тұрақты қолжетімді ақпаратқа, 16%-ы уақытша қолжетімді ақпаратқа, 10%-ы кездейсоқ қателікке тәуелді екендігін анықтады [4]. Яғни, Өмірге қанағаттанушылық шкаласы арқылы алынған нәтижеге ұзақ мерзімде тұрақты және қысқа уақытта орын алған тосын жағдайлар аз әсер етуі мүмкін.

Қазіргі уақытта дүние жүзі бойынша Өмірге қанағаттанушылық шкаласы позитивті психология саласы бойынша зерттеулерде белсенді қолданылып келеді. Бұл әдістемені қолдана отырып, әр түрлі мәдениет өкілдері мен әлеуметтік-демографиялық топтарға жүргізілген көптеген зерттеулер бар. Сонымен қатар, сербиялық ғалымдар аталған өлшеу құралының психиатриялық пациенттерге қолдануға болатындығын дәлелдеді [5].

Белгілі бір ұлттың өмірге қанағаттанушылық бойынша орташа деңгейі қоғамдағы түрлі өмір сапасына байланысты шкаланың валидтілігіне дәлел бола алады. Мысалы, ұлттың өмірге қанағаттануының орташа деңгейі азаматтық және саяси құқықтармен, саяси еркіндікпен, жемқорлықтың төмен деңгейімен байланысады [3].

Осы орайда "Өмірге қанағаттанушылық деңгейі тұқым қуалай ма әлде жоқ па?" деген сұрақ туындауы мүмкін. DeNeve зерттеуінде өмірге қанағаттанудағы өзгерістер серотонинді тасымалдаушы гендегі әртүрлі аллельдермен байланысты екенін анықтады. Демек, белгілі бір дәрежеде өмірге қанағаттанушылық тұқым қуалайтын айырмашылықтармен жүйелі түрде байланысты болуы мүмкін [3].

Сондай-ақ, ұжымдық және жеке мәдениет өкілдерінің өмірге қанағаттанушылық деңгейлері бойынша айырмашылықтарын анықтау үшін американдық және қытайлық жеткіншектерге зерттеу жүргізілген. Нәтижесінде американдық жеткіншектердің өмірге қанағаттанушылық деңгейі жоғары болғанымен, екі мәдениет арасындағы айырмашылықтың статистикалық мәнділігі дәлелденбеді [6]. Яғни, ұжымдық және жеке мәдениет өкілдерінің өмірге қанағаттанушылық деңгейлерінде айырмашылық жоқ. Тағы бір жеткіншектерге жүргізілген зерттеуде олардың отбасы қолдауын сезінуі, әлеуметтік-экономикалық жағдайын өзіндік бағалауы, болашаққа бағдары, мектебіне қанағаттануы, дінге сенуі, достарының қолдауы өмірге қанағаттанушылығына әсер ететіні және қыздарға қарағанда ұлдарда өмірге қанағаттанушылық деңгейі жоғары екендігі анықталған [7].

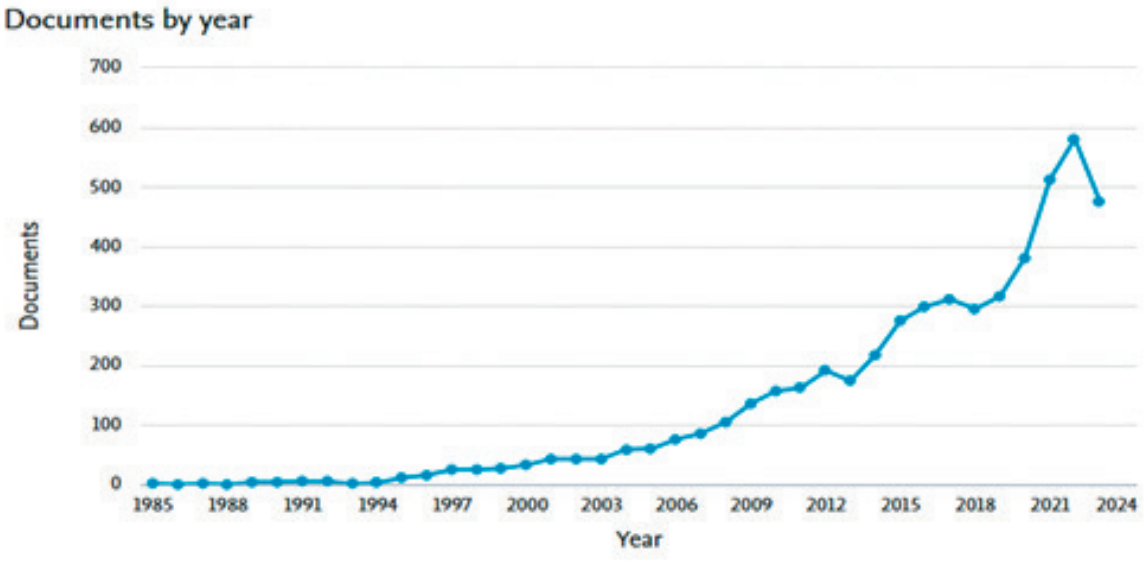
Көп жағдайда белгілі бір құбылысты зерттеу студенттерге жүргізілумен шектеледі. Зерттеу нәтижелері барлық адамға тән екендігін дәлелдеу үшін респонденттер

қатарында әр түрлі жастағы ересек, егде жастағы адамдар болуы керек. Осы мақсатта АҚШ-да жүргізілген зерттеу жұмысында 30-97 жас аралығындағы тұлғалардың өмірге қанағаттанушылық деңгейі өлшеніп, жас ерекшелік бойынша статистикалық мәнді айырмашылық жоқ екендігі дәлелденді. Сондай-ақ, адамның денсаулық және қаржылық жағдайына қанағаттануы жалпы өмірге қанағаттанушылықпен тұрақты байланыста екендігі анықталды [8].

Жалпы өмірге қанағаттанушылықты өлшеумен қатар, өмірдің негізге салаларына қанағаттану бойынша да зерттеулер жүргізілген. Осындай зерттеудің бірінде 50 жастан жоғары АҚШ тұрғындарының жалпы өмірге қанағаттанушылық деңгейімен қатар, өмір сүру жағдайы, географиялық орны, жұмыстан тыс айналысатын әрекеттері, отбасылық өмірі, қаржылық жағдайы, жалпы үй кірісі және денсаулық сияқты жеті өмір саласындағы қанағаттанушылық деңгейлері өлшенген. Нәтижесінде өмір салалары бойынша қанағаттанушылық деңгейі психологиялық әл–ауқаттың артуына, стресстің төмендеуіне әсер ететіні, сондай-ақ, қаржылық жағдайға, кіріске, отбасылық өмірге және жұмыстан тыс әрекеттерге қанағаттанушылықтың психологиялық факторлармен үлкен байланысы бар екендігі анықталды [9].

Өмірге қанағаттанушылық тұлғаның болашақтағы жүріс-тұрысына әсер етеді. Мысалы, Chang мен Sanna, Koivumaa-Honkanen зерттеулерінде өмірге қанағаттанушылықтың төмен деңгейі бірнеше жыл өткеннен кейінгі суицидтік ойларға алып келген [3]. Ал, Luhmann және оның әріптестерінің зерттеуінде өмірге қанағаттанушылығы жоғары тұлғалардың басым көпшілігі келесі 5 жыл ішінде үйленгені және ата-ана атанғаны, ал өмірге қанағаттанушылығы төмен тұлғалаларда болашақта айырылысу, қоныс аудару, жұмыстан шығып қалу жағдайлары байқалған [10].

Өмірге қанағаттанушылық шкаласы соңғы 20-30 жылда дүние жүзі бойынша зерттеулерде қарқынды қолданылып келеді. Scopus базасы ұсынған ақпарат бойынша, 2023 жылдың өзінде аталған әдістеме 476 зерттеу жұмысында қолданылған. Scopus базасындағы зерттеу мақалалары бойынша өлшеу құралының қазіргі уақытқа дейінгі қолданылу жиілігі 1-суретте көрсетілген [11].



Сурет 1. 1985-2023 жж. Өмірге қанағаттанушылық шкаласының қолданылу жиілігі (Scopus базасы бойынша)

Сонымен, өмірге қанағаттанушылық ұғымы көптеген мемлекеттерде қарқынды зерттеліп жатқанына көз жеткіздік. M. Argyle мен әріптестерінің зерттеуінде осы құрылымдардың бақытқа қаншалықты әсер ететіні анықталғанымен [12], қазақстандық таңдау тобында аталған бақыт моделі бойынша эмпирикалық зерттеу жүргізілмеген. Сондықтан бұл зерттеуімізде Diener және әріптестері ұсынған Өмірге қанағаттанушылық шкаласының қазақ тілді нұсқасының сенімділігін дәлелдеп, өмірге қанағаттанудың бақытқа әсер етуін қарастырдық.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу барысында Diener және әріптестері ұсынған Өмірге қанағаттанушылық шкаласын қазақ тіліне бейімдеу және өмірге қанағаттанудың бақытқа әсер етуін анықтау мақсатын қойдық. Осыған орай, мынадай болжамдарды тексеруді жөн көрдік: 1) қазақ тіліне аударылған Өмірге қанағаттанушылық шкаласының сенімділік статистикасы жоғары болады; 2) тұлғаның өмірге қанағаттанушылық деңгейі оның өзін бақытты сезінуіне әсер етеді.

Қатысушылар

Зерттеуге Қазақстанның түрлі аймағынан 16-70 жас аралығындағы 417 қазақ тілді тұрғындары қашықтықтан, Google Forms-ты толтыру арқылы қатысты. Негізгі әдістемелер жүргізілуімен қатар, олардың жасы, жынысы, білімі, отбасылық және жұмыс жағдайына байланысты әлеуметтік-демографиялық ақпараттары қосымша жинақталды. Респонденттерге сауалнама нәтижесінің жалпылама көрсеткіштері зерттеуде қолданылатыны және жинақталған ақпараттардың құпиялығы сақталатыны алдын-ала ескертілді.

Өлшемдер

Зерттеу барысында қазақ тіліне аударылған Өмірге қанағаттанушылық шкаласы (The Satisfaction with Life Scale; Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S.; 1985) [1] және Оксфордтық бақыт сауалнамасы (The Oxford Happiness Questionnaire; Hills, P., & Argyle, M.; 2002 [12]; қазақшаға аударған: Қасымжанова А.А., Ахан Қ.О., 2022 [13]) қолданылды.

Өмірге қанағаттанушылық шкаласын 1985 жылы позитивті психологияның белсенді зерттеушілері Diener, Emmons, Larsen және Griffin ұсынған. Әдістеме 5 тармақтан және 7 балдық Likert-шкаладан тұрады. Респонденттер әр сөйлемге қаншалықты келісетінін төмендегі жауаптар арқылы белгілеп көрсетеді:

- 1 балл – мүлдем келіспеймін;
- 2 балл – келіспеймін;
- 3 балл – аздап келіспеймін;
- 4 балл – бейтарап;
- 5 балл – аздап келісемін;
- 6 балл – келісемін;
- 7 балл – толық келісемін.

Әдістеме жауаптарының өңделуі және интерпретация:

Жалпы нәтижеге қол жеткізу үшін әдістеменің барлық тармақтары бойынша балдарын қосу қажет. Шыққан нәтижелер қанағаттанушылықтың мынадай деңгейлерін білдіреді:

- 5-9 балл тұлғаның өз өміріне мүлдем қанағаттанбауын көрсетеді.
- 10-14 балл өміріне көп жағдайда қанағаттанбау деңгейін білдіреді.
- 15-19 балл – өмірінде орын алып жатқан жағдайларға жартылай қанағаттанбау көрсеткіші.
- 20 балл жинаған тұлғалар өміріне қанағаттанушылықты да, қанағаттанбаушылықты да сезінбейді.
- 21-25 балл – өмірінде орын алып жатқан жағдайларға жартылай қанағаттану көрсеткіші.
- 26-30 балл адамның өміріндегі жағдайларға толықтай дерлік қанағаттану деңгейін көрсетеді.

- 31-35 балл тұлғаның өз өміріне өте жоғары деңгейде қанағаттанатынын білдіреді [3].

Оксфордтық бақыт сауалнамасының 29 тармақтан, 6 балдық Likert-шкаладан тұратын нұсқасын 2002 жылы бақыт тақырыбының зерттеушілері Argyle және Hills ұсынады. 2022 жылы бұл әдістеме қазақ тіліне аударылып, сұрақтары ұлт пен тіл ерекшелігіне бейімделген нұсқасының сенімділік дәрежесі жоғары екендігі дәлелденді (α-Кронбах = 0,872) [13].

Сонымен қатар, зерттеу барысында тұлғалардың өмірге қанағаттанушылығы мен бақыт деңгейінің әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктерін анықтау үшін жасы, жынысы, білімі, отбасылық және жұмыс жағдайына байланысты қосымша ақпараттар жинақталды.

Зерттеу нәтижесі және талқылау

Эмпирикалық зерттеу барысында алынған нәтижелерді математикалық-статистикалық талдау 5 кезеңнен тұрды. *Бірінші кезеңде* өмірге қанағаттанушылық және бақыт шкалалары бойынша алынған көрсеткіштердің сипаттамалы статистикасы қолданыла отырып, таңдау тобының қалыпты үлестірім заңдылығына бағынатыны тексерілді.

Кесте 1. Өмірге қанағаттанушылық және бақыт шкалалары бойынша сипаттамалы статистика

Сипаттамалы статистика									
	N	Мини-мум	Мак-симум	Орта мән	Станд. ауытқу	Асимметрия		Эксцесс	
						Статис-тика	Станд. қателік	Статис-тика	Станд. қателік
Өмірге қана-ғаттану-шылық	417	5,00	35,00	24,27	6,4335	-,469	,120	-,371	,238
Бақыт	417	1,90	5,80	4,342	,75692	-,236	,120	-,578	,238
N валидті (тұтас)	417								

1-кестеде берілген сипаттамалы статистикадағы асимметрия және эксцесс көрсеткіштерінен таңдау тобының қалыпты үлестірім заңдылығына сәйкес екенін көре аламыз. Демек, мәліметтерді математикалық-статистикалық талдауда параметрлік критерийлерді қолдануға болады. Сонымен қатар, зерттеу барысында алынған нәтижелер барлық қазақ тілді Қазақстан тұрғындарына тән деп қорытынды жасай аламыз.

Өмірге қанағаттанушылық шкаласының қазақ тіліндегі нұсқасы бірінші рет қолданылып тұрғандықтан, зерттеу мәліметтерін талдаудың *екінші кезеңінде* әдістеменің жалпы және жеке тармақтар бойынша сенімділік деңгейі тексерілді.

Кесте 2. Өмірге қанағаттанушылық шкаласының сенімділік статистикасы

Сенімділік статистикасы		
Альфа Кронбах	Стандартталған тармақтарға негізделген альфа Кронбах	Тармақтар саны
,840	,850	5

2-кестеде берілген мәліметтен қазақ тіліне аударылған Өмірге қанағаттанушылық шкаласының α-коэффициенті (альфа-Кронбах) 0,840-қа тең екенін көреміз. Бұл әдістеменің сенімділік дәрежесі жоғары екендігін білдіреді.

Кесте 3. Өмірге қанағаттанушылық шкаласының жеке тармақтар бойынша сенімділік статистикасы

Тармақтың жалпы балға қатынасының статистикасы					
Өмірге қанағаттанушылық шкаласының сұрақтары	Тармақты алып тастағандағы шкаланың орта мәні	Тармақты алып тастағандағы шкаланың дисперсиясы	Тармақтың жалпы балмен корреляциясы	Көп деңгейлі корреляция коэффициентінің квадраты	Тармақты алып тастағандағы альфа-Кронбах коэффициенті
1. Менің өмірім көбінесе идеалыма жақын.	19,8106	28,192	,667	,454	,802
2. Менің өмір сүру жағдайым өте жақсы.	18,9233	28,869	,701	,560	,797
3. Мен өз өміріме қанағаттанамын.	18,9544	27,678	,700	,553	,793
4. Мен осы уақытқа дейін өмірімде қалаған маңызды нәрселерге қол жеткіздім.	19,5060	27,467	,644	,417	,807
5. Егер мен өз өмірімді қайта сүрсем, ештеңені өзгертпес едім.	19,9185	25,652	,565	,326	,842

Ал, 3-кестеде Өмірге қанағаттанушылық шкаласының әр тармағы бойынша α-коэффициенттері 0,79-дан жоғары. Бұл әдістеменің ішкі сенімділігінің жоғары және тармақтардың бір-бірімен үйлесімділігін білдіреді. Жалпы және жеке тармақтар бойынша сенімділік статистикасының көрсеткіштеріне сүйене отырып, бұл әдістемені қазақ тілді тұлғалардың өмірге қанағаттанушылық деңгейін диагностикалауға жарамды екенін айта аламыз.

Зерттеу мәліметтерін талдаудың *үшінші кезеңінде* өмірге қанағаттанушылық және бақыт шкалаларының арасындағы өзара байланысты анықтауда Пирсонның корреляциялық талдауы қолданылды.

Кесте 4. Өмірге қанағаттанушылық және бақыт арасындағы корреляциялық байланыс

Корреляция		
		Бақыт
Өмірге қанағаттанушылық	Пирсон корреляциясы	,688**
	Мәнділік (2 жақты)	,000
	N	417
**. Корреляция 0.01 деңгейінде мәнді (2 жақты).		

Өмірге қанағаттанушылық және бақыт шкалалары арасында 0,01 деңгейінде мәнді тікелей оң корреляциялық байланыс анықталды (4-кесте). Бұл екі шкала көрсеткіштері бірге жоғарылап немесе бірге төмендейтінін білдіреді. Яғни, тұлға өміріне толықтай

қанағаттанса, өзін өте бақытты сезінеді, ал өміріне қанағаттанбаса өзін өте бақытсыз сезінеді немесе әсер ету керісінше орын алып, өте бақытты тұлға өз өміріне толықтай қанағаттануы, ал өте бақытсыз тұлға өз өміріне қанағаттанбауы мүмкін.

Төртінші кезеңде корреляциялық талдау барысында алынған нәтижеге сүйене отырып, айнымалылардың бір-біріне әсерін нақтылау үшін Бонферони критерийімен бір факторлы дисперсиялық талдау жүргізілді.

Кесте 5. Өмірге қанағаттанушылықтың бақытқа әсер етуін дисперсиялық талдау

Бір факторлы дисперсиялық талдау					
Бақыт					
	Квадраттар жиынтығы	Еркіндік дәрежесі	Орташа квадрат	F	Мәнділік
Топ арасында	108,753	6	18,125	57,349	,000
Топ ішінде	129,583	410	,316		
Барлығы	238,336	416			

5-кестеде берілген ақпараттардан бір факторлы дисперсиялық талдаудың мәнділігі 0,05-тен төмен екенін көре аламыз. Бұл талдау нәтижесінің статистикалық сенімділігін дәлелдейді. Бонферони критерийін қолдана отырып дисперсиялық талдау жүргізу барысында тұлғаның өмірге қанағаттанушылық деңгейі артқан сайын бақыт та біртіндеп артатыны анықталды (2-сурет).



Сурет 2. Өмірге қанағаттанушылықтың бақытқа әсер етуі

2-суреттен өмірге қанағаттанушылық артқан сайын бақыт деңгейі де біртіндеп артатынын көре аламыз. Сонымен қатар, өмірге қанағаттанушылықтың ең төмен деңгейі тұлғаның өзін бақытсыз сезінуіне алып келмейтінін байқауға болады. Оның орнына тұлға бейтарап күйінде қалуы, яғни, өмірге қанағаттанбаған жағдайда өзін бақытты не бақытсыз сезіне алмауы мүмкін. Мұны қазақ халқының ұлттық және мәдени ерекшеліктерімен байланыстыруға болады. Яғни, айналадағы жағдай толықтай қанағаттанып өмір сүруге кедергі келтіргеннің өзінде қолдағы барға шүкіршілік, тәубе ету арқылы олар өзінің ішкі күйінің тұрақтылығын сақтап, алдағы жарқын күнге деген үміттерін өшірмеген. Тіпті, халық арасында "Барға шүкір ет, жоққа сабыр ет" "Азға - қанағат, барға - тәубе,

жоққа - сабыр" деген сөздер кеңінен тараған. Жақсылыққа деген үміт пен ішкі күй тұрақтылығының әсерінен өміріне толық қанағаттанған сайын өздерін бақытты сезінсе де, өміріне қанағаттанбау олардың бақытсыз болуына алып келмейді. Бұл қазақ ұлтының қанша қиыншылықты басынан өткізіп келе жатса да, әлі күнге дейін сағы сынбағанына дәлел болуы мүмкін.

Статистикалық талдаулар арқылы өмірге қанағаттанушылықтың бақыт деңгейіне әсер ететінін анықтадық. Дегенмен, өмірге қанағаттанушылықтан басқа да факторлардың бақыттың артуына немесе төмендеуіне үлес қосатынын да ескеруіміз қажет. Яғни, тек қана өмірге қанағаттанушылықтың жоғары болуы бақыттың артуына толықтай кепілдік бермеуі мүмкін. Сол себепті *бесінші кезеңде* регрессиялық талдау жүргізудің қажеттілігі туындап отыр.

Кесте 6. Өмірге қанағаттанушылықтың бақытқа әсер етуін эмпирикалық зерттеу

Модельге арналған мәлімет[b]					
Модель	R	R-квадрат	Түзетілген R-квадрат	Бағалаудың стандартты қателігі	Дурбин-Уотсон
1	,672[a]	,451	,450	,56133	1,899
a. Предикторлар: (конст) өмірге қанағаттанушылық					
b. Тәуелді айнымалы: бақыт					

Регрессиялық талдау нәтижесінде көптік детерминация коэффициенті – R-квадраттың 0,451-ге тең екені анықталды. Бұл өмірге қанағаттанушылықтың 45% жағдайда бақытқа әсер ететінің білдіреді. Яғни, өзімізді бақытты сезінуіміз көп жағдайға өмірге қаншалықты қанағаттанумызға тәуелді.

Эмпирикалық зерттеуіміз барысында алынған нәтиже Argyle ұсынған бақыт құрылымына сәйкес келеді. Бұл теория бойынша, бақыт өмірге қанағаттанушылықтан, позитивті эмоциялардың болуы мен негативті эмоциялардың болмауынан тұрады [12]. Ал, біздің зерттеуімізде бақыт 45% өмірге қанағаттанушылықтан тұратыны анықталды. Айналамызда, өмірімізде орын алып жатқан жағдайларға толықтай қанағаттансақ, өзімізді өте бақытты тұлға ретінде сезіне аламыз. Дегенмен, бақыттың аталған құрылымнан басқа да предикторлары болуы және қанағаттанушылық сол предикторлар арқылы жанама немесе тікелей байланысуы мүмкін. Яғни, тек өмірімізге қанағаттанғанда ғана емес, жағымды эмоцияларды бастан кешіргенде, өміріміздің мәнін іздегенде немесе түсінгенде, болашаққа үмітпен қарағанда өзімізді бақытты сезінуіміз мүмкін. Сонымен қатар, Sariçam зерттеуінде көрсетілгендей шынайы өмір сүру арқылы өзін бақытты сезіну адамның өмірге қанағаттанушылығына тікелей оң әсер ететіні сияқты кері құбылыстарды да ескеруіміз қажет [14].

Бұл зерттеу нәтижелері Қазақстандағы позитивті психология бойынша эмпирикалық зерттеулер легінің бастамасы деп айта аламыз. Алдағы уақытта бақыттың басқа да құрылымдарымен байланысын анықтау бойынша зерттеулер жүргізілу ұсынылады.

Қорытынды

Сонымен, өмірге қанағаттанушылықтың бақытқа әсер етуін эмпирикалық зерттеу барысында мынадай нәтижелерге қол жеткіздік:

- Өмірге қанағаттанушылық теорияларына, оның бақытпен байланысы бойынша зерттеулерге шолу жасалынып, қазақ тілді респонденттермен зерттеу жүргізудің өзектілігі анықталды;

- Қазақ тіліне аударылған Өмірге қанағаттанушылық шкаласының жалпы және жеке тармақтар бойынша α-коэффициентінің жоғары екендігі анықталып, әдістеменің сенімділігі дәлелденді;

- Корреляциялық талдау нәтижесінде өмірге қанағаттанушылық пен бақыт арасында оң байланыс бар екендігі, дисперсиялық талдау арқылы өмірге қанағаттанушылық деңгейі артқан сайын бақыттың да артатыны, ал регрессиялық талдау бойынша өмірге қанағаттанушылық 45% жағдайда бақыт деңгейіне әсер ететіні анықталды.

Алынған нәтижелерді саралай отырып, зерттеуіміздің болжамы толығымен расталғанына көз жеткізе аламыз. Зерттеу нәтижесін позитивті психология саласындағы зерттеушілер пен психологтар қазақ тілді тұлғалармен диагностикалық жұмыстар жүргізу барысында авторлық құқықта сақтай отырып қолдана алады. Болашақта бақыттың басқа да предикторлары, сонымен қатар олардың жанама және тікелей әсер етуін анықтау бойынша кеңінен зерттеулер жүргізу ұсынылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Ed Diener Robert A., Emmons Randy J. Larsen, Sharon Griffin. The Satisfaction With Life Scale // Journal of Personality Assessment. – 1985. – No. 49:1. – P. 71-75.
2. Shin D.C., Johnson D.M. Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. Social Indicators Research. – 1978. – No. 5(1-4). – P. 475–492.
3. Diener E., Inglehart R., Tay L. Theory and Validity of Life Satisfaction Scales. Social Indicators Research, – 2012. – No. 112(3). – P. 497–527.
4. Eid M., Diener E. Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. Social Indicators Research. – 2004. – No. 65. – P. 245–277.
5. Jovanović V., Lazić M., Gavrilov-Jerković V. Measuring life satisfaction among psychiatric patients: Measurement invariance and validity of the Satisfaction with Life Scale. Clinical Psychology & Psychotherapy. – 2020.
6. Jiang X., Fang L., Stith B.R. A cross-cultural evaluation of the students' life satisfaction scale in chinese and american adolescents. Curr Psychol 40, 2552–2560. – 2021.
7. Piko B.F. Adolescent Life Satisfaction: Association with Psychological, School-Related, Religious and Socially Supportive Factors. Children. – 2023. – No.10. – P. 1176.
8. Hartung Johanna, Spormann Sandy Sue, Moshagen Morten Wilhelm, Oliver. Structural Differences in Life Satisfaction in a U.S. Adult Sample across Age. Journal of Personality. – 2021.
9. Nakamura J.S., Delaney S.W., Diener E. Are all domains of life satisfaction equal? Differential associations with health and well-being in older adults. Qual Life Res 31. – 2021. – P. 1043–1056.
10. Luhmann M., Lucas R. E., Eid M., Diener E. The prospective effect of life satisfaction on life events. Social Psychological and Personality Science. – 2021.
11. Scopus. Analyze search results. [Web resource]. – 2023. – URL: https://share.kz/grhp (қаралған күні 22.09.2023)
12. Hills P., Argyle M. The oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being // Personality and Individual Differences. – 2002. – No. 33(7). – P. 1073–1082.
13. Касымжанова А.А., Ахан К.О. Оксфордтық бақыт сауалнамасының қазақ тіліне аударылуы және бейімделуі. Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy. – 2022. – Б. 15-25.
14. Sariçam H. Life satisfaction: Testing a structural equation model based on authenticity and subjective happiness // Polish Psychological Bulletin. – 2015. – 46(2). – P. 278–284.

А.А. Касымжанова[1],Б.Ф. Пико[2], К.О. Ахан[3]
[1,3] университет "Тұран", Алматы, Казахстан
[2]Сегедский университет, Сегед, Венгрия

Поперечное исследование удовлетворенности жизнью и счастья на выборке населения Казахстана

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного с целью адаптации шкалы удовлетворенности жизнью на казахском языке и выявления влияния удовлетворенности жизнью, определяемый по данной методике, на счастье по показателю, полученному по данной методике. Участниками данного исследования были казахоязычные жители Казахстана (N = 417) в возрасте от 16 до 70 лет (средний возраст = 27 лет, SD = 8,8). В ходе данной исследовательской работы проверялось соответствие выборочной группы нормальному закону распределения и применялись параметрические методы при анализе показателей. Шкала удовлетворенности жизнью (SWLS), разработанная Динером и его коллегами (1985), была переведена на казахский язык и адаптирована к национальным и языковым особенностям. Коэффициент Альфа-Кронбаха по общим и отдельным пунктам был выше 0,8, и надежность методики была статистически подтверждена. Для определения уровня счастья респондентов использовался Оксфордский опросник счастья, адаптированный на казахский язык. Для изучения взаимосвязи между удовлетворенностью жизнью и счастьем был проведен корреляционный анализ Пирсона, в результате которого было установлено, что между двумя упомянутыми переменными существует прямая положительная корреляция (r = 0,688; p < 0,01). В ходе дисперсионного анализа определено, что удовлетворенность жизнью влияет на счастье, а в регрессионном анализе было доказано, что удовлетворенность жизнью является предиктором счастья в 45% случаев. Эти результаты вносят важный вклад в адаптационный процесс шкалы удовлетворенности жизнью, которая может быть использована исследователями и психологами в области позитивной психологии при работе с казахоязычными людьми.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, счастье, статистика надежности.

A.A. Kassymzhanova[1], B.F. Piko[2], K.O. Akhan[3]
[1,3]Turan University , Almaty, Kazakhstan
[2]University of Szeged, Szeged, Hungary

Cross-sectional study of life satisfaction and happiness in a sample of Kazakh general population

Abstract. The article presents the results of a cross-sectional survey conducted with the aim of adapting the life satisfaction scale in the Kazakh language applying happiness scale as a reference. Participants of this study were Kazakh-speaking residents of Kazakhstan (N = 417) aged from 16 to 70 years old (Mean age = 27 years, SD = 8.8). During this research, the compliance of the sample group with the normal distribution law was checked and parametric methods were used to analyze the indicators. The Satisfaction With Life Scale (SWLS) developed by Diener and his colleagues (1985) was translated into Kazakh and adapted to the characteristics of the nation and language. The Cronbach's Alpha coefficient for total and individual items was above 0.8, and the reliability of the technique was statistically confirmed. The Oxford Happiness Questionnaire which had been previously adapted into the Kazakh language, was used to determine the level of happiness of respondents. In order to justify the relationship between life satisfaction and happiness, Pearson correlation analysis was carried out. As a result it was found that there was a direct positive correlation between these variables (r = 0,688; p < 0,01). An analysis of variance determined that life satisfaction affects happiness. In regression analysis life satisfaction explained 45% of the variance in happiness. These results provide important contribution to the adaptational process of the life satisfaction scale which can be used by researchers and psychologists in the field of positive psychology when working with Kazakh-speaking people.

Keywords: life satisfaction, happiness, reliability statistics.

References

1. Ed Diener Robert A., Emmons Randy J. Larsen, Sharon Griffin. The Satisfaction With Life Scale. Journal of Personality Assessment. 1985. No. 49:1. P. 71-75.
2. Shin D.C., Johnson D.M. Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. Social Indicators Research. 1978. No. 5(1-4). P. 475–492.
3. Diener E., Inglehart R., Tay L. Theory and Validity of Life Satisfaction Scales. Social Indicators Research. 2012. No. 112(3). P. 497–527.
4. Eid M., Diener E. Global judgments of subjective well-being: Situational variability and long-term stability. Social Indicators Research. 2004. No. 65. P. 245–277.
5. Jovanović V., Lazić, M., & Gavrilov-Jerković V. Measuring life satisfaction among psychiatric patients: Measurement invariance and validity of the Satisfaction with Life Scale. Clinical Psychology & Psychotherapy. 2020.
6. Jiang X., Fang L., Stith B.R. A cross-cultural evaluation of the students' life satisfaction scale in chinese and american adolescents. Curr Psychol 40, 2552–2560. 2021.
7. Piko B.F. Adolescent Life Satisfaction: Association with Psychological, School-Related, Religious and Socially Supportive Factors. Children. 2023. No.10. P. 1176.
8. Hartung Johanna, Spormann Sandy Sue, Moshagen Morten Wilhelm, Oliver. Structural Differences in Life Satisfaction in a U.S. Adult Sample across Age. Journal of Personality. 2021.
9. Nakamura J.S., Delaney S.W., Diener E. Are all domains of life satisfaction equal? Differential associations with health and well-being in older adults. Qual Life Res 31. 2021.P. 1043–1056.
10. Luhmann M., Lucas R. E., Eid M., Diener E. The prospective effect of life satisfaction on life events. Social Psychological and Personality Science. 2021.
11. Scopus. Analyze search results. Available at: https://share.kz/grhp (accessed 22.09.2023).
12. Hills P., Argyle M. The oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. Personality and Individual Differences. 2002. No. 33(7). P. 1073–1082.
13. Kasymzhanova A.A., Ahan K.O. Oksfordtyk bakyt saualnamasynyn kazak tiline audaryluy zhane bejimdelui. Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy [Translation and adaptation of the Oxford Happiness questionnaire into Kazakh]. 2022. P.15-25, [in Kazakh].
14. Sariçam H. Life satisfaction: Testing a structural equation model based on authenticity and subjective happiness. Polish Psychological Bulletin. 2015. 46(2). P. 278–284.

Авторлар туралы мәлімет:

Касымжанова А.А. – психология ғылымдарының кандидаты, «Психология» кафедрасының профессоры, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан.

Пико Б.Ф. – психология ғылымдарының докторы, Сегед университеті жүріс-тұрыс және медициналық ғылымдар кафедрасының профессоры, Сегед қ., Венгрия.

Ахан Қ.О. – «Психология» мамандығының докторанты, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан.

Kasymzhanova A.A. – Candidate of Psychological Sciences, Professor, Department of Psychology, Turan University, Almaty, Kazakhstan.

Pico B.F. – Doctor of Psychology, Professor, Department of Behavior and Medical Sciences, University of Szeged, Szeged, Hungary.

Akhan K.O. – PhD student, Turan University, Almaty, Kazakhstan.

МРНТИ 04.21.51

Ж.Ж. Давлетбаева[1*], А.В. Загребин[2]

[1]Национальная школа государственной политики Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан, Астана, Казахстан
[2]Управление предпринимательства и туризма Акмолинской области, Кокшетау,Казахстан
(E-mail: zhuldyz.davletbayeva@apa.kz alexandr.zagrebin80@gmail.com)

Качество жизни как фактор, влияющий на коррупцию

Аннотация. *Данное исследование является частью научного проекта по модернизации антикоррупционной политики в контексте повышения качества жизни. Рассматривается влияние уровня жизни на состояние коррупции. Изучая предшествующие исследования данного вопроса, мы предполагаем, что низкие стандарты жизни являются спусковым механизмом бытовой коррупции, помогающей гражданам в получении необходимых благ, их своевременности и полноты. Базируясь на социологическом опросе, проведенном Центром прикладных исследований «TALAP» в 2021 году среди граждан Республики Казахстан, мы проводим эмпирический анализ зависимости уровня воспринимаемой коррупции и оценки качества услуг в сферах образования, здравоохранения, государственных услуг для бизнеса и населения. Несмотря на неоднозначность результатов социологического опроса, исследование вносит вклад в изучение вопроса в целях более глубокого понимания причин коррупции на примере Республики Казахстан.*

Ключевые слова: *коррупция, качество жизни, благосостояние, антикоррупционная политика.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-332-343

Введение

Коррупция как негативное социальное явление, подрывающее основы государственности и демократии, препятствующее развитию экономики и снижающая качество жизни, находится в фокусе внимания множества ученых, исследователей-практиков современности. Конвенцией Организации Объединенных Наций против коррупции провозглашена серьезность данной проблемы, ее глобальность в плане воздействия на экономику и устойчивое развитие стран [1]. Очевидным и эмпирически доказанным фактом является то, что коррупция сдерживает экономический рост и приводит в конечном итоге к снижению качества жизни. Данный вопрос является актуальной и достаточно изученной за последние десятилетия темой. Этому посвящено множество исследований зарубежных и отечественных ученых. И хотя последствия коррупции в разных странах проявляются по-разному [2], очевиден ее разрушающий экономику эффект, связанный со снижением инвестиционной привлекательности страны, утечкой квалифицированной рабочей

силы, снижением инноваций и предпринимательской инициативы, эффективности реализуемых социальных программ и инфраструктурных проектов [3, 4, 5, 6].

Одновременно очень важным направлением исследований является рассмотрение коррупции не как причины, а как следствия низкого уровня жизни. Бюрократизм, несправедливое распределение ресурсов, невысокие стандарты государственных услуг, наряду с низкими доходами – все это в конечном счете провоцирует граждан на коррупцию. Не имея возможности удовлетворить базовые потребности в законном порядке, граждане и бизнесмены будут стремиться добиться этого неформальным, а иногда и незаконным путем. Таким образом формируется культура коррупции, иногда приобретающая национальные признаки [7], начиная с безобидного, на первый взгляд, преподношения подарков и бытового протекционизма до взяточничества на высоком уровне. Влияние низкого уровня жизни на коррупцию является темой достаточно слабо изученной и представлена рядом исследований, применяющих к данному вопросу принцип «grease the wheel», или смазки колеса, где в роли колеса выступает государство с его экономикой и законодательством, а в роли смазки – коррупционные действия [3].

Является ли коррупция мерой, необходимой для нивелирования недостатков законодательства и слабости экономики? В какой мере коррупция помогает улучшить качество жизни граждан на фоне отсутствия справедливого, полноценного и своевременного предоставления необходимых благ? Термин «эффективная коррупция» рассматривается как один из аналитических подходов к феномену, когда коррупционные действия облегчают взаимодействие агентов в условиях слабого управления [8]. Дискуссия по этому вопросу продолжается, и до настоящего времени нет убедительных свидетельств, подтверждающих или опровергающих теорию. Исследователи рассматривали данный феномен с двух сторон: «коррупция как песок» и «коррупция как смазка». Критический анализ приводит к заключению о слабости теории смазывания колеса, несмотря на то, что сильная отрицательная корреляция между уровнем коррупции и показателями реального богатства на душу населения ярко выражена [9]. С ухудшением качества управления влияние коррупции на инвестиции и экономический рост усугубляется [10]. По мнению одних авторов, коррупция – это все-таки скорее песок, нежели смазка в колесе слабого государственного управления [11]. Согласно выводам других, коррупция влияет на политическую стабильность негативно в благополучных странах и смягчающе в государствах, подверженных социальным волнениям, таким, как Нигерия и Пакистан [12]. В этом плане коррупция может даже способствовать улучшению инвестиционного климата и росту экономики. Поэтому иногда нет смысла бросать все силы на искоренение коррупции, которая в условиях необходимости структурных реформ может помочь бизнесу развиваться на начальном этапе [13]. Экономическая составляющая в коррупции объективно выше правовой, но зачастую слабость экономики и законодательной системы неразрывно связаны, особенно в странах переходного периода. Следствием административных барьеров и ограничения граждан в экономических свободах являются взятки [14].

Несмотря на различие рассматриваемых ролей коррупции по отношению к качеству жизни, несомненно то, что слабость экономики и административно-политической системы государства способствует массовости коррупции в обществе. Рассмотрение вопроса повышения эффективности антикоррупционной политики в данном контексте особенно важно для стран с низким уровнем жизни. Наиболее бедные страны имеют минимальные шансы на достижение глобальных целей (в том числе искоренения коррупции) в условиях нехватки ключевых ресурсов, институционального и человеческого капитала [15]. Очевидно, что для более эффективной борьбы с коррупцией как с явлением нужно действовать комплексно, направляя ресурсы на повышение уровня жизни. Низкий уровень жизни рассматривается как одна из причин коррупции в контексте снижения доходов должностных лиц, обладающих властными полномочиями [16]. В более глобальном смысле экономический рост, государственная децентрализация и развитие

инфраструктуры населенных пунктов являются многообещающими детерминантами в вопросе снижения уровня коррупции [17].

Анализ казахстанских публикаций показал, что влияние уровня жизни на уровень коррупции в стране отдельно ранее не изучался. При этом отмечаемые отечественными учеными факторы возникновения казахстанской коррупции в целом корреспондируют с понятием качества жизни. Одними из таковых являются системные причины, такие, как закрытость государственных органов, бюрократия, непрозрачность законодательства [18]. Низкий уровень экономического благополучия, наряду с другими социокультурными и политическими факторами также фигурируют в качестве причин коррупции в Казахстане [19]. Тесная двунаправленная взаимосвязь прослеживается между теневой экономикой и коррупцией, и невозможно однозначно сказать, какое явление первично [20]. Целью данного исследования является внесение вклада в изучение проблематики влияния низкого уровня жизни на коррупцию. Нашей задачей было глубже понять, в какой мере удовлетворенность казахстанских граждан их жизнью влияет на уровень воспринимаемой коррупции. Используя данные, полученные в ходе социологического опроса среди граждан Республики Казахстан, мы проводим анализ ответов респондентов об их восприятии коррупции и удовлетворенности отдельными видами государственных услуг на предмет взаимосвязи.

Материалы и методы

Исследование проведено с применением общенаучных методов сравнительного анализа, синтеза, понимания и рационального объяснения, обобщения. Источниками исследования стали научные статьи казахстанских и зарубежных экспертов, личный и профессиональный опыт авторов.

Также были проанализированы данные социологического исследования, проведенного в 2021 году Центром прикладных исследований «TALAP» в рамках научного гранта Министерства образования и науки Республики Казахстан. Опрос был проведен в анонимном порядке среди населения Республики Казахстан в онлайн-формате в связи с пандемией короновируса, с учетом репрезентативности выборки респондентов в региональном разрезе.

Анкета включала 42 вопроса. Основными группами вопросов были:

- Удовлетворенность качеством жизни.
- Восприятие уровня коррупции.
- Уровень толерантности к (правонарушениям) проявлениям коррупции.
- Доля граждан, готовых внести личный вклад в снижение уровня коррупции.
- Оценка эффективности антикоррупционных мероприятий.

Опрос проводился на добровольной основе с соблюдением общепринятых этических и моральных норм. Социально-демографические характеристики опрошенных представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Распределение социально-демографических характеристик респондентов в процентном отношении

Возраст		**Пол**	
18-23	25.0%	Женский	61.1%
24-30	15.8%	Мужской	38.9%
31-35	13.9%		
36-40	12.0%		
41-45	8.9%		
46-50	8.9%	**Род деятельности**	
51-59	12.7%	Государственный служащий	29.0%

> 60	2.9%	Студент	18.2%
		Бюджетная сфера	22.7%
		НПО	4.7%
Образование		Самозанятый	4.6%
Начальное	1.5%	Частный сектор	3.4%
Среднее	15.3%	Квазигоссектор	1.8%
Среднее специальное	12.3%	Безработный	1.8%
Высшее	67.2%	Правоохранительные органы	1.7%
Ученая степень	3.6%	Пенсионер	1.5%
		Декретный отпуск	1.2%
		Получатель соцпособия	0.5%
Семейное положение		Другое	9.8%
Женат/Замужем	55.1%		
Неженат/Не замужем	33.6%		
Разведен (а)	6.0%	**Дети**	
Вдовец/Вдова	2.8%	Имеются	63.3%
Сожительство	2.6%	Не имеется	36.7%

Количество наблюдений - 5531

В целях исследования для проведения корреляционного анализа и построения регрессионных моделей мы использовали ответы респондентов о их восприятии коррупции как зависимой переменной, оценки качества услуг в различных сферах как независимых переменных, а также социально-демографические данные респондентов в качестве контрольных переменных (Таблица 2).

Таблица 2

Описания переменных

Зависимая переменная	
КОРРУП	Вопрос: *Оцените уровень коррупции в вашем регионе проживания* Применена кодировка ответов респондентов по шкале от 1 (низкий) до 5 (высокий).
Независимые переменные	
ОБР	Вопрос: *Оцените уровень доступности и качества услуг в сфере образования* Применена кодировка ответов респондентов по шкале от 1 (низкий уровень) до 5 (высокий уровень).
ЗДРАВ	Вопрос: *Оцените уровень доступности и качества услуг в сфере здравоохранения* Применена кодировка ответов респондентов по шкале от 1 (низкий уровень) до 5 (высокий уровень).
ГУ НАС	Вопрос: *Оцените уровень доступности и качества государственных услуг для населения* Применена кодировка ответов респондентов по шкале от 1 (низкий уровень) до 5 (высокий уровень).
ГУ БИЗН	Вопрос: *Оцените уровень доступности и качества государственных услуг для бизнеса* Применена кодировка ответов респондентов по шкале от 1 (низкий уровень) до 5 (высокий уровень).

КОМПОЗ	Композитный индикатор оценки доступности услуг (арифметическая сумма значений независимых переменных ОБР, ЗДРАВ, ГУ НАС и ГУ БИЗН, минимальное значение 4, максимальное 20).

Контрольные переменные (кодировка представлена в Таблице 3)

Таблица 3

Кодировка контрольных переменных (социально-демографический блок)

Вопросы	значения							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Возраст	18-23	24-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-59	> 60
Род занятий	Гос-служба	Студент	Бюджетная сфера	НПО	Само-занятый	Частный сектор	Безра-ботный	Дру-гое
Образо-вание	Началь-ное	Среднее	Средне-специаль-ное	Высшее	Ученая степень			
Семейное поло-жение	Замужем/ Женат	Не замужем/ не женат	В разводе	Вдовец/ Вдова	Граждан-ский брак			
Пол	Мужской	Женский						

Результаты и обсуждение

Описательная статистика ответов респондентов об уровне коррупции и качестве услуг представлена на Рисунке 1.

Рисунок 1. Распределение ответов респондентов (в процентном отношении)

Вопросы	значения (от 1 до 5)					Среднее значение	Медиана
	1	2	3	4	5		
Уровень коррупции	23,4	23,2	35,4	11,6	6,4	2,545	3,000
Образование	4,6	12,4	8,9	44,1	30,0	3,827	3,000
Здравоохранение	8,1	19,5	8,8	42,8	20,8	3,489	3,000
Госуслуги для населения	5,6	14,9	10,4	43,5	25,7	3,688	3,000
Госуслуги для бизнеса	6,3	13,4	19,6	39,9	20,8	3,555	3,000

Примечание: n = 5531

Анализ ответов респондентов показывает, что большинство опрошенных (35,4%) затруднились ответить на вопрос об уровне коррупции в регионе проживания (оценка 3), подавляющее же большинство 46,6% оценили уровень коррупции как низкий (1) или скорее низкий (2). Это свидетельствует об оптимистичном отношении большинства респондентов к коррупции. С точки зрения интерпретации данных результатов, здесь возможны два варианта. Первый – коррупция действительно не является проблемой номер один для казахстанских граждан в связи с ее отсутствием либо из-за терпимого отношения общества и способности не замечать ее. Второй – будучи теневой стороной жизни, коррупция не может быть эффективно изучена стандартными социологическими методами [21].

С другой стороны, изучая ответы респондентов относительно их удовлетворенности услугами образования, здравоохранения, государственными услугами для населения и бизнеса, можно также отметить позитивную оценку большинства опрошенных. Так, наибольшее число граждан оценило уровень всех четырех видов услуг в оценку «4», или «скорее высокий» (от 39,9 до 42,8%). Социологический опрос рассматривается как метод субъективной оценки качества жизни индивидуумов [22], поэтому результаты опроса можно считать достаточно валидными.

Тем не менее, допуская надежность полученных опросным путем данных, можно предположить отрицательную взаимосвязь между оценкой доступности основных услуг и коррупцией.

Далее мы исследовали композитный индикатор оценки доступности услуг (КОМПОЗ), поделив респондентов на 2 категории: до 15 баллов (низкая оценка) и от 15 баллов и выше (высокая оценка). Среди респондентов с низкой оценкой КОМПОЗ (n = 2284) средняя оценка уровня коррупции составила 2,827. Среди респондентов с высокой оценкой КОМПОЗ (n = 3247) средняя оценка коррупции составила 2,346. Таким образом, разница в восприятии коррупции между двумя категориями граждан составила 20%, что свидетельствует об умеренном уровне обратной корреляции между уровнем коррупции и доступностью услуг.

Для более точного анализа мы построили корреляционную матрицу (Таблица 4), которая показала, что коэффициенты корреляции между переменными в целом невысокие, что говорит об отсутствии проблемы мультиколлинеарности. При этом наблюдается достаточно сильная отрицательная взаимосвязь уровня коррупции и уровня доступности всех четырех видов рассматриваемых услуг (в сфере образования, здравоохранения, государственных услуг для населения и бизнеса). Надежность коэффициентов подтверждается двусторонней статистической значимостью ($p < 0,01$).

В свою очередь, коэффициенты корреляции между оценкой уровня доступности вышеперечисленных видов услуг положительные, со значениями в интервале от 0,577 до 0,727 при высокой статистической значимости.

Коэффициенты корреляции между уровнем коррупции и контрольными переменными (социально-демографический блок), в основном, низкие. Это говорит об отсутствии значимой зависимости восприятия коррупции и таких показателей, как уровень образования, пол, возраст, семейное положение. Статистическую значимость менее 1% (высокая) демонстрирует только категория «вид деятельности» по отношению к уровню восприятия коррупции. Стоит отметить отрицательную корреляцию между уровнем восприятия коррупции и возрастом (более старшее поколение склонно быть терпимее к коррупции), однако низкая статистическая значимость данной пары переменных не позволяет говорить об этом с уверенностью.

Таблица 4

Корреляционная матрица двусторонних взаимосвязей коррупции, доступности услуг и социально-демографических переменных

Переменные	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***9***	***10***
1. КОРРУП	1,00									
2. ОБР	-0,238**	1,00								
3. ЗДРАВ	-0,219**	0,691**	1,00							
4. ГУ НАС	-0,218**	0,601**	0,674**	1,00						
5. ГУ БИЗН	-0,214**	0,577**	0,669**	0,727**	1,00					
6. Образование	0,010	-0,038**	-0,108**	-0,026	-0,074**	1,00				
7. Возраст	-0,011	-0,094**	-0,155**	-0,068**	-0,126**	0,301**	1,00			
8. Пол	0,016	-0,006	-0,021	-0,038**	-0,018	0,017	0,137**	1,00		
9. Вид деятельности	0,067**	-0,093**	-0,088**	-0,092**	-0,077**	-0,071**	0,081**	0,029*	1,00	
10. Семейное положение	0,034*	-0,017	0,010	-0,007	-0,002	-0,118**	-0,109**	0,064**	0,006	1,00

*Примечание: n = 5531, **p <0,01 (двусторонняя), *p <0,05 (двусторонняя). Описания переменных 1-5 представлены в Таблице 2*

Для проверки степени влияния каждой из независимых переменных (ОБР, ЗДРАВ, ГУ НАС, ГУ БИЗН) на уровень зависимой переменной КОРРУП, мы построили 4 модели с контрольными переменными (образование, возраст, пол, вид деятельности, семейное положение) (Таблица 5).

Таблица 5

Эффект доступности основных услуг на коррупцию

Переменные	**Зависимая переменная: уровень восприятия коррупции**			
	1	***2***	***3***	***4***
Независимые переменные				
ОБР	-0,242** *(-17,95)*			
ЗДРАВ		-0,206 *(-16,61)*		
ГУ НАС			-0,212** *(-16,25)*	
ГУ БИЗН				-0,216** *(-16,14)*
Контрольные переменные				
Образование	0,027 *(1,44)*	0,011 *(0,58)*	0,029 *(1,55)*	*0,020* *(1,06)*
Возраст	-0,022** *(-3,00)*	-0,026** *(-3,54)*	-0,018* *(-2,39)*	*-0,024*** *(-3,19)*
Пол	0,039 *(1,24)*	0,033 *(1,06)*	0,019 *(0,62)*	*0,033* *(1,06)*
Вид деятельности	0,023** *(3,70)*	0,024** *(3,87)*	0,024** *(3,83)*	*0,025* *(4,10)*
Семейное положение	0,034* *(2,01)*	0,039* *(2,31)*	0,039* *(2,31)*	*0,037** *(2,21)*
Константа	*3,26*	*3,12*	*3,11*	*3,13*
N (наблюдения)	*5531*	*5531*	*5531*	*5531*
R^2 нормированный	*0,06*	*0,05*	*0,05*	*0,05*
F	*60,1*	*52,28*	*50,3*	*49,7*

*Примечание: **p <0,01 (двусторонняя), *p <0,05 (двусторонняя). t-статистика в скобках. Описания независимых переменных представлены в Таблице 2*

Как и ожидалось, тестирование моделей 1-4 (Таблица 5) показало отрицательное, статистически значимое (на уровне ниже 1%) влияние индикаторов ОБР, ЗДРАВ, ГУ НАС и ГУ БИЗН на уровень восприятия коррупции. Это подтверждает предположение, что со снижением качества оказания основных услуг для граждан и бизнеса уровень коррупции стремится к росту. Наибольшее влияние отмечается в модели 1 (коэффициент регрессии: -0,242), наименьшее – в модели 2 (-0,206). Наряду с этим стоит отметить низкий коэффициент детерминации (нормированный R^2), который ниже 0,25, что сигнализирует о слабой модели [23].

Что касается контрольных переменных, слабое отрицательное, статистически значимое влияние на уровень коррупции оказывает возраст респондента – с его повышением восприятие коррупции снижается. Такие социально-демографические компоненты, как образование и пол, не имеют статистически значимого влияния на зависимую переменную, что говорит об одинаковом отношении граждан к коррупции, независимо от уровня образования и гендерной принадлежности.

Выводы

При проведении данного исследования мы принимали во внимание его ограничения. Эмпирический анализ статистических данных, полученных в результате социологического опроса, позволяет установить зависимость между коррупцией и детерминантами доступности услуг. Однако данный метод анализа не позволяет определить, какое влияние первично – качество жизни влияет на коррупцию или наоборот. Значительная дисперсия (отклонения) ответов респондентов затрудняет прогнозирование уровня коррупции по заданным параметрам доступности услуг. Тем не менее, результаты исследования позволяют говорить об отрицательной взаимосвязи двух составляющих. Уровень коррупции в регионе проживания оценен ниже гражданами, оценившими доступность услуг как высокую.

В целях совершенствования антикоррупционной политики нельзя не учитывать фактор текущего состояния доступности основных услуг как составляющей качества жизни населения. Улучшая качество жизни, можно значительно снизить «потребность» граждан в совершении коррупционных правонарушений как минимум на бытовом уровне. А это является основой формирования нетерпимости к коррупции в обществе.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках научного проекта «Модернизация антикоррупционной политики в контексте повышения качества жизни и благосостояния граждан Республики Казахстан», финансируемого Комитетом науки МОН РК. (Индивидуальный регистрационный номер AP08857262).

Список литературы

1. Организация Объединенных Наций. Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции. Резолюция 58/4 Генеральной Ассамблеи от 31 октября 2003 года.

2. Khan M.H. Patron-Client Networks and the economic effects of corruption in Asia //The European Journal of Development Research. – 1998. – Vol. 10(1). – P. 15-39. DOI: doi-org.libezproxy2.syr.edu/10.1080/09578819808426700.

3. Kaufmann D. Corruption: the facts //Foreign policy. – 1997. – P. 114-131. DOI: 10.2307/1149337.

4. Mauro P. Corruption and growth //The quarterly journal of economics. – 1995. – Vol. 110(3). – P. 681-712. DOI: 10.2307/2946696.

5. Rose-Ackerman S. Corruption: Causes, consequences and cures //Trends in Organized Crime. – 1997. – Vol. 3(1). – P. 109-111. DOI: 10.1007/s12117-997-1155-3.

6. Ugur M., Dasgupta N. Evidence on the economic growth impacts of corruption in low-income countries and beyond: a systematic review //EPPI-Centre Social Science Research Unit, Institute of Education. – University of London, 2011. – 1-134 p.

7. Нестик Т.А. Коррупция и культура //Экономическая теория преступлений и наказаний. – 2002. – №. 4. – С. 82-94.

8. Aidt T.S. Economic analysis of corruption: a survey //The Economic Journal. – 2003. – Vol. 113(491). – P. F632-F652.

9. Aidt T.S. Corruption, institutions, and economic development //Oxford review of economic policy. – 2009. – Vol. 25(2). – P. 271-291. DOI: doi.org/10.1093/oxrep/grp012.

10. Méon P.G., Sekkat K. Does corruption grease or sand the wheels of growth? //Public choice. – 2005. – Vol. 122(1). – P. 69-97.

11. Nur-tegin K., Jakee K. Does corruption grease or sand the wheels of development? New results based on disaggregated data //The Quarterly Review of Economics and Finance. – 2020. – Vol. 75. – P. 19-30.

12. Shabbir G., Anwar M., Adil S. Corruption, political stability and economic growth //The Pakistan Development Review. – 2016. – P. 689-702.

13. Houston D. A. Can corruption ever improve and economy //Cato J. – 2007. – Vol. 27. – P. 325.

14. Уэльсонова А.У. Проблема «незыблемой» коррупции в Кыргызстане //М. Рыскулбеков атындагы Кыргыз экономикалык университетинин кабарлары. – 2021. – №. 1. – Б. 177-181.

15. Mombeuil C., Diunugala H.P. UN sustainable development goals, good governance, and corruption: The paradox of the world's poorest economies //Business and Society Review. – 2021. – Vol. 126(3). – P. 311-338.

16. Мальцев В.В. Актуальные проблемы противодействия коррупции //Актуальные проблемы юриспруденции. – 2017. – С. 81-89.

17. Goel R.K., Nelson M.A. Causes of corruption: History, geography and government //Journal of Policy Modeling. – 2010. – Vol. 32(4). – P. 433-447.

18. Ахметов А.С. Коррупция как социальное явление //Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. – 2018. – №2(69). – С. 58-62.

19. Олейник Л.В. К вопросу о причинах, порождающих коррупцию в Казахстане //Актуальные вопросы экономики и управления. – 2020. – С. 153-157.

20. Байзаков Д.Б. Теневая экономика и коррупция - существующая взаимосвязь //Евразийское научное объединение. – 2015. – Т. 2. – №. 10. – С. 95-99.

21. Alatas S.H. The Sociology of Corruption: The Nature //Function, Cause and Prevention of Corruption Singapore: Donald More. – 1968.

22. Микишева О.Н., Денисенко А.В., Левина Е.И. Теоретические подходы к определению качества жизни населения //Сборник материалов IX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых с международным участием «Россия молодая». – 2017. – С. 72018-72018.

23. Hair J.F., Ringle C.M., Sarstedt M. PLS-SEM: Indeed a silver bullet //Journal of Marketing theory and Practice. – 2011. – Vol. 19(2). – P. 139-152.

Ж.Ж. Давлетбаева[1], А.В. Загребин[2]

[1]Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару Академиясы, Мемлекеттік саясат ұлттық мектебі, Астана, Қазақстан

[2]Ақмола облысының кәсіпкерлік және туризм басқармасы, Көкшетау, Қазақстан

Өмір сапасы сыбайлас жемқорлыққа әсер ететін фактор ретінде

Аңдатпа. Бұл зерттеу өмір сапасын арттыру контексінде сыбайлас жемқорлыққа қарсы саясатты жаңғырту жөніндегі ғылыми жобаның бір бөлігі болып табылады. Өмір сүру деңгейінің сыбайлас жемқорлық жағдайына әсері қарастырылады. Осы мәселенің алдыңғы зерттеулерін зерттей отырып, біз төмен өмір сүру стандарттары азаматтарға қажетті тауарларды алуға, олардың уақтылығы мен толықтығына көмектесетін тұрмыстық сыбайлас жемқорлықтың қоздырғышы деп санаймыз. Қазақстан Республикасының азаматтары арасында 2021 жылы «TALAP» қолданбалы зерттеулер орталығы жүргізген әлеуметтік сауалнамаға негізделе отырып, біз қабылданатын сыбайлас жемқорлық деңгейінің тәуелділігіне және білім беру, денсаулық сақтау, бизнес пен халық үшін мемлекеттік қызметтер көрсету салаларындағы көрсетілетін қызметтердің сапасын бағалауға эмпирикалық талдау жүргіземіз. Социологиялық сауалнама нәтижелерінің екіұштылығына қарамастан, зерттеу Қазақстан Республикасы үлгісінде сыбайлас жемқорлықтың себептерін неғұрлым терең түсіну мақсатында мәселені зерделеуге үлес қосады. Қорытындылай келе, біз өмір сапасын арттыру контексінде сыбайлас жемқорлыққа қарсы саясатты жетілдіру үшін ұсынымдар береміз.

Түйін сөздер: сыбайлас жемқорлық, өмір сапасы, әл-ауқат, сыбайлас жемқорлыққа қарсы саясат.

Zh.Zh. Davletbayeva[1], A.V. Zagrebin[2]
[1] *Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan*
[2]*Department of Entrepreneurship and Tourism of Akmola Region, Kokshetau, Kazakhstan*

Quality of life as a factor influencing corruption

Abstract. This study is part of a scientific project to modernize anti-corruption policy in the context of improving the quality of life. The influence of the standard of living on the state of corruption is considered. Studying previous studies of this issue, we assume that low living standards are a trigger mechanism for everyday corruption that helps citizens in obtaining the necessary benefits, their timeliness and completeness. Based on a sociological survey conducted by the TALAP Center for Applied Research in 2021 among citizens of the Republic of Kazakhstan, we conduct an empirical analysis of the relationship between the level of perceived corruption and the assessment of the quality of services in the areas of education, healthcare, public services for business and the population. Despite the ambiguity of the results of the sociological survey, the study contributes to the study of the issue in order to better understand the causes of corruption on the example of the Republic of Kazakhstan. In conclusion, we make recommendations for improving the anti-corruption policy in the context of improving the quality of life.

Keywords: corruption, quality of life, welfare, anti-corruption policy.

References

1. Organizaciya Ob"edinennyh Nacij. Konvenciya Organizacii Ob"edinennyh Nacij protiv korrupcii. Rezolyuciya 58/4 General'noj Assamblei ot 31 oktyabrya 2003 goda [United Nations. United Nations Convention against Corruption. General Assembly resolution 58/4 of 31 October 2003]. [in Russian]
2. Khan M.H. Patron-Client Networks and the economic effects of corruption in Asia, The European Journal of Development Research, 10(1), 15-39 (1998). DOI: doi-org.libezproxy2.syr.edu/10.1080/09578819808426700.
3. Kaufmann D. Corruption: the facts, Foreign policy, 114-131 (1997). DOI: 10.2307/1149337.
4. Mauro P. Corruption and growth, The quarterly journal of economics, 110(3), 681-712 (1995). DOI: 10.2307/2946696.
5. Rose-Ackerman S. Corruption: Causes, consequences and cures, Trends in Organized Crime, 3(1), 109-111 (1997). DOI: 10.1007/s12117-997-1155-3.
6. Ugur M., Dasgupta N. Evidence on the economic growth impacts of corruption in low-income countries and beyond: a systematic review. EPPI-Centre Social Science Research Unit, Institute of Education (University of London, 2011, 1-134 p.).
7. Nestik T.A. Korrupciya i kul'tura. Ekonomicheskaya teoriya prestuplenij i nakazanij [Corruption and culture. Economic theory of crime and punishment], 4, 82-94 (2002). [in Russian]
8. Aidt T.S. Economic analysis of corruption: a survey, The Economic Journal, 113(491), F632-F652 (2003).
9. Aidt T.S. Corruption, institutions, and economic development, Oxford review of economic policy, 25(2), 271-291 (2009). DOI: doi.org/10.1093/oxrep/grp012.
10. Méon P.G., Sekkat K. Does corruption grease or sand the wheels of growth? Public choice, 122(1), 69-97 (2005).
11. Nur-tegin K., Jakee K. Does corruption grease or sand the wheels of development? New results based on disaggregated data, The Quarterly Review of Economics and Finance, 75, 19-30 (2020).
12. Shabbir G., Anwar M., Adil S. Corruption, political stability and economic growth. The Pakistan Development Review, 689-702 (2016).
13. Houston D. A. Can corruption ever improve and economy, Cato J., 27, 325 (2007).
14. Uel'sonova A.U. Problema «nezyblemoj» korrupcii v Kyrgyzstane. M. Ryskulbekov atyndagy Kyrgyz ekonomikalyk universitetinin kabarlary [The problem is "undetectable" corruption in Kyrgyzstan. M. News of Kyrgyz Economic University named after Ryskulbekov], 1, 177-181 (2021). [in Kyrgyz]
15. Mombeuil C., Diunugala H.P. UN sustainable development goals, good governance, and corruption: The paradox of the world's poorest economies, Business and Society Review, 126(3), 311-338 (2021).

16. Mal'cev V.V. Aktual'nye problemy protivodejstviya korrupcii, Aktual'nye problemy yurisprudencii [Current problems of anti-corruption. Current problems of jurisprudence], 81-89 (2017). [in Russian]

17. Goel R.K., Nelson M.A. Causes of corruption: History, geography and government, Journal of Policy Modeling, 32(4), 433-447 (2010).

18. Ahmetov A.S. Korrupciya kak social'noe yavlenie. ZHurnal zarubezhnogo zakonodatel'stva i sravnitel'nogo pravovedeniya [Corruption as a social phenomenon. Journal of Foreign Legislation and Comparative Law], 2(69), 58-62 (2018). [in Russian]

19. Olejnik L.V. K voprosu o prichinah, porozhdayushchih korrupciyu v Kazahstane.Aktual'nye voprosy ekonomiki i upravleniya [On the issue of the reasons that give rise to corruption in Kazakhstan. Current issues of economics and management], 153-157 (2020). [in Russian]

20. Bajzakov D.B. Tenevaya ekonomika i korrupciya-sushchestvuyushchaya vzaimosvyaz', Evrazijskoe Nauchnoe Ob"edinenie [The shadow economy and corruption are an existing relationship. Eurasian Scientific Association], 2(10), 95-99 (2015). [in Russian]

21. Alatas S.H. The Sociology of Corruption: The Nature. Function, Cause and Prevention of Corruption Singapore: Donald More, 1968.

22. Mikisheva O.N., Denisenko A.V., Levina E.I. Teoreticheskie podhody k opredeleniyu kachestva zhizni naseleniya. Sbornik materialov IX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh s mezhdunarodnym uchastiem «Rossiya molodaya» [Theoretical approaches to determining the quality of life of the population. Collection of materials of the IX All-Russian scientific and practical conference of young scientists with international participation "Young Russia"], 72018-72018 (2017). [in Russian]

23. Hair J.F., Ringle C.M., Sarstedt M. PLS-SEM: Indeed a silver bullet, Journal of Marketing theory and Practice, 19(2), 139-152 (2011).

Сведения об авторах:

Давлетбаева Ж.Ж. **–** кандидат социологических наук, профессор Национальной школы государственной политики Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан, Астана, Казахстан.

Загребин А.В. – магистр антикоррупционной политики, заместитель руководителя, Управление предпринимательства и туризма Акмолинской области, Кокшетау, Казахстан.

Davletbayeva Zh.Zh. – Candidate of Sociological Sciences, Professor, National School of Public Policy, Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.

Zagrebin A.V. – Master of Anti-Corruption Policy, Deputy Head, Department of Entrepreneurship and Tourism of Akmola Region, Kokshetau, Kazakhstan.

IRSTI 81.93.25

A. Zhanadilova
Astana IT University, Astana, Kazakhstan
(E-mail: aigul.zhanadil@gmail.com)

The influence of the Internet and social networks on political behavior in modern society

Abstract. *This article presents an analysis of the literature on the influence of the Internet and social networks on political behavior. The study covers the effects on opinion formation, mobilization, agitation, and issues related to disinformation. The results emphasize the complexity of the influence and highlight the need for further research in this area.*
Both positive and negative aspects of the impact of the digital space on the political sphere are analyzed. The Internet expands access to information and increases citizen participation in political life, but there are also risks of manipulation and destructive influence.
The article underscores the importance of subsequent research, especially in the context of the constantly evolving digital landscape and the evolution of social networks. This analysis provides a fundamental basis for a deeper understanding of the influence of the Internet on political behavior in contemporary society.
Keywords: *internet, social networks, political behavior, disinformation, digital space, list experiment.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-344-351

Introduction

Studying the effects of the Internet and social networks on political behavior holds significant importance, as in the modern world, these technologies play an increasingly vital role in shaping public opinion and influencing political processes. Understanding these effects will enable us to better grasp how digital technologies are altering the ways in which political actors and citizens communicate, mobilize, and interact. This knowledge can lead to the development of more effective strategies for political engagement, safeguarding democratic values, and promoting constructive political dialogue in the online environment.

During the 2010s, there was a noticeable surge in protest movements worldwide. The "Arab Spring" served as a catalyst for waves of protests that swept through various countries. Significant protest events took place in Algeria, Bolivia, Catalonia, Chile, France, Hong Kong, Iran, Iraq, Kazakhstan, Lebanon, Sudan, and Venezuela. Even in the midst of the COVID-19 pandemic, protests persisted, continuing to capture the attention of society. These protests stemmed from various causes, ranging from opposition to enforced isolation to protests against racism in the wake of the killing of George Floyd by a police officer. In the news, protests received extensive coverage, and public interest in them has been growing (Barrie, 2021). The Internet and social media play a pivotal role in these protests, as they serve as platforms for disseminating information to the public. Some political actors may leverage these influence tools to sway public opinion in their favor. Consequently, social media and the Internet serve as potent instruments that shape and transform societal structures. Swift and radical shifts in the political landscape are observed both in democratic nations, where a substantial number of voters support populists with authoritarian tendencies, and in autocratic regimes, where

waves of protests and revolutions emerge. The Internet and social media play a crucial role in amplifying economic, political, and cultural grievances worldwide; however, they can also be utilized by autocratic regimes for control and propaganda. Low entry barriers and a reliance on user-generated content distinguish social media from traditional media. They enable new political actors to assert themselves but can also facilitate the dissemination of extremist ideas. It is important to understand that social media wield significant influence over political processes and induce diverse effects in different countries and regimes (Zhuravskaya et al, 2020). Social media constitutes a tool that exerts influence at both micro and macro levels, with extensive capabilities that many countries, brands, and companies actively leverage.

Lorenz-Spreen and colleagues (2021) conducted a review of studies on the relationship between digital media and political variables. The findings indicate that the use of digital media is associated with an increase in political activity and information consumption, which is favorable for democracy. However, there is also noted a decrease in trust in politics, advantages for populists, and a rise in polarization, which is unfavorable for democracy (Lorenz-Spreen et al., 2021). Certainly, discussions regarding the role of digital media in democracy evoke disagreements and yield contradictory results. Digital media have a dual impact on democracy: they can promote citizen participation and democratization, but also induce polarization and populism. For instance, history demonstrates that radio and other communication technologies can be employed for both propaganda and resistance against authoritarian regimes (Lorenz-Spreen et al., 2021). For a deeper comprehension of the influence of social networks and the Internet on people's political beliefs, qualitative and quantitative research in this domain is imperative. Furthermore, such studies necessitate funding and the application of new experimental methods to assess causal relationships involving new media and its impact, and such endeavors are currently sparse in Kazakhstan.

One of these studies is by Bekmagambetov and colleagues (2023), who contend that in countries with a more pronounced democracy, such as Kyrgyzstan and Kazakhstan, individuals who frequently utilize digital media are more inclined to participate in elections. For instance, in Kyrgyzstan, where the use of digital media is high, there is approximately a 65% likelihood of voter turnout. Meanwhile, in less democratic countries, such as Uzbekistan, with the same level of digital media usage, the probability of voting stands at only 45%. This underscores that the impact of digital media on electoral participation is heavily contingent on the political context. In countries with more developed democracies, where public opinion holds greater significance, digital media play a role in galvanizing civic engagement. Whereas in less democratic countries, where the political system is more centralized, the influence of digital media on electoral participation is less pronounced. These findings highlight the importance of accounting for the political context when analyzing the influence of digital media on voting participation (Bekmagambetov et al., 2023). The relationship between the online space and political beliefs is deeply intertwined, underscoring the significance of this area of research.

The primary objective of this study is to contribute to the understanding and analysis of the relationship between contemporary digital media and political dynamics. Additionally, it seeks to expand our knowledge regarding the influence of social networks and Internet platforms on political beliefs, as well as provide an analytical perspective on issues related to trust in political institutions, the rise of polarization, and the development of populist tendencies. Our aim is to make a contribution to academic research in this field, laying the groundwork for more in-depth analyses in the future.

Methodology: Meta-Analysis and Bibliographic Analysis

Using the VOSviewer software, a bibliographic analysis was conducted, identifying 903 works based on keywords (Table 1). This study represents an analysis of the impact of social media and the Internet on politics from 2010 to 2023. The analysis was carried out using data from the Scopus database to identify keywords strongly associated with this topic, leading to a better understanding of academic trends reflected in research publications. This also aids in

gaining deeper insights into studies, particularly in the social sciences related to this subject. The overlap analysis provides an overview of trends in the examined areas over the past 13 years, and density analysis helps identify keywords with potential for further exploration of the influence of social media and the Internet on politics.

Table 1

Methodology for searching bibliometric references

Search term	Relationship between social media and Internet with politics
Query string	(TITLE-ABS-KEY (social AND media) AND TITLE-ABS-KEY (Internet) AND TITLE-ABS-KEY (politics)) AND PUBYEAR > 2009 AND PUBYEAR < 2024 AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , «SOCI») OR LIMIT-TO (SUBJAREA , «PSYC») OR LIMIT-TO (SUBJAREA , «ECON») OR LIMIT-TO (SUBJAREA , «DECI») OR LIMIT-TO (SUBJAREA , «BUSI»))
Period	2010-2023
Document type	ALL
Language	ALL
Search date	6 October 2023

In Figure 1, the research findings are presented in various clusters, each denoted by different colors corresponding to their respective themes. Clusters ranging from purple (up to 2016) to yellow (2020 and beyond) are divided into different periods. This demonstrates the level of density, indicated by the frequency of keywords frequently discussed by researchers.

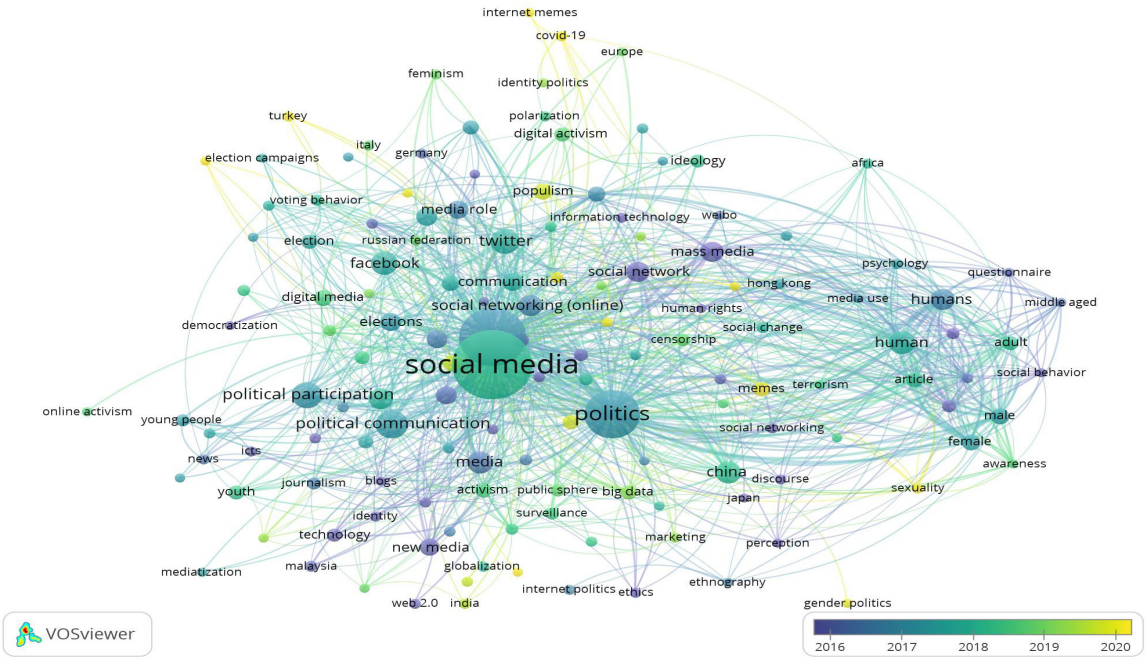


Figure 1. Bibliometric analysis with VOSviewer

Some of these keywords represent extensively researched topics. Unlike smaller-scale themes such as "protest" and "activism," "fake news," "disinformation," and "digital activism" indicate that this area has not yet received widespread scrutiny. Words highlighted in yellow

have been actively discussed in the academic community in recent years, many of which are linked to the development of the online space. Therefore, the opportunity to discuss and explore these topics remains widely open.

Let's delve deeper into this subject, beginning with an analysis of the global spread of social networks and the identification of their peculiarities. Social networks constitute a significant phenomenon in the modern world, encompassing various corners of the globe. Their influence extends across diverse spheres of life, from communication to their impact on political and societal processes. Tracking their proliferation and patterns of use will provide valuable insights into how social networks shape public dynamics, interactions, and information exchange in contemporary global activities.

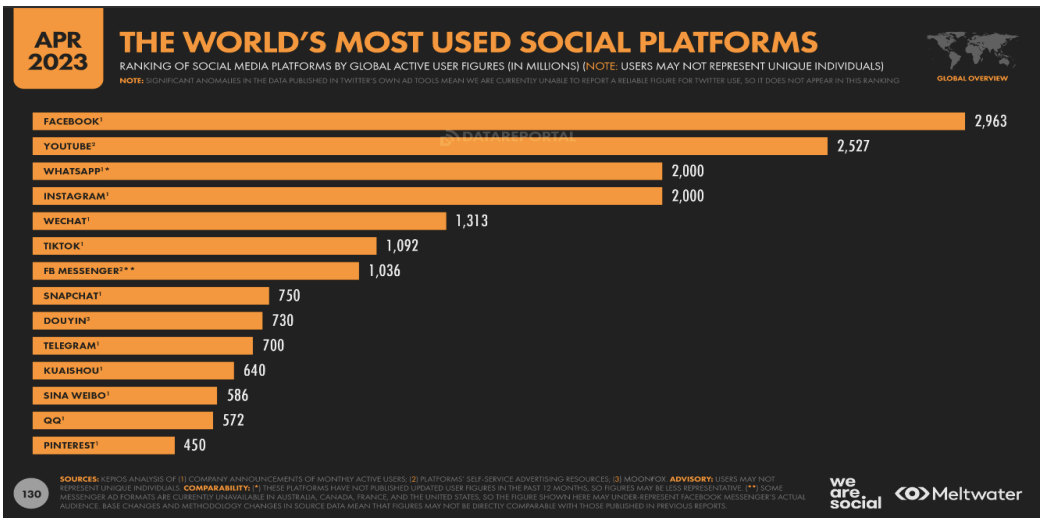


Figure 2. The world's most used social platforms

Source: Chaffey, D. (2023, June 7). Global social media statistics research summary 2023. Smart Insights. https://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research/

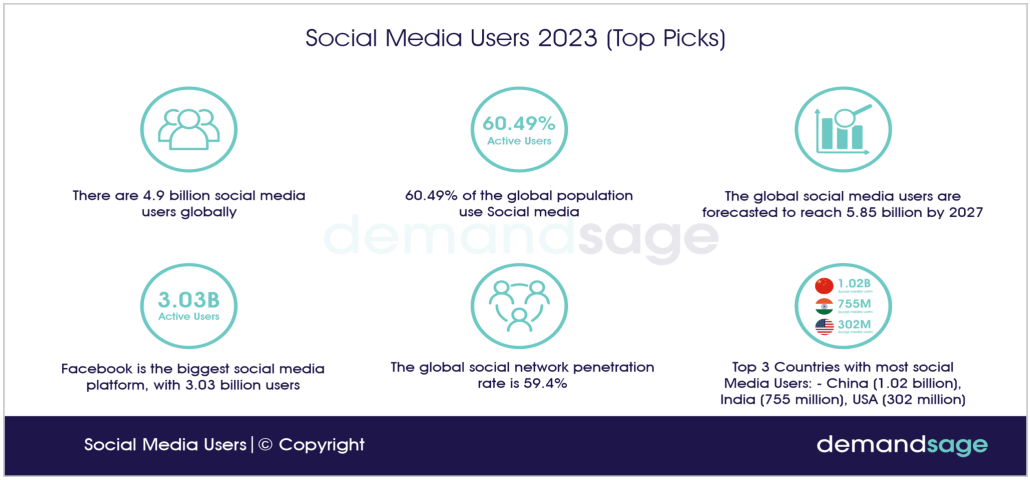


Figure 3. Figure 3. Social media users 2023

Source: Shewale, R. (2023, September 12). Social Media Users — Global Demographics (2023). Demand Sage. https://www.demandsage.com/social-media-users/

Figures 2 and 3 present data from SmartInsights regarding the global spread of social networks. Globally, there are 4.9 billion social media users, indicating that 60.49% of the world's population utilize social media. Facebook stands as the largest social media platform with 3.03 billion users. The global penetration rate of social networks is 59.4%. On average, a social media user engages with 6.6 platforms. Eastern Asia is the region with the highest number of social media users (26%) as of 2023. China, with 1.02 billion users, leads as the country with the highest number of social media users. India and the United States rank second and third, respectively, with 755.47 million and 302.25 million users. On average, an individual spends two hours and thirty-five minutes on social media per day. Millennials and Generation Z are the most active social media users. The fastest-growing social network is TikTok, which has increased its audience by an astounding 105% in the United States over the past two years (DemandSage). In the context of Kazakhstan, TikTok and Instagram are the leading platforms, with a majority of users being young people. Facebook, on the other hand, is predominantly used by the older generation.

Discussion: Are Social Networks Good or Bad?

The question of whether social networks represent good or evil, and how they influence people's political beliefs, is a complex and multifaceted issue with varying perspectives. On one hand, social networks provide a platform for free exchange of opinions and ideas, allowing citizens to express their political beliefs and participate in public discussions. They can also contribute to the dissemination of information about political events and increase public awareness. This can be favorable for democracy as it promotes active civic participation. Zhuravskaya and colleagues (2020) argue that in some cases, the Internet and social networks contribute to pro-democratic changes, especially when society is dissatisfied with corruption, power undermining, and control of traditional media by autocrats. In such cases, unrestricted Internet and social networks contribute to improving accountability and public awareness, as well as organizing protests. However, there is another side to this; for example, autocrats often resort to Internet censorship, banning social networks that are not under their control, and filling other social networks with disinformation (Zhuravskaya et al, 2020). They can create "echo chambers" where people are exposed exclusively to confirming information, which can lead to the reinforcement and entrenchment of their own beliefs and distortion of reality. This can contribute to societal polarization and reduced dialogue between different groups.

Therefore, in democratic countries, they contribute to increased political participation and diversity of opinions, but they can also undermine trust in political institutions. While they may amplify populism and polarization, which can be advantageous for certain political regimes, it can have negative effects on pluralistic democracy. These conclusions are supported by various methods of analysis, indicating their reliability (Lorenz-Spreen et al, 2021). This topic is extensive and complex, requiring numerous studies to fully comprehend. Researchers Rogers, R., & Niederer, S. (2020) also support this idea and state that digital media serve as a double-edged tool. On one hand, they provide citizens with a means to exert influence, as seen in examples like the Arab Spring, the "Fridays for Future" movement, and the #MeToo movement. On the other hand, digital media can also be a means to incite disruptive behavior and shape trends, including polarization and populism. A tragic event associated with this is the attack on the United States Capitol in January 2021 (Rogers, R., & Niederer, S., 2020). They also note that unlike traditional broadcasting, digital media platforms are not content creators. Their power lies in providing and managing the digital infrastructure. Despite this infrastructure serving as an online public sphere, platforms significantly influence the flow of information.

Examples of historical cases where media have been used for both constructive and destructive purposes underscore the complexity of this issue. Digital media can simultaneously enhance civic engagement and contribute to destructive phenomena such as polarization and populism. Furthermore, they possess the characteristic of ease in creating and disseminating content, and large platforms have significant control over the flow of information. Many scholars seek to

provide a scientifically grounded understanding of the relationship between digital media and political aspects like participation, trust, and polarization (Lorenz-Spreen et al, 2021). However, the political role of the Internet and social networks is not yet fully understood. There is some evidence that populist parties, both right and left, may benefit more from the strengthening of social networks and the Internet compared to central political forces (Zhuravskaya et al, 2020). Thus, the influence of social networks on political beliefs depends on a multitude of factors, including how they are utilized and how society reacts to this tool. Further research in this area is important to gain a more comprehensive understanding of all aspects of this issue and to develop strategies for balanced and responsible use of social networks in a political context.

Results and Recommendations

For a more comprehensive understanding of this topic, it is important to examine the global spread of social networks and their distinctive features. Analyzing large volumes of data collected from social media posts will help better understand how misinformation spreads, how coordination occurs within social networks, and the role played by the structure of these networks. Experimental methods are crucial in this regard.

Experimental research plays a significant role in understanding the response of political elites to protest movements. In the context of political sociology of protest, they allow us to identify how individual preferences and perceptions of legislators influence their reactions to the demands of protesters. Experiments provide the opportunity to create controlled situations in which specific variables can be manipulated and observe how it affects the decisions of political elites. For instance, experiments can be conducted by providing legislators with different information about the scale and support of protests to see how it influences their reactions and decisions. Such studies help expand the understanding of the mechanisms of interaction between protests and political actors, and identify which factors may have the greatest impact on elite decision-making in response to protests (Barrie, 2021).

For this study, the "List Experiment" method can be employed, which is often used for sensitive questions, including political ones. Obtaining truthful answers to delicate questions is a central methodological challenge for researchers in various disciplines. Over the past few decades, various survey methods have been developed and successfully used, including the method of randomized responses (Tourangeau and Yan, 2007). The List Experiment is applied to study delicate behavior, ensuring complete anonymity of participants. Participants are randomly presented with blocks of statements, including both benign and sensitive elements. Participants only indicate the total number of statements that apply to them, without disclosing specific elements. Comparing mean values across groups allows determining the baseline rate for sensitive behavior. An important advantage of this method is its ability to provide participant anonymity and reduce data distortion (Ahapt and Sackett, 2004).

The List Experiment is a methodology gaining popularity due to its ability to measure sensitive attitudes, with behavior being less influenced by social desirability. The results of this study emphasize that this experimental method can be a valuable tool in analyzing sensitive topics in sociology. By employing the randomized response method, the List Experiment can provide a more accurate estimate of the prevalence of stigmatized attitudes and behavioral patterns (Zhanadilova, 2023). We have also applied the List Experiment method in studies regarding the impact of social networks and the Internet. The results of these studies will be presented in upcoming publications.

Conclusion

In conclusion, it is essential to emphasize that studying the effects of the Internet and social networks on political behavior holds great significance for contemporary society. Considering the substantial influence of digital media on shaping public opinion, mobilizing citizens, and impacting political processes, it is crucial to continue deep and systematic research on this

subject. Understanding the effects of the Internet and social networks on political behavior will aid in developing effective strategies and policies to uphold and strengthen democratic processes and safeguard public interest. Further research in this field necessitates the collaboration of interdisciplinary teams and broad public support to ensure the most comprehensive understanding and positive impact of digital media on the political sphere.

Funding

This research has been funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. BR18574218).

References

1. Ahapt A.M., Sackett P.R. A New Method of Examining Relationships between Individual Difference Measures and Sensitive Behavior Criteria: Evaluating the Unmatched Count Technique // Organizational Research Methods. – 2004. – Vol. 7. – P. 101-114.
2. Bekmagambetov A., Gainous J., Wagner K.W., Sabitov Zh., Rodionov A., Kleinsteuber B. Digital media consumption and votingamong Central Asian youth: why democratic context matters. [Electronic resource] – URL: https://doi.org/10.1080/02634937.2023.2237519 (accessed: 25.09.23).
3. Barrie C. Political sociology in a time of protest. Current Sociology. [Electronic resource] – URL: https://doi.org/10.1177/00113921211024692 (accessed: 25.09.23).
4. Chaffey D. Global social media statistics research summary 2023. Smart Insights. [Electronic resource] – URL: https://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research/ (accessed: 25.09.23).
5. Chaffey D. Global social media statistics research summary 2023. Smart Insights. [Electronic resource] – URL: https://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research/ (accessed: 03.10.2023).
6. Coutts E. and Ben J. Sensitive Questions in Online Surveys: Experimental Results for the Randomized Response Technique (RRT) and the Unmatched Count Technique (UCT) // Sociological Methods & Research. – 2011. – Vol. 40(1). – P. 169-193. DOI: 10.1177/0049124110390768.
7. Lorenz-Spreen P., Oswald L., Lewandowsky S., Hertwig R. A Systematic Review of Worldwide Causal and Correlational Evidence on Digital Media and Democracy. [Electronic resource] – URL: https://doi.org/10.31235/osf.io/p3z9v (accessed: 25.09.23).
8. Rogers, R., & Niederer, S. The politics of social media manipulation. In R. Rogers, S. Niederer (Eds.), The Politics of Social Media Manipulation. –Amsterdam University Press, 2020. – 19-70 p.
9. Shewale, R. Social Media Users – Global Demographics. [Electronic resource] – URL: https://www.demandsage.com/social-media-users/ (accessed: 03.10.2023).
10. Tourangeau, R., & Yan, T. Sensitive questions in surveys // Psychological Bulletin. – 2007. – Vol. 133(5). – P. 859-883. URL: https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.5.859
11. Zhanadilova, A. Experimental methods in sociology used in sensitive questions: List experiment example // BULLETIN of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. – 2023. – Vol. 2(143). – P. 409-421.
12. Zhuravskaya E., Petrova M., Enikolopov R., Enikolopov R. Political Effects of the Internet and Social Media. [Electronic resource] – URL: https://ssrn.com/abstract=3439957 (accessed: 25.09.23).

А. Жанадилова
Astana IT University, Астана, Қазақстан

Интернет пен әлеуметтік медианың қазіргі қоғамдағы саяси мінез-құлыққа әсері

Аңдатпа. Бұл мақала интернет пен әлеуметтік желілердің саяси мінез-құлыққа әсері туралы әдебиеттерді талдау жасайды. Зерттеу пікір қалыптастырудың, жұмылдырудың, үгіт-насихаттың және жалған ақпарат мәселелерінің әсерін қамтиды. Нәтижелер әсердің күрделілігін және осы саладағы қосымша зерттеулердің қажеттілігін көрсетеді.

Цифрлық кеңістіктің саяси салаға әсерінің оң және теріс аспектілері талданады. Интернет ақпаратқа қол жетімділікті кеңейтеді, азаматтардың саяси өмірге қатысуын арттырады, бірақ манипуляция мен деструктивті әсер ету қаупі де бар.

Мақала кейінгі зерттеулердің маңыздылығын, әсіресе үнемі өзгеріп отыратын цифрлық ландшафт пен әлеуметтік медиа эволюциясы аясында көрсетеді. Бұл талдау интернеттің қазіргі қоғамдағы саяси мінез-құлыққа әсерін тереңірек түсіну үшін іргелі негіз ұсынады.

Түйін сөздер: интернет, әлеуметтік медиа, саяси мінез-құлық, жалған ақпарат, сандық кеңістік, тізімдік эксперимент.

А. Жанадилова
Astana IT University, Астана, Казахстан

Влияние интернета и социальных сетей на политическое поведение в современном обществе

Аннотация. Данная статья представляет собой анализ литературы по воздействию интернета и социальных сетей на политическое поведение. Исследование охватывает эффекты формирования мнений, мобилизации, агитации и проблем дезинформации. Результаты подчеркивают сложность влияния и указывают на необходимость дальнейших исследований в этой области.

Анализируются как положительные, так и отрицательные аспекты воздействия цифрового пространства на политическую сферу. Интернет расширяет доступ к информации, увеличивает участие граждан в политической жизни, но существуют также риски манипуляций и разрушительного воздействия.

Статья выделяет важность последующих исследований, особенно в контексте постоянно меняющегося цифрового ландшафта и эволюции социальных сетей. Этот анализ предоставляет фундаментальную базу для более глубокого понимания влияния интернета на политическое поведение в современном обществе.

Ключевые слова: интернет, социальные сети, политическое поведение, дезинформация, цифровое пространство, списочный эксперимент.

Information about author:

Zhanadilova A. – PhD, Teacher, Department of General Education Disciplines, Astana IT University, Astana, Kazakhstan.

Жанадилова А.– Ph.D, жалпы білім беру пәндері кафедрасының оқытушысы, Astana IT университеті, Астана, Қазақстан.

ҒХТАР 04.11.21

Р.К. Ибраев, Н.О. Байғабылов, Ж.А. Тусупбеков, А.Д. Абуов

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразиялық ұлттық университеті, Астана, Қазақстан (E-mail: ibrayruslan@gmail.com[1], n.baigabyl@mail.ru[2], tusupbekovz@bk.ru[3], akmanat.dauletkyzy@gmail.com)

Түрлі жарақаттардың қазақ халқының діни жадына әсері

Андатпа. *Жад тақырыбын қолға алған зерттеуші әр халықтың жадында жақсы күндердің қасында бір трагедия қатар жүретіндігін байқайды. Бұл жағдай қазақтарға да қатысты. Қазақтардың ұлт болып қалыптасқан бірнеше жүзжылдық тарихында көптеген саяси және әлеуметтік жағдайлар орын алды. Солардың ішінде «травма» түсінігіне сәйкес келетін трагедиялар да болды. Бірақ, бүгінгі қазақ тарихына көз жүгіртсек травмалардың көп айтылатындығын байқаймыз. «Ақтабан шұбырынды, Алқакөл сұлама» (1723-1927), Ашаршылық (1931-1933) және қазақ зиялыларына жасалған құғын-сүргіндер (1937-1938) соның дәлелі. Аты аталған трагедиялардың ішінде 1928-1964 жылдар аралығында қазақтардың діни жадында орын алған травмалар да бар. Бірақ бұл тақырып бүгінгі күнге дейін жүйелі түрде қолға алынбай келеді.*

XX ғасыр бойына қазақтардың діни жадына билік тарапынан түрлі құдалаулар ұйымдастырылып, мешіттер мен медреселер жабылды және діни білім беру тоқтатылды. Осы қатарда қазақтардың діни жадындағы орны толмас травмалардың бірі – дін ғұламалары мен қайраткерлеріне қарсы жасалған қастандықтар еді. Өйткені, діни ғұрыптарға басшылық қылатын олар жазбаша мәдениеттің сақталуынан бастап, діни дәстүрдің сабақтастығына дейін маңызды рөл ойнады.

Қолға алынып отырған еңбек діни жадтағы травмада дін ғұламалары мен қайраткерлерінің орның зерттеуге бағытталады. Бұл жұмыста діни жадтағы травмадан ілгерілей отырып, биліктің ұжымдық жадтан дін ғұламалары мен қайраткерлерінің есімдерін ұмыттыртуға тырысуы, олардың есімдерінің отбасылық жадта сақталуы және тәуелсіздік алғаннан кейін қайта жаңғыру себептерін түсінуге тырысамыз. Қазақтардың діни жадындағы дін ғұламалары мен қайраткерлерінің өмірін зерттеу тек олардың мұрасын зерттеумен ғана байланысты емес, сонымен қатар травманың ұжымдық жадқа әсерін кең ауқымда қарастыруға мүмкіндік береді. Сондықтан зерттеу күйзеліс жағдайында діни жадтың сақталуына және келесі ұрпаққа тасымалдануына мүдделі кісілер үшін қызықты болуы мүмкін.

Түйін сөздер: *әлеуметтену, дін, ұжымдық жад, діни жад, тарихи травма, болмыстың қалыптасуы, діни ғұрыптар, ұмыту психологиясы, еске алу үрдісі.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-352-362

Кіріспе

Діни жадтағы травманы зерттеу бірінші кезекте елдің дін саласындағы саясатының дұрыс бағытта жүргізілуі үшін маңызды. Өйткені, ортаға шықпаған травма қоғамның қандай да бір әлеуметтік жағдайларға қалай әсер ететінін, кейінгі ұрпақтың жадында бұл жағдайдың қалай көрініс табатындығын болжауға қиындық туғызады. Травмалар күтпеген жағдайда, күтпеген жолдармен ортаға шықса, бірінші кезекте қоғамның тұрақтылығы үшін қауіп төндіруі мүмкін. Посткеңестік елдердің жағдайында бұл тіпті өзекті мәселе.

Зерттеу жүргізу барысында төмендегідей мақсаттар қойылды:

1. Саяси, әлеуметтік және діни аспектілерден ілгерілей отырып 1928-1964 жылдар аралығында қазақ қоғамында орын алған дін ғұламаларына және қайраткерлеріне жасалған қысымдарды анықтау және белгілеу.

2. Травманың қазақ халқының діни сенімі мен дәстүріне әсерін талдау және діни жадтағы өзгерістерді зерделеу.

3. Қазақтардың діни жадта орын алған травмаға бейімделуі және ұмыту жолдарын қарастыру.

4. Дін ғұламаларының жадта сақталу жолдарын зерделеу және уақыт ішінде қалай өзгергендігін бақылау.

5. Қазақтардың травма жағдайында дін ғұламалары және қайраткерлері жайлы естеліктерді келер ұрпаққа тасымалдау жолдарын қарастыру.

Бұл міндеттер бізге травманың қазақтардың діни жадына қалай әсер еткендігін және діни наным-сенім мен символдармен қандай қарым-қатынаста болғандығын түсінуге мүмкіндік береді.

Бұл тақырыпты таңдауға бірнеше себеп болды. Біріншіден, діннің әрбір халықтың ұжымдық жадында өзіндік орны бар. Сонымен қатар өз табиғатынан символдар мен дәстүрге бай және этникалық топтың бірегейлігі мен ерекшеліктерін қалыптастыруда маңызды рөл ойнайды. Сондықтан, травмалар діни жадқа, яғни жалпы қазақтардың болмысына қалай әсер еткендігін түсіну маңызды. Екіншіден, бұл тақырыпты таңдау бүгінгі Қазақстан Республикасының дін алаңындағы «дәстүрлі ислам» тұжырымдамасын жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді.

Зерттеудің нәтижесі бірнеше маңызды қолданыс аясын тудыруы мүмкін. Біріншіден, бұл діни ғибадат пен діни дәстүрді түсінуге мүмкіндік тудырса, екіншіден, діни жадтағы травманы тереңірек қарастыруға мүмкіндік береді. Осылайша діни жадтағы травманың қоғам үшін және жекелеген тұлғалар үшін әсерін зерттеуге және жұмсарту бойынша пайдалы шешімдер шығаруға жол ашады.

Зерттеу әдісі

Мақалада Ян Ассманның травма және ұмыту, Алейда Ассманның триумф және травмаға қатысты тұжырымдамалары қолданылды. Ғылыми еңбектер мен басқа да жазулы ақпарат көздерін зерделей отырып 1928-1964 жылдар аралығында Қазақ ССР аумағында дін ғұламаларына жасалған қысымдарға сипаттама беріледі. Бұл кезең КСРО-да дінге ауқымды қысым жасалған Йосиф Сталин (1922-1953) және Никита Хрущевтардың (1953-1964) басқарған кездеріне сәйкес келеді.

Жазба деректерді қолданумен қатар зерттеуде дін ғұламалары мен қайраткерлеріне жасалған қысымды жақсы түсінуге мүмкіндік беретін сұхбат әдісі қолданылды. Кездейсоқ таңдау арқылы алынған және еркін формада жүргізілген сұхбаттарға 1931-1963 жылдар аралығында туған 13 кісі қатысты және сұхбаттар 2023 жылдың тамыз-қыркүйек айларында Астана, Жезқазған, Сәтбаев қалаларында және Ұлытау селосында жүргізілді. Сұхбатқа қатысушыларға олар туралы ақпараттар ғылыми мақсатта қолданылатындығы және есімдері жасырын түрде өңделетіндігі жайлы кепілдік берілді.

Талқылау

Жад болмысты, құндылықтар мен бірегейлікті қалыптастыратын белсенді және серпінді үдеріс. А. Ассман жадтың жеке, отбасылық, ұжымдық және мәдени болып бөлінетіндігін алға тартады. [1: 222-230 б.] Оның ішінде отбасылық жад (кей кездері балалардың «бұзылған телефон» ойынына ұқсаса да) өзінің өзгерістерге бейімділігі және өміршеңдігінің арқасында жадты ұрпақтан-ұрпаққа тасымалдауда ерекше маңызға ие. [1: 195 б.] Автор отбасылық жадтың тасымалдаушыларының өмірден озуымен 80-100 жылдан соң ұмытыла бастайтынын жазғанымен, өлгендер жайлы естеліктерді сақтаған жиһаз, хат, сурет және сол секілді заттар арқылы одан да ұзақ уақыт сақталатындығын алға тартады.

[1: 53 б.] Сондықтан, отбасылық жад қоғамдық ортада көптеген естеліктерді сақтайтын қойма қызметін атқарады.

Я. Ассман жад үшін өлілер жайлы естеліктің маңыздылығын жазады. [2: 64-67 б.] Өйткені, өлім ол үшін жадтың ортаға шығуының алғышарты. Бұл тұжырым А. Асманның еңбектерінде жалғасын табады. А. Ассман үшін отбасы тек адамның туған ортасы емес, сонымен қатар еске алу астары арқылы өлген адам туралы естеліктердің сақталатын және тасымалданатын жері. [1: 18 б.]

Бірақ жад өзінің тасымалдаушыларының өмірден озуымен немесе тасымалдаушылардың болмауының әсерінен ұмытылуы мүмкін. Кейде тасымалдаушылар жадтағы естеліктерді ой елегінен қайта өткізу арқылы оған тіпті басқа мағына берулері де мүмкін. Бұл жадта орын алған травмаларға да қатысты, өйткені травмалар ұмытылулары да мүмкін, ал кейде тіпті басқа мағынаға ие болулары мүмкін. Осыдан-ақ мәдени жадтың тұрақтап қалған құбылыс емес екендігін байқауға болады.

Жадтардың ішінде діни жад ұжымдық жад пен әдет-ғұрыптарды қалыптастыра отырып, халықтың мәдениетін және болмысын айқындауда маңызды рөл ойнайды. Ол халықтың тарихына, рухани және әлеуметтік-мәдени өміріне әсер етіп қана қоймай, сонымен қоса мәдениетті бірегей қылатын нышандар мен дәстүрлерді қалыптастырады. Бүгінгі жад тақырыбына қатысты зерттеулерде діни жадты көп жағдайда мәдени жадтың бір бөлігі ретінде қарастырады. Бірақ діни жад өзінің сабақтастығының арқасында [2: 230-247 б.] кей кездері мәдени жадтан да ұзақ өмір сүріп, тіпті кейде оны өз ішіне алады.

Дін ғұламалары туралы жад та осылайша кейбір жағдайларда отбасылық жадта сақталып, кейде ұмыттыру механизмдерінің әсерінен белгілі бір уақыт аралығында ұмытылып немесе басқа сипат алуы мүмкін.

Жалпы КСРО кезеңінде қазақтарға қарсы қысымдар 1928 жылы ұжымдастыру кезеңінде байлардың мүлкін тәркілеуден басталды десек болады. «Кулак» ретінде мал-мүлкі тәркіленген байлар ел ішінде немесе шет елге отбасыларымен бірге жер аударылды. Кейін бұл саясат 1931-1933 жылдардағы Зұлматқа және 1937-1938 жылдардағы қазақ зиялыларына қарсы зұлымдарға ұласты.

Көрсетілген уақыт аралығында халық арасында ықпалға ие болуы мүмкін топ болғандықтан, сонымен қатар ресми идеология мен басқару жүйесіне қауіп төндірулері мүмкін болғандықтан дін ғұламалар мен қайраткерлеріне де қысым жасалды. Осылайша, билік ресми идеологияға бәсекелес болатын барлық идеологияны жойып, орталықтан басқарылатын билік жүйесін құра бастады. Осылайша 1938 жылға келгенде кеңес билігі толық авторитарлы және тоталитарлы сипат алды. [3: 363 б.]

Дін ғұламалары мен қайраткерлерінің жад үшін маңыздылығынан ілгерілей отырып сұхбатқа қатысушыларға бірінші сұрақта «*Қазақ халқының тарихында болған қандай дін ғұламалары мен қайраткерлерді білесіз?*» деген сұрақ қойылды. Сұхбатқа қатысушыларан 8 кісі «тарихта болған» деген тіркесті естімей, бірден Арман Қуанышбаев, Ерсін Әміре, марқұм Абдуғаппар Сманов, Қайрат Жолдыбайұлы, Қанат Жұмағұл, Ризабек Батталұлы, Абдусаттар Сманов, Қабылбек Әліпбайұлы, Сансызбай Құрбанұлы секілді дін ғұламаларына ешбір қатысы жоқ Қазақстан мұсылмандар діни бірлестігіне (ҚМДБ) қарасты уағызшылардың аттарын атады. Үш кісі тарихта болған дін ғұламасы болып табылмайтын, бірақ дін саласында маңызды еңбектері бар Әшірбек Муминов, Алау Әділбаев және марқұм шығыстанушы, ҚМДБ-нің бұрыңғы Бас мүфтиі Әбсаттар қажы Дербісәлі секілді ғалымдардың аттарын атады.

Бұл кісілерге сұрақта тарихта болған дін ғұламалары мен қайраткерлері жайлы сұралғандығы қайталанғаннан кейін барып естеріне бізге керек болған кісілерді ала бастады. Дін ғұламалары мен қайраткерлерінің ішінде Шәкәрім Құдайбердіұлының есімі 7 рет, Мәшһүр Жүсіп Көпейұлының есімі 5 рет, Сәдуақас Ғылманидің есімі 3 рет, Науан Хазіреттің есімі 2 рет, 1 реттен Бейіс Хазірет және Бейсен Хазіреттердің есімдері қайталанды. Кейде сұхбатқа қатысушылар қазақ тарихында болған, бірақ дін ғұламалары мен қайраткерлеріне ешбір қатысы ақыны, философ Абай Құнанбайұлы

(3 рет), ағартушы, алғашқы қазақ-орыс мектебін ашушы Ыбырай Алтынсарин (1 рет), мистик ақын Балмағамбет Балқыбайұлы (1 рет) және халық арасында әулиелігімен танылған Марал Ишан (1 рет) секілді кісілердің де аттарын атады. Сұхбат барысында қатысушылардың көбінің өз өңірлерінен шыққан ғұламалар мен діндар тұлғалардың есімдерін еске алатындықтары байқалды.

Зерттеу барысында сұхбатқа қатысқан респонденттер тарапынан есімдері ең көп қайталанған үш кісінінің өмірбаянына бір көз жүгіртуге болады. Олардың алғашқысы - ақын, философ және тарихшы болған Шәкәрім Құдайбердіұлы (1858-1931). Абайдың замандасы және ненемере інісі болған Шәкәрімнің өлеңдерінде дін тақырыбы жиі көтеріледі. Шәкәрім Меккеге қажылыққа барған және 1905-1906 жылдары Ыстамбұлдың Сүлеймание кітапханасында болған. Ақын дін тақырыбында жазылған өлеңдерімен қатар мұсылмандық тақырыбын қолға алатын «Үш анық» және «Мұсылмандық шарты» секілді еңбектер де жазған.

Көзі тірісінде Шәкәрім Алаш қозғалысы көшбасшыларының үлкен құрметіне ие болған. [4: 280 б.] Ол 1931 жылы үлкен ұлы Ғафур Семей түрмесінде қорлықпен қаза болғаннан кейін Шақпақтыдағы қыстауына сыйынған. Большевиктер билікке келгеннен кейін қудалауға ілініп, 1931 жылы Біріккен Мемлекеттік Саяси Басқарма (ОГПУ) жендеттері тарапынан атып өлтірілген. Ақынның мүрдесі құдыққа тасталып, 1961 жылға дейін сонда қалған.

Діндар, саяси қайраткер Шәймерден Қосшығұлұлының (1874-1932) да тағдыры қиындықтарға толы болған. Шәймерден жас шағында ауыл молдасынан хат танып, кейін білімін Көкшетаудағы Науан Хәзіреті медресесі мен Бұқарада жалғастырады. Оқуы аяқталғаннан кейін елге оралып, Науан Хәзіреті ұстаған мешіт жанында құрылған интернатта ұстаздық қылады. 1903 жылы саяси белсенділіктері себебінен Сібірге айдалып, 2 жылдан аса уақыт сүргінде болады. 1905 жылғы Бірінші орыс төңкерісінен кейін дінге қысым азайып, қоғамның демократиялануы барысында I Мемлекеттік Думаға Мұсылман фракциясының атынан депутаттыққа сайланады. Қайраткер I Дума секілді өмірі қысқа болған II Думаға да сайланады, бірақ ол да тарытылғаннан кейін елге қайтады. Елге оралған соң «Серке» газетін шығарып, саяси белсенділігін жалғастырады. Қайраткер 1931 жылы Петропавл түрмесіне жабылады. Әбден қиналып, саясаттан қысым көрген ол 1932 жылы Омбы өңірінде қайтыс болады. [4: 280-281 б.]

Сәдуақас Ғылмани (1890-1972) ақын Шәкәрім мен саяси қайраткер Шәймерденге қарағанда дін ғұламасы болған кісі. Ол 1901 жылдан бастап мударрис және имамдық кісіпке оқып, 1904 жылдан бастап күнкөріс мақсатында молдалық қылған. Сәдуақас 1929 жылдан бастап атқарып жүрген қызметіне байланысты биліктен қысым көре бастайды (тергеу, түрмеге жабу, жер аудару). Жеке құжаттары тартылып алынған ол түрмеден Әбдікерім Мусимов/Муслимов деген кісінің құжатымен шығады. Осы жағдайдан кейін ғұлама Ресейдің Омбы облысына көшіп кетіп, 1946 жылға дейін сол жақта өмір сүреді. [5: 10-11 б.] 1946-1952 жылдар аралығында Ақмола қаласының имамы қызметін, 1952-1972 жылдар аралығында Қазақ КСР қазиі қызметін атқарады.

Атқарған қызметтеріне қоса Ғылмани 108 мың сөзден тұратын «Араб-қазақ сөздігін» құрастырған. Кейіннен бес томнан тұратын бұл еңбекке 27 томдық қосымша жазған. Алғашқылардың бірі болып кәсіпқой дәрежеде Құран мен оның түсіндірмелерін қазақ тіліне аударған. Ол апологетика бойынша трактат жазып, атеистердің исламға шабуылына жауап берген. «Діни педагогика», «Мәуліт кітабы» және «Иман-шарт» атты діни курс әдіснамасын жазған. [5: 13 б.]

Әрине, 1928-1964 жылдар аралығында қуғын көрген дін ғұламалары мен қайраткерлерінің есімі бұл үш кісімен аяқталмайды. Биыл жыл басында елімізде Саяси қуғын-сүргін құрбандарын толық ақтау жөніндегі комиссия материалдарының негізінде жаңа 31 томдық еңбек таныстырылды және еңбектің 1 томы діни сенімі үшін қудаланғандарға арналған көрінеді. Өкінішке орай зерттеу жүргізілген уақытта бұл еңбекке әлі де қолжеткізу мүмкін емес еді.

Сұхбаттың екінші сұрағында қатысушылардан «*Бұл кісілердің өмірлері жайлы не білесіз?*» деп сұралды. Сұхбатқа Астана қаласынан қатысқан зейнеткер Ықлима ханым (1945 жылы туған) Ғылманидің өмірі жайлы жан-жақты ақпарат берді. Оның айтуынша дін ғұламасы күйеуі жағынан туысы болып келеді екен. Сондықтан, қазақ дәстүрін қатты ұстанатындығы белгілі болған Ықлима ханым сұхбат барысында ғұламаға қатысты «атам» деген ілтипат қолданды.

Ықлима ханымның айтуы бойынша ғұлама соңғы кезге дейін (1946 жылды меңзесе керек) есімін жасырып, биліктен қашып жүрген. Тіпті, ол түрмеден қасындағы адам қайтыс болып, оның құжаты арқылы аман шыққан. Әйтпесе ғұлама «*атылып кетуі де мүмкін*» екен. Қашып жүргендіктен көп уақыт өз отбасынан, жақындарынан ұзақта қалған. Кейін Одақтың дін саясатының жұмсарған кезінде елге келіп имамдық, қазилық қызметтер атқарған. Ықлима ханымның айтуынша ғұлама көзі тірісінде халық арасында ерекше құрметке ие кісі болған.

Астана қаласының тұрғыны, зейнеткер Ғәділбек мырза (1959 жылы туған) да қазақ тарихында болған ғұламалардан Ғылманиді атады. Ол кісі Кеңес Одағы кезінде қазақ жерінде өмір сүрген дін ғұламаларының қиын тағдырын баяндай келе Ғылманидің де тағдырынан ерекше жағдайлар баяндады. Ғәділбек мырзаның туған жері – Қорғалжын ауданында ғұламаның жақын араласқан жолдасы тұрған екен. Сол жолдасы Большевиктер билікке келмей тұрып қажылыққа барған діндар кісі екен және Ғылмани оған келіп, екеуі дүз далаға шығып, әңгіме дүкен-құрады екен. Ғылмани келгенде ауыл халқы оған үлкен құрмет көрсетіп, сый-құрмет танытатын көрінеді.

Астана қаласының тұрғыны, зейнеткер Өмірзақ ақсақал (1933 жылы туған) да Науан, Бейіс және Бейсен хәзіреттердің өмірлерін баяндады. Бұлардың ішінде Шәймерден Қосшығұлұлының ұстазы болған Науан хәзіреттің көрген қиындықтарымен бөлісті. Сібірге Қосшығұлұлымен бірге құдаланған Науан хәзіреті ол кезде егде жасқа келген кісі екен. Хәзірет Сібірден коралған соң да билік тарапынан құдалау тоқтамаған дейді, ақсақал. Ал Бейсен хәзірет ақсақалдың туып-өскен Қостанай өңірінің тумасы шықты.

Өмірзақ ақсақалдың айтуынша ол кездері қазақтардың арасынан көптеген дін ғұламалары шыққан және олардың көбісі Ресей Империясының қазақтарды шоқындыру саясатына (1880-1905) төтеп берген, Бұқара мен Самарқанд секілді білім орталықтарында оқыған оқымыстылар болған. Ақсақалдың айтуынша Кеңес дәуірінде бұл кісілердің балалары мен немерелері биліктің құдалауынан қорқып, тектері мен әкелерінің аттарын да ауыстыруға мәжбүр болған көрінеді. Сондықтан, дін ғұламаларының есімдері тек отбасы жадында сақталып, тәуелсіздік алған соң ру астарында айтыла бастап, осылайша шежіреге кіргізілген. Сондықтан бұл кісілердің есімдері халық арасында қайтадан тек тәуелсіздік жылдары таныла бастаған. Осы жылдары олардың мазарлары жаңартылып, тіпті кейбіреулеріне мазар жаңадан көтерілген екен. Ақсақал құда-жекжат, басқа да туыстық жолдарымен сондай астарға қатысқандығын, кейбір дін ғұламаларының есімдерін сол астарда естігендігін баяндады.

Астана қаласының тұрғыны, зейнеткер Иса ақсақал (1947) Науан хәзіреттің өмірі жайлы ақпараттармен бөлісті. Оның айтуынша 1930-шы жылдары құдаланатындығын білген көптеген дін ғұламалары мен молдалар Қытай, Моңғолия, Ауғанстан және Иран елдеріне бағыт алған көшпен бірге сол жаққа өтіп кеткен. Олардың кейбіреулері шекарада Қызыл әскердің қолына түсіп, шәйіт болған. Өз ауылындағы дін ғұламалары мен молдалардың осылай көшіп кеткендігін, Моңғолия мен Қытай шекарасы жабылған соң тіпті кейбіреулерінің бас сауғалап Сібір ормандарына, яғни Ресей жаққа қашқандығын айтты (Ғылманидің тағдырымен ұштасатындығын байқауға болады). Ресейдің Орынбор өңірінің тумасы және соңғы жылдарға дейін туған жерімен байланысын үзбеген Ықлима ханымның айтқандары да Қылдыбек ақсақалдың айтқандарымен ұштасатын еді. Ықлима ханымның айтуынша соңғы кездерге дейін Ресей аумағында тұрған кейбір қазақтар өздерінің шын есімдері мен діни білімдерінің бар екендігін жасырған көрінеді. Сол кісілердің ішінде де қашқан дін ғұламаларының болуы мүмкін екендігін болжауға болады.

«*Дін ғұламалары мен қайраткерлерінің өмірлері жайлы ақпаратты қайдан аласыз?*» деген үшінші сұраққа сұхбатқа қатысушылар ақпаратты көбіне кітап және газет-журналдардан алатындықтарын айтты. Өмірзақ ақсақалдың үйінде Шәкәрім және Науан хәзіреттің кітаптары бар екен. Ақсақал кітаптарының ішінде Әшірбек Муминовтың басшылығымен шыққан Ғылманидің «Заманымызда болған ғұламалардың ғұмыр тарихтары» еңбегін сүйіп оқитындығын білдірді. Сонымен қоса, ақсақал ҚМДБ шығаратын «Иман» журналы мен «Мұнара» газетіне жазылған. Жоғары білімі бар ақсақалдың егде жасқа келсе де оқуға құмар екендігі байқауға болатын еді. Өйткені, ақсақал Қазақстандағы ислам дінінің тарихы, руханият тақырыптарына қатысты деректерді жақсы білетіндігін көрсетті және айтқан ақпараттары жазулы деректермен сәйкес келетін. Өмірзақ ақсақал 2000-шы жылдардан кейін мешіт үшін жылу жинап, кейін дін үйреніп, молдалық қызметтерге атсалысқан.

Сәтбаев қаласының тұрғыны Орал мырза (1960 жылы туған) бес уақыт намазын мешітте қылуға тырысатындығын, мешіттің басқа жұмыстарына да атсалысатындығын білдірді. Бұл оған ҚМДБ тарапынан жарияланған еңбектерге қолжеткізуге мүмкіндік беретін көрінеді. Сондықтан, үйінде қазақтардың рухани өмірінде маңызды болған кісілердің еңбектері бар екендігін, қызықты ақпараттарды сол жерден оқитындығымен бөлісті. Сәтбаев қаласының бас мешітіне аты берілген Балмағамбет Балқыбайұлының өлеңдері арқылы Яссауи іліміне қызыққан Орал мырза, кейін Яссау хикметтерімен танысқан. Ол сонымен қатар ҚМДБ жариялаған басылымдарды жүйелі оқып тұратындығын, сол арқылы қазақ руханиятында маңызды болған дін ғұламалары мен қайраткерлері жайлы ақпараттарды білетіндігін баяндады.

Ұлытау селосының тұрғыны Мұса мырза (1961 жылы туған) да дәл Өмірзақ ақсақал мен Орал мырзалар секілді ауылдағы мешіттің арқасында ҚМДБ тарапынан жариялаған басылымдарға және кітаптарға қол жеткізе алады екен. «*Ауылдың мешітіне қызықты кітаптан екі дана келсе біреуін міндетті түрде сатып алуға тырысамын*» дейді, Мұса мырза. Бұған қоса, діни білімі бар ол, өзіне дін үйреткен имамдармен және «*білімді ұстаздармен*» жақсы қарым-қатынас ұстап тұруға тырысатындығын, осы достықтың арқасында көптеген дін ғұламалары мен қайраткерлерінің өмірлері жайлы жаңа ақпараттарды естіп-біліп тқратындығын білдірді. Сұхбат Мұса мырзаның үйінде жүргізілгендіктен жеке кітапханасымен танысуға мүмкіндік туды. Жеке кітапханада қазатардың рухани өмірі жайлы көптеген құнды еңбектер бар еді.

Өмірзақ ақсақалдың айтуынша қазақ руханияты үшін маңызды дін ғұламаларының көптеген еңбектері 1930-1940 жылдары билік тарапынан тәркіленіп, кейін жойылған. Өзі де бала кезінде сондай бір жағдайға куә болып, ауылдарында молдалық қылып, бала оқытқан ірі ғұламаның кітаптарын жоюға куәгер болғандығын өкінішпен білдірді. Иса ақсақал да бұндай жағдайлардың орын алғандығын растады. Оның айтуынша бұл саясат 1950-1960 жылдары да жалғасқан. Кеңес Одағының күштік құрылымдары және партия органдарында жұмыс істеген қызметкерлер бұндай еңбектерді тіпті мазарлардан қазып алып, кейде қабырғаларында тығылған жерлерден ойып алып, жағып жіберген. Ақсақалдың әкесінің ағасы партия органдарында қызмет істеген кісі екен. Қызметінен айрылып қалудан қорыққан ол, өз туыстарының үйінде діни немесе тіпті арап әрпімен жазылған кітап көрсе басшылыққа білдіместен өзі-ақ өртеп жіберетін болған. Ақсақал, әкесі үйлерінде болған сонша кітаптың ішінен тек бір дана Құран кітапты сақтап қалғандығын және қайтыс болғанша сол кітапты тығып оқығандығымен бөлісті.

Сұхбатты төртінші сұрағында қатысушылардын «*Сіздің отбасыңызда діни сенімі үшін құдаланғандар болды ма?*» деп сұралды. Дін ғұламаларына қарсы жасалған қысым Ықлима ханымның отбасына тікелей әсер еткен көрінеді. Ханымның нағашы атасы Ақтөбе облысында орналасқан бір мешіттің имамы болған және 1931 жылы дінге қарсы жүргізілген құдалау науқанында ОГПУ қызметкерлері тарапынан өзі имамдық қылған мешіттің оң жақ қабырғасына шығарылып, сол жерде атып өлтірілген. Ханымнан нағашы атасынан қалған кітап немесе қолжазба болып-болмағандығы жайлы сұралғанда ол жайлы нақты ештене

білмегендігін білдірді. Ықлима ханымның пайымдауынша, қандай да бір қолжазба немесе еңбек қалған жағдайда да олар тәркіленіп, «*сол жерде-ақ көзі жойылар еді*».

Өмірзақ ақсақалдың әкесі дін ғұламасы болмаса да діни сауаты бар кісі болған көрінеді. Ақсақалдың айтуынша діни біліммен қоса әкесінің зайырлы да білімі болған және ол кісі сол кездегі Қазақ КСР-нің астанасы – Алматы қаласында лауазымды қызмет атқарған. Ақсақалдың әкесі дінге құдалау басталған кезде отбасымен Алматыдан қашып, туған өлкесіне келіп бас сауғалаған: өмір бойы діндарлығы және намазды тастамағаны үшін биліктен қысым көріп, қызметке тұра алмаған. Ақсақал Большевиктердің қазақ жеріне алғаш келгендерінде дінмен аралары жақсы болғандығын баяндай келе, бұл жақындық 1920-шы жылдардың соңында бұзылғандығын, әкесінің де осы кезде қысым көре бастағандығын білдірді. Ақсақалдың әкесінен алған бұл ақпараттардың Араповтың ебектерінде келтірілген деректермен сәйкес келетіндігін байқауға болады. [6: 13 б.]

Ұлытау селосының тұрғыны Байбол ақсақалдың (1928 жылы туған) да аталары аудан аумағында мешіт-медресе ұстаған кісілерден екен. Болшевиктердің дінге қарсы саясатының әсерінен мешіт пен медресе өртелген. Ақсақал әлі күнге коммунистік идеологияны берік ұстанатындықтан Большевиктердің бұл саясаты туралы жаман ештене айтпады. Өзінің әлі күнге дейін Сталинист және оның идеяларына адал екендігін сөйлеген ол өзінің аталары жайлы айтқаннан гөрі коммунистердің жүргізген индустриялизация саясатын айтқысы келетіндігі аңғарылды. Біз де сұраққа табанды тұрып алғанымызды байқаған ол, сұхбаттың соңында әлі де болса аталарының ұстаған медресесінің қирандысы тұрғандығын және ол жердің «*дала кезген*» кейбір саяхатшылар үшін зиярат орнына айналғандығын айтты. Ақсақал өзі коммунист-сталинист болса да балаларының діни білім алуларына қарсы болмаған екен: 6 баласының 2-еуінде, оның ішінде бір баласының жоғарғы діни білімі бар болып шықты.

Жезқазған қаласының тұрғыны, зейнеткер Жеңіс мырзаның (1955 жылы туған) атасы дін ғұламасы болмаса да ауылындағы халыққа діни білім беру үшін молда ұстаған бай болған. Байлардың мүлкін тәркілеу саясаты басталған кезде құдалаудан қорыққан ол, Түркістан өңіріне қашып, бас сауғалаған. Осылайша, ақсақалдың ауылында діни білім беру тоқтаған. Жеңіс мырзаның атасы байларды құдалау тоқтағаннан кейін туған жеріне оралған көрінеді.

Сұхбаттың соңғы сұрағында қатысушыларға «*Кеңес Одағында дін ғұламалары мен қайраткерлерінің есімдері неден ұмытылды деп ойлайсыз?*» деген сұрақ қойылды. Жеңіс мырза дін ғұламалары мен қайраткерлерінің есімдерінің ұмытылуына мемлекеттің ресми коммунистік идеологиясы мен қатаң атеизм пропагандасы себеп болды деп пайымдайды. «*Атеизм саясатының әсерінен діни дәстүр үзіліп, қоғамда намаз қылып, ораза ұстаған адамдар азайып, осының салдарынан ғұламалардың аттары ұмытыла бастады*» деген ол, өз ойын «*мектепте бізге Құдай жоқ, сенбеңдер!*» *деп оқытты, үйге келгенде ата-анамыз бұған қарсы ештене айтпайтын, өйткені Одақта мұғалімдер Лениннің жердегі көлеңкесі секілді көрінетін еді, олар балаға не үйретсе де, қалай қорласа да ата-ана бір сөз де қарсы айта алмайтын*» деп жалғастырды. «*Шәкәрімнің өзін Кеңестер дәуірі аяқталар кезде бірақ естідік*» деген ол, осылайша Одақта мектеп пен университетте берілген білімді дін ғұламалары мен қайраткерлерінің есімдерінің ұмытылуының басты себебі ретінде көретіндігін білдірді.

Ықлима ханым мен Жезқазған қаласының тұрғыны, зейнеткер Күлзиба ханымдар (1949 жылы туған) да білім жүйесіндегі атеизм пропагандасын дін ғұламалары мен қайраткерлерінің есімдерін ұмытуда басты себеп ретінде көретіндіктерін айтты. Күлзиба ханым мектептегі оқуы барысында атеистік пропагандадан өткендігін, тәуелсіздік жылдарына дейін дін жайлы ешбір мардымды түсінігі болмағандығын білдірді. Ықлима ханым да мектепте және университетте «*қарсы діни білімнің*» берілгендігін баяндай келе, «*дін жайлы қоғамда ештене айтылмайтын, дін жайлы тек үлкендер өз араларында сөйлесетін, біз тек құлағымыз шалып қалғандарды ғана білетінбіз*» деді. Иса ақсақал мешіттердің жабылуы мен медреселердегі білімнің тоқтауын дін ғұламалары мен қайраткерлерінің есімдерінің халық жадында өшуінің басты себебі ретінде көре екен. Оның ойынша, дін

ғұламаларының есімдері ҚМДБ қарасты медреселердің ұстаздары мен мешіт имамдары тарапынан қайта жаңғыртылған. Өмірзақ ақсақал да мешітте діни сауат ашуы барысында дін ғұламаларының өмірлеріне қызыға бастаған және сол кісілердің өмірлерін зерттеу арқылы қазақ руханиятындағы «*дәстүр сабақтастығын*» тапқан.

Нәтиже

Сұхбаттыңбіріншісұрағынан-аққазақтардыңдініжадындатравманыңорыналғандығы ортаға шықты. Сұхбатқа қатысушылардың кейбірі «тарихта болған дін ғұламалары» деген тіркесті естімей, қазақ халқының тарихында дін ғұламалары болмағандай жауап бере бастады. Бұл Кеңестер Одағында ол кісілердің есімдерін ұмыттырту саясатының қаншалықты қатты жүргізілгендігін көрсетті.

Екінші сұрақтан Кеңестер дәуірінде сұхбатқа қатысушылар дін ғұламалары және қайраткерлері жайлы ақпараттарды отбасыларында естігендігі ортаға шықты. Бұл дәуірде отбасы жады діни дәстүрдің ғана емес, сонымен қоса дін ғұламалары мен қайраткерлерінің аттарын сақтауда да маңызды болған. Сонымен қоса, қатысушылардың дін ғұламалары мен қайраткерлері жайлы білетін ақпараттарының басым бөлігі тәуелсіздік жылдарында, оның ішінде 2010 жылдардан кейін алғандары байқалды.

Үшінші сұрақ барысында ҚМДБ 2000-2010 жылдары елде ушығып тұрған діни жағдайды тұрақтандыру мақсатында 2011 жылдан бастап қазақ руханияты үшін маңызды дін ғұламалары мен қайраткерлерінің аесімдерін қайта жаңғырта бастағандығы ортаға шықты. Бұл Қазақстанның сол кезден бастап дін саласында қолдана бастаған жаңа саясаты - яғни «дәстүрлі исламды» орнықтыру үшін жасалғанға ұқсайды. Бұл істі тиімді жүргізу үшін ҚМДБ газет-журналдар мен кітаптар басу әдістерін қолданғанға ұқсайды. Дін ғұламалары мен қайраткерлерінің есімдерінің қайта жаңғыруында мешіт тұрғызу, сондай-ақ, қазақтардың ас беру, шежіре жазу және аталарының басына мазар көтеру секілді дәстүрлері де маңызды рөл ойнаған. Сонымен қатар, мешіттер мен медреселерде берілген білім де діни жадта бұл кісілердің есімдерін жаңғыртқан.

Төртінші сұрақтан дін ғұламаларына қарсы жасалған қысымның сұхбатқа қатысушы кейбір кісілердің отбасына тікелей қатысты болғандығы ортаға шықты. Діни жадтағы травма тек дін ғұламаларының қудалануымен ғана емес, сонымен қатар діни білімнің тоқтауымен, мешіт пен медреселердің қиратылуы және діни әдебиеттердің жойылуымен қатар жүргізілген.

Соңғы – бесінші сұрақтан дін ғұламаларының есімдерінің ұмытылуында бірінші кезекте Кеңестер Одағындағы білім жүйесінің: яғни мектептер мен университеттерде берілген білімнің маңызды рөл ойнағандығы ортаға шықты.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеуден дін ғұламалары мен қайраткерлерінің есімдерінің діни және ұжымдық жадта қайта жаңғыруна 2000-шы жылдардағы елдегі діни жағдайдың ушығуы себеп болды деген қорытынды жасай аламыз. Бұл кезде билік дін саласында 1990 жылдары басшылыққа алынған «*Алаш діндарлығы*» мен дін істерін жергілікті молдаларға қалдыру саясатының, сонымен қоса 2000-2011 жылдары белсенді жүргізілген қазақ мұсылмандығын «*сопылық исламмен*» байланыстыру саясатының нәтиже бермегендігі түсінді. Сондықтан, діни жағдайдың одан да қатты ушығып, тіпті бақылаудан шығып кетуінен қорыққан билік елдегі діни жағдайды тұрақтандыру үшін жаңа тұжырымдама іздеді.

Ушыққан діни жағдайды 2011 жылғы мәзхаб зерттеулеріне және 2012 жылғы ақида зерттеулеріне сүйене отырып тез арада шешу мүмкін болмады. Сондықтан, билік 2013 жылдан бастап дін саласында «дәстүрлі ислам» тұжырымдамасын қолдана бастады. Бұған дейін діни жадтағы сабақтастыққа мән бермей келген ҚМДБ де «дәстүрлі ислам» тұжырымының орнығуымен мқсылмандық мәселелерінде діни тұрақтылықты қамтамасыз ету үшін сабақтастықтың маңыздылығын қабыл етті. Осы кезде ұжымдық жадта дін

ғұламалары мен қайраткерлерінің есімдері қарқынды түрде жаңғыра бастады. Бірақ, бұл әлі де толық аяқталмаған үрдіс деген қорытынды жасауға болады. Өйткені әлі де болса діни жадтағы травманың ауқымы зерттелмеді. Соңғы жылдары билік халықтың қарқынды түрде діндарланып кетуінен және дін саласындағы саясатты уыстан шығарып алудан қорыққандықтан бұл үрдісті біраз тоқтатып қойғандығы байқалады.

Әдебиеттер тізімі

1. Ассман А. Длинная тень прошлого: мемориальная культура и историческая политика (пер. Б. Хлебникова). – Москва: Новое литературное обозрение, 2014. – 328 с.

2. Ассман Я. Культурная память: письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности (Пер. М.М. Сокольской). – Москва: Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.

3. Кагарлицкий Б.Ю., Сергеев В.Н. История России: миросистемный анализ: учебное пособие. Изд. стереотип. – Москва: ЛЕНАНД, 2018. – 432 с.

4. Тілешов Е., Қамзабекұлы Д. Алаш қозғалысы. Энциклопедиялық анықтамалық. – Алматы: Сардар, 2014. – 528 б.

5. Ғылмани С. Заманымызда болған ғұламалардың ғұмыр тарихтары. I том. (Шығар. Ә.Қ. Муминов, Франк А.Дж.). – Алматы: Дайк-Пресс, 2013. – 576 б.

6. Ислам и советское государство. Вып. 1: по материалам Восточного отд. ОГПУ. 1926 г. (Вступ. ст., сост. и коммент. Д.Ю. Арапова и Г.Г. Косача). – Москва: Изд. дом Марджани, 2010. – 152 с.

Р.К. Ибраев, Н.О. Байгабылов, Ж.А. Тусупбеков, А.Д. Абуова
Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Влияние различных травм на религиозную память казахского народа

Аннотация. Данная научная статья представляет исследование темы травмы религиозной памяти в контексте истории Казахстана. В статье отмечается, что в истории каждого народа, включая казахов, соседствуют не только радостные моменты, но и трагические события, оставляющие глубокие следы в коллективной памяти. В данном контексте рассматривается несколько политических и социальных ситуаций, включая гонения на баев и на казахскую интеллигенцию, которые оказали значительное воздействие на историческую память казахов.

Особое внимание уделяется малоизученной теме травмы религиозной памяти казахов в период с 1928 по 1964 годы. В этот период власти проводили масштабные репрессии, включая закрытие мечетей и медресе, прекращение религиозного образования. Однако одной из значимых составляющих этой травмы стали гонения против религиозных учёных и деятелей, которые играли важную роль в сохранении культурных и религиозных традиций казахов.

Статья представляет результаты исследования места религиозных учёных и деятелей в травме религиозной памяти казахов. Авторы также анализируют мотивы, по которым советская власть стремилась стереть их имена из коллективной памяти, в то время как эти имена продолжали существовать в семейной памяти и возрождались после обретения независимости Казахстана. Это исследование позволяет не только более глубоко понять значимость наследия религиозных учёных и деятелей, но и подчеркнуть важность анализа влияния травмы на коллективную память народа. Оно может быть полезным для исследователей, занимающихся сохранением религиозной памяти в условиях стресса и передачей этой памяти будущим поколениям.

Ключевые слова: социализация, религия, коллективная память, религиозная память, историческая травма, формирование идентичности, религиозные обряды, психология забывания, процесс вспоминания.

R.K. Ibrayev, N.O. Baigabylov, Zh.A. Tusupbekov, A.D. Abuova
L.N. Gumilyov Eurasian National University

The impact of various traumas on the religious memory of the Kazakh people

Abstract. This scientific article delves into the exploration of religious memory trauma within the historical context of Kazakhstan. The paper underscores that in the annals of every nation, including the Kazakh people, one encounters not only moments of elation but also somber incidents that etch profound imprints on collective memory. It meticulously examines various political and societal circumstances, notably the persecution of the Bai and Kazakh intelligentsia, which profoundly influenced the historical recollection of the Kazakh populace.

A particular focus is directed towards the relatively unexplored domain of Kazakh religious memory trauma spanning from 1928 to 1964. During this epoch, authorities orchestrated extensive repressive measures, encompassing the closure of mosques and madrasas, alongside the termination of religious education. Remarkably, a pivotal facet of this trauma emanated from the persecution of religious scholars and luminaries, who played pivotal roles in upholding the cultural and religious traditions of the Kazakh community.

This article furnishes empirical findings elucidating the role of religious scholars and luminaries in the context of Kazakh religious memory trauma. Furthermore, it undertakes a discerning analysis of the motivations underpinning the Soviet authorities' efforts to efface their names from the collective memory, even as these names endured in familial recollection and experienced resurgence following Kazakhstan's attainment of independence. The study not only advances a profound comprehension of the significance of the heritage of religious scholars and luminaries but also accentuates the criticality of scrutinizing the impact of trauma on the collective memory of societies. This research is poised to be invaluable for scholars engaged in the preservation of religious memory under duress and its transmission to forthcoming generations.

Keywords: socialization, religion, collective memory, religious memory, historical trauma, identity formation, religious rituals, psychology of forgetting, process of remembering.

References

1. Assman A. Dlinnaya ten' proshlogo: Memorial'naya kul'tura i istoricheskaya politika (per. B. Hlebnikova) [The Long Shadow of the Past: Memorial Culture and Historical Politics (translated by B. Khlebnikov)] (Moskva, Novoe literaturnoe obozrenie, 2014, 328 s.) [Moscow, New Literary Review, 2014, 328 p.]. [in Russian]

2. Assman YA. Kul'turnaya pamyat': Pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vysokih kul'turah drevnosti (Per. M.M. Sokol'skoj) [Cultural memory: Writing, memory of the past and political identity in the high cultures of antiquity (Translated by M.M. Sokolskaya)] (Moskva, YAzyki slavyanskoj kul'tury, 2004, 368 s.) [Moscow, Languages of Slavic Culture, 2004, 368 p.]. [in Russian]

3. Kagarlickij B.YU., Sergeev V.N. Istoriya Rossii: Mirosistemnyj analiz: Uchebnoe posobie [History of Russia: World-system analysis: Textbook] (Moskva, LENAND, 2018, 432 s.) [Moscow, LENAND, 2018, 432 p.]. [in Russian]

4. Tileshov E., Kamzabekuly D. Alash kozgalysy. Enciklopediyalyk anyktamalyk [Alash movement. Encyclopedic handbook] (Almaty: Sardar, 2014, 528 b.). [in Kazakh]

5. Gylmani S. Zamanymyzda bolgan gulamalardyn gumyr tarihtary. I tom [Life stories of contemporary scholars. Volume I] (Almaty: Dajk-Press, 2013, 576 b.) [Almaty: Dyke-Press, 2013, 576 p.]. [in Kazakh]

6. Islam i sovetskoe gosudarstvo. Vyp. 1: po materialam Vostochnogo otd. OGPU. 1926 g. [Islam and the Soviet state. Vol. 1: based on materials from the Eastern department. OGPU. 1926] (Moskva: Izd. dom Mardzhani, 2010, 152 s.) [Moscow: Publishing house. Marjani House, 2010, 152 p.]. [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Ибраев Р.К. – Дін әлеуметтануы мамандығы бойынша PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көш. 6, Астана, Қазақстан.

Байгабылов Н.О. – Әлеуметтану кафедрасының меңгерушісі, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көш. 6, Астана, Қазақстан.

Тусупбеков Ж.А. – Әлеуметтану мамандығы бойынша PhD докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көш. 6, Астана, Қазақстан.

Абуова А.Д. – Әлеуметтану мамандығы бойынша PhD докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көш. 6, Астана, Қазақстан.

Ibrayev R.K. – PhD in Sociology of Religion, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich st. 6, Astana, Kazakhstan.

Baigabylov N. – Head of the Department of Sociology, Candidate of Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich st. 6, Astana, Kazakhstan.

Tusupbekov Z.A. – doctoral student of the departament "Sociology", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich st. 6, Astana, Kazakhstan.

Abuova A.D. – doctoral student of the departament "Sociology", L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich st. 6, Astana, Kazakhstan.

IRSTI 04.21.51

G.A. Makulbayeva[1], Zh.Zh. Davletbayeva[1], M.M. Dyussenov[2]
[1]Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan
[2]Illinois University, Urbana-Champaign, USA
(E-mail: g.makulbayeva@apa.kz, zhuldyz.davletbayeva@apa.kz, mergend7@gmail.com)

Subjective well-being in Central Asia: rural-urban differences

Abstract. *The article examines the subjective well-being in rural and urban settings of Kazakhstan and Kyrgyzstan. For that purpose, this study uses the data drawn from the World Values Survey's 7th wave. The subjective well-being is measured through self-reported happiness and satisfaction with life. Findings suggest that there are within country variations of subjective well-being in two Central Asian countries. In both countries, rural residents are happier and satisfied with their lives compared to urban counterparts. In terms of urban settings, findings demonstrate that capital city residents have the lowest levels of happiness and satisfaction with life in Kyrgyzstan. Whereas in Kazakhstan, regional center dwellers have the lowest levels of happiness and satisfaction with life. This is explained by varying socio-economic development of the capital cities and regional centers in two countries.*
Keywords: *subjective well-being, rural, urban, happiness, life satisfaction, citizens.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-363-373

Introduction

This article aims to examine to what extent rural and urban citizens are happy and satisfied with life in Kazakhstan and Kyrgyzstan. In this article we define subjective well-being (SWB) as respondents' self-evaluation of life satisfaction and happiness. According to Diener, "well-being is an umbrella term for the different valuations people make regarding their lives, the events happening to them, their bodies and minds, and the circumstances in which they live." [1, p.400]. Most studies conventionally use self-perceived life-satisfaction and self-perceived happiness as proxy indicators to measure subjective wellbeing, the former is a cognitive component of SWB whereas happiness is an emotional or affective component [2]. Therefore, we use happiness and life satisfaction to measure SWB. Drawing on World Values Data 2018, this study examines the extent of life satisfaction and happiness across rural and urban settings in Kazakhstan and Kyrgyzstan.

Scholars pay particular attention to urban-rural differences in SWB across various contexts [3,4]. Sørensen argues that the number of people living in urban areas is increasing across the globe [2]. According to the UN forecast, 60% world population will live in urban settings by 2030 [5]. Similarly, the share of urban dwellers is increasing in Central Asia. For example, 54,1 % of Kazakhstan population lived in urban settings in 2009, with an increase to 61.8% in 2023 [6]. Likewise, 35% of the population lived in urban areas in Kyrgyzstan in 2009, and 37% in 2022 [7]. This shows the ongoing urbanization in these countries. Thus, by differentiating urban-rural SWB among citizens our study will offer a more nuanced understanding of well-being across the population.

Central Asian states have undergone political and economic transformation since the dissolution of the Soviet Union. In this study we focus on Kazakhstan and Kyrgyzstan, which exhibit varying levels of SWB [8]. According to Sharipova and Kudebayeva, life satisfaction

declined in Kazakhstan and increased in Kyrgyzstan between 2011 and 2018. Scholars argue that financial satisfaction and freedom of choice are powerful predictors of this change [8]. Another research by Kudebayeva et al. examines the relationship between social capital and SWB in Kazakhstan and Kyrgyzstan [9]. Although there is some research on SWB in Central Asia, however no one has looked at urban-rural differences in Central Asia. Regarding rural-urban differences in other developing countries, scholars suggest that cities are associated with better socio-economic conditions such as education, income, infrastructure, and health indicators, which leads to a higher SWB in urban settings [5]. Therefore, based on prior studies in developing countries, we hypothesize that there is a higher self-reported SWB (happiness and life satisfaction) in urban areas in Kazakhstan and Kyrgyzstan.

The article consists of five parts. First, we will analyze the existing literature on urban-rural differences of SWB in developed and developing countries. Then the methodology is discussed. The following part discusses the key findings on life satisfaction and happiness in Kazakhstan, followed by a discussion. Thereafter, the findings related to Kyrgyzstan are demonstrated and discussed. Finally, we will draw the conclusion, offer policy recommendations, and show research limitations.

Literature review

The literature lacks a consensus on whether urban dwellers are happier and more satisfied compared to their rural counterparts [2, 10]. Group of scholars find out that people in economically prosperous societies are less happy in urban settings due to city inconveniences such as noise and pollution and levels of social interaction [2, 10, 11] For instance, Requena demonstrates that people from developed countries are happier in rural areas, which is reversed in less developed countries [10]. It is explained by Wirth's thesis, which posits that density, community size and concentration in large cities lead to social isolation, social disorganization and individualism [12]. Similarly, Sørensen's study in 25 EU member states and three candidate states finds that rural residents have a higher stock of SWB in twelve richest countries in the EU [2]. In contrast, in less rich EU states, rural dwellers are less satisfied and happier than urban ones [2]. Another study in Scotland also shows that life satisfaction is statistically higher in remote rural areas after controlling for individual characteristics [13]. In general, studies for developed countries demonstrate higher stock of SWB in rural areas compared to its counterpart.

In contrast to western societies, urban-rural differences of SWB for developing countries are mixed. First group of scholars suggest that SWB is highest in urban areas in economically inferior countries [14, 15]. For example, Berry and Okulicz-Kozaryn's study demonstrates that SWB is higher in large Asian cities [15]. Interestingly, Rukumnuaykit's research in Thailand reveals that after controlling for socio-economic variables, urban residents have higher life satisfaction, but the same level of happiness in both rural and urban contexts [16]. The second group of scholars avoids simple binary treatment of urban-rural, rather calls for disaggregation of population according to the population size [5, 17]. Their studies reveal a more interesting finding. For example, findings in India suggest that people living in middle-sized cities or towns (10 000 - 50 000 inhabitants) report higher SWB than rural and large city dwellers [5]. This perhaps happens due to better infrastructure, amenities and healthcare in middle-sized cities compared to small cities or rural areas [17].

Literature on post-communist life satisfaction and happiness mainly focuses on its determinants. Inglehart et al. shows that already in 1982 Russian people had lower levels of life satisfaction and happiness compared to poorer nations such as India and Nigeria [18]. According to scholars, SWB further declined in the 1990s in post-communist Russia explained by the collapse of the economic development, belief system and national pride. Studies on SWB in Central Asia also focus on its determinants. Serikbayeva and Abdulla argue that trust in government increases life satisfaction as well as the quality, accessibility, and affordability of services. Other scholars highlight the impact of economic and financial factors for SWB in Central Asia [19]. For example, Abbott and Wallace suggest that economic circumstances play an essential role for

SWB in Kazakhstan [20]. Similarly, another study that examined the changes of SWB in Central Asia concluded that financial satisfaction and freedom of choice contributed to the changes of SWB [8]. In terms of happiness, Kaluzhnova and Kambhampati find that unemployment did not increase unhappiness of individuals in Kazakhstan, because people do not feel marginalized in regions with high unemployment [21]. As demonstrated above there is a body of literature on SWB in Central Asian countries, however there is no scholarship that examines the rural-urban differences of SWB in Central Asia. This study aims to address that specific literature gap.

Methodology

This study employs the data from World Values Survey 7th wave for Kazakhstan (2018) and Kyrgyzstan (2020). The sample size for each country is approximately 1,300 respondents. A multi-stage sampling procedure stratified by region and respondents' location was implemented in Kazakhstan. A proportional probability sampling (PPS) methodology was used in data collection for Kyrgyzstan. As illustrated in table 1 overall 1276 people were recruited for survey in Kazakhstan in 2018. Among them 521 respondents represent rural areas and 755 represent urban areas. In Kyrgyzstan, 1200 completed the questionnaire, among which 431 people are from urban settings and 769 are from rural settings.

To measure the SWB we use two proxy variables from the World Values Survey - feeling of happiness and satisfaction with life. Feeling of happiness is measured on a four point-scale: "very happy", "happy", "not very happy" and "not at all happy". In the findings we only show the sum of percentages of respondents who are very happy and happy. Regarding life satisfaction, the survey asks respondents to self-record their satisfaction with life from one to ten, starting from "completely dissatisfied" to "completely dissatisfied".

Firstly, the study employs simple dichotomous urban-rural differentiation. For that analysis we use World Values Survey's urban-rural division. Secondly, we also disaggregate the data into 5 sub-groups based on population size, which is drawn from the World Values Survey 7th wave (Tables 1 and 2).

Table 1

Population groups by settlement size, Kazakhstan

		Number of respondents
Urban	Capital city	70
Urban	Regional center	641
Rural	District center	55
Rural	Town, small city	44
Rural	Village	466
Overall number of respondents		1276
Number of rural respondents		N= 521
Number of urban respondents		N=755

Source: World Values survey, 2018

Table 2

Population groups by settlement size, Kyrgyzstan

	Number of respondents
Capital city	210
Regional center	127
District center	140
Town, small city	45
Village	679
Overall number of respondents	1200
Number of rural respondents	N= 769
Number of urban respondents	N=431

Source: World Values survey, 2018

Results and discussion

First we will discuss the life satisfaction and happiness in Kazakhstan. According to the World Happiness Report, Kazakhstan ranks 45 among the 149 countries in 2020 [22]. Respondents evaluated the quality of their current lives from 0 to 10, which includes indicators such as freedom to make choices, corruption perception, GDP per capita, healthy life expectancy, social support and generosity. According to the World Happiness Report, Kazakh citizens' happiness is mainly explained by GDP per capita at national level [22].

At sub-national level, findings of this study demonstrate that in both indices of life satisfaction and happiness the rural settings show higher values (Figure 1). For happiness, 88,3% of rural respondents evaluated themselves as very happy and happy. In general, urban dwellers are also happy, 81,9% of urban citizens judged themselves as happy and very happy. Nevertheless, people in rural areas are slightly happier than their urban counterparts. Similarly, the mean value for life satisfaction is higher for rural respondents (8,64) compared to urban respondents (7,97).

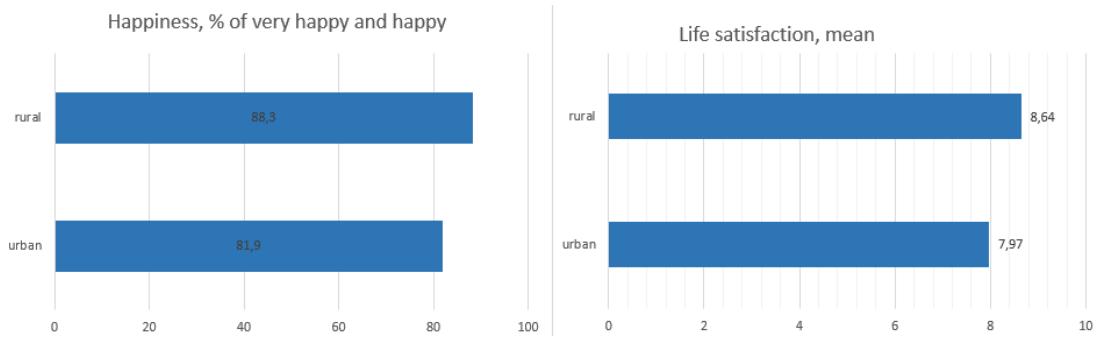


Figure 1. Urban-rural differences in happiness and life satisfaction, 2018

Source: World Values Survey, 2018

These findings are consistent with happiness and life satisfaction levels of people in developed countries. As mentioned above, in the majority of cases, people in economically prosperous societies are less happy in urban settings compared to rural settings [2, 10, 11]. According to previous studies that examine the main determinants of SWB in Kazakhstan, financial satisfaction and economic factors are the main determinants that explain the SWB and its change over the time [9, 22]. Indeed, people from rural areas are more satisfied with the financial situation of their households than people from urban areas in Kazakhstan [23]. Although living standards and size of salary are higher in urban settings, the expenditures are much higher in urban areas of Kazakhstan. Another study in the Russian Saha Republic also

found that urban dwellers are less satisfied with their lives than rural ones, which is explained by ecological and financial conditions, leisure time and the improvements of socio-economic development of rural areas [24].

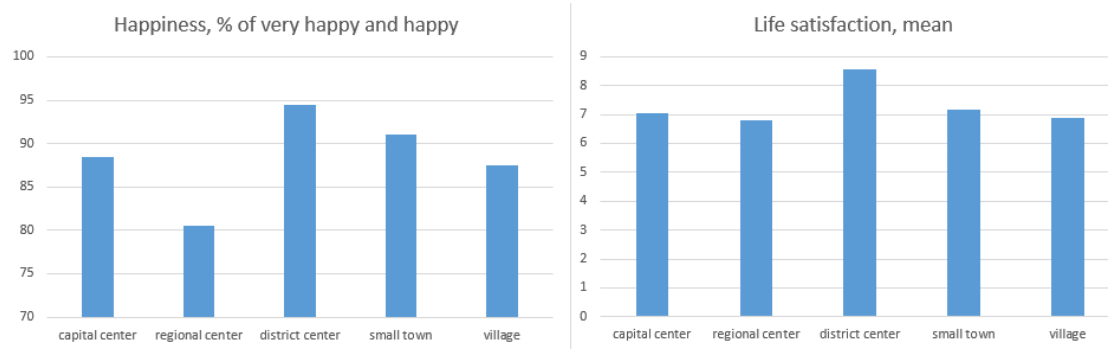


Figure 2. Happiness and Life satisfaction in Kazakhstan, 2018

Source: World Values Survey, 2018

Figure 2 offers more details on SWB in various settlements according to their population size in Kazakhstan. According to the figure, citizens who live in district centers are the happiest (94%) and satisfied with their lives (mean = 8.56). In contrast, respondents from regional centers are the least happy (80,5%) and dissatisfied with their lives compared to others (mean = 6.7). These settlements are mainly administrative centers of provinces such as Taraz (population 358 000), Aktau (population 183 000), Pavlodar (population 335 000) and others [25]. These settings (i.e. regional centers) have around 100 000 to 500 000 population. On the one hand, like the capital center the regional centers face problems such as pollution, transportation, and stressful lifestyles. However, unlike capital center, salaries are low and living standards are inferior, moreover almost all regional centers financially depend on national transfers. More recently, administrative centers have numerous problems associated with infrastructure. Particularly, power plants which provide electricity and heat to the city dwellers are in poor conditions in many regional cities [26]. For example, a power plant crush during the winter in Ekibastuz city (Northern Kazakhstan) in 2022 led to a public outcry and anger [27].

District centers, small towns and villages are among the happiest and satisfied with their lives in Kazakhstan. Regarding small towns, since the 2000s the Kazakh government developed various policy measures to support small towns with the population from 20 000 to 100 000, which were named as monocities [28, 29]. In the Soviet period, monocities (small towns) had single industries such as coal, mining, and chemical production, which collapsed along with the dissolution of the communist regime in the 1990s. Small towns or monocities faced numerous challenges in the 1990s due to the collapse of industries to which their population heavily relied, thus the Kazakh government issued a variety of state programs and delivered budget transfers to them since the 2010s [28]. As a result, Figure 2 shows that dwellers from small towns are almost equally happy and satisfied along with dwellers from district centers or capital centers in Kazakhstan.

In the following part we will discuss the life satisfaction and happiness in Kyrgyzstan. According to the World Happiness Report, Kyrgyzstan was ranked 64 among 134 countries in 2022. The study by Namazie and Sanfey suggests that the higher level of relative income makes people happier in Kyrgyzstan [30]. More recent research by Sharipova and Kudebayeva on SWB in Central Asia also claims that satisfaction with financial situations predicts the changes in SWB in Kyrgyzstan and Kazakhstan [8]. Referring to the World Values Survey, rural people are more satisfied with their financial situation than urban people in Kyrgyzstan. And figure 3 also shows that rural residents are more satisfied and happier than urban ones.

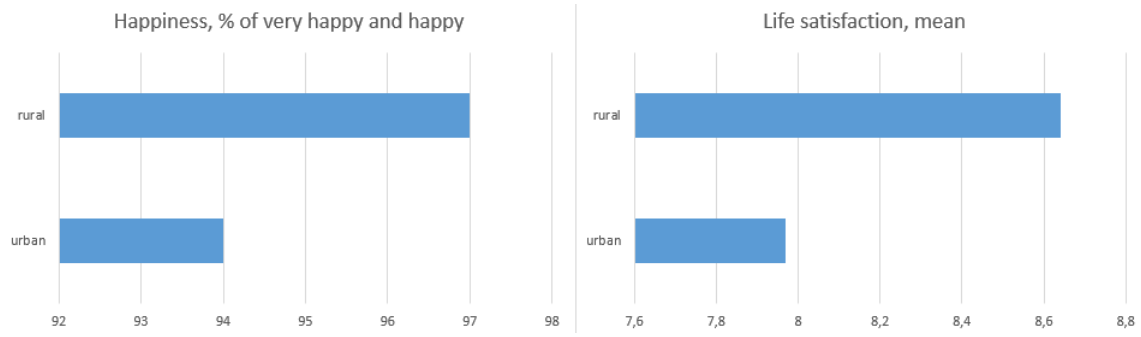


Figure 3. Happiness and Life satisfaction in Kyrgyzstan, 2018

Source: World Values Survey, 2020

The figure 4 offers more information on SWB across various settlement types. As illustrated, the capital center is the least satisfied and happiest place compared to other types of settlement. Firstly, Kyrgyzstan is a lower middle-income country and faces socio-economic challenges in its development [31]. Thus, since the 1990s the country has been experiencing an intensive labor migration flow toward the capital city Bishkek and other CIS countries. In addition, Kyrgyzstan is less urbanized compared to other Central Asian countries, only 37% of its population live in urban areas [6,7]. The literature states that migration from rural or Southern part of Kyrgyzstan to Bishkek (capital center) led to antagonistic discourses between the "old residents" and others who arrived from rural areas [32, 33]. Arrival of new migrants causes socio-economic, environmental pressure to capital center, as a result these circumstances in the capital center created a negative perception by old residents on the current "state with its current weakness and vices, or as something now unrealizable, lost in history and preserved in their imagination" [32, p.466]. Secondly, the internal migration led to the uncontrolled construction of houses without relevant infrastructure and increasing number of vehicles, which in turn has a negative impact on air quality in Bishkek [34]. Once the greenest city Bishkek, is now among the most polluted according to the World Air Quality ranking [34]. Therefore, it is unsurprising that capital center dwellers show the lowest level of happiness and life satisfaction.

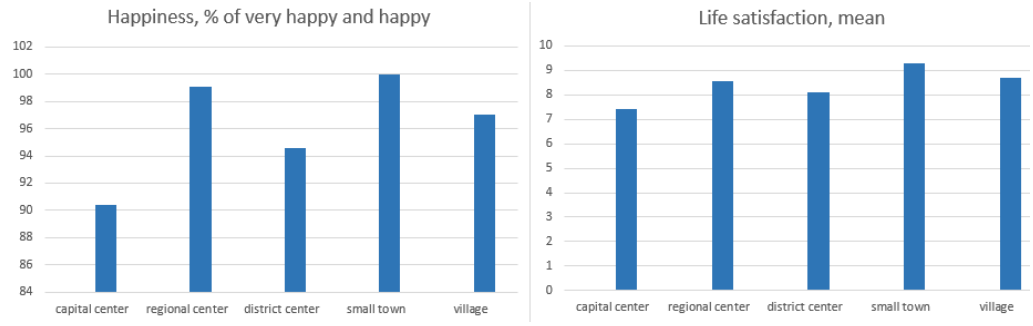


Figure 4. Happiness and Life satisfaction in Kyrgyzstan, 2018

Source: World Values Survey, 2020

Contrary to capital center, dwellers from small towns are the happiest and satisfied with their lives in Kyrgyzstan. Small towns with inhabitants around 5 000 – 20 000 faced immense challenges in terms of public infrastructure and basic services in the 2000s (e.g. water supply, sewage). To address this deterioration, the World Bank provided $US 4 million to support 23 small towns' infrastructure and capacity building in 2004 [35]. This project lasted from 2005-2010 and aimed to improve the efficiency and quality of infrastructure and assistance to local

governments in maintaining and repairing of local infrastructure [35]. In that sense, middle-sized cities and towns are better off in infrastructure, amenities, and healthcare than rural areas in Kyrgystan [17]. At the same time, small towns in Kyrgyzstan are not under harsh migration inflow like capital city Bishkek, which enables small towns' citizens to be happy and satisfied with their lives.

Conclusion

The findings suggest that there are variations in life satisfaction and happiness in the two Central Asian countries. Indeed, Ngoo et al. also observed large within-country variations of life satisfaction in Kazakhstan and Kyrgyzstan [36]. Thus, this study disaggregated the data into rural-urban settings and according to settlement size. By doing so this research offers more nuanced perspective on life satisfaction and happiness in various settings e.g. capital city, regional center, district center, small towns and villages.

This inquiry proposed the following research question: "To what extent people are happy and satisfied with their lives in rural and urban settings?" Findings demonstrate that rural people are happier and are more satisfied with their lives than urban residents. Based on prior research of SWB in Central Asia, which highlights the relative income and financial satisfaction as a determinant of SWB in Central Asia, we assume that the urban-rural differences in SWB in Kazakhstan and Kyrgyzstan are associated with financial satisfaction of respondents [8,30]. Indeed, the data shows that rural people are more satisfied with their financial situation in rural areas in both countries [23]. In addition, urban settings impose a stressful lifestyle, pollution and other challenges compared to rural areas in Central Asia. Additionally, the findings show that the capital city (Bishkek) dwellers are the least happy and satisfied with their lives in Kyrgyzstan. According to the literature, Bishkek faces huge challenges due to domestic migration, which resulted in antagonistic discourse in the city and socio-economic pressure. In Kazakhstan, regional centers (cities such as Taraz, Aktau, Kostanay) are the least happy and satisfied. This is due to the deteriorating infrastructure and financial dependence on national government funds. Thus, the Kyrgyz and Kazakh governments should adopt appropriate policy measures to improve SWB among capital city dwellers and regional cities, respectively.

This study has the following limitations. It mainly addressed the proposed research question and demonstrated the SWB in rural and urban settings. However, explanations of reasons for within-country variation is beyond the scope of this study. The explanations provided here are based on assumptions stemming from the literature review. To gain a deeper understanding of reasons as to why capital city residents in Kyrgyzstan and regional center residents in Kazakhstan show the lowest levels of SWB, an additional qualitative inquiry is required.

References

1. Diener E., Lucas R.E., Scollon C.N. Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being //The science of well-being: The collected works of Ed Diener. – 2009. – Vol. 37. – P. 103-118.

2. Sørensen J.F.L. Rural–urban differences in life satisfaction: Evidence from the European Union // Regional Studies. – 2014. – Vol. 48(9). – P. 1451-1466.

3. Lenzi C., Perucca G. Regeneration of the built environment from a circular economy perspective. – Berlin: Springer, 2020. – P. 21-28.

4. Han C. Explaining the subjective well-being of urban and rural Chinese: Income, personal concerns, and societal evaluations //Social science research. – 2015. – Vol. 49. – P. 179-190.

5. Deb S., Okulicz-Kozaryn A. Exploring the association of urbanisation and subjective well-being in India //Cities. – 2023. – Vol. 132. – P. 104068.

6. World Bank, Kazakhstan. [Electronic resource] – URL: https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS?locations=KZ (accessed: 25.09.2023).

7. World Bank, Kyrgyzstan. [Electronic resource] – URL: https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS?locations=KG (accessed: 25.09.2023).

8. Sharipova D., Kudebayeva A. Changing Well-Being in Central Asia: Evidence from Kazakhstan and Kyrgyzstan //Journal of Happiness Studies. – 2023. – Vol. 24(3). – P. 1233-1260.

9. Kudebayeva A., Sharipova A., Sharipova D. Social Capital and Subjective Well-Being in Central Asia //Europe-Asia Studies. – 2022. – Vol. 74(1). – P. 101-124.

10. Requena F. Rural–urban living and level of economic development as factors in subjective well-being //Social Indicators Research. – 2016. – Vol. 128. – P. 693-708.

11. Fischer C.S. Toward a subcultural theory of urbanism //American journal of Sociology. – 1975. – Vol. 80(6). – P. 1319-1341.

12. Wirth L. Urbanism as a Way of Life // American journal of sociology. –1938. – Vol. 44. – P. 1-24.

13. Gilbert A., Colley K., Roberts D. Are rural residents happier? A quantitative analysis of subjective wellbeing in Scotland //Journal of rural studies. – 2016. – Vol. 44. – P. 37-45.

14. Veenhoven R., Ehrhardt J. The cross-national pattern of happiness: Test of predictions implied in three theories of happiness //Social indicators research. – 1995. – Vol. 34. – P. 33-68.

15. Berry B.J.L., Okulicz-Kozaryn A. Dissatisfaction with city life: A new look at some old questions // Cities. – 2009. – Vol. 26(3). – P. 117-124.

16. Rukumnuaykit P. Urbanisation, poverty and subjective well-being: Empirical evidence from Thailand //Urban Policy and Research. – 2015. – Vol. 33(1). – P. 98-118.

17. Chen J., Davis D. S., Wu K., Dai H. Life satisfaction in urbanizing China: The effect of city size and pathways to urban residency //Cities. – 2015. – Vol. 49. – P. 88-97.

18. Inglehart R.F., Foa R., Ponarin E., Welzel. Understanding the Russian malaise: the collapse and recovery of subjective well-being in post-communist Russia //Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP. – 2013. – Vol. 32. – P. 2-28.

19. Serikbayeva B., Abdulla K. Good governance matters for well-being: the case of Kazakhstan // Transforming Government: People, Process and Policy. – 2022. – Vol. 16(1). – P. 140-164.

20. Abbott P., Wallace C. Satisfaction and societal quality in Kazakhstan //Happiness across cultures: Views of happiness and quality of life in non-western cultures. – 2012. – Vol. 6. – P. 107-120.

21. Kalyuzhnova Y., Kambhampati U. The determinants of individual happiness in Kazakhstan // Economic Systems. – 2008. – Vol. 32(3). – P. 285-299.

22. Helliwell J.F., Layard R., Sachs J.D., Neve J.E.D. World happiness report 2020. [Electronic resource] – URL: https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=hw_happiness (accessed: 21.11.2023).

23. World Values Survey. [Electronic resource] – URL: https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp (accessed: 25.09.2023).

24. Васильева Д.А. Индекс счастья районных центров Республики Саха (Якутия) // Инновационный потенциал молодежи: информационная, социальная и экономическая безопасность. – Екатеринбург, 2017. – С. 109-111.

25. National bureau of Statistics of the republic of Kazakhstan. [Electronic resource] – URL: https://stat.gov.kz/ru/quiz/83259/ (accessed: 25.09.2023).

26. Вааль Т. Изношенность ТЭЦ в некоторых городах достигла критического уровня в 80% – Токаев. [Electronic resource] – URL: https://vlast.kz/novosti/52992-iznosennost-tec-v-nekotoryh-gorodah-dostigla-kriticeskogo-urovna-v-80-tokaev.html (accessed: 26.09.2023).

27. Sochnev A. Kazakhstan: Public anger grows after plant crash leaves thousands freezing. [Electronic resource] – URL: https://eurasianet.org/kazakhstan-public-anger-grows-after-plant-crash-leaves-thousands-freezing (accessed: 22.09.2023).

28. Junussova M., Beimisheva A. Kazakhstan's Developmental Journey: Entrenched Paradigms, Achievements, and the Challenge of Global Competitiveness. – Singapore: Palgrave Macmillan, 2020. – P. 211-247.

29. Turgel I., Bozhko L., Leskova L. State support of monotowns in Russia and Kazakhstan: experience and problems //Energy Procedia. – 2016. – Vol. 95. – P. 559-563.

30. Namazie C., Sanfey P. Happiness and transition: the case of Kyrgyzstan //Review of Development Economics. – 2001. – Vol. 5(3). – C. 392-405.

31. BTI 2022 Country Report Kyrgyzstan 2022. [Electronic resource] – URL: https://www.ecoi.net/en/document/2069602.html (accessed: 22.09.2023).

32. Flynn M., Kosmarskaya N. Exploring "North" and "South" in post-Soviet Bishkek: discourses and perceptions of rural-urban migration //Nationalities Papers. – 2012. – Vol. 40(3). – P. 453-471.

33. Schröder P. 'Urbanizing'Bishkek: Interrelations of boundaries, migration, group size and opportunity structure //Youth in the Former Soviet South. – Routledge, 2014. – 73-87 p.

34. Dzushupov K.O. et al. Air pollution in Bishkek, Kyrgyzstan: Driving factors and state response // Public Health Challenges. – 2022. – Vol. 1(4). – P. e22.

35. Fernandes A.M., Mattoo A., Dihel N. Kyrgyz Republic-Small Towns Infrastructure and Capacity Building Project: procurement plan for consultant services for 2008-2009. [Electronic resource] – URL: http://documents.worldbank.org/curated/en/759891468266964861/Kyrgyz-Republic-Small-Towns-Infrastructure-and-Capacity-Building-Project-additional-financing (accessed: 22.09.2023).

36. Ngoo Y.T., Tey N.P., Tan E.C. Determinants of life satisfaction in Asia //Social Indicators Research. – 2015. – Vol. 124. – P. 141-156.

Г.А. Макулбаева[1], Ж.Ж. Давлетбаева[1], М.М. Дюсенов[2]
[1]Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Мемлекеттік саясаттың ұлттық мектебі, Астана, Қазақстан
[2]Иллинойс Университетінің, Урбана-Шампейн, АҚШ

Орталық Азиядағы субъективті әл-ауқат: ауыл мен қала айырмашылығы

Аңдатпа. Мақалада Қазақстан мен Қырғызстанның ауылдық және қалалық жағдайларындағы субъективті әл-ауқат қарастырылады. Осы мақсатта Дүниежүзілік құндылықтар сауалнамасының 7-ші толқынынан алынған деректер пайдаланылады. Субъективті әл-ауқат азаматтардың бақыты мен өмірге қанағаттануы арқылы өлшенеді. Нәтижелер қарастырылып отырған Орталық Азияның екі елінде субъективті әл-ауқат бойынша ерекшеліктер бар екенін көрсетеді. Екі елде де ауыл тұрғындары қала тұрғындарына қарағанда бақыттырақ және өмірлеріне қанағаттанарлық өмір сүру деңгейін көрсетеді. Деректерге сай, Қырғызстанның астана қаласының тұрғындары ауыл тұрғындарына қарағанда бақытсыз және өмірге қанағатсыз екенін көрсетеді. Ал Қазақстанда облыс орталықтарының тұрғындарының субъективті әл-ауқаты ауылға қарағанда төмен. Бұл екі елдің астаналары мен облыс орталықтарының әлеуметтік-экономикалық дамуының әртүрлі болуымен түсіндіріледі.

Түйін сөздер: субъективті әл-ауқат, ауыл, қала, бақыт, өмірге қанағаттану, азаматтар.

Г.А. Макулбаева[1], Ж.Ж. Давлетбаева[1], М.М. Дюсенов[2]
[1]Национальная школа государственной политики Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан, Астана, Казахстан
[2]Университет Иллинойс, Урбана-Шампейн, США

Субъективное благополучие в Центральной Азии: различия между деревней и городом

Аннотация. В статье проводится анализ уровня субъективного благополучия в сельской и городской среде Казахстана и Кыргызстана. В работе используются данные, полученные в ходе 7-й волны Всемирного исследования ценностей. Субъективное благополучие измеряется на основе самооценки счастья и удовлетворенности жизнью жителями. Результаты показывают, что в двух странах Центральной Азии существуют внутристрановые различия в уровне субъективного благополучия. В обеих странах сельские жители показывают более высокий уровень счастья и удовлетворенности своей жизнью по сравнению с городскими жителями. По субъективному благополучию в городской местности результаты показывают, что жители столицы имеют самый низкий уровень счастья и удовлетворенности жизнью в Кыргызстане, тогда как в Казахстане жители областных центров имеют самый низкий уровень счастья и удовлетворенности жизнью по сравнению с сельскими респондентами. Это объясняется различиями в социально-экономическом развитии столиц и региональных центров в двух рассматриваемых странах.

Ключевые слова: субъективное благополучие, село, город, счастье, удовлетворенность жизнью.

References

1. Diener E., Lucas R.E., Scollon C.N. Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being, The science of well-being: The collected works of Ed Diener, 37, 103-118 (2009).

2. Sørensen J.F.L. Rural–urban differences in life satisfaction: Evidence from the European Union, Regional Studies, 48(9), 1451-1466 (2014).

3. Lenzi C., Perucca G. Regeneration of the built environment from a circular economy perspective (Berlin: Springer, 2020, 21-28 p.).

4. Han C. Explaining the subjective well-being of urban and rural Chinese: Income, personal concerns, and societal evaluations, Social science research, 49, 179-190 (2015).

5. Deb S., Okulicz-Kozaryn A. Exploring the association of urbanisation and subjective well-being in India, Cities, 132, 104068 (2023).

6. World Bank, Kazakhstan. [Electronic resource] – Available at: https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS?locations=KZ (accessed: 25.09.2023).

7. World Bank, Kyrgyzstan. [Electronic resource] – Available at: https://data.worldbank.org/indicator/SP.URB.TOTL.IN.ZS?locations=KG (accessed: 25.09.2023).

8. Sharipova D., Kudebayeva A. Changing Well-Being in Central Asia: Evidence from Kazakhstan and Kyrgyzstan, Journal of Happiness Studies, 24(3), 1233-1260 (2023).

9. Kudebayeva A., Sharipova A., Sharipova D. Social Capital and Subjective Well-Being in Central Asia, Europe-Asia Studies, 74(1), 101-124 (2022).

10. Requena F. Rural–urban living and level of economic development as factors in subjective well-being, Social Indicators Research, 128, 693-708 (2016).

11. Fischer C.S. Toward a subcultural theory of urbanism, American journal of Sociology, 80(6), 1319-1341 (1975)

12. Wirth L. Urbanism as a Way of Life, American journal of sociology, 44, 1-24 (1938).

13. Gilbert A., Colley K., Roberts D. Are rural residents happier? A quantitative analysis of subjective wellbeing in Scotland, Journal of rural studies, 44, 37-45 (2016).

14. Veenhoven R., Ehrhardt J. The cross-national pattern of happiness: Test of predictions implied in three theories of happiness, Social indicators research, 34, 33-68 (1995).

15. Berry B.J.L., Okulicz-Kozaryn A. Dissatisfaction with city life: A new look at some old questions, Cities, 26(3), 117-124 (2009).

16. Rukumnuaykit P. Urbanisation, poverty and subjective well-being: Empirical evidence from Thailand, Urban Policy and Research, 33(1), 98-118 (2015).

17. Chen J., Davis D. S., Wu K., Dai H. Life satisfaction in urbanizing China: The effect of city size and pathways to urban residency, Cities, 49, 88-97 (2015).

18. Inglehart R.F., Foa R., Ponarin E., Welzel. Understanding the Russian malaise: the collapse and recovery of subjective well-being in post-communist Russia, Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP, 32, 2-28 (2013).

19. Serikbayeva B., Abdulla K. Good governance matters for well-being: the case of Kazakhstan, Transforming Government: People, Process and Policy, 16(1), 140-164 (2022).

20. Abbott P., Wallace C. Satisfaction and societal quality in Kazakhstan, Happiness across cultures: Views of happiness and quality of life in non-western cultures, 6, 107-120 (2012).

21. Kalyuzhnova Y., Kambhampati U. The determinants of individual happiness in Kazakhstan, Economic Systems, 32(3), 285-299 (2008).

22. Helliwell J.F., Layard R., Sachs J.D., Neve J.E.D. World happiness report 2020. [Electronic resource] – Available at: https://www.wellbeingintlstudiesrepository.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=hw_happiness (accessed: 21.11.2023).

23. World Values Survey. [Electronic resource] – Available at: https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp (accessed: 25.09.2023).

24. Vasil'eva D.A. Indeks schast'ya rajonnyh centrov Respubliki Saha (YAkutiya). Innovacionnyj potencial molodezhi: informacionnaya, social'naya i ekonomicheskaya bezopasnost' [Happiness index of regional centers of the Republic of Sakha (Yakutia). Innovative potential of youth: information, social and economic security] (Ekaterinburg, 2017, 109-111 s). [in Russian]

25. National bureau of Statistics of the republic of Kazakhstan. [Electronic resource] – Available at: https://stat.gov.kz/ru/quiz/83259/ (accessed: 25.09.2023).

26. Vaal' T. Iznoshennost' TEC v nekotoryh gorodah dostigla kriticheskogo urovnya v 80% – Tokaev [The deterioration of thermal power plants in some cities has reached a critical level of 80% - Tokaev]. [Electronic resource] – Available at: https://vlast.kz/novosti/52992-iznosennost-tec-v-nekotoryh-gorodah-dostigla-kriticeskogo-urovna-v-80-tokaev.html (accessed: 26.09.2023). [in Russian]

27. Sochnev A. Kazakhstan: Public anger grows after plant crash leaves thousands freezing. [Electronic resource] – Available at: https://eurasianet.org/kazakhstan-public-anger-grows-after-plant-crash-leaves-thousands-freezing (accessed: 22.09.2023).

28. Junussova M., Beimisheva A. Kazakhstan's Developmental Journey: Entrenched Paradigms, Achievements, and the Challenge of Global Competitiveness (Singapore: Palgrave Macmillan, 2020, 211-247 p.

29. Turgel I., Bozhko L., Leskova L. State support of monotowns in Russia and Kazakhstan: experience and problems, Energy Procedia, 95, 559-563 (2016).

30. Namazie C., Sanfey P. Happiness and transition: the case of Kyrgyzstan, Review of Development Economics, 5(3), 392-405 (2001).

31. BTI 2022 Country Report Kyrgyzstan 2022. [Electronic resource] – Available at: https://www.ecoi.net/en/document/2069602.html (accessed: 22.09.2023).

32. Flynn M., Kosmarskaya N. Exploring "North" and "South" in post-Soviet Bishkek: discourses and perceptions of rural-urban migration, Nationalities Papers, 40(3), 453-471 (2012).

33. Schröder P. 'Urbanizing'Bishkek: Interrelations of boundaries, migration, group size and opportunity structure, Youth in the Former Soviet South (Routledge, 2014, 73-87 p.).

34. Dzushupov K.O. et al. Air pollution in Bishkek, Kyrgyzstan: Driving factors and state response, Public Health Challenges, 1(4), e22 (2022).

35. Fernandes A.M., Mattoo A., Dihel N. Kyrgyz Republic-Small Towns Infrastructure and Capacity Building Project: procurement plan for consultant services for 2008-2009. [Electronic resource] – Available at: http://documents.worldbank.org/curated/en/759891468266964861/Kyrgyz-Republic-Small-Towns-Infrastructure-and-Capacity-Building-Project-additional-financing (accessed: 22.09.2023).

36. Ngoo Y.T., Tey N.P., Tan E.C. Determinants of life satisfaction in Asia, Social Indicators Research, 124, 141-156 (2015).

Information about authors:

Makulbayeva G.A. – PhD, Associate Professor, National School of Public Policy, Academy of Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.

Davletbayeva Zh.Zh. – Candidate of Sociological Sciences, Professor, National School of Public Policy of the Academy, Public Administration under the President of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan.

Dyussenov M.M. – PhD, visiting scholar, Illinois University, Urbana-Champaign, USA.

Макулбаева Г.А. – PhD, доцент, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Мемлекеттік саясаттың ұлттық мектебі, Астана, Қазақстан.

Давлетбаева Ж.Ж. – Әлеуметтану ғылымдарының кандидаты, профессор, Қазақстан Республикасы Президентінің жанындағы Мемлекеттік басқару академиясының Мемлекеттік саясаттың ұлттық мектебі, Астана, Қазақстан.

Дюсенов М.М. – PhD, Иллинойс Университетінің қонақ ғылыми зерттеуші, АҚШ.

ХҒТАМР 81.93.25

Г.Н. Шанбаева, С.К. Кудайбергенова

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
(e-mail: gulnazshanbaeva0@gmail.com, kudsandugash@gmail.com)

Әлеуметтік жұмыстағы тиімді супервизия

Аңдатпа. *Бұл мақалада әлеуметтік жұмыс саласындағы тиімді супервизияға шетелдік әдебиетке шолу жасалынды. Қазіргі кезде әлеуметтік жұмыс саласын тиімді ұйымдастыру және басқару үшін білікті супервайзерлердің рөлі маңызды. Әлем бойынша супервизияның дамуы АҚШ пен Батыс Еуропа елдерінде XX ғасырда орын алған. Мақалада әлеуметтік жұмыстағы супервизияның қалыптасуы мен дамуы, әртүрлі саладағы әлеуметтік жұмыстың супервизиясының маңызы мен әсері сияқты негізгі мәселелер қарастырылды. Зерттеу барысында, қазіргі заманғы әлеуметтік жұмыстың супервизиясы саласында бірқатар мәселелер анықталды. Оларға: әлеуметтік жұмыстағы супервизия теориясына қазіргі жағдайларды ескере отырып өзгертулер мен толықтырулар енгізу; әлеуметтік жұмыстың нақты бағытына байланысты супервизияның мақсаты мен міндеттерін қайта қарастыру, анықтау; супервизияның болашаққа бағытталған бағдарламасын қарастыру және әлеуметтік қызметкерлердің құзіреттілігін анықтау жатады. Сонымен қатар, әлеуметтік жұмыстағы супервизияны дамытуға үлес қосу туралы ұсыныстар көрсетілді. Бұл жұмыста негізгі зерттеу нысаны – әлеуметтік жұмыстағы супервизия болып табылады.*

Түйін сөздер: *әлеуметтік жұмыс, супервизия, басқару, әлеуметтік қызмет, клиент, casework әдісі, ұйымдастырушылық міндет.*

DOI: https://doi org/10.32523/2616-6895-2023-145-4-374-385

Кіріспе

Бұл мақалада соңғы жылдары жарияланған супервизия туралы ғылыми мақалаларға жан-жақты әбеди шолу жасалады. Зерттеу көзқарас прагматикалық болып саналады. Супервизия туралы білімнің қазіргі жағдайын егжей-тегжейлі сипаттайтын және болашақ зерттеу бағдарламасын анықтайтын супервизия саласындағы зерттеулерге әдеби шолу жасалды.

Соңғы онжылдықта әлеуметтік жұмыстағы ғылыми, кәсіби және ұйымдастырушылық әдебиеттерде әлеуметтік жұмыстағы супервизияға көбірек көңіл бөлініп келеді [1]. Кәсіби әлеуметтік жұмыс тәжірибесіндегі супервизияның маңыздылығы халықаралық деңгейде ресми есептерде, журнал мақалаларында және практикалық мәтіндерде атап көрсетілген [2-4]. Алайда, маңыздылығына қарамастан, қазіргі кездегі супервизияға қатысты мәселелер оның өзгермелі сипатын, ұйымдық және кәсіби өзгерістердің әсерін және дәлелді дискурстың бақылауына әсерін ескере отырып контекстелмеген.

Әлеуметтік жұмыстағы супервизия оның тәжірибесінен бөлінбейді [5]. Супервизия эволюциясын анықтайтын күштер әлеуметтік қызмет көрсету ұйымдарына және әлеуметтік жұмысты кәсібилендіру процесіне әсер етеді [6]. Бұл күштер бақылаудың басқарушылық және кәсіби аспектілері арасындағы екпіннің өзгеруінен айқын көрінді [7].

Зерттеу әдістері

Әлеуметтік жұмыстағы суперзия саласын зерттеу барысында тарихи дискурс, салыстырмалы талдау және синтез әдістері қолданылып отырады. Зерттеу барысында тарихи дискурс маңызды орын алып отыр. Себебі, қазіргі таңда Қазақстанда әлеуметтік жұмыстың супервизиясын дамыту мақсатында, тарихи қалыптасқан мәселелерді ескеру өте маңызды процесс болып табылады.

Бастапқыда супервизия әкімшілік сипатқа ие болды. Себебі, XIX ғасырдағы қайырымдылық ұйымдарының алғашқы басшылары орта және жұмысшы топтарды ақылы түрде жалдайтын және әкімшілік супервизияға жауапты жұмыс берушілер болды. Ақылы агенттердің саны кәсіби топ құру үшін жеткілікті болған кезде, кәсіби сипаттағы аспектілер дами бастады (атап айтқанда, білім беру және қолдау). Өзгерістер әлеуметтік жұмыс бойынша оқыту ұйымдардан университеттерге ауысқан кезде орын алды. Бұл өзгерістер супервизияның оқу компонентін күшейтті және оны әлеуметтік жұмыс тәжірибесін оқытудың білім беру процесі ретінде қарастыруға әкелді [8]. Супервизияның білім беру процесі ретіндегі рөлі 1936 жылы жарық көрген Вирджиния Робинсонның «Supervision in Social Casework» әлеуметтік жұмысы саласындағы алғашқы супервизия оқулығында ерекше көрінді. Робинсон білім беру тұрғысындағы супервизияны анықтады [9]. Ол әкімшілік, оқыту және көмекші компоненттерді, сондай-ақ оқыту теориясын қамтитын әлеуметтік жұмыстағы супервизияның алғашқы айқын бірыңғай тұжырымдамасын ұсынды. 1930 жылдардың аяғы мен 1950 жылдар аралығында әлеуметтік қызметкерлердің супервизиясы барлық үш компонент бойынша шоғырландырылды. Әкімшілік компонент лауазымдық нұсқаулықтар мен жұмыс стандарттарын әзірлеу сияқты инновацияларды қамтитын жұмысты бағалау процесін жетілдіру арқылы күшейтілді [6]. Супервизия шеңберінде казустармен жұмыс істеуге дағдыландыру супервайзердің оқуға дайындығындағы алаңдаушылықтың рөлін мойындаумен нығайтылды. Бұл, өз кезегінде, көмек компоненті ретінде рөл атқарды. Бұл супервайзерлер жұмысшыларға олардың қарсылығын анықтауға және жеңуге көмектесетін рөлді мақұлдауды қамтамасыз етті. Рабиновичтің ойынша, осы кезеңдегі оқиғалар бақылауды casework тәжірибесінің негізгі элементі ретінде бекітті [10]. Ол осылайша қабылданған теориялық тәсілге қарамастан оны casework әдісінің ажырамас бөлігі ретінде қарастыруға мүмкіндік бердіі. Casework әдісінің әсері супервизия құрылымы, форматы және процестерінде, әсіресе диадикалық құрылымда, жеке конференциялар немесе сессиялар форматында, сондай-ақ, тасымалдау және параллель процесс сияқты ұғымдарға сілтеме жасауда айқын болды [5, 8, 11]. Сайып келгенде, casework әдісі мен супервизия арасындағы байланыс теориясы супервизия теориясы мен практикасына айтарлықтай әсерін тигізді [7].

1950-ші жылдардан 1970-ші жылдарға дейін орын алған әлеуметтік жұмыстың кәсібиленуі супервизияның одан әрі өзгеруіне алып келді. Себебі әлеуметтік қызметкердің кәсіби мәртебесі шексіз бақылауға нұқсан келтіре ме деген пікірталастар туындады [4, 8, 10]. Нәтижесінде үздіксіз бақылаудан бақыланатын тәжірибенің белгілі бір кезеңіне көшу үрдісі байқалды. Содан кейін тәуелсіз тәжірибе [4] орын алды. Автономды тәжірибе үшін топтық супервизия және нақты істер бойынша кеңес беру тәжірибесі сияқты инновациялар жасалды [10]. Осылайша, 1970 жылдарға дейін супервизияның дамуы негізінен әлеуметтік қызметкер мамандығының дамуының әсерінен болды. Бұл ретте супервизия клиенттермен әлеуметтік жұмыс тәжірибесін дамытуға ықпал ететін білім беру процесі ретінде қарастырылды.

1970 жылдары әлеуметтік қызмет көрсету ұйымдары қаржылық қысымды күшейтіп, қызмет көрсету туралы есеп беруге көбірек көңіл бөле бастады [12]. Бұл супервизияға тікелей әсер етіп, әкімшілік функцияға көбірек көңіл бөлуді талап етті [3-6]. Осы кезеңде әлеуметтік қызмет көрсету ұйымдарында эмоционалдық күю жағдайлары анықталып, олар тұжырымдалды [13]. Бұл, өз кезегінде, қолдау функциясына көбірек назар аударуға ықпал етті. Осы екі фактор алға қойған супервизия түрі тікелей кәсіби клиенттермен

жұмыс істеуге емес, қызметкердің әкімшілік есептілігі мен қолдауына бағытталған. 1980-1990 жылдары әлеуметтік қызмет ұйымдарында жаңа өзгерістер болды. Өйткені олар шығындарды басқару және нәтижелерге қол жеткізу үшін қосымша қысымға ұшырады [4]. Бұл мәселені шешу үшін тиімді саясатты әзірлеу мен қаржыландыруды әлеуметтік қызметтерді ұсынудан бөлу және басқару тәсілін импорттау сияқты құралдар қолданылды.

1990-2007 жылдар аралығында жарияланған жиырма жеті мақаланың мета-талдауы болып табылатын соңғы шолуды Мор Барак және оның әріптестері жасаған. Бұл талдау супервизорлардың жұмысының нәтижелері әсеріне назар аудару, тапсырмаларды шешуге көмектесу, әлеуметтік және эмоционалды қолдаудың жоғары деңгейі, супервайзерлердің сындарлы тұлғааралық қарым-қатынасы әлеуметтік қызметкерлердің қолайлы нәтижелерімен байланысты екенін көрсетті. Ал супервайзерлердің әлеуметтік және эмоционалды қолдауының болмауы және тұлғааралық нашар қарым-қатынас нәтижелердің нашарлауына ықпал етеді. Мор Барак және оның әріптестері супервизия факторлары, жұмысшылардың нәтижелері мен клиенттермен жұмыс нәтижелері арасындағы байланысты анықтайтын репрезентативті үлгілер мен сенімді көрсеткіштерді қолдана отырып, одан әрі эмпирикалық зерттеулер жүргізу қажеттілігін атап өтті. Бұл шолудың шектеулері мета-талдаудың сипатына байланысты болды. Ол бірнеше зерттеулерді жоққа шығарды. Сонымен қатар, ол қызметкерлердің жұмыс нәтижелеріне назар аударып, бақылаудың жұмыс тиімділігіндегі, тәжірибені жақсартудағы және клиенттердің нәтижелеріндегі рөлін ескермеді [14].

Басқарушылық тәсіл әлеуметтік жұмыстағы супервизияға үш есе әсер етті. Біріншіден, супервизия есеп беру процесі ретінде құрыла бастады [15]. Екіншіден, келісімшарттарды пайдалану, тапсырмалар мен жұмысты орындауға назар аудару арқылы әкімшілік немесе басқару функциясының басым болуы орын алды [16]. Үшінші әсер – менеджерлер, қызметкерлер мен клиенттер арасындағы айырмашылықты күшейтумен байланысты болды [17]. Бұл айырмашылықтар әлеуметтік жұмыс саласы шеңберінде болып, әлеуметтік жұмыс пен супервизия процестерін толық түсінбейтін әмбебап менеджерлерді тағайындау арқылы одан әрі дами бастады.

Бого және Макнайт 1994-2004 жылдар аралығында жарияланған Солтүстік Американың он үш зерттеуін талдады. Олар бұл зерттеулер негізінен жалпы және зерттеушілік сипатта, көлемі жағынан кішігірім болды деген қорытындыға келді. Олар болашақта сенімді құралдарды әзірлеуді жеңілдету және әртүрлі бақылау үлгілерінің тиімділігін қарастыру үшін әртүрлі сайттарда жан-жақты зерттеулер жүргізуді ұсынды. Бұл шолудың шектелуі АҚШ-тан тыс жерлерде жүргізілген зерттеулерді алып тастау болды [18].

Уақыт өте келе ұйымдар мен басқару тәжірибесіндегі өзгерістер салауатты өмір салты жағдайында әкімшілік, білім беру және көмекші функцияларды біріктіретін дәстүрлі супервизия моделінен біртіндеп бас тартуға ықпал етті. Себебі, әлеуметтік жұмыс мамандарына қатысы жоқ менеджерлер немесе топ жетекшілері көбейе бастады. Бұл мекемелердегі әлеуметтік қызметкерлер кәсіби даму және клиникалық кеңес беру үшін дәстүрлі бақылау үлгілеріне сүйенуді тоқтатып, жеке, топтық немесе ұйымнан тыс әріптестер арасында клиникалық бақылауды іздей бастады [19-20]. Кейбір коммерциялық емес ұйымдар мен мемлекеттік балаларды әлеуметтік қамсыздандыру мекемелерінде супервизия дәстүрлі түрде жүргізіле берді [21]. Оның денсаулық сақтаудың басқа тәжірибе салалары, супервизияның формалары және бұрынғы біртұтас дәстүрлі тәсілден айырмашылығы, супервизия формаларының плюрализмінде болды. Бұл вариациялар сыртқы формалар нақты супервизия ма, әлде оларды кеңес беру деп атаған дұрыс па деген пікірталас тудырды [4, 9]. Осыған байланысты Бого және Макнайт [8, 53б.] «академиялық және практикалық қоғамдастыққа байланысты терминдерді дәйекті қолдануды ұсынды... зерттеу мен қарым-қатынасты жеңілдету үшін» супервайзер мен кеңесшінің тиісті рөлдеріне үлкен мән берді.

Әлеуметтік жұмыс мамандығы супервизияға екі жолмен әсер етті. Біріншісі сызықтық менеджмент пен кәсіби супервизияны бөлу қажеттілігін дәлелдеу болды [22].

Бұл мәселелер автономды тәжірибе туралы пікірталаста одан әрі дамып, менеджер мен клиникалық кеңесшінің рөлдері бөлініп, екі түрлі адамға жүктелген дуальды модель түрінде көрініс тапты. Рөлдердің осылай бөлінуі кәсіби әріптестер тарапынан ұйым ішінде жүргізетін клиникалық бақылау/консультацияның дамуына және ұйымда жұмыс істемейтін жеке кеңесші жүргізетін сыртқы клиникалық қадағалау/консультацияның әкелді [23-24]. Сыртқы супервизияға көшу, әсіресе, Еуропада белсенді дамыды. Мұнда әртүрлі білім салаларындағы жеке мамандар кәсіби, білім беру және ұйымдастырушылық дамуға араласу ретінде супервизияны іске асыра бастады [25]. Бұл, өз кезегінде, бірқатар Еуропа елдерінде супервизияның әлеуметтік жұмыстан бөлек тәуелсіз кәсіби құбылысқа айналуына әкелді.

Екінші реакция әлеуметтік жұмыс супервизиясының тікелей тәжірибеге «клиникалық» немесе кәсіби үлесінің маңыздылығын атап өту және әлеуметтік жұмыс супервизиясын «клиникалық супервизия» пәнаралық саласына адам қызметтері мен көмекші мамандықтардың кең ауқымында орналастыру болды. Әлеуметтік жұмыстағы супервизияны клиникалық бақылаудың кең өрісіне қосу және енгізу басқа кәсіптердің әдебиеттерін әлеуметтік жұмыс әдебиетінің бір бөлігіне айналдырды. Сонымен қатар, пәнаралық супервизия әлеуметтік қызметкерлердің басқа да көмекші мамандарының супервизиясын кәсіби бақылау тұжырымдамасы мен тәжірибесі ретіне ықпал етті [26]. XX ғасырдың аяғында Гибельман мен Шервиш [27] әлеуметтік жұмыстағы клиникалық бақылаудың дамуын атап өткен. Олар мұны жеке практиктер жүргізетін клиникалық әлеуметтік жұмыс көлемінің ұлғаюымен және мекемелердегі дәстүрлі супервизияның төмендеуімен түсіндірді.

Жағдайға әсер еткен тағы бір фактор біліктілік пен кәсіби реттеу процесіне қатысты болды. Солтүстік Американдағы әлеуметтік қызметкерлерді кәсіби реттеуге бағытталған үрдіс супервизияны тәуелсіз тәжірибеге лицензия алу процесімен байланыстырды. Грейдің пікірінше, бұл байланыс лицензия алу үшін бақыланатын тәжірибе сағаттарының белгілі бір санын растауды қажет ететін практиктер үшін супервизияның маңыздылығын арттырды [28]. Алайда, Барретта-Герман супервизия қажеттілігін лицензия алу нәтижесінде қол жеткізілген кәсіби автономия мен тәуелсіздікке қайшы деп санауға болатындығына алаңдаушылық білдірді. Сонымен қатар, Барретта-Герман үшінші тарап жұмыс берушілері супервизияны біліктілікті қажет етпейтін [29], лицензияланған және тәуелсіз мамандар ретінде супервизияның қаржылық шығындарымен келіспеуі мүмкін деп болжады. Барретта-Германның ескертулеріне қарамастан, супервизия мен кәсіби реттеу арасындағы байланыс жалғасуда [1, 4, 28].

1970 жылдарға дейін әлеуметтік жұмыстағы супервизияға байланысты әдебиеттер негізінен тәжірибе туралы әдебиеттерге шолулардан және тәжірибелі әлеуметтік жұмыс практиктері мен оқытушылары ұсынған теориялық идеялардан тұрды. Ал теориялар мен модельдер ұйымдастырушылық функциялармен жұмыс істеуде қолданылды. Кадушин [30] және Мунсон [31] еңбектеріне сүйенсек, 1970 жылдардан бастап әлеуметтік жұмыста супервизия теориясы мен практикасының эмпирикалық негізі біртіндеп құрыла бастады. Кадушин мен Харкнестің [4] пікірінше, 1980-1990 жылдардағы зерттеулердің көбеюінің арқасында супервизия әдебиеті эмпирикалық сипатқа ие болды. Оларға келесілер жатады:

- супервизия мен емдеу жағдайлары арасында байланысты қарастыру;
- супервайзерлік қызмет пен міндеттерді зерттеу;
- супервизия көшбасшылық ретінде [32];
- әлеуметтік жұмыс супервайзерлерін оқыту қажеттіліктері;
- бақылау функциялары;
- клиенттермен жұмыс нәтижелеріне, олардың қанағаттануына бағытталады [33];
- әлеуметтік жұмыстағы супервизия тәжірибесіндегі дағдылар, қатынастар және нәтижелер арасындағы байланысқа қатысты интерактивті әлеуметтік жұмыс теориясын тексеру;
- бақылау қатынастарының сипаты [34].

XXI ғасырдың бірінші онжылдығында ғылыми негізделген супервизия тәжірибесі дами бастап, әртүрлі салаларда зерттеулер жүргізіле бастады:

- Гонконгтағы қытайлық әлеуметтік қызметкерлер арасындағы мәдени сезімталдыққа байланысты супервизия [35];
- Мальтадағы супервизия тәжірибесін талдау [36];
- Супервайзерлердің коммерциялық емес агенттіктердегі клиенттермен тікелей тәжірибеде супервизияның пайдалылығын қабылдауы [37];
- Тиімді супервизия, ұйымдастырушылық мәдениет, ғылыми негізделген тәжірибе, жұмысшылардың өзіндік тиімділігі және балаларды мемлекеттік әлеуметтік қамсыздандыру жүйесіндегі нәтижелер арасындағы байланыс [38];
- Онтариодағы әлеуметтік қызметкерлердің диплом алғаннан кейінгі супервизияға қажеттіліктері туралы көзқарасы [39];
- Жаңа Зеландияның Аотеароа қаласында әлеуметтік қызметкерлер супервизиясын құру [7];
- Австралиядағы әлеуметтік жұмыс супервизиясы [40];
- Сингапурдағы басқару және клиникалық функцияларды жүзеге асыратын әлеуметтік жұмыс супервайзерлерінің проблемалары мен реакцияларын түсіну [41].

Алайда, зерттеулердің көбеюіне қарамастан, әлеуметтік жұмыстағы супервизия мәселелеріне әдеби шолуларда нақты зерттеулердің жетіспеушілігі, тәжірибеге беретін білімнің шектеулілігі және супервизияның нақты зерттеу бағдарламасының қажеттілігі байқалады. Қысқаша айтқанда, ғалымдардың ойынша супервизияға қатысты зерттеулердің қазіргі жағдайы іргелі болып табылады. Олардың супервизия теориясы мен практикасына қосқан үлесі супервизияның табиғатын, оның қалай қолданылатынын, тиімді деп саналатынын және одан да жақсы болуы мүмкіндігін сипаттап, түсіндіреді. Зерттеу деректері балалардың әлеуметтік қамсыздандыру саласында және қызметкерлердің жұмыс нәтижелеріне байланысты супервизия қажеттілігін негіздейді. Сонымен қатар, супервизия клиенттердің тәжірибесі мен нәтижелерін жақсартуға ықпал ететіндігін дәлелдейді.

XXI ғасырдағы әлеуметтік жұмыстағы супервизия өзгеріп отыратын ұйымдық, кәсіби және әлеуметтік орта әсер ететін, дәстүрлі иерархиялық модельдің моноформасынан тыс жаңа модельдер мен тәсілдерге қарай дамитыны анық. Мунсон [42] атап өткендей, XXI ғасырдағы супервизия алдында келесі міндеттер тұр: біріншіден, супервайзерлер тарапынан «клиенттерге бағытталған ең жақсы нәтижеге қол жеткізу үшін тәжірибеде жалпы және спецификалық тепе-теңдікті» табу; екіншіден, құндылықтар мен білімді жеткізетін жаңа модельдерді әзірлеуді қажет ететін мамандықтың дағдылары және «әлеуметтік жұмыс мұрасы сезімін» практиктер мен супервайзерлердің келесі буынына жеткізу.

Мунсонның жұмысында талқыланған мәселелер мен міндеттерді ескере отырып, супервизия практикасының плюрализмі мен әртүрлілігі әлеуметтік жұмыстағы супервизия теориясын қайта құру, супервизияны санкциялау, мандаттау және реттеуді қайта қарау, супервизияның әлеуметтік жұмыс практикасына қосқан үлесін зерттеуге бағытталған болашақ зерттеулердің бағдарламасын әзірлеуді қарастыру, әлеуметтік жұмыс жөніндегі маманның құзыреттілігін терең зерттеуді талап етеді [42].

Талқылау

Жоғарыда көрсетілген зерттеулер әлеуметтік жұмыстағы супервизияға ұйымдық бюрократия, әлеуметтік қызмет көрсету және кәсібилендірудегі өзгерістер әсер еткені атап өтілді. Бұл басқарушылық пен клиникалық/кәсіптік (оқыту және қолдау) функциялардың бөлінуіне және супервизия мандатының (ведомстводан) кәсібилікке дейін кеңеюіне байланысты бақылаудың көптеген нысандарының пайда болуына алып келді. Басқаша айтқанда, әлеуметтік жұмыстағы супервизия теориясы сыртқы қадағалаудың заңды кәсіби формалары ретінде қарастыратын супервизия тәжірибесінің эмпирикалық зерттеулерінің деректерін қамтыды [7-26]. Бұл кәсіби формалар әлеуметтік жұмыстағы

супервизияның дәстүрлі ұйымдастырушылық парадигмасына сәйкес «қадағалау» емес, «кеңес беру» ретінде жасалады. Себебі, бұл формалар иерархиялық немесе агенттік ретінде қаратырылмайды, олар есеп бермейді [3, 5, 9].

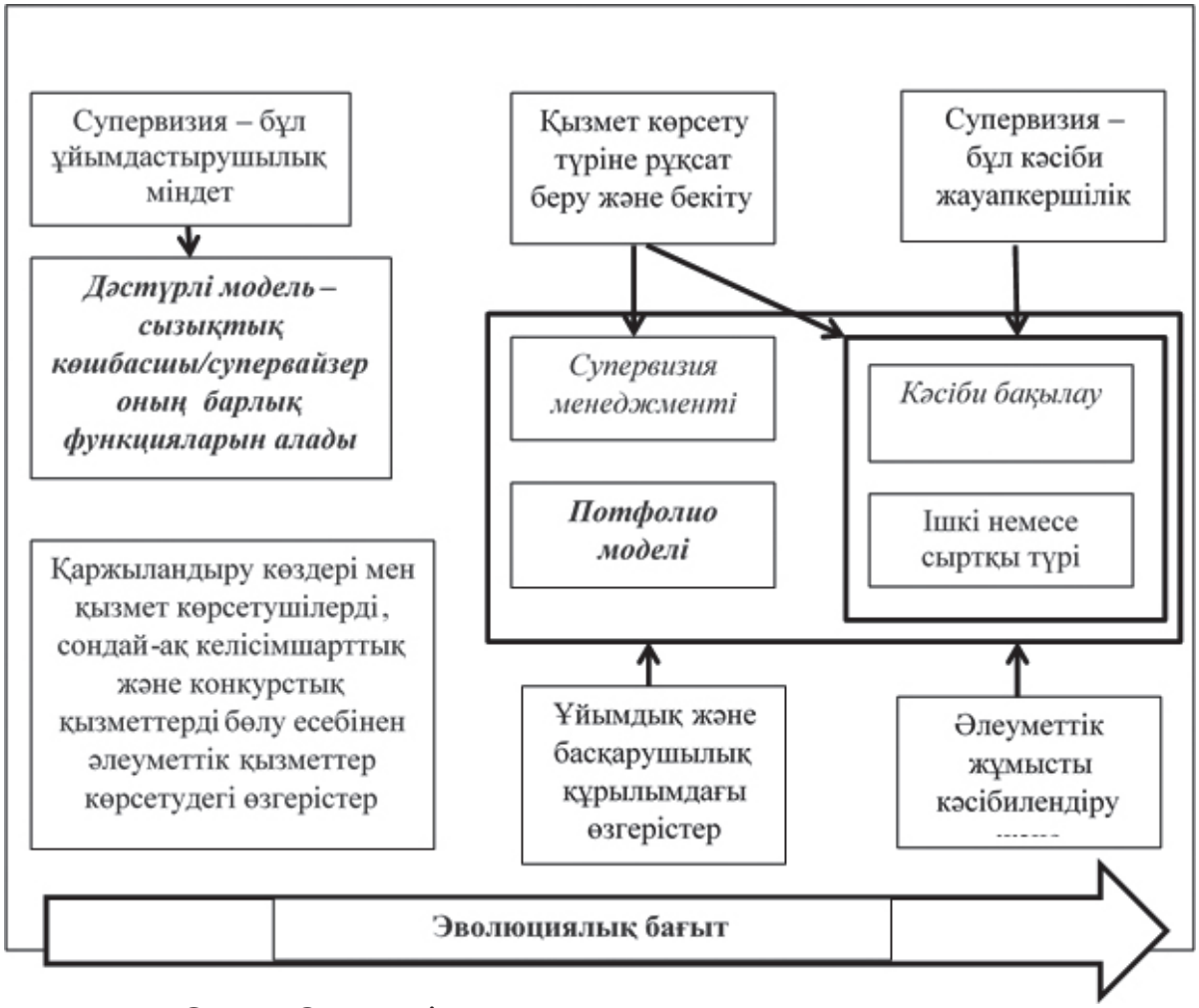
Мұндай жағдайға ықпал ететін фактор – агенттік иерархиясының туындылары ретінде санкцияланған билік пен есеп беру идеясы болды. Алайда, мұндай жағдайда мекемелер қызметкерлерді қадағалау саясаты мен келісімдеріне сәйкес супервизияны жүзеге асыру үшін сыртқы клиникалық бақылаушыларға рұқсат етілген өкілеттіктерді бере алады деген тұжырыммен келіспейді. Ол кейбір әлеуметтік қызметкерлердің кәсіби ұйымдарға мүшелігінен және лицензия немесе міндетті тіркеуден туындайтын кәсіби жауапкершілікке ие екенін мойындамайды. Әлеуметтік жұмыстағы жетекші супервизия теоретиктерінің бірі Мунсон [5, 10 б.] төмендегілерді жинақтаған, кезде супервизияға қатысты кәсіби және нормативтік өкілеттіктер мен жауапкершілікті мойындаған санаулы адамдардың бірі болды: «Супервайзер басқа қызметкерлердің тәжірибесін агенттік, ұйым немесе заң арқылы қадағалап, өзінен жоғары тұратын супервайзерге есеп береді».

Сол сияқты, Барретта-Герман [43] Жаңа Зеландиядағы супервизия тәжірибесін бірнеше зерттеу еңбектерінде көрсетіп өткен. Жаңа Зеландияның әлеуметтік қызметкерлер қауымдастығының (ANZASW) мүшелері жүзеге асыратын сыртқы және кәсіби супервизия кеңес беру емес, нақты қадағалау екенін атап өтті. Өйткені ANZASW мүшелерінде жауапкершілікпен жүзеге асатын кәсіби мандат бар. Олардың тәжірибесі стандарттарымен және құзыреттілікті бағалау бағдарламасымен қамтамасыз етіледі. Әлеуметтік жұмыста бақылаудың не екенін теориялық қайта қарастыруға да, супервизия мандатын қайта қарауға да толық негіз бар. Сондай-ақ, супервизияның осы жаңа кәсіби нысандарын олардың бағыты, мазмұны, өзара әрекеттесу сипаттамалары және клиенттермен жұмыс нәтижелеріне практиктердің әл-ауқаты мен дамуына қосқан үлесі тұрғысынан зерттеу қажет. «Супервизия» ұғымын қайта құруға келетін болсақ, О'Донохью [44], Кадушин мен Харкнестің [4, 84б.] дәстүрлі функционалды-ұйымдастырушылық анықтамасынан супервизияның мақсаттары мен ерекшеліктеріне бағытталған анықтамаға қарай бетбұрыс жасағаны анықталды. Ол супервизияның жаңадан дамып келе жатқан кәсіби дизайнын көрсету тәсілі ретінде келесідей анықтаманы ұсынды:

Әлеуметтік жұмыстағы супервизия – бұл әлеуметтік жұмыс тәжірибесінің қауіпсіздігін жақсарту, дамыту, қолдау және қамтамасыз ету мақсатында супервайзердің тәжірибесіне, кәсіби дамуы мен әл-ауқатына бағытталған интерактивті кәсіби қарым-қатынас және рефлексивті процесс. Ол терапия, тікелей тәжірибе және кеңес беруден ерекшеленеді. Супервизия дәстүрлі ішкі иерархиялық схема, барлық салалар мен мақсаттарға бағытталған сыртқы кәсіби схема немесе белгілі бір салалар мен мақсаттарға бағытталған аралас ішкі және сыртқы схема бойынша жүзеге асырылуы мүмкін. Тағайындалған басшылар желілік менеджерлер, әріптестер, сыртқы кеңесшілер/мердігерлер немесе аралас жүйе жағдайында олардың комбинациясы болуы мүмкін [8, 309 б.].

Бұл анықтамадағы негізгі өзгеріс – супервизия ұйымда орындайтын функцияларды емес, оның кәсіби ерекшеліктері мен мақсаттарын ескере отырып құрылады. Бұл анықтама әлеуметтік жұмыстағы супервизия парадигмасының өзгергенін көрсетеді. Ол өзгерістерге тән белгілер супервизияның сызықтық басшылығы мен кәсіби аспектілерінің бөлінуі, сыртқы бақылаудың пайда болуынан көрініс тапты. Ал, соңғысы кәсіби супервизия сыртқы жеке мердігерлерге берілген кезде өсіп келе жатқан нарықтық дискурсты көрсетеді, олар кейбір жағдайларда супервизорды кәсіпқой етуге тырысады. 1 суретте дамып келе жатқан парадигманың табиғатын бейнелеуге және әлеуметтік жұмыстағы супервизия құрылысындағы өзгерістер дәстүрлі сызықтық басқаруға негізделген супервизия моделінен дамып келе жатқан портфолио моделіне ауысуға қалай ықпал еткенін көруге болады. Дәстүрлі модельде супервизия қамтамасыз ету, бақылау және реттеу ұйымның міндеті ретінде қарастырылды. Алайда, портфолио моделі кәсіби супервизияға қатысу жеке әлеуметтік қызметкердің кәсіби жауапкершілігі мен этикалық міндеттемесі болып табылатындығына, ал ұйымның міндеті – супервизия түрлеріне рұқсат беру және бекіту,

сондай-ақ басқарушылық бақылауды қамтамасыз ету болып табылады [45]. Әлеуметтік жұмыстағы кәсіби супервизияны бақылау мен реттеу және оны практик әлеуметтік қызметкерлердің қолдану рөлін тиісті нормативтік талаптар, этика, мінез-құлық стандарттары арқылы кәсіби және реттеуші органдар алады.



Сурет 1. Әлеуметтік жұмыстағы супервизияның парадигмасы
Дереккөз: [45]

1 суретте супервизияны құру кезінде бюрократия мен кәсібилендіру дискурсының өзара әрекеттесуі көрсетілген. Бұл өзара әрекеттесуді тарихи перспективада қарастыратын болсақ, онда супервизиядағы негізгі тарихи оқиғаларды белгілі бір дискурстың бақылаудың құрылысы мен практикасына әсерін өзгерту нәтижесінде қарастыруға болады. Бұл өзара әрекеттесуді гегельдік диалектика түрінде ұсынуға болады (тезис, антитезис, синтез) [46]. Жоғарыда суреттелген дамып келе жатқан парадигмаға қатысты диалектикалық портфолио моделі бақылауда болып жатқан кәсіби жаңғыруды көрсетеді. Бұл жаңғыру – әлеуметтік қызметтерді ұйымдастыру мен басқарудағы өзгерістер нәтижесінде соңғы онжылдықтарда қалыптасқан ұйымдық-басқарушылық үстемдікке жауап ретінде танылады. Антитезис ретінде портфолио моделі иерархиялық сызықтықтағы супервайзер ұйым шеңберінде жүзеге асыратын бақылаудан ұйымдық және кәсіби супервайзерлерді қамтитын аралас жүйемен қамтамасыз етуге көшуді білдіреді. Басқаша айтқанда, бұл әлеуметтік жұмыстағы супервизияны құрудағы эволюцияны білдіреді: 1) қатынастардан әртүрлі бақылаушы қатынастардың тіркесіміне дейін; 2) ұйымдастырушылық процес пен

жауапкершіліктен ұйымдық және кәсіби жауапкершілікке дейін. Бұл кезеңде антитезис (яғни, портфолио моделі) шектеулі және өтпелі даму болып табылады. Себебі, ол әлеуметтік қызмет ұйымында жұмыс істейтін бірқатар басқа мамандар арасында (мысалы, ауруханалар, жеке тәжірибелер және кейбір ҮЕҰ) бір кәсіптік пән болып табылатын жағдайларда басым болады. Дәстүрлі модель әлеуметтік жұмыс негізгі кәсіп болып табылатын ұйымдарда (мысалы, қамқоршылық органдарында) басым болып қала береді. Алайда, Мунсон [42] ұсынған әкімшілік супервизия мен кеңес берудің қос моделіне сәйкес, ұйымдарда топтық кеңес беру модельдерін дамыту осы ұйымдарда супервизияны қайта құру бағытында дамыс болып жатқандығы туралы айтуға мүмкіндік береді.

Кәсіби супервизияға басты назар аудару және портфолио моделі шеңберіндегі басқарушылық, кәсіби аспектілерді бөлу мысалында басқарушылық және кәсіби супервизия арасындағы айырмашылықтарды көрсету супервизияның басқа әлеуметтік қызметкермен жүргізілу мен қадағалау саласында перспективасы бар екендігіне кепілдік береді. Алайда, портфолио моделіндегі кәсіби супервизияға басты назар аудару бақыланатын тәжірибенің клиенттермен жұмыс нәтижелерін жақсартуға әкелетінін көрсететін эмпирикалық деректер жоқ. Осыған байланысты О'Донохью [7, 52 б.] кәсіби супервизия сыртқы формада, ең алдымен, оның клиенттермен жұмыс тәжірибесі мен олармен жұмыс нәтижелеріне назар аудармай, маманның қажеттіліктерін қанағаттандыратындығының белгілерін байқаған. Ол әлеуметтік жұмыс практикасын қадағалау іс жүзіндегі супервизиясы арқылы да, кейбір жағдайларда әлеуметтік қызметкер жүргізбейтін консультация арқылы да қаншалықты жүзеге асырылады деген сұрақ қояды. Портфолио моделі мен әртүрлі супервайзерлік қатынастардың комбинациясын дамытуға қатысты тағы бір алаңдаушылық тудыратын мәселе – ол қатынастардың біртұтас супервайзерлік желісін немесе тәжірибе қауымдастығын құру дәрежесі болып отыр.

Әлеуметтік жұмыстағы супервизия теориясын қайта құрудағы қажетті тағы бір сала – супервайзердің қадағалауға қосқан үлесін мойындау. Осыған байланысты О'Донохью кәсіби және реттеуші органдар супервизияға қатысуда маманнан этикалық жауапкершілік мен оның жарғылық міндеттемесін талап еткеніне қарамастан, супервизияны зерттеу әдебиеттерінде супервайзерге аз көңіл бөлінетінін атап өтті. О'Донохью супервизия шеңберіндегі бақылаушылардың тәжірибесін зерттеу және олардың әлеуметтік жұмыстағы супервизияға байланысты кәсіби рөлі мен күтулері шеңберіндегі осы тәжірибені басқаруы үшін айтарлықтай күн тәртібі қажет деген мәлімдеме жасайды [45, 33б.].

Жоғарыда айтылғандай, әлеуметтік жұмыстағы супервизия теориясын қайта құрудың бір салдары – бұл супервизор мандатының тұжырымдамасы кеңейтіліп, кәсіби ұйымға мүшелік және/немесе жарғы арқылы супервайзерлік өкілеттіктер мен жауапкершілікті тағайындауды немесе беруді қамтуы керек. Осылайша, тең және сыртқы супервайзерлердің кәсіби қарым-қатынасы консультациялық емес, нақты қадағалау болып саналады. Мандат немесе супервайзер ретінде әрекет ету құқығы әлеуметтік қызметкердің клиенттермен жұмыс істеу мандаты сияқты келесідей қайнар көздер арқылы жүзеге асырылады: өз агенттігі, кәсібі, заңы және қызмет көрсетілетін адамдары. Басқаша айтқанда, супервайзердің өкілеттіктері осы төрт қайнар көзден туындайды. Агенттіктің беделі супервайзердің жалдамалы (ішкі супервайзер жағдайында) немесе келісімшарт бойынша (сыртқы супервайзер жағдайында) жұмыс істейтіндігіне және агенттіктің бір немесе бірнеше қызметкеріне басшылық жасайтындығына байланысты. Кәсіби мандатқа мүше болу мен есеп беру кәсіби ұйымға жүктеледі. Ол өз қызметкерлері мен олардың супервизия тәжірибесінен талап етеді. Ал заңнамалық мандатқа тіркеу немесе лицензиялау олар туралы заңдар мен ережелерге сәйкес атқарылады. О'Донохьюдің [7, 19б.] пікірінше, бұл мандаттар әріптестер тарапынан клиникалық/кәсіби бақылауды жүзеге асыру немесе сыртқы бақылаушы іске асыру жағдайларында айқын көрінеді. Төртінші және соңғы мандатты тәжірибешінің өзі береді. Бұл супервайзерді маманның өзі таңдауы немесе оның ұйымы, кәсіби органы әлде тіркеу кеңесі тағайындаған супервайзерді тану, растау немесе қабылдауы нәтижесінде болады.

Нәтижелер

Әлеуметтік жұмыстағы супервизия теориясын қайта құру, супервизор мандатын қайта қарау және қадағалау саласындағы зерттеулердің іргелі жағдайына байланысты мәселелер әлеуметтік жұмыстағы болашақ супервизияны зерттеу бағдарламасын әзірлеу қажеттілігін көрсетеді. Бұл зерттеу бағдарламасы, біріншіден, кәсіби алқалық және сыртқы формалар, супервизия желілері мен тәжірибе қауымдастықтарының пайда болуын жақсырақ түсіну үшін қазіргі кезгі супервизияны картаға түсіріп, жаңа анықтама беруді ұсынады. Басқаша айтқанда, супервизияның құрылысы, жүзеге асырылуы, қанағаттануы және тиімділігі туралы ұлттық және ұлтаралық зерттеулер қажет. Екіншіден, супервизия модельдерінің көптігі дәстүрлі модель бойынша қадағалау (яғни барлық функцияларды орындайтын бір бақылаушы), басқарушылық, кәсіби (яғни сараптамалық және клиникалық) бақылаулардан бөлек жүргізілетін портфельдік модель бойынша супервизия ерекшеліктеріне салыстырмалы түрде зерттеулер жүргізу қажеттілігін анықтайды. Бұл зерттеулер әр модельдің клиентпен, әлеуметтік қызметкермен және агенттікпен жұмыс нәтижелеріне қосқан үлесін зерттеуге бағытталуы керек. Үшіншіден, бақылаушылардың интерактивті процеске қосқан үлесін және бақылаудың сәттілігін қарастыратын зерттеулер қажет. Осы бағытта алға жылжудың бір жолы нақты мысалдарды зерттеумен байланысты болуы мүмкін. Онда супервайзерлер сұхбатқа да, олардың сессиялары мен интерактивті қарым-қатынастарын бақылауға да қатысады. Төртінші бағыт – бақылаудағы мандаттар, санкциялар, есеп беру және билік нысандарын зерттеу. Осы саладағы зерттеулер ұйымдастырушылық, кәсіби, заңнамалық және практикалық мандаттардың клиентке, қызметкерге, агенттікке және маманға арналған супервизия тәжірибесі мен нәтижелеріне қаншалықты әсер ететінін анықтау үшін маңызды. Болашақ зерттеулердің күн тәртібіндегі соңғы мәселе – бақылауда зерттеу деректерін пайдалануды және олардың интерактивті процесс пен супервайзерлік тәжірибеге қалай әсер ететінін картаға түсіру.

Қорытынды

Бұл мақалада соңғы жылдардағы әлеуметтік жұмыс супервизиясының алдында тұрған мәселелер мен проблемалар және әлеуметтік қызмет көрсету ұйымдары, әлеуметтік қызметкер кәсібі мен реттеуші органдардағы өзгерістерге супервизияның әсері қарастырылды. Қазіргі уақытта супервизия парадигмасын өзгерту процесі ол: ұйым ішіндегі барлық функцияларды орындайтын бір супервайзердің болуын көздейтін дәстүрлі модельден бастап, басқарудың басқарушылық және кәсіби аспектілері бөлінген және қадағалау желісі немесе тәжірибе қауымдастығы шеңберінде жүзеге асырылатын портфолио моделіне дейін қарастырылады. Осыған байланысты туындайтын проблемалар супервизияны, оған негізделген мандатты, сондай-ақ, ескірген дәстүрлі модель мен заманауи ғылыми негізделген супервизияны құруға әсер етеді. Қысқаша айтқанда, зерттеуде келтірілген дәлелдер әлеуметтік жұмыстағы супервизияға қатысты анықтама, теория, практика және ғылыми деректерді түбегейлі қайта қарау қажеттілігін, сондай-ақ супервизия практикасының ауқымын анықтауға және оның клиенттер, қызметкерлер, агенттік және кәсіби нәтижелерге қатысты тиімділігін бағалауға мүмкіндік беретін маңызды зерттеу бағдарламасын әзірлеу қажеттілігін көрсетеді. Қазақстандық ғалымдар мен әлеуметтік жұмыс супервайзерлері елімізде де, халықаралық деңгейде де супервизияның дамуына ерекше үлес қоса алады. Ол үшін олар өздері қолданатын бақылау формаларын нақтылап, бақылаудың плюрализмі мен алуан түрлілігін түсіндіру үшін жалпы терминология мен тұжырымдамаларды құрумен жұмыс жасауы қажет. Портфолио моделі мен супервайзерлік желілер немесе тәжірибелік қауымдастықтар бағытында дамып келе жатқан супервизияның ең өзекті міндеті – ол адами қарым-қатынасты сақтап, практик маман мен оның тәжірибесін клиенттермен тиімді жұмыс жасау үшін пайдалану маңызды іс-әрекет болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. O'Donoghue K., Tsui M. Social work supervision research (1970–2010): The way we were and the way ahead // The British Journal of Social Work. – 2015. – Vol 45(2). – P. 616-633. DOI: 10.1093/bjsw/bct115.

2. Engelbrecht L.K. (ed.). Management and supervision of social workers: Issues and challenges within a social development paradigm. – Cengage Learning, 2014. – 23-27 p.

3. Hair H.J. The purpose and duration of supervision, and the training and discipline of supervisors: What social workers say they need to provide effective services // British Journal of Social Work. – 2013. – Vol. 43(8). – P. 1562-1588. DOI: 10.1093/bjsw/bcs071.

4. Kadushin A., Harkness D. Supervision in Social Work, 5e. – Columbia University Press, 2014. – 432 p.

5. Munson C. Handbook of clinical social work supervision. – Routledge, Binghamton, NY: Haworth Social Work Practice, 2012. – 664 p.

6. Tsui M. Social work supervision: Contexts and concepts. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2004. – 200 p.

7. O'Donoghue K. B. Towards the construction of social work supervision in Aotearoa New Zealand: a study of the perspectives of social work practitioners and supervisors: a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Social Work at Massey University, Palmerston North, New Zealand. [Electronic resource] – URL: http://hdl.handle.net/10179/1535 (accessed: 11.11.2023).

8. Bogo M., McKnight K. Clinical supervision in social work: A review of the research literature // Supervision in Counseling. – 2014. – Vol. 24(1-2). – P. 49-67.

9. Robinson V.P. Supervision in social case work: A problem in professional education. – Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1936. – 49-67 p.

10. Rabinowitz J. Why ongoing supervision in social casework: An historical analysis // The Clinical Supervisor. – 1987. – Vol. 5(3). – P. 79-90. DOI: 10.1300/J001v05n03_07.

11. O'Donoghue K.B. Towards an interactional map of the supervision session: An exploration of supervisees and supervisors experiences // Practice. – 2014. – Vol, 26(1). – P. 53-70. DOI: 10.1080/09503153.2013.869581.

12. Bamford T. Managing social work. – London: Tavistock, 1982. – 202 p.

13. Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice // Career development international. – 2009. – Vol. 14(3). – P. 204-220. DOI: 10.1108/13620430910966406.

14. Mor Barak M.E. et al. The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis // Social service review. – 2009. – Vol. 83(1). – P. 3-32.

15. Bruce E.J., Austin M.J. Social work supervision: Assessing the past and mapping the future // The Clinical Supervisor. – 2001. – Vol. 19(2). – P. 85-107. DOI: 10.1300/J001v19n02_05.

16. Coulshed V. et al. Management in social work. – Bloomsbury Publishing, 2018. – 256 p.

17. Gowdy E.A., Rapp C.A., Poertner J. Management is performance: Strategies for client-centered practice in social service organizations // Administration in Social Work. – 1993. – Vol. 17(1). – P. 3-22. DOI: 10.1300/J147v17n01_02.

18. Bogo M. and McKnight K. 'Clinical supervision in social work', The Clinical Supervisor. – 2005. – Vol. 24(1/2). – P. 49-67.

19. Berger C., Mizrahi T. An evolving paradigm of supervision within a changing health care environment // Social Work in Health Care. – 2001. – Vol. 32 (4). – P. 1-18. DOI: 10.1300/J010v32n04_01.

20. Kadushin G. et al. Models and methods in hospital social work supervision // The Clinical Supervisor. – 2009. – Vol. 28(2). – P. 180-199. DOI: 10.1080/07325220903324660.

21. Collins-Camargo C., Royse D. A study of the relationships among effective supervision, organizational culture promoting evidence-based practice, and worker self-efficacy in public child welfare // Journal of Public Child Welfare. – 2010. – Vol. 4(1). – P. 1-24.

22. Weld N. A practical guide to transformative supervision for the helping professions: Amplifying insight. – Jessica Kingsley Publishers, 2011. – 144 p.

23. Beddoe L. External Supervision in Social Work: Power, Space, Risk, and the Search for Safety 1 // Supervision in Social Work. – Routledge, 2017. – 22-38 p.

24. Itzhaky H. Factors relating to "interferences" in communication between supervisor and supervisee: Differences between the external and internal supervisor //The Clinical Supervisor. – 2001. – Vol. 20(1). – P. 73-85. DOI: 10.1300/J001v20n01_06.

25. Busse S. Supervision between critical reflection and practical action // Journal of Social Work Practice. – 2009. – Vol. 23(2). – P. 159-173. DOI: 10.1080/02650530902923700.

26. Beddoe L., Howard F. Interprofessional supervision in social work and psychology: Mandates and (inter) professional relationships // The Clinical Supervisor. – 2012. – Vol. 31(2). – P. 178-202. DOI: 10.1080/07325223.2013.730471.

27. Gibelman M., Schervish P.H. Supervision in social work: Characteristics and trends in a changing environment // The Clinical Supervisor. – 1998. – Vol. 16(2). – P. 1-15. DOI: 10.1300/J001v16n02_01.

28. Gray S.W. The interplay of social work licensure and supervision: An exploratory study // The Clinical Supervisor. – 1990. – Vol. 8(1). – P. 53-65. DOI: 10.1300/J001v08n01_05.

29. Barretta-Herman A. On the development of a model of supervision for licensed social work practitioners // The Clinical Supervisor. – 1994. – Vol. 11(2). – P. 55-64. DOI: 10.1300/J001v11n02_05.57.

30. Kadushin A. Consultation in social work. – New York: Columbia University Press, 1977. – 236 p.

31. Munson C.E. The uses of structural, authority and teaching models in social work supervision. – University of Maryland, Baltimore, 1975. – 340 p.

32. York R.O., Denton R.T. Leadership behavior and supervisory performance: The view from below // The Clinical Supervisor. – 1990. – Vol. 8(1). – P. 93-108. DOI: 10.1300/J001v08n01_08.

33. Harkness D. Testing interactional social work theory: A panel analysis of supervised practice and outcomes // The Clinical Supervisor. – 1997. – Vol. 15(1). – P. 33-50. DOI: 10.1300/J001v15n01_03.

34. Kaiser T.L. The supervisory relationship: A study of the relationship between supervisor and supervisee in the clinical supervision of marriage and family therapists. – 1993. – chapter 3. – P. 21-34.

35. Tsui M. Towards a culturally sensitive model of social work supervision in Hong Kong: diss., 2001. – 249 p.

36. Cole M. The practice and experience of social work supervision: An analysis of supervisory practices in Malta: diss. – University of East Anglia, 2003. – 211 p.

37. Hair H.J. Perspectives on the Post-Degree Supervision Needs of Ontario Social Workers. – 2008. – 1562-1588 p.

38. Egan R. Social work supervision practice in Australia: Does the rhetoric match the practice? [Electronic resource] - URL: https://minerva-access.unimelb.edu.au/ bitstream/handle/11343/37891/290754_EGAN%20PhD.pdf?sequence1 (accessed: 27.10.2023).

39. JU W.Y.U.H. A Grounded Understanding of Challenges and Responses of Social Work Supervisors with Managerial and Clinical Roles. – 2014. – 365 p.

40. Shulman L., Safyer A. (ed.). Supervision in counseling: Interdisciplinary issues and research. – Psychology Press, 2005. – 214 p.

41. Jones J.L., Sundet P. (ed.). Developing an empirically based practice initiative: A case study in CPS supervision. – Routledge, 2014. – 206 p.

42. Munson C. The evolution of protocol-based supervisory practice // Supervision as collaboration in the human services: Building a learning culture. – 2004. – P. 85-96.

43. Barretta-Herman A. Fulfilling the commitment to competent social work practice through supervision // Supervision conference. – St. John's, 2000. – P. 7-8.

44. O'Donoghue K. Windows on the supervisee experience: An exploration of supervisees' supervision histories //Australian Social Work. – 2012. – Vol. 65(2). – P. 214-231. DOI: 10.1080/0312407X.2012.667816.

45. O'Donoghue K. Issues and challenges facing social work supervision in the twenty-first century // China Journal of Social Work. – 2015. – Vol. 8(2). – P. 136-149.

46. Beiser F.C. (ed.). The Cambridge companion to Hegel and nineteenth-century philosophy. – Cambridge University Press, 2008. – 438 p.

Г.Н. Шанбаева, С.К. Кудайбергенова

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Эффективная супервизия в социальной работе

Аннотация. В данной статье представлен обзор зарубежной литературы по эффективной супервизии в сфере социальной работы. В настоящее время для эффективной организации и управления социальной работой важна роль квалифицированных руководителей. Изначально супервизия развивалась в странах США и Западной Европы в XX веке. В статье рассмотрены такие основные вопросы, как становление и развитие супервизии социальной работы, значение и

влияние супервизии социальной работы в различных сферах. В ходе исследования был выявлен ряд проблем в области супервизии современной социальной работы. К ним относятся: внесение изменений и дополнений в теорию супервизии в социальной работе с учетом современных условий; переосмысление, определение целей и задач супервизии в зависимости от конкретной направленности социальной работы; рассмотрение перспективной программы супервизии и определение компетенций социальных работников. Также были представлены предложения по внесению вклада в развитие супервизии в социальной работе. В данной работе основным объектом исследования является супервизия в социальной работе.

Ключевые слова: социальная работа, супервизия, управление, социальное обслуживание, клиент, метод casework, организационная задача.

G.N. Shanbaeva, S.K. Kudaibergenova
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Effective supervision in social work

Abstract. This article presents a review of foreign literature on effective supervision in the field of social work. Nowadays, the role of qualified supervisors is important for effective organization and management of social work. Initially supervision was developed by the countries of the USA and Western Europe in the XX century. The article considers such basic issues as the formation and development of social work supervision, the importance and influence of social work supervision in various spheres. In the course of the research a number of problems in the field of modern social work supervision have been identified. These include making changes and additions to the theory of supervision in social work taking into account modern conditions; rethinking, defining the goals and objectives of supervision depending on the specific focus of social work; considering a prospective supervision program and defining the competencies of social workers. Proposals for contribution to the development of supervision in social work were also presented. In this paper, the main object of research is supervision in social work.

Keywords: social work, supervision, management, social service, client, casework method, organizational task.

Авторлар туралы мәлімет :

Шанбаева Г.Н. – Әлеуметтану және әлеуметтік жұмыс кафедрасының «Әлеуметтік жұмыс» мамандығының 1 курс докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Кудайбергенова С.К. – психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.

Shanbaeva G.N. – Ph.D. student, Department of Sociology and Social Work, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Kudaibergenova S.K. – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Бас редактор: **Г.Ж. Менлибекова**

Компьютерде беттеген: **Ж.Қ.Оспан**

***Л*.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің**
ХАБАРШЫСЫ.
Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы.
- 2023. - 4 (145). - Астана: ЕҰУ. 386 б.
Шартты б.т. - 12,5 Таралымы - 8 дана
Басуға қол қойылды: 25.12.2023

Ашық қолданудағы электрондық нұсқа: bulpedps.enu.kz
Авторларға арналған нұсқаулықтар, публикациялық этика журнал сайтында берілген:bulpedps.enu.kz

Мазмұнына типография жауап бермейді.

Редакция мекен-жайы: 010008, Астана қ., Сатпаев көшесі, 2
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. тел.: +7(7172) 709-500 (ішкі 31-410)

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің
баспасында басылды