

ISSN (Print) 2616-6895
ISSN (Online) 2663-2497

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің

ХАБАРШЫСЫ

ВЕСТНИК

Евразийского национального
университета имени Л.Н. Гумилева

BULLETIN

of L.N. Gumilyov
Eurasian National University

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. ӘЛЕУМЕТТАНУ сериясы
PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. SOCIOLOGY Series
Серия ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ

№ 3(132)/2020

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

Нұр-Сұлтан, 2020

Nur-Sultan, 2020

Нур-Султан, 2020

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

Бас редактордың орынбасары (психология)
Бас редактордың орынбасары (әлеуметтану)

А.Р. Ерментаева, пс. ғ. д., проф. (Қазақстан)
Н.О. Байғабылов, PhD (Қазақстан)

Редакция алқасы

Есенғалиева А. М.	п.ғ.к., доцент (Қазақстан)
Иванова Г.П.	п.ғ.д. (Ресей)
Исламова З.М.	п.ғ.к., доцент (Ресей)
Калдыбаева О.В.	PhD (Қазақстан)
Колева И.	докт. (Болгария)
Отар Э. С.	PhD (Қазақстан)
Сейтқазы П.Б.	п.ғ.д., проф. (Қазақстан)
Сунарчина М.М.	ә.ғ.д., проф. (Ресей)
Толубекова Р.К.	п.ғ.д., проф. (Қазақстан)
Тамаш П.	проф. (Венгрия)
Уразбаева Г.Т.	п.ғ.д., доцент (Қазақстан)
Хан Н.Н.	п.ғ.д., проф. (Қазақстан)
Хаяти Тюфекчиоглу	ә.ғ.д., проф. (Түркия)
Шайхисламов Р.Б.	ә.ғ.д., проф. (Ресей)
Шалғынбаева Қ.Қ.	п.ғ.д., проф. (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Нұр-Сұлтан 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
Жауапты хатшы: Ә. С. Жұматаева

**Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ.
ӘЛЕУМЕТТАНУ сериясы**

Меншіктенуші: «Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті» коммерциялық емес акционерлік қоғам

Қазақстан Республикасының Ақпарат және коммуникациялар министрлігінде тіркелген. 27.03.18 ж. № 17001-Ж -тіркеу куәлігімен тіркелген.

Мерзімділігі: жылына 4 рет. Тиражы: 13 дана

Типографияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ., Қажымұқан к-сі, 13/1, тел.: +7(7172)709-500 (ішкі 31410)

Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogical Sciences, Prof.(Kazakhstan)

G.Zh.Menlibekova

Deputy Editor-in-Chief (psychology)

A.R. Yermentayeva, Doctor of Psychological Sciences, Prof. (Kazakhstan)

Deputy Editor-in-Chief (sociology)

N.O. Baigabylov, PhD in Sociology (Kazakhstan)

Editorial board

Esengalieva A.M	Can. of Pedagogical Sciences, Assoc.Prof. (Kazakhstan)
Ivanova G.P.	Doctor of Pedagogical Sciences (Russia)
Islamova Z.M.	Can. of Pedagogical. Sciences, Assoc.Prof. (Russia)
Kaldybayeva O.V.	PhD (Kazakhstan)
Otar E.S.	PhD (Kazakhstan)
Koleva I.	Dr. (Bulgaria)
Seytkazy P.B.	Doctor of Pedagogical Sciences, Prof.(Kazakhstan)
Sunarchina M.M.	Doctor of Sociology, Prof. (Russia)
Tamas P.	Prof. (Hungary)
Toleubekova R.K.	Doctor of Pedagogical Sciences, Prof.(Kazakhstan)
Urazbayeva G.T.	Doctor of Pedagogical Sciences, Assoc.Prof. (Kazakhstan)
Khan N.N.	Doctor of Pedagogical Sciences, Prof.(Kazakhstan)
Hayati Tufekcioglu	Doctor of Sociology, Prof. (Turkey)
Shaikhislamov R.B.	Doctor of Sociology, Prof. (Russia)
Shalgynbayeva K.K.	Doctor of Pedagogical Sciences, Prof.(Kazakhstan)

Editorial address:2, Satpayev str., of.402, Nur-Sultan, Kazakhstan, 010008
L.N.Gumilyov Eurasian National University Tel.: +7(7172) 709-500 (ext. 31432)

E-mail: vest_pedpsysoc@enu.kz

Responsible secretary: A.S.Zhumatayeva

Bulletin of L.N.Gumilyov Eurasian National University PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. SOCIOLOGY Series

Owner: Non-profit joint-stock company «L.N.Gumilyov Eurasian National University»

Registered by Ministry of information and communication of Republic of Kazakhstan. Registration certificate No. 17001-Ж from 27.03.18

Periodicity: 4 times a year Circulation: 13 copies

Address of printing house: 13/1 Kazhimukan str., Nur-Sultan, Kazakhstan 010008; tel.: +7(7172) 709-500 (ext.31410)

Главный редактор

д.п.н., профессор

Г.Ж. Менлибекова (Казахстан)

Зам. главного редактора (психология)

А.Р. Ерментаева, д.пс. наук, проф. (Казахстан)

Зам. главного редактора (социология)

Н.О. Байгабылов, PhD (Казахстан)

Редакционная коллегия

Есенгалиева А. М	к.п.н., доцент (Казахстан)
Иванова Г.П.	д.п.н. (Россия)
Исламова З.М.	к.п.н., доцент (Россия)
Калдыбаева О.В.	PhD (Казахстан)
Колева И.	докт. (Болгария)
Отар Э. С.	PhD (Казахстан)
Сейтказы П.Б.	д.п.н., проф. (Казахстан)
Сунарчина М.М.	д.с.н., проф. (Россия)
Тамаш П.	проф. (Венгрия)
Толеубекова Р.К.	д.п.н., проф. (Казахстан)
Уразбаева Г.Т.	д.п.н., доцент (Казахстан)
Хан Н.Н.	д.п.н., проф. (Казахстан)
Хаяти Тюфекчиоглу	д.с.н., проф. (Турция)
Шайхисламов Р.Б.	д.с.н., проф. (Россия)
Шалғынбаева К.К.	д.п.н., проф. (Казахстан)

Адрес редакции: 010008, Казахстан, г. Нур-Султан, 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

Ответственный секретарь: А. С. Жуматаева

Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева.

Серия: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИОЛОГИЯ.

Собственник: Некоммерческое акционерное общество «Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева»

Зарегистрирован Министерством информации и коммуникаций Республики Казахстан.

Регистрационное свидетельство № 17001-Ж от 27.03.18 г. Периодичность: 4 раза в год

Тираж: 13 экземпляров

Адрес типографии: 010008, Казахстан, г. Нур-Султан, ул. Кажымукана, 13/1, тел.: +7(7172)709-500 (вн.31410)

МАЗМҰНЫ

ПЕДАГОГИКА

<i>Абдыхалыкова Ж.Е., Сагитова Ж.М.</i> ҚР жоғары оқу орындарында болашақ педагогтардың практикалық бағдарланған дайындығының мәселелері және келешегі	8
<i>Аймульдина А., Кулахметова М.</i> Ағылшын сыныптарында критериалды бағалау технологиясын қолдану	17
<i>Акишева А.К.</i> Шағын жинақталған мектеп мұғаліміне оның кәсіби құзіреттілігін дамыту мүмкіндігі ретінде психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету	25
<i>Анесова А.Ж. Жұматаева Е.</i> Студенттерді оқытуда оқу құралының тиімділігі	35
<i>Бабич И.М., Шоманова Ж.К., Муканова Р.Ж.</i> Студенттердің химияны ағылшын тілінде оқуға кәсіби ынталандырудың негізгі ерекшеліктері	43
<i>Длимбетова Г.К., Булатбаева К.Н., Абеннова С.У., Сандибекова А.К.</i> Кәсіптік білім беруді экологияландыру жағдайында оқытудың дидактикалық принциптері	55
<i>Исмаилов Д.В., Хамитова К.К., Кожазулов Е.Т.</i> Оқушылардың танымдық қабілеттерін және дербестігін дамытуға ықпал ету мақсатында «мектеп қабырасынан бастап» зерттеушілік қызмет	67
<i>Казиев К.О., Волынкин В.И., Бисенова Ш.Н., Турегалиева В.С., Қантаева Ғ.Г.</i> Болашақ педагог-психологтардың рефлексиясын дамыту диагностикасы	75
<i>Қантаева Ғ.Г.</i> Педагогикалық құндылықтар дидактикалық мәдениеттің аксиологиялық компонентінің негізі ретінде	83
<i>Мардахаев А.В.</i> Әлеуметтік педагогикадағы зерттеушілік іс-әрекеттің теориялық әдіснамалық негіздері	91
<i>Навий А.Н., Ракишева Г.М., Анықбай А.Е. М.</i> Жұмабаев еңбектеріндегі педагогикалық идеялар	98
<i>Нурманбетова Д.Н.</i> Қазақстандағы жоғары оқу орындарының автономиясы және академиялық еркіндік: іске асыру мәселелері және даму жолдары	105
<i>Сарқанбаева Г.Қ.</i> Болашақ мұғалімдердің коммуникативтік біліктілігін қалыптастырудың әдіс-тәсілдері	112
<i>Сарсекеева Ж.Е., Смаилова Д.Е.</i> Бастауыш мектепте медиа-білім беру мәселелерін шешуге қажетті жағдайлар жасау үшін педагогикалық іс-әрекет жүйесі	118
<i>Смағұлов Д.С.</i> Жабық түрдегі тест тапсырмаларын әзірлеу әдістемесі	125
<i>Ташкеева Г.К., Адилжан К., Зульбухарова Э.М., Құдыш А.А.</i> «Қалыптастыру» ұғымының педагогикадағы мағынасын анықтау	133
<i>Тусупова Г.К., Шербаков А.А., Темирбекова А.Т., Кажигалиева А.Б., Ажигалиева А.И., Тажиева А.С.</i> Екінші тіл ретіндегі қазақ және орыс тілдерінің оқулықтарындағы сәйкестендіру нұсқалары	140
<i>Хамзина Ш.Ш., Хасенова М.Т., Касенова Ж.С.</i> Кейс-технологиясын қолдану кезіндегі экологиялық құзыреттілік арқылы химиялық сауаттылықты қалыптастыру	150

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Байжұманова Б.Ш.</i> Студент жастардың этникалық толеранттылық ерекшеліктері	156
<i>Кравцова Т.М., Раклова Е.М.</i> 5-11 жастағы балаларда кездесетін психологиялық жарақаттардың белгілері	163
<i>Мамбеталина А.С., Опабекова А.Б.</i> Аутистік спектріндегі балалармен жұмыс істейтін мамандардың субъективті бақылау деңгейінің ерекшеліктері	175

ӘЛЕУМЕТТАНУ

<i>Кендирбекова Ж.Х., Қусаинова А.Т.</i> Қазақстан Республикасында мүгедектерді оңалту тәжірибесі	181
<i>Родионова К.Н.</i> Қазақстан академиялық ортасындағы әйелдер қатыстылығы және гендерлік сегрегация	188

CONTENTS

PEDAGOGY

<i>Abdykhalykova Zh. E., Sagitova Zh. M.</i> Problems and prospects of practice-oriented training of future teachers in universities of the Republic of Kazakhstan	8
<i>Aimuldina A., Kulahmetova M.</i> Using criteria-based assessment technology in English classes	17
<i>Akischeva A.K.</i> Psychological and pedagogical support of a teacher of a small school as an opportunity to develop his professional competence	25
<i>Anessova A. Zh., Zhumatayeva E.</i> The effectiveness of the using of study guides in students learning	35
<i>Babich I.M., Shomanova Zh.K., Mukanova R.Zh.</i> The main features of professional motivation of students to study chemistry in English	43
<i>Dlimbetova G.K., Bulatbayeva K.N., Abenova S.U., Sandibekova A.K.</i> Didactic principles of training in the context of ecologization of vocational education	55
<i>Ismailov D.V., Khamitova K.K., Kozhagulov E.T.</i> Research activities starting from the "school wall" to promote the development of cognitive abilities and independence of students	67
<i>Kaziyev K., Volynkin V., Bissenova Sh.N., Turegalieva V.S.</i> Diagnostics of the development of reflection of future educational psychologists	75
<i>Kantayeva G.G.</i> Pedagogical values as the basis of the didactic culture's axiological component	83
<i>Mardakhaev L.V.</i> Theoretical and methodological foundations of research activities in social pedagogy	91
<i>Naviy L., Rakischeva G., Anikbay A.</i> Pedagogical ideas in M.Zhumabayev's works	98
<i>Nurmambetova D.N.</i> Autonomy of universities in Kazakhstan and academic freedom: Implementation problems and ways of development	105
<i>Sarkanbaeva G.K.</i> Methods and techniques for forming the communicative competence of future teachers	112
<i>Sarsekeeva Zh. Y., Smailova D.Y.</i> The system of pedagogical activity to create the necessary conditions for solving the problems of media education in primary school	118
<i>Smagulov D.S.</i> Methods for developing closed test tasks	125
<i>Tashkeyeva G.K., Adilzhan K., Zulfukharova E.M., Kudysh A.A.</i> Identification of the essence of the concept of «formation» in the pedagogy	133
<i>Tussupova G.K., Chsherbakov A.A., Temirbekova A.T., Kazhigaliyeva A.B., Azhigaliyeva A.I., Tazhiyeva A.S.</i> Identity options in the textbooks of Russian and Kazakh as second languages	140
<i>Khamzina Sh.Sh., Khassenova M.T., Kassenova Zh.S.</i> The formation of chemical literacy through environmental competencies in the application of case technology	150

PSYCHOLOGY

<i>Baizhumanova B.Sh.</i> Features of ethnic tolerance of student youth	156
<i>Kravtsova T.M., Raklova E.M.</i> Symptoms of psychological trauma that occur in children aged 5-11 years	163
<i>Mambetalina A.S., Opabekova A.B.</i> Features of the level of subjective control of specialists working with children of the autistic spectrum	175

SOCIOLOGY

<i>Kendirbekova Zh.K., Kussainova A.T.</i> Experience of rehabilitation of disabled people in the Republic of Kazakhstan	181
<i>Rodionova K.N.</i> Female representation and gender segregation at the Academy of Kazakhstan	188

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

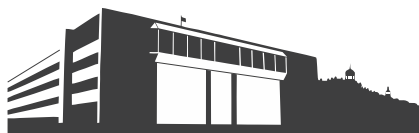
<i>Абдыхалыкова Ж.Е., Сагитова Ж.М.</i> Проблемы и перспективы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в вузах РК	8
<i>Аймульдина А., Кулахметова М.</i> Использование технологии критериального оценивания на уроках английского языка	17
<i>Акишева А.К.</i> Психолого-педагогическая поддержка педагога малокомплектной школы как возможность развития его профессиональной компетентности	25
<i>Анесова А.Ж., Жуматаева Е.</i> Эффективность применения учебного пособия при обучении студентов	35
<i>Бабич И.М., Шоманова Ж.К., Муқанова Р.Ж.</i> Основные особенности профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке	43
<i>Длибметова Г.К., Булатбаева К.Н., Абенова С.У., Сандибекова А.К.</i> Дидактические принципы обучения в условиях экологизации профессионального образования	55
<i>Исмаилов Д.В., Хамитова К.К., Кожазулов Е.Т.</i> Исследовательская деятельность «со школьной скамьи» как содействие развитию познавательных способностей и самостоятельности учащихся	67
<i>Казиев К.О., Вольнкин В.И., Бисенова Ш.Н., Турегалиева В.С.</i> Диагностика развития рефлексии будущих педагогов-психологов	75
<i>Кантаева Г.Г.</i> Педагогические ценности как основа аксиологического компонента дидактической культуры	83
<i>Мардахаев Л.В.</i> Теоретико-методологические основы исследовательской деятельности в социальной педагогике	91
<i>Навий Л.Н., Ракишева Г.М., Аныкбай А.Е.</i> Педагогические идеи в творчестве М.Жумабаева	98
<i>Нурманбетова Д.Н.</i> Автономность вузов Казахстана и академическая свобода: проблемы реализации и пути развития	105
<i>Сарқанбаева Г.К.</i> Методы и приемы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей	112
<i>Сарсекеева Ж.Е., Смаилова Д.Е.</i> Система педагогической деятельности по созданию необходимых условий для решения задач медиаобразования в начальной школе	118
<i>Смагулов Д.С.</i> Методы разработки закрытых тестовых заданий	125
<i>Ташкеева Г.К., Адилжан К., Зулъбухарова Э.М., Кудъин А.А.</i> Выявление сущности понятия «формирование» в педагогике	133
<i>Тусупова Г.К., Щербаков А.А., Темирбекова А.Т., Кажигалиева А.Б., Ажигалиева А.И., Тажиева А.С.</i> Варианты идентичности в учебниках русского и казахского языков как второго языка	140
<i>Хамзина Ш.Ш., Хасенова М.Т., Касенова Ж.С.</i> Формирование химической грамотности через экологические компетенции при применении кейс-технологии	150

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Байжуманова Б.Ш.</i> Особенности этнической толерантности студенческой молодежи	156
<i>Кравцова Т.М., Раклова Е.М.</i> Симптомы психологических травм у детей 5 – 11 лет	163
<i>Мамбеталина А.С., Опабекова А.Б.</i> Особенности уровня субъективного контроля у специалистов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра	175

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Кендирбекова Ж.Х., Кусаинова А.Т.</i> Опыт реабилитации инвалидов в Республике Казахстан	181
<i>Родионова К.Н.</i> Женская представленность и гендерная сегрегация в академической среде Казахстана	188



Ж.Е. Абдыхалыкова
Ж.М. Сагитова

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан
(E-mail: zhazkenti@mail.ru, life_is_wonder85@mail.ru)

Проблемы и перспективы практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в вузах РК

Аннотация. В данной статье раскрываются основные проблемы реализации практико-ориентированного обучения в казахстанских вузах при подготовке будущих педагогов и предлагаются возможные способы их решения. На примере ЕНУ им. Л.Н. Гумилева проанализированы образовательные программы на предмет практико-ориентированности по педагогическим направлениям подготовки: «Социальная педагогика и самопознание», «Педагогика и психология», «Иностранный язык: два иностранных языка». Авторы пришли к выводу, что для подготовки квалифицированных кадров и создания благоприятных педагогических условий в вузе необходимо увеличить количество кредитов на практическую деятельность, проверять образовательные программы на соотношение и распределение объема теоретического и практического материала, использовать инновационные методы обучения на примере актуального учебного материала, применять компетентностный подход и изучать потребности рынка труда.

Ключевые слова: высшее образование, будущие педагоги, практико-ориентированное обучение, практико-ориентированные методы обучения.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-8-16>

Поступила: 25.02.2020 / Доработана: 27.04.2020 / Допущена к опубликованию: 24.05.2020

Введение. В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2020-2025 годы среди основных задач выделена задача обеспечения преемственности и непрерывности обучения, профессиональной подготовки в соответствии с потребностями экономики и региональными особенностями [1].

Постановка данной задачи связана с тем, что сегодня вузы Казахстана сталкиваются с постоянным увеличением спроса на специалистов, владеющих не только профессиональными знаниями, но и умениями и навыками по применению этих знаний в практической деятельности.

Цель исследования связана с проблемами, возникающими при подготовке педагогических кадров в процессе практико-ориентированного обучения.

Методы исследования. Описание и сравнительный анализ казахстанского и зарубежного опыта подготовки педагогических кадров, анализ и обобщение ГОСО РК, образовательных программ казахстанских и зарубежных вузов, профессионального стандарта «Педагог».

Результаты исследования. Проблема практико-ориентированного обучения рассматривалась в работах Дж. Дьюи, Л.Е. Солян-

киной, Л.И. Мартыновой, Ю. П. Ветрова, Н. П. Клушиной, И.Ю. Калугиной, Ф.Г. Ялалова, В.М. Иванова, А.А. Гурдуз, И.А. Мачульной и др.

К примеру, американский философ и педагог Дж. Дьюи в своей работе «Опыт и образование» говорит, что обучение - это единство теории и практики. Педагоги должны рассматривать теорию на реальных исторических и социальных ситуациях [2].

Солянкина Л.Е. утверждает, что практико-ориентированное обучение позволит перевести профессиональные знания, умения и навыки на уровень профессиональной компетентности [3].

По мнению Л.И. Мартыновой, практико-ориентированное обучение - это вид обучения, приоритетной целью которого является развитие у обучающихся способностей и готовности к практической работе, необходимых сегодня в разнообразных сферах профессиональной деятельности, а также достижение понимания, для чего были сформированы данные умения, где и как они используются в реальной практике [4].

Ветров Ю.П. и Клушина Н.П. связывали практико-ориентированное обучение с единством процесса обучения и прохождения учебных, производственных и преддипломных практик [5, с. 43-46].

Калугина И.Ю. предполагает, что сущность практико-ориентированного обучения заключается в построении учебного процесса на основе единства эмоционально-образного и логического компонентов содержания; приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении жизненно важных задач и проблем; эмоционального и познавательного насыщения творческого поиска учащихся [6].

Ялалов Ф.Г. под практико-ориентированным обучением понимает формирование профессионально и социально значимых компетенций в ходе приобретения студентами знаний, умений, навыков и опыта деятельности, называя данную разновидность практико-ориентированного подхода деятельностьюно-компетентностным подходом [7, с. 89-93].

Иванов В.М., Гурдуз А.А., Мачульная И.А. считают, что целью практико-ориентированного обучения является развитие научно-исследовательской деятельности обучающихся, идентификация деятельности, накопление знаний, умений и профессиональных компетенций [8].

Из данных определений видно, что существует несколько подходов к практико-ориентированному обучению, и, несомненно, все подходы направлены на повышение качества профессионального образования и подготовку компетентного и конкурентоспособного специалиста.

Проблеме практико-ориентированного обучения уделяется достаточное внимание в вузах Казахстана. Принимаются активные реформы по улучшению качества образования, обновлению программ обучения, повышению квалификации педагогов, усиливается интеграция университетов и бизнес-структур, расширяются образовательные контакты казахстанских вузов с ведущими университетами мира, реализуются международные научно-исследовательские проекты совместно с зарубежными вузами-партнерами, развивается академическая мобильность студентов и преподавателей. Но, несмотря на принимаемые меры, существуют проблемы при реализации практико-ориентированного обучения.

На примере Евразийского университета им. Л.Н. Гумилева нами были проанализированы общеобразовательные программы на предмет практико-ориентированности по педагогическим направлениям специальностей «Социальная педагогика и самопознание», «Педагогика и психология», «Иностранный язык: два иностранных языка» (академическая степень бакалавр) и выявлены следующие проблемы: недостаточный объем кредитов отведен на практическую деятельность, малый объем академических часов выделен на изучение практико-ориентированных курсов, наблюдается сниженная мотивация обучающихся, недостаточно развиты у студентов профессиональные и личностные компетенции, содержание профессиональных дисциплин не всегда соответствует требованиям работодателей и потребностям рынка труда.

Нами были изучены общеобразовательные программы по трем специальностям: «Социальная педагогика и самопознание» (СПС), «Педагогика и психология» (ПиП), «Иностранный язык: два иностранных языка» (Ин.яз) и составлена сводная таблица, отражающая объем кредитов, отведенных на теорети-

тику недостаточно, т.к. главная цель практики - отработать профессиональные навыки и умения в условиях реальной рабочей деятельности. Она дает возможность студентам найти себя в будущей профессии, а работодатели получают шанс присмотреться к потенциальным сотрудникам.

Таблица 1

Сводная таблица, отражающая объем освоенных кредитов в разрезе модулей образовательной программы

Специальность	Теоретическое обучение/ в кредитах	Виды практики/ в кредитах				Итоговая аттестация	Общий объем освоенных кредитов образовательной программы
		Учебная	Производственная	Преддипломная	Всего кредитов на практику		
СПС	206	3	15	4	22	12	240
ПиП	206	10	8	4	22	12	240
Ин.яз	206	3	8	11	22	12	240

ческое и практическое обучение, в том числе на виды практик (таблица 1).

Из таблицы видно, что казахстанские вузы для присвоения степени бакалавра в области образования отводят 240 кредитов, из них: на теоретическое обучение 206 кредитов и 22 кредита на практику.

На производственную практику специальности «Социальная педагогика и самопознание» выделено большее количество кредитов из всех видов практик: 15 кредитов, на специальности «Педагогика и психология», «Иностранный язык: два иностранных языка»: по 8 кредитов. На учебную практику по специальностям «Социальная педагогика и самопознание» и «Иностранный язык: два иностранных языка» выделяется одинаковое количество кредитов (3), специальность «Педагогика и психология» примерно в 3,5 раза превышает данный показатель (10). Преддипломная практика специальности «Иностранный язык: два иностранных языка» составляет 11 кредитов, а специальностей «Социальная педагогика и самопознание», «Педагогика и психология» - 4 кредита.

Данные таблицы позволяют сделать вывод, что отведенного количества кредитов на прак-

В зарубежных университетах уделяется значительное внимание проведению педагогической практики. Например, в Великобритании педагогическая практика занимает 1 год, и ее основная часть проводится на последнем курсе обучения. После окончания университета молодые специалисты проходят стажировку под наблюдением инспектора министерства образования и науки в течение года [9, с. 171]. В США для получения лицензии на преподавательскую деятельность необходимо пройти практику под руководством опытных преподавателей в течение года. В Германии практика осуществляется без отрыва от учебного процесса. На протяжении одного семестра на занятиях по педагогике и методике преподавания практиканты обсуждают подготовку уроков и их реализацию. После сдачи первого государственного экзамена будущие педагоги проходят двухлетнюю педагогическую практику, сдают второй государственный экзамен и получают диплом об окончании университета и право на осуществление педагогической деятельности [10, с. 215].

В России, к примеру, в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики», для получения степени

магистра необходимо пройти оплачиваемую стажировку на весь период обучения. С началом учебного года магистранты приступают к работе в общеобразовательных школах города и проводят там часть недели, совмещая работу с учебной деятельностью, где помимо традиционных лекций и семинаров обучающиеся посещают мастерские, мастер-классы и исследовательские семинары [11].

Направленность курсов на практико-ориентированность также является ключевым аспектом при подготовке будущих педагогов.

Одним из важных курсов для педагогов является «Психология», которая помогает найти подход для воспитательного воздействия на обучающегося. Будущие педагоги должны знать, видеть, слышать и направлять внутренние побуждения, стремления и мотивы обучающихся.

ГОСО РК предусматривает на изучение дисциплины «Психология» два кредита с большим объемом учебного материала. Например, одна лекция/практическое занятие включает следующие темы: Психология как наука. Задачи и место психологии в системе наук о человеке. Значение психологии и психологических знаний в становлении современной личности и модернизации общественного сознания. Методы и методики психологии. Психология как фактор эффективной жизнедеятельности (психология в бизнесе, спорте, здравоохранении, рекламе и т.д.). Преподаватель не может полностью охватить весь этот учебный материал в рамках одной лекции, и значительная доля уходит на самостоятельное изучение. В результате будущие педагоги владеют теоретическими знаниями, но не умеют применять их на практике.

Данная проблема также влияет на мотивацию, т.к. теоретические занятия имеют больше информационный характер и не используют творческий потенциал студентов, соответственно, уменьшается мотивация к изучению дисциплины и интерес к педагогической деятельности. Главная задача педагога не только научить, но и быть ролевой моделью, на которую будут равняться будущие педагоги. Преподаватель должен организовать об-

разовательный процесс, учитывая образовательный потенциал студентов, их культуру и особенности [12].

Некоторые преподаватели казахстанских вузов проводят занятия по традиционной форме обучения без использования инноваций. Это связано с тем, что им сложно адаптироваться к новым требованиям и методикам проведения занятий. Например, преподаватели школы бизнеса Гарвардского университета в 1924 году разработали метод кейс-стади (case study), который заменил традиционные лекции на обсуждение конкретных случаев. Преимуществами данного метода являются его практическая направленность, интерактивный формат и самостоятельная концепция обучения. Студентам предлагается на обсуждение ситуация, и они должны найти альтернативные способы решения и обосновать их. Далее студенты сравнивают свои способы решения случая с принятым на практике. В университетах США также применяются и другие инновационные и активные методы обучения, такие как проблемные, поисковые методы, учебные и деловые игры и др. В британских университетах распространены такие виды занятий, как устная презентация, интервьюирование, аудиторные упражнения, анализ и оценка представленной студенту работы, групповые работы [13].

В профессиональном стандарте «Педагог», в разделе карточки профессий, есть показатель «личностные и профессиональные компетенции», которыми должен обладать современный педагог, однако не каждый выпускник вуза владеет ими [14]. Это и является следующей проблемой при подготовке будущих педагогов в процессе практико-ориентированного обучения. Значительное количество студентов заучивают учебный материал, не проводя его анализ и синтез, т.к. приоритетными аспектами для них являются получение оценки, допуск к экзамену, экономия времени на подготовку по специализированным дисциплинам, а не приобретение компетенций. Компетенции формируются на основе синтеза теории и практики и проявляются в умении личности познавать, мыслить,

общаться, действовать, выдвигать и решать проблемы/ задачи, анализировать и предвидеть результат.

Данную ситуацию усложняет то, что содержание профессиональных дисциплин не всегда соответствует требованиям работодателей. Например, в казахстанских вузах типовая учебная программа общеобразовательной дисциплины «Психология» делает акцент на общих знаниях о предмете и включает такие темы, как «Психология как наука», «Я и мотивация», «Эмоции», «Понятие воли в психологии», «Межличностное общение», «Психология здоровья личности», «Коммуникативная сторона общения» и т.д. Зарубежные вузы (Питтсбургский университет) большое внимание уделяют социализации личности, связывая психологию с реальными жизненными ситуациями через изучение следующих тем: «Что такое психология и почему она должна меня волновать?», «Как исследования в сфере психологии, представленные в средствах массовой информации, могут быть полезны для меня?», «Как люди учатся и как я могу стать лучшим студентом?», «Почему некоторые люди становятся зависимыми от наркотиков?», «Как я могу предсказать свое собственное поведение и поведение других людей?», «Почему мы любим одних людей и ненавидим других?» и т.д. [15] Сравнивая содержание рабочих учебных программ двух вузов можно предположить, что студенты Питтсбургского университета быстрее войдут в рабочий процесс, т.к. они связывают изучаемый учебный материал с реальной жизненной ситуацией. Современный рынок труда нуждается в специалистах, занимающихся саморазвитием, умеющих плодотворно взаимодействовать с окружающим миром и в кратчайшие сроки принимать эффективные решения.

Работодатели не знают, какого специалиста берут на работу, какие навыки, компетенции приобрел выпускник за время обучения в вузе. Это вызвано тем, что нет тесного взаимодействия между высшими учебными заведениями и работодателями. Высшие учебные заведения вынуждены создавать учебные

программы согласно последним требованиям рынка труда, в основу которых заложено не только получение теоретических знаний, но и развитие личностных и профессиональных компетенций.

Рассмотрев ряд перечисленных проблем, которые мешают качественной подготовке будущих педагогов, предлагаем возможные пути решения активизации практико-ориентированного обучения при подготовке будущих педагогов:

1. **Использование компетентностного подхода при разработке учебных образовательных программ.** Он предполагает создание благоприятного взаимодействия педагога и обучающегося посредством разделения прав и ответственности за обучение. Компетентностный подход также развивает способность к самостоятельному решению проблем с опорой на личный и социальный опыт и подготавливает будущих специалистов к профессиональной деятельности.

2. **Изучение потребностей рынка труда** помогает выявить и проанализировать факторы, которые способствуют повышению конкурентоспособности выпускников. У разработчиков образовательных программ появится возможность разработать привлекательный курс с практической направленностью. Данный анализ также поможет устранить дисбаланс между спросом и предложением на рынке труда.

3. **Увеличение количества кредитов на практику.** Считаем, нужно увеличить количество кредитов на практику, т.к. ее прохождение - самый важный и нужный этап в профессиональном становлении. В организациях образования при прохождении практики необходимо закреплять полученные теоретические знания, практические умения и навыки, а также посещать занятия учителей школ, проходить мастер-классы, семинары и курсы повышения квалификации без отрыва от учебы.

4. **Проверка образовательной программы на распределение объема теоретического и практического материала.** Важно не перегружать студентов теоретиче-

ским материалом, но в то же время достичь образовательных результатов.

5. Использование практико-ориентированных методов обучения при подготовке будущих педагогов. На занятиях необходимо рассматривать вопросы, связанные с технологией проведения уроков, текущим контролем обучения, анализом и обобщением отечественного и зарубежного педагогического опыта, использовать практико-ориентированные педагогические теории при построении занятия, чтобы студенты разбирали проблемы/кейсы/ ситуации, которые могут возникнуть в профессиональной деятельности и могли связать теорию с практикой. Также предлагаем теоретическую часть давать студентам на самостоятельное изучение и уделять большую часть занятия на практическую деятельность, для этого подходит метод «Перевернутый класс» (Flipped classroom). Практические занятия дают возможность будущим преподавателям почувствовать себя настоящим педагогом, выявить и проанализировать свои сильные и слабые стороны. Это поможет

решить проблему недостатка практических умений. Также нужно использовать инновационные и активные методы обучения, такие как метод семинаров в диалоговом режиме, разбор конкретных ситуаций, метод имитационных занятий, кейс-метод, метод Форсайт и т.д. Они создадут благоприятную атмосферу в аудитории и в группе, студенты ощутят свое участие, значимость, что приведет к повышению познавательной активности.

Заключение. Практико-ориентированное обучение всегда остается эффективным способом профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов в педагогической деятельности. Устранение вышеизложенных проблем при подготовке педагогических кадров будет целенаправленным и успешным, если будут использоваться компетентностный подход в разработке образовательных программ, практико-ориентированные методы обучения при подготовке будущих педагогов, а также тщательно изучаться потребности рынка труда и увеличиваться количество кредитов на практику.

Литература

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы [Электрон. ресурс].- 2019.- URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988/> (дата обращения: 20.02.2020)
2. Dewey J. Experience and education [Электрон. ресурс].-1938.-URL: <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf> (Accessed: 20.02.2020).
3. Солянкина Л. Е. Практико-ориентированный принцип как условие подготовки бакалавра: историкокультурный и методологический аспект // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». - 2008. - № 1.
4. Мартынова Л.И. Самостоятельная работа в компетентностном аспекте: инновации и традиции // Актуальные вопросы современного языкового образования в контексте компетентностного подхода: сборник научных трудов. - Екатеринбург, 2014.
5. Ветров Ю., Клушина Н. Практико-ориентированный подход // Высшее образование в России.- 2002.- № 6.
6. Калугина И.Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся.- Екатеринбург, 2000.
7. Ялалов Ф.Г. Деятельностно- компетентностный подход к практико- ориентированному образованию// Высшее образование в России. - 2008. - №1.
8. Иванов В.М., Гурдуз А.А., Мачульная И.А. Практико-ориентированное обучение школьников и самоопределение личности [Электрон. ресурс].-2014.- URL:<http://ekconcept.ru/2014/14727.htm/> (дата обращения: 20.02.2020).
9. Тарасюк Л.Н. Практическая подготовка бакалавров в университетах Великобритании // О качестве практической подготовки студентов высшей школы. Сборник статей. / Под науч. ред. д-ра технич. наук,

профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2003.

10. Цейкович К.Н. Подходы к учебной и производственной практике в США // О качестве практической подготовки студентов высшей школы. Сборник статей. / Под науч. ред. д-ра технич. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2003.

11. Магистерская программа «Педагогическое образование». Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электрон. ресурс]. – 2020.- URL:<https://www.hse.ru/ma/teach/about/> (дата обращения: 20.02.2020)

12. Chang-Credl S., Colannino D. Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers [Электрон. ресурс]. – 2017. – URL: <http://blogs.edweek.org/edweek/teacherbeat/Reddit%20Article%281%29.pdf/> (Accessed: 20.02.2020)

13. Гретченко А.И., Гретченко А.А. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. – М.: ООО «КноРус». – 2013.

14. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электрон. ресурс]. – 2017.- URL: <https://atameken.kz/uploads/content/files/ПС%20Педагог.pdf/> (дата обращения: 20.02.2020)

15. Силлабус курса «Введение в психологию». Питтсбургский университет [Электрон. ресурс]. – 2019. – URL: <http://www.psychology.pitt.edu/psy-0010-introduction-psychology> (дата обращения: 20.02.2020)

References

1. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respublika Kazakhstan na 2020-2025 gody [State program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025] [Electronic resource]. Available at: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988/> (Accessed: 20.02.2020)

2. Dewey J. Experience and education [Electronic resource]. Available at: <http://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf> (Accessed: 20.02.2020)

3. Solyankina L. E. Praktiko-orientirovannyj princip kak uslovie podgotovki bakalavra: istorikokul'turnyj i metodologicheskij aspekt [Practice-oriented principle as a condition for bachelor's training: historical, cultural and methodological aspect], Elektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj zhurnal VGPU «Grani poznaniya» [Electronic scientific and educational journal of VSPU "Facets of knowledge"], 1 (2008).

4. Martynova L.I. Samostoyatel'naya rabota v kompetentnostnom aspekte: innovacii i tradicii [Independent work in the competence aspect: innovations and traditions], Aktual'nye voprosy sovremennogo yazykovogo obrazovaniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda: sbornik nauchnyh trudov. [Actual issues of modern language education in the context of the competence approach: collection of scientific papers] (Ekaterinburg, 2014).

5. Vetrov Yu., Klushina N. Praktiko-orientirovannyj podkhod [Practice-oriented approach], Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia], 6 (2002).

6. Kalugina I.YU. dissertaciya Obrazovatel'nye vozmozhnosti praktiko-orientirovannogo obucheniya uchashchihsya [Thesis Educational opportunities of practice-oriented training of students] (Ekaterinburg, 2000).

7. Yalalov F.G. Deyatel'nostno- kompetentnostnyj podhod k praktiko- orientirovannomu obrazovaniyu [Activity and competence-based approach to practice - oriented education], Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia], 1, 89-93 (2008).

8. Ivanov V.M., Gurduz A.A., Machul'naya I.A. Praktiko-orientirovannoe obuchenie shkol'nikov i samoopredelenie lichnosti [Practice-oriented education of schoolchildren and self-determination of personality] [Electronic resource]. Available at: <http://ekoncept.ru/2014/14727.htm/> (Accessed: 20.02.2020)

9. Tarasyuk L.N. Prakticheskaya podgotovka bakalavrov v universitetah Velikobritanii [Practical training of bachelors in UK universities], O kachestve prakticheskoy podgotovki studentov vysshej shkoly. Sbornik statej [The quality of practical training of higher school students. Collection of articles].

Scientific. ed. by Dr. Tech. Sciences, Professor N.A. Selezneva. (Moscow, Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2003).

10. Cejkovich K.N. Podhody k uchebnoj i proizvodstvennoj praktike v SSHA [Approaches to academic and industrial practice in the USA], O kachestve prakticheskoy podgotovki studentov vysshej shkoly. Sbornik statej

[The quality of practical training of students of higher education. Collection of articles]. Scientific. ed. by Dr. Tech. Sciences, Professor N.A. Selezneva. (Moscow, Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists, 2003).

11. Magisterskaya programma «Pedagogicheskoe obrazovanie». Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki» [Master's program "Pedagogical education". National research university "Higher school of Economics"] [Electronic resource]. Available at: <https://www.hse.ru/ma/teach/about/> (Accessed: 20.02.2020)

12. Chang-Credl S., Colannino D. Constructing the image of the teacher on Reddit: Best and worst teachers [Electronic resource]. Available at: <http://blogs.edweek.org/edweek/teacherbeat/Reddit%20Article%281%29.pdf/> (Accessed: 20.02.2020)

13. Gretchenko A.I., Gretchenko A.A. Bolonskij process: integraciya Rossii v evropejskoe i mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo [The Bologna process: integration of Russia into the European and world educational space] (LLC "KnoRus", Moscow, 2013).

14. Professional'nyj standart «Pedagog» [Professional standard "Teacher"] [Electronic resource]. Available at: <https://atameken.kz/uploads/content/files/ПС%20Педагог.pdf/> (Accessed: 20.02.2020)

15. Sillabus kursa «Vvedenie v psixologiyu» [Syllabus of the course "Introduction to psychology"] Pittsburgskij universitet [University of Pittsburgh] [Electronic resource]. Available at: <http://www.psychology.pitt.edu/psy-0010-introduction-psychology/> (Accessed: 20.02.2020)

Ж.Е. Абдыхалыкова, Ж. М. Сагитова

Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

ҚР жоғары оқу орындарында болашақ педагогтардың практикалық бағдарланған дайындығының мәселелері және келешегі

Аңдатпа. Бұл мақала болашақ педагогтарды даярлау кезінде қазақстандық жоғары оқу орындарында практикаға бағытталған оқуды жүзеге асырудың негізгі проблемаларын айқындайды және олардың ықтимал шешілу жолдарын ұсынады. Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ үлгісінде «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану», «Педагогика және психология», «Шетел тілі: екі шетел тілі» педагогикалық даярлау бағыттарының практикаға бағдарлануын анықтау үшін білім беру бағдарламалары талқыланды. Авторлар білікті кадрларды даярлау және қолайлы педагогикалық жағдай жасау үшін жоғары оқу орнында практикалық қызметке бөлінетін кредиттердің санын көбейту, теориялық және практикалық материалдар көлемінің арақатынасы мен бөлінуіне білім беру бағдарламаларын тексеру, өзекті оқу материалдарының негізінде инновациялық оқу тәсілдерін пайдалану, құзыреттілік әдісті қолдану және еңбек нарығының қажеттіліктерін зерделеу қажет деген қорытындыға келді.

Түйін сөздер: жоғары білім беру, болашақ педагогтар, практикалық бағдарланған оқыту, практикаға бағытталған оқу әдістері.

Zh. Abdykhalykova, Zh. Sagitova

L. N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

Problems and prospects of practice-oriented training of future teachers in universities of the Republic of Kazakhstan

Abstract. This article reveals the main problems of implementation of practice-oriented education in Kazakhstan universities in the preparation of future teachers, and offers possible ways to solve them. On the example of L. N. Gumilyov ENU, educational programs for practical orientation in the pedagogical areas of training "Social pedagogy and self-knowledge", "Pedagogy and psychology", "Foreign language: two foreign languages" are analyzed. The authors concluded that in order to train qualified personnel and create favorable

pedagogical conditions at the university, it is necessary to increase the number of credits for practical activities, check educational programs for the ratio and distribution of the volume of theoretical and practical material, using of innovative teaching methods on the example of actual educational material, apply a competency-based approach and study the needs of the labor market.

Keywords: higher education, future teachers, practice-oriented training, practice-oriented teaching methods.

Сведения об авторах:

Абдыхалыкова Ж.Е. - PhD, факультет социальных наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан.

Сагитова Ж.М. - докторант, факультет социальных наук, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан.

Abdykhalykova Zh. - PhD, faculty of Social Sciences, L. N. Gumilyov Eurasian national University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Sagitova Zh. – PhD student, faculty of Social Sciences, L. N. Gumilyov Eurasian national University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Использование технологии критериального оценивания на уроках английского языка

Аннотация. Статья посвящена особенностям применения технологии критериального оценивания в процессе обучения английскому языку, описан опыт внедрения критериального оценивания в процессе изучения.

Параллельно с процессом обучения по обновлённому содержанию велось исследование, позволяющее выявить в современном методе оценки знаний учащихся трудности, слабые места и достоинства как самого процесса, так и его ментального характера. Рассмотрена сущность контрольно-оценочной деятельности педагога, исходя из основных положений дидактики, рассмотрены разграничение понятий «оценка» и «оценивание», отождествление или противопоставление оценки и отметки, оценивания и контроля. Описаны основные дидактические функции контроля и основные параметры оценивания результатов. Описаны существующие недостатки отметочной системы по мнению ведущих практиков и ученых, выявлены преимущества критериального оценивания. Также рассмотрен опыт зарубежных стран по оцениванию учебного процесса, который строится на том, что каждый учащийся идет своим путем, обучается в меру своих возможностей, потребностей, реальных оценок будущего. Описаны уровни умения обучающихся понимать письменный текст на иностранном языке и соответствующие им категории учебных целей.

Ключевые слова: критериальное оценивание, обновлённое содержание обучения, трудности, слабые места, английский язык, контрольно-оценочная деятельность, средства учения.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-17-24>

Поступила: 10.04.2020 / Допущена к опубликованию: 30.05.2020

Введение. Необходимость повышения уровня образования и современные требования к качеству образования определяют актуальность поиска новых подходов к процессу оценивания. Процесс оценивания результатов деятельности учащихся является важной составляющей всего образовательного процесса. Оценивание выступает в качестве средства учения, поскольку даёт возможность отслеживать индивидуальный прогресс обучающихся в достижении планируемых результатов в различных сферах познавательной деятельности, обеспечивает обратную связь для преподавателей, обучающихся и их родителей.

Проблема исследования. Обучение без контроля (без оценок), как показала практи-

ка, не может дать результатов - необходимы действенные стимулы в учебной деятельности. Ученые-дидакты сходятся во мнении о зависимости продуктивности обучения от количества, своевременности (оперативности), качества, глубины, полноты, объективности контролирования.

При рассмотрении сущности контрольно-оценочной деятельности педагога мы будем исходить из следующих положений дидактики:

1) обучение представляет собой единство двух сторон - преподавания и учения. В самом общем виде преподавание - это деятельность педагога по планированию и организации процесса обучения, контролю его хода и

оценке достигаемых результатов. Учение - это деятельность учащихся по освоению содержания учебного предмета, служащая основой для подготовки учащихся к практической деятельности, формирования и развития опыта решения учебных и жизненных задач;

2) обучаемый является субъектом учения, в ходе которого он превращается из не владеющего определенными знаниями и умениями в овладевшего ими. Как показано в исследованиях ученых-психологов (И.В. Дубровина, Л.В. Зайков И.И. Ильясов, Ю.Н. Кулюткин, С.А. Рубинштейн, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, В.Д. Шадриков), с психологической точки зрения «учение есть деятельность по самоизменению путем освоения элементов социального опыта». Таким образом, основной характеристикой учения является изменение в самом субъекте деятельности;

3) оценочный этап является важной частью процесса обучения и предполагает: со стороны педагога - обсуждение критериев оценивания с учащимися, обобщение и систематизацию полученных новых знаний, со стороны обучаемого - развитие навыков самооценивания и взаимооценивания результатов учебно-познавательной деятельности.

Признание обучаемого субъектом обучения, носителем индивидуального, личностного, субъектного опыта, стремящегося раскрыть собственный потенциал, предполагает создание соответствующих условий для этого раскрытия. Важным условием для раскрытия потенциала обучающегося является эффективная оценка учебных достижений.

4) обучение является многообразным процессом и представляет собой систему, состоящую, в свою очередь, из различных систем, зависящих от изначальных «образовательных моделей» (А.В. Хуторской). Оценка и контроль являются элементами, характеристиками системы обучения, находящимися в отношениях и связях друг с другом и всеми остальными элементами, образующими определенную целостность и единство [1, с.125].

Л.Л. Хамедова предлагает понимать под системой обучения «модель организации об-

учающего процесса, которая включает взаимосвязанные между собой смысл, цели, принципы, содержание, формы, методы и средства (технологии) обучения, а также индикаторы, способы контроля и оценки результатов обучения». Данное положение позволяет утверждать, что эффективность оценочной деятельности зависит от каждого вышеуказанного элемента системы обучения и влияет в той или иной степени на каждый элемент этой системы [2].

Несмотря на то, что оценочная деятельность педагога признается как составная, органическая часть урока и обучения в целом, фактически она освещена в рамках контроля (опроса) и выставления отметки.

В педагогической теории и практике происходит смешение понятий «оценка» и «оценивание», отождествление или противопоставление оценки и отметки, оценивания и контроля. Необходимо уточнить, какое из приведенных понятий наиболее полно отражает содержание оценочной деятельности педагога.

В данном ряду, как показал анализ литературы, общим понятием предлагается считать «контроль», означающий, по мнению ученых, «выявление, измерение и оценивание знаний, умений». На важность контроля в учебном процессе указывает тот факт, что в некоторых западных странах за безоценочное обучение плата взимается в 3-4 раза меньше, чем за обучение в условиях жесткого контролирования и объективного оценивания [3, с.16].

К основным дидактическим функциям контроля относятся:

- получение педагогом объективной информации о степени достижения целей обучения;
- выявление уровня развития учащихся;
- обеспечение обратной связи между педагогом и учащимися;
- своевременное выявление недостатков и пробелов в освоении учебного материала.

В последние годы в оценивании результатов обучения четко обозначилась тенденция включения в дидактические функции контроля следующих параметров:

-получение объективной информации о готовности к решению различных проблем окружающей жизни, о сформированности умений направить свои знания и опыт на концептуализацию жизненной проблемы, разработку решения и планирование его реализации (жизненные компетенции);

-выявление уровня сформированности заданных личностных качеств.

Однако последний компонент представляется трудновыполнимой задачей и находится в стадии изучения [4, с.112].

По мнению С.В. Ивановой, основной недостаток отметочной системы - субъективизм. Исследования показывают большой разброс отметок, поставленных разными педагогами за один и тот же ответ. То есть экспертная оценка педагога является неточной. Да и сама шкала измерений, условно-числовой балл, дает общее представление об уровне знаний, несет в себе мало сведений о качестве учебного процесса и не дает информации для его совершенствования [5, с.25].

М.В. Кларин при описании причин субъективизма педагогов при оценке знаний приводит результаты одного эксперимента, которые доказывают, что именно педагогический субъективизм является главной причиной, по которой современные студенты отдают предпочтение компьютерным и тестовым формам контроля с минимальным участием педагога. Передача функции оценивания достижений учащихся контрольно-измерительным материалам, тестам, компьютерным программам не только повышает объективность оценки, но и снимает с педагога тот известный психологический стресс, возникающий в процессе оценочного общения: педагог, отрицательно оценивающий обучаемого, сам становится объектом его отрицательной оценки. Это приводит к деформации их отношений, а впоследствии и к эмоциональному сгоранию педагога [6, с.36].

На травматизм традиционной системы оценивания в советском образовании указывал в середине 80-х годов прошлого века Ш.А. Амонашвили. Как свидетельствуют результаты международных исследований по пробле-

мам этики поведения в учебных организациях, в ряду этических ситуаций в образовании, общих для различных стран, названа предвзятость учебного оценивания.

Существенные недостатки отметочной системы приводил практиков и ученых к поиску других систем оценивания. Так, Ш. Амонашвили использовал целостную методическую систему применения оценок в процессе обучения. В.П. Беспалько в рамках педагогической технологии предложил свою систему объективного контроля и оценки знаний учащихся. Главным в ней является разработка диагностических целей обучения, описание уровней усвоения знаний и инструментарий подсчета баллов по 12-бальной системе отметок [7, с.47].

В мире существуют и другие шкалы отметок за знания: девяти-, десяти-, двенадцати-балльные системы отметок. Некоторые учебные заведения предпочитают обходиться без числовых отметок, давая словесные содержательные характеристики. Однако приведенные шкалы не могут дать объективных результатов оценки практической педагогической деятельности без достаточно четкого представления педагога об оцениваемых показателях, владения знаниями, умениями и навыками. В современной дидактике существуют различные подходы к конструированию таких показателей, ориентированных на цели обучения различным учебным предметам, что приводит к значительным сложностям в их осмыслении как педагогом, так и учащимся и, как следствие, к формальному использованию в ущерб объективности оценки.

В странах Европы и Америки имеются довольно многочисленные попытки отойти от цифровой, символьной системы. В Германии был проведен эксперимент по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые оценки знаний учащихся, мотивов учения, развития мышления, показанных при изучении предмета и отдельных его тем. Они заносились в специальные таблицы. В Англии, подобно этому, имеются так называемые «профили», представляющие собой тест и результаты, сведенные в табли-

цу-матрицу. При этом описание результатов обучения рассчитано не только на специалистов, но и на понимание родителей и студентов. В Германии имеется также попытка применять для характеристики успехов в процессе обучения табель-сообщение, в котором выделены следующие параметры:

- поведение по отношению к педагогу, одноклассникам;
- поведение во время работы;
- особые интересы, способности, навыки;
- уровень успеваемости и действительные возможности в разных предметах.

Табель-сообщение ориентирован на выявление возможностей обучаемого и поощрение его к дальнейшим шагам. В данном случае можно провести аналогию с подходом Ш.А. Амонашвили.

В целом, изучение зарубежного опыта проверки и оценивания знаний и умений позволяет сделать вывод, что контроль и учет успеваемости, диагностирование обученности в зарубежных учебных заведениях носят характер объективной констатации результа-

тов и не предполагают реализацию всеобуча. Общепринятый принцип индивидуализации обучения определяет один подход - каждый студент идет своим путем, обучается в меру своих возможностей, потребностей, реальных оценок будущего [8, с.20].

Периодическое оценивание и обратная информация о его результатах позволяют учащимся глубже понять свои сильные и слабые стороны. Такое информирование дает объективные основания для более глубокого понимания уровня собственных умений и навыков, для развития самооценки.

Формирование самооценки - важный психолого-педагогический аспект оценочной деятельности.

Для того чтобы соответствовать требованиям государственных образовательных стандартов, предъявляемых к содержанию и уровню подготовки бакалавров, изучающих иностранный язык в профессиональных целях, от студентов требуется достижение уровня свободного владения изучаемого языка в устной и письменной формах. Уровни умения обучающихся представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни умения обучающихся понимать письменный текст на иностранном языке и соответствующие им категории учебных целей [9, с.215]

Уровень	Умение	Категории учебных целей
A1	Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, плакатах или каталогах	1. Знание 2. Понимание 3. Применение
A2	Я понимаю очень короткие простые тексты. Я могу найти конкретную, легко предсказуемую информацию в простых текстах повседневного общения: в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Я понимаю простые письма личного характера	+ к предыдущим: 4. Анализ 5. Синтез
B1	Я понимаю тексты, построенные на частотном языковом материале повседневного и профессионального общения. Я понимаю описание чувств, намерений в письмах личного характера	+ к предыдущим: 6. Оценка

Оценка и контрольно-оценочная деятельность входят в состав универсальных учебных действий, а, следовательно, являются целью и самостоятельным элементом содержания образования, который нужно формировать и развивать. Традиционное оценивание не соот-

ветствует веяниям времени, так как имеет ряд недостатков:

- оно в той или иной степени субъективно, поскольку не имеет четких критериев оценки достижения планируемых результатов процесса обучения, которые были бы ясны

всем участникам образовательного процесса. Именно поэтому отмечается рост недовольства оценкой, которую выставляет преподаватель, как со стороны обучающихся, так и со стороны родителей.

- так как обучающиеся не вовлечены в процесс оценивания, данная система не способствует формированию и развитию учебной самостоятельности, способности к само- и взаимооцениванию, потребности к действиям и совершенствованию своего обучения.

Современное оценивание должно быть многофункциональным, понятным, критериальным. Согласно определению «критериальное оценивание - это процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующий формированию ключевых компетентностей учащихся» [10, с.2]

Этот процесс помогает обучающимся осознать и спроектировать свои дальнейшие действия для улучшения результатов учения.

Мы выбрали один из текстов и комплекс заданий к нему из электронного учебника и страницы дисциплины «Иностранный язык» (соавторы: старшие преподаватели Елкина И.М., Фетисова Л.И., к.ф.н., доцент Преснухина И.А.) Института дистанционного образования Московского государственного индустриального университета, на примере которого рассматривается практическое применение теоретических положений таксономии учебных целей Б. Блума и требований Примерной программы по формированию уровней умений в понимании (чтении) на английском языке [11, с.27].

Апробация технологии проводилась на 1-3 курсах обучения студентов. Были проведены отдельные занятия по совместной разработке критериев оценивания речевой компетенции в следующих видах речевой деятельности: устной (монологической и диалогической) и письменной (написание письма личного характера и открытки) речи. Поскольку обуча-

ющимся сложно осознать критерии, сформулированные на английском, мы обсуждали их на родном языке. За основу были взяты критерии, используемые при проверке заданий с развернутым ответом на ЕНТ. Кроме того, были разработаны критерии оценивания навыков чтения, аудирования, а также контрольных, тестовых работ и диктантов.

Обучающиеся отметили, что им было интересно участвовать в разработке и анализе критериев оценивания и они обязательно будут принимать их во внимание при выполнении устных и письменных заданий для достижения более высоких результатов обучения. Данные критерии активно использованы и при взаимооценке устных и письменных ответов на уроке. Учащиеся с огромным удовольствием берут на себя роль преподавателя-эксперта. Однако изначально было весьма сложно организовать это из-за недостаточного уровня объективного самооценивания и взаимооценивания обучающихся [12, с.19].

Таким образом, если традиционно оценивание было прерогативой преподавателя, в новых условиях в процесс оценивания и взаимооценивания достигнутых результатов включается и учащийся, который становится настоящим субъектом своего обучения, а преподаватель от роли судьи и «вершителя судеб» переходит к роли консультанта и помощника.

Самооценивание помогает обучающимся осознать свои достижения в изучении английского языка, а также выявить пробелы и слабые места, требующие доработки.

Вывод. В рамках данного исследования нами было доказано, что оценивание должно быть критериальным, оно не зависит от субъективной оценки преподавателя, а основными критериями выступают предполагаемые результаты, которые соответствуют учебным целям. Оценивается не учащийся, а результаты, которых он добился. Критериальное оценивание делает оценку прозрачной. Наличие критериев оценивания работ дает преподавателю оперативную информацию для анализа и планирования своей учебной деятельности, возможность улучшить качество преподава-

ния своего предмета и повысить результаты обучения. Учащиеся же осознанно подходят к выполнению различного рода заданий, принимают во внимание предложенные требования, прогнозируют собственный результат обучения и осознают успех и причины неудач, следовательно, повышаются мотивация и интерес к изучению английского языка и, в целом, формируется и развивается навык учиться. Критериальное оценивание необходимо использовать в процессе обучения. За ним будущее.

Литература

1. Кривенцова Е. Э., Н. А. Гунина. Система критериального оценивания как инструмент измерения качества образования: текущее и итоговое оценивание. - М.: Педагогика, 2016. – 201 с.
2. Хамедова Л.Л. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов [Электронный ресурс]. - URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 5.04.20).
3. Система критериального оценивания учебных достижений учащихся. Методическое пособие. - Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. -80 с.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 211 с.
5. Иванова С.В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст: монография. - М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2015. – 145 с.
6. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М.: Дело, 2014. – 226 с.
7. Преснухина И.А., Фетисова Л.И., Елкина ИМ. Английский язык. Часть 3: учебное пособие. - М.: МГИУ, 2017. – 105 с.
8. Саранина, И.И. Критерии самооценивания в проектной деятельности учащихся при изучении иностранного языка // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2018. – №1. – С. 20-25.
9. Абекова Ж.А., Оралбаев А.Б., Бердалиева М., Избасарова. Технология критериального оценивания, методика ее применения в учебном процессе / Ж.А.Абекова, А.Б.Оралбаев, М.Бердалиева, Ж.К. Избасарова // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 2 (часть 2). – С. 215-218.
10. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностр. языки в школе. – 2017. - № 9. – С. 2-13.
11. Шакиров Р.Х. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство / Сост. Р. Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Бишкек: «Билим», 2012. – 80 с.
12. Шилибекова О.И. Руководство по критериальному оцениванию для региональных и школьных координаторов: учебно-методич. пособие. / Под ред. О.И. Можяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. – 46 с.

References

1. Krivensova E., A.Gunina. Systema kriterialnogo osenivaniya kak instrument izmereniya kachestva obrazovaniya: tekushee i itogovoe osenivanie [Criteria-based assessment system as a tool for measuring the quality of education: current and final assessment] (Pedagogika, Moscow, 2016, 201 p.).
2. Hamedova L.L. K probleme formirovaniya motivatsiy izucheniya innostrannogo yazyka u studentov [On the problem of the formation of motivation for learning a foreign language among students] [Electronic resource]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Accessed: 5.04.20).
3. Systema kriterialnogo osenivaniya uchebnyh dostizheniy uchashihsya [The system of criteria-based assessment of educational achievements of students]. Toolkit (I. Altynsarin National Academy of Education, Astana. 2013, 80 p.).
4. Zeer E.F. Psihologiya professionalnogo obrazovaniya [Psychology of vocational education] (Publishing Center «Academy», Moscow, 2014, 211 p.).
5. Ivanova S.V. Problemy razvitiya didakticheskikh system: filosofsko-metodologicheskii kontekst [Development problems of didactic systems: philosophical and methodological context]. Monograph (FGNU ITIP RAO, IET Publishing Center, Moscow, 2015. -145 p.).
6. Klarin M.V. Innovatsionnye modeli obucheniya v zarubezhnyh pedagogicheskikh poiskakh [Innovative teaching models in foreign pedagogical searches] (Delo, Moscow, 2014, 226 p.).

7. Presnuchina I.A., Fetisova L.I., Elkina I.M. Anglyiskiy yazyk [English language]. Part 3. Tutorial (MGIU, Moscow, 2017, 105 p.).
8. Saranina I.I. Kriterii samoosenivaniya v proektnoi deyatel'nosti uchashih'sya pri izuchenii inostrannogo yazyka [Self-assessment criteria in the project activities of students in the study of a foreign language], *Polilingvialnost i transkulturnye praktiki [Polylingualism and transcultural practices]*, 1, 20-25 (2018).
9. Abekova Zh.A., Oralbaev A.B., Berdalieva M., Izbasarova Zh.K. Tehnologiya kriterial'nogo osenivaniya, metodika ee primeneniya v uchebnom processe [Technology of criteria-based assessment, methodology for its application in the educational process] *Mezhdunarodiy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya [International Journal of Experimental Education]*, 2(2), 215-218 (2017).
10. Galskova N.D. Problemy innoyazychnogo obrazovaniya na sovremennom etape i vozmozhnye puti ih resheniya [Problems of foreign language education at the present stage and possible ways to solve them], *Inostr. yazyki v shkole [Foreign languages at school]*, 9, 2-13 (2017).
11. Shakirov R.H. Osenivanie uchebnykh dostizheniy uchashih'sya [Assessment of educational achievements of students]. Methodical guide ("Bilim", Bishkek, 2012, 80 p.).
12. Shilibekova O.I. Rukovodstvo po kriterial'nomu osenivaniyu dlya regionalnykh i shkolnykh koordinat'orov [Guidelines for criteria-based assessment for regional and school coordinators]. Toolkit. Ed. O.I. Mozhaeva, A.S. Shilibekova, D.B. Ziedenova («Nazarbayev Intellectual Schools», Astana, 2016, 46 p.).

А.Т. Аймульдина, М.С. Кулахметова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

Ағылшын тілі сабақтарында критериалды бағалау технологиясын қолдану

Аңдатпа. Мақала ағылшын тілін оқыту процесінде критериалды бағалау технологиясын қолдану ерекшеліктеріне арналған, оқу процесінде критериалды бағалауды енгізу тәжірибесі сипатталған.

Жаңартылған мазмұн бойынша оқыту процесімен қатар зерттеу жүргізілді, ол оқушылардың білімін бағалаудың қазіргі заманғы әдісінде процестің өзінің де, оның психикалық сипатының да қиындықтарын, әлсіз тұстарын анықтауға мүмкіндік береді. Дидактиканың негізгі ережелеріне сүйене отырып, мұғалімнің бақылау-бағалау қызметінің мәні қарастырылады, «бағалау» және «бағалау» ұғымдарының аражігін ажырату, бағалау мен белгіні, бағалау мен бақылауды сәйкестендіру немесе салыстыру қарастырылады. Бақылаудың негізгі дидактикалық функциялары және нәтижелерді бағалаудың негізгі параметрлері сипатталған. Жетекші практиктер мен ғалымдардың пікірінше, бағалау жүйесінің кемшіліктері сипатталған, критериалды бағалаудың артықшылықтары анықталған. Сондай-ақ, әрбір оқушының өз жолымен айқындауына, өз мүмкіндіктері, қажеттіліктері, болашақты нақты бағалауы бойынша білім алуына негізделген оқу процесін бағалау бойынша шет елдердің тәжірибесі қаралды. Білім алушылардың шет тіліндегі жазбаша мәтінді және оларға сәйкес келетін оқу мақсаттарының санаттарын түсіну қабілетінің деңгейлері сипатталған.

Түйін сөздер: критериалды бағалау, оқытудың жаңартылған мазмұны, қиындықтар, әлсіз тұстары, ағылшын тілі, бақылау және бағалау іс әрекеті, оқу құралдары.

A.T. Aimuldina, M.S. Kulakhmetova

Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan

Using criteria-based assessment technology in English classes

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of applying the technology of criteria-based assessment in the process of teaching English, describes the experience of implementing criteria-based assessment in the process of learning.

In parallel with the process of training on the updated content, a study was conducted to identify the difficulties, weaknesses and advantages of both the process and its mental nature in the modern method of assessing students' knowledge.

The system described the opinion of leading scientists of criteria based assessment advantages and disadvantages.

Also there is experience of foreign countries by assessment of learning process, which consist from that every pupil to learn by their opportunities, needs, and real marks of the future. The learners can understand writing text on different levels to follow teaching aim.

Keywords: criteria assessment, updated learning content, difficulties, weaknesses, English language, control and evaluation activities, teaching aids.

Сведения об авторах:

Аймульдина А.Т. – магистрант 1 курса кафедры «Иностранные языки», Павлодарский государственный педагогический университет, ул.Мира, 60, Павлодар, Казахстан.

Кулахметова М.С. – кандидат филологических наук, доцент, профессор гуманитарных наук кафедры «Иностранные языки», Павлодарский государственный педагогический университет, ул.Мира, 60, Павлодар, Казахстан.

Kulakhmetova M.S. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of “Foreign languages” Department. Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar Mira str.60, Pavlodar, Kazakhstan.

Aimuldina A.T. – 1st year Master’s student, Pavlodar State Pedagogical University, “Foreign languages” Department, Pavlodar Mira str.60, Pavlodar, Kazakhstan.

Психолого-педагогическая поддержка педагога малокомплектной школы как возможность развития его профессиональной компетентности

Аннотация. Статья посвящена изучению проблем повышения профессионального мастерства педагога малокомплектной школы в условиях обновления содержания образования. В методологическую основу эмпирического исследования легла теория деятельности Алексея Леонтьева. В соответствии с данной теорией личность педагога имеет возможность развиваться под внешним воздействием путем использования целого ряда основных направлений психолого-педагогического сопровождения: мониторинг и анализ, консультирование, обучающие семинары и тренинги, методический десант, курсы повышения квалификации, эксперимент, межкурсовая деятельность, обмен опытом. В работе представлены этапы реализации модели, структура психолого-педагогического сопровождения, обозначены результаты. Освещена работа экспериментальных площадок в рамках исследовательского проекта, основой которой является психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога малокомплектной школы в системе повышения квалификации.

Ключевые слова: непрерывное образование, педагог, малокомплектная школа, психолого-педагогическое сопровождение, профессионально-личностное становление и развитие учителя, мотивация успеха.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-25-34>

Поступила: 6.02.2020 / Допущена к опубликованию: 30.05.2020

Введение. В Казахстане в связи с переходом на обновленное содержание образования встал вопрос о доведении уровня профессиональной компетентности педагогов сельских школ до уровня педагогов городских школ. Соответственно, назрела необходимость определения уровня профессиональной компетентности сельских педагогов, их психологического состояния и готовности к восприятию перемен в профессиональной деятельности.

Невысокая заработная плата (зачастую полная рабочая нагрузка на 0,5 ставки), высокие требования, предъявляемые администрацией школы, неблагоприятная психологическая атмосфера в коллективе, безусловно, оказывают негативное влияние на взаимоотношения педагогов с учащимися и с их родителями, а также не способствует заинтересованности педагогов в работе над повышением уровня

своей профессиональной компетентности. Низкая профессиональная компетентность педагога МКШ затрагивает не только школу, учащихся и их ближайшее окружение, но и все общество в целом. В сложившихся условиях приобретает особую актуальность изучение психолого-педагогических характеристик учителей с целью эффективного педагогического сопровождения.

Цель настоящей статьи заключается в обосновании модели психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагога МКШ, отражающей рост его профессиональной компетентности и квалификации.

Методы и методология исследования: теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы по проблеме исследования; анализ документов

по изучению и обобщению опыта ведущих малокомплектных школ и системы повышения квалификации Казахстана и зарубежных стран; опрос: анкетирование, интервьюирование, беседа; оценивание: экспертная оценка и самооценка, тестирование; наблюдение за учебно-воспитательной деятельностью учителей, их участием на занятиях курсовой подготовки и в межкурсовой период; мониторинг и анализ курсовой и межкурсовой деятельности педагогических работников МКШ.

Основная часть. Исследование показало, что в условиях реформирования системы образования Республики Казахстан (обновленное содержание образования) перед учителем МКШ, несмотря на все существующие сложности работы в сельской школе, стоят новые задачи: усовершенствованные обновленные программы обучения необходимо адаптировать для работы в классе-комплекте с учетом работы с детьми разного уровня и возраста и постоянного переключения внимания от материала одного уровня на материал другого уровня.

Скорее всего, не все учителя МКШ примутся с большим энтузиазмом, инициативой и творческим подходом работать над повышением своей профессиональной компетентности в силу своей пассивности и немотивированности. Поэтому для «запуска» процесса развития учителей следует применять внешнее воздействие.

Методологической основой эмпирического исследования эффективности модели психолого-педагогического сопровождения педагогов малокомплектных школ явилось ее рассмотрение через призму теории деятельности А. Н. Леонтьева.

Теория деятельности — система методологических и теоретических принципов изучения психических феноменов. Основным предметом исследования признается деятельность, опосредствующая все психические процессы. Данный подход начал формироваться в отечественной психологии в 20-е гг. XX в. В 1930-е гг. было предложено две трактовки деятельности подхода в психологии — С.Л. Рубинштейна (1889–1960) [1, с. 47], который сформулировал принцип единства сознания

и деятельности, и А.Н. Леонтьева (1903–1979) [2, с. 59], который совместно с другими представителями Харьковской психологической школы разработал проблему общности строения внешней и внутренней деятельности.

Под внешним воздействием подразумевается психолого-педагогическое сопровождение педагогов малокомплектной школы в рамках реализации апробируемой модели, в ходе которой с испытуемыми педагогами проводятся различные психологические тренинги, беседы, опросы, анкетирование, тестирование, кроме того они привлекаются к участию в различных мероприятиях (курсы, обучающие семинары, конференции, форумы, конкурсы и т. д.). Но здесь необходимо учитывать «почву», на которую будут ложиться внешние воздействия. В свое время С.Л. Рубинштейн выразил это в формуле, гласящей, что «внешние причины действуют через внутренние условия» [3, с. 226]. Если эту формулу С.Л. Рубинштейна применить на ситуацию в современной малокомплектной школе, то внешнее воздействие действием, согласно суждениям А.Н. Леонтьева накладывается на «текущее состояние субъекта, подвергающегося воздействию». Дальше в своей работе он приводит пример «на влажном, размягченном грунте следы будут отчетливо отпечатываться, а на сухой, слежавшейся почве — нет. Тем яснее проявляется это у животных и человека: голодное животное будет реагировать на пищевую раздражитель иначе, чем сытое, а у человека, интересующегося футболом, сообщение о результатах матча вызовет совсем другую реакцию, чем у человека, к футболу вполне равнодушного» [2, с. 29]. Отсюда можно сделать вывод, что в рамках эмпирического исследования конечный результат работы с педагогами сельских школ будет зависеть от начального уровня их интеллекта, подготовленности, психологического настроения, мотивации, желания и т.д.

Экспериментальное исследование проводилось по классической схеме и состояло из следующих этапов: констатирующий, формирующий, контрольный.

В рамках констатирующего этапа была проведена диагностика с целью выявления

психических состояний и свойств личности 348 педагогов, задействованных в эксперименте.

В рамках констатирующего этапа была проведена всесторонняя диагностика выявления «почвы» микросреды педагога. Работа проводилась с каждым педагогом индивиду-

ально. В связи с этим был тщательно подобран диагностический инструментарий, который использовался нами в ходе исследования. В результате диагностики выявлены уровни психологической готовности педагогов к работе с детьми малокомплектных школ.

Критериально-диагностический аппарат

Показатели	Диагностический инструментарий
	Констатирующий, контрольный этапы
Уровни психологической готовности педагогов	Наблюдение, беседа, отзывы администрации и коллег
Текущее состояние педагога - «почва»	Метод «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой» Н.В. Журина, Е.П. Ильина
Диагностика мотивации педагога	Анкеты, интервью, прямой вопрос Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса
Выявление желания повысить уровень своего профессионального мастерства	Анкеты, интервью, беседа
Анализ потребностей родителей и учащихся в реализации модели	Анкетирование
Самооценка профессионально-личностных и психологических измерений у педагогов	Анкетирование; Мониторинг «Оценка мастерства учителя»; Мониторинг «Показатели эффективности повышения уровня профессионализма учителей».

Структура уровней психологической готовности педагога к работе с детьми малокомплектных школ



Характеристика педагогам в соответствии с уровнями была дана в результате использования методов эмпирического исследования, на основании отзывов администрации экспериментальных школ (директор, заместители по учебной и воспитательной работе, руководители методических объединений), личных бесед и наблюдений автора статьи.

Таким образом, исследование показало, что высоким уровнем готовности к работе со школьниками МКШ к началу исследования обладают всего 5% экспериментируемых педагогов. Тогда как учителя с низким уровнем психологической готовности, находящиеся в субдепрессивном состоянии или глубокой депрессии, составляют 85%.

Дальнейшее исследование «почвы», согласно суждениям А. Леонтьева «текущее состояние субъекта, подвергающегося воздействию» [2, с. 61], было проведено по методике «Изучение удовлетворенности учителей своей профессией и работой», разработанной Н.В. Журиным и Е.П. Ильиным [4, с. 250]. Ее целью служило выявление степени удовлетворенности учителей своей профессией и различными сторонами профессиональной деятельности. Текст опросника состоит из 17 вопросов, таких как:

- Удовлетворенность педагога своей профессией;
- Удовлетворенность достигнутыми результатами;
- Удовлетворенность взаимоотношениями с администрацией, коллегами, учащимися, родителями учеников;
- Удовлетворенность своей профессиональной подготовкой в целом: методической, теоретической, организационной;
- Удовлетворенность учебной программой, материальной базой школы, местом работы, заработной платой.

Обработка результатов текста опросника показала, что степень удовлетворенности работой педагогов МКШ на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы оценивается как низкая (от 1 до 5 баллов).

При таких низких показателях мотивации к работе педагогов в МКШ решение широко-

го круга проблем может быть связано с реализацией модели психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога МКШ. Под сопровождением мы понимаем профессиональную деятельность педагога, которая подразумевает особую культуру поддержки и помощи, а также создание условий (педагогических, психологических) для его дальнейшего самостоятельного роста.

Функции психолого-педагогического сопровождения педагогов МКШ выполняют: система повышения квалификации, образовательная среда школы, района, области, кураторы районов, методисты районных отделов образования. При исследовании процесса психолого-педагогического сопровождения педагогов МКШ, на наш взгляд, наиболее важными являются направления реализации модели психолого-педагогического сопровождения, рассмотренные через призму теории деятельности А. Леонтьева. В данном случае деятельность будет рассматриваться «...как ответ на внешние воздействия пассивного субъекта, обусловленный его врожденной организацией и научением» [5, с. 26]. В рамках модели на личность педагога оказывается внешнее воздействие путем использования целого ряда основных направлений психолого-педагогического сопровождения: мониторинг и анализ, диагностика, консультирование, обучающие семинары и тренинги, методический десант, курсы повышения квалификации, эксперимент, межкурсовая деятельность, обмен опытом, обобщение опыта, сетевые сообщества, дистанционное обучение, экспертиза. В соответствии с характеристиками педагогов направления реализованы согласно видам сопровождения: индивидуальное, групповое, системное [6, с. 189].

В результате индивидуальной диагностики характеристики педагога была разработана стратегия реализации индивидуального психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, проведенный констатирующий этап опытно-экспериментального исследования явился предпосылкой для разработки и реализации модели психолого-педагогического сопровождения профес-

сионального развития учителя. В методологическую основу данного эмпирического исследования легла теория деятельности А. Леонтьева.

В условиях обновления содержания образования, в первую очередь, учителю МКШ необходима психолого-педагогическая поддержка, которая повлечет за собой полноценное развитие его личностных качеств, профессиональных, психологических, коммуникативных, информационных компетенций [7].

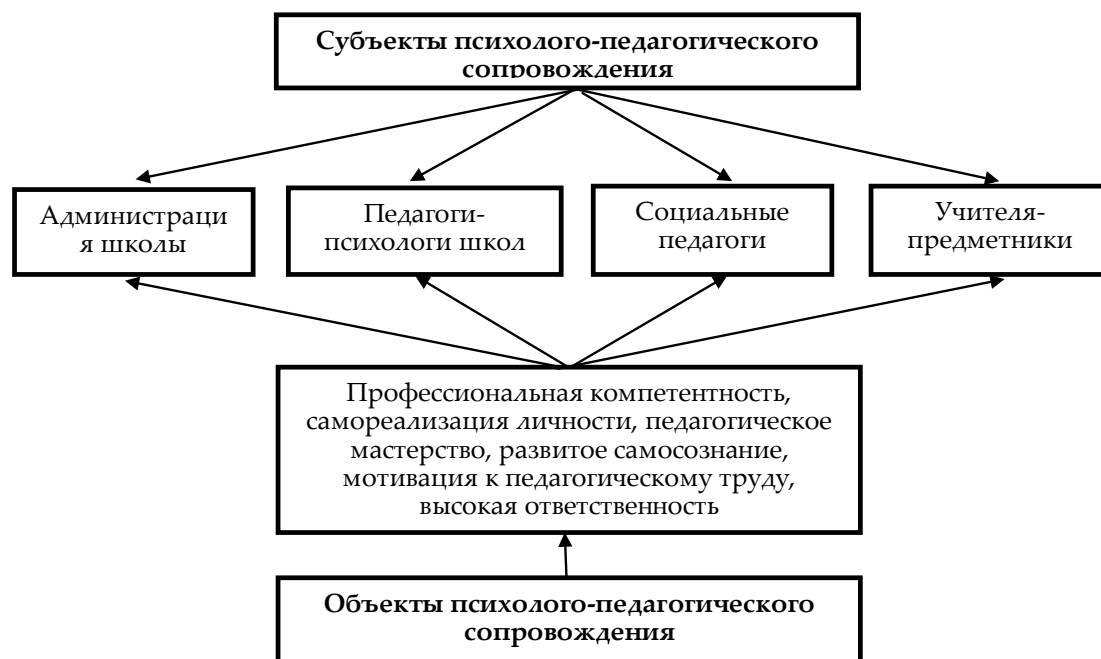
В связи с этим была разработана и внедрена опытно-экспериментальная модель «Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога малокомплектной школы в системе повышения квалификации». Для реализации модели разработана программа, внедрение которой дает возможность для устранения проблем, существующих в условиях работы в малокомплектной школе, позволяет подготовить педагога к внедрению обновленного содержания образования и профессионально и морально, оптимизировать профессиональные компетенции всего педагогического коллектива и поддержать позитивный морально-психологический климат.

Программа содержит:

- паспорт;
- введение, в котором актуализируется причина проведения эксперимента;
- анализ современного состояния МКШ Казахстана;
- цель, задачи, принципы программы;
- этапы и ожидаемые результаты реализации программы;
- основные направления и пути реализации программы;
- пошаговый план реализации психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога малокомплектной школы;
- список литературы.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления и развития педагога в экспериментальной модели понимается как развитие, саморазвитие личности в процессе курсовой подготовки и в межкурсовой период. Этот процесс предусматривает последовательную реализацию теоретического, практико-действенного, аналитического этапов, составляющего сущность содержания учебно-методического обеспечения профессионального развития педагога МКШ.

Структура уровней психологической готовности педагога к работе с детьми малокомплектных школ



Цель реализации модели:

Создание условий для развития профессионального и психолого-педагогического потенциала и удовлетворение профессиональной творческой деятельностью педагогов МКШ.

Задачи:

1. Создать систему психолого-педагогического сопровождения педагогов МКШ.
2. Расширить рамки профессиональной, психологической, технологической, информационно-коммуникативной компетенций педагогов МКШ.
3. Создать развивающую информационно-методическую среду путем организации сетевых сообществ, дистанционных форм обучения, разнообразия форм методической работы в межкурсовой период.
4. Способствовать формированию навыков построения эффективных индивидуальных стратегий профессионального роста, карьеры, имиджа.
5. Развивать умения и навыки проектирования своего профессионального развития,

формировать у педагогов МКШ потребности к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию.

Ожидаемые результаты

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагогов МКШ способствует:

- 1) созданию благоприятного психологического климата в коллективе;
- 2) стремлению педагогов к развитию профессиональных компетентностей и самопознанию;
- 3) развитию активной творческой и социальной позиции;
- 4) формированию адекватного отношения к себе, к окружающим и к миру;
- 5) повышению психологической грамотности;
- 6) укреплению психологического здоровья.

Направления реализации модели психолого-педагогического сопровождения представлены на следующем рисунке.

Виды и направления реализации модели психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов МКШ



Рассмотрим реализацию каждого этапа по направлениям данной модели.

На первом этапе реализации модели была создана система профессионального и психолого-педагогического сопровождения педагогов МКШ, который помимо теоретической подготовки включал в себя подбор и расстановку кадров, создание нормативно-методической базы, разработку диагностических и консультационных мероприятий.

Второй этап включает создание службы профессионального и психолого-педагогического сопровождения, создание условий личностного и профессионального развития педагогов и реализует такие виды работ по сопровождению, как проведение дней диагностики, регулирования и коррекции; проведение семинаров и тренингов для педагогов, курсов повышения квалификации; межкурсовая работа; обобщение опыта работы, разработка и издание методических пособий, рекомендаций, дидактических сборников для педагогов МКШ.

Эффективность реализации модели отслеживается **диагностическими и мониторинговыми исследованиями**. Диагностические процедуры проведены на первом, втором и третьем этапах эксперимента.

Диагностические процедуры проведены в 27 экспериментальных школах среди 348 педагогов, 196 родителей, 412 учащихся старших классов. Диагностика проведена на основе анкетирования, посещения уроков, Анкетирование предусматривает отражение вопросов по направлениям:

- Проблемы и преимущества функционирования школы в условиях малокомплектности;
- Анкета жизненного самоопределения и профессионального самообразования;
- Личностный и профессиональный рост учителей;
- Анкета удовлетворенности родителей, учащихся уровнем образования.

Уровни профессионального и психолого-педагогического развития педагогов определялись согласно классификации, предложенной И.Ф. Харламовым [8].

По данным диагностики первого этапа 285 (81,8%) учителей экспериментальных школ соответствовали уровню «педагогическая умелость», 56 (16%) учителей – уровню «педагогическое мастерство» и 7 (2%) учителей – уровню «педагогическое творчество», не было ни одного учителя, соответствующего уровню «педагогическое новаторство». В завершение эксперимента количество учителей уровня «педагогическая умелость» уменьшилось – 198 (56,8%) учителей, увеличилось количество педагогов уровня «педагогическое мастерство» – 125 (35,9%), и количество педагогов уровня «педагогическое творчество» – 23 (7%), появилось 2(0,5%) учителя, соответствующих уровню «педагогическое новаторство».

Диагностика в процессе психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога в начале эксперимента позволила выявить педагогические проблемы, посмотреть на них с новой точки зрения, послужила для организации дальнейшей сопровождающей деятельности и дала возможность отследить динамику профессионального развития педагогов, получить информацию о реальном состоянии образовательного процесса в малокомплектных школах и уровне профессионального развития педагогов МКШ.

На завершающем этапе диагностика позволила отследить качественные изменения психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов МКШ.

На третьем этапе, в основе которого лежит проведение анализа эффективности исследования, проведены диагностические процедуры участников образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей) МКШ по итогам эксперимента, обработка и анализ полученных данных по итогам диагностики, обобщены материалы исследования и проведен анализ реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов МКШ.

Таким образом, внедрение и реализация модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога малокомплектной школы

в системе повышения квалификации» направлены на осознание педагогами собственного потенциала, определение возможных путей дальнейшего профессионального роста и развития, на осознание особенностей инновационной деятельности в условиях обновления содержания образования. Акцент сделан на повышении мотивации успеха, на снижении ригидности и тревожности, на развитии стремления преодоления трудностей на пути к цели.

Педагоги МКШ в результате психолого-педагогического сопровождения в рамках курсовых и межкурсовых мероприятий приобретают новые качественные характеристики профессиональной деятельности, включающие совершенствование профессиональных компетентностей, развитие и саморазвитие, реализацию психолого-педагогического, творческого потенциала, повышение эффективности педагогического труда, удовлетворение педагогической деятельностью.

Заключительная часть. В данной статье предложена модель, реализация которой позволит определить педагогические условия, при которых повышение квалификации педагогических работников МКШ в условиях обновления содержания образования в Казахстане будет наиболее эффективным.

В результате проведенной работы установлено:

1. В рамках эмпирического исследования конечный результат работы с педагогами сельских школ напрямую зависит от начального уровня их интеллекта, подготовленности, психологического настроя, мотивации, желания и т.д., что подтверждает эффективность рассмотрения модели психолого-педагогического сопровождения развития профессиональной компетентности педагогов малокомплектных школ через призму теории деятельности А. Н. Леонтьева.

2. Профессия педагога малокомплектной школы требует от него определенных научно-теоретических, методических и практических знаний, умений, навыков, необходимых для управления образовательным процессом с учетом особенностей региона, специфики малокомплектных школ.

Целенаправленная работа по развитию профессиональной компетенции педагогических работников малокомплектных школ в рамках реализации модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога МКШ в системе повышения квалификации» значительно влияет на эффективность повышения их квалификации и на качество образовательного процесса в школе. При этом на первый план выдвинулись такие качества: компетентность, инициативность, решительность, предприимчивость, творчество; умение контактировать с учащимися, родителями, общественностью.

2. Под качеством образовательного процесса малокомплектных школ мы понимаем деятельность, ориентированную на удовлетворение общественных потребностей, на социально значимые ценности, а также на удовлетворение внутренних потребностей своих организации и коллектива; обеспечение выживания, адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям; стабильного, устойчивого и результативного функционирования школы, образовательного процесса; развитие школы, ее перехода (перевода) в новое качественное состояние на основе осуществления планомерных инновационных процессов.

3. Малокомплектная школа на селе является главным фактором нравственного, трудового, физического, эстетического и других сторон воспитания. Особенности МКШ в значительной мере влияют на организацию учебно-воспитательного процесса. МКШ выступает как объединяющий фактор всего местного населения, является культурным центром.

4. Учитель МКШ является главным реализатором образовательного процесса в школе и микрорайоне. Успешность деятельности учителя МКШ в решающей степени зависит от уровня его профессиональной компетентности.

5. Типичными недостатками и затруднениями деятельности педагога МКШ являются слабая теоретическая, психологическая и методическая подготовка в организации образовательного процесса.

6. Работать в МКШ в условиях обновления содержания образования могут только профессионально подготовленные педагоги, которые не только владеют не только современные технологиями обучения, но и готовы принять на себя ответственность за организацию процессов развития в школе. Для этого необходимо знать современные подходы к реализации традиционной и инновационной образовательной практики.

7. Функционирование модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога МКШ в системе повышения квалификации» решает вопросы создания условий для достижения нового качества образования педагогических работников МКШ; вопросы повышения уровня профессиональной компетентности, педагогического мастерства, достаточного для практически-преобразовательной деятельности в современной МКШ.

Реализация данной модели в системе повышения квалификации значительно повысит

уровень знаний, умений и навыков педагогов по организации образовательного процесса малокомплектных школ.

Вместе с тем вскрылись и нерешенные вопросы: устранение недостатков, связанных с переподготовкой учителей МКШ для специализации по нескольким предметам (во многих сельских МКШ отсутствуют учителя по некоторым специальностям), отсутствие нормативно-методического сопровождения образовательной деятельности малокомплектных школ, связанные с их спецификой, недостаточность современных исследований по проблемам МКШ и способам их решения.

Перспективными направлениями совершенствования подготовки учителей в рамках реализации модели «Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога МКШ в системе повышения квалификации» является организация дистанционного обучения и других новых форм.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / Акад. наук СССР. Ин-т философии. - Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1958. - 147 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики - 4-е изд. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. - М., Издательство АН СССР, 1957.
4. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики. В трех частях. Часть 3. М., Издательство «Гуманитарный издательский центр Владос», 2003.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. Издательство политической литературы, 1977.
6. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: моногр. /В.В. Латюшин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина. - Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009.
7. Возгова З.В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников //Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3.
8. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2003. - 519 с.

References

1. Rubinstein S.L. O myshlenii i putjah ego issledovaniija [About thinking and ways of its research], Akad. nauk SSSR. In-t filosofii [Acad. sciences of the USSR. Institute of Philosophy] (Acad. Sciences of the USSR, Moscow, 1958, 147 p.).
2. Leontiev A.N. Problemy razvitija psihiki [Problems of the development of the psyche] - 4th ed. (Publishing House of Moscow State University, Moscow, 1981, 584 p.).
3. Rubinstein S.L. Bytie i soznanie: o meste psihicheskogo vo vseobshnej vzaimosvjazi javlenij material'nogo mira [Being and consciousness: on the place of the psychic in the universal interconnection of the phenomena of the material world] (Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, Moscow, 1957).
4. Shevandrin N.I. Osnovy psihologicheskoi diagnostki [Basics of psychological diagnosis]. In three parts. Part 3 (Publishing House Humanitarian Publishing Center Vlados, Moscow, 2003).

5. Leontiev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity Consciousness. Personality] (Publishing house of political literature, Moscow, 1977).
6. Konceptual'nye osnovy razrabotki i vnedrenija mnogourovnevoj sistemy nepreryvnogo povyshenija kvalifikacii professional'no-pedagogicheskikh kadrov [Conceptual framework for the development and implementation of a multi-level system of continuous training of professional teaching staff]. Monograph. B.V. Latyushin, V.V. Bazelyuk, R.S. Dimukhametov, L.I. Dudina (LLC «Publishing House REKPOL», Chelyabinsk, 2009).
7. Vozgova Z.V. Principy nepreryvnogo povyshenija kvalifikacii nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov [The principles of continuous training of scientific and pedagogical workers], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 3 (2011).
8. Kharlamov I.F. Pedagogika [Pedagogy]. Textbook. 4th ed., revised. and add. (Gardariki, Moscow, 2003, 519 p.).

А.К. Акишева

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

Шағын жинақталған мектеп мұғаліміне оның кәсіби құзіреттілігін дамыту мүмкіндігі ретінде психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету

Аңдатпа. Мақала білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында ШЖМ педагогтарының кәсіби шеберлігін дамытуға арналған. Шағын жинақты мектептердің проблемалары ашылуда. Эмпирикалық зерттеудің әдіснамалық негізін А. Леонтьевтің қызмет теориясы құрайды. Педагог тұлғасына психологиялық-педагогикалық сүйемелдеудің бірқатар негізгі бағыттарын пайдалану арқылы қарастырылған: мониторинг және талдау, кеңес беру, оқыту семинарлары мен тренингтер, әдістемелік десант, біліктілікті арттыру курстары, эксперимент, курсаралық қызмет, тәжірибе алмасу. Жұмыста модельді жүзеге асыру кезеңдері, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу құрылымы берілген, нәтижелері көрсетілген. Мақалада ғылыми жоба шеңберіндегі эксперименттік алаңдардың жұмысы туралы айтылады, оның негізі үздіксіз білім беру жүйесіндегі шағын мектепте мұғалімнің кәсіби құзыреттілігін дамытуға психологиялық-педагогикалық қолдау болып табылады.

Түйін сөздер: үздіксіз білім беру, педагог, шағын жинақталған мектеп, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, мұғалімнің кәсіби-тұлғалық қалыптасуы мен дамуы, табыс мотивациясы.

A.K. Akisheva

L.N.Gumilyov Eurasian National University, Faculty of Philology, Nur-Sultan, Kazakhstan

Psychological and pedagogical support of a teacher of a small school as an opportunity to develop his professional competence

Abstract. The article is devoted to the development of professional skills of teachers in the conditions of updating the content of education. The problems of small schools are revealed. The methodological basis of the empirical research is the theory of A. Leontiev's activity. On the personality of the teacher is an external influence through the use of a number of main areas of psychological and pedagogical support: monitoring and analysis, counseling, training seminars and trainings, methodical landing, refresher courses, experiment, inter-course activities, exchange of experience. The paper presents the stages of implementation of the model, the structure of psychological and pedagogical support, the results are indicated. The article highlights the work of experimental sites within the framework of a research project, the basis of which is psychological and pedagogical support for the development of professional competence of a teacher in a small school in a continuing education system.

Keywords: continuing education, teacher, low-grade school, psychological and pedagogical support, professional and personal formation and development of the teacher, motivation of success.

Сведения об авторах:

Акишева А.К. - PhD, доцент кафедры русской филологии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, ул. Е-10, 16, Нур-Султан, Казахстан.

Akisheva A.K. - PhD, Associate Professor, Department of Russian Philology of the L. N. Gumilyov Eurasian national University, Str. E-10, 16, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Студенттерді оқытуда оқу құралының тиімділігі

Аңдатпа. Бұл мақалада ағылшын тілін оқытуда оқу құралын пайдалану жолдары қарастырылды. Оқу құралы – бұл оқытушылар мен мұғалімдерге сабақ беруді жақсартуға көмектесетін сабақ материалдары. Оқу құралдарын жасауда шетел ғалымдардың еңбектері талданды. 1 курс студенттері арасында оқу құралдарын тиімді пайдалана алады ма? - деген сұрақ басшылыққа алынып, осы сұрақты дұрыс анықтау үшін, эксперимент жүргізілді. Оқытушы-профессорлар өздерінің прагматикалық іскерліктерін ұдайы ширату үдерісінде мектептен байланысын жалғастырып, білім мазмұнын меңгеруіне, оқыту үдерісіне қосылған ғылыми үлестерін нысанаға алу жұмыстың нәтижеге бағдарлануын қамтамасыз етеді. Студенттерге өздік жұмыстарды орындауға арналған тапсырмаларды таңдау құқығы берілді, бұл оқу үдерісін дараландыруға және саралауға мүмкіндік берді. Жүргізілген сауалнама студенттердің өздік жұмыс істеуге деген көзқарасы оң жағына өзгергенін көрсетті.

Түйін сөздер: студент, оқу құралы, коммуникативті қарым-қатынас, оқу материалы, тілді меңгеру, студенттерді үйрету, кәсіби құзырет, эксперимент.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-35-42>

Түсті: 18.02.2020 / Жарияланымға рұқсат етілді: 5.06.2020

Кіріспе. Кейінгі жылдары ағылшын тілінің халықаралық кеңістікте алар орны ерекше екені байқалып жүр. Дегенмен, ағылшын тілін коммуникативті қарым-қатынаста қолдану көкейкесті мәселеге айналды. Біз С. Торайғыров атындағы Павлодар мемлекеттік университетінде 2016-2017, 2018-2019 жылдар аралығында оқуға түскен студенттерге сабақ өткізу барысында төмендегідей мәселелерді анықтадық:

- Кәсіби құзіретін арттыруда студенттерге арнайы әзірленген электрондық поштамен қашықтықта өткізілетін мүмкіндіктің жеткіліксіздігі;

- Интернеттен материал алуға кеңістіктің кедергі келтіруі (ауылдан келген студенттер);

- Студенттерге арналған оқулықтардың шектеулілігі;

- Өтілетін сабақ санының аздығы;

Жоғары оқу орнына оқуға түскен 1 курс студенттерінің шындыққа жанаспайтын білім

деңгейлігінің төмендігі. Нәтижесінде, осы іріктелген көкейкесті мәселелерді шешуде біздер көрсетілген 4 түрлі күрделі нысаналардың оқу үдерісінде білім философиясының өз мәнінде орындалмай отырғанын аңғардық. Нәтижесінде жоғары оқу орнына түскен 1 курс студенттері балабақша мен мектептен меңгерген ағылшын тілінің лексикалық минимумын сабақ өтілімінде саналы тұрғыда өздігінен қолдана алмайтынына көзіміз жетті.

Жоғарыдағы студенттердің кәсіби құзіретін арттыру үдерісіндегі көкейкесті мәселені шешудің бір амалы – ағылшын тілін сөйлесім түрінде ұйымдастыруды іске асыру. Бұндай сүбелі іс-әрекетті орындау мақсатында біз оқу құралын электрондық поштамен қашықтықта өткізетін деңгейге лайықтап құрастырдық. Оқу құралын (ОҚ) [1], алдымен, модульдерге жіктеп, блоктарға бөліп, ұсақ құрам-бөліктеріндегі жаңа сөздерге, бұрынғы меңгерген бірліктерге, жаңа сөздің алдында өтілген

ұғымдарға қатысты білім мазмұнын саралау жұмыстары жүргізілді [2]. Әрбір аяқталған модульдегі қамтылған лексикалық жиынды ескеру үдерісімен студенттердің перцептивті қабылдау әдістері мен деңгейлерін диагностикадан өткізуге тапсырмалар ұсынылды.

Оқу құралының заманауи мүддесіне сәйкес орындалуына, оның бүгінгі таңға дейінгі әдіснамалық негізіне ғылыми-теориялық еңбек сіңірген шетел ғалымдарының еңбектерін талдаудан бастаймыз. Оқытушы–профессорлар өздерінің прагматикалық іскерліктерін ұдайы ширату үдерісінде мектеппен байланысын жалғастырып, білім мазмұнын меңгеруіне, оқыту үдерісіне қосылған ғылыми үлестерін нысанаға алу жұмыстың нәтижеге бағдарлануын қамтамасыз етеді. Біз кафедра оқытушы-профессорлар құрамының әрбір оқытушы-профессорларының жаңаша ағылшын тілін меңгеруіне қатысты тұжырымдарын трансформациядан өткіздік.

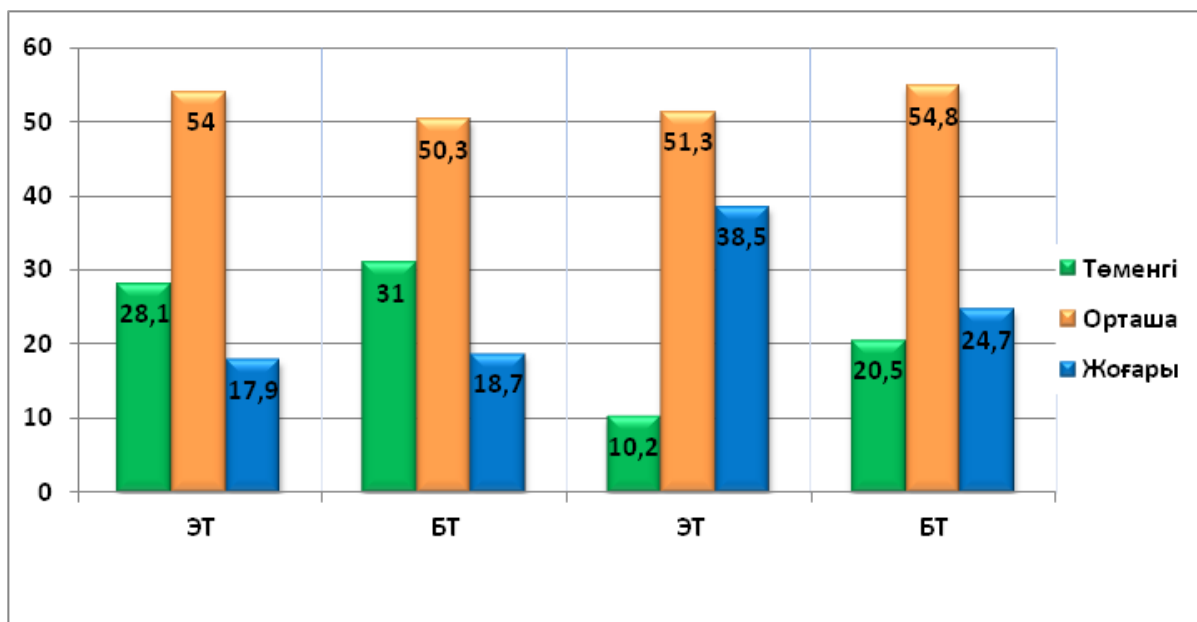
Негізгі бөлім. Бұл орайда, 2005 жылы мұғалімдер оқушылардың ағылшын тілін меңгеруде білім мазмұнының сапалы, конструктивті, сөзі және сөйлем хронометрінің басымы оларға бұрыннан таныс болуы, мысалы, Никарагуа ұстаздарының консолидациялық паритетті тұрғыда оқу материалдарын бірлестікте құруы, көпшіліктің дүниетаным-

дық қағидаларының бұрынғы оқу құралдарына қарағанда түбірімен модернизация кеңістігіне сәйкес, дәстүрлі оқуға қайшы келетіні туралы нәтижелерді ескердік. Диалогта мұғалімдер жоғары оқу орнында аға оқушылардың лексикалық қорының түбегейлі де, тұрақты мәнде сақталуына қатысы бар педагогикалық жолдарды таңдағанын нысанаға алдық [3]. Мұның өзі мектептен оқушылар студенттік оқу үдерісіне даярлық жасай алу мүмкіндіктерін герменевтикалық әдіспен өркендетуіне негіз екені байқалды. Нақтылап айтсақ, оқушылардың студент мәртебесіне ие боларлық перцептивті және апперсепселі қабілетін ілгерілетуіне көмек берер жолдары төмендегідей сұрыпталды [4]:

- ОҚ-лы ұстаздарға қандай модульмен блоктарға жіктеліп берілуінің қағидаларын таңдауы;

- ОҚ-лын тиімді сапада оқушының мотивациясын оятатын деңгейде білім мазмұнын құрудың технологияларын саралауы;

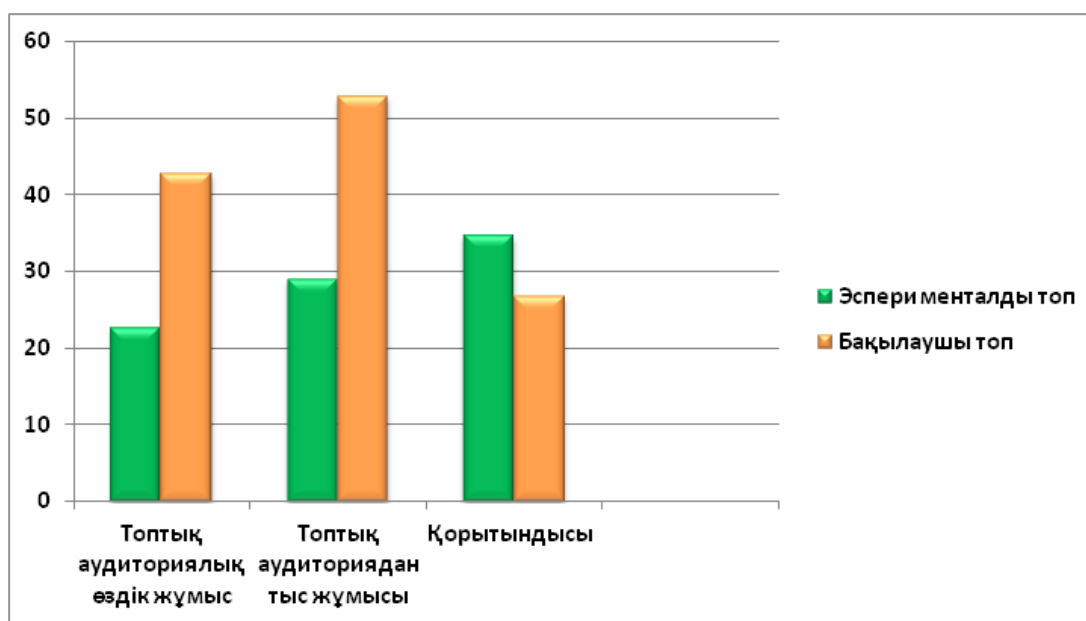
- ОҚ-да бұрынғы берілген тапсырмалар белгілі бір мағынада, мәнде берілмей, үзік-үзік дискретті тұрғыда құрылып, оқушыға мүлдем қызық емес оқу материалының орнына сабақтастық қағидаға сүйенетін белгілі бір прагматикалық іскерлікті ширатуға септігі бар мәтіндерді құрастыруы.



Сурет 1. 1 курс студенттерінің оқу құралдарынан алған материалды меңгеру деңгейінің динамикасы.

Зерттеу нәтижелері және талдау. Ұстаздар жоғары сыныптарда (10-11 сыныптарда) жоғары оқу орнының бағдарламасына жуық келер, (Выготскийдің жақын аймағын меңгере отырып құрастыру) [5] білім мазмұнын тұтастық заңдылыққа негіздеп, білім саясатының отандық мәртебеге лайықтап құратын идеяларды алдын-ала проектілеуі. Егер білім мазмұнын осындай оқушылардың ағылшын тілін меңгерулеріне қызықтыру тұрғысында ұсынуды гипермақсат деп есептесек, қала ұстаздардың «Педагог мәртебесі» атағына ие болуы анық. Бұл жағдайда, біздер оқу іс-әрекетінің оқу мазмұнына тәуелді екенін ұдайы

Деректерді жалпы салыстырмалы талдау мақсатты, ақпараттық - мазмұндық, ұйымдастырушылық іс-әрекеттік және бақылау – бағалау компоненттеріне іске асырылған ұйымдасқан, жүйелі мақсатты ықпал етудің зерделенуі дайындығының қалыптасуына айтарлықтай айқын әсер ету туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Қүзіреттілік, тұлғалық – іс-әрекеттік, жүйелілік және гуманистік тәсілдерді жүзеге асыру, анықталған заңдылықтар мен ұстанымдарды есепке алу, студенттердің өзіндік жұмысын ұйымдастыру үдерісінің кезең-кезеңімен жүзеге асыру, олардың теориялық, практикалық және пси-



Сурет 2. 1-курс студенттерінің өздік жұмысты орындау және аудиториядан тыс жұмысты орындау деңгейінің динамикасы.

іске асыру үдерісіне мән береміз. Ұстаздар Никарагуа ұстаздарымен паритетті қауымдық жұмыстары, Реммиллард [3], Дэвис [6] және т.б. шетел стиліне шақталған ОҚ-н даярлау шеберлігін сол қалпында қолданып, білім саясатының тактикалық қырын аяқасты қылып, стратегиялық тұсын үнемі басымдықта алып, жалаң стихиялы қадаммен Ж. Аймауытовша «соқыр сезімге» ерік беріп, құр еліктеуші рөлін атқарсақ, бұндай оқыту ешбір нәтиже бермейді [4].

Осындай уәж айтуымызды дәйектілеуде төмендегі өткізілген эксперименттік жұмыстарымыз айғақты дәлел.

хологиялық дайындығы барысында оңтайлы формаларды, әдістер мен құралдардың таңдау біздің құрастырылған және іске асырған оқу құралдың аясында іздену дайындығын қалыптастыру үшін өте тиімді. Біз ұсынған оқу құралды жүзеге асыру студенттердің коммуникативтік қарым-қатынасын арттыру үдерісінде өздік жұмысты ұйымдастыру деңгейін арттыруға мүмкіндік береді, бұл туралы эксперимент мәліметтері дәлелдейді.

Осылайша, студенттердің өздік жұмысын ұйымдастыруда ақпараттық – қарым-қатынастық технологияларды пайдалану бойынша жүргізілген зерттеу студенттердің мүдделерін

ескеріп, олардың өздік жұмыс істеуге деген қарым-қатынасына сүйене отырып, біз өздік жұмыс жасаудың әртүрлі түрлері мен формаларын қолдандық. Студенттерге өздік жұмыстарды орындауға арналған тапсырмаларды таңдау құқығы берілді, бұл оқу үдерісін дараландыруға және саралауға мүмкіндік берді. Жүргізілген сауалнама студенттердің өздік жұмыс істеуге деген көзқарасы оң жағына өзгергенін көрсетті. Өздік жұмыс орындауға арналған тапсырмаларды орындау, диплом алдындағы тәжірибеден өту кезінде студенттер кәсіби құзыреттіліктерді игерген [8].

ды топ студенттерінде қалыптасуының анағұрлым айқын деңгейін көріп отырамыз, бұл студенттердің коммуникативтік қарым-қатынасын арттыру үдерісінде өздік жұмысты ұйымдастырудың біз әзірлеген оқу құралының тиімділігін көрсетеді.

2 - кестеде келтірілген нәтижелер ЭТ студенттерінің басым бөлігінде (43,5) – 3 сағатқа дейін күн сайын білім беру сайттарымен жұмыс аппаратының, БТ студенттерінде – 2 және 3 сағатқа дейін уақытпен 36,4 – дан тең үлеспен білім беру сайттарында жұмыс атқаратындығын көрсетеді. Алынған нәтижелерді

Кесте 1

Теориялық модельді енгізгеннен кейін және дейін Т.И.Ильинаның әдістемесі бойынша эксперименттік және бақылау топтарының нәтижелеріне салыстырмалы талдау [7]

Шкалалар	Эксперименталды топ		Бақылаушы топ	
	ҚЭ дейін	ҚЭ кейін	ҚЭ дейін	ҚЭ кейін
«Коммуникативтік деңгей»	6,75	9,57	6,6	8,17
«Сұхбатқа түсу»	5,52	7,61	5,7	6,64
«Диплом алу»	6,99	7,28	6,56	7,09
1 коэффициенті	0,811	0,922	0,789	0,856

Кесте 2

Студенттердің коммуникативтік қарым-қатынасын арттыру үдерісінде өздік жұмысты ұйымдастыруды қалыптастыру деңгейінің бақылау срездердің нәтижелерін салыстырмалы талдау

Деңгей	Төменгі деңгей		Орташа деңгей		Жоғарғы деңгей	
	ҚЭ дейін	ҚЭ кейін	ҚЭ дейін	ҚЭ кейін	ҚЭ дейін	ҚЭ кейін
Топ						
Эксперименталды топ	28,1	10,2	54	51,3	17,9	38,5
Бақылаушы топ	31	20,5	50,3	54,8	18,7	24,7

Бақылау кезеңіндегі диагностика нәтижелерін эксперименталды топтардың студенттерінде коммуникативтік қарым-қатынастың ілгерілеу үдерісінде өздік жұмысты ұйымдастыруды құрайтын құзыреттіліктердің жеткілікті дамығандығын, айқындығын куәландырады.

Барлық құзыреттіліктердің қалыптасуының орташа арифметикалық деңгейін анықтай отырып, 1 – кестеде ұсынылған студенттердің коммуникативтік деңгейін үдерісіне өздік жұмысты ұйымдастырудың қалыптасу деңгейін анықтадық.

2 - суретте көрсетілген өзгерістердің динамикасын талдай отырып, біз экспериментал-

салыстыра отырып, студенттердің басым бөлігінің арасында интернет желісінде білім беру сайттарын пайдалануға 3 сағаттан артық емес уақыт бөлінетін көріп отырмыз.

Бұл кесте (кесте 2) бізге оқу құралын енгізу шкалалар бойынша көрсеткіштерді статистикалық сенімділік деңгейде өзгергенін көрсетеді. Бұл біздің жұмысымыздың СӨЖ-ді ұйымдастыру туралы білімге әсер еткенін білдіреді.

Студенттердің аудиториядан тыс өздік жұмысын күніне орындауға жұмсалатын уақыт санының нәтижелері 2– кестеде келтірілген.

Алынған мәліметтер ЭТ (67,4%) және БТ (64,7%) студенттерінің аудиториядан тыс өздік

жұмысқа 2-3 сағат бөлінетінін көрсетеді, бұл студенттің күніне түсетін жүктемесіне толық сәйкес келеді.

Одан әрі топ студенттеріне аудиториялық және аудиториядан тыс өздік жұмыстарды орындау көлемі бойынша өзара қатынас орнату ұсынылды (20 сурет)

2-суретте көрсетілгендей, ЭТ және БТ студенттерінің көпшілігі оларға аудиториядан тыс өздік жұмысты (42,9 және 52,3) ұсынады.

Зерттеу барысында бізді келесі сұрақтар қызықтырды: студенттер өздік жұмыс істеу кезінде білім беру сайттарын қолдана ма? бұл іс-әрекетке студенттер қанша уақыт бөледі?

- Оқу құралдарында студенттердің меңгеруге тиісті кәсіби құзыретін ілгерілететін нақты нысаналарды қосу, оның оларға инвестиция ретінде пайда келтіруін қадағалау;

- Студенттердің «ұстаз» рөлінде сабақ өткізулеріне мүмкіндік бере отырып, оқу құралдарындағы керегі жоқ, пайдасыз нысаналарды алып тастау және оның орнына білімалушылардың ұсыныстарын саралап, оқу құралдарына енгізу [9];

- Сабақ өткізу барысында вербальді әдістің технология торшасына айналуына кедергі келтіру, оның орнына студенттердің қажетсіну уәжіне түрткі жасар өнімді, вербальді

Кесте 3

Экспериментін бақылау кезеңінде білім беру сайттарын пайдалануға студенттер интернет желісінде өткізетін уақыт саны есептелді

Интернет желісінде білім беру сайттарында қанша уақыт өткізесіз?	Сұралған студенттердің үлесі %	
	ЭТ	БТ
1 сағаттан кем	17,4	10
1-2 сағат	31,7	36,4
2-3 сағат	43,5	36,4
3-4 сағат	7,4	7,2
4 сағаттан астам	0	0
пайдаланбаймын	0	0

Кесте 4

Студенттердің эксперименттік бақылау кезінде аудиториядан тыс өздік жұмысты орындауға кететін саны

Аудиториядан тыс өздік жұмысты орындау уақыты	Топтардың үлесі %	
	ЭТ	БТ
1-2 сағат	26,1	30,7
2-3 сағат	67,4	64,7
3-4 сағат	6,5	9
4 сағаттан астам	0	0

деген сауалдар ұсынылғаны олардың өздік жұмысын уақыт межесіне сай орындауына көмегін тигізеді.

Қорыта келгенде, аталған жұмысты орындау барысында біз төмендегідей түзілімді ұсынамыз. Оқу құралдарын құрастыруға қатысты ұсыныстарын отандық мәртебе деңгейін ескере отырып, келесілерді қосымша іс-әрекет тұрғысында қарастырдық:

- Оқу құралдарының мәтінін студенттердің перцептивті қабілетіне сәйкес диаграмма, матрица арқылы көрсету;

емес әдістердің ақпаратты технологияға, модульдік технологияға, проблемалық технологияға, программалық-интерактивтік технологияға және т.б. қызмет етер, нәтиже берер әдістерді таңдау.

Қорытынды. Оқу құралын әзірлеуде Дэвис үдерісінің (2014) де көмегін теріске шығармаймыз [10]. Деңгейліктерді диагностикаға түсіріп алғаннан кейін біздер ағылшын тілін сөйлесім деңгейлеріне айналдырғанда, студенттер диалогқа саналы тұрғыда түсе алмайтынын көрсетті. Деңгейлерді ілгерілету

траекториясына бағдарлауда біз «қадам» иерархиясын қолдануды жөн көрдік.

Бірінші қадамда студенттер оқу құралындағы қабылдау әдістеріне қиын тиетін оқу материалының олқылығын анықтау үшін рефлексия жүргізілді.

Екінші қадамда ұсынылған материалды қолдана отырып, қасындағы студенттермен бақылауға және сұхбатқа тартылады.

Үшінші қадамда студенттердің сөйлесімдегі алға ілгерілеу мәнін нәтижемен салыстыру.

Студенттердің кәсіби құзыретін арттыруға интернеттен материалдарды кеңістіктің кедергі келтірмейтін көздерінен алу, оқулықтағы шектеулікті болдырмау амалдарын іс-әрекетте қолданудың бес қадамын тиімді іске асыру:

1-қадам. Кемшіліктерді (ОҚ) жою үшін қазіргі заманауи оқыту мазмұнын білім мазмұнынан саралап, ондағы олқылықты жою амалдарын табу. Оқу материалын құруда ағылшын тілін шет тілі ретінде оқыту үшін қарастыру. Бұндай жұмысты жүргізу барысында оқытушы өзіне рефлексия жасайды: Бұл таңдалған білім мазмұны қалай болады?

- Бұл материалдар ағылшын тіліне не береді? Оқытушы-профессорларға көмектесетін материалдар мазмұнда не жетіспейді?

Оқу құралының материалдарын іс-әрекетте қолдана отырып, нені оқытқаныңызды көз алдыңызға елестетіп көріңіз. Оқу құралдарының материалдарын үйренсеңіз, нұсқаулықтарды орындауға бейімдесеңіз немесе басқаша әрекет етсеңіз қандай жағдай болар еді немесе қалай өзгертуге болатыны жайлы қандай идея бар? Бірінші кезеңде оқу құралдарына не қосуға болатыны жайлы бастапқы мәліметтерді әріптестердің қатысуымен оқытушы-профессорлар өздерінің идеяларын оқу құралына енгізеді. Студенттерді 4 топқа бөліп, қажетті ақпараттардың бір бөлігін алады. Студенттердің жартысы сараптама жасайтындар, ал қалғандары диалог пен полилогқа түседі. Әрбір қатысушы ондағы бірліктерді түсініп, сарапшылар өз өкілдерін таңдайды. Одан кейін студенттер тапсырманы орындау барысында басқа топтармен ауысады.

Келесі бір нұсқада матрица мен графикаға түсірілген нысаналарды сөйлем құрауға пай-

даланады. Ондағы көзге түсер ерекшеліктерді айқындап, өзінің рефлексиясын құрастырады. Егер студенттердің бұл іс-әрекетте сөйлесуге лексикалық қоры жеткілікті болса, онда оны бір күрлендіре түсуі көзделеді.

2-қадамда педагог-тренингтің іс-әрекеті бақылауда болады. Сабақ барысында жаңа ұғымдарды анықтау үшін 1-қадамдағы қазіргі оқу құралдарындағы қажетті мәтінді таба алу мәселесі шешіледі. Бақылау хаттамасын құрудың басты шартынсыз зерттейтін нысандардың тізімі –өзіңіздің сұрағыңызға жауап:

- Тіл меңгерудің басымдығы неде? Жаңа сөздерді жадында сақтауы үшін қандай тірек көздерін қолданамыз?

- Тіл меңгеруде әр студенттің қиналатын тұстары қандай? Оны қалай шеуге болады?

- Кәсіптік бейімділікті қамтамасыз ету үшін оқу құралдардың мүмкіндігі қай деңгейде?

- Егер оқу құралдарында кездесетін кемшіліктер дер кезінде түзетілмесе, келесі сабақтарды тиімді өткізе аламыз ба?

Студенттердің грамматикалық категорияларды сөйлесім нысанынан туындауы екендігін ескеру де бұл жұмыстың ұтымды тұсы [11]. Сол себепті студенттердің тіл меңгеру үдерісінде өзара әрекеттесу үдерісін тиімді ұйымдастыру нәтижеге бағдарлайтыны да тәжірибе барысында белгілі болды. Студенттердің өзара диалогқа түсуі арқылы біз қыркүйектегі лексикалық қоры өте төмен деңгейлері эксперименттің қалыптастыру кезеңінде едәуір деңгейде ілгерілегенін төмендегі кестелерден байқаймыз.

Ал оқу үдерісінің 3-қадамында біз эксперименттің бақылаушы кезеңін өткіздік. Жұмыстың бұл түрінде студенттерге ұсынылған үш тілдегі нұсқасының түсінулерін анықтау мақсатында қазақ тілін немесе орыс тілін таңдауының маңызы да бағамдалады. Үш түрлі нұсқада алынуы ол жанама жұмыстың түріне жатады. Ағылшын тілін жетік меңгеруде тыңдалымның рөлі зор. Сондықтан біздің ұсынатын үш тілдегі нұсқа жабық күйінде қызмет етеді. Бұл нұсқа аударма үшін емес, әрбір жұмыс кезеңдерінің модульдік межелерінің тұйықталған кезінде компьютермен өз-өздерін тексеруге ұсынады. Сөйтіп, бақылау кезеңінде 4 топ өздерінің сөйлесім, монолог,

диалог және полилог жұмыстарын өткізудегі жіберген кемшіліктерін түзетулеріне қызмет етеді. Ал ағылшын тілін үйренуде аударма өткізілсе, еш уақытта тілді ұмытпайтын прагматикалық іс-әрекетте қолдана алмайтыны 11-сыныпқа дейін еркін саналы тұрғыда ком-

муникативтік және кәсіби құзыретке қатысты сөйлесуі және өздігінен тілдік қорын арттыруға интериоризациясының жоқтығы екенін эксперимент арқылы байқадық. Сондықтан бір мәтінді бірнеше үдерістік жұмыс арқылы сөйлесімге пайдалану нәтижеге бағдарлайды.

Әдебиеттер тізімі

1. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. -М., 2002. – 724 с.
2. Полат Е.С. Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 272 с.
3. Remillard, J. T. Examining key concepts in research on teachers use of mathematics curricula. *Review of Educational Research* 2005. 75 (2): 211-246.
4. Аймауытов Ж. Психология. – Алматы: Рауан, - 1995. – 312 б.
5. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Том 1. Вопросы теории и истории психологии/ Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
6. Davis, E. A., and J. S. Krajcik. Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher* 2005. 34 (3): p. 3-14.
7. Ильина, Т. А. Педагогика/ Ильина, Т. А. - М.: Просвещение, 1984 – 496 с.
8. Anessova A. Zh. «Professional-oriented foreign language (English language)» study guide for the students of pedagogical specialities. Pavlodar: Kereku, 2019. – 122 p.
9. Nikolaenko E. B. *Business English: textbook*. Tomsk Polytechnic University Publishing House, 2008, 145 p.
10. Davis, E. A., A. S. Palincsar, A. M. Arias, A. S. Bismack, L. M. Marulis, and S. K. Iwashyna. Designing educative curriculum materials: A theoretically and empirically driven process. *Harvard Educational Review* 2014, 84 (1): 24-52.
11. Kudarova N. The role of character in the development of leadership skills of students. / Kudarova N., Tulekova G., Aubakirova S., Anesova A. *Journal «Opsion»*. - 2019. № 88. - 622-643 p.

References

1. Bol'shoj illjustrirovannyj slovar' inostrannyh slov [A large illustrated dictionary of foreign words] (Moscow, 2002, 724 p.).
2. Polat E.S., Bukharkina, M. Iu. Moiseeva, M. V., Petrov A. E. *Uchebnoe posobie dlia stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov* [Study guide for students. ped. universities and systems of raising. qualif. ped. personnel]. Ed. Polat. E.S. (Moscow, Akademiia, 2002, 272 p.).
3. Remillard J. T. Examining key concepts in research on teachers use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75 (2), 211-246 (2005).
4. Aimauytov Zh. *Psikhologiya* [Psychology] (Rauan, Almaty, 1995, 312 p.).
5. Vygotskii L. S. *Sobranie sochinenii* [Collected works]. In 6 volumes. Volume 1, *Voprosy teorii i istorii psikhologii* [Questions of theory and history of psychology]. Ed. A.R. Luria, M.G. Yaroshevsky (Pedagogika, Moscow, 1982, 488 p.).
6. Davis E. A. and Krajcik J. S. Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 2005. p. 3-14.
7. Iina T. A. *Pedagogika* [Pedagogy] (Prosveshchenie, Moscow, 1984, 496 p.).
8. Anessova A. Zh. «Professional-oriented foreign language (English language)» study guide for the students of pedagogical specialities (Kereku, Pavlodar, 2019, 122 p.).
9. Nikolaenko E. B. *Business English: textbook* (Tomsk Polytechnic University Publishing House, 2008, 145 p.).
10. Davis E. A., Palincsar A. S., Arias A. M., Bismack A. S., Marulis L. M. and Iwashyna S. K. Designing educative curriculum materials: A theoretically and empirically driven process. *Harvard Educational Review*, 84 (1), 2014, 24-52 p.
11. Kudarova N., Tulekova G., Aubakirova, S., & Anesova, A. The role of character in the development of leadership skills of students. *Opsion*. No. 88. 2019, 622-643 p.

А.Ж. Анесова, Е. Жуматаева

Павлодарский государственный университет имени С. Торайгырова, Павлодар, Казакстан

Эффективность применения учебного пособия при обучении студентов

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос использования учебного пособия на уроках английского языка. Учебник является учебным материалом, который помогает учителям и преподавателям улучшить свое обучение. Была проанализирована работа зарубежных ученых по разработке учебников. Среди первокурсников был проведен опрос «Можно ли эффективно использовать учебники для того чтобы правильно определить ответ на вопрос?». Преподаватели и сотрудники продолжают поддерживать связь со школой в процессе постоянного расширения своих практических навыков и с целью научного вклада в учебный процесс. Студентам была предоставлена возможность выбирать задания для самостоятельной работы, что позволило им персонализировать и дифференцировать учебный процесс. Опрос показал, что отношение студентов к самостоятельной работе изменилось в лучшую сторону.

Ключевые слова: студент, учебное пособие, коммуникативное общение, учебный материал, владение языком, обучение студентов, профессиональная компетентность, эксперимент.

A. Zh. Anessova, E. Zhumataeva

S. Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Kazakhstan

The effectiveness of the using of study guides in students learning

Abstract. This article considers the using of the workbook in English classes. The textbook is a learning material that helps teachers and they improve their learning. The work of foreign scientists on the development of textbooks was analyzed. A survey was conducted among freshmen in order to correctly determine the answer to the question of whether textbooks can be effectively used? Teachers and staff continue to keep in touch with the school in the process of constantly expanding their pragmatic skills and on the importance of scientific contribution to the educational process, which will lead to a focus on work. Students were given the opportunity to choose assignments for independent work, which allowed them to personalize and differentiate the educational process. The survey showed that students attitude to independent work has changed for the better.

Keywords: student, study guide, communicative communication, educational material, language skills, education of students, professional competence, experiment.

Авторлар туралы мәлімет:

Анесова А.Ж. – PhD, Шетел тілдері кафедрасының қауымдастырылған профессоры (доцент), С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар, Қазақстан.

Жуматаева Е. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, С. Торайгыров атындағы Павлодар мемлекеттік университеті, Павлодар, Қазақстан.

Anessova A. Zh. – PhD, Associate Professor of the Department of foreign languages, S. Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Kazakhstan.

Zhumataeva E. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, S. Toraighyrov Pavlodar State University, Pavlodar, Kazakhstan.

И.М. Бабич
Ж.К. Шоманова
Р.Ж. Муқанова

Павлодарский государственный педагогический университет, г. Павлодар, Казахстан
(E-mail: irina_b@pvl.nis.edu.kz, zshoman@yandex.ru, rozam14@mail.ru)

Основные особенности профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке

Аннотация. В статье представлены результаты разработки и апробации методики профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке с применением современных средств обработки статистической информации IBM SPSS Statistics 23 («Statistical Package for the Social Sciences»), предназначенного для проведения прикладных исследований в социальных и педагогических науках, и Microsoft Excel. Определяются доминирующие в мотивационной структуре студентов факторы мотивации. Обосновываются отличительные особенности мотивационных факторов обучения химии на английском языке. Анализируются показатели надежности - согласованности и внешней, содержательной, эмпирической, дискриминантной валидности разрабатываемого инструмента. Приводятся обоснования нормального распределения данных и однородности дисперсии. Установлены положительные корреляционные связи между профессиональной мотивацией студентов к изучению химии на английском языке и общей профессиональной мотивацией к обучению (Методика К.Замфир в модификации А.А. Реана) и мотивацией к успеху (методика Т. Элерса). Определяются уровни профессиональной мотивации студентов различных курсов к изучению химии на английском языке. Результаты проверки и апробации методики указывают на возможность ее применения в исследовательских целях.

Ключевые слова: методика, профессиональная мотивация, химия, английский язык, валидность, надежность

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-43-54>

Поступила: 12.02.2020 / Доработана: 11.03.2020 / Допущена к опубликованию: 5.05.2020

Введение. Стремление Казахстана к интеграции в мировое экономическое и культурно-образовательное пространство должно обеспечиваться высоким уровнем владения иностранным языком современных выпускников педагогических университетов не только в предметной, но и в педагогической областях. «Знание иностранных языков уже рассматривается как показатель уровня квалификации специалиста» [1], поскольку оно обеспечивает доступ к любым иностранным источникам профессиональной информации, возможность установления контактов и обмена опытом с коллегами разных стран.

Проведенное нами ранее исследование об отношении будущих учителей химии к изучению предмета на иностранном языке

показало нежелание студентов 1-3 курсов, обучающихся по образовательной программе «Химия», изучать предмет на английском языке. Больше половины опрошенных (53,3%) предпочли изучать химию на первом (родном) языке. Однако 46,7% готовы изучать науку на двух языках: родном (казахском или русском) и английском. Причем количество респондентов, выбравших обучение на двух языках, увеличивается от 1 к 3 курсу. Данное исследование показало различное отношение возрастных групп студентов к изучению химии на английском языке.

Crookall [2] рассматривал отношения как составную часть мотивации в изучении второго языка.

McDonough, [3], Ellis [4] и другие авторы [5–8] утверждают, что мотивация учащихся является ключевым фактором, который влияет на скорость и успешность изучения второго (иностранного языка).

Мы согласны с определением мотивации, данным Наумовым А.И. и Виханским О.С. Вслед за авторами мы рассматриваем мотивацию как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают ее границы и формы, придают ей направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [9].

По мнению ряда авторов [10–12], доминирующими в мотивационной структуре студентов являются внутренняя познавательная (когнитивная), профессиональная и внешняя социальная мотивация. Вместе с тем, Дадли-Эванс и Сент-Джон [13] утверждали, что мотивация студентов к изучению английского языка зависит от его связи с основными предметными курсами и профессией. Койл [14] полагал, что повышению языкового уровня будет способствовать наличие актуального для студентов контента как с точки зрения предмета, так и с точки зрения их когнитивного уровня. Оптимальной мотивационной структурой для обучения предметов на иностранном языке считают структуру, когда «языковой материал излагается в комплексе с профессиональными знаниями, то есть и лингвистические, и профессиональные компоненты находятся в равновесии друг с другом» [15]. Доминирование профессиональных мотивов в изучении профильных предметов на английском языке мы объясняем тем, что именно они определяют активность личности в специфической деятельности. В основе активности студентов находятся потребности в выполнении этой деятельности и принятие ее целей. Изучение профильных предметов на английском языке становится значимым для них, так как они внутренне мотивированы на профессию будущего, которая требует умений преподавания на иностранном языке.

В психолого-педагогической литературе накоплено достаточно большое количество методик, позволяющих определить уровень

профессиональной мотивации будущих педагогов. К таким известным методикам относят методику исследования мотивации профессионального обучения (Каташев В.Г.) [16], методику мотивации профессиональной деятельности (К.Замфир в модификации А.А. Реана) [17].

Однако мотивационные факторы обучения профильному предмету на английском языке имеют свои отличительные особенности. Главной отличительной особенностью профессиональной мотивации студентов к обучению на иностранном языке, на наш взгляд, является то, что мотивационные факторы должны быть направлены на стимулирование к изучению не отдельных учебных предметов, а их комплекса, с одинаковой силой воздействия как на контент, так и язык. Результатом воздействия таких факторов должно быть формирование положительного отношения студентов к изучению предметов на иностранном языке, которое в свою очередь является сильным мотивационным стимулом для продолжения обучения. Обеспечение комплексного характера воздействия мотивационных факторов на студентов требует поиска оптимальных психолого-педагогических способов их интегрирования. Выбор способов определяется пониманием уровня сформированности мотивации будущих учителей к изучению предметов на английском языке. В целом, «для того чтобы понимать мотивацию и прогнозировать ее динамику, важно знать о ее состоянии, опираясь на результаты надежного диагностического инструментария» [18]. Поэтому для получения высоких образовательных результатов студентами в интегрированном предметно-языковом обучении необходим поиск инструментов для оценки уровня профессиональной мотивации к этому обучению.

Еще одной особенностью мотивационных факторов к обучению на английском языке является то, что для каждой страны, университета, группы, отдельных студентов они будут отличаться и зависеть от совокупности переменных, таких как социальные, культурные различия, уровень владения английским языком и профильными предметными знани-

ями [14, с. 3]. Отличие в мотивационных стимулах может быть связано и с наличием психологических барьеров у будущих педагогов: состоянием тревожности, боязнью неудач от непонимания предметной терминологии на английском языке, страхом перед профессиональным общением с коллегами и учениками, низкой самооценкой. Учет этих переменных позволит создать у студента «опыт учебной успешности» [18, с. 3] и, как следствие, повысит их самооценку, уверенность в предметном английском языке и уровень мотивации к дальнейшему изучению профильных предметов на иностранном языке.

Не менее важным стимулом профессиональной мотивации к языковому предметно-интегрированному обучению студентов является наличие мотивированных педагогов, которые находятся в постоянном поиске способов интеграции профильных предметов и языка, инструментов для анализа их эффективности. По мнению Койла, «мотивированные учителя «разводят» мотивированных учащихся» [14, с. 12], изменяя отношение студентов к обучению.

Будущие учителя должны быстро понимать предметный английский язык, вступать в эффективные коммуникации с учениками и с коллегами в процессе обучения и управления классом, то есть быть готовыми к профессионально-значимой деятельности. Знание уровня мотивации студентов к этой деятельности позволит оказывать им своевременную поддержку в развитии профессионально важных навыков.

1.1. Цель исследования

В связи с этим целью нашего исследования стала разработка и апробация методики оценки уровня профессиональной мотивации студентов к изучению профильного предмета (химии) на английском языке. Мы сформулировали гипотезу о том, что разработанная методика позволит определить уровни профессиональной мотивации к изучению химии на английском языке у студентов разных курсов. Поэтому были поставлены следующие задачи: разработать содержание методики; установить ее внешнюю (face validity), содер-

жательную (content validity), эмпирическую (empirical validity), дискриминантную валидность (discriminant validity) и надежность [19]; определить величину интервала уровня (высокий, средний, низкий) профессиональной мотивации в каждой группе и уровень профессиональной мотивации у студентов разных курсов.

Методология. Для оценки уровня профессиональной мотивации к изучению химии на английском языке у студентов разных курсов была разработана методика «Профессиональная мотивация студентов к изучению химии на английском языке». Она содержит закрытые вопросы с множественным выбором в виде шкалы Лайкерта. Значения шкалы Лайкерта варьируют от одного (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен).

Для определения валидности разработанного измерителя применялись следующие методики:

1. Методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности». Она используется в том числе для диагностики внешней и внутренней мотивации профессионально-педагогической деятельности. Методика содержит 7 вопросов, которым дается оценка их значимости по шкале от 1 до 5. По соотношению трех видов мотивации (внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ)) устанавливается мотивационный комплекс исследуемых [17, с. 16]. Полученные данные использовались для проверки гипотезы о наличии положительной корреляции с диагностируемой методикой, предположительно измеряющей уровень профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке [20];

2. Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса направлена на установление взаимосвязи между профессиональной активностью студента и его уровнем мотивации к достижению успеха в будущей профессиональной деятельности.

2.1. Респонденты

В исследовании приняли участие 120 респондентов - студенты 1-3 курса Павлодар-

ского государственного педагогического университета, обучающихся по образовательной программе «Химия». Выборочная совокупность студентов равна их генеральной совокупности, поскольку в 2019 году в педагогическом университете обучалось 120 студентов 1-3 курсов по данной образовательной программе. Поэтому выводы, которые получатся в ходе исследования, могут быть однозначно распространены на всю генеральную совокупность студентов.

2.2. Методы анализа данных

Анализ собранных данных осуществлялся посредством применения программы статистической обработки информации IBM SPSS Statistics 23 и Microsoft Excel. Были использованы методы описательной статистики, характеризующие распределение значений переменной: среднее значение, стандартное и среднеквадратичное отклонение, дисперсия. Для установления нормальности распределения выборочных данных использовался коэффициент Колмогорова-Смирнова. Метод дисперсионного анализа (ANOVA — Analysis of Variances) позволил сравнивать три выборки (1,2,3 курсы) для определения статистической значимости различий. Чтобы подтвердить возможность использования дисперсионного анализа проверялась нулевая гипотеза об однородности дисперсий с помощью критерия Ливиня[21]. Нулевая гипотеза не отклоняется, если $p > 0,05$.

Надежность-согласованность теста определялась с помощью коэффициента альфа Кронбаха ($\alpha > 0,7$). Валидность методики проверялась посредством метода экспертных оценок, корреляционного анализа, модифицированного критерия t-Стьюдента, рассчитанного для каждого вопроса анкеты с помощью стандартной функции Excel по формуле:

$$t = \frac{\bar{X}_H - \bar{X}_L}{\sqrt{\frac{(\frac{\sum fX_L}{n})^2 + (\sum fX_H^2 - \frac{(\sum fX_H)^2}{n})}{n(n-1)}}}$$

$$fX = f \cdot X,$$

$$fX^2 = f \cdot X \cdot X,$$

$$\bar{X} = \frac{\sum fX}{n}$$

где X – кодировка позиции шкалы (например, 1,2,3,4,5), f – число респондентов, выбравших определенную позицию шкалы Лайкерта,

$n = \sum f$ – число респондентов в группах L (25% респондентов с низким суммарным откликом) и X (25% респондентов с высоким суммарным откликом)

В качестве пригодности вопросов анкеты принимается $t_{\text{критическое}} = 1,75$ для $n > 20$ [22, с. 279]

3. Результаты и их обсуждения

Критерий Колмогорова-Смирнова для каждой переменной выборки больше 0,05. Это значит, что распределение значений переменных не отличается от нормального.

Первоначально опросник содержал 8 вопросов. Проверка вопроса №5 с помощью теста Ливиня показала неоднородность дисперсии результатов ($p < 0,05$) и данный вопрос был исключен из анкеты (табл.1).

Для определения степени репрезентативности содержания вопросов анкеты профессиональной мотивации к изучению химии на английском языке был использован метод экспертных оценок. Эксперты оценивали содержание и правильность формулировки вопросов, их соответствие факторам профессиональной мотивации. В качестве экспертов выступили 3 специалиста в области преподавания химии на английском языке: 1 учитель – эксперт химии Назарбаев Интеллектуальной школы, 1 преподаватель педагогического университета, 1 тренер CLIL (методика преподавания предмета на втором языке). Экспертами были внесены предложения по корректировке двух вопросов анкеты (№1, №6) для улучшения их восприятия и понимания студентами. Данные вопросы были скорректированы и прошли экспертную оценку вторично.

Каждый эксперт анализировал содержание анкет согласно следующим вопросам:

1. содержание вопроса соответствует изучаемому фактору мотивации;
2. содержание вопроса соответствует требованиям к формулировке вопроса;
3. выдержаны все требования к формулировке вопросов;
4. количество вопросов оптимально для предотвращения утомляемости студентов;

Таблица 1 - Результаты определения однородности дисперсии (тест Ливиня)

№	Содержание	Статистика Ливиня	Значимость, р
1.	Изучение английского языка становится более целенаправленным, так как он используется для решения конкретных задач преподавания химии и профессионального химического общения	,439	,646
2.	Улучшается умение общаться на английском языке в профессиональном контексте	2,426	,093
3.	Знание химии на английском языке поможет мне в дальнейшей карьере	1,839	,164
4.	Занятия по химии на английском языке в вузе помогут мне вести уроки в школе на английском языке	1,595	,207
5.	«Я готов(а) использовать английский язык как средство обучения учеников и себя»	3,596	,031
6.	Изучение химии на английском языке поможет мне повысить квалификацию на международных образовательных площадках	,424	,655
7.	Изучение химического английского языка поможет мне создавать методические материалы к уроку на английском языке	2,525	,084
8.	Изучение химии на английском языке позволит мне участвовать в международных конференциях в области химии и педагогики	,439	,646

5. низкая вероятность получения стереотипных или социально-ожидаемых ответов.

Результаты экспертных оценок репрезентативности содержания вопросов по трехбалльной системе (1 – соответствует, 2 – частично соответствует, 3 – не соответствует) представлены в таблице 2.

Экспертами было сделано заключение, что данные пункты анкеты достаточно валидны (М от 1 до 1,5) и могут быть использованы для определения профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке.

Внешняя валидность, то есть пригодность методики «для измерения того показателя, ради которого она создавалась» [20, с. 13] определялась с помощью 11 случайно выбранных студентов генеральной совокупности. Респондентам предлагался черновой вариант анкет для выяснения их понимания содержания вопросов и мнения по формулировке.

Дискриминантная валидность (discriminant validity) – соответствие анкеты ее концепту, для которого она разрабатывалась – проверялась по наличию разделения откликов на каждый вопрос анкеты. И.Н. Дубина отмечает, что

Таблица 2 - Результаты экспертного анализа разрабатываемого измерителя

№ вопроса	Эксперты															Σ	М
	Первый					Второй					Третий						
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1
2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	1,13
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	16	1,07
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	1
6	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	1
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	18	1,2

«такая проверка проводится для выделения и исключения пунктов анкеты (например вопросов), не обеспечивающих достаточную степень «уверенного» разделения откликов» [19, с. 83]. В нашем случае такие вопросы в анкете отсутствовали (t -критерий $>1,75$) (табл.3)

Эмпирическая валидность измерительного инструмента определялась в процессе сравнения с результатами, полученными при анкетировании студентов по уже проверенным и испытанным внешним инструментам, таким как «Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана), опросник Т. Элерса для изучения мотивации достижения успеха, которые использовались параллельно с разработанной и тестируемой анкетой.

Таблица 3 - Показатели модифицированного критерия t -Стьюдента

№	t -критерий
1	12,18
2	11,7
3	12,44
4	10,31
5	9,39
6	11,2
7	10,71

Внешние измерительные инструменты отбирались по их релевантности и свободы от помех (контаминации). Козлова отмечает, что «внешний критерий и диагностическая методика должны находиться между собой во внутреннем смысловом соответствии, быть качественно однородными по психологической сущности» [23, с. 83]. То есть во внешнем критерии должны быть задействованы именно те характеристики и факторы, которые определяются в диагностической анкете. В нашем случае мы допускаем, что внутреннее смысловое соответствие концепта (познавательная мотивация) не нарушается при определении валидности между фактором, влияющим на мотивацию обучения студентов в вузе в целом и фактором, влияющим на мотивацию обучения с применением английского языка.

Акимова Л.Н. отмечает, «что успешность в реальной деятельности зависит не только от

индивидуальных особенностей самого человека, но и от факторов, обусловленных ситуацией и внешним влиянием среды» [20, с. 16]. Для того, чтобы избежать помех и искажений результатов между диагностической и известной анкетой, исследование осуществлялось на одной и той же выборке студентов.

В качестве коэффициента корреляции между показателями разработанной анкеты и известных инструментов использован линейный коэффициент корреляции Пирсона. Статистическая значимость коэффициента корреляции (коэффициента валидности) определялась по следующей шкале:

- 0,20–0,30 – низкий коэффициент валидности;
- 0,30–0,50 средний коэффициент валидности;
- свыше 0,60 – высокий коэффициент валидности [20, с. 15].

Результаты корреляционного анализа показали статистическую значимость линейного коэффициента корреляции Пирсона. Средний коэффициент валидности существует между разрабатываемой анкетой и методикой мотивации профессиональной деятельности (0,375). Получены положительно высокие связи между профессиональной мотивацией к изучению химии на английском языке и мотивацией к достижению успеха (0,577).

Согласно полученным результатам, стремление студентов изучать химию на английском языке поддерживается их стремлением к успеху и стремлением к овладению всеми профессиональными навыками, которые будут им необходимы в процессе работы в школе. Результаты корреляционного анализа подтвердили нашу гипотезу о том, что существует внутреннее смысловое соответствие между двумя факторами, влияющими на мотивацию обучения студентов в вузе в целом (профессиональная мотивация и мотивация к успеху) и фактором, влияющим на мотивацию обучения студентов с применением английского языка.

Таким образом, выявленные взаимосвязи и результаты определения внешней, контекстной, дискриминантной и эмпирической ва-

лидности подтверждают наличие устойчивой валидной структуры разработанной методики.

Анализ согласованности вопросов методики является одним из методов оценки ее надежности. Она определялась с помощью критерия α -Кронбаха. Коэффициент α -Кронбаха по тесту составляет 0,837, то есть все вопросы измеряют один и тот же объект: профессио-

генеральный совокупности и средние значения каждой выборки равны друг другу. Альтернативная гипотеза (H1) выдвигает предположение, что уровень мотивации студентов к изучению химии на английском языке изменяется от 1 к 3 курсу.

Анализ результатов однофакторного дисперсионного анализа показал, что разность между средними значениями переменных

Таблица 4 - Корреляция показателей методики «Профессиональная мотивация к изучению химии на английском языке»

		Профессиональная мотивация к изучению химии на английском языке	Мотивация к достижению успеха (Т.Элерс)	Мотивация профессиональной деятельности (К.Замфир в модификации А.Реана)
Профессиональная мотивация к изучению химии на английском языке	Корреляция Пирсона Знач. (двухсторонняя) N	1 120	,577** ,000 120	,375** ,000 120
Мотивация к достижению успеха (Т.Элерс)	Корреляция Пирсона Знач. (двухсторонняя) N	,577** ,000 120	1 120	,244** ,007 120
Мотивация профессиональной деятельности (К.Замфир в модификации А.Реана)	Корреляция Пирсона Знач. (двухсторонняя) N	,375** ,000 120	,244** ,007 120	1 120

нальную мотивацию студентов к изучению химии на английском языке.

Для определения уровня профессиональной мотивации у студентов разных курсов был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Процедура дисперсионного анализа состоит в определении соотношения систематической (межгрупповой) дисперсии к случайной (внутригрупповой) дисперсии в измеряемых данных [24], то есть в сравнении средних значений каждой выборки и вычислении общего уровня значимости различий. Были сформулированы две гипотезы. H₀ – нулевая гипотеза указывает на отсутствие различий между тремя группами студентов. Студенты трех курсов по уровню профессиональной мотивации изучения химии на английском языке относятся к одной

для трех групп статистически достоверна: $F_{\text{эмпирическое}} > F_{\text{критического}}$ ($F_{\text{крит.}} = 19$ при $\alpha = 0,05$),

а статистическая значимость $< 0,05$. Поэтому нулевая гипотеза об отсутствии статистически значимых различий между выборками отвергается.

Для определения величины интервала уровня профессиональной мотивации был использован метод группировки. Поскольку распределение носит более или менее равномерный характер применялась группировка с закрытыми равными интервалами [25].

Были выделены 3 уровня профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке: высокий, средний и низкий. Величина равного интервала вычислялась по формуле:

$$i = \frac{(X_{\max} - X_{\min})}{n}$$

где i - величина равного интервала;

X_{\max} и X_{\min} - наибольшее и наименьшее значения признака;

n - число групп.

Таким образом, высокий уровень профессиональной мотивации определяется при значении интервала 3,68 - 5, средний уровень - 2,34 - 3,67, низкий - 1,0-2,33.

Анализ средних значений по разработанной методике показал, что уровень профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке плавно возрастает от 1 к 3 курсу: от низкого уровня (2,14) к высокому (4,01) (табл. 6). Наименьшая мера разброса среднего наблюдается у студентов 3 курса (0,710). Это значит, что большинство студентов 3 курса склоняются в сторону позиции шкалы Лайкерта «Частично согласен».

Несмотря на то, что у студентов 2 курса среднее значение увеличивается, но разброс во мнениях наибольший и составляет 0,915. Студенты первого курса имеют низкий уровень мотивации к изучению химии на английском языке и не понимают его роль в будущей профессиональной деятельности.

Заключение. Анализ литературы показал доминирование профессиональных мотивов у студентов к изучению профильных предметов на английском языке, позволил сформулировать особенности мотивационных факторов, стимулирующих к этому обучению и определить методики диагностики уровня профессиональной мотивации студента.

Цель нашего исследования заключалась в разработке и стандартизации методики оценки уровня профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке. Необходимость разработки методики

Таблица 5 - Статистика однофакторного дисперсионного анализа

ANOVA						
№ вопроса		Сумма квадратов	Степень свободы	Средний квадрат	F	Значимость
1	Между группами	70,962	2	35,481	54,744	,000
	Внутри групп	75,830	117	,648		
	Всего	146,792	119			
2	Между группами	51,375	2	25,688	30,626	,000
	Внутри групп	98,133	117	,839		
	Всего	149,508	119			
3	Между группами	50,766	2	25,383	38,792	,000
	Внутри групп	76,557	117	,654		
	Всего	127,323	119			
4	Между группами	63,735	2	31,868	42,645	,000
	Внутри групп	87,432	117	,747		
	Всего	151,168	119			
5	Между группами	43,025	2	21,513	31,446	,000
	Внутри групп	80,042	117	,684		
	Всего	123,067	119			
6	Между группами	66,303	2	33,152	46,859	,000
	Внутри групп	82,774	117	,707		
	Всего	149,078	119			
7	Между группами	66,478	2	33,239	45,767	,000
	Внутри групп	84,974	117	,726		
	Всего	151,453	119			

Таблица 6 - Изменение уровня профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке

	Курс 1 (33)			Курс 2 (54)			Курс 3 (33)		
	Среднее	Среднекв. откл.	Дисперсия	Среднее	Среднекв. откл.	Дисперсия	Среднее	Среднекв. откл.	Дисперсия
Среднее по методике	2,14	,838	,711	3,17	,915	,840	4,01	,710	,512

профессиональной мотивации студентов к изучению профильных предметов на английском языке связана с тем, что иностранный язык выступает как средство обучения будущей профессии и вместе с профильным предметом оказывает влияние на уровень профессиональной мотивации.

Данная методика позволяет определить уровни профессиональной мотивации к изучению химии на английском языке. Использовались результаты опроса 120 испытуемых студентов первого, второго и третьего курсов Павлодарского государственного педагогического университета, обучающихся по образовательной программе «Химия». Отсутствие пропусков в ответах анкеты у всех респондентов свидетельствует о понимании формулировок вопросов всеми студентами. Это обеспечивает информативность результатов исследования. Описательные статистики и критерий Колмогорова-Смирнова позволили получить информацию о нормальном распределении данных. Критерий Ливиня подтвердил однородность дисперсии для семи из восьми вопросов анкеты, а однофакторный дисперсионный анализ позволил сравнить

уровень профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке на разных курсах.

В исследовании получены данные о внешней, содержательной, дискриминантной валидности инструмента. Применение двух стандартизированных методик, которые измеряют теоретически близкие конструкты с разрабатываемым инструментом, показало положительную эмпирическую валидность нашей анкеты. Установлены положительные корреляционные связи между профессиональной мотивацией студентов к изучению химии на английском языке и общей профессиональной мотивацией к обучению по выбранной специальности и мотивацией к успеху.

Убедительная надежность того, что все вопросы методики измеряют профессиональную мотивацию студентов к изучению химии на английском языке, подтверждена коэффициентом α -Кронбаха.

В ходе исследования получены данные о повышении уровня профессиональной мотивации студентов к изучению химии на английском языке от первого курса (низкий уровень) к третьему курсу (высокий уровень).

Литература

1. Богомолова А.Ю., Соколов Ю.В. Иностранный язык как средство профессионально - личностно-образовательного обучения // Вестник ОГУ. - 2000. Т. 3. - С. 33–36.
2. Crookall D. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation // System. - 1987. Vol. 15, No 2. - p. 236–240.
3. Valette R.M., McDonough S.H. Psychology in Foreign Language Teaching // Mod. Lang. J. Routledge, 1982. Vol. 66, No 3. - p. 319.
4. Ellis R. The study of second language acquisition. Oxford University Press, 2008. - 1142 p.
5. Benson, J. M. Attitudes and Motivation Towards English: A Survey of Japanese Freshmen // RELC J. 1991. Vol. 22, No 1. p. 34–48.

6. Crookes G., Schmidt R.W. Motivation: Reopening the Research Agenda // Lang. Learn. 1991. Vol. 41, No 4. - p. 469–512.
7. Lifrieri V. A sociological perspective on motivation to learn EFL: The case of Escuelas plurilingües in Argentina. University of Pittsburgh, 2005. - p. 1–107.
8. Gardner R.C. The socio-educational model of Second Language Acquisition: A research paradigm // EUROSLA Yearb. John Benjamins Publishing Company, 2006. Vol. 6. - p. 237–260.
9. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: Учебник. 5-е-е изд., изд. -Москва: ИНФРА-М, 2014. 573 с.
10. König J. и др. Comparing the Change of Teaching Motivations among Preservice Teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do In-school Learning Opportunities Matter? // Int. J. High. Educ. 2016. Vol. 5, No 3. - p. 289–315.
11. Watt H.M.G., Richardson P.W. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale // J. Exp. Educ. 2007. Vol. 75, No 3. - p. 167–202.
12. Lin E. et al. Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China // Asia-Pacific J. Teach. Educ. 2012. Vol. 40, No 3. - p. 227–248.
13. Dudley-Evans T., St. John M.-J. Developments in ESP: a multi-disciplinary approach. Cambridge University Press, 1998. - 301 p.
14. Coyle D. Motivating Learners and Teachers through CLIL // Scottish Cent. Lang. Teach. Res. CILT Newsletter. 2006. Vol. 13. - p. 1–18.
15. Шубин С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в вузе // Ученые записки института непрерывного педагогического образования НовГУ им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород НовГУ им. Ярослава Мудрого. - 2000. - Т. 2. - С. 247–250.
16. Каташев В. Профессиональное самосознание личности и профилизация обучения. Казань: Новое Знание, 1998. - 239 с.
17. Миронова Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть III. Минск: Женский институт ЭНВИЛА. - 2006. - 120 с.
18. Пакулина С.А., Кетько С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. - 2010. - № 1. С. 1–11.
19. Дубина Н.И. Математические основы эмпирических социально-экономических исследований: учебное пособие. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006. - 416 с.
20. Акимова Л.Н. Основы психометрии. Методические указания к курсу / Л.Н. Акимова. Одесса: Студия «Негоциант». - 2012. - 81 с.
21. Наследов А.Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. - СПб: Питер, 2013. - 413 с.
22. Cooper D.R., Schindler P.S. Business Research Methods. 12th edition. McGraw-Hill Education, 2013. - 692 p.
23. Психологическая диагностика: Учебное пособие. / под ред. Акимова М.К. и др. Санкт-Петербург, 2005. - 304 с.
24. Мильчаков К.С. Дисперсионный анализ ANOVA понятным языком [Электронный ресурс]. - URL: <https://lit-review.ru/biostatistika/dispersionnyj-analiz-anova/> (дата обращения: 28.01.2020).
25. Васнев С.А. Статистика. Москва: МГУП, 2001. - 170 с.

References

1. Bogomolova A.Ju., Sokolov Ju.V. Inostrannyj jazyk kak sredstvo professional'no - lichnostnogo obuchenija [Foreign language as a means of professional and personal training], Vestnik OGU [Bulletin of OGU], 3, 33-36 (2000). [in Russian]
2. Crookall D. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation, System, 2 (15), 236-240 (1987).
3. Valette R.M., McDonough S.H. Psychology in Foreign Language Teaching, Mod. Lang. J. Routledge, 3(66), 319 (1982).
4. Ellis R. The study of second language acquisition (Oxford University Press, 2008, 1142 p.).
5. Benson, J. M. Attitudes and Motivation Towards English: A Survey of Japanese Freshmen, RELC J, 1 (22), 34-48 (1991).
6. Crookes G., Schmidt R.W. Motivation: Reopening the Research Agenda, Lang. Learn, 4(41),469-512 (1991).

7. Lifrieri V. A sociological perspective on motivation to learn EFL: The case of Escuelas plurilingües in Argentina (University of Pittsburgh, 2005, p. 1–107).
8. Gardner R.C. The socio-educational model of Second Language Acquisition: A research paradigm, EUROSLA Yearb. John Benjamins Publishing Company, 6, 237-260 (2006).
9. Vihanskij O.S., Naumov A.I. Menedzhment [Management]. Textbook. 5th edition (INFRA-M, Moscow, 2014, 573 p.).
10. König J. et al. Comparing the Change of Teaching Motivations among Preservice Teachers in Austria, Germany, and Switzerland: Do In-school Learning Opportunities Matter?, Int. J. High. Educ., 3(5), 289-315 (2016).
11. Watt H.M.G., Richardson P.W. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale, J. Exp. Educ., 3 (75), 167-202 (2007).
12. Lin E. et al. Initial motivations for teaching: Comparison between preservice teachers in the United States and China, Asia-Pacific J. Teach. Educ., 3 (40), 227-248 (2012).
13. Dudley-Evans T., St. John M.-J. Developments in ESP: a multi-disciplinary approach (Cambridge University Press, 1998, 301 p.).
14. Coyle D. Motivating Learners and Teachers through CLIL, Scottish Cent. Lang. Teach. Res. CILT Newsletter, 3, 1-18 (2006).
15. Shubin S.V. Motivatsiia ovladeniia inostrannym iazykom v usloviakh bilingvalnogo obuchenii v vuze [Motivation for mastering a foreign language in the conditions of bilingual education at a university], Uchenye zapiski instituta nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniia NovGU im. Iaroslava Mudrogo. Velikii Novgorod NovGU im. Iaroslava Mudrogo [Scientific notes of the Institute of Continuing Pedagogical Education NovSU Yaroslav the Wise], 2, 247-250 (2000). [in Russian]
16. Katashev V. Professional'noe samosoznanie lichnosti i profilizatsiia obuchenija [Professional identity and training] (Novoe Znanie, Kazan, 1998, 239 p.).
17. Mironova E.E. Sbornik psihologicheskikh testov [Collection of psychological tests] Part 3 (ENVILA Women's institut, Minsk, 2006, 120 p.).
18. Pakulina S.A., Ketko S.M. Metodika diagnostiki motivatsii ucheniia studentov pedagogicheskogo vuza [Methodology for the diagnosis of motivation for teaching students of a pedagogical university], Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie [Psychological science and education.], 1, 1-11 (2010). [in Russian]
19. Dubina N.I. Matematicheskie osnovy jempiricheskikh social'no- jekonomicheskikh issledovanij [Mathematical Foundations of Empirical Socio-Economic Research] (Finansy i statistika, Moscow, 2006, 416 p.).
20. Akimova L.N. Osnovy psihometrii. Metodicheskie ukazaniia k kursu [The basics of psychometry]. Methodical instructions for the course (Studiia «Negociant», Odessa, 2012, 81 p.).
21. Nasledov A.D. IBM SPSS Statistics 20 i AMOS: professional'nyj statisticheskij analiz dannyh [IBM SPSS Statistics 20 and AMOS: Professional Statistical Data Analysis] (Piter, St. Petersburg, 2013, 413 p.).
22. Cooper D.R., Schindler P.S. Business Research Methods. 12-e ed. (McGraw-Hill Education, 2013. 692 p.).
23. Psihologicheskaja diagnostika [Psychological Diagnostics]. Study Guide Ed. Akimova M.K. et al. (Sankt-Peterburg, 2005, 304 p.).
24. Mil'chakov K.S. Dispersionnyj analiz ANOVA ponjatnym jazykom [ANOVA analysis of variance in plain language] Available at: <https://lit-review.ru/biostatistika/dispersionnyj-analiz-anova/> (Accessed: 28.01.2020).
25. Vasnev S.A. Statistika [Statistics] (MGUP, Moscow, 2001, 170 p.).

И.М. Бабич, Ж.К. Шоманова, Р.Ж. Муканова

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

Студенттердің «Химия» пәнін ағылшын тілінде оқуға кәсіби ынталандырудың негізгі ерекшеліктері

Аңдатпа. «Мақалада әлеуметтік және педагогикалық ғылымдарда, Microsoft Excel-де қолданбалы зерттеулер жүргізуге арналған IBM SPSS Statistics 23 («Statistical Package for the Social Sciences») статистикалық ақпаратты өңдеудің заманауи құралдарын қолдана отырып, жүзеге асырылған студенттерді «Химия» пәнін ағылшын тілінде меңгеруге бағыттайтын әдістеменің нәтижесі және кәсіби уәждеме әдістерінің апробациялары ұсынылған. Студенттердің уәждеме құрылымында үстем уәждеме факторлары анықталуда. Химияны ағылшын тілінде оқытудың уәждемелік факторларының ерекшеліктері негізделуде. Өзір-

ленетін құралдың сыртқы (face validity), мазмұндық (content validity), эмпирикалық (empirical validity), дискриминанттық валидтік (discriminant validity) және сенімділік көрсеткіштері талдануда. Деректердің қалыпты таралуының және дисперсияның біртектілігінің негіздемесі келтірілуде. Студенттердің химияны ағылшын тілінде меңгеруге байланысты кәсіби уәждемесі мен таңдаған мамандығы бойынша оқуға жалпы кәсіби уәждемесі (А. А. Реанның модификациялаған К. Замфир әдістемесі) және табысқа жету уәждемелерінің (Т. Элерса әдістемесі) арасында оң корреляциялық байланыстар орнатылды. Өртүрлі курс студенттерінің химияны ағылшын тілінде меңгеруге деген кәсіби уәждемесінің деңгейі анықталды. Әдістемені тексеру және апробациялау нәтижелері оны зерттеу мақсатында қолдану мүмкіндіктерін көрсетеді.

Түйін сөздер: әдістеме, кәсіби уәждеме, химия, ағылшын тілі, валидтілік, сенімділік.

I.M. Babich, Zh.K. Shomanova, R.Zh. Mukanova
Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan

The main features of professional motivation of students to study chemistry in English

Abstract. The article presents the results of the development and testing of a methodology for professional motivation of students to study chemistry in English using modern tools for processing statistical information, namely IBM SPSS Statistics 23 («Statistical Package for the Social Sciences»), designed to conduct applied research in the social and pedagogical sciences, and Microsoft Excel. The factors of motivation that are dominant in the motivational structure of students are determined. The distinctive features of the motivational factors of teaching chemistry in English are justified. Reliability indicators are analyzed including consistency and external (face validity), content (content validity), empirical (empirical validity), discriminate validity (discriminate validity) of the developed tool. Justifications are given for the normal distribution of data and the uniformity of variance. Positive correlations were established between the professional motivation of students to study chemistry in English and the general professional motivation for learning (K. Zamfir's technique as modified by A. A. Rean) and motivation for success (T. Ehlers's technique). The levels of professional motivation of students of various courses are determined to study chemistry in English. The results of testing and approbation of the method indicate the possibility of its application for research purposes.

Keywords: methodology, professional motivation, chemistry, English, validity, reliability

Сведения об авторах:

Бабич И.М. - магистр педагогических наук, докторант Высшей школы естествознания Павлодарского государственного педагогического университета, Казахстан, ул. Ткачева 16/2, Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления, Павлодар, Казахстан.

Шоманова Ж.Х. - доктор технических наук, профессор Высшей школы естествознания Павлодарского государственного педагогического университета, Казахстан, ул. Мира, 60, Павлодар, Казахстан.

Муканова Р.Ж. - кандидат химических наук, доцент Высшей школы естествознания, Павлодарского государственного педагогического университета, Казахстан, ул. Мира, 60, Павлодар, Казахстан.

Babich I.M. - Master's Degree in Pedagogical Sciences, PhD student of the Higher School of Natural Sciences of Pavlodar State Pedagogical University, Republic of Kazakhstan, Pavlodar, Nazarbayev Intellectual School of Chemistry and Biology Direction in Pavlodar, Tkacheva, 16/2, Pavlodar, Kazakhstan.

Shomanova Z.K. - Doctor of Technical Sciences, Professor of Higher School of science, Pavlodar State Pedagogical University, Mira str.60, Pavlodar, Kazakhstan.

Mukanova R.Z. - Candidate of Chemistry Science, Assistant Professor of Higher School of science, Pavlodar State Pedagogical University, Mira str. 60, Pavlodar, Kazakhstan.

Г.К. Длимбетова
К.Н. Булатбаева
С.У. Абенова
А.К. Сандибекова

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан
(E-mail: gainid@mail.ru, kulzhanat.bulatbayeva@mail.rusauleta_astana@mail.ru, aiiizasoul@gmail.com)

Дидактические принципы обучения в условиях экологизации профессионального образования

Аннотация. В настоящей статье раскрыты классические дидактические принципы обучения относительно новой задачи обучения – экологизации профессионального образования, раскрыта суть каждого принципа при введении экологического компонента в содержание образования, описаны пути реализации указанных принципов, представлены результаты педагогического опыта, указаны пути дальнейшей реализации этих принципов в образовательной деятельности вуза. Статья будет полезна для бакалавров, магистрантов, докторантов и педагогов, практикующих экологическую деятельность в рамках своей сферы профессионального обучения.

Ключевые слова: экологизация образования, дидактический принцип, воспитывающее обучение, оптимизация обучения, интенсивность, индивидуализация, доступность, активизация.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-55-66>
Поступила: 18.03.2020 / Допущена к опубликованию: 1.04.2020

Введение. В предыдущих исследованиях мы касались ключевого понятия «экологический паспорт университета», значительно расширенного нами в дидактических целях достижения всеобщей экологизации содержания образования многопрофильного вуза. Новое содержание экологического паспорта требовало особых принципов включения экологического компонента в содержание профессионального образования на стадии разработки или совершенствования образовательных программ по разным профессиональным направлениям [1].

Цели. Следующим шагом к достижению экологической компетентности будущих специалистов через духовное обновление их сознания является определение путей реализации дидактических принципов обучения в условиях экологизации образования.

В настоящей работе ставим задачу раскрыть суть каждого принципа и соответствующие пути его реализации.

Методы исследования. Анализ, синтез, описание принципа, метод исторического анализа, метод отбора материала для реализации принципа, учет педагогического опыта.

Результаты. Принцип воспитывающего обучения является основополагающим, так как без формирования мировоззрения учащейся молодежи о необходимости каждодневных конкретных действий по защите окружающей среды невозможно добиться ожидаемых результатов по учету экологических норм в последующей профессиональной деятельности специалистов нового поколения. Рассматриваемый принцип особенно актуализируется в Казахстане, когда взят курс на модернизацию общественного сознания с опорой на национально-культурные корни и положительные традиции с одновременным отказом от некоторых стереотипов, мешающих прагматически использовать личные, общественные и природные ресурсы [2]. Основ-

ным источником воспитательного материала должны стать древняя тюркская литература [3], казахский фольклор [4] и казахская литература [5] на протяжении семи веков. Ошибочно полагать, что названные источники являются прерогативой специалистов гуманитарного направления. Такое узкое понимание приведет к духовной нищете наше молодое поколение, получающее образование по другим направлениям – техническому, естественно-научному и т.д. В связи с этим встает вопрос разработки модели молодого специалиста, вбирающего в себя духовно-нравственные установки своего народа, универсальные жизненные навыки функционирования в современном обществе, профессиональную компетентность. Так при экологизации образования по всем трем перечисленным компонентам можно отразить экологический аспект как неотъемлемую составляющую формируемого сознания специалиста: в рамках профессионального обучения в образовательных программах должен найти отражение перечень сентенций, которые представляют собой мудрые мысли передовых людей разных эпох нашей нации, соотнесенных с соответствующими идеями представителей мировой культуры. В списке универсальных жизненных навыков современного человека должны быть навыки каждодневной охраны окружающей среды, в частности Земли как планеты, Природы как условия существования всего живого и Человека как разумного существа в рамках повседневной и профессиональной деятельности. В содержании формируемой профессиональной компетенции (в рамках изучаемых дисциплин) нельзя упускать возможности рассмотрения экологических проблем и путей их решения. Таким образом, принцип воспитывающего обучения найдет свою конкретизацию в экологическом направлении, которое до сих пор не имеет «сплошного аппликативного» характера в профессиональном образовании: его или нет, или он является «случайным точечным» вкраплением. Отражение экологического компонента в учебных программах остается лишь условием или предпосылкой экологическо-

го воспитания. Формирование экологически грамотной личности возможно при использовании эффективных методов и технологий обучения. При всем разнообразии последних важной считаем деятельностную методiku, когда сам обучающийся управляет собой, воспитывает себя и окружающих в экологическом направлении. Полагаем, что в каждой стране необходимо комплексно исследовать пути реализации воспитывающего обучения через системное введение в содержание профессионального образования духовного наследия, оставленного коренному народу от предыдущих поколений. Каждый народ имеет богатый опыт бережного отношения человека к природе, который требует своего возрождения в виде обязательного компонента обучения той или иной профессии. В век экологизации нельзя забывать и об экологии самого человека, который должен получать качественную пищу, носить качественную одежду, работать в благоприятных условиях.

Для любых специальностей прежде всего важно определить единую универсальную основу для формирования экологической компетенции через духовное сознание будущего поколения. Каждый специалист (не только филолог или журналист) должен знать экологические идеи, оставленные нам в наследство от наших мыслителей прошлых веков. Именно духовное осмысление молодежью взаимосвязи человека и окружающей среды, огромной ответственности разумных существ за жизнь на Земле будет движущей силой в постоянном стремлении действительно решать экологические вопросы в разных сферах деятельности. Для этого нужно обеспечить преемственность отобранных экологических идей прежде всего представителей своего народа на протяжении всех веков существования (начиная с древнетюркского периода до современности) на всех этапах обучения, так как в каждом возрасте есть свои уровни и аспекты понимания. Так, например, великий мыслитель-философ Абай Кунанбаев оставил такие слова, требующие неоднократного рассмотрения и с разных позиций: философии, литературы, биологии, социологии, экономи-

ки, физики, геологии и т.д.: «Мир удивителен. ... человек обязан отвечать за свои поступки. Творец поставил человека на две ноги, чтобы он был высок, установил голову на плечах, чтобы он мог видеть далеко, дал две руки для труда.... И весь этот удивительный мир предназначен для людей. Земля одаривает их хлебом, плодами и фруктами, хлопком, кендырем и другими богатствами; птицы дают им пух, мясо и яйца; животные – мясо, шерсть, шкуру и рабочую силу; водоемы – рыбу, а рыба – икру. Даже пчелы трудятся для людей, собирая мед и вырабатывая воск, а черви прядут шелковые нити. Цветы умиротворяют людей своим ароматом.... И разве не долг человека отвечать на такую любовь [Всевышнего – Г.Д.] взаимностью?... и мы ...должны бы тоже обладать тремя аналогичными силами: знаниями, честностью и состраданием»[6, с. 126-127]. Если такие мудрые слова учащимся со школьного возраста неоднократно будут истолковываться при изучении разных предметов и найдут продолжение на этапе профессионального обучения, то будущий специалист намного раньше своей трудовой деятельности будет готов к претворению этих идей в своей дальнейшей жизни.

Поэтому следующим дидактическим принципом считаем *принцип активности*. Система заданий на практических занятиях и при выполнении самостоятельной работы предполагает активную деятельность самих обучающихся. Сущностью данного принципа является приведение психических процессов обучаемого в состояние напряженности, когда он внимание, мышление, память, волю направляет на решение актуальной задачи. В этих условиях возникает возможность сохранения в долговременной памяти и активного использования полученных в этот момент знаний, навыков и умений. Экологически направленная деятельность на занятиях связана, прежде всего, со способностью преподавателя заинтересовать обучаемых постановкой цели и пробуждением у них мотивов, желания и интересов. Когда возникают интересы у обучающихся? Прежде всего тогда, когда они конкретно представляют проблему, они видят

ее в окружающем их мире, когда преподаватель раскрывает способы решения проблемы и даже приводит результаты решения этой проблемы в другой стране или в другой местности своей страны. При этом обучаемому предоставляется возможность самостоятельно проанализировать ситуацию, определить свои стратегию и тактику действий, возможные риски (противостояния) и способы реагирования на разные возражения, умение психологически влиять на оппонента, мастерство склонить его на свою позицию. Все эти типовые ситуации должны проигрываться в лабораторных условиях, обучаемые обсуждают и отрабатывают вместе способы убеждения, апеллирования к бессмертным идеям предков об охране природы и бережного отношения к природным ресурсам. Принцип активности непосредственно связывается с формированием функциональной грамотности будущего специалиста. Для этого важно создать необходимые педагогические условия. Одними из таких условий является система заданий, в которых правильно определяется соотношение видов упражнений: рецептивные – 10-20%, репродуктивные – 15-25%, продуктивные – 30%, творческие – 25-45% (процент от большего к меньшему зависит от специализированного или неспециализированного направления обучения). Как видим, обязательное наличие творческих видов заданий в рамках каждого тематического блока (раздела) предполагает активность обучающихся, при этом целесообразно в творческих заданиях интегрировать профессионально ориентированное и экологическое содержание.

Из необходимости реализации принципа активности вытекает следующий дидактический принцип – *принцип оптимизации обучения*, когда в целях активизации деятельности обучаемых преподаватель сознательно выбирает наиболее оптимальный путь формирования их экологической компетенции, обеспечивающий желаемую результативность за короткий срок и с наименьшими затратами ресурсов. Один из путей – метод превращения самого обучаемого в позицию передатчика информации другим, когда он

вовлечен в процесс самостоятельной переработки материала на экологическую тематику, подготовки наглядного материала для слушателей, выбора метода презентации, когда он ориентирован на положительную реакцию слушателей. Такой педагогический прием позволяет обучающимся «вжиться» в роль эколога-волонтера, осознать всю объективность экологической проблемы и необходимость ее решения. Особенно ценным является процесс переноса полученных результатов в реальную жизнь, когда обучаемые начнут самостоятельно претворять задуманное в действительности в определенном месте в конкретное время. В настоящее время активно ведутся исследования в аспекте социальной активизации деятельности молодежи во благо общества. При этом ключевыми позициями в этом аспекте можно назвать взаимосвязь учебного процесса и внеучебной деятельности (например, углубленное изучение экологического аспекта в аудиториях может найти непосредственное продолжение в каких-то социальных акциях). Также можно обратить внимание на индивидуальные самостоятельные работы с учетом личностного потенциала обучающихся, создание постоянно действующего экоклуба, проведение различных дебатов в различных форматах, телемостов по изучению передового опыта в других странах и вузах. Интересными в этом отношении являются технологии социального проектирования, которые описаны Е.В.Богдановой в работе «Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности» [7]. Автор данной работы раскрывает особенности активизации волонтерской деятельности как условие проявления личностных качеств, освоенности обучающимися социальных и профессиональных ценностей, естественной мотивации и инициативности их действий. Один из проектов - педагогический проект «Социально-педагогическое сопровождение адаптации студентов 1 курса», в рамках которого предусматривается адаптационный сбор первокурсников (вхождение в ценностно-смысловое и образовательное пространство вуза через предложение

выступить волонтерами социальных акций различной направленности); далее закрепление направления волонтерской деятельности осуществляется через ведение «Блокнота волонтера», в котором отражается отношение студента к выбранной деятельности; создание студенческого «эковолонтерского клуба» как формы «обучения в действии»; углубление содержания профессионального образования в рамках функционирующего учебного плана и дополнения его специальными курсами (спецкурсы: «Теория и методика волонтерской деятельности», «Педагогическое проектирование», практикум «Технология социального проектирования»); обогащение содержания педагогической практики за счет расширения сферы волонтерской деятельности; презентация студенческих исследований в номинации «Исследовательский проект» открытых студенческих педагогических чтений; групповые и курсовые студенческие проекты «Мой факультет» и «Путевка на факультет», направленные на активизацию волонтерской деятельности внутри факультета; вертикальные студенческие проекты «Волонтер года», «День зачетки», «Последняя большая перемена», направленные на активизацию волонтерской деятельности в вузе; инновационный студенческий проект «Исследовательский педагогический форум учащихся, студентов и аспирантов», направленный на активизацию волонтерской деятельности за пределами данного вуза (например, городской конкурс социальных проектов «Мой город»); использование проектного метода в организации волонтерской деятельности в его различных типах. Описанный опыт требует своего дополнения, расширения, дальнейшей систематизации. Не менее интересным является диссертационное исследование Л.Е. Сикорской на тему «Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи» [8]. В этой работе автором доказано, что актуализация педагогического потенциала добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи будет успешной при обеспечении добровольности включения молодежи в со-

циально полезную деятельность; при целенаправленном педагогическом сопровождении добровольческой деятельности студенческой молодежи, ориентированном на развитие социальных компетенций, активизацию личностного роста, межличностного общения и взаимодействия, самоопределения его участников; при реализации долгосрочных социально-педагогических проектов, ориентированных на взаимный интерес и соответствие молодежных инициатив актуальным проблемам социума. Эта инициатива должна быть поддержана всем педагогическим сообществом во благо общества и охраны природы. В настоящее время существуют серьезные проблемы оптимизации учебного процесса и внеаудиторной деятельности учащейся молодежи, где 30-40% работы носило творческий характер и выполнялось самостоятельно самими обучающимися. При этом следует учитывать важные 12 педагогических функций добровольческой деятельности как средства социализации студенческой молодежи, выделенных в докторском исследовании Сикорской Л.Е.: ф. социальной компетентности, идентификационная ф., интегрирующая ф., личностно-развивающая ф., ценностно-смысловая ф., профессионально-трудова ф., инновационно-инициативная ф., ф. самосознания, созидательно-преобразовательная ф., ф. гражданского воспитания, гуманистическая ф., нравственная ф. [8].

Особенно важно при этом преподавателю учитывать *принцип посильности*, означающий учет возрастных особенностей, темперамента личности, его характера, умения реализовать речевые и коммуникативные способности. Важно заранее предусмотреть соответствие той или иной задачи индивидуальным особенностям личности обучаемого. В условиях решения экологических проблем на этапе профессиональной подготовки важно учитывать реальные возможности претворения тех или иных идей в жизнь. Реальными будут разработки механизмов реализации экологических задач в лабораторных условиях (в этом случае для всех обучающихся посильными будут рефераты, курсовые работы в

рамках программных тем, обобщение изученного опыта, составление плана субботника, плана еженедельной работы экологов-волонтеров, учет потенциальных экологических задач на базе практики на основе анализа имеющихся работ и посещения базы практики, представление эскиза экологической деятельности в месте проживания, освещение экологических проблем в СМИ и т.д.). Надо отметить, неосуществимость поставленных задач из-за каких-либо объективных причин может привести к декларативным умозаключениям, обсуждению проблем, а не к реальным действиям с соответствующими ожидаемыми результатами. Поэтому в любой экологической деятельности обучающихся важно отслеживать полученный конкретный результат с определенными формами подтверждения (фотоснимок, видеоролик, информация на сайте или в газете, радиопередача и т.д.). Посильность есть залог успеха, достижения поставленной цели - формирования экологической компетентности студентов.

Для порождения естественной мотивации учащейся молодежи к активной экологической деятельности важно руководствоваться *принципом индивидуализации обучения*. Экологическая деятельность многоаспектна и охватывает все сферы жизни. Педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого студента. Ведь у каждой личности есть собственные интересы, определенный опыт в той или иной сфере деятельности в силу разнообразия окружающего мира (профессиональная деятельность родителей, особенность места проживания, хобби обучающихся, летняя/зимняя/осенняя/весенняя школа, хозяйственная деятельность села/ ближайшее расположение производственного предприятия и т.д.). Преподаватель должен изучить все эти ресурсные возможности реализации экологических задач и предложить каждому студенту индивидуальную работу, которая будет иметь непосредственное отношение к личности обучающегося. Учет субъектных особенностей обучающихся предполагает, таким образом, рассмотрение окружающего их мира: каким субъектом он представлен в определенном со-

циуме (субъект определенной деятельности). Экологическая деятельность предполагает реализацию студента как субъекта этой деятельности в разных сферах жизни.

Не менее значимыми свойствами обучаемого при индивидуализации формирования его экологической компетенции следует считать темперамент и природные задатки. В настоящее время принято развивать лидерство в образовании. При этом лидером должен быть каждый, но в разных направлениях. Такой подход требует от преподавателя умения располагать многоаспектным экологическим учебным материалом и дать возможность индивидуального выбора задания. В таких созданных педагогических условиях каждый студент может стать носителем собственных идей и творцом, реализующим свои идеи. Так, в ходе ведения дисциплины «Педагогика» на специальности «Экология» автору удалось провести некоторый эксперимент, когда был взят рубрикатор отрасли экология и дано задание выбрать интересующее их направление. Одни выбрали историю развития науки, другие выбрали экологические проблемы в животном мире, третьи – в растительном, четвертые – международные экологические движения, пятые – экологическое волонтерство и т.д. На основе их выбора удалось определить темы для общественного выступления, разработать план реальных действий по решению существующих экологических проблем. И выбор тех или иных тем соответствовал их индивидуальным свойствам. Таким образом, нами были созданы условия для индивидуализации личности, так как при выполнении задания каждый студент предстал как личность, строго придерживающаяся выработанных в обществе экологических норм и правил поведения, действующая в социуме как ответственный за охрану окружающей среды человек. В этом аспекте проявляются личностные качества студента, а относительно выбранных способов и приемов деятельности можно отметить его индивидуальные свойства. Таким образом, экологический аспект занятий важно реализовать с учетом мировоззрения каждого из обучающихся, их интересов и желаний, эмо-

ционально-чувственной сферы, даже статуса личности в коллективе.

Отбор проблем, проблемных ситуаций для обсуждения, текстов по экологии следует производить сообразно возрастным особенностям обучающегося. Современность характеризуется тем, что студенты должны обладать способностью проработать за минимальные сроки огромный поток информации. Поэтому *дидактический принцип интенсивности* призван обеспечить максимальный уровень сформированной экологической компетентности при минимальных сроках обучения и минимальных затратах энергии. В свою очередь, это предполагает использование информационно-коммуникационных и когнитивно-коммуникативных технологий, основанных на таких приемах, как ролевые игры, искусственное погружение в естественные ситуации в условиях аудитории, привлечение дополнительных электронных материалов, постановка экологических проблем и обсуждение разных вариантов решения, защита мини-проектов, организация дискуссии с одновременным развитием таких качеств речи, как логичность, убедительность, деликатность, литературная нормированность и т.д. Такие интенсивные методы обучения позволяют развивать обучающихся как целостных, самодостаточных личностей с собственной точкой зрения на предмет обсуждения.

Следующим классическим принципом является *доступность обучения*. Если XX век характеризовался тем, что преподаватель для большинства обучающихся был почти единственным источником информации, и от его компетентности зависела доступность учебного материала, то сегодня эта проблема не стоит так остро, наличие интернета позволяет обратиться к любым компетентным лицам или средствам для выяснения неясных аспектов изучаемого материала. В то же время при рассмотрении экологических аспектов трудности могут вызвать материалы, связанные с определенными расчетами, выявлением химического состава предметов с позиции их экологичности и т.д., при которых важно привлечь специалистов, активизировать работу

по трансформации серьезных материалов из строго научного стиля в его научно-популярную форму. В современных условиях обучения самые серьезные материалы можно превратить в доступные темы обсуждения. Для этого недостаточно ограничиваться классической формой обучения, важно использовать и электронные образовательные ресурсы.

Экологическая компетенция формируется на основе знаний, сформированных умений и конкретных экологически направленных действий. Следовательно, дидактический *принцип сознательности* прежде всего ориентирует на понимание сути вещей, на умение приводить факты, подтверждающие излагаемые идеи. В этом отношении важно, чтобы студент сознательно подходил к экологическим вопросам, опираясь на духовно-нравственные идеи народа об охране природы и бережном отношении к ее ресурсам, научные положения, статистические данные. В Казахстане сдержанность, умение видеть границы достаточности, скромность, уместное и экономное использование ресурсов сегодня принимается как признак высокой культуры современного человека, на которые ориентирует нас Президент Н.Назарбаев в своей программной статье «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания». Отметим 6 направлений в этом плане: конкурентоспособность; прагматизм; сохранение национальной идентичности; торжество знаний и науки; эволюционное развитие государства; открытость сознания [2]. В этом плане под сознательностью учащейся молодежи в аспекте экологической грамотности подразумевается умение разрабатывать готовые алгоритмы действий на любые случаи соблюдения или несоблюдения экологических норм жизни общества, что доводит действия молодых граждан страны и будущих специалистов до автоматизма. Реализация принципа сознательности, таким образом, возможна по следующему принципу: от жизненных ситуаций к конкретным научно обоснованным действиям, от научных экологических концептуальных положений к практической экологической деятельности. Принцип сознательности при формирова-

нии экологической компетенции студентов сегодня не ограничивается знаниевым компонентом, а включает новый компонент – функциональную экологическую грамотность, которую можно расшифровать как способность прагматически решать экологические проблемы в сферах повседневной и профессиональной жизни. Говоря о сознательности, следует опираться на теоретические положения о формах сознания В.И.Медведева и А.А.Алдашевой, которые опираются прежде всего на два известных типа сознания – индивидуальное и коллективное. Коллективное сознание как понятие имеет ряд синонимов: «сознание коллективного субъекта», «общественное сознание», «общественный менталитет». Ученые четко разделяют аспекты употребления двух определений «общественное» и «коллективное»: «Термин «коллективное» больше отражает общие, инвариантные элементы независимо от их конкретики. В связи с этим мы будем говорить об общественном сознании, когда коснемся проблемы экологического движения, а других случаях – о коллективном сознании толпы, массы, коллектива, этноса и т.п.» [9, с. 158]. При этом мы руководствуемся выделенными этими исследователями формами экологического сознания – сознанием отрицания, сознанием гиперболизации (сопровождается высоким уровнем тревожности), эгоистическим экологическим сознанием (восприятие природы как источника обеспечения потребности) и адекватным экологическим сознанием (полное совпадение концептуального образа внешней среды и взаимоотношения человека с этой средой) [9, с. 168-180]. Важно выявить в каждой учебной аудитории форму экологического сознания обучающихся и разработать методическую систему выравнивания их экологического сознания и доведения его до высшей формы – адекватного экологического сознания. Принцип сознательности в учебном процессе будет больше связан с формированием коллективного сознания, когда будет усилена ориентация на будущее, внимание обучающихся будет акцентировано на экологическом сознании, отражающем концептуальный образ взаимо-

отношений между человеком и природой во всех его формах. При реализации принципа сознательности в учебном процессе важно руководствоваться различными моделями экологического поведения как отражения типового экологического сознания, включающего определенные стратегии и тактики типовых действий. Модель экологического поведения должна стать единицей обучения. Для этого каждой специальности следует разработать банк моделей экологического поведения, на основе этих моделей в лабораторных условиях выработать у будущих специалистов навыки экологического поведения, которое закрепляет их экологическое сознание и далее спланировать их апробацию во время различных видов производственных практик (одним из параметров оценивания производственной практики должно стать выявление экологической проблемы на производстве и прогнозирование путей ее решения). Как видим, без включения экологического аспекта в систему критериального оценивания по любой специальности наши идеи останутся нереализованными или реализованными лишь отчасти в виде инициативы отдельных преподавателей.

Непосредственным результативным отражением принципа сознательности является **принцип прочности усвоения**. Этот принцип основывается прежде всего на сохранении знаний, умений и способности применения в течение всей жизни и совершенствования их по требованиям времени. В условиях глобализации этот принцип означает и выход экологически компетентного человека в международные связи, включение в экологические движения мира, так как казахстанцы должны стать активными экологами в мире. При этом важно использовать правило «золотой середины»: экологическое движение не означает сопротивление развитию экономики, а продвижение идей интеграции эффективных технологий по очистке водных ресурсов, атмосферы, известных в мире, в казахстанское производство, работу по модернизации сознания руководителей малых производств по максимальному учету экологических требований при выпуске продукции и т.д. Прочность

усвоения процедуры экологической деятельности также является новым подходом к реализации этого принципа.

Традиционным считается дидактический **принцип наглядности**, который является сегодня - в эпоху электронного прогресса - неотъемлемым компонентом учебного процесса. По любой экологической проблеме в интернете можно найти наглядные примеры, которые служат как средством познания, так и стимулом для поиска новых эффективных путей решения на основе сравнения имеющихся и разработки новых механизмов. Средства наглядности в то же время должны быть максимально систематизированы соответственно изучаемой теме. Преподаватель должен владеть всевозможными средствами обучения – слуховыми, зрительными, зрительно-слуховыми; статическими и динамическими; отечественными и зарубежными. Важно учитывать время использования наглядности в ходе занятия, ее достаточность для дальнейшей познавательной или исследовательской деятельности.

Экология, хотя и самостоятельная наука, занимает позицию «аппликатора», так как во всех сферах жизни присутствует необходимость владения экологическими знаниями, применения их в практической деятельности. Системные разноаспектные знания должны быть обеспечены за счет **принципа научности**, позволяющего руководствоваться объективными научными данными, понятиями и теоретическими положениями. Именно системные знания позволяют будущему специалисту быть убедительными в своих экологических действиях. В то же время, ввиду интегративного положения экологии, важно соотносить экологические знания с существующими закономерностями разных сфер жизни – экономической, социальной, правовой и т.д. В этом аспекте важно проводить аналитическую работу, решать конкретные проблемные задачи, предполагающие исследовательскую деятельность, следовательно, использование научных методов исследования и приобретение умения наблюдать, сравнивать, классифицировать, обобщать, строить гипотезы, а также

владение определенными этапами ведения научной работы.

Экологическая деятельность – работа, не имеющая границ во времени и пространстве. Следовательно, систематическая и последовательная работа по формированию экологической компетенции проводится на основе системности и преемственности содержания. Студент любой специальности, начиная с начального этапа профессионального обучения, должен соприкоснуться с экологическим компонентом при изучении каждой темы, только в таких условиях обеспечивается формирование его экологического сознания в качестве неотъемлемой составляющей его мировоззрения. Такой результат достигается за счет *принципа систематичности и последовательности*, обеспечивающий путь от простого к сложному, от легкого к трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому. Данный принцип непосредственно связан и с организационными вопросами, когда авторские группы программ будут иметь перед собой заранее разработанную карту интеграционного содержания по экологии. Это возможно, если руководствоваться понятием экологического паспорта университета, содержание которого обновлено автором настоящей работы и предложено впервые на Международном семинаре «Научные подходы к экологизации системы образования в условиях развития «зеленой экономики»» (27 апреля 2018 года, г. Астана, ЕНУ им. Л.Н.Гумилева) [1].

В настоящее время в Евразийском национальном университете им. Л.Н.Гумилева идет активная и последовательная работа по реализации преемственности между школами, колледжами и вузами. Одной из форм работ является активное вовлечение в научные и общественные мероприятия вуза школьников и студентов колледжей. «Реальными результатами образования в современных условиях становятся способность студента чувствовать образ меняющегося мира и ощущать себя как часть этого мира, готовность к встрече с неожиданностями и умение ответить на эти встречи позитивной инновационной дея-

тельностью, что ставит высшую профессиональную школу перед проблемой поиска дополнительных ресурсов социального воспитания молодежи», - справедливо отмечает Е. В.Богданова в статье «Педагогические условия организации волонтерской деятельности студентов педагогического вуза» [10]. Так, в рамках проведенного Международного научно-практического семинара был организован конкурс экопроектов. Для активизации учащейся молодежи на всех этапах обучения в названный конкурс были вовлечены учащиеся школ, студенты колледжей и вузов. Отобрано для названного конкурса 14 экопроектов, имеющих особую практическую значимость, так как темы были направлены на решение насущных экологических проблем в Казахстане. При этом авторами проектов является студенческая и учащаяся молодежь в возрасте до 20 лет. Названия проектов свидетельствуют о серьезных инициативах авторов и их готовности решать проблемы экологии на территории своей страны: «Моделирование очистного сооружения для извлечения биогаза на основе очистки и переработки сточных вод» (Назарбаев-интеллектуальная школа и Школа-гимназия №4, г.Нур-Султан), «Биогаз – альтернативный источник электроэнергии и тепла в агропромышленном комплексе страны» (Политехнический колледж, г. Нур-Султан), «Энергетическая и экологическая альтернатива – «Бозавод» (Политехнический колледж, г. Нур-Султан), «Действующий макет электромобиля» (Политехнический колледж, г. Нур-Султан), «Цветущая остановка как решение эколога-эстетических проблем городов Казахстана» (Колледж экологии и лесного хозяйства, г. Щучинск), «Экология жилища» (Колледж экологии и лесного хозяйства, г. Щучинск), «Умные парковки» (Политехнический колледж, г. Нур-Султан) и т.д. [11]. Участники конкурса проявили творческую способность в решении экологических проблем в окружающем мире. Так, студенты выступили с инициативой создания биоэкозавода в г.Нур-Султан, разработав поэтапный процесс переработки отходов и превращения их в чистую энергию. Для этого они пред-

ставили модель завода, состоящего из многоуровневых объектов, каждый из которых выполняет необходимую функцию в определенной последовательности (привоз мусора, расфасовка, прессование, утилизация и упаковка, термохимическая и биохимическая переработка биомассы в огромной машине). В другом проекте представлена схема компактной биогазовой установки. Студент колледжа смог разработать модель умной парковки в городе Нур-Султан, результат установки таких парковок - уменьшение пробок, сокращение выбросов CO₂, эффективность пропускной способности парковок, дополнительный сервис парковки. Огромное восхищение вызвал действующий макет электромобиля. Непоколебимый интерес студенты проявляют к экологии жилища, цветущей оранжереи как к решению эколого-эстетических проблем в городах Казахстана, моделированию очистного сооружения для извлечения биогаза на основе переработки сточных вод и др. Как видим, решение разных экологических проблем осуществляется уже в стенах учебного заведения и такие мероприятия по стимулированию экологических расчетов должны носить массовый характер.

Активную работу развернули магистранты специальности «Иностранная филология», которые по авторской технологии профессора Булатбаевой К.Н. проводят экологоориентированные занятия для разных специальностей на английском языке и участвуют в международных онлайн-мероприятиях (2018-2019, 2019-2020 гг.) [12].

Научно-исследовательскую работу ведут студенты и магистранты по специальности

«География» под руководством профессора Саипова А.А.

Заключение. Описание путей реализации дидактических принципов обучения в условиях экологизации образования требует прежде всего объединения усилий всех педагогов в выработке конкретного экологизированного содержания профессионального образования, так как в настоящее время мы встречаем отдельные работы относительно той или иной специальности, однако систематизированного универсального и специфического контента по специальностям еще не разработано. В настоящее время первостепенными задачами являются систематизация имеющихся достижений в этом направлении и углубление методологических основ экологического образования с учетом специфики разных сфер деятельности, отдельного научного описания требует экологизации производственных практик по специальностям (эта работа требует неотложного решения), сбора единого банка экологических проблем по специальностям с привлечением работодателей (это даст возможность интеграции деятельности разных кафедр в решении тех или иных проблем), активизации дипломных и магистерских исследований экологического направления на всех кафедрах вуза, организации волонтерского движения учащейся молодежи по разным направлениям экологической деятельности. Более подробно модель экологизации отражена в монографии Длимбетовой Г.К. [13]. Дидактические принципы обучения при экологизации образования призваны способствовать системной реализации идеи этого педагога-исследователя в условиях развития «зеленого» университета.

Литература

1. Длимбетова Г.К. Экологический паспорт университета: новое содержание в свете формирования духовного сознания будущих специалистов// Научные подходы к экологизации системы образования в условиях развития «зеленой экономики»: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Астана: ТОО «Мастер ПО», 2018. – С. 3-7.
2. Статья Главы государства «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» [Электронный ресурс]. – 2017. – URL: https://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (дата обращения: 25.02.2020).
3. Древнетюркская литература [Электронный ресурс]. – URL: <http://wiki02.ru/encyclopedia/drevnetyurkskaya-literatura/t/4434> (дата обращения: 25.02.2020).

4. Устное творчество казахов [Электронный ресурс]. – 2014. – URL: <http://el.kz/news/archive/content-3693/> (дата обращения: 15.03.2020).
5. Электронная библиотека «Казакская классическая литература» [Электронный ресурс]. – URL: <http://classic.nlrk.kz/> (дата обращения: 15.03.2020).
6. Кунанбаев А. Слова назидания / Пер. С. Санбаева. – Алматы: MELOMAN Publishing. – 2016. – 127 с.
7. Богданова Е.В. Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов и волонтерской деятельности // Вестник Костромского гос. университета им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16. – № 2. – С. 186-190.
8. Сикорская Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи // Дисс. на соискание ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – Елец. – 2011. – 205 с.
9. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание: учебное пособие. Изд. второе, доп. – М.: Логос. – 2001. – 384 с.
10. Богданова Е.В. Педагогические условия организации волонтерской деятельности студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 185-189.
11. Научные подходы к экологизации системы образования в условиях развития «зеленой экономики»: Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Астана: ТОО «Мастер ПО», 2018.
12. Bulatbayeva, K., Dlimbetova, G., Fahrutdinova, G. Cognitive-communicative technology of bilingual education as condition of formation of ecological competence / European proceedings of social and behavioural sciences EpSBS. – 2018. – Vol. XLV (45), No 22. – P. 185-192.
13. Длимбетова Г.К. Білім беруді экологияландыру - рухани сананы жаңғырту жолы: Монография. - Нур-Султан: Мастер-ПО ЖШС. – 2019. – 187 с.

References

1. Dlimbetova G.K. Ekologicheskij pasport universiteta: novoe sodержanie v svete formirovaniya duhovnogo soznaniya budushchih specialistov [The ecological passport of the university: new content in the light of the formation of the spiritual consciousness of future specialists], Nauchnye podhody k ekologizacii sistemy obrazovaniya v usloviyah razvitiya «zelenoj ekonomiki» [Scientific approaches to the greening of the education system in the context of the development of a «green economy»] («Master PO», Astana, 2018, p. 3-7).
2. Stat'ya Glavy gosudarstva «Vzglyad v budushchee: modernizaciya obshchestvennogo soznaniya» [Article of the Head of State «Looking into the Future: Modernization of Public Consciousness»]– 2017. – Available at: https://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (Accessed: 25.02.2020).
3. Drevnetyurkская literatura [Ancient Turkic literature] Available at: <http://wiki02.ru/encyclopedia/drevnetyurkская-literatura/t/4434> (Accessed: 25.02.2020).
4. Ustnoe tvorchestvo kazahov [Oral creativity of Kazakhs]. - 2014. Available at: <http://el.kz/news/archive/content-3693/> (Accessed: 15.03.2020).
5. Elektronnaya biblioteka «Kazahskaya klassicheskaya literatura» [Electronic library «Kazakh classical literature»] Available at: <http://classic.nlrk.kz/> (Accessed: 15.03.2020).
6. Kunanbaev A. Slova nazidaniya/Per. S.Sanbaeva [Kunanbayev A. Words of edification / translation by S. Sanbaev] (MELOMAN Publishing, Almaty, 2016, 127 p.).
7. Bogdanova E.V. Tekhnologii social'nogo proektiraniya v podgotovke budushchih social'nyh pedagogov i volonterskoj deyatelnosti [Technologies of social design in the preparation of future social teachers and volunteer activities], Vestnik Kostromskogo gos.universiteta im. N.A.Nekrasova [Bulletin of the N.A. Nekrasov Kostroma State University], 2 (16), 186-190 (2010).
8. Sikorskaya L.E. Pedagogicheskij potencial dobrovol'cheskoj deyatelnosti v socializacii studencheskoj molodezhi [The pedagogical potential of volunteering in the socialization of student youth]. Diss. to apply for ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 (Elec, 2011, 205 p.).
9. Medvedev V.I., Aldasheva A.A. Ekologicheskoe soznanie [Environmental awareness a tutorial]. Ed. second (Logos, Moscow, 2001, 384 p).
10. Bogdanova E.V. Pedagogicheskie usloviya organizacii volonterskoj deyatelnosti studentov pedagogicheskogo vuza [Pedagogical conditions for organizing volunteer activities of students of a pedagogical university], Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagogical journal], 1, 185-189 (2013).
11. Nauchnye podhody k ekologizacii sistemy obrazovaniya v usloviyah razvitiya «zelenoj ekonomiki» [Scientific approaches to the greening of the education system in the context of the development of a «green economy»] («Master PO», Astana, 2018).

12. Bulatbayeva K., Dlimbetova G., Fahrutdinova G. Cognitive-communicative technology of bilingual education as condition of formation of ecological competence, European proceedings of social and behavioural sciences EpSBS, 22 (45), 185-192 (2018).

13. Dlimbetova G.K. Bilim berudi ekologiyalandyru - ruhani sanany zhangyrtu zholy [Greening of education - a way to revive the spiritual consciousness]. Monograph (Master-PO, Nur-Sultan, 2019, 187 p.).

Г.К. Длимбетова, К.Н. Булатбаева, С.У. Абенова, А.К. Сандибекова
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

Кәсіптік білім беруді экологияландыру жағдайында оқытудың дидактикалық принциптері

Аңдатпа. Осы мақалада оқытудың жаңа міндеті - кәсіптік білім беруді экологияландыру туралы оқытудың классикалық дидактикалық принциптері және білім беру мазмұнына экологиялық компонентті енгізу кезінде әрбір қағидаттың мәні ашылған. Аталған қағидаттарды іске асыру жолдары сипатталып, педагогикалық тәжірибе нәтижелері ұсынылған, ЖОО-ның білім беру қызметінде осы қағидаттарды одан әрі іске асыру жолдары көрсетілген. Мақалада студенттер, магистранттар, докторанттар мен педагогтарға пайдалы ақпараттар ұсынылған.

Түйін сөздер: білім беруді экологияландыру, дидактикалық принцип, тәрбиелеуді оқыту, оқытуды оңтайландыру, қарқындылық, жеке-даралық, қол жетімділік, белсенділік.

G.K. Dlimbetova, K.N. Bulatbayeva, S.U. Abenova, A.K. Sandibekova
L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

Didactic principles of training in the context of ecologization of vocational education

Abstract. This article reveals the classic didactic principles of teaching about the new task of training - the greening of professional education, reveals the essence of each principle when introducing an environmental component to the content of education, describes the ways of implementing these principles, presents the results of pedagogical experience, and indicates the ways to further implement these principles in the educational activities of the University. The article will be useful for bachelors, Masters, PhD students and teachers who practice environmental activities within their field of professional training.

Keywords: ecologization of education, didactic principle, educational training, optimization of training, intensity, individualization, accessibility, activation.

Сведения об авторах:

Длимбетова Г.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, Нур-Султан, Казахстан.

Булатбаева К.Н. – доктор педагогических наук, и.о. профессора кафедры иностранной филологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Кажымукана, 11, Нур-Султан, Казахстан.

Абенова С.У. – докторант PhD кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, Нур-Султан, Казахстан.

Сандибекова А.К. – докторант PhD кафедры социальной педагогики и самопознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. А.Янушкевича, 6, Нур-Султан, Казахстан.

Dlimbetova G.K. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social Pedagogy and Self-Cognition, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Bulatbayeva K.N. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Foreign Philology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Kazhimukana, 11, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Abenova S.U. – PhD candidate of the Department of Social Pedagogy and Self-Cognition, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Sandibekova A.K. – PhD candidate of the Department of Social Pedagogy and Self-Cognition, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Str. Yanushkevich, 6, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Д.В. Исмаилов
К.К. Хамитова
Е.Т. Кожажулов

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан
(E-mail: Ismailov_daniyar_v@bk.ru)

Исследовательская деятельность «со школьной скамьи» как содействие развитию познавательных способностей и самостоятельности учащихся

Аннотация. В данной статье рассматривается методика, которая была внедрена в школьное обучение в период научной педагогической практики, как один из видов сотрудничества школы и высшего учебного заведения. Обосновывается идея о том, что путем проведения исследовательских работ можно сформировать у учащихся естественнонаучное мышление и повысить культурные, духовные ценности. В частности, авторы аргументируют и раскрывают процесс внедрения методики, проводят полный анализ полученных результатов и определяют тенденцию развития учащихся.

Работа была проделана в Казахском национальном университете им. аль-Фараби высококвалифицированными специалистами, имеющими большой опыт как в педагогической, так и в научно-исследовательской деятельности. Под руководством наставников школьники 9-10 классов НУ «Школы «Престиж» г. Алматы смогли выполнить научно-практические проекты, а также представить их на конференциях регионального и международного уровней. Представленные работы школьниками были защищены на высоком уровне, что говорит об эффективности всего рабочего процесса.

Авторы приходят к выводу, что исследования являются одним из эффективных способов развития у учащихся естественнонаучного мышления и повышения культурных, духовных ценностей.

Статья имеет междисциплинарный характер, полезна специалистам различных факультетов, практикующим в школьных образовательных учреждениях, а также преподавателям общеобразовательных школ.

Ключевые слова: вуз, школьник, практика, нанотехнологии, научные материалы, Интернет, научная работа, самообразование.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-67-74>
Поступила: 24.04.2020 / Допущена к опубликованию: 4.06.2020

Введение. Модернизация системы образования в Республике Казахстан требует совершенно нового подхода к образовательному процессу не только от школьного учителя, но и от преподавателя высшего учебного заведения. В связи с этим в системе образования большое значение приобретают совершенствование учебного материала и разработка нового учебного содержания, выбор и внедрение в практику современных технологий, стилей и форм педагогического общения, методов обучения.

В последнее время появляются такие формы сотрудничества школы и высшего учебного заведения, как совместная деятельность профессорско-преподавательского состава и школьников, которая заключается в проведении научной работы или проекта/исследования. Таким образом, преподаватель университета должен организовать деятельность, помогающую каждому ученику обрести себя, а именно, понять, какая область науки его/ее интересует, а также создать условия для раскрытия его/ее индивидуальных качеств и

способностей. При этом большой потенциал заключен в организации научно-исследовательской деятельности учащихся [1].

В рамках программы «Рухани Жаңғыру» Казахский национальный университет имени аль-Фараби ежегодно проводит мероприятия, направленные на воспитание и формирование у учащихся естественнонаучного мышления, повышение культурных, духовных ценностей, а также на оказание помощи в дальнейшем в правильном выборе при поступлении в вуз. Университет открывает двери для школьников с целью познакомить их с внутренней студенческой жизнью, дать им возможность своими глазами увидеть, изучить, участвовать в научных исследованиях, показать свои знания и умения, приобрести опыт работы в команде, так как совместная работа развивает способность у человека слушать, рассуждать и принимать взвешенные окончательные решения.

Цель статьи. Раскрыть возможности сотрудничества школы и высшего учебного заведения как метода совершенствования школьного образования в условиях модернизации казахстанской образовательной системы.

Методы исследования. Авторами проведена практическая работа, в процессе которой школьники 9-10 классов НУ «Школы «Престиж» г. Алматы под руководством наставников-преподавателей Казахского национального университета им. аль-Фараби смогли выполнить научно-практические проекты. В результате использования методов наблюдения и анализа авторами сделаны соответствующие выводы и заключение.

Задачи исследования. Обобщить результаты наблюдений и проанализировать тенденции развития учащихся; выявить проблемные области сотрудничества, а также наиболее эффективные подходы к решению поставленной цели; разработать научно-практические рекомендации для дальнейшего использования предложенного метода.

Результаты и обсуждение. По соглашению между администрацией НУ «Школы «Престиж» г. Алматы и Казахским националь-

ным университетом им. аль-Фараби в университет были направлены несколько групп учеников 9-10 классов для прохождения научной практики, целью которой было, во-первых, ознакомиться с университетом и расширить кругозор, во-вторых, подготовиться к поступлению в вуз путем участия в исследовательской работе. Как известно, исследовательская деятельность «со школьной скамьи» содействует развитию познавательных способностей и самостоятельности учащихся.

Школьники начали свою работу под руководством старших преподавателей физико-технического факультета, к.т.н. Д.В. Исмаилова, доктора PhD Е.Т. Кожажулова и старшего преподавателя факультета географии и природопользования, к.т.н. К.К. Хамитовой.

Под руководством сотрудников вуза школьники приняли участие в научно-исследовательских проектах по разным направлениям – проблемам экологии, электроники, нанотехнологии и биологии [2, с. 25 - 39].

Две группы ребят из 4 человек были направлены в Национальную нанотехнологическую лабораторию открытого типа (ННЛОТ) при КазНУ им. аль-Фараби. ННЛОТ, начиная с 2013 года по настоящее время, реализует ряд научно-прикладных проектов, посвященных общей теме – разработке технологий синтеза углеродных наноструктурированных материалов (УНМ) [3]. Углеродные наноматериалы на сегодняшний день уже широко используются в коммерческих продуктах. Огромное количество научных публикаций, направленных на исследование таких углеродных наноматериалов, как графен, нанотрубки и фуллерены, намного превышают долю других областей нанотехнологии. Углеродная нанотехнология привлекла большое внимание после открытия фуллеренов, углеродных нанотрубок и графена [4].

Исходя из того, что тематика по УНМ являлась катальной, руководителем Исмаиловым Д.В. было решено дать эту тематику двум школьникам, направленным к нему. Целью научного направления было выявление возможности практического применения углеродных нановеществ в качестве присадок, ан-

тифрикционных материалов, уменьшающих трение и износ металла.

В задачи ребят входило следующее:

1. Работая с многочисленными источниками, выявлять нужную информацию.
2. Приобрести навыки работы на лабораторных установках.
3. Отработать режимы получения наноматериалов.
4. Научиться очищать и разделять полученные наноматериалы.
5. Получить наноматериалы для использования в качестве присадок.
6. Научиться работать на установке по проверке на трение и износ масел, содержащих наноматериалы.

На начальном этапе проведения экспериментов по получению наноматериалов школьники были проинструктированы о том, что все физические и химические процессы в лаборатории необходимо проводить при строгом соблюдении установленных параметров. Например, таких как температурный режим, давление газов в камере, величина тока и напряжения. Под наблюдением руководителя ребята были обучены тому, как работать на установке, как запускается механизм установки, и что происходит в данном процессе.

В дальнейшем всю кропотливую работу они проводили уже самостоятельно (рисунок 1).

Научная работа начиналась с получения наноматериалов и заканчивалась химической очисткой, а также их разделением, в котором ребята принимали свое непосредственное участие.

Группа из 4 учеников была направлена на смежное научное направление, к руководителю К.К. Хамитовой. Тема работы имела прикладной характер. Это необходимо, во-первых, для повышения интереса к научно-прикладным исследованиям, во-вторых, для развития творческого мышления. Школьники проводили эксперименты на растениях путем изучения характера воздействия углеродных наноматериалов на проростки семян. Перед ними были поставлены следующие задачи:

1. Выбор видов углеродных наноматериалов для исследования.
2. Выбор сорта растений для анализа.
3. Оценка воздействия углеродных наноматериалов на рост растений методом биотестирования.
4. Сравнение результатов экспериментов для определения общих признаков влияния наноматериалов на рост растений.



Рисунок 1. Участие учеников 9 класса в процессе получения наноматериалов и проведения тестирования на трение, износ

слева – установка по получению наноматериалов, по центру – сбор и определение массы пристенной фуллеренносодержащей сажи, справа – стертый подшипник с присадкой из фуллеренносодержащей суспензии)

Руководителем в качестве метода исследования был выбран как физический – способ получения наноматериалов, так и биологический, в частности биотестирование. В качестве тест-системы использовали кукурузу, которая

отличается от многих культур высокой энергией и быстротой прорастания семян, а также хорошей чувствительностью к различным веществам. В качестве объектов исследования была взята фуллереновая сажа, получен-



Рисунок 2. Участие учеников 10 класса в процессе выращивания семян кукурузы с добавками из наноматериалов

(справа – засеянные семена кукурузы, по центру – наблюдение и измерение длины проростков, слева – исследование кукурузы)

ная путем сжигания в реакторе графитовых стержней в атмосфере инертного газа гелия. Школьники проводили исследование воздействия фуллереновой сажи на растения (Рисунок 2).

Практическая значимость данной фундаментально-прикладной работы заключается в том, что исследование позволяет расширить или ограничить масштабы использования нановеществ в сельском хозяйстве.

Ребятами был сделан вывод о том, что их эксперименты по материалам стимулировали рост растений.

Другая группа из 2 человек была направлена к руководителю Е.Т. Кожугулову, который занимался одним из актуальных на сегодняшний день направлений - электроникой, в частности, детектированием объектов в реальном времени нейронными сетями на основе GPU.

Перед ребятами стояла важная задача – создание рабочего прототипа программного обеспечения для распознавания объектов. Значимость такого рода исследований заключается в извлечении дополнительной информации об объекте, а также в получении выводов о наличии или расположении других объектов. Такие анализы могут быть использованы в решении ряда социальных проблем, таких как детектирование объектов в общественных местах. К примеру, можно обнаружить хозяина оставленных в общественном месте сумок, кейсов и т. д., которые могут быть начинены взрывчатым веществом [5]. Поэтому была озвучена цель: создать рабочий прототип программного обеспечения

для распознавания объектов. В частности, перед учащимися были поставлены следующие задачи:

1. Изучить информацию по теме исследования.
2. Сравнить работы с использованием графического и центрального процессоров для распознавания и детектирования объекта.
3. Выбрать процессор с максимально высокой рабочей скоростью для слежения за объектом в реальном времени.

Для того чтобы эффективно работать в рамках поставленных задач, в первую очередь, ребята были обучены программированию. Так, в процессе работы ими были использованы сверточные нейронные сети и различные типы операций, такие как подвыборка, нулевое заполнение, которые использовались для правильного, качественного определения шаблонов изображений (рисунок 3).

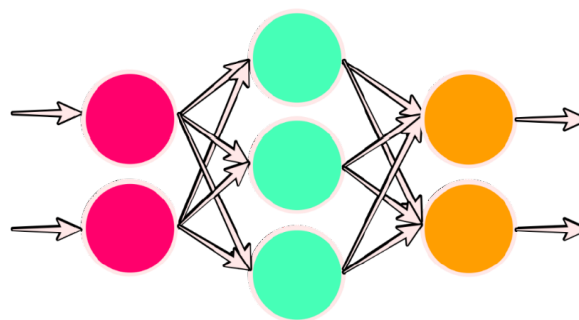


Рисунок 3.

Схема искусственной нейронной сети

(создана учеником 10 класса с помощью программы детектирования объектов в реальном времени нейронными сетями на основе GPU)

```

yolo2darkflowImage.py - C:\Users\Baglan\Desktop\python\darkflow-master\yolo2darkflowImage.py (3.6.7)
File Edit Format Run Options Window Help
from darkflow.net.build import TFNet
import cv2
import numpy as np
import time
from PIL import Image

options = { "model" : "cfg/yolo.cfg" , "load" : "bin/yolo.weights" , "threshold" : 0.1, "gpu": 0.1}
tfnet = TFNet ( options )

```

Рисунок 4. Построение модели, для решения этой задачи были использованы два разных вида процессора ноутбука Asus Intel Core i7-5500U 2.4 GHz, NVIDIA GeForce 920M, а именно CPU и GPU

(создано учеником 10 класса с помощью программы детектирования объектов в реальном времени нейронными сетями на основе GPU)

Полученные школьниками результаты были сравнены с работами с применением графического и центрального процессоров для распознавания и детектирования объекта. В итоге ими было установлено, что в обработке файлов в видеопотоке данных графический процессор работает намного быстрее (на 4 порядка) по сравнению с центральным процессором. Было доказано, что количество детектируемых объектов не влияет на рабочую скорость программы. Также показано, что с уменьшением размера исследуемого рисунка скорость программы незначительно увеличивается.

Вывод. Все полученные результаты научно-прикладных экспериментов, проведенных в лабораториях КазНУ им. аль-Фараби, были отмечены школьниками в научных докладах, заслушанных на научно-исследовательских конференциях как республиканского («Юный Аль-Фараби», проводимая КазНУ им. аль-Фараби), так и международного уровней («Старт в науке», проводимая Международной ассоциацией ученых, преподавателей и специалистов – Российской Академии Естествознания, МГУ, г. Москва), (рисунок 6).

При выполнении всех научных работ на первом этапе ребята научились рационально работать с различными источниками инфор-

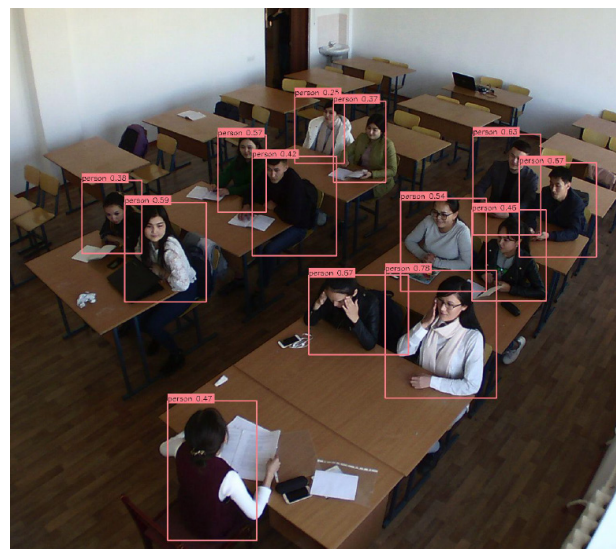


Рисунок 5. Подсчет посещаемости студентов посредством нейронной сети

(создано учеником 10 класса с помощью программы детектирования объектов в реальном времени нейронными сетями на основе GPU)

мации: сайтами сети Интернет, корреспонденцией, статьями в научных журналах, научно-популярными книгами и учебниками, чтобы среди обилия сообщений выделить нужные сведения. Школьники стали читать соответствующую литературу, посвященную разработкам в области нанотехнологий, токсикологии, экологии и электроники, а также их практического применения в мире.

Следующим этапом развития школьников было обучение работе с приборами и оборудованием, компьютерными программами, химическими реактивами и т. д. Тем самым ученики приобрели навыки лаборантов, развили моторику и научное мышление. Научились использовать различные методы: получение наноматериалов, биотестирование, программирование.

Поддержка университетом научных интересов школьников является одним из способов воспитания и формирования у юного поколения естественнонаучного мышления, а также повышения культурных и духовных ценностей, а полученные результаты и общественное признание – основным аргументом взаимовыгодного сотрудничества сфер высшего и школьного образования. Таким образом, дополнительное обучение школьников в стенах университета способствует формированию у них научной мысли, а также поможет при выборе вуза и формировании дальнейшего научно-исследовательского интереса в процессе получения будущей профессии.



Рисунок 6. Участие учеников в Школьной конференции научно-исследовательских работ «Юный аль-Фараби», КазНУ им. аль-Фараби, Алматы, 2020 г.

Данная тематика требует дальнейшего исследования с использованием различных методик и технологий в рамках двустороннего сотрудничества, полезна магистрантам и преподавателям вузов педагогических и иных специальностей, а также преподавателям общеобразовательных школ.

Литература

1. Исмаилов Д.В., Сапархожаева Н.П. Университет базасындағы мектептегі білім беруге ғылыми-зерттеу жобаларын енгізу // Педагогический мир Казахстана. - 2020. – №5 (29). – С. 67-74.
2. Исмаилов Д.В., Хамитова К.К., Умбетбеков Д.В., Керимбеков Д.С. Сотрудничество ведущего университета и средней школы как путь развития юных участников научного общества // Жакия.- №2.-2020. – С. 25 - 39.
3. Бокейханова Т.Ж., Умбетбеков А.Т., Хамитова К.К., Исмаилов Д.В. Научные работы юных исследователей в результате сотрудничества в сфере высшего и среднего образования // Молодой ученый. - 2020. – № 15. (305). – С. 37-38.
4. Струкова В.А. Хамитова К.К., Исмаилов Д.В. Воздействие наноматериалов на рост растений [Электрон. ресурс].- 2020. - URL: <https://school-science.ru/8/11/43318/> / (дата обращения: 21.04.2020).
5. Шлосс М.К., Кожугулов Е.Т. Детектирование объектов в реальном времени нейронными сетями на основе GPU [Электрон. ресурс].-2020.- URL: <https://school-science.ru/8/4/43305/> / (дата обращения: 21.04.2020).

References

1. Ismailov D.V., Saparkhozhayeva N.P. University of Bazasynda mekteptigi bilim berugu ғылым-zertteu zjobalaryn engizu [Implementation of based university research projects in school education], Pedagogicheskii mir Kazahstana [The educational world of Kazakhstan], 5 (29), 67-74 (2020).
2. Ismailov D.V., Khamitova K.K., Umbetbekov D.V., Kerimbekov D.S. Sotrudnichestvo vedushhego universiteta i srednej shkoly kak put' razvitija junyh uchastnikov nauchnogo obshhestva [Collaboration

of a leading university and high school as a path for the development of young participants in the scientific community], Zhakija [Jacquia], 2, 25 – 39 (2020).

3. Bokeykhanova T.Zh., Umbetbekov A.T., Khamitova K.K., Ismailov D.V. Nauchnye raboty junyh issledovatelej v rezul'tate sotrudnichestva v sfere vysshego i srednego obrazovaniya [Scientific work of young researchers as a result of cooperation in higher and secondary education], Molodoj uchenyj [Young scientist], 15(305), 37-38 (2020).

4. Strukova V.A. Khamitova K.K., Ismailov D.V. Vozdejstvie nanomaterialov na rost rastenij [The effect of nanomaterials on plant growth] [Electronic resource]. Available at: <https://school-science.ru/8/11/43318> (Accessed: 21.04.2020).

5. Shloss M.K., Kozhagulov E.T. Detektirovanie obektov v real'nom vremeni nejronnymi setjami na osnove GPU [Real-time object detection by GPU-based neural networks] [Electronic resource]. Available at: <https://school-science.ru/8/4/43305> (Accessed: 21.04.2020).

Д.В. Исмаилов, К.К. Хамитова, Е.Т. Кожугулов

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,

Алматы, Қазақстан

Оқушылардың танымдық қабілеттерін және дербестігін дамытуға ықпал етуде «мектеп қабырасынан» бастау алатын зерттеушілік қызмет

Аңдатпа. Бұл мақалада мектеп пен жоғары оқу орындарының серіктестігі түрлерінің бірі ретінде ғылыми педагогикалық практика кезеңінде мектептегі оқытуға енгізілген әдістеме қарастырылады. Идея зерттеу жұмыстарын жүргізу арқылы оқушылардың жаратылыстану тұрғысынан ойлауын қалыптастырып және мәдени, рухани құндылықтарын арттыруға болатындығына негізделеді. Атап айтқанда, авторлар әдістемені енгізу процесін дәйектеп, мәнін ашады, алынған нәтижелерге толықтай талдау жасай отырып, оқушыларды дамыту үрдісін анықтайды.

Зерттеулерді Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінде педагогикалық және ғылыми-зерттеу қызметтері бойынша мол тәжірибесі бар мамандар атқарған. Алматы қаласындағы «Престиж» мектебі» КеМ 9-10 сыныптарының оқушылары өз тәлімгерлерінің жетекшілік етуімен ғылыми-практикалық жобаларды жасап, оларды аймақтық және халықаралық деңгейдегі конференцияларда ұсына алды. Оқушылар ұсынған жұмыстар жоғары деңгейде қорғалды, бұл жалпы жұмыс процесінің тиімділігін білдіреді.

Авторлар зерттеу оқушылардың ғылыми-жаратылыстану тұрғысынан ойлануын дамытудың, мәдени және рухани құндылықтарын арттырудың тиімді тәсілдерінің бірі болып табылады деген қорытындыға келеді.

Мақала пәнаралық сипатта қарастырылған, тек мектеп білім беру мекемелерінде тәжірибеден өтетін әртүрлі факультеттердің мамандарына ғана емес, жалпы білім беретін мектептердің ұстаздарына да пайдалы болады.

Түйін сөздер: ЖОО, мектеп оқушылары, іс-тәжірибе, нанотехнологиялар, ғылыми материалдар, Интернет, ғылыми жұмыс, өз бетінше білім алу.

D.V. Ismailov, K.K. Khamitova, E.T. Kozhagulov

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Research activities starting from the «school wall» to promote the development of cognitive abilities and independence of students

Abstract. This article discusses the methodology that was introduced into school during the period of scientific pedagogical practice, as one of the types of cooperation between the school and the higher educational institution. The idea is substantiated that through research work it is possible to form students' natural-science

thinking and increase cultural and spiritual values. In particular, the authors argue and disclose the process of implementing the methodology, conduct a complete analysis of the results and determine the development trend of students.

The work was done at Kazakh National University. al-Farabi highly qualified specialists with extensive experience in both teaching and research activities. Under the guidance of mentors, students in grades 9-10 of the Prestige Schools in Almaty were able to carry out scientific and practical projects, as well as present them at conferences at both regional and international levels. The presented works by schoolchildren were protected at a high level, which indicates the effectiveness of the entire work process.

The authors conclude that research is one of the most effective ways of developing students' natural science thinking and enhancing cultural and spiritual values.

The article has an interdisciplinary character, is useful to specialists of various faculties practicing in school educational institutions, as well as to teachers of secondary schools.

Keywords: university, schoolchildren, practice, supervisor, nanotechnology, materials.

Сведения об авторах:

Исмаилов Д.В. – к.т.н., PhD, старший преподаватель кафедры физики твердого тела и нелинейной физики, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан.

Хамитова К.К. – к.т.н., старший преподаватель кафедры ЮНЕСКО по устойчивому развитию, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан.

Кожажулов Е.Т. – доктор PhD, старший преподаватель кафедры физики твердого тела и нелинейной физики, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан.

Ismailov D.V. – Candidate of Technical Sciences, PhD, senior lecturer, Department of solid state physics and nonlinear physics, al-Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan.

Khamitova K.K. – Candidate of Technical Sciences, PhD, senior lecturer at the UNESCO Department of sustainable development, al-Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan.

– PhD, senior lecturer of the Department of solid state physics and nonlinear physics, al-Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan.

К.О. Казиев¹
В.И. Волынкин²
В.С. Турегалиева³
Ш.Н. Бисенова⁴

¹Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, г.Нур-Султан, Казахстан
² Астраханский государственный университет, г.Астрахань, Россия
^{3, 4}Атырауский государственный университет имени Х. Досмухамедова, г.Атырау, Казахстан
(E-mail: kazi_karas@mail.ru, volinkin@mail.ru, venera-t77@mail.ru, 4ina_alpo4ino@mail.ru)

Диагностика развития рефлексии будущих педагогов-психологов

Аннотация. Современные инновационные технологии обучения ориентируются на рефлексивные процессы субъекта. В процессе профессиональной подготовки личность формируется как профессионал, что становится возможным только с учетом личностных факторов, впоследствии определяющих развитие профессиональной рефлексии. Рефлексия определяется как необходимая составная часть познавательной процедуры и важная характеристика индивида. Развитие рефлексии у будущих педагогов-психологов является одной из актуальных проблем в современном образовательном процессе.

В данной статье представлен анализ результатов констатирующего эксперимента по развитию рефлексии у будущих педагогов-психологов для выявления у них способностей к анализу и самоанализу, профессиональному и личному саморазвитию. Для достижения целей искомой проблемы нами были определены применимые методики, которые позволяют по компонентам определить уровни развития рефлексии у будущих педагогов-психологов. Приведенные нами в статье методики позволяют в дальнейшем разработать учебно-методический комплекс для развития рефлексии у будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: рефлексия, профессиональная рефлексия, педагогическая рефлексия, рефлексивная деятельность, саморазвитие, самопознание, рефлексивные умения, рефлексивный подход к обучению.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-75-82>
Поступила: 12.02.2020 / Допущена к опубликованию: 5.05.2020

Введение. Под рефлексией понимается комплексная мыслительная способность к постоянному анализу и оценке каждого шага профессиональной деятельности.

Исследованиями многих ученых доказана важность рефлексии, изучение ее внутренней природы, структуры и возможности ее развития. Основной акцент делается на то, что рефлексия является определяющей в профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов.

Целью нашего исследования является необходимость развития рефлексии у будущих педагогов-психологов для формирования у

них способности к анализу и самоанализу, способности выходить за пределы своего «Я»; основы профессионального и личного саморазвития.

Задача исследования заключается в том, чтобы посредством рассмотрения вопросов формирования профессиональной рефлексии в период профессиональной подготовки разработать методику, которая могла бы быть использована в обучении будущих педагогов-психологов.

Рефлексия как феномен межпредметного характера (философии, психологии, педагогики) с давних времен привлекала внимание мыслителей.

С точки зрения ученых философов (Сократ, Платон, Аристотель, Дж.Локк, И.Кант, Г.В.Ф.Гегель и др.) сущность рефлексии сводится к трем компонентам содержания самой рефлексии: процесс обращения назад (обращение на совершенные действия); процесс самопознания субъектом внутренних психических актов, состояний, качеств; осмысление индивидом социальных реалий в процессе социализации на основе жизненного опыта [1,2,3,4,5,6].

В психологии (в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др.) рефлексия трактуется как: осознание оснований и средств деятельности; выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта; акт установления отношения между деятельностями или их структурными образованиями - действиями, средствами, целями и т.п. [7,8,9].

В сфере педагогических знаний (в трудах Б.З. Вульфова, В.А. Метаевой, А.А. Карпова, В.А. Слостенина и др.) рефлексия рассматривается как умение анализировать педагогическую деятельность [10,11,12,13].

Исходя из этого, рефлексия понимается как один из механизмов, обеспечивающих основные функции сознания - мыслительный процесс, направленный на осмысление и осознание действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с другими и к другим, своих задач, назначения и т. д.

Изучение трудов мыслителей и современной научной литературы показало, что рефлексия рассматривается в двух направлениях: рефлексивный анализ сознания, ведущий к разъяснению значений объектов, и их конструирование; рефлексия как понимание смысла межличностного общения. Следовательно, рефлексия можно рассматривать как процесс, как состояние личности и как личностные качества.

В контексте нашего исследования рефлексия рассматривается как процесс профессиональной деятельности будущего педагога-психолога, где акцент делается на профессиональной рефлексии.

Понятие профессиональной рефлексии введено Б.З. Вульфовой, считавшим, что содержание профессионально-педагогической рефлексии определяется потребностью в постоянном саморазвитии. Он понимал педагогическую рефлексия как осознание педагогом реального уровня развития своих профессиональных и личностных качеств, осмысления им своих «ценностных переживаний», как умение анализировать возникающие затруднения в работе [14].

А.А. Бизяева рассматривает педагогическую рефлексия как сложный психологический феномен, который проявляется в способности педагога занимать аналитическую позицию по отношению к своей деятельности [15].

Таким образом, профессиональная рефлексия будущего педагога-психолога должна быть связана с особенностями педагогической работы, с собственным педагогическим опытом, пересмотром его оснований, перепроектированием способов педагогических действий.

Проанализировав вышеприведенное, мы пришли к выводу, что рефлексия - это форма теоретического действия, обязательно предпринимаемого социально развитым человеком, процесс, направленный на осознание личностью собственных действий и самопознания, который раскрывает саму суть духовного мира.

Методы исследования. Целью данного исследования была диагностика развития рефлексии будущих педагогов-психологов. В ходе исследования, для определения применимой методики, были изучены научные труды ученых по искомой проблеме. Методика, приведенная в таблице ниже, сформирована для диагностики уровня развития рефлексии будущих педагогов-психологов.

Результаты обсуждения. Разработанные компоненты и показатели уровня развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза взяты в основу опытно-экспериментального исследования, которое проводилось в три этапа (констатирующий, формирующий и контролирующий).

Таблица 1

Методика исследования уровня развития рефлексии будущих педагогов-психологов

№	Компоненты	
1	Мотивационный	1. Опросник для развития рефлексии студентов (авторский). 2. Методика «Мотивация обучения в вузе» (Т.И.Ильина).
2	Когнитивный	3. Методика «Уровень выраженности и направленности рефлексии» (М.Грант). 4. Методика «Опросник самооотношения» (В.В. Столин, С.Р. Пантилеев).
3	Деятельностный	5. Методика определения уровня рефлексивности (А.В.Карпов, В.В.Пономарева). 6. Диагностическая карта «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» (О.В.Калашников).

Констатирующий эксперимент в контрольной и экспериментальной группах направлен на диагностику уровня развития профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов.

Целью констатирующего эксперимента также является определение компонентов (мотивационный, когнитивный, деятельностный) и уровней (высокий, средний, низкий) развития рефлексии будущих педагогов-психологов.

В констатирующем эксперименте нашего исследования приняли участие 80 студентов по специальности 5В010300 – «Педагогика и психология», из которых 40 студентов в экспериментальной группе, 40 студентов в контрольной группе (Атырауский государственный университет им. Х.Досмухамедова).

Нами были использованы данные в таблице диагностические методики, которые позво-

лили изучить каждый компонент в отдельности в констатирующем эксперименте.

Методика Т.И.Ильиной «Мотивация обучения в вузе» была выбрана нами для изучения мотивационного компонента в структуре профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов [16].

В ходе исследования анализ результатов по данной методике показал, что 45% из студентов экспериментальной группы выразили заинтересованность в будущей профессиональной деятельности, что относится к шкале «Овладение профессией», а контрольной группы - 43%; 40% экспериментальной группы показали стремление к приобретению знаний, любознательность связывают с дисциплинами, которые изучаются в вузе – по шкале «Приобретение знаний», а контрольная группа показала 39%; 15% студентов экспериментальной группы заинтересованы только в

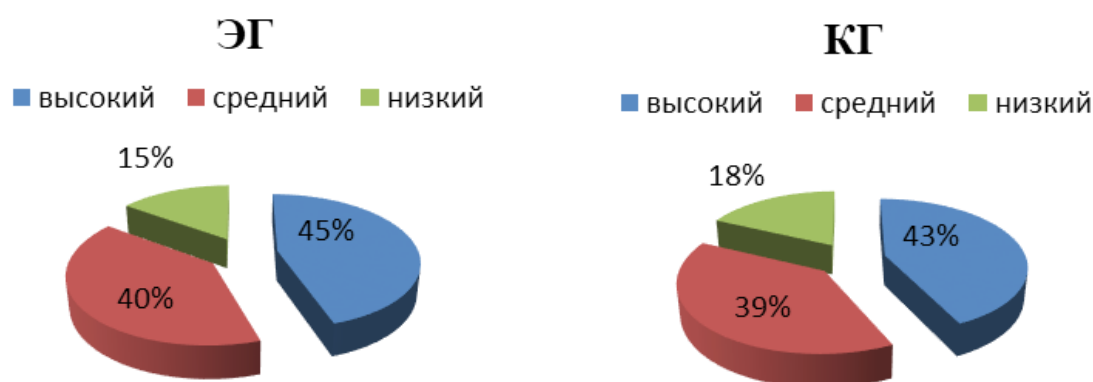


Рисунок 1. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по методике Т.И.Ильиной «Мотивация обучения в вузе». Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ- контрольная группа.

получении диплома, а не в профессиональной деятельности как будущие педагоги-психологи – шкала «Получение диплома», в контрольной группе по данной шкале - 18% (Рисунок 1).

Для определения когнитивного компонента в структуре профессиональной рефлексии будущих педагогов-психологов нами исполь-

зована методика В.В. Столина и С.Р.Пантилеева «Опросник самооотношения» [17].

Данная методика представляет собой опросник, который позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности: глобальное самооотношение; самооотношение, дифференцированное по



Рисунок 2. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по методике В.В. Столина и С.Р.Пантилеева «Опросник самооотношения».

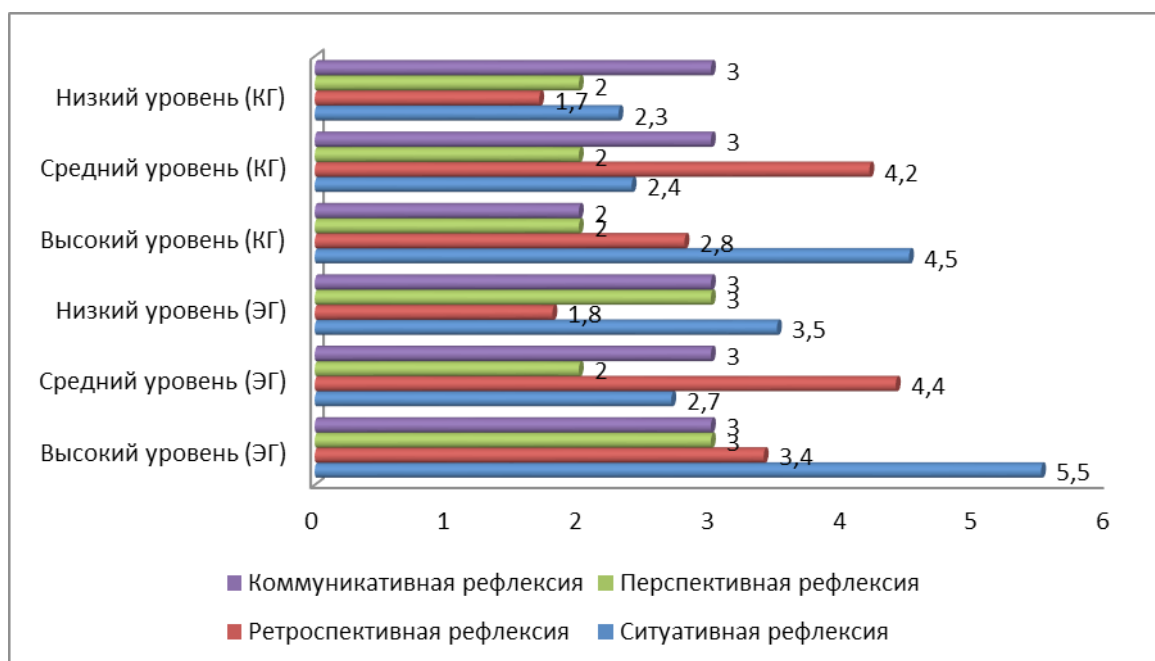


Рисунок 3. Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по методике определения уровня рефлексивности А.В.Карпова и В.В.Пономаревой. Примечание: КГ- контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа.

Таблица 2

Уровни развития рефлексии студентов
по констатирующему эксперименту (%)

Компоненты	Контрольная группа (КГ)			Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Уровни					
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Мотивационный	25%	49%	26%	26%	46%	28%
Когнитивный	25%	47%	28%	26%	50%	24%
Деятельностный	25%	45%	30%	26%	48%	26%

Таблица 3

Средний показатель уровней развития рефлексии студентов по
констатирующему эксперименту (%)

Уровни	Контрольная группа (КГ)	Экспериментальная группа (ЭГ)
Высокий	25%	26%
Средний	47%	48%
Низкий	28%	26%

самоуважению, аутсимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я».

Результаты констатирующего исследования в контрольной и экспериментальной группах по данной методике представлены на рисунке 2.

С целью изучения деятельностного компонента развития рефлексии будущих педаго-

гов-психологов использована методика определения уровня рефлексивности А.В.Карпова и В.В.Пономаревой (состоит из утверждений, на которые нужно ответить по инструкции) [18].

Для анализа результата тестирования по данной методике в ходе исследования мы опирались на следующие особенности: показатели, равные или больше семи стенов свидетельствуют о высокой рефлексивности (сту-

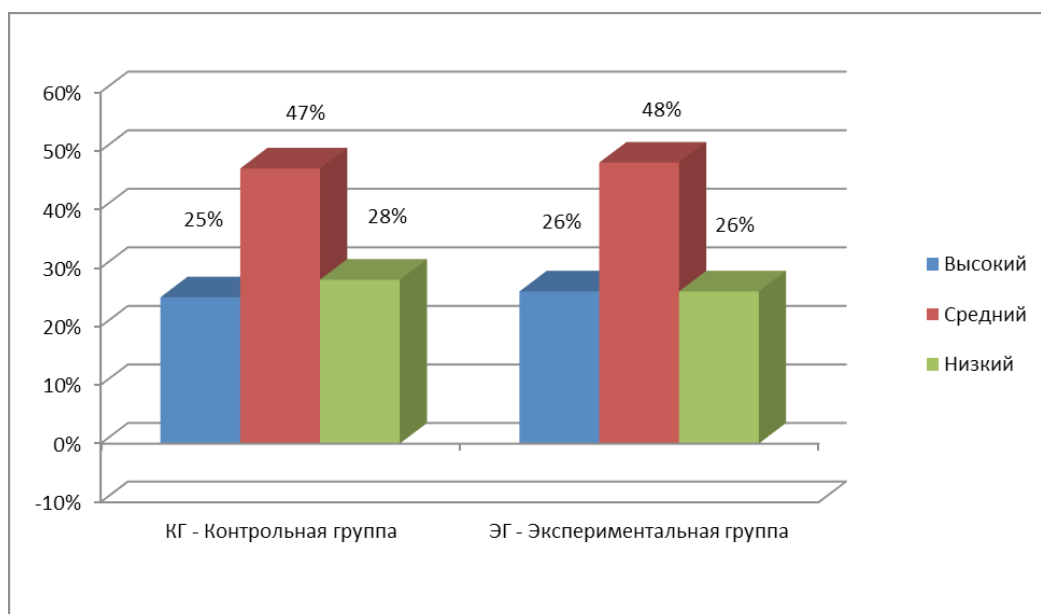


Рисунок 4. Показатели констатирующего эксперимента

дент с таким показателем склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем); в пределах от четырех до семи стенов – являются индикаторами среднего уровня рефлексивности; результаты меньше четырех стенов свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности (студенту сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение). Результаты представлены на рисунке 3.

Результаты констатирующего эксперимента с использованием выбранных методик позволили определить уровни развития рефлексии студентов (Таблица 2).

Таким образом, опираясь на показатели трех уровней развития рефлексии будущих педагогов-психологов выявили средний процентный показатель: в контрольной группе 25% - высокий, 47% - средний, 28% - низкий, а в экспериментальной группе 26% - высокий, 48% - средний, 26% - низкий (Таблица 3).

В рисунке 4 дается диаграмма, из которой можно увидеть, что разница показателей экспериментальной и контрольной групп незначительная (Рисунок 4).

Заключение. Анализ научной литературы философов, психологов и педагогов по проблеме рефлексии позволил нам рассматривать рефлексии как качество будущего педагога-психолога, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности и саморазвития.

Результаты проведенного нами констатирующего эксперимента показывают, что у будущих педагогов-психологов наблюдаются определенные трудности в развитии профессиональной рефлексии в процессе обучения в вузе.

Следовательно, можно сделать вывод о необходимости реализации педагогического обеспечения профессиональной рефлексии студентов в образовательном процессе вуза посредством разработки методики развития рефлексии будущих педагогов-психологов.

Литература

1. Сократ // Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических мыслей. -М., 2000. -350 с.
2. Платон. Сочинения: в 4-х томах. Пер. с др.-греч. Общ. ред. А.Ф.Ломова. – М.: Мысль, 1994. – Т.3. – 654 с.
3. Аристотель. Сочинения: в 4-х томах – М.: Мысль, 1976. – Т. 1. – 550 с.
4. Кант И. Критика чистого разума. - М.: Мысль, 1994.
5. Гегель Г. Наука логики: в 3-х томах. –М.: Мысль, 1970. - Т.2. – 564 с.
6. Локк Д. Опыт о человеческом разумении. Сочинения: в 4-х томах - М., 1985. Т. 2. – 560 с.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
9. Рубинштейн С.А. Основы общей психологии. 2-е издание. - СПб.: Питер, 2012. – 713 с.
10. Вульфова Б.З. Рефлексия: учить, управляя//Мир образования. – 1997. - №1. – С.63-65.
11. Металева В.А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: дис. ... док. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. -357 с.
12. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики //Психологический журнал. - 2003. - Т. 24. - № 5. - С. 45-57.
13. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учебное пособие. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
14. Репринцев А.В. Научно-педагогическая школа Бориса Зиновьевича Вульфова //Психолого-педагогический поиск. - 2011. - № 3 (19). - С. 26-45.
15. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков, 2004. -216 с.
16. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
17. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учебное пособие. – 2-е издание, переруб. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.
18. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. – СПб.: Речь, 2006. – 128 с.

References

1. Sokrat [Socrat], Dzhurinskiy A.N. Pedagogika: istoriya pedagogicheskikh mysley [Dzhurinskiy A.N. Pedagogy: the history of pedagogical thoughts] (Moscow, 2000, 350 p.).
2. Platon. Sochineniya: v 4-kh tomakh [The Works: in 4 volumes] Translation from ancient Greek. General edition by A.F.Lomova (Mysl', Moscow, 1994, 654 p.).
3. Aristotel'. Sochineniya: v 4-kh tomakh [The Works: in 4 volumes] (Mysl', Moscow, 1976, 550 p.).
4. Kant I. Kritika chistogo razuma [The Critique of Pure Reason] (Mysl', Moscow, 1994).
5. Gege' G. Nauka logiki: v 3-kh tomakh [Science of logic: in 3 volumes] (Mysl', Moscow, 1970).
6. Lokk D. Opyt o chelovecheskom razumenii. Sochineniya: v 4-kh tomakh [An Essay Concerning Human Understanding: in 4 books]. Volume 2 (Moscow, 1985, 560 p.).
7. Anan'yev B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya [About the problems of modern human science] (Nauka, Moscow, 1977, 380 p.).
8. Vygotskiy L.S. Myshleniye i rech' [Thinking and Speech] (Labirint, Moscow, 1999, 352 p.).
9. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii. [Fundamentals of General Psychology]. 2nd edition] (Piter, St. Petersburg, 2012, 713 p.).
10. Vul'fov B.Z. Refleksiya: uchit', upravlyaya [Reflection: learning by managing], Mir obrazovaniya [World of education], 1, 63-65 (1997).
11. Metayeva V.A. Razvitiye professional'noy refleksii v poslediplomnom obrazovanii: metodologiya, teoriya, praktika: dis. ... dok. ped. nauk [The development of professional reflection in postgraduate education: methodology, theory, practice: doc. ped sciences thesis] (Ekaterinburg, 2006, 357 p.).
12. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoye svoystvo i metodika yeye diagnostiki [Reflexivity as a mental property and methodology for its diagnosis], Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal], 5, 45-57 (2003).
13. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Psikhologiya i pedagogika: uchebnoye posobiye [Psychology and pedagogy: a training manual] (Akademiya, Moscow, 2001, 480 p.).
14. Reprintsev A.V. Nauchno-pedagogicheskaya shkola Borisa Zinov'yevicha Vul'fova [Scientific and pedagogical school of Boris Zinovievich Vulfov], Psikhologo-pedagogicheskii poisk [Psychological and pedagogical search], 3, 26-45 (2011).
15. Bizyayeva A.A. Psikhologiya dumayushchego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya [The psychology of a thinking teacher: pedagogical reflection] (Pskov, 2004, 216 p.).
16. Il'in Ye.P. Motivatsiya i motivy [Motivation and motives] (Piter, St. Petersburg, 2002, 512 p.).
17. Glukhanyuk N.S. Praktikum po psikhodiagnostike: uchebnoye posobiye [Workshop on psychodiagnostics: a training manual] 2nd edition (Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute, Moscow, 2005, 216 p.).
18. Orlova I.V. Trening professional'nogo samopoznaniya: teoriya, diagnostika i praktika pedagogicheskoy refleksii [Training of professional self-knowledge: theory, diagnosis and practice of pedagogical reflection] (Rech', St. Petersburg, 2006, 128 p.).

К.О.Казиев¹, В.И.Волынкин², В.С.Турегалиева³, Ш.Н.Бисенова⁴

¹Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

²Астрахань мемлекеттік университеті, Астрахань, Ресей

^{3,4}Х. Досмұхамедов атындағы Атырау мемлекеттік университеті, Атырау, Қазақстан

Болашақ педагог-психологтардың рефлексиясын дамыту диагностикасы

Аңдатпа. Оқытудың заманауи инновациялық технологиялары субъектінің рефлексивтік үрдістеріне бағдарланады. Кәсіби дайындық барысында тұлға маман ретінде қалыптасады, бұл тек кәсіби рефлексия дамуын анықтайтын жеке факторларды ескерсе ғана мүмкін болады. Рефлексия танымдық процестің қажетті құрамдас бөлігі және индивидтің маңызды сипаттамасы ретінде анықталады. Болашақ педагог-психологтардың рефлексиясын дамыту қазіргі білім беру үдерісіндегі өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Бұл мақалада болашақ педагог-психологтардың рефлексиясын дамыту бойынша олардың талдау және өзіндік талдау, кәсіби және жеке өзін-өзі дамыту қабілеттерін анықтау бойынша қалыптастырушы эксперимент нәтижелерін талдау ұсынылады.

Біз көздеген мәселенің мақсаттарына қол жеткізу үшін қолданылатын әдістемелерді анықтадық, олар компоненттер бойынша болашақ педагог-психологтардың рефлексиясының даму деңгейлерін анықтауға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар, мақалада келтірілген әдістемелер әрі қарай болашақ педагог-психологтардың рефлексиясын дамыту үшін оқу-әдістемелік кешенін әзірлеуге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: рефлексия, кәсіби рефлексия, педагогикалық рефлексия, рефлексивті іс-әрекет, өзін-өзі дамыту, өзін-өзі тану, рефлексивті біліктілік, оқытудың рефлексивті тұғыры.

K. Kaziye¹, V. Volynkin², V.S. Turegalieva³, Sh.N. Bissenova⁴

¹*LN Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan*

²*Astrakhan State University, Astrakhan, Russia*

^{3,4}*H. Dosmukhamedov Atyrau state University, Atyrau, Kazakhstan*

Diagnostics of the development of reflection of future educational psychologists

Abstract. Modern innovative teaching technologies are guided by the reflective processes of the subject. In the process of professional training, a person is formed as a professional, which becomes possible only taking into account personal factors, which subsequently determine the development of professional reflection. Reflection is defined as a necessary part of a cognitive procedure and an important characteristic of an individual. The development of reflection in future teachers-psychologists is one of the urgent problems in the modern educational process.

This article presents an analysis of the results of a stating experiment on the development of reflection in future teachers-psychologists to identify their ability to analyze and introspection, professional and personal self-development. To achieve the goals of the desired problem, we have identified the applicable methodologies that allow us to determine the levels of reflection development in future teachers-psychologists by components. The methods given by us in the article allow us to further develop an educational and methodological complex for the development of reflection in future teachers-psychologists.

Keywords: reflection, professional reflection, pedagogical reflection, reflexive activity, self-development, self-knowledge, reflexive skills, reflexive approach to learning.

Сведения об авторах:

Казиев К.О. - докторант Зкурса по специальности 6D010300 – педагогика и психология, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Нур-Султан, Казахстан

Волынкин В.И. - зарубежный научный консультант д.п.н. профессор, Астраханский государственный университет, Астрахань, Россия.

Туреғалиева В.С. - магистр, старший преподаватель кафедры психологии и специального образования, Атырауский государственный университет имени Х. Досмухамедова, Атырау, Казахстан.

Бисенова Ш.Н. - магистр, старший преподаватель кафедры психологии и специального образования, Атырауский государственный университет имени Х. Досмухамедова, Атырау, Казахстан.

Kaziye¹ K. O. - 3rd year PhD student of the specialty 6D010300 - Pedagogy and Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Volynkin V.I. - Foreign scientific consultant, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Astrakhan State University, Astrakhan, Russia.

Turegalieva V.S. - Master's Degree, senior lecturer at the Department of psychology and special education, H. Dosmukhamedov Atyrau state University, Atyrau, Kazakhstan.

Bissenova Sh.N. - Master's Degree, senior lecturer at the Department of psychology and special education, H. Dosmukhamedov Atyrau state University, Atyrau, Kazakhstan.

Педагогические ценности как основа аксиологического компонента дидактической культуры

Аннотация. Статья посвящена изучению педагогических ценностей, составляющих основу дидактической культуры. Цель ее – выявление сущности культуры педагога, описание ее структуры, выяснение роли аксиологического ее компонента в формировании ценностей будущего учителя, уточнение их определений и классификация по видам. Работа посвящена изучению дидактической культуры, уточнению ее определения в педагогической литературе, описанию ее структуры, в частности ее аксиологического компонента, дающего представление о педагогических ценностях. В статье акцентируется внимание на исследовании педагогических ценностей, выявлении и описании видов. В ходе исследования использованы метод включенного наблюдения, системный метод, метод описания, метод анализа.

Новизна статьи заключается в том, что в работе дается критическое осмысление исследований по дидактической культуре; вводится в научный обиход определение дидактической культуры, выявляется сущность педагогических ценностей и дается их описание, впервые составляется более полная классификация данных ценностей. В процессе исследования получены научные результаты: установлена взаимосвязь культурологического подхода с педагогическими ценностями; выявлена их дидактическая сущность и значимость для осуществления педагогической деятельности; определены и уточнены типы педагогических ценностей.

Ключевые слова: дидактическая культура, педагогические ценности, аксиологические компоненты, профессиональная компетентность, интегративное качество, оценочная категоризация.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-83-90>

Поступила: 16.03.2020 / Доработана: 28.04.2020 / Допущена к опубликованию: 2.06.2020

Актуальность проблемы изучения педагогических ценностей будущих педагогов обусловлена новыми требованиями гуманизирующейся образовательной парадигмы к характеру и содержанию педагогической деятельности, к уровню ее профессиональной культуры. Гуманизация образования на основе культурологического подхода предполагает овладение педагогами дидактической культурой на методологическом и личностно-творческом уровнях, однако, как показывают данные включенного наблюдения за соблюдением норм и положений дидактической культуры, будущие педагоги имеют слабое представление о культуре своей дея-

тельности, об ориентирах профессиональной этики. Поэтому на современном этапе все еще существуют противоречия между осознанием необходимости овладения дидактической культурой и недостаточной разработанностью ее теории и практического аспекта применения культурных ценностей в практической педагогической деятельности. Тенденция к гуманитаризации образования слабо реализуется в практике образовательной деятельности, что объясняется недостаточно полной выраженной оценкой роли педагога в образовательном процессе. А между тем, именно педагогу принадлежит ведущая роль в развитии личности. Ряд ученых (Ж.А. Боло-

това, Ю.В. Кострикова, Е.А. Радченко, М.Н. Рахманов) отмечают, что формирование у ребенка системы ценностей возможно только через систему ценностей самого педагога; через усвоенные им ценности профессиональной педагогической деятельности [1, 257]. В нашей работе также акцентируется внимание на роли педагога в деле воспитания у детей ценностных ориентиров и духовных убеждений. Понимание значимости ценностей для профессиональной деятельности побуждает педагога к осознанию ценностей и овладению ими. Для этого следует выявить сущность дидактических ценностей. В связи с этим целью нашей статьи является изучение сущности дидактической культуры, выявление ее составляющих, в частности, аксиологического компонента, классификация педагогических ценностей.

Задачи исследования:

- уточнение определения понятия «дидактическая культура»;
- выявление компонентов дидактической культуры;
- описание аксиологического компонента дидактической культуры;
- характеристика педагогических ценностей, их классификация.

Методы исследования:

- метод описания;
- метод включенного наблюдения;
- системный метод;
- метод критического анализа.

Результаты и обсуждения

Дидактическая культура, имеющая фундаментальное значение для профессиональной деятельности педагогов, определяется в отечественной литературе по-разному: 1) *как форма*. Ю.В. Сенько рассматривая дидактическую культуру как форму, среду и условие творчества субъектов образовательного процесса, отмечает, что «любое учебное занятие со студентами, отражает профессиональную культуру самого процесса обучения – дидактическую культуру» [2, 145]; 2) *как интегральное качество*. Г.М. Криницкая, Н.М. Фатьянова, О.А. Игумнов под дидактической культурой понимают «интегральное качество лично-

сти педагога, обеспечивающее эффективную дидактическую деятельность по формированию профессиональной культуры будущего специалиста и способствующее созданию и освоению преподавателем новых педагогических ценностей и технологий [3, 1073]; 3) *как «системное образование, представляющее единство методологической грамотности учителя, владение им инновационными технологиями и личностно-гуманными способами взаимодействия»* [4, 93].

Термин «дидактическая культура педагога» понимается в широком и в узком смыслах. А. Кросбер и К. Клакхон считают, что культура представляет собой совокупность ценностей. Вместе с тем она рассматривается и как отдельная сфера жизни общества, которая существует в виде системы учреждений и организаций [5]. В своих определениях дидактической культуры Г.М. Криницкая и Н.М. Фатьянова указывают на сложную структуру дидактической культуры. Сравнение определений дидактической культуры, приведенных данными учеными, указывает на различия в выделении компонентов дидактической культуры. Так, Н.М. Фатьянова в своем определении дидактической культуры как интегрального качества личности учителя, «представленное единством мотивационно-ценностного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога» [5,12] указывает три компонента. Г.М. Криницкая выделяет в ней четыре компонента, сравните: «дидактическую культуру учителя мы определили, как интегративное качество личности учителя, представленное единством аксиологического, деятельностного, коммуникативного и результативно-субъектного компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога» [6].

Среди перечисленных исследователями компонентов дидактической культуры нам представляется целесообразным изучение, в первую очередь, ее аксиологической составляющей, которая дает представление о педа-

гогических ценностях и основах данного вида культуры. По мнению Г.М. Криницкой, в аксиологическом компоненте выделяются такие ценности, как ценности-цели, ценности-средства, ценности-взаимодействия, ценности-результаты [7].

Категория «ценность» на современном этапе рассматривается в различных областях знания, так как аксиология включает в себя изучение ценностных аспектов различных дисциплин. С позиции социологии ценности понимаются как общезначимые, разделяемые обществом нормы должностования и предписания, регламентирующие поведение человека и позволяющие осуществлять контроль за членами социума. В культурологии ценности рассматриваются как «регулятивные компоненты любой культуры, воплощающие идеалы и представления об эталоне» [8].

С позиции педагогики, ценности рассматриваются как значимые для обучаемых и для педагогов образовательные принципы и идеи, способствующие постижению жизненных (стержневая ценность – жизнь), гносеологических (знания, инструменты познания), эстетических (осознание категорий красивого, безобразного), моральных (формирование нравственных убеждений, культуры поведения), образовательных (осознанность потребности в знаниях и средствах их передачи) ценностей. Педагогические ценности также определяются учеными по-разному: Д.А. Иванов относит к ним те суждения и идеи, которые осознаны учителем и определяют предельные ценностные границы его деятельности [9, 21]. И.Ф. Исаев определяет их как «относительно устойчивые ориентиры, по которым педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность» [10]. В.А. Слостенин, Г.И. Чижаква полагая, что педагогические ценности являются образцами ориентации сознания и поведения личности выделяют доминантные, нормативные, стимулирующие и сопутствующие ценности [11]. Е.Н. Шиянов под педагогическими ценностями подразумевает средства, которые позволяют учителю удовлетворить материальные, духовные и общественные потребности и цели, служащие ориентирами

его социальной и профессиональной активности [12].

Существование столь неадекватных определений педагогических ценностей объясняется существованием различных типов ценностей. Среди них большую группу составляют ценности-средства, включающие в себя три подсистемы: 1) подсистема действий, направленная на решение задач обучения и воспитания и разработку гуманитарных технологий; 2) подсистема действий, направленная на разработку технологий общения; 3) подсистема действий, направленная на раскрытие субъективного отношения преподавателя к своей профессиональной деятельности и педагогическому общению. Подсистему действий можно охарактеризовать как педагогическую, ибо она способствует решению профессиональных и личностных задач педагога, направленных на развитие профессиональных и личностных способностей. Вторую подсистему действий можно рассматривать как коммуникативную, так как она содействует решению задач коммуникативного взаимодействия педагога и обучаемого. Третья система действий – это интегративная подсистема, объединяющая все три подсистемы действий и оказывающая содействие в выявлении субъективного отношения педагога к предмету мысли, его оценки.

Ценности-средства обозначаются и как инструментальные ценности, раскрывающие значение способов и средств осуществления профессионально-педагогической деятельности. В.А. Слостениным такие ценности подразделяются на три подгруппы: ценности-знания, ценности-качества и ценности-отношения. Ценности-знания характеризуются «как упорядоченная и организованная система знаний, умений и навыков, представленных в виде педагогических теорий развития и социализации личности, закономерностей и принципов построения и функционирования образовательного процесса» [13].

По мнению О.А. Игумнова, знание понимается как реально существующая сумма накопленного опыта. Но знание – это и ценность, ибо оно наследуется не автоматически,

а приобретает в целенаправленной деятельности [3]. И.Ф. Исаев считает целесообразным включение психолого-педагогических знаний в структуру ценностей педагогической культуры, так как они выполняют гносеологическую функцию и имеют теоретическую и методологическую значимость для педагогов. Такие научно-педагогические знания представляют собой упорядоченную и организованную систему знаний, представленную в виде педагогических теорий [9]. Теоретические знания рассматриваются в виде предметных знаний, усвоение которых требует навыков и умений, входящих в структуру ключевой компетенции. Д.А. Иванов говорит о базовой компетентности учителя, заключающейся в умении организовать развивающую среду с возможным достижением образовательных результатов ребенка [9].

В настоящее время можно говорить и о ключевых компетенциях педагога как совокупности не только знаний и умений, но и функциональной готовности осуществлять социальную, профессиональную и научную деятельность. Главным критерием ключевой компетенции учителя является умение фиксировать достигнутый уровень компетентности при помощи аксиологических суждений, проявлять умение оценивать достигнутые результаты в сфере профессиональной и общественной деятельности, демонстрировать личностно-деятельностные результаты [14, 244].

Как видим, ценности-знания дидактической культуры характеризуются как ключевые компетенции, рассматриваемые как сложноструктурные комплексы, включающие в себя различные компоненты: а) знания; б) умения, способствующие усвоению знаний; в) функциональную готовность осуществлять педагогическую деятельность; г) умение фиксировать достигнутые результаты и оценивать их.

Ценности-качества дают представление о личностно-профессиональных качествах преподавателя (личностные, статусно-ролевые, профессионально-деятельностные качества). Они формируются в процессе вступления педагога в определенные статусные отношения

(авторитарные – неавторитарные) в случае занятия преподавателем высокой должности (директор, завуч-преподаватель), обычной должности (преподаватель). Ролевые отношения реализуются в процессе выполнения преподавателем различных социальных ролей, вступления в три типа ролевых отношений, характеризуемых Л.П. Крысиным как «вышестоящая роль», «нижестоящая роль», «равноправная роль» [15]. Преподаватель вступает в ходе своей профессиональной деятельности в социальные отношения «командир – солдат», «лидер – последователь», «агент – клиент». Отношения «командир-солдат» – иерархические, остальные отношения характеризуются как равноправные.

Личностные качества преподавателя формируются в процессе реализации им своих профессиональных и творческих способностей в ходе построения им своего «Я-образа», формирования нравственных качеств (духовных убеждений, нравственных знаний), самовоспитания себя как совершенного человека. Преподаватель должен развивать свои личностные способности в процессе самореализации, быть мобильным, компетентным и конкурентноспособным.

Профессионально-деятельностные качества преподавателя развиваются в ходе достижения педагогического мастерства. Для этого он должен овладеть профессиональными знаниями и умениями, так как составляющими педагогического мастерства выступают «теоретические знания и основанные на них умения» [13].

Ценности-отношения определяются Ж.Б. Сулейменовой как «отношения, обеспечивающие целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами» [16]. Такие отношения способствуют раскрытию значения и смысла отношений, возникающих в процессе взаимодействия между преподавателем и обучаемыми, между преподавателем и авторитарной личностью (руководством). Ценности-отношения тесно соприкасаются с ценностными ориентациями, выступающими в роли «духовных

регуляторов нравственной деятельности личности» [17]. Ценности-отношения выступают в качестве одного из ценностных ориентаций. Г.К. Нургалиевой выделяются два компонента ценностных ориентаций (познавательный и поведенческий) [18]. К.М. Абишевой выделяются пять компонентов ценностных ориентаций, такие как: когнитивный, направленный на усвоение знаний; субъективно-аффективный, выражающий оценочные отношения субъекта к предмету мысли; поведенческий компонент; установочный компонент, понимаемый как установка на те или иные моральные ценности; компонент «ценностные отношения» [19].

На наш взгляд, «дидактические ценностные ориентации» дают представления не только об ориентациях индивида, выражающих ценностное отношение к кому-либо, чему-либо, но и показывают дидактическую направленность его ориентаций ценностного характера. Рассмотрим, как в структуре дидактически направленных ценностных ориентаций выражается профессиональный подход к формированию ценностных понятий, например, познавательный компонент ценностных ориентаций направлен на усвоение образовательных ценностей. В.П. Слостенин, П. Каширин относят к ним «социально-педагогические ценности (совокупность идей, представлений, норм, правил, традиций)»; групповые педагогические ценности (идеи, концепции, нормы, регламентирующие и направляющие педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных постулатов); личностно-педагогические ценности (социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки, мировоззренческие характеристики личности учителя») [13, 166-169].

Субъективно-аффективный компонент ценностных ориентаций педагога показывает, как вырабатывается им оценочное ценностное суждение об окружающих в процессе оценочной категоризации объектов (обучаемых, коллег, родителей) на основе оценочных предикатов «хороший-плохой», «добрый-злой»,

«глупый-умный». Оценочная категоризация объектов сопровождается выражением позитивных или негативных эмоций, оценочных суждений по отношению к объекту мысли, что побуждает у педагога потребность оказать воздействие на субъекта с целью регуляции его психических качеств. И в этом случае средствами воздействия могут служить фразеологизмы, пословицы, поговорки.

Оценочная категоризация на основе предикатов «добро-зло» позволяет педагогу сформировать две категории по прототипам-концептам: *добрая душа, добрый молодец; худа без добра не бывает; люди добрые и др.; злой: человек без сердца, бездушный, злость берет* и др.

Поведенческий компонент ценностных ориентаций способствует усвоению учителем норм общества. Человек на основе знания норм социализируется в обществе. Демонстрируя стереотипное поведение, педагог воздействует на обучаемых, демонстрируя им образцы нормативного поведения, совершая хорошие поступки и порицая безнравственные. Установочный компонент направлен на выработку педагогом мировоззренческих установок, духовных убеждений как системы позитивных взглядов на окружающий мир. Компонент «ценностные отношения» показывает, как человек осознает свое негативное или позитивное отношение к другому. Ценность-отношения, ценность-ориентации способствуют ориентации педагога среди других объектов, оказывают содействие в выявлении их значимости для него.

Заключение. В процессе исследования педагогических ценностей, составляющих основу дидактической культуры, получены следующие результаты:

- установлено, что гуманитаризация образовательной среды осуществляется на основе культурологического подхода, требующего овладения будущими педагогами дидактической культуры;
- показано, что будущие педагоги должны осознать значимость педагогических ценностей и руководствоваться ими в своей профессиональной деятельности;

-доказано, что знание учителей педагогических ценностей, а также ценностей общества необходимо в силу того, что обучаемые овладевают ими только через посредство педагога;

-уточнено определение педагогических ценностей, дана их классификация.

-охарактеризованы виды ценностей, значимых для педагога (ценность-знания, ценность-идеи, ценность-средства, ценность-отношения, ценность-ориентации и др.);

Выводы. В результате проведенного исследования нами были сделаны следующие выводы: область дидактической культуры представляет собой малоизученную проблему. Изучение ее связано с гуманитаризацией

образовательной парадигмы, поэтому в определении «дидактической культуры», состава ее компонентов наблюдается неупорядоченность.

А между тем знание ценностей дидактической культуры представляется необходимым. Для этого следует выявить типы педагогических ценностей и выявить их значимость для педагога, акцентировать внимание на их дидактических функциях. Значимость педагогических ценностей для будущих учителей состоит в том, что они выступают как жизненные ориентиры, направляющие деятельность педагога, регулирующие его поведение, отношения с другими людьми.

Литература

1. Болотова Ж.А., Кострикова Ю.В., Радченко Е.А., Рахманова М.Н. Ценности педагогической деятельности // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований; 2016, № 1-2. –С. 257-259.
2. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. –М.: Академия, 2000.– 221 с.
3. Игумнов О.А. Развитие дидактической культуры преподавателя технического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2003. – 277 с.
4. Попова Т. В. Педагогические условия формирования дидактической культуры учителя начальной школы : дис. ... канд. пед. наук. - Ижевск, 2002. - 178 с.
5. Kroeber A.L and Clyde Kluckhohn, «culture: A critical review of concepts and definitions» [BookReview]. Arnold Toynbee • History and Theory 4 (1):127 (1964). Like. Recommend. Bookmark.
6. Фатьянова Н.М. Формирование дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 1999. – 274 с.
7. Криницкая Г.М. Развитие дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации. автореф. дис.канд. пед. наук. - Ярославль, 2011. -25 с.
8. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
9. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
10. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2002.– 208 с.
11. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
12. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя: учеб. пособие. - М.; Ставрополь, 1991. – 179 с.
13. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика. - М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 480 с.
14. Болонский процесс: 2007-2009 годы. Между Лондоном и Левеном / (Лувен-ла-Невом) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.
15. Л.П. Крысин. О перспективах социолингвистических исследований в русистике / Русистика. – 1992. - № 2. –С. 96-106.
16. Сулейменова Ж.Б. Педагогические ценности и ценностные отношения как содержание воспитательного процесса в вузе. // Вестник Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования. - 2010. – № 4. - С. 300-303.
17. Журавлева Н.А. Ценностные ориентации управленческого персонала: типологический анализ // Наука и мир. - 2014. - № 7 (11). –С. 105-108.

18. Нурғалиева Г.К. Психолого-педагогические основы системы ценностного ориентирования личности. – Алматы, 1993. – 375 с.
19. Абишева К.М. Интеграция знаний в гуманистическом воспитании. -Алматы: Эпиграф, 2016г. – 320 с.

References

1. Bolotova J.A., Kostrikova Yu.V., Radchenko E.A., Rahmanova M.N. Cennosti pedagogicheskoi deyatel'nosti [Values of pedagogical activity], *Mejdunarodnii jurnal prikladnih i fundamentalnih issledovaniy* [International Journal of Applied and Fundamental Research], 1-2, 257-259 (2016).
2. Senko Yu.V. Gumanitarnie osnovi pedagogicheskogo obrazovaniya [Humanitarian foundations of pedagogical education.] (Academy, Moscow, 2000, 221 p.)
3. Igumnov O. A. Razvitie didakticheskoi kulturi prepodavatelya tehničeskogo kolledja [The development of didactic culture of a technical college teacher]. Dis.. cand. ped sciences (Belgorod, 2003, 277 p.).
4. Popova T. V. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya didakticheskoy kul'tury uchitelya nachal'noy shkoly [Pedagogical conditions for the formation of didactic culture of an elementary school teacher]. Dis. cand. ped Sciences: 13.00.01 (Izhevsk, 2002, 178 p.).
5. Kroeber A.L. and Clyde Kluckhohn, «culture: A critical review of concepts and definitions» [Book Review]. *Arnold Toynbee • History and Theory* 4 (1):127 (1964). Like. Recommend. Bookmark.
6. Fatyanova N. M. Formirovanie didakticheskoi kulturi uchitelya mnogoprofilnoi gimnazii [The formation of the didactic culture of a teacher of a multidisciplinary gymnasium] Author. dis. cand. ped sciences (Belgorod, 1999, 274 p.).
7. Krinickaya G.M. Razvitie didakticheskoi kulturi uchitelya v processe povisheniya kvalifikacii [The development of the didactic culture of the teacher in the process of advanced training]. Abstract. dis. cand. of ped sciences (Yaroslavl, 2011, 25 p.).
8. Krilova N.B. Kulturologiya obrazovaniya [Cultural studies of education] (Public education, Moscow, 2000. - 272 p.).
9. Ivanov D.A. Kompetentnosti i kompetentnostnii podhod v sovremennom obrazovanii [Competency and competency-based approach in modern education] (Chisty Prudy, Moscow, 2007, 32 p.).
10. Isaev I.F. Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya [Professional and pedagogical culture of the teacher] (Academy, Moscow, 2002, 208 p.).
11. Slastenin V.A., Chijakova G. I. Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu [Introduction to pedagogical axiology]: ucheb posobie (textbook. allowance.) (Academy, Moscow, 2003, 192 p.).
12. Shiyarov Ye.N. Gumanizatsiya obrazovaniya i professional'noy podgotovki uchitelya [The humanization of education and teacher training] Textbook. allowance M.; Stavropol, 1991- 179 p.
13. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Psihologiya i pedagogika [Psychology and pedagogy] (Publishing Center «Academy», Moscow, 2010, 480 p.).
14. Bolonskii process 2007-2009 godi- mejdu Londonom i Levenom / Luven-la-Nevom 2010 [The Bologna process: 2007-2009. Between London and Leuven / (Louvain-la-Neuve) Scientific edition by V.I. Bidenko (Research center for quality problems of training specialists, Moscow, 2009, 302 p.).
15. Krisin L.P. O perspektivah sociolingvističeskikh issledovaniy v rusistike. Rusistika. [On the prospects of sociolinguistic research in Russian studies], 2, 96-106 (1992).
16. Suleymenova ZH.B. Pedagogicheskiye tsennosti i tsennostnyye otnosheniya kak sodержaniye vospitatel'nogo protsessa v vuze [Pedagogical values and value relations as the content of the educational process in a University], *Vestnik Gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Bulletin of the State Educational Institution of Higher Professional Education], 4, 300-303 (2010).
17. Juravleva N.A. Cennostnie orientacii upravlencheskogo personala- tipologičeskii analiz [Value orientations of managerial personnel: typological analysis], *Nauka i mir* [Science and World], 7 (11), 105-108 (2014.)
18. Nurgalieva G.K. Psihologo_pedagogicheskie osnovi cennostnogo orientirovaniya lichnosti [Psychological and pedagogical foundations of the system of value orientation of the individual] (Almaty, 1993, 375 p.).
19. Abisheva K.M. Integraciya znaniy v gumanisticheskom vospitanii [Integration of knowledge in humanistic education] (EpiGraph, Almaty, 2016, 320 p.).

Ғ.Г. Қантаева

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

Педагогикалық құндылықтар дидактикалық мәдениеттің аксиологиялық компонентінің негізі ретінде

Аңдатпа. Мақала дидактикалық мәдениеттің негізін құрайтын педагогикалық құндылықтарды зерттеуге арналған. Оның мақсаты дидактикалық мәдениеттің мәнін зерттеу, оның құрамдастарын анықтау, аксиологиялық компонентті, оның құндылықтық негізін зерттеу, құндылықтарды сипаттау және олардың жіктелуі болып табылады. Жұмыс дидактикалық мәдениетті зерттеуге, оның педагогикалық әдебиетте анықталуын нақтылауға, оның құрылымын сипаттауға, педагогикалық құндылықтар туралы түсінік беретін аксиологиялық компонентін сипаттауға арналған. Мақалада педагогикалық құндылықтарды зерттеуге, олардың түрлерін анықтауға және сипаттауға назар аударылады. Зерттеу барысында қосылған бақылау әдісі, жүйелік әдіс, сипаттау әдісі, талдау әдісі қолданылды. Мақаланың жаңалығы жұмыста дидактикалық мәдениет бойынша зерттеулерді сыни тұрғыда қарастырған. Педагогикалық құндылықтардың мәніне назар аударылып, олардың алғаш рет сипаттамасы беріледі. Педагогикалық құндылықтардың толық жіктелуі көрсетілген. Зерттеу барысында ғылыми нәтижелер алынды: мәдениеттану тәсілінің педагогикалық құндылықтармен өзара байланысы анықталды; педагогикалық қызметті жүзеге асыру үшін олардың дидактикалық мәні мен маңыздылығы көрсетілді; педагогикалық құндылықтардың түрлері анықталды және нақтыланды.

Түйін сөздер: дидактикалық мәдениет, педагогикалық құндылықтар, аксиологиялық компоненттер, кәсіби құзыреттілік, интегративті сапа, бағалау категориясы.

G.G. Kantayeva

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

Pedagogical values as the basis of the didactic culture's axiological component

Abstract. The article is devoted to the study of pedagogical values that form the basis of didactic culture. Its purpose is to study the essence of didactic culture, identify its components, study the axiological component, its value basis, and describe values and their classification. The work is devoted to the study of didactic culture, clarifying its definition in the pedagogical literature, describing its structure, in particular its axiological component, which gives an idea of pedagogical values. The article focuses on the study of pedagogical values, identification and description of their types. Included observation method, system method, description method, and analysis method used in the study. The novelty of the article lies in the fact that the work provides a critical understanding of research on didactic culture; it introduces definitions of didactic culture into scientific use, focuses on the essence of pedagogical values and describes them, and for the first time makes a more complete classification of pedagogical values. In the process of research scientific results: the interrelation of cultural approach in pedagogical values; identified their didactic nature and relevance to the implementation of educational activities; defined and specified types of educational values.

Keywords: didactic culture, pedagogical values, axiological components, professional competence, integrative quality, evaluative categorization.

Сведения об авторе:

Қантаева Г.Г. – докторант 1 курса специальности «6D010300 - Педагогика и психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Нур-Сұлтан, Қазақстан.

Kantayeva G.G. – 1st year PhD student of the specialty “6D010300- Pedagogy and Psychology”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Theoretical and methodological foundations of research activities in social pedagogy

Abstract. *The article considers the scientific foundations of the theory and methodology of research activities in social pedagogy, reveals the methodological levels of research of a particular problem of social pedagogy. This article presents the structure of a scientific research. In comprehending the essence of the methodology of social pedagogy, the need to take into account its objective nature will be justified, since it represents the fundamental basis of its theory, practical and research activities. The successful implementation of research activities is always subjective and depends on the theoretical and practical training of the researcher in the field of social pedagogy.*

Keywords: *foundation, theory, methodology, research.*

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-91-97>

Received: 5.09.2020 / Accepted: 20.09.2020

An important place in the development of a scientific direction belongs to research activities, the basis of which is methodology. Methodology is the basic (scientifically grounded) basis of cognition and transformation of reality in a certain area of scientific knowledge, including social pedagogy. This methodological knowledge is objective and becomes the basis for subsequent research, the implementation of which in practice is always subjective.

Research often uses the category "foundation". It should be emphasized that every phenomenon, process has its own basis, based on which one can understand its essence. The foundation is the source, the main thing on which something is built, which is the essence of something; initial, main provisions of something.

The foundations of social pedagogy are the initial, main components that determine the essence, content of the subject area of social pedagogy, as an independent branch of knowledge and practice.

The foregoing allows us to highlight the basic foundations that determine the purpose, essence, content and practical manifestation of methodological knowledge necessary for the

implementation of a scientifically grounded study of a particular problem at the following levels:

- general philosophical - the foundations of the methodology of social pedagogy - the epistemological level;
- science of science (special) - the foundations of the methodology of social pedagogy itself, as an independent branch of knowledge - the logical and epistemological level;
- the foundations of the methodology of subject social pedagogy, which determine the development of its theory - the subject-epistemological level, which determines the formation of theoretical knowledge of the sections of social pedagogy, which has reached the level of methodology (a particular manifestation of the methodology of social pedagogy);
- the foundations of methodology of practical activity in social pedagogy - praxeological level;
- the foundations of the methodology due in the practical activities of a specialist in social pedagogy, including research activities - deontological level;
- the foundations of the methodology of the value assignment of knowledge of the levels of

methodology of social pedagogy - the axiological level

When comprehending the essence of the methodology of social pedagogy, it is required to take into account that it is objective in nature and represents the basis of its theory, practical and research activities. Objectivity testifies to the fact that methodological knowledge in social pedagogy has developed, is accepted and acts as the basis for knowledge, practical and research activities in social pedagogy and the assessment of its result. The implementation of research activities is always subjective and depends on the theoretical and practical training of the researcher.

The implementation of the methodology of social pedagogy as the basis of research activity requires its own approach. Approach - a certain position of the researcher in relation to any problem or phenomenon; theoretical and (or) logical basis for the consideration and design of the object; a set of methods for carrying out activities based on an idea or principle.

In social pedagogy, the most frequently encountered approaches have developed (activity, individual, complex, personal, personality-activity, personality-social-activity, environmental, etc.), each of which determines the appropriate basis for research activities, for example:

- *personal* - this is an approach that involves an attitude towards a person as a concrete, self-sufficient person, taking into account his individual characteristics and capabilities, activity in self-realization and self-improvement;

- *personal-activity* - the unity of the requirements of the personal and activity-based approach in the study and transformation of a social-pedagogical phenomenon - taking into account individual characteristics and their manifestation in real activity;

- *personal-social-activity* - to a certain extent, an integrated approach to the study of a socio-pedagogical problem and its transformation, taking into account the individuality of the object, its manifestation in activity, the influence on it of factors of the environment of life and the needs of the environment of future self-realization (study, professional activity, etc.);

- *environmental* - taking into account the originality of the environment of knowledge and practical activity.

The approach, as a rule, is reflected in the content of the subject of research and the practical activities of the researcher. It allows you to reveal the theory of the studied phenomenon, process, relying on a certain subject area. In turn, the analysis of the essence of the phenomenon, process allows us to comprehend from the position of which approach or which approaches, they are disclosed.

The content of practical (research) activities is based on theory. **Theory** is scientific knowledge that gives a holistic view of any phenomenon, process, patterns and existing connections in a certain area of reality. It contains:

- *the foundations of social pedagogy* are established and recognized scientific knowledge, which gives a holistic idea of social pedagogy, the phenomena that characterize it, as well as the processes, laws and existing connections that have developed in it;

- *the foundations of social and pedagogical activity* - this is scientific knowledge that gives a holistic idea of social and pedagogical activity, the process, patterns and existing connections that have developed in it and determine the effectiveness and quality of its implementation in practice;

- *scientific and theoretical foundations* (a term that is found in some studies) of social pedagogy. The question arises: «Can «theoretical foundations» be non-scientific?» In this case, we can talk about an ordinary judgment about something, and not on scientific knowledge. Therefore, it is necessary to talk about the theoretical foundations of something. The theoretical foundations of social pedagogy (the subject-epistemological level of the methodology of social pedagogy) is scientific knowledge that gives a holistic view of social pedagogy, its sections, reflecting the achievements of scientific thought about its phenomena, processes, laws. In essence, this is the same as the foundations of social pedagogy;

- *the foundations of socio-pedagogical research (cognition)* and practice are their own theories,

teachings, concepts, on the basis of which the cognitive and practical activity of the researcher is built, enriching the theory and practice of social pedagogy. Such foundations are regulated by the deontological requirements (code of ethics) of the researcher, aimed at ensuring moral and ethical duty in his activities and obtaining a scientifically based result.

They also highlight the basics of researching a particular problem of social pedagogy.

The foundations of the study of a particular problem of social pedagogy (the foundations of socio-pedagogical research (cognition) and practice) are their own theories, teachings, concepts, on the basis of which cognitive and practical activities are built, enriching the theory and practice of a certain section of social pedagogy. For example, the theory of social development, personality socialization, social education, correction and correction of education, pedagogy of the environment, the doctrine of the relationship between the environment and education, etc. A specific theory serves as the basis for further research of the phenomena and processes of social pedagogy, as well as the implementation of this knowledge in practice as in typical and new situations, which opens up new perspectives in the development of theory and practice.

The study of a particular problem of social pedagogy is distinguished by its **methodological levels**, which include:

- *epistemological* - research approaches, based on which it is built;

- *logical-epistemological* - the level that determines the scientific apparatus of the study of a particular problem;

- *subject-gnoseological* - these are the theories on the basis of which the research is based; the result of this research enriches this theory;

- *praxeological* - this is the practice that determines the relevance of the research, the selected problem; the experience of implementing the problem in practice, on the basis of which everything positive that characterizes it is determined, as well as reserves that can be the basis for further improvement of practical activity. At this level, the author's vision of a method for solving the problem under study is determined,

the experimental verification of which is the basis for enriching practice;

- *deontological* - these are the moral and ethical foundations of the researcher's activity, which underlie the quality of the results obtained by him. They are expressed in the relevant requirements for the applicant and can be expressed in the code of ethics of the researcher. At this level, ethical requirements are developed for the implementation of the experimentally proven author's idea in practice;

- *axiological* - this is a value result obtained by a researcher in theory (enrichment of theory) and for practice, which allows obtaining a qualitatively higher (reliable, promising, etc.) result

Research activities on solving a particular problem of social pedagogy can be represented in the form of step-by-step activities.

As the practice of organizing research activities of applicants shows, the main stages of research should include:

- the initial stage of the study;
- the stage of solving research problems;
- the final stage of research activities and determination of research prospects.

Methodological levels of research of a particular problem of social pedagogy can be represented in the form of Scheme 3.1.

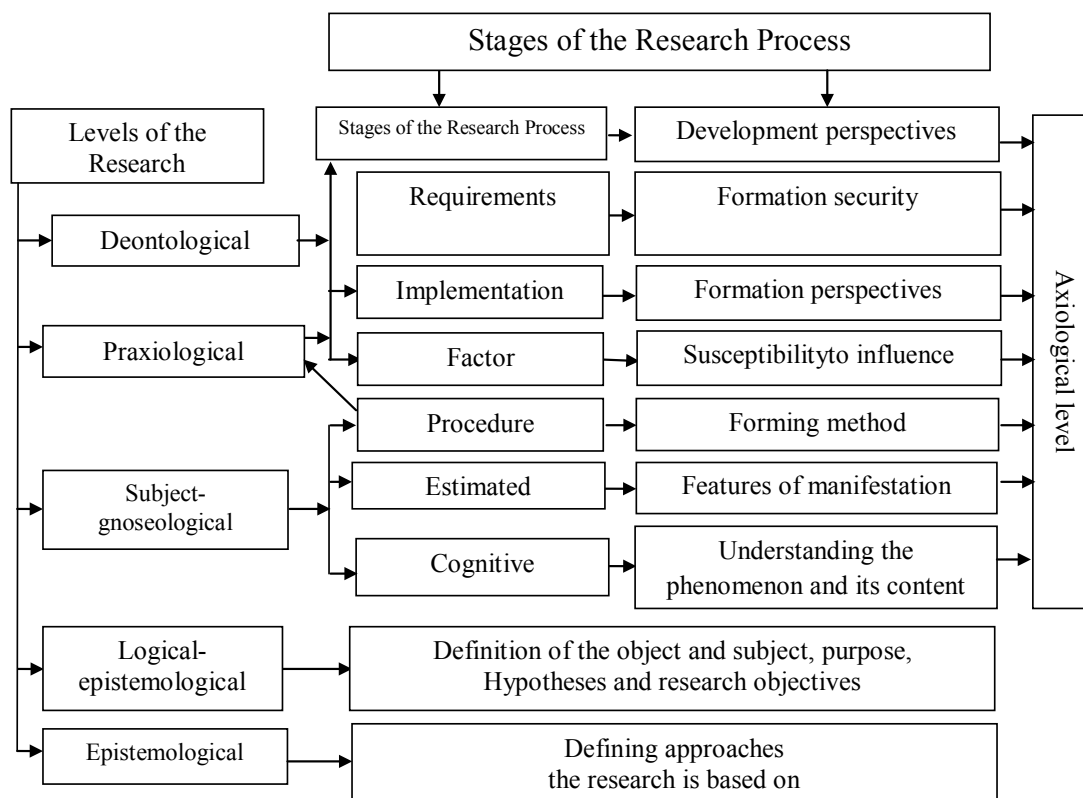
The initial stage of the research includes two sub-stages:

- the first one is aimed at determining the research topic and its justification;
- the second - the development of the scientific research apparatus.

Any research begins with choosing a direction of research, determining the essence of the problem, formulating the topic and its justification. Taking into account the section of social pedagogy and the needs of practice, it is necessary to determine the problem and thus substantiate the research topic, for which the practice is analyzed, the aspect in demand is determined in it, taking into account the direction of research - the praxeological level;

- the research of a specific aspect demanded by practice is analyzed, highlighting in it that which has not received sufficient reflection in the special literature - the subject-epistemological level;

Scheme 3.1. - Methodological levels of research of a particular problem social pedagogy



- the current contradiction between the need for definition (development) and its insufficient reflection in the literature is highlighted, on the basis of which the problem and the research topic are formulated;

- the approach (approaches) is determined, the reliance on which (which) will ensure the most complete and qualitative achievement of the research goal - the epistemological level;

- the scientific apparatus of the research is being developed: the object is determined (within the framework of which the research is planned) and the subject (through which it is planned to achieve the goal), the goal (the result that is planned to be obtained in the course of the research), the hypothesis (a reasonable option that allows you to obtain the predicted result, ensure the achievement of the goal research) and tasks, the solution of which will allow the development and experimental verification of the author's idea.

The stage of solving research problems.

At this stage, a sequential solution of the tasks (sub-stages) of the research is provided,

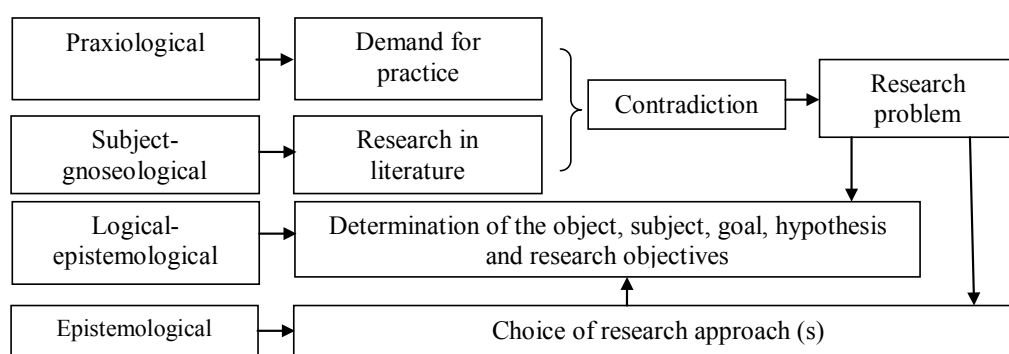
taking into account the needs of the levels of methodological knowledge:

- solution of the first task - *cognitive (cognitive) substage* - understanding the essence and content of the phenomenon (problem) under study, its (her) place (place) and role (role) for theory and practice. Understanding the essence of the phenomenon under study allows both the author and the scientific advisor (consultant), and subsequently experts and readers from a unified position with the author to analyze the accounting of this understanding in research activities (subject-epistemological level);

- solution the second task - *evaluative substage* - identifying the main components (qualitative characteristics) of the phenomenon (problem) under study, the features of their manifestation, developing criteria and indicators for their assessment, as well as the levels of its (her) manifestation and their characteristics (subject-epistemological level);

- solution of the third task - *practical-implementation sub-stage* - analysis of experience, practice of ensuring activity manifestation

Scheme 3.2 – The structure of the first stage of research



(praxeological level), identification of factors that significantly affect this activity and its effectiveness, characteristic tendencies of manifestation, development, flow, etc. the idea of achieving the goal of the research (subject-epistemological level);

- solution of the fourth problem - *implementation substage* - experimental verification of the author's idea in real conditions of practical activity. At this stage, the possibilities of managing the process of implementing the author's idea, the conditions necessary for its implementation, as well as the prospects for improving this activity (praxeological and subject-epistemological levels) are identified.

The fourth sub-stage of research activity consists of two parts of the provision of experimental work: *the development of a methodology for experimental work and the implementation of experimental work*.

The development of experimental techniques is an important part of the research. It determines how to ensure the quality of the experimental work, obtaining reasonable results of verification of the author's idea and contains methodological recommendations in accordance with the needs of the stages of the experimental work:

a) at the ascertaining stage:

- assessment of the phenomenon under study (what and how is assessed). The components of the phenomenon under study, as well as methods for assessing their manifestation, are highlighted;
- describes the methodology for evaluating each component;
- the tools for assessing each component and the phenomenon as a whole are determined;

- risk factors for the implementation of the author's idea are identified (as a rule, this aspect is rarely seen in research materials) and the prospects for their prevention or mitigation of their negative impact on the achievement of the verification result are predicted;

- recommendations to the subjects of the implementation of the author's idea, due to the needs of working with specific people, aimed at preventing their deformation (deontological level of methodological knowledge). The object of work in the process of experimental verification is not «subjects» (as researchers often write about them), but ordinary people included in the experimental group. This fact dictates the need to carefully consider methodological recommendations to the participants in the implementation of the author's idea, so that their activities do not lead to destructiveness. This is the essence of deontological requirements for the subjects of experimental work.

The final stage of research activities and determination of research prospects. At this stage, the analysis of the obtained materials in the course of the study, the assessment of their theoretical and practical significance, the formulation of conclusions, as well as promising directions for further research is provided. The stage includes the following sub-stages:

- *analytical sub-stage* - analysis of the materials received during the study;
- *evaluative sub-stage* - evaluation of the materials received during the study (axiological level). During it, the assessment is carried out at all levels of methodological knowledge:

a) the validity of the chosen approach (approaches) in solving research problems (epistemological level);

b) literacy of the formation of the scientific apparatus, its compliance with the needs of the most complete solution of problems, achievement of the research goal (logical and epistemological level);

c) the theoretical significance of the research - the enrichment of theoretical knowledge in accordance with the tasks being solved: deepening and expanding the understanding of the phenomenon under study, its structure; features of components manifestation, levels of manifestation, criteria and indicators of their assessment; the author's idea of a way to achieve the goal (model and / or technology

for achieving it; the dynamics of the formation of the phenomenon under study; factors that significantly affect its formation; conditions necessary for the implementation of the author's idea; ways of improving social and pedagogical activity to provide a solution to the problem posed in the study, and so on;

d) deontological provisions (requirements) arising from the results of experimental work (deontological level). They are usually included in the methodological recommendations developed by the applicant based on the research results.

e) determining the prospects for researching the problem.

These are the theoretical and methodological foundations of the research activity of a particular problem in social pedagogy.

References

1. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап. Уч. пособие. Для студ. высш. учеб. завед. – 2 изд., стереотип. – В.В. Краевский, Ю.В. Бережная. – М.: Издат. центр «Академия», 2008.
2. Липский И.А. Социальная педагогика: методологический анализ: учебное пособие / И.А. Липский. – М. ТТС «Сфера», 2004.
3. Липский И.А. Методологические основы социальной педагогики // Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики: матер. 9-х соц. пед. чтений (соц. раб., пед. и ювенология). В 2 ч. Ч.1. / И.А. Липский. – М.: Издат. РГСУ, 2006. – С. – 15-27.
4. Липский И.А. Методология социальной педагогики: структура и функции / И.А. Липский / Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2009- 4. – С.15-27.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – 6 изд., перераб. и доп. / Л.В. Мардахаев. – М. Изд. Юрайт, 2017.
6. Мардахаев Л.В. Методология социальной педагогики // Педагогическое образование и наука. – 2011. - № 1. – С. 4–14.
7. Мардахаев Л.В. Основы методологии социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Вестник социально-гуманитарного образования и науки: научн. практ. журнал. -2011. - № 1. – С. 26-39.
8. Мардахаев Л.В. Методологические основы социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Альма матер. Вестник высшей школы – 2014. – № 1. – С. 33–42.
9. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология / А.Н. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Синтег, 2007.
10. Попков В.А., Коржуев А.В. Методология педагогик: уч. пособ. / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Изд-во МГУ, 2007.

References

1. Krayevski V.V., Berezhnaya Y.V. Metodologiya pedagogiki: novyi etap [Methodology of pedagogy: a new stage] Tutorial for students of higher educational institutions. 2nd ed., stereotype. (Publishing center «Academy», Moscow, 2008).
2. Lipsky I.A. Sotcialnaya pedagogika: metodologicheskii analiz [Social pedagogy: methodological analysis]. Textbook («Sfera», Moscow, 2004).
3. Lipsky I.A. Metodologicheskiye osnovy sotsialnoy pedagogiki [Methodological foundations of social pedagogy], Aktualnye problem teorii i praktiki sotcialnoy pedagogiki: mater. 9-h sots.-ped. chtenii (sots.rab., ped. i yuvenologiya) [Actual problems of the theory and practice of social pedagogy: mater of 9 social pedagogical

readings (social work, pedagogy and juvenology). In 2 parts. Part (Publishing house of the Russian State Social University, Moscow, 2006, p. 15-27).

4. Lipsky I.A. Metodologiya sotsialnoy pedagogiki: struktura i funktsii [Methodology of social pedagogy: structure and functions], Vestnik UMO vuzov Rossii po obrazovaniyu v oblasti sotsialnoy raboty [Bulletin of the EMA of Russian universities on education in the field of social work], 4, 115-126 (2009).

5. Mardakhaev L.V. Sotsialnaya pedagogika [Social pedagogy]. Complete course: textbook. - 6th ed., revised and supplemented (Publishing house «Jurajt», Moscow, 2007).

6. Mardakhaev L.V. Metodologiya sotsialnoy pedagogiki [Methodology of social pedagogy], Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka [Pedagogical education and science], 1, 4-14 (2011).

7. Mardakhaev L.V. Osnovy metodologii sotsialnoy pedagogiki [Fundamentals of methodology of social pedagogy], Vestnik sotsialno-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki: nauch.-prakt. zhurnal [Bulletin of social and humanitarian education and science: scientific practical journal], 1, 26-39 (2011).

8. Mardakhaev L.V. Metodologicheskiye osnovy sotsialnoy pedagogiki [Methodological foundations of social pedagogy], Alma mater. Vestnik vyshey shkoly [Alma mater Bulletin of the Higher School], 1, 33-42 (2014).

9. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya [Methodology] (Moscow, SINTEG, 2007).

10. Popkov V.A., Korzhuyev A.V. Metodologiya pedagogiki: ucheb.posob. Methodology of pedagogues: study guide (Publishing house of MSU, 2007).

Л.В. Мардахаев

Ресей мемлекеттік әлеуметтік университеті, Мәскеу, Ресей Федерациясы

Әлеуметтік педагогикадағы зерттеушілік іс-әрекеттің теориялық-әдіснамалық негіздері

Аңдатпа. Мақалада әлеуметтік педагогикадағы зерттеушілік іс-әрекеттің теориясы мен әдіснамасының ғылыми негіздері қарастырылады, әлеуметтік педагогиканың жеке мәселелерін зерттеудің әдіснамалық деңгейлері айқындалады. Мақалада ғылыми зерттеудің құрылымы көрсетіледі. Әлеуметтік педагогика әдіснамасының мәнін ұғынуда оның объективті сипатын есепке алу қажеттілігі негізделеді, өйткені ол теория, практикалық және зерттеушілік іс-әрекеттің іргелі негізін құрайды. Зерттеушілік іс-әрекетті табысты жүзеге асыру әрдайым субъективті болады және әлеуметтік педагогика саласындағы зерттеушінің теориялық және практикалық даярлығына байланысты.

Түйін сөздер: негіз, теория, әдіснама, зерттеу, құрылым.

Л.В. Мардахаев

Ресей государственной социальный университет, Москва, Российская Федерация

Теоретико-методологические основы исследовательской деятельности в социальной педагогике

Аннотация. В статье рассмотрены научные основы теории и методологии исследовательской деятельности в социальной педагогике, выявляются методологические уровни исследования отдельных проблем социальной педагогики. Показана структура научного исследования. Обосновывается необходимость учета объективного характера при понимании сути методологии социальной педагогики, так как она формирует фундаментальные основы теории, практической и исследовательской деятельности. Эффективная реализация исследовательской деятельности всегда субъективна и связана с теоретической и практической подготовленностью исследователя в сфере социальной педагогики.

Түйін сөздер: основы, теория, методология, исследование, структура.

Information about author:

Mardakhaev L.V. - doctor of pedagogy, professor, honored worker of higher education of the Russian Federation, Russian State Social University, Losinoostrovskaya st.24, Moscow, Russian Federation.

Мардахаев Л.В. - доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Российский государственный социальный университет, ул. Лосиноостровская, д. 24, Москва, Российская Федерация.

L. Naviy
G. Rakisheva
A. Anikbay

Sh. Ualikhanov State University, Kokshetau, Kazakhstan
(E-mail: liza281073@mail.ru, gulmira_rakisheva@mail.ru,
akniet19971997@mail.ru)

Pedagogical ideas in M.Zhumabayev`s works

Abstract. *The article shows pedagogical ideas in M. Zhumabayev's works. A short historical review has been made of the pedagogue-poet's teaching activity.*

Also M. Zhumabaev's works are analyzed such as: «Pedagogy», «Native language in elementary school» and «Writing textbook and school». The educator-poet's educational perspective in «Pedagogy» is defined, with the work «Teaching the native language in elementary school», there is an analysis of ways to develop a child's language through this tutorial. While considering the merits of «Written Textbook and School», it was clarified the format of the future Kazakh school. There is an integrative analysis of pedagogical ideas in Zhumabayev's poems with pedagogical thoughts of Abay, M.Dulatov, L.S.Vygotsky and G.A. Zuckerman.

Keywords: *Teacher, pedagogue-poet, teaching activity, art-education, developmental education, school, educational work, national education.*

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-98-104>

Received: 8.11.19 / Finalized: 16.01.20 / Accepted: 28.04.20

Introduction

Nursultan Nazarbayev in his article titled «Seven sides of the Great Steppe», said: «I hope that the people who know, appreciate and proudly admire the history of the past will have a great future. Being proud of the past, real appreciation of the past, and a positive outlook on the future are the key to the success of our country «he concluded [1]. In this regard, we must always keep in mind the works of the Kazakh intellectuals at the beginning of the XX century as a «spiritual code, starting from the depth of the root history».

Magzhan Zhumabayev is known as a poet, translator, and a master of methodology, an outstanding teacher. M. Zhumabayev founded the pedagogy and methodology sciences with his textbooks «Pedagogy»(1922), «Native language in elementary school» (1925), «Be educated» (1926). At the beginning of his work, the scientist said: «The blood of the Kazakhs is same, a new leader is a teacher. If the sons of Alash cooperate

for assessment of the era of the awakening of the country, respected place will be for dear teacher» he wrote.

The modern Kazakh textbook «Pedagogy» of scientist of varied attainments shows a new paradigm, a deep understanding of innovative areas; it can be seen in full possession of the author. This textbook was a masterpiece that has added much to the creation of the term, the development of pedagogical terms [2,5-23].

The main thoughts in Abay's poetry school are sounded in Magzhan's poems. Magzhan was a great poet who opened Abay's new school in the latest literature. He teaches his students to learn Abay's poems. Together with them he analyzes Abay's compilations of poems. Magzhan was upset as Abay, for Kazakh people. He wanted for his nation to gain a foothold, reach the heights, he had the same dreams. All of Abay's poems and verses are of equal value to others, even if they were for the sake of exaltation, these thoughts give Magzhan a heart to his heart, boost it by

the strength and will to his will. He also criticize lack of education and try to urge people to learn. Magzhan often remembers the poems of Abay: «The teacher will never be tired to teach a child». For this reason, he concludes his fine work, such as «Pedagogy,» as «The Teacher Who Makes»[3, 24].

There is also a national painting in Zhumabayev's view of education in nomadic Kazakh life. They are able to keep the baby inside the yurt. Where is pure air when it is not in the yurt? It would be a good idea for a Kazakh woman to be hospitable with nature, go with her cattle and grow up with a very gentle Kazakh boy who has grown up with her upbringing. The Kazakh education is incompatible with Kazakh life «wrote Zhumabayev. His thoughts, given to the human nature, draw attention to the unity of the work of creation. The ecological problems that are becoming a scientific problem today are the consequence of dissatisfaction with the mood of the motherland. Obviously, the heart of the scientist, poetic feeling, has not been able to look after the offspring.

M.Zhumabayev was the first Kazakh thinker who connected with father of Russian pedagogy and psychology K.D.Ushinsky. He pointed out that the pedagogy is insecure, which describes the theoretical logic of the educational process, without considering the peculiarities of dialectics without psychology, especially the student's system of thought (mind, memory, imagination, thinking, speech, etc.). Pedagogy contributes to Magzhan's thoughts in the opinion of the great son Ushinsky, who pointed to the need for a profound study of human beings. The methodological works of the great poet are also psychologically remarkable. These are a matter that we are talking about separately. We should not be surprised at the academic and educational ideas of the poet Magzhan Zhumabayev, who was called «Kazakh Pushkin» during the panic [4,7].

«Native language in elementary school» was published in Turkistan state publishing house in Tashkent in 1923. This work is a continuation of the poet's book «Pedagogy». The poet intended to come to the primary school teachers and

to give advice, after graduating from the best teacher training college in Omsk. Magzhan has published this methodical tool and has demonstrated the unique qualities of the great scientist. His exceptional research is that he is aware of the theoretical background of the historical and theoretical aspects of the subject he has been thinking of. The author looks at the situation of the whole Kazakh school. It does not remain within a specific theme, but challenges the historical situation at that time. This is what the book's structure looks like. The story is focused on three main areas. The requirement of the past and present location of school in the Soviet Union and Kazakhstan and the need for educational institutions of revolution. This was the first issue, and the second was the place of the native language in the school. Also, there were ways to set up native language teaching at elementary school and provide specific guidelines.

Magzhan compares the old school and the new school with his own thoughts. It tests the old school for the inconvenience. That's right. Previously, the elementary school has just played a role of showing a letter. Other sections of education are not taught and the lack of public education. Particularly, Kazakhs of elementary schools in Kazakh have taught them Arabic. Because of this misconception Magzhan's mouth is called «orphan». Formerly old schools describe their native language as orphaned by their mother.

Magzhan says, «The native language be the mother tongue of the nation». The coup was saying «instead of the old school», «the school of labor» Magzhan did not see it badly. The slogan «The School of Labor» was designed to make school and lifestyle complementary to one another. This is one of the strongest proofs of Magzhan's great gratitude to the novelty.

How to Educate a Child? The author advises first to put student's heart the form of a real picture. In this case, the child does not repeat what he says and writes, but pulls out his words from his heart [3, 124].

«The way of teaching native language in elementary school» is Magzhan's book written for school teachers. This shows that the labor teacher

was a great methodologist. In the section of the book, «One of the Subtle Emotions - Abortion, or Drowsiness,» he says, «When a teacher lingers on a long word, the student is overworked, and the teacher must be able to speak differently and different words. The skill of a teacher is not the quickest expression of all the knowledge he has acquired, but rather the impetus. Teacher's speech should be compact, energetic, and interesting in teaching. Only then can be draw a child's attention. «He has explained how to teach in the classroom for four years of elementary school, to systematize native language teaching. In the first year, the child's language is fluent in his language, his ability to express his thoughts, and his ability to «speak words». He also learns how to draw and describe the poem he has written, his talent, his talent, and tell tales to tell stories. In the third and fourth years, the student writes about the effectiveness, purity of the language, and what to do in order to strengthen the demands, to build a literary and cultural language [3, 125-126].

Magzhan was one of who wanted to develop a technique of native language learning in elementary school. He offered a system of skills and training for the development of the native language in accordance with each year of the four-year elementary school.

The school has three main objectives:

- 1) Primary School Objectives;
- 2) The Objectives of the School of Labor;
- 3) The purpose and mission of the native language is to assert that the four-year elementary school needs.

The methodologist brings together the system of skills in the 4th grade, as follows:

1 grade: a) publishing the word in a compact manner; b) correct, open, read the poems written a little bit; b) in short, correct speech; c) training exercises; d) writing their name under the pictures they create; f) ability to copy, books; e) writing of the day's names and writing the names of all children; (e) To relate stories, and experiences with the help of teacher's leading queries; g) ability to turn fairy tales, stories to the stage.

2 grade: (a) Speak in detail about what he has seen; b) to make, hear and see what's happening; b) be able to speak with one another; c) able

to communicate in picture; d) a second story, similar to a certain story; (g) to exclude part of the conversation; e) ability to replenish the conversation; e) ability to copy and paste short articles from the publication; (g) Diary of learning (h) Learning development.

3 grade : (a) Thinking about what's happening in the story; b) be able to speak fully at the children's meeting; b) to evaluate literature effectively from different angles; c) to have a daily calendar; d) Making albums for children, publishing magazines; f) ability to write reports from frequent events, excursions.

4 grade : (a) Complete speaking and writing to a draft of a particular opinion; b) ability to express literary impressions on a timely, non-linear, measurable, graphic, simple story; b) Deepening the sense of beauty from the influence of literature; c) drawing a student, making a scene from the influence of literature; d) make a written report and make presentations at meetings; (f) Deepening the magazine; e) participation in the performance; g) assistance in the management of the school and the educational institution.

Also, M. Zhumabayev said that his native language cannot be found in school, and that our school has not yet been set up in a proper manner. «The school's language today is the language of its teacher, not its language. The language rules do not refer to the rules of the language spoken by the child, but as «language understands the rules of the instrument.»

The mission of the school is to teach the child to speak correctly. The teacher suggested introducing him to literature and teaching the child to understand and communicate properly to educate the child in the following areas of the four-language elementary school:

1. Teaching, writing.
2. Emphasis on the spell.
3. Writing a word.
4. Familiarization with types of oral and written literature suitable for the child's concept.
5. Comprehension and comprehension skills [5, 36-38].

Magzhan says, «The school children need to be able to make a real picture, first of all, in his heart.» In such case, the child does not repeat

what someone says, and pulls out the word from his heart. The role of the meeting is to demonstrate the importance of the meeting of schoolchildren in the development of the language, as the «meeting of children is a great tool for the development of their language». Generally speaking, the child's language will be rich when teaching the child language since its beginning. And when a person's language is «tense,» it becomes clear that psychological changes will be difficult to learn. It is therefore important for the schoolchildren to start a kindergarten, even in the family, to teach the native language [3, 125-126].

Of course, both the teacher and the family are instrumental in teaching language. In western countries, the language is mostly taught by games even adults and children. In this regard, M. Zhumabayev's approach to language learning can be used today. Magzhan had already learned some elements of advanced learning. That is, in the development of cognitive activity of students on the basis of productive teaching methodology and the effective way to organize it. Vygotsky's understanding of «thinking is not thinking, thinking is a process of people». The development of the child's thinking is directly related to fantasy. Therefore, whether in the mother tongue or in general education. Zhumabayev's idea is to foster the imagination of the child to develop self-learning skills. For this purpose it is important to use beautiful fairy tales, stories, songs of the Kazakh people and poems. The child presents a variety of phenomena from what he sees in his imagination. Only then does a child develop imagination and have a good education. About it G.A. Zuckerman said: «At the very first stage of learning, the teacher simply strives for the child to make the new task, to define the purpose, and to increase their educational and cognitive activity.» Considering that Magzhan's ideas about the development and upbringing of K. Ushinsky, L.S. Vygotsky coming closer to the people, we see that they are dealing with today's modern ideas [6,28]. Magzhan chased the ideas of Abai, Akhmet, Mirzhakyp, and the Kazakh poets who invite people to art. Magzhan was therefore a culturistic romantic.

Pedagogue-poet in 1912:

«Time is a fox, watch out!» -

In 1915s:

«Children of other nations have studied,
With knowledge, people have been
open their faces,
If they are in want of eating and
drinking they are like cattle,
Why did Humanity exist
All over the World?»- says.

1917:

«My God, I worship you,
My word is Koran, a decent word.
I am a destructor and a corrector,
Now, old age, you've come»,

- criticize the old thoughts. «The girl named Zura cried at night and begged for «God» and had different dreams. You also read and shine as a star! «- says to Gaziza, her sister [3, 23].

«Written textbook and school» is one of the works of M. Zhumabayev where he wrote about the creation of a national school, its formation. It is one of the great works that the great teacher can not overlook the fate of the nation. He said, «It depends on the construction of a school of the fate of one country. The destiny of the Kazakh people depends on the foundation of the future school. If we build our school on the basis of a cohesive, contributing to the Kazakhs, then we can make a breakthrough for the future. Speaking about the future school, M Zhumabayev pointed out that the Kazakh school should be able to provide students with a comprehensive knowledge base, primarily in Kazakh language. Together with the latest discoveries in science and technology, language, literature and culture share ideas about national teaching and learning issues [6,22-26].

And in his poem «How we can get art and education:

If you think that you are dead as stone ,
Art and education is a food for starving one,
If he thinks that it is a right guide
For being lost in the sea
If he chase that idea is true,
And be honest in this way,
Even the art-education is underground,
Eventually he will get them.

- the pedagogue-poet invites young people to art

Magzhan's pedagogical activity.

Years	Pedagogical activity
1913-17	Studied at the Omsk Teachers' Seminary and graduated with a gold medal.
1918	He was a summer teacher in Omsk.
1918-19	Head of the 2nd year of teachers in Omsk. Short-term teacher at Omsk district, Poltavka village.
1920	Teacher of literature and pedagogy at the Soviet School of Teachers.
1922-23	Written textbook "Pedagogy", published in Orenburg and then in Tashkent.
1922-23	Teacher at the Institute in Tashkent. Member of the Kazakh-Kyrgyz Scientific Educational Commission.
1923-27	Listener of the Moscow Literary and Art Institute. Lecturer of the workers' Institute.
1929-36	Years in prison.

and education. It is in the poems that you can guess paraphrase the importance of the education [7, 13-14].

In the following table, we can see the path of teacher-poet's teaching.

As can be seen from this table, Magzhan has devoted more than half of his 45-year-old life to teaching, and education. His poetic skill was spent on child rearing and education [6, 22-26].

Finally, we can say that Magzhan Zhumabaev is not only a poet, but also a teacher and educator. Because the pedagogue invites young people to study and learn through poetry, explains ways of teaching language to teachers through their

textbooks, new paradigms in modern Kazakh language, innovative trends. How national training issues, education and the types of questions that need to be brought up learning how to «Pedagogy», «Ways of teaching native language in elementary school, and «Written textbook and school» clarify the answer through textbooks. That is why we are taking into account the life and example of M. Zhumabayev, his literary and pedagogical heritage in the systematic study and education of young generation of our country, their love for the Motherland, the nation is growing, and their fullest for the creation of great national values there is hope for opportunity.

References

1. Назарбаев Н. Ұлы даланың жеті қыры // Егемен Қазақстан, 21 қараша 2018 ж.
2. Жубаева О. Мағжан Жұмабаев – қазақ тілі біліміндегі жаңа бағыттардың негізін қалаушы / Қазақ тілі мен әдебиет. - 2019. - № 1.
3. Сулейменов Ж. Мағжан Жұмабаев энциклопедиясы. – Алматы: «Асыл кітап», 2018.
4. Бағибаева М. М. Жұмабаев және ұлттық тәлім-тәрбие / Ұлағат. -2004. № 5.
5. Жұмабаев М. Педагогика. – Алматы, 1992.
6. Сенкибаев С.Т. Мағжан Жұмабаевтің ұстаздық-тәлімдік ілімдері. – Кокшетау, 2006.
7. Есенбай Д. Жұмабаев Мағжан көп томдық шығармалар жинағы. - Алматы: Жазушы, 2003.

References

1. Nazarbayev N. Uly dalaynyn jети kyry [Seven sides of the Great Steppe], Egemen Kazakstan [Sovereign Kazakhstan], 2018, November 21.

2. Zhubaeva O. Magzhan Zhumabaev – Kazakh til bilimindegi zhana bagittardin negizin kalaushy [Magzhan Zhumabayev is the founder of new trends in Kazakh linguistics]. Kazakh tili men adebiet [Kazakh language and literary magazine], 1, 2019.
3. Suleimenov Zh. Magzhan Zhumabaev ensiklopediasi [Magzhan Zhumabayev's encyclopedia] («Asyl kitap», Almaty, 2018).
4. Bagibaeva M.M. Zhumabaev zhane ulttyk talim-tarbie, Ulakat, 5 (2004).
5. Zhumabayev M. Pedagogika [Pedagogy] (Almaty, 1992).
6. Senkibayev S.T. Magzhan Zhumabaevtin ustazdyk-talimdik ilimderi [Teaching and educational doctrine of Magzhan Zhumabayev] (Kokshetau, 2006).
7. Esenbai D. Zhumabaev Magzhan kop tomdy shygarmalar zhinagy [Magzhan Zhumabayev is a multilingual composer] (Zhazushy, Almaty, 2003).

Навий Л.Н, Ракишева Г.М, Анықбай А.Е.

Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау, Қазақстан

М. Жұмабаев еңбектеріндегі педагогикалық идеялар

Аңдатпа. Мақалада М. Жұмабаевтың еңбектеріндегі педагогикалық идеялар айқын көрсетілген. Педагог-ақынның ұстаздық қызмет жолдарына қысқаша тарихи шолу жасалған.

Сонымен қатар, М. Жұмабаевтың «Педагогика», «Бастауыш мектепте ана тілі» және «Жазылашақ оқу құралы һәм мектебіміз» еңбектеріне талдау жасалған. М. Жұмабаевтың өлеңдеріндегі педагогикалық ойларға да талдау жасалған. Әдіскер-ақынның «Педагогика» еңбегіндегі ағартушылық көзқарастары айқындалған, «Бастауыш мектепте ана тілін оқыту» еңбегін қарастыра отырып, нақты осы оқулық арқылы бала тілін дамыту жолдарына талдау жасалған. Ал, «Жазылашақ оқу құралы һәм мектебіміз» деген еңбегін қарастыра отырып, болашақ қазақ мектебінің қандай болу керектігі туралы нақтыланған. Педагог-ақынның педагогикалық ойлары Абай, Міржақып, Л.С. Выготский және Г.А. Цукерманның педагогикалық ойларымен интеграция жасалған.

Түйін сөздер: педагог, педагог-ақын, ұстаздық қызмет, өнер-білім, дамыта оқыту, мектеп, оқу-ағарту жұмысы, ұлттық тәлім-тәрбие.

Навий Л.Н, Ракишева Г.М, Анықбай А.Е.

Кокшетауский государственный университет им. Ш.Уалиханова, Кокшетау, Казакстан

Педагогические идеи в творчестве М.Жумабаева

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические идеи в творчестве Магжана Жумабаева, дается краткий исторический обзор педагогической деятельности поэта-педагога. Кроме того, анализируются такие работы исследователя, как «Педагогика», «Родной язык в начальной школе» и «Написание книги и школа». Представлен анализ педагогических идей в стихах Жумабаева. Определяется образовательная перспектива методиста-поэта в труде «Педагогике», проводится анализ способов развития языка ребенка в работе «Преподавание родного языка в начальной школе». Рассматривая достоинства работы М. Жумабаева «Жазылашақ оқу құралы һәм мектебіміз», авторы статьи определяли, какой должна быть, по его мнению, будущая казахская школа. Проведена интеграция педагогических идей поэта-педагога с педагогическими мыслями Абая, М. Дулатова, Л.С. Выготского и Г.А. Цукермана.

Ключевые слова: педагог, педагог-поэт, педагогическая деятельность, художественное образование, развивающее образование, школа, учебно-просветительская работа, национальное образование.

Information about authors:

Naviy L.N. - Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work of Sh.Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau, Kazakhstan.

Rakisheva G.M. - Phd Doctor, senior lecturer of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work of Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau, Kazakhstan.

Anikbay A.E. - Master student of the Department of Pedagogy, Psychology and Social Work of Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau, Kazakhstan.

Нави́й Л.Н. - п.ғ.к., профессор, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің педагогика, психология және әлеуметтік жұмыс кафедрасының меңгерушісі, Көкшетау, Қазақстан.

Ракишева Г.М. - Phd, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің педагогика, психология және әлеуметтік жұмыс кафедрасының аға оқытушысы, Көкшетау, Қазақстан.

Анықбай А.Е. - Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университетінің педагогика, психология және әлеуметтік жұмыс кафедрасының магистранты, Көкшетау, Қазақстан.

Д.Н. Нурманбетова

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан
(E-mail:jamilya_nur@mail.ru)

Автономность вузов Казахстана и академическая свобода: проблемы реализации и пути развития

Аннотация. В данной работе проводится исследование проблем реализации и путей развития автономности вузов и их академической свободы, которые в условиях Казахстана рассматриваются как важнейшее условие устойчивого развития вузовской системы и фактор повышения ее конкурентоспособности. На основе обзора научных трудов в области высшего образования и анализа процессов автономизации и академической свободы казахстанских вузов раскрывается ряд проблем и ограничений в их реализации. В завершении работы определяются пути развития автономности вузов Казахстана и их академической свободы. Подчеркивается необходимость изменения существующих подходов к стратегическому управлению высшей школой в целях достижения вузами реальной автономии и академической самостоятельности.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, автономность, академическая свобода, академическая самостоятельность, стратегическое управление, дистанционное обучение.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-105-111>

Поступила: 25.05.2020 / Допущена к опубликованию: 16.06.2020

Введение. Современный рынок образовательных услуг Республики Казахстан характеризуется жесткой конкуренцией за потребителя не только между отечественными вузами, но и с зарубежными учебными заведениями. В этих условиях проблема автономности вузов и академической свободы превратилась из предмета научных дискуссий в критическую проблему устойчивого развития вузовской системы, стала важнейшим фактором ее конкурентоспособности на внутреннем и внешнем рынке образовательных услуг. Достижение реальной академической свободы вузов на основе повышения качества образовательного процесса способно превратить их в сильных поставщиков образовательных услуг на мировом рынке, тем самым увеличив емкость отечественного рынка.

Определенный импульс развитию автономности вузов и расширению их академической свободы придало принятие Закона

Республики Казахстан 2018 года «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам расширения академической и управленческой самостоятельности высших учебных заведений». В то же время процессы автономизации вузов неизбежно сопряжены с рядом проблем и ограничений, которые имеют порой субъективный характер. Безусловно, актуальность и острота этих проблем вызывает необходимость проведения системных исследований в данной области, перестройки существующих подходов к стратегическому управлению высшими учебными заведениями.

Основная часть. Одним из основных приоритетов государственной политики Казахстана развития высшего образования и науки, отраженных в поправках Закона «Об образовании», является предоставление академической свободы в рамках развития автономии вузов [1].

Согласно Лимской декларации, принятой в 1990 году, «академическая свобода - это свобода академического сообщества индивидуально либо коллективно генерировать и передавать знания посредством проведения исследований, дискуссий, производства, лекции и публикации» [2].

Можно сказать, что академическая свобода профессором и студентов является центральным звеном, обеспечивающим устойчивость развития автономии вуза, необходимой в условиях конкуренции и для быстрого реагирования на требования современного мира, особенно в условиях угрозы распространения пандемии, глобальных катастроф.

Проблемы развития и взаимосвязи уровня академической свободы и эффективности деятельности вузов в условиях автономии рассматриваются в исследовательских работах ряда отечественных и зарубежных ученых (Фризен Д.Я., Соловьёва Т.О., Соловьёв Д.Н., Верденхоф О.Р., Петрова М.М., Димитрова С.И. и другие).

Так, с момента открытия университеты наделялись значительной автономией, которая исключала возможность контроля и регулирования результатов ее интеллектуальной деятельности. В Великой Хартии Европейских Университетов, утвержденной ректорами европейских вузов в Болонье 18 сентября 1988 года, говорится о том, что для реализации научно-образовательной деятельности университету необходима интеллектуальная и моральная независимость от политической либо экономической власти [3].

Изначально европейский университет в средние века имел устав и традиции, следование которым было обязанностью, как для студентов, так и для профессоров. В средневековом европейском университете преобладало корпоративное управление, и сам университет представлял собой корпорацию. В новом времени государство начинает вмешиваться в работу профессоров, поскольку было заинтересовано в использовании идей и достижений ученых в государственных целях. При этом с самого начала возникновения университеты столкнулись с двумя противоположными тенденциями: первая включала получение и

распространение знаний, вторая - подготовку высококвалифицированных специалистов для развития экономики и общества [4].

В XIX веке Гумбольдтовский университет также представлял корпорацию с правом выбора ректоров и деканов. Однако государство имело полномочия назначения того или иного профессора, ввиду того, что значимость профессоров оценивалась по полезности его научных изысканий для государства. Академическая свобода проявлялась в единстве научных исследований и преподавания. В то же время Гумбольдтовский университет финансировался государством [5].

В России автономность университету придавал Устав Московского университета 1804 года. Автономность проявлялась в выборности ректоров, деканов сроком на 1 год [6, с. 74]. Высшим органом управления Московским университетом являлось общее собрание или университетский совет, ректор был его председателем. В данный коллегиальный орган входили ординарные и заслуженные профессора. Совет собирался ежемесячно, каждые полгода члены совета отчитывались перед попечителем [6, с. 76].

Ввиду того, что полная автономность от государства невозможна, исследователи задаются вопросом о противоречии, вызванным финансовой автономией, которая дает свободу вузам самостоятельно использовать финансовые средства в соответствии с потребностями. Вместе с тем государство требует большой объем отчетной документации и мониторинг эффективности использованных средств [7].

Вендерхоф О.Р., Петрова М.М., Димитрова С.И. в своих исследованиях приходят к выводу о том, что «автономия должна подчиняться законам рынка труда для формирования таких знаний и компетенций, которые необходимы рынку, при этом рынок не заинтересован в результатах фундаментальных исследований. Отсюда следует, что существует необходимость в государственном регулировании для того чтобы «нацелить вузы на стратегические потребности общества» [7, с. 26].

В своей статье автор затрагивает вопрос готовности использования возможностей академической свободы для эффективного управ-

ления университета в рамках автономии в казахстанских условиях.

Рассматривая опыт Казахстана, не будет лишним упомянуть о том, что обсуждение вопроса развития академической свободы ограничивается лишь последними двумя десятилетиями, а проблема автономности вузов – и того меньше. Здесь надо учесть, что первые вузы в республике открывались советской властью с конца 1920-х гг. До 1991 года институты и университеты Казахстана находились под пристальным вниманием не только министерства, но и под особым контролем партийных органов.

В связи с этим можно все проблемы, возникающие на нынешнем, начальном этапе развития автономности вузов и расширения их академической самостоятельности, классифицировать в проблемы роста и становления.

Говоря о проблемах в высшем образовании Казахстана, мешающих становлению опыта академической свободы и автономии вузов, можно сделать вывод, что реализация новых тенденций, апробированных передовыми европейскими высшими школами, в казахстанских реалиях не может ограничиваться только нормативно-правовой базой.

По Закону РК 2018 года «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам расширения академической и управленческой самостоятельности высших учебных заведений» вузам предоставлена возможность самостоятельной разработки содержания образовательных программ, выбора методов обучения, разработки собственных правил приема, создания системы обеспечения качества образования и проведения аккредитации образовательных программ [1].

Вузы обрели самостоятельность и в области финансово-хозяйственной деятельности. Однако нужно отметить, что процесс формирования академической свободы и автономии казахстанских вузов также зависит от готовности преподавателей и руководителей вузов к изменениям и требует перестройки мышления всех участников образовательного процесса. При этом согласно Гаврилюк О., автономность «призвана обеспечить не свободу

«от» как уход от контроля и ответственности, а свободу «для» творчества и непрерывного личностно-профессионального саморазвития» [8].

В совместном проекте «Развитие моделей лучших практик академического управления и менеджмента в высших учебных заведениях Казахстана» Высшая школа образования Назарбаев Университета и Высшей школы образования Университета Пенсильвания исследована система управления вузами в Казахстане. Согласно результатам опроса представителями различных государственных органов, руководителями вузов, преподавателями, студентами ректоров относительно препятствий для достижения автономности вузов, исследователи выделили три аспекта [9].

Во-первых, отсутствует поддержка «внедрения автономии со стороны сотрудников вуза, необходимой для дальнейшего развития»;

Во-вторых, «финансовые ограничения»;

В-третьих, ментальность «работников, не привыкших нести полную личную ответственность за качество своей работы, «превративших преподавание из творчества в рутину».

Думается, можно согласиться с экспертами по всем этим позициям, поскольку обозначенные проблемы неизбежно связаны с издержками становления и формирования академической свободы вузов.

Паршина Г.Н., Алаева Г.Т. также отмечают в своих исследованиях о том, что, согласно казахстанской ментальности, академическая свобода чаще ассоциируется с академической мобильностью, одним из основных аспектов Болонского процесса [10].

Очевидно, ограниченность понимания академической свободы вызвана, прежде всего, недостаточно проводимой информационно-разъяснительной работой как среди вузов, так и внутри них самих.

Фризен Д.Я. особо заостряет внимание на ментальном факторе, препятствующем не только внедрению академической свободы, но и в целом позитивному развитию казахского высшего образования. Нежелание к переменам в образовательном процессе, обусловленное стереотипами и предрассудками, является одним из препятствий в применении

принципов свободы в системе высшего образования [11].

Хотелось бы сказать, что академическую свободу, инициированную сверху, государством, необходимо осознать и ею должны проникнуться все субъекты образовательного процесса, а не только руководство вузов. Должны понимать принципы академической свободы вузов и стейкхолдеры, которые формируют требования к компетенциям будущих специалистов и тем самым спрос на рынке образовательных услуг. Большую роль здесь играет временной фактор. Насколько быстро участники образовательного процесса смогут понять эту академическую свободу, настолько, наверное, быстро приобретут навыки ее эффективного использования.

Исследователь отметил тот факт, что академической свободой могут пользоваться не только профессорско-преподавательский состав, но и студенты. Фризен Д.Я. выявляет случаи, когда преподаватели строго требуют посещения всех занятий без учета интересов студентов относительно методики преподавания и содержания курса. Кроме того, жесткое умещение усвоения всех курсов образовательной программы в 4 года, тогда как обучающийся мог бы быть вправе сам определять период освоения кредитов. Еще в 2014 году Фризен Д.Я. отмечал, что «педагогические» приемы и «методы» некоторых преподавателей направлены на установление полного контроля, тем самым подавляют всякое стремление студентов к саморазвитию, самостоятельному изучению и собственным исследованиям [11, с. 173] Хотя концепт формирования конкурентоспособной личности направлен именно на креативность.

Правда, надо заметить, что последние годы в Казахстане наблюдается тенденция к росту академической свободы студентов, выражающейся в свободе выбора ими тех или иных элективных курсов, преподавателей-предметников, научных руководителей дипломных работ. Другой вопрос: не оказывается ли при этом давления на студентов со стороны руководства курирующих кафедр, кураторов групп. Иными словами, реальная академическая свобода не должна подменяться формальной.

Современные тренды в подготовке специалистов предусматривают креативность и изобретательность при формировании необходимых знаний, умений и навыков. В этом отношении следует сказать об особой ответственности как профессорско-преподавательского состава, студентов, так и руководства вуза, создающего соответствующую атмосферу в работе учебного заведения, используя академическую свободу.

Академическая свобода предусматривает право выбора методики преподавания, разработки собственных курсов, «высвобождая» от каких-либо рамок в преподавании и научно-исследовательской деятельности. Что в свою очередь предполагает повышение социальной ответственности не только за качество подготовки специалистов, но за формирование современного мировоззрения подрастающего поколения. При этом необходимо учитывать и такие факторы, как желание, мотивация и готовность действовать автономно. Ввиду этого злободневной проблемой видится загруженность преподавателя скорее оформительской, нежели методической работой, разного рода документами по организации учебного процесса. Кроме того, объем учебной нагрузки преподавателя, «общественная работа» на кафедре и факультете также зачастую связанная с оформлением документов, отчетностью и накладывает отпечаток на качество преподавания.

Согласно результатам исследований Информационно-аналитического центра «Мониторинг и оценка внедрений гибкой формы управления в вузах», «сдерживающим фактором внедрения новых форм и методов обучения можно считать недостаточную инициативность вузов, несформированность институциональной образовательной политики в части оценки результатов обучения и контроля качества преподавания» [13].

Ситуация с распространением коронавируса, повлиявшая на деятельность вузов, стала новым вызовом для всех субъектов образовательного процесса во всем мире. Переход к дистанционному образованию и дистанционному управлению вузами стал единственным возможным решением вузов на этот вызов. COVID-19 послужил определенным триггером

ром, показав необходимость серьезной переработки всех учебных методик, активного внедрения массовых онлайн курсов как «must have» среди образовательных услуг вузов. Несмотря на возникшие проблемы в связи с переходом на удаленный формат работы, такие как доступ к Интернету, навыки работы в цифровой среде, необходимо отметить, что академическая свобода способствовала быстрой перестройке образовательного процесса. Достаточно привести в пример такие факты, что преподавателям предоставили возможность самостоятельного выбора обучающей онлайн платформы и формы проведения промежуточной аттестации студентов, магистрантов и докторантов. При этом они были освобождены от жестких рамок ежедневной отчетности.

Необходимо и в дальнейшем проводить работу по расширению академической свободы субъектов образовательного процесса и внесению соответствующих изменений в академическую политику казахстанских вузов.

На данном этапе от руководства вузов требуется разработка грамотного, гибкого и эффективного менеджмента, признающего академическую свободу «реальным атрибутом» учебного процесса, который придаст новый импульс развитию автономности вуза, обусловленной цифровой трансформацией. Такой подход должен быть отражен в соответствующих принципах управления персоналом вузов, базирующихся на пересмотре большей части существующей отчетности преподавателей, увеличении их свободы в выборе методик, как в рамках самого обучения, так и оценки его результатов и т.д.

Таким образом, принятые нормативные акты, обеспечивающие принцип автономии, способствуют положительным тенденциям развития казахстанских вузов и активному

использованию предоставленной академической свободы. Вместе с тем необходимо признать, что от всех субъектов образовательного процесса требуются более глубокое понимание идей автономности образования и готовность к «перестройке» мышления для того чтобы более гибко и быстро адаптироваться к реалиям.

Выводы и рекомендации:

1. Реальная академическая свобода может быть реализована на основе изменения существующих подходов к стратегическому управлению вузами и разработке соответствующего корпоративного кодекса организации.

2. Политика в области академической свободы вузов должна быть четко сформулирована, отражена в соответствующем документе (по аналогии с политикой обеспечения качества) и доведена до сведения сотрудников и обучающихся. Также основные положения такой политики вузам целесообразно довести до сведения целевой аудитории, стейкхолдеров и общественности в целом. Особенно это важно в период проведения приемной кампании и работы приемной комиссии в вузах.

3. Целесообразно также создание исследовательской структуры (исследовательского центра) при Министерстве образования и науки Республики Казахстан для отслеживания ситуации, складывающейся в области реализации академической свободы вузов страны, мониторинга возникающих проблем и выработки путей их решения

4. Требуется оценка эффективности снижения влияния государственных органов на академическую свободу вузов, разработка соответствующих критериев и проведение риск-менеджмента в области профилактики и нейтрализации возможных угроз по ограничению академической свободы и самостоятельности высших учебных заведений.

Литература

1. Закон Республики Казахстан от 4 июля 2018 года № 171-VI «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам расширения академической и управленческой самостоятельности высших учебных заведений». – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39633866 (дата обращения: 10.05.2020).
2. Волосникова Л.М. О принципе академической автономии. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-printsipe-akademicheskoy-avtonomii> (дата обращения: 10.05.2020).

3. Великая Хартия Европейских Университетов (Болонья, 18 сентября 1988 года). – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30207607#pos=1;-32 (дата обращения: 10.05.2020).
4. Соловьёва Т. О., Соловьёв Д. Н. К вопросу о реализации принципа академической свободы в современном университетском образовании. Гуманитарные исследования. – 2017. - № 2 (15). – С. 110-114.
5. Ростиславлева Н. Гумбольдт и создание Берлинского университета. – URL: <https://postnauka.ru/video/31198> (дата обращения: 10.05.2020).
6. Тарасова Н.О. Университетская автономия в Российской империи: анализ устава 1804 года // Новые исторические перспективы. – 2018. - № 2 (11). – С. 71-82.
7. Верденхофа О. Р., Петрова М. М., Димитрова С. И. Аспекты автономии учебных заведений на рынок образовательных услуг // International Journal of Innovative Technologies in Economy. - 2016. - № 2 (4). – С. 23-27.
8. Гаврилук О.А. Академические свободы и автономность в современном российском высшем образовании: прикладные аспекты. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskie-svobody-i-avtonomnost-v-sovremennom-rossiyskom-vysshem-obrazovanii-prikladnye-aspekty> (дата обращения: 10.05.2020).
9. Корпоративное управление: вузы Казахстана. Научная монография / А.К. Сагинтаева, Д.М. Хартли, П.Д. Экель, Ф.Н. Жакыпова, М.К. Орунханов, Д.С. Гюнгёр, Д.Н. Билялов, Р.С. Апергенова, Д.А. Абен – Астана: Nazarbayev University Graduate School of Education, 2018. – 216 с.
10. Паршина Г.Н., Алаева Г.Т. Обеспечение академической свободы вузов // Karelian Scientific Journal. - 2017. - Т. 6. - № 3(20). – С. 54-57.
11. Фризен Д.Я. К вопросу о развитии системы высшего образования в Казахстане // ВЕСТНИК Актюбинского регионального государственного университета им. К. Жубанова. – 2014. - № 1 (35). - С. 171-176.
12. Фризен Д. Я. Казахстанское высшее образование сегодня и завтра. – URL: <https://articlekz.com/article/20661> (дата обращения: 10.05.2020).
13. Информационно-аналитический центр. «Мониторинг и оценка внедрений гибкой формы управления в вузах». Аналитический отчет. – URL: http://iac.kz/sites/default/files/49._monitoring_i_ocenka_vnedreniya_gibkoy_formy_v_vuzah.pdf (дата обращения: 10.05.2020).

References

1. Zakon Respubliki Kazahstan ot 4 ijulja 2018 goda № 171-VI «On vnesenii izmenenij i dopolnenij v nekotorye zakonodatel'nye akty Respubliki Kazahstan po voprosam rasshirenija akademicheskoi i upravlencheskoj samostojatel'nosti vysshih uchebnyh zavedenij» [Law of the Republic of Kazakhstan dated July 4, 2018 No. 171-VI «On Amendments and Additions to Certain Legislative Acts of the Republic of Kazakhstan on Expanding the Academic and Administrative Independence of Higher Education Institutions»]. Available at: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39633866 (Accessed: 10.05.2020).
2. O principe akademicheskoi avtonomii [On the principle of academic autonomy]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-printsipe-akademicheskoi-avtonomii> (Accessed: 10.05.2020).
3. Velikaja Hartija Evropejskih Universitetov (Bolon'ja, 18 sentjabrja 1988 goda). Magna Carta of European Universities (Bologna, 18 September 1988).– Available at: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30207607#pos=1;-32 (Accessed: 10.05.2020).
4. K voprosu o realizacii principa akademicheskoi svobody v sovremennom universitetskom obrazovanii [On the question of the implementation of the principle of academic freedom in modern university education], Gumanitarnye issledovanija [Humanitarian research], 2 (15), 110-114 (2017).
5. Rostislavleva N. Gumbol'dt i sozdanie Berlinskogo universiteta [Humboldt and the establishment of the University of Berlin]. Available at: <https://postnauka.ru/video/31198> (Accessed: 10.05.2020).
6. Tarasova N.O. Universitetskaja avtonomija v Rossijskoj imperii: analiz ustava 1804 goda [University autonomy in the Russian Empire: analysis of the charter of 1804], Novye istoricheskie perspektivy [New historical perspectives], 2 (11), 71-82 (2018).
7. Verdenhofa O. R., Petrova M. M., Dimitrova S. I. Aspekty avtonomii uchebnyh zavedenij na rynek obrazovatel'nyh uslug [Aspects of the autonomy of educational institutions on the educational services market], International Journal of Innovative Technologies in Economy, 2 (4), 23-27 (2016).
8. Gavriljuk O.A. Akademicheskie svobody i avtonomnost' v sovremennom rossijskom vysshem obrazovanii: prikladnye aspekty [Academic freedoms and autonomy in modern Russian higher education: applied aspects] Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskie-svobody-i-avtonomnost-v-sovremennom-rossiyskom-vysshem-obrazovanii-prikladnye-aspekty> (Accessed: 10.05.2020).
9. Sagintayeva A.K., Khartli D.M., Ekel' P.D., Zhakypova F.N., Orunkhanov M.K., Gyungor D.S., Bilyalov D.N., Apergenova R.S., Aben D.A. Korporativnoye upravleniye: vuzy Kazakhstana [Corporate governance: universities in Kazakhstan]. Scientific monograph (Nazarbayev University Graduate School of Education, Astana, 2018, 216 p.).

10. Parshina G.N., Alaeva G.T. Obespechenie akademicheskoy svobody vuzov [Ensuring academic freedom of universities], Karelian Scientific Journal, 3(20), Volume 6, 54-57 (2017).

11. Frizen D.Ja. K voprosu o razvitii sistemy vysshego obrazovaniya v Kazakhstane [On the development of the higher education system in Kazakhstan], VESTNIK Aktjubinskogo regional'nogo gosudarstvennogo universiteta im. K. Zhubanova [BULLETIN of the K. Zhubanov Aktobe Regional State University], 1 (35), 171-176 (2014).

12. Frizen D.Ja. Kazhstanskoe vysshee obrazovanie segodnja i zavtra [Kazakhstan higher education today and tomorrow]. Available at <https://articlekz.com/article/20661> (Accessed: 10.05.2020).

13. Informacionno-analiticheskij centr. «Monitoring i ocenka vnedrenij gibkoy formy upravleniya v vuzah». Analiticheskij otchet

Information and analytical center. [«Monitoring and evaluation of the implementation of a flexible form of management in universities», Analytical report]. - Available at: http://iac.kz/sites/default/files/49._monitoring_i_ocenka_vnedreniya_gibkoy_formy_v_vuzah.pdf (Accessed: 10.05.2020).

D.N. Nurmanbetova

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

Autonomy of universities in Kazakhstan and academic freedom: Implementation problems and ways of development

Abstract. The article studies the implementation problems and ways of developing the autonomy of universities and academic freedom, which is considered as the most important condition for the sustainable development of the university system and a factor in increasing its competitiveness in Kazakhstan. As a result of the review of scientific works are revealed in the higher education field and an autonomy processes analysis of academic freedom of Kazakhstani universities a number of implementation problems and limitations.

In conclusion of the article defines the ways of developing the autonomy and academic freedom of Kazakhstani universities. The necessity of changing the existing approaches to the strategic management of higher education is emphasized in order to achieve real autonomy and academic freedom by universities.

Keywords: higher education institutions, autonomy, academic freedom, academic independence, strategic management, distance learning.

Д.Н. Нурманбетова

*Д.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Нұр-Сұлтан, Қазақстан*

Қазақстандағы жоғары оқу орындарының автономиясы және академиялық еркіндік: іске асыру мәселелері және даму жолдары

Аңдатпа: Осы жұмыста университет жүйесін тұрақты дамытудың маңызды шарты және оның бәсекеге қабілеттілігін арттырудың факторы ретінде қарастырылатын ЖОО дербестігі мен оның академиялық еркіндігін іске асыру мәселелері мен даму жолдарына зерттеу жүргізіледі.

Жоғары білім саласындағы ғылыми жұмыстарға шолу және қазақстандық университеттердің автономиясы мен академиялық еркіндігі процестерін талдау негізінде бірқатар проблемалар мен оларды жүзеге асырудағы шектеулер анықталды.

Жұмыстың соңында қазақстандық университеттердің автономиясын дамыту жолдары және олардың академиялық еркіндігі айқындалды. Университеттердің нақты дербестігі мен академиялық тәуелсіздігіне қол жеткізу үшін жоғары білім берудің стратегиялық басқарудағы қолданыстағы тәсілдерін өзгерту қажеттілігі атап өтілді.

Түйін сөздер: жоғары оқу орындары, дербестік, академиялық еркіндік, академиялық тәуелсіздік, стратегиялық басқару, қашықтықтан оқыту.

Сведения об авторе:

Нурманбетова Д.Н. – д.ф.н. профессор кафедры философии, Евразийский национальный университет им. Д.Н.Гумилева, Нур-Султан, Казахстан.

Nurmanbetova D.N. – doctor of philosophy, Department of philosophy, L. N. Gumilyov Eurasian national University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Болашақ мұғалімдердің коммуникативтік біліктілігін қалыптастырудың әдіс-тәсілдері

Abstract. Аңдатпа. Мақалада болашақ мұғалімдердің коммуникативтік құзырлығын кәсіби даярлау үдерісінде қалыптастыру мәселесі қарастырылған. Шетел тілін оқытуда заманауи білім беру технологияларын пайдалану арқылы іске асыру, болашақ мұғалімдердің ғылыми-танымының қалыптасуына, олардың ойлау мүмкіндіктерінің дамуына, мамандыққа даярлығын жетілдіруге үлкен септігін тигізеді. Осы орайда дебат технологиясын қолдану аясы өте кең.

Түйін сөздер: коммуникативтік біліктілік, дебат, болашақ мұғалімдердің кәсіби біліктілігі, заманауи білім беру технологиялары, дебат технологиясы.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-112-117>

Түсті: 19.02.19 / Жарияланымға рұқсат етілді: 2.04.20

XXI ғасырдың басында ғылыми техникалық прогрестің және ақпарат көлемінің өсуі жоғары оқу орындарындағы алынған білім қорының белсенді кәсіби іс-әрекетінің барлық кезеңіне емес, тек қысқа уақытқа ғана оның мұқтаждығын қанағаттандыратындығын көрсетті. Болашақ мұғалімдердің кәсіби міндеттерді шешу үшін өз бетінше ізденуге және білімді игеруге даярлау қажеттігі туындады.

Жоғары оқу орнын бітірушілердің сапасына қойылатын талаптардың өсуі білім беру үдерісіне өзгерістер енгізуге әкелетін ғылыми-техникалық дамудың негізі болып табылады. Қазіргі уақытта іс-әрекетте жоғары сапаға жету, өздігімен ғылымға негізделген, ықпалды шешім қабылдау коммуникативтік біліктілікті меңгермей жүзеге асуы мүмкін емес. Коммуникативтік біліктілікті қалыптастырудың өзекті мәселесі білім беру мазмұнын жаңашаландыру үдерісімен, оқу үдерісін ұйымдастырудың тәсілдері мен технологияларының үйлесімділігімен, сонымен қатар, құзырлы тұлғаның негізгі құрамы ретінде коммуникативтілік болып келетін қоғамымыздың әлемдік сапалық стандартқа көшуімен тығыз байланысты [1, 30 б.].

Болашақ мұғалімдердің коммуникативтік біліктілігін кәсіби даярлау үдерісінде қалыптастыруды шетел тілін оқытуда заманауи білім беру технологияларын пайдалану арқылы іске асыру, болашақ мұғалімдердің ғылыми-танымының қалыптасуына, олардың ойлау мүмкіндіктерінің дамуына, мамандыққа даярлығын жетілдіруге үлкен септігін тигізеді. Осы орайда дебат технологиясын қолдану аясы өте кең.

Дебат технологиясын жоғары оқу орындарында қолдану жолдары мынадай:

- ғылыми-зерттеу жұмыстарын, шығармашылық іс-әрекеттерде қолдануға болады;
- шешендік шеберліктің негізіне, қатынаспен коммуникация өнеріне арналған арнайы курстар ретінде;
- студенттердің бос уақытын парасаттылықпен ұйымдастырудың түрі ретінде.

Дебат технологиясы тұлғалық, кәсіби және әлеуметтік мәнді қасиеттерді дамытуға ерекше мүмкіндіктер береді.

Дебат технологиясы төмендегі іскерліктер мен дағдыларды дамытады: а) логикалық және сыни ойлауды; ә) өз ойын жинақтау дағдысын; б) ауызекі сөйлеу дағдысын; в) өзгенің күй-

зелісіне ортақтасу қабілетін; д) түрлі көзқарастарға шыдамдылығын; е) өз-өзіне деген сенімділігін; ж) топта жұмыс істеу қабілетін; и) мәселе төңірегінде ойлану қабілетін; к) көпшілік алдында сөйлеу мәнерін.

Дебаттың педагогке берері мол. Ол: а) оқытудың мақсатын нақты белгілеуде; оқытуға деген қызығушылықты арттыруда; ә) оқу іс-әрекетін белсендендіруде; б) ақпаратты қайта қарауға мүмкіндік береді; в) ойлау қабілеттерін ынталандыруда; г) түрлі ойларды тыңдауға; д) студенттердің өз ойларын білдірулеріне көмектеседі [2, 2 б.].

Дебатты сабақтың бір түрі ретінде өткізуге болады. Студенттердің өздігімен, мұғалімнің көмегімен өткізетін өзіндік жұмыстары ретінде пайдалануға болады. Сабақтан тыс уақытта студенттердің уақытын бос өткізбей, өздерінің парасаттылығын, құзырлылығын арттыру барысында, өз уақыттарын тиімді пайдалану, бір-бірін жақсы танып-білу мақсатында қолданған жөн.

Білім беруде дебатты қолдану бірқатар мақсаттар мен міндеттерді жүзеге асыруға көмектеседі:

- оқыту - бұрынғы алған білімді бекітуге, жаңа білім, іскерліктер, дағдыларды меңгеруге көмектеседі;

- дамыту - парасаттылық, тұлғалық, шығармашылық қабілеттердің дамуына көмектеседі. Дебаттар логикалық, сыни ойлауды дамытады, мәселені жүйелі құрауға, оны анықтаудағы құбылыстар мен жағдайлардың байланысын аша білуге көмектеседі;

- тәрбиелік-пікірталас мәдениетін қалыптастыруға бейімдейді, шыдамдылыққа, мәселені шешу барысындағы түрлі тәсілдерге тәрбиелейді;

- коммуникативтік -оқу іс-әрекеті тұлғаралық қатынаста жүзеге асатындықтан, оқыту бірлескен іс-әрекет үдерісінде өтеді.

Төменде дебат технологиясын семинар сабағында қолдану үлгісінен мысал келтірейік.

Семинар сабағы.

Тақырыбы: Бір сөз аясындағы дебаттар.

Мақсаты: дебаттың көмегімен ауызша коммуникация дағдыларын қалыптастыру, диалогті сөйлеуді дамыту, бір мәселе төңірегіндегі түрлі көзқарастарға арналған монологтік сөздерді дамыту.

Көрнекілік құрал: 2 сөз жазылған карточкалар, (мысалы: мектеп-білім беру; компьютер-ақпарат т.б.)

Сипаттамасы: әр қатысушы (топ болса 2-3 адам) бір карточканы суырады да бір сөз таңдап алады, сол сөз төңірегінде 5 минут барысында сөйлем құрау керек.

Тапсырма: төмендегі құрылым бойынша 2 минуттық баяндама дайындау керек.

- сөзге анықтама беру;
- суреттеп тұрған заттың, құбылыстың жағымды жақтарын баяндау;
- суреттеп тұрған заттың, құбылыстың жағымсыз жақтарын баяндау;
- қорытынды.

Орындалу барысы:

1 раунд

Бір қатысушы сөйлейді, қалғандары мұқият тыңдап, оны бағалайды, төмендегі Кесте 1 -де берілгендей, спикерлердің сөздерін бағалайтын парақты толтырады.

Кесте 1 -Баяндаманы бағалау парағы

Аты-жөні	Баяндама мазмұны	Баяндама құрылымы	Баяндау тәсілі	Ұпай жиынтығы	Дәрежесі

Әр санаттағы ең жоғарғы ұпай саны – 10 (10-тамаша; 9 – өте жақсы; 7-8 жақсы; 5-6 қанағаттанарлық; 4-төмен - нашар)

Ұсынылып отырған тәсіліміз жаңа ғана сөйлеп кеткен спикерлердің сөзін толықтыру мақсатында екі минуттық раунд сұрақтарын қоюмен ерекшеленеді.

2 Раунд сұрақтары.

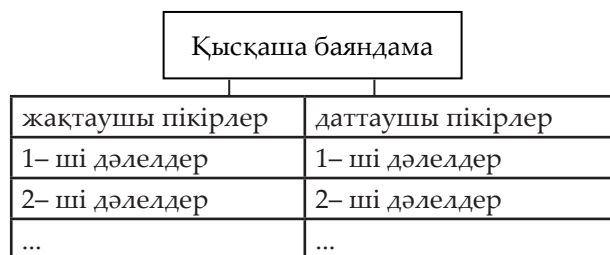
««Жақтаушылар» мен «даттаушылардың» баламасын табу».

Мақсаты: дебаттың көмегімен ауызша және жазбаша коммуникация дағдыларын дамыту.

Тапсырма: бірнеше пікірлер ұсынылған. Осы пікірлерді қолдау үшін (жақтаушы пікірлер) дәлелдер тауып және оған қарсы ойды қолдау үшін (даттаушы пікірлер) жазу керек. Төмендегі кестеде көрсетілгендей.

Көрнекіліктер: дәлелдемелерге арналған кестесі бар парақ және бекітуге арналған түрлі мәтіндер.

Бұл тәсілді жүзеге асырудың бірнеше нұсқалары бар. Жұмысты жеке, жұппен, топпен жүзеге асыруға болады. Студенттер мәтіндегі дәлелдемелерді өздері өздігінше таба алады, сонымен бірге, оған қарсы пікірлерін де білдіре алады. Бұл тапсырманы қолданудың екінші бір нұсқасы ол бір топтың дәлелдер құруына, ал екінші топтың соған қарсы дәлелдер жинауына болады. Мұны Сурет 1 -де бейнеленгендей жүргізуге болады.



Сурет 1 - Топпен жұмыс

Коммуникативтік біліктілікті қалыптастырудың кеңінен қолданып жүрген мүмкіншіліктеріне бұл тәсілде әртүрлі мәтіндермен жұмыс істеу барысында қол жеткізуге болады. Тәжірибеде байқағанымыздай, көптеген педагогтер мәтіндегі дәлелдерді табуда қиналады.

Бұл тапсырманың өзгелерден маңыздылығы, оның жазбаша орындалуында, себебі мұнда мұғалім жақтаушы пікірлер мен, даттаушы пікірлердің сапасын бағалай алады, сонымен бірге бұл жұмысқа бір уақытта барлық студенттер қатысады.

3 Дәлелді эссе.

Дәлелді эссе – бұл әдеби туынды десек те болады. Бұл өзекті даулы мәселе тақырыбына арналып жазылады. Бұл мәселенің төңірегінде кем дегенде екі бір-біріне қарама-қайшы көзқарастарды табуға болады.

Мақсаты:

- жазбаша коммуникация дағдыларын дамыту, дәлелдер жинау, кейс құру, қарсы ойлар туындату;
- коммуникативтік біліктіліктің құрамдас бөлігі ретінде жазбаша коммуникацияның дағдыларын қалыптастыру деңгейлерін анықтау.

Тапсырмалар:

1) көрермендерді өзінің көзқарасына иландырып, өз жағына тарту (қарсы жақтың пікірлеріне де көп көңіл бөлінеді);

2) осы пікірді неліктен қолдайтынын нақты ашу.

Дәлелді эссені жазу ерекшелігі:

Дәлелді эссені жазу барысында автор пікірлерді, дәлелдерді, ұсыныстарды, ашық пікірлерді, қарсы ойларды бағалайды да пікірлердің біреуінің дұрыстығын таңдайды да соған тоқталады.

Негізделген эссені жазудағы алғашқы кезең – бұл мәселені, осы мәселе төңірегіндегі ойларды зерттеу және мүмкін боларлық көзқарастарды ойластыру болып табылады. Содан кейін барып қана эсседегі негізгі ойды қалыптастыру үшін екінші кезеңге көшуге болады. Содан кейін ғана, жоспарға байланысты соңғы кезең эссені жазуға кірісуге болады.

Эссенің тақырыбын таңдап алынған мәселенің ішінен туындатуға болады.

Кіріспе тым ұзақ болмауы тиіс. Онда тақырыптың құрылымы мен өзектілігіне тоқталу керек. Сонымен қоса тақырыптың жоспары айтылады да, негізгі ойға көшуге болады.

Негізгі бөлімде деректер келтіре отырып, өз көзқарасыңа көшесің. Міндетті түрде сұрақ төңірегіндегі негізгі ұғымдарға тоқталып кеткен жөн. Содан соң нақты дәлелдер мен мысалдарға тоқталып кетуге болады. Қарсы пікірлерге де орын қалтырған жөн. Әр маңызды пікір ерекшеленіп, оны азат жолдан бастаған жөн.

Қорытынды бөлімінде негізгі ойға баса назар аударылып, оның маңыздылығын бір-екі сөйлеммен айта кеткен жөн, сонымен қоса, бұл мәселені қолдамаған жағдайда туындайтын мәселелер жайлы сөз қозғаған жөн.

Эссені жазу барысында мынадай ережелерге сүйенген жөн: тоқтамау, қайталап оқымау, түзетпеу. Ең маңыздысы берілген уақытты ескеру. Көп жағдайда 5-10 минуттық эсселерге көп көңіл бөлінеді. Сонымен қоса, мақсат, міндеттеріне байланысты уақытты кішкене созуға болады. Негізделген эссені бағалаудың өлшемдері: дебатқа тән мазмұнына, құрылымына, тәсіліне қарап бағаланады.

Практикалық кезеңнің логикалық аяқталуының өзі ол дебаттың өту барысы. Себебі онда коммуникативтік біліктілік барысындағы қалыптасқан іскерліктер мен дағдылар байқалады, сонымен қоса оның қалыптасу деңгейлерінің диагностикасы да жүзеге асады. Бұл жерде дебаттың түрлі үлгілерін қарастыруға болады (саяси емес, саяси т.б.). Тәжірибеде байқағанымыздай көбінесе көп қолданып жүрген дебат түрі, блиц-үлгі. Біз осы үлгіні өз тәжірибемізде қолдандық.

«Жекпе жек» дебаты. (блиц-үлгі)

Әр раундта екі спикер сөз алады, олардың бірі жақтаушы, екіншісі оған қарсы пікір айтады. Ойын барысы мен берілген уақыт өлшемін «Кесте 2»-ден көре аламыз.

Кесте 2- «Жекпе жек» дебатының уақыт өлшемі

№	Раунд барысы	уақыт
1	Жақтаушы спикердің сындарлы пікірі (блиц-үлгіде тайм-аут қарастырылмайды)	2 минут
2	Қарсылас спикердің сындарлы пікірі	2 минут
3	Жақтаушы спикердің қарсылас спикерге қоятын сұрағы	2 минут
4	Қарсылас спикердің жақтаушы спикерге қоятын сұрағы	2 минут
5	Жақтаушы спикердің қорытынды сөзі	2 минут
6	Қарсылас спикердің қорытынды сөзі	2 минут

Дебат басталмас бұрын барлық қатысушылардың санына байланысты әркімге сандар таратылады. Тақ санды иеленген қатысушы жақтаушы пікірді қолдады, ал жұп санын иеленушілер қарсылас пікірді қолдайды. Дебаттағы ойыншылардың уақыт өлшемін бақылау жүргізушіге тапсырылады. Әділ қазылар алқасы дебаттың мазмұнына, құрылымы мен тәсіліне байланысты әділ бағасын береді.

Бұл дебаттағы ең маңызды мәселе болашақ мұғалімдердің ерекшеліктерін ескере отыр, сонымен бірге, қосымша талаптарға сүйеніп, тақырыптың дұрыс таңдалуы.

Біз «Дебат ойындары» тақырыбын өту барысында рөлдік ойындар ұйымдастырдық. Бұл рөлдік ойынның мақсаты қатынас мәдениетін дамытуда қолданылатын жаңа таныс емес тәсілдерді қолдану. Төменде ойын түрінен үзінді беріледі.

Тақырыбы: Рөлдік ойынның мүмкіндіктері.

Мақсаты: Көпшілік арасында айқын әрі қалыпты жағдайды қалыптастыру.

Студенттер кезекпен кезек «мұғалімнің» рөлінде ойнады, ал топ сынып болды. Бірінші жаттығу: Мұғалім бірнеше қарапайым іс-әрекеттерді орындауы тиіс: сыныпқа кіріп, оқушылармен амандасуы тиіс, отырып журналды ашады, терезені ашады; сөмкесінен кітап-дәптерлерін шығарады, олардың үстелдің үстіне қояды, сабаққа дайындалады.

Мұғалімнің міндеті мейілінше аз сөйлеп, өз іс-әрекетімен өзінің көңіл күйін сыныпқа білдіру. Оқушылар мұғалімнің іс-әрекетінен сабақтың қалай өтетінін алдын-ала болжаулары тиіс. Мысалы, а) мұғалім сыныптағы оқушыларға, ауырып қалған мұғалімнің сабағынан қашып кеткендеріне ашулы; ә) өткен сабақта үйге тапсырма толық берілмегендігі жайлы өтірік айтқандары; б) мұғалім, оқушылар ренжісе де сыныпты тарқататындығы жайлы хабарлайды; в) жақын арада саяхатқа шыққанда, оқушылардың мұғалімді ыңғайсыз жағдайда қалдырғандығы; г) сыныптың кешегі жарыста бірінші орын алғандығы жайлы мұғалімнің қуанышты хабар айтатындығы; д) жақында оқушылардың сыныпты жақсылап жуып қоямыз деп сөз беріп, орындамағандығы жайлы.

Әр қатысушы «мұғалім» рөлін бірнеше рет өзге қырынан орындап береді. Бірнеше талқылаулардан кейін, мұғалімнің өз көңіл-күйін шынайы көрсете алды ма, жоқ па соны байқадық. Мұндай ойын барысында студент өзінің кемшіл тұстарын байқап, кейін сол жағын дұрыстауына көмектеседі.

Келесі жаттығуымызда «мұғалім» сыныпқа еніп, оқушылардың назарын өзіне аударып, бір хабар айтуы керектігін айтады. Осы жерде оқиға үзіледі де «оқушылар» мұғалімнің айтқысы келген хабарын табулары тиіс [3, 25 б.].

Ойын барысында басты назар сыныпта жағымды жағдай туындату, әр «оқушының» сенімді түрде берген жауабына көңіл бөлу керек, себебі мұндай нақты жағдайда коммуни-

кативтік іскерліктер мен дағдылардың қалыптасуына мүмкіндіктер туады.

Осындай жаттығуларды орындап болғаннан кейін студенттердің рефлексиясын білу үшін оларға сұрақтар қойылды. «Мен не білдім? Мен не үйрендім? Маған не қызық болды? Сабақ маған ұнады ма? т.б.»

Осылайша, болашақ мұғалімдердің коммуникативтік құзырлығын қалыптастыру барысындағы теориялық, практикалық әдістердің көмегімен өткізілген жұмыстар (дәрістер, топтық пікірталас, тренингтік ойындар) осы құзырлықтың педагогикалық мәні мен мүмкіншіліктерін ашуға көп көмектесті.

Әдебиеттер тізімі

1. Максимова А.А. Основы педагогической коммуникации. Учебно-методическое пособие. – М.: Флинта, 2015. - 168 с.
2. Сарканбаева Г.К. Дебат технологиясын оқу үдерісінде қолдану // Қазақстан мектебі, - 2016. - №5. - 27-29 б.
3. Дебаты: учебно-методический комплекс. — М.: Изд-во «Бонфи», 2001. - 296 с.

Referenses

1. Maksimova A. Osnovy pedagogicheskoi kommunikacii [Basics of pedagogical communication] Teaching aid (Flinta, Moscow, 2015, 168 p.). [in Russian]
2. Sarkanbaeva G.K. Debat technologiesyn oku uderisisnde koldanu [Using debate technology in the educational process], Kazakhstan mektebi [Kazakh school], 5, 27-29 (2016).
3. Debaty [Debate]. Training and methodology complex (Bonfi, Moscow, 2001, 296 p.) [in Russian]

Г.К. Сарканбаева

*Казахский университет международных отношений и мировых языков
им. Абылай хана, Алматы, Казахстан*

Методы и приемы формирования коммуникативной компетентности будущих учителей

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос формирования коммуникативной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Использование современных образовательных технологий в обучении иностранному языку способствует формированию научно-познавательной деятельности будущих учителей, развитию их мыслительных возможностей, совершенствованию профессиональной подготовки. В связи с этим область применения дебатных технологий очень обширна.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, дебаты, профессиональная компетентность будущих учителей, современные образовательные технологии, технология дебатов.

G.K. Sarkanbaeva

*Abylay khan Kazakh University of international relations and world languages,
Almaty, Kazakhstan*

Methods and techniques for forming the communicative competence of future teachers

Abstract. The article deals with the formation of communicative competence of future teachers in the process of professional training. Implementation with the use of modern educational technologies in teaching a foreign language contributes to the formation of scientific and cognitive activity of future teachers, the development of their thinking capabilities, and the improvement of professional training. In this regard, the field of application of debate technologies is very extensive.

Key words: communicative competence, debates, professional competence of future teachers, modern educational technologies, debate Technology, debates.

Автор жайлы мәлімет:

Сарқанбаева Г.К. – аға оқытушы, педагогика және психология кафедрасының магистрі, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Мұратбаев көш. 200, Алматы, Қазақстан.

Sarkanbaeva G.K. – senior lecturer, master of the Department of pedagogy and psychology, Abylay Khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Muratbayev str.200, Almaty, Kazakhstan.

Ж.Е. Сарсекеева
Д.Е. Смаилова

Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казакстан
(E-mail: sarsekeeva.04@mail.ru, diana.smailova.89@mail.ru)

Система педагогической деятельности по созданию необходимых условий для решения задач медиаобразования в начальной школе

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования медиаграмотности у младших школьников, способных решать практические задачи в информационном обществе, умеющих пользоваться информацией в различных видах ее представления, владеющих способами общения с помощью интерактивных методов в медиaprостранстве. Рассмотрены цель, формы и факторы, значимость применения технологий медиаобразования в учебно-воспитательном процессе начальной школы, а также представлена характеристика методов медиаобразования, рассмотрены показатели медиаграмотности, которые направлены на подготовку обучающихся к жизни в современном информационном обществе.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, медиатекст, информационно-образовательная среда, младший школьник.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-118-124>

Поступила: 12.02.2020 / Допущена к опубликованию: 24.05.2020

Одним из наиболее важных направлений, определяющих изменения в современном образовании, становится стремительное влияние внешней медиасреды. Медиа играют огромную роль в жизни человека: в информационном потоке между людьми, в воспитании и образовании детей и даже в социализации подрастающего поколения. В широком смысле термин «медиа» трактуется многими учеными как площадка обмена информацией, средство и способы коммуникации между людьми. Прогресс современного школьника по пути к знаниям невозможен без медиа, так как это способствует активизации мыслительной деятельности, развитию воображения, повышению мотивации к обучению младших школьников. В современном образовании педагогическая наука ставит перед собой задачи воспитать всесторонне развитую, самостоятельную, конкурентоспособную личность, этот процесс возможен при условии внедрения ресурсов медиаобразования.

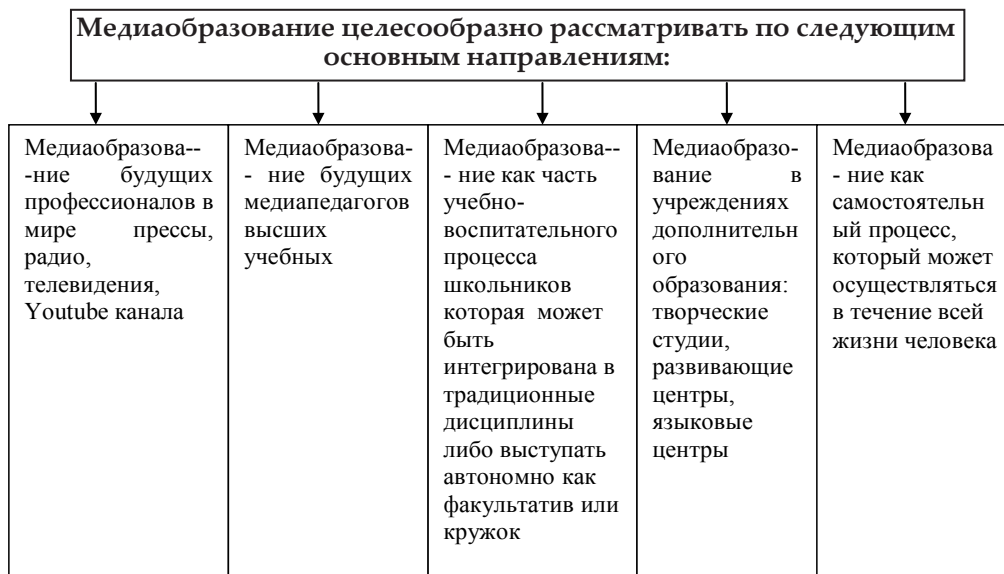
Процесс информатизации образования и применение новых мультимедиа технологий приводит не только к изменению форм и методов обучения, но и к изменению новой концепции медиаобразования. Медиаобразование ставит в центр личность учащегося и начинается с опоры на имеющиеся у него медийные знания и опыт. Медиаобразование - это исследовательский процесс, который дает возможность учащимся создавать собственную медиапродукцию [1, 24].

Термин «медиаобразование» до сих пор является областью дискуссий. Для будущих журналистов, режиссеров, операторов это в первую очередь освоение профессиональной деятельности, повышение мастерства.

Для педагогов это использование средств массовой информации, мультимедийных технологий в образовании как материала для анализа на уроках и усвоение предметного содержания младшими школьниками, а также это одна из компетенций, которая позволяет

повысить профессиональное мастерство. В таблице 1 перечислены основные направления медиаобразования [2].

- расширение сферы самостоятельной работы младших школьников с помощью возможности организации разнообразных видов



Медиаобразование, как один из важных процессов учебно-воспитательного процесса младших школьников, рационально рассматривать с помощью развивающей и формирующей функций, которые необходимы как средство для освоения предмета и средство для развития общей медиаграмотности учащегося - критического мышления, овладения навыками работы с информацией.

Так как медиаобразование представляет собой педагогическую систему, позволяющую использовать медиаресурсы для формирования медиаграмотности, выработки собственных позиций на базе информационных потоков, передаваемых по различным каналам связи, использование мультимедийных технологий становится более актуальным и активно формирует информационно-образовательную среду.

Практическое использование технологий медиаобразования в учебно-воспитательном процессе младших школьников может идти по следующим ориентирам:

- развитие критического мышления и формирование медиаграмотности на основе применения мультимедийных технологий на уроках младших школьников с целью интеграции медиаобразования (интегрированное образование);

учебной деятельности (исследовательская, игровая деятельность по обработке информации и аудиовизуальная) в форме групповой, коллективной, индивидуальной работы (практико-центрированное медиаобразование).

Конгрегация данных направлений подразумевает собой комплексное медиаобразование, целью которого является объединить регулярную работу с использованием мультимедийных технологий на уроке с творческой практикой во время и вне учебной деятельности.

Эффективность использования технологий медиаобразования в учебно-воспитательной деятельности младших школьников в значительной степени обусловлена следующими факторами:

- по мнению известных психологов, младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития личности, так как в этот период формируются все психические процессы: память, речь, внимание, воображение, интеллект, воля;

- средства массовой информации имеют большую популярность у детей данного возраста, потому что в этот период младшие школьники знакомятся с социальными сетями, играют в различные компьютерные игры,

а также к моменту поступления в школу нередко владеют навыками пользования компьютерными гаджетами [3].

Процесс медиаобразования на уроках младших школьников, предполагает использование проблемных, игровых, интерактивных методов и различных форм обучения, формирующих индивидуальность младшего школьника, самостоятельность его мышления, мотивирующих его способности через вовлечение в творческую деятельность, восприятие, интерпретацию и анализ информации, усвоение знаний о содержании предмета. При этом медиаобразование, сочетая в себе навыки работы с информацией, представляет собой самостоятельное включение младших школьников в процесс создания собственных медиапродуктов, таким образом формируя медиаграмотность, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

Для оценки возможности перехода к медиаобразованию в педагогике необходимо уточнить сущность понятия «медиаграмотность», так как одним из наиболее значимых составляющих информационной среды образования сегодня является медиаграмотность. Также результатом медиаобразования служит сформированная медиаграмотность.

В педагогической энциклопедии медиаграмотность трактуется как направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации: прессы, телевидения, интернета [4].

По мнению известного специалиста в области медиаобразования профессора А.В. Федорова, медиаграмотность - это умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст, являющееся результатом медиаобразования. Медиаграмотность включает в себя основные составляющие: компьютерная грамотность - это способность использовать компьютерную технику, знание основ информатики, и использование информационных технологий; информационная грамотность - выражает умение читать, анализировать и синтезировать информацию; медийная

грамотность - характеризует умение анализировать и синтезировать медийную реальность, умение читать медиатекст [5, с. 9].

Таким образом, медиаграмотность - это результат процесса медиаобразования и сформировавшееся качество личности, слагающийся из умений грамотно анализировать, обрабатывать, отбирать нужную информацию, создавать собственный медиатекст, проект.

Ежедневно младший школьник сталкивается с медиатекстами. Осознание, анализ, отбор необходимой информации подразумевает наличие начального уровня медиаграмотности. При этом часто не осознавая того, младшие школьники сталкиваются с трудностями отбора, осмысления информации, не вникая в значимость важных информационных акцентов, не применяя продуктивной информации в учебной и вне учебной деятельности. Младшие школьники воспринимают виртуальную платформу как площадку для отдыха и развлечений. Поэтому перед педагогом стоит задача грамотно использовать мультимедийные технологии в учебно-воспитательном процессе младших школьников. Важно во время урока формировать все показатели в комплексе, обучить младшего школьника понимать и анализировать полученную информацию, воспитывать коммуникативную компетенцию, иметь свое критическое мнение ко всей информации, которую они слышат и видят каждый день. Медиаграмотность помогает младшему школьнику активно использовать возможности информационного поля, помогает ему лучше понять язык массовой информации.

Процесс формирования медиаграмотности носит исследовательский характер, основанный на развитой самостоятельности знания, формирует навыки отбора и анализа за необходимой информации. Младший школьник, овладевший более высоким уровнем медиаграмотности, обладает осознанным пониманием управления и оценки медиaproстранства.

В условиях современного образования для эффективного взаимодействия с информацией процесс формирования медиаграмотности

у младших школьников является важным звеном, как в личностном плане, так и в социальном. Так как, это позволит:

- обеспечить высокий уровень мотивации к обучению учащихся, умение правильно и результативно применять их на практике;
- развивать и раскрывать творческий потенциал, основы критического мышления младших школьников, самостоятельность мышления с помощью медиа;
- умение грамотно отбирать и работать с информацией, гибко использовать информационные ресурсы, работать с изучаемым материалом;
- развитие эффективных коммуникативных способов при помощи мультимедийных технологий;
- осуществить учебный процесс младших школьников так, чтобы учитывать дифференциацию способностей и интересов каждого учащегося [6].

В аспекте дидактики образовательного процесса формирование медиаграмотности - это целенаправленный и последовательный процесс, позволяющий развить критическое мышление и реализовать творческий потенциал личности младших школьников. Обозначим, что одной из важных тенденцией формирования медиаграмотности является развитие критического мышления. Критическое мышление - это один из видов интеллектуального мышления учащегося, которое характеризуется высоким уровнем восприятия и оценки, анализа объективного подхода к окружающему его информационному полю.

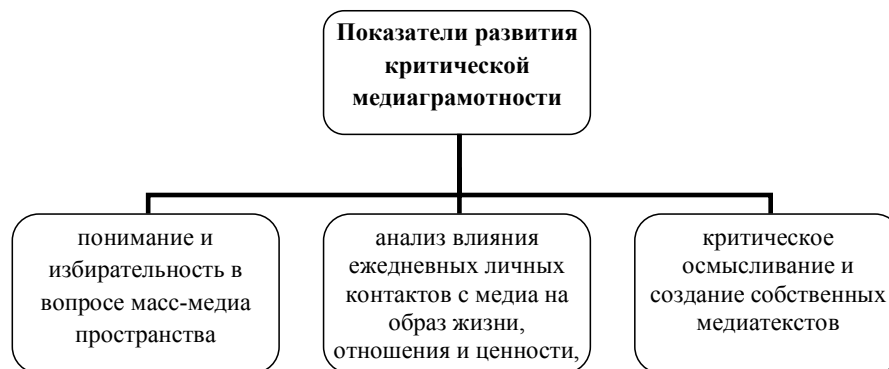
В таблице 2 предоставлены показатели для положительных результатов развития критической медиаграмотности.

Для повышения уровня медиаграмотности целесообразно использовать мультимедийные технологии в образовательном процессе, это обусловлено тем, что их применение раскрывает возможность для реализации важного дидактического принципа - принципа наглядности. Мультимедийные технологии представляют собой огромный выбор средств и методов для выполнения поставленных задач, такие как: телеконференции, видеоконференции, поисковые системы, презентации, мультипликация. При использовании мультимедийных технологий у учащихся повысится интерес к процессу обучения, это приведет к развитию навыка самоконтроля и самостоятельной деятельности.

Можно выделить следующие возможности мультимедийных технологий:

1. Мультимедийные технологии активизируют мышление младших школьников. Это позволяет сделать обучение более эффективным, вовлекая все виды чувственного восприятия младшего школьника в мультимедийный контент и вооружая интеллект новым концептуальным инструментарием.

2. Во время объяснения, закрепления, повторения темы урока использовать различные мультипликационный или видеосюжетный материал. Применение медиаматериала позволяет задействовать все органы чувств человека и формирует красочный, объемный образ изучаемого объекта, привлечь внимание движением, звуком, но и не перегружать материал им. Содержание предъявленного медиаматериала должно быть понятным и доступным, а также не превышать нормы санитарно-гигиенических требований. Допустимо использовать только ту компьютерную



технику, которая имеет санитарно-эпидемиологическое заключение о ее безопасности для здоровья младших школьников в соответствии с требованиями СанПиН.

3. Ориентация на создание коллаборативной среды обучения в рамках единого учебно-воспитательного процесса. При коллаборативной среде, каждый учащийся вовлекается в активную групповую работу. Например, каждая группа может воспользоваться ссылками на соответствующие ресурсы, найти ответы на заданные вопросы, сформировать свою позицию и отстаивать ее. При этом побуждается и мыслительная деятельность, более полно реализуются познавательные потребности, стимулируется творческая активность.

4. Приоритетные возможности использования мультимедийных технологий приучают к вниманию, четкости, формируют умение планировать свою деятельность, расширяют возможность самостоятельной деятельности, формируют навыки исследовательской деятельности, познавательной активности, развивают знания об информационной среде, законах ее формирования.

5. Возможность повышения мотивации, что способствует устойчивой активности учащихся и повышает эффективность процесса обучения. Формирование мотивации осуществляется при работе в сети - путем интерактивного диалога между обучаемым и системой, обучаемым и педагогом, системой и педагогом.

А.В. Молокова, Е.С. Полат, М.И. Потеев считают, что обоснованное использование мультимедийных технологий в обучении младших школьников дает возможность: оптимизировать процесс обучения; оперативнее осуществлять диагностику и управление учебным процессом; организовывать разнообразные формы познавательной деятельности учащихся; реализовывают принципы дифференциации, вариативности, личностной ориентации учащихся в процессе обучения; развивать навыки анализа информации, исследовательской деятельности, стимулировать развитие интереса учащихся к процессу и результату учения. При этом открывается возможность регулярного и оперативного по-

лучения информации о результатах продвижения в обучении и развитии каждого ребенка, потребность в получении которых учитель может удовлетворить средствами мультимедийных технологий в любой момент урока [7].

Таким образом, внедрение мультимедийных технологий в учебный процесс начальной школы обогащают и позволяют сделать обучение более эффективным, формируют медиаграмотность младших школьников.

Мультимедийные технологий являются одним из перспективных направлений информатизации учебного процесса. Однако если в учебной деятельности регулируется демонстрируемый материал и деятельность младших школьников, то во внеучебной деятельности педагогу контролировать количество и качество информационных потоков значительно сложнее. Поэтому задача педагога научить выбирать нужную информацию для того чтобы младший школьник мог применить вне урока ранее приобретенные общеучебные умения по работе с информацией, например, выбирая для просмотра определенные телепрограммы, компьютерные игры, мультипликационные и художественные фильмы, читая масс-медиа литературу. А для того чтобы успешно справиться с этой задачей педагогу требуется не только повышать свою компьютерную грамотность и информационную культуру, но и собирать, модифицировать и разумно использовать полученную информацию для совершенствования методики урока, использовать на свои занятиях разный спектр новых технологий. В связи с вышесказанным формирование медиаграмотности возможно только в процессе целенаправленной работы учителя и ученика, и этот процесс будет измерять по показателям: понятийный, сенсорный, мотивационный, оценочный, креативный [5, с. 15]. Это значит - обучить школьника понимать язык медиа, как это делается при изучении литературы, например, когда идет разговор не только о том, «что изображено», но и «как изображено» и «зачем изображено».

На сегодняшний день интернет и социальные площадки являются одним из источников информации для детей младшего школьного возраста. Формирование критического мыш-

ления и реализация художественно-творческого потенциала личности находятся в русле базовых направлений работы современной школы.

Итак, создание необходимых условий для решения задач медиаобразования в учебно-воспитательном процессе начальной школы имеет огромную роль в системе обучения и воспитания младших школьников, так как это способствует формированию культуры восприятия, грамотного анализа и отбора информации, развитию мировоззрения учащихся, формированию медиаграмотности.

В заключение следует отметить, что медиаграмотность является результатом непрерывного медиаобразования в начальном образовании. Обучение медиаграмотности детей младшего школьного возраста - процесс длительный и сложный. Он включает в себя

различные факторы: формирование все трех составляющих медиаграмотности, умение работать с информацией, отношение к меди-пространству. Нами было определено, что формирование медиаграмотности возможно через использование мультимедийных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы, так как они позволяют преподнести материал в доступной, яркой и интересной форме, способствуют лучшему усвоению знаний, повышению познавательного интереса, формированию личной, коммуникативной компетенции, выработке навыка работы с сообщениями медиа.

Образование, включая медиаобразование, должно быть постоянной частью социализации современного младшего школьника в условиях постоянного изменяющегося информационного общества.

Литература

1. Баженова Л.М. Медиаобразование школьника (1–4 классы): пособие для учителя. - М., 2004. – С. 55.
2. Гутевич В.А. Технология медиаобразования в обучении младших школьников // Молодой ученый. - 2017. - № 3. - С. 53-54.
3. Буторина И. А. Особенности медиаобразования учащихся начальных классов во внеучебной деятельности // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2007. - № 3. - С. 26-34.
4. Педагогический словарь. Словарь-справочник. – М., 2008. –201 с.
5. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. - Часть I. Живое Знание. – Самара, 1998. – 216 с.
6. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». - 2009. – 234 с.
7. Молокова А.В. Информатизация начальной школы (концептуальные положения). - Новосибирск, 2004. – С. 160.
8. Дистанционное обучение: Учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
9. Потеев М.И. Инновационные технологии обучения: теория и проектирование. - СПб.: ГИТМО (ТУ), 2000. – 228 с.

References

1. Bazhenova L. Mediaobrazovanie shkol'nika (1–4 klassy): posobie dlja uchitelja [Media Education of a Student (grade 1–4): Teacher Guide] (Moscow, 2004, p. 55).
2. Gutevich V. Tehnologija mediaobrazovanija v obuchenii mladshih shkol'nikov [Technical Process of the Media Education in Teaching Younger Schoolchildren], Molodoj uchenyj [Young Scientist], 3, 53-54 (2017).
3. Butorina I. Specific Aspects of Media Education of Primary Students in Extra-curricular activities [Osobennosti mediaobrazovanija uchashhihsja nachal'nyh klassov vo vneuchebnoj dejatel'nosti], Standards and Monitoring in Education [Standarty i monitoring v obrazovanii], 3, 26-34 (2007).
4. Pedagogicheskij slovar'. Slovar'-spravochnik [Pedagogical dictionary. Reference dictionary (Moscow, 2008, 201 p.).
5. Zinchenko V. Psihologicheskaja pedagogika. Materialy k kursu lekcij. [Psychological Pedagogy. Lecture Course Material]. – Part I. (Zhivoe Znanie, Samara, 1998, 216 p.).

6. Fedorov A. Mediaobrazovanie: vchera i segodnja [Media Education: in past and present [Interregional Public Organization in Support for the Programme of UNESCO "Information for All", Moscow, 2009, 234 p.).

7. Molokova A.V. Informatizacija nachal'noj shkoly (konceptual'nye polozhenija) [Informatization of elementary school (conceptual provisions)] (Novosibirsk, 2004, 160 p.).

8. Distancionnoe obuchenie [Distance learning]. Tutorial. Edited by E.S. Polat (Moscow, Humanit. ed. center VLADOS, 1998).

9. Poteev M.I. Innovacionnye tehnologii obuchenija: teorija i proektirovanie [Innovative teaching technologies: theory and design] (GITMO (TU), St. Petersburg, 2000, 228 p.).

Ж. Е. Сәрсекеева, Д.Е. Смаилова

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды, Қазақстан

Бастауыш мектепте медиа-білім беру мәселелерін шешуге қажетті жағдайлар жасау үшін педагогикалық іс-әрекет жүйесі

Аңдатпа. Мақалада ақпараттық қоғамда әртүрлі міндеттерді шеше білетін, ақпараттың кез келген түрін қолдана алатын, медиа кеңестікте ақпараттық технологиялар көмегімен қарым-қатынасқа түсе алатындай бастауыш сынып оқушыларында медиасауаттылықты қалыптастыру қажеттілігі қарастырылған. Бастауыш мектептің оқу-тәрбие үрдісінде медиасауаттылық технологияларын қолдану маңыздылығы, мақсаты, түрлері мен медиасауаттылық әдістерінің мінездемесі көрсетілген. Сондай-ақ, заманауи ақпараттық қоғамда қарым-қатынасқа түсуге дайындайтын медиасауаттылық көрсеткіштер қарастырылған.

Түйін сөздер: медиа білім беру, медиасауаттылық, медиамәтін, ақпараттық білім беру ордасы, бастауыш сынып оқушысы.

Zh. Y. Sarsekeeva, D.Y. Smailova

E. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Kazakhstan

The system of pedagogical activity to create the necessary conditions for solving the problems of media education in primary school

Abstract. The necessity of shaping the media education of younger schoolchildren, being able to solve practical tasks in the information society, who can use the information in its different presentation view as well as being knowledgeable about communication modes by means of information technologies in media space is discussed in the article. The aim, forms and factors are considered relevance of media knowledge application in teaching and educational process of primary school. Also, the characteristic for media education methods is presented, the parameters of media literacy which are focused on training students for life in the modern information-oriented society are considered.

Keywords: media education, media literacy, media text, information educational environment, younger schoolchild.

Сведения об авторах:

Сарсекеева Ж.Е. – доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова, ул. Университетская, 28, Караганда, Казахстан.

Смаилова Д.Е. – докторант 1 курса Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова, ул. Университетская, 28, Караганда, Казахстан.

Sarsekeeva Zh. Y. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Primary Education Department, E. Buketov Karaganda State University, University str.28, Karaganda, Kazakhstan.

Smailova D.Y. – 1st year PhD student of E. Buketov Karaganda State University, University str.28, Karaganda, Kazakhstan.

Д.С. Смағұлов

«Ұлттық тестілеу орталығы» РМҚК, Қазақстан Республикасы
Білім және ғылым министрлігі, Нұр-Сұлтан, Қазақстан
(E-mail: dauren2985@mail.ru)

Жабық түрдегі тест тапсырмаларын әзірлеу әдістемесі

Аңдатпа. Мақалада еліміздегі бағалау жүйесіндегі тестілеу жүйесінің қолданылуы, оның ішінде, жабық түрдегі тест тапсырмаларының түрлерін қолдану өзектілігі туралы сөз қозғалады. Автор ұсынылған бес жауаптан бір дұрыс жауапты анықтауға арналған және ұсынылған сегіз жауаптан бір немесе бірнеше дұрыс жауапты анықтауға арналған тест тапсырмаларының түрлері мен оларды әзірлеу әдістемесіне, ерекшеліктеріне тоқталады. Аталған тапсырма түрлерінің кемшіліктері мен артықшылықтарын саралайды. Сонымен қатар, жалпы орта білім беру пәндері ішінен география пәні мысалында жабық түрдегі тест тапсырмаларына талдау жасайды. Бірінші кезекте ұсынылған бес жауаптан бір дұрыс жауапты анықтауға арналған, екінші кезекте ұсынылған сегіз жауаптан бір немесе бірнеше дұрыс жауапты анықтауға арналған тест тапсырмаларын орындау кезінде тестіленушілердің орындайтын ой операцияларын сипаттайды. Осылайша, автор мақалада ұлттық білім сапасын бағалау жүйесіндегі жабық түрдегі тест тапсырмаларының рөлін тапсырмаларды әзірлеуден бастап тәжірибе түрінде талдай отырып ашады.

Түйін сөздер: бағдарлама, тестілеу, тест жүйесі, тест тапсырмасы, тестіленуші, тапсырма түрлері, бағалау жүйесі, ҰБТ, ОЖСБ, дистрактор, тапсырма әзірлеу, жабық тест тапсырмасы, В. С. Аванесов, география.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-125-132>

Түсті: 27.03.20 / Жарияланымға рұқсат етілді: 2.04.20

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында «Білім беру сапасын бақылаудан оны қамтамасыз етуге көшу мақсатында білім беру ұйымдарының сапасын бағалау және әдістемелік қолдау жүйесінің тетіктері жетілдіріледі» - деп көрсетілген [1]. Осыған орай, білім беру сапасын бағалауды жетілдірудің тиімді жаңа әдістерін іздестіру қазіргі кездегі еліміздегі білім беру саласындағы өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Осындай әдістердің бірі – тестілеу әдістерін қолдану арқылы тестіленушілердің білім деңгейін бақылау болып табылады. Ал тестілеу бірінші кезекте тест тапсырмаларын әзірлеу әдістемесінен бастау алады. Осы орайда қолға алынып отырған мақалада тестілеу жүйесінде жиі қолданылатын жабық түрде-

гі тест тапсырмаларын әзірлеу әдістемесімен сіздерді таныстырып өтпекпіз.

Тестіленушілердің білімін бағалау жүйесін жетілдіруде тест тапсырмаларын құрастыруға қойылатын талаптардың қажетті дәрежеде сақталуы аса маңызды рөл атқарады.

Жоғары сапалы тест тапсырмаларын құрастыру үшін тест тапсырмаларының түрлері мен оларды құрастыруға арналған әдістемелік талаптар туралы жан-жақты білім қажет.

Тест – тестіленушінің белгілі оқу пәні бойынша білім, білік және дағдысын дұрыс анықтауға мүмкіндік беретін, қиындық деңгейлеріне сарапталып бөлінген белгілі бір мазмұны мен формасы бар тест тапсырмаларының жүйесі. Педагогикалық құрал ретінде қолданылатын тест төмендегідей талаптарға жауап беруі керек:

- мақсаты;
- нақтылығы;
- технологиялылығы;
- логикалық формасы;
- жауаптар үшін орындардың нақтылығы;
- жауаптарды бағалау ережелерінің бірдей болуы;
- барлық сыналушыларға нұсқаудың бірдей болуы;
- тапсырма элементтерінің орналасуының дұрыстығы;
- тапсырманың формасы мен мазмұнының орынды болуы [2, 21-б.].

Тест тапсырмалары білімді бағалау кезінде, білімдерін бекіту, әрі дамыту кездерінде қолданылуы мүмкін. Тест тапсырмалары тестіленушілердің әртүрлі пәндерден алған білімдерін тексеру мақсатында ғана қолданылмай, олардың өз беттерімен білім қорларын тереңдетуге, пәнге деген қызығушылығын арттыруға және алған білімдерін күнделікті тәжірибеде қолдануын тексеруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, тест тапсырмалары өзіндік оқу жұмысын ұйымдастыруда, білім мекемелерінің бітірушілерін қорытынды аттестаттауда, жоғары оқу орындарына қабылдау емтихандары мен жоғары оқу орнынан кейінгі білім алуға үміткерлерді саралауда, белгілі бір жұмыс орындарында мамандардың біліктілігін анықтауда және т. б. таптырмас құнды құрал болып табылады.

Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында білім алушыларды сапалы біліммен қамтамасыз ету арқылы бәсекеге қабілетті маман дайындау көзделіп отыр [1]. Сапалы білім алу нәтижесінде маман өз саласы бойынша жан-жақты, білімді, білгір, қандай да бір сұрақтар төңірегінде нақты түрде шешім шығара алатын болуы, сонымен қатар, алған білімдерін өмірлік мәселерді шешуде қолдана алуы қажет.

Бақылау арқылы білім алушылардың біліміндегі олқылықтарын уақытында анықтау, түзету, жетістіктерін жетілдіре дамыту – білім беру сапасын арттыруда маңы-

зды орын алады. Сондықтан білім мазмұнының толық, әрі сапалы игерілуін анықтау үшін білім сапасы компоненттерінің білім беру үрдісінің әр кезеңіндегі қалыптасуын бағалауды уақытылы және жедел жүргізу қажет етіледі. Осы мақсатта тестіленушілердің білімді меңгеруін, іскерліктерін бақылау және бағалау үшін тест тапсырмаларының жиынтығы қолданылады. Тест тапсырмаларының көмегімен оқушылардың білім деңгейін анықтай отырып, берілген тақырыпты қандай дәрежеде игергендігін көре аламыз.

Сонымен қатар, тестіленушілердің білім жетістігінің бастапқы нәтижелері мен соңғы нәтижелерін салыстырып, білім, іскерліктің нақты деңгейін анықтап, оқудың нәтижелерін талдап, тестіленушілердің жетістігі жайлы қорытынды жасаймыз.

Нәтижесінде тестіленушілердің жетістіктері мен кемшіліктері анықталып, кемшіліктердің алдын алу, себептерін жою жұмыстары жүргізіледі. Тестіленушілердің меңгеруге тиісті білім мазмұнына сай келетін көрсеткіштерге қол жеткізу мүмкіндігі, онда кездесуі мүмкін қиындықтары сараланады.

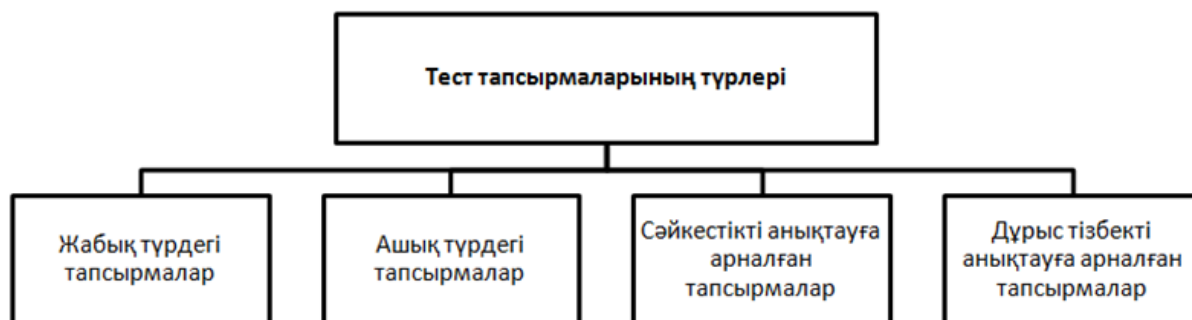
Педагогика ғылымдарының докторы, профессор В. С. Аванесов өз еңбектерінде тестілеу арқылы тексеруге болатын білім мазмұнының тізімін ұсынады:

- 1 – атаулар;
- 2 – атаулардың мағынасы;
- 3 – фактілік білімдер;
- 4 – анықтамалар;
- 5 – салыстырмалы және сәйкестендіру білімдері;
- 6 – жүйелеу және жіктеу білімдері;
- 7 – қарама-қайшылықтар, синоним мен антоним объектілер;
- 8 – ассоциативті білім;
- 9 – себеп-салдарлы және бір-бірімен байланысты, білім негіздері мен жүйелеудің түрлері;
- 10 – алгоритмдік, іс-әрекеттік білім;
- 11 – технологиялық, яғни әдістемелік білім;
- 12 – жүйеленген, жалпыланған білім;
- 13 – бағалаушы білім;
- 14 – болжамды білім;
- 15 – үдерістік білім;

16 – абстрактілік білім;

17 – құрылымдық білім [3, 21 б.].

Тестологияда тестіленушілердің білім деңгейін ағымдық және қорытынды бақылаумен қатар, мектеп бітіру және жоғары оқу орындарына қабылдау емтихандарында қолданылатын тест тапсырмаларының бірнеше түрлері кездеседі. Тест тапсырмаларының түрлері 1-суретте көрсетілген.



1-сурет – Тест тапсырмаларының түрлері

Жоғарыда айтып өткеніміздей, мақалада жабық түрдегі тест тапсырмалары және оның түрлері туралы сөз қозғалады.

Жабық түрдегі тест тапсырмалары соңғы уақытта тестілеу жүйесіндегі бақылау үрдісінің стандартталуы мен автоматтандырылуына қолайлы болғандықтан көп қолданысқа ие бола бастады. Әсіресе, тестіленушілердің бағдарын компьютерлік технология арқылы есептеу үшін өте қолайлы. Бұл аталған тест тапсырмасы түрінің басқа тест тапсырмаларының түрлеріне қарағанда негізгі бөлік (тапсырма шарты) пен дайын жауаптардан тұруына байланысты. Ол оқу материалының мазмұнымен, оқыту мен бақылаудың мақсатымен айқындалады. Дұрыс емес жауаптар (олар мүмкіндігінше дұрыс жауапқа ұқсас, балама, алаңдатушы болуы керек) тест тапсырмасын құрастыру теориясында дистракторлар деп аталады. Олар тестіленушіні өзіне тарта отырып жұмыс істеуі керек. Жұмыс істемейтін дистракторлар ауыстырылуы қажет.

Тест тапсырмасына жоғары білімі бар тестіленушілер дұрыс жауап беріп, ал білімі төмен тестіленушілер керісінше дұрыс жауап бере алмаса, онда тест тапсырмасы оңтайлы болып табылады.

Ендігі кезекте жабық түрдегі тест тапсырмаларына қойылатын негізгі талаптарға тоқталып өтейік. Тапсырманы дұрыс әзірлеу үшін төмендегі талаптарды орындау ұсынылады:

- тапсырма мәтіні құрылымында екіойлылық пен түсініксіздіктің болмауы;
- тапсырманың негізгі бөлігі қысқа құрылымды болуы (7+2 сөз);

- тапсырманың негізгі бөлігінде бір бағыныңқы сөйлемнен артық сөйлемдер болмауы;
- жауаптар тапсырманың негізгі бөлігінен (мүмкіндігінше) қысқа болуы;
- тапсырманың барлық жауаптарының көлемі мөлшермен бірдей ұзындықта болуы;
- тапсырма мәтінінде дұрыс жауапты болжаммен анықтауға мүмкіндік беретін вербальді байланыстар болмауы;
- түрлі тапсырмалардағы дұрыс жауаптарға арналған орын мөлшермен бірыңғай немесе кездейсоқ жағдайда таңдалатындай болуы;
- бір-бірінен туындап отыратын жауаптар дұрыс емес жауаптар (дистрактор) қатарынан алынып тасталуы;
- әр тапсырмаға арналған барлық дистракторлар дұрыс жауапты білмейтін сыналушылар үшін тең мүмкіндікте тартымды болуы;
- бірде-бір дистрактор белгілі-бір қосымша күш салған кезде, дұрыс жауапқа айналып кететіндей, ішінара дұрыс жауап болып табылауы;
- бір тапсырманың жауабы тесттегі келесі тапсырмалардың жауаптарына кілт болмауы;

• барлық жауаптар құрылымы бойынша қатар және тапсырманың негізгі бөлігімен грамматикалық қиыстырылған болуы керек [4, 48 б.].

Дұрыс жауапты болжаммен анықтауға мүмкіндік беретін «жоғарыдағылардың ешқайсысы», «жоғарыдағылардың барлығы», «барлық жауап дұрыс», «барлық жауап дұрыс емес» және т. б. сөйлемдерді дистракторлар ретінде қолдануға тыйым салынады [4, 48 б.].

Сонымен, жабық түрдегі тест тапсырмаларына ұсынылған жауаптардың ішінен дұрыс жауапты (жауаптарды) анықтауға арналған тапсырмалар жатады. Ал бұл формадағы тапсырманы орындау үшін тест тәстіленушілерге түсінікті болуы мақсатында қысқаша нұсқаулықтан басталады.

Жабық түрдегі тест тапсырмаларының бірнеше түрлерін атап айтуға болады:

1) ұсынылған бірнеше жауаптардан бір дұрыс жауапты анықтауға арналған тест тапсырмалары;

2) ұсынылған бірнеше жауаптардан бір немесе бірнеше дұрыс жауапты анықтауға арналған тест тапсырмалары.

Ұсынылған бірнеше жауаптардан бір дұрыс жауапты анықтауға арналған жабық түрдегі тест тапсырмаларында ұсынылған жауаптардың ішінде бір ғана дұрыс жауап болады.

Мұндай формадағы тест тапсырмалары тест тәжірибесінде көптеп қолданылады. Оның бірнеше себептері бар: 1) тапсырманы орындаудың салыстырмалы түрде жеңілдігі; 2) дәстүрлілігі; 3) білімді бақылауда жылдам бағалануы, әрі автоматтандырылуына ыңғайлылығы. Сол сияқты жабық түрдегі тест тапсырмасының аталған түрінің кемшін тұстары да бар екенін жоққа шығармауымыз керек. Мәселен, қазіргі уақыттағы тәжірибеде ұсынылған 4 немесе 5 жауаптан бір ғана дұрыс жауапты анықтауға арналған тест тапсырмалары жиі қолданылатынын байқауға болады. Ал ол тапсырмаларды орындау барысында ұсынылған 4 жауаптан бір ғана дұрыс жауапты табу мүмкіндігі 25%-ды, ал ұсынылған 5 жауаптан – 20%-ды құрайды. Шын мәнінде дұрыс жауапты болжаммен табу мүмкін-

дігінің жоғары болуы – бір дұрыс жауапты жабық түрдегі тест тапсырмасының басты кемшілігі болып табылады.

Дегенмен, жақсы құрастырылған тапсырмаларда дұрыс емес жауаптар дұрыс жауапқа қарағанда тартымды болуы мүмкін. Сондықтан да дайындығы төмен тәстіленушілер қиналған жағдайда дұрыс жауапты болжаммен белгілей салмайды, дұрыс жауапқа жақын, тартымды жауапты белгілейді. Жақсы таңдалған дұрыс емес жауаптар (дистракторлар) дұрыс жауапты болжаммен анықтау мүмкіндігін төмендетеді. Осылайша, құрастырушы дайындығы төмен тәстіленушінің дұрыс жауапты болжаммен табу мүмкіндігін шектейді. Мысал ретінде бірнеше тапсырмаларды келтіруге болады:

1. Жем өзенінің бойымен саяхаттай отырып көруге болатын облыстар:

A) Атырау және Маңғыстау

B) Ақтөбе және Атырау

C) Қостанай және Ақтөбе

D) Ақтөбе және Қызылорда

E) Батыс Қазақстан және Атырау

Тапсырма Қазақстан территориясының физикалық және экономикалық аудандастырылуы туралы білімді салыстыра отырып, еліміздің ішкі сулары (әсіресе, өзендері) жайлы білімді және картографиялық кеңістікте бағдарды дұрыс анықтай алуды бағалауға арналған. Жем өзені Ақтөбе облысының территориясында орналасқан Мұғалжар тауларының солтүстік-батыс бөлігінен бастау алады да, оңтүстік-батыс бағытта Каспий теңізіне қарай ағады. Өзеннің сағасы Каспий теңізінің солтүстігінде орналасқан. Ал бұл аймақ Атырау облысының территориясы болып табылады. Жауаптарда берілген Маңғыстау облысы – Атырау және Ақтөбе облыстарының оңтүстігінде орналасқан; Қостанай облысы – Қазақстанның солтүстігінде орналасқан, ал Жем өзені еліміздің батыс бөлігінде жатыр; Қызылорда облысы – Оңтүстік Қазақстан экономикалық ауданына жатады; Батыс Қазақстан облысы – еліміздің батысында орналасқанымен, Каспий теңізімен шектеспейді. Берілген жауаптардың ішінде дұрыс жауапқа сәйкес келетіні «B» жауабы. Яғни, егер сая-

хатшы Жем өзені бойымен саяхатқа шықса, Ақтөбе мен Атырау облыстарының территориясында бола алады.

2. АҚШ-тың басты ғарыш айлағы орналасқан түбек белгіленген сан:



- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

Тапсырманы орындау барысында тестіленушілер берілген суретпен жұмыс жасай отырып, оны талдайды. Бірінші кезекте суретте берілген материктің Солтүстік Америка екендігін анықтайды және белгіленген географиялық нысандардың атауы мен орналасқан жерлерін ажыратады. Одан кейін нысандардың ішінен АҚШ-тың территориясына енетіндерін ажыратады. II, III, V – Лабрадор түбегі, Гренландия аралы, Калифорния түбегі АҚШ құрамына енбейді. Демек, бұл жауаптар дұрыс жауап болуы мүмкін деген тізімнен шығарылады. Екіншіден, тестіленуші қалған I (Флорида түбегі) және IV (Аляска түбегі) нысандардың АҚШ-қа жататындығын анықтай отырып, осы екі жауапқа тереңірек талдау жасайды. Ол үшін тестіленуші 11-сыныпта өткен «АҚШ-тың экономикалық-географиялық аудандары» тақырыбындағы әр экономикалық – географиялық аудандарда тараған шаруашылық түрлерін еске түсіреді. Яғни, Флорида түбегінің шығысындағы Канавал мүйісінде АҚШ-тың Джон Кеннеди атындағы басты ғарыш айлағы орналасқандығын анықтайды. Жауаптардың ішіндегі А нұсқасы дұрыс жауап болады.

Берілген тапсырмалар орташа қиындық деңгейіндегі тапсырмалар. Тапсырмалардағы

ұсынылған дұрыс емес жауаптардың оңтайлы таңдап алынғандығын байқауға болады. Себебі тапсырмаларды орындау үшін тестіленуші барлық жауаптарды талдауы тиіс болып тұр. Ол үшін тестіленушілерге географиялық, оның ішінде, картографиялық және геосаяси сауаттылық қажет. Берілген тапсырмалардың да бағалау нысандары осы болып табылады.

Келесі кезекте бір немесе бірнеше дұрыс жауапты анықтауға арналған жабық түрдегі тест тапсырмаларына тоқталып өтейік. Аталған тест тапсырмаларында дұрыс жауаптар саны бір немесе бірнеше болуы мүмкін. Мұндай формадағы тест тапсырмасын орындау барысында тестіленуші тек бір дұрыс жауапты таңдап қана қоймайды, тапсырмада тағы да дұрыс жауаптар бар болуы мүмкін деген оймен одан әрі іздене түседі. Тапсырмада берілген барлық жауаптарға мән бере отырып, оларды салыстырады, зерттейді, тереңірек ойланады. Бұл жерде ұсынылған жауаптардың ішінен бір ғана дұрыс жауапты анықтауға арналған жабық түрдегі тест тапсырмасына қарағанда дұрыс жауапты болжаммен табу мүмкіндігі төмендейді.

Бір немесе бірнеше дұрыс жауапты тест тапсырмаларын орындау қиын, бірақ олар ұсынылған бес жауаптан бір дұрыс жауапты анықтауға арналған тапсырмаларға қарағанда, білімнің тереңдігін, нақтылығын, толықтығын бағалауға мүмкіндік береді. Тест тапсырмаларының мұндай формасын пайдалана отырып, оқу әрекетінде логикалық ойлау, есте сақтау, қиялдау қабілеттерін жетілдіруге болады – ал бұл білім берудің басты мақсатына лайықты адам бойындағы тұлғалық қасиеттер болып табылады. Аталған себептерге байланысты жабық түрдегі тест тапсырмаларының ішінде бір немесе бірнеше дұрыс жауапты тест тапсырмалары Қазақстан Республикасының орта білім беру саласында 2016 жылы Оқу жетістіктерін сырттай бағалау, ал 2017 жылдан бастап Ұлттық бірыңғай тестілеу аясында кеңінен қолданысқа енгізіле бастады. Бұл өз кезегінде еліміздегі білім беру саласының бағалау жүйесіндегі маңызды қадамдардың бірі болып саналады. Сөзімізді нақтылау үшін ұсынылған сегіз жауаптан бір немесе бірне-

ше дұрыс жауапты анықтауға арналған жабық түрдегі бірнеше тест тапсырмаларының орындалу жолдарына талдау жасап өтейік:

1. Атлант мұхитының жылы ағыс(-тар)ы:

- A) Лабрадор
- B) Бенгель
- C) Солтүстік Атлант
- D) Канар
- E) Гольфстрим
- F) Батыс Желдер
- G) Бразилия
- H) Калифорния

Тапсырманың дұрыс жауаптарын анықтау үшін тестіленуші мұхит ағыстары мен оның түрлерін білуі керек. Мұхит немесе теңіз ағыстары жылы және суық ағыстар болып екіге бөлінеді. Ағыстарды тудыратын басты себеп – тұрақты желдер болып табылады. Тестіленуші берілген тапсырмадағы Атлант мұхитындағы жылы және суық ағыстарды ажырата алуы тиіс. Ол үшін тестіленуші берілген жауаптардың әрқайсысын талдайды.

Лабрадор ағысы – Канада мен Гренландия жағалаулары аралығымен Баффин теңізінен Ньюфаундленд қайраңына дейін оңтүстік бағытта соғатын Атлант мұхитындағы суық ағыс.

Бенгель ағысы – Оңтүстік Пассат пен Бразилия, Батыс Желдер ағыстарына жақын орналасқан антарктикалық суық ағыс. Қайырымды Үміт мүйісінің оңтүстігінде пайда болады да, солтүстікке қарай бағыт алады. Африкадағы Намиб аймағына дейін жетеді.

Канар ағысы – оңтүстік және оңтүстік-батыс бағытта Африканың солтүстік-батыс жағалауымен, Канар аралдарының жанынан өтетін Атлант мұхитының суық ағысы.

Батыс Желдер ағысы – оңтүстік жарты шардың қоңыржай белдеуіндегі ашық су айдыны арқылы шеңбер жасап ағатын ағыс. Бұл ағыс дүниежүзілік мұхиттағы ең қуатты суық ағыс болып табылады.

Калифорния ағысы – Тынық мұхитының солтүстік бөлігіндегі беткі суық ағыс. Калифорния жағалауымен солтүстіктен оңтүстік-батысқа қарай жылжиды.

Гольфстрим ағысы – Атлант мұхитындағы жылы ағыс. Ағыс Солтүстік Американың шығыс жағалауын бойлай, 40° с.е. дейін же-

теді. Одан әрі су массаларының негізгі тармағы қоңыржай ендіктегі тұрақты соғатын батыс желдері әсерінен Солтүстік Атлант ағысына айналады. Бұл ағыс Скандинавия түбегін айналып өтіп, қоңыржай және полярлық ендіктердегі судың беткі температурасын жоғарылатады. Сондықтан бұл аудандарда қыс салыстырмалы түрде жылы, ылғалды болады.

Бразилия ағысы – Оңтүстік Америка жағалауымен оңтүстік-батыс бағытта ағатын Атлант мұхитындағы жылы ағыс. Оңтүстік Пассат ағысының бір саласы.

Жоғарыда көрсетілгендей тапсырманы орындау үшін тестіленуші Атлант мұхитындағы ағыстарды және олардың таралу аймақтарын, қасиеттерін білуі шарт. Талдау бойынша Лабрадор, Бенгель, Канар, Батыс Желдер және Калифорния ағыстары суық ағыстар қатарына жататындығы анықталып отыр. Ал Гольфстрим, Солтүстік Атлант және Бразилия ағыстары Атлант мұхитының жылы ағыстарына жатады. Сондықтан тапсырмадағы C, E, G жауаптары дұрыс жауап болады.

2. Париж қаласында штаб-пәтері орналасқан ұйым(-дар):

- A) ЕО
- B) ЮНЕСКО
- C) БҰҰ
- D) НАТО
- E) ОПЕК
- F) ФАО
- G) ЕҚЫҰ
- H) АСЕАН

Париж қаласында штаб-пәтері орналасқан ұйымды немесе ұйымдарды табу үшін ұсынылған сегіз жауаптың барлығын да талдау қажет болады. Ол үшін берілген ұйымдар мен штаб-пәтерлері орналасқан қалаларды білуі керек (1-кесте).

Кестедегі мәліметтерді қарай отырып, берілген тапсырмада бір ғана дұрыс жауап бар екендігі анықталады. Яғни, Париж қаласында штаб-пәтері орналасқан ұйым – ЮНЕСКО екендігі белгілі болады.

Осылайша, тест тапсырмаларының түрлі формаларының ішінде жабық түрдегі тест тапсырмаларының, оның ішінде, бір немесе бірнеше дұрыс жауапты тест тапсырмаларының ХХІ ғасырдағы білім беру саласын бағалау

1-кесте – Халықаралық ұйымдар мен штаб-пәтерлері орналасқан қалалар

ҰЙЫМ АТАУЫ	ШТАБ-ПӘТЕРІ ОРНАЛАСҚАН ҚАЛА
ЕО (Еуропалық Одақ)	Брюссель
ЮНЕСКО (БҰҰ-ның білім беру, және мәдениет жөніндегі арнайы ұйымы)	Париж
БҰҰ (Біріккен Ұлттар Ұйымы)	Нью-Йорк
НАТО (Солтүстік Атланттық келісім ұйымы)	Брюссель
ОПЕК (Мұнай экспорттаушы елдер ұйымы)	Вена
ФАО (БҰҰ-ның азық-түлік және ауыл шаруашылығы жөніндегі арнайы ұйым)	Рим
ЕҚЫҰ (Еуропадағы қауіпсіздік және ынтымақтастық ұйымы)	Вена
АСЕАН (Оңтүстік-Шығыс Азия елдерінің ассоциациясы)	Джакарта

жүйесінде өте тиімді екендігіне көз жеткізе аламыз. Аталған формадағы тест тапсырмаларын кеңінен қолдану және оларды арнайы талаптарды сақтай отырып әзірлеу білім беру саласындағы бағалау жүйесінде көптеген мүмкіндіктерге жол ашады. Яғни, тестіле-

нушілердің білімін нақты, тияқты және ашық түрде бағалауға қол жеткізе аламыз. Осындай себептерге байланысты біздің еліміздің орта білім беру саласында бір немесе бірнеше дұрыс жауапты тест тапсырмаларын қолдану аясы кеңейе түсуде.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасында білім беруді және ғылымды дамытудың 2020 – 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы. – URL: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988> (Қаралған күні: 20.03.2020).
2. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. – Киев, 1994. – 288 с.
3. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3 изд. доп. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
4. Гулидов И. Н. Педагогический контроль и его обеспечение: учебное пособие. – М.: ФОРУМ, 2005. – 240 с.

References

1. Kazakhstan Respublikasynda bilim berudi zhane gylymды damytudyn 2020-2025 zhyldarga arналған мемлекеттік бағдарламасы [State program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020 – 2025]. Available at: <http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900000988> (Accessed: 20.03.2020).
2. Kline P. Spravochnoe rukovodstvo po konstruirovaniyu testov [Reference guide to test design] (Kiev, 1994, 288 p.).
3. Avanesov V. S. Kompoziciya testovyh zadaniy [Composition of test tasks]. Instructional book (FORUM, Moscow, 2002, 240 p.).
4. Gulidov I. N. Pedagogicheskij kontrol' i ego obespechenie [Pedagogical control and its provision]. Tutorial (FORUM, Moscow, 2005, 240 p.).

Д.С. Смагулов

*РГКП «Национальный центр тестирования», Министерство образования и науки
Республики Казахстан, Нур-Султан, Казахстан*

Методы разработки закрытых тестовых заданий

Аннотация. В статье описывается использование системы тестирования в системе оценки Казахстана, в то же время обоснована актуальность применения разных видов тестовых заданий закрытого типа. Автор останавливается на типах тестовых заданий и методике их разработки, особенностях тестовых заданий, предполагающих определение одного правильного ответа из пяти предложенных ответов и одного или нескольких правильных ответов из восьми предложенных. Анализируются преимущества и недостатки этих типов задач. Кроме того, на примере географии анализируются закрытые тестовые задания по предметам общего среднего образования. В статье рассказывается о мыслительных операциях тестируемых при выполнении тестовых заданий с определением одного правильного ответа из пяти предложенных ответов и одного или нескольких правильных ответов из восьми предложенных. Таким образом, автор в статье раскрывает роль закрытых тестовых заданий в национальной системе оценки качества образования, анализируя их в форме экспериментов и начиная с разработки заданий.

Ключевые слова: программа, тестирование, система теста, тестовое задание, тестируемый, виды заданий, система оценивания, ЕНТ, ВОУД, дистрактор, разработка заданий, закрытое тестовое задание, В. С. Аванесов, география.

D. S. Smagulov

*Republican state treasury enterprise «National Testing Center»,
Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan, Kazakhstan*

Methods for developing closed test tasks

Abstract. The article describes testing system in the assessment system of Kazakhstan, including the relevance of applying types of closed-ended test tasks. The author focuses on the types of tests and methods of their development, the features of the test tasks for determining one correct answer out of five proposed answers and for determining one or more correct answers out of eight proposed ones. Analyzes the advantages and disadvantages of these types of tasks. In addition, author considers closed test tasks on the example of geography. The article describes the mental operations of students when they are performing test tasks to determine one correct answer out of five proposed answers and to determine one or more correct answers out of eight proposed ones. Thus, the author reveals the role of closed-ended test tasks in the national system of assessment in education, analyzing them in the form of experiments, starting with the creation of the tests.

Keywords: program, testing, test system, test task, testable, types of tasks, assessment system, unified national test, external evaluation of academic achievements, distractor, designing a task, closed-ended test task, V. S. Avanesov, geography.

Автор жайлы мәлімет:

Смагулов Д.С. – Жоғары оқу орындарына түсу емтихандарына арналған тест тапсырмаларын қалыптастыру ғылыми-әдістемелік зертханасының меңгерушісі, «Ұлттық орталығы» РМҚК, Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі, Нұр-Сұлтан, Қазақстан.

Smagulov D.S. – Head of the scientific and methodological laboratory for the formation of test tasks for entrance examinations in higher educational institutions, republican state treasury enterprise «National Testing Center», Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.

Г.К. Ташкеева
К. Адилжан
Э.М. Зулбухарова
А.А. Құдыш

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
(E-mail: tgk2512@gmail.com, kami_adilzhan@mail.ru,
zulbuharova68@gmail.com, Askarkudyshev@mail.ru)

«Қалыптастыру» ұғымының педагогикадағы мағынасын анықтау

Аңдатпа. Педагогикада қалыптастыру ұғымының мағынасы әртүрлі. Ол адам дамуының нәтижесі ретінде де, оқытушының білім алушыларды оқыту және тәрбиелеу бойынша ұйымдастырушылық қызметі ретінде де қолданылады. Мақалада қалыптастыру ұғымының мәнін анықтау үшін түрлі анықтамалар мен көзқарастар талданады.

Түйін сөздер: қалыптастыру, тәрбие, дамыту, оқытушының ұйымдастырылған қызметі, тұлғаның дамуы, қалыптасу.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-133-139>

Түсті: 8.04.20 / Жарияланымға рұқсат етілді: 11.05.20

Қалыптастыру және дамыту – педагогиканың жалпы ғылыми категориялары. Қалыптастыру (педагогикада) – бұл түрлі факторлардың (әлеуметтік, экологиялық, педагогикалық, экономикалық және т. б.) әсерінен адам тұлғасының қалыптасу процесі. Педагогика шеңберінде «қалыптастыру» ұғымы жиі қолданылмайды, негізінен жеке тұлғаның туғаннан өмірінің соңына дейінгі өзгеру процесі «тәрбие» деген ұғыммен сипатталады. Алайда, ғалым-педагогтар «даму», «қалыптастыру» және «тәрбие» ұғымдары әртүрлі және әртүрлі мағынада қолданады деген пікірде. Қалыптастыру адам тұлғасының тұлға болып жетілуін, кемелдік, тұрақтылық деңгейге жетуін білдіреді. Қалыптасудың негізгі факторларының бірі – тәрбие. Осылайша, «қалыптастыру» педагогикада кеңінен қолданылғанына қарамастан, әлі де жеткілікті қалыптаспаған педагогикалық категория болып табылады [1].

Ғылыми әдебиетте «қалыптастыру», «даму» терминінің синонимі ретінде жиі қара-

стырылады. Ғалымдар И.З. Гликман мен И.П. Подласый «даму» терминін «адам санасында болатын сандық және сапалық өзгерістердің өзара байланысын» түсіндіреді [2]. Бұл категория тұлғаның тұрақты өзгеруін болжайды.

Педагогикалық әдебиетте бұрынғы жылдары қалыптастыру түсінігі жеке тұлғаға кездейсоқ әсер ету үшін қолданылған. Мысалы, педагогиканың белгілі авторы П.Н. Груздев тек стихиялық тәрбиені қалыптастырып, «адамдарға саналы әрекеттен тәуелсіздігіне әртүрлі жағдайлардың әсері» деп атауды ұсынды [3].

Философиялық тұрғыдан қалыптастыру – бұл адамның дамуындағы нашар әдеттер мен тәртіпсіздікке қарсы тұратын және адамның тұлға ретінде қалыптасуына ықпал ететін процесс. Қалыптасу барысында адам өмірлік тәжірибеге ие болады, жеке өмірден өркениетті, мәдени және қоғамдық өмірге өтеді. Психикалық процесс қалыптастыру арқылы дамиды. Қалыптастыру – психикалық процестің дамыған әдісі болып табылады.

Педагогикада қалыптастыру адамның даму нәтижесін бағалау ретінде қарастырылады, педагогтың оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асыру қабілеті ретінде қолданылады. Адам дағдыларсыз, тәжірибесіз, табиғат және қоғам заңдарын білмей дүниеге келеді. Адамның өсіп - жетілу процесінде даму оның әрбір кезеңінде белгілі бір деңгейге жетеді. Жас ерекшеліктеріне сәйкес тәрбиелеу және оқыту процесінде білім алушылардың белсенді іс-әрекеттерімен тығыз байланыста дағдылар қалыптасады. Осылайша, білім, дағдылар, білік, ойлау, есте сақтау, дүниетанымдық көзқарастар және т.б. қасиеттер біртіндеп қалыптасады [4].

Тәрбиенің негізгі мақсаты – қалыптастырып келе жатқан жеке тұлғаның әлеуметтік тәжірибені меңгеруі, оның жан-жақты үйлесімді дамуы. Жеке тұлғаның даму мен қалыптасу мәселесінің көп ғасырлық тарихы бар. Ол көп аспектілі және әртүрлі ғылымдардың тоғысында қарастырылады. Ертедегі грек ғалымдары жеке тұлғаның дамуына биологиялық факторлармен қоса әлеуметтік факторлар да әсер етеді деп есептеген. Жеке тұлғаның қалыптасуының факторлары туралы идеялар өткен ғасырлардың прогрессивті философиялық және психологиялық - педагогикалық пікірлерінде өз жалғасын тапқан (Э. Роттердамский, Я.А. Коменский, К.А. Гельвеций, Д. Дидро, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, К. Маркс, Ф. Энгельс, З. Фрейд, Д. Дьюи, Э. Торндайк, Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.С. Макаренко, Л.С. Выготский, Э.И. Монозон, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов т.б.).

Жеке тұлғаны қалыптастыру – бұл қоғамдық тәжірибенің арнайы саласын меңгеру процесі, яғни білім, білік және дағдылар т.б. қасиеттерді игерумен ерекшеленеді. Осы игерудің нәтижесінде жаңа уәждер мен қажеттіліктерді қалыптастыру, оларды қайта құру және ұштастыру жүреді. Жаңа қажеттіліктер мен уәждер, олардың шынайы өмірді мойысынуы немесе өмір сүру кезінде пайда болады.

Бүгінгі таңда жеке тұлға теориясы мен тәрбие тәжірибесі үшін маңызды мәселе

қалыптастыру механизмдерін жетілдіру болып табылады. Жеке тұлғаны қалыптастыру теориясында тәрбиелеу мен оқыту арқылы өз тәжірибесі мен мәдениетін үйрету үрдісі дәстүрлі болып саналады. Ынталандыру, құндылық бағдарларын қалыптастыру, тұлғаның әлеуметтік қалыптасуымен анықталады.

Жеке тұлғаны қалыптастырудың стихиялық тетіктеріне себепті мақсатқа жылжытудың жеткілікті жалпы механизмін жатқызға болады, сондай-ақ, арнайы: әлеуметтік рөлдерді қабылдау және игеру механизмі және идентификациялау механизмі (себепті жылжыту механизмі; рөлді игеру механизмі). Бұл-стихиялық механизмдер, өйткені субъект олардың іс-әрекетіне ұшырай отырып, оларды толық көлемде сезінбейді және оларды саналы түрде басқармайды. Олар жасөспірімдер жасына дейін үстем болады, бірақ кейін де өзін-өзі жасаудың саналы түрлерімен бірге жеке тұлғаны дамытуға қатысуды жалғастырады.

Әлеуметтік әл-ауқат адамның қалыптасуы мен өміріне байланысты, себебі:

- 1) жаңа себептер пайда болады;
- 2) себептерді ұштастырады;
- 3) көзқарастар, құндылықтар, этикалық нормалар мен қатынастар жүйесі өзгереді.

Жеке тұлғаны қалыптастырудың барлық аталған механизмдері саналы формаларды қабылдай алады, бірақ түсіну, ұғыну олардың іс-әрекеті үшін маңызды. Әдетте, осы механизмдердің барлығы бірлесіп, жинақталып, өзара күш біріктіре отырып әрекет етеді және тек ақыл-ой абстракциясы оларды жеке-жеке қарауға мүмкіндік береді [5].

А. Бандураның пікірінше, адам не істей алатынын және не істей алмайтынына деген сенімділіктің қалыптасуын анықтайтын төрт негізгі шарт бар:

- 1) өткен тәжірибе (білім, дағдылар), мысалы, бұрын мүмкін болса, қазір де мүмкін;
- 2) өзіне сенімділік; мысалы, «Мен мұны істей аламын»;
- 3) жоғары эмоциялық көңіл-күй (музыка, махаббат);
- 4) (ең басты шарт) басқа адамдардың мінез-құлқын бақылау, модельдеу, еліктеу (нақты өмірді бақылау, кинофильмдерді

көру, кітаптар оқу және т. б.); мысалы, «Егер басқалар жасай алса, мен де істей аламын!» [6].

Жеке тұлғаны қалыптастыру теориясында тәрбиелеу және оқыту, белгілі бір ұстанымдарды, рөлдерді, функцияларды меңгеру арқылы өз тәжірибесі мен мәдениетін үйрету үрдісі дәстүрлі болып саналады. Мотивация, құндылық бағдарларының қалыптасуы жеке тұлғаның осы қоғамдық қалыптасуымен сипатталады [7].

Қалыптастыру сыртқы өзгерістермен көрінетін оның көркем мінезімен ерекшеленетін адам тұлғасының рухани байытылуы болып табылады. Өзінің табиғаты бойынша қалыптасудың «соңы» жоқ, өмір бойы тұлғаның қалыптасу процесі жүзеге асырылады, яғни ол үздіксіз және шексіз.

Қалыптастырудың жекелеген кезеңдерін бөліп көрсетейік.

Бастапқы қалыптастыру – туғаннан бастап ересектерге дейін жүреді. Одан әрі қалыптастыру - жеке тұлғаны жетілдіру немесе дамыту, жеке тұлғаның жақсы тәрбиенуі немесе жан - жақты білім алып, жақсы дағдылар біртіндеп қалыптаса бастауы. Педагогикадағы қалыптасудың өзекті мәселелерінің бірі осы үдерістің қозғаушы күші туралы мәселе. Қалыптастыру процесінің қозғаушы күштері сыртқы және ішкі көздерге ие. Ішкі қозғаушы күштер – бұл адамның әлемді тануға, білім алуға, шеберлік пен дағдыларды үйренуге деген жеке ұмтылысы. Сыртқы қозғаушы күштер – бұл сол білім алушының тұлғасына педагогтар, ата-аналар, құрдастар, қоршаған орта және т.б. жатады. Қазіргі педагогикада тұлғаны қалыптастыру үдерісі ең өзекті және маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Бұл жеке тұлғаның қалыптасуы – жеке тұлғаның өзін - өзі жүзеге асыруын, жеке көзқарастар мен табысқа қол жеткізуін, өз күштері мен мүмкіндіктерін іске асыруды қарастыратын маңызды және жауапты мәселе [1, 2 б.].

Әлемдік білім беру кеңістігінде кәсіби білім берудің біртұтас жүйесін құрудың негізгі идеялары болып адамға үздіксіз көп деңгейлі кәсіби білім беру үшін барынша мүмкіндік

жасау; тұлғаның үздіксіз шығармашылықпен дамуы, өзгеруі және жетілуі; оның білім алу кеңістігіндегі жаңалыққа ұмтылысын қамтамасыз ету және кәсіби білім алуы үшін қолайлы жағдайлар жасау, тұлғаға білім алу траекториясын өз мүддесіне, бейімділігі мен қажеттіліктерін ескере отырып қалыптастыруға мүмкіндік беру болып саналады. Мұның бәрі кәсіби білім берудің көпдеңгейлілігі бағдарламаларында көрініс тауып, тәжірибеде жүйелі бірізділікте жүзеге асырылуы тиіс [8].

Педагогика мен психологияда жеке тұлғаның «қалыптасу» термині жиі қолданылады. Бұл жеке тұлғаның дамуының нәтижесі дегенді және оның пайда болып, тұтастыққа, бірқалыпты қасиеттерге және сапалараға ие болғанын білдіреді. Қалыптастыру (қалыптасу) дегеніміз – бір нәрсеге пішін (форма) мен тұрақтылық беру; толықтық пен нақты бір түр беру.

Жеке тұлғаның қалыптасуына, сонымен қатар, қоршаған орта да әсер етеді – адам және қоғам өміріндегі әлеуметтік - экономикалық, тарихи қалыптасқан жағдайлар. Қоршаған орта макро және микро болып бөлінеді. Макро орта – адамға әлеуметтік-экономикалық ықпалдардың мол жиынтығы. Микро орта дегеніміз баланың ең жақын қарым-қатынас ортасы, ол адамды әрдайым қоршайтын және оның дамуына әсер ететін өзара байланысты заттар, құбылыстар мен адамдар әлемі. Жеке тұлғаның дамуы мен қалыптасуына, белгілі бір мөлшерде табиғи немесе географиялық орта (климат), табиғат жағдайлары да әсер етеді [9].

Мектепке дейінгі балалық шақтың әрбір кезеңі психофизиологиялық дамудың өзіне тән ерекшеліктерімен, ал әрбір бала тек өздеріне ғана тән жеке ерекшеліктерімен сипатталады.

Педагогикада тұлғаны қалыптастыру нақты нәтижелерге қол жеткізуді көздейді:

- білім беру – қоршаған органы түсіну; қоғамдағы және түрлі салалардағы (экономика, саясат, білім беру және т. б.) өзгерістер мен қайта құрулар; білім саласы; өзін-өзі тәрбиелеу, өздігінен білім алу және т. б. үшін оңтайлы жағдай жасау;

- тәрбиелік – қалыптасқан саяси және моральдық нанымдар; Отанға, өз халқына, тарихқа, дәстүрлерге, мемлекеттік және қоғамдық институттарға, еңбекке, дінге, әлеуметтік топтарға қарым-қатынас; жалпы жұрт таныған мінез-құлық нормалары, әдеттер, көзқарастар уәждерін жандандыру; бос уақытты өткізу қызметіне, хоббиге, дәстүрлерге қарым-қатынас жасау; қандай да бір іс-әрекеттерді жасауға, оларды моральдық мәжбүр ету немесе бас тарту және т. б.;

- оқыту – өмірдің түрлі салаларынан білімді байыту; жүргізу дағдыларын, кәсіби және тұрмыстық дағдыларды, сондай-ақ практикалық қызметтің түрлі түрлерінің дағдыларын меңгеру және т.б.

- қазіргі қоғамдағы дамушы – табысты әлеуметтену; өз мүдделерінің барабарлығы мен пайымдаушылығы және жалпы қабылданған нормаларға бейімділігі; қажетті физикалық қасиеттерді меңгеру; интеллект, мәдениет, адамгершілік, іскерлік және кәсіби қабілеттерді дамыту және т. б. [1, 3 б.].

Біз 1-кестеде педагогикадағы қалыптастыру ұғымының мәселесін зерттеу мақсатымен мазмұнға талдау жасадық (ағылш. Content analysis-мазмұнын талдау, мәтін мазмұнын сапалық-сандық талдау).

Н.М. Таланчуктың айтуынша, бұл тұрғыда педагог - тәжірибелі психолог; ол білім алушы тұлғаны жетілдіреді, маңызды іс-әрекеттерге итермелейді, маңызды психологиялық жай-күйді дамытады және тиісті шарттармен нығайтады. Осы іс-әрекеттің арқасында білім алушы оқу-тәрбие үдерісінің объектісі ретінде оның субъектісіне айналады. Осының бәрін жасау үшін педагог әрбір оқу және тәрбие үрдісінде шебер психолог болу керек, психологиялық әсер ету әдістерін жетік меңгеруі тиіс [10, б.168].

Қоғамдық өмірде болып жатқан өзгерістер, білім берудің жаңа тәсілдерін дамытуды, жеке тұлғаның жеке дамуымен, шығармашылық бастамамен, ақпараттық алаңдарда өз бетінше қимыл жасай білуді, білім алушыда өмірде туындайтын мәселелерді – кәсіби қызметті, өзін-өзі анықтауды, күнделікті өмірде шешу үшін міндеттер қою мен шешудің әмбебап біліктілігін қалыптастыруды талап етеді. Осыған байланысты тапқыр және өзін-өзі жетілдіретін тұлғаны тәрбиелеу мен дамыту, білім алушыларда өз бетінше ойлау, білімге қызығушылығын және ізденімпаздығын, қабылданатын шешімдерді мұқият ойластыру және іс-қимылдарды нақты жоспарлау, құрамы бойынша әртүрлі топтарда тілтабысу

Кесте 1. «Қалыптастыру» ұғымының мәнін - мазмұнын талдау

Авторлар	Ұғымның мәні
1	2
Гликман И.З., Подласый И.П.	«қалыптастыру» – «даму» терминінің синонимі ретінде қарастырады. «Даму» термині адамның санасында болатын сандық және сапалық өзгерістердің өзара байланысын түсіндіреді [2]. Бұл категория тұлғаның тұрақты өзгеруін болжайды.
Груздев П.Н.	стихиялық тәрбие, «саналы іс-әрекетке қарамастан адамдарға әртүрлі жағдайлардың әсері» [3].
Лазарева Н.Б	жеке тұлғаны қалыптастыру – бұл қоғамдық тәжірибенің арнайы саласын меңгеру процесі, яғни білім, білік және дағдылар т. б. қасиеттерді игерумен ерекшеленеді [5].
Первин Л.А.	адам не істей алатынын және не істей алмайтынына деген сенімділіктің қалыптасуын анықтайтын төрт негізгі шарт бар: тәжірибе, сенім, эмоция, бақылау.
Торгонский В.В.	жеке тұлғаны қалыптастыру теориясында тәрбиелеу және оқыту, белгілі бір ұстанымдарды, рөлдерді, функцияларды меңгеру арқылы өз тәжірибесі мен мәдениетін үйрету үрдісі дәстүрлі болып саналады [7].

Барков С.А.	тұлғаның үздіксіз шығармашылықпен дамуы, өзгеруі және жетілуі; оның білім алу кеңістігіндегі жаңалыққа ұмтылысын қамтамасыз ету және кәсіби білім алуы үшін қолайлы жағдайлар жасау, тұлғаға білім алу траекториясын өз мүддесіне, бейімділігі мен қажеттіліктерін ескере отырып, қалыптастыруға мүмкіндік беру болып саналады [8].
Агаджанян Н.А	жеке тұлғаның ең маңызды белгілері – оның саналылығы, жауапкершілігі, бостандығы, қадір – қасиеті, даралығы, салауатты өмір салтын сақтауы. Жеке тұлғаның қалыптасуына, қоршаған орта да әсер етеді – адам және қоғам өміріндегі әлеуметтік - экономикалық, тарихи қалыптасқан жағдайлар [9].
Таланчук Н.М.	педагог – тәжірибелі психолог, ол білім алушы тұлғаны жетілдіреді, маңызды іс-әрекеттерге итермелейді, маңызды психологиялық жай-күйді тиісті психологиялық шарттармен нығайтады. Осы іс-әрекеттің арқасында білім алушы оқу-тәрбие үдерісінің объектісі ретінде оның субъектісіне айналады [10].

қабілетін қалыптастыру ерекше маңызға ие болады [10, 168 б.].

Студенттердің өзін-өзі дамытуға дайындығын қалыптастыру әртүрлі іс-шаралар өткізу арқылы қоғамдық іс-шараларға қатысу кезінде олардың дағдыларын, икемділігін, дербестігін және сенімділігін қалыптастыру, кәсіби ортаға «бейімделу» үдерісі болып табылады [10].

Осылайша, педагогикадағы «қалыптастыру», «тұлғаны қалыптастыру» ұғымдарының мазмұнын анықтау бізге келесі қорытындыны жасауға мүмкіндік берді:

- «қалыптастыру» әлі қалыптаспаған педагогикалық категория;
- жеке тұлғаны қалыптастыру механизмдері туралы мәселе жеткіліксіз;
- қалыптастыру – психикалық процестің дамыған әдісі болып табылады;
- педагогикада қалыптастыру адамның даму нәтижесін бағалау ретінде қарастырылады, педагогтың оқыту мен тәрбиелеуді жүзеге асыру қабілеті ретінде қолданылады;
- жеке тұлға теориясы мен тәрбие тәжірибесі үшін маңызды мәселе қалыптастыру механизмдерін жетілдіру;
- жеке тұлғаны қалыптастыру теориясында өз тәжірибесі мен мәдениетін үйрету дәстүрлі әдіс болып саналады;

- қалыптасудың негізгі факторларының бірі – тәрбие;

- қалыптастыру – бұл жеке тұлғаны дамытудың мақсатты процесі, оның барысында белгілі бір қызметті жүзеге асыруға оның тұрақтануы орын алады;

- қалыптастыру – сыртқы өзгерістермен сипатталатын адам тұлғасының мазмұндық байытылуы. Өзінің табиғаты бойынша қалыптасудың «соңы» болмауы, өмір бойы тұлғаның қалыптасу процесі жүзеге асырылады, яғни ол үздіксіз және шексіз;

- қалыптастыру процесінің қозғаушы күштері сыртқы және ішкі көздері болып бөлінеді;

- «қалыптастыру» екі бағытта, білім алушының даму нәтижесі ретінде және оны тәрбиелеу мен оқытуға бағытталған педагогтың және білім алушының ұйымдастырылған қызметі ретінде қолданылады;

- педагогикада тұлғаны қалыптастыру нақты нәтижелерге жетуді көздейді;

Белгілі бір деңгейге жетуді, аяқтауды немесе аяқтауды қалыптастыру деп түсінеді.

Қалыптастыру механизмін анықтау – алдымызға қойылған міндеттердің бірі болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1. Что такое формирование в педагогике - URL: https://spravochnik.ru/pedagogika/chto_takoe_formirovanie_v_pedagogi_ke/ (дата обращения: 10.03.2020).

2. Подласый И.П. Вопросы воспитания и обучения. - М., 2013.
3. Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. - М., 1949.
4. Безрукова В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. - Екатеринбург, 2000.
5. Лазарева Н.Б. Личность. Определение личности. Формирование личности. Теории личности. (ГБПОУ «1-й МОК») – М., 2019.
6. Первин Л.А., Джон О.П. Психология личности: теория и исследования. – М., 2004.
7. Торгонский В.В. Формирование личности, индивидуальности и ее интегративных качеств. // Историческая и социально-образовательная мысль. - 2010. - №4 (6). - С. 95-105.
8. Барков С.А. Теория организации (институциональный подход): Учебное пособие. – М.: КДУ, 2009.
9. Агаджанян Н.А. Здоровье студентов. – М.: «Россия», 1997.
10. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогiku. Пособие для педагогов-новаторов. – М.: «Логос», 1991.

References

1. Chto takoe formirovanie v pedagogike. Available at: https://spravochnik.ru/pedagogika/chto_takoe_formirovanie_v_pedagogike/ (Available at: 10.03.2020).
2. Podlasyj I.P. Voprosy vospitanij i obuchenij [Education and training] (Moscow, 2013).
3. Gruzdev P.N. Voprosy vospitanij i obuchenij [Education and training] (Moscow, 1949).
4. Bezrukova V.S. Osnovy duhovnoj kul'tury: enciklopeicheskiy slovar' pedagoga [The main spiritual culture: jenciklopedicheckij clovar' pedagoga] (Ekaterinburg, 2000).
5. Lazareva N.B. Lichnost' Opredelenie lichnosti. Formirovanie lichnosti. Teorii lichnosti [Personality. Identification. Personality formation. Personality theory] (GBPOU «1-j МОК», (Moscow, 2019).
6. Pervin L.A., John O.P. Psihologija lichnosti: teorija i issledovanija [Psychology of personality: theory and research] (Moscow, 2004).
7. Torgonskij V.V. Formirovanie lichnosti, individual'nosti i ee integrativnyh kachestv [Formation of personality, individuality and its integral qualities], Istoricheskaja i social'no-obrazovatel'naja mysl' [Historical and social-educational thought], 4 (6), 95-105 (2010).
8. Barkov S.A. Teoria organizacii (institucional'nyj podhod) [Theory of organization (institutional approach)]. Workbook (KDU, Moscow).
9. Agadzhanjan N.A. Zdorov'e studentov [Student health] («Russia», Moscow, 1997).
10. Talanchuk N.M. Vvedenie v neopedagogiku. Posobie dlja pedagogov-novatorov [Introduction to neopedagogy. A tool for teachers - newcomers] («Logos», Moscow, 1991).

Г.К. Ташкеева, К. Адилжан, Э.М. Зулбухарова, А.А. Кудыш
Казахский национальный университет им. Аль-Фараби, Алматы, Казахстан

Выявление сущности понятия «формирование» в педагогике

Аннотация. Понятие «формирование» в педагогике неоднозначно. Оно употребляется как результат развития человека, и как организаторская деятельность преподавателя по обучению и воспитанию обучающихся. В статье анализируются различные определения и точки зрения для выявления сущности данного понятия.

Ключевые слова: формирование, воспитание, развитие, организованная деятельность педагога, развитие личности, сформированность.

G.K.Tashkeyeva, K.Adilzhan, E.M.Zulbukharova, A.A. Kudysh
Al – Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Identification of the essence of the concept of «formation» in the pedagogy

Abstract. In pedagogy the concept of formation is ambiguous. It is used both as a result of human development, and as an organizational activity of the teacher for training and education of students. The article analyzes various definitions and points of view to identify the essence of the concept of formation.

Keywords: formation, education, development, organized activity of the teacher, personal development, the formation.

Авторлар жайлы мәлімет:

Ташкеева Г.К. – қатты дене және бейсызық физика кафедрасының қауымдастырылған профессоры (доцент), Өл – Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Өл – Фараби көш., 71, Алматы, Қазақстан.

Адилжан К. – плазма физикасы, нанотехнология және компьютерлік физика кафедрасының докторанты, Өл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Өл – Фараби көш., 71, Алматы, Қазақстан.

Зулбухарова Э.М. – жылу физикасы және техникалық физика кафедрасының аға оқытушысы, Өл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Өл-Фараби көш., 71, Алматы, Қазақстан.

Құдыш А.А. – жылу физикасы және техникалық физика кафедрасының магистранты, Өл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Өл-Фараби көш., 71, Алматы, Қазақстан.

Tashkeyeva G.K. – associate Professor of the Department of solid state physics and nonlinear physics, al – Farabi Kazakh National University, al – Farabi str., Almaty, Kazakhstan.

Adilzhan K. – PhD student of the Department of plasma physics, nanotechnology and computer physics, al – Farabi Kazakh National University, al – Farabi str., 71, Almaty, Kazakhstan.

Zulbukharova E.M. – senior lecturer of the Department of Thermophysics and technical physics, al – Farabi Kazakh National University, al – Farabi str., 71, Almaty, Kazakhstan.

Kudysh A.A. – master’s student of the Department of Thermophysics and technical physics, al – Farabi Kazakh National University, al – Farabi str., 71, Almaty, Kazakhstan.

G.K. Tussupova¹, A.A. Chsherbakov²
A.T. Temirbekova³, A.B. Kazhigaliyeva⁴
A.I. Azhigaliyeva⁵, A.S. Tazhiyeva⁶

^{1,3}L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

^{2,4,6}Nazarbayev University, Nur-Sultan, Kazakhstan

⁵ General Education High school No 30, Shymkent, Kazakhstan

(E-mail: tusgul@mail.ru, andrey.chsherbakov@nu.edu.kz,
asseltemirbekova2017@gmail.com, aigerim.kazhigaliyeva@nu.edu.kz,
aigul.azhigaliyeva@nu.edu.kz, assem.tazhiyeva@nu.edu.kz)

Identity options in the textbooks of Russian and Kazakh as second languages

Abstract. *Identity options available in secondary school textbooks may play an important role in stimulating or inhibiting the learners' success. They are particularly significant in the multi-ethnic Kazakhstani context with a large number of minorities and their cross-cultural communication in the society. This paper investigates identity options provided in second language textbooks for Kazakhstani secondary-school students. The identities of imagined learners, imagined interlocutors, and hidden identities that are not included were analyzed in the texts. The study results conclude that the textbooks' sets of identity options are likely stimulate or impede language learning. Findings from this study may contribute to the evaluation of current teaching methodology and materials and inform future textbook development with regard to identity representations and identity construction.*

Keywords: *identity, school textbooks, Russian, Kazakh, second language learning.*

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-140-149>

Received: 7.02.20 / Accepted: 30.03.20

Kazakhstan is an ethnically diverse country with a population comprised of over 120 ethnicities [1, p. 4–5], but a vast majority of the people speaks one or both of the two dominant languages: Kazakh (74%) and Russian (94.4%) [1, p. 289]. These two languages are also the mediums of instruction in almost all the schools. While the official policy is to reach near-universal bilingualism by 2020—95% of the population are to be proficient in Kazakh and 90% in Russian [2]—in reality, graduates of Russian-medium schools rarely reach a high level in Kazakh, and graduates of Kazakh-medium schools, especially in the predominantly Kazakh-speaking regions, do not excel in Russian. This, for example, can be seen in the Unified National Test results: in 2016, the average score in Kazakh in Russian schools was 17.5 out of 25, whereas the average

score in Russian in Kazakh schools was 14.48 out of 25, and in the mostly Kazakhophone South Kazakhstan it was 12.7 out of 25 [3].

One of the reasons for such low results in language acquisition is often cited as low motivation and poor quality of textbooks [e.g., 4]. Norton [5] uses the notions of *imagined communities* (i.e. socially or individually constructed groups that language learners seek affiliation with, through literacy and language practices), and investment (i.e. affinity with the target language based on their desire to enlarge cultural capital and social power, and to acquire membership in imagined communities) to explain the learners' motivation (or lack thereof) and learning outcomes. Building on this theory, Shardakova and Pavlenko [6] discuss the *imaginary worlds* of language textbooks and

how they impact “students’ motivation, degree of engagement with the target language and culture, and development of their intercultural competence” [6, p. 28]. They introduce the term *identity options*, which are repertoires of identities offered to language learners through characters in the textbooks. Thus, identity options available in Kazakhstani textbooks may play an important role in stimulating or inhibiting the learners’ success. They are particularly significant in the multi-ethnic Kazakhstani context with a large number of minorities, as “misrepresentation, stereotyping, and oversimplification of these imaginary worlds could lead to cross-cultural miscommunication, frustration, offence, and conflict” [6, p. 28].

In this article, we investigate identity options provided in second language textbooks for Kazakhstani secondary-school students. In these texts, we seek the identities of imagined learners, imagined interlocutors, and *hidden* identities that are not included in the texts. In our analysis we follow the approach used by Shardakova and Pavlenko [6] in their study of a Russian as a foreign language textbook, where non-White identity options for learners as well as Russian speakers are missing [6, p. 31]. We then use these results to conclude if the textbooks’ sets of identity options are likely stimulate or impede language learning. Findings from this study may contribute to the evaluation of current teaching methodology and materials and inform future textbook development with regard to identity representations and identity construction.

In our analysis, we will pursue the following research question: Which identity options (both imaginary learners’ and imaginary interlocutors’) are presented (or hidden) in the texts?

Literature review

Identity in language learning has been recognized as one of the most powerful factors that affect students’ motivation to learn an additional language, and therefore success in learning it [e.g., 5,6].

Identity in language textbooks has been at the centre of attention of many scholars in recent years, and a large number of studies have been published on this subject. For example,

Shardakova and Pavlenko (2004) study identities of both learners and imaginary interlocutors in two Russian textbooks, while Azimova and Johnston [7] focus on the representations of Russian speakers in nine popular textbooks to see minorities’ representations in these texts. Both studies note a rather limited and unrealistic depiction of Russian society, which is, as in Kazakhstan, is extremely diverse in its ethnic, cultural, and linguistic composition.

A similar study of Swahili textbooks conducted by Thompson [8] concluded that these texts take an abstract approach to language teaching, and do not offer any realistic identity representations of the diverse Swahili-speaking communities, thus, failing to convey any significant cultural information.

The most common subject of textbook analyses is English as Foreign Language (EFL) textbooks. For instance, Shin, Exlami, and Chen [9] analyze seven internationally distributed EFL books, and Weninger and Kiss [10] look at two EFL textbooks produced in Hungary. Both of these studies note that the texts focus mainly on linguistic competences, and ignore, or provide little space for, identity representations of learners and interlocutors. In yet another paper, Alimorad [11] analyses two EFL textbooks used in Iran: one written by Iranian authors and used in most public schools, and one written by UK authors and available only to private school students. In this study, Alimorad finds that the Iranian text offers a significantly more homogenized representation of English speakers than the British one, suggesting that public school students are disadvantaged by this discrepancy.

Mun [12], in her master’s dissertation, analyses images in a set of 15 Kazakh school primers (i.e. books that introduce the alphabet) used in Kazakhstani public schools, and discovers that the set of identity options is extremely limited: in fact, there is not a single depiction of a non-Kazakh ethnic character in the books. She interprets this as the government’s attempt to construct the students’ national identity in ethno-centric terms.

All of the above studies have one thing in common. As Canale [13] finds in her analyses of

9 studies on cultural representations in foreign language textbooks, identity representations “follows a common pattern of homogenization” [13, p. 19], criticized by all the researchers. There seems to be a consensus among scholars on the need to expand the range of identities offered in language textbooks to provide a fair and true representation of the target language communities. Going back to the notion of *investment in imagined communities*, it is also important because “if we do not acknowledge the imagined communities of the learners, we may exacerbate their non-participation and impact their learning trajectories in negative ways” [14, p. 768]. This study looks at how the textbooks used in current practice of teaching Kazakh and Russian as second languages represent the target language communities and thus have an influence on the learners’ motivation and engagement with the languages.

Methodology

In order to address our research question, we explore the imaginary worlds provided in two currently used language textbooks for 5th-grade secondary school students: a Russian language textbook for Kazakh learners [15], and a Kazakh language textbook for Russian learners [16]. As all school students in Kazakhstan are required to learn either Russian or Kazakh as a second language, and the textbooks are all controlled centrally by the Ministry of Education and Science, this way we will cover the texts, to which almost all 5th-grade students of state schools are exposed to. The choice of grade was dictated by the fact that this is the earliest year in which students receive the maximum number of hours of Kazakh/Russian instruction, with these texts potentially producing the highest impact on the learners.

Following Shardakova and Pavlenko[6], we base our analysis of identity options presented in these two texts on the general discourse analysis framework proposed by Fairclough [17,18], which assumes “mediated connections between properties of texts and social and cultural structures and processes” [6, p. 30]. Unlike the books analyzed by Shardakova and Pavlenko, which are character-based with a clearly defined

learner character and the interlocutor characters representing the target language culture, our textbooks do not have such division. Thus, we assume all the characters present in the text, as well as other content, to represent both the learners’ and the interlocutors’ identity options, all of which, through learners’ interaction with the text, are likely to affect the learners’ investment in the target language. In our analysis, we focus not only on the actual text, but also on other semiotic features of the books, such as images, page layouts, and color palettes.

The study employs a mixed-method approach for textbook analysis. The quantitative part of the study aims to numerically evaluate the range of identity options (elements) present in the text categorised by ethnicity, gender, age, and class. These elements, as found in the textual data and in the images, are tabulated (Table 1, Table 2).

Table1 – Identity options available in images by age, gender, ethnicity and social class

	Russian-language textbook		Kazakh-language textbook	
Texts	27	100%	20	100%
Characters	54	100%	42	100%
AGE OPTIONS:				
Children	43	65.1%	24	58.5%
Adults	23	34.8%	13	31.7
Unidentified age	-		4	9.8%
GENDER OPTIONS				
Female	32	48.5%	19%	46.3%
Male	33	50%	18%	44%
Unidentified-gender	1	1.5%	4%	9.7%
ETHNIC OPTIONS				
Slavic	2	10.6%	-	
Central Asian	17	89.4%	16	80%
Unidentified-ethnicity	-	-	4	20%
SOCIAL CLASS OPTIONS				
Urban middle class	8	47%	5	25%
Rural	1	6%	-	-
Unidentified-social class	8	47%	15	75%

Table2—Identity options available in texts by age, gender, ethnicity and social class

	Russian-language textbook		Kazakh-language textbook	
Texts	27	100%	20	100%
Characters	54	100%	42	100%
AGE OPTIONS:				
Children	30	55.6 %	22	52.4%
Adults	24	44.4%	11	26.1%
Unidentified age			4	9.5%
GENDER OPTIONS				
Female	16	29.6%	18	42.8%
Male	37	68.5%	20	47.7%
Unidentified (gender)	1	1.8%	4	9.5%
ETHNIC OPTIONS				
Slavic	11	40.8.8%	-	
Central Asian	7	25.9%	17	85%
Unidentified ethnicity	9	33.3%	3	15%
SOCIAL CLASS OPTIONS				
Urban middle class	21	77.8%	4	20%
Rural	3	11.1%	1	5 %
Unidentified social class	3	11.1%	15	75%

In the qualitative part, we performed content analysis by examining the context in which the characters are presented, as well as other properties of the text that may constitute identity options of imaginary learners and imaginary communities of target language speakers. We also seek to identify the ways the meaning encoded in the text or image can be decoded by the learner [19].

This method, however, has a significant limitation: it does not look into the students' interaction with the text and the meanings they infer from them [6], which needs to be investigated in future studies, including observations or interviews, such as, for example, Driagina and Pavlenko's[20].

Findings

The findings of the analysis are presented as a comparison between the two textbooks and grouped according to the three main categories of properties, i.e. format and layout of the texts, quantitative analysis (including pictures and human characters in the texts), and qualitative (content analysis).

Format and lay-out.

The two books have similar font and format. Both are grammar oriented: each chapter contains a new grammar section. However, image formats differ: the book "Russian language" contains black-and-white drawings; the pictures in the Kazakh language book include drawings and photographs, all of them in colour. The Russian book also contains an appendix of full-colour reproductions of five classical paintings by Soviet and Kazakh artists and six photographs of Kazakh national symbols, e.g. the eagle, the Kazakh national costumes, and the yurt (Figure 1). The pictures in both books and the general page lay-out crammed with text (Figure 2) are stylistically reminiscent of Soviet-era images and differ significantly from the modern images of and for teenage children normally seen in the media today.



Figure1—Example of full-colour insert showing Kazakh ethnic symbols (Russian textbook)

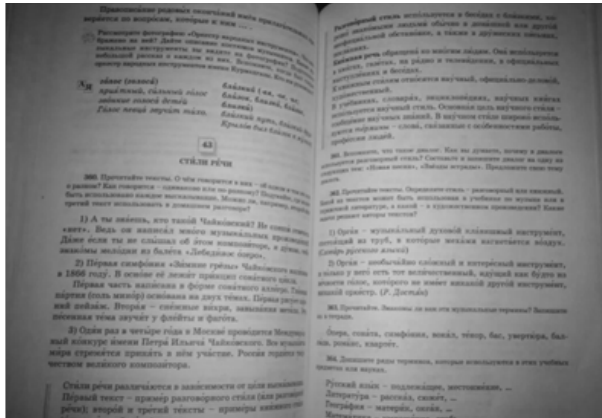


Figure 2—Typical page lay out of the Russian language textbook

Quantitative analysis

Identity options in graphically depicted human characters.

Overall, the Russian language book contains 27 black-and-white drawings that depict people, who are mostly children (65%), urban middle class (47% with 47% unidentified) (e.g., Figure 3), and Central Asians (89%, most likely to be interpreted as Kazakhs). While there is a small proportion of pictures showing rural people (6%) (e.g., Figure 4), other social classes, such as the urban working class, are not represented at all. The typical situation in which the characters are depicted is the classroom (e.g., Figure 5).



Figure 3—Example of picture of rural-class people (Russian language textbook)

The Kazakh language textbook contains pictures mostly children (58.5%) and Central Asian (80%). While the gender distribution is about equal (47% male and 45% female), the social class options are again only urban middle class (25%) and no rural characters (with 75% not clearly identifiable in terms of class).



Figure 4—Example of urban middle-class family (Russian language textbook)



Figure 5—Example of typical school setting (Russian language textbook)

Identity options in the human characters in texts

The identity options presented in the texts are quite different. The Russian texts contain about 41% ethnically Slavic characters and 26 Central Asians; mostly males (68.5% as opposed to 30% females), and urban middle class (78%). Again, there are no urban working class characters.

The Kazakh texts are relatively equal in terms of gender (43% males and 48% females), but all of the characters that could be ethnically identified are Central Asians (85%). Social class in the texts of the Kazakh book is unclear in most cases: 20% urban middle class and 5% urban working class.

Qualitative (content) analysis

The Russian language textbook

Most of the texts in the Russian book are excerpts from the classical Russian and Russian Soviet literature. The authors of the texts include Peskov, Spasskiy, Levanovskiy, and Chaikovskiy. Most of these texts are either playful explanations of grammar (exercise on p.23), descriptions of nature (e.g., riddle [15, p. 147]), or archaic in nature (old folk song lyrics [15, p. 156]). None of the texts include identity options that are particularly relevant to modern teenage experience.

There is a disparity in the way the social classes are depicted in the book. The urban middle class

characters are shown engaged in varied exciting and leisurely activities, such as shopping, going to concerts, doing sports and arts, traveling, and celebrating holidays. The rural class are shown mostly at work. For example, the text *Zhatva* by Shim [15, p. 47] tells about people working the harvester (see also Figure 3). Most pictures and texts construct gender identities in the stereotypical manner, e.g., all the teachers are female.

Although the Russian book contains more representations of Slavic characters, it is mostly due to the nature of the texts, and the pictures (especially the modern photos of the Kazakh rural lifestyle and national symbols in the coloured Appendix) reveal a disproportionate representation of Central Asian (Kazakh) ethnic identity. Notably, no other ethnicities except Central Asian and Slavic ones are presented (or can be clearly identified) in either pictures or texts, thus making most ethnic minority identities *hidden* in this textbook.

The Kazakh language textbook

The Kazakh textbook offers a wider variety of identity options for students, but it does not fully reflect the diversity of contemporary Kazakhstan society. The following features of the textbook may have a negative effect on students and deprive them of finding identity options close to their own. For instance, only Kazakh ethnic names are given in the texts and dialogues about friendship, holidays, sport, family, help, language development, wonderful world, the mind, a good boy and situations in places like house, classroom, school library, school canteen, village, Dacha, forest, and playground. The texts predominantly portray only Kazakh ethnic boys and girls, parents, and educators.

Social class representation is closely related to age. Most characters who are not school students in the text are urban middle class (e.g., school teachers, athletes). And although the social class of the child characters is not explicit, it can be assumed to be also middle class because they are often shown visiting their grandparents in the in the country in summer. Thus, implicitly rural identity is associated with senior citizens, while the urban one is associated with the young.

Overall, the book is strongly skewed ethnically towards Kazakhs, both in pictures (all the images depict Central Asian people) and texts (e.g., only Kazakh names are used throughout). Interestingly, some elements of the western culture are appropriated in this book, such as the *Ayaz Ata* [Grandfather Frost] (the Russian equivalent of Santa Clause *Ded Moroz*, brought to Kazakhstan via Soviet Russification), who is depicted here as Asian [16, p. 111] (Figure 6).

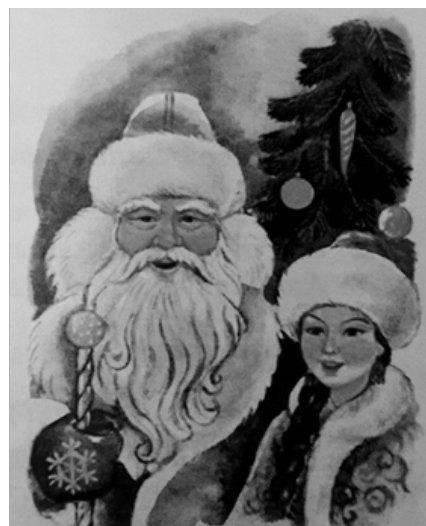


Figure6—*Ayaz Moroz* (originally Russian character *Ded Moroz*) depicted as Asian (Kazakh textbook)

There is one attempt to include Kazakhstan's ethnic minorities in the text, but the identity options presented in this way are not likely to be effective as they are folklorized by depicting the minority characters in ethnic national costumes (Figure 7).



Figure7—*Minority identities folklorised* (Kazakh language textbook)

The textbook represents some opportunities for learner's reflection on identity in the tasks and final tests by encouraging students express their own identities through talking about their own experiences in sport, sharing opinions about advantages of doing sport.

We can also observe some intercultural features in the textbook which develop learners' language awareness in the school context. For instance, the use of the English word e-mail (written in English) in the text which is *elektrondyk poshta* in Kazakh [16, p. 38, 41, 43]. Some elements of intercultural education exist in the texts on the general information about Kazakhstan [16, p. 79, 107], active and passive types of sport, information about sports in the USA, the UK and other countries [16, p. 128, 129]. Interestingly, a text about Kazakhstani champions of the 2015 Olympic Games [16, p. 136] portrays Kazakhstan's athletes of different ethnic backgrounds. It contains pictures and sportsmen's names [16, p. 137]. It differs from the majority of texts, which illustrate only Kazakh ethnic characters, and does provide some alternative identity options.

Discussion

Our analysis of the two books has demonstrated a rather narrow range of identity options presented for the learners. Although the Russian textbook offers a reasonable proportion of Kazakh and Slavic ethnicities, it is due to the out-of-date texts which are mostly excerpts from classical Russian and Soviet Russian literature, and all the other ethnic identities are not represented here. Gender identities offered in this book are predominantly by male and social class identities are mostly urban middle. The outdated texts that are irrelevant to modern teenage experiences and the archaic style of images do not seem to offer any powerful identity options to language learners either. In general, it is likely that language learners using this textbook (especially minority ones, girls and belonging to social classes other than urban middle class) would not be able to find suitable identity options or construct attractive imagined communities of Russian speakers to stimulate their investment in the Russian language.

The Kazakh language book is even more homogenized in terms of ethnic identity representation: almost all the characters there are Kazakh. There are, however, depictions of ethnic minorities in drawings (though folklorised) and in stories of ethnically diverse prominent athletes. In terms of class, mostly urban middle class identity options are offered in this book, while rural class identity is strongly associated with old people. Again, this book offers limited identity options for learners of the Kazakh language, especially considering that most of them are likely to be non-Kazakh themselves, and may hinder the development of investment in the Kazakh language.

Conclusions and Implications

To sum up, the identity options in both of the book analyzed in this study are limited and may possible not represent imagined communities that could attract most of the modern Kazakhstani secondary-school students, especially non-Kazakh and non-urban-middle-class. This may result in lack of learner investment in the target language and inhibit language acquisition.

As was mentioned previously in this paper, this study cannot be conclusive of the actual effect of these identity options, as the student interaction with the books has not been studied. It is, however, a direction for further research: to investigate what meanings the students using these textbooks decode from them.

The findings of this study, however, urge us to make a few recommendations to the authors of Kazakh and Russian language textbooks: (1) to diversify the range of identity options presented through pictures and texts to reflect the diversity of Kazakhstan's population (including ethnic, class, gender identities); and (2) to replace archaic texts and pictures with modern and age-appropriate ones, and re-design the page lay-out of the books. In a multi-ethnic and multicultural country like Kazakhstan, where Russian-Kazakh bilingualism is an important element of a person's social capital, it is vital that all children, regardless of their ethnic and social background are not disadvantaged in acquiring both languages.

References

1. Смаилов А. Национальный состав, вероисповедание и владение языками в Республике Казахстан: Итоги национальной переписи населения 2009 года. // Статистический комитет Республики Казахстан. - 2010.
2. МКиСРК (Министерство культуры и спорта Республики Казахстан). Государственная программа развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. - 2010.
3. Национальный центр тестирования. Статистические данные ЕНТ. - 2016.
4. Ораз-Мухаммед Б. Казахский язык в русских школах осваивают немногие. // Радио Азаттык. – URL: <https://rus.azattyq.org/a/kazakhskiy-yazyk-russkiye-shkoly/25121531.html> (дата обращения: 1.02.2020).
5. Norton B. Identity and language learning: Extending the conversation. Bristol, UK: Multilingual matters. - 2013. – p. 240.
6. Shardakova M., Pavlenko A. Identity options in Russian textbooks // Journal of Language, Identity, and Education. - 2004. – 3(1). - p. 25–46.
7. Azimova N., Johnston B. Invisibility and ownership of language: Problems of representation in Russian language textbooks // The Modern Language Journal. – 2012. - 96(3). – p. 337–349.
8. Thompson K.D. Representing language, culture, and language users in textbooks: A critical approach to Swahili multiculturalism // The Modern Language Journal. - 2013. -97(4). - p. 947–964.
9. Jeeyoung Shin, Eslami Z.R., Wen-Chun Chen. Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks // Language, Culture and Curriculum. - 2011. – 24(3). - p. 253–268.
10. Weninger C., Kiss T. Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach // TESOL quarterly. - 2013. – 47(4). - p. 694–716.
11. Alimorad Z. Examining identity options in native and nonnative produced textbooks taught in Iran: A critical textbook evaluation // Research in Applied Linguistics. - 2014. – 5(2). - p. 95–112.
12. Mun O. Re-imagining national identity through early literacy textbooks in Kazakhstan. Bethlehem, PA, USA: Lehigh University. - 2014. – p. 59.
13. Canale G. (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek // Language, Culture and Curriculum. - 2016. – 29(2). - p. 225–243.
14. Pavlenko A., Norton B. Imagined communities, identity, and English language learning // International handbook of English language teaching / ed. Cummins J., Davison C. New York: Springer. - 2007. - p. 669–680.
15. Жанпейс Ю.А., Кожакеева Ш.Т. Русский язык. 5 класс. Алматы: Атамура. - 2015.
16. Артыкова Т., Бисенова Л., Боранбай М. Казак тілі. Учебник для 5 класса общеобразовательной школы с русским языком обучения. Учебник для 5-х классов общеобразовательных школ с русским языком обучения. Алматы: Атамура. - 2015. – 200 с.
17. Fairclough N. Critical discourse analysis: the critical study of language. 2nd ed. New York: Pearson Education. - 2013. – p. 608.
18. Fairclough N. Language and power. New York: Longman, - 2001. – p. 226.
19. Cohen L., Manion L., Morrison K. Research methods in education. 6th ed. London: Routledge. - 2007. – p. 638.
20. Driagina V., Pavlenko A. Identity repertoires in the narratives of advanced American learners of Russian // Language Learning and Teaching as Social Inter-Action / ed. Hua Z., Seedhouse P., Cook V. New York: Springer. – 2007. - p. 103–125.

References

1. Smailov A. Natsional'nyy sostav, veroisповедanie i vladeniya yazykami v Respublike Kazakhstan: Itogi natsional'noy perepisi naseleniya 2009 goda v Respublike Kazakhstan [National composition, religion and knowledge of languages in the Republic of Kazakhstan: Results of the national census of 2009 in the Republic of Kazakhstan] (Statistics committee of the Republic of Kazakhstan, 2010).
2. MCRK (Ministry of Culture and Sport of the Republic of Kazakhstan). Gosudarstvennaya programma razvitiya i funktsionirovaniya yazykov v Respublike Kazakhstan na 2011-2020 gody. [State programme for the development and functioning of languages in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020], 2010.
3. Nacional'nyy centr testirovaniya [National Testing Centre]. Statisticheskie dannye ENT. [Statistical data for UNT], 2016.

4. Oraz-Mukhammed B. Kazakhskiy yazyk v russkikh shkolakh osvayuyut nemnogoe [Not many in Russian schools master the Kazakh language], Radio Azattyk [Radio Azzattyk]. Available at: <https://rus.azattyq.org/a/kazakhskiy-yazyk-russkiye-shkoly/25121531.html> (Accessed: 1.02.2020).
5. Norton B. Identity and language learning: Extending the conversation. Bristol, UK: Multilingual matters, 240 (2013).
6. Shardakova M., Pavlenko A. Identity options in Russian textbooks. *Journal of Language, Identity, and Education*, 3 (1), 25–46 (2004).
7. Azimova N., Johnston B. Invisibility and ownership of language: Problems of representation in Russian language textbooks. *The Modern Language Journal*, 96 (3), 337–349 (2012).
8. Thompson K.D. Representing language, culture, and language users in textbooks: A critical approach to Swahili multiculturalism. *The Modern Language Journal*, 97 (4), 947–964 (2013).
9. Jeeyoung Shin, Eslami Z.R., Wen-Chun Chen. Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*. 24(3), 253–268 (2011).
10. Weninger C., Kiss T. Culture in English as a foreign language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL quarterly*, 47 (4), 694–716 (2013).
11. Alimorad Z. Examining identity options in native and nonnative produced textbooks taught in Iran: A critical textbook evaluation. *Research in Applied Linguistics*, 5(2), 95–112 (2014).
12. Mun O. Re-imagining national identity through early literacy textbooks in Kazakhstan. Bethlehem, PA, USA: Lehigh University, 59 (2014).
13. Canale G. (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture and Curriculum*, 29 (2), 225–243 (2016).
14. Pavlenko A., Norton B. Imagined communities, identity, and English language learning. *International handbook of English language teaching*. ed. Cummins J., Davison C. (Springer New York, 669–680, 2007).
15. Zhanpeis U.A., Kozhakeyeva Sh.T. *Russkii yazyk. 5 klass. [The Russian Language, 5 th grade]* (Atamura, Almaty, 2015).
16. Artykova T., Bisenova L., Boranbai M. *Kazak tili. Uchebnik dlya 5 klassa obsheobrazovatelnoy shkoly s russkim yazykom obucheniya [The Kazakh language. Textbook for 5th grade of general education schools with Russian medium of instruction]* (Atamura, Almaty, 2015, 200 p.).
17. Fairclough N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. 2nd ed. New York: Pearson Education, 608 (2013).
18. Fairclough N. *Language and power* (Longman, New York, 2001, 226 p.).
19. Cohen L., Manion L., Morrison K. *Research methods in education*. 6th ed. (Routledge, London, 2007, 638 p.).
20. Driagina V., Pavlenko A. Identity repertoires in the narratives of advanced American learners of Russian. *Language Learning and Teaching as Social Inter-Action*, ed. Hua Z., Seedhouse P., Cook V. (Springer, New York, 2007, p. 103–125).

**Г.К. Тусупова, А.А. Щербаков, А.Т. Темирбекова, А.Б. Кажигалиева,
А.И. Ажигалиева, А.С. Тажиева**

^{1,3}*Д.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан*

^{2,4,6}*Назарбаев Университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан*

⁵*№30 жалпы орта білім беретін мектеп, Шымкент, Қазақстан*

Орыс және қазақ тілдерін екінші тіл ретінде оқытуға арналған оқулықтардағы жеке тұлға нұсқалары

Аңдатпа. Орта мектеп оқулықтарындағы жеке тұлға нұсқалары оқушылардың жетістіктерін ынталандыруда немесе кедергі келтіруде маңызды рөл атқаруы мүмкін. Олар көпұлтты қазақстандық қоғамда азшылық ұлттардың көптігі және олардың қоғамдағы мәдениаралық қарым-қатынасы үшін маңызды. Бұл жұмыста қазақстандық орта мектеп оқушыларына арналған екінші тілдегі оқулықтарда берілген жеке тұлға нұсқалары қарастырылған. Оқушылардың танымында жоқ қиялдағы тұлғалар, ойдан шығарылған сұхбаттасушылар және жасырын сәйкестіктер мәтіндерде талданды. Зерттеу нәтижелері оқулықтардың жеке тұлға нұсқалары тілді үйренуге ықпал етуі немесе кедергі келтіруі мүмкін деген

қорытындыға келді. Осы зерттеудің нәтижелері оқытудың қазіргі әдістемесі мен материалдарын бағалауға ықпал етуі мүмкін және жеке тұлғаның көрінісі мен қалыптасуына қатысты оқулықтың болашақтағы дамуы туралы ақпарат береді.

Түйін сөздер: жеке тұлға, мектеп оқулықтары, орыс, қазақ, екінші тілді оқыту.

**Г.К. Тусупова, А.А. Щербиков, А.Т. Темирбекова, А.Б. Кажигалиева,
А.И. Ажигалиева, А.С. Тажиева**

^{1,3}ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

^{2,4,6}Назарбаев Университет, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

⁵ОСШ №30, Шымкент, Қазақстан

Варианты идентичности в учебниках русского и казахского языков как второго языка

Аннотация. Варианты идентичности, имеющиеся в учебниках для средней школы, могут сыграть важную роль в стимулировании или сдерживании успеха учащихся. Они особенно важны в многоэтническом казахстанском обществе с большим количеством меньшинств и их межкультурной коммуникацией в обществе. В данной статье рассматриваются варианты идентичности, представленные в учебниках второго языка для казахстанских учащихся средних школ. Воображаемые личности, воображаемые собеседники и скрытые идентичности, которые не включены в учебниках, были проанализированы в текстах. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что наборы опознавательных текстов в учебниках, вероятно, стимулируют или затрудняют изучение языка. Результаты этого исследования могут помочь в оценке текущей методологии и материалов обучения и послужить основой для разработки будущих учебников с точки зрения представления и построения личности.

Ключевые слова: идентичность, школьные учебники, русский язык, казахский язык, изучение второго языка.

Information about authors:

Тусупова Г.К. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің шетел тілдері кафедрасының доцент м.а., Кажымұқан көш., 11, Нұр-Сұлтан, Қазақстан.

Щербиков А.А. – Назарбаев университетінің Жоғарғы білім беру мектебінің докторанты, Қабанбай батыр көш., 54, Нұр-Сұлтан, Қазақстан.

Темирбекова А.Т. – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің филология факультетінің PhD докторанты, Кажымұқан көш., 11, Нұр-Сұлтан, Қазақстан.

Кажигалиева А.Б. – Назарбаев университетінің Жоғарғы білім беру мектебінің докторанты, Қабанбай батыр көш., 54, Нұр-Сұлтан, Қазақстан.

Ажигалиева А.И. – көптілді білім беру магистрі, №30 жалпы білім беретін мектеп, Шымкент, Қазақстан.

Тажиева А.С. – көптілді білім беру магистрі, Нұр-Сұлтан, Қазақстан.

Tusupova G.K. – candidate of pedagogical Sciences, acting associate Professor of the Department of foreign languages of the faculty of Philology of the L. N. Gumilyov ENU, 11 Kazhymukan street, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Shcherbakov A.A. – PhD student of the higher school of education of Nazarbayev University, 54 Kabanbay Batyr str., Nur-Sultan, Kazakhstan.

Temirbekova A.T. – PhD Student of the faculty of Philology of the L. N. Gumilyov ENU, 11 Kazhymukan street, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Kazhigaliyeva A.B. – PhD student of the higher School Of education of Nazarbayev University, 54 Kabanbay Batyr str., Nur-Sultan, Kazakhstan.

Azhigaliyeva A.I. – master of multilingual education, OSH No. 30, Shymkent, Kazakhstan.

Tazhiyeva A.S. – master of multilingual education, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Ш.Ш. Хамзина
М.Т. Хасенова
Ж.С. Касенова

Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Казахстан
(E-mail: khamzina_64@mail.ru)

Формирование химической грамотности через экологические компетенции при применении кейс-технологии

Аннотация. Применение кейс-технологии при формировании естественнонаучной, в частности химической грамотности, на уроках химии через экологические компетенции обучающихся является одним из эффективных инструментов. Одно из требований современного образования – формирование компетенций, и кейс-метод является эффективным способом, позволяющим осуществить данную учебную задачу. Этот метод основан на проблеме и ее решении, позволяя, таким образом, реализовать несколько педагогических вопросов: «обучение», «воспитание», «развитие». При этом каждому обучающемуся представляется возможность повысить познавательный интерес, самореализоваться и научиться применять полученные знания в реальных жизненных условиях. **Ключевые слова:** кейс-технология, педагогические технологии, химическая грамотность, экологическая компетентность, методы обучения.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-150-155>

Поступила: 11.05.2020 / Допущена к опубликованию: 25.08.2020

Введение. Первый Президент Казахстана – Елбасы Н.Назарбаев в своей программной статье отмечает: «Казахстан вступил в новый исторический период. В этом году своим Посланием я объявил о начале модернизации Казахстана». <...> «Я бы выделил несколько направлений модернизации сознания как общества в целом, так и каждого казахстанца. Особенность завтрашнего дня в том, что именно конкурентоспособность человека, а не наличие минеральных ресурсов, становится фактором успеха нации. Поэтому любому казахстанцу, как и нации в целом, необходимо обладать набором качеств, достойных XXI века [1].

М.Т. Хасенова в своем исследовании пишет: «В концепции модернизации образования ... реформирование системы образования нацелено не только на усвоение школьниками базовых знаний, но и на формирование, вос-

питание личностных качеств, познавательных, творческих способностей. Современное общеобразовательное учреждение должно формировать универсальную систему знаний, умений и навыков, т.е. предметных компетенций, а также самостоятельность, ответственность, креативность, нестандартность мышления, то есть ключевые компетенции, описывающие качество необходимого образования» [2].

Модернизация общественного сознания и образования – это неотъемлемые части друг друга. Одним из приоритетов современного общества является экологизация сознания. Формирование сознания необходимо осуществлять с дошкольного возраста и закреплять в последующем при изучении школьных дисциплин, например, химии.

Развитие индустриализации ведет за собой экологические изменения, происходящие в окружающей среде. Возникшие изменения

оказывают влияние на человечество, чаще всего не самое положительное. В связи с этим возникает необходимость разработки мер, действий по предотвращению экологического кризиса. Концепция устойчивого развития направлена на гармоничное существование природы, окружающей среды, развитие инфраструктуры, промышленности, индустриализации. Вследствие этой трансформации ценностей решение экологических проблем направлено в сферу образования, осуществляемому через экологизацию сознания.

Современная система образования меняет траекторию процесса обучения: необходимы переориентация, создание нового направления. Н.Н. Моисеев в своих трудах отмечает о необходимости создания концепции экологического воспитания, экологизации сознания подрастающего поколения, а значит, методов и способов, способствующих эффективному воспитанию и формированию экологической культуры у обучающихся [3].

Н.М. Мамедов утверждает, что «центром современного образования, является личность», только через развитую личность возможно вхождение в период устойчивого развития [3]. Экологизация сознания возможна при формировании экологических компетенций обучающихся, способствующих впоследствии воспитанию экологически ответственной личности с приобретенными навыками анализа и решения создавшихся или возможных экологических задач и проблем. В связи с этим экологические аспекты должны содержать все учебные дисциплины, учебный материал, придавая таким образом целостность процессу экологизации сознания.

Взаимоотношения человека и природы должны протекать в духе партнерства, быть максимально взаимовыгодными и направленными на единство двух этих систем: человека и природы. Для осуществления, реализации данной идеи необходимо пересмотреть методы обучения, в первую очередь, это связано с применением инновационных технологий и методов обучения [2].

М.Т. Хасенова в диссертационной работе «Методические основы реализации кейс-ме-

тода в процессе обучения химии как средства повышения естественнонаучной грамотности учащихся общеобразовательных учреждений (на примере Павлодарской области Республики Казахстан)» рассматривает переход от традиционных методов к инновационным, внедряя активные методы обучения и совершенствуя педагогическое мастерство, отмечает о переходе на новый уровень обучения – воспитание конкурентоспособной личности через самообучение, самоорганизацию познавательного процесса, то есть учиться и познавать новое на протяжении всей жизни. В связи с этим при реализации учебной деятельности задача педагога естественных дисциплин - подготовить выпускника с набором таких качеств, как творческий подход к решению задач, т.е. креативность, ответственность, развитый интеллект, которые сопровождаются высоким уровнем естественнонаучной грамотности, устойчивой мотивационной познавательной деятельностью, максимальной обучаемостью и стремлением совершенствоваться всю жизнь. Все эти умения и навыки формируются в процессе обучения на всех его этапах [2].

Предполагается, что через применение инновационных, активных, информационных методов обучения повысится: познавательный интерес к изучению дисциплин естественнонаучного цикла, таких, как химия, биология, экология через химические процессы и условия их протекания; стремление познать новое, а также роль и значение химии и химических процессов в жизнедеятельности человека и в окружающей среде; творческий, креативный, нестандартный, нетрадиционный подход к решению химико-экологических задач и проблем [2].

Основная часть. Проведенное нами исследование, нашедшее свое отражение в диссертационной работе «Методические основы реализации кейс-метода в процессе обучения химии как средства повышения естественнонаучной грамотности учащихся общеобразовательных учреждений (на примере Павлодарской области Республики Казахстан)» определило необходимость воспитания ком-

петентной личности через компетентностный подход в процессе образования при переходе на обновленную систему образования. «Переход на новую обновленную систему образования способствует развитию нового отношения, требований к образовательному процессу, способного формировать компетентную личность через компетентностный подход в образовании» [2].

Ученые-педагоги не только нашей страны, но и зарубежья интересуются вопросами применения, разработки, роли кейс-метода в современной дидактике. Кейс-метод основывается на использовании в учебном процессе специально смоделированной реальной производственной, жизненной проблемы [2]. Основной задачей кейс-метода является направленность на анализирование, определение проблемной ситуации с последующим ее решением. При этом поиск приводит к выбору самого продуктивного, рационального, оптимального варианта. В исследовании места кейс-технологии в учебном процессе при формировании химической грамотности обучающихся можем отметить «принципиальное отличие данного метода от традиционных – это формирование навыка самостоятельного добывания знаний, не только из предложенной учебной литературой, но и из дополнительных источников, что позволяет расширять кругозор, мировоззрение через получение новых знаний. Поэтому потенциал, внутренняя емкость кейс-метода способствует формированию не только предметных компетенций, но и научно-исследовательской компетенции как педагога, так и обучающегося, как способ интеграции их учебной и исследовательской деятельности» [2].

Современный инновационный педагогический процесс характеризуется:

- переходом от функции механического запоминания к образовательному процессу, как процессу, способствующему умственному развитию;

- переходом от запоминания материала на основании ассоциаций к систематизированному способу получения знаний.

- переходом от коллективного к индивидуальному, личностно-ориентированному обучению;

- изменением мотивационных причин обучения, сопровождающейся более ответственным, осознанным, нравственно-волевым отношением к учебному процессу [2].

Реформирование образовательной системы подразумевает изменение целей учебного процесса:

- сформировать у школьника необходимые предметные компетенции, при имеющемся объеме учебных часов.

- сформировать навык самостоятельного добывания знаний, развивать мыслительную деятельность, умение применять полученные знания в реальных условиях [2].

Источником информации для создания кейса может быть любой источник, например, статья, отчет, статистические данные, литература художественная и публицистическая, СМИ, интернет и другие.

В ходе педагогического эксперимента нами было отмечено, что применение кейсов в учебном процессе возможно на любом этапе: как на этапе изучения нового материала, проверки домашнего задания, так и на этапе рефлексии, позволяющей оценить уровень усвоения материала [2]. Работа с кейсами имеет свой алгоритм выполнения, решения поставленной задачи.

1. *Организационный*. Задача данного этапа заключается в ознакомлении с содержанием кейса, создании рабочей группы и модератора процесса, цель, которого организовать работу группы, ее координировать, уметь фиксировать предложения и принимать правильные решения.

2. *Операционный*. Группа работает непосредственно над решением кейса. Систематизируется информация, данная в кейсе, обсуждается, выделяется главная, второстепенная и дополнительная информация. Определяется направление решения проблемы, а также необходимые условия для решения задачи.

Аналитический процесс решения любого кейса, в том числе и экологического направления, реализует следующие моменты:

- Мотивационный: осознание глобальности экологической проблемы и необходимости ее решения способствует формированию мотивации;

- Причинно-следственный: анализ исходного состояния, влияние различных факторов, вызвавшие данные изменения (антропогенные, абиотические и другие);

- Прогнозирование: обучающиеся через анализ кейса, проведение исследования, эксперимента, экспертизу и с помощью других методов создают модель или предлагают алгоритм решения экологической проблемы.

3. Результативный: по итогам проведенного анализа материала, предложенных решений проблемы выбрать и презентовать наиболее эффективный путь решения поставленной задачи. Презентовать работу может как группа обучающихся, так и модератор.

Далее после всеобщего обсуждения формулируются выводы. На основании проведенных работ мы можем утверждать об эффективности кейс- метода. На сегодняшний день кейс-метод является одним из продуктивных методов формирования экологических компетенций через химическую грамотность как одной из важных составляющих гармоничной личности и экологизации сознания [2].

В эпоху рыночных отношений экономический и экологический аспекты чаще всего обратно пропорциональны. Экологичность производства не всегда является экономически выгодной, влечет за собой большие затраты, что в последующем сказывается на стоимости продукта, однако эти затраты оправданы и необходимы для сохранения окружающей среды, здоровья человечества.

Обучающиеся через решение таких кейсов обретают осознание социальной ответственности за экологическое состояние окружающей среды и влияния на нее антропогенных факторов, а значит необходимо найти такое решение, которое позволило бы решить проблему или хотя бы уменьшить степень ее воздействия. Одна из остро стоящих проблем современного общества – это переработка пластика или замена на биоразлагаемые материалы. В качестве примера также можно

рассмотреть реальную производственную ситуацию (такого рода кейсы применяют в профессиональном обучении). На уроках химии или дисциплин естественнонаучного цикла возможно решение задач, в которых максимально реалистично описаны проблемы с химическими, токсичными веществами, попадающими в окружающую среду. Подобные реальные ситуации возможны на любом промышленном объекте, такая ситуация координируется и направляется на тот или иной учебный курс, предмет, класс, в рамках которого рассматривается, и позволяет сформировать химическую, экологическую грамотность обучающихся. Идеальными являются реальные ситуации, кейсы, созданные на таких историях, содержат интригу, реальную проблему (возможно освещенную в СМИ или другой литературе), достаточное количество информации и имеет актуальность в будущем.

Кейсы в учебном процессе позволяют формировать навыки анализа информации, позволяющих отбирать основной и дополнительный материал, определять причины и следствия возникшей ситуации, а также находить пути выхода из сложившихся обстоятельств и при необходимости применять полученные знания, навыки в реальных жизненных условиях. Кейсы могут быть многовариантными, иметь альтернативные пути решения, при которых необходимо учитывать развитие событий и один из важных аспектов – возможность реализации предложенного решения.

Вывод. В современной модели образования Казахстана на первое место выдвигается не получение знаний, умений и навыков, а их самостоятельное добывание с возможностью применения в реальных жизненных условиях [4; 5; 6].

Подводя итоги настоящей статьи, можно отметить, что кейс-метод является одним из ведущих и эффективных методов при обучении химии с задачей формирования химической грамотности через экологические компетенции. Он формирует и развивает аналитические способности, креативное мыш-

ление с поиском нестандартных ответов и нетипичного подхода к решению задачи, аргументирование приведенных доводов и способов решения проблемы, а также воспитывает чувство коллективизма и ответственность за принятое решение.

Таким образом, кейсы учат рациональному природопользованию, бережному отношению к окружающей среде, учитывая химизм процессов и явлений в рамках концепции устойчивого развития от стадии определения экологической проблемы до ее решения.

Литература

1. Назарбаев Н. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. Дата публикации: 12 апреля 2017 года: Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (дата обращения: 02.03.2020)
2. Хасенова М.Т. Методические основы реализации кейс-метода в процессе обучения химии как средства повышения естественнонаучной грамотности учащихся общеобразовательных учреждений (на примере Павлодарской области Республики Казахстан): автореф. дис. ... к.пед.н. – Душанбе, 2020.
3. Игнатов С.Б. Использование технологий «Кейс-стади» в формировании экологической компетенции обучающихся. Образование и наука. – 2012. – №3 (92).
4. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года [Электронный ресурс]. - URL: <http://old.unesco.kz/rcie/data/konceptsiya.htm> (дата обращения: 02.03.2020)
5. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 годы [Электронный ресурс]. URL: https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo_respubliki_kazahstan_premier_ministr_rk/obpazovanie/id-T040001459/ (дата обращения: 02.03.2020)
6. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 гг. [Электронный ресурс]. URL: <https://iqaa.kz/normativno-pravovye-dokumenty-rk/gosudarstvennyye-programmy> (дата обращения: 5.03.2020)

References

1. Nazarbayev N. Vzglyad v budushcheye: modernizatsiya obshchestvennogo soznaniya [A look into the future: the modernization of public consciousness] [Electronic resource]. April 12, 2017. Available at: http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press_conferences/statya-glavy-gosudarstva-vzglyad-v-budushchee-modernizaciya-obshchestvennogo-soznaniya (Accessed: 02.03.2020 g.) [in Russian].
2. Khasenova M.T. Metodicheskiye osnovy realizatsii keys-metoda v protsesse obucheniya khimii kak sredstva povysheniya yestestvennonauchnoy gramotnosti uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy (na primere Pavlodarskoy oblasti Respubliki Kazakhstan) [The methodological foundations of the implementation of the case method in the process of teaching chemistry as a means of increasing the natural science literacy of students in secondary schools (on the example of the Pavlodar region of the Republic of Kazakhstan)]: abstract of dissertation ... c.ped.s. (Dushanbe, 2020). [in Russian].
3. Ignatov S.B. Ispol'zovaniye tekhnologiy «Keys-stadi» v formirovaniy ekologicheskoy kompetentsii obuchayushchikhsya [The use of Case-Study technologies in the formation of students' environmental competence], *Obrazovaniye i nauka* [Education and science], 3 (92), 105 (2012). [in Russian].
4. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya Respubliki Kazakhstan do 2015 goda [The concept of development of education of the Republic of Kazakhstan until 2015] [Electronic resource]. Available at: <http://old.unesco.kz/rcie/data/konceptsiya.htm> (Accessed: 02.03.2020 g.) [in Russian].
5. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya v Respublike Kazakhstan na 2005–2010 gody [State program for the development of education in the Republic of Kazakhstan for 2005–2010]: [Electronic resource]. Available at: https://tengrinews.kz/zakon/pravitelstvo_respubliki_kazahstan_premier_ministr_rk/obpazovanie/id-T040001459/ (Accessed: 02.03.2020 g.) [in Russian].
6. Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan na 2016–2019 gg. [Electronic resource]. Available at: <https://iqaa.kz/normativno-pravovye-dokumenty-rk/gosudarstvennyye-programmy> (Accessed: 5.03.2020 g.) [in Russian].

Sh.Sh.Khamzina, M.T.Khasenovna, Zh.S. Kassenova
Innovative University of Eurasia, Pavlodar, Kazakhstan

**The formation of chemical literacy through environmental competencies in
the application of case technology**

Abstract. The use of case technology in the formation of natural science, in particular chemical literacy, in chemistry lessons through the environmental competencies of students, is one of the effective tools. One of the requirements of modern education - the formation of competencies and the case method - is an effective way to implement this educational task. This method is based on the problem and its solution, allowing, thus, implementing several pedagogical issues: «training», «education», «development». At the same time, each student is given the opportunity to increase their cognitive interest, realize their potential and learn how to apply the acquired knowledge in real life conditions.

Keywords: case technology, pedagogical technology, chemical literacy, environmental competence, teaching methods.

Ш.Ш. Хамзина, М.Т. Хасенова, Ж.С. Касенова
Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Казахстан

**Кейс-технологиясын қолдану кезіндегі экологиялық құзыреттілік арқылы
химиялық сауаттылықты қалыптастыру**

Аңдатпа. Жаратылыстану ғылымында химиялық сауаттылықты қалыптастыруда кейс-технологиясын студенттердің экологиялық құзыреттіліктері арқылы химия сабақтарында қолдану тиімді құралдардың бірі болып табылады. Қазіргі білім беру талаптарының бірі – құзыреттілікті қалыптастыру және кейс-әдісі – бұл білім беру мақсатын іске асырудың тиімді әдісі. Бұл әдіс мәселеге және оны шешуге негізделген, осылайша бірнеше педагогикалық мәселелерді: «оқытуды», «білім беруді», «дамытуды» іске асыруға мүмкіндік береді. Сонымен бірге, әр оқушыға танымдық қызығушылықтарын арттыруға, өз әлеуеттерін жүзеге асыруға және алған білімдерін нақты өмір жағдайында қалай қолдануға болатындығын үйренуге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер. Кейс технологиясы, педагогикалық технологиялар, химиялық сауаттылық, экологиялық сауаттылық, оқыту әдістері.

Сведения об авторах:

Хамзина Ш.Ш. – кандидат педагогических наук, профессор Инновационного Евразийского университета, Павлодар, ул. Ломова, 45, Казахстан.

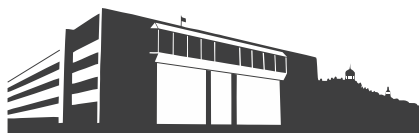
Хасенова М.Т. – магистр естественных наук, старший преподаватель Инновационного Евразийского университета, Павлодар, ул. Ломова, 45, Казахстан.

Касенова Ж.С. – магистр инструментально-аналитических наук, преподаватель Инновационного Евразийского университета, Павлодар, ул. Ломова, 45, Казахстан.

Khamzina Sh.Sh. – Candidate of Pedagogical Sciences, professor of Innovative University of Eurasia, Lomov st., 45, Pavlodar, Kazakhstan.

Khasenovna M.T. – Master of Science, Senior Lecturer of Innovative University of Eurasia, Lomov st., 45, Pavlodar, Kazakhstan.

Kassenova J.S. – Master of Instrumental and Analytical Sciences, Teacher of Innovative University of Eurasia, Lomov st., 45, Pavlodar, Kazakhstan.



Б.Ш. Байжұманова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан
(E-mail: bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru)

Студент жастардың этникалық толеранттылық ерекшеліктері

Аңдатпа. Мақалада Нұр-Сұлтан қаласындағы білім ордаларындағы әртүрлі этностардағы студент жастардың коммуникативтілік, этникалық толеранттылық ерекшеліктері қарастырылады. Толеранттылық мәселесіне қатысты теорияларға шолу жасалады. Толеранттылықтың әлеуметтік-психологиялық, этникалық сияқты түрлеріне сипаттамалар келтірілген. Жоғары оқу орнына түскен, түрлі этностардан құралған әлеуметтік топтардағы өзара қарым-қатынас барысындағы әлеуметтік төзімділік феномені жан-жақты қарастырылады. Нұр-Сұлтан қаласының колледж оқушылары мен университет студенттеріне олардың этникалық толеранттылық ерекшеліктерін анықтау мақсатында В.В. Бойконың коммуникативтік төзімділік сауалнамасын және «Толеранттылық индексі» экспресс сауалнамасы жүргізілді. Арнайы психологиялық эксперименттік зерттеулер жүргізу арқылы алынған нәтиже: студент жастардың төзімділік қасиеттері, олардың әлеуметтік ортада өзара тұлға аралық қарым-қатынас көріністеріне қатысты болатыны көрсетеді. Сондай-ақ, студенттердің ұлтқа деген толеранттылығы оның өзінің жеке тұлғалық төзімділік қасиетіне байланысты болатындығын көрсетеді.

Түйін сөздер: студент жастар, толеранттылық, төзімділік, қарым-қатынас, коммуникативтілік төзімділік, этникалық толеранттылық, әлеуметтік толеранттылық.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-156-162>

Түсті: 24.05.20 / Жарияланымға рұқсат етілді: 19.06.20

Толеранттылық мәселесін психология ғылымында да, басқа да ғылымдарында қарастырылады. Дегенмен, психология ғылымында бұл мәселені заманауи әртүрлі тәсілде зерттеп қарастырады. Жоғарыда айтып кеткендей, толеранттылық мәселесін философия, социология ғылымдарында бірқатар ғалымдардың еңбектерінен көруге болады. Бұл ғалымдар бұл мәселенің теориялық және әдіснамалық

негіздерін түсіндіруге, дамытуға маңызды үлес қосты (Р.Р. Валитов, В.М. Золотухин, И. Йовел, В.А. Лекторский, М.Б. Хомяков және т.б.). Бұл мәселенің психологиялық-педагогикалық талдамасы негізінде толеранттылықты зерттеу үлкен теориялық және тәжірибелік маңыздылыққа ие (И.В. Абакумова, Д.В. Зиновьев, П.Н. Ермаков, Е.Ю. Клепцова, П.Ф. Комогоров, О.Б. Скрыбина, К. Уэйн және т.б.).

Толеранттылық ұғымына философиялық анықтама беруде, «толеранттылықтың» когнитивті бағалауы, эмоциялық көрінісі, мінез-құлықтық компоненттеріне өзара байланыстыра сипат бере отырып, басқа тұлғалардың мәдени және әлеуметтік ерекшеліктеріне, ұлттық нышандары мен қасиеттеріне, діни тұрғыда көзқарастары мен нанымына, білім деңгейіне, жасқа байланысты ерекшелігіне, кәсіптік іс-әрекет салаларына қарамастан, бір-бірімен етене араласа отырып, өзара бірін-бірі түсінушілікті, өзара тығыз әрі, белсенді түрде әрекеттесуді және өзіндік бағыттылық ұстанымдарына сый-құрмет көрсетуді қамтамасыз етеді. Ал бұл өз кезегінде тұлғалық қасиет бола отырып, психологиялық аспектіні білдіреді [1].

Психологиялық (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, С.К. Бондырева, А.Б. Орлов, А.З. Шапиро және т.б.) және әлеуметтік-психологиялық (Г.Л. Бардиер, Т.П. Скрипкина, Г.У. Солдатова және т.б.) әдебиеттерде толеранттылық құбылысы жалпы көзқараста қарастырылады. Әлеуметтік психологияда толеранттылықтың әртүрлі түрлерінің (этикалық, діни, ұлттық, нәсілдік және т.б.) әлеуметтік-психологиялық және жеке факторларын талдайтын көптеген зерттеулер бар (Д. Бродский, А. Гербер, Л.М. Дробижева, Д.Н. Клоков, Е.Г. Луковицкая, Н.В. Мольденгауэр, В.Ф. Петренко, Г.У. Солдатова, Л.Ф. Суржикова және т.б.).

Қазіргі кездегі қоғамдық жағдаяттар, өмірлік тарихи құбылыстар ұлттаралық қарым-қатынастың гуманистік тұрғыда, адамгершілікке негізделген және рухани толеранттылық тұрғысынан жаңаша қарастыруды қажет етеді. Этносаралық қарым-қатынастардың адамгершілікке, руханилыққа негізделуге тиіс әлеуметтік қажеттілік категориясы маңызды болып отыр.

Төзімділік кей әдебиеттерде коммуникация мәселесі тұрғысынан қарастырылады (Г.С. Конжухарь, В.А. Лабунская, Н.В. Недорезова, Т.П. Скрипкина, И.П. Шкуратова және т.б.) [2].

Білім беру және тәрбие процесінде төзімділікті қалыптастыру мәселесі қарастырылатын зерттеулер біз үшін өте маңызды

(И.В. Крутова, О.В. Никольский, А.А. Погодина және т.б.). Жоғары білім беру саласында төзімділікті қалыптастыру мәселесі айрықша маңыздылыққа ие (Г.В. Безюлева, Т.А. Ерахтина, Г.С. Кожухарь, В.П. Комаров, Н.Ю. Кудзилова, Е.В. Рыбак және т.б.).

Сонымен қатар, психологиялық әдебиеттердегі ғылыми зерттеулерде практикалық тұрғыда белгілі бір топтың мүшесі ретінде адамның тұлға аралық төзімділікті, толеранттылықты әлеуметтік-психологиялық құбылыс ретінде жан-жақты талдап көрсететін зерттеулер жоқтың қасы. Дегенмен, әлеуметтік ортадағы тұлғалардың өзара байланысы барысындағы олардың бір-біріне деген қатынасын сипаттайтын, өзара қарым-қатынастың әлеуметтік-психологиялық жағын қарастыратын зерттеулер бар. Ал енді кейбір зерттеулерде төзімділік, ең алдымен, адамдардың өзара тікелей қарым-қатынас кезінде туындайтын және топтың ішінде көрінетін әртүрлі мәртебесіне байланысты сипаттама беру арқылы қарастырылады. Яғни, қарым-қатынас ерекшелігі мен төзімділік қасиетінің өзара байланысын көрсететін, соған сәйкес төзімділікке анықтама беруге тырысатын талдаулар кездеседі.

Толеранттылықты қарым-қатынас ерекшеліктеріне орай қарастыру оған салыстырмалы сипаттама береді, яғни толеранттылық басқа адамдардың көзқарастары мен ұстанымдарын қабылдауды мүмкіндік ретінде түсіндіреді. Әрине, олар адамгершілік қағидаларына қайшы келмеуі керек [3].

А.Г. Асмолов толеранттылық басқа адамдарды қандай түрде болмасын қабылдауға және олармен өздерінің келісімі негізінде өзара қарым-қатынаста болуға дайын екендіктерін жобалайды деп атап көрсетеді. Төзімділік тұлғаның бойында өзінің құндылықтары мен мүдделерінің болуы және сол өзіндік құндылықтары мен мүдделерін қажет жағдайда оларды қорғауға дайын бола алатын тұлғаның өмірлік ұстанымының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Сондай-ақ, төзімділік басқа адамдардың ұстанымы мен құндылықтарына сый-құрмет көрсетуде байқалады. Оған қоса, зерттеуші-ғалымдар жал-

пы білім беретін мектептердегі білім алушылардың толеранттық санасының бағдарына және оның қалыптасуына әсер ететін бірқатар әдістемелік тұжырымдамаларды ұсынады [4].

Әлеуметтік және психологиялық зерттеулерде төзімділік, ең алдымен, тұлғалардың өзара қарым-қатынас, қажеттілік, құндылық бағдар, қалыптылық, ой-пікір, наным-сенімділік ретінде қарастырылады, оған қоса, төзімділік адамгершіліктік-құқықтық сана компоненті ретінде қарастырылады.

Гуманист Г. Гивиншили төзімділік ұғымына төмендегіше түсініктеме береді: «ұлттық, діни немесе таптық сезімдермен салыстырғанда, өркениеттің едәуір дамыған деңгейіндегі әлеуметтік сезімнің көрінісі» деп бағалайды. Оған қоса, оның айтуы бойынша, төзімділік – әлеуметтік сезімнің ең жоғарғы деңгейде дамыған түрі, яғни адамгершіліктік-рухани даму жағдайындағы алдыңғы қатарда тұратын қасиет деп тұжырымдайды [5].

Аксиологиялық теория тұрғысында толеранттылық ұғымына мынадай сипаттама беруге болады: адам басқа адамға деген төзімділік қасиетін көрсетуде немесе тұлғаның төзімділік сезімін қалыптасуы кезінде сол басқа адамды әлеуметтік топтың бір бөлігі және топтың тұтастығын құраушы компонент ретінде қабылдайды. Сондай-ақ, топтық тұтастықтылықты көре білу және оны қабылдау толеранттылықтың көрінісі. Оған қоса, қарым-қатынас үшін «психологиялық фон» ретінде автоматты түрде көрінетін, әлеуметтік ортада өзара әрекет ететін тұрақты қатынас жүйелеріне негізделген.

Толерантты мінез-құлық құнды семантикалық субъектілер сияқты жеке ресурстарды өзектендіру нәтижесінде мүмкін болады. Басқа бір адам құндылық ретінде әрекет етеді. Бұл құндылық-семантикалық негіз бола отырып, қарым-қатынастың негізгі жүйесін құрады. Этностық қарым-қатынастың бастапқы реакциясы төзімсіздіктің бірсәттілік қозуы ретінде бірден туындағанымен, алғашқы көрініс басқа тұлғаның қарым-қатынастық толеранттылығына және өзара әрекеттесуге, сондай-ақ, өзара әрекеттесудің диалогтық формасына айналып кетуі мүмкін. Осы орайда,

төзімсіздікті басқа қасиет көрініс тұрғысында немесе төзімсіздіктің қандайда бір ерекшеліктеріне орай сипаттауға болады. Оған қоса, төзімсіздіктің көрініс беруі тұлғаның аффективтілік эмоциясы немесе когнитивтік деңгейі тұрғысында басқа адаммен келіспеушілік деп сипаттауға болады.

Сонымен қатар, бірқатар психологиялық зерттеулер нәтижелеріне орай, төзімсіздіктің көрінуіне, оның типтік белгілеріне цинизм, агрессия және дұшпандық сынды ерекшеліктерді жатқызуға болады. Аталмыш үш ерекшелік көбінесе, авторитарлық тұлғаның сипаттамалық ерекшеліктеріне сәйкес келеді және кейбір тұлғаларға тән кемсітушілікке, алалаушылыққа бейім қасиеттерінен көруге болады. Сондай-ақ, тұлғалардың өзара әрекеттесуі барысындағы өшпенділіктің көрінісі ретінде байқалатындығы қарастырылады (Т. Адарно, Г.С. Кожухарь, Г.У. Солдатова, Е.С. Сухих және т.б.). Демек, топтық қарым-қатынаста төзімсіздік басым болғанда, әр тұлға әлеуметтік топтағы өзіндік мәртебеге ие болуға талаптанады, сый-құрметке ие болуға ниеті күшейе түседі. Ал мұндай мәртебеге қол жеткізуде бірқатар қиындықтар туындайды.

Г.У. Солдатованың айтуы бойынша, төзімділік тұлғаның проблемалық және дағдарыстық кезіндегі субъектінің нейропсихикалық үйлесімділікті қамтамасыз етуі, тұрақтылықты қалпына келтіру, сәтті бейімделу, қарама-қайшылықты тұрдырмау сынды тұлғаның негізгі қасиеттерінен тұрады. Сондай-ақ, субъектінің айналасындағылармен өзара әрекеттесуін, өзара қарым-қатынастарын жақсарту үшін, сыртқы ортамен белсенді өзара әрекеттесуді дамыту мақсатында көрінетін тұлғаның іргелі қасиеті ретінде анықталады. Толеранттылықтың бірегейлік сапасы психологиялық тұрақтылық, қарым-қатынастың позитивті жағы, тұлғалық сапалар жиынтығы және жеке даралық құндылықтар немесе топтық құндылықтар жүйесі болып табылатын құрамдас бөліктерден тұрады [5].

Жоғарыда айтып кеткен теориялық ойлардың негізінде біз, студент жастардың этникалық толеранттылығы олардың өзара қарым-қатынасы мен топтағы өзіндік орны

мен даралық тұлғалық ерекшеліктерімен байланысын өз жұмысымыздың негізгі аспектісі ретінде қарастырамыз.

Осы орайда Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің магистрант-зерттеушілерімен бірлесе отырып, Нұр-Сұлтан қаласындағы бірқатар колледж студенттеріне В.В. Бойконың коммуникативтік төзімділік сауалнамасын және «Толеранттылық индексі» экспресс сауалнамасын жүргізген болатынбыз. Зерттеуге дәлірек айтсақ, орта арнаулы оқу орындарындағы «Ғимараттар мен құрылыстарды салу және пайдалану» мамандығының 1 және 2 курс студенттері және «Есептеу техникасы және бағдарламалық қамтамасыз ету» мамандығының, орыс тобының 1 курс студенттері қатысты. Респонденттердің жалпы саны - 50. Олардың 41-ұл және 9-қыз. Жас аралығы – 15-19 жасты қамтиды. Зерттелінушілерге талдау арқылы төмендегі кестені көрсетуге болады.

В.В. Бойконың коммуникативтік төзімділік сауалнамасы негізінде алынған нәтижелер математикалық және статистикалық тұрғыда талдау жасалды.

В.В. Бойконың коммуникативтік төзімділік сауалнамасы 15 жастан 19 жас аралығындығы 50 студентке жүргізілді. Зерттеуден алынған нәтижелер бойынша 39 зерттелінуші жоғары деңгейдегі толеранттылықты, ал 11 зерттелінуші орта деңгейдегі толеранттылықты көрсетті.

Зерттелінушілер арасында төмен деңгейдегі толеранттылық көрсеткен студенттер болған жоқ. Бұл зерттелінушілер арасындағы коммуникативті төзімділіктің едәуір жоғары екендігін көрсетеді.

Кесте 1.1
Зерттелінушілер туралы мәлімет.
1 курс студенттері

Саны	Жасы			Ұлты				
	15	16	17	Қазақ	Орыс	Украин	Неміс	Башқұрт
3	15	7	8	13	1	2	1	

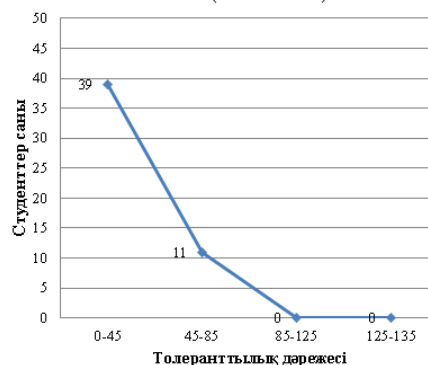
Кесте 1.2
Зерттелінушілер туралы мәлімет.
3 курс студенттері

Саны	Жасы			Ұлты				
	18	19	Қазақ	Орыс	Украин	Неміс	Башқұрт	Башқұрт
17	8	25	-	-	-	-	-	1

Кесте 2
Коммуникативтік төзімділік сауалнамасы
(В.В. Бойко)

Саны	Жоғары деңгейдегі толеранттылық (1-45)	Орта деңгейдегі толеранттылық (45-85)	Төмен деңгейдегі толеранттылық (85-125)	Басқаларды толық қабылдамау (125-135)
	39	11	0	0

Коммуникативтік төзімділік сауалнамасы
(В.В. Бойко)



Сурет 1. Студенттердің коммуникативтік төзімділік көрсеткіші

Келесі зерттеуде «Толеранттылық индексі» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) экспресс сауалнамасын жүргіздік.

«Толеранттылық индексі» экспресс сауалнамасы жоғарыда айтып кеткендей, 50 зерттелінушілерге жүргізілді, бұл зерттелінуші-студенттер 15 жастан 19 жас аралығын қамтиды. Нәтижесіне сапалық және сандық талдау жүргізілді.

Кесте 3

«Толеранттылық индексі»
экспресс сауалнамасының сандық талдауы

Саны	Төмен деңгейдегі толеранттылық (22-60)	Орта деңгейдегі толеранттылық (61-99)	Жоғары деңгейдегі толеранттылық (100-132)
	2	45	3

Математикалық статистикалық талдау бойынша 2 студенттен төмен деңгейдегі толеранттылық (Б.Н. 17 жаста, ұлты - неміс; Е.Р. 18 жаста, қазақ) байқалса, 45 студенттен орта деңгейдегі толеранттылық байқалды, ал 3 студенттен (зерттелінушіден) жоғары деңгейдегі толеранттылық (Қ.Р. 16 жаста, ұлты - башқұрт; Д.Д. 15 жаста, қазақ; Д.Ж. 18 жаста, қазақ) байқалды.

«Толеранттылық индексі» экспресс сауалнамасы



Сурет 2. Студенттердің толеранттылық дәрежесі

«Толеранттылық индексі» экспресс сауалнамасына сапалық талдау негізінде төмендегідей нәтиже алдық:

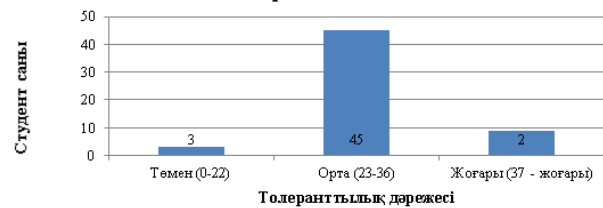
- Этностық толеранттылық бойынша 1 студент төмен (Аноним1 - 16 жаста, қазақ), 30 студент орта және 19 студент жоғары деңгей көрсетті.
- Әлеуметтік толеранттылық бойынша 3 студент төмен (Б.Н. - 17 жаста, ұлты - неміс; Е.Р. - 18 жаста, ұлты - қазақ; Б.А. - 19 жаста, қазақ), 45 студент орта және 2 студент жоғары (Қ.Р. - 16 жаста, ұлты - башқұрт; Д.Ж. - 18 жаста, ұлты қазақ) деңгейді көрсетті.

Кесте 4

«Толеранттылық индексі» экспресс сауалнамасының сапалық талдауы

Саны	Этностық толеранттылық			Әлеуметтік толеранттылық			Төзімділік - тұлғалық қасиет ретінде		
	Төмен деңгей (20-31)	Орта деңгей (32-ден жоғары)	Жоғары деңгей (0-22)	Төмен деңгей (23-36)	Орта деңгей (37-ден жоғары)	Жоғары деңгей (0-19)	Төмен деңгей (20-31)	Орта деңгей (32-ден жоғары)	
1	30	19	3	45	2	4	43	3	

Әлеуметтік толеранттылық



Сурет 3. Зерттелінушілердің әлеуметтік толеранттылық дәрежесі

Этностық толеранттылық



Сурет 4. Зерттелінушілердің этностық толеранттылық дәрежесі

Төзімділік - тұлғалық қасиет ретінде



Сурет 5. Зерттелінушілердің төзімділік дәрежесі

• Төзімділік – тұлғалық қасиет ретінде 4 студент төмен (Б.Н. - 17 жаста, ұлты-неміс; Е.Р. - 18 жаста, ұлты - қазақ; А.Б. - 19 жаста, ұлты - қазақ; Аноним1 - 16 жаста, қазақ), 43 студент орта және 3 студент жоғары (Қ.Р.16 жаста, башқұрт; Аноним2 16 жаста, ұлты - орыс; Д.Д. 15 жаста, қазақ) деңгей көрсетті.

Зерттеуден алынған нәтиже бойынша мынадай тұжырым жасауға болады: тұлғалық қасиет ретінде төзімділік көрсеткіші жоғары мәнге ие студенттердің этностық толеранттылықтары да, әлеуметтік толеранттылықтары да жоғары болатындығы көрінеді.

Мақаладағы негізгі ойды түйіндей келе, қазіргі кезде студент жастардың төзімділік-

терінің көріну деңгейлері топтағы тұлғааралық қарым-қатынас ерекшеліктеріне тікелей байланысты болатындығы байқалады.

Сондай-ақ, зерттеу нәтижесі көрсеткендей, студенттердің тұлға аралық қарым-қатынасқа байланысты төзімділік деңгейі әрбір студенттің өзіндік тұлғалық төзімділігімен байланысты болатындығы айқындалды, сондай-ақ, тұлға аралық төзімділік әлеуметтік-психологиялық төзімділік негізінде топтың даму динамикасына да әсер етуі мүмкін. Оған қоса, әлеуметтік-психологиялық төзімділік жағдайында этносаралық төзімділік көрінісі де айқындалады.

Әдебиеттер тізімі

1. Аубакирова С., Исмагамбетова З. Этносаралық қарым-қатынас контексіндегі толеранттылық // Адам әлемі. – 2014. - № 4 (62) – 163 б
2. Кожухарь Г.С., Вагурин И.В. Межличностная толерантность студентов и их групповые статусы // Вопросы психологии. – 2011. - № 5 – С 45-54
3. Федотова Н.Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность // Философские науки. – 2004. – № 4.
4. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. Москва. Смысл. 2000
5. Гивишвили Г. Гуманизм и гражданское общество. Учебное пособие для учащихся средних и общеобразовательных учреждений. – М.: Российское гуманистическое общество, 2003. – 239 с.
6. Психодиагностика толерантности личности //Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой . М.: Смысл, 2008.

References

1. Aubakirova S. Ismagambetova Z. Etnosaraluk kharum-khatynas kontekndegi toleranttylyk [Tolerance in the context of interethnic communication], Adam alemy [Man's world], 4 (62), 163 (2014).
2. Kozhukhar G.S. Vagurin I.V. Mezhlisnostnaia tolerantnost studentov i ih gruppovye status [Interpersonal tolerance of students and their group statuses], Voprosy psihologu [Psychology issues], 5, 45-54 (2011).
3. Fedotova N.N. Tolerantnost kak mirovossrenzheskaia i instrumentalnaia cennost [Tolerance as an ideological and instrumental value], Filosofskie nauki [Philosophical sciences], 4 (2004).
4. Asmolov A.G. Na puti k tolerantnomu soznaniu [Towards a tolerant consciousness] (Smysl, Moscow, 2000).
5. Givishvili G. Humanism i grazhdanskoe obshhestvo [Humanism and civil society]. Textbook for students of secondary and general education institutions (Russian Humanist Society, Moscow, 2003, 239 p.).
6. Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti [Psychodiagnostics of personality tolerance]. Ed. G.U. Soldatova, L.A. Shaigerova (Smysl, Moscow, 2008).

Б.Ш. Байжуманова

Евразийский университет им. Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан

Особенности этнической толерантности студенческой молодежи

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности коммуникативной, этнической толерантности учащихся разных этнических групп в образовательных учреждениях г. Астаны. Сделан обзор теорий, связанных с проблемой толерантности. Описаны виды толерантности, такие как социально-психологическая, этническая. Подробно рассмотрен феномен социальной толерантности при взаимодействии

социальных групп представителей разных этносов, поступивших в вуз. Для студентов колледжей и вузов г. Астаны в целях выявления особенностей их этнической толерантности были проведены опросник В.В. Бойко по коммуникативной толерантности и экспресс-опрос «Индекс толерантности».

Благодаря специальным психологическим экспериментальным исследованиям определено, что уровень терпимости студенческой молодежи является основной особенностью их межличностных отношений в группе, также этническая толерантность каждого студента связана с его личной терпимостью.

Ключевые слова: студенческая молодежь, толерантность, терпимость, общение, коммуникативная толерантность, этническая толерантность, социальная толерантность.

B.Sh. Baizhumanova

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

Features of ethnic tolerance of student youth

Abstract. The article is devoted to the features of communicative and ethnic tolerance of students of different ethnic groups in educational institutions in Nur-Sultan city. A review of theories related to the problem is made of tolerance. The types of tolerance are described, such as socio-psychological and ethnic. The phenomenon of social tolerance in the interaction of social groups of different ethnic groups entering the University is considered in detail. In order to identify the characteristics of ethnic tolerance of college and university students of Nur-Sultan were conducted a questionnaire on communicative tolerance and an express survey "Tolerance Index" of V.V. Boyko.

Due to special psychological experimental studies, the level of endurance of Student youth is determined by the characteristics of their interpersonal relationships in the group, as well as the ethnic tolerance of each student is linked to his/her personal endurance.

Keywords: Student youth, tolerance, communication, communicative tolerance, ethnic tolerance, social tolerance.

Автор туралы мәлімет:

Байжуманова Б.Ш. – психология кафедрасының доценті, психология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көш., 6, Нұр-Сұлтан, Қазақстан.

B.Sh. Baizhumanova – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich str.6, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Симптомы психологических травм у детей 5 – 11 лет

Аннотация. В данной работе авторы изучают особенности симптомов различных психологических травм у детей 5 – 11 лет. В исследовании приняли участие родители 25-и детей и дети указанного возраста. Работа осуществлялась в индивидуальной форме с применением когнитивно-бихевиональных техник. По итогам опроса родителей и детей для каждого ребенка разрабатывался план индивидуальной терапии, состоящий из отдельных занятий. Длительность работы с ребенком не превышала 8-и консультаций, с родителями - 2-х, в ряде случаев требовалась совместная психотерапевтическая работа ребенка и родителя. Продолжительность разовой встречи с ребенком составляла от 30 минут до одного часа, с родителем - до полутора часов. Перерыв между разовыми встречами – 7-10 дней.

Работа носит кросс-секционный характер. Авторы изучают распространенность тех или иных симптомов психологических травм у детей в возрасте 5-11 лет и описывают особенности родительских ролей в периоды формирования личности ребенка.

Ключевые слова: психологическая травма, симптом, пищевые расстройства, нарушения сна, нежелательные привычки, родительская роль.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-163-174>

Поступила: 4.05.2020 / Допущена к опубликованию: 8.06.2020

Введение. Психологическая травма [1] - это некий ущерб, нанесенный психическому здоровью человека. В работах ряда зарубежных исследователей (Япко М., Андреас С., Лэнктон С.) детская психологическая травма в своей основе опирается на затрудненную работу когнитивной сферы ребенка при обработке интенсивных сигналов из окружающей действительности. Поведение ребенка, система его привычек и убеждений либо усиливают эмоциональную реакцию на факт действительности, либо, наоборот, снижают уровень проживания события. Способы работы с детской травмой в когнитивно-бихевиоральном подходе варьируются от создания нового опыта в подобных ситуациях до мысленного проживания травмирующего события в новых контекстах.

Традиционно психологи говорят о психологической травматизации ребенка по вине

родителей (семьи) и вне ее. Мы, опираясь на данные ряда научных работ, а также собственный опыт работы с детьми, к наиболее частотным и основным психологическим травмам, считаем возможным отнести: смерть эмоционально значимого взрослого, неизлечимую и/или длительную болезнь члена семьи, семейное насилие, развод, а также потрясения, возникающие вне семьи – сексуальное насилие, ограничение свободы ребенка, длительное пребывание вдали от матери (больница, интернат, проживание у родственников), вовлечение в криминальные и военные действия.

Чаще всего к психологу родители обращаются с целью убрать нежелательный симптом, к примеру – заикание или отсутствие интереса к учебе. В условиях пандемии, с переходом на дистанционное обучение, родители школьников разделились на два лагеря – одни не устают восхищаться умениями ребенка,

другие столкнулись с отсутствием у ребенка элементарных навыков обучения. При этом в своем большинстве родители хотят оставить в своей семье все «как было» за исключением причины обращения. Один из запросов современных родителей был «Как заставить ребенка хорошо учиться?».

В этой фразе наглядно просматривается симптом или причина обращения к психологу (плохо учится) и видна скрытая причина, или сопутствующая травматизация («заставить... хорошо»). Но симптом не является источником психологической проблемы [2], и тем более не является местом психологического воздействия. Он показывает наличие проблемы, симптом – сигнал о том, что что-то в жизни ребенка и семьи вызывает тревогу и лишнее эмоциональное напряжение. Симптом можно сравнить с гудком автомобиля на перекрестке. Он заставляет повернуть голову и предупреждает об угрозе или аварийной ситуации, активизирует внимательность, но сам по себе звук не является источником опасности. Бессмысленно было бы блокировать гудок и считать, что тем самым мы предотвратили столкновение.

Цель исследования: изучить особенности симптомов различных психологических травм у детей 5 – 11 лет.

Методологическую основу исследования составили ряд научно-методических положений, выдвинутых в работах Япко М. [3], Андреас С. [4], Лэнктон С. [5] и др., об организации психологической работы с ребенком-травматиком и его семьей при помощи когнитивно-бихевиональных техник.

В данном исследовании приняли участие родители 25-и детей и дети в возрасте от 5 до 11 лет. Обращение родителей к психологу было добровольным. Жалобы родителей (причины обращения к психологу) мы систематизировали в несколько блоков: появление нежелательных привычек, страхов или расстройств функционирования организма.

Дизайн исследования. За период с января 2019 по апрель 2020 обращения к психологу родителей детей от 5 до 11 лет протоколировались, анализировались и подвергались

качественной обработке. Психологическая работа с каждым ребенком проводилась индивидуально, обычно в присутствии родителя (который находился либо в этом же помещении, либо за стеклянной перегородкой). Длительность работы с ребенком не превышала 8-и консультаций, с родителями - 2-х, в ряде случаев требовалась совместная психотерапевтическая работа ребенка и родителя. Продолжительность разовой встречи с ребенком составляла от 30 минут до одного часа, с родителем - до полутора часов. Перерыв между разовыми встречами – 7-10 дней.

Опыт работы позволил составить протокол опроса родителей и ребенка - травматика при обращении к психологу, который является отдельным методическим руководителем. В данной работе приводится только список вопросов без их анализа и методики подсчета.

Методы исследования. Психологическая работа проводилась: с детьми - в виде беседы (на этапе опроса), применения когнитивно-бихевиональных техник (на этапе работы с симптомом). С родителями взаимодействие осуществлялось в формате консультаций (на этапе работы с источником психологической травмы).

Работа носит кросс-секционный характер, изучаются распространенность тех или иных симптомов психологических травм у детей в возрасте 5-11 лет и особенности родительских ролей в периоды формирования личности ребенка.

Основная часть. Родителей мало волнуют вопросы агрессивности детей, гневливости, плаксивости, снижение фона настроения. Обращение к психологу обычно возникает вследствие возникшего неудобства в поведении ребенка (того самого сигнала, который родитель называет привычкой или нарушением), а психологи называют – симптомом. К примеру, это может быть аффективное поведение в школе, категорический отказ от учебы или домашних дел, пренебрежение гигиеной, семейными обязанностями, нарушение правил приличия, отсутствие некоторых просоциальных чувств, такие как эмпатия, забота, вина и многое другое.

Основные симптомы, которые вызвали у родителей беспокойство и заставили обратиться к нам - это появление у детей нежелательных привычек, страхов или расстройств функционирования организма. Остановимся подробнее на описании распространенности половозрастных особенностей детей в соответствии с симптоматикой. У **13-и** из 25 детей, по словам родителей, обратившихся за помощью, появились нежелательные привычки, у **18-и** детей - страхи, у **11-и** детей - расстройства функционирования организма. У некоторых детей, как выяснилось в процессе опроса, было несколько симптомов, но ведущим (и соответственно, причиной обращения) был один.

Итак, родители обращались по трем основным причинам: появление нежелательных привычек, страхов или расстройств функционирования организма (Таблица 1).

Как следует из таблицы 1, родители описывают наблюдаемое поведение у детей, но при

опросе не связывают его какими-либо семейными проблемами или сложностями.

Под нежелательными привычками родители понимали:

- демонстрацию половых органов (2 детей: 1 мальчик - 6 лет и 1 девочка - 11 лет),
- убийство хомячков, птиц, ломание костей кошкам (1 ребенок: мальчик 6 лет),
- агрессивное поведение в адрес других детей и родственников (3 детей: 3 мальчика - 7, 8, 9 лет),
- сон с родителями (6 детей: 3 мальчика - 7, 9, 11 лет и 3 девочки - 5, 5 и 7 лет),
- истерики, если ребенка оставляют одного (2 детей: мальчики - 6 и 9 лет),
- рисование «странных» (непонятных родителям) вещей (3 детей: два мальчика - 7 и 9 лет и 1 девочка - 11 лет),
- излишняя требовательность к себе (2 детей: девочки 6 и 7 лет),
- самоповреждения (6 детей: девочки 6, 6, 7, 9, 9, 11 лет)

Таблица 1 – Распространенность причин и симптомов обращения к психологу

Причины обращения к психологу	Наблюдения родителей (симптомы)	Пол	
		Мальчики	Девочки
Нежелательные привычки у детей	демонстрация половых органов	1	1
	убийство хомячков, птиц, ломание костей кошкам	1	0
	агрессивное поведение в адрес других детей и родственников	3	0
	сон с родителями	3	3
	истерики, если ребенка оставляют одного	2	0
	рисование «странных» вещей	3	1
	излишняя требовательность к себе	0	2
	самоповреждения	0	6
Страхи	ступор/замирание при разговоре с ребенком	2	0
	темноты	4	2
	высоты/падения	4	3
Расстройства функционирования организма	находиться дома одному	1	4
	заикание	3	0
	энурез	3	0
	энкопрез	0	2
	истерики	3	0

- ступор/замирание при разговоре с ребенком (2 детей: 2 мальчика 5 и 10 лет).

Под страхами родители понимали:

- боязнь темноты (6 детей: 4 мальчика - 7, 9, 10, 11 лет и 2 девочки - 5 и 7 лет);

- боязнь высоты/падения (7 детей: 4 мальчика - 6, 6, 7 и 10 лет, 3 девочки - 6, 7 и 7 лет);

- боязнь находиться дома одному (5 детей: 4 девочки - 8, 8, 9, 10 лет и 1 мальчик – 10 лет).

Под расстройствами функционирования организма родители понимали:

- заикание (3 детей: мальчики 10, 10 и 11 лет),

- энурез (3 детей: мальчики 7, 9 и 10 лет),

- энкопрез (2 детей: девочки 5 и 10 лет),

- истерики «не может остановиться» (3 детей: мальчики 7, 9 и 10 лет).

Именно поэтому Кравцова Т.М. разработала специальный протокол опроса родителей и ребенка - травматика при обращении к психологу, цель использования которого – определить, психологическая проблема перед нами или неврологическая. Другими словами, нужен только психолог или необходимо обращение к невропатологу, эндокринологу или психоневрологу. Кроме этого данный протокол позволяет сориентироваться в представлениях родителей о связанности симптоматики детей с семейной динамикой (Таблица 2).

Таблица 2 – Вопросы протокола опроса родителей и ребенка - травматика при обращении к психологу

№ п.п.	Вопросы протокола	Симптомы психологических травм у детей		
		психологические затруднения	психологическая травма	затянувшаяся реакция на психологическую травму (ПТСР)
1	Формальные признаки травмы			
1.1	Интенсивность оценки эмоций и поведения ребенка по 10-балльной шкале	1-4	5-7	8-10
1.2	Регулярность травмирующего события или эпизодов	однократно	многократно	постоянно (регулярно)
1.3	Временные границы травматического события	от 2-х недель до 1 месяца	более 1 месяца	более 6-и месяцев
1.4	Степень эмоциональной близости ребенка с источником травматизации	эмоционально автономен	регулируется семейными требованиями	эмоционально привязан
1.5	Значение, которое придает ребенок событию	рядовое событие		трагедия или катастрофа
1.6	Поведение значимых взрослых на проживание этого события	принятие любой эмоции и поведения ребенка, членов семьи в травме	признание травмы и создание четких правил проживания травмы для всех членов семьи	запрет на проживание плохих, отрицательных эмоций, избегание разговоров на тему травмы, замалчивание или отрицание события

1.7	Привычные реакции ребенка на стрессовые события	активность	убегание	замирание
2	Период вынашивания ребенка			
2.1	Были ли проблемы с настроением, депрессией и ощущениями в период беременности у мамы?	нет	да	да
2.2	Были ли потрясения и травмы (потери) у матери в период вынашивания ребенка?	нет	да	да
2.3	Были ли проблемы у плода - гипоксия, инфекции и пр.?	нет	да	да
3	Особенности родовой активности матери			
3.1	Была ли патология родов: стремительные или затянувшиеся роды, скручивание или сдавливание плода, гипоксия и пр.?	нет	да	да
3.2	Ожидание родов: преждевременные или затянувшиеся	нет	да	да
4	Физические травмы головы у ребенка			
4.1	Были падения, ушибы или сотрясения?	нет	да	да
4.2	Есть ли у ребенка неврологический диагноз?	нет	да	да
5	Сон			
5.1	Как быстро ребенок засыпает?	5-10 минут	15-40 минут	больше 40 минут
5.2	Легко ли ребенок просыпается?	зависит от нагрузки	обычно с трудом	не можем разбудить
5.3	Есть у ребенка кошмары или нет?	нет или редко (раз в полгода)	да (1 раз в неделю)	да (каждую ночь)
5.4	Помнит ли ребенок содержание кошмаров или нет?	да	частично	нет
5.5	Какое утром настроение у ребенка?	хорошее, бодрое	вялое, грустное	раздраженное
5.6	Испытывает ли ребенок иные проблемы со сном?	нет	да	да
5.7	Есть ли затянувшееся бодрствование?	нет	да	да
6	Пищевое поведение			
6.1	Есть ли приступы голода?	нет	да	да
6.2	Есть ли избирательность в пищевых привычках?	нет	да	да
6.3	Есть ли равнодушие к еде?	нет	да	да

6.4	Есть ли изменения в пищевых пристрастиях и привычках - изменение вкуса, отказ от прежде любимых блюд и пр.?	нет	да	да
6.5	Есть ли тошнота или рвота до/во время/после приемов пищи?	нет	да	да
7	Реакция на травму			
7.1	Возникают ли у ребенка РЕГУЛЯРНО приступы гнева, заторможенности, замирания, страха, бесконтрольности эмоций?	нет, иногда из-за эмоционального перегруза	да	да
7.2	Описывает ли ребенок регулярно некое травмирующее событие или опыт (в виде игры или вопросов)?	нет	да	да
7.3	Замечали ли вы появление новых страхов: к предметам, людям, вещам?	нет	да	да
7.4	Можете ли вы назвать ребенка тревожным?	нет	да	да
7.5	Есть ли затруднения в концентрации внимания?	нет	да	да
7.6	Оживляет ли ребенок травмирующие события в виде ритуалов, игр или определенных действий?	нет	да	да
7.7	Избегает ли ребенок разговоров о травматичном опыте, людях, которые были включены в поле травмы или событиях, которые сопровождали ее?	нет	да	да
7.8	Есть ли снижение интереса и активности к привычным вещам и действиям?	нет	да	да
7.9	Наблюдаете ли вы отстраненность или отдаленность вашего ребенка от других людей или себя?	нет	да	да
7.10	Есть ли дефицит каких-либо эмоций или чувств - грусть, сожаление, сострадание, вина, сопереживание, забота и пр.?	нет	да	да
7.11	Есть ли у вашего ребенка изменение самооценки - снижение ее, самокритика, самообвинение и самонаказание?	нет	да	да
7.12	Есть ли навязчивое поведение - длительное отмывание рук или тела, длительное нахождение в туалете, мистические или магические ритуалы (особенно очищения)?	нет	да	да

При беседе с родителями мы спрашивали про особенности вынашивания ребенка, протекания родов матери, организацию режима ребенка: сна и питания. При опросе было выяснено, что в 75 % случаев у детей отмечались неврологические симптомы (проблемы со сном, пищевым поведением, тики, повышенная чувствительность к свету и звукам, усталость, дезориентация, ухудшение памяти). В данной ситуации задача психолога была - определить, носит ли симптом физический или психологический характер.

Нарушение сна у детей проявляется в неглубоком сне, кошмарах, ночной речи и криках, лунатизме, энурезе, трудностях засыпания, глубоком утреннем сне с невозможностью пробудить ребенка и многом другом. Ребенок становится раздражительным, агрессивным, боится спать один/ вообще отказывается от сна или наоборот, пытается постоянно наверстать дефицит сна и засыпает в самых неподходящих местах и позах.

Беседа с родителем обычно направлена на поиск ответа – такое изменение сна появилось вследствие изменения семейной динамики (горе, развод, переезд, брак, рождение sibлинга и пр.), потрясения или имеет форму хронического процесса. Чаще всего рекомендации психолога по нормализации сна, если причины были объективными и внешними, приводят к исчезновению проблем со сном, за период от нескольких ночей до нескольких недель.

Однако, мы еще раз подчеркиваем - нельзя исключать наличие физических (неврологических) и психиатрических нарушений. Вот почему при опросе родителя важно собрать анамнез с момента вынашивания ребенка, родов, наличия психологических потрясений, как для членов семьи, так и для самого ребенка. Внутривитальная гибель нейронных связей из-за гипоксии приводит к замедленной обработке информации после рождения, к нарушению мыслительных процессов у ребенка, к затрудненной обработке и интерпретации сигналов, поступающих из окружающей среды. К примеру, яркий свет внезапно включившейся лампы у такого ребенка вызовет крик

или истерику, потому что обработка мозгом данного явления будет существенно отставать во времени от понимания, что свет безопасен, не несет угрозы. У детей с подобными нарушениями процесс сравнения, сопоставления с предыдущим опытом, анализ и синтез на основе новых данных, упорядочивание и аналогия – затруднен. На первое место у них выходит эмоциональная - аффективная реакция как способ предотвращения угрозы, реакция на новое, ранее не известное.

Чем старше становится ребенок, тем заметнее у него временной разрыв между получением информации и ее обработкой. Здесь психологи могут говорить о тугоподвижности и инертности мышления, застревании ребенка в своих первичных, инстинктивных реакциях, отсутствию флексибельности. При таком положении нарушение сна с легкостью возникает как реакция на яркий, наполненный событиями день, эмоциональное событие или незнакомую ситуацию.

Нарушения пищевого поведения проявляются в виде пищевых фобий, избирательности в еде, отказе от приемов пищи и переедания. В ряде случаев у детей пищевое расстройство возникает на фоне разового испуга (подавился, отравился, задохнулся) и связывается с негативной реакцией на прием пищи. Возникает страх вновь ощутить пережитые однократно болезненные ощущения, в итоге ребенок настолько сильно боится, что возникает диффузный спазм пищевода или респираторный. Цепочка замыкается: было больно от еды – боюсь, что станет опять больно от еды – становится больно от мыслей о еде. В таких ситуациях родители стараются убедить ребенка в безопасности еды, что закономерно приводит к еще большей невротизации.

Родители традиционно смотрят на такие пищевые расстройства, как избирательность или фобия, как на избалованность и капризность ребенка. При переедании – контролируют объемы пищи, при недоедании – заставляют кушать, при пищевой избирательности – подменяют пищу. Обращения к психологу по этому поводу бывают редки. Чаще всего причину ищут в неврологической, психиатрической и эндокринной сферах.

Для удобства нами была составлена опросная карта, по ее заполнению психолог может определить, должна ли ребенку оказываться только психологическая помощь или родителям можно рекомендовать консультацию у врача психоневролога или невропатолога.

Редакция одного крупного журнала столкнулась с пугающей ситуацией. К ним в колонку «Вопрос-ответ» неоднократно обращались молодые люди за разъяснением юриста с примерно одинаковой по своей сути ситуацией: «Какие существуют законные способы получить наследство при жизни родителей?».

Прокомментировать эту ситуацию редактор попросил итальянского психолога Джорджио Нардонэ, одного из ведущих ученых, занимающегося детской травмой, пищевыми фобиями и многими другими клиническими проблемами [5]. Редактор журнала попросил оценить нормальность такого запроса молодого поколения. Дж. Нардонэ сказал, что с позиции нравственных устоев общества, мысли молодых людей действительно циничны. А вот если посмотреть на это с позиции педагогики, то как же нужно было их воспитывать родителям... Чему нужно было их учить, о чем говорить, какой пример давать, чтобы дети хотели иметь что-то принадлежащее не им? Закрепление и формирование привычек происходит у человека на протяжении всей жизни. Но старт шаблонам поведения дает первый опыт, полученный в родительской семье.

Детские травмы в своем подавляющем большинстве возникают в семье, а их источником являются поступки родителей, выходящие за грань детского опыта. Иногда в семье происходят искажение ценностей, смещение акцента с конструктивных стратегий взаимодействия с ребенком на удобные в данный момент для родителей. К примеру, тем детям, считает Дж. Нардонэ, все время говорили – «ты смысл моей жизни», «я живу ради тебя», «в семье все общее», «это все твое», «мы свое уже пожили», «все лучшее детям», совершая тем самым педагогическую и психологическую ошибки. С одной стороны, родители показывали преувеличенно-восторженные и

позитивные чувства и эмоции, но умалчивали о своих переживаниях и жизненных неудачах, а с другой, не отделили своего ребенка от себя при достижении им взрослости. Это привело к тому, что ребенок ничего не узнал о своем родителе как о человеке. В его восприятии мама и папа были всегда веселыми и беззаботными, т.е. родители сами создали образ человека, которым все в жизни досталось легко и быстро.

Тревожные родители подменяют понятия «самостоятельный и счастливый ребенок» на «ребенка, следующего правилам, выполняющего все быстро и хорошо и успешно учащегося». При этом родители в своей массе полагают, что они выступают если не эталоном – образцом желаемого поведения, то как минимум инициатором этого эталона. Однако после такой линии воспитания дети не становятся носителями хороших качеств. Выставляя систему контроля и тренируя идеальные качества, выступая сами как носители идеального образа – родители лишают ребенка опыта преодоления трудностей, поиска решений. Ребенок получает готовую картину мира, в которой он должен иметь определенные качества, но как их сформировать он не имеет ни малейшего понятия. Более того, родительский контроль и требования только усугубляют ситуацию, ощущение угрозы и постоянный страх ошибки держат нервную систему в напряжении, множа ошибочные действия, т.к. мозг ребенка выполняет только одну задачу – распознать угрозу и уйти от нее, а не научиться разнообразным реакциям.

Обычно дети, находящиеся в такой системе воспитания, после смерти родителей или выхода в самостоятельную жизнь – не обладают необходимыми навыками, т.к. именно родитель был постоянным источником поддержки и способов коммуникации с миром.

Конечно, у ребенка нет опыта для понимания переживаний и забот взрослого, но у него нет и опыта признания права родителя иметь эти переживания и заботы. Очень часто дети в подростковом возрасте отстаивают свою независимость и право быть самостоятельными. Но даже это не дает им навык смотреть на

своего родителя как абсолютно автономного человека со своими желаниями и заботами, цель жизни которого - собственное развитие и интересы.

Итак, такая модель поведения родителей, при которой они не учат ребенка, что в жизни есть трудности, которые нужно преодолевать, получая и давая поддержку своим близким, и есть радостные события, которые необходимо разделять с ними же, воспитывает эмоционально нечуткого и эгоистичного человека. А родители, которые постоянно демонстрируют свою идеальность и всезнание – лишают ребенка навыков элементарного выживания. Посмотрите на рисунок 1, здесь показано, как

ностью входит с потерей трудоспособности, здоровья или автономности. В принципе, потребность оказывать своему родителю эмоциональную поддержку, закладывается еще в первом периоде за счет обсуждения и разделения эмоций и ценностей родителя с ребенком. Если родитель механически развивает у ребенка навыки – петь, читать, учить язык и пр., но не связывает полученные навыки со своей эмоционально-мотивационной сферой, не демонстрирует в своей деятельности, работе или общении эмоциональные отклики на навыки ребенка - те затухают.

Такие качества ребенка, как ответственность, эмпатия, любознательность, сочув-

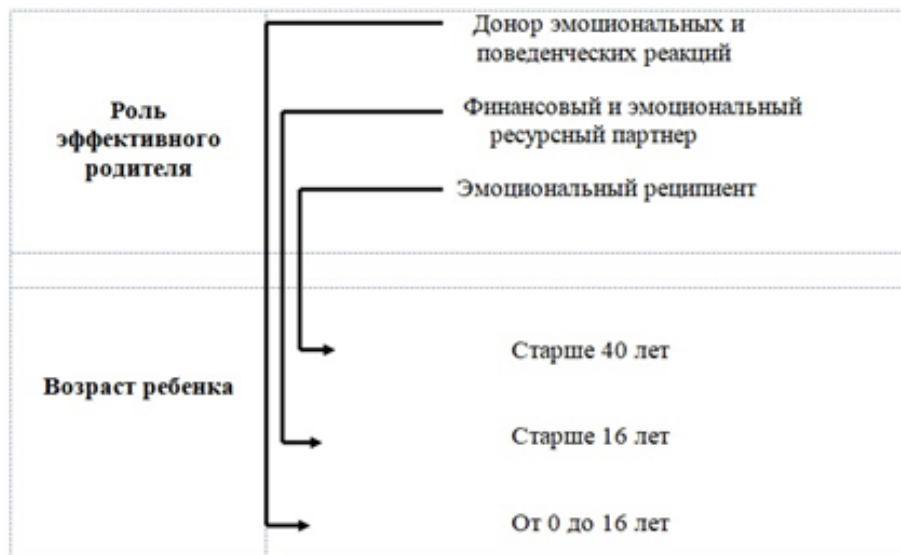


Рисунок 1. Роли эффективного родителя

эффективный родитель реализует в процессе воспитания следующие роли: донор эмоциональных и поведенческих реакций (общее поле желаний и смыслов), финансовый и эмоциональный ресурсный партнер, эмоциональный реципиент. Роль донора должна реализовываться до конца подросткового возраста, после которого у ребенка наступает период суверенных эмоций и желаний.

Это эмоциональное отделение поддерживается новой ролью родителя, теперь он не дает образцов реакций, не учит, а является ресурсным партнером, т.е. к нему можно обратиться за помощью и поддержкой. В роль эмоционального реципиента родитель пол-

ствие, закладываются в раннем детстве и проходят экспертную проверку на нужность в общении со взрослым после 4-5-и лет. В этом возрасте происходит определение пространства их применения, т.е. на кого их нужно и можно распространять – на себя, близких, других людей, животных, ситуации общения и пр.

Неэффективный родитель из-за внутренних проблем или жизненных неурядиц создает дисфункциональные отношения и психологически травмирует своего ребенка. Механизм психологической травмы таков, что ребенок (даже став взрослым) на протяжении долгого времени постоянно возвращается к событиям,

вызвавшим ее, пытается их переосмыслить и переоценить. Избегает похожих ситуаций, а сталкиваясь с ними против воли, - может реагировать возбужденно, безучастно, но так как было закреплено в детстве.

В дошкольный период травматизация ребенка происходит на фоне игровой ведущей деятельности. События преимущественно воспринимаются как ненастоящие, ребенок наделяет взрослых в своей жизни реальными и сказочными ролями. Отдельные эпизоды жизни забываются, другие, наоборот, запечатлеваются, причем событие действительно может быть реальным, а может быть фантазийным, но в воспоминаниях ребенка может вполне сохранить черты реальности. У ребенка высокий уровень внушаемости, при психологическом воздействии он с легкостью входит в измененное состояние, что дает отличный терапевтический эффект. Психологическая работа с ребенком в этом отношении напоминает объяснение его страхов и проблем ему самому через проигрывание сказок, рисование и рассказывание историй, возвращение чувства контроля над своей жизнью и своим миром.

В школьный период ведущая деятельность сменяется на учебную, меняется отношение к действительности, большое значение приобретают рациональность объяснений и логичность поступков. Если в дошкольном возрасте ребенок не искал объяснения поведения взрослых, то в этом периоде он находит объяснение причин их поступков исходя из своего опыта. Школьные успехи и неудачи становятся способом снизить семейный конфликт или оказать воздействие на родителя. Кроме того, в школе накапливаются повседневные стрессы, они вызывают неприятные ощущения и формируют чувство неуверенности в своих силах. Примерами таких повседневных стрессов являются опоздание в школу, потеря любимой игрушки, неловкое падение на глазах у всех, замечание или наказание учителя, ссора с другом и др.

Оценка неожиданного или яркого по силе события в этом периоде приобретает черты неразрешимой катастрофы, к примеру,

автомобильная авария, сильная физическая травма или смерть близкого человека. Даже кратковременный стресс может надломить психику ребенка (смерть матери, отца или обида на значимого взрослого). Восприятие степени трагичности зависит от их личностных качеств, темперамента, степени участия и вовлеченности в процесс, а также от наличия опыта восприятия подобных ситуаций. К примеру, городской ребенок 10-и лет стал свидетелем забоя кролика для ужина. Драматичность ситуации придало то, что он был не готов к такому событию – несколько минут назад он любовался пушистым зверьком, а через 5 минут его дядя, не прерывая рассказа о привычках кроликов – свежеевал тушку. Масштабность психологической травмы в данном случае определяется степенью вовлеченности ребенка в ситуацию. Для сравнения - другой мальчик, видел случайную гибель своего малознамого соседа по улице, и это событие не оставило в его сознании никакого следа.

В случае пребывания ребёнка в длительном и однообразном стрессе происходит сильная деформация психики. К таким событиям относятся длительное заболевание близких, физическое, сексуальное или психологическое насилие в семье, а также вне семьи - в школе или дворе. Работать с ребенком, который переживает болезнь брата или сестры, травму от потери или насилия, можно не только через игровые приемы, но и при помощи специальных методических пособий, рабочих тетрадей [6] и книг [7], которые даются для самостоятельного чтения ребенку или используются как дидактический материал на консультации.

Психологическая травма блокирует действия ребенка, не дает ему объективно оценивать события и адекватно реагировать на жизненные ситуации, а поскольку более 8-и часов в сутки ребенок занят учебной деятельностью, последствия травмы в виде симптомов чаще всего проявляются в ней. В итоге школьная деятельность становится зеркалом проблем в семье и отдушиной для проявления запретных в семье чувств и поведенческих реакций. Так бывает с агрессией в адрес сверстников,

отказом от посещения школы, с самоповреждением и многими другими симптоматическими вещами.

Основные выводы и результаты исследования.

Любая психологическая травма меняет отношение к себе, отношение к людям - источникам травмы, упрощает и типизирует все случаи, подходящие по формальным признакам к ней. Если в семье сложилась стрессовая ситуация, которую от ребенка скрывают, то ребенок, улавливая общий эмоциональный фон, начинает тревожиться. Он придумывает объяснение поведению родителей, принимает на себя вину за их эмоциональное состояние, преувеличивает событие, что создает для него самого высокий уровень эмоционального

напряжения, провоцирует появление страхов и нарушений сна.

Результат 1. Проведена индивидуальная и семейная психологическая работа с 25-ю детьми (5-11 лет) и их родителями по изучению особенностей симптомов различных психологических травм.

Результат 2. Проведена психотерапевтическая работа с 25-ю детьми (5-11 лет) и их родителями для изменения симптома и изменения психологического значения пережитой психологической травмы.

Результат 3. Разработан протокол опроса родителей и ребенка - травматика при обращении к психологу.

Результат 4. Описаны особенности родительских ролей в периоды формирования личности ребенка.

Литература

1. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез. -- Л.: Медицина, 1988. - 244 с.
2. Нардонэ Дж. Страх, паника, фобия: краткосрочная психотерапия. - М.: Психотерапия, 2008. - 352 с.
3. Yapko M. Trancework: An Introduction to the Practice of Clinical Hypnosis. 5th Edition, Publisher: Routledge, London, 2018. - 564 p.
4. Lankton S. Assembling Ericksonian. Publisher: Zeig Tucker, Phoenix, AZ, 2003, 287 p.
5. Andreas S. Six Blind Elephants: Understanding Ourselves and Each Other, Vol. 2: Applications and Explorations of Scope and Category (v. 2) 1st Edition. Publisher: Real People Press, Boulder, Colorado, 2006, 302 p.
6. Программа по работе с детской травмой. Рабочая тетрадь ребенка. Пер. Язвинская Е. «Белорусский детский хоспис». - Минск, 2009, 89 с.
7. Это книга для тебя «Белорусский детский хоспис». - Минск, 2016. -36 с.

References

1. Zaharov A.I. Nevrozy u detej i podrostkov. Anamnez, etiologiya i patogenez [Neuroses in children and adolescents. Anamnesis, etiology and pathogenesis]. (Medicina, 1988, 244 p.).
2. Nardone Dzh. Fear, panic, phobia: short-term psychotherapy [Strah, panika, fobiya: kratkosrochnaya psihoterapiya] (Psihoterapiya, Moscow, 2008, 352 p.).
3. Yapko M. Trancework: An Introduction to the Practice of Clinical Hypnosis. 5th Edition (Publisher: Routledge, London, 2018, 564 p.).
4. Lankton S. Assembling Ericksonian (Publisher: Zeig Tucker, Phoenix, AZ, 2003, 287 p.).
5. Andreas S. Six Blind Elephants: Understanding Ourselves and Each Other, Vol. 2: Applications and Explorations of Scope and Category (v. 2) 1st Edition. (Publisher: Real People Press, Boulder, Colorado, 2006, 302 p.).
6. Programma po rabote s detskoj travmoj. Rabochaja tetrad' rebenka [Childhood Trauma Program. Workbook of the child] Translated by Yazvinskaya E. Rabochaya tetrad' rebenka («Belarusian Children's Hospice», Minsk, 2009, 89 p.).
7. Eto kniga dlya tebya [This is a book for you] («Belarusian Children's Hospice», Minsk, 2016, 36 p.).

Т.М. Кравцова, Е.М. Раклова

Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Казахстан

5-11 жастағы балаларда кездесетін психологиялық жарақаттардың белгілері

Аңдатпа. Ұсынылып отырған жұмыста авторлар 5-11 жас аралығындағы балалардың түрлі психологиялық жарақат белгілерінің ерекшеліктерін көрсеткен. Зерттеу жұмысына осы жастағы 25 баланың ата-анасы қатысты. Жұмыс жеке формада когнитивті-бихевионалды техниканы қолдану арқылы іске асырылды. Ата-аналармен, балалармен жүргізілген жұмыстар нәтижесінде, әр балаға жеке сабақтардан тұратын, жеке терапия жоспарлары құрастырылды.

Баламен жүргізілген жұмыс ұзақтығы 8 кеңестен, ата-аналармен жүргізілген жұмыс 2 кеңестен асқан жоқ, кей кездері бала мен ата-аналар арасында психотерапиялық жұмыстар жүргізілді. Баламен жүргізілген кездесулер 30 минуттан 1 сағатқа дейін, ал ата-аналармен бір жарым сағатқа созылды. Кездесулер арасындағы үзіліс – 7-10 күнді құрады.

Жұмыс кроссекциялық сипатқа ие. Авторлар 5-11 жас аралығындағы балаларда психологиялық жарақаттың таралуы мен баланың жеке тұлғалық қалыптасуы кезіндегі ата-ана рөлі ерекшеліктерін қарастырған.

Түйін сөздер: психологиялық жарақат, белгі, ас қорыту бұзылыстары, ұйқының бұзылуы, жағымсыз әдет, ата-ана рөлі.

T.M.Kravtsova, E.M.Raklova

Innovative University of Eurasia, Pavlodar, Kazakhstan

Symptoms of psychological trauma that occur in children aged 5-11 years

Abstract. In this work, the authors studied the symptoms of various children psychological traumas in the age of 5-11 years. The study involved group of parents of 25 children and children of a specified age. The work was based on individual form of work using techniques of cognitive-behavioral therapy. After stage of survey of parents and children, an individual therapy plan was developed for each child, consisting of separate classes. The amount of work with the child was not exceeding 8 consultations, usually 2 sessions with parents was required in some cases mutual psychotherapeutic work of the child and the parents. The duration of psychotherapeutic sessions with a child ranged from 30 minutes to 1 hour, with a parentsessions ranged up to 1, 5 hour. The breaks between sessions was 7-10 days.

The work is cross-sectional: authors studied the distribution of certain symptoms of psychological trauma in children in the age of 5-11 years and describe the features of parental roles during periods of formation of the personality of the child.

Keywords: psychological trauma, symptom, eating disorders, sleeps disorders, unwanted habits, the role of parents.

Сведения об авторах:

Кравцова Т.М. - кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарное образование и Ассамблея народа Казахстана» Инновационного Евразийского университета, ул. Ломова, 45, Павлодар, Казахстан.

Раклова Е.М. - кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социально-гуманитарное образование и Ассамблея народа Казахстана» Инновационного Евразийского университета, ул. Ломова 45, Павлодар, Казахстан.

Kravtsova T.M. - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Innovative Eurasian University, Department of "Social and Humanitarian Education and the Assembly of the People of Kazakhstan", Lomov str. 45, Pavlodar, Kazakhstan.

Raklova E.M. - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Innovative Eurasian University, Department of "Social and Humanitarian Education and the Assembly of the People of Kazakhstan", Lomov str.45, Pavlodar, Kazakhstan.

А.С. Мамбеталина
А.Б. Опабекова

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
Нур-Султан, Казахстан
(E-mail: mambetalina@mail.ru, aislu.opabekova@gmail.com)

Особенности уровня субъективного контроля у специалистов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра

Аннотация. В статье рассмотрено исследование личностно-мотивационных качеств специалистов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра. Анализ различных исследований практической помощи детям с РАС показывает, что наиболее эффективная работа проводится именно группой специалистов из разных отраслей. Поэтому изучение психологических особенностей личностно-мотивационной сферы как системы взаимодействия специалистов в коллективе, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра, на сегодняшний день является актуальной темой исследования.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, субъективный контроль, интернальность, экстернальность.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-175-180>

Поступила: 6.04.2020 / Допущена к опубликованию: 24.05.2020

Проблема изучения расстройств аутистического спектра в детском возрасте привлекает все большее внимание исследователей. Аутизм — расстройство развития, характеризующееся нарушением социального и коммуникативного развития, а также ограниченными интересами и деятельностью [1]. Расстройство аутистического спектра начинается в детском возрасте и имеют тенденцию сохраняться в подростковом и взрослом возрасте. В большинстве случаев эти состояния проявляются в течение первых 5 лет жизни. У людей с РАС часто наблюдаются другие сопутствующие заболевания, включая эпилепсию, депрессию, тревожность и синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ). Уровень интеллектуального функционирования у лиц с РАС чрезвычайно варьирующ, простираясь от глубоких нарушений до более высоких уровней. Вмешательство в раннем детском возрасте имеет важное значе-

ние для содействия оптимальному развитию и благополучию людей с РАС. Важно, чтобы после установления личности детям с РАС и их семьям была предоставлена соответствующая информация, услуги, рекомендации и практическая поддержка в соответствии с их индивидуальными потребностями. Нет никакого известного лекарства от аутизма. Однако основанные на фактических данных психосоциальные вмешательства, такие как поведенческое лечение и программы обучения навыкам для родителей и других лиц, осуществляющих уход, могут уменьшить трудности в общении и социальном поведении, оказывая позитивное воздействие на благополучие и качество жизни человека. Медицинские потребности людей с РАС носят комплексный характер и требуют целого ряда комплексных услуг, включая укрепление здоровья, уход, реабилитационные услуги и сотрудничество с другими секторами, таки-

ми как образование, занятость и социальная помощь. Меры по оказанию помощи людям с РАС и другими нарушениями развития должны сопровождаться более широкими действиями, направленными на то, чтобы сделать их физическую, социальную и поведенческую среду более доступной, инклюзивной и поддерживающей [2].

Институт коррекционной педагогики провел статистику, где указано, что частота диагноза РАС - около 15-20 случаев на 10 тыс. детей. С каждым годом эти цифры растут и они не зависят от таких факторов, как национальность, социальное положение и тому подобное. Поэтому это является проблемой всего мирового сообщества. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), при аутическом расстройстве происходят серьезные нарушения в сфере социального взаимодействия, качественные коммуникативные нарушения, повторяющиеся стереотипные поведения [3].

В 2018 году в Республике Казахстан насчитывалось 3 820 детей с аутизмом. Это данные Республиканской психолого-медико-педагогической комиссии, однако точное количество подсчитать невозможно [4]. Они относятся к категории детей с ограниченными возможностями и получившим инвалидность.

Дети с РАС больше нуждаются в психолого-педагогической коррекции, нежели в медикаментозном лечении. Обычно детей приобщают к социальной среде, затем ежедневно занимаются по несколько часов. Специалисты с такими детьми должны работать длительное время, чтобы развить навык понимания речи и коммуникативные навыки. Однако создать такие условия очень сложно [5].

Основным методом занятий с детьми является метод прикладного анализа поведения (Applied Behavior Analysis (АВА)). Этот метод коррекции, основанный на бихевиористских теориях, которые утверждают, что желаемое поведение может быть обучено через систему вознаграждений и последствий. АВА можно рассматривать как применение поведенческих принципов к поведенческим целям и тщательное измерение результатов. В 1987

году основатель прикладного анализа поведения (АВА) доктор Ивар Ловаас доказал, что раннее вмешательство и интенсивная поведенческая терапия позволили детям с аутизмом достичь успеха. Он пришел к выводу, что 90% детей достигают значительных успехов благодаря терапии АВА. Ловаас добавил, что 47% детей, изученных в ходе его исследования, были "неотличимы от своих сверстников" после получения интенсивной терапии АВА [6].

Этот метод является трудоемким и требует от специалиста определенных личностных качеств. Принципы АВА-терапии гласят, что специалист должен создать индивидуальную программу, разработанную специально для каждого из своих клиентов, используя различные поведенческие стратегии. Терапевт очерчивает важные области, а затем сосредотачивается на совершенствовании этих навыков у ребенка. Преимущество подхода АВА заключается в том, что он разбивает более крупные навыки на небольшие управляемые шаги. Затем, используя силу подкрепления, ребенок овладевает каждым из этих шагов. В то время как АВА-терапевт работает с ребенком, данные собираются на протяжении каждого сеанса. Этот непрерывный мониторинг прогресса позволяет терапевтической команде видеть, какие подходы успешно работают с ребенком, а какие - нет, тем самым побуждая их вносить изменения, чтобы обеспечить дальнейший успех [7].

26.06.2017 г. МЗ РК утвержден приказ № 448, который содержит План мероприятий по совершенствованию оказания медицинской помощи детям с аутизмом в Республике Казахстан на 2017-2019 годы. Областным центром психического здоровья при управлении здравоохранения Акмолинской области разработан план мероприятий по комплексной поддержке детей с аутизмом на 2019-2021 гг., включающий психообразовательные, профилактические, консультативно-диагностические мероприятия. На базе детского психиатрического отделения предусмотрен режим частичной госпитализации - возможности нахождения пациента в отделении в дневное или ночное время при случаях необходимо-

сти уточнения диагноза [8]. Также на начало 2020 года в г.Нур-Султан функционируют более 10 частных коррекционных центров для детей с РАС.

Но на сегодняшний день в Казахстане остаются актуальными такие проблемы как:

1. Быстрое выгорание и дефицит специалистов в данной сфере.

2. Нет специализированного доступного обучения методикам работы с детьми с РАС (специалисты проходят обучение у зарубежных преподавателей).

3. Чаще всего нет единого взаимодействия специалистов (невропатологов, психологов, дефектологов, логопедов, специалистов ЛФК и сенсорной интеграции).

Специфика деятельности коллектива специалистов, работающих с детьми с РАС, предполагает необходимость наличия высокого уровня субъективного контроля.

Целью данного исследования является выявление типа локализации ответственности специалистов, работающих с детьми с РАС. Мы выбрали методику определения уровня субъективного контроля Дж.Роттера (адаптирована Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной, А.М.Эткиндром). «Локус ориентации на контроль – это убеждение о том, зависят ли результаты наших действий от того, что мы делаем (ориентация на внутренний контроль) или от событий вне нашего личного контроля (ориентация на внешний контроль)», – объясняет психолог Филип Зимбардо в своей книге «Психология и жизнь», вышедшей в 1985 году. Это концепция психологии личности, описывающая склонность людей полагать, что они контролируют результаты своей жизни внутренне, через свои собственные действия, или что внешние силы, находящиеся вне их контроля, влияют на события жизни.

Данный термин был разработан в 1954 году психологом Джулианом Роттером. Роттер основал этот термин на предпосылке, что поведение зависит от ожидаемых результатов поведения. Положительные последствия мотивируют действие, а отрицательные – препятствуют ему. Она полезна, потому что направляет наше поведение к событиям, происходящим в жизни [9].

В данном исследовании принимали участие 64 специалиста, работающие с детьми с расстройством аутистического спектра (психологи, дефектологи, логопеды, тьюторы, специалисты ЛФК и сенсорной интеграции) коррекционных центров и инклюзивных классов г. Нур-Султан.

Специалисты показали 60 % (высокие показатели) и 29% (средние показатели) по шкале общей интернальности. Данные испытуемые считают, что их собственные действия влекут за собой важные события в их жизни, они ответственны за управление собственными действиями и несут ответственность за свою жизнь. У них позитивное мировоззрение и отношение к миру, они осознанные, целенаправленные, уверенные в себе, доброжелательны. Результаты меньшей части специалистов – 11 % выборки показали низкий показатель интернальности. Для них характерны следующие особенности: они не способны влиять на события, которые происходят в их жизни; они тревожные и обеспокоенные; также присутствует конформность, они не терпимы к другим и агрессивны и, как правило, они менее популярны в профессиональной среде (Рис. 1)

Показатель общей интернальности



Рисунок 1

Таким образом, анализ показателя общей интернальности по профилям подтверждает, что специалисты, работающие с детьми с РАС, имеют высокий уровень субъективного контроля.

Следующей важной шкалой для исследования является шкала интернальности в

области достижений. Испытуемые показали 80 %, высокий, и 17 %, средний уровень, контроля достижения в своей жизни. Эти данные говорят об их контроле над эмоционально положительными ситуациями и событиями. Данные испытуемые считают, что всего хорошего в их жизни они добились самостоятельно, и в будущем они будут также успешны в достижении своих целей. И 3% специалистов регистрируют низкий уровень контроля достижений. Они склонны приписывать свои достижения и успехи внешним обстоятельствам, таким как судьба, помощь других людей и везение (Рис.2)

Шкала интернальности в области достижений

■ высокий уровень ■ средний уровень ■ низкий уровень ■

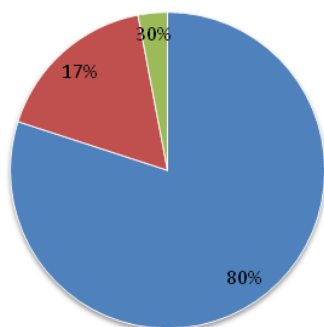


Рисунок 2

Шкала интернальности в области неудач включает такие показатели, как 17% (высокий) и 74 % (средний). Данные специалисты склонны считать себя полностью ответственными за неудачные ситуации, неприятности, ошибки в своей жизни, не приписывают ответственность другим людям и не считают эти события результатом невезения. Низкий

Шкала интернальности в области неудач

■ высокий уровень ■ средний уровень ■ низкий уровень 9,2 % ■

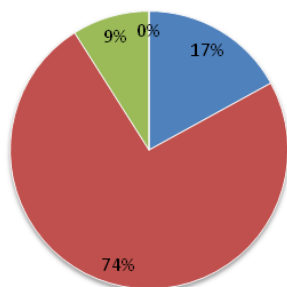


Рисунок 3

показатель у 9 % выборки. Это люди, которые приписывают ответственность за негативные события другим людям или считают, что эти ситуации оказались результатом невезения (Рис.3)

Еще одна важная шкала в исследовании - шкала интернальности в области межличностных отношений. Здесь 75% специалистов показали высокие и средние показатели. Они считают, что могут контролировать свои отношения с другими, умеют вызывать к себе уважение и симпатию. А это важное личностное качество специалистов, работающих с особенными детьми. И 8% низкие показатели – эти специалисты считают себя не способными формировать свой круг общения самостоятельно (Рис.4)

Шкала интернальности в области межличностных отношений

■ Высокий уровень ■ Средний уровень ■ Низкий уровень ■

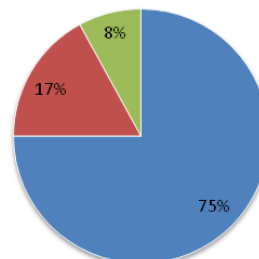


Рисунок 4

По результатам данного исследования можно утверждать, что большинство специалистов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра возлагают на себя всю ответственность за происходящее в их жизни. Достоинством людей с высоким уровнем интернального контроля является его полная и осознанная ответственность в том, что все в жизни человека зависит от него самого. Ответственность одинакова и в области достижений, и области неудач. Специфика специалистов, работающих с детьми с РАС, предполагает, что они должны обладать высокой интернальностью. Ориентация на высокий контроль за ситуацией является важным условием профессионального развития специалистов данного типа, так как форма их деятельности еще не распространена и является новой как для самих специалистов, так и для общества в це-

лом. Высокий интернальный контроль в таких условиях позволяет специалисту быть спокойным, активным и всегда владеть ситуацией. Люди с высоким уровнем интернального контроля имеют минимальные тревожность, подверженность к депрессии, склонность к агрессии. Также они более благожелательны, терпимы и популярны в группе.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что для высокого процента специалистов дан-

ного типа характерен контроль и ответственность над любыми значимыми ситуациями в своей жизни; они являются источником собственных успехов и достижений, а также у них присутствует позитивная система отношения к миру, осознанность смысла и целей жизни. Эти личностные особенности являются, безусловно, значимыми для специалистов, работающих с детьми с расстройством аутистического спектра.

Литература

1. Гребенникова Елена Владимировна, Шелехов Игорь Львович, Филимонова Елена Анатольевна «Понимание расстройств аутистического спектра на основе междисциплинарного подхода» // Научно - педагогическое обозрение. - 2016. - №3 (13).
2. Mayada Elsabbagh. Gauri Divan «Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders» Autism Resources, Jun 2012 5(3): 79 -160.
3. Роль социальной работы с детьми с ранним детским аутизмом - Психологическая наука и образование. - 2003, № 1. - Т. 8.
4. Жакупова, А.Туркаев. Кто и как работает с детьми в Казахстане? 2019 - URL:<https://informburo.kz/stati/kto-i-kak-rabotaet-s-detmi-s-autizmom-v-kazahstane-metodiki-podhody-diagnostika.html> (дата обращения: 1.04.2020).
5. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.
6. Lovaas O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology. Section 55: 3–9, Washington D.C., 1987.
7. Satcher D. «Mental health: A report of the Surgeon General-Executive summary». Professional Psychology: Research and Practice, 2000, 31(1), 5–13.
8. И.Мельник. Детский аутизм - эпидемия ли это?». - 2019 URL:<http://apgazeta.kz/2019/03/11/detskij-autizm-epidemiya-li/> (дата обращения: 4.04.2020)
9. Sidhu A., Arora, A.K. A study of passion and control among athletes and non-athletes» International Journal of Yoga, Physiotherapy, and Physical Education Volume 2; Issue 5; September 2017, p. 222-223.

References

1. Grebennikova E. V., Shelekhov I. L., Filimonova E. A. Ponimanie rasstrojstv autisticheskogo spektra na osnove mezhdisciplinarnogo podhoda [Understanding autistic spectrum disorders based on an interdisciplinary approach] Scientific and pedagogical review (pedagogical commentary), 3 (13) (2016).
2. Mayada Elsabbah. Gauri Diwan «global prevalence of autism and other common developmental disorders» autism resources, June 2012 5 (3): 79 -160.
3. Rol' social'noj raboty s det'mi s rannim detskim autizmom [The Role of social work with children with early childhood autism], Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological science and education], 1 (8) (2003).
4. Zhakupova Z., Turkaev A. Kto i kak rabotaet s det'mi v Kazahstane [Who and how works with children in Kazakhstan?] – 2019 - URL: <https://informburo.kz/stati/kto-i-kak-rabotaet-s-detmi-s-autizmom-v-kazahstane-metodiki-podhody-diagnostika.html> (Accessed: 1.04.2020).
5. Inkljuzivnoe obrazovanie [Inclusive education]. Issue 1 (Center «School book», Moscow, 2010, 272 p.).
6. Lovaas O. I. behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young children with autism. Journal of consulting and clinical psychology. Section 55: 3-9, Washington, DC, 1987.
7. Satcher D. «mental health: report of the chief surgeon-summary» professional psychology: research and practice, 2000, 31(1), 5-13.
8. Melnik I. Detskij autizm - jepidemiya li jeto? [Children's autism-is it an epidemic?]. - URL 2019.:<http://apgazeta.kz/2019/03/11/detskij-autizm-epidemiya-li/> (Accessed: 4.04.2020).
9. Sidhu A., Arora A. K. Exploring passion and control among athletes and non-athletes» international journal of yoga, physiotherapy and physical education Volume 2; Issue 5; September 2017, p. 222-223.

А.С. Мамбеталина, А.Б. Опабекова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан, Қазақстан

Аутистік спектріндегі балалармен жұмыс істейтін мамандардың субъективті бақылау деңгейінің ерекшеліктері

Аңдатпа. Мақалада аутистік спектріндегі балалармен жұмыс істейтін мамандардың тұлғалық – мотивациялық қасиеттерін зерттеу қарастырылған. Аутизм спектрінің бұзылуымен зардап шеккен балаларға практикалық көмек көрсетудің түрлі зерттеулерін талдау ең тиімді жұмысты әртүрлі саладан келген мамандар тобымен жүргізетінін көрсетеді. Сондықтан аутистік спектрдің бұзылуымен жұмыс істейтін ұжымдағы мамандардың өзара іс-қимыл жүйесі ретінде тұлғалық-мотивациялық саланың психологиялық ерекшеліктерін зерттеу бүгінгі таңда зерттеудің өзекті тақырыбы болып табылады.

Түйін сөздер: аутистік спектр, субъективті бақылау, интерналдық, экстерналдық.

A. S. Mambetalina, A. B. Opabekova

L.N.Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

Features of the level of subjective control of specialists working with children of the autistic spectrum

Abstract. The article examines the study of personal and motivational qualities of specialists working with children with autism spectrum disorder. Analysis of various studies of practical assistance to children with ASD shows that the most effective work is carried out by a group of specialists from different industries. Therefore, the study of psychological features of the personal-motivational sphere as a system of interaction of specialists in the team working with children with autism spectrum disorder is currently an urgent topic of research.

Keywords: autism spectrum disorder, subjective control, internality, externality

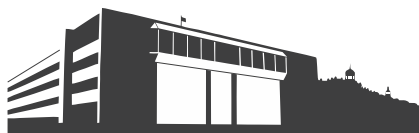
Сведения об авторах:

Мамбеталина А.С. - к.п.с.н., доцент кафедры социальной педагогики и самопознания Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, ул.Сатпаева, 2, Нур-Султан, Казахстан.

Опабекова А.Б. - магистрант 1 курса специальности «Психология» Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, ул.Сатпаева, 2, Нур-Султан, Казахстан.

Mambetalina A.S. - PhD in psychology, associate Professor of the Department of social pedagogy and self-knowledge, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev str., 2, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Opabekova A.B. - 1st year master's student of the specialty «Psychology», L. N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev str., 2, Nur-Sultan, Kazakhstan.



Ж.Х. Кендирбекова
А.Т. Кусаинова

Карагандинский государственный университет имени
академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан
(E-mail: zhanaret@mail.ru, aiman_kusainova91@mail.ru)

Опыт реабилитации инвалидов в Республике Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается проблема содержания социальной реабилитации инвалидов. В связи с увеличением количества людей с ограниченными возможностями и инвалидов по всему миру, а также в нашей стране, вопрос о социальной реабилитации данных лиц остается актуальным. Сегодня инвалиды относятся к наиболее социально незащищенным категориям населения. Большинство из них не имеет семьи и не желает участвовать в общественной жизни. Все это говорит о том, что инвалиды в нашем обществе являются дискриминируемым и сегрегированным меньшинством. Вот почему государство, обеспечивая социальную защищенность инвалидов, должно создавать им необходимые условия для индивидуального развития, развития творческих и производственных возможностей и способностей. В работе авторами проделан анализ опыта организации социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями в Казахстане, конкретизировано обновление ее содержания.

Ключевые слова: социальная реабилитация, профессиональная реабилитация, медицинская реабилитация, инвалиды, социальная работа, социальные услуги, интеграция.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-181-187>

Поступила: 14.05.2019 / Доработана: 16.04.2020 / Допущена к опубликованию: 21.04.2020

Как известно, инвалиды являются особой категорией, достаточно часто сталкивающейся с возможными проявлениями дискриминации со стороны общества [1]. Они относятся к наиболее социально незащищенным категориям населения. Их материальные доходы зачастую значительно ниже среднего, а потребности в медицинском и социальном обслуживании гораздо выше.

Согласно Закону «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» инвалид – это лицо, имеющее нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, увечьями

(ранениями, травмами, контузиями), их последствиями, дефектами, которое приводит к ограничению жизнедеятельности и необходимости его социальной защиты [2].

К сожалению, в нашей стране за последние годы численность лиц с инвалидностью увеличилась на 7,5%. В 2014 году их насчитывалось 627,2 тыс. чел., а на первое сентября 2018 года – 674,2 тыс. чел [3].

Рост числа инвалидов актуализирует проблему их социальной поддержки, формирования толерантности к этой категории граждан. Интегративным документом, охватывающим все стороны жизнедеятельности инвалидов,

являются Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, утвержденные ООН в 1994 г.

Идеология Правил основана на принципе обеспечения равных возможностей, предполагающем, что инвалиды являются членами общества и имеют право оставаться жить в своих общинах. Они должны получать поддержку, в которой нуждаются в рамках обычных систем здравоохранения, образования, занятости и социальных услуг [4, 21 стр.].

В связи с этим в Казахстане принят ряд мер относительной социальной защиты инвалидов.

Социальная защита инвалидов представляет собой конкретные действия по социальной, благотворительной помощи, медицинской, социальной, профессиональной реабилитации, доступа к получению образования и направлена на создание инвалидам равных с другими гражданами возможностей и участия в жизни общества [5]. К мерам социальной защиты данной категории относятся и денежные выплаты в форме социальных пособий, государственной адресной социальной помощи, специальных государственных пособий, а также социальной помощи через различные благотворительные акции и мероприятия.

Реализация социальной защиты инвалидов базируется на действии следующих важных законодательных актов: Конституция Республики Казахстан, гарантирующая социальное обеспечение всем гражданам; Закон «О социальной защите инвалидов», определяющий статус инвалида, его права, содержание социальной защиты; Закон «О специальных государственных пособиях в РК», Закон «О специальных социальных услугах», регулирующий вопросы, связанные с их предоставлением лицам с инвалидностью; Закон «О минимальных социальных стандартах и их гарантиях», отражающий нормы услуг, предоставляемых инвалидам различных возрастных категорий и групп; Закон «О государственных услугах», содержащий конкретные требования относительно организации специальных условий для лиц с ограниченными возможностями со

стороны услугодателей; Закон «О пенсионном обеспечении», в котором отражены особенности предоставления пенсионных выплат инвалидам; Закон «О занятости населения», обязывающий работодателей создавать условия для сотрудников с инвалидностью.

Необходимо особенно отметить ратифицированную Казахстаном в 2015 г. Конвенцию ООН о правах инвалидов, согласно которой в Республике на основе реализации принципов Конвенции признается необходимость обеспечения полноценной социальной интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями и создания для этого соответствующих условий.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о достаточно большом объеме мер, содействующих решению различных проблем инвалидов в Казахстане. Вместе с тем известно, что достаточно большую роль в процессе социальной интеграции инвалидов играют возможности со стороны мер реабилитации, в значительной степени содействующих активности и развитию безбарьерного социального взаимодействия данной категории.

Согласно Закону «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» основными видами реабилитации инвалидов являются: медицинская, социальная и профессиональная.

В связи с этим представляется важной дифференциация вышеперечисленных видов реабилитации с целью более четкого определения профессионального включения в данный процесс соответствующих специалистов.

Медицинская реабилитация включает в себя комплекс медицинских услуг, направленных на сохранение, частичное или полное восстановление нарушенных и (или) утраченных функций организма. Это восстановительная терапия (медикаментозное, физическое, санаторно-курортное и другие методы лечения, направленные на восстановление нарушенных или утраченных функций организма и здоровья), реконструктивная хирургия и протезно-ортопедическая помощь. Мероприятия по медицинской реабилитации проводят организации здравоохранения и другие

специализированные организации независимо от форм собственности.

Профессиональная реабилитация инвалидов – комплекс мер, направленных на получение или восстановление нарушенных или утраченных профессиональных навыков, знаний и умений инвалидов, их адаптацию и трудоустройство.

Профессиональная реабилитация инвалидов состоит из профессиональной ориентации, профессионального обучения (переобучение) и трудоустройства.

Профессиональная ориентация осуществляется организациями образования, социальной защиты населения. Также работодатели, создающие специальные рабочие места для трудоустройства инвалидов, участвуют в профессиональной ориентации инвалидов. Профессиональное обучение (переобучение) инвалидов осуществляется организациями, проводящими образовательную деятельность на основе лицензии, полученной в порядке, установленном законодательством Республики Казахстан [2]. В этот процесс в числе прочих включены социальные работники как специалисты, содействующие интеграции инвалида в систему широких социальных отношений на основе организации процесса социального восстановления личности.

Как известно, социальная реабилитация – комплекс мер, направленных на восстановление человека в правах, социальном статусе, здоровья, дееспособности. Этот процесс нацелен не только на восстановление способности человека к жизнедеятельности в социальной среде, но и самой социальной среды, условий жизнедеятельности, нарушенных или ограниченных по каким-либо причинам [6, 307 стр.].

Социальная реабилитация инвалидов включает:

- обучение инвалидов основным социальным навыкам личной гигиены, самообслуживания, передвижения, общения;
- обеспечение инвалидов техническими вспомогательными (компенсаторными) и специальными средствами передвижения;
- предоставление специальных социальных услуг инвалидам на дому, в том числе

детям-инвалидам, нуждающимся в постороннем уходе и помощи;

- предоставление социальных услуг индивидуального помощника для инвалидов первой группы, имеющих затруднение в передвижении, в соответствии с индивидуальной программой реабилитации;

- предоставление социальных услуг специалиста жестового языка для инвалидов по слуху в соответствии с индивидуальной программой реабилитации – шестьдесят часов в год;

- предоставление специальных социальных услуг в медико-социальных учреждениях (организациях);

- оказание правовой помощи в соответствии с законодательством Республики Казахстан;

- иные виды социальной реабилитации в соответствии с индивидуальной программой реабилитации [2].

Конечной и основной целью процесса социальной реабилитации является развитие в человеке стремления к самостоятельной борьбе с трудностями, способности к сопротивлению негативным влияниям среды и мобилизация своих возможностей на создание собственного «Я» [7]. Данный вид реабилитации представляется наиболее важным с точки зрения определения профессионального обеспечения, поскольку зачастую именно это направление вызывает ряд вопросов.

Социальную реабилитацию инвалидов осуществляют медико-социальные учреждения (организации), отделения социальной помощи на дому, специальные организации образования (психолого-медико-педагогические консультации, реабилитационные центры, кабинеты психолого-педагогической коррекции), организации здравоохранения и другие специализированные организации [2].

Дом-интернат – это медико-социальное учреждение, предназначенное для проживания престарелых и инвалидов, нуждающихся в уходе, бытовом и медицинском обслуживании. Задачами дома-интерната для престарелых и инвалидов являются: создание благоприятных условий жизни, приближенных к

домашним; организация ухода за проживающими, оказание им медицинской помощи и организация содержательного досуга; организация трудовой занятости инвалидов и лиц пожилого возраста.

В результате проведения анкетирования среди получателей социальных услуг в домах-интернатах г.Караганды было выявлено, что желают получить образование и получить профессию - 14% инвалидов. Можно предположить, что такой невысокий показатель объясняется отсутствием необходимости получать вознаграждение за труд в связи с полным материальным обеспечением, с отсутствием выбора различных видов труда. По мнению Н.Ф. Дементьевой и Л.И. Старовойтовой, отсутствие у инвалидов социально-направленных мотивов свидетельствует о несформированности социальных характеристик личности и осложняет проведение реабилитационных мероприятий.

Роль социального работника состоит в том, чтобы создать особую среду в доме-интернате. Основным направлением является создание активной, действенной жизненной среды, которая побуждала бы инвалидов на «самостоятельность», самообеспечение, отход от иждивенческих настроений и гиперопеки.

Для реализации идеи активизации среды можно использовать занятость трудом, любительскими занятиями, общественно-полезную деятельность, спортивные мероприятия, организацию содержательного досуга, обучение профессиям [8, 205 стр.].

Также результаты исследования свидетельствуют о том, что в числе социально-значимых проблем для людей с ограниченными возможностями, адаптация их к обществу, ограниченность взаимодействия с окружающей средой до сих пор актуальны. Длительность пребывания данной категории людей в медико-социальных учреждениях, либо в четырех стенах своей комнаты не способствует формированию навыков общения.

Роль социального работника состоит в том, чтобы научить инвалидов общению посредством нахождения интересов, увлечений, мотивов и побуждений. В медико-социальных

учреждениях социальный работник может помочь знакомству и сближению инвалидов через сходные виды досуга, совместную трудовую деятельность и т.д.

Таким образом, деятельность социальных работников по социальной реабилитации инвалидов – весьма многоплановая и предполагает тесное взаимодействие с различными специалистами: реабилитологами, психологами, психиатрами и врачами многих других специальностей. Целью реабилитации инвалидов должна быть не только ликвидация болезненных проявлений, но и выработка у них качеств, помогающих более оптимально приспособиться к окружающей среде.

Как было отмечено выше, проблема адаптации инвалидов в общество связана с многочисленными социальными барьерами, не дающими им включиться в жизнь современного общества. К сожалению, в Казахстане остро обозначена проблема доступа инвалидов во многие жилые дома, общественные и производственные здания в силу несоответствия стандартам по обеспечению условий для самостоятельного передвижения инвалидов. Светофоры с синхронными звуковыми и световыми сигналами установлены лишь в местах расположения учреждений, ориентированных на обслуживание инвалидов. Пешеходные пути и остановочные пункты не оборудованы средствами информирования и ориентирования инвалидов, тактильные плитки отсутствуют, что свидетельствует о том, что инвалиды в нашей стране не могут в полной мере свободно и самостоятельно передвигаться. Отсутствие необходимой мобильности приводит большинство инвалидов к трудностям с получением образования, адаптацией на производстве, и как следствие, снижению уровня доходов. Это обстоятельство, несомненно, вызывает затруднения по включению инвалидов в процесс социального функционирования и, как следствие, в процесс социальной реабилитации. С целью контроля данного вопроса Министерство труда и социальной защиты проводит ежегодно проверку различных объектов.

Таким образом, социальная реабилитация является важнейшим средством интеграции лиц с ограниченными возможностями в социум, механизмом создания равных возможностей инвалидам с целью быть социально востребованными [9, 108 стр.]. Это повышает роль социального работника в реализации ее основных задач.

Социальные работники обучают лиц с ограниченными возможностями навыкам самообслуживания, осуществляют реализацию индивидуальных программ реабилитации инвалидов, корректируют программы реабилитации инвалидов, содействуют социальной и бытовой адаптации, помогают с решением вопросов о трудоустройстве. Иными словами, социальные работники занимают важную роль в реабилитации людей с ограниченными возможностями. Услуги социального работника помогают человеку жить и чувствовать себя полноправным членом общества.

В числе программ социально-реабилитационного характера – разработка Министерством труда и социальной защиты населения Республики Казахстан Национального плана по улучшению жизни лиц с инвалидностью. В содержании плана – меры по оказанию

поддержки семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями, развитие инклюзивного образования, создание условий доступности среды, развитие мер социальной реабилитации и абилитации, профилактические меры по снижению инвалидизирующих патологий, создание условий занятости [10]. Особенно подчеркивается роль социальных работников в этом процессе как специалистов, содействующих повышению социальной активности лиц с ограниченными возможностями, их равному восприятию в социуме.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о планомерности и комплексности решения задач социальной реабилитации инвалидов, обеспечения их полноценной интеграции в систему общественных связей, развитию социальной активности. Вместе с тем обозначается еще достаточно широкий круг вопросов относительно содержания мероприятий по повышению эффективности доступности среды для лиц с ограниченными возможностями: содействие их индивидуальной мобильности, соответствующее оказание транспортных услуг, доступность объектов физической культуры и спорта, профессиональная подготовка социальных работников и др.

Литература

1. Oliver M. The Politics of Disablement/ McMillan, Basingstoke. – 1990.
2. «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан» Закон Республики Казахстан от 13 апреля 2005 года N 39. [Электрон. ресурс]. – 2018. – URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30008935 (дата обращения: 13.03.2019).
3. Тимурова А. За пять лет число инвалидов увеличилось на 7,5% [Электрон. ресурс]. – 2018. – URL: <https://inbusiness.kz/ru/news> (дата обращения 13.03.2019).
4. Холостова Е.И., Дементьева Н.Ф. Социальная реабилитация: учеб. пособие. – М., 2002.
5. Абдрашева Б.Ж., Кендирбекова Ж.Х., Черная Г.Г. О социальной интеграции инвалидов в Республике Казахстан. / Социология и социальная политика. - 2017. – Т. 16. - №3 (122). – С. 70-78.
6. Социальная работа. Под. ред. Курбатов В.И. – Ростов н/Д., 2000.
7. Словарь-справочник по социальной работе. Под ред. Е.И. Холостовой. – М., 1997.
8. Дементьева Н.Ф., Старовойтова Л.И. Социальная работа в учреждениях социально-реабилитационного профиля и медико-социальной экспертизы. – М., - 2013.
9. Агафонов А.Н., Менлибаев К.Н., Тутанбекова К.М., Черная Г.Г. Социальная работа: теория и технологии. – Астана, 2005.
10. Социальная помощь для инвалидов [Электрон. ресурс]. – 2018. - URL: <http://egov.kz/cms/ru/articles/invalids> (дата обращения: 08.04.2019).

11. Проект Национального плана по обеспечению прав и улучшению качества жизни лиц с инвалидностью будет внесен на широкое обсуждение в мае [Электрон. ресурс]. – 2019. - URL: <https://www.kt.kz/rus/state> (дата обращения: 08.04.2019).

References

1. Oliver M. The Politics of Disablement. McMillan, Basingstoke. – 1990.
2. О social'noi zashhite invalidov v Respublike Kazahstan. Zakon Respubliki Kazahstan ot 13 aprelya 2005 goda N 39 [On social protection of disabled people in the Republic of Kazakhstan. Law of the Republic of Kazakhstan dated April 13, 2005 N 39] [Electronic resource]. – 2018. Available at: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30008935 (Accessed: 13.03.2019).
3. Timurova A. Za pyat' let chislo invalidov uvelichilos' na 7,5% [In five years, the number of disabled people increased by 7.5%]. [Electronic resource]. – 2018. Available at: <https://inbusiness.kz/ru/news> (Accessed:13.03.2019).
4. Holostova E.I., Dement'eva N.F. Social'naja rehabilitacija [Social rehabilitation]. Tutorial (Moscow, 2002).
5. Abdrasheva B.Zh., Kendirbekova Zh.Kh., Chernaya G.G. О social'noi integracii v Respublike Kazahstan [About social integration of disabled people in the Republic of Kazakhstan], Sociologija i social'naja politika [Sociology and social policy], 3 (122), 70-78 (2017).
6. Social'naja rabota [Social work]. Ed. Kurbatova V.I. (Rostov-on-Don, 2000).
7. Slovar'-spravochnik po social'noi rabote [Dictionary-reference book on social work. Ed. Holostova E.I. (Moscow, 1997).
8. Dement'eva N.F., Starovoitova L.I. Social'naja rabota v uchrezhdenijah social'no-reabilitacionnogo profilja i medico-social'noi ekspertizy [Social work in institutions of social rehabilitation profile and medical and social expertise] (Moscow, 2013).
9. Agafonov A.N., Menlibaev K.N., Tuganbekova K.M., Chernaya G.G. Social'naja rabota: teorija i tekhnologii [Social work: theory and technology] (Astana, 2005).
10. Social'naja pomoshh dlya invalidov [Social assistance for disabled people] [Electronic resource]. – 2019. Available at: <http://egov.kz/cms/ru/articles/invalids> (Accessed: 08.04.2019).
11. Proekt Nacional'nogo plana po obespecheniju prav I uluchsheniju kachestva zhizni lic s invalidnost'ju budet vnesen na shirokoe obsuzhdenie v mae [The draft National plan for ensuring the rights and improving the quality of life of persons with disabilities will be submitted for wide discussion in May]. Available at: <https://www.kt.kz/rus/state> (Accessed: 08.04.2019).

Ж.Х. Кендирбекова, А.Т. Кусаинова

*Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті,
Қарағанды, Қазақстан*

Қазақстан Республикасында мүгедектерді оңалту тәжірибесі

Аңдатпа. Мақалада мүгедектерді әлеуметтік оңалту мәселесі қарастырылады. Барлық әлем бойынша, сондай-ақ, біздің елде мүмкіндігі шектеулі адамдар мен мүгедектер санының артуына байланысты аталған тұлғаларды әлеуметтік оңалту мәселесі өзекті болып қалуда. Бүгінде мүгедектер халықтың әлеуметтік қорғалмаған санаттарына жатады. Олардың көпшілігінің отбасы жоқ және қоғамдық өмірге араласқысы келмейді. Осының барлығы біздің қоғамдағы мүгедектер кемсітушілікке және сегрегацияға ұшырайтын топ екенін көрсетеді. Сондықтан мемлекет мүгедектердің әлеуметтік қорғалуын қамтамасыз ете отырып, оларға жеке даму, шығармашылық және өндірістік мүмкіндіктер мен қабілеттілікті дамыту үшін қажетті жағдайлар жасауды қолға алуда. Авторлар жұмыста Қазақстанда мүмкіндігі шектеулі адамдарды әлеуметтік оңалтуды ұйымдастыру тәжірибесіне талдау жасады, оның мазмұнын жаңарту жұмыстары нақтыланды.

Түйін сөздер: әлеуметтік оңалту, кәсіптік оңалту, медициналық оңалту, мүгедектер, әлеуметтік қызметтер, интеграция.

Zh.K. Kendirbekova, A.T. Kussainova

E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Kazakhstan

Experience of rehabilitation of disabled people in the Republic of Kazakhstan

Abstract. The article describes the problem of social rehabilitation of disabled people. Due to the increase in the number of people with disabilities and disabled people around the world, as well as in our country, the issue of social rehabilitation of these persons remains relevant. Today, persons with disabilities are among the most vulnerable categories of the population. Most of them don't have a family and don't want to participate in public life. All this suggests that persons with disabilities in our society are a discriminated and segregated minority. That is why the state, providing social protection for the disabled, is called upon to create the necessary conditions for their individual development of creative and productive capacities and abilities. The authors analyzed the experience of the organization of social rehabilitation of persons with disabilities in Kazakhstan, concretized the update of its content.

Keywords. Social rehabilitation, professional rehabilitation, medical rehabilitation, disabled persons, social services, integration.

Сведения об авторах:

Кендирбекова Ж.Х. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики, Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова, ул. Университетская, 28, Караганда, Казахстан.

Кусаинова А.Т. – магистр наук, старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной педагогики, Карагандинский государственный университет имени Е.А. Букетова, ул. Университетская, 28, Караганда, Казахстан.

Kendirbekova Zh.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Social Pedagogy, E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Kazakhstan.

Kussainova A.T. – Master of Science, Senior Lecturer at the Department of Social Work and Social Pedagogy, E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Kazakhstan.

Женская представленность и гендерная сегрегация в академической среде Казахстана

Аннотация. В данной статье поднимается вопрос представленности женщин в казахстанском академическом пространстве. На основе базы данных, сформированной из вторичных источников, изучается динамика представленности женщин в казахстанском научном пространстве с 1991 по 2017 гг. В статье иллюстрируется изменение количественного соотношения женщин и мужчин в гуманитарной, естественной и технической науке. На основе анализа больших данных по всем ученым, защитившим кандидатские, докторские и PhD диссертации с 1991 по 2017 гг., выдвигается утверждение о процессе феминизации казахстанской науки. На основе изучения теоретических источников поднимается вопрос о причинах феминизации науки. В научной полемике используются различные объяснительные модели, изучающие процесс феминизации в различных профессиональных и научных отраслях. Данные объяснительные модели представлены в статье.

Ключевые слова: большие данные, количественные исследования, качественные исследования, гендер, гендерные исследования, институт науки.

DOI : <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2020-132-3-188-195>

Поступила: 9.04. 2019 / Доработана: 4.05.2020 / Допущена к опубликованию: 10.06.2020

Введение. Организацией Объединенных Наций достижение гендерного равенства было объявлено одной из приоритетных целей устойчивого человеческого развития. Множество стран мира уделяют внимание вопросам гендерного равенства и гендерной политики, принимают меры для вовлечения женщин на рынок труда, во властные позиции и в академическое пространство.

Представленность женщин в академии - актуальная проблема современного мира. Множество американских и европейских университетов ведут активную профориентационную политику по привлечению женщин к получению высшего образования и к работе в университетах.

Постановка задачи. В данной работе вопрос представленности женщин в академии будет рассматриваться на примере казахстан-

ского научного пространства. В Казахстане довольно большое число женщин получают высшее образование, работают в вузе и занимаются научными исследованиями. Основной исследовательский вопрос данной работы звучит следующим образом: какова доля женщин-ученых в казахстанском академическом пространстве? Каким образом женщины представлены в казахстанской науке? Каким образом представлены женщины в различных научных отраслях?

Цель. Для ответа на поставленный вопрос сформирована база данных по казахстанским ученым, на основе которой изучены гендерные распределения в различных науках. Изучена динамика изменения количества женщин в гуманитарных и точных науках в период с 1991 по 2017 г. на примере филологии, экономики и физико-математической науки.

Считается, что существуют более «женские» и более «мужские» науки. Гуманитарная наука характеризуется высокой представленностью женщин и традиционно считается более «женской» наукой, тогда как техническая и точная науки характеризуются высокой представленностью мужчин и считаются более «мужскими» науками. В данной работе филология отбирается как представитель «женской» и гуманитарной науки, экономика отбирается как дисциплина, соединяющая гуманитарное и точное знание (гуманитарная наука в большей степени оперирующая математическим аппаратом) и физико-математическая наука - как представитель точной и традиционно «мужской» науки. В работе сравниваются приведенные отрасли наук и анализируются гендерные распределения внутри полей этих наук. В статье приведены теории, объясняющие существующее положение вещей.

История. В современном мире возрастает представленность женщин в академии [1]. Какие причины лежат в основе данного процесса? Социологи отвечают по-разному на этот вопрос. Для представителей модернизационного направления в гендерной социологии ответ звучит следующим образом: возрастающая представленность женщин в академическом и научном пространстве означает продвижение данного общества к гендерному равенству. Институционалисты, такие как Дж. Мейер и Ф. Рамирес, изучают гендерное неравенство в развитых и развивающихся обществах и акцентируют внимание на том, что движение к гендерному равенству иногда идет более интенсивно в развивающихся странах. Например, согласно данным приведенным ниже, женщины в академическом пространстве Казахстана представлены в большей степени, чем женщины в американском научном пространстве (имеются в виду не количественные показатели, а процентное соотношение в различных научных отраслях). Это происходит, согласно неонституционалистам, по причине того, что зачастую развивающиеся страны в большей степени заинтересованы в принятии международных

конвенций, деклараций. В каждой развивающейся стране, пусть даже в некоторой степени декларативно, принимаются нормы гендерного равенства, разрабатывается гендерная политика, проводятся специальные меры по продвижению идей гендерного равенства (например, привлечение женщин на работу или к получению образования идет более активно, чем в развитых странах). Этим и объясняется тот факт, что иногда экономически небогатые общества в большей степени принимают идеи гендерного равенства, чем некоторые развитые [2, 356].

Представители данных направлений утверждают, что возрастающая представленность женщин в науке – показатель гендерного равенства. Противоположный ответ дают такие ученые, как М. Чарльз [2], С. Лесли [1]. Согласно М. Чарльз, сегрегация женщин в гуманитарных и «женских» науках, а мужчин в точных и «мужских» науках, говорит о новых формах гендерного неравенства. Даже если идеи гендерного равенства, постулируемые в обществе, формируют у женщин сознание, ценности и нормы, направленные на достижение образовательных и профессиональных успехов, женщины скорее всего выберут гуманитарную специализацию, чем техническую. Это связано с тем, что к гуманитарным специальностям женщины более расположены, так как в них они сегрегировались изначально.

Большинство гуманитарных наук в большей или меньшей степени ассоциируются с метафизикой, то есть определяются как «ненастоящая» наука, в отличие от точных и естественных наук, носящих статус «настоящей» науки. Можно утверждать, что женщины пошли в науку, однако в большей степени оказались в «ненастоящей» науке, то есть снова заняли место в иерархии ниже мужчин [2].

Согласно С. Лесли, сегрегация женщин в определенных науках связана с убеждением, в том, что в данных научных отраслях трудолюбие, аккуратность и дисциплинированность играют решающую роль, а не обладание талантом или гениальностью. На примере больших данных С. Лесли иллюстрирует, что женщины в американской академии пред-

ставлены как в точных, так и в гуманитарных науках, однако концентрируются в отдельных дисциплинах. Например, молекулярная биология – «женская наука», в 2015 г. женщины составили 54% от общего числа получающих степень PhD. С. Лесли считает, что в основе этого лежит убеждение, что трудолюбие и дисциплина залог успеха в данной науке. Аналогичная ситуация происходит в философии. Ученый указал, что в 2015 г. только 31% женщин получали степень по философии в американских университетах. Приведенные примеры иллюстрируют стереотипы, сложившиеся о данных науках. Считается, что философ – это человек, обладающий определенной гениальностью и талантом. Зачастую женщины не ассоциируют и не хотят себя ассоциировать с данной ролью [1].

Приведенные выше теории отображают различные объяснения одних и тех же явлений. Для модернистов количественное увеличение женщин в науке отображает изменение норм и движение к гендерному равенству. Для таких ученых, как М. Чарльз и С. Лесли, принципиальным моментом является сегрегация женщин и мужчин в отдельных научных отраслях. Данные ученые говорят о появлении неких новых норм неравенства.

В связи с этим остается актуальным изучение вопросов женской представленности и гендерной сегрегации в казахстанской академии. Возрастает ли количество женщин в научном пространстве, сегрегируются ли женщины и мужчины в различных отраслях казахстанской науки? Данные приведенные ниже ответят на эти вопросы.

Методы исследования. Изучение представленности женщин и гендерной сегрегации в академическом пространстве Казахстана строится на основе изучения и обработки данных, представленных на сайте National Center of Science and Technology Evaluation JSC. На данном сайте представлена краткая информация об ученых, защитивших кандидатские, докторские диссертации, получившие степень PhD с 1991 года по настоящий момент. Для изучения исследовательского вопроса краткая информация была изучена, обрабо-

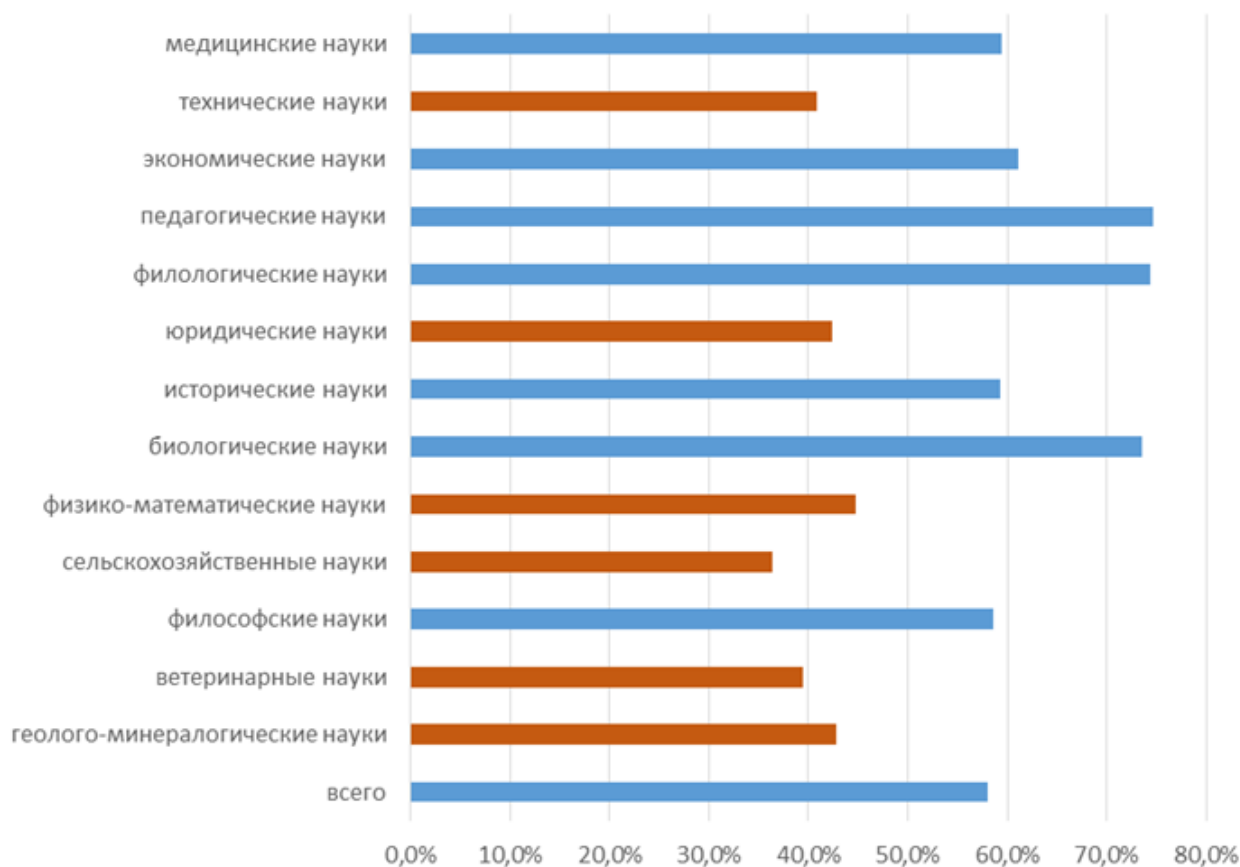
тана и представлена в базе данных по всем фактам защиты диссертаций и получения степени с 1991 г. по 2017 г. База данных включает данные по ФИО ученого, ФИО научного руководителя, специализации ученого, языку, на котором защищался ученый, теме диссертации и ключевым словам диссертации. На основе этой базы данных получен ответ на поставленный вопрос, получены данные о женской представленности в казахстанской академии и о гендерной сегрегации.

Результаты обсуждения. График, представленный ниже, иллюстрирует процентное соотношение женщин в различных научных отраслях Казахстана. Из приведенного ниже графика видно, что доля женщин-ученых в представленных науках выше доли мужчин и составляет почти 60%. Данные показывают, что в случае казахстанской академии речь идет скорее о недопредставленности мужчин в научном пространстве и сверхпредставленности женщин.

График иллюстрирует, что наиболее высокая доля женщин в педагогической, филологической и биологической науках. Процентная доля женщин в данных научных отраслях - свыше 70%. Это совпадает с мировыми данными, в частности с данными по американской академии С. Лесли [1] и М. Фуркад [3]. В данных научных сферах в американской академии доля женщин довольно высока, однако не так высока в процентном соотношении.

График показывает, что в медицинской, экономической, педагогической, филологической, исторической, биологической и философской отраслях науки процент женщин-ученых выше процента ученых-мужчин. Процент мужчин-ученых превышает женщин в технической, юридической, физико-математической, сельскохозяйственной, ветеринарной и геолого-минералогической отраслях науки. В целом, в определенных отраслях данные совпадают с данными по американской академии С. Лесли и М. Фуркад, однако есть и расхождения. В частности, философия в Казахстане является «женской» наукой, почти 60% получивших степень по философии – женщины. Для сравнения в американском

Доля женщин в различных науках



академическом пространстве в 2015 г. только 31% получивших степень по философии были женщинами [1]. Аналогична ситуация в экономической и исторической науках, около 33% женщин получили степень по экономике в 2015 г. и около 46% получили степень по истории [1]. Что касается Казахстана, график иллюстрирует, что доля женщин в данных научных отраслях превышает 50%, эти науки являются преимущественно «женскими».

Также данные показывают, что женщины в Казахстане предпочитают в основном гуманитарные науки, что совпадает с теорией М. Чарльз. Исключение составляют только медицина и биология, однако о данных научных отраслях также сложились стереотипы, что это преимущественно «женское» дело. В целом данные, представленные в графике, отвечают на вопрос о недопредставленности и сверхпредставленности женщин/мужчин в научном пространстве Казахстана. Для более качественного изучения вопроса рассмотрим

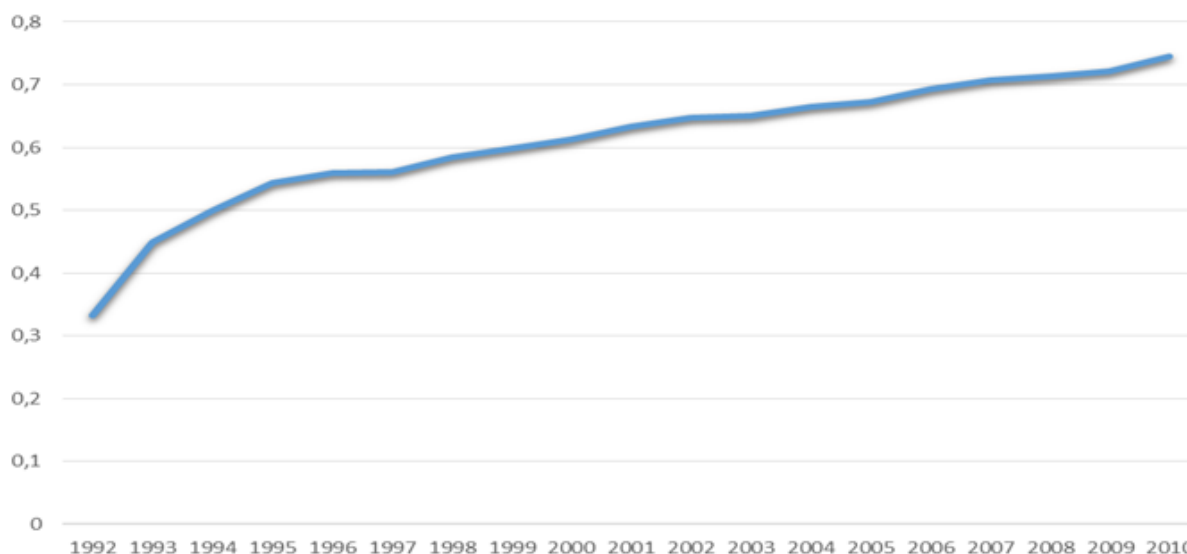
изменения динамики женщин в гуманитарных и точных науках на примере филологии, экономики и физико-математической науки.

График, приведенный ниже, иллюстрирует изменение доли женщин в филологической науке с 1992 по 2010 гг.

Приведенные данные показывают, что доля женщин в филологической науке в настоящий момент существенно превышает долю мужчин. Свыше 70% защищающих диссертации и получающих степень в данной науке – это женщины.

Также данные иллюстрируют, что филология в Казахстане не всегда была «женской» наукой. В 1992 г. доля женщин, защитивших диссертации по филологии, была чуть больше 30% от общего количества наблюдений. График, приведенный выше, показывает, что доля женщин непрерывно растет в течение всего периода времени. С 1992 г. по 2010 г. наблюдается резкий рост, и в 2010 г. число женщин, защитившихся по филологии, превыси-

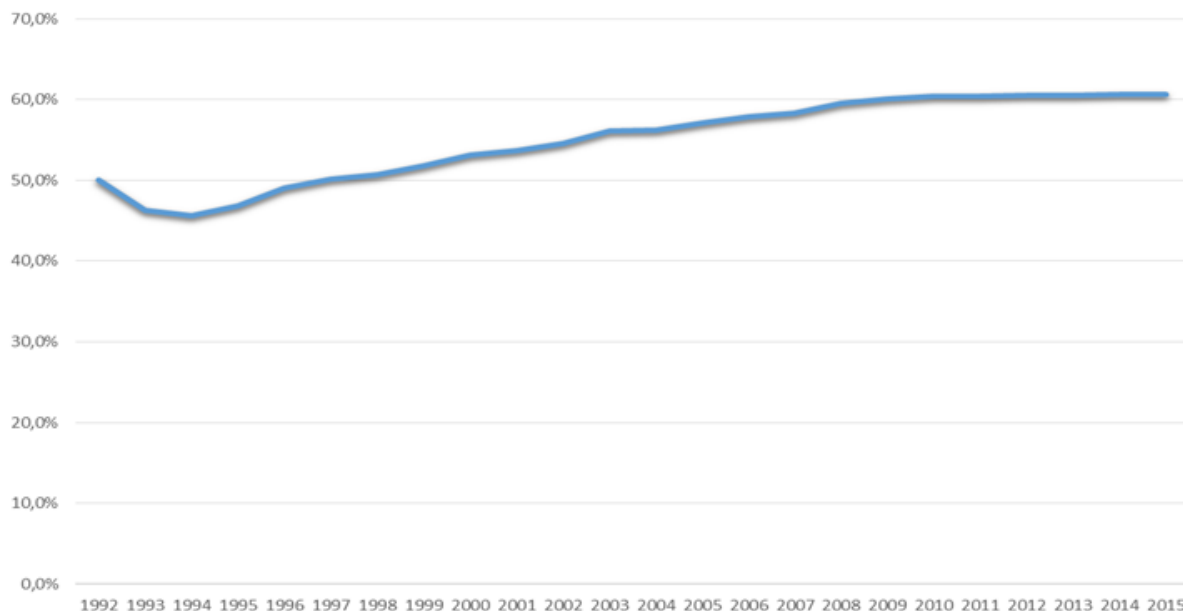
Доля женщин, филологические науки, 1992-2010



до 70%. После 2010 г. данные не отображаются на графике в связи с небольшим количеством наблюдений. Основная доля защитилась в конце 2010-х в связи с реформой в казахстанской системе высшего образования, с переходом к западной системе присвоения ученых степеней.

60% в течение всего периода времени. К 2015 г. доля женщин в экономической науке Казахстана превысила долю мужчин, что дает возможность утверждать, что в академии Казахстана экономика – это «женская» наука.. Для сравнения в США в 2010 г. женщин, защитивших диссертации по экономике, было чуть больше 30% [1].

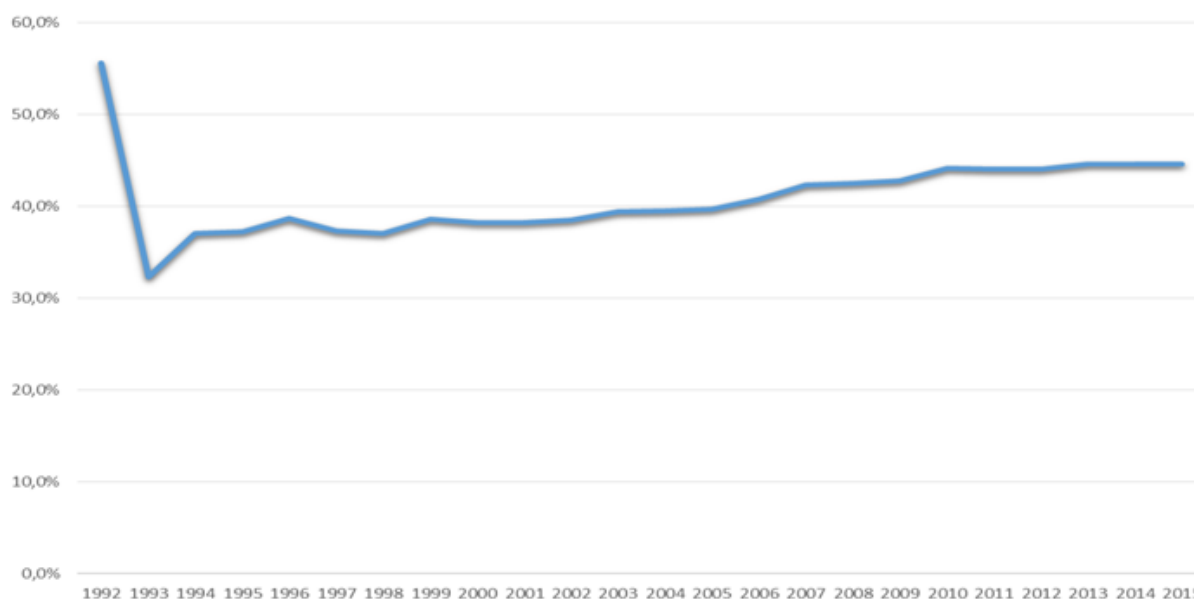
Доля женщин, экономика, 1992-2015



Данные, приведенные в графике, показывают, что тенденция увеличения женщин характерна и для экономической науки. График иллюстрирует, что доля женщин в 1992 г. составляла 50% и непрерывно увеличивалась до

Что касается физико-математической науки, то данные также показывают интересную картину. График показывает резкое падение в 1992-1993 г., однако это не существенно, это связано с низким процентом защищавших-

Доля женщин, физико-мат науки, 1992-2015



ся в те годы. После 1993 г. идет непрерывное возрастание женской представленности в данной научной отрасли. На момент 1993 г. доля женщин в физико-математической науке чуть превышала 30%. С 1993 г. по 2015 г. доля женщин постоянно возрастала и превысила 40% в 2015 г. Женская представленность в физико-математической науке ниже, чем представленность мужчин, физика не является «женской» наукой в казахстанском академическом пространстве. Однако доля женщин непрерывно возрастает, и представленность женщин, в целом, достаточно высока. Если сравнить с американскими данными [1], то в 2010 г. доля женщин, получивших степень по физике, составила чуть больше 20%. В целом, женская представленность в физико-математической науке Казахстана в процентном соотношении выше, чем в Соединенных Штатах.

В целом, данные отображают интересный факт. Как в точных, так и в гуманитарных науках, женская представленность в академии Казахстана достаточно высока. Также женская представленность в науке непрерывно возрастает с 1991 г. по настоящий момент. Данная тенденция характерна как для гуманитарных, так и для точных, естественных наук. Принимая во внимание количественные показатели, можно сказать, что наукой в Казахстане занимаются в основном женщины. И количество

женщин в науке непрерывно возрастает. Исходя из полученных данных, можно утверждать, что происходит феминизация казахстанской науки.

Заключение. Проведенный анализ данных показал следующие результаты:

1. Доля женщин в научном пространстве Казахстана превышает долю мужчин и составляет около 60%. Исходя из полученных данных можно утверждать, что наукой в Казахстане занимаются преимущественно женщины. В случае Казахстана можно говорить о сверхпредставленности женщин в науке.

2. С начала 1990 г. доля женщин непрерывно возрастает. Происходит процесс феминизации казахстанской науки, то есть процесс постоянного увеличения количества женщин.

3. Феминизация характерна для всех видов наук, как для гуманитарных, так и для естественных и технических. Феминизация происходит разными темпами, быстрее - в гуманитарных, медленнее - в технических и точных.

4. Приведенные выше теории показывают, что процесс феминизации науки может означать противоречивые вещи. Он может означать как движение к гендерному равенству, так и появление новых форм неравенства. Ученые, изучающие гендер, разделились на два лагеря. Институционалисты и модернисты утверждают, что увеличение количественного

соотношения женщин в различных профессиональных отраслях, в том числе и в научном поле, показатель того, что гендерное неравенство уменьшается. Гендерологи С. Лесли, М. Чарльз обращают внимание на сегрегацию женщин и мужчин в отдельных отраслях и утверждают, что феминизация может также означать появление новых форм неравенства.

Литература

1. Sarah-Jane Leslie, Andrei Cimpian, Meredith Meyer, Edward Freeland Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines/ *Science* 347, 262 (2015).
2. Charles M. A World of Difference: International Trends in Women's Economic Status / Charles M. // *Annu.Rev.Sociol.* – 2011 – p. 355-371.
3. Marion Fourcade, Etienne Ollion, and Yann Algan "The Superiority of Economists/ *Journal of Economic Perspectives* – Volume 29, Number 1 – Winter 2015 – P. 89–114.

References

1. Sarah-Jane Leslie, Andrei Cimpian, Meredith Meyer, Edward Freeland Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines, *Science* 347, 262 (2015).
2. Charles M. A World of Difference: International Trends in Women's Economic Status, Charles M., *Annu. Rev.Sociol.* – 2011 – p. 355-371.
3. Marion Fourcade, Etienne Ollion, and Yann Algan "The Superiority of Economists, *Journal of Economic Perspective*. Volume 29, Number 1. Winter 201. p. 89–114.

К.Н. Родионова

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нур-Султан, Қазақстан

Қазақстан академиялық ортасындағы әйелдер қатыстылығы және гендерлік сегрегация

Аңдатпа. Мақалада қазақстандық академиялық кеңістікте әйелдер қатыстылығы мәселесі көтеріледі. Екінші реттік дереккөздерден қалыптастырылған мәліметтер базасы негізінде 1991-2017 жылдар аралығында қазақстандық ғылыми кеңістігіндегі әйелдер қатыстылығы динамикасы зерттеледі. Мақалада гуманитарлық, жаратылыстану және техникалық ғылымдардағы әйелдер мен ерлер арасындағы сандық ара салмағының өзгерісі көрсетіледі. 1991 жылдан бастап 2017 жылға дейін кандидаттық, докторлық және PhD диссертация қорғаған барлық ғалымдар бойынша үлкен мәліметтерді талдау негізінде қазақстандық ғылымның феминизациясы туралы пікір ұсынылады. Теориялық ілімдерді қарастыру негізінде ғылым феминизациясының себептері туралы мәселе қарастырылады. Ғылыми пікірталаста әртүрлі кәсіби және ғылыми салалардағы феминизация процесін зерттейтін әртүрлі түсіндіру үлгілері қолданылады. Түсіндіру үлгілері мақалада баяндалған.

Түйін сөздер: ауқымды мәліметтер, сандық зерттеулер, сапалық зерттеулер, гендер, гендерлік зерттеулер, ғылым институты

K.N. Rodionova

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan

Female representation and gender segregation at the Academy of Kazakhstan

Abstract. This article raises the issue of women's representation in the Kazakhstani academic space. Based on a database formed from secondary sources, the dynamics of the representation of women is studied in the Kazakh scientific space from 1991 to 2017. The article illustrates the change in the quantitative ratio of women and men in the humanities, natural and technical sciences. Based on the analysis of big data for all scientists who defended their candidate, PhD dissertations from 1991 to 2017, a statement is made about the process of

feminization of Kazakhstani science. Based on the study of theoretical sources, the question is raised about the causes of the feminization of science. In the scientific debate, various explanatory models are used that study the process of feminization in various professional and scientific fields. These explanatory models are presented in the article.

Keywords: Big data, quantitative research, qualitative research, gender, gender research, institute of science.

Сведения об авторе:

Родионова К.Н. – докторант кафедры социологии Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, Нур-Султан, Казахстан.

Rodionova K.N. - PhD student of the Department of Sociology of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich str., 6, Nur-Sultan, Kazakhstan.

«Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің Хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология» журналында мақала жариялау ережесі

1. Журнал мақсаты. Педагогика, психология, әлеуметтану салалары бойынша мұқият тексеру-ден өткен ғылыми құндылығы бар мақалалар жариялау.

2. Журналда мақала жариялаушы автор мақаланың қол қойылған бір дана қағаз нұсқасын Ғылыми басылымдар бөліміне (редакцияға, мекенжайы: 010008, Қазақстан Республикасы, Нұр-Сұлтан қаласы, Қ. Сәтпаев көшесі, 2, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Бас ғимарат, 402 кабинет) және vest_pedpsysoc@enu.kz электрондық поштасына Word форматын-дағы нұсқаларын жіберу қажет. Мақала мәтінінің қағаз нұсқасы мен электронды нұсқалары бірдей болулары қажет. Сонымен бірге автордың жұмыс орнынан ілеспе хат тапсырылуы қажет.

Мақалалар қазақ, орыс, ағылшын тілдерінде қабылданады.

3. Автордың қолжазбаны редакцияға жіберуі мақаланың Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысында басуға келісімін, шетел тіліне аударылып қайта басылуына келісімін білдіреді. Автор мақаланы редакцияға жіберу арқылы автор туралы мәліметтің дұрыстығына, мақала көшірілмегендігіне (плагиаттың жоқтығына) және басқа да заңсыз көшірмелердің жоқтығына кепілдеме береді. Сонымен қатар мақала мәтінін плагиат жүіесінде тексеруге келісімін білдіреді.

4. Мақаланың көлемі 18 беттен аспауға тиіс (6 беттен бастап). Мақаланың құрылымы

5. ХҒТАР <http://grnti.ru/> - бірінші жолдың сол жақтауында; Автор(лар)дың аты-жөні – жолдың ортасында;

Мекеменің толық атауы, қаласы, мемлекеті (егер авторлар әртүрлі мекемеде жұмыс жасайтын болса, онда әр автор мен оның жұмыс мекемесі қасында бірдей белгі қойылу керек) – жолдың ортасында;

Автор(лар)дың E-mail-ы – жақша ішінде, курсивпен, жолдың ортасында; Мақала атауы – жолдың ортасында;

Аннотация (300 сөзге дейін; мақаланың атауын мейлінше қайталамауы қажет; әдебиеттерге сілтемелер болмауы қажет; мақаланың құрылысын (кіріспе, мақаланың мақсаты, міндеттері, қарастырылып отырған сұрақтың тарихы, зерттеу әдістері, нәтижелер/талқылау, қорытынды) сақтай отырып, мақаланың қысқаша мазмұны берілуі қажет).

Түйін сөздер (6-8 сөз не сөз тіркесі). Түйін сөздер мақала мазмұнын көрсетіп, мейлінше мақала атауы мен аннотациядағы сөздерді қайталамай, мақала мазмұнындағы сөздерді қолдану қажет. Сонымен қатар, ақпараттық-іздістіру жүйелерінде мақаланы жеңіл табуға мүмкіндік беретін ғылым салаларының терминдерін қолдану қажет.

Негізгі мәтін мақаланың мақсаты, міндеттері, қарастырылып отырған сұрақтың тарихы, зерттеу әдістері, нәтижелер/талқылау, қорытынды бөлімдерін қамтуы қажет – жоларалық интервал

- 1, азат жол «қызыл жолдан» - 1,25 см, беттеу жолағы – еніне сай жасалады.

Таблица, суреттер – аталғаннан кейін орналастырылады. Әр таблица, сурет қасында оның атауы болуы қажет. Сурет айқын, сканерден өтпеген болуы керек.

Жалпы қолданыста бар аббревиатуралар мен қысқартулардан басқалары міндетті түрде алғаш қолданғанда түсіндірілуі берілуі қажет.

Қаржылай көмек туралы ақпарат бірінші бетте көрсетіледі.

Әдебиеттер тізімі. Мәтінде әдібиеттерге сілтемелер тікжақшаға алынады. Мәтіндегі әдебиеттер тізіміне сілтемелердің номерленуі мәтінде қолданылуына қатысты жүргізіледі: мәтінде кездескен әдебиетке алғашқы сілтеме [1] арқылы, екінші сілтеме [2] арқылы т.с.с. жүргізіледі. Кітапқа жасалатын сілтемелерде қолданылған беттері де көрсетілуі керек (мысалы, [1, 45 бет]). Жарияланбаған еңбектерге сілтемелер жасалмайды. Сонымен қатар, рецензиядан өтпейтін басылымдарға да сілтемелер жасалмайды (әдебиеттер тізімін, әдебиеттер тізімінің ағылшынша әзірлеу үлгілерін журнал <http://bulpeds.enu.kz> сайтындағы мақаланы рәсімдеу үлгісінен қараңыз).

6. Мақала соңындағы әдебиеттер тізімінен кейін библиографиялық мәліметтер орыс және ағылшын тілінде (егер мақала қазақ тілінде жазылса), қазақ және ағылшын тілінде (егер мақала орыс тілінде жазылса), орыс және қазақ тілінде (егер мақала ағылшын тілінде жазылған болса) беріледі.

Авторлар туралы мәлімет: автордың аты-жөні, ғылыми атағы, қызметі, жұмыс орны, жұмыс орнының мекен-жайы, телефон, e-mail – қазақ, орыс және ағылшын тілдерінде толтырылады.

7. Қолжазба мұқият тексерілген болуы қажет. Техникалық талаптарға сай келмеген қолжазбалар қайта өңдеуге қайтарылады. Қолжазбаның қайтарылуы оның журналда басылуына жіберілуін білдірмейді.

Редакцияға түскен мақала жабық (анонимді) тексеруге жіберіледі. Барлық рецензиялар авторларға жіберіледі. Автор (рецензент мақаланы түзетуге ұсыныс берген жағдайда) өңдеп қайта, қолжазбаның түзетілген нұсқасын редакцияға қайта жіберуі қажет. Рецензент жарамсыз деп таныған мақала қайтара қарастырылмайды. Мақаланың түзетілген нұсқасы мен автордың рецензентке жауабы редакцияға жіберіледі.

Пікірі мақұлданған мақалаларды редколлегия алқасына талқылап, басуға келіседі.

8. Төлемақы. Басылымға рұқсат етілген мақала авторларына төлем жасау туралы ескертіледі. Төлем көлемі: 4500 тенге – электрондық көшірме, 5500 – электрондық және баспа көшірмелері – Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ қызметкерлері үшін; 5500 тенге - электрондық көшірме, 6500 - электрондық және баспа көшірмелері - басқа ұйым қызметкерлеріне.

«Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті» КЕАҚ
БИН 010140003594

Реквизиттер:

1) АО «Банк Центр Кредит»

БИК Банка: KСJBKZKX

KZ978562203105747338

Кбе 16

Кнп 859 - мақала үшін

2) АО «Bank RBK»

БИК Банка: KINCKZKA

ИИК: KZ498210439858161073

Кбе 16

Кнп 859 - мақала үшін

3) АО «Народный Банк Казахстан»

БИК Банка: HSBKKZKX

ИИК: KZ946010111000382181

Кбе 16

Кнп 859 - мақала үшін

*Provision on Articles submitted to the Journal
"Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series"*

1. Purpose of the journal. Publication of carefully selected original scientific works and book reviews in the fields of pedagogy, psychology, sociology.

2. An author who wishes to publish an article in a journal must submit the article in hard copy (printed version) in one copy, signed by the author to the scientific publication office (at the address: 010008, Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan, Satpayev str., 2. L.N. Gumilyov Eurasian National University, Main Building, room 402) and by e-mail vest_pedpsysoc@enu.kz in Word format. At the same time, the correspondence between Word-version and the hard copy must be strictly maintained. And also the authors must provide a cover letter.

Language of publications: Kazakh, Russian, English.

3. Submission of articles to the scientific publication office means the authors' consent to the right of the Publisher, L.N. Gumilyov Eurasian National University, to publish articles in the journal and the republication of it in any foreign language. Submitting the text of the work for publication in the journal, the author guarantees the correctness of all information about himself, the lack of plagiarism and other forms of improper borrowing in the article, the proper formulation of all borrowings of text, tables, diagrams, illustrations and also he/she agrees to check the uniqueness of the article text.

4. The volume of the article should not exceed 18 pages (from 6 pages).

5. Structure of the article (page – A4 format, portrait orientation, page margins on all sides - 20 mm. Font: type - Times New Roman, font size - 14)

IRSTI <http://grnti.ru/> - first line, left

Initials and Surname of the author (s) - center alignment, italics

Full name of the organization, city, country (if the authors work in different organizations, you need to put the same icon next to the name of the author and the corresponding organization) - center alignment, italics

Author's e-mail (s)- in brackets, italics Article title - center alignment, bold

Abstract (until 300 words, it should not contain a formula, the article title should not repeat in the content, it should not contain bibliographic references, it should reflect the summary of the article, preserving the structure of the article - introduction, problem statement, goals, history, research methods, results /discussion, conclusion).

Key words (6-8 words/word combination. Keywords should reflect the main content of the article, use terms from the article, as well as terms that define the subject area and include other important concepts that make it easier and more convenient to find the article using the information retrieval system).

The main text of the article should contain an introduction, problem statement, goals, history, research methods, results / discussion, conclusion - line spacing - 1, indent of the "red line" -1.25 cm, alignment in width.

Tables, figures should be placed after the mention. Each illustration should be followed by an inscription. Figures should be clear, clean, not scanned.

All abbreviations, with the exception of those known to be generally known, must be deciphered when first used in the text.

Information on the financial support of the article is indicated on the first page in the form of a footnote.

References

In the text references are indicated in square brackets. References should be numbered strictly in the order of the mention in the text. The first reference in the text to the literature should have the number [1], the second - [2], etc. The reference to the book in the main text of the article should be accompanied by an indication of the pages used (for example, [1, 45 p.]). References to unpublished works are not allowed. Unreasonable references to unreviewed publications (examples of the description of the list of literature, descriptions of the list of literature in English, see on the journal web-site <http://bulpeds.enu.kz>).

At the end of the article, after the list of references, it is necessary to indicate bibliographic data in Russian and English (if the article is in Kazakh), in Kazakh and English (if the article is in Russian) and in Russian and Kazakh languages (if the article is English language).

Information about authors: surname, name, patronymic, scientific degree, position, place of work, full work address, telephone, e-mail - in Kazakh, Russian and English.

6. The article must be carefully verified. Articles that do not meet technical requirements will be returned for revision. Returning for revision does not mean that the article has been accepted for publication.

7. Work with electronic proofreading. Articles received by the Department of Scientific Publications (editorial office) are sent to anonymous review. All reviews of the article are sent to the author. The authors

must send the proof of the article within three days. Articles that receive a negative review for a second review are not accepted. Corrected versions of articles and the author's response to the reviewer are sent to the editorial office. Articles that have positive reviews are submitted to the editorial boards of the journal for discussion and approval for publication.

Periodicity of the journal: 4 times a year.

8. Payment. Authors who have received a positive conclusion for publication should make payment on the following requisites (for ENU employees - 4,500 tenge – electronic copy, 5500 tenge - electronic and printed copies; for outside organizations - 5,500 tenge – electronic copy, 6500 tenge - electronic and printed copies):

Non-profit joint-stock company «L.N. Gumilyov Eurasian National University»

БИН 010140003594

Requisites:

1) АО «Банк Центр Кредит»

БИК Банка: КСЖВКЗКХ

КЗ978562203105747338

Кбе 16

Кнп 859 - for article

2) АО «Bank RBK»

БИК Банка: КІНСКЗКА

ИИК: КЗ498210439858161073

Кбе 16

Кнп 859 - for article

3) АО «Народный Банк Казахстан»

БИК Банка: HSBKKZKX

ИИК: КЗ946010111000382181

Кбе 16

Кнп 859 - for article

Положение о рукописях, представляемых в журнал «Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология»

1. Цель журнала. Публикация тщательно отобранных оригинальных научных работ и обзоров книг по направлениям: педагогика, психология, социология.

2. Автору, желающему опубликовать статью в журнале, необходимо представить рукопись в твердой копии (распечатанном варианте) в одном экземпляре, подписанном автором в Отдел научных изданий (по адресу: 010008, Казахстан, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева, 2, Евразийский национальный университет им. Л.Н.Гумилева, Учебно-административный корпус, каб. 402) и по e-mail vest_pedpsysoc@enu.kz. При этом должно быть строго выдержано соответствие между Word-файлом и твердой копией. Также авторам необходимо предоставить сопроводительное письмо.

Язык публикаций: казахский, русский, английский.

3. Отправление статей в редакцию означает согласие авторов на право Издателя, Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, издания статей в журнале и переиздания их на любом иностранном языке. Представляя текст работы для публикации в журнале, автор гарантирует правильность всех сведений о себе, отсутствие плагиата и других форм неправомерного заимствования в рукописи, надлежащее оформление всех заимствований текста, таблиц, схем, иллюстраций, а также дает согласие на проверку уникальности текста статьи.

4. Объем статьи не должен превышать 18 страниц (от 6 страниц).

5. Схема построения статьи (страница – А4, книжная ориентация, поля со всех сторон – 20 мм. Шрифт: тип – Times New Roman, размер (кегель) - 14):

МРНТИ <http://grnti.ru/> - первая строка, слева

Инициалы и Фамилию автора(ов)- выравнивание по центру, курсив

Полное наименование организации, город, страна (если авторы работают в разных организациях, необходимо поставить одинаковый значок около фамилии автора и соответствующей организации)

E-mail автора(ов) – в скобках курсив

Название статьи – выравнивание по центру полужирным шрифтом

Аннотация (до 300 слов; не должна содержать формулы, по содержанию повторять название статьи; не должна содержать библиографические ссылки; должна отражать краткое содержание статьи, сохраняя структуру статьи – введение, постановка задачи, цели, история, методы исследования, результаты/обсуждение, заключение/выводы).

Ключевые слова (6-8 слов/словосочетаний). Ключевые слова должны отражать основное содержание статьи, необходимо использовать термины из текста статьи, а также термины, определяющие предметную область и включающие другие важные понятия, позволяющие облегчить и расширить возможности нахождения статьи средствами информационно-поисковой системы).

Основной текст статьи должен содержать введение, постановку задачи, цели, историю, методы исследования, результаты/обсуждение, заключение/выводы. Межстрочный интервал – 1, отступ «красной строки» -1,25 см, выравнивание по ширине. Таблицы, рисунки необходимо располагать после упоминания. Каждой иллюстрации должна следовать надпись. Рисунки должны быть четкими, чистыми, несканированными.

Все аббревиатуры и сокращения, за исключением заведомо общеизвестных, должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте.

Сведения о финансовой поддержке работы указываются на первой странице в виде сноски.

Список литературы. В тексте ссылки обозначаются в квадратных скобках. Ссылки должны быть пронумерованы строго по порядку упоминания в тексте. Первая ссылка в тексте на литературу должна иметь номер [1], вторая - [2] и т.д. Ссылка на книгу в основном тексте статьи должна сопровождаться указанием использованных страниц (например, [1, с. 45]). Ссылки на неопубликованные работы не допускаются. Нежелательны ссылки на нецензурируемые издания (примеры описания списка литературы, описания списка литературы на английском языке см. на сайте журнала <http://bulpedps.enu.kz> в образце оформления статьи).

В конце статьи, после списка литературы, необходимо указать библиографические данные на русском и английском языках (если статья написана на казахском языке), на казахском и английском языках (если статья написана на русском языке), на русском и казахском языках (если статья написана на английском языке).

Сведения об авторах: фамилия, имя, отчество, научная степень, должность, место работы, полный служебный адрес, телефон, e-mail – на казахском, русском и английском языках.

6. Рукопись должна быть тщательно выверена. Рукописи, не соответствующие техническим требованиям, будут возвращены на доработку. Возвращение на доработку не означает, что рукопись принята к опубликованию.

7. Работа с электронной корректурой. Статьи, поступившие в Отдел научных изданий (редакция), отправляются на анонимное рецензирование. Все рецензии по статье отправляются автору. Статьи, получившие отрицательную рецензию, к повторному рассмотрению не принимаются. Исправленные варианты статей и ответ автора рецензенту присылаются в редакцию. Статьи, имеющие положительные рецензии, представляются редколлегии журнала для обсуждения и утверждения для публикации.

Периодичность журнала: 4 раза в год.

8. Оплата. Авторам, получившим положительное заключение к опубликованию, необходимо произвести оплату по следующим реквизитам (для сотрудников ЕНУ им. Л.Н. Гумилева – 4500 тенге - электронный экземпляр, 5500 – электронный и печатный экземпляры; для сторонних организаций – 5500 тенге - электронный экземпляр, 6500 - электронный и бумажный экземпляры):

НАО «Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева»

БИН 010140003594

Реквизиты:

1) АО «Банк Центр Кредит»

БИК Банка: КСЖВКЗКХ

KZ978562203105747338

Кбе 16

Кнп 859 - за статью

2) АО «Bank RBK»

БИК Банка: KINCKZKA

ИИК: KZ498210439858161073

Кбе 16

Кнп 859 - за статью

3) АО «Народный Банк Казахстан»

БИК Банка: HSBKKZKX

ИИК: KZ946010111000382181

Кбе 16

Кнп 859

Кнп 859 - за статью

Редактор: **Г.Ж. Менлибекова**

Журнал менеджері: **Ә.С. Жұматаева**

Компьютерде беттеген: **Д.А. Елешева**

Д.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің Хабаршысы.
Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы.
-2020. - 3(132). - Нұр-Сұлтан: ЕҰУ 202 б. Шартты б.т. -12,6
Таралымы - 13 дана

Мазмұнына типография жауап бермейді.
Редакция мекен-жайы: 010008, Нұр-Сұлтан қ.,
Қ.Сәтбаев көшесі, 2.

Д.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Тел.: (87172) 709-500 (ішкі 31432)

Д.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің баспасында басылды