



ISSN 2518-7937 (Print)

ISSN 2663-516X (Online)

BULLETIN

OF THE KARAGANDA UNIVERSITY

PEDAGOGY

Series

№ 1(105)/2022

ISSN 2518-7937 (Print)

ISSN 2663-516X (Online)

Индексі 74622

Индекс 74622

**ҚАРАҒАНДЫ
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ**

ВЕСТНИК

**КАРАГАНДИНСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

BULLETIN

**OF THE KARAGANDA
UNIVERSITY**

ПЕДАГОГИКА сериясы

Серия ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY Series

№ 1(105)/2022

Қаңтар–ақпан–наурыз

30 наурыз 2022 ж.

Январь–февраль–март

30 марта 2022 г.

January–February–March

March, 30, 2022

1996 жылдан бастап шығады

Издается с 1996 года

Founded in 1996

Жылына 4 рет шығады

Выходит 4 раза в год

Published 4 times a year

Қарағанды, 2022

Караганда, 2022

Karaganda, 2022

Бас редакторы

пед. ғыл. канд.
Г.К. Тлеужанова

Жауапты хатшы

пед. ғыл. канд.
Д.Н. Асанова

Редакция алқасы

Б.А. Жетписбаева, пед. ғыл. д-ры, Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды университеті (Қазақстан);
Е.А. Костина, пед. ғыл. канд., Новосибирск мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей);
Б.К. Шаушекова, пед. ғыл. канд., Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды университеті (Қазақстан);
С.Т. Каргин, пед. ғыл. д-ры, Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды университеті (Қазақстан);
Л.А. Шкутина, пед. ғыл. д-ры, Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды университеті (Қазақстан);
Г.О. Тажигулова, пед. ғыл. д-ры, Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды университеті (Қазақстан);
Н.Э. Пфейфер, пед. ғыл. д-ры, Торайғыров Университеті (Қазақстан);
Г.Б. Саржанова, PhD д-ры, Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды университеті (Қазақстан);
С.К. Абильдина, пед. ғыл. д-ры, Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды университеті (Қазақстан);
В. Сартор, PhD д-ры, Нью-Мексико университеті (АҚШ);
А. Миколайчак, PhD д-ры, Адам Мицкевич атындағы университет, Познань (Польша);
Т.В. Машарова, пед. ғыл. д-ры, Москва қалалық университеті (Ресей);
И.А. Федосеева, пед. ғыл. д-ры, Новосибирск мемлекеттік педагогикалық университеті (Ресей);
Д.А. Казимова, пед. ғыл. канд., Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды университеті (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 100024, Қазақстан, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28

Тел.: (7212) 77-04-38 (ішкі 1026); факс: (7212) 35-63-98.

E-mail: vestnikku@gmail.com. Сайт: pedagogy-vestnik.ksu.kz

Редакторлары

Ж.Т. Нурмуханова, С.С. Балкеева, З.Е. Рамазанова

Компьютерде беттеген

Г. Ерболқызы

Қарағанды университетінің хабаршысы. «Педагогика» сериясы.

ISSN 2518-7937 (Print). ISSN 2663-516X (Online).

Меншік иесі: «Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті» КЕАҚ.

Қазақстан Республикасы Ақпарат және қоғамдық даму министрлігімен тіркелген. 30.09.2020 ж. № KZ11VPY00027379 қайта есепке қою туралы куәлігі.

Басуға 29.03.2022 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/8. Қағазы офсеттік. Көлемі 25,37 б.т. Таралымы 200 дана. Бағасы келісім бойынша. Тапсырыс № 41.

«Акад. Е.А. Бөкетов ат. Қарағанды ун-ті» КЕАҚ-тың баспасының баспаханасында басылып шықты.

100024, Қазақстан, Қарағанды қ., Университет к-сі, 28, тел.: 8(7212) 35-63-16. E-mail: izd_kargu@mail.ru

© Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, 2022

Главный редактор

канд. пед. наук

Г.К. Тлеужанова

Ответственный секретарь

канд. пед. наук

Д.Н. Асанова

Редакционная коллегия

- Б.А. Жетписбаева,** д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
Е.А. Костина, канд. пед. наук, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия);
Б.К. Шаушекова, канд. пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
С.Т. Каргин, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
Л.А. Шкутина, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
Г.О. Тажигулова, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
Н.Э. Пфейфер, д-р пед. наук, Торайгыров Университет (Казахстан);
Г.Б. Саржанова, доктор PhD, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
С.К. Абильдина, д-р пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан);
В. Сартор, д-р PhD, Университет Нью-Мексико (США);
А. Миколайчак, д-р PhD, Университет им. Адама Мицкевича, Познань (Польша);
Т.В. Машарова, д-р пед. наук, Московский городской университет (Россия);
И.А. Федосеева, д-р пед. наук, Новосибирский государственный педагогический университет (Россия);
Д.А. Казимова, канд. пед. наук, Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова (Казахстан)

Адрес редакции: 100024, Казахстан, г. Караганда, ул. Университетская, 28

Тел.: (7212) 77-04-38 (внутр. 1026); факс: (7212) 35-63-98.

E-mail: vestnikku@gmail.com. Сайт: pedagogy-vestnik.ksu.kz

Редакторы

Ж.Т. Нурмуханова, С.С. Балкеева, З.Е. Рамазанова

Компьютерная верстка

Г. Ерболкызы

Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика».

ISSN 2518-7937 (Print). ISSN 2663-516X (Online).

Собственник: НАО «Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова».

Зарегистрировано Министерством информации и общественного развития Республики Казахстан. Свидетельство о постановке на переучет № KZ11VPY00027379 от 30.09.2020 г.

Подписано в печать 29.03.2022 г. Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Объем 25,37 п.л. Тираж 200 экз. Цена договорная. Заказ № 41.

Отпечатано в типографии издательства НАО «Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова».

100024, Казахстан, г. Караганда, ул. Университетская, 28, тел.: 8(7212) 35-63-16. E-mail: izd_kargu@mail.ru

© Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова, 2022

Main Editor

Cand. of ped. sciences

G.K. Tleuzhanova

Responsible secretary

Cand. of ped. sciences

D.N. Asanova

Editorial board

- B.A. Zhetpisbayeva**, Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
Ye.A. Kostina, Cand. of ped. sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk (Russia);
B.K. Shaushekova, Cand. of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
S.T. Kargin, Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
L.A. Shkutina, Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
G.O. Tazhigulova, Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
N.E. Pfeyfer, Doctor of ped. sciences, Toraighyrov University (Kazakhstan);
G.B. Sarzhanova, Doctor PhD, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
S.K. Abildina, Doctor of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan);
Sartor Valerie, Doctor PhD, The University of New Mexico (USA);
A. Mikolaychak, Doctor PhD, Adam Mickiewicz University, Poznań (Poland);
T.V. Masharova, Doctor of ped. sciences, Moscow City University (Russia);
I.A. Fedosseyeva, Doctor of ped. sciences, Novosibirsk State Pedagogical University (Russia);
D.A. Kazimova, Cand. of ped. sciences, Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov (Kazakhstan)

Postal address: 28, University Str., 100024, Karaganda, Kazakhstan

Tel.: (7212) 77-04-38 (add. 1026); fax: (7212) 35-63-98.

E-mail: vestnikku@gmail.com. Web-site: pedagogy-vestnik.ksu.kz

Editors

Zh.T. Nurmukhanova, S.S. Balkeyeva, Z.E. Ramzanova

Computer layout

G. Yerbolkyzy

Bulletin of the Karaganda University. "Pedagogy" series.

ISSN 2518-7937 (Print). ISSN 2663-516X (Online).

Proprietary: NLC "Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov".

Registered by the Ministry of Information and Social Development of the Republic of Kazakhstan.

Rediscount certificate No. KZ11VPY00027379 dated 30.09.2020.

Signed in print 29.03.2022. Format 60×84 1/8. Offset paper. Volume 25,7 p.sh. Circulation 200 copies.

Price upon request. Order № 41.

Printed in the Publishing house of NLC "Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov".

28, University Str., Karaganda, 100024, Kazakhstan. Tel. (7212) 35-63-16. E-mail: izd_kargu@mail.ru

© Karagandy University of the name of acad. E.A. Buketov, 2022

МАЗМҰНЫ — СОДЕРЖАНИЕ — CONTENTS

ТӘРБИЕЛЕУ ЖӘНЕ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯЛАР МЕН ТЕОРИЯСЫ ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ THEORY AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION AND TRAINING

<i>Kazimova D.A., Bukh R.P., Petryakov P.A., Spirina Ye.A.</i> Model of IT graduate in the conditions of digitalization of the Republic of Kazakhstan	7
<i>Альгожина А.Р., Сабирова Р.Ш., Галяпина В.Н.</i> Жоғары мектеп педагогтарының эмоционалды интеллект пен стресске төзімділігінің байланыс ерекшеліктері	18
<i>Akhmetova G.Y., Miriam Sciala, Temirgaliev K.A.</i> Employing of The Socratic Circle as A Method to Engage	24
<i>Бейсенбекова Г.Б., Манашова Г.Н., Нурғалиева С.М., Оразбекова Т.К.</i> Мектепке дейінгі ұйым тәрбиеші - педагогтерінің коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыру	32
<i>Джуманиязова Р., Мылтыкбаева М.</i> Восточные концепты в современной камерно-инструментальной музыке (на примере репертуара ансамбля «Игеру»)	39
<i>Ivanova S.A., Tleumbetova D.B., Dokuchaeva N.V., Tyurina S.Yu.</i> Development of the potential of research activities of students in a technical university	50
<i>Кабатаева Ж.К., Бакирова К.Ш.</i> Жаратылыстану-ғылыми пәндерін оқу үрдісінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданудың маңызы	57
<i>Манкеш А.Е., Ауезова А.А.</i> Мектепке дейінгі ұйымдарда конструктивті ойындарды қолданудың теориялық негізі	63
<i>Мурзатаева А.К., Мирза Н.В., Данек Я.</i> Оценка состояния мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения	70
<i>Рузанова Л.С., Карнаухова Т.В., Фахруденова И.Б., Титова М.А.</i> Применение цифровых технологий в организации занятий высшего и дополнительного образования	77
<i>Сағатбекқызы Ж., Шалғынбаева Қ.Қ.</i> Наблюдение как метод социально-педагогического исследования и диагностирования детей с особыми образовательными потребностями в развитии	85
<i>Сабирова Ж.Н., Шугаева Г.К., Шамбилова Г.К., Муханбетжанова А.У., Куанбаева Б.У.</i> Инклюзивті топтағы балалармен қарым-қатынас мәдениеттілігін қалыптастыру	94
<i>Ажмолдаева К. Б., Ибадуллаева С.Ж., Сулейменова М.Т., Бегенова А.Б.</i> ЖОО-да биолог мұғалімдерді даярлаудың білім мазмұнына өлкелік компонентті ендіру ерекшеліктері	102
<i>Мурзалинова А.Ж., Абильдина С.К., Альмагамбетова Л.С., Уалиева Н.Т., Рахимова З.О.</i> Развитие эмоционального интеллекта как решающий фактор социально-профессиональной адаптации студентов ТиПО	110
<i>Кульшарипова З.К., Бисембаева Н.А., Сырымбетова Л.С. Смыков А.С.</i> Кәсіби ұтқырлықты дамыту әдіснамасы - бәсекеге қабілетті индикатор	122
<i>Каргин С.Т., Сагадиева Т.К., Боброва В.В.</i> Использование приемов сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с ООП	132

ТІЛДІК БІЛІМНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ҚОЛДАНБАЛЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ
THEORETICAL AND APPLIED PROBLEMS OF LANGUAGE EDUCATION

<i>Kalizhanova A.N., Zhussupova R.F., Maryshkina T.V.</i> Using Timeline in teaching the History of the English language to EFL students.....	142
<i>Syrymbetova L.S., Akbayeva G.N., Zhuman A.K.</i> The realization of bilingual education in Singapore overview	150
<i>Seisekeyeva N.B., F. Chnane-Davin, Askarova G.K., Bokizhanova G.K.</i> Pedagogical aspects of the formation of communication skills in French.....	156
<i>Тлеужанова Г.К., Палина А.А., Утеубаева Э.А.</i> Условия формирования профессиональной идентичности студентов — будущих учителей иностранного языка	164
... <i>Gerfanova E., Nemtchinova Ye., Shayakhmetova D., Ayazbayeva A.</i> Cultural elements and their categories in EFL textbooks	171
<i>Assanova D., Knol M.</i> On the problem of overcoming lexical interference in foreign language lessons.....	180
<i>Akhmetova G.S., Bizhkenova A.Ye., Ryspayeva D.S.</i> Evaluating some ways of semantisation of the vocabulary in teaching English in high schools	189
АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР – СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ – INFORMATION ABOUT AUTHORS	201

ТӘРБИЕЛЕУ ЖӘНЕ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯЛАР МЕН ТЕОРИЯСЫ ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ THEORY AND TECHNOLOGIES OF EDUCATION AND TRAINING

DOI 10.31489/2022Ped1/7-17

UDC 519.8

D.A. Kazimova¹, R.P. Bukh^{1*}, P.A. Petryakov², Ye.A. Spirina¹¹Karagandy University of the name of Academician E.A. Buketov, Republic of Kazakhstan²Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Russia(Corresponding author's E-mail: rosa.bukh@gmail.com*)

ORCID ID: 0000-0001-7169-79311, 0000-0001-7446-48694

Model of IT graduate in the conditions of digitalization of the Republic of Kazakhstan

The article analyzes the model of a graduate of the Faculty of Information Technology on the example of the specialty "Information Systems". It contains special requirements for the content of training information systems specialists, especially for training new types of IT specialists who are able to contribute and analyze various situations, predict the results of decisions, be creative in finding solutions, and be aware of their personal responsibility. In the graduate model, there are distinguished groups of competencies, such as socio-personal, general professional, and special competencies. The components of the content of the educational program for students of the specialty "Information Systems" are described, which have been finalized and changed under the requirements of modern development of society, the degree of digitalization, legislative and regulatory documents of the Republic of Kazakhstan. The main issues and difficulties of training IT specialists arising from changes in the needs of society, the demand for specialists in this field, as well as the recognition by employers of the quality of graduate training, are identified. The article also emphasizes the importance of such an element of training as professional practice, during which the student will be able to apply his knowledge, skills and abilities acquired during training, as well as personal qualities in accordance with the goals of professional activity.

Keywords: information technologies, informational systems, professional competencies, professional skills, IT-specialist, training specialist in information systems, specialist training modules, model of an IT-graduate, digitalization, training.

Introduction

Improving the quality of specialist training and providing new areas of training are the main trends in the development of higher education. Currently, an important trend is the digitalization of our Republic, which is being implemented under the State Program "Digital Kazakhstan".

A significant problem is the training of students who have the necessary competencies and are able to solve the tasks set.

The relevance of the problem of the quality of training of specialists is constantly growing and is determined by a number of objective reasons:

- increasing the dependence of the pace of social development on the level and scale of higher education development;
- the formation of an information society due to the sharp acceleration of scientific and technological progress;

*Corresponding author email: rosa.bukh@gmail.com

- the formation of a quality management system of higher education based on monitoring of processes related to the training of specialists, modeling of didactic support to improve the quality of training of technical specialists.

The quality of education depends on a significant number of interacting competencies and includes many components. Moreover, the main aspect of the quality of education is the adequacy of the educational result to the existing needs of participants in the educational environment.

To date, the issues of training IT graduates are considered from different points of view, often narrowly focused. Volkov I.V., Ermakova A.Yu. consider the training of specialists in IT areas in order to minimize the academic difference within one area of training to ensure the mobility of students. To identify professionally significant competences of IT-professionals, Volkov I.V., Ermakova A.Yu. note that for most of the IT-profession require the same basic set of competencies, which are aimed at the formation of General cultural and professional competencies [1].

Kubricky J., Castkova P. approach the issue of ICT competencies as a necessary part of the professional qualities of a teacher of technical education [2]. Gastelu C., Kiss G., Dominguez A. consider in detail the levels of mastering ICT competencies at the university [3].

Makhrova L.V. methodical system of formation of information and technological competence of future specialists, based on the implementation of the principle of continuity in the target, substantial, operational-activity, control, estimating and effective components [4].

Naseikina L.F., Zubkova T.M., Tagirova L.F., Tagirov V.K. point out personal qualities that are necessary for an IT specialist to be in demand in the IT services market. Thus, researchers agree that besides hard (technical) skills, soft (also called personal) skills are necessary [5, 6].

Based on the conclusions made during the analysis of psychological and pedagogical literature on these issues, the purpose of the study is identified: to determine the key and professional competencies of hard-skills and soft-skills of an IT-graduate required in the conditions of digitalization of the Republic of Kazakhstan. The object of the study is a graduate of an IT specialty with a set of relevant competencies that will be formed in the learning process.

Experimental

The list of IT competencies is changing dynamically. The university is obliged to train specialists with not one but several competencies.

The following groups of competencies are distinguished in the graduate model:

- socio-personal competencies, including knowledge about the person, features of activity, interpersonal interactions of a person, etc.;
- general professional, including informational, managerial, organizational, design and engineering competencies;
- special competencies, including professional knowledge and skills related to a specific type of activity.

The various components of modern IT are closely intertwined with each other. First, it is difficult to imagine a highly qualified specialist who has no idea about related fields. For example, a highly qualified system administrator who has no idea about the basics of programming and database administration. As well as a programmer who does not understand the principles of computer operation and does not know anything about system administration. Especially if he is busy developing real-time systems, and that is what highly skilled programmers usually do. This list can be continued for long.

Second, if a narrow specialist also finds some application in a system integrator or a software company, then an outsourcer or an IT service company in a non-IT industry will most likely be useless. Because any practical activity, focused on the result, is connected with the aforementioned architecture.

To achieve the purpose of the study, methods of theoretical analysis of scientific and pedagogical literature and educational documents of the Republic of Kazakhstan were used.

Based on the analysis of the professional standard of the direction "Information and Communication Technologies" (Atameken, 2017), the competencies of an IT graduate, as well as the professional and personal qualities of a specialist necessary for successful professional activity are determined.

The change in the requirements for the training of IT specialists is due to the emergence of new types of practical tasks and theoretical problems that differ in systemic and interdisciplinary nature, non-standard and global potential results. Such tasks have complex, multi-valued solutions, which require significant qualitative transformations of the entire professional activity of specialists and the training of new specialists of a modern type who are able to see the whole situation as a whole, make a personal contribution to the search for a

solution, approach it systematically and inventively, and are also able to foresee the result of the chosen solution, realizing their duty and responsibilities [7].

Research and Discussion

In modern society, the quality of training of IT specialists is subject to increased requirements. It is customary to allocate three groups of specialists working with modern information technologies. The first group includes computer maintenance specialists, system engineers, and programmers. The second group consists of project managers; top managers in the field of new information technologies, whose activities are located at the intersection of two areas: subject and program. The third group of specialists includes all those who actively use information technologies in their professional activities.

In accordance with the educational program 6B06103 (5B070300) – “Information Systems”, education and training of students are aimed at meeting the needs of the IT specialists’ market in the Republic of Kazakhstan with access to the world level.

The scope of directions and orientation of professional activity under the educational program 6B06103 (5B070300) – “Information systems” include computer science and applied mathematics, mobile and Internet technologies, local and global information networks, robotics.

The results of the graduates' mastering of the educational program 6B06103 (5B070300) – “Information systems” are outlined and formed, i.e. the ability to acquire and apply knowledge, skills and abilities, as well as acquired personal qualities, considering in close connection with the goals of professional activity. Graduates of this specialty master key competencies of learning process in such areas as:

- native and foreign language;
- fundamental mathematical, natural science, and technical training;
- computer technology;
- social and cultural activities;
- educational and pedagogical activities;
- entrepreneurial and economic activity.

The new educational standards in all areas of training focus on the formation of a specific set of competencies.

In the field of creating and preparing a qualification system for specialists in the ICT industry, the most successful one is JSC “National Infocommunication Holding “Zerde”, together with representatives of leading universities, which have developed professional standards for most professions in the field of information and communication technologies, such as: Software maintenance specialist; Software developer; Software Testing Specialist; Content Manager; Database Administration Specialist; System Administrator; Network Administrator; System analyst; Business analyst. By analyzing these professional standards, one can conclude that most IT professions require almost the same basic set of competencies [8].

For a successful activity, ICT specialist needs two categories of skills – hard and soft skills. When we talking about hard skills, we refer to direct technical knowledge. On the opposite, soft skills refer to communication, team work, creativity, problem solving, and other personal skills. Experts agree that beside hard (technical) skills, soft (also called personal) skills are necessary [9].

To identify the personal qualities of a graduate required for effective professional activity in the field of information technology, as well as corresponding to the requirements of professional standards developed with the assistance of joint associations of employers and representatives of industrial enterprises, expert groups, educational and scientific institutions, we analyzed various sources. As a result, we found out these requirements for personal competencies: organization and discipline, responsibility and initiative, attentiveness, planning and analytical thinking, sense of duty, taking decisions and result orientation, teamwork and the desire to improve professionalism.

Organization involves the performance of an employee’s work without flaws, mistakes, manifesting himself in patience, self-organization and endurance in solving professional tasks that usually require long-term sedentary work.

Discipline is characterized by the employee's ability to follow established norms and rules, as well as perform tasks efficiently and in a timely manner.

Responsibility implies the willingness and ability of a specialist to find independent solutions, predict and be responsible for their results and consequences. When making decisions, this means applying a model of behavior that allows one to assess the direct and indirect consequences and implement obligations. If it is

impossible to fulfill the obligations assumed, the employee tries to minimize the damage and notifies interested parties of the changes made.

Initiative is characterized by the desire for independent social initiatives, activity, enterprise, and implementation of their ideas in life.

Attentiveness requires the employee to be precise and meticulous, even in the smallest details.

Planning is activities related to setting goals and actions in the future.

Analytical thinking is characterized by the ability to understand a situation or a task by breaking it into parts and comparing them. It incorporates systematization, innovation and creativity in decision-making. This personal quality implies the employee's search for non-standard solutions to problematic problems in the professional sphere.

Sense of duty implies the need for practical implementation, fulfillment of tasks and obligations in professional activity.

Taking decisions is manifested in the ability to distinguish individual elements of reality, their classification. Having this personal quality allows the employee to evaluate atypical professional situations and make the optimal decision.

Result orientation is the ability to clearly represent the result and the desire to keep it in the process of work.

Teamwork is characterized by the ability to interact with people, communicate politely, respectfully, cooperate with colleagues in the process of achieving work results, is realized in the ability to understand other people, accept their position and argue one's own. Employees with this personal quality actively discuss all work issues, problems and tasks in a team, work to achieve success as a whole, make all decisions together.

Desire to improve professionalism is characterized by the presence of personal motivation to acquire new knowledge and skills, the desire for self-education and the development of professional competencies throughout life.

It should be emphasized that the above-mentioned personal qualities are the basis for the formation and development of the general cultural competence of the graduate of the information profile [10].

In the educational program 6B06103 (5B070300) – “Information systems”, the following hard-skills and soft-skills are defined, which should be formed in the educational process for high-quality specialist training:

- hard-skills: high professionalism in the field of IT technologies;

- soft-skills: emotional intelligence, adaptability to global challenges, leadership, entrepreneurial thinking, global citizenship, understanding of the principles and culture of academic integrity.

The implementation of the educational program 6B06103 (5B070300) – “Information systems” is determined by the mission of the university, which is to maintain regional leadership in the field of multidisciplinary classical education through the implementation of modern quality standards, a multi-level model of continuous learning, research, training of competitive specialists of new formation with fundamental knowledge, innovative approaches, research skills for scientific, pedagogical, professional, and practical activities. This is largely due to the information format of the program, which is aimed at preparing a bachelor of engineering and technology in the educational program 6B06103 (5B070300) – “Information systems”, can perform research, scientific and technological, organizational and managerial and educational activities in areas that use information systems and computer technologies.

The content of the educational program 5B070300 – “Information Systems” is constantly changing, supplemented and improved in accordance with the pace of development of pedagogical science, updates of legislative and regulatory documents of the Republic of Kazakhstan in the field of higher and professional education. For this purpose, the transforming needs of society in the field of information technology, the demand for graduates in the information sphere, contentment of employers with the level of training of graduates are considered.

To realize the goals of the educational program and manage the educational activities of students effectively, the teacher performs the educational process, acts as the main resource of the educational process. Teachers must match the qualification criteria for licensing pedagogical activities, have extensive and thorough knowledge, possess modern technologies and methods of teaching and training, extensive experience and other necessary skills for effective and productive transfer of knowledge to students.

The educational program realized and introduced in practice with the help of credit and distance learning technologies, which allows students to choose teachers and training mode; timely receive the necessary advice from teachers during students' independent work under the guidance of a teacher (SRSP); independently study training courses using educational and methodological complexes of disciplines, course cases and electronic

library resources; monitor their own progress, etc., i.e. effectively personalize training according to individual abilities and needs.

The requirements for the educational process of training an information systems specialist vary and are supplemented by the university depending on the field of practical application of his knowledge and skills, by changing and replenishing the composition and content of the cycle of special disciplines, in this case, the substance of the syllabus is adapted accordingly.

The content of the educational process studied by the student is determined by the standard of education, which contains the following cycles of disciplines: general education, basic and profile. For their compilation and integration into educational training programs for IT specialists, various disciplines are included, which can be conditionally grouped into modules (Tables 1–9). The names of disciplines may vary depending on the educational institution, but their essence, purpose and content form a basic set of general cultural and professional competencies. The socio-political module (Table 1) is focused on an active civic position, the ability to navigate social interaction. Within the framework of this module, graduates will get an idea of the principles of behaviour, interpersonal relationships and forms of regulation, learn about sociological approaches to personality, spiritual, ethical and cultural values of society, get acquainted with the traditions and culture of the people of Kazakhstan, trends in the development of society and tolerance for the traditions and culture of other peoples of the world, develop creative thinking and non-standard approaches to solving problems.

Table 1

Socio-political module

Block	Disciplines
Social-political	Modern history of Kazakhstan (GE) Philosophy Fundamentals of political science and sociology Rukhani Zhangyru (National Identity)

The natural sciences module (Table 2) must ensure that the skills of economic justification of made design decisions, development of business plan of project and assess the indicators of economic efficiency and risks of their realization, gaining knowledge about legal issues in the information sphere – dissemination and use of various types of information, copyright compliance, processing and storage of personal data. In addition, this module of disciplines should develop skills and abilities in the application of information and communication technologies (ICT) in professional activities, possess network, cloud and multimedia technologies for planning and organizing project activities of future computer science teachers, for organizing online forums and seminars, virtual learning environment; the use of ICT, interactive whiteboards and multimedia projectors for technical support of active types of training; possess the skills of processing information of various types, including: receiving, extracting, modifying, grouping and classifying digital, textual, graphic and visual, hypermedia information.

Table 2

Natural sciences module

Block	Disciplines
Natural sciences	Basics of law and anti-corruption culture Ecology and basics of life safety Basis of economy Applied business The Economics of the business and its legal provision Information and communication technologies (in English)

The professional language module (Table 3) ensures the realization of the potential for the development of professional speech in the native language, advanced mastering a foreign language, activates the mastery of scientific language style, expands knowledge in the field of communication technologies and strategies, develops constructive dialogue skills, is focused on communication in a multiethnic, intercultural and poly-confessional tolerance society.

Table 3

Professional language module

Block	Disciplines
Professional language	Foreign language Kazakh language Professional Kazakh language Professionally-oriented foreign language

The natural-mathematical module in the training of IT specialists (Table 4) should be aimed at obtaining basic knowledge of fundamental sciences represented by mathematical, natural science and technical disciplines. The knowledge acquired from these areas of specialist training is used in the generation of methodological, research and applied basis and foundations of information and communication technologies that contribute to the emergence of a highly educated professional with a broad outlook, developed thinking and communication culture.

Table 4

Natural-mathematical module

Block	Disciplines
Natural-mathematical	Physics-I Math-I Mathematics-II Mathematics-III Numerical method Discrete Mathematics and Probability Theory Mathematical logic and mathematical statistics Visualization of physical processes The circuitry of the computer

The module “Algorithmization and programming” (Table 5) should be aimed at mastering the fundamentals of theoretical computer science, mastering the most common programming languages, modern tools, as well as acquiring software development skills.

Table 5

Module “Algorithmization and programming”

Block	Disciplines
Algorithmization and programming	Algorithms, data structures, and programming Programming technology Theoretical foundations of computer science Programming in high-level languages Functional programming Programming in C ++ Object-oriented programming Programming in C # Development Net-applications Java programming Advanced technologies and application development languages Programming in PHP Net programming

The information technology module (Table 6) should be aimed at studying hardware and software, mastering the principles of building and functioning of computer systems in general and peripheral devices and software in particular, considering methods for configuring hardware, studying computer and network equipment of various configurations, as well as work with big amounts of data. This module also includes information security – any IT-specialist must master the skills of analyzing potential threats to information security of the designed systems and choose, apply, develop methods and means of protection against them.

Table 6

Information technology module

Block	Disciplines
Information technology module	IT-infrastructure Architecture and programming in Assembler Basics of building and functioning of computer systems Network operating system Data management (Big Data) Computer networks Networking for home and small businesses Telecommunications systems and networks Development and support of computer networks Information security and information protection Cryptology

The professional module (Table 7) should provide an in-depth study of the principles of creating and maintaining information systems and databases, mastering the methodology of developing technologies for their design and creation. Graduates get acquainted with the intellectualization of information systems and know the technologies of intelligent systems development; learn how to research, select and process data from digital and Internet sources; be able to operate models and perform object modeling, as well as be able to create multimedia presentations; possess programming skills using modern tools and languages. This module forms students' understanding of the importance and place of information processes and technologies in social environment, their technical capabilities and prospects for use in various sectors of human activity.

Table 7

Professional module

Block	Disciplines
Professional module	Basics of information systems Databases in IP Design of information systems Applied intelligent systems Information systems interface The development of mobile application Designing Internet applications Web-technology Development of Web - applications Computer graphics Computer technology of three-dimensional graphics and animation Multimedia technologies Computer modeling Technologies of development the modern information systems on the .NET platform Design and development of database applications

The "Robotics" module (table 8) is aimed at studying the technology of developing robotic systems, designing robotic systems, the principle of operation of radio elements, modules, sensors and actuators, creating applications for controlling robots and automated mechanisms on different platforms from mobile devices.

Table 8

Robotics module

Block	Disciplines
Robotics	Introduction to robotics Technology for developing robotic systems Design of robotic systems Development of robotic systems Mechatronics and robotics Robot-oriented programming

The additional module (Table 9) should be focused at mastering oral and written speech, logically correct, reasoned and clearly structured; at developing a culture of thinking of a specialist capable of perceiving information, summarizing it, analyzing it, setting goals, objectives and tasks, choosing ways to achieve and solve them; conducting a thorough conversation in English on a professional topic; preparing business documents in the state language.

Table 9

Additional module

Block	Disciplines
Additional	Office work in the state language Documentation Basic English language course (level A2-B1) Basic English course (level B1) Basic English course (level B2) Language for specific purposes 1 Language for specific purposes 2

The catalog of elective disciplines is the next component of the educational program, developed on the basis of the provisions of the annually updated curriculum of the specialty, while taking into account a set of basic, specialized disciplines. The disciplines located in the catalog are regularly analyzed and transformed to meet the development and demands of production and the surrounding world. Thus, it remains relevant, connected with practical activities and applied significance [11].

Trends in the use of specialized software by organizations in the education, science and management of the region required the formation of new curricula and the addition of new elective courses to the plans [9]. For this purpose, new elective courses, such as Technologies for solving professionally oriented tasks, System Programming, PHP Programming, Java programming, Internet of things (IoT), Development of virtual and augmented reality applications and others were prepared and introduced.

Elective courses are included in the catalog of elective subjects. The catalogue of elective disciplines is periodically analyzed and corrected in close connection with the current requests of employers, which are bilaterally approved and reflected in the list of coordination of disciplines. For example, employers such as EPAM Kazakhstan LLP, Creatida Internet Company LLP, WTO Information Systems Center LLP, Orleu Center for Innovative Technologies LLP at various times offered the above elective courses, which were promptly added to the catalogue of the specialty "Information Systems".

Graduates are trained under the educational program with constant control of national and regional needs and interests both in science and education, and in the applied activities of enterprises, which is confirmed by the protocols for the approval of elective disciplines.

The results of mastering educational program are determined by the competencies acquired by the graduate, i.e., his ability to use developed personal qualities in accordance with the goals and objectives of professional activity, to apply the acquired knowledge and skills in practice. This is facilitated by the adaptability and adaptability of individual programs chosen by students taking into account personal abilities and interests, the specifics of the university and the dynamic labor market conditions in the field of information technology and the required professional competencies.

To ensure the connection and complementarity of all stages of the project, it is proposed that course projects and works on the studied disciplines carried out during the study period should be related to the direction of the final thesis or project. This also applies to the choice of disciplines for which course projects and works will be prepared, and to the selection of the content of the work performed. Depending on the preferred field of study, course projects and works may be related to analysis, development and design:

- databases of the organization (enterprise);
- subject-oriented IP;
- applied expert IS;
- websites of an organization (enterprise), an online store;
- electronic document management systems of the organization (enterprise);
- local (corporate) network of the organization (enterprise);
- mobile applications;

- threats to the information security of the IP (computer network) and the choice of methods and means of protection against them.

The subject of term papers (projects) should be focused on the step-by-step preparation of the thesis or project. Ideally, each course of project (work) should become an integral part of the thesis or project, or at least a full-fledged example (analogue) of the component part of this work. As a result, the entire set of course projects (works) should make up the majority of the thesis.

The defense of term papers and projects should be conducted openly and publicly, with a presentation of stages and results. This approach helps students learn how to prepare reports and make presentations, get used to public speaking, discussions, and develop argumentation skills. The creation and functioning of such a system for supply a thesis or project requires coordinated, focused and purposeful work of the entire teaching staff of the graduating and auxiliary departments.

Practice is also an important part of the education and specialists training. The educational standard assumes the following types of practice:

- Educational practice. The main content is the implementation of practical training, educational research, creative tasks corresponding to the nature of the future professional activity of students;

- Production and pre-graduate practice is an effective form of training directly related to work in the specialty in organizations (enterprises), necessary to demonstrate and consolidate knowledge and skills in the workplace, as well as intended for collecting and preparing materials for a thesis or project.

The final stage of specialist training is writing and defending a thesis or project. At this stage, students carry out complex projects, during which they systematize, increase and supplement their theoretical knowledge, deepen and consolidate practical skills in accordance with the chosen direction and the qualifications obtained, and proving their ability to work independently in their specialty.

Conclusions

Graduates of the specialty “6B06103 (5B070300) – Information systems” are in demand as a system administrator, software engineer, programmer, IS developer, leading information systems specialist, system engineer in various organizations.

For the successful professional activity of IT graduates, the necessary competencies and skills (hard-skills, soft-skills) are formed during training, professional practice, and according to the results of training when writing and presenting the final work or project, covering such modules as: socio-political, natural sciences, professional language, natural mathematics, algorithmization and programming, information technology, professional, robotics and additional. Thus, the competencies and skills acquired by the graduate of the educational program “6B06103 (5B070300) – Information Systems” will provide high-quality training of IT specialists.

References

- 1 Волков А.И. Базовая подготовка специалистов по IT-направлениям [Электронный ресурс]. / А.И. Волков, А.Ю. Ермакова // Экономика. Статистика. Информатика. — 2015. — № 6. — С. 115–117. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovaya-podgotovka-spetsialistov-po-it-napravleniyam>.
- 2 Kubricky J. Teacher's Competences for the Use of Web Pages in Teaching as a Part of Technical Education Teacher's ICT Competences / J. Kubricky, P. Castkova // Procedia — Social and Behavioral Sciences, 2015. — Vol. 174. — P. 3236–3242. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815010472>.
- 3 Gastelu C. Level of ICT Competencies at the University / C. Gastelu, G. Kiss, A. Dominguez // Procedia — Social and Behavioral Sciences, 2015. — Vol. 174. — P. 137–142. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815006898>.
- 4 Махрова Л.В. Реализация принципа преемственности в процессе формирования информационно-технологической компетентности будущего учителя математики: автореф. дис.... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания» [Электронный ресурс] / Л.В. Махрова. — Екатеринбург, 2005. — 24 с.
- 5 Насейкина Л.Ф. Эталонная компетентностная модель специалиста в области сетевых информационных технологий [Электронный ресурс] / Л.Ф. Насейкина // Вестн. Ом. гос. ун-та. — 2014. — № 2(163). — С. 148–153. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/etalonnaya-kompe-tentnostnaya-model-spetsialista-v-oblasti-setevyh-informatsionnyh-tehnologiy>.
- 6 Зубкова Т.М. Применение производственной модели представления знаний для оценки соответствия уровня подготовки кандидата требованиям должности IT-отдела [Электронный ресурс] / Т.М. Зубкова, Л.Ф. Тагирова, В.К. Тагиров // Программные продукты и системы. — 2018. — № 2 (31). — С. 253–259. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-produktsionnoy-modeli-predstavleniya-znaniy-dlya-otsenki-sootvetstviya-urovnya-podgotovki-kandidata-trebovaniyam>
- 7 Казимова Д.А. Подготовка ИТ-специалистов в условиях цифровизации: моногр. / Д.А. Казимова. — Караганда: Изд-во КарГУ, 2018. — 140 с.

8 Профессиональные стандарты [Электронный ресурс]. — 2017. — С. 2–4. — Режим доступа: <http://atameken.kz/542-profstandart>.

9 Szekeley S. Soft Skills Development Needs and Methods in Micro-Companies of ICT Sector. / S. Szekeley, B. Adriana, I.C. Lucian // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2018. — Vol. 238. — P. 94–103. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042818300120>.

10 Duta N. Between Theory and Practice: The Importance of ICT in Higher Education as a Tool for Collaborative Learning. / N. Duta, O. Martinez-Rivera // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2015. — Vol. 180. — P. 1466–1473. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815016407>.

11 Спирина Е.А. Развитие информационной образовательной среды университета как условие совершенствования учебно-методической работы / Е.А. Спирина, Д.А. Казимова, С.А. Муликова / *Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та.* — 2017. — № 4. — С. 26–39.

Д.А. Казимова, Р.П. Бух, П.А. Петряков, Е.А. Спирина

Қазақстан Республикасының цифрландыру жағдайындағы IT-түлегінің моделі

Мақалада «Ақпараттық жүйелер» мамандығы мысалында IT-түлегінің моделі қарастырылған. Онда ақпараттық жүйелер мен технологиялар бойынша мамандар даярлау мазмұнына, әсіресе әртүрлі жағдайларға ықпал ете алатын және талдай алатын, шешім нәтижелерін болжай алатын, яғни шешім іздеуде шығармашылық және жеке жауапкершілікті сезінетін IT-мамандардың жаңа түрлерін дайындауға қойылатын ерекше талаптар қамтылған. Түлек моделінде әлеуметтік-жеке, жалпы кәсіптік, арнайы құзыреттер сияқты құзыреттілік топтары ерекшеленген. «Ақпараттық жүйелер» білім беру бағдарламасының студенттерін оқыту мазмұнының компоненттері сипатталған, олар қоғамды цифрландыру талаптарына, Қазақстан Республикасының Жоғары білім беру саласындағы заңнамалық және нормативтік құжаттарына сәйкес пысықталған және өзгертілген. Қоғам қажеттіліктерінің өзгеруі, түлектерге деген сұраныс, сонымен қатар, жұмыс берушілердің оқу сапасын мойындауы, яғни, IT-мамандар дайындаудағы мәселелер айқындалған. Сонымен қатар, мақалада студент кәсіби қызметтің мақсаттарына сәйкес білімін, дағдылары мен жеке қасиеттерін қолдана алатын өндірістік тәжірибе сияқты оқыту элементінің маңыздылығы баса айтылған.

Кілт сөздер: ақпараттық технологиялар, ақпараттық жүйелер, кәсіби құзыреттіліктер, кәсіби дағдылар, IT-маман, ақпараттық жүйелер бойынша маман даярлау, мамандарды даярлау модульдері, IT-түлек моделі, цифрландыру, оқыту.

Д.А. Казимова, Р.П. Бух, П.А. Петряков, Е.А. Спирина

Модель IT-выпускника в условиях цифровизации Республики Казахстан

В статье рассмотрена модель IT-выпускника высшего учебного заведения на примере специальности «Информационные системы». Она содержит особые требования к содержанию подготовки специалистов по информационным системам, особенно для подготовки новых типов IT-специалистов, способных вносить свой вклад и анализировать различные ситуации, прогнозировать результаты решений, проявлять творческий подход в поиске решений и осознавать свою личную ответственность. В модели выпускника выделены группы компетенций, такие как социально-личностные, общепрофессиональные, специальные компетенции. Описаны компоненты содержания обучения студентов образовательной программы «Информационные системы», которые были доработаны и изменены в соответствии с требованиями цифровизации общества, законодательных и нормативных документов Республики Казахстан в сфере высшего образования. Выявлены проблемы подготовки IT-специалистов, возникающие при изменении потребностей общества, востребованности выпускников, а также признания работодателями качества обучения. В статье также подчеркнута важность такого элемента обучения, как производственная практика, в ходе которой студент сможет применить знания, навыки и личностные качества в соответствии с целями профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информационные технологии, информационные системы, профессиональные компетенции, профессиональные навыки, IT-специалист, подготовка специалиста по информационным системам, модули подготовки специалистов, модель IT-выпускника, цифровизация, обучение.

References

- 1 Volkov, A.I., & Ermakova, A.Yu. (2015). Bazovaia podgotovka spetsialistov po IT-napravleniiam [Basic training of specialists in IT areas]. *Ekonomika. Statistika. Informatika – Economy. Statistics. Informatics*, 6, 115–117. *cyberleninka.ru*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/bazovaya-podgotovka-spetsialistov-po-it-napravleniyam> [in Russian].
- 2 Kubricky, J., & Castkova, P. (2015). Teacher's Competences for the Use of Web Pages in Teaching as a Part of Technical Education Teacher's ICT Competences. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 174, 3236–3242. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815010472>.
- 3 Gastelu C., Kiss, G., & Dominguez, A. (2015). Level of ICT Competencies at the University. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 174, 137–142. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815006898>.
- 4 Makhrova, L.V. (2005). Realizatsiia printsipa preemstvennosti v protsesse formirovaniia informatsionno-tehnologicheskoi kompetentnosti budushchego uchitelia matematiki [Implementation of the principle of continuity in the process of formation of information and technological competence of the future teacher of mathematics]. *Extended abstract of candidate's thesis. Teoriia i metodika obucheniia i vospitaniia – Theory and methodology of education and teaching*. Ekaterinburg [in Russian].
- 5 Naseikina, L.F. (2014). Etalonnaia kompetentnostnaia model spetsialista v oblasti setevykh informatsionnykh tekhnologii [Etalon competence model of a specialist in the field of network information technologies]. *Vestnik Orenburskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Orenburg State University*, 2 (163), 148–153. *cyberleninka.ru*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/etalonnaya-kompetentnostnaya-model-spetsialista-v-oblasti-setevykh-informatsionnykh-tehnologii/viewer> [in Russian].
- 6 Zubkova, T.M., Tagirova, L.F., & Tagirov, V.K. (2018). Primenenie produktsionnoi modeli predstavleniia znaniia dlia otsenki sootvetstviia urovnia podgotovki kandidata trebovaniim dolzhnosti IT-otdela [Application of the production model of knowledge representation to assess the compliance of the candidate's level of training with the requirements of the IT department position]. *Programmnye produkty i sistemy — Software products and systems*, 2 (31), 253–259. *cyberleninka.ru*. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-produktsionnoy-modeli-predstavleniya-znaniy-dlya-otsenki-sootvetstviya-urovnya-podgotovki-kandidata-trebovaniyam> [in Russian].
- 7 Kazimova, D.A. (2018). *Podgotovka IT-spetsialistov v usloviakh tsifrovizatsii [Training of IT-specialists in the conditions of digitalization]*. Karaganda: Izdatelstvo Karagandinskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].
- 8 Professionalnye standarty [Professional standards]. (2017). *atameken.kz*. Retrieved from: <https://atameken.kz/ru/pages/542-profstandart> [in Russian].
- 9 Szekely, S., Adriana, B., & Lucian, I.C. (2018). Soft Skills Development Needs and Methods in Micro-Companies of ICT Sector. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 238, 94–103. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042818300120>.
- 10 Duta, N., & Martinez-Rivera, O. (2015). Between Theory and Practice: The Importance of ICT in Higher Education as a Tool for Collaborative Learning. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 180, 1466–1473. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815016407>.
- 11 Spirina, E.A., Kazimova, D.A. & Mulikova, S.A. (2017). Razvitie informatsionnoi obrazovatelnoi sredy universiteta kak uslovie sovershenstvovaniia uchebno-metodicheskoi raboty [Development of the information educational environment of the University as a condition for improving educational and methodological work]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 4, 26–39 [in Russian].

А.Р. Альгожина^{1*}, Р.Ш. Сабирова¹, В.Н. Галяпина²

¹Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қазақстан
²«Экономиканың жоғары мектебі» Ұлттық зерттеу университеті, Мәскеу, Ресей
(Хат-хабарға арналған автор. E-mail: anar.algozhina@mail.ru*)
ORCID: 0000-0001-8771-04591, 0000-0001-6676-1986¹, 0000-0002-3885-1455²

Жоғары мектеп педагогтерінің эмоционалды интеллект пен стресске төзімділігінің байланыс ерекшеліктері

Қазіргі қоғам тұлғаны тұрақсыздандыра отыратын, стрестік жағдайлардың пайда болу ықтималдығын өзіне көтеретін шиеленісті жағдайлардың алуан түрлілігімен сипатталады. Мұндай жағдайлар әртүрлі қызмет түрлерінің өкілдеріне тән, әртүрлі әлеуметтік институттардың кеңістігіне, соның ішінде білім беру жүйесіне және педагогтердің оның субъектілері ретіндегі қызметіне кіреді. Педагог іс-әрекетінің тиімділігі тек қана кәсіби біліммен, қабілеттілікпен, дағдымен ғана шектеліп қоймайды, сонымен қатар кәсіби маңызды сипаттармен анықталады. Жоғары мектеп педагогке оның көптеген тұлғалық қасиеттері кәсіби талаптарды жеңуге көмектеседі. Тұлғалық кәсіби маңызды қасиеттері арасында стресске төзімділік пен эмоционалды интеллект ерекше орын алады. Эмоционалды интеллектісі жоғары мамандар өздерін табысты тұлғалар ретінде бағалайды, дезадаптацияға деген тұрақтылығы жоғары болады. Мақалада жоғары мектеп педагогтерінің эмоционалды интеллект пен стресске төзімділіктің өзара байланысын зерттеу нәтижелері келтірілген. Оқытушылар тобындағы корреляциялық талдаудың нәтижелері стресске төзімділік көрсеткіштері мен эмоционалды интеллект шкалалары арасында байланыс бар екенін көрсетті, бұл стресске төзімділіктің деңгейі эмоционалды күйін білдіру және басқару қабілетіне әсер етеді. Зерттеу жоғары мектеп педагогтерінің эмоционалды интеллектісін дамыту қажеттілігін түсінуге белгілі бір үлес қосады.

Кілт сөздер: педагог тұлғасы, кәсіби маңызды қасиеттер, стресс, эмоционалды интеллект, стресске төзімділік, эмоциялар, білім беру жүйесі, кәсіби даму.

Кіріспе

Білім алушы жеке беделі бар, саяси жетілуі бар, ұйымдастырушылық қабілеті дамыған, өз жүріс-тұрысының жоғары мәдениеті бар, пәні туралы білімді жақсы меңгерген және аудиторияны өз білімімен тарта алатын педагогқа мұқтаж. Кез келген оқытушының іс-әрекеті мен нәтижелері студенттерге оның темпераменті, мінезі, жеке түрі, таңдаған оқыту технологиялары мен әдістері сияқты әсер етеді.

Педагог бұл білім мен дағдыларды педагогикалық іс-әрекетке дайындық процесінде алады және оларды өз қызметінде үнемі жетілдіріп отырады. Алайда, педагогтің кәсіби дайындығы тек іргелі теориялық білім алумен ғана шектелмейді, педагогикалық шеберлік, шығармашылық әлеуетті дамытуға деген ұмтылыс, өзіндік, іс-әрекетке деген эмоционалды көзқарас, нақты жағдайларда педагогикалық мәселелерді шешуде өзінің жеке әлеуетін қолдана білу қажет [1]. Оқытудың барлық кезеңдеріндегі оқу процесі педагогтен оларды үнемі, негізделген және ұтымды шешуді талап ететін көптеген оңай емес және әртүрлі мәселелерді тудырады.

Соңғы онжылдықтарда оқу процесінің эмоционалды құрамын зерттеу мәселелері Қазақстан зерттеушілерінің назарын аударуда. Жоғары мектепте эмоционалды интеллектті қалыптастыру мәселелеріне қызығушылық тұлғаның осы психологиялық сипаттамасының даму дәрежесі кәсіби іс-әрекетке деген ынтасына, университетте бейімделуіне және білім берудің академиялық нәтижелеріне оң әсер ететіндігімен байланысты.

Эмоционалды интеллект ақыл-ой қабілеттерінің кең класының бөлігі, ол тұлғалық қасиеттердің кең тобының бөлігі болып табылады. Бұл тұлғааралық қарым-қатынас үшін жағымды факторлардың бірі.

Эмоционалды интеллект туралы түпнұсқа тұжырымдама авторларының Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо идеяларына сәйкес, эмоционалды интеллект — бұл өз эмоциялары мен басқалардың эмоцияларын түсінуге және санадан өткізуге ықпал ететін ақыл-ой қабілеттерінің тобы. Дж. Мейер, П. Саловей, Д. Карузо ұсынған эмоционалды интеллект құрылымына мыналар кіреді: эмоцияларды бағалау және білдіру: өзінің (ауызша немесе ауызша емес); басқа адамдардың (ауызша емес қабылдау немесе

*Хат-хабарларға арналған автор. Email: anar.algozhina@mail.ru

эмпатия); эмоцияларды реттеу: өзінің, басқа адамдардың; эмоцияны қолдану: икемді жоспарлау, шығармашылық ойлау, зейінді ауыстыру, мотивация [2].

Қазіргі уақытта эмоционалды интеллект құбылысын, оның құрылымын, оның даму жолдарын одан әрі зерттеу қажет, бұл эмоционалды процестер мен адамдар арасындағы өзара әрекеттесу процесінде пайда болатын жағдайларды тереңірек түсіну арқылы қатынастарды оңтайландыруға нақты мүмкіндік ашады. Эмоционалды интеллекттің дамуын тұтастай алғанда қоғамның психологиялық мәдениетін арттырудың маңызды факторы ретінде қарастыруға болады.

И.Н. Андрееваның айтуынша, қазіргі уақытта эмоционалды интеллекттің болжамды мәнін зерттеу өзекті. Ол басқару, кеңес беру, ғылыми-педагогикалық қызмет, педагогикалық және заңгерлік мамандықтар, журналистика, сахна өнері сияқты салалардағы қарым-қатынас пен қызметтегі сәттіліктің негізгі факторы ретінде қарастырылады [3]. Жоғары тұлғааралық эмоционалды интеллект — бұл басқа адамдармен қарым-қатынас пен өзара әрекеттесумен байланысты шығармашылық іс-әрекеттегі өзін-өзі тану факторы. Жоғары тұлғашілік эмоционалды интеллект, өз кезегінде, «эмоционалды көріністердің табиғи болуына және позитивті өзіндік қатынасқа ықпал етеді.

И.В. Плужников эмоционалды интеллект арқылы арнайы метақабілеттілікті түсіне отырып, оның негізгі мақсаты жалпы іс-әрекет, мысалы, кәсіби іс-әрекет аясында эмоцияларды тиімді басқару екенін айтады [4].

Қазіргі уақытта жұмыстағы стресті басқару проблемалары өзекті болып отыр, өйткені әлеуметтік-экономикалық және саяси жағдайлар тез өзгеріп, нейропсихикалық және ақпараттық жүктемелер артып, өндіріс әртарапандырылуда, бәсекелестік үнемі өсіп келеді және нарықтар үшін күрес күшейе түсуде. Стреске төзімділік пен эмоционалды интеллекттің теориялық және әдістемелік негіздерін зерттеу үшін көптеген ғалымдар жұмыс жасады (Р.С. Немов, Л. Хьел, Б.Х. Варданиян, П.Б. Зильберман, С.В. Субботин және И.Н. Андреева, Д. Гоулман және т.б.).

Стреске төзімділік адамның психикалық іс-әрекетінің күшті, эмоционалды, мотивациялық және интеллектуалдық компонентінің өзара әрекеттесуімен сипатталатын интегративті тұлғалық қасиет болып көрінеді, ол күрделі стрестік жағдайларда адамның басқа адамдармен тиімді әрекеттесуін қамтамасыз етеді.

Ю.В. Щербатых кәсіби стрестің себептері білімнің, дағдылардың және дағдылардың жеткіліксіздігінде, кейбір жағдайларда адам денсаулығына байланысты деп санайды. Автордың пікірінше, жеке стрестің себептері өзін-өзі бағалаудың төмендігі, өз-өзіне күмәндану, сәтсіздік қорқынышы және болашаққа пессимистік көзқараспен байланысты [5].

Стрестің психологиялық ерекшелігі сыртқы әсерлерге байланысты, бірақ олар адам үшін жеткілікті күшті болуы керек, сонымен қатар іс-әрекет мақсатының жеке мағынасы, оның жағдайын бағалау. Сондықтан еңбек қызметі де, сол немесе басқа өндірістік жағдай да қызметкерлердің стрестік жағдайының себебі бола алмайды. Сонымен қатар, стрестің нақты себептері адамның жеке сипаттамаларында жасырылған: оның дүниетанымы мен көзқарастары, қажеттіліктері, мотивтері мен мақсаттары, қабылдау стереотиптері, тұлғааралық қарым-қатынастағы позициялар, стреске төзімділік немесе тұлғааралық динамика ерекшеліктері.

Б.А. Вяткин, С.В. Субботин стреске төзімділікті интегралдық даралық құрылымымен анықталатын көп компонентті сапа ретінде қарастырады, бұл осы құрылымның үйлесімділігінің, тепе-теңдігінің белгісі, яғни интегралды даралық қасиеттерінің көп деңгейлі қасиеттерінің нақты өзара байланысынан тұратын, қызметтің сәттілігіне әсер ететін жеке психикалық қабілет ретінде қарастырылады [6].

Педагогтердің стреске төзімділік психологиясы бойынша отандық зерттеулерде ғалымдар А.А. Баранов және А.А. Реан еңбектерін арнаған. Олардың ойынша, стреске төзімділік көрсеткіші кәсіби шеберлік деңгейіне үлкен әсер етеді [7]. С. Субботин өз кезегінде әр оқушының жеке ерекшеліктеріне оқытушының стреске төзімділік деңгейі әсер етеді деп санайды. Авторлар сонымен қатар педагогикалық іс-әрекетте темперамент, мінез, жүйке жүйесі және педагогикалық қабілеттер стреске төзімділік деңгейіне әсер ететінін атап өтті.

Ғалымдар Е.П. Ильиннің, А.А. Коротаевтың зерттеулерінде жүйке жүйесінің кейбір қасиеттері мамандық таңдаудың жетекші факторы болып табылатыны атап өтілген [8], өйткені олар оқытушының жеке стилін қалыптастыруға және белгілі бір стереотиптерді бекітуге қатысады. Бұл факторлар педагогтің стреске төзімділік деңгейіне және оның кәсіби қызметіне де әсер етуі мүмкін.

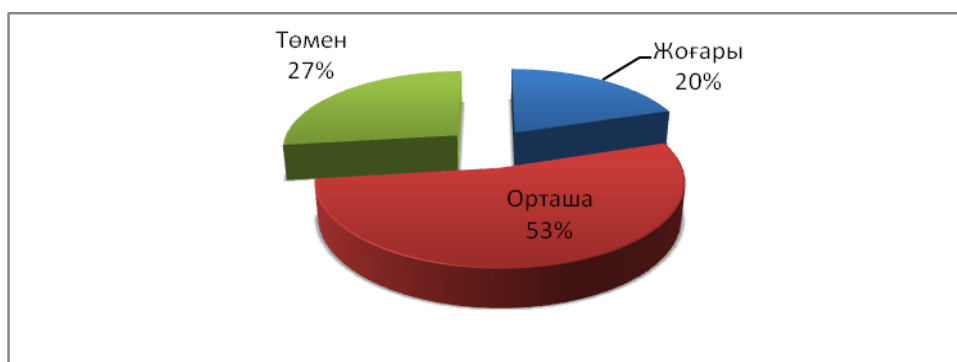
Стреске төзімділіктің көрінісіне әсер ететін көрсетілген факторлар жалпы жұмыс атмосферасын ғана емес, сонымен қатар педагогтің тұлғасының кейбір ерекшеліктерінің көрінісін де анықтайды. Сондықтан білім беру қызметінің маңызды бағыты стрестің алдын алу және педагогтердің стреске төзімділігін арттыру бойынша жұмыс болуы керек.

Зерттеу әдістері

Зерттеу академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің оқытушыларына жүргізілді. Зерттеуге жасы 27 жастан 63 жасқа дейінгі жоо-да жұмыс өтілі 7 жылдан 35 жылға дейінгі 64 оқытушы қатысты. Диагностика әдістемелері ретінде Н. Холлдың «Эмоционалды интеллектті бағалау» әдістемесі мен PSM-25 психологиялық стресс шкаласы қолданылды. Н. Холлдың әдістемесі эмоцияларда бейнеленген жеке тұлғаның қарым-қатынасын түсіну және шешім қабылдау негізінде эмоционалды саланы басқару қабілетін анықтау үшін ұсынылады. Ол 30 тұжырымнан тұрады және 5 шкаладан тұрады: эмоционалды хабардарлық, өз эмоцияларын басқару, өзін-өзі мотивациялау, эмпатия, басқа адамдардың эмоцияларын тану [9]. Лемур-Тесье-Филлион (Lemur—Tessier—Fillion) PSM-25 шкаласы стресс тәжірибесінің феноменологиялық құрылымын өлшеуге арналған. Мақсаты — стресс сезімдерін соматикалық, жүріс-тұрыстық және эмоционалды тұрғыдан өлшеу. Әдіс бастапқыда Францияда жасалды, содан кейін Англияда, Испанияда және Жапонияда аударылып бекітілді. Орыс тіліндегі әдістеменің аудармасы мен бейімделуін Н.Е. Водопьянова орындады. Сұрақтар әр түрлі кәсіби топтарға қатысты 18–65 жас аралығындағы қалыпты популяция үшін тұжырымдалған. Мұның бәрі қалыпты популяциядағы әр түрлі жастағы және кәсіби үлгілерге қолдануға арналған әдістемені әмбебап деп санауға мүмкіндік береді [10].

Нәтижелері мен оларды талқылау

Стреске төзімділік деңгейлерін зерттеу үшін PSM-25 психологиялық стресс шкаласы жүргізілді. Жоғары мектеп педагогтерінің стреске төзімділігінің талдау нәтижелері 1-суретте келтірілген.



Сурет 1. Педагогтердің стреске төзімділігінің нәтижелері

Нәтижелерді талдау кезінде мына көрсеткіштер анықталынды: педагогтердің 27 % –ы төмен деңгейді көрсетті, яғни олар стресс жүктемесінің жоғары деңгейімен сипатталады. Нәтижесінде олар көп уақытын стресс процесінде пайда болатын теріс психологиялық жағдайлармен күресуге жұмсайды. Негізгі айырмашылық — эмоционалды тұрақсыздық, сенімділіктің төмендеуі, басшылықтың ескертулеріне жоғары сезімталдық, мотивацияның төмендеуі. Бұл адамдар өмірде күрт өзгерістерге бейімделуге тырысуы керек.

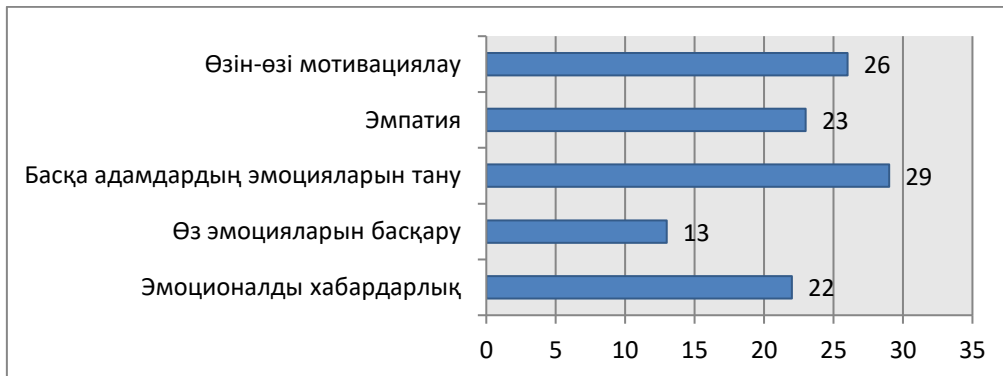
Стреске төзімділік бойынша орташа деңгейін педагогтердің 53 % –ы көрсетті, яғни олар стресс жүктемесінің орташа деңгейімен сипатталады. Стресс факторына эмоционалды реакциялар біршама айқын, олар біртіндеп жаңа жағдайларға бейімделіп, жаңа шешімдерді дамытады. Негізгі ерекше қасиеттер рухтың беріктігін және мүмкін қиындықтарға қалыпты қарау қабілетін қамтиды.

Педагогтердің 20 % –ы стреске төзімділік бойынша жоғары деңгейін көрсетті, яғни олар жағдайға тез бейімделу қабілетімен сипатталады, жеңілістерге сабырлы түрде қарайды, басқаларға төзімділік пен ымыраға бейімділікті көрсетеді. Олардың өзін-өзі бағалауы, жоғары өнімділігі және эмоционалды тұрақтылығы бар.

Осылайша, алынған деректерді талдау негізінде, деректерді төменнен жоғары көрсеткіштерге дейін шашырату бар деген қорытынды жасауға болады. Оқытушыларда стреске төзімділіктің өзін-өзі бағалау көрсеткішінің орташа бағасы басым екені анық көрінеді, бұл оқытушылардың өзі стресс төзімділігін қабылдау барабарлығын және топта стреске төзімділіктің деңгейін білдіреді. Бұл тұлғалардың қанағаттанарлық деңгейдегі негізгі ерекше қасиеттер рухтың беріктігін және мүмкін қиындықтарға

калыпты қарау қабілетін қамтиды. Өмірде қиындықтар әр адамда орын алады және оларға қалыпты қарау керек, мұндай тұлғалар қалыптасқан жағдайдан ең жақсы жолды іздейді.

Зерттеуіміздің келесі кезеңінде Н. Холлдың «Эмоционалды интеллектті бағалау» әдістемесі жүргізілді. Әдістеме бойынша алынған педагогтердің нәтижелері 2-суретте көрсетілген.



Сурет 2. Педагогтердің эмоционалды интеллект нәтижелері

Шкалалардың ішінде «Басқа адамдардың эмоцияларын тану», яғни басқа адамдардың эмоционалды жағдайына әсер ету қабілеті, сондай-ақ «Өзін-өзі мотивациялау» шкаласы, яғни олардың эмоцияларын еркін басқару жоғары деңгейде анықталынды.

Эмоционалды интеллект шкалалар арасындағы сыналушыларда орташа деңгей «Эмоционалды хабардарлық» шкаласы бойынша, ол сол нақты эмоцияларды, адам сезінген сәтте және не үшін екені түсінеді және «Эмпатия» шкаласы бойынша көрсетті. Сыналушылар төменгі деңгейді «Өз эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша көрсетті, педагогтер эмоцияларын жақсы басқара алмайды керісінше, жиі эмоциялар оларды басқарады.

Парциальды эмоционалды интеллект деңгейлері бойынша алынған нәтижелерді талдай отырып, педагогтердің эмоционалды хабардарлық шкаласы бойынша негізінен орташа деңгейге ие (45%), ал сыналушылардың 42% —ы төмен деп айта аламыз. Педагогтердің тек 13% —да эмоционалды хабардарлық деңгейі жоғары, олар өз эмоцияларын басқаларға қарағанда жақсы біледі және түсінеді, сонымен қатар басқа адамдарға қарағанда, олар өздерінің ішкі жағдайларын біледі.

«Өз эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша педагогтердің 59% —ы орташа, 31% —ы төмен, 10% —ы жоғары, бұл эмоционалды сезімталдықты, эмоционалды икемділікті, яғни эмоцияларыңызды еркін басқаруды білдіреді.

«Басқа адамдардың эмоцияларын тану» шкаласы бойынша сыналушылардың 44% —ы орташа, 22% —ы төмен, 34% —ы жоғары, яғни соңғылары басқа адамдардың эмоционалды жағдайына әсер ете алады.

«Эмпатия» шкаласы бойынша сыналушылардың 50% —ы орташа деңгейге ие, 30% —ы төмен, 20% —ы жоғары деңгейге ие, яғни соңғылары басқа адамдардың эмоцияларын түсінеді, басқа адамның қазіргі жағдайына жанашырлық танытады, сонымен қатар, қолдау көрсетуге дайын. Бұл басқа адамның эмоционалды жағдайын ым-ишара, бет-әлпет, поза, сөйлеу реңктері арқылы түсіну қабілеті болып табылады.

«Өзін—өзі мотивациялау» шкаласы бойынша сыналушылардың 47% —ы орташа, 40% —ы төмен, 13% —ы жоғары, эмоцияларын басқару арқылы жүріс-тұрысын басқарады. Жоғары деңгейі бар сыналушылар өз эмоцияларын қолдана отырып, өздерін ынталандыру мүмкіндігіне ие.

Парциальды эмоционалды интеллект деңгейлері бойынша, барлық шкала бойынша, педагогтер орташа деңгейге ие, бұл басым белгіні ескере отырып, эмоционалды интеллекттің интегративті деңгейін көрсетеді.

Осылайша, жалпы EQ көрсеткіші жоғары мектеп педагогтерінің эмоционалды интеллектінің дамуының орташа деңгейімен сипатталады. Эмоционалды интеллекттің орташа деңгейі бар адамдар өздерінің эмоциялары мен басқа адамдардың сезімдерін көп немесе аз түсінеді, эмоционалды саласын басқара алады, сондықтан қоғамда олардың жүріс-тұрысы бейімделгіш және басқалармен өзара әрекеттесу арқылы өз мақсаттарына оңай жетеді.

Келесі кезекте сыналушылардың эмоционалды интеллект пен стресске төзімділік деңгейлерінің нәтижелерін Спирменнің критерийін қолдана отырып салыстырдық. Бұл критерийдің есептеулері

жоғары мектеп педагогтерінің эмоционалды интеллект пен стресске төзімділік арасындағы маңызды байланыстар туралы айтуға мүмкіндік берді:

1. Спирмен критерийін қолдана отырып, белгілерді салыстыруды талдау педагогтердің стресске төзімділіктің төмен деңгейі мен «Эмоционалды хабардарлық» шкаласының төмен деңгейі көрсеткіштері ($r=0,35$) арасында байланыс бар екенін анықтады. Яғни, стресске төзімділігінің деңгейі төмен педагогтер эмоцияны тани алмайды, өзінде немесе басқа адамда эмоционалды тәжірибенің болу фактісін, эмоцияны анықтай алмайды. Олар өзі немесе басқа адам қандай эмоцияны сезінетінін анықтап, оған ауызша белгі таба алмайды, осы эмоцияны тудырған себептерді және оның салдарын түсіне алмайды.

2. Спирмен критерийін қолдана отырып, белгілерді салыстыруды талдау педагогтердің стресске төзімділік көрсеткіштері мен «Өз эмоцияларын басқару» эмоционалды интеллект шкаласының көрсеткіштері $r=0,47$ арасында байланыс бар екенін анықтады. Яғни, стресске төзімділігі жоғары тұлғалар эмоциялардың қарқындылығын басқара алады, ең алдымен шамадан тыс күшті эмоцияларды өшіреді. Сондай-ақ, олар эмоциялардың сыртқы көрінісін басқара алады, қажет болған жағдайда белгілі бір эмоцияны тудыруы мүмкін.

Қорытынды

Сонымен, корреляциялық талдаудың нәтижелері жоғары мектеп педагогтерінің стресске төзімділік көрсеткіштері мен эмоционалды интеллект шкалалары арасында байланыс бар екенін көрсетті, яғни эмоционалды интеллект деңгейі жоғары адамдар қате бағалауды оңай анықтап, зиянды түсіндірулерді түзете алады, өз ойларының барысын және олардың эмоцияларға әсерін дәлірек байқай алады. Эмоционалды интеллект деңгейі жоғары адамдар стрестік жағдайларды, егер бұл мүмкін болмаса, оларды қауіп-қатерден гөрі проблема ретінде қарастыра отырып, қолдаушы және аз стресті түрде қабылдауы мүмкін.

Зерттеу негізінде мәселені одан әрі зерттеу үшін қолдануға болатын қорытындылар жасалды. Авторлар мәселенің шешімін университет қызметкерлері арасындағы стрестің алдын-алу және мұқтаждарды психологиялық түзету бойынша арнайы бағдарламаларды қалыптастыру мен жүзеге асыруда көреді.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
- 2 Zysberg L. Emotional Intelligence, Personality, Stress, and Burnout Among Educators. / L. Zysberg, C. Orenshstein, E. Gimmon, R. Robinson // International Journal of Stress Management, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/str0000028>
- 3 Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. — Новополюк: ПГУ, 2011. — 388 с.
- 4 Dolev N. Developing emotional intelligence competence among teachers. / N. Dolev, S. Leshem // Teacher Development, 2016. — Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/305659201>
- 5 Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых. — СПб.: Питер, 2006. — 256 с.
- 6 Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя: автореф. дис.... канд. псих. наук / С.В. Субботин. — Пермь, 1992. — 12 с.
- 7 Баранов А.А. Психология стрессоустойчивости педагога / А.А. Баранов. — СПб.: Питер, 2002. — 405 с.
- 8 Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. — М.: Наука, 1983. — 368 с.
- 9 Ильин Е.И. Эмоции и чувства / Е.И. Ильин. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с.
- 10 Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. — СПб.: Питер, 2009. — 329 с.

А.Р. Альгожина, Р.Ш. Сабирава, В.Н. Галяпина

Особенности взаимосвязи эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости педагогов высшей школы

Современное общество характеризуется многообразием напряженных ситуаций, которые дестабилизируют личность, повышают вероятность возникновения стрессовых ситуаций. Такие условия свойственны для представителей различных видов деятельности, входят в пространство различных социальных институтов, в том числе в систему образования и в деятельность педагогов как ее субъектов. Эффективность деятельности педагога определяется не только профессиональными знаниями, умениями, навыками, но и профессионально значимыми характеристиками. Высшая школа помогает педагогу преодолеть многие его личностные требования. Среди профессионально значимых качеств личности

особое место занимают стрессоустойчивость и эмоциональный интеллект. Специалисты с высоким эмоциональным интеллектом считают себя успешными людьми, обладают высокой устойчивостью к дезадаптации. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости педагогов высшей школы. Результаты корреляционного анализа в группе преподавателей показали, что существует связь между показателями стрессоустойчивости и шкалами эмоционального интеллекта, что свидетельствует о том, что уровень стрессоустойчивости влияет на способность выражать и управлять своим эмоциональным состоянием. Исследование вносит определенный вклад в понимание необходимости развития эмоционального интеллекта педагогов высшей школы.

Ключевые слова: личность педагога, профессионально важные качества, стресс, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, эмоции, система образования, профессиональное развитие.

A.R. Algozhina, R.Sh. Sabirova, V.N. Galyapina

Features of the relationship between emotional intelligence and stress resistance of higher education teachers

Modern society is characterized by a variety of stressful situations that destabilize the personality and increase the likelihood of stressful situations. Such conditions are typical for representatives of different types of activity, part of the space of various social institutions, including the education system and the activities of teachers as its subjects. The effectiveness of the teacher's activity is determined not only by professional knowledge, abilities, skills but also by professionally significant characteristics. High school helps the teacher overcome many of his requirements. Among the professionally significant personality traits, a special place is occupied by stress resistance and emotional intelligence. Specialists with high emotional intelligence consider themselves to be successful people and are highly resistant to maladjustment. The article presents the results of a study on the relationship between emotional intelligence and stress tolerance of higher school teachers. The results of the correlation analysis in the group of teachers showed that there is a connection between the indicators of stress tolerance and the scales of emotional intelligence, which indicates that the level of stress tolerance affects the ability to express and manage one's emotional state. The study contributes to the understanding of the need to develop the emotional intelligence of higher education teachers.

Keywords: personality of a teacher, professionally important qualities, stress, emotional intelligence, stress tolerance, emotions, education system, professional development.

References

- 1 Isaev, I.F. (2002). Professionalno-pedagogicheskaja kultura prepodavatelja [Professional and pedagogical culture of the teacher]. Moscow: Akademiia [in Russian].
- 2 Zysberg, L., Orenshtein, C., Gimmon, E., & Robinson, R. (2016). Emotional Intelligence, Personality, Stress, and Burnout Among Educators. *International Journal of Stress Management*. <http://dx.doi.org/10.1037/str0000028>.
- 3 Andreeva, I.N. (2011). Emotsionalnyi intellekt kak fenomen sovremennoi psikhologii [Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology]. Novopolotsk: PSU [in Russian].
- 4 Dolev, N., & Leshem, S. (2016). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1). Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/305659201>
- 5 Shcherbatykh, Yu.V. (2006). Psikhologija stressa i metody korrektsii [Psychology of stress and methods of correction]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- 6 Subbotin, S.V. (1992). Ustoichivost k psikhicheskomu stressu kak kharakteristiki metaindividualnosti uchitelja [Resistance to mental stress as characteristics of the teacher's meta-individuality]. Extended abstract of candidate's thesis. Permian [in Russian].
- 7 Baranov, A.A. (2002). Psikhologija stressoustoichivosti pedagoga [Psychology of a teacher's stress tolerance]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- 8 Kitaev-Smyk, L.A. (1983). Psikhologija stressa [Psychology of stress]. Moscow: Nauka [in Russian].
- 9 Ilin, E.I. (2001). Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- 10 Vodopianova, N.E. (2009). Psikhodiagnostika stressa [Psychodiagnostics of stress]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

G.Y. Akhmetova^{1*}, Miriam Sciala², K.A. Temirgaliev¹

¹*Medical University of Karaganda, Kazakhstan*

²*Graduate School of Education Nazarbayev University, Nur-Sultan, Kazakhstan*

(Corresponding author's e-mail: g.y.akhmetova@gmail.com)*

ORCID: 0000-0002-6768-6727

Employing of The Socratic Circle as A Method to Engage

The Department of the History of Kazakhstan, housed in the Medical University of Karaganda, continues to implement and practice diverse methods of teaching and learning amongst second-year medical students. We employed varied techniques to equip our students with learning skills to help them succeed in the social sciences and embed those skills while studying medical subject matters. Indeed, today's information era allows students everywhere to acquire the required materials to learn content independently; however, they need to know how to construct their knowledge by analyzing and systematizing the concepts requisite to their specialty. The design of this study is qualitative, with the results based on students' experiences of the Socratic circle discussion in their philosophy course spanning fifteen weeks of their studies between January and May 2019. The students' responses were accumulated in surveys and focus-group discussions. In addition, 135 students submitted reflections after each practicum class and were scrutinized. Hence, this study aims to explore the extent to which students' engagement in the Socratic circle discussion influenced their deep learning.

Keywords: deep learning, medical students, Socratic Circle, innovative teaching methods, mind mapping, team building, student-centered approach, project works.

Introduction

Student-centered learning has been expanding in the higher education system of Kazakhstan. It requires students' deep engagement in the learning process and enhances their independent learning abilities as a result. Accordingly, faculty members endeavor to apply various teaching tools to enlarge students' learning space.

Despite the predominance of innovative teaching methods, the regurgitation of learned material remains a focal problem. This is partially related to students' lack of understanding of assessment paradigms due to a transition from normative-based to criterion-based assessment. With criterion-based assessment, students' cognitive knowledge and abilities are evaluated based on criteria designed to indicate their achievements. In contrast, in normative-based assessment, students compare their responses with ones deemed error-free or excellent. In this regard, students' understanding of assessment corresponds to the latter model due to their previous schooling experiences. One of the ways to support students and help them function within the criterion-based mold is by engaging them in the discussion via a Socratic circle.

To enable the shift from simply regurgitating content towards building proper conceptual understanding, the department of the History of Kazakhstan has been leading practical classes using the Socratic circle method. This method facilitates to improve students' logical thinking skills and helps them clarify and understand their utterances and statements. Students' experiences were obtained through surveys with open-ended questions and focus-group discussion after completing the course. This article aims to explore the extent to which student engagement in Socratic circle discussions has influenced their deep learning. Considering this, the research question is: How has the Socratic circle as a teaching approach impacted students' deep learning?

The structure of the article consists of four sections. The first section examines some related literature that has informed us about current studies undertaken in this area. The second section provides the methodology of the study. The third section analyzes the findings, and the fourth one synthesizes our discussion. The conclusion highlights how the findings and discussion results aligned with the existing literature.

Literature Review

The Socratic circle is a widely employed method to improve students' critical and analytical thinking skills and enhance their interactions. Implementing this method early in students' tertiary education further develops their transferable skills. In particular, they learn to systematize their thoughts and engage in

*Corresponding author email: g.y.akhmetova@gmail.com

constructive dialogue on diverse themes with other scholars, thus elevating their ability to question and their teamwork skills.

How is the Socratic circle usually undertaken? There are specific steps to follow within this format application in the classroom environment [1; 2]. Yet, the following key terms remain consistent throughout the literature in this respect. The Socratic circle consists of “inner” and “outer” circles. Students should be divided into small groups of four or five. Inner circle students discuss the issue; meanwhile, those in the outer circle listen carefully and take notes of the discussion. The role of the teacher has been limited to discussion facilitator and thus avoids intervening in the students’ debate. Hence, the procedure provides a vast space for students’ interaction, creating a trusted learning environment among peers.

Before launching this experience, students need to be informed about its basic principles. One of these is how to participate in the discussion. For instance, it is easier to argue against or criticize a person than provide supportive arguments. In the Socratic circle, this can happen due to students’ lack of experience and a narrow focus on the task. Students might struggle with questioning their peers and leading them towards clarifying their thoughts. In such a situation, scholars suggest asking students to put themselves in the speaker’s position or understand their status, which could provide different perspectives to a discussion of the problem [3]. The conversation will enrich the interaction of peers, their sensitive engagement and promote a better understanding of life issues.

Another principle to improve students’ participation in a Socratic discussion is tackling a particular task or problem. This way could involve making decisions together as a team as it requires the skills needed to listen to different arguments and views, weigh benefits and drawbacks, raise challenging questions and find a solution. For instance, in a study by Gnatyshina and Ivanova (2017), Socratic circles brought students together to design projects and kept them focused while they conducted their projects [4]. Another study conducted by Ferholt and Lecusay (2009) showed students’ experience in a K-1 elementary classroom, where, through the Socratic circle, these students tried to decide their role in a theatrical performance prepared for their parents [5]. Hence, the Socratic circle is beneficial to enhancing students’ team working skills through discussion. It, furthermore, fosters students’ active participation and engagement.

The second important principle entails a discussion of social issues. Although new curricula are designed to orient students towards practical matters, students’ involvement in the debate on social problems remains low. In the frame of the Socratic circle, it supports analyses of existing issues in various areas. This method encourages students to analyze social norms and hidden patterns critically. Mitchell (2006) highlighted the questioning of students while discussing particular topics set in the curriculum at the governmental level [6], implying that students consider issues that are important for their country in general. By discussing issues related to their country, students will learn to feel as part of the community and contribute through participation.

The following necessary principle within the discussion is the ability to ask questions. The flow of a debate depends on triggering thought-provoking questions encouraging students to do more than merely seek correct responses, squeeze their points within narrow ideas, and remain repetitive within the material content. In his study, Gose (2009) revealed five ways of asking questions while leading a Socratic circle, and the first one is to ask students their ideas regarding the discussed topic [7]. This way leads to the point where open-ended questions encompass a much-lessened tension or fear of saying something inappropriate on the part of students.

A primary principle is the necessary patience of faculty members and students, a necessary element in growth. Developing clear thoughts takes time, as a Surakarta (India) study among 11th-grade students suggests. The research conducted by Pangestika, Ramli, and Nurmiyati (2017) revealed that students’ argumentation and ideas were relatively weak [8]. Hence, it is only via practice and persistence that learners can achieve excellence in the process and skills involved in conducting successful Socratic circles.

Students can benefit by following some principles in the Socratic circle, and researchers worldwide have emphasized the diverse skills nurtured from it. For example, a study conducted by Grebnev et al. (2014) noted that truth discovery occurs through discussion and the subsequent elimination of contradictory thoughts [9]. In addition, a study of Seggelen-Damen et al. (2017) designated that receiving the viewpoint of others regarding one’s thoughts improves students’ reflective thinking because it is not self-developed but built through interacting with other people [10].

Hence, through accurate employment of the Socratic circle, both students and tutors may gain advantages. Specific steps should be followed within the organization of this type of discussion as this will help to maintain its primary purpose. Socratic circle aside from its prescribed steps, however, participants should consider some

side-effects of this approach: misunderstandings regarding the purpose of the process by participants, their potential lack of experience, and the domination of some participants. Nevertheless, international practices of the Socratic circle demonstrate that students obtain the skills to clarify their ideas and experiences through participation, whereas tutors can benefit by extending the learning space for students to promote student-centered learning.

Methodology

The qualitative research project is designed to scrutinize students' perspectives through a mixed method [11]. It was undertaken in 2019, between January and May, during a philosophy course. The participants who took part in the research were nine second-year students out of 11 from the General Medicine Department at the Medical University of Karaganda. This cohort of students has experienced the Socratic circle in their practical classes. The focus group discussions allow obtaining students' perspectives; meanwhile, the rest of the experiences are acquired via three types of surveys oriented towards an examination of how students perceived the tasks for students' individual work (hereinafter-SIW) in the form of project-based learning: whether students have faced some challenges during the reading tasks for student's individual work with the teacher (hereinafter-SIWT). Finally, surveys collect students' perceptions of tasks during practical classes alongside the Socratic circle, hence, how the combination of these methods supported students' deep learning per se. In addition, 135 students' reflections on practical classes were analyzed.

Results

The research results were classified into three domains. First, we have provided the results of the survey and focus-group discussions regarding students' perceptions and experiences toward activities employed alongside the Socratic circle during practical classes and the 135 reflections of students. Second, we have scrutinized students' experiences in conducting research projects with their peers based on the results of their surveys and focus group interviews and observation of students completing the Socratic circle discussions in the practical classes. The exercise was undertaken in the frame of SIW. Third, we have analyzed results of SIWT, students' reflections on reading extracts from books and articles in English. Finally, we have provided a conclusion on how these experiences helped students accumulate learning materials in depth and increased their reflective thinking throughout the learning process, in other words, improved their deep learning.

Socratic circle: “frightening” and “challenging” vs. “unusual” and “surprising”

At the early stage of the employment of Socratic circles, we had underestimated some students' interests. They felt confused and lost in this format after their daily educational experience of merely regurgitating information. Moreover, the design required students' enhanced engagement with the content and that they establish clear ideas and thoughts to deliver, actively listen to their peers, and help their peers to formulate clear sentences logically. This way of participation forced students into conditions of stagnation and fear. They felt the responsibility of their study; however, being initially unclear on how to fit those standards terrified them; here is an extract from the survey:

At the beginning it was very frightening, difficult and unclear, however later it became more interesting, and great and time pass quickly and smoothly (Survey_Student_7, Female, 19 years old).

As seen from the extract, students felt challenged and stressed. The point that was elaborated towards this fear and unclarity was raised in the focus group discussion. For instance, this student was one of the best students in the class, and during the observation, this student did not show any behavioral signs of feeling challenged. Nevertheless, here is the student's feeling:

I want to say regarding the Socratic circle that at the beginning it was very difficult, we came to some kind of Socratic circle, it was required to say something, moreover you had to speak to align your ideas, how to align was unclear to me, to be honest. Then these terms were philosophical as ontology and I had read them, but when my peers started to express their ideas with terms, I did not understand them. Maybe it was my personal mistake. In the Socratic circle it was difficult to join the group in order to lead a really smooth conversation. (Student_2, Female, Focus Group Discussion_3)

This respondent expresses difficulties understanding her peers' points in the Socratic circle. It seems that these feelings align with the format per se. It is not just to say what you have prepared, but rather to fit in discussion with the knowledge you have brought to share with your peers. To join the conversation, you need to listen and understand your peers' views and embed your points to either expand the area of the topic or clarify issues that people are raising. Indeed, a completely different format from rote learning.

Despite some students felt frustrated at the early stage of participating in the discussion, others got involved in the process. In the survey, students positively described their experiences by comparing and listing the skills they gained from this method. Here is one of the points showing a student's comparison point:

This was very unusual and surprising. This format is completely different from formats that we use in other courses/ modules (Survey_Student_6, Female, 18 years old).

Here it can be observed that the respondent reflects on her experience via a comparison. Students compare the format of the class and how their peers from other courses acted during their learning. In the focus group discussion, students provided more in-depth thoughts in terms of how they have prepared for the Socratic circle and what they have gained from it compared to their peers; here is an extract from the second focus group discussion:

Well, first what I would like to underline is that the format of the class per se was different from other groups, because other groups only took notes [konspektiruyut] consequently they did not understand it. In contrary, our group prepared the practical classes beforehand; we understood that the Socratic circle requires us to say something; this was good because we searched and looked for only interesting facts that we like the most. We highlighted and took notes and when everyone could share with their opinion, we learned to listen other's (Student_1, Female, Focus Group Discussion_2)

This point demonstrates that the different formats triggered students' interest in searching for information they would remember while sharing it rather than reading it from a copybook, which implies that students can explain their ideas clearly when they know what they want to say. They are interested in such facts and points that will attract other students' attention as well. It is important to note that the new format has a limited discussion time of five minutes per group. Therefore, this explains their change in attitude towards the preparation for the class. Further, the following respondent elaborated on this discussion:

Moreover, this information was well perceived; we really choose only the sour [local metaphor means best of the things] of themes and each of us tried to present the most interesting points (Student_2, Female, Focus Group Discussion_2)

To interpret this view, students choosing "sour," which means vital ideas, demonstrates that they took a certain degree of responsibility for the content of their homework. They wanted it to be interesting, light, and at the same time impressive, which improves the quality of their discussion, as each of them tries to enrich the conversation with new information and differs from rote learning where the repetition of materials is unavoidable due to the utilization of lecture materials. In addition to taking responsibility for the content, students started to construct knowledge that was contrary to their previous experience in forming an understanding. For instance, in the following focus group discussion, the following point was expressed:

The great advantage of this experience is that you cannot embrace the whole theme at a time, anyway you will miss something, and when one person shares his/her thoughts and materials of which you were not aware you spend less time because we exchange our knowledge with each other (Student_2, Male, Focus Group Discussion_1).

Based on this extract, we can underline that students became authorities to each other. They listened to and learned from each other. In the previous teaching model, the teacher's authority was dominant, with students neglecting each other's points. Despite this, students who were unprepared for the class benefited by listening to and repeating their peers' points. Consequently, the Socratic circle helped students redefine their preparation strategy for the class and their performance. Hence, regardless of the challenges that emerged, students benefited from the Socratic circle, gaining skills such as responsibility, reflective and critical thinking, and constructing knowledge.

The implementation of the Socratic circle has been undertaken alongside different methods for engaging and motivating students. These include playing team-building games, drawing concept maps, and writing reflections.

First, to bring students together and release the tense-filled atmosphere, students engaged in team-building games that is important as students were unfamiliar with the Socratic circle. It was thus imperative to create a comfortable learning atmosphere so that everyone would treat each other in a friendly manner. In the survey, students were questioned about the implications of these games, which most of them enjoyed playing and reported relaxation and ease afterward.

Second, often, especially at the beginning, students were confused with the idea of the Socratic circle leading to unproductive discussions. To emphasize key points of the learning content during the class, after the Socratic circle, students summarized all points in a concept map. Here, they underlined their great interest in organizing their thoughts in a brief sentence to highlight the most relevant part of it, and as a challenge, they

were then tasked with aligning their ideas with points that had been raised in previous classes. This experience of students underlines their perceptions of learning material in fragments.

Third, conceiving information in fragments was also found in students' reflections. The 135 reviews they wrote after each class show that they struggled to align their ideas. They understood the critical concepts of the current day; however, how these ideas were intertwined with those of previous classes was unclear. In addition, the students' way of processing the information fluctuated. For instance, if the topic was related to human beings and ethical issues, they measured it according to their own experiences regarding how they would define the concept. In contrast, if the topic concerning issues related to ontology, they discussed it objectively without any engagement of their personal experiences. These kinds of perceptions inhibited their holistic understanding of subject matter per se.

To sum up, leading practical classes in a new format such as the Socratic circle required much effort. It might have initially seemed that the new approach would undoubtedly have brought immediate success. Yet, although these students had strong educational backgrounds, their experience of the Socratic circle required support from diverse activities. In light of this, students could engage in deep learning. Hence, despite the Socratic circle being a pivotal method to facilitate deep understanding, it was underpinned by different processes to accelerate students' hidden skills.

SIW: A Project Design

Designing a project was not a new experience for students. They learned this essential skill in the sociology course taken during the first year of their studies, which implies that they extrapolated some of their experiences. In designing their project, the first criterion that needed to be fulfilled was selecting their group members. In this regard, they all set those students with whom they felt comfortable working. They were friends and had previously worked together on another group project. Thus, they were already aware of each other's capacities. Here is one of the points from the student survey:

This is permanent work with these people in a group for various tasks. We have our exact distribution of responsibilities that suits everyone (Student_9, Female, 18 years old).

Indeed, these might undermine the development of certain skills in each individual as they remain within the shadow of using the same skill everywhere. Some students profit from their group members in terms of encouragement and getting motivated, as this extract points out:

It is very comfortable to work with these people. My team members have approached each task with a high sense of responsibility, which motivated me a lot (Student_7, Female, 19 years old).

The second paramount criterion is the distribution of tasks among participants according to their skills and capacities. This implies that they identified their strength and delegated tasks accordingly, as this quote highlights:

Who can do it better, performed this part; who can do another/did another (Student_1, Male, 20 years old).

The remaining responses also revealed that students clearly distributed each task among themselves. They all submitted their project on time by using their previous knowledge and experiences in this activity. On the one hand, this confirmed and enlarged their particular skill in conducting research, on the other hand, it limited the other skills that they will need in the future to lead their own research. For instance, while completing their own part of the project, they all faced challenges in finding compromises with other group members. This indicates the absence of a good communicator in their team because as a challenge they mentioned that there were difficulties in aligning all points within one idea:

The most difficult part was to align our parts in one file (Student_8, Male, 20 years old).

Besides, students also referred to the fact that they could not arrange a convenient time for all group members to meet and work on the project. This indicates that they all have strong personalities and leadership skills and lack flexibility in the way they communicate. Nevertheless, they endeavored to employ their communicating skills while recruiting respondents to their research. In other words, the situation forced them to step out of their comfort zone. As a result, they enjoyed both the data collection process and the preparation of their final presentation; here is the point from the survey that describes this experience:

The most enjoyable part was interviewing and preparing a presentation (Student_4, Female, 20 years old).

Hence, students' experiences show that they unconsciously continued to repeat their previous actions. They need critical and reflective thinking towards their own learning experiences. To avoid repetition, activities need to be well-thought-out and organized in that obstacles are created for students to act differently from their usual patterns.

To sum up, it is worth noting that students conducted their project work outside of class time. At the beginning of each class, they asked questions related to their work. At the end of the course, the vice-rector of academic work came to their project defense and provided his feedback. They all remained satisfied with their work. Regardless of the challenges encountered, it has increased students' communication and analytical thinking skills, as well as their team-working abilities.

SIWT: Writing Reflections

The facilitation of students' deep learning involved reading book chapters from the original works of philosophers. Previous to having written any reflections, they referred to their first reading as difficult. They faced this challenge because they read the works of philosophers in English, and this language, in most cases, is their third language. In addition, they were unaware of how one reflects on a readable text. Two forms involved either retelling the content or writing a composition about the main heroes or an event at school.

In contrast, within the context of our class, they were supposed to identify and analyze critical ideas, highlight for themselves the exciting points, and pose questions of the text. The themes oriented towards philosophical and ethical issues such as who an individual is, what constitutes happiness, what represents good and evil, and many other dilemmas that helped them be engaged with the text and sense their life experience within this prism.

The survey included a couple of questions designed to reveal what the students have gained through the reading process. In particular, the results show that all of them could list the name and titles of philosophers' works. Additionally, they could identify their best-liked work and the name of a favorite philosopher. Most of them stated that they developed their analytical thinking skills, and one even mentioned that she used this skill in her pharmacology class, according to this extract:

It was very helpful, to be able to identify a main idea, and to highlight interesting ideas were useful to analyze articles on pharmacology and evidence-based medicine (Student_6, Female, 18 years old).

and here is another point related to their experience of writing:

It taught me to analyze the text and give a thought for contemplation (Student_3, Female, 19 years old).

To summarize, it is useless to encourage deep learning via only one method. Students' active participation should take place continually. Consequently, they can explore their capabilities by experiencing different roles and positions. Based on students' responses to the survey, we can say that writing reflections nurtured the students' attitudes towards their growth. They understood that perfect writing takes time and that only by curiosity can they discover the universe.

Discussion

This study has contributed to the existing literature. It shows the experiences of students from post-Soviet countries. We are implicitly aware of the difficulties faced by our students; however, we never explicitly ask them how they go through these changes.

Due to our students experiencing the Socratic circle for the first time, the initial implementation faced various difficulties. In the focus group discussion and survey results, the students emphasized they were confused. This led to poor discussion results. This experience highlights the study's findings conducted by Panges-tika et al. (2017) in India [8].

The current study also contributes to the findings of the work conducted by Altorf (2019), whereby, by questioning each other and setting themselves in each other's place, students could understand the position of their peers [3]. In this study, students have changed their approaches through the preparation for the practical classes as they were interested in providing points that their peers had not mentioned, thus enriching the content of the discussion.

In this study, the Socratic circle was aligned with designing a project. Conducting such a project united the students and helped them nurture their emerging skills of working in teams and improving their communication skills. In this way, our study contributed to the research findings found by Gnatyshina and Ivanova (2017) [4].

Conclusions

The Socratic circle was insufficient to improve students' deep learning. Therefore, we identified three significant components crucial to facilitating innovative teaching in the post-Soviet arena.

Firstly, the Socratic circle requires an in-depth explanation. In this study, students' previous experience of regurgitating the content obfuscated their understanding of the purpose of the format per se. During the first two or three classes, they felt bewildered and struggled to present their points because their task was to develop

a smooth conversation where all pieces of information aligned with one another. As a result of practicing the Socratic circle, students changed their attitudes towards preparation for the practical classes. They looked for sour information that would be interesting to present to their peers.

Secondly, the Socratic circle requires a trusting and friendly environment, allowing students to feel relaxed and confident within their circles. A set of additional activities fostered this kind of environment: they were all invited to play team-building games for 10 to 15 minutes before the discussion. After the debate, they were invited to build concept maps where they were asked to summarize all the points learned throughout the class. Through these activities, they developed a sense of belonging to this community and of the significance of their contribution.

Thirdly, the importance of individual tasks to increase their individual capacities was also primordial to the activity. Although human beings belong to the social world, we need to remember that personality and unique character play a significant role in success. Group work is essential, but individuals cannot completely express their will due to the necessity of signaling their respect for other people. In addition, knowledge is a socially constructed concept, implying that each individual experienced this reality is essential. Hence, regarding such aspects, students completed their reflections of practical class activities, reading materials, exercised their writing of critical papers, and conducted project-based tasks.

In sum, implementing such novel methods as Socratic circles requires one to consider many other factors related to each community's cultural, social, and political background. It is significant to remember the purpose of the novel method and why we are using it, and further, to combine these ideas with existing practices. As a result, students can benefit from their results in the future.

References

- 1 Brinkmann J. Voicing Moral Concerns: Yes, But How? The Use of Socratic Dialogue Methodology / J. Brinkmann, B. Lindemann, R. Sims // *Journal of Business Ethics*, 2016. – Vol. 139, No. 3. — P. 619–631. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2655-8>
- 2 Delic H. Socratic Method as an Approach to Teaching / H. Delic, S. Becirovic // *European Researcher. Series A*, 2016. — No. 111, Iss. 10. — P. 511–517.
- 3 Altorf H.M. Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method / H.M. Altorf // *Art and Humanities in Higher Education*, 2019. — Vol. 18, Iss. 1. — P. 60–75.
- 4 Гнатышина Е.А. Методологический потенциал сократического диалога как инновационного подхода к управлению проектами / Е.А. Гнатышина, О.Э. Иванова // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. — 2017. — Т. 6, № 3(20). — С. 59–62.
- 5 Ferholt B. Adult and Child Development in the Zone of Proximal Development: Socratic Dialogue in a Playworld / B. Ferholt, R. Lecusay // *Mind, Culture and Activity*, 2009. — No. 17 (1). — P. 59–83. doi:10.1080/10749030903342246.
- 6 Mitchell S. Socratic Dialogue, the Humanities and the Art of the Question / S. Mitchell // *Art and Humanities in Higher Education*, 2006. — No. 5(2). — P. 181–197. Doi: 10.1177/1474022206063653
- 7 Gose M. When Socratic dialogue is flagging: Questions and strategies for engaging students. / M. Gose // *College Teaching*, 2009. — Vol. 57, No. 1. — P. 45–49.
- 8 Pangestika I. The changing of oral argumentation process of grade XI students through Socratic dialogue / I. Pangestika, M. Ramli, Nurmiyati // *International Journal of Science and Applied Science*, 2017. — Vol. 2, No. 1. — P. 198–208. Doi:10.20961/ijsascs.v2i1.16710
- 9 Grebenev I. Parameters of educational dialogue based on the Socratic dialectic. / I. Grebenev, Z. Salehi Motaahed, N. Sajjadie // *Bulletin of the Nizhny Novgorod University*, 2014. — No. 2(1). — P. 19–24.
- 10 Van Seggelen-Damen I. Reflection: A Socratic approach. / I. Seggelen-Damen Van, R. Hezewijk Van, A.S. Helsdingen, I.G.J.H. Wopereis // *Theory and Psychology*, 2017. — Vol. 27, No. 6. — P. 793–814.
- 11 Creswell J. *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Eds.). / J. Creswell // Pearson, 2012.

Г.Е. Ахметова, Мириам Скала, К.А. Темірғалиев

Сократтық шеңберді медицина студенттерін терең оқуға тарту әдісі ретінде қолдану

Қарағанды медициналық университетінің Қазақстан тарихы және әлеуметтік саяси пәндер кафедрасы екінші курс студенттері арасында оқыту мен оқудың инновациялық әдістерін енгізуді және қолдануды жалғастыруда. Студенттерді әлеуметтік ғылымдарда ғана емес, сонымен қатар басқа медициналық тақырыптарды зерттеуге дағдыландыруға көмектесетін оқу дағдыларымен жабдықтау үшін әртүрлі әдістер қолданылады. Әрине, қазіргі ақпараттық заман барлық жерде студенттерге материалдарды өз

бетінше үйренуге мүмкіндік береді; дегенмен, олар мамандықтарына сәйкес ұғымдарды талдау және жүйелеу арқылы өз білімдерін қалай құруға болатынын білуі керек. Аталған зерттеу сапалы болып табылады, аралас әдіс қолданылған. Осы зерттеудің нәтижелері 2019 жылдың қаңтар-мамыр айлары аралығында он бес апталық оқу барысында философия курсындағы Сократтық шеңберді талқылауға қатысқан студенттердің тәжірибелеріне негізделген. Студенттердің жауаптары сауалнама және фокус-топтарда пікірталас түрінде алынды. Сонымен қатар, студенттердің әр тәжірибелік сабақтардан кейін жазған 135 рефлексиясы мұқият зерттелді. Осылайша, бұл зерттеу студенттердің Сократтық шеңбердегі талқылауларға қатысуы олардың терең білім алуына қаншалықты әсер еткенін зерттеуге бағытталған. Осыған байланысты зерттеу сұрағы тұжырымдалды: Сократтық шеңбер оқыту әдісі ретінде студенттерді тереңдетіп оқытуға қалай әсер етті?

Кілт сөздер: терең білім, медицина студенттері, Сократтық шеңбер, оқытудың инновациялық әдістері, интеллект карта, топтық ойындар, студентке бағытталған оқыту, жоба жұмыстары.

Г.Е. Ахметова, Мириам Скала, К.А. Темиргалиев

Использование сократического круга в качестве метода вовлечения студентов-медиков в глубинное обучение

На базе кафедры истории Казахстана Медицинского университета Караганды продолжают внедрение и применение инновационных методов обучения среди студентов-медиков второго курса. Авторы статьи используют различные методы для того, чтобы студенты указанного выше вуза развивали те навыки обучения, которые помогут им добиться успеха не только в социальных науках, но и применить их при изучении других медицинских дисциплин. Несомненно, современная информационная эпоха позволяет учащимся повсюду самостоятельно изучать материалы, однако им необходимо научиться конструировать собственные знания, анализируя и систематизируя концепции, необходимые для их специальности. Данное исследование является качественным, с использованием смешанного подхода. Результаты исследования были основаны на опыте студентов, участвовавших в обсуждении сократического круга на курсе философии в течение пятнадцати недель обучения в период с января по май 2019 г. Ответы студентов были получены в форме опроса и обсуждения в фокус-группах. Более того, были изучены в общей сложности 135 рефлексий студентов, которые были написаны ими после каждого практического занятия. Таким образом, это исследование направлено на изучение того, в какой степени участие студентов в дискуссиях сократического круга повлияло на их глубинное обучение. В связи с этим был сформулирован вопрос исследования: «Как сократический круг как метод обучения повлиял на глубинное обучение студентов?»

Ключевые слова: глубинное обучение, студенты-медики, круг Сократа, инновационные методы обучения, интеллект-карта, командная игра, студенто-ориентированный подход, проектные работы.

References

- 1 Brinkmann, J., Lindemann, B., & Sims, R. (2016). Voicing Moral Concerns: Yes, But How? The Use of Socratic Dialogue Methodology. *Journal of Business Ethics*, 139(3), 619–631. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2655-8>
- 2 Delic, H., & Becirovic, S. (2016). Socratic Method as an Approach to Teaching. *European Researcher. Series A*, 111(10), 511–517.
- 3 Altorf, H.M. (2019). Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic method. *Art and Humanities in Higher Education*, 18 (1), 60–75.
- 4 Gnatyshina, E.A. & Ivanova, O.E. (2017). Metodologicheskii potentsial sokraticeskogo dialoga kak innovatsionnogo podkhoda k upravleniiu proektami [Methodological potential of Socratic dialogue as an innovative approach to project management]. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya — Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 6, 3(20), 59–62 [in Russian].
- 5 Ferholt, B., & Lecusay, R. (2009). Adult and Child Development in the Zone of Proximal Development: Socratic Dialogue in a Playworld. *Mind, Culture and Activity*, 17(1), 59–83, doi:10.1080/10749030903342246.
- 6 Mitchell, S. (2006). Socratic Dialogue, the Humanities and the Art of the Question. *Art and Humanities in Higher Education*, 5(2), 181–197. Doi: 10.1177/1474022206063653
- 7 Gose, M. (2009). When Socratic dialogue is flagging: Questions and strategies for engaging students. *College Teaching*, 57 (1), 45–49.
- 8 Pangestika, I., Ramli, M., & Nurmiyati. (2017). The changing of oral argumentation process of grade XI students through Socratic dialogue. *International Journal of Science and Applied Science*, 2(1), 198–208. Doi:10.20961/ijscs.v2i1.16710
- 9 Grebenev, I., Salehi Motaahed, Z., & Sajjadi, N. (2014). Parameters of educational dialogue based on the Socratic dialectic. *Bulletin of the Nizhny Novgorod University*, 2(1), 19–24.
- 10 Van Seggelen-Damen, I.C.M., Van Hezewijk, R., Helsdingen, A.S., & Wopereis, I.G.J.H. (2017). Reflection: A Socratic approach. *Theory & Psychology*, 27(6), 793–814.
- 11 Creswell, J. (2012). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Eds.).

Г.Б. Бейсенбекова*, Г.Н. Манашова, С.М. Нургалиева, Т.К. Оразбекова

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қазақстан

(Хат-хабарға арналған автор. E-mail: gulmira.beysenbekova@mail.ru)

Scopus Authors ID: 157210159859

ORCID 10000-0002-6890-6680, 20000-0002-3162-4452

Мектепке дейінгі ұйым тәрбиеші–педагогтерінің коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыру

Бүгінгі таңдағы өзекті мәселелердің бірі мектепке дейінгі ұйым тәрбиеші–педагогтерінің ата-аналармен және балалармен қарым-қатынасы болып отыр. Коммуникативті құзыреттілік адам өмірінде маңызды орын алады. Балалармен, ата-аналармен және әріптестерімен үнемі байланыста болатын тәрбиеші–педагог жұмысының сәттілігі, әрине, қарым-қатынас жасау қабілетіне байланысты. Сонымен бірге, қарым-қатынаста жетекші роль тәрбиеші–педагогке тиесілі, өйткені ол мектепке дейінгі ұйымның кәсіби және ресми өкілінің бірі. Педагогикалық тәжірибеде қарым-қатынас кәсіби жетістіктің маңызды факторы болып саналады. Мақалада қазіргі заманғы білім беру жағдайында мектепке дейінгі ұйым тәрбиеші–педагогтерінің коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыру мәселесіне жан-жақты талдаулар жасалған. Құзыреттілікке берілген анықтамалардың әртүрлілігі мен көптігіне қарай оның кең мағыналылығын салыстыра отырып, тақырып мазмұны зерделенген. Коммуникативті құзыреттілік — жалпы мәдениетті және оның кәсіби қызметтегі өзіндік көріністерін синтездейтін интегралды сапа ретінде сипатталады. Тәрбиеші–педагогтің коммуникативті құзыреттілігінің мәнін сипаттай отырып, олардың коммуникативті қасиеттерін қамтамасыз ететін бағыттарын ашып көрсетеді. Авторлар коммуникативті құзыреттілікті кәсіби құзыреттілік пен сөйлеу мәдениетін қазіргі тәрбиеші–педагогтің жалпы кәсіби-педагогикалық мәдениетінің ажырамас бөлігі ретінде қарастыруды жөн санайды. Педагогикалық қарым-қатынастың жетістігі тәрбиеші–педагогтің коммуникативтік мәдениетінің деңгейіне байланысты. Сөзді қолдана білу, өз ойыңызды эмоционалды түрде білдіру — қарым-қатынастың маңызды жағға деуге болады. Сонымен қатар, мақалада тәрбиеші–педагогтердің коммуникативті құзыреттілігі, коммуникативті мәдениет, коммуникативті дағдылар, коммуникативті қабілеттерінің мәні ашылған.

Кілт сөздер: құзыреттілік, коммуникативті құзыреттілік, коммуникация, қарым-қатынас, сөйлеу мәдениеті, коммуникативті мәдениет, коммуникативті дағдылар, коммуникативті қабілеттер, коммуникативті потенциалы.

Кіріспе

Қазіргі таңда заманауи жағдайда мектепке дейінгі білім беру жүйесінің дамуы тәрбиеші–педагог қызметкерлерді даярлау мен қайта даярлау мәселесі алға қойылса, ҚР білім беруді дамытудың 2011–2020 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасында: «баршаға бірдей сапалы білімге қол жеткізу үшін коммуникативтік және кәсіптік құзыреттілікті дамыту», — деп көрсетілді [1]. Еліміздің білім беру саласының әлемдік деңгейдегі білім кеңістігіне енуге деген талпынысы, білім беру парадигмасының өзгеруі, жаңа ұлттық модельдің қалыптасуы болашақты жаңаша ойлауға қабілетті, дүниеге көзқарас мәдениеті мен саналы ұрпағын тәрбиелеп, оқытатын педагогикалық мамандарды дайындаудың сапасын арттырудың қажеттілігі заңды құбылыс. Осыған орай, білім беруді, заманауи ғылым мен практиканы жаңғырту жағдайында мектепке дейінгі ұйымының тәрбиеші–педагогтерінің коммуникативтік құзыреттілігі мәселесі күн тәртібінен түспейтін өзекті тақырыптардың бірі болып отыр. Коммуникативті құзыреттілік адам өмірінде, мамандардың кәсіби іс-әрекетінде маңызды орын алады. Сондықтан тәрбиеші–педагогтің коммуникативті құзыреттілігінің қалыптасуына мұқият назар аудару қажет етеді.

Зерттеу әдістері мен материалдар

Тақырыпты зерттеудің теориялық және әдіснамалық негізінде авторлар болашақ тәрбиеші–педагогтердің коммуникативті құзыреттілігін анықтауға негізделген шетелдік және отандық педагогика ғылымындағы соңғы жетістіктер мен іргелі зерттеулердің тұжырымдарын, әдіснамалық негіздерін басшылыққа алған. Зерттеу мәселесі бойынша ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді талдау, салыстыру, нақтылау сияқты жалпы ғылыми зерттеу әдістері қолданылды.

*Хат-хабарларға арналған автор. Email: gulmira.beysenbekova@mail.ru

Нәтижелері мен оларды талқылау

Коммуникативті құзыреттілікті талдау үшін, ең алдымен, «құзыреттілік» ұғымының мәнін терең түсіну маңызды. Жалпы педагогикалық әдебиеттерде «құзыреттілік» аясында білім алушылардың мынандай негізде әрекеттің күрделі түрлерін жасай алу қабілеті түсіндіріледі: нәтижесі — білімдер болып табылатын танымдық іс-әрекет тәжірибесі; нәтижесі іскерліктер түрінде болатын іс-әрекет тәсілдерін іске асыру тәжірибесі; нәтижесі проблемалық жағдайда шешім қабылдай алу іскерлігі деп саналатын шығармашылық іс-әрекет тәжірибесі. Құзыреттілікке берілген анықтамалардың әртүрлігі мен көптігіне қарай оның кең мағыналылығына көз жеткіземіз.

Құзыреттілік ұғымын неғұрлым кең сипаттаған ғалымдар Н.Ф. Талызина, Р.Х. Шакуров, А.И. Щербаковтар т.б. болды. Олардың пікірінше, құзыреттіліктің негізгі сипаттамасы — маманда кәсіби іс-әрекетті атқаруды қамтамасыз ететін білімдер, іскерліктер, дағдылар мен тәжірибенің бірыңғай кешенінің қалыптасқан деңгейі болып табылады. Сонымен қатар, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко және Е.Н. Шиянова педагогтің кәсіби құзыреттілігін педагогикалық іс-әрекетін жүзеге асыруға теориялық және практикалық даярлығының бірлігі ретінде сипаттайды.

Қазіргі психологиядағы құзыреттілік білім мен тәжірибенің үйлесімі және адамның қабілеттері ретінде түсіндіріледі (Г.А. Цукерман). Яғни, коммуникативті дағдыларға қарағанда коммуникативті құзыреттілік дағдыларын (қолданыстағы дағдыларды қолдана отырып үйретуге болатын қасиеттер мәдениетте мақсаттарға жетудің құралдары мен тәсілдері), адамға оған қол жеткізудің құралдары мен тәсілдерін дербес құруға мүмкіндік беретін қасиеттердің болуын болжай отырып, жеке қарым-қатынас мақсаттарын айқындайды.

Психологиялық-педагогикалық ғылымда коммуникативтік құзыреттілік мәселесі барған сайын танымал болып отыр. Бүгінгі таңда отандық (Л.А. Петровская, М.И. Лукьянова, А.А. Попова, Ю.Н. Емельянов, С.В. Кондратьева, Т.Н. Щербакова) және шетелдік психологияда (Дж.Равен, Р.Селман, Г.А. Шредер, М. Аргайл, К. Рубин). Бұл зерттеулер коммуникативтік құзыреттіліктің сипаттамаларын көрсетеді, оның даму құрылымы, механизмдері мен факторларын анықтайды, бірақ мектеп жасына дейінгі балалармен жұмыс істейтін тәрбиеші-педагогтердің кәсіби коммуникативтік құзыреттілігі мәселесі саласы жеткілікті зерттелінген жоқ. Сонымен қатар, көптеген авторлар А.В. Батрашев, А.А. Бодалев, К.В. Вербова, С.В. Кондратьева, В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина және тағы басқалары коммуникативті қабілеттер мен дағдылардың маңызды сипаттамаларын ашып көрсетті. Олар өз зерттеулерінде оны тәрбиеші-педагогтің кәсібилігін дамыту факторы ретінде, қарым-қатынас қабілеттерін жеке және іскерлік қарым-қатынас орнатуға, адамдармен қарым-қатынас жасауға, басқаларды түсінуге, байланыстарды орнатуға, қолдауға және өзара түсінушілік пен қабылдауға негізделген адамның жеке ерекшеліктерінің кешені ретінде қарастыра отырып, зерттеушілер бұл тұжырымдаманы, ең алдымен, тәрбиеші-педагогтің мәдени сипаттамасымен байланыстырады.

М.А. Хазанова коммуникативтік құзыреттілікті тілді меңгеру, қарым-қатынас субъектiсінде оның мінез-құлқының болжамды моделін, эмпатиясын, қарым-қатынас субъектiсiнiң жеке сипаттамаларын (өзiн-өзi бағалау, әлеуметтiк бағыт) құру үшін бағдарлай білу ретінде қарастырады, сол сияқты Г.М. Андрееваның айтуынша, бұл бағдарлау қабілеті, ал Г.С. Трофимованың пікірінше, қарым-қатынастың әртүрлі жағдайларында бағдарлану. Л.Д. Столяренко коммуникативті құзыреттілік — бұл басқа адамдармен қажетті байланыстарды орнату және қолдау мүмкіндігі. Л.А. Петровская бұл тұлғааралық өзара әрекеттесу жағдайларының белгілі бір шеңберінде тиімді коммуникативті іс-әрекетті құру үшін қажетті ішкі ресурстар жүйесі деп санайды.

Алайда, ғалымдардың теориялық көзқарастарын салыстыра келе, тәрбиеші-педагогтің коммуникативті қабілеттерін анықтай отырып, В.А. Крутецкий педагогке (тәрбиешіге) балалармен өзара қарым-қатынаста педагогикалық тұрғыдан қарым-қатынас орнату, педагогикалық әдептіліктің болуы сияқты қажетті ерекшеліктерді атап өтті. Педагогтің (тәрбиешінің) коммуникативті қабілеттері білім беру үдерісінің субъектілерімен тиісті педагогикалық қатынастарды құру дағдыларының жан-жақты сипаттамасын білдіреді [2].

Нақтырақ айтқанда, «Коммуникативті құзыреттілік» терминін алғаш рет әлеуметтік психологияға сәйкес қолданылды (лат. *competens* — «қабілетті») — ішкі ресурстар (білім мен іскерлік) болған кезде басқа адамдармен тиімді байланыс орнату және қолдау мүмкіндігі [3]. Коммуникативті құзыреттілік өз ойын нақты және айқын білдіре алу, өз ойын дәлелдеу, талдау, пікірін білдіру, рационалды және эмоционалды ақпаратты жеткізу, тұлғааралық қатынас орнату, өз әрекетін ұжым әрекетімен сәйкестендіре алуы, кез келген іскерлік жағдайда тиімді қарым-қатынас орнату білу, диалогты ұйымдастыру

және қолдай алу қабілеті десек, онда ол табысты қарым-қатынасқа ықпал ететін адамның психикалық және мінез-құлық сипаттамаларының тұтас жүйесі ретінде қарастырылады яғни, қатысушы тараптар үшін мақсатқа жетуге (тиімді) және эмоционалды (психологиялық тұрғыдан ыңғайлы) болып келеді.

Қазіргі кезде өзекті мәселелердің бірі тәрбиеші-педагогтің ата-аналармен және балалармен қарым-қатынасы болып отыр. Гуманистік психология қарым-қатынас қажеттілігін адамның негізгі қажеттіліктеріне жатқызады. Балалармен, ата-аналармен және әріптестермен үнемі байланыста болатын тәрбиеші-педагогтің жұмысының сәттілігі, оның қарым-қатынас жасау қабілетіне байланысты. Сондай-ақ қарым-қатынаста жетекші рөл тәрбиеші-педагогке тиесілі, өйткені ол мектепке дейінгі білім беру ұйымының кәсіби және ресми өкілі. Педагогикалық тәжірибеде қарым-қатынас кәсіби жетістіктің маңызды факторы болып саналады.

«Коммуникация» сөзінің негізгі мазмұны — жалпы қарым-қатынас, араласу, хабарласу, байланыс деген сияқты мағынаны білдіріп, адамдардың арасындағы қарым-қатынасты, өзара түсінушілікті білдіреді [4].

Қарым-қатынас өзара процесс болғандықтан, адам өзінің серіктесі оны қабылдайтынына және оның әсеріне қатысты екеніне сенімді болуы керек. Өзгелердің қызығушылығын оятуға, қарым-қатынастың ең маңыздылығы назар аударуға деген ұмтылысы.

Коммуникативті құзыреттілік пен қарым-қатынас — қатарлас және бір-бірлеріне тәуелсіз құбылыстар ғана емес, олар өзара байланыста тұратын процесс. Коммуникативті құзыреттілік тиімділігі «субъект — субъект» сызбасы бойынша бірлескен іс-әрекет қатынасының жақсаруына қаншалықты негіз болуына байланысты болса, ол қарым-қатынас процесі арқылы жүзеге асырылады.

Сондай-ақ, қазіргі қоғамда моральдың құлдырауы, жалпы мәдениеттің және сөйлеу дәстүрлерінің төмендеуі кезінде мектепке дейінгі ұйымдардың кейбір тәрбиеші-педагогтерінің коммуникативті мәдениеті төмендеді, олар үшін әлеуметтік маңыздылық пен жеке жауапкершілікті түсіну қозғаушы, мотивациялық күш емес сияқты көрінетін жағдайлар орын алуда.

Тәрбиеші-педагогтердің едәуір бөлігі айқын авторитаризммен коммуникативтіліктің ақпараттық және іскерлік бағытымен әрекет етеді. Әріптестермен, ата-аналармен және балалармен сөйлесу қабілетіне мүлдем мән бермейтін тәрбиеші-педагогтер бар, олар тәлімгерлік белгілерді, жағымсыз қылықтарды, атап айтсақ, балаға шағымданып, ата-аналарды бір нәрсеге кінәлау үрдіске айналды. Міне, сондықтан да маманның сөйлесу өнерін үйрену қажеттігі заңдылық.

Тәрбиеші-педагогтің коммуникативтік құзыреттілігі: ол баланы тыңдау, оның көзқарасын түсіну, өз пікірін сауатты және әдепті түрде қорғау, балаға зиян тигізбеу және қарым-қатынас арқылы жылы және сенімді қарым-қатынас құру қабілеті ретінде анықталады.

Тәрбиеші-педагогтің коммуникативтік құзыреттілігінің құрылымы бірнеше компоненттерге ие десек, онда ол:

- мотивациялық-құндылық;
- когнитивтік;
- әрекеттік;
- позициялық-құндылық.

Нақты қарым-қатынас іскерлігін қалыптастыру — сөздерді құру, сөйлесудің эмоционалды фонын анықтау, сөйлеудің грамматикалық жағын түзету, дауыс интонациясы мен үнін бақылау, бет-әлпетін реттеу және бақылау мүмкіндігі және вербалды емес қарым-қатынастың басқа да ерекшеліктері.

Шынымен де, өзара түсіністіктің болмауы, мектеп жасына дейінгі баланы тәрбиелеу мен дамытудың кейбір мәселелеріне көзқарастардағы айырмашылық — мұның бәрі тәрбиеші-педагог пен ата-ана арасындағы сенімсіздіктің артуына әкеледі, олардың әрекеттерімен келіспейді, серіктестіктің мүмкіндігіне күмән келтіреді.

Коммуникативті мәдениеттің негізі — қарым-қатынас — адамдармен қарым-қатынасқа деген тұрақты ұмтылыс, оларды тез жылдам орнату мүмкіндігін көрсетеді [5]. Тәрбиеші-педагогтің әдепті болуы жоғары коммуникативті әлеуеттің көрсеткіші болып табылады. Зерттеушілердің пікірінше, жеке тұлғаның қасиеті ретінде қарым-қатынас келесі компоненттерді қамтиды: қарым-қатынас процесінен ләззәт алу; эмпатияға және басқа адамның әлеміне ену, оны түсіне алу сезіміне деген қабілеттіліктің болуы.

Коммуникативті мәдениет — бұл қарым-қатынас процесінде, соның ішінде қарым-қатынас кезінде қолданылатын мәдени нормалардың, мәдени білімнің, құндылықтар мен мағыналардың жиынтығы. Ю.В. Жуков (1988) коммуникативті мәдениетті құрайтын ережелердің үш тобын анықтайды.

Біріншіден, коммуникативтік этикет ережелері. Олар жүгіну және ұсыну тәртібін, өтінішті таңдауды және тағы басқаларды анықтайды. Этикет ережелері қарым-қатынастың тиімділігімен тікелей байланысты емес, бірақ олардың ішінара немесе толық елемей адамды қарым-қатынасқа қатысудан шеттетеді.

Екіншіден, коммуникативтік өзара әрекеттесуді үйлестіру ережелері. Олар қарым-қатынас түрін белгілейді: зайырлы, іскерлік, салттық және т. б.

Үшіншіден өзін-өзі ұсыну ережелері (өзін-өзі таныстыру). Олар қарым-қатынас түрін анықтамайды және барлығына ортақ тиімділікке әсер етпейді, бірақ та жеке қарым-қатынасқа қатысушыларының жеке жетістіктерін анықтайды. Өзін-өзі қамтамасыз ету ережелері басқаларға өздері туралы белгілі бір әсер қалдыруға арналған.

Дегенмен де, сөйлеу мәдениеті міндетті түрде олардың мазмұнына шығармашылық, өнімді ұсынуға негізделген білім, білік және дағдыларды беруді (қайта таратуды), сонымен қатар үнемі жаңасын құруды — адамгершілікті, гуманды, бейімделгіш тұлғаны қалыптастыруды қамтиды [6].

Сөйлеу мәдениеті қазіргі тәрбиеші-педагогтің жалпы кәсіби-педагогикалық мәдениетінің ажырамас бөлігі. Сөйлеу мәдениеті — айтушының сөйлеу мәлімдемесінің дұрыс құрылуын қамтамасыз ететін білім, білік және дағдыларының жиынтығы.

Жалпы тәрбиеші-педагогтің коммуникативті мәдениеті неден тұрады? Ол адамдарға қатысты көрінетін жеке қасиеттерге, құндылық бағдарларына, көзқарастарына, сондай-ақ, қарым-қатынас техникасына негізделген — сөйлеу, бет-әлпет, ым-ишара, қозғалыстары, басқа адамға әсер ету әдістері, өзін-өзі реттеу әдістері. Педагогикалық қарым-қатынастың негізін құрайтын тұлғаның коммуникативті қасиеттері бар. Оларға мыналар жатады: 1) сөйлеу сипаттамасы: айқын дикция, мәнерлілік; 2) жеке ерекшеліктері: сыпайылық, ашықтық, адамдарды тыңдау және сезіну қабілеті. Тәрбиеші-педагогтің коммуникативті мәдениетінің негізі — қарым-қатынас-адамдармен қарым-қатынасқа деген тұрақты ұмтылыс, тез байланыс орната білу. Тәрбиеші-педагогтің әдептілігінің болуы жеткілікті жоғары коммуникативті әлеуеттің көрсеткіші болып табылады.

Сонымен, қарым-қатынас дағдылары толыққанды қалыптаспаған тәрбиеші-педагогтер тез шаршайды, ашуланады және тұтастай алғанда олардың қызметіне қанағаттанбайды. Тәрбиешінің жеке психологиялық дайындығы қарым-қатынас техникасының жеткілікті деңгейін қамтиды. Тәрбиеші-педагогтер үшін «айыптаушы» позициясын, баланың теріс бағасын болдырмау үшін ата-аналармен қарым-қатынас жасауды үйренуі ерекше маңызды. Т. Гордон әзірлеген «мен-хабарлар» техникасының тиімді қолдану оны реттеуге және шебер қолданылған жағдайда, ол тәрбиеші-педагог пен ата-ана арасындағы өзара түсіністікті қалыптастыруға, шиеленісті азайтуға септігін тигізеді.

Тәрбиеші-педагог үшін жанжал жағдайынан өз жұмысында абырой мен шығармашылыққа қанағаттанушылықпен шығу өте маңызды және бұл тәрбиеші-педагогтің қалыптасқан коммуникативті қабілеттері болған жағдайда ғана мүмкін болады. Тәрбиеші-педагогтің коммуникативтік құзыреттілігінің жоғары деңгейі оның барлық компоненттерін жан-жақты дамытуды және коммуникациялық әдістерді қолдануды қамтиды.

Коммуникативті құзыреттілік — бұл жалпы мәдениетті және оның кәсіби қызметтегі өзіндік көріністерін синтездейтін интегралды сапа. Сонымен қатар, ол білім нормасы мен қарым-қатынас ережесі, оның технологиясын меңгеруі болып табылатын кең ауқымды ұғым ретінде тұлғаның коммуникативті потенциалын құрайды. Коммуникативті потенциалы — ол адамның мүмкіншілігін сипаттайды сонымен бірге, оның қарым-қатынас түсу сапасын анықтайды [7].

Мектепке дейінгі ұйымның тәрбиеші-педагогінің ең маңызды сипаттамасы ретінде коммуникативтік құзыреттіліктің маңыздылығы осы кезде нормативтік, ғылыми-теориялық және әдістемелік деңгейде жарияланды. Тәрбиеші-педагогтің кәсіби қарым-қатынас дағдыларына мыналар жатады: белсенді тыңдау, кері байланыс құру, мінез-құлықты сипаттау, адамдарды өзіне тарту мүмкіндігі; клиентті қашықтықта ұстау және эмоционалды жақындасудан аулақ болу мүмкіндігі; шеберлік ретінде эмпатия; клиенттің мінез-құлқының өзгеруіне ықпал ететін стратегияларды қолдана білу, берілген объектілер мен құбылыстарға назар аудару білу, оларды объективті, жеткілікті түрде көрсетуді қамтиды.

Тәрбиеші-педагогтің маңызды коммуникативті қасиеттеріне мыналар жатады: адамдармен қарым-қатынас үрдісі, қарым-қатынас, жанжалды тиімді шешу қабілеті, ауызша және вербальды емес қарым-қатынас құралдарын еркін меңгеру, логикалық және нақты сөйлеу, сыпайылық, әдептілік, әзіл сезімі және т. б.

Коммуникативтік құзыреттілік тәрбиеші-педагогтің кәсіби құзыреттілігінің негізгі құрамдас бөлігі болып табылады. Ол: қарым-қатынас процесінде адамға ақпаратты еркін қабылдауға және жіберуге

мүмкіндік беретін сөйлеу дамуының жоғары деңгейі; белсенді тыңдау қабілеті, кері байланыс құру; қарым-қатынастың вербалды емес тілін түсіну; сұхбаттасушыны тұлға ретінде дұрыс бағалау және осы бағалауға байланысты өзінің коммуникативті стратегиясын таңдау мүмкіндігі; жағдайға сәйкес әрекет ету және оның ерекшелігін өзінің коммуникативті мақсаттарына жету үшін пайдалану, сұхбаттасушыда оның жеке басын жағымды қабылдауды ояту.

Тұжырым

Қорыта келгенде, коммуникативті құзыреттілік — басқа адамдармен қажетті байланыстарды орнату және қолдауға деген қабілеттілігі. Коммуникативті құзыреттілік — бұл басқа адамдармен өзара әрекеттесудегі вербалды және вербалды емес (мимика, дене тілі) қатынасқа түсу дайындығы мен қабілеттілігін көрсетеді. Демек, коммуникативті оқытудың барлық әдістері байланыс орнату, қарым-қатынастың сәтті формаларын табу қабілетіне негізделеді.

Коммуникативтік дағдылар тәрбиеші-педагогтің құзыреттілігін құрайтын маңызды психологиялық сапаларды дамытады. Оларға педагогикалық әдептілік, педагогикалық эмпатия, педагогикалық әдептілік, педагогикалық этикаға ие болуы жатады.

Тәрбиеші-педагогтің мәдениеті — оның сөйлеу әрекетінің мәдениеті, ол негізінен жеке сөйлеу мен тілдік нормалар арқылы жүзеге асырылатын этикалық және коммуникативті нормаларға сәйкестігі тұрғысынан бағаланады.

Коммуникативтік мәдениет кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың, дамытудың және іске асырудың маңызды шарты және барлық құзыреттілік пен біліктілік сипаттамаларына елеулі әсер ете отырып, тәрбиеші-педагогтің жалпы және кәсіби мәдениетінде орталық орын алады және оның мақсатты қалыптасуы жеке дамудың басым бағыты болып саналады.

Бірақ коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру және жетілдіру оның барлық компоненттерінің жиынтығында болуы қажет, атап айтқанда:

- сөйлеу құзыреттілігі — сөйлеу әрекетінің төрт негізгі түрінде (сөйлеу, тыңдау, оқу және жазу) коммуникативтік біліктерді жетілдіру);

- тілдік немесе тілдік емес мінез-құлқын жоспарлау қабілеті;

- тілдік құзыреттілік — бұрын зерттелген материалды жүйелеу;

- коммуникативтік мақсатта тілдік бірліктермен жұмыс істеу дағдыларын дамыту;

- әлеуметтік-мәдени құзыреттілік — көп тілді елдердің әлеуметтік-мәдени ерекшеліктері туралы білім көлемін арттыру;

- оқу-танымдық құзыреттілік — жалпы және арнайы оқу дағдыларын дамыту, оны игеру бойынша оқу қызметін жетілдіруге, оның көмегімен білімнің басқа салаларындағы танымдық қызығушылықтарды қанағаттандыруға мүмкіндік береді.

Осылайша, ғылыми әдебиеттерді талдау тәрбиеші-педагогтердің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру жолдарын қарастыру қажеттігін көрсетті.

Әдебиеттер тізімі

1 Құдайбергенова К.С. Құзырлылықтың педагогикалық категория ретінде дамуының теориялық-әдіснамалық негіздері: моногр. / К.С. Құдайбергенова. — Алматы, 2012. — 340 б.

2 Марченко В.А. Профессиональная компетентность педагога ДО [Электронный ресурс]. / В.А. Марченко. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/10/05/professionalnaya-kompetentnost-pedagoga-do.docx>.

3 Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. [Текст] / П.А. Майер // Основы педагогического менеджмента. — 2007. — № 1. — С. 35–57.

4 Соколова В.В. Культура речи и культура общения / В.В. Соколова. М.: Просвещение, 1995. — 190 с.

5 Сысоева Е.Ю. Коммуникативная культура преподавателя вуза: учеб. пос. / Е.Ю. Сысоева. — Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2014. — 144 с. — Режим доступа: <http://repo.ssau.ru/bitstream/Uchebnye-posobiya/Kommunikativnaya-kultura-prepodavatelya-vuza-Elektronnyi-resurs-ucheb-posobie-dlya-vuzov-o-progr-dop-kvalifikacii-Prepodavatel-vyshsh-shk-vyshsh-prof-obrazovaniya-68085/pdf>.

6 Синаторов А.Л. Культура речевой деятельности педагога. [Электронный ресурс]. / А.Л. Синаторов, О.Н. Андреева, Н.А. Степанова. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.) — Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2018. — С. 110–112. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/13969/> Дата обращения: 11.12.2021

7 Мирза Н.В. Профессиональная компетентность педагога: моногр. / Н.В. Мирза. — М.: Изд-во «Независимое литературное агентство «Московский Парнас», 2008. — 256 с.

Г.Б. Бейсенбекова, Г.Н. Манашова, С.М. Нургалиева, Т.К. Оразбекова

Формирование коммуникативной компетентности педагога-воспитателя дошкольных организаций

На сегодняшний день одной из острых проблем является общение педагога-воспитателя с родителями и детьми. Коммуникативная компетентность занимает важное место в жизни человека. Успешность работы педагога-воспитателя, который постоянно контактирует с детьми, родителями и коллегами, зависит, конечно, от способности общаться. Вместе с тем, в общении ведущая роль принадлежит педагогу-воспитателю, так как он является профессиональным и официальным представителем дошкольной организации. В педагогической практике общение является важным фактором профессионального успеха. В связи с этим, в статье проанализированы проблемы формирования коммуникативной компетентности будущих воспитателей в условиях современного образования. Изучено содержание темы, сравнен ее широкий смысл, в зависимости от многообразия и множественности определений компетенции. Коммуникативная компетентность характеризуется как интегральное качество, синтезирующее общую культуру и ее специфические проявления в профессиональной деятельности. Характеризуя сущность коммуникативной компетенции педагога-воспитателя, раскрыты направления, обеспечивающие их коммуникативные качества. Авторы статьи полагают целесообразным рассматривать коммуникативную компетентность как неотъемлемую часть профессиональной компетентности и культуры речи, в целом, профессионально-педагогической культуры современного педагога-воспитателя. Успех педагогического общения зависит от уровня коммуникативной культуры педагога-воспитателя. Умение использовать слово, эмоционально выражать свои мысли — важная сторона общения. В настоящей статье раскрыта сущность коммуникативной компетентности педагогов-воспитателей, коммуникативной культуры, навыков и коммуникативных способностей.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникация, общение, культура речи, коммуникативная культура, коммуникативные навыки, коммуникативные способности, коммуникативный потенциал.

G.B. Beisenbekova, G.N. Manashova, S.M. Nurgalieva, T.K. Orazbekova

Formation of the communicative competence of preschool organizations tutor

Nowadays, one of the acute problems is the communication of a tutor with parents and children. Communicative competence occupies an important place in a person's life. The success of the work of a tutor, who is constantly in contact with children, parents and colleagues, depends on the ability to communicate. The leading role in communication belongs to the tutor since he is a professional and official representative of a preschool organization. In pedagogical practice, communication is an important factor in professional success. In this regard, the article analyzes the problems of the formation of the communicative competence of future educators in the conditions of modern education. The content of the topic is studied, comparing its broad meaning depending on the diversity and multiplicity of definitions of competence. Communicative competence is characterized as an integral quality that synthesizes the general culture and its specific manifestations in professional. Characterizing the essence of the communicative competence of a tutor, the directions providing their communicative qualities are revealed. The authors of the article consider it expedient to examine communicative competence as an integral part of professional competence and the culture of speech, the professional and pedagogical culture of a modern tutor. The success of pedagogical communication depends on the level of a communicative culture of the tutor. This article reveals the essence of the communicative competence of educators, communicative culture, communicative skills, and communicative abilities.

Keywords: competence, communicative competence, communication, speech culture, communicative culture, communicative skills, communicative abilities, communicative potential.

References

- 1 Qudaibergenova, K.S. (2012). Quzyrlylyqtyn pedagogikalyq kategoriia retinde damuynyn teoriialyq-adisnamalyq negizderi [Theoretical and methodological bases of development of competence as a pedagogical category]. Almaty, 340 [in Kazakh].
- 2 Marchenko, V.A. (2016). Professionalnaia kompetentnost pedagoga DO [Professional competence of a teacher of preschool organizations]. Retrieved from <http://nportal.ru/detskiy-sad/raznoe/> [in Russian].
- 3 Maier, A.A. (2007). Model professionalnoi kompetentnosti pedagoga doshkolnogo obrazovaniia [The model of professional competence of a teacher of preschool education]. Osnovy pedagogicheskogo menedzhmenta – Fundamentals of pedagogical management, 1, 35–57 [in Russian].

4 Sokolova, V.V. (1995). *Kultura rechi i kultura obshcheniia* [Culture of speech and culture of communication]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].

5 Sysoeva, E.Yu. (2014). *Kommunikativnaia kultura prepodavatelya vuza* [The communicative culture of a higher education institution's teacher]. Samara: Publishing house Samara University. Retrieved from <http://repo.ssau.ru/bitstream/Uchebnye-posobiya/Kommunikativnaya-kultura-prepodavatelya-vuza-Elektronnyi-resurs-ucheb-posobie-dlya-vuzov-o-progr-dop-kvalifikacii-Prepodavatel-vyssh-shk-vyssh-prof-obrazovaniya-68085/pdf>. [in Russian].

6 Sinatorov, A.L., Andreeva, O.N. & Stepanova, N.A. (2018). *Kultura rechevoi deiatel'nosti pedagoga* [The culture of the pedagogue's speech activity]. *Teoriia i praktika obrazovaniia v sobremennom mire: materialy X Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii (aprel 2018 goda) – Theory and practice of education in the modern world: materials of X International scientific conference* (pp. 110–112). Chita: Izdatel'stvo «Molodoi uchenyi». Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/13969/> [in Russian].

7 Mirza, N.V. (2008). *Professionalnaia kompetentnost pedagoga* [Professional competence of the pedagogue]. Moscow: Izdatel'stvo «Moskovskii Parnas» [in Russian].

Р. Джуманиязова*, М. Мылтыкбаева

*Казахская национальная консерватория имени Курмангазы, Алматы, Казахстан
(Корреспондирующий автор. E-mail: rau_j@mail.ru*)*

¹ORCID: 0000-0001-5191-0547

²ORCID: 0000-0002-0077-8803

Восточные концепты в современной камерно-инструментальной музыке (на примере репертуара ансамбля «Игеру»)

Статья посвящена изучению особенностей современной ансамблевой музыки на примере творчества ансамбля современной музыки «Игеру». Цель статьи — выявить особенности индивидуальных авторских прочтений современных авторов, экспериментирующих в жанрах академической ансамблевой музыки, в связи с чем был предпринят анализ нескольких произведений, составивших одну из программ концерта ансамбля. В более широком контексте затронута тема «Восток–Запад», в центре внимания — вопросы и принципы взаимодействия «восточных» и «западных» элементов в художественном целом музыкальных произведений авторов различных школ и направлений. Объектом анализа послужили произведения, в большинстве своем не получившие достаточно широкого освещения в научной литературе. Премьерное исполнение некоторых произведений, таких как «Квартет» О. Несипханова, «Кыз куу» Баласагына Мусаева, состоялось благодаря деятельности единственного в Казахстане ансамбля современной музыки. В заключение сделаны выводы о том, что тема «Восток–Запад» до настоящего времени не утратила актуальности в современном искусстве, обращение к ней композиторов порождает новые экспериментальные сочинения. Изучение в сравнительном аспекте новейших камерно-инструментальных сочинений является важнейшим этапом осмысления и более глубокого изучения характерных особенностей стилевых тенденций современной музыкальной культуры, для углубленного и осмысленного понимания процессов развития современного музыкального искусства.

Ключевые слова: современная ансамблевая музыка, ансамбль «Игеру», концепт «Восток», Омархан Несипханов, Бакир Баяхунов, приемы игры, стиль, исполнитель.

Введение

Дискурс «Восток–Запад», начавшийся еще в исследованиях XIX в., в современном музыковедении приобретает принципиально новый ракурс. Смена научной оптики обусловлена, прежде всего, иным уровнем осмысления «Востока» в произведениях композиторов, равно, как и иными средствами музыкальной выразительности. Актуальность и востребованность дискурса подтверждается репертуарной политикой одного из самых необычных коллективов страны — ансамбля «Игеру».

«Игеру» — единственный ансамбль современной музыки на территории Казахстана. Объединивший единомышленников, почти каждый из которых имеет европейское или американское образование, «Игеру» за шесть лет своего существования сыграл более 60 концертов, в рамках которых состоялись 20 мировых и около 80 казахстанских премьер произведений. Независимый ансамбль в 2019 г. зафиксировал свой статус как общественное объединение «Центр актуальной музыки «Игеру». Отсутствие государственного финансирования и цензуры любого вида позволяет коллективу самостоятельно формировать свой репертуарный план, опираясь на новейшие тенденции современной музыки, патриотическое самосознание, профессиональный интерес к новым композиционным решениям и исполнительским техникам.

В 2021 г. «Игеру» инициировали онлайн проект «(Alter) Native Egeru», поддержанный Международным фондом помощи организациям в области культуры и образования, Институтом имени Гете и другими партнёрами. Один из выпусков был основан на концерте «На краю ночи», состоявшемся 22 октября 2021 г. и посвященном разным восточным концептам в современной камерно-

инструментальной музыке. В рамках настоящей статьи рассматриваются пять произведений — квартеты Омархана Несипханова и Баласагына Мусаева, пьеса для фортепиано и скрипки Тимура Нильдекешева, пьеса для соло скрипки Бакира Баяхунова и пьеса для флейты и кларнета Джачинто Шельси.

Методология и методы исследования

Материалом для сравнительного анализа послужили аудиозаписи, ноты, беседы с композиторами. Видение «Востока» и подход к нему предстают в пяти разных национальных, философских и технических вариантах: дунганская народная песня лежит в основе пьесы Баяхунова; кыргызская современная музыка открывается в сочинении Мусаева; философия Индии в музыке Шельси; современное казахское мировосприятие — в квартете Несипханова; кюй Курмангазы — в пьесе Нильдекешева. Индийский, дунганский, кыргызский, казахский взгляды на современный мир предстают в индивидуальных решениях композиторов разных поколений, их объединение в одной программе создает цельный и почти сюрреалистический мета-концепт Востока.

Основная часть

Пьеса Бакира Баяхунова «Любимый Маву» написана в 2013 г., и сам композитор обозначает произведение как «Поэма для скрипки соло». Интересна история создания произведения: первоначально композитор обработал дунганскую народную песню в одноименной симфонической пьесе в 1978 г. Новую версию обработки композитор представил в «Поэме для скрипки соло», в которой народный первоисточник не цитируется, а возникает постепенно из развивающихся мотивов. По поводу этого сочинения сам автор говорил следующее: «В «Поэме...» я впервые применил сонорную технику, выдвигающую на первый план красочность звучания, особые исполнительские приемы. Некоторые услышали в этом сочинении отзвуки восточных музыкальных инструментов, шумовые эффекты. Была ещё одна особенность: сольное произведение явилось своеобразным переложением одноименной оркестровой пьесы» [1; 6].

Ярко национальная и, безусловно, современная поэма интересна обилием использованных расширенных техник: не случайно, Бакир Баяхунов пояснил, что «она сочинена со скрипкой в руках и все эффекты звуковые мной были опробованы». Сонорные фрагменты, направленные на создание нестандартных тембральных находок и звучностей, построены на использовании исполнительских приемов, где композитор задействует гриф, подставку, игру пальцами и пр. Это и *sul tasto*, и глиссандо смычком на подставке *bow glissando bridge*, и игра за подставкой (*to play behind the bridge*).

Определение «поэма» обуславливает свободно-импровизационное изложение материала. В партии скрипки главенствует принцип постепенного прорастания интонаций темы, что может трактоваться и как типичный для восточной музыки принцип монотематизма. Вместе с тем погружение в одно состояние — тоже входит в эстетику Востока.

Формообразование построено на чередовании фрагментов со свободной метрикой *senza metrum* (4 раза) и стабильных участков с классической метрической системой (цифры 2, 5, 7, 8, 9). Интересный и выделяющий прием — это построения с указанием *an arbitrary number of repetitions*, то есть с произвольным числом повторений. Композитор предоставляет исполнителю свободу, апеллируя, с одной стороны, — к алеаторике, с другой — к народной импровизационной традиции (рис.1).

Пьеса прозвучала в исполнении Еркебулана Сапарбаева, композитор в переписке от 14 октября 2021 г. пишет: «В отношении трактовки не могу навязывать что-либо. Трагический сюжет песни может быть лишь слегка ощутим. Сама тема народная рождается постепенно. А потом исчезает. И музыканты, и слушатели подмечали живописность музыки, близость к звучанию народных инструментов... Я, подобно японцу Хокусаи, всю жизнь рисовавшему Фудзияму, люблю возвращаться к ранее использованным темам... Фольклор таит в себе много загадок и открывать их при работе с ним задача ответственная и увлекательная...».

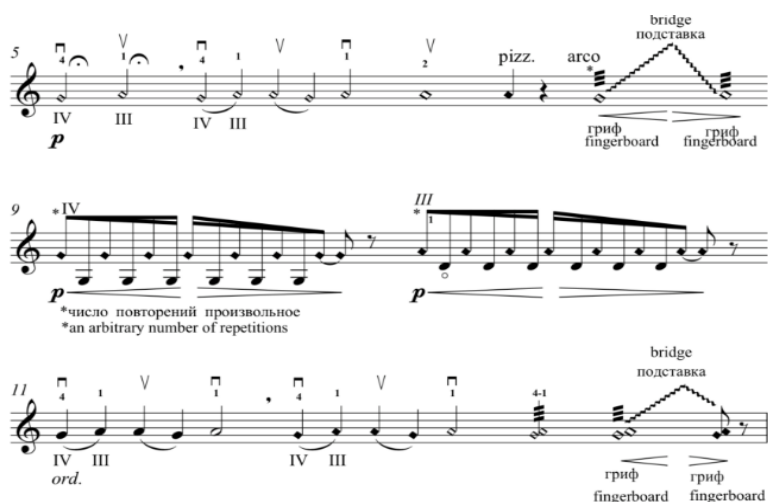


Рисунок 1. Б. Баянунов «Любимый Маву»

Действительно, сама дунганская мелодия рождается постепенно, словно возникая из шумов, скрипов и вздохов инструмента, также и растворяясь в завершении. Максимально явное проведение темы можно обнаружить в среднем разделе (после цифры 2; см. рис. 2) — построенная на пентатонике закругленная мелодическая линия, синкопированная и в 4-дольном размере.

Таким образом, ключевыми элементами восточного концепта в «Любимом Маву» Б. Баянунова являются: монотематизм и моносостояние, изобразительность и тембровая имитация народных инструментов, опора на аутентичную дунганскую мелодию, импровизационное изложение материала. Использованные расширенные техники игры на скрипке, особенно типичные для творчества Жерара Гризе и Хельмута Лахенманна, в данном случае идеально соответствуют концепту, образуя целостный завершенный образ.

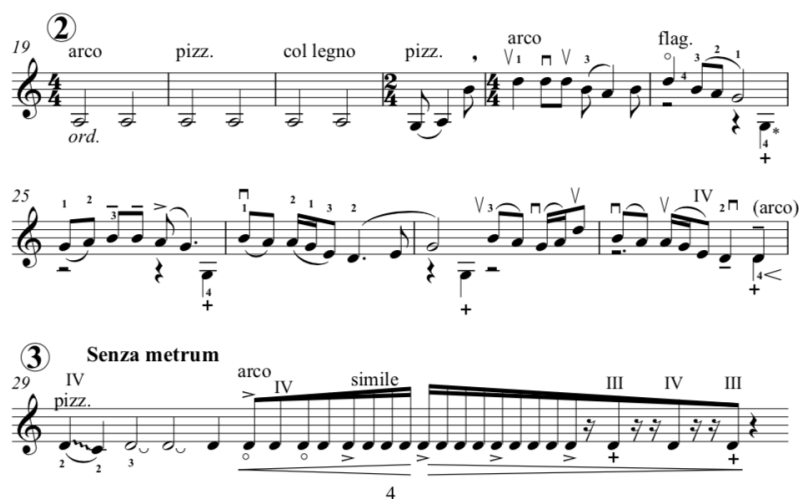


Рисунок 2. Б. Баянунов «Любимый Маву». Основная тема

Совершенно другой принцип работы с материалом и иной концепт Востока обнаруживается в дуге для скрипки и фортепиано Тимура Нильдекешева «Мерген». Тимур Нильдекешев — представитель молодого поколения композиторской школы, закончивший Казахскую национальную консерваторию имени Курмангазы (класс Владимира Новикова–Гросса). Пьеса написана по традиционным для казахской культуры мотивам охоты и имеет программное название — «Мерген» («Охотник»). В ряду множества произведений на такую тематику — симфоническая картина Мансура Сагатова «Мерген», «Кыз куу» Тлеса Кажгалиева, «Байга» Серика Абдинурова, «Аксак кулан» Газизы Жубановой и многие другие.

Присутствующая в произведении программность может быть связана с изобразительностью, свойственной романтическому стилю, что проявляется во многих уровнях организации формы,

например, в отдельных приемах развития, элементах логики формы, гармонии. Вместе с тем концепт Востока в пьесе Нильдекешева дает основания говорить и о неофольклоризме, зародившемся в XIX в. в Чехии и Германии, отличительной чертой которого является, как известно, использование и развитие фольклорных мотивов и образов с помощью технико-стилевых приёмов современной музыки. В произведении Нильдекешева использованы элементы додекафонного письма, трактуемые свободно, как в творчестве А. Берга. Обозначенные элементы серии звучат уже в самом вступительном разделе, в партии фортепиано (рис. 3).



Рисунок 3. Т. Нильдикешев «Мерген». Вступление

Серия используется также в среднем разделе — *Moderato con Moto* — где идет последовательность трех построений со все более увеличивающимся количеством звуков: из 7, потом 9 и затем 11 звуков.

Огромное преимущество исследований произведений молодых композиторов связано не только с новым материалом для изучения, но и возможностью сверить музыковедческие наблюдения с позицией автора. Так, в данном случае нами была обнаружена прямая цитата кюя Курмангазы «Байжума» (рис. 4):



Рисунок 4. Курмангазы «Байжума»

Эта цитата становится фундаментом основной темы «Мерген» и звучит в партии скрипки на *mp*, *detashe* (рис. 5). Данный вид цитирования очень типичен для композиторской школы Казахстана, в том или ином виде встречается в партитурах почти всех композиторов XX в. Между тем сам композитор абсолютно не планировал никакого цитирования, и такое полное совпадение стало для него неожиданностью.

Рисунок 5. Т. Нильдикешев «Мерген». Основная тема

Мы предполагаем, что объяснение такого примера «бессознательного цитирования» может быть связано с местом, ролью и характеристиками кюев Курмангазы, ставшими практически архитектурными паттернами для музыкантов Казахстана. Лежащие в основе кюев токпе ритмо-мелодические формулы типизировались, трансформировались в знаковые, семантические структуры.

Обязательная для такого рода произведений звукоизобразительность (в данном случае — типичные для казахской музыки приемы изображения сцены охоты) наиболее артикулированно присутствует в крайних разделах: *Allegro*, с непрерывным триольным движением шестнадцатыми, и *a tempo I (Allegro.)* с ритмической пульсацией в двудольном размере, как образ стремительной непрерывной скачки.

По структуре «Мерген» — это сложная 3-частная репризная форма с трио, где средний раздел представляет собой контрастный эпизод. В качестве трио выступает **C-dur**’ная тема более кантиленного характера, при этом основанная, как уже упоминалось, на серии из 7–9–11 звуков. Синтетическая кода с элементами серии и основной темы завершает композицию.

Европейский взгляд на концепт Востока представлен в пьесе «Ко-Лхо» гениального итальянского композитора Джачинто Шельси. Это пример редкого для дуэта состава — флейта и кларнет. Часто называемый критиками «выдающимся маргиналом XX века», Шельси был очарован Востоком. О нем существует достаточно много исследований как зарубежных, так и русскоязычных авторов. Из последних можно отметить работы Левона Акопяна и Светланы Лавровой [2, 3]. Для нас особый интерес представляет его персональное ощущение Востока, связанное с изучением и практикованием философских медитативных концепций Индии и Тибета. Будучи сам склонным к визионерству и мистике, Шельси стремился в своем творчестве к «атавистическому состоянию изначальной индоевропейской пан-культуры и разработал соответствующую музыку для воплощения своих идеалов» [4].

Пьеса «Ко-Лхо» относится к зрелому периоду его творчества. Она написана в 1966 г., в то самое время, когда композитор проявляет глубокий и искренний интерес к восточной тематике. В этом периоде — самая характерная музыка Шельси, экспансивная и изящная, вытекающая из исследования отдельных нот. Здесь реальная структурная роль отводится тембру с более минималистской ориентацией на прочие сфeры.

«Ko-Lho» — это 2-частный цикл, в котором тембры флейты и кларнета сливаются в единое целое. Четверть тоны раскрашивают партии обоих инструментов, построенных на секундном соотношении двух основных тонов, — E (ми) и D (ре) в 1-ой части, и C (до) и D (ре) — во 2-ой. Шельси плотно связывает тембры флейты и кларнета, которые находятся в минимальном диапазоне друг от друга и построены на длинных тонах. При минималистичной звуковысотности главными инструментами становятся разнообразные расширенные техники, создающие десятки нюансов двух звуков — мультифоника, четверть тоны, трехчетверть тоны в условиях усеченного регистра.

При внешней двухчастности и цельности пьесы вторая часть звучит более кантиленно за счет более медленного темпа (66 во 2-ой части вместо 72 в 1-ой) и большей диалогичности изложения. Как отмечает Донато Манчини, «... четвертьтоновые глиссанди, четверть тоны, потрясающая мультифоника на кларнете и другие требования к специфике техники, такие как ширина вибрато и тонкие динамические штрихи, одержимо превращают тембры снова и снова в постоянные изменения в качестве объектов созерцания» [5].

«Ko-Lho» исполнялась дуэтом «Игеру» — Ержаном Кушановым (флейта) и Дамиром Буркитбаевым (кларнет). Блестящее образование (Ержан закончил Парижскую консерваторию, Дамир — Джульярдскую школу) и опыт работы в «Игеру» позволил музыкантам справиться с культовым сочинением для духового дуэта. Показательно, что музыканты наизусть знали партии друг друга, 8-минутная медитация была бы невозможной без взаимопогружения в материал. Отмечая динамическую насыщенность (до 3–4-х динамических оттенков в рамках одного такта) и техническую сложность партий, музыканты признавались в трудностях из-за почти полного отсутствия точек соприкосновения, обычной для ансамблей диалогичности, необходимости балансировать в условиях постоянно меняющегося метра.

Говоря о реализации концепта Востока в случае с Шельси, необходимо отметить и значимость импровизации, как базового свойства восточной музыки. По сути, пьеса «Ko-Lho» является «зафиксированной импровизацией», что отмечается как исполнителями, так и логикой развития композиции.

Значительным контрастом пьесе «Ko-Lho» выступает квартет Баласагына Мусаева «Üch Kyial». Баласагын Мусаев — это молодой кыргызский автор, композитор в резиденции ансамбля «Игеру» сезона 2021–2022 г., выпускник Московской консерватории имени П. Чайковского (класс профессора В. Тарнопольского). Квартет написан был им специально для ансамбля.

Словосочетание «Üch Kyial» может быть переведено с кыргызского как «Три настроения». В основе произведения — ритмо-мелодико-остинатная форма. Нужно отметить, что остинатность в квартете выступает и как принцип формообразования, и как выразительное средство, во многом соприкасающееся с эстетикой минимализма, основанной на многочисленной повторности простейших фигур. В таком качестве здесь можно проследить черты преемственности с творчеством западных композиторов-минималистов второй половины XX века. Как отметил автор в одном из своих интервью — «Применяю технику «работа со звукорядом», когда целый раздел музыки, а то и вся музыка построена на одном только аккорде или звукоряде...» [6].

Нарочито «простой» квартет явно отсылает к стилистике минимализма. Это проявляется в тематизме, принципах развития, работе с модальностью, почти всегда построенной на натуральных ладах, когда минимизировано даже регистровое развитие, а мелодический рисунок почти везде представлен шестнадцатыми.

«Üch Kyial» — это 3-частный цикл, в котором:

- 1 пьеса — энергичная по характеру, (импульсная);
- 2 — это зафиксированное мимолетное медитативное настроение;
- 3 пьеса — это энергия утверждения.

Основная остинатная тема 1-ой пьесы — это однократная ячейка, которая является конструктивной базой формы (рис. 6). По простоте изложения данный материал напоминает минималистские паттерны: движение по звукам тонического трезвучия с устремленностью к синкопе, в октавном диапазоне — с возвращением к тонике. Сама ячейка заиклена, даже замкнута. В ритмическом рисунке присутствует тот же принцип минимальных выразительных средств: ровный пульс стаккатоированных шестнадцатых с подчеркнутой первой долей и синкопой в центре.



Рисунок 6. Б. Мусаев «Üch Kyial». Оstinатная тема

В 1-ой пьесе есть 3-голосный канон с поочередным проведением кантиленной темы в партиях виолончели, первой скрипки, второй скрипки. При этом партия альты продолжает оstinатную линию. Выдержана пьеса в эолийском *a moll*.

2-ая пьеса соответствует функционалу традиционных вторых частей циклов. Медитативно-созерцательная лирика построена на 4-х постепенно выстраиваемых аккордах (по 2 такта на каждый аккорд), которые, после ферматной паузы, переходят к двум завершающим аккордам, построенным с использованием мелодических распевов. Эти 4 аккорда — цепочка нисходящих кластеров с терцией в басовых голосах.

При отсутствии ключевых знаков, во 2-ой пьесе прослеживается тяготение к лидийскому ладу, что сохраняет концепцию натуральных ладов. Истаивающая звучность приближает общее звучание к сонорике, погружая слушателя в красоту сменяющихся аккордов. Длинные звуки и принцип эха являются главными формообразующими принципами.

3-ья пьеса цикла — традиционно жизнерадостная, что отсылает почти к классическим финалам циклов. Скерцозность создается ритмическими и артикуляционными средствами, интонационно же очевидная арка роднит материал этого раздела с 1-ой пьесой. 1 и 3-ья пьесы родственны и динамически (*mf* в 1-ой и *f* в 3-ей пьесе). Основной тон 3-ей пьесы — *C (do)*, тональность *C dur*. Метрическая переменность контрастирует с ритмической оstinатностью первой пьесы: 7/8, 9/8, 4/4, 6/4, 3/4, 5/4. Частая смена метра дает свободу, динамику, непредсказуемость развития материала.

Данный квартет Баласагына Мусаева, представляющий кыргызскую современную музыку, при внешней обманчивой легкости требует предельной концентрации, объединяя восточную медитативность с современным темпом XXI в.

Последнее рассматриваемое произведение — это квартет Омархана Несипханова, сочиненное автором в 1980 г. (II ред. — в 1983 г.), но впервые исполненное на прошедшем концерте ансамбля «Игеру». Омархан Несипханов — одно из малоизвестных и ярких имен в истории музыки Казахстана. Он ушел из жизни в возрасте 30 лет, из материалов о нем — небольшой очерк о жизни и творчестве [7]. За свою короткую жизнь Омархан Несипханов успел оставить более 100 сочинений крупной и малой форм. Его композиторский почерк резко отличен от всего, что происходило в музыкальной среде Казахстана 70–80-х гг. Загадочная и трагичная история композитора может сегодня быть дополнена свидетельствами его современников. Так, музыковед Умитжан Рахметулловна Джумакова рассказывала, что Омархан был увлечен музыкой Веберна, Шенберга, Лютославского. В его музыке абсолютно нет цитирования, более того нет мелодического тематизма, больше фактурно-тембровый тематизм. Вспоминают, что О. Несипханов писал партитуры цветными чернилами, даже не подозревая о почерке Д. Кейджа.

«Квартет» Несипханова — нетипичный 6-частный цикл. Шесть частей квартета — словно шесть волн, начинающихся всегда предельно просто, академично и вырастающих впоследствии в импровизированный поток музыкальной ткани.

В Предисловии к квартету указано: «... в частях экспонирование чаще трудно отличить от развертывания и члененность на разделы становится главным в формообразовании, хотя условно в крупном плане в квартете можно обозначить элементы трехчастности. Первые три части экспозиционные, объединены под одним темповым обозначением — «Allegretto» (I ч.), «Allegretto rubato» (II ч.), «Allegretto con moto» (III ч.), средняя часть — «Adagio» (IV ч.), реприза — «Vivo detache» (V ч.) и «Rigorouso» (VI ч.)» [8; 3].

Таким образом, речь идет об условном 3-частном строении квартета, и очевидно, что данное утверждение исходит из темпового обозначения частей. Между тем в издании квартета существует расхождение между партитурой и партиями. Изучение партий произведения позволяет оспорить данное в Предисловии предположение, что «Adagio» (IV ч.) вряд ли может выступать средней частью цикла: данная часть неразрывно связана с «Allegretto con moto» (III ч.), их объединяет общая нота *Cis (do diesis)* в партии виолончели.

Все шесть частей имеют яркие самостоятельные образы и, скорее, образуют сюитный цикл, в котором очевидная арка может быть выстроена только между крайними частями — «Allegretto» (I ч.) и «Rigorous» (VI ч.).

Омархан Несипханов в «Квартете» использует свои методы фиксации музыки, часть которых отражена в системе обозначений (рис. 7):

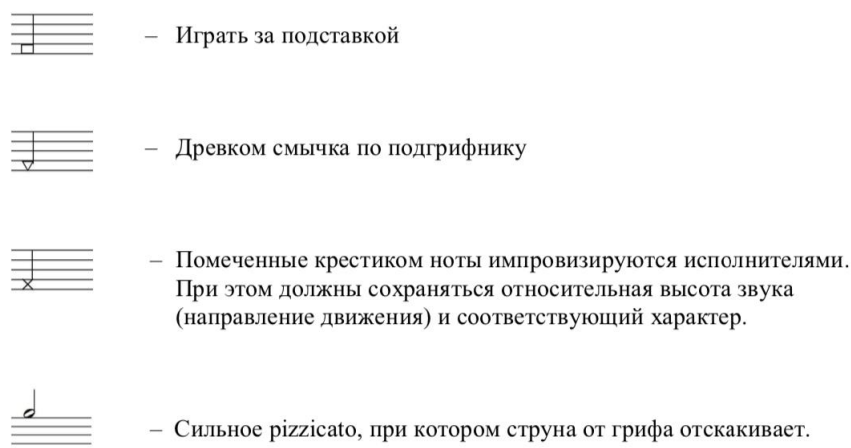


Рисунок 7. О. Несипханов «Квартет». Условные обозначения

При этом в партитуре встречаются и необычные, **малоприятные** знаки, например, обозначение ускорения и замедления темпа (рис. 8):



Рисунок 8. О. Несипханов «Квартет». Часть II

«Восточность» звучанию придают, несмотря на сложный музыкальный язык, расширенную аккордику, приемы исполнительства, прежде всего, участки формы, фрагменты, вызывающие у слушателя ассоциации погружения в какое-либо состояние, медитативности, красочные звучности, вызывающие ассоциации застывания.

Обилие расширенных техник игры резко выделяет данный квартет из массива произведений казахстанской композиторской школы. Исполнение квартета было премьерой произведения, почти 30 лет пролежавшего в забвении. Драматичная, экспрессивная музыка квартета, созданная в условиях 70–80-х гг. прошлого века композитором, творившим вне мирового музыкального контекста, абсолютно прогрессивна как по технике письма, так и по художественной концепции.

Заключение

Камерно-ансамблевая музыка в современном мире — сфера экспериментов, творческих контактов, неиссякаемый источник вдохновения для композиторов, исполнителей и слушателей. В наше время камерно-ансамблевое искусство выполняет важную социальную роль, «... способствуя укреплению взаимопонимания, преодолению психологической разобщенности и установлению долговременных творческих контактов между инструменталистами разных специальностей» [9; 161]. Ярким свидетельством этому служит творческая деятельность ансамбля современной музыки «Игеру». Рассмотренные пять произведений камерно-инструментального жанра из репертуара ансамбля представляют пять современных концептов Востока. Интерстилевое взаимодействие приводит к цельности всей концертной программы, объединившей творчество композиторов разных национальных композиторских школ. Восток предстает во всем своем многообразии, он не ориенталистский, не «дополняющий» выразительное свойство, а встроенный в современность и актуальный. В творчестве западно-европейских композиторов XX в. использование восточных художественных элементов сказывалось не только на средствах музыкальной выразительности, но и влияло на форму, драматургию. Как отмечает исследователь В.Холопова: «Сближение мировых регионов идет с противоположных сторон: авангардисты Запада активно работают с восточными элементами, авангардисты Востока сплавляют древнейшие свойства своих культур (приоритет тембрового начала, высотную зонность) с новациями Запада (китайские композиторы Хо Шиньтен, Тан Дун)» [10; 447]. Концепты, будучи частью репертуара независимого ансамбля современной музыки «Игеру», подтверждают, что научный и творческий дискурс «Восток–Запад» по-прежнему волнует умы композиторов и музыкантов, а возможно, даже обостряется в условиях глобализирующегося мира.

Список литературы

- 1 Баяхунов Б. В творческой мастерской / Б. Баяхунов; ред. А.С. Нусупова // Очерки о композиторах Казахстана. — Алматы: Алматы–Болашақ, 2013. — С. 328–359.
- 2 Акопян Л.О. Великие аутсайдеры музыки XX века: Эдгар Варез, Роберто Герхард, Джачинто Шельси, Жан Барраке / Л.О. Акопян. — М.: Гос. ин-т искусствознания, 2019. — 320 с.
- 3 Лаврова С.В. Время музыки: Fin de siècle. В поисках тишины / С.Лаврова // Musicus (Музыкальный). // Вестн. СПб. гос. консерв. им. Н.А. Римского-Корсакова. — 2012. — № 3 (31). — С. 43.
- 4 Джачинто Ш. На подступах к алхимии звука [Электронный ресурс]. / Ш. Джачинто. — Режим доступа: <http://www.imaginaire.ru/content/dzhachinto-shelsi-na-podstupah-k-alhimii-zvuka>.
- 5 Giacinto S. Ko-Lho, for future & clarinet. / S. Giacinto. — Retrieved from <https://www.allmusic.com/composition/ko-lho-for-flute-clarinet-mc0002372246>.
- 6 Мусаев Б. [Электронный ресурс] / Б. Мусаев. — Режим доступа: <https://specialradio.ru/sk/musaev-balasagyn/>.
- 7 Кетегенова Н.С. Омархан Несипханов / Н.С. Кетегенова // Композиторы Казахстана, творческие портреты. — Т. 2. — Алматы: АО «Алматы–Болашақ», 2017. — С. 484–493.
- 8 Квартет для двух скрипок, альты и виолончели [Партитура] / сост. Б.У. Несипханова. — Алматы: Изд-во «Асыл кітап», 2015. — 52 с.
- 9 Макушкин В. Современные тенденции в камерно-ансамблевой музыке / В. Макушкин // Вестн. Челяб. гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. — 2010. — Вып. 42, № 11 (192). — С. 161–165.
- 10 Холопова В.Н. Формы музыкальных произведений: учеб. пос. / В.Н. Холопова. — 2-е изд., испр. [Текст]. — СПб.: Издательство «Лань», 2001. — 496 с.

Р. Джуманиязова, М. Мылтыкбаева

Қазіргі камералық-аспаптық музыкадағы Шығыс концептілері ("Игеру" ансамблінің репертуарының мысалында)

Мақала заманауи "Игеру" музыкалық ансамблінің мысалында заманауи ансамбльдік музыканың ерекшеліктерін зерттеуге арналған. Мақаланың мақсаты — академиялық ансамбльдік музыка жанрларында тәжірибе жасап жүрген қазіргі авторлардың жеке авторлық оқуларының ерекшеліктерін анықтау, осыған байланысты ансамбльдің концерттік бағдарламаларының бірін құрайтын бірнеше шығармаларға талдау жасау. Кең контексте «Шығыс–Батыс» тақырыбы қозғалған, әртүрлі мектептер мен

бағыттағы авторлардың музыкалық көркем шығармаларының көркемдік тұтастығындағы «шығыс» және «батыс» элементтерінің өзара әрекеттесу мәселелері мен принциптеріне басты назар аударылған. Талдау нысанына көбінесе ғылыми әдебиеттерде кең таралмаған жұмыстар алынған. Қазақстандағы жалғыз заманауи музыка ансамблінің қызметінің арқасында О.Несіпхановтың квартеті, Б.Мұсаевтың «Үш қиял» сияқты кейбір шығармалардың премьералық орындалуы Қазақстандағы жалғыз заманауи музыкалық ансамбльдің белсенділігімен жүзеге асты. Сонымен, қорытындылай келе, «Шығыс-Батыс» тақырыбы бүгінгі күнге дейін қазіргі заманғы өнерде өзінің өзектілігін жоғалтпады және композиторлардың оған деген үндеуінен жаңа эксперименттік шығармалар пайда болғаны туралы тұжырымдар жасалды. Жаңа камералық-аспаптық шығармаларды салыстырмалы аспектіде зерделеу қазіргі заманғы музыка өнерінің даму процестерін терең әрі ұғымды түсіну үшін қазіргі музыка мәдениетінің стильдік үрдістерінің тән ерекшеліктерін түсінудің және неғұрлым терең зерттеудің маңызды кезеңі болып табылады.

Кілт сөздер: заманауи ансамбльдік музыка, «Игеру» ансамблі, «Шығыс» концептісі, Омархан Несіпханов, Бәкір Баяхунов, ойын тәсілдері, стиль, орындаушы.

R. Jumaniyazova, M. Myltykbayeva

Oriental concepts in modern chamber and instrumental music (on the example of the “Igeru” repertoire)

The article is devoted to the study on the features of contemporary ensemble music through the example of the work of Igeru Contemporary Music Ensemble. The purpose of the article is to reveal the peculiarities of individual interpretations of the contemporary authors experimenting in the genres of academic ensemble music. In this respect, an analysis of several works that made up one of the concert programs of the ensemble is undertaken. In a broader context, the topic of “East-West” is considered, with the focus on the issues and principles of interaction between “Eastern” and “Western” elements in the whole artistic spectrum of musical works by composers from various schools and trends. The object of the analysis is the works that, for the most part, did not receive sufficiently wide coverage in the scientific literature. The premieres of some compositions, such as O. Nesipkhanov’s Quartet, Balasagyn Musayev’s Ush kuu, took place owing to the activity of the only contemporary music ensemble in Kazakhstan. Thus, in sum, the theme of “East-West” is still relevant in contemporary art; the composers’ addressing to it generates new experimental works. The study of the latest chamber-instrumental compositions in a comparative aspect is the most important stage of comprehension and deeper study of the characteristic features of the stylistic trends of modern musical culture, for an in-depth and meaningful understanding of the processes of development of modern musical art.

Keywords: contemporary ensemble music, “Igeru” ensemble, “Eastern” concept, Omarkhan Nesipkhanov, Bakir Bayakhunov, playing techniques, style, performer.

References

- 1 Baiakhunov, B. (2013). V tvorcheskoi masterskoi [In the creative workshop]. A.S. Nusupova (Ed.). Ocherki o kompozitorakh Kazakhstana [Essays on composers of Kazakhstan]. Almaty: Almaty–Bolashaq [in Russian].
- 2 Akopian, L.O. (2019). Velikie autsaidery muzyki XX veka: Edgar Varez, Roberto Gerkhart, Dzhachinto Shelsi, Zhan Barrake [Great outsiders of music of the twentieth century: Edgar Varez, Roberto Gerhard, Giacinto Schelsi, Jean Barraquet]. Moscow: Gosudarstvennyi institut iskusstvovznaniia [in Russian].
- 3 Lavrova, S.V. (2012). Vremia muzyki: Fin de siècle. V poiskakh tishiny [The time of music: Fin de siècle. In search of silence] // Musicus (Musical). Vestnik Sankt-Peterburskoi gosudarstvennoi konservatorii imeni N.A. Rimskogo-Korsakova — Bulletin of the N.A. Rimsky-Korsakov. Saint Petersburg State Conservatory, 3 (31), 43 [in Russian].
- 4 Giacinto, Sh. Na podstupakh k alkhimii zvuka [On the approaches to the alchemy of sound]. (n.d.) www.imaginaire.ru. Retrieved from <http://www.imaginaire.ru/content/dzhachinto-shelsi-na-podstupah-k-alkhimii-zvuka> [in Russian].

- 5 Giacinto, S. Ko-Lho, for flute and clarinet. (n.d.) [www.allmusic.com](https://www.allmusic.com/composition/ko-lho-for-flute-clarinet-mc0002372246). Retrieved from <https://www.allmusic.com/composition/ko-lho-for-flute-clarinet-mc0002372246>.
- 6 Musaev, B. (n.d.) [specialradio.ru](https://specialradio.ru/sk/musaev-balasagyn/). Retrieved from <https://specialradio.ru/sk/musaev-balasagyn/> [in Russian].
- 7 Ketegenova, N.S. (2017). Omarkhan Nesipkhanov. Kompozitory Kazakhstana, tvorcheskie portrety [Composers of Kazakhstan, creative portraits], 2. Almaty: Almaty–Bolashaq [in Russian].
- 8 Nesipkhanova, B.U. (2015). (Eds.). Kvartet dlia dvukh skripok, alta i violoncheli [Partitura] [Quartet for two violins, viola and cello (Musical score)]. Almaty: Izdatelstvo «Asyl kitap» [in Russian].
- 9 Makushkin, V. (2010). Sovremennye tendentsii v kamerno-ansamblevoi muzyke [Modern trends in chamber and ensemble music]. Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie — Bulletin of Chelyabinsk State University. Philology. 42, 11 (192), 161–165 [in Russian].
- 10 Kholopova, V.N. (2001). Formy muzykalnykh proizvedenii: uchebnoe posobie [Forms of musical works: textbook]. 2nd edition. Saint Petersburg: Izdatelstvo «Lan» [in Russian].

S.A. Ivanova^{1*}, D.B. Tleumbetova¹, N.V. Dokuchaeva¹, S.Yu. Tyurina²

¹*Karaganda Technical University, Kazakhstan*

²*Ivanovo State Power Engineering University named after V.I. Lenin, Ivanovo, Russia*

(Corresponding author's E-mail: cvetlana.iv1980@mail.ru)*

ORCID ID: 0000-0002-4838-3499¹, 0000-0001-5933-3983², 0000-0002-7794-3109³, 0000-0002-0565-907X⁴

Development of the potential of research activities of students in a technical university

The article deals with the problem of developing the scientific potential of students at a technical university. We pay particular attention to the role of a higher school teacher in the research activities of students. The specificity of the organization and content of scientific activity at the university, as well as factors influencing motivation of students, are considered. The results of a study on the development of the scientific potential of modern university students, conducted based on the Karaganda Technical University, are presented. The analysis revealed a steady trend towards an increase in student engagement, provided that a favorable environment for scientific research is created. It is noted that an important condition for the effective implementation of the creative potential of students in science is the creation of a system of motivation for scientific work, which will increase the attractiveness of pursuing scientific activities and, in the future, will become a guarantor of the competitiveness of future engineers.

Keywords: scientific potential, university student, competence, research activity, higher school teacher, level of student motivation, a personal-oriented approach, a competent approach, innovative technologies.

Introduction

The era of global changes has adjusted the position of higher education institutions in society. Basal knowledge, previously considered as an unconditional value, at the present stage, is economically conditioned and aimed at a specific result. Higher education should become the basis for communication between society, the economy and the state for the exchange of innovations, a platform for integrating teaching, obtaining knowledge and scientific research.

The new educational standards imply an assessment of the personal achievements of students at the university. This is due to implementing the humanistic paradigm of education and a personality-oriented approach to learning [1]. This characterizes research activities in universities as a priority, aimed at constantly increasing the research power of the university as a generator of ideas and projects that are relevant today.

The transition to a three-level education system, the introduction of new educational standards with currently in-demand professional competencies makes the problem of the formation of professional skills relevant [2].

The leading role in improving the quality of student training towards the development of the creative abilities of future graduates of the university is called upon to do the scientific work of students, since the educational process, merging with the scientific work of students, is increasingly turning into real professional activity, which currently forms the basis of the process the formation of the future teacher [3]. Increasing the scientific potential of students will contribute to economic growth and positive changes in the economic component of the country in an innovative way of development and application of scientific and technological achievements in the industrial sector.

An important condition for the effective implementation of the creative potential of students in the field of science will be the organization of a system of motivation for their scientific work, increasing the attractiveness of engaging in scientific activities, which will allow them to be competitive in the research market.

The relevance of the topic is due to the need to consider the problem of students' participation in research activities. It should be noted that this issue is raised in the works of domestic and foreign researchers [4].

The study is based on the use of a competence-based approach, highlighting the motivational-value elements of the structure of psychological and pedagogical competence of students, as well as a personality-oriented approach, focusing on the continuous personal and professional development of students.

*Corresponding author email: cvetlana.iv1980@mail.ru

We share the opinion of N.A. Prosolupova that “a student’s readiness for research activity is a systemic personal education that ensures successful professional research activity. The formation of readiness for research activities at the university will be more effective if the learning process at the initial stage is filled with tasks with professional content, professional research and creative situations” [5].

It follows from this that it is not enough for a student to have only a standard set of knowledge provided by the curriculum in the conditions of modern realities. The necessary qualities for the effective implementation of research activities are the formation of its motivational basis, the ability to critically comprehend the problem, independently formulate and solve urgent problems in the context of innovative transformations. The combination of these qualities is the research potential of students.

In the course of considering this issue, we adhere to the concept of “potential”, which, in relation to the educational environment, means the creative activity of students, originality.

The research potential of a student is an integral quality of personality, including a set of factors (research, theoretical, cognitive, reflexive, as well as creativity as a personal quality), which are the primary source for the development and improvement of research competencies in the university [1].

The problems of studying scientific activity, its methodology, significance in the educational process are reflected in the works of E.V. Berezhnova [6], A.V. Khutorsky [7], S.A. Piyavsky [8], V.N. Starshinov [9]. Relevant for the study of the scientific potential of students is the study of professional motivation of students of a pedagogical university in the works of N.V. Bystrova [10], G.A. Bondarev [11].

The research activity of students has its specifics, namely, the use of innovative technologies in practical training, allowing to increase the level of motivation [9].

The purpose of research activities (hereinafter CRA) is to create conditions for the realization of the creative potential of students through involvement in research activities, the formation of the subject and personal qualities of a student as a researcher, and an increase in his professionalization.

The tasks of the CRA include determining the prospects for research developments on the most pressing scientific problems and improving the skills of students’ research work.

Of particular interest in our study is research activity in the context of a personality-oriented approach, as a way to obtain new knowledge acquired under an independently set goal.

Research work is an important element of preparing students for future professional activities and is aimed at developing analytical, practical skills in research and project activities.

Research activities of students include the following stages:

- 1) the state of the research issue;
- 2) theoretical research;
- 3) experimental research;
- 4) analysis and generalization of the results [7].

According to Malakhova O.Yu., when preparing scientific papers, as well as directly in the process of participating in scientific projects, the professional, personal self-development of the student, the development of his reflective skills and building an adequate self-esteem, is effectively carried out, the ability to design his own educational trajectory is formed [12].

The most important component of successfully attracting students to research activities is the fulfillment of the following conditions:

- 1) organization of effective work;
- 2) increasing motivation to participate in scientific research;
- 3) the presence of a permanent scientific topic while studying at the university;
- 4) the presence of a scientific advisor [13].

It should be noted that one of the important tasks of the supervisor is the formation of sustainable research skills and competencies of students.

Undoubtedly, the formation of research competencies requires cognitive and research motivation, stimulation of a value attitude both to the process and to the result of research, and dialogical collaboration between participants in the educational process. The effectiveness of the development of the scientific potential of students at a university largely depends on the ability of teachers to transmit to students their competencies in this area; from the promising interaction of teachers and students.

According to S.V. Begicheva, each teacher needs to develop students’ skills to search for information on the Internet, provide students with information about journals, publications, research communities, the media, where the results of new research are discussed; discuss with students the results of scientific research at the department [14].

Experimental

The work used theoretical methods of studying the problem of developing the research potential of students, as well as empirical methods of pedagogical research (observation of students during educational activities, namely, identifying active students in practical classes, questionnaires; analysis of the results of scientific activities of students with whom scientific research was conducted; work, generalization of pedagogical experience).

Results and Discussion

Our study, which consisted of two stages, was attended by students of Karaganda Technical University. The sample was 225 people aged 17 to 20 years between 2018 and 2020.

The first stage involved the identification of students who are interested in various types of research activities and have the ability to analyze, think critically, and search for new information.

Thus, at the first stage, using the observation method, the most active students were identified, who showed a high level of knowledge in practical classes, through the fulfillment of creative tasks (Case-study, projects, presentations). This category of students was chosen to participate in research activities. Students regularly participated in conferences of international and republican level, olympiads, competitions, webinars, which affected the quality of preparation of scientific reports, articles, presentation of projects.

The second stage, which includes writing joint scientific work under the guidance of a teacher, consisted of the following areas:

- 1) diagnostic (identification of scientific interests of students);
- 2) practical (consideration of the structure of research work, its tasks and forms, writing style, etc.);
- 3) search and provision of information to students about scientific events;
- 4) verification of scientific works, joint analysis;
- 5) encouragement of the best students.

It is important to note pedagogical methods as a means of achieving success in students' research activities. Of all types of interactive methods, the most popular in the educational process of the university are: the method of brainstorming, analysis of problem situations, discussion [9]. To develop the scientific potential of students, we have developed a strategy that includes motivational-value and reflexive components.

The motivational-value component involves the determination of internal satisfaction and comfort from the results of one's educational activities. The implementation of this component is aimed at creating a favorable psychological climate, an atmosphere of benevolence, and a positive attitude towards educational activities. The motivational basis of students' research activities includes the motives for creative mastery of the material, the desire for success, the desire to be the first among fellow students, receiving a moral and material reward for their scientific activities; striving for self-education and self-improvement.

The reflexive component as an expression of the social assessment of the student's achievements presupposes the actualization of the ability for self-regulation of behavior and an adequate self-assessment of the result of one's own educational and cognitive activity and the assessment of the perception of this activity by others.

According to the results of the analysis of the research activities of students from 2018 to 2020, there is a positive trend in the growth of the number of students who took part in scientific events of various levels, which made it possible to show research abilities, demonstrate the ability to navigate in the field of the studied specialty, and activate intellectual and creative potential.

We noted that the most active participants in the CRA are students of 1–3 courses of bachelor's degree. To identify the motivation for scientific activities of students during 2018–2020, a survey was conducted. The respondents were asked a number of questions regarding their involvement in CRA, in particular:

1. In what types of CRA do you participate in the university?

- a. student research papers competition
- b. student scientific and practical conference, seminar
- c. student olympiad
- d. writing an article

2. What difficulties did you face in implementing the CRA?

- a. inability to use electronic library resources
- b. lack of skills in working with literary sources and search engines
- c. choice of research topic

d. lack of interaction with the supervisor

3. How do you assess the level of your involvement in CRA at the university?

a. high

b. low

c. average

d. find it difficult to answer

4. What does participation in CRA give you?

a. material incentives

b. receiving an increased scholarship, additional points

c. the prospect of getting a prestigious job

d. realization of intellectual abilities

5. How can the motivation to participate in the CRA be increased?

a. material incentives

b. extra points

c. organization of meetings with scientists and practitioners

d. preparation of joint scientific publications

According to the results of the survey, 28 % of students showed a high level of motivation to participate in the CRA, 48 % — an average level of motivation, 24 % of respondents — a low level of motivation.

The results of a questionnaire survey to determine the level of students' motivation for 2018–2020 are presented in Figure 1.

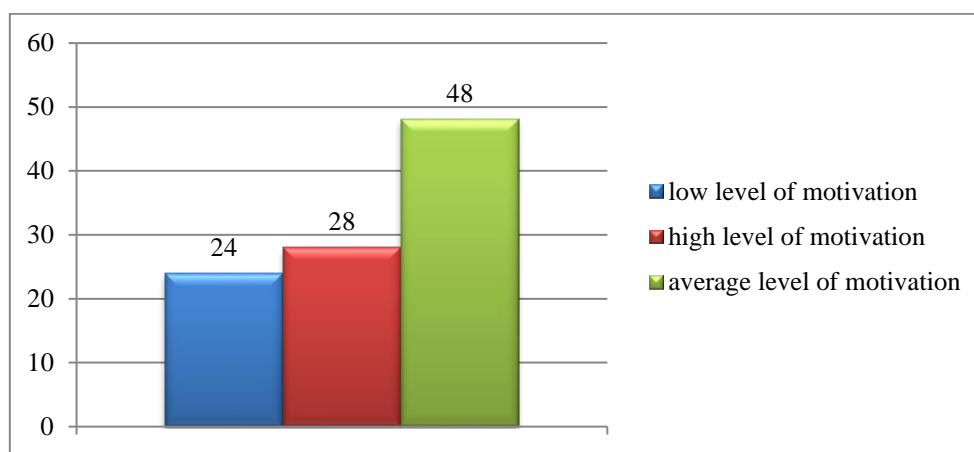


Figure 1. Students' level of motivation for CRA

The main reference point for students at the CRA is such a factor as personal achievements, which includes the acquisition of new knowledge and skills (28 %), scientific interest in the field of the studied specialty (11 %), the desire to realize intellectual abilities (11 %), the prospect of obtaining a prestigious job (20 %). It should be noted that the increased scholarships and additional points are an important incentive for the respondents (26 %). A comparatively small percentage of the respondents consider CRA as a forced necessity (4 %).

Among the forms of CRA proposed in the questionnaire, the most preferable for students is group research work (34 %), preparation of articles and participation in conferences of various levels (15 % and 20 %, respectively) and Olympiads (25 %). Students show the least interest in participating in scientific circles (6 %).

According to the respondents, for implementing an effective CRA, first, it is necessary to develop skills in using the electronic resources of the library (25 %). Unfortunately, a large percentage of students note the lack of skills in working with literary sources, search engines, and databases (20 %). Besides, they cite a lack of interaction with their supervisors (9 %), experiencing difficulties in their work. Also, most of the respondents (46 %) were not involved in CRA before studying at the university [2].

The reasons for the low level of motivation of CRA students are illustrated in Figure 2.

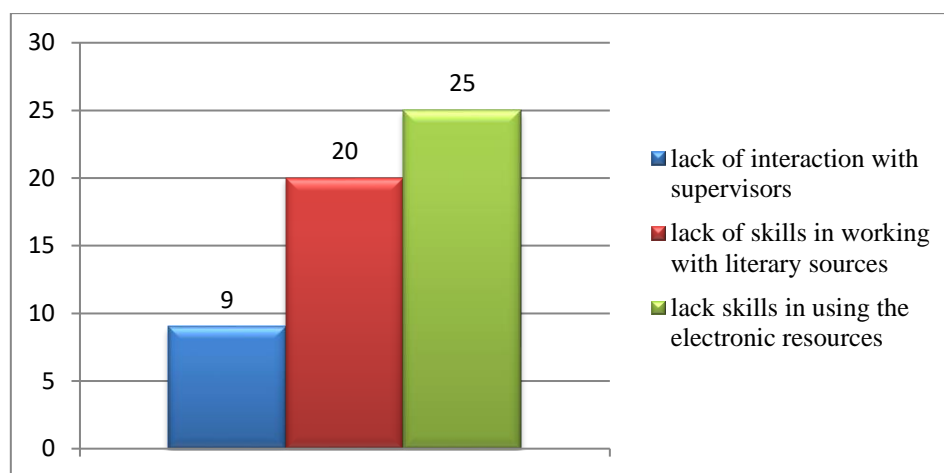


Figure 2. The reasons for the low level of motivation of CRA students

In addition to the questionnaire survey, we analyzed the scientific articles of the 3rd year students who published their works starting from the 1st year. The advantages of these articles include a conscious approach to the choice of the topic of study, the internal logic of the text, due to the careful selection of material and language tools, the ability to reasonably express their point of view and critically understand various aspects of the topic.

In the course of our reflections, we pay attention to the aspect of international cooperation, within the framework of which Department of Russian Language and Culture annually holds a competition of scientific projects among students “Three minutes of abstracts” with the participation of Ivanovo State Power Engineering University (Russia), Belarusian State University (Republic of Belarus).

This event is a form of attracting students to research activities, expanding their general cultural and scientific horizons, acquiring business communication skills and conducting scientific discussions, ensuring high-quality language training.

The objectives of the international competition are to develop a scientific information and communication environment in the student community, stimulate research and educational activities of students and contribute to the formation of the intellectual potential of universities. The task of the participants is to prepare a video. During the presentation of the project, students demonstrate the ability to defend the hypothesis by solving practical problems. The main criteria for evaluating projects are the originality of the topic of research and the completeness of its disclosure, demonstration of analytical skills, compliance with the content with the structure of scientific work.

Thus, our monitoring of the participation of students in the competition of projects in Russian and English designated an increase in the number of people involved in the CRA, which amounted to: in 2018 — 24 students of KTU, in 2019 — 37, in 2020 — 54. It is necessary note that 18 students presented their work annually. An expert commission from among the teaching staff of KTU, ISEU, and BSU evaluated the projects. As a result, 15 students of 2–3 courses, who had not previously won prizes, became winners.

Comparative analysis of the content of scientific projects prepared since 2018 until 2020 showed a steady trend of students mastering the methodology of scientific research, improving their skills in working with scientific literature, electronic resources, and databases; development of analytical thinking and implementation of the intellectual potential of students.

Conclusions

In the context of our research, we came to the following conclusions:

1. The most preferred forms of CRA for students are group research work, preparation of articles, and participation in conferences at various levels.
2. Most of the students have an average level of motivation to participate in the CRA.
3. The main reference point in the CRA for students is most often personal achievements, scientific interest in the field of the studied specialty, material incentives.
4. For the implementation of effective scientific activity, skills to use the electronic resources of the library, search engines and databases are required.

Thus, it can be stated that despite the prevalence of the average level of motivation for participation in the CRA, there is a tendency to an increase in the degree of involvement of Karaganda Technical University

students. The reasons that have a negative impact on the effectiveness of the implementation of students' scientific activities are eliminated. There is no doubt that the creation of a favorable environment for research will contribute to integrating the activities of all subjects of the educational process and will increase the real opportunities for the development of the creative potential of students.

References

- 1 Ерофеева Н.Е. Кластерный подход как основа сетевого взаимодействия образовательных организаций в системе «вуз–школа» / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2016. — Т.5, № 4 (17). — С. 126–129.
- 2 Гневнышева А.В. Проблема активизации НИР студентов в вузе / А.В. Гневнышева, И.В. Скугарева // Вестн. Твер. гос. тех. ун-та. Сер. Науки об обществе и гуманитарные науки. — 2014. — № 1. — С. 32–36.
- 3 Исакова А.И. Научная работа [Электронный ресурс] / А.И. Исакова. — Томск: ТУСУР, 2016. — 109 с. — Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=480807>.
- 4 Anderhag P. How can teaching make a difference to students' interest in science? Including Bourdieuan field analysis. / P. Anderhag, P.-O. Wickman, K.M. Hamza // Cultural Studies of Science Education, 2015. – Vol. 10, No. 2. – P. 377–380.
- 5 Просолупова Н.А. Исследовательский потенциал студентов: возможности развития в современном вузе / Н.А. Просолупова // Гаудеамус. — 2017. — № 4. — С. 102–105.
- 6 Бережнова Е.В. Исследования в области образования: проблемы управления качеством / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. — М.: ИУО РАО, 2007. — 150 с.
- 7 Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пос. — М.: Эйдос; Ин-т образования человека, 2013. — 73 с.
- 8 Пиявский С.А. Деятельность преподавателя при новых формах организации образовательного процесса в инновационном вузе / С.А. Пиявский, Г.П. Савельева. — Самара: Самар. гос. арх.-строит. ун-т, 2013. — 188 с.
- 9 Тюлю Г.М. Проектная деятельность как условие интеграции научно-исследовательской деятельности студентов в образовательном пространстве вуза / Г.М. Тюлю, В.Н. Старшинов // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2016. — Т. 22, № 2. — С. 172–175.
- 10 Быстрова Н.В. Мониторинг профессиональной мотивации студентов педагогического вуза / Н.В. Быстрова, О.В. Панфилова, Е.В. Слизова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7, № 1 (22). — С. 47–50.
- 11 Бондарев Г.А. Преподаватель и студент: конфронтация или новый уровень общения? / Г.А. Бондарев, В.Ф. Зубарев, Е.А. Бобровская // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2019. — Т. 8, № 1 (26). — С. 36–41.
- 12 Малахова О.Ю. Реализация педагогической технологии портфолио в рефлексивно-образовательной среде / О.Ю. Малахова // Балт. гуманит. журн. — 2018. — № 3 (24). — С. 261–265.
- 13 Газизова О.А. Анализ изучения мотиваций студентов к научно-исследовательской деятельности на основе метода анкетирования / О.А. Газизова, Л.А. Тулаева // Информатизация непрерывного образования: [В 2-х т.]. — 2018. — С. 34–37.
- 14 Бегичева С.В. Педагогический аспект развития научного потенциала студентов вузов / С.И. Бегичева // Перспективы науки. — 2019. — № 9. — С. 83–85.

С.А. Иванова, Д.Б. Тілеумбетова, Н.В. Докучаева, С.Ю. Тюрина

Техникалық жоғары оқу орындарындағы студенттердің ғылыми-зерттеу қызметінің әлеуетін дамыту

Мақалада техникалық жоғары оқу орындары студенттерінің ғылыми әлеуетін дамыту мәселесі зерттелген. Студенттердің ғылыми-зерттеу қызметіндегі жоғары мектеп оқытушысының рөліне ерекше назар аударылған. Университетте ғылыми қызметті ұйымдастырудың және мазмұнының ерекшелігі, сонымен қатар студенттердің жаңа білім мен дағдыларды алу мотивациясына әсер ететін факторлар, оқытылатын мамандық саласына ғылыми қызығушылық, зияткерлік қабілеттерді жүзеге асыруға ұмтылу және беделді жұмысқа орналасу мүмкіндігі қарастырылған. Қарағанды техникалық университетінің базасында студенттердің ғылыми әлеуетін дамыту бойынша жүргізілген зертеудің нәтижелері ұсынылған. Талдау барысында ғылыми зерттеулер үшін қолайлы орта құру шартымен студенттерді тартудың тұрақты үрдісі анықталған. Ғылым саласында студенттердің шығармашылық әлеуетін тиімді іске асырудың маңызды шарты ғылыми еңбекті ынталандыру жүйесін құру болып табылатындығы атап өтілген, бұл ғылыми қызметпен айналысудың тартымдылығын арттыруға мүмкіндік береді және болашақ инженерлердің бәсекеге қабілеттілігінің кепілі болады.

Кілт сөздер: ғылыми әлеует, жоо студенті, құзыреттілік, ғылыми-зерттеу қызметі, жоғары мектеп оқытушысы, студенттерді ынталандыру деңгейі, тұлғаға бағдарланған тәсіл, құзыреттілік тәсілі, инновациялық технологиялар.

С.А. Иванова, Д.Б. Тлеумбетова, Н.В. Докучаева, С.Ю. Тюрина

Развитие потенциала научно-исследовательской деятельности студентов в техническом вузе

В статье рассмотрена проблема развития научного потенциала студентов технического вуза. Особое внимание уделено роли преподавателя высшей школы в научно-исследовательской деятельности студентов. Изучены специфика организации, содержания научной деятельности в вузе и факторы, влияющие на мотивацию студентов, такие как получение новых знаний и умений, научный интерес в области изучаемой специальности, стремление к реализации интеллектуальных способностей, перспектива получения престижной работы. Представлены результаты исследования по изучению развития научного потенциала студентов, проведенного на базе Карагандинского технического университета. В ходе анализа выявлена устойчивая тенденция к росту вовлеченности студентов при условии создания благоприятной среды для научных исследований. Отмечено, что важным условием для эффективной реализации творческого потенциала студентов в сфере науки является создание системы мотивации научного труда, что позволит повысить привлекательность занятия научной деятельностью и в перспективе станет гарантом конкурентоспособности будущих инженеров.

Ключевые слова: научный потенциал, студент вуза, компетенция, научно-исследовательская деятельность, преподаватель высшей школы, уровень мотивации студентов, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход, инновационные технологии.

References

- 1 Erofeeva, N.E., Melekesov, G.A., & Chikova, N.E. (2016). Klasternyi podkhod kak osnova setevogo vzaimodeistviia obrazovatelnykh organizatsii v sisteme «vuz–shkola» [Cluster approach as the basis of network interaction of educational organizations in the university-school system]. *Azimuth nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya* – Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, Vol. 5, 4 (17), 126–129 [in Russian].
- 2 Gnevysheva, A.V., & Skugareva, I.V. (2014). Problema aktivizatsii NIR studentov v vuze [The problem of activating research work of students at the university]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya Nauki ob obshchestve i gumanitarnye nauki* — Bulletin of the Tver State Technical University. Series: Social Sciences and Humanities, 1, 32–36 [in Russian].
- 3 Isakova, A.I. (2016). Nauchnaia rabota [Scientific work]. Tomsk: TUSUR. Retrieved from <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=480807> [in Russian].
- 4 Anderhag, P., Wickman, P.-O., & Hamza, K.M. (2015). How can teaching make a difference to students' interest in science? Including Bourdieuan field analysis. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 377–380.
- 5 Prosolupova, N.A. (2017). Issledovatel'skii potentsial studentov: vozmozhnosti razvitiia v sovremennom vuze [Research Potential of Students: Opportunities for Development in a Modern University]. *Gaudeamus*, 4, 102–105 [in Russian].
- 6 Berezhnova, E.V., & Kraevskii V.V. (2007). Issledovaniia v oblasti obrazovaniia: problemy upravleniia kachestvom [Educational Research: Quality Management Issues]. Moscow: IUO RAO [in Russian].
- 7 Khutorskoi, A.V. (2013). Kompetentnostnyi podkhod v obuchenii: nauchno-metodicheskoe posobie [Competency-Based Approach in Teaching]. Moscow: Eidos; Institut obrazovaniia cheloveka [in Russian].
- 8 Piiavskii, S.A., & Saveleva, G.P. (2013). Deiatel'nost prepodavatelya pri novykh formakh organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v innovatsionnom vuze [The activities of the teacher in the new forms of organization of the educational process in an innovative university]. Samara: Samara State University of Architecture and Civil Engineering [in Russian].
- 9 Tiuliu, G.M. (2016). Proektnaia deiatel'nost kak uslovie integratsii nauchno-issledovatel'skoi deiatel'nosti studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza [Project activity as a condition for the integration of research activities of students in the educational space of the university]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* — Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, 22 (2), 172–175 [in Russian].
- 10 Bystrova, N.V., Panfilova, O.V., & Slizkova, E.V. (2018). Monitoring professionalnoi motivatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Monitoring of professional motivation of students of a pedagogical university]. *Azimuth nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya* — Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, 7, 1 (22), 47–50 [in Russian].
- 11 Bondarev, G.A., Zubarev, V.F., & Bobrovskaiia, E.A. (2019). Prepodavatel i student: konfrontatsiia ili novyi uroven obshcheniia? [Teacher and student: confrontation or a new level of communication?]. *Azimuth nauchnykh issledovani: pedagogika i psikhologiya* – Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, Vol. 8, 1 (26), 36–41 [in Russian].
- 12 Malakhova, O.Yu. (2018). Realizatsiia pedagogicheskoi tekhnologii portfolio v reflektivno-obrazovatel'noi srede [Implementation of Pedagogical Portfolio Technology in a Reflective Educational Environment]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* — Baltic Humanitarian Journal, 3 (24), 261–265 [in Russian].
- 13 Gazizova, O.A., & Tulaeva, L.A. (2018). Analiz izucheniia motivatsii studentov k nauchno-issledovatel'skoi deiatel'nosti na osnove metoda anketirovaniia [Analysis of the Study of Students' Motivations for Research Activities Based on the Questionnaire Method]. *Informatizatsiia nepreryvnogo obrazovaniia – Informatization of continuous education: [in 2 volumes]*, 34–37 [in Russian].
- 14 Begicheva, S.V. (2019). Pedagogicheskii aspekt razvitiia nauchnogo potentsiala studentov vuzov [The pedagogical aspect of the development of the scientific potential of university students]. *Perspektivy nauki – Perspectives of science*, 9, 83–85 [in Russian].

Ж.К. Кабатаева^{1*}, К.Ш. Бакирова²

¹ С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан

² Абай атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
(Хат хабарға арналған автор. E-mail: Zhadyra_kabataeva@mail.ru*)

ORCID: 0000-0003-2684-0086

ORCID: 0000-0002-2175-3576

Жаратылыстану-ғылыми пәндеріне оқу үрдісінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданудың маңызы

Мақалада заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану негізінде эксперименттік жаратылыстану пәндерін оқытудың ерекшеліктері, тірі организмдерге тәжірибелер қою арқылы жүргізілетін классикалық практикалық сабақтардың қазіргі уақыттағы өзектілігі қарастырылған. Жоғары оқу орындарының профессорлық-оқытушылық құрамына сауалнама жүргізу арқылы университет білім алушыларына сабақ барысында біршама жоғары дәрежеде жиі қолданылатын электрондық ресурстар мен жаратылыстану пәндері бойынша онлайн форматта зертханалық немесе практикалық сабақтарды жүргізуге көмегін тигізетін сұранысқа ие цифрлық ресурстардың көздері анықталған. Зертханалық жұмыстарды компьютерлендіруге байланысты бірқатар мәселелер келтірілген. Қашықтықтан оқыту кезінде виртуалдық лабораториялардың қажеттілігі көрсетілген. Оқу зертханаларын білім көзі және талдау материалы ретінде қолданудың түрлері мен артықшылықтары айтылған. Қолжетімді виртуалдық лабораториялардың жағдайына талдау жасалған. Биологиялық білім беру бағдарламаларының студенттері үшін «Омыртқалылар зоологиясы» пәні бойынша қиындық туғазатын тақырыптар анықталған. Авторлар биологиялық пәндерден виртуалды зертханаларды құруда үштілді білім беру жүйесін жүзеге асыруға болатынына назар аударған. Мақалада «Омыртқалылар зоологиясы» пәнінен виртуалды зертханаларды құру бойынша ұсыныстар берілген. Авторлар ақпараттық коммуникациялық технологияларды енгізу жаратылыстану ғылымдары бойынша мамандарды даярлау барысында олардың кәсіби қызметке дайындығын тиімді қалыптастыруға ықпал етеді деген қорытындыға келеді.

Кілт сөздер: білім беру, цифрландыру, виртуалды зертхана, e-Learning, қашықтықтан оқыту, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, жаратылыстану-ғылыми цикл пәндері, омыртқалылар зоологиясы.

Кіріспе

Егемен Қазақстан тарихындағы терең әлеуметтік-саяси, экономикалық және мәдени қоғамдық өзгерістермен сипатталатын қазіргі кезең жоғары оқу орнындағы ғылыми негізде білім беру процесіне қойылатын талаптарды арттыруды және маманның кәсіби даярлығының сапалы деңгейін қамтамасыз ететіндей жағдай жасауды ұсынады [1:1].

Жаңа мемлекеттік білім беру стандарттарын енгізу, білім берудің жаңа мазмұнына көшу жағдайында Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін ақпараттандырудың мемлекеттік саясаты педагогикалық ғылым мен практикадан заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ) негізінде оқу процесін қазіргі заманғы ғылыми әдістемелік қамтамасыз етуді талап етеді. Қазіргі мемлекет ақпарат ғасыры жағдайында дамып келеді, бұл жағдай индустриялық қоғамның ақпараттық қоғамға ауысуымен сипатталады [2–4].

Мақаламыздың мақсаты: жоғары оқу орнының (жоо) іс-тәжірибесінде жаратылыстану пәндері бойынша ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың (АКТ) қолданылу жағдайын айқындау.

Мақсатқа жету үшін мына міндеттер қойылды:

- әдебиеттерге шолу жасау;
- Google формада онлайн сауалнама жүргізу;
- алынған нәтижелерге салыстырмалы талдау жүргізу;
- алынған мәліметтер негізінде мүмкін мәселелерді шешу жолдарын ұсыну.

*Хат-хабарларға арналған автор. Email: Zhadyra_kabataeva@mail.ru

Зерттеу әдістері

Зерттеу әдістері ретінде әдеби деректерге талдау жасау мен сауалнама жүргізу таңдалды. Сауалнама 2021 жылдың қаңтар–ақпан айларында жүргізілді және оған С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің профессорлық-оқытушы құрамы қатысты.

Нәтижелер және талқылаулар

Білім беру жүйесінің дамуының жаңа кезеңі оқытушыларды компьютерлік техниканы қолдануға үйрету сияқты жаңа міндеттер қойып отыр. Бүгінгі таңда компьютерді тек игеру жеткіліксіз, оқу процесінде ақпараттық ресурстарды пайдаланудың маңызды әдістері мен технологиялары қажет және олар оқытушылардың дәстүрлі іс-әрекетімен тиімді үйлесуі қажет [5].

Жаратылыстану-ғылыми блок пәндерін оқытудың өте маңызды ерекшелігі бар: бұл зертханалық, эксперименттік жұмыстарды жүргізу. Жаратылыстану пәндері бойынша қазіргі уақытта жинақталған барлық білім тірі ағзаларға тәжірибе жүргізу нәтижесінде эксперименттік жолмен алынған. Сондықтан бұл пәндерді таза теориялық оқытумен шектелуге болмайды. Оқу курсына білім көзі және талдау материалы ретінде тәжірибе, зертханалық жұмыстар болуы керек. Тірі ағзаларға тәжірибелер қоя отырып жүргізілетін эксперименттік жаратылыстану пәндерінің классикалық практикалық сабақтары біртіндеп өткенге айналады. Бүгінгі таңда практикалық сабақтар экспериментсіз өткізіледі. Заманауи білім беру процесінде тәжірибелік жануарларды қолдану өте сирек кездеседі. Білім алушыларға көрнекілік ретінде кестелер, диаграммалар, компьютерлік презентациялар түріндегі суреттер, көрнекі тәжірибелердің бейнежазбалары ұсынылады. Қазіргі компьютерлік технологиялар эксперименттердің видеожазбаларын көруге немесе оларды виртуалды модельдеуге мүмкіндік береді. Мұндай жаңалықтар заман талаптарына және жануарларды қорғау жөніндегі халықаралық конвенцияларға толық жауап береді, сондай-ақ тиісті әдістемелік қамтамасыз етуді талап етеді [6:30.].

Алайда білім беруді компьютерлендірумен байланысты бірқатар мәселелерді ескеруді қажет етеді. Бұл үрдісті дамытудың бірнеше бағыттарын ажыратуға болады. Нақтылы зерттеу дағдыларын игеру барысында эмоциялық-құндылық қатынастарды дамыту, тірі объектілермен байланыс орнату мәселелері мейлінше көкейтесті мәселелер санатынан табылады. Шебер-оқытушы өзінің кәсіби қызметінде оқытудың интерактивті әдістері мен құралдарын қолдануы керек-ақ, бірақ олардың саны, ұтымды қолданылу мүмкіндіктері мен мақсаттары тірі материалдық әлемнен басым болмауы тиіс. Мысалы, фильмді немесе анимацияны қолдана отырып, шыдамдылықты, батылдықты, дәлдікті, жануарларға немесе өсімдіктерге ұқыпты қарауды дамыту қиын. Жасанды түрде модельдендірілген объектіде білім алушы ойдан құрастырылған нысандармен жұмыс жасайды. Білім алушы мінсіз тағайындалған объектімен кездескенде елеулі қиындықтар туындауы мүмкін: нысанның мөлшері, оның түсі, пішіні, иісі және т.б. Модельдеудің бұл жолында нақты және виртуалды позиция арасындағы шекаралар жойылады. Табиғи құндылықтар виртуалды құндылықтармен алмасады. Дегенмен табиғи құндылықтар арқылы ғана айналадағы тірі табиғатқа қамқорлық жасай отырып, ұқыпты, дұрыс қарым-қатынасты қалыптастыруға болатыны анық. Тірі заттармен байланыс білім алушылардың нысанды қабылдауының бұрмалануын болдырмауға ғана емес, сонымен қатар олардың ішкі қиындықтарын жеңуге де көмектеседі [7]. Кейбір жағдайларда, мысалы материалдық-техникалық база жеткіліксіз болғанда, қауіпсіздікті сақтау, уақыттың шектеулі болуы және т.б. себептерге байланысты тірі нысандарды көрсету мүмкіндігі болмаған кезде компьютерлік құралдарды қолданған дұрыс.

Қазіргі заманның жұмыс тәжірибесі виртуалды зертханалардың мейлінше қажетті екендігін көрсетіп отыр. Мысалы, пандемия немесе қоршаған ортаның төмен температурасы жағдайында мектеп оқушылары мен іштей бөлім студенттерін қашықтықтан оқыту, жоғары және кәсіби немесе техникалық және кәсіптік білім негізіндегі білім алушыларды қашықтықтан оқыту осы виртуалды зертханалар көмегімен жүргізілуде. Виртуалды практикумдар немесе компьютерлік эксперимент жүйелері білім алушыға ғылыми зертхананың виртуалды аналогында эксперименттер жүргізуге мүмкіндік беретін бағдарламалық қамтамасыз ету кешендері болып табылады [8].

Виртуалды зертханаларды қолданудың артықшылықтары мен маңызы:

- пәнге деген қызығушылықты арттыру;
- қызықты және заманауи техникамен, компьютерлік бағдарламалармен жұмыс істеу дағдыларын дамыту;
- зерттеу жұмысының тәжірибесін, ақпарат іздеу тәжірибесін қалыптастыру;

- жоғары білім алушыларды өзінің зерттеу бағдарламасы маңызды практикалық жұмыстарды жүргізуді қажет ететін ғылыми-зерттеу жұмыстарына бейімдеу;
- зерттеу нәтижелерін қоғамға паш ету;
- жаратылыстану-ғылыми эксперимент нәтижелерін өңдеуге қажетті заманауи ақпараттық технологияларды қолдану;
- табиғи зертханалық жұмыстарға дайындау;
- жаппай ашық онлайн курстар құруда қолдану (қандай да бір себептермен мектепте ешқашан үйренбеген немесе түсіндірілмеген нәрсені «еске түсіру» қажеттілігін сезінетін ересектерге пәнді өз бетінше оқуға мүмкіндік ашады).

Зертхананы қолдану арқылы эксперименттер жүргізу пәнаралық міндеттерді шешуге — жаратылыстану ғылымдарын әлемнің біртұтас ғылыми бейнесі ретінде кешенді игеруге мүмкіндік береді.

Біз жүргізген онлайн сауалнама барысында жоо-ның профессорлық-оқытушылық құрамына төмендегідей сұрақтар қойылды.

1. Сіз жүргізетін сабақ түрі?

2. Онлайн практикалық немесе зертханалық сабақтарды жүргізуде қиыншылықтар болды ма, болса қандай қиыншылықтар екенін ашып жазуыңызды өтінеміз.

3. Онлайн практикалық немесе зертханалық сабақтарды жүргізуде виртуалды зертханалардың, практикумдардың тапшылығы сезілді ме?

4. Онлайн практикалық немесе зертханалық сабақтар өткізу барысында төменде көрсетілген электронды ресурстардың қайсысын қолдана алдыңыз?

5. Жоо-да білім алушыларға жаратылыстану пәндері бойынша онлайн форматта зертханалық немесе практикалық сабақтарды жүргізуге көмегін тигізетін қандай цифрлық ресурстардың болғанын қалайсыз?

Сауалнамаға қатысқан оқытушылардың 16,7 %-ы — доцент, 25 %-ы — аға оқытушылар, 58,3 %-ы оқытушылар болды.

1-сұрақ нәтижесі бойынша сауалнамаға қатысқан барлық оқытушылар зертханалық-практикалық сабақтар жүргізетіндігін мәлімдеді.

2-сұрақ бойынша ең жиі ұшырасатын жауаптар төмендегідей болды:

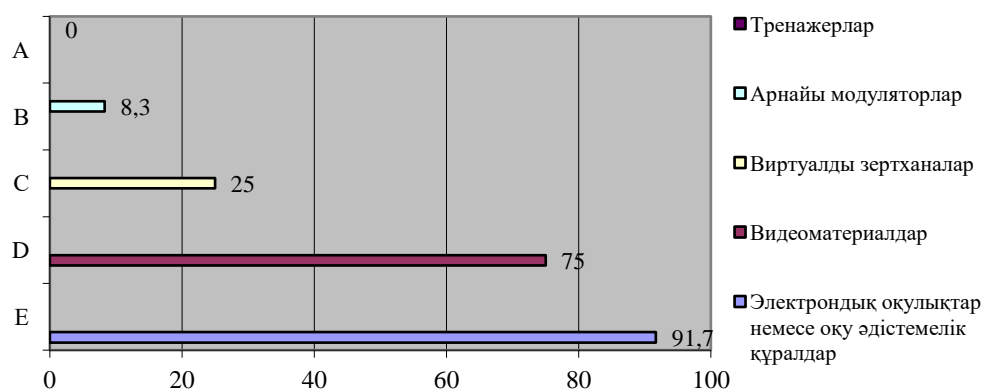
- қазақ тіліндегі онлайн зертханалардың жоқтығы;
- зертханалық сабақ өткізуде білім алушыларды 100 % қамту мүмкіндігі болмады;
- виртуалды зертханалар тек оқушыларға ғана арналған;
- практикалық сабақтарды жүргізу барысында тірі объектілерге виртуалды эксперимент жүргізу мүмкіндіктері аз.

3-сұрақ бойынша: оқытушылардың 91,7 %-ы виртуалды зертхананың тапшылығын сезген.

4-сұрақ бойынша: оқытушылардың 25 %-ы — виртуалды зертханаларды, 75 %-ы — бейнежазбаларды, 91,7 %-ы — электронды оқулықтар мен оқу-әдістемелік құралдарды қолданған.

5-сұрақ бойынша: оқытушылардың 90 %-ы сабақ жүргізу барысында цифрлық ресурстар өкілі ретінде ең тиімдісі виртуалды зертхана деп жауап берді (1-суретке қараңыз).

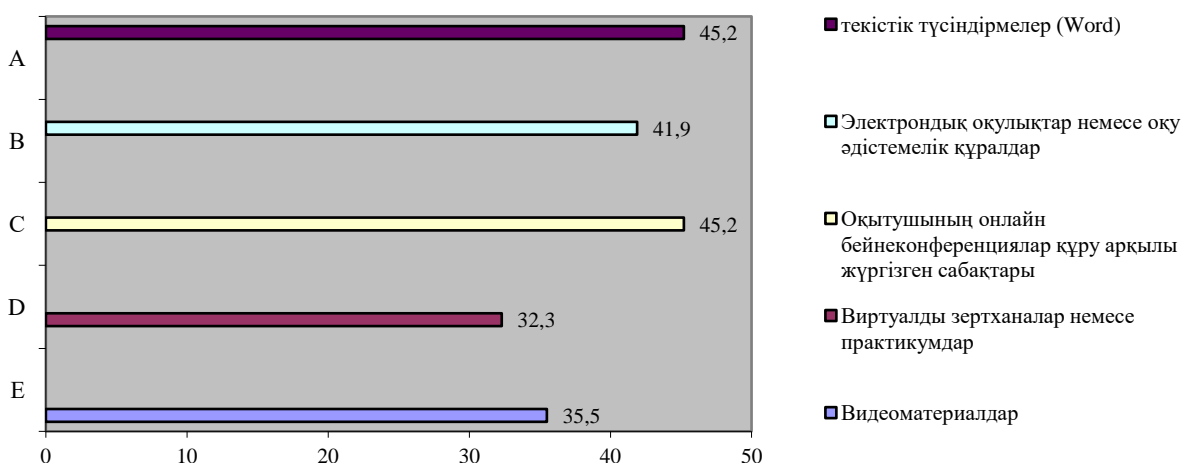
Оқытушылардың жауаптары, %



Сурет 1. Онлайн форматта зертханалық немесе практикалық сабақтарды жүргізуге көмегін тигізетін цифрлық ресурстардың қолданылу жағдайы

Білім алушылардың пікірін ескеру мақсатында да бірнеше сұрақтар арқылы онлайн сауалнама жүргізілді. Білім алушыларға қойылған «Сіз үшін зертханалық немесе практикалық сабақтар бойынша қандай ресурстар маңызды?» деген сұрақ қойылды. Екінші суретке сәйкес ұсынылған барлық электрондық ресурстар білім алушылар үшін айтарлықтай тең дәрежеде сұранысқа ие екенін байқауға болады. Виртуалды зертханаларға деген сұраныс 35,5 %. Біздің пайымдауымызша виртуалды зертхананың сабақта сирек немесе мүлдем қолданылмауына байланысты басқа ресурстарға қарағанда пайыздық көрсеткіші төмен болды.

Білім алушылардың жауаптары, %



Сурет 2. Білім алушылар пікірі бойынша зертханалық немесе практикалық сабақтар үшін маңызды ресурстар

Жүргізілген сауалнама нәтижесіне сәйкес, сабақ барысында біршама жоғары дәрежеде негізінен бейнедерістер, электронды оқу-әдістемелік құралдар қолданылатындығын байқауға болады. Солай бола тұрса да, зерттеушілік құзыреттіліктерді қалыптастыруға көмегін тигізетін қолжетімді интернет желісіндегі виртуалды зертханалар, практикумдар, жалпы алғанда, жоғары оқу орындарының білім алушыларына арналмағандығы, сол сияқты мұндай зертханалардың қазақ тілінде рәсімделген аналогтары жеткіліксіз екендігі байқалады.

Оқушылар мен студенттер арасында e-Learning таратылуы, цифрландырудың оқу орындарына жаппай енуі әртүрлі пәндер бойынша әдемі заманауи виртуалды зертханалар мен практикумдар сұранысын тудырып отыр.

Виртуалды зертханалар екі өлшемді және 3D форматында, қарапайым (бастауыш сынып оқушыларына арналған) немесе күрделі (орта және жоғары сынып оқушыларына арналған), практикалық (жоо-ның білім алушылары мен оқытушыларына арналған) болуы мүмкін.

Қазіргі уақытта бір шама қолжетімді виртуалды зертханалар ретінде орыс тілінде рәсімделген физика, химия, биология және экология пәндерін қамтитын Virtulab.Net порталдарын атауға болады. Мектеп оқушылары осы порталды белсенді түрде пайдалана алады. Жоғары оқу орындарының білім алушылары үшін Virtulab.Net порталындағы жұмыстар тым қарапайым. Біздердегі жоғары оқу орындары оқытушыларының міндеті — оларды одан әрі жетілдіру және студенттердің қабылдауы үшін оңтайландыру болып табылады.

Биологиялық білім беру бағдарламаларының студенттері үшін «Омыртқалылар зоологиясы» пәнінен қиындық туғызатын тақырыптар қаңқаның құрылысына арналған тақырыптар. Жалпы пәннің жұмыс бағдарламасы бойынша кем дегенде 6 тақырып қаңқаның құрылысын қарауға арналған. Біз өз зерттеу жұмысымыздың ауқымында виртуалды зертхана құру барысында организм қаңқасының эволюциясы барысында олар ірі өзгерістерге ұшырайтын 3 класты таңдап алдық, олар — «Сүйекті балықтардың қаңқасы», «Қосмекенділердің қаңқасы», «Құстардың қаңқасы».

Әр зертханалық жұмыстың басында қаңқаны зерттеу алгоритмі берілген. Әрі қарай, білімді бекітуге арналған тапсырмалар қарастырылған.

Қаңқаның құрылысын қарау барысында 3D форматындағы қаңқа макетін 360 градуста қозғалту арқылы әр қаңқа элементін білім алушы көзбен көре алады. Оларға курсормен нұсқау арқылы студенттерді қаңқаның әр бөлімінің сипаттарымен, үш тілдегі атауларымен (қазақша, латынша, орысша) таныстыруға болады. Қаңқадағы жабынды және негізгі сүйектер әр түрлі түспен боялады.

Мұндай зертханалық жұмыстар білім алушының пәнге деген қызығушылығын арттырады, жұмысты бірнеше рет қайталауға және қаңқалардың аттарын 3 тілде есте сақтауға, омыртқалы жануарларға тиесілі қаңқаларының бөлімдерін ажырата білуге мүмкіндік берді.

Қорытынды

Жоғарыда алынған мәліметтер мен әдебиеттерге шолуға, сондай-ақ белгілі виртуалдық зертханалардың қолданылу тәжірибесіне сүйене отырып, виртуалды зертханалардың қажеттілігінің жоғары деңгейде екендігін байқауға болады. Жүргізілген зерттеулер нәтижесінде оқу үрдісіне ақпараттық коммуникациялық технологияларды енгізу жаратылыстану ғылымдары бойынша мамандарды даярлау барысында олардың кәсіби қызметке дайындығын тиімді қалыптастыруға ықпал етеді деген қорытынды жасауға болады.

Біздің ойымызша, жаратылыстану пәндерінің тақырыптары мен нысандарын цифрландыруға кешенді көзқарас қажет. Көрнекілік құралдарын таңдағанда, виртуалды және табиғи әлемнің күшті және әлсіз жақтарын талдау қажет.

Білім беру үрдісінде интерактивті құралдарды тиімді пайдалану білім беру сапасын арттыруға ғана емес, сонымен қатар қаржы ресурстарын үнемдеуге де ықпалын тигізіп, қауіпсіз, экологиялық таза орта құруға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Одинцова С.А. Профессиональная подготовка учителя на основе комплексного использования технических средств и информационных технологий: автореф. дис.... канд. пед. наук: спец.13.00.08 — «Теория и методика профессионального образования» / С.А. Одинцова. — Караганда, 2005. — 30 с.
- 2 Курманалиева Ш.Х. Методология и технология создания электронной методической системы в условиях информатизации образования: автореф. дис.... д-ра пед. наук: спец.13.00.02 — «Теория и методика обучения и воспитания (математика в системе начального, среднего и высшего образования)» / Ш.Х. Курманалиева. — Алматы, 2002. — 47 с.
- 3 Бакирова К.Ш. Информационно-коммуникативные умения в системе общеучебных умений и их классификации / К.Ш. Бакирова, Ф.Е. Лаханова // В мире образования (Пед. сер). — 2018. — № 3(6). — С. 40–43.
- 4 Лаханова Ф.Е. Биология пәнін ақпараттық—коммуникациялық технологияны пайдаланып оқытудың ерекшеліктері / Ф.Е. Лаханова, К.Ш. Бакирова // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің хабаршысы. — 2019. — № 4 (80). — Б. 21–26.
- 5 Джусубалиева Д.М. Дистанционное обучение: учеб. пос. / Д.М. Джусубалиева, А.Е. Мамбетказиев, А.Б. Бердибеков. — Усть-Каменогорск, 2019. — 160 с.
- 6 Новиков В.Е. Традиции и новации в преподавании медико-биологических дисциплин / В.Е. Новиков // Смолен. мед. альманах. — 2015. — № 2. — С. 29–34.
- 7 Сайт VIII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2016» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016026947>
- 8 Сайт журнала «Живой журнал-методичка» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.metodichka.org/news/16061990/2016-06-13-600>

Ж.К. Кабатаева, К.Ш. Бакирова

Значение использования информационно-коммуникационных технологий в процессе изучения естественнонаучных дисциплин

В статье рассмотрены особенности преподавания экспериментальных естественнонаучных дисциплин на основе применения современных информационно-коммуникационных технологий, степень актуальности классических практических занятий с постановкой опытов на живых организмах. Путем анкетирования профессорско-преподавательского состава вуза выявлены наиболее часто используемые в ходе занятий электронные ресурсы, а также востребованные источники цифровых ресурсов, которые в большей степени помогают проводить лабораторные или практические занятия по естественным дисциплинам в онлайн формате. Авторами статьи изучен ряд проблем, связанных с компьютеризацией лабораторных работ. Обоснована необходимость виртуальных лабораторных работ при дистанционном обучении. Перечислены основные виды виртуальных лабораторных занятий, показано преимущество

использования таких занятий в качестве хорошего источника знаний и материала для анализа. Приведен анализ состояния имеющихся виртуальных лабораторий для проведения занятий. Для студентов биологических образовательных программ определены проблемные темы по дисциплине «Зоология позвоночных». Обращено внимание на то, что в создании виртуальных лабораторий по биологическим дисциплинам можно реализовать систему трехязычного образования. Кроме того, даны рекомендации по созданию виртуальных лабораторий по указанной выше дисциплине. В заключение сделан вывод относительно того, что внедрение информационно-коммуникационных технологий в процессе подготовки специалистов по естественным наукам способствует эффективному формированию их готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, цифровизация, виртуальная лаборатория, *e-Learning*, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии, дисциплины естественнонаучного цикла, зоология позвоночных.

Zh.K. Kabatayeva, K.Sh. Bakirova

The importance of using information and communication technologies in the educational process of natural science disciplines

The article considers the features of teaching experimental natural science disciplines based on the use of modern information and communication technologies, relevance of classical practical classes with the staging of experiments on living organisms. Using a survey of the university's teaching staff, the most frequently used electronic and digital resources were identified, which can help to conduct laboratory or practical classes in natural sciences in an online format. Several problems related to the computerization of laboratory work are considered. The necessity of virtual laboratory work in distance learning is justified. The main types of virtual laboratory classes are listed, and the advantage of using such classes as a good source of knowledge and material for analysis is shown. The analysis of the state of the available virtual laboratories for conducting classes is given. For students of biological educational programs, problem topics in the discipline "vertebrate zoology" are defined. The authors draw attention to the fact that, in creating virtual laboratories in biological disciplines, it is possible to implement a system of trilingual education. The article also provides recommendations for the creation of virtual laboratories in the discipline "vertebrate zoology". The authors conclude that introducing information and communication technologies in the process of training specialists in natural sciences contributes to the effective formation of their readiness for professional activity.

Keywords: education, digitalization, virtual laboratory, e-Learning, distance learning, information and communication technologies, disciplines of the natural science cycle, vertebrate zoology.

References

- 1 Odintsova, S.A. (2005). Professionalnaia podgotovka uchitelia na osnove kompleksnogo ispolzovaniia tekhnicheskikh sredstv i informatsionnykh tekhnologii [Professional training of teachers based on the integrated use of technical tools and information technologies]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Karaganda [in Russian].
- 2 Kurmanalieva, Sh.Kh. (2002). Metodologiya i tekhnologiya sozdaniia elektronnoi metodicheskoi sistemy v usloviakh informatizatsii obrazovaniia [Methodology and technology of creating an electronic methodological system in the context of informatization of education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Almaty [in Russian].
- 3 Bakirova, K.Sh., & Lakhanova, F.E. (2018). Informatsionno-kommunikativnye umeniia v sisteme obshcheuchebnykh umenii i ikh klassifikatsii [Information and communication skills in the system of general educational skills and their classification]. *V mire obrazovaniia (Pedagogicheskaiia seriia) — In the world of education (pedagogical series)*, 3 (6), 40–43 [in Russian].
- 4 Lakhanova, F.E., & Bakirova, K.Sh. (2019). Biologiia panin aqparattyq—kommunikatsiialyq tekhnologiiany paidalanyq oqytudyn erekshelikteri [Features of teaching biology using information and communication technologies]. *Qazaq ul'tyq qyzdar pedagogikal'yq universitetinin khabarshysy — Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University*, 4 (80), 21–26 [in Kazakh].
- 5 Dzhusubalieva, D.M., Mambetkaziev, A.E., & Berdibekov, A.B. (2019). Distantcionnoe obuchenie [Distance education]. Ust-Kamenogorsk [in Russian].
- 6 Novikov, V.E. (2015). Traditsii i novatsii v prepodavanii mediko-biologicheskikh distsiplin [Traditions and innovations in the teaching of biomedical disciplines]. *Smolenskii meditsinskii almanakh — Smolensk Medical Almanac*, 2, 29–34 [in Russian].
- 7 Sait VIII Mezhdunarodnoi studencheskoi nauchnoi konferentsii «Studencheskii nauchnyi forum – 2016» [Site of the VIII International student scientific conference "Student scientific forum 2016"]. *scienceforum.ru*. Retrieved from <http://scienceforum.ru/2016/article/2016026947> [in Russian].
- 8 Sait zhurnala «Zhivoi zhurnal-metodichka» [Site of the journal "Live journal methodic"]. *www.metodichka.org*. Retrieved from <http://www.metodichka.org/news/16061990/2016-06-13-600> [in Russian].

А.Е. Манкеш, А.А. Ауезова*

*Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
(Хат-хабарға арналған автор. E-mail: aizhan.auezova@mail.ru*)
ORCID:0000-0002-3053-08842*

Мектепке дейінгі ұйымдарда конструктивті ойындарды қолданудың теориялық негізі

Жаңа қоғамдық қатынастардағы ауқымды цифрлық трансформациялар қарқыны бүгінгі білім мен тәрбие жүйесінің даму эволюциясына айқын өзгерістер енгізуде. Аталмыш күрделі мәселелердің алдын алу мен шешуде, елімізде білім мен ғылымды дамытудың мемлекеттік саясатын Қазақстан Республикасының Білім мен ғылым министрлігі білім мекемелерінде оны стратегиялық тұрғыда шешу мен реттеудің жүйелілік жоспарын жасады. Цифрлық білім кеңістігінің пайда болуы жалпыұлттық азаматтық келісім мен қоғам мүшелерінің ықтиярына сай келетін заманауи білім жүйесінің ауқымды масштабта қарқынды модернизациялануы мен конструктивті өзгеруді жеделдету ісін ғалымдар мен мамандардың алдына үлкен міндет етіп қойды. Бүгінгі қоғамдағы жаһандық кеңістіктегі цифрлық және коммуникациялық трансформация жағдайындағы білім мен ғылым саласындағы ақпараттар ағынының мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық және интеллектуалдық әлеміне ықпал етуі, қазіргі балалардың белсенді ақпараттандыру, компьютерлендіру және робот жасау дәуірінде өмір сүруі, техникалық жетістіктердің адам өмірінің барлық салаларына тез енуі және мектеп жасына дейінгі кезден бастап балалардың техникалық құралдарға және оларды құрастыруға деген танымдық қызығушылығын дамытып, аналитикалық ақыл-ойды қалыптастыруда конструктивті ойындардың маңызы зор.

Кілт сөздер: белсенді іс-әрекет, ойын, құрастыру, конструктивті ойындар, конструкторлар, Lego конструкторлары, цифрлық білім кеңістігі, танымдық қызығушылық.

Kipicne

Бүгінгі қоғамдағы жаһандық кеңістіктегі цифрлық және коммуникациялық трансформация жағдайындағы білім мен ғылым саласындағы ақпараттар ағыны мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық және интеллектуалдық әлеміне ықпал етуде. Қазіргі балалардың белсенді ақпараттандыру, компьютерлендіру және техниканың дамыған дәуірінде өмір сүруі олардың заманауи технологияларға деген қызығушылығын тудыруда. Техникалық жетістіктердің адам өмірінің барлық салаларына тез енуіне байланысты мектеп жасына дейінгі кезеңнен бастап балалардың техникалық құралдарға және оларды құрастыруға деген қызығушылығын дамыту, белсенді іс-әрекетке түсіру, аналитикалық ақыл-ойды қалыптастыру, мемлекеттік білім беру стандарттарымен белгіленген жеке қасиеттерді меңгерту өте маңызды. Баланың онтогенездік даму фазасындағы оның ой-санасы мен сенсорлық және моторикалық әрекеттеріне, сезімдеріне, қимыл-қозғалыстарына педагогикалық-практикалық тәжірибелермен қатар, ақпараттық-инновациялық дүниелердің айрықша із қалдыратыны баршаға аян.

«Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделінде» көрсетілгеніндей мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқыту жүйесінде шешілуі тиіс бірқатар өзекті мәселелер бар екені атап көрсетілген:

– балалармен ұйымдастырылған жұмыстарда қолданылатын әдістер мен нысандардың заманауи талаптарға сәйкес келмеуі;

– балалардың танымдық қызығушылықтары мен білуге құмарлығы және дербестігінің жеткілікті деңгейде ескерілмеуі;

– білім берудің әртүрлі деңгейлерінде алынатын негізгі дағдылар жиынтығындағы сәйкессіздіктің өмір бойы оқыту жүйесін (lifelong learning) құруға кедергі жасауы [1].

Қ.-Ж.К. Тоқаевтың «Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі» атты Қазақстан халқына арнаған Жолдауында білім берудің сапалық көрсеткіштерін арттыру барысында жас ұрпақтың ерте жастан бастап кәсіби дағдысы мен біліктігін дамытуда бүгінде бірқатар нәтижелі жетістіктер барын атап өтті [2]. Бұл үдерістің білім мен тәрбие жүйесінің азаматтық келісім бойынша

*Хат-хабарларға арналған автор. Email: aizhan.auezova@mail.ru

өрбіп, әр баланың ерте жастан бастап болашақтағы мамандығын таңдауға деген қызығушылығына назар аударып және жағдай туғызуға басымдық беріліп отырғанын байқауға болады.

Негізгі бөлім

Осы орайда ҚР БҒМ қарасты «Мектепке дейінгі балалық шақ» Республикалық орталығы ұсынған «Мектепке дейінгі ересек жаста құрастыру дағдыларын қалыптастыру» бойынша әдістемелік ұсынымында «Балаларға құрастыруды үйрету — белсенді сөздік қорын заманауи терминдермен байытуға, танымдық процестерін дамытуға, ойынды зерттеу және эксперименттік әрекетпен біріктіруге, сондай-ақ одан әрі балаларды әлеуметтендіруге (ұжымда жұмыс істей білу) ықпал етеді», – деп балалардың құрастыру қабілеттерін дамыту туралы маңызды тұжырымдардың орын алуы — мектеп жасына дейінгі балалардың техникалық құралдарға және оларды құрастыруға деген танымдық қызығушылығының дамуына ұйытқы болатынына сеніміміз мол [3]. Балалардың құрастыру қабілеттері МДҰ-да құрастыру оқу қызметі мен конструктивті ойындарды қолдану арқылы жүзеге асады. МДҰ-да балаларды тәрбиелеу мен оқытуда жүргізілетін педагогикалық үрдістердің барлығы ойын әрекеті арқылы жүргізіледі. Себебі, ойын — мектеп жасына дейінгі балалардың негізгі іс-әрекеті. Балалар ойнай отырып қоршаған әлемді таниды, танымдық қабілеттері дамиды, қарым-қатынасқа түседі, еңбек дағдысын үйрене бастайды.

Ойынның шығу тарихын, оның бала өміріндегі орнын, тәрбиелік міндеттерді шешу үшін ойындарды қолданудың тиімділігін ұлы ойшылдар, философтар, ағартушы ғалымдар, педагогтер, психологтар зерттеп, өз еңбектерінде көрсеткен. Қазақтың ұлттық ойындары салт-дәстүр, этномәдениет, фольклор және этнопедагогикалық тәрбие құралы ретінде қолданылған.

Балалық кездегі ойынды тәрбие мәселесінен бөлуге болмайды. Екеуі бірлікте қаралады. Тәрбие туралы айтылған даналық ойларға зейін қойсақ, алдымен бүкіл әлемнің ұстазы атанған Әбунасыр әл-Фарабидің әділдік, инабаттылық, мейірім, жомарттық-адамгершілік көрсеткіші екендігі әр саладан баяндалған. Қазақтың белгілі ағартушысы А. Құнанбаев «Ойын ойнап, ән салмай, өсер бала бола ма?» деп халық ойындарының балаларға білім берудегі тәрбиелік мәнін жоғары бағалап, халықтың дәстүрі мен салтын құрметтеп, адамдардың ойы мен іс-әрекетін танып түсінуінде жастардың эстетикалық, адамгершілік ой талабының өсуінде атқаратын қызметін жоғарғы деңгейде бағалады. Ш. Уәлиханов әр түрлі қимыл-әрекетті ойындар мен асық ойындары тайпалық одақтарда ересектер арасында дамып, кейін келе жас өспірімдердің үлесіне қалғандығын талдаса, М. Жұмабаев «Ойын – бала үшін өмірлік тәжірибе» деген. Мектеп жасына дейінгі балалардың оқу-тәрбие үдерісі мен дамуына арнап зерттеу жұмыстарын жүргізген отандық ғалымдар Н. Құлжанова, Б. Баймұратова, М. Сәтімбекова, А. Манкеш, Ғ. Таубаеваның еңбектерінде бала тәрбиесінде ойынның алатын орнының ерекше екендігі ғылыми тұжырымдармен дәлелді көрсетілген [4].

Отандық ғалымдар Т. Иманбеков «Қазақ балабақшаларындағы оқу-тәрбие жұмыстарында ұлттық ойындарды пайдалану (5–7 жас)» атты зерттеуінде балабақшаларда ұлттық ойындарды қолданудың теориялық негіздерін айқындап, қазақтың ұлттық ойындарының ерекшеліктерін жіктеп, балабақшаларға енгізудің әдістемесін ұсынса [4], Ұ.Т. Төленова «Балабақшадағы аралас топ балаларын ұлттық ойындар арқылы адамгершілікке тәрбиелеу» тақырыбындағы зерттеуінде қазақтың ұлттық ойындарын балалардың жас ерекшелігіне қарай топтастырып, аралас топ балаларын адамгершілікке тәрбиелеудің педагогикалық мүмкіндіктерін анықтаған [5]. Б.М. Меңдалиев «Ұлттық халық ойындарын мектеп жасына дейінгі балалардың дене шынықтыру сабағында қолдану» атты зерттеуінде ұлттық ойындарды дене шынықтыру сабағында қолданудың педагогикалық шарттарын көрсеткен [6]. Ойшыл, ағартушы, зерттеуші ғалымдардың еңбектерін талдай келе, қазақ халқының ұлттық ойындарының ерте заманнан бастау алып, қазіргі уақытқа дейін өз құндылығын жоғалтпағанына көз жеткізуімізге болады.

Ойын теориясына елеулі үлес қосқан А.С. Макаренко: «Бала өмірінде ойынның маңызы зор, ересек адам үшін еңбектің, жұмыстың, қызметтің қандай маңызы болса, бала үшін де ойынның маңызы нақ сондай. Бала ойында қандай болса, есейгенде жұмыста да көп жағынан сондай болады», – деп көрсетті. В.А. Сухомлинский: «Ойынсыз ақыл ойдың қалыпты дамуы мүмкін емес», — дейді. Өйткені кез келген адам бала кезінен өмір әлеміне ойын арқылы кіріп, дүниені ойын әрекетімен тани бастайды. Қоршаған дүние туралы түсінік ойын арқылы қалыптасады. Л. Выготский: «Ойнай жүріп балалар қоршаған орта жайында білімдерін толықтырады, дербес шешім қабылауға дағдыланады, ойлау барысында ұтқырлық пен тапқырлық танытады», – дейді. Н.К. Крупская. Балалар ойынының әлеуметтік сипатын, онда өмір құбылыстарының бейнеленетінін атап көрсете келіп, ойын ең алдымен қоршаған

болмыс жөніндегі әсер мен ұғымды кеңейтудің құралы деп білді. «Мектеп жасына дейінгі балалар үшін ойын ол – оқу, ойын ол – еңбек, ойын ол – тәрбие», – деп жазды.

Балалар ойындарының тәрбиелік маңызын жоғары бағалай келіп, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин сияқты белгілі психолог ғалымдар: «Ойын баланың өзіндік өмірі» деген ортақ тұжырым жасайды. Шетелдік психология мен педагогикада ойынның ерекшеліктерін Э. Берн, Д. Дьюи, Ж. Пиаже өз еңбектеріне арқау еткен. Олардың еңбектерінде іс-әрекет ретінде ойынның мәнін, тұлға онтогенезіндегі оның рөлін, әлеуметтендіру процесінде — адамның қоғамдық тәжірибені меңгеру және пайдалану орнын түсінудің түрлі тұжырымдамалары баяндалған [7:114]. Мектеп жасына дейінгі балалардың өмірінде ойынның алатын орны ерекше маңызды екенін көптеген ғалымдар өз еңбектерінде басшылыққа алып, ойынды жан-жақты қарастырған және ойынның әртүрлі бағытта қолданылуына орай ойынның түрлері де жіктеле бастаған.

МДҰ ұйымдастырылған оқу қызметтерінің бағытына қарай ойындар түрлі мақсатта қолданылады. Балалардың ойындары алуан түрлі. Олар мақсатына, ережесі мен сипатына, ұйымдастырылуы мен балаларға әсері жағынан әртүрлі. Балалар ойындарының көптүрлілігі оларды классификацияландырады. Ойындарды классификациялауға көптеген көзқарастар мен негіздер бар. Мәселен, Ф. Фребель ойындарды классификациялауда ақыл-ойды дамытатын — ойлау ойындары; сезімнің сыртқы органдарын дамытатын — сенсорлық ойындар; қозғалысты дамытатын — моторлы ойындар деп бөлген. Ж. Пиаже ойынды ақыл-ойды дамытудың факторы ретінде түсіндіріп, сенсорлық — қозғалу ойындары; символикалық (ойдан шығарылған) ойындар, ережелері бар ойындар деп бөліп қарастырды. Н. Крупская былай көрсетеді: шығармашылық ойындар (балалардың өздері ойлап тапқан ойындары), ережесі бар ойындар (үлкендердің ойлап тапқан ойындары) [7:125].

Қазіргі таңда МДҰ-да кеңінен қолданылатын ойын түрлері: ұлттық ойындар, дидактикалық ойындар, сюжетті-рөлді ойындар, қимылды ойындар, құрылыстық-конструктивті ойындар. Бұл ойындардың өзі мақсат-мазмұнына қарай жіктеледі. Мәселен, қазақтың әдет-ғұрпын, салт-дәстүрін мектеп жасына дейінгі балалардың бойына сіңіруде ұлттық ойындардың маңызы зор болса, балаларға білім беріп, оқытуда, танымдық қабілеттерін дамытуға дидактикалық ойындар қолданылады. Бала денесін жан-жақты дамытуда қимыл-қозғалыс ойындары қолданылса, балаларды әлеуметтендіруде, шығармашылық қабілеттерін дамытуда сюжетті-рөлді ойындар маңызды. Түрлі материалдар арқылы балалардың құрастыра білу дағдыларын дамытуда құрылыстық-конструктивті ойындардың орны ерекше. Құрастыру материалдарын ойын ситуациялары арқылы білім мен тәрбие құралы ретінде пайдалану көптеген теориялық және практикалық ойлар мен нәтижелер негізінде дидактикалық қағиданы балалардың құрылыс ойындары арқылы дамыта отырып жүйелендіру іске қосылды.

Конструктивті ойындардың мектеп жасына дейінгі балалардың өмірінде айырықша орны бар екені көптеген ғалымдар мен зерттеушілердің еңбектерінде көрініс тапты. Көрнекті ғалымдар З.В. Лиштван, Л.А. Венгер, А.П. Усова, Е.А. Флерица, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамоновалар конструктивті ойындардың баланың ой-қиялының жетілуі мен моторикалық және сенсорлық қабілеттерінің дамуына, сондай жас өскін әрекетінде танымдық-когнитивтік, шығармашылық-креативтік қасиеттердің оянуы мен дамуына эволюциялық тұрғыда әсер ететіні жете зерделеген.

З.В. Лиштван «Құрылыстық-конструктивті ойын — конструктивті дағдылар мен қабілеттерге негізделген, нәтижесінде олар балалар ойынының басқа түрлеріне қарағанда шығармашылық өнімді адам белсенділігіне жақындайды», – деп баланың құрылыс материалдарын пайдалану барысында қоршаған ортадағы материалдық дүниелерді тану мен ажырату мүмкіндіктерін ойын элементтері арқылы ұстап көру, салыстыру көріністерін ақиқатқа жақындату — жеңілден күрделі кезеңге саналы түрде шығармашылық-интеллектуалдық қадам жасауына себеп болатынын айтып өтті [8: 67]. Л.А. Венгер «Құрылыстық-конструктивті ойын — шығармашылық ойынның бір түрі, онда балалар қоршаған әлемнен алған әсерлерін құрылыс жасау арқылы көрсетеді», – деп тұжырым жасаған. Өз еңбектерінде күрделі екі құбылысты:

а) баланың қоршаған ортадағы қолмен ұстайтын заттар мен денелердің оның қиялымен ұштасуы (даму фазасы) болса;

ә) іс-әрекет нәтижелері мен практикалық жұмыстардың арқасында пайда болатын тылсым ұғымдар мен атаулардың сәби дүниетанымында жаңғыруы сынды күрделі тұжырымдар кені орын алды [9: 42]. Яғни, құрылыстық-конструктивті ойындар балалардың құрастыру дағдылары мен қабілеттерін дамытуға арналған шығармашылық ойынның бір түрі.

Құрастыру-танымдық іс-әрекеттің сипатын түбегейлі өзгерте отырып, баланың дамуына айтарлықтай әсер етеді. Балалар объектіні ақылмен талдап оның құрамдас элементтерін анықтай алады,

модельдерді өз бетінше жасап шығармашылық қиялдары дамиды. Қазіргі таңда шетелдік ғалымдардың зерттеу жұмыстарында балалардың құрастыру дағдыларын дамыту мәселесі өзекті. Соңғы жылдар тізбегіндегі шетелдік ғалымдардың материалдарында мектеп жасына дейінгі балалардың құрастыру қабілеттерін дамыту «Lego wall» және «Duplo» форматтағы конструкторлық ойын технологиялары арқылы арттыру Lisanne Schröer, R.P. Cooper, Denis Mareschal, A. Arnold, A.M. Wing, P. Rotshtein зерттеулерінде маңызды орын алған [10], [11]. Аталмыш зерттеуде балаға берілетін тапсырма реттік сипат бойынша анықталып, оның іске асыруы арнайы бақылау әдісі арқылы кешенді жүргізілді. Цифрлық форматтағы конструкторлық ойын тақырыбына сай құрастырылған тапсырманы орындау барысында балалардың сапалық көрсеткіштері жас ерекшеліктерге байланысты төменнен жоғары қарай оң нәтиже берді. Оның қорытындысы МДҰ балалардың берілген тапсырмаларды реттік жүйе бойынша атқаруды саналы түрде жоспарлай білу қабілеттеріне терең назар аудару екені анықталды.

Балабақшадағы бүлдіршіндердің алдын-ала дайындық жүргізуі мен оқыс жағдайларда қандай дәрежеде шешім қабылдауы немесе оған кедергі болған тұстарды 3D өлшем құралдары арқылы бақылау A. Arnold, A.M. Wing, P. Rotshtein жүргізген эксперименттік жұмыстарда нақты көрсеткіштер бойында дәлелденді. Әдетте, бұл тапсырма «Duplo» конструкторлық ойындары арқылы зерттеулер жүргізген ғалымдардың нәтижелеріне ұқсас болғанымен (берілетін тапсырма реттік сипат бойынша анықтау, Lisanne Schröer, 2021) екі топқа бөлініп «Lego wall» конструкторлық бөлшектерінен «қамал-қала» тұрғызуда, бақылаушы эксперттер балалар әрекеттерінің баяулаған сәттері — шешім қабылдайтын тұсқа келгенде байқалатынын, ал қолайлы жағдайлардың болуы — құрастыру барысында шешім қабылдауды қажет етпеген тұстарда байқалғанына көз жеткізді.

Демек, екі топ арасындағы бірқатар кемшіліктердің орын алуы, балалардың «Duplo» және «Lego wall» конструкторлық бөлшектерін қиыстыру барысында шұғыл түрде шешім қабылдау нәтижелеріне байланысты туралы тұжырым қабылдауымызға болады. Сол себепті тапсырманы жобалау мен орындау жағдайында қол жеткізіліген табыстарын бақылау формасы қандай бағытта көрініс табуы керек деген мәселеге L. Freier, R.P. Cooper, D. Mareschal және басқа зерттеушілердің айғағы — әрбір баланың әрекет нәтижелеріне жүйелі түрде баға беру ұсынысын алғышарт негізінде атап өтуге болады.

Біздің көз жеткізген бір-біріне аса көп қайшылық тудырты бермейтін екі ұшты эксперименттік бақылаудың нәтижелері айтылып кеткен бала әрекеттерінің қалыпты күйден бейтарап жаққа немесе тұрақсыз жағдайдан инерциялық күйге ауытқып кететінен ешкім кепіл бере алмайды деген ойдамыз. Оның айқын себептеріне, шешім қабылдау барысында топтың ұйымшылдығы мен жауапкершілікті қаншалықты сезінуі (көп жағдайда баяулау немесе кедергіге ұшырауда қабылданатын шешім), екінші бірі — топ лидерлерінің ұтымды немесе сәтсіздікке душар ететін шұғыл шешім қабылдауына байланысты деуге саяды. Зерттеу жұмысымен таныса келе, шетелдік ғалымдар балалардың құрастыра білу қабілеттерін дамытуда заманауи LEGO ойындары қолданылатыны және ойын барысында балалардың өз құрылыстарын жоспарлап, алгоритм құрып, жүйе бойынша әрекет ете білу қабілеттерін дамытуды басты назарға алатыны белгілі болды.

Қазіргі таңда елімізде білім беру мазмұнының жаңаруына байланысты мектепке дейінгі ұйымдарда балаларды белсенді әрекетке түсіріп құрастыру дағдыларын дамыту, балалардың техникалық құралдарға және оларды құрастыруға деген танымдық қызығушылығын арттыру басты назарда. Мектеп жасына дейінгі балалардың құрастыруға деген қызығушылықтарын қалыптастыру мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының «Таным» білім беру саласының мазмұнына кіреді. «Таным» білім беру саласының мақсаты — мектеп жасына дейінгі баланың жеке тұлғасын қоршаған әлеммен өзара іс-қимыл жасауда командада жұмыс істей білуге қажетті танымдық іс-әрекеттің қарапайым дағдыларын меңгеруі үшін дамыту болып табылады. «Таным» білім беру саласы санау дағдыларын, геометриялық пішіндер туралы түсініктерді қалыптастыруды, кеңістікті және уақытты бағдарлауды; құрылыс, табиғи және қалдық материалдар мен конструктордың бөліктерінен құрастыруды; тірі және өлі табиғат заттары мен құбылыстары жөнінде білімдерді кеңейтуді, креативтік ойлауды дамытуды қамтиды [12].

«Құрастыру» термині бөліктер мен элементтерді біріктіру арқылы әртүрлі заттарды құрастыруды білдіреді және алдын ала ойластырылған белгілі бір тақырыпта жоспарланған затты құрастырудағы практикалық қызмет. Балаларды құрастыруға үйреткен кезде ойлау қабілеттері дамиды және жұмысты жоспарлай алу дағдылары қалыптасады. Балалар белгілі бір затты құрастыруда өз жұмысының нәтижесін елестетіп, оны жүзеге асырудың кезеңдерін жоспарлайды. Қазіргі таңда МДҰ-да балалармен құрылыстық-конструктивті ойындарды жүргізуде конструкторлар кеңінен қолданыс тауып, құрастырылған модельді компьютерлік бағдарламалау да қолданылуда.

Конструктивті ойындарды қолдануда конструкторлардың өзекті мәселе ретінде күн тәртібінен түспей келе жатқан себебінің айқын бейнесі — заманауи ғылыми-технологиялық IT-индустрияның цифрлық экономика мен цифрлық білім кеңістігіне қарқынды трансформациялануы деп анықтама беруімізге болады. МДҰ-да LEGO конструкторларын қолдану жаңа бағыт болып табылады. Бұл балалар үшін құрастыру ғана емес, сюжет желісіне қарай құрдастарымен ойын ойнауға мүмкіндік беретін құрал. Балалар белгілі бір сюжет бойынша мазмұнды бейне құрастырады, құрастырған заттарын қолдана отырып, рөлдерге бөлініп кейіпкерленеді, нәтижесінде балалар белсенді әрекетке түсіп, ұжымда жұмыс жасай білуді меңгере бастайды.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, техникалық жетістіктердің адам өмірінің барлық салаларына тез енуіне байланысты мектеп жасына дейінгі кезден бастап балалардың техникалық құралдарға және оларды құрастыруға деген танымдық қызығушылығын дамыту өте маңызды. Балаларда құрылыс заттарын мақсатты түрде зерттеу, жұмысты бірлесіп жоспарлау, өз әрекеттерін бақылау, қателіктерді өз бетінше түзету біліктерін қалыптастыратын LEGO конструкторларын қолданумен қатар, LEGO бағдарламалау элементтерімен құрастыруды қолдану қажет. Мұнда балалар затты модельдеумен шектеліп қоймай, дербес компьютерде бағдарламалау арқылы сол модельдерді іске қосуға болады. Бұл робот техникасын меңгерудің бастапқы алғышарттары болып табылады. Мектепке дейінгі кезеңнен бастап заманауи конструкторлармен жұмыс жасау балаларды белсенді әрекетке түсіріп қана қоймай, алған білімдерін өмірде қолдануға мүмкіндік береді.

Жоғарыда көрсетілген ғылыми жұмыстарға талдау жасай келе, құрылыстық-конструктивті ойындардың балаларды белсенді іс-әрекетке түсіріп, жан-жақты дамытудағы маңызын ескере келіп МДҰ-да конструктивті ойындарды төмендегідей бағыттарда:

- құрастыру оқу қызметінде;
- кез-келген ұйымдастырылған оқу қызметінің тақырыбына сәйкес затты модельдеуде;
- шығармашылықпен құрастырылған вариативтік компонентте;
- жобалау, зерттеу әрекеттерінде;
- балалардың бос уақытын ұйымдастыруда (топтық, ұжымдық);
- баламен жеке жұмыс кезінде;
- ата-аналармен ынтымақтастықты арттыру негізінде қолдануды ұсынамыз.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделі. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 15.03.2021 ж. № 137 қаулысы.
- 2 Тоқаев Қ.-Ж.К. Халық бірлігі және жүйелі реформалар – ел өркендеуінің берік негізі. Қазақстан халқына арнаған Жолдауы / Қ.-Ж.К. Тоқаев. — Астана. — 2021. — қыркүйек.
- 3 Мектепке дейінгі ересек жаста құрастыру дағдыларын қалыптастыру бойынша әдістемелік ұсынымдар. — Астана, 2019. — 30 бет.
- 4 Иманбеков Т. Қазақ балабақшаларындағы оқу-тәрбие жұмыстарында ұлттық ойындарды пайдалану (5–7 жас): пед. ғыл. канд. ... дис. / Т. Иманбеков. — Алматы, 1995. — 143 б.
- 5 Төлєнова Ұ.Т. Балабақшадағы аралас топ балаларын ұлттық ойындар арқылы адамгершілікке тәрбиелеу: пед. ғыл. канд. ... дис. / Ұ.Т. Төлєнова. — Атырау, 2002. — 132 б.
- 6 Меңдалиев М.Б. Ұлттық халық ойындарын мектеп жасына дейінгі балалардың дене шынықтыру сабағында қолдану: пед. ғыл. канд. ... дис. / М.Б. Меңдалиев. — Астана, 2009. — 119 б.
- 7 Аралбаева Р.Қ. Мектепке дейінгі педагогика: оқулық / Р.Қ. Аралбаева. — Алматы: Жоғары оқу орындарының қауылдастығы, — 2012. — 220 б.
- 8 Лиштван З.В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду: учеб. пос. / З.В. Лиштван. — 30-е изд., доп. — М.: Просвещение, 1979. — 176 с.
- 9 Куцакова Л.В. Конструирование из строительного материала (4–7 лет): учеб. пос. / Л.В. Куцакова. — М., 2016. — 27 с.
- 10 Schröer L. Science with Duplo: Multilevel goal management in preschoolers' toy house constructions. / L. Schröer, R.P. Cooper, D. Mareschal // Journal of Experimental Child Psychology, 2021. — Vol. 206. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002209652030521X#105067.pdf>.
- 11 Arnold A. Building a Lego wall: Sequential action selection. / A. Arnold, A.M. Wing, P. Rotshtein, // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 2017. — Vol. 43 (5). — P. 847–852. doi: doi.org/10.1037/xhp0000382.
- 12 Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің «Қазақстан Республикасы мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты». — 2020. — мамыр, — № 182 бұйрық.

А.Е. Манкеш, А.А. Ауезова

Теоретические основы использования конструктивных игр в дошкольных организациях

Глобальная цифровая трансформация в условиях современных реалий вносит существенные коррективы на эволюционные процессы в системе образования и воспитания. Для превенции и нейтрализации данных сложных задач предприняты стратегические подходы, начиная с очередных мер на уровне государственной политики Республики Казахстан в сфере науки и образования и заканчивая разработкой системного плана развития образования в лице Министерства образования и науки Республики Казахстан и ее структур. Цифровизация образовательного пространства перед учеными и специалистами ставит масштабную задачу форсифицированного подхода с целью достижения конструктивного преобразования и глобальной модернизации на основе гражданского согласия и с учетом интересов членов общества. Научно-практические основы использования конструкторских игр в учреждениях дошкольного образования на сегодняшний день являются одним из ключевых драйверов по внедрению и активации инновационных технологий с целью формирования в сознании дошкольников основ инженерного, архитектурного мышления и совершенствования навыков умственного и креативного развития детей. Воздействие потока информации в области образования и науки в условиях цифровой и коммуникационной трансформации в глобальном пространстве в современном обществе на познавательный и интеллектуальный мир дошкольников, выживание современных детей в эпоху активной информатизации, компьютеризации и роботостроения, стремительное вхождение технических достижений во все сферы жизни человека с дошкольного возраста способствуют развитию у детей познавательного интереса к техническим средствам и их конструированию, поскольку конструктивные игры имеют большое значение в формировании аналитического интеллекта.

Ключевые слова: активная деятельность, игра, конструирование, конструктивные игры, конструкторы, конструкторы *Lego*, цифровое образовательное пространство, познавательный интерес.

A.E. Mankesh, A.A. Auyezova

Theoretical foundation of the construction games use in preschool education establishments

Global digital transformation in the conditions of modern reality makes significant adjustments to evolutionary processes in the education and upbringing system. To prevent and neutralize these complex tasks, strategic approaches have been taken starting next measures at the level of state policy of the Republic of Kazakhstan in science and education and the development of a systemic plan for the development of education represented by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan and its structures. The digitalization of the educational space for scientists and specialists poses a large-scale task of a forced approach in order to achieve constructive transformation and global modernization based on civil consent and considering the interests of members of society. The scientific and practical foundations of the use of design games in preschool educational institutions today are one of the key drivers for the introduction and activation of innovative technologies to form the basis of engineering, architectural thinking in the minds of preschoolers and improve the skills of the mental and creative development of children. The impact of the flow of information in education and science in the conditions of digital and communication transformation in the global space in modern society on the cognitive world of preschoolers, the survival of modern children in the era of active informatization, computerization and robotics, the rapid entry of technical achievements into all spheres of human life from preschool age contributes to the development of children's cognitive interest in technical means and their design, constructive games are of great importance in the formation of analytical intelligence.

Keywords: active activity, play, construction, constructive games, constructors, Lego constructors, digital educational space, cognitive interest.

References

- 1 Mektepke deiingi tarbieleu men oqytudy damyту modeli [Model of development of preschool education and training. Resolution of Government of the Republic of Kazakhstan, dated March 15, 2021, No. 137] (2021). Astana [in Kazakh].
- 2 Тоқаев Қ.-Ж.К. (2021). Khalyq birligi zhane zhuieli reformalar – el orkendeuinin berik negizi. Qazaqstan khalqyna arnagan Zholdauy [People's unity and systemic reforms are a solid foundation for the country's prosperity. Address to the people of Kazakhstan]. Astana, September [in Kazakh].
- 3 Mektepke deiingi eresek zhasta qurastyru dagdylaryn qalyptastyru boiynsha adistemelik usynymdar [Methodological recommendations on the formation of constructive skills]. (2019). Astana [in Kazakh].

- 4 Imanbekov, T. (1995). Qazaq balabaqshalaryndagy oqu-tarbie zhumystarynda ulttyq ойындарды paidalanu (5–7 zhas) [The use of national games in educational work in Kazakh kindergartens (5–7 years old)]. *Candidate's thesis*. Almaty [in Kazakh].
- 5 Tolenova, U.T. (2002). Balabaqshadagy aralas top balalaryn ulttyq ойындар арқылы adamgershilikke tarbieleu [Moral education of children of a mixed group in kindergarten through national games]. *Candidate's thesis*. Atyrau [in Kazakh].
- 6 Mendaliev, M.B. (2009). Ulttyq khalyk ойындарын mektep zhasyna deiingi balalaryn dene shynyqtyru sabagynda qoldanu [The use of national folk games in physical education lessons for preschoolers]. *Candidate's thesis*. Astana [in Kazakh].
- 7 Aralbaeva, R.Q. (2012). Mektepke deiingi pedagogika [Preschool pedagogy]. Almaty: Association of Higher Education Institutions [in Kazakh].
- 8 Lishtvan, Z.V. (1979). Iгры i zaniatiia so stroitelnykh materialom v detskom sadu [Games and classes with building materials in kindergarten]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 9 Kutsakova, L.V. (2016). Konstruirovaniye iz stroitel'nogo materiala (4–7 let): uchebnoye posobie [Construction of building materials (4–7 years old): textbook]. Moscow [in Russian].
- 10 Schröer, L., Cooper, R.P., & Mareschal, D. (2021). Science with Duplo: Multilevel goal management in preschoolers' toy house constructions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 206. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002209652030521X#105067>.pdf.
- 11 Arnold, A., Wing, A. M., & Rotshtein, P. (2017). Building a Lego wall: Sequential action selection. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 43(5), 847–852. <https://doi.org/10.1037/xhp0000382>
- 12 Qazaqstan Respublikasy Bilim zhane gylym ministrinin Qazaqstan Respublikasy memlekettik zhalpyga mindetti bilim beru standarty [State compulsory standard of education of the Republic of Kazakhstan]. (2020). Order No. 182, May [in Kazakh].

А.К. Мурзатаева^{1*}, Н.В. Мирза¹, Я. Данек²

¹Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Казахстан;

²Университет Святых Кирилла и Мефодия, Словакия
(Корреспондирующий автор. E-mail: zolotce_kz@mail.ru)

ORCID0000-0001-8938-1812

Оценка состояния мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения

Потребность к познанию, интерес к учению составляют основу мотивационной деятельности. Мотивационная деятельность как фактор становления личности будущих специалистов является актуальной проблемой исследования в современной психологии и педагогике. В настоящей статье показан один из этапов исследования, связанный с оценкой мотивов познания у будущих специальных педагогов в процессе дуального обучения, а именно мотивационная деятельность студентов образовательной программы 6В010900 — «Специальная педагогика» в процессе дуального обучения. Цель статьи — представление результатов исследования мотивации у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения. Авторами, с учетом анализа научно-теоретической литературы, обоснованы актуальность проблемы развития мотивации у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения. Методы исследования отобраны на основе научно-теоретического анализа литературы, анализа психолого-педагогических работ по вопросам изучения мотивационной сферы личности. Кроме того, ими были использованы методы, позволяющие выявить уровень мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования (методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной; методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)).

Ключевые слова: мотивация профессиональной деятельности, педагоги специального образования, дуальное обучение, эксперимент, вуз, методы, технологии, специальная педагогика.

Введение

В настоящее время проблема развития мотивации у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения актуальна и важна как для теории, так и для практики профессиональной подготовки. В студенческом возрасте закладываются основы для формирования профессионального мышления, становления личности будущего специалиста. Прогностические исследования, связанные с выявлением удовлетворенности студентами своим выбором, будущим предметом деятельности, позволяют скорректировать процесс подготовки, повлиять на формирование позитивного образа будущей профессии. В связи с этим мотивацию к обучению можно назвать чрезвычайно важным фактором, который влияет не только на успешность выбора профессии, но и на дальнейшее саморазвитие педагога специального образования. Важной научно-теоретической основой аспектов мотивации профессиональной деятельности педагога являются исследования таких ученых, как Л.И. Божович, Н.А. Аминов, А.Н. Леонтьев, В.Э. Арутюнян, Г.И. Щукина, Э.Ф. Зеер, В.А. Якунин, И.А. Зимняя, Г.А. Мухина, Р.Ш. Сыдыкова, В.С. Лазарев, А.Н. Печников, Т.В. Литвиненко, Т.Н. Щербакова и многие другие.

В работе Р.Ш. Сыдыковой, А.Ж. Тобагабыловой, А.Т. Досбагамбетовой «мотивация представляет собой сложный процесс детерминации поведения и мышления личности учащегося, его побуждения к определенному поведению и деятельности под воздействием личностных и внешних факторов. Авторы отмечают, что на основе этого понимания понятие мотивации отражает два аспекта: объективный, который демонстрирует влияние на человека внешнего мира; и субъективный, связанный с особенностями восприятия человека на мир» [1; 168].

Исследователи А.К. Умирбекова, К.С. Ахметкаримова, Р.Ш. Абитаева отмечают, что «мотивационная деятельность обеспечивает аксиологические характеристики подготовки, ценностно-смысловые установки, потребности и мотивы будущего учителя. В структуре подготовки проявляется в изменениях профессиональных убеждений, мышления будущего учителя, принятии им педагогических

ценностей субъектной педагогики (этических и моральных ценностей профессии: честность, смелость, терпимость, сострадательность, уважительность по отношению к ученикам, справедливость и др.)» [2; 149].

Одним из значимых показателей эффективности содержания образования является качество организации дуального обучения, при котором теоретические знания студенты получают в вузе, а практические умения и навыки — в организации на рабочем месте, следовательно, насколько качественно выстроено дуальное обучение, зависит уровень потенциала и повышения качества образования.

Изучением дуального обучения занимались такие исследователи, как А.Н. Кирилловский, Ж.Д. Цыбикдоржиева, М.В. Шевцова, Р. Peterson, Е. Baker, В. McGaw, Е.Е. Сартакова, Е.А. Смирнова, Т.В. Дикова, Л.В. Сидакова, Л.В. Захарченко, С.И. Некрасов, Ю.А. Некрасова и многие другие.

Анализ научно-теоретической литературы по проблеме исследования показывает, что дуальное обучение ориентировано на подготовку квалифицированного педагога специального образования, у которого сформированы профессиональные навыки работы, способствующие его профессиональному развитию. Формирование мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения до настоящего времени не являлось широким предметом исследования, что позволяет говорить об актуальности разработки данной научной проблемы.

Выявление возможностей мотивации у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения высветило явное противоречие между мотивацией к будущей профессии и реальной постановкой преподавания в вузе, это касается, прежде всего, дуального обучения в должной мере. В нашем случае данная проблема рассматривается через призму мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения. В связи с этим возникает необходимость в организации специальной целенаправленной опытно-педагогической работы, направленной на устранение указанного противоречия.

Методы и материалы

Диагностика состояния мотивации у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения была организована со студентами образовательной программы 6В01900 — «Специальная педагогика», в количестве 234 человека, на базе двух вузов: Павлодарский педагогический университет и Северо-Казахстанский университет имени М. Козыбаева.

Опираясь на опыт работы вузов, можно резюмировать, что одной из задач процесса обучения является необходимость научить студентов быть мотивированным к своей будущей профессиональной деятельности. Предполагается, что будущие педагоги специального образования будут развивать данные качества с помощью применения различных подходов. Следовательно, в подборе методов, позволяющих выявить уровень мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения, мы исходили из компетентностного подхода. Данный подход заключается в том, что у студентов развиваются профессионально-личностные качества, знания, умения, навыки, способности, обусловленные в социально и личностно-значимой сфере [3].

Изучение данной проблемы исследования утвердило нас во мнении, что компетентностный подход позволяет личности студента ориентироваться в широком круге профессиональных вопросов, предполагает социально-профессиональную мобильность личности, творческий поиск, ориентацию к самовыражению в профессиональной деятельности, готовность обновлять свои профессиональные знания и умения [4; 18]. Применение описанного выше подхода при подготовке будущих педагогов специального образования позволяет более полно, всесторонне и в определенной последовательности организовать и оценить образовательный процесс вуза [5; 212].

Результаты и их обсуждение

Для получения основных сведений отношения студентов к мотивации профессиональной деятельности, будущего педагога специального образования в процессе дуального обучения на констатирующем и контрольном этапах эксперимента нами были использованы следующие методики:

- методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной [6];
- мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Ренана) [7].

В ходе исследования по описанным выше методикам полученные результаты были интерпретированы и выведены средние показатели экспериментальной и контрольной групп в процентном соотношении.

Результаты по методике Т.И. Ильиной показали практически равный уровень мотивационной деятельности студентов экспериментальной и контрольных групп, которые представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Т а б л и ц а 1

Показатели методики Т.И. Ильиной, %

Группы	Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		кол-во испытуемых (n)	%	кол-во испытуемых (n)	%
Экспериментальная группа	Приобретение знаний	65	38,3	78	47,8
	Овладение профессией	62	38,0	85	52,2
	Получение диплома	36	23,7	0	0
Контрольная группа	Приобретение знаний	29	38,4	30	42,2
	Овладение профессией	27	38,0	28	39,4
	Получение диплома	17	23,6	13	18,3

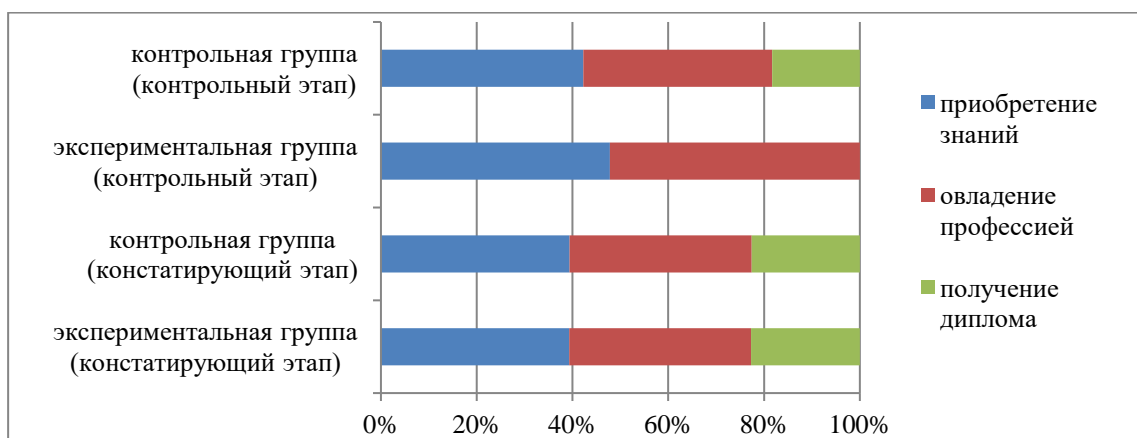


Рисунок 1. Средние показатели уровней сформированности мотивационной деятельности студентов специального образования в процессе дуального обучения, %

Анализ результатов методики Т.И. Ильиной показал, что у большинства респондентов ведущими мотивами выбора специальности являлись приобретение знаний и овладение профессией. Так, 38,3 и 38,4 % студентов стремились приобрести знания в период обучения в вузе, а 38 % респондентов по результатам опроса стремились овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества для будущего педагога специального образования.

Остальные 23,7 и 23,6 % будущих педагогов специального образования продемонстрировали желание приобрести диплом при формальном усвоении знаний, старались найти обходные пути при сдаче экзаменационных вопросов, зачетов, тестов. По мнению данных студентов, высокий уровень теоретических знаний и приобретения профессиональных навыков лежит в основе их дальнейшей эффективной практической работы в данной области.

Студенты, относящиеся к данной группе, относятся к числу случайных лиц, которые поступили на образовательную программу 6В01900 — «Специальная педагогика», не имея мотивации к обучению. Такие студенты, как правило, получая диплом, не идут работать по специальности. Следовательно, необходимо у данных студентов выработать желание работать с детьми с особыми образовательными потребностями, развивать стремление овладеть профессиональными компетенциями будущей профессии.

Достаточная степень обоснованности предыдущей методики в исследовании позволила нам целесообразно оценить мотивацию профессиональной деятельности студентов при помощи методики К. Замфир в модификации А.А. Реана. Основанием данной диагностики является концепция о внутренней и внешней мотивации. Согласно данной концепции, форсированность профессиональной мотивации деятельности студентов определяется удовлетворенностью педагога избранной профессией, оптимальным мотивационным комплексом, где активность педагога мотивирована стремлением достичь определенных позитивных результатов. Если же профессиональная деятельность педагога

обусловлена мотивами нестабильности, избегания, нежеланием профессионально развиваться, то уровень эмоциональной нестабильности намного выше. Результаты данной методики представлены в таблице 2 и на рисунке 2.

Т а б л и ц а 2

Показатели мотивации профессиональной деятельности у будущих педагогов специального образования на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (по методике К. Замфир в модификации А.А. Реана)

Группы	Уровни	Констатирующий этап		Контрольный этап	
		кол-во испытуемых (n)	%	кол-во испытуемых (n)	%
Экспериментальная группа	Высокий, оптимальный	73	44,8	102	62,6
	Средний	53	32,5	55	33,7
	Низкий	37	22,7	6	3,7
Контрольная группа	Высокий, оптимальный	31	43,7	35	49,2
	Средний	23	32,4	28	39,4
	Низкий	17	23,9	8	11,2

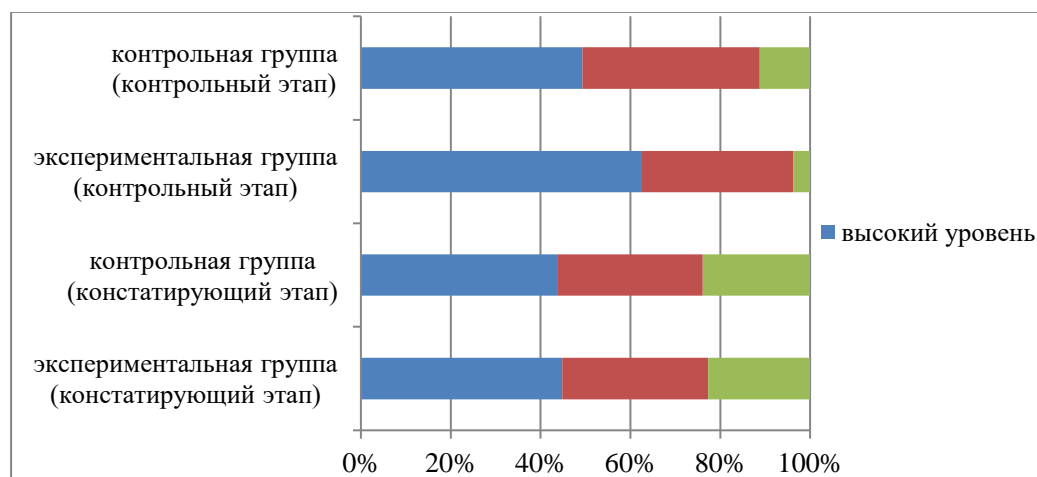


Рисунок 2. Средние показатели уровней сформированности мотивации профессиональной деятельности будущих педагогов специального образования в сравнении данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента, %

Как показали результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе высоким (оптимальным) уровнем сформированности мотивации обладают 44,8 и 43,7 % респондентов, т.е. у данных студентов внутренняя мотивация (ВМ) и внешняя положительная мотивация (ВПМ) преобладает над внешней отрицательной мотивацией (ВОМ).

Показателем внутренней мотивации является фактор самостоятельной профессиональной деятельности будущего педагога. Отметим, что существует внешняя положительная и отрицательная мотивационная деятельность. Необходимо отметить, что основа внешней мотивации будущего специального педагога заключается в стремлении удовлетворения потребностей социального престижа, заработной платы и др. Так, у 32,5 и 32,4 % испытуемых студентов средний, промежуточный уровень мотивации, т.е. у данных респондентов ВМ преобладает, а данные по ВПМ и ВОМ равны между собой. Остальные 22,7 и 23,9 % испытуемых студентов показали низкий уровень сформированности мотивации, так как показатели ВМ и ВПМ у исследуемых респондентов оказались низкими по сравнению с внешней отрицательной мотивацией.

Заключение

Таким образом, результаты методик показали, что на констатирующем этапе эксперимента среди испытуемых есть лица, которые не хотят овладеть знаниями и профессиональными навыками, а намерены только получить диплом. Результаты диагностики мотивации профессиональной деятельности также говорят о том, что есть студенты, которые имеют низкий уровень сформированности внутренней

и внешней положительной мотивационной деятельности у студентов специального образования в процессе дуального обучения. Мы считаем, что внедрение элементов дуального обучения положительно скажется на становлении профессиональных компетенций обучающихся в вузе студентов. Результаты контрольного этапа эксперимента демонстрируют положительную тенденцию в повышении общего мотивационного уровня студентов специального образования экспериментальной и контрольной групп.

Опираясь на результаты сравнительного анализа показателей контрольной и экспериментальной групп, можно сделать вывод о том, что значительную положительную динамику сформированности мотивационной деятельности показали студенты экспериментальной группы в условиях дуального обучения. Динамика, отмеченная в экспериментальной группе, на 17,8 % выше. В экспериментальной группе процесс обучения ориентирован на формирование психолого-педагогической готовности студента, выработку мотивации к профессиональной деятельности, развитие креативности, творческих способностей, саморазвитие и самоанализ, формирование профессиональной компетентности.

В ходе оценки состояния мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения нам удалось выявить ряд причин, повлиявших на результаты обучения опрошенных студентов. Обращение к анализу вузовского образования с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки теоретических основ, которые формируют компетенции, базирующиеся на готовности к будущей профессиональной деятельности. Одной из причин, повлиявшей на результаты исследования, является то, что содержание преподаваемых дисциплин не в полном объеме способствует формированию мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения. Устранение выявленной причины возможно в процессе целенаправленной работы вуза в данном направлении, которая, на наш взгляд, должна обеспечить теоретическую и практическую подготовку будущих педагогов специального образования на базе предприятия. Необходима дальнейшая работа по формированию мотивационной деятельности у будущих педагогов специального образования в процессе дуального обучения. В целом, проделанная работа способствовала раскрытию потенциала каждого студента, гармонизации мотивов к профессиональной деятельности, укреплению интереса к будущей профессии педагога специального образования.

Список литературы

- 1 Сыдыкова Р.Ш. Развитие когнитивных мотиваций учителя музыки в процессе познания синтеза творчества культуры, музыкальной этнокультуры и цивилизации / Р.Ш. Сыдыкова, А.Ж. Тобагабылова, А.Т. Досбаганбетова // Вестн. АПН Казахстана. — 2020. — № 2. — С. 166–171.
- 2 Умирбекова А.К. О подготовке будущих учителей к реализации новых подходов в преподавании и обучении / А.К. Умирбекова, К.С. Ахметкаримова, Р.Ш. Абитаева // Вестн. АПН Казахстана. — 2020. — № 1. — С. 145–156.
- 3 Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пос. / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. — М.: Академия, 2007. — 352 с.
- 4 Козырева О.А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия / О.А. Козырева // Вестн. ТГПУ. — 2009. — № 2. — С. 18–25.
- 5 Хаустова А.И. Особенности профессиональной компетенции молодых педагогов / А.И. Хаустова // Молодой ученый. — 2017. — № 17. — С. 212, 213.
- 6 Одегов Ю.Г. Мотивация персонала: учеб. пос. / Ю.Г. Одегов, Г.Г. Руденко, С.Н. Апенько. — М.: Альфа-Пресс, 2010. — 640 с.
- 7 Реан А.А. Психология и педагогика: учеб. пос. / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. — СПб.: Питер, 2002. — 432 с.

А.К. Мурзатаева, Н.В. Мирза, Ян Данек

Дуальды оқыту үдерісінде арнайы білім беретін болашақ педагогтердің мотивациялық қызмет жағдайын бағалау

Білімге деген қажеттілік, оқуға деген қызығушылық мотивациялық қызметтің негізін құрайды. Мотивациялық белсенділік болашақ мамандардың тұлғасын қалыптастыру факторы ретінде қазіргі психология мен педагогиканың өзекті зерттеу мәселесі. Мақалада дуальды оқыту үдерісінде болашақ арнайы мұғалімдердің таным мотивтерін бағалауға байланысты зерттеу кезеңдерінің бірі берілген. Мақаланың мақсаты – дуальды оқыту үдерісінде арнайы білім беретін болашақ педагогтердің мотивациясын зерттеудің нәтижелерін көрсету. Авторлар ғылыми-теориялық әдебиетке сілтеме жасай отырып, дуальды оқыту үдерісінде арнайы білім беретін болашақ педагогтердің мотивациялық қызмет мәселесінің

өзектілігін негіздеген. Зерттеу әдістемесі осы мәселе бойынша қазіргі ғылыми әдебиеттерді теориялық талдау, дуальды оқыту үдерісінде арнайы білім беретін болашақ педагогтердің мотивациялық қызметі саласындағы психологиялық-педагогикалық еңбектерді талдау негізінде тандалған. Зерттеу эмпирикалық әдістер негізінде ұйымдастырылған: тестілеу, алынған деректерді өңдеудің математикалық-статистикалық әдістері. Сонымен қатар, мақала авторлары арнайы білім беретін болашақ педагогтердің мотивациялық белсенділік деңгейін анықтауға мүмкіндік беретін әдістерді таңдап, іске асырды. Атап айтсақ: Т.И. Ильинаның жоғары оқу орнында оқу мотивациясын зерттеу мәселесі; «Кәсіби қызметтің мотивациясы» (А.А. Реан модификациясындағы К. Замфирдің әдістемесі). Мақалада 6B010900 — «Арнайы педагогика» білім беру бағдарламасы бойынша дуальды оқыту үдерісінде студенттердің мотивациялық қызметінің нәтижелеріне талдау берілген.

Кілт сөздер: кәсіби қызметті ынталандыру, арнайы білім беретін педагогтер, дуальды оқыту, эксперимент, жоғары оқу орындары, әдістер, технологиялар, арнайы педагогика.

A.K. Murzataeva, N.V. Mirza, Jan Danek

Assessment of the state of motivational activity of future teachers of special education in the process of dual education

The article presents the results of the study on assessment of the state of motivational activity among future teachers of special education during dual education. The purpose of the article is to justify the diagnostic tools for measuring motivational activity among future teachers of special education in the process of dual education. The authors, referring to scientific and theoretical literature, justify the relevance of the issue of motivational activity among future teachers of special education in the process of dual education. The methodology of the study is based on a theoretical analysis of modern scientific literature on this issue, a generalization of psychological and pedagogical research in the field of motivational activity among future teachers of special education in the process of dual education. During the study, we used empirical methods: testing, mathematical, statistical methods. The authors implemented methods allowing to identify the level of motivational activity among future teachers of special education: a method of studying the motivation of teaching at the university T.I. Pyina; method of motivation of professional activity (methodology by K. Zamfir in modification A.A. Rhana). The article presents an analysis of the results of motivational activities among students of the educational program 6B010900 — “Special Pedagogy” in the process of dual education.

Keywords: motivation for professional activity, special education teachers, dual education, experiment, university, methods, technologies, special pedagogy.

References

- 1 Sydykova, R.Sh., Tobagabylova, A.Zh., & Dosbaganbetova, A.T. (2020). Razvitie kognitivnykh motivatsii uchitelia muzyki v protsesse poznaniia sinteza tvorchestva kultury, muzykalnoi etnokultury i tsivilizatsii [The development of cognitive motivations of a music teacher in the process of synthesis of creativity of culture, musical ethnoculture and civilization]. *Vestnik Akademii pedagogicheskikh nauk Kazakhstana — Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan*, 2, 166–171 [in Russian].
- 2 Umirbekova, A.K., Akhmetkarimova, K.S., & Abitaeva, R.Sh. (2020). O podgotovke budushchikh uchitelei k realizatsii novykh podkhodov v prepodavanii i obuchenii [On the preparation of future teachers for the implementation of new approaches in teaching and learning]. *Vestnik Akademii pedagogicheskikh nauk Kazakhstana — Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan*, 1, 145–156 [in Russian].
- 3 Kraevskii, V.V., & Khutorskoi, A.V. (2007). *Osnovy obucheniia. Didaktika i metodika [Fundamentals of teaching. Didactics and methodology]*. Moscow: Akademiia [in Russian].
- 4 Kozyreva, O.A. (2009). Professionalnaia pedagogicheskaiia kompetentnost uchitelia: fenomenologiiia poniatiiia [Professional pedagogical competence of a teacher: phenomenology of the concept]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta — Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 2, 18–25 [in Russian].
- 5 Khaustova, A.I. (2017). Osobennosti professionalnoi kompetentsii molodykh pedagogov [Features of the professional competence of young teachers]. *Molodoi uchenyi – Young scientist*, 17, 212,213 [in Russian].
- 6 Odegov, Yu.G., Rudenko, G.G., & Apenko, S.N. (2010). *Motivatsiia personala: uchebnoe posobie [Staff motivation: textbook]*. Moscow: Alfa-Press [in Russian].
- 7 Rean, A.A., Bordovskaia, N.V., & Rozum, S.I. (2002). *Psikhologiia i pedagogika: uchebnoe posobie [Psychology and pedagogy: textbook]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

Л.С. Рузанова*, Т.В. Карнаухова, И.Б. Фахруденова, М.А. Титова

Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, Казахстан

(Корреспондирующий автор. E-mail: s.l.s_07@mail.ru)*

ORCID ID: 0000-0003-1305-9901¹, 0000-0003-2597-682X¹, 0000-0002-0595-3535¹, 0000-0001-8978-8305¹

Применение цифровых технологий в организации занятий высшего и дополнительного образования

Цифровая трансформация сферы высшего и дополнительного образования означает преобразование, как самого учебного процесса, так и его организационных структур. На современном этапе в период пандемии коронавируса использование цифровых технологий становится особенно актуальным. В статье рассмотрены проблемы использования этих технологий в высшем и дополнительном образовании, их преимущества и узкие места. Показано, что для широкого распространения цифровых технологий в высшем образовании необходимы значительные инвестиции в развитие цифровой инфраструктуры университетов. Цифровизация особенно актуальна для университетов, поскольку возрастает конкуренция по отбору лучших студентов и преподавателей, а от выпускников вузов требуется умение применять цифровые технологии на практике. Обладая огромным потенциалом для использования в образовательной среде, облачные цифровые платформы становятся неотъемлемой частью продуктивного взаимодействия между педагогом и обучающимися. Авторами статьи доказано преимущество использования цифровой платформы *Kahoot* в разработке практических и творческих заданий для организаций высшего и дополнительного образования. Особое внимание уделено эффективности использования онлайн-сервиса в проведении практических занятий при дистанционном обучении во время пандемии. Кроме того, выделены основные преимущества и недостатки использования таких платформ, как *Google Classroom*, *Quizizz* и *Kahoot*. В качестве эффективного способа вовлечения студентов и подрастающего поколения в учебный процесс была предложена разработка тестов в программе *Kahoot*, способствующая активизации познавательной деятельности и интерактивных навыков, стимуляции мыслительных процессов, а также оптимизации проведения аудиторных и внеаудиторных занятий. В исследовании подробно описана экспериментальная часть, нацеленная на апробирование программы для студентов специальности «Туризм» Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова и программы дополнительного образования на базе Областного центра детско-юношеского туризма краеведения и экологии. Кроме того, представлены результаты эксперимента, доказывающие эффективность использования цифровой программы *Kahoot* во время организации и проведения занятий.

Ключевые слова: образование, экологический туризм, детско-юношеский туризм, цифровые технологии, сервис интернет, *Kahoot*, дистанционное образование, эффективность обучения, технологии обучения, учебная деятельность.

Введение

В настоящее время в условиях пандемии наиболее распространенными являются виды дистанционного обучения, основанные на использовании электронных ресурсов, посредством сети Интернет. Сегодня Республика Казахстан лидирует в обеспечении доступом к Интернету школьников и студентов, проживающих даже в отдаленных сельских районах.

В период самоизоляции высшими казахстанскими учебными заведениями для проведения онлайн-занятий наиболее часто используются такие облачные платформы, как *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*. Использование данных платформ позволяет быстро устанавливать связь с обучающейся аудиторией. Преимущество использования онлайн-платформ для проведения занятий чрезвычайно актуально для мировой образовательной системы в период распространения COVID-19.

Проблематика исследования. Во время дистанционного обучения многое зависит от профессионализма преподавателя. Для эффективного проведения занятий и подачи учебного материала на электронных платформах необходимы современный методический подход, обеспечение максимальной активности обучающихся и обратная предметная связь. Оптимальным в получении мгновенной обратной связи в нынешних условиях являются мобильные устройства и персональный компьютер. Если ранее

для многих преподавателей мобильные телефоны в руках детей и студентов имели раздражающий фактор, то сегодня креативная организация учебного процесса при помощи мобильных устройств для поколения «Z» должна иметь высокий коэффициент полезного действия.

Актуальность данного исследования обусловлена активным проникновением цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности современного общества. Осознана необходимость внедрения цифровых платформ в процесс обучения в целях достижения конкурентоспособных позиций в формирующемся цифровом образовательном пространстве, что требует аналитической и научно-методической проработки осуществления такого рода изменений, особенно в период пандемии COVID-19. Эта нестандартная ситуация позволила протестировать многие новые образовательные технологии, оценить их преимущества и выявить узкие места. Самыми важными элементами онлайн обучения стали наличие высокоскоростного подключения к Интернету и устройств для подключения к нему. Далеко не во всех регионах эти элементы присутствовали, что создало значительные трудности для качественного образования. Дополнительно пандемия оголила и выявила неспособность и профессиональную близорукость педагогического состава в наполнении мобильных и облачных технологий учебными материалами для повышения качества учебного процесса. Цифровым контентом должен стать высококачественный учебный материал по соответствующей теме, который может включать в себя элементы интерактивного и адаптивного программного обеспечения, видеокурсы или симуляции. Кроме того, для цифрового образования требуются обучающие, педагоги, которые будут обеспечивать личное руководство и поддержку, помогать и направлять студентов, мотивировать их на обучение.

Цель статьи — проанализировать результаты внедрения цифровых платформ в процесс обучения, для развития взаимодействия участников образовательного пространства в режиме реального времени, обеспечения доступа к ресурсам сети Интернет при дистанционном обучении, визуализации демонстрационного материала.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие *задачи*:

- описать преимущества и недостатки онлайн платформ для разработки практических заданий;
- проанализировать эффективность внедрения платформы Kahoot в учебный процесс вуза для студентов и организацию дополнительного образования для школьников.

Объектом исследования выступают современные цифровые технологии и синергетические возможности облачных платформ Kahoot, Quizizz и Google Classroom.

Предметом исследования является процесс влияния цифровых образовательных платформ на организацию занятий высшего и дополнительного образования.

Методика исследования включает анкетирование, сравнительный анализ, опытно-экспериментальную работу посредством апробации цифровых платформ.

Обзор литературы

Анализ литературы показывает, что на сегодняшний день проведено огромное количество исследований по теме интеграции мобильных устройств и приложений в учебный процесс, однако существуют барьеры, которые препятствуют оценке потенциала, предоставляемого мобильными и облачными технологиями.

В исследовании С.В. Титовой, доктора педагогических наук, профессора факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, предложена модель внедрения мобильной системы тестирования *Pele* в образовательный процесс [1]. Использование интеграции мобильной системы тестирования в традиционный процесс обучения, по мнению исследователя, способствует глубокому усвоению материала, а также оптимизации учебного процесса за счет экономии аудиторного времени и времени, необходимого на проверку тестовых заданий [2].

Большинство мобильных приложений являются полезными в области образования. Игровые приложения на смартфонах привлекают подрастающее поколение, которые, возможно, потеряли интерес к образованию, отмечает И.Н. Голицына в своем исследовании. Автор дает анализ технической и психологической готовности обучающихся к использованию мобильных телефонов и приложений в учебном процессе [3].

Изучению эффективности внедрения мобильных цифровых технологий в традиционный процесс обучения посвящены работы таких современных исследователей, как З.М. Хутыз (2014) [4], С.В. Титова (2017) [5], Д.Д. Климентьев, В.В. Климентьева (2018) [6], В.Б. Лузгина (2016) и другие [7].

Основная часть

Перед образованием стоит задача — сохранить все ценное, наработанное за предыдущие годы, и при этом соответствовать современным потребностям, т.е. перейти от традиционного обучения к мобильному, при этом, не потеряв, а обогатив его содержание.

Используя современные образовательные технологии, технологии электронного и смешанного обучения, цифровые ресурсы позволяют повысить эффективность образовательного процесса. Эффективность достигается за счет снижения времени при проверке педагогом работ учащихся, а также за счет самопроверки и самооценивания, возможных на основе использования ресурсов цифровых образовательных платформ.

Цифровая образовательная платформа — информационное пространство, объединяющее участников процесса обучения, которое дает возможность для удаленного образования, обеспечивает доступ к методическим материалам и информации, а также позволяет осуществлять тестирование для контроля уровня знаний обучающихся [7].

Популярность электронных образовательных платформ с интерактивными возможностями обучения растет, особенно в условиях, продиктованных современной реальностью. Переход на удаленное обучение требует внедрения в процесс современных методов обучения с использованием не только компьютеров, но и другой современной техники.

Привлекательное пространство для образовательной среды сегодня представляет обучение с помощью игровой цифровой педагогики. Анализируя ряд цифровых платформ, таких как Kahoot, Quizizz, Google Class наиболее эффективной и результативной оказалась программа Kahoot (табл.1).

Т а б л и ц а 1

Преимущества и недостатки цифровых игровых платформ

Преимущества	Недостатки
1	2
Платформа Kahoot	
Элементы игры — повышенная мотивация на обучение. Моментальная обратная связь с учащимися. Простота создания опросов и работы преподавателя в приложении. Закрепление изученного материала игровой форме. Быстрый результат теста. Сохранение тестов, результатов в системе и на компьютере. Наличие готовых блоков вопросов и рисунков. Возможность вернуться к пройденному материалу и улучшить свой результат. Простая регистрация респондентов. Установка времени на прохождение тестирования. Гарантированное выполнение заданий. Доступность мобильного приложения для Ios и Android. Бесплатная платформа. Формирование познавательного интереса к обучающим и развивающим мобильным приложениям	Наличие смартфонов, ПК, электронных гаджетов. Наличие Интернет-связи. Наличие компьютера и проектора в образовательном учреждении
Платформа Quizizz	
Элементы опроса — моментальный ответ. Полученные данные можно выгружать в формате Excel. Возможность составления собственных презентаций уроков. Повышение мотивации к обучению. Формирование познавательного интереса к обучающим и развивающим мобильным приложениям	Длительная регистрация. Респонденты не могут увидеть ответы друг друга. Общую статистику видит только учитель. Исключен соревновательный элемент. Трудности при регистрации из-за инструкций на английском языке. Значительные затраты времени. Сложный интерфейс. Платные опции
Платформа Google Classroom	
Простая настройка программы. Проверка и оценивание задания.	Открытый доступ к камере памяти и аккаунтам респондентов.

1	2
<p>Возможность установки времени на прохождение заданий. Прикрепление документов и фото для проверки. Преподаватели могут делать объявления и мгновенно создавать обсуждения. Не содержит рекламы</p>	<p>Исключен соревновательный элемент. Значительные затраты времени. Нет моментальной связи. Наличие высокоскоростного интернета на смартфоне и ПК. Невозможность проведения быстрых опросов и викторин. Обязательное наличие Google аккаунта. Длительная регистрация. Повседневная и наиболее часто встречающаяся платформа</p>

Исходя из таблицы 1, выявлено то, что у цифровой игровой платформы Kahoot лидирующее количество преимуществ в ее использовании. Kahoot — приложение для образовательных проектов. С его помощью можно создать тест, опрос, учебную игру или устроить марафон знаний. Приложение работает как в настольной версии, так и на смартфонах.

Для того чтобы показать эффективность интеграции цифровой игровой платформы Kahoot в учебный процесс, нами был проведен анализ посредством опытной работы:

- в НАО «Кокшетауский университет имени Ш.Уалиханова», для студентов 2-го курса образовательной программы «Туризм» в рамках дисциплины «Экологический туризм»;
- в Областном центре детско-юношеского туризма, краеведения и экологии в рамках дисциплины «Детско-юношеский туризм», для детей школьного возраста.

В исследовании приняли участие экспериментальная и контрольная учебные группы.

В экспериментальных группах на практических занятиях еженедельно проводилась учебная работа с использованием цифровой игровой платформы Kahoot (рис.1), а в контрольной группе — традиционные методы обучения без ее использования.

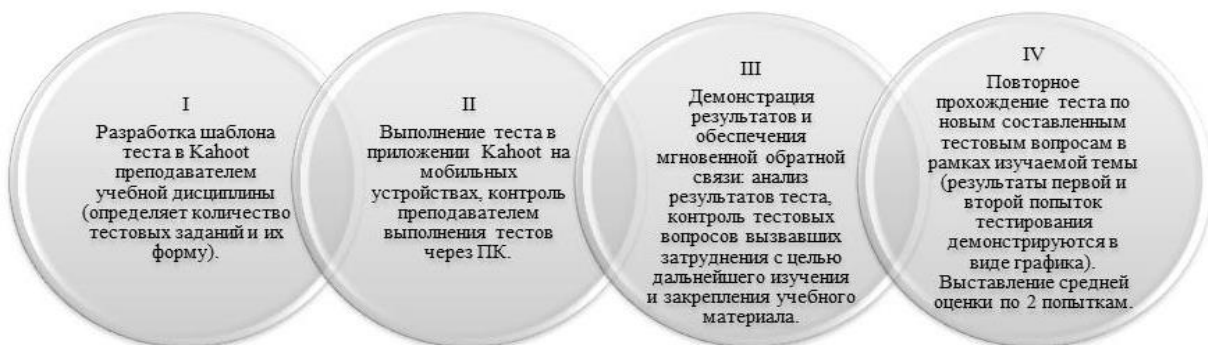


Рисунок 1. Модель внедрения мобильной системы тестирования Kahoot в процесс обучения [8].

Основной целью опытной работы является закрепление и усвоение пройденного материала в рамках учебной дисциплины, а также реализация контроля и взаимоконтроля среди учебной аудитории. До реализации опытной работы во время проведения практических занятий в основном осуществлялся фронтальный опрос посредством облачной платформы Zoom, которая отличается слабой продуктивностью: не все обучающиеся могли получить оценку и быть опрошенными.

Цифровая игровая платформа Kahoot позволяет креативно организовать учебный процесс и охватить широкий контингент участников образовательного процесса, может эффективно применяться преподавателем как инструмент формирующего оценивания, когда необходимо определить общий уровень понимания изучаемой темы.

В экспериментальных группах, систематически после изучаемой темы или раздела по дисциплине разрабатывались тестовые вопросы, задания на true/false (истина/ложь), опросы и викторины с элементами графики (рис. 2).

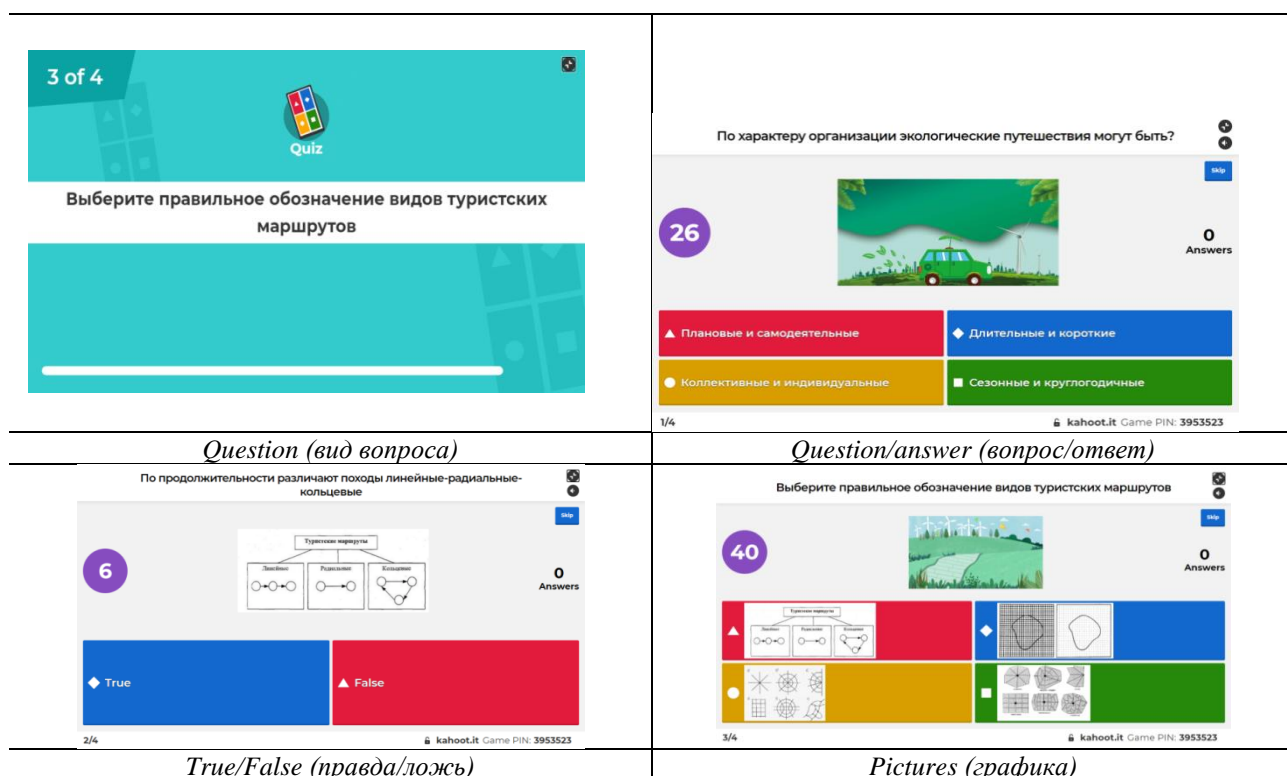


Рисунок 2. Предлагаемые варианты тестовых вопросов в информационно-игровой платформе Kahoot

Результаты исследования

Весь эксперимент в НАО «Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова» был рассчитан на осенний семестр обучения в период пандемии, который состоял из рубежного контроля 1, 2 и итоговой сессии.

По итогам первого рубежного контроля были сравнены результаты экспериментальной и контрольной групп. Баллы, полученные студентами экспериментальной группы, отражают очевидный прогресс — заметное углубление знаний, а также повышение баллов. В то время как в контрольной группе средняя оценка по дисциплине осталась неизменной (см. диагр.) [9].

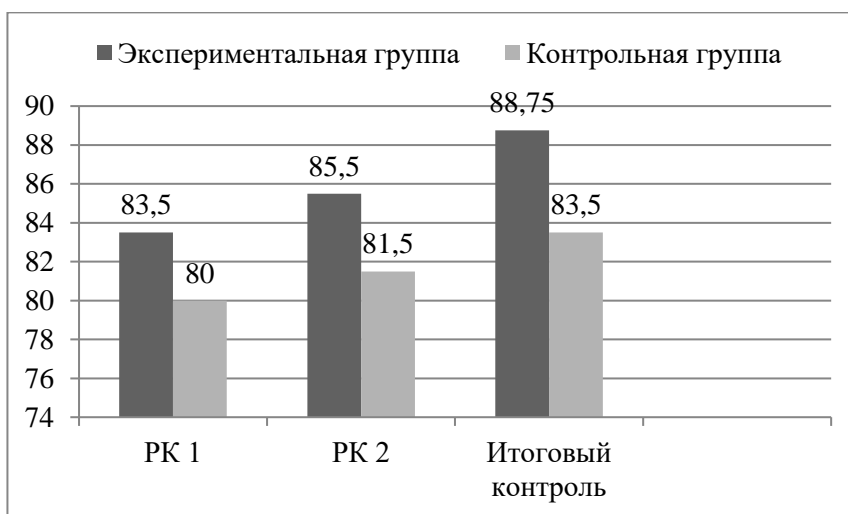


Диаграмма. Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп

В Областном центре детско-юношеского туризма, краеведения и экологии эксперимент был рассчитан на 1-ое полугодие для детей подросткового возраста. На заключительном этапе опытной работы

школьникам и студентам было предложено пройти опрос и выразить свое личное мнение по разработанным тестам и новым методам обучения. Опрос включал 5 вопросов, в нем приняло участие 15 студентов и 10 школьников из экспериментальных групп. Результаты опроса представлены в таблице 2.

Т а б л и ц а 2

Результаты опроса

Вопрос	Полностью согласен/-а	Согласен /-а	Не согласен/-а
1.Тесты Kahoot помогли мне лучше понять обсуждаемую тему	19	6	0
2.Тесты Kahoot помогли мне подготовиться к итоговому контролю	23	2	0
3.Мгновенная обратная связь мотивировала меня	20	4	1
4.Внедрение мобильных устройств в учебный процесс положительно влияет на усвоение материала	21	2	2
5.Тесты Kahoot будут введены на постоянной основе после каждого раздела	18	6	1

Исходя из данных таблицы 2, видим положительную оценку студентов проведённой опытной работе. Респонденты отметили эффективность тестовых заданий для подготовки к итоговому контролю, обратили внимание на мгновенную обратную связь. Несмотря на положительные отклики, пара участников была не согласна с тем, что внедрение мобильных устройств в организацию занятий положительно на них повлияет, однако результаты анализа свидетельствуют о том, что подавляющее число студентов считают, что интеграция игровой платформы Kahoot в учебный процесс очень эффективна и результативна.

Таким образом, разработанная модель интеграции игровой платформы Kahoot в традиционный процесс обучения будет способствовать достижению следующих дидактических целей: повышение интереса к усваиваемому материалу и его закрепление; формирование интерактивных навыков обучения; нарастание внимания и мотивации студентов к процессу обучения; оптимизация времени преподавателей на проверку тестовых заданий [10].

Заключение

В скором будущем все участники образовательного процесса больше не будут ограничены рамками учить и учиться в определенном пространстве и времени. Цифровые технологии и беспроводные соединения выступают повседневными атрибутами обучения, как внутри так и вне аудиторий. Уже сейчас большая часть современных обучающихся технически и психологически готовы к внедрению цифровых игровых платформ в образование. Решение этой задачи требует системного подхода со стороны министерства образования, исследовательской и методической работы ученых-исследователей по внедрению моделей, стратегий, форм и методов цифрового обучения в учебный процесс всех образовательных структур.

Проведя опытно-экспериментальную работу по внедрению игровой цифровой платформы Kahoot в образовательную деятельность для школьников и студентов, можно сделать вывод, что систематическое применение данного приложения на занятиях будет способствовать эффективности усвоения материала.

Учитывая то, что на сегодняшний день проведено огромное количество исследований по теме интеграции мобильного обучения в нашей стране и за рубежом, преподавателям затруднительно оценить и определить педагогический потенциал предоставляемый мобильными и облачными технологиями, сопоставить его с целями, методами и формами обучения, потому что в данный момент в нашей стране нет общепринятой методики оценивания мобильных приложений в вузах.

Перспективным направлением дальнейшего исследования является анализ дидактических возможностей игровых цифровых платформ для усиления мотивации и оптимизации учебного процесса, создание и моделирование новых форматов заданий, а также для организации активной аудиторной и внеаудиторной работы.

Список литературы

- 1 Титова С.В. Контроль и оценивание в языковом классе с помощью мобильных приложений / С.В. Титова // Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2017. — № 1. — С. 24–33.
- 2 Абрамова О.М. Использование облачных технологий для организации контроля учебной деятельности / О.М. Абрамова // Высшее образование в России. — 2016. — № 7. — С. 156–159.
- 3 Голицына И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И.Н. Голицына Н.Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. — 2016. — № 1. — С. 241–252.
- 4 Хутыз З.М. Опыт внедрения интерактивных методов обучения в вузовском образовании / З.М. Хутыз // Концепт. — 2014. — № 11. — С. 1–12.
- 5 Титова С.В. Компетенция преподавателя в среде мобильного обучения / С.В. Титова, А.П. Авраменко // Высшее образование в России. — 2014. — № 7. — С. 162–167.
- 6 Климентьев Д.Д. Доступные мобильные приложения в образовании: бесплатно, несложно и эффективно / Д.Д. Климентьев, В.В. Климентьева // Ученые записки. Науч. журн. Курс. гос. ун-та. — 2018. — № 1(45). — С. 77.
- 7 Лузгина В.Б. Опыт использования мобильных технологий в образовательной среде вуза / В.Б. Лузгина, Ж.А. Стаховская // Образовательные технологии и общество. — 2020. — № 1 — С. 463–472.
- 8 Danaher P.A. Transforming the practice of mobile learning: Promoting pedagogical innovation through educational principles and strategies that work / P.A. Danaher // New York, — 2009. NY: IGI Global.
- 9 Kukulska-Hulme A. Mobile learning for quality education and social inclusion / A. Kukulska-Hulme // Moscow, Russian Federation: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. — 2010.
- 10 Хамзина Б. Опыт использования социальных сетей в образовании / Б. Хамзина, Л. Байманова, И.Б. Фахруденова, А. Хамитова, А. Бексеитова // Европейские труды по социальным и поведенческим наукам. — 2017. — С. 1015–1026.

Л.С. Рузанова, Т.В. Карнаухова, И.Б. Фахруденова, М.А. Титова

Жоғары және қосымша білім беру сабақтарын ұйымдастыруда цифрлық технологияларды қолдану

Жоғары және қосымша білім беру саласын цифрлық трансформациялау оқу процесінің өзін де, оның ұйымдастырушылық құрылымын да өзгертуді білдіреді. Қазіргі кезеңде коронавирустық пандемия кезінде сандық технологияларды қолдану әсіресе өзекті болып отыр. Мақалада осы технологияларды жоғары және қосымша білім беруде қолдану мәселелері, олардың артықшылықтары мен қиындықтары қарастырылған. Жоғары білім беруде цифрлық технологияларды кеңінен тарату үшін университеттердің цифрлық инфрақұрылымын дамытуға елеулі инвестициялар қажет екендігі көрсетілген. Цифрландыру университеттер үшін аса өзекті, өйткені үздік студенттер мен оқытушыларды іріктеу бойынша бәсекелестік өседі, ал жоо түлектерінен цифрлық технологияларды практикада қолдану біліктілігі талап етіледі. Білім беру ортасында пайдалану үшін үлкен әлеуетке ие бола отырып, бұлтты цифрлық платформалар педагог пен білім алушылар арасындағы өнімді өзара іс-қимылдың ажырамас бөлігіне айналады. Мақалада жоғары және қосымша білім беру ұйымдары үшін практикалық және шығармашылық тапсырмаларды әзірлеуде Kahoot сандық платформасын қолданудың артықшылығы зерттелген. Пандемия кезінде қашықтықтан оқыту кезінде практикалық сабақтарды өткізуде онлайн-сервисті қолданудың тиімділігіне ерекше назар аударылған. Сонымен қатар, Google Classroom, Quizizz және Kahoot сияқты платформаларды қолданудың негізгі артықшылықтары мен кемшіліктері атап өтілген. Студенттер мен өскелең ұрпақты оқу процесіне тартудың тиімді әдісі ретінде Kahoot бағдарламасында танымдық белсенділік пен интерактивті дағдыларды жандандыруға, ойлау процестерін ынталандыруға, сондай-ақ аудиториялық және аудиториядан тыс сабақтарды өткізуді оңтайландыруға ықпал ететін тесттер әзірлеу ұсынылған. Зерттеуде Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университетінің «Туризм» мамандығының студенттеріне арналған бағдарлама және Облыстық балалар-жасөспірімдер туризмі, өлкетану және экология орталығының базасында Қосымша білім беру бағдарламаларын сынақтан өткізуге бағытталған эксперименттік бөлімде егжей-тегжейлі сипатталған. Жұмыста сабақтарды ұйымдастыру және өткізу кезінде Kahoot сандық бағдарламасын қолданудың тиімділігін дәлелдейтін эксперимент нәтижелері келтірілген.

Кілт сөздер: білім беру, экологиялық туризм, балалар-жасөспірімдер туризмі, цифрлық технологиялар, интернет сервисі, Kahoot, қашықтықтан білім беру, оқытудың тиімділігі, оқыту технологиялары, оқу қызметі.

The use of digital technologies in the organization of higher and additional education classes

The digital transformation of the sphere of higher and additional education means the transformation of both the educational process itself and its organizational structures. Today, during the coronavirus pandemic, the use of digital technologies is especially relevant. The article discusses the problems of using these technologies in higher and additional education, their advantages and disadvantages. We point out that the wide dissemination of digital technologies in higher education requires significant investments for the development of the digital infrastructure of universities. Digitalization is especially relevant for universities, as competition for the selection of the best students and teachers increases, and university graduates need the ability to apply digital technologies in practice. Having a huge potential for use in the educational environment, cloud-based digital platforms are becoming an integral part of the productive interaction between the teacher and students. The article presents the advantage of using the Kahoot digital platform in the development of practical and creative tasks for organizations of higher and additional education. We pay special attention to effectiveness of using the online service in conducting practical classes in distance learning during the pandemic. The main advantages and disadvantages of using such platforms as Google Classroom, Quizizz and Kahoot are highlighted. As an effective way to involve students and the younger generation in the educational process, the development of tests in the Kahoot program is proposed, which contributes to the activation of cognitive activity and interactive skills, stimulation of thought processes, as well as optimization of classroom and extracurricular activities. The study describes in detail the experimental part aimed at testing the program for students of the specialty "Tourism" of the Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov and the program of additional education based on the Regional Center for Youth Tourism of Local Lore and Ecology. The paper presents the results of an experiment proving the effectiveness of using the digital program Kahoot during the organization and conduct of classes.

Keywords: education, eco-tourism, youth tourism, digital technologies, Internet service, Kahoot, distance education, learning efficiency, learning technologies, educational activities.

References

- 1 Titova, S.V. (2017). Kontrol i otsenivanie v yazykovom klasse s pomoshchiu mobilnykh prilozhenii [Control and assessment in the language class using mobile applications]. *Lingvistika i mezhkulturaia kommunikatsiia — Linguistics and intercultural communication*, 1, 24–33 [in Russian].
- 2 Abramova, O.M. (2016). Ispolzovanie oblachnykh tekhnologii dlia organizatsii kontrolya uchebnoi deiatelnosti [The use of cloud technologies for the organization of control of educational activities]. *Vyshee obrazovanie v Rossii — Higher education in Russia*, 7, 156–159 [in Russian].
- 3 Golitsyna, I.N., & Polovnikova, N.L. (2016). Mobilnoe obuchenie kak novaia tekhnologiia v obrazovanii [Mobile learning as a new technology in education]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo — Educational technologies and society*, 1, 241–252 [in Russian].
- 4 Khutyz, Z.M. (2014). Opyt vnedreniia interaktivnykh metodov obucheniia v vuzovskom obrazovanii [Experience in implementing interactive teaching methods in higher education institutions]. *Kontsept — Concept*, 11, 1–12 [in Russian].
- 5 Titova, S.V., & Avramenko, A.P. (2014). Kompetentsiia prepodavatelya v srede mobilnogo obucheniia [Teacher competence in a mobile learning environment]. *Vyshee obrazovanie v Rossii — Higher education in Russia*, 7, 162–167 [in Russian].
- 6 Klimentyev, D.D., & Klimentyeva, V.V. (2018). Dostupnye mobilnye prilozheniia v obrazovanii: besplatno, neslozhno i effektivno [Accessible mobile apps in education: free, easy, and effective]. *Uchenye zapiski. Nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta — Scientific notes, Scientific Journal of the Kursk State University*, 1(45), 77 [in Russian].
- 7 Luzgina, V.B., & Stakhovskaya, Z.A. (2020). Opyt ispolzovaniia mobilnykh tekhnologii v obrazovatelnoi srede vuza [Experience of using mobile technologies in the educational environment of the university]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo — Educational technologies and society*, 1, 463–472 [in Russian].
- 8 Danaher, P.A. (2009). Transforming the practice of mobile learning: Promoting pedagogical innovation through educational principles and strategies that work. New York: IGI Global.
- 9 Kukul'ska-Hulme, A. (2010). Mobile learning for quality education and social inclusion. Moscow, Russian Federation: UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- 10 Khamzina, B., Baymanova, L., Fakhruzenova, I.B., Khamitova, A., & Bekseitova, A. (2017). Opyt ispolzovaniia sotsialnykh setei v obrazovanii [Experience of using of social networks in education]. *Evropeiskie trudy po sotsialnym i povedencheskim naukam — European works on Social and Behavioral Sciences*, 1, 1015–1026 [in Russian].

Ж. Сағатбекқызы*, Қ.Қ. Шалғынбаева

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан
(Корреспондирующий автор. E-mail: zhansulu_2008@mail.ru*)*

Наблюдение как метод социально-педагогического исследования и диагностирования детей с особыми образовательными потребностями в развитии

Статья посвящена изучению метода наблюдения, применяющемуся в социальной педагогике в двух своих основных разновидностях: психологическом и социальном. Новизна статьи заключается в описании применения метода наблюдения в социальной педагогике — новой области педагогического знания. Оригинальность ее состоит в выявлении специфики применения метода наблюдения в процессе социализации детей с особыми образовательными потребностями в развитии. Актуальность работы обусловлена недостаточной разработанностью методики применения метода наблюдения в области социальной педагогики. Содержание исследования составляют сведения о детях с особыми образовательными потребностями в развитии, об их социальной адаптации в обществе, информации о видах, методах наблюдения, применении в ходе работы с такими детьми данных о процедуре использования метода наблюдения процесса социализации детей с особыми образовательными потребностями в развитии, сведения об использовании, наряду с этим методом, приемов личностных конструкторов ролевой игры, методов приучения и имитации. Цель исследования — выявление эффективности применения метода наблюдения в социальной педагогике в качестве социального инструментария. Методы исследования: наблюдение и его виды, приучение, поощрение, ролевая игра, метод использования личностных конструкторов. В ходе исследования получены следующие результаты: установлены и описаны различные виды наблюдения, применяемые в социальной педагогике; выявлена и описана процедура проведения социального наблюдения при изучении поведения детей с особыми образовательными потребностями в развитии и в поведении; описан комплексный метод проведения наблюдения, совмещенного с применением других методов; сделаны выводы о необходимости применения разных видов наблюдения в социальной педагогике с целью диагностирования, получения информации, социальной адаптации особых детей в обществе. Выводы: метод наблюдения в области социальной педагогики используется в качестве эффективного метода, применяющегося в ходе работы с детьми с особыми образовательными потребностями в развитии. Данный метод широко используется для диагностики состояния этих детей, а также для их социализации в обществе.

Ключевые слова: дети с особыми потребностями, психологическое наблюдение, социальное наблюдение, категории наблюдения, единицы наблюдения, социализация, социальные признаки, социальная адаптация детей.

Введение

Актуальность проблемы обусловлена как неразработанностью в молодой науке — «Социальной педагогике» методов наблюдения, так и других способов научно-педагогического исследования. Как справедливо отмечает В.Б. Баранов, «вопросы становления и развития методов педагогического исследования и диагностирования многие десятилетия не были предметом специальных исследований и лишь последние два десятилетия на них стали обращать внимание историки педагогики и психологии. Некоторые аспекты, связанные с историей развития метода наблюдения, в конце прошлого века рассматривались в контексте анализа практики экспериментальной психологии, педологии» [1]. В области специальной педагогики также назревают противоречия между потребностями этой науки и уровнем разработанности методов, в том числе и метода наблюдения этой научной области. А между тем метод наблюдения как инструмент исследования, вписывающийся в живой социально-педагогический процесс, незаменим при углубленной диагностике развития личности, а также для накопления информации детей с особыми образовательными потребностями в развитии. Большинство таких детей имеют дефект-умственную отсталость. При этом наблюдается нарушение высших психических функций — отражения и регуляции поведения и деятельности вследствие органических повреждений головного мозга. Это выражается в нарушении познавательных процессов (ощущений, восприятия, памяти,

мышления, речи, внимания), страдает также эмоционально-волевая сфера личности в целом [2]. Наряду с такой категорией детей имеется и другая — дети, у которых наблюдается легкая форма умственной недостаточности. Такая форма психического недоразвития характеризуется, по мысли Е.А. Инденбаума, наличием устойчивого дефицита познавательных способностей, не достигающего в то же время «истинной» легкой умственной отсталости. В основе ЛПН чаще всего лежит микроорганическое повреждение ЦНС, усугубленное влиянием неблагоприятных факторов. Невысокий умственный потенциал ребенка обусловлен также следствием проживания его в неблагоприятных семейных условиях (алкоголизация, пребывание в условиях материнской или социальной депривации), вероятно также повреждение ЦНС [3].

Социальная адаптация таких детей связана со значительными трудностями, так как социальный педагог занимается обширной педагогической, а также социальной деятельностью, направленной на организацию помощи особенным детям. Хотя А.В. Мудрик относит к социальным педагогам лиц, изучающих социальное воспитание в контексте социализации» [4], деятельность социального педагога разнообразна. Она включает в себя четыре составляющих социально-педагогической помощи: 1) *образовательная составляющая* (включает помощь в обучении и воспитании, которая проявляется в консультировании родителей, в организации воспитательных ситуаций, в организации занятий с целью повышения педагогической культуры родителей); 2) *психологическая* направлена на оказание психологической помощи и коррекцию психологических качеств личности; 3) *посредническая* оказывает содействие в осуществлении контактов между детьми, педагогами школы (при инклюзивном обучении), родителями детей и социальными органами опеки; 4) *научно-исследовательская составляющая* направлена на изучение психических свойств, степени умственного развития детей, исследование степени их социализации к общественной среде. Она занимается сбором информации о них, обработкой ее, разработкой методических рекомендаций.

Выделяются также три уровня осуществления профессиональной деятельности социального педагога: исполнение, планирование, проектирование. В процессе осуществления этих уровней работы реализуются следующие функции: диагностическая, планирующая, организаторская, коммуникативная, побудительная, формирующая, аналитическая, оценочная, координации, коррекции и совершенствования [5].

К основным направлениям работы социального педагога относятся: 1) общественная защита прав ребенка-инвалида и его семьи; 2) прагматическая работа по сохранению психического здоровья в данной микросреде; 3) общественная защита прав ребенка-инвалида и его семьи; 4) тесное взаимодействие с семьей ребенка [6].

Для осуществления социально-педагогической деятельности и выполнения основных функций педагог должен провести предварительную работу — получить информацию об объектах.

Методы и материалы

В процессе социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями в развитии применяется комплексный метод, включающий в себя метод составления программы социализации, наблюдения, конструкторов, ролевую игру, методы приучения и имитации. Рассмотрим как используются данные методы процесса социализации таких детей.

Для успешной социализации детей с ОВЗ социальный педагог должен, в первую очередь, составить программу социализации детей на нескольких условиях: 1) *структурном*. Для этого педагогу необходимо научить ребёнка навыкам общения с родителями, с другими людьми; 2) *духовном*, на котором нужно обратить внимание на приобщение ребёнка к ценностям общества, например, нормам поведения, научить умению соблюдать нормы поведения; 3) *учебном*: научить умению осознавать, планировать и реализовывать учебные задачи. Дети с особыми образовательными потребностями в развитии социализируются к обществу в процессе выполнения определённой деятельности: предметно-практической, учебной, творческой, игровой, нравственной.

Рассмотрим, как применяется метод социально-педагогического наблюдения в процессе социализации детей. Педагогическим наблюдением называют «систематическое восприятие исследуемого объекта на основе регистрации избранных единиц (показателей, признаков), характеризующих признаки изучаемого явления (проявления поведения личности, коллектива; отдельные акты, психические реакции (речевые действия, операции деятельности и т.п.) [7; 33].

Для осуществления социально-педагогического наблюдения исследователь должен определить объект и предмет наблюдения. Объект наблюдения в данном случае выступают дети с особыми

образовательными потребностями в развитии. Предметом наблюдения могут быть вербальные и невербальные акты поведения особенных детей. Целью социально-педагогического наблюдения является описание поведения детей с особыми образовательными потребностями в развитии в процессе социальной адаптации к обществу. Задачи наблюдения: 1) провести наблюдение за ситуациями приобщения детей к социальным нормам поведения; 2) вести наблюдение за усвоением нравственных понятий; 3) проводить наблюдение за поступками особенных детей в той или иной социальной ситуации; 4) определить категории (социальные признаки, отмечаемые у наблюдаемого); 5) описать единицы наблюдения. К способам регистрации относятся категории и единицы. Категории выступают как способы регистрации эмпирических признаков объекта. Они могут быть количественно-качественными (фиксируют количество и качество эмпирических показателей). Оценочные категории фиксируют оценку, данную наблюдателем состоянию субъекта.

Результаты наблюдения фиксируются в трех видах документов: карточках наблюдения, протоколе наблюдения, дневнике наблюдения. Карточка наблюдения предназначена для регистрации признаков наблюдения, например, у детей с особыми образовательными потребностями в развитии, испытывающими затруднения в процессе адаптации к обществу. Социум также с предубеждением может относиться к детям-инвалидам. Но социальный педагог должен помнить, что развитие особенного ребёнка невозможно без социализации ребёнка в общественной среде и идентификации его к нему. Дети с особыми образовательными потребностями в развитии также нуждаются в общении, в реализации социальных отношений с другими людьми. Поэтому в процессе наблюдения за социализацией ребёнка к общественной среде в карточке указываются те социальные признаки, которые формируются у наблюдаемого в процессе его приобщения к обществу людей.

Кроме карточек, наблюдатель ведёт также протокол наблюдения (см. табл.).

Т а б л и ц а

Протокол наблюдения

Дата наблюдения	Ф.И.О наблюдаемого (объекта)	
	описательные категории	оценочные категории
1. Социальная ситуация. Указывается место (где), время (когда), участники (кто), для чего описывается ситуация (с какой целью)	Место: школа, дом, время — 2 раза в неделю в течение месяца: кто (дети с особыми образовательными потребностями в развитии)	
2. Внешние проявления (социальные признаки, эмпирические признаки, проявляемые у наблюдаемого)	Ситуация (социализация). Социальные признаки формирования нормативного поведения; имперические признаки: эмоции (положительные)	Хорошо
3. Другие социальные признаки: а) поступки б) проступки в) вид эмоционального состояния г) умение понимать ситуацию д) умение обсуждать негативные поступки, давать оценку (хороший, плохой)	а) добрые поступки б) проступки г) понимание д) умение отличать хорошие и плохие поступки	Хорошо

На первоначальном процессе социализации педагог применяет включенное наблюдение, сочетающееся со скрытыми и непрерывными наблюдениями. В ходе включённого наблюдения исследователь-педагог вступает в контакт с наблюдаемым, общается с ним. Это дает возможность объекту привыкнуть к педагогу, демонстрируя при нем как привычные, так и прививаемые навыки поведения. Ценность имеет и *скрытое наблюдение* за объектом, когда педагог, будучи невидимым, регистрирует особенности поведения наблюдаемого.

В результате проведения таких наблюдений социальный педагог собирает информацию о поведении изучаемого, данные об используемых им навыках общения. Собранная информация фиксируется

им в дневнике наблюдений. На второй стадии наблюдения педагог анализирует полученную информацию, классифицирует её, акцентирует внимание на факторах, способствующих развитию негативных качеств личности, например, на проявлении девиантного поведения, совершении проступков. На третьей стадии наблюдения педагог прогнозирует воспитательную работу с детьми, подбирает методы, включающие их в различные виды деятельности, в том числе в нравственно-корректирующую деятельность. Все эти работы нужны для усвоения социальных норм поведения, под которыми поднимаются предписания того, как вести себя в обществе. Е.Ф. Пеньков определяет их таким образом «обусловленные общественным бытием требования, предъявляемые обществом (классом, коллективом) к поведению личности в её взаимоотношениях с теми или иными общностями и другими людьми, к деятельности социальных групп и общественных институтов» [8; 40].

Для формирования нравственных понятий у особенных детей можно дать объяснение понятиям «хороший человек — плохой человек», используя личностные конструкции Дж. Келли. Такие конструкции представляют собой «устойчивый способ, благодаря которым человек осмысливает аспекты действительности в терминах схожести и контраста» [9; 438]. Примерами личностных конструктов, по Дж. Келли, могут быть «взволнованный — спокойный», «умный — глупый», «мужской — женский», «дружеский — вражеский», «хороший — плохой».

По примеру данного конструкта можно построить модель «хорошее поведение — плохое поведение». Для осознания данной схемы следует провести ролевую игру «Хороший человек — плохой человек». Сценарий игры заранее составляется преподавателем, предлагающим обсудить с учениками несколько эпизодов, в которых показаны поступки хорошего человека и проступки плохого.

Эпизод № 1:

Вася, Ваня и Петя встретились во дворе их дома. Они хотели обсудить одну проблему: как купить байк. Очень им хотелось кататься на мотоциклах. Тогда Ваня сказал: «А давайте ограбим прохожих, нападём на них из-за угла дома. А чтобы они нас не увидели, наденем маски. Я уверен, что у богатых деньги всегда водятся». Петя сказал: «Богатые на машинах разъезжают». Вася сказал: «Ну тогда угоним машину!». Угнать машину не получилось, но они угнали машину человека, зашедшего в магазин и забывшего ключи в машине. Вышел человек из магазина с покупками, а машины нет. Он на неё деньги собирал годами, откладывая с каждой зарплаты. А теперь остался без машины. Она его кормила. Он подрабатывал изредка таксистом, возил семью на дачу и оттуда. Ему надо прокормить семью, где семеро по лавкам сидят.

Ответьте на вопросы:

1. Как думаете, хороший ли поступок совершили юноши?
2. Или это проступок, т.е. поступок нехорошего человека?
3. Можно ли украсть что-либо у другого человека?
4. Это соответствует принципу социальной нормы «Не кради»?

«А я помог бабушке донести до дома её покупки», — сказал Тема.

«Молодец, — сказала мама. — Ты совершил хороший поступок. Ты хороший человек».

Далее на экране демонстрируются несколько эпизодов, в которых показываются ситуации совершения людьми хороших или плохих поступков.

После этого детям задаются вопросы:

1. С каким героем вы идентифицируете себя?
2. С хорошим человеком или плохим?
3. Какой поступок совершил хороший человек?
4. Какой проступок совершил плохой человек?
5. Роль какого героя ты хотел бы играть?

На следующей встрече детям объясняют значение понятия «социальная роль» и проводят наблюдение за тем, как дети называют признаки хорошего человека, запоминают пословицы и поговорки, фразеологизмы.

Обучение ролям достигается в процессе имитации игры «социальная роль — хороший человек», «социальная роль — плохой человек». Игра рассматривается как вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание, усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [10].

Ролевая игра включает в себя такие компоненты, как: 1) игровые роли и их принятие; 2) игровые действия; 3) технология игры [11].

Игровые роли — «хороший человек», «плохой человек». Игровые действия включают те действия, которые ожидаются от человека, соответственно и его роли. Так, «хороший человек» не совершает плохих поступков, соблюдает нормы поведения, помогает людям. Модели хорошего поведения отражены в пословицах и поговорках: *держат ответ, брать на свои плечи, трудиться не покладая рук, человек долга, достойный человек*. О плохом человеке в пословицах-поговорках отражаются следующие мнения: заносчивый (*гусь лапчатый*), легкомысленный (*порхать как бабочка*), упрямый (*как баран*), совершает плохие поступки, нарушает нормы поведения. Технология игры — это составление культурного сценария – совокупности эпизодов реализации поступков хорошего и плохого человека, обсуждение их.

В процессе ролевой игры наблюдателем используется метод стимулирования поведения: а) к одобряемому поведению: *сказал — как топором отрубил, учись хорошему, плохое на ум не пойдет*; б) к сдерживанию плохих поступков: *хорошему учись, от плохого шестом суйся; где лодырь ходит, там земля не родит*.

Применяется также метод приучения, когда согласно социальным ролям играющие демонстрируют поступки хорошего или плохого поведения. Приучают, показывая действия хорошего или плохого человека.

Используя также методы имитации и подражания, когда играющие подражают стереотипам хорошего или плохого поведения.

Социальный педагог, контактируя с наблюдаемыми в процессе ролевой игры, обсуждения поступков хорошего или плохого человека, наблюдает за проявлениями социальных признаков у объектов наблюдения, их эмоций (негативные или позитивные). Все это фиксирует в протоколе наблюдения и в дневнике, отмечает изменения в поведении объектов и выставляет им баллы по пятибалльной шкале.

Результаты и их обсуждения

Наблюдение является одним из единственных методов изучения детей с особыми образовательными потребностями в развитии. Для наблюдения над такими детьми используются разные методы: 1) **целенаправленное** (проводится согласно поставленной цели). Целенаправленное наблюдение применяется для изучения поведенческих актов ребенка, которые могут быть искажены и оторваны от реальной ситуации. И для того, чтобы увидеть закономерности в таком поведении, педагогу потребуется больше времени для достижения цели; 2) **свободное**. При свободном наблюдении внимание исследователя сосредоточивается на базовых проявлениях шутовности ребенка [12]; 3) **выжидательное наблюдение** (наблюдается все, в чем проявит себя объект); 4) **выбирающее** (отбор только нужных фактов и явлений, их фиксирование); 5) **научное наблюдение**. Для проведения такого наблюдения следует создать необходимые условия для проведения наблюдения: поставить цель, разработать программу наблюдения; осуществить выбор объекта исследования; выбрать соответствующую ситуацию наблюдения, акцентировать внимание на поддержке естественных условий жизни наблюдаемого, обеспечить объективность и систематичность наблюдений. Для проведения научного психологического наблюдения можно использовать методику М.Я. Басова. В ней акцентировано внимание на соотносительности психических функций (двигательной сферы, восприятия, памяти, воображения, мышления, речи, чувств, волевых процессов) детей дошкольного возраста и поведенческих моментов, в которых эти моменты, как правило, проявляются [13]; 6) **сплошное наблюдение** (охватывающее многие стороны поведения ребенка в течение длительного времени); 7) **психологическое наблюдение**, служащее методом познания психической реальности в той мере проявления, в какой последняя имеет внешние проявления, и той тонкостью, какую может обеспечить теория, в рамках которой проводятся те или иные наблюдения [14].

Для осуществления психологического наблюдения за поведением особенного ребенка педагог на протяжении нескольких этапов проводит наблюдения за поведением ребенка. Целью работы при этом становится наблюдение за поведением ребенка в процессе его психической деятельности. В процессе проведения наблюдения педагог записывает результаты своих наблюдений в протоколе наблюдения, причем запись наблюдения должна быть фактологичной. Она включает также описание ситуации. Запись наблюдений может осуществляться в дневниковой форме или в виде протокола. Запись наблюдений предусматривает описание категорий (определенных классов — наблюдаемых явлений). И.А. Шаповал предлагает описывать следующие категории: 1) оценка внешнего вида ребенка (особенности

телосложения, чистота одежды, кожи, цвет лица); 2) общий фон настроения ребенка в начале наблюдения и после выполнения заданий; 3) признаки невротических проявлений (дрожь в руках, подергивание плечами, стереотипное гримасничание, покусывание губ или ногтей, шмыганье носом, постепенное перекалывание предметов, ерзание, раскачивание на стуле). И это позволяет выявлять нарастание напряжения; 4) энергичность и целесообразность движений, мимика жестов, либо их хаотичность; 5) словесные проявления ребенка. Наблюдения за речевыми действиями ребенка включают оценку интенсивности тона, голоса ребенка, его выразительность, темпа речи и изменения в них, проявляемых в ходе выполнения заданий [15]. Результаты наблюдений оцениваются по балльной системе. В этом случае применяется метод шкалирования. При этом исследователь может использовать 3–10-балльные шкалы. Причем балл может быть выражен не только числом, но описательными прилагательными, социальное, *очень слабый, слабый, средний, сильный очень сильный*; 8) **социально-педагогическое наблюдение** [15].

В социальной педагогике метод социально-педагогического наблюдения характеризуется как целенаправленное, систематическое восприятие исследователем поведения объекта, наблюдение за процессом протекания деятельности и ее изменения с позиции методологии педагогики. К социально-педагогическому наблюдению предъявляются такие требования, как построение программы исследования, воспроизводимость, обеспечение строгости процедуры описания, надежность и валидность. Такие требования конкретизируются в методиках-рекомендациях по построению методик наблюдения [16]. Целью научного социально-педагогического наблюдения является восприятие чувственно данных явлений, осмысление зафиксированных данных наблюдения и их научное объяснение. После осуществления наблюдения проводится анализ фактических данных, устанавливается взаимосвязь между фактами наблюдения и исследуемым явлением. Метод наблюдения применяется социальным педагогом в случае адаптации особенного ребенка к социальной среде и социализации его, а также в случае необходимости иметь представление об особенностях усвоения ребенком с ОВЗ программного материала (какую информацию он усваивает, воспроизводит, как запоминает учебный материал). Результаты педагогического наблюдения в таком случае способствуют определению рациональных способов усвоения ребенком учебного материала, помогают выявлению динамики умственного развития детей.

Социальная адаптация особенного ребёнка обеспечивается путем включенности его в социальные отношения, в социальную среду. Для этого ребёнок должен освоить навыки нормативного поведения, усвоить социальные нормы, чтобы идентифицироваться с другими сверстниками, знать навыки поведения в семье, в обществе. Ещё Л.С. Выготский обращал внимание на то, что «недостаточная готовность детей с ОВЗ к успешной интеграции в общество связана не с их биологическим благополучием, а с их «социальным вывихом», нарушающим связь ребёнка с социумом и культурой, как источниками развития. Исправление «вывиха» происходит через освоение «особыми» детьми многообразия социальных ролей, их сущности, полученных знаний о социальных отношениях в обществе» [17].

Заключение

Метод наблюдения является одним из эффективных методов получения информации и диагностирования, применяемых в работе социального педагога на сегодняшнем этапе развития социальной педагогики. Этот метод применительно к исследованию детей с особыми образовательными потребностями в развитии, с особыми потребностями все ещё недостаточно разработан, хотя он является необходимым инструментом в работе с особыми детьми, распределяемых по группам: 1) категория детей с нарушениями высших психических функций; 2) категория детей с признаками лёгкой умственной отсталости. Социальный педагог осуществляет наблюдение за этими категориями детей, проводит также работу по оказанию социально-педагогической помощи в процессе образовательной, психологической, посреднической, научно-исследовательской деятельности. Для осуществления таких разнообразных деятельностей ему необходимо вести наблюдение за объектами. В процессе своей работы он осуществляет такие виды наблюдения, как психологическое и социально-педагогическое. Разновидностями таких наблюдений являются целенаправленное, свободное, выжидательное, выбирающее, научное, сплошное и др.

Психологическое наблюдение направлено на изучение поведения ребёнка во время осуществления им психической деятельности. Педагог наблюдает за внешним видом ребёнка, настроением ребёнка, за энергичностью речевых действий объекта, словесными его проявлениями, интенсивностью и темпом речи и т.д. Результаты наблюдения оцениваются по пятибалльной системе.

Социально-педагогическое наблюдение проводится согласно составленной программе, обеспечивающей строгость процедуры описания. Определяются при этом цель, предмет, объект наблюдения, категории и единицы наблюдения. По ходу наблюдения ведётся протокол, где записываются все данные, выявляемые в процессе исследования. Основным видом наблюдения при этом является социальное наблюдение за процессами социализации ребёнка к общественной среде. При этом наблюдаются и описываются социальные признаки, проявляющиеся у объектов в ходе применения сопутствующих наблюдению методов. Психологическое и социальное наблюдения способствуют полному сбору информации об объекте.

Список литературы

- 1 Баранов В.Ф. Педагогическая служба в советской школе в 20–30-х гг. / В.Ф. Баранов // Вопросы психологии. — 1991. — С. 100–112.
- 2 Карелина А.А. Образование школьника / А.А. Карелина. — М.: Центр ВЛАДОС, 2000. — 105 с.
- 3 Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с лёгкими формами интеллектуальной недостаточности: автореф. дис.... д-ра психол. наук. Специальность: 19.00.10 — «Коррекционная психология» / Е.Л. Инденбаум. — М., 2011. — С. 77–91.
- 4 Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. — М.: Академия, 2002. — С. 76–101.
- 5 Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. — М.: Сфера, 2004. — 482 с.
- 6 Туганбекова К.М. Особенности социально-педагогической работы с подростками с ограниченными возможностями в развитии / К.М. Туганбекова // Успехи современного естествознания. — 2015. — № 1–3. — С. 517–520.
- 7 Ковалев Г.Н. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пос. / Г.Н. Ковалев, В.С. Иванов, М.В. Гуковская, С.В. Верейкина. — М.: МГППУ, 2011. — С. 55–88.
- 8 Пеньков Г.Ф. Социальные нормы-регуляторы поведения личности / Г.Ф. Пеньков. — М.: Мысль, 1972. — 150 с.
- 9 Келли Д. Когнитивная теория личности / Д. Келли. — СПб.: Питер, 2007. — С. 431–478.
- 10 Шмаков С.А. Игры учащихся — феномен культуры / С.А. Шмаков. — М.: Новая школа, 1994. — С. 94–123.
- 11 Минаева Н.С. Методы социальной психологии / Н.С. Минаева. — Екатеринбург: Деловая книга, 2007. — 351 с.
- 12 Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. — М.: ИНФРА, 1997. — 256 с.
- 13 Басов М.Я. Избранные психологические произведения / М.Я. Басов. — М.: Педагогика, 1975. — С. 57–61.
- 14 Михалевская М.Б. Метод наблюдения в психологии / М.Б. Михалевская. — М.: МГУ, 1985. — С. 3–25.
- 15 Шаповал И.Я. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития / И.Я. Шаповал. — М.: ТЦ «Сфера», 2005. — С. 320.
- 16 Экиниль Г.Е. Методология и технология современного научно-педагогического наблюдения // Методология и технология обеспечения качества исследовательского и диагностического инструментария в системе образования / Г.Е. Экиниль. — Таганрог: Таганрог. гос. пед. ин-т, 2008. — С. 80–99.
- 17 Выготский Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. — М.: ЭКСМО, 2005. — С. 187–200.

Ж. Сағатбекқызы, Қ.Қ. Шалғынбаева

Ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды қоғамға бейімдеудегі әлеуметтік педагогтің психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу жұмыстары

Мақала әлеуметтік педагогикада қолданылатын бақылау әдісін оның екі негізгі категориясы бойынша зерттеуге арналған: психологиялық және әлеуметтік. Мақаланың жаңалығы педагогикалық білімнің жаңа саласы әлеуметтік педагогикада бақылау әдісінің қолданылуын сипаттау. Оның ерекшелігі дамуында ерекше қажеттілігі бар балаларға білім беруді әлеуметтендіру процесінде бақылау әдісін қолдану ерекшеліктерін анықтаудан тұрады. Жұмыстың өзектілігі әлеуметтік педагогика саласында бақылау әдісін қолдану әдістемесінің жеткіліксіз дамуымен түсіндіріледі. Зерттеу мазмұны дамуында ерекше қажеттілігі бар балаларға білім беру туралы мәліметті, олардың қоғамға әлеуметтік бейімделуі, мұндай балалармен жұмыс барысында ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды әлеуметтендіру процесінде бақылау әдісін қолдану тәртібі туралы мәліметтер; осы әдіспен қатар тұлғалық рөлдік құрылымдардың әдістемелерін, оқыту және еліктеу әдістерін қолдану туралы мәліметтер қамтылған. Зерттеудің мақсаты: әлеуметтік педагогикада байқау әдісін әлеуметтік құрал ретінде қолдану тиімділігін анықтау. Зерттеу әдістері: бақылау және оның түрлері, дағдыландыру, мадақтау, рөлдік ойын, жеке конструкцияларды қолдану әдісі. Зерттеу барысында мына нәтижелер алынды: әлеуметтік педагогикада қолданылатын бақылаудың әртүрлі түрлері анықталды және сипатталды; дамуындағы және мінез-құлқындағы ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың мінез-құлқын зерттеуде әлеуметтік бақылау жүргізу

тәртібі анықталды және сипатталды; басқа әдістерді қоса қолдана отырып, бақылау жүргізудің кешенді әдісі сипатталған; диагностикалау, ақпарат алу, ерекше балалардың қоғамға әлеуметтік бейімделуі үшін әлеуметтік педагогикада бақылаудың әртүрлі түрлерін қолдану қажеттілігі туралы тұжырымдар жасалған. Қорытынды: әлеуметтік педагогика саласындағы бақылау әдісі ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды дамытуда жұмыс жасаудың тиімді әдісі ретінде қолданылады. Бұл әдіс осы балалардың жағдайын диагностикалау үшін, сондай-ақ оларды қоғамға әлеуметтендіру үшін қолданылады. Осындай балалармен жұмыс жасау барысында психологиялық және әлеуметтік-педагогикалық бақылаулар қолданылады. Осы әдістерді қолдана отырып, баланың психикалық белсенділігі процесінде оның мінез-құлқы зерттеледі. Әлеуметтік-педагогикалық бақылаулар дамуында ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды қоғамға әлеуметтік бейімдеу барысында қолданылады.

Кілт сөздер: ерекше қажеттілігі бар балалар, психологиялық бақылау, әлеуметтік бақылау, бақылау категориялары, бақылау бірліктері, әлеуметтену, әлеуметтік ерекшеліктер, балалардың әлеуметтік бейімделуі.

Z. Sagatbekkyzy, K.K. Shalgynbayeva

Observation as a method of socio-pedagogical research and diagnosis of children with special educational needs in development

The article is devoted to the study of the observation method used in two main varieties of social pedagogy: psychological and social. The novelty of the article lies in the description of the application of the observation method in social pedagogy – a new field of pedagogical knowledge. Its originality is in identifying the specifics of the application of the observation method in the process of socialization of children with special educational needs in development. The relevance of the work is due to the insufficient development of the methodology for applying the observation method in social pedagogy. The content of the study comprises data on children with special educational needs in development, their social adaptation to society, information about the types, methods of observation, applications in working with such children, data on the procedure for using the method of observation of the process of socialization of children with special educational needs in development, information about the use of personal constructs of role-playing, methods of training and imitation. The study aims to identify the effectiveness of the method of observation in social pedagogy as a social tool. Research methods: observation and its types, training, encouragement, role-playing, method of using personal constructs. The results are: installed and describe the different types of surveillance used in social pedagogy; identified and described the procedure of social observation in the study of behavior of children with special educational needs in development and behavior; a comprehensive method of conducting observation combined with the use of other methods is described; conclusions are drawn about the need to use different types of observation in social pedagogy to diagnose, obtain information, and social adaptation of special children to society. Conclusions: the method of observation in the field of social pedagogy is used as an effective method used in the course of work with children with special educational needs in development. This method is used to diagnose the condition of these children and to socialize them with society. In working with such children, psychological and socio-pedagogical observations are used. With the help of these methods, the child's behavior in performing mental activity is studied. Socio-pedagogical observations are used in the social adaptation of children with special educational needs in development in society.

Keywords: children with special needs, psychological observation, social observation, categories of observation, units of observation, socialization, social characteristics, social adaptation of children.

References

- 1 Baranov, V.F. (1991). Pedagogicheskaja sluzhba v sovetskoj shkole v 20–30-kh gg. [Pedagogical service in a Soviet school in the 1920–30s]. *Voprosy psikhologii — Questions of psychology* [in Russian].
- 2 Karelina, A.A. (2000). *Obrazovanie shkolnika [School student education]*. Moscow: Tsentr «VLADOS» [in Russian].
- 3 Indenbaum, E.L. (2011). *Psikhosotsialnoe razvitiе podrostkov s legkimi formami intellektualnoi nedostatochnosti [Psychosocial development of adolescents with mild forms of intellectual disability]. Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].
- 4 Mudrik, A.V. (2002). *Sotsialnaia pedagogika [Social pedagogy]*. Moscow: Akademiia [in Russian].
- 5 Ovcharova, R.V. (2004). *Spravochnaia kniga sotsialnogo pedagoga [Reference book of the social educator]*. Moscow: Sfera [in Russian].
- 6 Tuganbekova, K.M. (2015). *Osobennosti sotsialno-pedagogicheskoi raboty s podrostkami s ogranichennymi vozmozhnostiami v razvitiі [Features of social and pedagogical work with adolescents with disabilities in development]. Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniia — Successes of modern natural science, 1–3, 517–520* [in Russian].

- 7 Kovalev, G.N., Ivanov, B.S., Gukovskaia, S.V., & Vereikina, S.V. (2011). *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniia: uchebnoe posobie [Methodology and methods of psychological and pedagogical research: textbook]*. Moscow: Publishing house of Moscow State University of Psychology and Education [in Russian].
- 8 Penkov, G.F. (1972). *Sotsialnye normy-regulirovannye povedeniia lichnosti [Social norms-regulators of personality behavior]*. Moscow: Mysl [in Russian].
- 9 Kelli, D. (2007). *Kognitivnaia teoriia lichnosti [Cognitive theory of personality]*. Saint Petersburg: Piter [in Russian].
- 10 Shmakov, S.A. (1994). *Igry uchashchikhsia — fenomen kultury [Students' games are a cultural phenomenon]*. Moscow: Novaia shkola [in Russian].
- 11 Minaeva, N.S. (2007). *Metody sotsialnoi psikhologii [Methods of social psychology]*. Ekaterinburg: Delovaia kniga [in Russian].
- 12 Druzhinin, V.N. (1997). *Eksperimentalnaia psikhologiya [Experimental psychology]*. Moscow: INFRA [in Russian].
- 13 Basov, M.Ya. (1975). *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniia [Selected psychological works]*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- 14 Mikhalevskaia, M.B. (1985). *Metod nabludeniia v psikhologii [Observation method in psychology]*. Moscow: Publishing house of Moscow State University [in Russian].
- 15 Shapoval, I.Ya. (2005). *Metody izucheniia i diagnostiki otkloniaiuushchegosia razvitiia [Methods for studying and diagnosing deviant development.]*. Moscow: TTs «Sfera» [in Russian].
- 16 Ekinil, G.E. (2008). *Metodologiya i tekhnologiya sovremennogo nauchno-pedagogicheskogo nabludeniia [Methodology and technology of modern scientific and pedagogical observation]. Metodologiya i tekhnologiya obespecheniia kachestv issledovatel'skogo i diagnosticheskogo instrumentariia v sisteme obrazovaniia – Methodology and technology for ensuring the qualities of research and diagnostic tools in the education system*. Taganrog: Taganrog State Pedagogical Institute [in Russian].
- 17 Vygotskii, L.S. (2005). *Psikhologiya razvitiia rebenka [Child developmental psychology]*. Moscow: EKSMO [in Russian].

Ж.Н. Сабирова, Г.К. Шугаева, Г.К. Шамбилова*,
А.У. Муханбетжанова, Б.У. Куанбаева

*Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Қазақстан
(Хат хабарға арналған автор. E-mail: shambilova_gulba@mail.ru)
ORCID ID 0000-0002-2733-986X*

Инклюзивті топтағы балалармен қарым-қатынас мәдениеттілігін қалыптастыру

Мақалада қазіргі кезеңде барлық әлем жұртшылығының назарын аударып отырған мәселе, соның ішінде Қазақстан Республикасының білім беруді дамыту Мемлекеттік бағдарламасының басым бағыттарының бірі — инклюзивті топтағы балалармен қарым-қатынас мәдениеттілігін қалыптастыру жолдары қарастырылған. Психологиялық-педагогикалық бағыт бойынша, денсаулығында мүмкіншілігі шектеулі балаларды қалыпты дені сау, яғни өздерінің қатарындағы құрдастарымен араластыру; барлығына бірдей білім беру принципі, қоғам мен білім беру саласын ізгілендіру, «ерекше» балаларды әлеуметтік тұрғыда «тұлға» ретінде қарау, ата-аналарды белсенді субъект ретінде білім беру процесіне қатыстыру жұмыстары жан-жақты көрсетілген. Білім беру ұйымында инклюзивті мәдениетті қалыптастыруды зерттеушілер мен тәжірибешілердің шешімі инклюзия дегенге саяды және әртүрлілікке құрмет, айырмашылықтарға төзімділік, ынтымақтастық, ерекше жандардың жетістіктерін көтермелеу және олардың негізінде инклюзивті қоғамдастық құру құндылықтары сипатталған. Оқыту моделінің ұйымдастырушылық құрамы мотивациялық-құндылықты, оперативті-белсенділікті, рефлексивті-бағалауды сәтті қалыптастыруға мүмкіндік беретін студенттердің және мұғалімнің бірлескен іс-әрекетін ұйымдастырудың жүйелі тәсілі деп санайтын мұғалімдерді инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеуге дайындау технологиясы ұсынылған. Ерекше білімді қажет ететін балалардың өзіне тән даму ерекшеліктеріне байланысты мұндай дағдыларды меңгеру үшін арнайы ұйымдастырылған педагогикалық-психологиялық көмектің қажет екендігі анық.

Кілт сөздер: инклюзия, инклюзивті мәдениет, инклюзивті саясат, инклюзивті тәжірибе, толеранттылық, мектеп мәдениеті, гуманитарлық технология, инклюзивті құндылықтар.

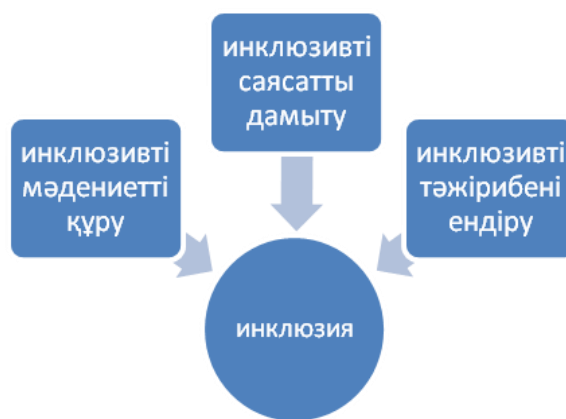
Kipicne

Инклюзивті білім берудің мәнін әр түрлі түсіндіруге қарамастан, барлық зерттеушілер инклюзияға байланысты құнды, білім беру саласындағы кәсіби мәселелерді шеше алатын және ерекше балаларға түзету көмегін көрсете алатын және теріс және жағымды тәжірибені ескере отырып, педагогикалық қызметті рефлексивті бағалай алатын білікті мұғалімдерді даярлау қажеттілігін атап өтеді.

Инклюзивті білім беруді ұйымдастырудың шетелдік технологиялары мен стратегияларын талдай отырып, оның әр түрлі елдердегі дамуы ерекше балалардың білім алу құқығын іске асыруға бағытталған азаматтық ұстанымды қалыптастырудан, нормативтік-құқықтық актілерді әзірлеуге және мүдделі ортаға қосу мәселелерін қарастыруға үлкен мән бергенін атап өткен жөн. Зерттеу нәтижелері мен ғалымдардың ғылыми ұстанымдарын талдағаннан кейін біз шетелде инклюзивті білім беруді дамытудың негізгі бағыттарын анықтадық. Қазіргі уақытта инклюзивті білім берудің ғылыми-зерттеу саласы белсенді дамып келеді, барған сайын маңызды бола түсуде. Осы мақсатта біз зерттеу жұмысымыздың негізгі мақсатын білім беру мекемелерінде ерекше баланы қабылдауға негізделген инклюзивті мәдениеттілікті қалыптастыруға даярлау қажеттілігіне назар аудардық.

Осы инклюзивті білім беруді зерттеу орталығының негізін қалаушы Марк Воганның (Бристоль, Ұлыбритания) жетекшілігімен Тони Бут пен Мэл Аинско жасаған «Инклюзивті индикаторлар» [1] практикалық нұсқаулықта білім беру ұйымдарындағы инклюзивті білім беру жағдайын жақсартудың маңызды бағыттарын көрсететін өзара байланысты үш аспект көрсетілген (1-сурет):

*Хат-хабарларға арналған автор. Email: shambilova_gulba@mail.ru



Сурет 1. Инклюзивті білім беруді жақсартудың маңызды бағыттарын көрсететін өзара байланысты үш аспектісі

Инклюзивті мәдениетті құрудың негізі:

- мектеп қауымдастығын құру;
- инклюзивті құндылықтарды қабылдау.

Инклюзивті мектеп мәдениетін құру қауіпсіздікті, ынтымақтастық идеяларымен бөлісетін толерантты (ынтымақты) қауымдастық, оның барлық қатысушыларының дамуын ынталандырушы; қауымдастық әрқайсысының құндылығы — ортақ жетістіктің негізі. Мұндай мектеп мәдениеті жалпыға ортақ барлық жаңалармен бөлісетін және қабылдайтын инклюзивті құндылықтар қызметкерлер, білім алушылар, әкімшілер және ата-аналар/қамқоршыларымен бірге қабылданады. Инклюзивті мәдениетте бұл ұстанымдар мен құндылықтар бүкіл мектеп саясатына қатысты шешімдерге де, әр сыныптағы әр сәттілік оқыту практикасына да әсер етеді.

Бұл жағдайда мектептің дамуы тұрақты және үздіксіз үдеріске айналады.

Инклюзивті саясатты дамыту:

- барлығына арналған мектепті дамыту;
- әртүрлілікті қолдау.

Барлық мектеп бағдарламаларында инклюзивті тәсілдердің болуы қажет. Әр оқушыны оқу процесіне және мектеп өміріне қосу принциптері мектептің барлық қызметкерлері мен оқушыларын алғашқы сатыдан бастап осы жұмысқа қатысуға және практикадан тыс қысымдарды азайтуға шақырады. Барлық қағидаттар инклюзивті білім беру ортасын құру бағытында мектепті реформалаудың нақты стратегияларын қамтиды. Барлық қағидаттар инклюзивті білім беру ортасын құру бағытында мектепті реформалаудың нақты стратегияларын қамтиды. Қолдаудың барлық түрлері инклюзивті қағидаттарға сәйкес жасалады және жалпы жүйеге біріктірілген.

Инклюзивті тәжірибені ендіру:

- оқу процесін басқару;
- ресурстарды жұмылдыру.

Оқытудың тәжірибелік дамуымен, ең бастысы — мектептің мәдениеті мен саясатының жалпы инклюзивке бағытталуы. Мұндай тәжірибені сабақтарға енгізу кезінде оқушылардың қажеттіліктерінің әртүрлілігі міндетті түрде ескеріледі, ал оқушыларды мектептен тыс уақыттағы тәжірибе мен білімге сүйене отырып, жасалған жеке белсенділіктері мадақталады. Мектеп ұжымы тек материалдық ресурстарды ғана емес, қосымша ресурстарды да табуға қызығушылық танытады. Барлық баланың білім алуы мен мектеп өміріне толық қатысуы үшін ресурстарды іздеу барлық мектеп қызметкерлері, ата-аналар/қамқоршылары және жергілікті қауымдастықтар арасында жүргізілуде.

Осы үш аспект мектепке инклюзивті дамыту үшін өте маңызды. Мектептегі реформалар мен өзгерістердің кез-келген жоспарында барлық үш бағытқа назар аудару керек.

Нәтижелер және оларды талдау

Алайда, «инклюзивті мәдениетті құру» аспектісі үшбұрыштың түбіне әдейі орналастырылған. Білім беру реформаларының сипаты мен динамикасына мектеп мәдениетінің оң немесе теріс әсер ету әлеуетіне назар аударуы жеткіліксіз. Мектеп мәдениеті — жүргізіліп жатқан реформалар мен өзгерістердің негізі. Ортақ инклюзивті құндылықтар мен бірлескен қатынастардың дамуы оның басқа компоненттерінің

өзгеруіне әкелуі мүмкін. Мектептегі білім беру мен оқытудың саясаты мен тәжірибесін өзгертетін инклюзивті мәдениет, оны мектептің қызметкерлері мен оқушылары белсенді қолдай алады.

Әр аспектіде білім деңгейі мен мектеп өміріне толық қатысу үшін көбірек көңіл бөлуге болатын екі бағыт тұжырымдалған. Олар бірлесіп инклюзивті мектептің даму жоспарын құру бойынша жұмысты құрылымдауға бағытталған бағалау әдістемесін анықтайды; ұсынылған бағыттар мен секциялар атаулары осындай жоспардың бөлім тақырыптары ретінде қызмет ете алады. Мектептің инклюзия бағытында дамуы міндетті түрде барлық осы салаларда жүруі керек деген нақты түсінік болуы.

Британдық сарапшылардың пікірі бойынша, графикалық түрде тең жақты үшбұрыштың жақтары ретінде ұсынылған мектептер тек инклюзия саласында ғана емес, сонымен бірге кең мағынада мектептерді реформалауға бағытталған даму векторларын анықтайтын «осьті» білдіреді. Үшбұрыштың негізінде «инклюзивті мәдениетті құру» аспектісі жатыр. Зерттеушілердің пікірінше, «ортақ инклюзивті құндылықтар мен бірлескен қатынастардың дамуы басқа аспектілердің өзгеруіне әкелуі мүмкін» [2]. Білім берудің инклюзивті құндылықтары білім беру қатынастарының жаңа парадигмасын анықтайды және білімнің гуманистік сипатына назар аударады.

Ғалымдар «инклюзивті мәдениет» ұғымын әртүрлі жолмен түсіндіреді. Атап айтсақ:

1) арнайы философия, оған сәйкес құндылықтар, инклюзивті білім туралы білу және осы процесстің барлық қатысушылары арасында жауапкершілік теңдей бөлінеді;

2) жоғары деңгей тұтастай алғанда инклюзивті процесстің тиімділігін арттыруға мүмкіндік беретін инклюзия құндылықтарын қолдауға бағытталған жалпы білім беру мәдениетінің бөлігі;

3) дау-дамай жағдайларын болдырмауға және процесстің әр қатысушысына ықтимал зиян келтірмеуге мүмкіндік беретін отбасы мен мектептің өзара тәуелді қатынастарын дамытуға ықпал ететін ерекше сенім микроклиматы;

4) енгізілген өзгертулер нақты мектептің қажеттіліктеріне бейімделетін және оның жалпы құрылымына органикалық түрде енетін ерекше инклюзивті атмосфера, ал мұғалімдерге көптеген қарама-қайшылықтар қауіпін азайту үшін әкімшіліктен де, басқа мұғалімдерден де әр түрлі қолдау алуға мүмкіндік беріледі;

5) инклюзивті білім беру мақсаттарына сәйкес жоғары нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік беретін және қажеттіліктердің әртүрлілігін құптайтын, қолдаған, қоғам жинақтайтын инклюзивті қоғам мәдениетін құрудың іргелі негізі, оның педагогикалық қоғамдастық пен тұтас қоғамның сақталуын, қабылдануын, ынтымақтастығын және ынталандырылуын қамтамасыз ету [3].

Жоғарыда келтірілген анықтамалар инклюзивті мәдениетті кең және тар мағынада қарастыруға мүмкіндік береді.

Мәдениетті көп қырлы құбылыс ретінде түсіну үшін зерттеушілер айсберг моделін қолдануды ұсынады. Айсбергтің «беткі» бөлігі — бұл оңай байқалатын, саналы, көрінетін элементтер мәдениеттің элементтері. «Су асты» бөліміне бейсаналық мінез-құлық ережелері, әлеуметтік нормалар, құндылықтар және олардың иерархиясы, ауызша емес қарым-қатынас нормалары және т.б. кіреді. Олар адамның мінез-құлқын анықтайды.

Егер сіз осы үлгіні мектептің инклюзивті мәдениетін ескеру үшін қолданатын болсаңыз, онда «беттік бөлік» — бұл қол жетімділік пен қауіпсіздік қағидаттарына сәйкес білім беру кеңістігін ұйымдастыру; бейімделген білім беру бағдарламалары, оқыту мен тәрбиелеудің арнайы әдістері, оқулықтар, оқу құралдары, дидактикалық материалдар, техникалық құралдар, мамандар тобы және т.б.

Инклюзивті мәдениеттің «су астындағы бөлігі» бұл неғұрлым күрделі, терең құбылыс, өйткені онда инклюзивті саясат пен білім беру ұйымдарының тәжірибесінің құндылық-семантикалық негіздері, оқу процесінің субъектілері арасындағы қатынастардың нормалары бар. Бұл мәдени компонентті В.Н. Бутенко бейсаналық ережелер, стандартты процедуралар мен мінез-құлықтардың жиынтығы ретінде, бұлар топқа ортақ және топтың тұрақтылығының шарты болып табылатын өкілдіктер, ережелер, көзқарастар, құндылықтар мен мінез-құлық жүйесі. Бұл «су астындағы бөлік» инклюзияның жүрегін құрайды [4].

Стокгольм университетінің профессоры Ульф Джонсон бала мекеме мәдениетіне қосылған кезде ғана оны инклюзивті деп атауға болады деп санайды. Ол мәдениеттің үш түрін анықтайды, олардың қосылуы бала үшін маңызды:

1) оқу мәдениеті, яғни сыныпта өзін-өзі ұстау ережелерін, әдіс-тәсілдерді игеру, білімді игеру т.б.

2) білім беру мекемесіндегі мінез-құлық нормаларын, ересектермен қарым-қатынас нормаларын, балабақшада немесе мектепте баланың өзіне тән рөлдерін қабылдауды көздейтін күтім мәдениеті;

3) құрдастардың мәдениеті, яғни балалар тобында басымдыққа ие балалар тобының тілді меңгеруі, құрдастарымен қарым-қатынас жасау үшін қажетті еркіндік пен дербестіктің болуы және т.б. [5].

Білім беру ұйымында инклюзивті мәдениетті қалыптастыруды зерттеушілер мен тәжірибешілер міндет ретінде қарастырады, оның шешімі инклюзия негізінде жатыр және әртүрлілікке құрмет, айырмашылықтарға төзімділік, ынтымақтастық, әркімнің жетістіктерін көтермелеу және олардың негізінде инклюзивті қоғамдастық құру құндылықтарын қабылдау кіреді. Дені сау оқушылардың жағымсыз қарым-қатынасы, кейбір жағдайларда «арнайы» сыныптастарымен байланыс жасаудан бас тарту, белгілі бір даму кемшіліктері бар адамдардың мінездемесі туралы білімдерінің жоқтығымен және олармен тәжірибе болмауымен түсіндіріледі. Сондықтан, педагогикалық жұмыс бір уақытта патологияның әртүрлі формалары бар адамдардың өмір сүруі туралы және гуманизм мен теңдік қағидаттарына сәйкес мектеп оқушыларының адамгершілік дамуы туралы көбірек хабардар болуға бағытталуы керек.

М.А. Колокольцева кіші мектеп оқушыларының моральдық сезімдерін дамыту компоненттерін анықтайды: мотивациялық-қажеттілік, құндылық-семантикалық, мінез-құлық-ерікті, оны барлық жастағы мектеп оқушыларының — бастауыш, жасөспірім және орта мектеп оқушыларының моральдық дамуын бағалау үшін біртұтас деп санауға болады [6].

Мотивациялық қажеттілік компоненті қарым-қатынастың моральдық бағыты ретінде көрінеді — құтқаруға, күтімге және ерекше білім беру қажеттіліктері бар құрдастарымен қарым-қатынас жасауға дайын.

Құнды-семантикалық компонент жанашырлық қабілетінен, сыныптастарының қиындықтары мен мәселелеріне эмоционалды жауап беру сезімдерінің көрінісінен, өз сезімдері мен эмоциясын білдіру мәдениетінен көрінеді.

Мінез-құлық компоненті моральдық мінез-құлықтың, оның ішінде құрдастарымен қарым-қатынас процесінде, әлеуметтік-адамгершілік белсенділік пен ерекше білім беру қажеттіліктері бар құрдастармен қарым-қатынаста моральдық мінез-құлықтың тұрақтылығының қалыптасу дәрежесі туралы куәландырады.

Бұл компоненттерді қалыптастыру үшін педагогикалық және психологиялық ресурстардың кең спектрін пайдалану маңызды. Осыған байланысты инклюзияны адам қажеттіліктері мен құндылықтарының әртүрлілігі кедергі жасамайтын, бірақ сәттілікке ықпал ететін жағдай туғызатын шаралар, рәсімдер, бағдарламалар, ережелер мен іс-шаралар жүйесі ретінде түсіндіру орынды.

Инклюзивті ұйымдастырушылық мәдениетті дамыту мәселесі мемлекеттік және мемлекеттік емес мекемелерге, қызметтерге, бизнес құрылымдарға және коммерциялық емес ұйымдарға қатысты. Қазақстан Республикасының қазіргі заңнамасына сәйкес балабақшалар, мектептер, университеттер білім беру ұйымдары болып табылады. Сондықтан біз үш деңгейде инклюзивті корпоративтік мәдениетті қалыптастыру бойынша ұсыныстарды пайдалана аламыз. Сыртқы жағынан ұйымның барлық қызметкерлері мен клиенттері үшін қолжетімді ақпараттық материалдар: плакаттар, буклеттер, брошюралар, веб-сайттар. Қолдау көрсетілетін құндылықтар деңгейінде басқару стилі мен басқару үміттеріне тікелей байланысты ұйымдық мәдениетті қалыптастыру маңызды. Базалық жорамалдар — бұл ұжымдық түрде қалыптасатын ұйымдастырушылық мәдениеттің өзегі, мұнда әртүрлілікті және инклюзияны түсінуге бағытталған кеңес беру және оқыту көмектеседі.

Ричард Ризер сәтті инклюзивті практикадан оқытудың келесі әдістерін атайды: білім беру бағдарламаларына ерекше балаларды түсіну мәселелерін қосу; олардың жағымды бейнелерін қолдану; бір-бірінің білім алушылардың бірлесіп білім алуына және оқытуына көзқарастарды дамыту; ерекше балалар туралы мәдени сөздерді қолдану; мүгедектікті және тең құқықтар мен мүмкіндіктерді түсіну бойынша тренингтер өткізу.

«Инклюзивті мектепке барар жолда» нұсқаулықта ерекше балалардың теңдігін түсіндіру үшін әңгімелер, әндер, спектакльдер, рөлдік ойындар, сурет, теледидар, фильмдерді пайдалану ұсынылады [7].

Әлбетте, адамның онтогенетикалық дамуының әртүрлі кезеңдерінде бұл әдістерді қолдану жас ерекшеліктеріне байланысты болады.

Мектепке дейінгі жас толеранттылықтың негізінде болатын көптеген жеке қасиеттерді қалыптастыру үшін оңтайлы, өйткені дәл осы кезеңде: балалардың интеллектуалды дамуы; әлеуметтік қатынастар саласына қызығушылық және мәдени нормалар мен мінез-құлық ережелерін дамыту басталады; кездейсоқтық және өзін-өзі реттеу дами бастайды; құрдастарымен байланыс құнды болады; басқа адамдармен ынтымақтастық, олардың тарапынан құрмет пен сыйластық қажет; өзара көмек пен жанашырлық, жағымсыз себептерден арылуға және жанжал жағдайларын сындарлы шешуге дайын.

Ғалымдар мен практиктер мектеп жасына дейінгі балаларда мүгедектігі бар адамдар мен ерекше балалар арасында толеранттылықты қалыптастыруға бағытталған оқу бағдарламаларын жасауда. Оқу сабақтарында мүмкіндігі шектеулі адамдар туралы пікірталастар, ертегі терапиясының элементтері, әдеби шығармаларды оқу және талқылау, өзін-өзі және жанашырлыққа дайын болуға арналған жаттығулар, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі реттеу, өзіне сенімділік және т.б.

Кіші мектеп жасы бірқатар танымдық және жеке сипаттамалардың дамуын сезінеді: өзін-өзі бағалау, өзіне және басқаларға қатысты сыни көзқарастың дамуы, әлеуметтік нормалар, адамгершілік дамуы, құрдастарымен қарым-қатынас дағдылары, берік достық байланыс орнату.

Жас білім алушылармен жұмыс жасауда әңгімелер, әдеби шығармаларды оқу және талдау, анимациялық фильмдерді қарау және талқылау, көркемөнер мен ертегі терапиясы элементтері бар тренингтер белсенді қолданылады. Олар үшін «Мейірімділік сабақтары» сериялары әзірленді, олар қазіргі әлемдегі ерекше білім қажеттіліктері бар адамдардың өмірімен, адамдарға көмектесу принциптерімен және олармен қарым-қатынас ережелерімен таныстырады. «Мейірімділік сабақтарының» мақсаты — ерекше жандарға жағымды қарым-қатынасты қалыптастыру және мүгедектік адамды қоғамнан бас тартуға және оны өмірдің әртүрлі салаларынан шығаруға негіз бола алмайтындығын түсіндіру [8].

Жоғарыда айтылғандарды қорытындылай келе, біз инклюзивті топта мұғалімдерді даярлау моделіне қатысты қорытынды жасаймыз.

Инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеуге мұғалімдерді даярлау моделі мазмұнды және ұйымдастырушылық компоненттерді қамтиды. Мазмұны мен мұғалімдерді инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істеуге оқыту технологиясын анықтау мұғалімдердің кәсіби қиындықтарын диагностикалау нәтижелеріне негізделуі керек. Бұл қалыпты және дамуының бұзылуы бар балаларды бірлесіп оқытумен байланысты проблемаларды уақытында жоюға мүмкіндік береді.

Оқыту мазмұны мұғалімдердің арнайы білімін, олардың кәсіби және өмірлік тәжірибесін және педагогикалық құндылықтарын қоса алғанда, мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін интегралды сипаттама ретінде дамыту мақсатымен айқындалады. Сонымен бірге, кәсіптік құзыреттілік тұжырымдамасының логикасы мақсат мазмұнды жобалауға проблемалық тәсілді таңдауды анықтайды және Ресей Федерациясында және шетелде инклюзивті білім берудің даму тенденцияларына сәйкес белгіленген кәсіби міндеттер жиынтығын ұсынады. Кәсіби міндеттер тобын шешу кезінде мұғалімдер олар үшін кәсіби қызметтің жаңа бағытын жүзеге асыруға дайындық пен қабілеттілікті қалыптастырады.

Оқыту моделінің ұйымдастырушылық құрамы мотивациялық-құндылықты, оперативті-белсенділікті, рефлексивті-бағалауды сәтті қалыптастыруға мүмкіндік беретін студенттердің және мұғалімнің бірлескен іс-әрекетін ұйымдастырудың жүйелі тәсілі деп санайтын мұғалімдерді инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеуге дайындау технологиясымен ұсынылған. Мұғалімдерді оқыту технологиясы кезең-кезеңмен жүзеге асыруды талап етеді: белсенділікке баулу, проблематизация, мақсат қою және жоспарлау, кәсіби мәселелерді шешуді жобалау және жүзеге асыру, атқарылған іс-әрекеттерді көрсету.

Мұғалімдерді инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеуге дайындаудың тиімді құралы гуманитарлық технология болып табылады, бұл мұғалімдердің кәсіби және тұлғалық дамуына бағытталған және қойылған мақсатқа жетуге бағытталған технологиялар жиынтығы. Гуманитарлық технологияларды қолдану мұғалімдердің инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеуге дайындығын анықтауға және ерекше балаларға құндылыққа негізделген көзқарасты қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеуге мұғалімнің қарым-қатынас дайындығын анықтау үшін біз бағалау, өзін-өзі тексеру, қызмет өнімдерін сараптау және өзін-өзі тексеру сияқты әдістерді қолдандық. Л. Митинаның әдіснамасынан басқа мұғалімдердің жұмыс жоспарлары, сыныптық жазбалар мен эсселер, жеке қолдау жоспарлары, өзіндік білім беру бағдарламалары, инклюзивті білім беру ұйымдарының жобалары сияқты өнімдерін бағалау үшін біз әзірлеген әдістемені қолдандық. Бұл әдіс мұғалімдердің қалыпты және дамуында ауытқулары бар балаларға бірлескен білім беруді жобалау қабілетін бағалауға мүмкіндік берді. Мектептің немесе балабақшаның қосылуға дайындығын бағалаудың жоғарыда аталған әдістеріне қосымша, біз әзірлеген «Инклюзивті білім беруге білім беру ұйымының дайындығын бағалау картасын» қолдандық, ол оқу процесін ұйымдастырудың сипаттамаларын қарастырады; әкімшілік пен мектеп қызметкерлерінің немесе балабақша инклюзивті білім беруге психологиялық дайындығы; оқу-әдістемелік, ақпараттық, қаржылық, материалдық-техникалық және кадрлық қамтамасыз ету мәселелері.

Мұғалімдердің инклюзивті білім беру жүйесінде рефлексивті-бағалау критерийіне сәйкес жұмыс істеуге дайындығын анықтау үшін кәсіби міндеттерді шешу және өзін-өзі бақылау сияқты бағалау әдістері қолданылды.

Әр критерий бойынша дайындығының деңгейлік бағасы мұғалімдерді инклюзивті білім беруге дайындау мәселелерін анықтауға және зерттеу бағдарламасының тиімді құрамын анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеу барысында келесі мазмұндағы динамикалық ақпаратты алуды жоспарладық:

- ерекше балаларға мұғалімдердің қатынасы және білім беруді енгізу процесі; инклюзивті білім берудің философиясы, принциптері мен міндеттері туралы мұғалімдердің хабардар болу деңгейі;
- тәрбиешілер инклюзивті білім беруді педагогикалық практикада қалай ұйымдастырады;
- қалыпты және дамуында ауытқулары бар балаларды бірлесіп оқыту жағдайында мұғалімдердің кәсіби қызметінде қандай өзгерістер болады;
- инклюзивті білім беру процесінің барлық қатысушылары қандай қатынастарды қалыптастырады, олар қандай құндылық принциптері бойынша қалыптасады.

Зерттеу кезеңдерін анықтау нәтижелерінен алынған мәліметтер мұғалімдердің инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істеуге мотивациялық-құндылық, ақпаратты-белсенділік, рефлексивті-бағалау дайындығының ерекшеліктерін талдауға және тиісті қорытынды жасауға мүмкіндік берді.

Зерттеудің анықтау кезеңі аяқталғаннан кейін формативті кезең өткізілді. Қалыптастырушы кезеңнің мақсаты — модульдік бағдарламаны, оның ішінде мұғалімдерді инклюзивті білім беру жүйесіне жұмысқа даярлаудың мазмұны мен технологиясын әзірлеу және тестілеу.

Зерттеудің үшінші, бақылау кезеңінің мақсаты ұсынылған модульдік бағдарламаның мазмұны мен технологиясына сәйкес мұғалімдерді инклюзивті білім беру жүйесіне жұмысқа даярлаудың тиімділігін анықтау болды.

Біз мұғалімдердің инклюзивті білім беру ортасында жұмыс істеуге дайындығын зерттеудің бірдей бағдарламасы мен әдістерін қолдандық. Зерттеу процесі анықталған кезеңмен салыстырғанда біршама өзгерді және келесі қадамдарды қамтыды:

- 1) әзірленген бағдарламаға және таңдалған әдістерге сәйкес зерттеулер жүргізу;
- 2) әр диагностикалық әдіспен алынған нәтижелерді өңдеу;
- 3) балалардың жалпы санын есептеу арқылы әр критерий бойынша дайындық деңгейін анықтау;
- 4) зерттеу кезеңдерін анықтау және бақылау нәтижелерін салыстырмалы талдау.

Бағалау процесінде әр мұғалім үшін мотивациялық-құндылық, оперативті-белсенділік және рефлексивті-бағалау дайындығының критерийлерін дамыту деңгейіне жеке персоналды сараптамалық бағалау қолданылды; өзін-өзі бағалау; білім беру мекемесінің енгізуге дайындығын бағалау. Зерттеуге қатысатын мұғалімдер саны өзгерген жоқ.

Қорытынды

1. Эксперименттік жұмысты ұйымдастыру диагностикалық құралдарды және оны инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істеуге оқыту мұғалімдерінің мазмұнын кейінгі құрылымдау үшін пайдалану ерекшеліктерін анықтауға бағытталған. Зерттеу бағдарламасының мазмұнына мұғалімдердің мотивациялық-құндылықты, жедел-белсенділікті және рефлексиялық-бағалау дайындығын анықтауға ықпал ететін материалдар енгізілген. Бұл, бір жағынан, біз таңдаған теориялық және әдіснамалық көзқарастарға сәйкес келеді, екінші жағынан, практикада инклюзивті білім беруді ұйымдастыруда мұғалімдер үшін бірқатар кәсіби мәселелер мен қиындықтардың туындауын қамтамасыз етеді.

2. Респонденттердің сандық және сапалық құрамы кездейсоқ болған жоқ. Оның құрамына мектептердің де, мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының да мұғалімдері кірді, онда ерекше қажеттіліктері бар балалар оқиды және жаттығады. Эксперименттік үлгіні анықтауға көзқарас тұтас алғанда қолданыстағы ішкі енгізу практикасына қатысты нақты мәліметтерді алуға мүмкіндік берді.

3. Зерттеудің формативті бөлігі әртүрлі тәсілдермен ұйымдастырылды. Біріншіден, мұғалімдерді инклюзивті білім беру жүйесіне жұмысқа даярлау мазмұны олардың кәсіби қайта даярлау процесінде жүзеге асырылды. Екіншіден, бұл проблема әр түрлі жағдайда шешілді: бір білім беру ұйымында педагогикалық ұжым жұмыс істейтін мұғалімдерді ұзақ және үздіксіз оқыту арқылы инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істеуге мұғалімдерді оқытудың тиімді нысандарын анықтауға мүмкіндік берді.

Инклюзивті білім беру жүйесінде жұмыс істеуге мұғалімдерді дайындаудың мақсаты — инклюзивті тәжірибені енгізу мен ұйымдастырудағы кәсіби құзыреттіліктерін дамыту. Мазмұн компоненті кәсіби құзіреттілік тұжырымдамасының логикасында жасалынған және инклюзивті білім беру жағдайындағы кәсіби міндеттер тобын анықтаудан тұрады. Кәсіби міндеттердің осы топтарын шешу барысында мұғалімдер қалыпты және дамуында ауытқулары бар балаларға бірлескен жаттығулар ұйымдастыру саласында жаңа кәсіби тәжірибе қалыптастырды.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Бут Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль? / Т. Бут // Социальный эксклюзив в образовании: хрест. / сост. Ш. Рамон и В. Шмидт. — М., 2003. — С. 36–44.
- 2 Кумаржанова К.Ш. Социально-педагогическая работа с семьей ребенка, имеющего ограниченные возможности: автореф. дис. канд. пед. наук. Спец. 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / К.Ш. Кумаржанова. — Алматы, 2003. — 45 с.
- 3 Исакова А.Т. Основы инклюзивного образования: учеб. пос. / А.Т. Исакова, З.А. Мовкебаева, Г. Закаева, Г. Айтбаева, А.А. Байтурсынова. — Алматы, 2013. — 280 с.
- 4 Сабирова Ж.Н. Инклюзивті оқытуды ұйымдастырудың мазмұны / Ж.Н. Сабирова, Г.К. Шугаева // Сб. материалов IX Междунар. науч.-практ. конф. «Наука и образование в современном мире: вызовы XXI века». — Нур-Султан, 2021. — С. 53.
- 5 Фалеева А.А. Модель психологической компетентности будущих педагогов-психологов / А.А. Фалеева, Ж.Н. Сабирова, Л.Е. Койшигулова, Г.К. Шугаева // Наука и мир. — 2020. — Т. 2. — № 3(79). — С. 74–77.
- 6 Шерьязданова Х.Т. Коррекционный тренинг-программа по устранению трудностей в обучении детей младшего школьного возраста: учеб.-метод. пос. / Х.Т. Шерьязданова, Л.К. Еремекбаева. — Алматы: Комплекс, 2005. — 171 с.
- 7 Мендалиева Р.Т. Организационно-педагогические условия функционирования психологической службы в школе: автореф. дис. канд. пед. наук. Спец. 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Р.Т. Мендалиева. — Алматы, 2003. — 38 с.
- 8 Сулейменова Р.А. Социальная коррекционно-педагогическая поддержка как путь интеграции детей с ограниченными возможностями: учеб. пос. / Р.А. Сулейменова. — Алматы: Раритет, 2002. — 120 с.

Ж.Н. Сабирова, Г.К. Шугаева, Г.К. Шамбилова,
А.У. Муханбетжанова, Б.У. Куанбаева

Формирование культуры общения с детьми с особыми образовательными потребностями

В статье рассмотрена проблема инклюзивного образования с точки зрения формирования культуры общения с детьми из инклюзивных групп. Данная тема привлекает внимание всего мирового сообщества. Необходимо отметить, что в Республике Казахстан инклюзивный подход стал одним из приоритетных направлений Государственной программы развития образования. В современной психологии и педагогике интеграция детей с ограниченными возможностями в единое и неделимое пространство со здоровыми сверстниками всесторонне представлена в принципах равного образования для всех, гуманизации общества и образования, рассмотрения с социальной стороны детей-инвалидов как личностей, а также вовлечения родителей в образовательный процесс в роли активных субъектов. Основные положения культуры общения с детьми с особыми образовательными потребностями основаны на инклюзии и исследованиях ученых и практиков, выработавших пути формирования инклюзивной культуры в организациях образования. Необходимыми условиями успешного результата являются выработка уважения к разнообразию, терпимости к различиям, политика сотрудничества и поощрения достижений особенных детей и др. Именно на их основе предполагается построение инклюзивного сообщества. Авторами статьи предложена технология подготовки учителей к работе в инклюзивной образовательной среде, которая рассматривает организационную структуру модели обучения как системный способ взаимодействия студентов и преподавателей, позволяющий успешно формировать мотивационно-ценностные, операционально-деятельностные, рефлексивно-оценочные действия. Очевидно, что, в силу особенностей развития детей с особыми потребностями, для овладения этими навыками необходима специально организованная педагогическая и психологическая помощь.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивная культура, инклюзивная политика, инклюзивная практика, толерантность, школьная культура, гуманитарные технологии, инклюзивные ценности.

Zh.N. Sabirova, G.K. Shugayeva, G.K. Shambilova,
A.U. Mukhanbetzhanova, B.U. Kuanbayeva

Forming a communication culture with children with special educational needs

This article considers the problem of inclusive education in terms of formation of a communication culture with children from inclusive groups. The problem attracts the attention of the world community. In the Republic of Kazakhstan, an inclusive approach has become one of the priority areas of the State Program of Educational Development. In modern psychology and pedagogy, the integration of disabled children into a common and

indivisible space with non-disabled children of the same age is comprehensively represented in the principles of equal education for all, humanization of society and education, consideration of children with disabilities as individuals from the social side, and involvement of parents in the educational process as active subjects. The main points of the culture of communication with children with special educational needs are based on inclusion and research by scientists and practitioners who have developed ways to create an inclusive culture in educational organizations. The conditions for a successful result are the development of respect for diversity, tolerance for differences, a policy of cooperation and encouragement of achievements of special children, etc. Such conditions are the basis for building an inclusive community. The authors of the article suggest the technology of preparing teachers to work in an inclusive educational environment, which considers the organizational structure of the model of education as a systematic way of interaction between students and teachers, allowing them to successfully form motivational-value, operational-action, reflective-evaluation actions. To master these skills, specially organized pedagogical and psychological assistance is required.

Keywords: inclusion, inclusive culture, inclusive policy, inclusive practices, tolerance, school culture, humanitarian technology, inclusive values.

References

- 1 Booth, T. (2003). Politika vključeniiia i isključeniiia v Anglii: V chikh rukakh sosredotochen kontrol? [Politics of inclusion and exclusion in England: In whose hands is control concentrated?]. Sh. Ramon, V. Schmidt (Compiler). Moscow [in Russian].
- 2 Kumarzhanova, K.Sh. (2003). Sotsialno-pedagogicheskaiia rabota s semei rebenka, imeiushchego ogranichennye vozmozhnosti [Social and pedagogical work with the family of a child with special needs]. Extended abstract of candidate's thesis. Almaty [in Russian].
- 3 Iskakova, A.T., Movkebaeva, Z.A., Zakaeva, G., Aitbaeva, G., & Baitursynova, A.A. (2013). Osnovy inkluzivnogo obrazovaniia [Basics of inclusive education]. Almaty [in Russian].
- 4 Sabirova, Zh.N., & Shugaeva, G.K. (2021). Inklusivti oqytudy uyymdastyrudyn mazmuny [The content of the organization of inclusive education]. Sbornik materialov IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Nauka i obrazovanie v sovremennom mire: vyzovy XXI veka» – Collection of materials of the IX International Scientific and Practical Conference “Science and Education in the Modern World: Challenges of the 21st Century”. (p. 53). Nur-Sultan [in Kazakh].
- 5 Faleeva, A.A., Sabirova, Zh.N., Koishigulova, L.E., & Shugaeva, G.K. (2020). Model psikhologicheskoi kompetentnosti budushchikh pedagogov-psikhologov [Model of psychological competence of future teachers-psychologists]. Nauka i mir – Science and Peace, Vol. 2, 3 (79), 74–77 [in Russian].
- 6 Sheriazdanova, Kh.T., & Ermekbaeva, L.K. (2005). Korrektsionnyi trening-programma po ustraneniuiu trudnostei v obuchenii detei mladshogo shkolnogo vozrasta [Corrective training program to eliminate learning difficulties for children of primary school]. Almaty: Kompleks [in Russian].
- 7 Mendalieva, R.T. (2003). Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia funktsionirovaniia psikhologicheskoi sluzhby v shkole [Organizational and pedagogical conditions of functioning of psychological service at school]. Extended abstract of candidate's thesis. Almaty [in Russian].
- 8 Suleimenova, R.A. (2002). Sotsialnaia korrektsionno-pedagogicheskaiia podderzhka kak put integratsii detei s ogranichennymi vozmozhnostiami: uchebnoe posobie [Social correctional pedagogical support as a way of integrating children with special needs: textbook]. Almaty: Raritet [in Russian].

К.Б. Ажмолдаева^{1*}, С.Ж. Ибадуллаева¹, М.Т. Сулейменова², А.Б. Бегенова³

¹Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қазақстан

²Мирас университеті, Шымкент, Қазақстан

³ С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық университеті, Қазақстан

(Хат-хабарға арналған автор: klara_1465@mail.ru*)

ORCID 0000-0003-3270-8364

ORCID 0000-0001-6642-5616

ЖОО-да биолог–мұғалімдерді даярлаудың білім мазмұнына өлкелік компонентті ендіру ерекшеліктері

Мұғалімнің кәсіби стандарты қазіргі мұғалімді ҚР мемлекеттік білім беру стандарттары мен негізгі жалпы білім беру бағдарламасының талаптарына сәйкес және ең бастысы — зерттелетін ғылымның әлемдік мәдениеттегі орнын ескере отырып, пәнді оқыту үрдісін ұйымдастыруға бағыттайды. Биология мұғаліміне гуманистік білім беруде отандық педагогиканың қазіргі талаптарға негізделумен байланысты. Білімді маман дайындауда өлкелік мазмұндағы ақпараттың маңызы зор, осы мәселе соңғы кезде әр түрлі қырынан қарастырылуда. Биолог–мұғалімдердің әдістемелік дайындығын жетілдірудің ерекше өзектілігі қазіргі әлемдегі биологияның маңыздылығымен байланысты қатар жүріп отырады. Жалпы биология – бұл қазіргі заманғы мәдениетте жаңа реттеуші қағидаттарды қалыптастыруда үлкен рөл атқаратын ғылым болып табылады. Биология ғылымы жаратылыстану және қоғамдық ғылым арасында аралық орын алады, жаратылыс-ғылыми және педагогикалық пәндермен кіріге отырып, басқа жаратылыстану ғылымдарының гуманизмге бағытталуына бастама болады. Болашақ биолог–мұғалімдерін әдістемелік тұрғыдан даярлауды уақытылы жетілдіру практиканың қажеттілігімен ғана емес, сонымен қатар табиғи білім беру саласындағы педагогтің дайындық мәселелерін шешудегі ғылыми жетістіктерімен де байланысты. Биологияны оқытудағы білім беру іс-әрекеттің табиғат пен мәдениеттің құндылықтарымен байланысы, студенттердің биологиялық заңдылықтарды білуіне және оларға жеке мағына беруге жағдай жасау – бұл биология мұғалімінің іс-әрекеті, ол өзінің субъективті ұстанымының белсенділігін оқушының субъективті қасиеттерін дамыту жағдайында көрсете білу керек. Қазіргі кезеңдегі білім беруді дамытудың ерекшелігі оқыту мен тәрбиелеуде жергілікті материалды пайдалану болып табылады. Биологиялық пәндерін оқыту үрдісінде болашақ мұғалімдерді даярлауда өлкелік компоненттерді пайдаланудың құрылымдық-мазмұндық моделі тұлғалық-іс-әрекеттік әдіс-тәсілдерге негізделген біліктерді және олардың мазмұндық, практикалық және іс-әрекеттік компоненттерін, оларды қалыптастыру деңгейлерін және олардың қалыптасу өлшемдерін анықтауды қамтиды. Мақалада жоғары оқу орнындағы өлкелік компонентті оқыту ерекшеліктері қарастырылған.

Кілт сөздер: биолог–мұғалімдер, кәсіби даярлау, өлкелік компонент, мазмұн, бағдарлама, өлке, дүниетаным, өсімдіктер, бірлестік.

Kipicne

Елбасының «Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру» атты бағдарламалық сипаттағы мақаласында «Туған жер» бағдарламасын қолға алуды ұсынды, мемлекет басшысы отансүйгіштік сезімнің кіндік қаның тамған жеріңе, өскен ауылыңа, қалаң мен өңіріңе, яғни туған жеріңе деген сүйіспеншіліктен басталатынын қадап айтты.

Тәуелсіз еліміздің әрбір оқушы және студент жастарын отансүйгіштікке тәрбиелеудің сан алуан жолдары бар. Солардың бірі — биологиялық өлкетану жұмыстарын пайдалану арқылы тәрбиелеу екендігі белгілі.

«Туған жер» бағдарламасының мәнін түсіндіре келіп, білім беру саласында ауқымды өлкетану жұмыстарын жүргізудің маңыздылығына назар аударды. Жоғары оқу орындарында және орта мектептерде туған жердің табиғатын оқытуға баса назар аударады [1, 2].

Мысалы, үлкен энциклопедиялық сөздікте «Өлкетану – белгілі бір елдің, әкімшілік немесе табиғи аудандардың, елді мекендердің табиғатын, халқын, шаруашылығын, мәдениетін жергілікті халықтың күшімен оқып үйрену», – деп келтірген. Өлкетану бірнеше, атап айтсақ, тарихи, экономикалық,

*Хат-хабарларға арналған автор. Email: klara_1465@mail.ru

этнографиялық, географиялық, әдебиеттік және биологиялық пәндерді біріктіреді. Осы аталған әрбір пән белгілі бір білім салаларын оқытады. Ал, біздің зерттеу нысанымыз биологиялық өлкетану.

Биологиялық өлкетану — туған өлкенің тірі табиғатын зерттейтін пән. Биологиялық өлкетану мына міндеттерді қамтиды:

- жануарлар мен өсімдіктер тіршілігіндегі маусымдық құбылыстарды жүйелі түрде бақылау;
- зерттелетін аумақ бойынша жануарлар мен өсімдіктердің таралу заңдылықтарын анықтау;
- туған өлкенің жануарлары мен өсімдіктер дүниесінің биоәртүрлілігімен танысу, табиғи құбылыстарға фенологиялық бақылау жүргізуге және олардың жануарлар мен өсімдіктер әлеміне әсерін анықтауға үйрету;
- табиғи қауымдастықтарды зерттеу және оларды қорғау, экологиялық дүниетанымды қалыптастыру болып табылады [3].

Білім беруді модернизациялаудағы өткір мәселе педагог кадрларды даярлау жүйесіндегі өзгерістер болып табылады, оның ішіндегі маңызды аспектілерінің бірі болашақ мамандарды әдістемелік тұрғыдан даярлауды жетілдіру болып табылады.

Биология мұғалімін гуманистік бағдарланған білім беруді жүзеге асыруға дайындау мүмкіндігі оның отандық педагогикадағы негіздерін әзірлеумен байланысты. Кәсіби даярлық ұғымын әр қырынан қарастырудың нәтижесінде, әлі де болса тұтас анықтамасының жоқ екендігін байқауға болады, дегенмен осы ұғымға мақсат негізінде сипаттама беріледі, яғни, кәсіби даярлық мақсаты кәсіби міндеттерді шешу үшін кәсіби іс-әрекеттерді орындауға дайындық болып табылады.

Педагогикалық, психологиялық әдебиеттерге талдау қазіргі білім беру жағдайында заманауи жағдайларға тез бейімделе алатын, жоғары кәсіпқойлыққа және еңбек нарығында сұранысқа ие жоғары білікті мамандарды даярлау мәселесінің туындап отырғанын көрдік. Осыған байланысты ЖОО-да оқу үрдісінде кәсіби және жеке өзін-өзі жетілдірудің құрылымы мен заңдылықтарының ерекшеліктерін мамандарды кәсібилендіруді ерте кезеңдерден басату керек [5, 6].

Сондықтан да ЖОО оқып жүрген болашақ мұғалімдердің даярлығына әсер ететін кәсіби-тұлғалық ерекшеліктерінің көріну міндеттері ең өзекті болып табылады. Бұл міндеттер мектеп кезеңінде жеткілікті түрде жолға қойылған, ал бұл мәселе студенттік кезең үшін ашық қалып отыр.

Пән мазмұндарының мүмкіндіктерін қолданып, заманауи болашақ мамандарды кәсіби даярлау мәселесін неғұрлым толық ашу үшін, қандай сапаларын, тұлғалық қасиеттерін қалай дамыту керек дегенге көңіл бөле отырып, мына басты бағыттарын айқындадық:

- болашақ мамандарды білім алушылардың оқу-танымдық іс-әрекеттерін белсендіруді қамтамасыз ететін сабақты ұйымдастырудың жаңа формалары мен әдістерін шығармашылықпен іздеуге, танымдық қызығушылықтарын, шығармашылық қабілеттерін, сын тұрғысынан ойлауды дамытуға дайындау;
- білім алушыларда оқу және ғылыми әдебиеттермен, оқу еңбегінің мәдениетін, ұтымды танымдық іс-ірекет тәсілдерімен өз бетінше жұмыс істеу дағдылары мен іскерліктерін қалыптастыру;
- білім алушыларды жалпы мәдениет пен педагогикалық еңбек мәдениетіне тәрбиелеу;
- болашақ мамандарға экологиялық тәрбие беру міндеттерін шешуде оқу пәндерінің мүмкіндіктерін барынша пайдалануды айқындау;
- жаратылыстану циклындағы пәндерден алған білімдерін күнделікті өмірде пайдалану, оқытуды өмірмен байланыстыру сұрақтарына көңіл бөлуді күшейту, яғни, дәріс және зертханалық, практикалық сабақтар мазмұнына өлкелік материалдарды қосу [6].

Педагогикалық және әдістемелік әдебиеттерге талдау жасау және жеке тәжірибеде педагогикалық оқу орындарындағы болашақ мамандарды, соның ішінде биолог-мұғалімдерді кәсіби даярлау жүйесіне сапалы өзгеріс керектігін дәлелдеп берді. Жоғары педагогикалық білім беру жүйесінің негізгі даму бағыттарын талдай келе, біз келесідей өзгерістер болу керек деген қорытындыға келдік:

- әдістемелік білім беру мазмұны саласында (аймақтық, өлкелік компоненттерді ескере отырып, варитативтілік, бағдарлы дайындық);
- оқыту технологиясы саласында (оқытудың заманауи тұжырымдамасын, ақпараттық технологияларды, оқу пәндеріне кіріктіру элементтерін ендіру);
- тәрбие саласы (психологиялық қызмет пен орталықтар, диагностикалық тәсілдер, жеке жұмыс әдістері).

Зерттеу әдістері

Қазіргі кезде білім беру жүйесінде табиғат заңдылықтары мен қоғам заңдары туралы білім беру жеткілікті түрде байқаудан өткізілген, ал табиғат пен қоғамның өзара байланысы және олардың бір-бірімен үйлесімділік заңдылықтары туралы білім беру әлі де болса жете зерттелмегендігін көрсетіп отыр. Өйткені бүгінгі күнгі табиғат туралы білімді талдауға негізделген экологиялық білім беру халықтың көзқарасын табиғаттың бүлінушілік тенденцияға қарай кетіп бара жатқандығын түсіндіруге жеткіліксіз болды. Бұл экологиялық білім мен тәрбие берудің философиясы мен әдіснамасын дүние және ондағы адамның орны туралы жаңа, біртұтас түсінікке негіздеп қайта құруды қажет етіп отыр. Мұндай білім мен тәрбие беру оқушыларға адам, қоғам және табиғаттың өзара әсерінің негізгі ұстанымдары мен заңдылықтары туралы білімді кеңейтіп беруді талап етеді.

ЖОО курстарға арналған биология пәндерінің мазмұнын таңдап алу үшін бұл пәндердің мазмұнын бағдарлы саралау мүмкіндіктері зерттелуі қажет.

Өлкелік компонент жалпы адамзаттық мәдениеттің маңызды құраушысы ретінде ауқымды гуманитарлық потенциалының болуы арқасында олардың білім алушыларды тәрбиелеу мен дамытудағы мүмкіндіктері бұл ерекше элективті пән ретінде оқытылуы тиіс екендігін де көрсетеді [7, 8].

Биология пәндерінен білім беру мақсаттарын талдау барысында олардың құрамы мен иерархиясы уақыт өтуімен өзгеріп отырғандығын, жеке тұлғаның алдыңғы буын тәжірибесін меңгеруіне басты назар аударылғанын көрсетті, алайда бұл мақсаттар білім алушылардың қабілеттілігі мен қызығушылығына байланысты сараланбағаны анықталды [9, 10]. Сондықтан зерттеуде әлеуметтік-тұлғалық тұрғыдан қарау негізінде биология пәндерін оқытудың жалпы мақсаттары нақтылануы қажет. Әр түрлі бағыттағы болашақ биолог–мұғалімдердің кәсіби бағдарлануын ескеру арқылы бұл пәндерді негізгі және негізгі емес пәндер арқылы оқытудың арнайы мақсаттарының толық зерттелуі қажеттілігі анықталды.

Әр түрлі бағыттағы топтарға арналған биология пәндерінің мазмұнын таңдап алуға ықпал ететін басты факторларға оқытудың жалпы және арнайы мақсаттары, оқу материалы деңгейінде білім мазмұны құраушыларының ара қатысы мен ұсынылу реті, оқушылардың психологиялық-физиологиялық ерекшеліктері жататындығы, ілім алушыларға арналған биология пәндерінің мазмұны білім беру стандарты талаптарын, ұлттық дәстүрлер мен пәнаралық байланысты, үздіксіздік пен сабақтастықты ескеру арқылы құрылатындығы көрсетілді.

Биология пәнінің мазмұнын таңдап алуда іргелілік, ізгілендіру, мәдени үйлесімділік, білім алушылардың жалпы және арнайы қабілеттіліктерін дамытуға бағдарлану; әлеуметтік тиімділік, қолданбалы бағытталғандық, бағдарлы сала ерекшеліктерінің көрініс табуы, ақпараттық технологияларды белсенді пайдалану принциптеріне басымдық беріледі [11, 12].

Жоғары оқу орындарында биолог–мұғалімдерді даярлаудың білім мазмұнына өлкелік компонентті ендіру жолдарын айқындау үшін, жоғары оқу орындарындағы білім мазмұнына талдау жасалды.

Нәтижелері мен олардың талқылауы

Жалпы жоғары оқу орындарында өсімдіктердің алуан түрлілігі, олар туралы жалпы сипаттамалар «Өсімдіктер систематикасы», «Органикалық әлемнің биоалуанұрлılığı» атты пәндер арқылы оқытылады. Алайда, ол пәндерде жалпы мәліметтер берілгенмен, нақты өлкелік материалдар аса оқытылмайды. Сондықтан біз, «Silk way» университеті және Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті Жаратылыстану институтының 4 курсына оқытылатын «Қазақстан биоресурсы» таңдау пәнінің мазмұнына талдау жасадық. Жалпы пәннің мақсат міндеттеріне тоқталатын болсақ.

«Қазақстан биоресурсы» таңдау пәнінің мақсаты: Студенттерді өсімдіктер бірлестіктері (фитоценоздар) мен олардың мекен ететін ортасы аралығындағы негізгі қарым-қатынас заңдылықтарымен, фитоценоздардың құрылысы, тіршілігі, кеңістікте таралуымен, сондай-ақ классификациясымен таныстыра отырып келесі міндеттерді жүзеге асырады.

Міндеттері: теориялық және практикалық курсты оқу кезінде студенттер:

- өсімдік бірлестіктерінің (фитоценоздардың) түзілуі, құрылымы және құрамының ерекшеліктері;
- фитоценоздар мен ортаның қарым-қатынасы туралы;
- фитоценоздардағы биологиялық үрдістердің ерекшеліктерін;
- фитоценоздағы өсімдіктердің арасындағы қарым-қатынас туралы;
- фитоценоздар және биоценоздар тіршілігіндегі жануарлар мен адамдар ролі;
- фитоценоздардың флоралық құрамын, фитоценоздар тіршілігіне түрлер популяциясының, тіршілік формаларының және синузиялардың ролін *білуге міндетті*.

– геоботаникалық тәсілдерді іс жүзінде дұрыс әрі тиімді пайдалануға;
– өсімдіктер бірлестігін жан-жақты талдап, сипаттама беруге;
– зерттеу материалдары бойынша нақтылы, бағалы қорытындылар мен түйіндер алып, оларды іс жүзінде пайдалану *дағдылары болу керек.*

– курсты оқу үрдісінде өсімдіктер жамылғысына қатысты алған білімдерін олардың жақсы дамуына мүмкіндік туғызатын экологиялық-практикалық міндеттерді шешуді *исеру керек.*

Осыған сәйкес, біз ғылыми зерттеу бағытымызға байланысты, 5В01517 – «Биология» мамандығы студенттеріне 4-курста оқытылатын элективті курстардың бірі KB 4308 «Қазақстан биоресурсы» пәнінің бағдарламасында өлкелік компонентке байланысты материал енгізу басты мақсатымыз болды. Бұл пән бойынша 5 кредит берілген, жалпы сағат саны 150, оның ішінде 30 лекция, 15 практикалық жұмысты құрайды.

Білім мазмұнына өлкелік компонентті ендірмес бұрын, жоғары оқу орындарының білім алушыларымен сауалнама жүргізілді. Зерттеу жұмысында ғылыми-педагогикалық зерттеулердің көптеген әдістері: яғни, бақылау және тәжірибе, білім алушылармен және мұғалімдермен жеке әңгімелесу, сауалнама жүргізу, тестілеу, бақылау тексерулері және т.б. қолданылды. Тәжірибелік материалдарды өңдеу, абсолютті сандық деректерді есептеу және оларды салыстырмалы бірліктерде — пайызбен және бүтін бөліктерде біріктіру түрінде жүргізілді. Сандық өңдеу нәтижелері кестемен және диаграмма түрінде көрсетілген.

Педагогикалық эксперимент жалпы білім беретін орта мектептің жоғары сыныптарында және Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінің биология, география және химия кафедрасында және Silkway Халықаралық университетінде жүргізілді. Зерттеулерден статистикасы есептелетін бастапқы мәліметтер нақты болған жағдайда ғана статистикалық болжамдар тексерілетін өлшемдер жеткілікті түрде негізделген қорытынды жасауға мүмкіндік беретіні белгілі. Алынған нәтижелердің объективтілігі педагогикалық экспериментті жоспарлаудың нәтижесіне байланысты.

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті мен Silkway Халықаралық университетінің «5В011300 — Биология» мамандығының 129 студенті қатысты.

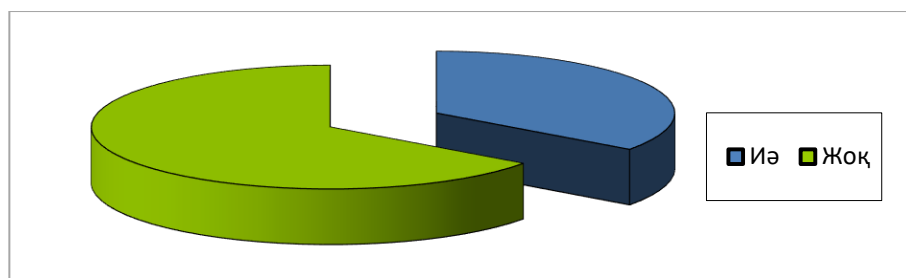
Тәжірибелік—эксперимент жұмысын бастамас бұрын студенттерді екі топқа бөліп алдық: эксперименттік (ЭТ) топ — 69 студент және бақылау (БТ) тобында — 60 студент.

Білім деңгейлерін анықтау өлшемі (параметр) ретінде біз В.П. Беспалько ұсынған [170] K_{α} — меңгеру коэффициенті формуласын пайдаландық:

$$K_{\alpha} = \frac{a}{p} \cdot 100\% \quad (1)$$

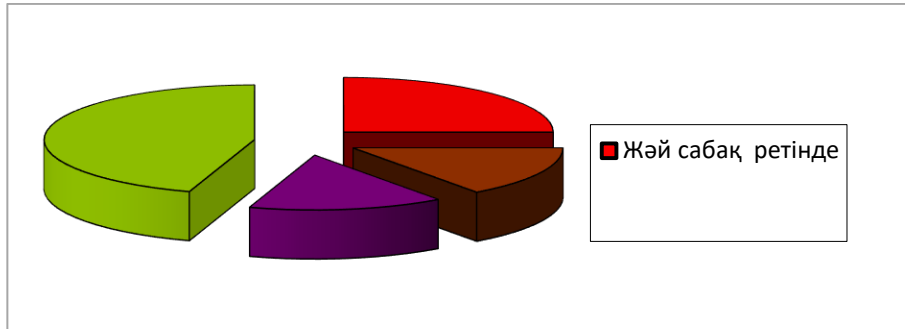
Білім мазмұнына өлкелік компонентті ендірмес бұрын, ЖОО білім алушыларымен сауалнама жүргізілді. Төменде зерттеу барысында алынған сауалнама нәтижелері берілген.

«Жоғарғы оқу орындарында өлкелік компонентті енгізуіне көзқарасыңыз» деген сауалға 65 % білім алушы өлкелік компонентті енгізудің маңыздылығын аса қажет емес екенін көрсетті, ал қалған білім алушылар өлкелік компоненттің енгізуге қарсы еместігін білдірді. Бұл дегеніміз білім алушылардың басым бөлігінің әлі де болса өлкелік компонент туралы мағлұматтарға аса қызықпайтынтығын көрсетті (сурет 1).



Сурет 1. Жоғарғы оқу орындарында өлкелік компонентті енгізуге көзқарасыңыз
А) Иә (35 %) Б) Жоқ (65 %)

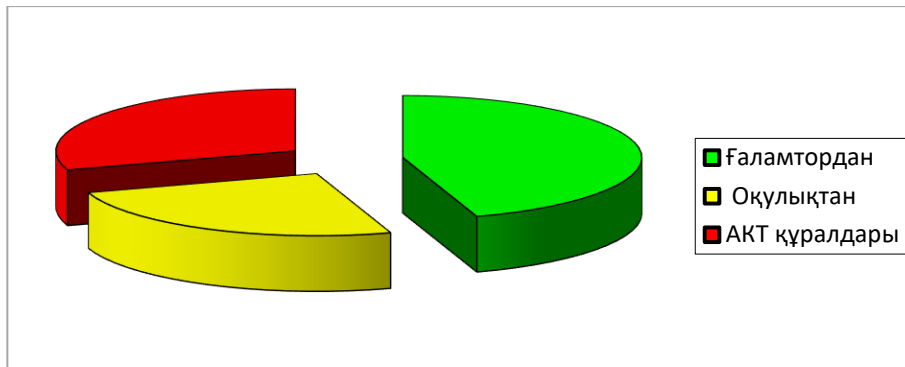
«Өлкелік компонентті қандай мақсатпен оқыр едіңіз?» деген сұраққа 10 білім алушы жәй сабақ ретінде, 6 білім алушы дүниетанымымды кеңейту үшін, 6 білім алушы оқығанды ұнатамын, ал қалған 18 білім алушы жергілікті (өлкелік) жаңалықтардан хабардар болу үшін деп жауап берді (сурет 2).



Сурет 2. Өлкелік компонент енгізген жағдайда, оны қандай мақсатпен оқыр едіңіз?

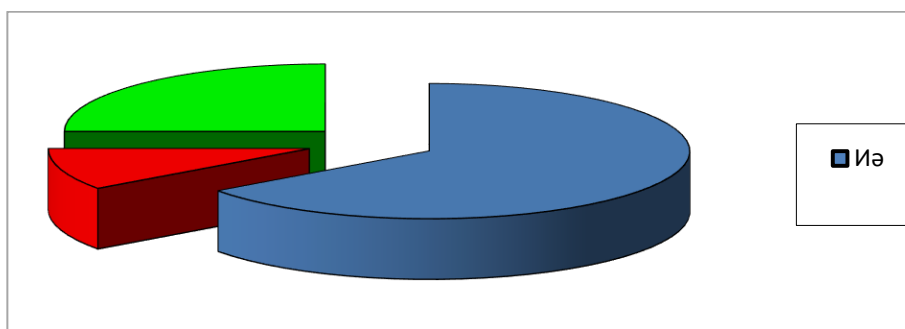
- А) Жәй ақпарат ретінде (25 %) Б) Дүниетанымымды кеңейту үшін (15 %) В) Оқығанды ұнатамын (15 %) Д) Жергілікті (өлкелік) жаңалықтардан хабардар болу үшін (45 %)

Сауалнаманың үшінші сұрағы «Сіз өз өлкеңіз туралы ақпаратты қайдан аласыз?» деген сұраққа 18 білім алушы ғаламтордан, 10 білім алушы оқулықтан көргендігін, ал 12 білім алушы басқа (өз нұсқаңызды атаңыз) білім көздері арқылы білген. Зерттеу барысында жоғары оқу орындары оқытушыларынан да сауалнама алынды (сурет 3).



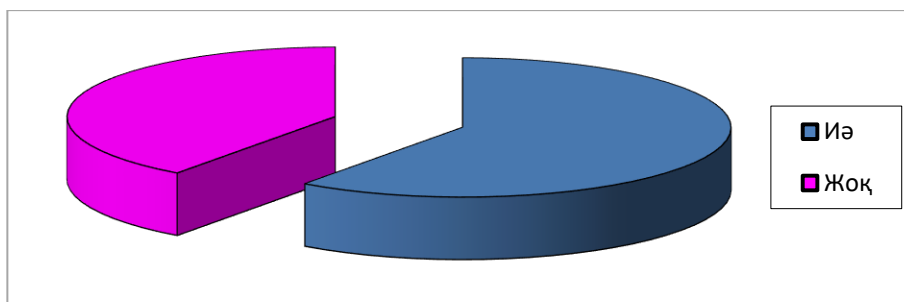
Сурет 3. Сіз өз өлкеңіз туралы ақпаратты қайдан аласыз?

- А) Ғаламтордан (45 %) Б) Оқулықтан (25 %) В) Басқа (өз нұсқаңызды атаңыз) (30 %)



Сурет 4. Сіз студенттердің өз өлкесі туралы біліп, оны жақсы көруі маңызды деп санайсыз ба?

- А) Иә (65 %) Ә) Жоқ (10 %) Б) Жауап бере алмаймын (25 %)



Сурет 5. Сіз жоғарғы оқу орнында «Өлкетану» пәнін оқыту қажетті деп ойлайсыз ба?
А) Міндетті түрде (Иә) (60 %) Ә) Міндетті емес (Жоқ) (40 %)

Сонымен, болашақ биолог мұғалімдерді кәсіби даярлауда өлкелік компоненттерді пайдалану тиімділігін нақты көрсетуге мүмкіндік беретін көрсеткіштер: мақсаттық, мазмұндық және іс-әрекеттік компоненттер деңгейінің анықтау үшін жүргізілген тәжірибелік экспериментінің нәтижелеріне байланысты, қорытынды ұсынылған әдістемені оқу үдерісінде пайдаланудың мүмкіндігі жоғары екендігін көрсетті.

Болашақ биолог мамандар жоғары оқу орнында енгізілген өлкелік компоненттер нәтижесінде алған білімдерін жүзеге асыру мақсатында жалпы білім беретін мектептегі педагогикалық практика барысында қолданды. Болашақ мамандар мектептегі өлкелік принциптердің жүзеге асуын зерттеу мақсатында зерттеу жұмыстарын жүргізді.

Алайда, зерттеу көрсеткендей, мектепте өлкелік компоненттің оқытылуында бірнеше көріністер байқалды.

Атап айтатын болсақ:

– өлкетану білімін қалыптастыру бойынша мақсатты жұмыс сабақтарда сирек кездеседі, олар эпизод түрінде ғана беріледі;

– көбінесе өлкетану мәліметтері бір жақты қарастырылады, негізінен – аймақта белгілі бір нысандардың бар екендігіне ғана көңіл бөлініп, олардың сапалық сипаттамаларын қарастырмайды;

– өлкетану білімін нақты экологиялық аспектілермен байыту үшін өте маңызды болып табылатын табиғаты ұтымды пайдалану мен аймақтың табиғи ортасын өзгерту мәселелері қаралмайды немесе өте үстірт қаралады.

– өлкенің табиғат компоненттері мен адам іс-әрекетінің түрлері өзара байланыста қарастырылмай оқшау зерттеледі.

Жоғарыда айтылған қағидаларға сүйене отырып, Қызылорда облысы Арал маңындағы өлкелік материалдардың мектеп және жоғары оқу орындарында оқытылу жағдайын зерттеу қажеттілігі айқындалды. Оқытушыларға жүргізілген сауалнамалар мен әртүрлі оқу іс-әрекеттерді ұйымдастыру формалары мен білім бағдарламаларын талдау бірнеше мәселелерді анықтауға мүмкіндік берді. Сонымен қатар, білім алушылар педагогикалық практика кезінде кейбір ұстаздар өз сабақтарында Арал маңындағы өлкелік мәліметтерді әдістемелік тұрғыдан енгізіп отырғанын байқаған. Жоғарыдағы сауалнама нәтижелері көрсеткендей өлкелік компонент оқытылуы қажетті деңгейде емес. Осыған орай бірқатар білім мекемелерінің тәжірибелерін зерттеу нәтижесінде, біз өлкелік сипаттағы сабақтарды құрудың екі негізгі тәсілін бөліп көрсеттік:

Биологиялық өлкетанудың жеке мазмұндарын ашуға мүмкіндік беретін типтік бағдарламалардың мазмұнына сабақтар енгізу;

2. Білім алушылардың өлкелік білімдерін жалпылауға арналған арнайы өлкелік материалдарға негізделген қолданбалы бағдарламалар құру.

Жоғары оқу орындары практикасында бірінші тәсілді қолданған ұтымды, себебі, онда сабақ мазмұнының бір компоненті ретінде өлкелік ақпараттарды қосуға болады. Егер мына дидактикалық шарттар сақталса:

– өлкелік білім мазмұнын ескере отырып білімдік және тәрбиелік міндеттер мен сабақтың мақсаты нақты белгіленеді;

– сабақ барысында қойылған мақсаттар дәйекті түрде жүзеге асырылады, өлкетану білімі мен дағдыларының элементтері қалыптасады, білім алушылардың патриоттық сезімдері мен өз өлкесінің табиғи ортасына жауапкершілікпен қарауға тәрбиеленеді;

– сабақта өлкетану мәліметтерін меңгеру үрдісінде білім алушылардың танымдық іс-әрекетін белсендірудің түрлі құралдары ұтымды пайдаланылады.

Қорытынды

Болашақ биолог–мұғалімдерді кәсіби даярлауда өлкелік компонентті пайдаланудың теориялық негіздері толық анықталса, өлкелік компонентті пайдалану мәселесінің педагогикалық және әдістемелік негіздері толық зерттелсе, білім алушылардың білім деңгейінің көтерілетініне сенім артуға болады.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Скоркина О.В. Использование элементов регионального компонента на уроках биологии / О.В. Скоркина // Преподавание биологии. — 2013. — № 1. — С. 16, 17.
- 2 Уманов Г.А. История создания и тенденции развития профессионально–технического образования в Казахстане. / Г.А. Уманов. — Алма-Ата, — 1970. — 57 с.
- 3 Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования / Ш.Т. Таубаева. — Алматы: Алем, — 2000. — 381 с.
- 4 Торманов Н.Т. Биологияны оқыту әдістері / Н.Т. Торманов, Л.Ү. Абшенова. — Алматы: Қазақ университеті, 2004. — 196 б.
- 5 Каймулдинова К.Д. Географиялық елтанудың әдістемелік мәселелері / К.Д. Каймулдинова // География және табиғат. — 2013. — № 1. — Б. 5–8.
- 6 Каймулдинова К.Д. Топонимические аспекты традиций природопользования и охраны природы казахского народа: автореф. дис.... канд. геогр. наук: спец.11.00.11. «Охрана окружающей среды и рациональное использование ресурсов» / К.Д. Каймулдинова. — Алматы, 1998. — 13 с.
- 7 Аманбаева М.Б. Болашақ биолог мұғалімдердің зерттеушілік іс—әрекетін қалыптастыру әдістемесі: филос. док. (PhD)... дис.: мамандығы: 6D011300–Биология. / М.Б. Аманбаева. — Алматы, 2016. — 161 б.
- 8 Азизова И.Ю. Формирование ценностных ориентаций у учащихся при обучении биологии в курсе «Человек и его здоровье»: автореф. дис.... кан. пед. наук. / И.Ю. Азизова. — СПб., 2002. — 22 с.
- 9 Гладкий Ю.Н. Регионоведение: учеб. / Ю.Н. Гладкий, А.И. Чистобаев. — М.: Гардарики, 2000. — 384 с.
- 10 Новичков В.Б. Концепция создания регионального учебного курса / В.Б. Новичков // Педагогика, —2000. — № 4. — С. 8.
- 11 Жукова Т.Д. Познаем свою малую Родину [Текст] / Т.Д. Жукова // Юный краевед. — 2007. — № 1. — С. 28–31.
- 12 Савинова Е.В. История становления принципа краеведения в методике школьного естествознания [Текст] / Е.В. Савинова, Н.М. Семчук // Успехи современного естествознания. — 2008. — № 6. — С. 121, 122.

К.Б. Ажмолдаева, С.Ж. Ибадуллаева, М.Т. Сулейменова, А.Б. Бегенова

Особенности внедрения регионального компонента в содержание образования при подготовке учителей биологов в вузе

Профессиональный стандарт учителя ориентирует современного учителя на организацию учебного процесса по предмету в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов Республики Казахстан и основной общеобразовательной программы, и самое главное с учетом места исследуемой науки в мировой культуре и организации процесса изучения предмета. Отечественная педагогика при гуманистическом преподавании учителей биологов опирается на современные требования. В последнее время важность региональной информации в подготовке квалифицированных специалистов стал рассматриваться с разных сторон. Актуальность совершенствования методической подготовки учителей биологии неразрывно связана с важностью биологии в современном мире. Общая биология — наука, играющая важную роль в формировании новых нормативных принципов в современной культуре. Биологическая наука занимает промежуточное место между естественными и общественными науками, инициируя ориентацию других естественных наук на гуманизм, совмещая их с естественными науками и педагогическими дисциплинами. Своевременное совершенствование методической подготовки будущих учителей-биологов связано не только с необходимостью практики, но и с научными достижениями в решении проблемы подготовки учителей в области естественного образования. Связь образовательной деятельности при преподавании биологии с ценностями природы и культуры, создание условий для познания учащимися законов биологии и придания им личного смысла — это деятельность учителя биологии, который должен уметь продемонстрировать активность своей субъективной позиции. Особенностью развития образования на современном этапе является использование местного материала в обучении и воспитании. Структурно-содержательная модель использования региональных компонентов в подготовке будущих учителей при преподавании биологических дисциплин включает умения, основанные на личностно-деятельностных методах и их содержании,

практическом и деятельностном компонентах, уровнях их формирования и критериях их формирования. В статье рассмотрены особенности изучения регионального компонента в ВУЗе.

Ключевые слова: учитель-биолог, профессиональная подготовка, региональный компонент, содержание, программа, регион, познание, растения, ассоциация.

K.B. Azhmoldayeva, S.Zh. Ibadullayeva, M.T. Suleimenova, A.B. Begenova
Features of implementing regional components into the content of education in the biology teachers training in HEIs

The professional standard of the teacher guides the modern teacher to organize the teaching process in the subject under the state educational standards of the Republic of Kazakhstan and the main general educational program, and most importantly, considering the place of the studied science in the world culture and the organization of the process of studying the subject. Domestic pedagogy in the humanistic teaching of biology teachers is based on modern requirements. Recently, the importance of regional information in the training of qualified specialists has been considered from different angles. The relevance of improving the methodological training of biology teachers is inextricably linked to the importance of biology in the modern world. General biology is a science that plays an important role in the formation of new normative principles in modern culture. Biological science occupies an intermediate place between the natural and social sciences, initiating the orientation of other natural sciences towards humanism, combining them with the natural sciences and pedagogical disciplines. Timely improvement of the methodological training of future biology teachers is associated not only with the need for practice but also with scientific achievements in solving the problem of teacher training in natural education. The structural and meaningful model of using regional components in the training of future teachers in teaching biological disciplines includes skills based on personality-activity methods and their content, practical-activity components, levels of their formation and criteria for their formation. The article deals with the peculiarities of studying the regional component in higher education institutions.

Keywords: teacher-biologist, professional training, regional component, content, program, region, cognition, plants, association.

References

- 1 Skorkina, O.V. (2013). Ispolzovanie elementov regionalnogo komponenta na urokakh biologii [Using elements of the regional component on biology lessons]. Moscow: Teaching biology, 1, 16, 17 [in Russian].
- 2 Umanov, G.A. (1970). Istoriia sozdaniia i tendentsii razvitiia professionalno—tekhnicheskogo obrazovaniia v Kazakhstane [History of creation and development trends professionally-technical education in Kazakhstan]. Almaty [in Russian].
- 3 Taubayeva, Sh.T. (2000). Issledovatel'skaia kultura uchitelia: metodologiia, teoriia i praktika formirovaniia [Research culture of the teacher: methodology, theory and practice of formation]. Almaty: Alem [in Russian].
- 4 Tormanov, N.T., & Abshenova, L.U. (2004). Biologiiany oqytu adisteri [Methods of teaching biology]. Almaty: Qazaq universiteti [in Kazakh].
- 5 Kaimuldinova, K.D. (2013). Geografiialyq eltanudyn adistemelik maseleleri [Methodological problems of geographical country studies]. Almaty: Geography and nature, 1, 5–8 [in Kazakh].
- 6 Kaimuldinova, K.D. (1998). Toponimicheskie aspekty traditsii prirodopolzovaniia i okhrany prirody kazakhskogo naroda [Toponymic aspects of traditions of nature management and nature protection of the Kazakh people]. Extended abstract of candidate's thesis. Almaty [in Russian].
- 7 Amanbaeva, M.B. (2016). Bolashaq biolog mugalimderdin zertteushilik is—areketin qalyptastyru adistemesi [Methods of formation of research activity of future biology teachers]. Doctor's thesis. Almaty. [in Kazakh].
- 8 Azizova, I.Yu. (2002). Formirovanie tsennostnykh orientatsii u uchashchikhsia pri obuchenii biologii v kurse «Chelovek i ego zdorove» [Formation of value orientations among students when teaching biology in the course “Man and his health”]. Extended abstract of candidate's thesis. Saint Petersburg [in Russian].
- 9 Gladkii, Yu.N., & Chistobaev, A.I. (2000). Regionovedenie [Regional studies]. Moscow: Gardariki [in Russian].
- 10 Novichkov, V.B. (2000). Kontseptsiiia sozdaniia regionalnogo uchebnogo kursa [The concept of creating a regional training course]. Pedagogika — Pedagogy, 4, 8 [in Russian].
- 11 Zhukova, T.D. (2007). Poznaem svoiu maluui Rodinu [Get to know our small homeland]. Yunyi kraeved – Young local historian, 1, 28–31 [in Russian].
- 12 Savinova, E.V., & Semchuk, N.M. (2008). Istoriia stanovleniia printsipa kraevedeniia v metodike shkolnogo estestvoznaniia [The history of the formation of the principle of local history in the methodology of school natural science]. Uspekhi sovremennogo estestvoznaniia – Advances in current natural sciences, 6, 121, 122 [in Russian].

А.Ж. Мурзалинова¹, С.К. Абильдина², Л.С.Альмагамбетова^{3*},
Н.Т. Уалиева³, З.О.Рахимова⁴

^{1,3}Северо-Казахстанский университет им. М.Козыбаев, Петропавловск, Республика Казахстан

²Карагандинский университет им. Е.Букетова, Караганда, Республика Казахстан

⁴Петропавловский строительно-экономический колледж, Петропавловск, Республика Казахстан,
ORCID 0000-0003-2388-5481¹

(Корреспондирующий автор: E-mail: leelo4891@list.ru*)

Развитие эмоционального интеллекта как решающий фактор социально-профессиональной адаптации студентов ТиПО

В статье представлено содержание и результаты исследования по развитию эмоционального интеллекта у студентов колледжа. Структура статьи включает обоснование актуальности эволюционирующего развития эмоционального интеллекта в гибкой социальной и профессиональной адаптации студентов; определение эмоционального интеллекта как порогового понятия; экспериментальную работу, сопровождаемую результатами диагностики исследуемой компетенции. Описываемое исследование имеет целью психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта, коррелирующее с целями и содержанием ТиПО и основанное на педагогике согласования когнитивного и эмоционального процессов развития обучающихся в аудиторной и внеаудиторной работе колледжа. Научная новизна связана с не исследованным ранее эмоциональным интеллектом как ключевой компетенции взаимодействия в социальной или профессиональной группе. Так, содержание экспериментальной работы исследования доказывает развитие мышления у студентов более высокого уровня, когда они анализируют имеющуюся у них практику работы с эмоциями, вовлечены в новый и конкретный опыт эмоционального взаимодействия, формируют идеи развития опыта и используют их для решения проблем социально-профессиональной адаптации. Другой результат исследования — обоснование деятельности тьютора и обучающихся, направленной не на содержание эмоционального интеллекта, а на процесс овладения им. В статье представлена экспериментально обоснованная технология деятельности — от постановки вопросов, проблем или ситуаций до выявления и исследования их, когда при этом поэтапно развиваются компоненты эмоционального интеллекта в условиях взаимообучения, обратной связи и рефлексии, постоянно фиксирующих области улучшения.

Ключевые слова: техническое и профессиональное образование, поколения Z и Альфа, атрибуты выпускника; эмоциональный интеллект, идентификация эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями и взаимоотношениями; профессиональное самоопределение, социально-профессиональная адаптация.

Введение

Рынок образовательных услуг должен соответствовать рынку труда, для чего у будущих высококвалифицированных рабочих следует развивать не только IQ, но и EQ. Эмоциональный коэффициент как атрибут выпускника технического и профессионального образования (ТиПО) позволяет управлять эмоциональными нагрузками, сопровождающими стремительные и не всегда предсказуемые изменения рынка труда, чтобы работать в условиях «умного производства».

Действенность эмоционального коэффициента определяется эмоциональным интеллектом (ЭИ). По данным Отчета Future of Jobs Report, World Economic Forum, ЭИ занимает 6-ю позицию в десятке навыков, необходимых в 2020 году [1]; по данным исследования BCG, Сколково, данный навык назван уже первым среди навыков, необходимых в 2025 году [2].

Развитие ЭИ у студентов ТиПО востребовано, с одной стороны, как социально-эмоционального навыка, который ОЭСР считает достойным развития для будущего образования, с другой стороны, ввиду: 1) трудностей юношеского возраста, совмещаемого с ранним профессиональным самоопределением; 2) усложнения учебной деятельности на фоне несформированной готовности по-взрослому относиться к себе и регулировать собственные психические состояния; 3) преобладающей интернет-зависимости поколений Z и Альфа, представители которых пополняют и будут пополнять ряды обучающихся.

По нашему убеждению, ЭИ входит в атрибуты выпускника ТиПО, т.е. в «знания, навыки, компетенции и ценности, которые студент должен приобрести в результате обучения и опыта, с которым он взаимодействует» [3].

Развитие ЭИ у студентов ТиПО отвечает задачам, обозначенным в национальном проекте «Качественное образование «Образованная нация» [4]. Так, планируемый к 2025-му году 100-процентный охват молодежи обучением в колледжах по востребованным специальностям должен сопровождаться развитием самосознания, профессионализации и вступления во взрослую жизнь на основе эмоциональной культуры, активно формируемой в подростково-юношеском возрасте. В 15-ти Центрах компетенций, создание которых запланировано в период до 2025 года, ЭИ может занять роль компетенции, определяющей социально-профессиональную успешность будущих рабочих новой квалификации. Во всех колледжах к 2025-му году система оценивания WorldSkills будет внедрена в учебный процесс организаций ТиПО. Развитие ЭИ поможет усилению творчества и продуктивности в профессионально-ориентированной деятельности студентов, мотивированному и дружественному вхождению в профессиональное сообщество.

Несмотря на большое количество исследований эмоционального интеллекта, показывающих его связи с коммуникативными навыками [5], личностными установками, касающимися сферы общения [6], социальной компетентностью [7], степенью удовлетворенности межличностными отношениями, видами общения [8], [9], повышением психологического капитала [10], самостоятельным обучением [11] взаимосвязи его с адаптацией в профессиональном сообществе остаются не изученными.

Исходя из состояния теории и практики ЭИ определяем:

- *объект исследования* — ЭИ как умения, способности обучающихся, которые следует направить на адаптацию в профессионально-ориентированном сообществе и продуктивную деятельность в нем;
- *предмет исследования* — развитие ЭИ в условиях образовательного процесса в ТиПО;
- *задачу исследования* — определить скаффолдинг развития ЭИ, коррелирующий с целями ТиПО, его направленностью и содержанием, с одной стороны, поколенческими особенностями Z и Альфа, с другой стороны.

Так, поколения Z и Альфа умеют работать с информацией, сосредоточены на краткосрочных целях и немедленных результатах, быстро включаются в процесс и создают его новую стоимость (преимущества), становятся опытными потребителями, ценят честность и откровенность. Иначе говоря, у них имеются предпосылки стать «инновационными рабочими» (термин, принятый Всемирной конференцией Глобального союза IndustriALL «Индустрия 4.0: последствия для профсоюзов и устойчивая промышленная политика» (26–27 октября 2017 г., Женева [12]).

Люди с развитым ЭИ, в оценке Daniel Goleman, социально активны, а их деятельность продуктивна; они успешны; их жизнь полна событийности; над ними не довлеют тревожные размышления; контактируя с окружающими, они придерживаются этических принципов [13].

Как видим, есть значительная область пересечения особенностей и интересов, на чем основана наша *гипотеза*: если развитие ЭИ у студентов колледжа направить на их профессиональное самоопределение, это будет способствовать успешной социально-профессиональной адаптации обучающихся, т.к. способность чувствовать и стимулировать эмоции и желаемые взаимодействия стимулирует глубокое и непосредственное общение с людьми одной социальной и профессиональной сферы.

В данной статье изложены основные этапы, методология, содержание и результаты исследования, организованного ППС Северо-Казахстанского университета им. М.Козыбаева и Карагандинского университета им. Е.Букетова, Петропавловского строительного-экономического колледжа, что позволило рассмотреть проблему непрерывного профессионального развития и ресурсы эмоционального интеллекта для профессионального становления.

Методы и материалы

Теоретический метод аспектного анализа позволяет установить: уточнение сущности эмоционального интеллекта наблюдается ближе к рубежу тысячелетий и в первые десятилетия 21 века. В различных источниках, наряду с термином «эмоциональный интеллект» используются понятия «эмоциональный потенциал», «эмоциональное мышление», «эмоциональное сознание», «эмоциональная компетентность», «эмоциональная чувствительность» [14].

Так, по психологии в 2010–2015гг. защищены следующие диссертации, проанализированные нами: О.А. Айгуновой [15], Ю.В. Давыдовой [16], Л.Д. Камышниковой [17], Т.С. Киселевой [18],

К.С. Кузнецовой [19], Т.В. Маняниной [20], И.Н. Мещеряковой [21], Е.С. Синельниковой [22], Е.А. Хлевной [23].

Сравнительный анализ подходов к рассмотрению базового понятия позволяет установить его интегрированный характер, что иллюстрирует рисунок 1.



Рисунок 1. — Структура понятия «Эмоциональный интеллект»

По результатам теоретического анализа нами сформулировано рабочее определение базового понятия, ставшее основой для моделирования развития ЭИ в условиях образовательного процесса в колледже и представленное на рисунке 2.

Эмоциональный интеллект обучающегося в колледже студента → (есть что? - СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ) – умение, способность воспринимать и осознавать свои эмоции и эмоции окружающих людей → (на что направлено умение, способность? - ЦЕЛЬ) – на организацию продуктивного взаимодействия посредством включения эмоций в мышление и деятельность → (как достигается такая организация? – СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ) – с помощью эмоционального анализа профессионально-ориентированных задач → (каких УСЛОВИЙ требует достижение цели?) – психолого-педагогического сопровождения для управления решением профессионально-ориентированных задач → (каков ОЖИДАЕМЫЙ РЕЗУЛЬТАТ?) - успешное межличностное взаимодействие, обеспечиваемое конструктивным использованием и управлением собственным эмоциональным состоянием, построением позитивных отношений

Рисунок 2 — Денотатный граф к понятию «ЭИ обучающегося в колледже студента»

Посредством денотатного графа представлена структура эмоционального интеллекта, который включает в себя такие составляющие, как идентификация эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями.

В рамках моделирования определен скаффолдинг развития ЭИ как поддержка в процессе обучения студентов колледжа. Он включает следующие подходы к организации учебного процесса для поэтапного формирования каждого компонента ЭИ, получившего отражение в денотатном графе: *ценностный* (values education), основанный на ценности ЭИ и интегрирующий ЭИ в учебный процесс и учебную программу (что актуально в условиях кризиса ценностей человечества); *междисциплинарный*, интегрирующий содержание учебного плана на основе умений, компетенций ЭИ; *компетентностный*, ориентированный на проявление студентами колледжа компетенций ЭИ; *коммуникативный*,

развивающий навыки эмпатической коммуникации; *личностно-ориентированный*, рекомендуемый студентам связать свою деятельность по освоению содержания обучения с ресурсами ЭИ.

Скаффолдинг включает также **организационные формы внеаудиторной работы**: беседы, дискуссии, решение кейсов, групповые консультации, тренинги само- и межличностного познания — для умения управлять эмоциями, самоуправления, управления взаимоотношениями, позитивного мышления. Подчеркнем, что методы обучения могут быть самыми разнообразными, что отвечает разнообразию студенческого контингента.

Цель скаффолдинга — развитие ЭИ студентов в системе ТиПО как установление гармоничного взаимодействия между когнитивными и эмоциональными процессами у обучающихся в условиях педагогики конструктивного согласования и посредством поэтапного развития компонентов ЭИ: распознавание эмоций; управление эмоциями; развитие сопереживания и заботы о других (эмпатия); навыки взаимоотношений; ответственное принятие своих решений.

Назовем ожидаемые результаты развития ЭИ, учитывающие не только знание и понимание, но также ценности и атрибуты выпускника ТиПО. Итак, по результатам скаффолдинга студенты способны: 1) осознавать и понимать свои и чужие эмоции; 2) конструктивно выражать свои эмоции; 3) распознавать чувства другого, сопереживать (эмпатия); 4) соразмерять свое поведение с чувствами и интересами другого человека. Комплекс данных способностей мотивирует социально-профессиональную адаптацию студентов.

Реализация экспериментальной работы включала 3 этапа, представленные ниже.

Первый этап — *ознакомительно-мотивационный* — направлен на мотивацию студентов к предстоящей деятельности, стимулирование у них осознанного интереса к ней. Организация учебного процесса и проведение проблемно-тематической внеаудиторной работы способствовали расширению представлений обучающихся об использовании эмоций для эффективности мышления и деятельности, развитию способности вызывать конструктивные эмоции для направленности фокуса внимания на риски и проблемы, для решения профессионально-ориентированных задач.

Второй этап — *развивающий* — включал в себя комплекс тренингов по развитию эмоционального интеллекта.

Третий этап — *мониторинговый* — с его основной целью контрольной диагностики сформированности ЭИ.

Первый и второй этапы рассчитаны на три блока: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. В каждый блок входят развивающие занятия, сгруппированные как «Мир эмоций», «Я принимаю», «Все под контролем».

Главное условие эффективности занятий — мотивированное участие, благодаря тому, что обучающиеся легко увлечены эмоциями, не оценивая и не добиваясь безусловно правильного ответа.

Каждое занятие состоит из стимула, основной и рефлексивно-обобщающей частей. Стимул включает сторителлинг, дискуссии, решение кейсов, направленные на создание позитивного отношения к занятию, тьютору, сверстникам, на дружественное межличностное взаимодействие.

Основная часть включает в себя «мысленные картинки», ролевые / имитационные игры, в которых возникает новая психологическая форма мотивов: именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений.

Рефлексивно-обобщающая часть предполагает снятие психоэмоционального напряжения, создание желательного настроения, закрепление положительного эффекта, стимулирующего и упорядочивающего психическую и физическую активность, приведение в равновесие эмоционального состояния участников, улучшение самочувствия и настроения. Протекает в форме проигрывания этюдов, релаксации, упражнений на расслабление, коллегиальной обратной связи.

Тренинги для развития ЭИ способствуют становлению личности, умеющей понимать и контролировать эмоции, управлять ими, снижать интенсивность отрицательных эмоций, проживать эмоционально насыщенные ситуации без излишнего подавления связанных с ними отрицательных эмоций, что приводит к улучшению межличностных отношений, к личностному росту студента.

Тренинги также сопровождаются обратной связью, которая: а) своевременна, полезна, применима и составляет неотъемлемую часть обучения; б) выявляет области для улучшения ЭИ студентов; в) конструктивна и персонализирована, т.е. демонстрирует интерес к студенту и его работе во время тренинга.

Проиллюстрируем вышеприведенные положения.

Так, в основе первого занятия — упражнение «Я — эмоция — чувство» с целью знакомства с основными эмоциональными состояниями и чувствами человека. Студенты объединялись в группы по 3–5 человек. Им предлагалось создать коллаж, на основании которого можно узнать эмоциональный портрет группы. Каждый из участников добавлял в коллаж те элементы, которые, по его мнению, характеризуют его эмоциональную жизнь.

Также участникам для дискуссионного обсуждения предлагались ситуации, в которых эмоции и чувства становились решающим фактором при совершении человеком тех или иных поступков.

В ходе рефлексии обсуждались ответы на вопросы: Какие чувства вы испытывали за последний месяц чаще других? Что доставляет вам самую большую радость? Каких эмоций вам не хватает в студенческой жизни? Что вас чаще всего огорчает?

Отдельный блок упражнений выделен на формирование доверительно-конструктивных отношений между участниками тренинга. Так, было организовано упражнение «Горячий стул», цель которого — развитие аутентичности участников и навыков самоконтроля, анализ и синтез чувства доверия. Все участники побывали на «горячем стуле». Затем тьютор предлагал каждому участнику записать свои чувства, испытываемые в ходе упражнения, задавая вопросы и отвечая на них. Все записанное было прочитано тьютором без указания имени автора и сопровождалось обратной связью.

Упражнение «Доверяющее падение» способствовало развитию способности участников группы контролировать собственные эмоции, «сепарировать» чувство доверия как экзистенциальной ценности личности. Для этого участники создают большой круг. Один студент встает в центр круга. Он должен упасть на руки кому-либо из круга, закрыв глаза, расслабившись и падая назад. Каждый из участников должен иметь возможность падать и принимать. По окончании задания группа обсуждала впечатления: какие именно эмоции испытывал человек (страх, тревогу, недоверие) и как всё-таки пришел к доверию. Содержательный результат упражнения — параллель между понятиями доверия и безусловного принятия и их значимости в установлении тесных, доверительных, близких отношений с другими людьми.

С целью развития понимания участниками собственных чувств, сущности различных эмоциональных категорий, анализа взаимодействия различных чувств и эмоций использовались упражнения с карточками, на которых записаны названия эмоций и чувств.

Участникам предлагалось комбинировать карточки таким образом, чтобы эмоции и чувства были похожи. У участников получились разные пары, в зависимости от личного эмоционального опыта и установок личности. Каждое понятие определено и проанализировано в группе.

Ключевыми стали упражнения на раскрытие эмоционального потенциала участников, например, эмоциональной креативности («Я знаю», «Что во мне», «Я-настоящий», «Что во мне?», «Печаль, горе депрессия»).

Важной частью каждого занятия являлась рефлексия. В процессе обсуждения выясняли, какие положительные и отрицательные эмоции вызвали элементы занятия, какими ресурсами обладают названные эмоции, в какой степени участники использовали ресурсные возможности, как можно улучшить практику использования эмоций для профессионально-ориентированного общения.

Обобщая характер внеаудиторного обучения, подчеркнем: оно включало освоение, сотрудничество, обсуждение, изучение, практику, создание [24].

Организация «Глобальное будущее образования» определяет эмпатию первым «необходимым навыком будущего» из 7-ми других, связывая ее с ЭИ [25].

Поэтому на завершающем этапе экспериментальной работы нами диагностирован уровень эмпатии — осознанного сопереживания текущему эмоциональному состоянию другого человека, имеющего следствием соответствующую эмоционально-мыслительную деятельность.

Экспериментальной работой охвачены студенты Петропавловского строительного колледжа.

Контрольная группа (КГ) — студенты первого курса специальности «Технология и организация производства продукции пищевой промышленности» — 50 человек.

Экспериментальная группа (ЭГ) — студенты первого курса специальности «Учет и аудит» — 50 человек.

Приведем в таблице 1 критерии и дескрипторы, выделенные нами для определения уровня развития ЭИ студентов.

Показатели развития эмоционального интеллекта студентов в системе ТиПО

Критерий	Дескрипторы		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Восприятие эмоций	студент распознает эмоции (по мимике, жестам, внешнему виду, походке, поведению, голосу) окружающих, идентифицирует собственные эмоции	студент распознает эмоции других людей, но не идентифицирует собственные эмоции	студент воспринимает собственные эмоции и окружающих людей неточно, поверхностно и разрозненно
Использование эмоций для стимуляции мышления	студент умеет на уровне автоматического навыка активировать мыслительный процесс, пробуждать в себе креативность, используя эмоции как фактор мотивации	студент может, прилагая усилия, активировать свой мыслительный процесс, пробуждать в себе креативность, используя эмоции как фактор мотивации	студент склонен испытывать стресс при активизации мыслительного процесса, т.к. не намерен использовать эмоции как фактор мотивации
Понимание эмоций	студент способен определять причину появления эмоции, распознавать связи между мыслями и эмоциями, определять переход от одной эмоции к другой, предсказывать развитие эмоции в динамике общения, а также интерпретировать эмоции во взаимоотношениях, понимать сложные (амбивалентные, неоднозначные) чувства	студент частично определяет причину появления эмоции, распознает связи между мыслями и эмоциями, определяет переход от одной эмоции к другой, предсказывает развитие эмоции со временем	студенту сложно определять эмоции, причины их проявления, интерпретировать эмоции во всех взаимоотношениях
Управление эмоциями	студент способен принимать эмоции во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения	студент с усилием может укрощать, пробуждать и направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей	студент не имеет способности контролировать свои эмоции

Результаты и обсуждение

Для уточнения характера педагогического воздействия в условиях мотивационно-ознакомительного и развивающего этапов выполнена констатирующая диагностика с использованием следующих методик: N.Hall «Диагностика эмоционального интеллекта» [26], Д.В. Люсина «Опросник ЭИИ для измерения эмоционального интеллекта» [27].

Результаты, полученные согласно методике «Диагностика эмоционального интеллекта», представлены в таблице 2.

Результаты диагностики по определению шкал развития ЭИ (по методике N.Hall)

Шкалы эмоционального интеллекта	Уровень эмоционального интеллекта											
	высокий				средний				низкий			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	11	12
Межличностный эмоциональный интеллект												
Шкала М1. Интуитивное понимание чужих эмоций	18	36	19	38	16	32	17	34	16	32	14	28

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	11	12
Шкала М2. Понимание чужих эмоций через экспрессию	16	32	15	30	15	30	20	40	19	38	15	30
Шкала М3. Общая способность к пониманию чужих эмоций	12	24	14	28	18	36	18	36	20	40	18	36
Внутриличностный эмоциональный интеллект												
Шкала В1. Осознание своих эмоций	18	36	17	34	20	40	16	32	12	24	17	34
Шкала В2. Управление своими эмоциями	16	32	16	32	14	28	17	34	20	40	17	34
Шкала В3. Контроль экспрессии	11	22	15	30	20	40	17	34	19	38	18	36

Анализ данных диагностики шкал развития ЭИ позволяет обобщить:

1) 2/3 и более респондентов КГ и ЭГ проявляют средний и низкий уровень межличностного и внутриличностного ЭИ;

2) в КГ и ЭГ наблюдается тенденция снижения респондентов с высоким уровнем межличностного ЭИ от шкалы М1 к шкалам М2 и М3, от шкалы В1 к шкалам В2 и В3 внутриличностного ЭИ, т.е. от восприятия эмоций к пониманию и управлению ими;

3) высокий уровень способности к пониманию чужих эмоций наблюдается лишь у 24 % и 28 % респондентов контрольной и экспериментальной групп соответственно; контроль экспрессии — у 22 % и 30 % респондентов контрольной и экспериментальной групп соответственно; между тем названные способности первостепенны для социально-профессиональной адаптации.

Результаты, полученные согласно методике «Опросник ЭИИ для измерения эмоционального интеллекта», представлены в таблицах 3–4.

Т а б л и ц а 3

Результаты диагностики эмоционального интеллекта (по методике Д.В.Люсина)

Группа	Эмоциональный интеллект					
	высокие значения		средние значения		низкие значения	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
КГ	10	20 %	19	38 %	21	42 %
ЭГ	9	18 %	18	36 %	23	46 %

Анализ данных диагностики ЭИ по методике Д.В.Люсина позволяет установить: лишь 1/5 часть и чуть меньше респондентов КГ и ЭГ имеют высокий уровень показателя, позволяющего идентифицировать себя как члена социальной группы, в то время как от 42 % в КГ до 46 % в ЭГ имеют низкий уровень данного показателя.

Т а б л и ц а 4

Результаты тестирования по определению шкал развития эмоционального интеллекта

Шкалы эмоционального интеллекта	Уровень эмоционального интеллекта											
	высокий				средний				низкий			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Эмоциональная осведомленность	19	38	16	32	11	22	17	34	20	40	17	34
Управление своими эмоциями	15	30	12	24	18	36	28	56	17	34	10	20
Самомотивация	8	16	11	22	19	38	21	42	23	46	18	36
Эмпатия	15	30	17	34	21	42	15	30	14	28	18	36
Распознавание эмоций других людей	12	24	16	32	16	32	20	40	22	42	14	28

Анализ результатов тестирования показывает:

1) отрицательную динамику в продвижении респондентов КГ и ЭГ от восприятия и понимания эмоций к их использованию для достижения имеющихся целей, а также от эмпатии к распознаванию эмоций на уровне понимания и принятия решений;

2) менее 1/3 респондентов КГ и ЭГ проявляют самомотивацию и распознавание эмоций других людей на высоком уровне; между тем, данные компоненты ЭИ стимулируют личную эффективность студента как ресурс обучения и успешности на рынке труда.

Таким образом, констатирующая диагностика подтвердила необходимость дальнейшего исследования — реализации 1 и 2 этапов скаффолдинга, содержание которого представлено нами в разделе данной статьи «Методы и материалы».

По завершении скаффолдинга в контрольной и экспериментальной группах проведена диагностика эмпатических способностей студентов с помощью теста «Диагностика уровня эмпатических способностей» [28]. Полученные результаты представлены в таблице 5.

Т а б л и ц а 5

Результаты тестирования по выявлению уровня эмпатических способностей креативного компонента «Диагностика уровня эмпатических способностей»

Уровни эмпатии	КГ		ЭГ	
	чел.	%	чел.	%
Высокий	12	24 %	23	46 %
Средний	19	38 %	22	44 %
Низкий	19	38 %	5	10 %

Полученные данные позволяют подтвердить эффективность проведенной аудиторной и внеаудиторной работы. Так, в ЭГ 9 из 10-ти респондентов проявили высокий либо средний уровень эмпатии, тогда как в КГ аналогичные уровни проявили лишь 62 %. Низкий уровень эмпатии в ЭГ наблюдается почти в 4 раза меньше, чем в КГ.

Выводы

Исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Качеству профессиональной подготовки инновационных работников «умного производства» отвечает развитие ЭИ студентов колледжа. В этом случае профессиональная подготовка развивает мышление более высокого уровня и навыки решения проблем социально- и профессионально-ориентированного взаимодействия.

2. Организацию профессиональной подготовки по развитию ЭИ студентов ТиПО необходимо выстраивать с учетом ценностного, междисциплинарного, компетентностного, коммуникативного, личностно-ориентированного подходов к организации учебного процесса, а также с учетом педагогики конструктивного согласования когнитивного и эмоционального процессов в аудиторной и внеаудиторной работе, моделирующей рабочую среду.

3. Обучение с целью поэтапного развития компонентов ЭИ включает исследование обучающимися его ресурсов для конструктивного мышления и коммуникаций в социальной или профессиональной группе. Для этого студенты анализируют имеющуюся у них практику работы с эмоциями, вовлекаются в новый и конкретный опыт эмоционального взаимодействия, формируют идеи развития опыта и используют их для решения проблем социально-профессиональной адаптации.

4. Деятельность тьютора и обучающихся в условиях скаффолдинга направлена на стимулирование любознательности и сосредоточена на «обучении через делание». В этом случае обучение начинается с постановки вопросов, проблем или ситуаций, а обучающиеся выявляют и исследуют их, развивая при этом свои знания и приобретая навыки ЭИ.

5. Активности студентов в развитии ЭИ способствует фокус в аудиторном и внеаудиторном обучении не на содержании, а на процессе, на взаимообучении и обратной связи, постоянно фиксирующей области улучшения.

6. Развитие ЭИ сопровождается рефлексией как неотъемлемой частью обучения, использующей следующие стратегии: ведение рефлексивных записей об опыте ЭИ, составление портфолио достижений, взаимооценивание и самооценка, рефлексия о возможностях трудоустройства.

Данные выводы свидетельствуют о научной новизне исследования, связанной с ЭИ как ключевой компетенцией взаимодействия в профессиональном сообществе, а также о практической значимости исследования в условиях «передела» талантов и знаний, когда ЭИ добавляет прибавочную стоимость в профессиональную деятельность.

Список литературы

- 1 World Economic Forum (2020). The Future of Jobs Report 2020. Switzerland: World Economic Forum, 20 October. — [Электронный ресурс]. — 2020. — Режим доступа: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- 2 Россия 2025: от кадров к талантам. Москва: The Boston Consulting Group. — [Электронный ресурс]. — 2017. — Режим доступа: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf
- 3 Сагинтаева А. Разработка образовательных программ: локальные ответы на глобальные вызовы высшего образования: монография / А. Сагинтаева, А. Мусина, А. Сулейменова, Р. Каратабанов, Д. Куракбаев, Д. Пристли. — Нур-Султан: Высшая школа образования Назарбаев Университета, 2021. — 236 с.
- 4 Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 г. № 726 «Об утверждении национального проекта «Качественное образование «Образованная нация»» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726>.
- 5 Alaei S. The Relationship between Emotional Intelligence and Communication Skills in PhD and master's degree Students of Islamic Azad University. *Social Determinants of Health*, 2018. — Vol. 4, No. 2. — P. 100–104.
- 6 Hornung, O., Dittes, S., & Smolnik, S. (2018). When emotions go social — Understanding the role of emotional intelligence in social network use. *Twenty-six European Conference on Information Systems (ECIS2018)* [Электронный ресурс]. — Portsmouth, UK, 2018. — Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/327631679_When_Emotions_Go_Social__Understanding_the_Role_of_Emotional_Intelligence_in_Social_Network_Use
- 7 Meng, L. & Qi, J. (2018). The effect of an emotional intelligence intervention on reducing stress and improving communication skills of nursing students [Электронный ресурс]. — *NeuroQuantology*, 2018. — Vol. 16, No. 1. — P. 37–42.
- 8 Nguyen, T., White, S., Hall, K., Bell, R.L., & Ballentine, W. (2019). Emotional Intelligence and Managerial Communication [Электронный ресурс]. — *American Journal of Management*, 2019. — Vol. 19, No. 2. doi: <https://doi.org/10.33423/ajm.v19i2.2068>
- 9 Valor-Segura, I., Navarro-Carrillo, G., Extremera, N., Lozano, L., García-Guiu, C., Roldán Bravo, M.I. & Ruiz Moreno, A. Predicting Job Satisfaction in Military Organizations: Unpacking the Relationship between Emotional Intelligence, Teamwork Communication, and Job Attitudes in Spanish Military Cadets. Preprint, 2019. doi: 10.20944/preprints201909.0264.v1
- 10 Costaa L., M., Pintoa, H., Martinsbd & H. Vieirac, A. Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students. *The International Journal of Management Education*, 2021. — Vol. 19, No. 3. — 100516.
- 11 Nkemakolam, O.E., Kingsley, C., Nwosu, E., Chinelo, O. Naomi Nkiru, S. & Chinwe, A. Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students. *Heliyon*, 2021. — Vol. 7, No. 3. — e06611.
- 12 IndustriALL Global Union. Индустрия 4.0: последствия для профсоюзов и устойчивая промышленная политика. [Электронный ресурс]. — 2017. — Режим доступа: http://www.industrialall-union.org/sites/default/files/uploads/documents/2017/Switzerland/Industry4point0Conf/industry_4_rus.pdf
- 13 Goleman, D. *Omnibus: Emotional Intelligence: Working with EQ*. Bloomsbury Publishing PLC, 2004. — 768 p.
- 14 Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «эмоциональный интеллект» / Н.П. Александрова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. — 2009. — № 1. — с. 71 — 75.
- 15 Айгунова О. А. Особенности базовых компонентов эмоционального интеллекта математически одаренных юношей с разной учебной успешностью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ольга Александровна Айгунова. — М., 2011. — 193с.
- 16 Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: дис.... канд. психол. наук: 08.00.05 / Юлия Викторовна Давыдова. — М., 2011. — 204 с.
- 17 Камышникова Л.Д. Структура эмоционального интеллекта в контексте социальных ситуаций: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Любовь Дмитриевна Камышникова.- М., 2012.- 144 с.
- 18 Киселева Т. С. Эмоциональный интеллект как жизненный ресурс и его развитие у взрослых: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Татьяна Сергеевна Киселева.- М., 2015. — 233 с.
- 19 Кузнецова К. С. Педагогическое сопровождение младших школьников в процессе формирования эмоционального интеллекта: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Карина Сергеевна Кузнецова.- Саратов, 2012.- 194 с.
- 20 Манянина Т. В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Татьяна Викторовна Манянина. — Барнаул, 2010.- 241 с.
- 21 Мещерякова И. Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: дис.... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ирина Николаевна Мещерякова.- Курск, 2011.- 239 с.
- 22 Синельникова Е. С. Эмоциональный интеллект как фактор взаимодействия в конфликте: кросс-культурный аспект: дис.... канд. психол. наук: 19.00.05 / Елена Семеновна Синельникова.- Санкт-Петербург, 2015.-195 с
- 23 Хлевная Е. А. Роль эмоционального интеллекта в эффективности деятельности: на примере руководителей: дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Елена Анатольевна Хлевная.- М., 2012.- 212 с.
- 24 Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. London, Routledge. 2002. — DOI <https://doi.org/10.4324/9780203160329>

25 Global Education Futures (2017). Global Education Futures Report: Educational Ecosystems for Societal Transformation. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://campfireconvention.uk/sites/default/files/GEF%20Vision%20Educational%20Ecosystems%20for%20Societal%20Transformation-ilovepdf-compressed_1.pdf

26 Emotional intelligence test — The technique of Nicholas Hall. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://psychotests.com/test/emotional-quotient>

27 Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. — 2006. — № 4. — С. 3—22.

28 Бойко В. В. Диагностика уровня эмпатических способностей. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа — <https://infopedia.su/18x4d69.html>

А.Ж. Мурзалинова, С.К. Абильдина, Л.С. Альмагамбетова,
Н.Т. Уалиева, З.О. Рахимова

Эмоционалды сананың дамуы ТЖКБ студенттерінің кәсіби-әлеуметтік бейімделуінің шешуші факторы ретінде

Мақалада колледж студенттерінің эмоционалды санасын дамыту бойынша зерттеу мазмұны мен нәтижелері ұсынылған. Сонымен қатар, мақала құрылымы студенттердің кәсіби бейімделуі және икемді әлеуметтік эмоционалды сананың эволюциялық тұрғыда дамуының өзектілігі; эмоционалды сананың анықталуы түпкі түсінік ретінде; зерттелетін құзыреттіліктің диагностикалық нәтижелеріне сүйемелдеу, сараптамалық жұмыстарға негізделген. Берілген зерттеулер ТЖКБ мазмұны мен мақсаттарына сәйкес, сананың эмоционалды дамуына психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу және колледждегі студенттердің аудиториялық және аудиториядан тыс эмоционалды және когнитивті үдерістер дамуының педагогикаға негізделу мақсаты көрініс табады. Ғылыми жаңашылдығы алдын ала зерттелмеген эмоционалды сананың әлеуметтік және кәсіби топтағы өзара әрекеттің құзыреттілік кілті ретінде байланысты. Сонымен, зерттелген жұмыстың мазмұны студенттердің ойлауын дамытудың жоғары деңгейін, олардың эмоциямен жұмыс тәжірибелерінде кездесетін талдауларды, эмоционалды өзара әрекеттің нақты тәжірибесін және жаңашылдықтары енгізілген, олардың әлеуметтік-кәсіби бейімделу мәселелерін шешу үшін тәжірибелерін дамыту идеялары қалыптасады. Зерттеудің басқа нәтижелері — сананың эмоционалды мазмұнына бағытталған емес, оларды игеру үдерісіне, студент пен тьютордың әрекеттеріне негізделген. Авторлар мақалада әрекеттің сараптамалық технологиясына негізделген — сұрақтар құрастыруды, зерттеу және жағдаяттар мен мәселелерді анықтауды, өзара оқыту жағдайында сананың эмоционалды компоненттерінің дамуы кезеңдерімен, үнемі жақсартуды көздейтін саланы, кері байланыс және рефлексия ұсынған.

Кілт сөздер: техникалық және кәсіби білім, Z және Альфа ұрпақтары, түлектердің атрибуттары, эмоционалды сана, эмоция идентификациясы, эмоцияны түсіну, эмоцияны басқару және өзара қарым-қатынас, кәсіби өзін-өзі анықтау, әлеуметтік-кәсіби бейімделу.

A.Zh. Murzalinova, S.K. Abildina, L.S. Almagambetova,
N.T. Ualieva, Z.O. Rakhimova

The development of emotional intelligence as a decisive factor in the social and professional adaptation of TVE students

The article presents the content and results of research on the development of emotional intelligence in college students. The structure of the article includes substantiation of the relevance of the evolving development of emotional intelligence in flexible social and professional adaptation of students; definition of emotional intelligence as a threshold concept; experimental work, accompanied by the results of diagnostics of the studied competence. The research aims at psychological and pedagogical support for the development of emotional intelligence, correlating with the goals and content of TVE and based on the pedagogy of reconciling the cognitive and emotional processes of development of students in classroom and extracurricular work of the college. Scientific novelty is associated with previously unexplored emotional intelligence as a key competence of interaction in a social or professional group. Thus, the content of the experimental work of the study proves the development of thinking in students of a higher level when they analyze their existing practice of working with emotions and are involved in new and specific experiences of emotional interaction, form ideas for the development of experience and use them to solve problems of social and professional adaptation. Another result of the study is the substantiation of the activities of the tutor and students, aimed not at the content of emotional intelligence, but at the process of mastering it. The article presents an experimentally substantiated technology of activity — from posing questions, problems or situations to identifying and investigating them, when, at the same time, the components of emotional intelligence are gradually developing in conditions of mutual learning, feedback and reflection, constantly fixing areas of improvement.

Keywords: technical and vocational education, generations Z and Alpha, graduate attributes, emotional intelligence, identifying emotions, understanding emotions, managing emotions and relationships, professional self-determination, social and professional adaptation.

References

- 1 World Economic Forum (2020). The Future of Jobs Report 2020. Switzerland: World Economic Forum, 20 October. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>
- 2 Rossiia 2025: ot kadrov k talantam. (2017). [Russia 2025: from personnel to talents] Moscow: The Boston Consulting Group. Retrieved from https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf [in Russian].
- 3 Sagintaeva, A., Musina, A., Suleimenova, A., Kartabanov, R., Kurkabaev, D., & Pristli, D. (2021) *Razrabotka obrazovatelnykh programm: lokalnye otvety na globalnye vyzovy vysshego obrazovaniia* [Development of educational programs: local responses to global challenges of higher education]. Nur-Sultan: Vysshiaia shkola obrazovaniia Nazarbaev universiteta [in Russian].
- 4 Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 12 oktiabria 2021 goda N 726 "Ob utverzhdenii natsionalnogo proekta «Kachestvennoe obrazovanie «Obrazovannaia natsiia»" [Decree of the President of the Republic of Kazakhstan of October 12, 2021 No. 726 "On the approval of the national project "Quality education "Educated nation""]. (2021, 12 October). *adilet.zan.kz*. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000726> [in Russian].
- 5 Alaei, S. (2018). The Relationship between Emotional Intelligence and Communication Skills in PhD and master's degree Students of Islamic Azad University. *Social Determinants of Health*, 4(2), 100–104.
- 6 Hornung, O., Dittes, S., & Smolnik S. (2018). When emotions go social — Understanding the role of emotional intelligence in social network use. Twenty-six European Conference on Information Systems (ECIS 2018). Portsmouth, UK. *researchgate.net* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/327631679_When_Emotions_Go_Social__Understanding_the_Role_of_Emotional_Intelligence_in_Social_Network_Use
- 7 Meng, L., & Qi, J. (2018). The effect of an emotional intelligence intervention on reducing stress and improving communication skills of nursing students. *NeuroQuantology*, 16(1), 37–42.
- 8 Nguyen, T., White, S., Hall, K., Bell, R.L., & Ballentine, W. (2019). Emotional Intelligence and Managerial Communication. *American Journal of Management*, 19(2). <https://doi.org/10.33423/ajm.v19i2.2068>
- 9 Valor-Segura, I., Navarro-Carrillo, G., Extremera, N., Lozano, L., García-Guiu, C., Roldán Bravo, M.I., & Ruiz Moreno, A. (2019). Predicting Job Satisfaction in Military Organizations: Unpacking the Relationship between Emotional Intelligence, Teamwork Communication, and Job Attitudes in Spanish Military Cadets. *Preprint*. DOI: 10.20944/preprints201909.0264.v1
- 10 Costaa L., M., Pintoa, H., Martinsbd, & H. Vieirac, A. (2021). Developing psychological capital and emotional intelligence in higher education: A field experiment with economics and management students. *The International Journal of Management Education*, 19(3), 100516
- 11 Nkemakolam O., E., Kingsley, C., Nwosu, E., Chinelo, O. Naomi Nkiru, S., & Chinwe, A. (2021). Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students. *Heliyon*, 7(3), e06611.
- 12 IndustriALL Global Union. Industriia 4.0: posledstviia dlia profsoiuzov i ustoichivaia promyshlennaia politika (2017). [IndustriALL Global Union. Industry 4.0: Implications for Trade Unions and Sustainable Industrial Policies]. *industriall-union.org*. Retrieved from http://www.industriall-union.org/sites/default/files/uploads/documents/2017/Switzerland/Industry4point0Conf/industry_4_rus.pdf [in Russian].
- 13 Goleman, D. (2004). Omnibus: Emotional Intelligence: Working with EQ. Bloomsbury Publishing PLC, 768.
- 14 Aleksandrova, N.P. (2009). K voprosu o sushchnosti poniatii «emotsionalnyi intellekt» [To the question of the essence of the concept of "emotional intelligence"]. *Vestnik RUDN. Serii: Psikhologiya i pedagogika — RUDN Bulletin. Series: Psychology and Pedagogy*, 1, 71–75 [in Russian].
- 15 Aigunova, O.A. (2011). Osobennosti bazovykh komponentov emotsionalnogo intellekta matematicheski odarennykh yunoshei s raznoi uchebnoi uspezhnostiu [Features of the basic components of the emotional intelligence of mathematically gifted young men with different academic success]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- 16 Davydova, Yu.V. (2011). Emotsionalnyi intellekt: sushchnostnye priznaki, struktura i osobennosti proiavleniia v podrostkovom vozraste [Emotional intelligence: essential signs, structure and features of manifestation in adolescence]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- 17 Kamyshnikova, L.D. (2012). Struktura emotsionalnogo intellekta v kontekste emotsionalnykh situatsii [The structure of emotional intelligence in the context of social situations]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- 18 Kisileva, T.S. (2015). Emotsionalnyi intellekt kak zhiznennyi resurs i yego razvitie u vzroslykh [Emotional intelligence as a life resource and its development in adults]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- 19 Kuznetsova, K.S. (2012). Pedagogicheskoe soprovozhdenie mladshikh shkolnikov v protsesse formirovaniia emotsionalnogo intellekta [Pedagogical support of junior schoolchildren in the process of forming emotional intelligence]. *Candidate's thesis*. Saratov [in Russian].
- 20 Manianina, T.V. (2010). Emotsionalnyi intellekt v structure psikhologicheskoi kultury lichnosti [Emotional intelligence in the structure of the psychological culture of a personality]. *Candidate's thesis*. Barnaul [in Russian].
- 21 Mesheriakova, I.N. (2015). Razvitie emotsionalnogo intellekta studentov — psikhologov v protsesse obucheniia v vuze [The development of emotional intelligence of psychology students in the process of studying at a university]. *Candidate's thesis*. Kursk [in Russian].
- 22 Sinelnikova, E.S. (2015). Emotsionalnyi intellekt kak faktor vzaimodeistviia v konflikte: kross-kulturnyi aspekt [Emotional Intelligence as a Factor of Interaction in Conflict: Cross-Cultural Aspect]. *Candidate's thesis*. Saint Petersburg [in Russian].

- 23 Khlevnaia, E.A. (2012). Rol emotsionalnogo intellekta v yeffektivnosti deiatelnosti: na primere rukovoditelei [The Role of Emotional Intelligence in Performance: The Case of Leaders] *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].
- 24 Laurillard, D. (2002). Rethinking University Teaching. A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies. London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203160329>
- 25 Global Education Futures. (2017). Global Education Futures Report: Educational Ecosystems for Societal Transformation. *campfireconvention.uk*. Retrieved from https://campfireconvention.uk/sites/default/files/GEF%20Vision%20Educational%20Ecosystems%20for%20Societal%20Transformation-ilovepdf-compressed_1.pdf
- 26 Emotional intelligence test — The technique of Nicholas Hall. *psycho-tests.com*. Retrieved from <https://psycho-tests.com/test/emotional-quotient>
- 27 Liusin, D.V. (2006). Novaia metodika dlia izmereniia emotsionalnogo intellekta: Oprosnik EmIn [A new technique for measuring emotional intelligence: the EmIn questionnaire]. *Psikhologicheskaiia diagnostika — Psychological diagnostics*, 4, 3–22 [in Russian].
- 28 Boiko, V.V. Diagnostika empaticeskikh sposobnostei [Diagnostics of the level of empathic abilities] (n.d.). *infopedia.su*. Retrieved from <https://infopedia.su/18x4d69.html> [in Russian].

З.К. Кулшарипова^{1*}, М.В. Ивашенко², Н.А. Бисембаева¹,
Л.С. Сырымбетова¹, А.С. Смыков¹

¹Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан,

²Омбы мемлекеттік педагогикалық университеті, Ресей

(Хат хабарға арналған автор. E-mail: kulsharipovazk@mail.ru*)

ORCID ID: 0000-0001-6170-099X¹; 0000-0002-4369-3308³; 0000-0002-5063-3231⁴

Кәсіби ұтқырлықты дамыту әдіснамасы — бәсекеге қабілетті индикатор

Мақалада болашақ педагогтардың кәсіби ұтқырлықтарын қалыптастыру мәселелері қарастырылған. Психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге талдау негізінде бұл құбылыстың құрылымы мен мәні анықталады. Мақала авторлары педагогика жоғары мектебінің болашақ мамандарын даярлау жағдайында біршама тұтас және жүйелі құбылыс ретінде жоғары оқу орны студенттерінің кәсіби ұтқырлықтарын дамытуға әсер ететін факторлар тобын көрсетеді. Тақырыптың мақсаты — еңбек нарығы мен табысты болашақ мансаптың өсу деңгейі мен білім алушылардың мамандық талаптарына дайындығын анықтайтын, кәсіптік ұтқырлықты дамытудың әдіснамалық базасы мен қағидаттарын негіздеу және талдау. Эксперименталды әдіс білім беруді дамытудың әлемдік беталысына сәйкес қазақстандық білім беруді реформалаудың теориялық жолмен белгіленген модельдерін тексеруге мүмкіндік берді. Зерттеу нәтижесі өзін-өзі бағалау және кәсіби ұтқырлықты дамыту процесін бағалауға негізделген теориялық және практикалық сабақтар кешенін анықтау қажеттілігі болып табылады. Кәсіби ұтқырлықтың дамуындағы кешенді жалпылау мен бағалау деңгейлері анықталған, олар мына маңызды қатынастардың құрамдас бөлігін құрайды: мазмұндық және процессуалдық аспектілердің бірлігі; теориялық және практикалық оқытудың бірлігі; жалпы білім беру және кәсіптік даярлықтың өзара байланысы; мақсаттардың, мазмұнның, нысандардың, әдістер мен құралдардың интеграциясы мен саралануының арақатынасы. Педагогикалық қызмет әдіснамасы — бәсекеге қабілеттіліктің маңызды факторы — ойлаудың жалпы педагогикалық мәдениетін арттыруға және педагогикалық іс-қимылдардың негізгі қағидаттарын қалыптастыруға, студенттердің ғылыми дүниетанымын педагогикалық құзыреттердің тұтас жүйесі ретінде дамытуға, кәсіби коммуникацияның кәсіби ұйымдастырылған тезаурусын енгізуге ықпал ететін болады.

Кілт сөздер: педагогикалық іс-әрекет әдіснамасы, ұлттық стратегия, кәсіби ұтқырлықты дамыту, педагогикалық ойлау мәдениеті, педагогикалық әрекет қағидалары, оқыту мен оқудың кәсіби-педагогикалық мәдениеті, ойлау технологиясы, эмоционалдық-еріктік сфера.

Kipicne

Қазіргі білім беру кеңістігінде әлеуметтік педагогикалық қызмет үдерісі сипаттамаларының бірі ретінде кәсіби ұтқырлық мәселелеріне ғылыми қызығушылықтар ұлғаюда. Шығармашылық технологиялық ойлаудың дамуы арқылы технологиялық кәсіби білім беруді дамыту шеңберінде талдау ұтқырлық процесінің қарқынды өзгеруін, олардың өсіп келе жатқан маңыздылығын көрсетеді.

Сонымен қатар, педагогика ғылымының әртүрлі бағыттарының өкілдері пәнаралық байланыстың дидактикалық мәселелерін шешу ретінде «кәсіби ұтқырлық» ұғымдары мен анықтамаларын ұсынады.

Жоғары білім беру жағдайында болашақ мамандардың кәсіби ұтқырлықтарының қалыптастыру мен дамыту процесі, жоғары оқу орнының ұтқырлық талаптарына сай түлектерге өз бастамасы мен кәсіби дайындық құзыреттілігін көрсетуге мүмкіндік берген жағдайда ғана мүмкін болады. Құзыреттіліктерді іске асыру басқарушылық және практикалық міндеттерді шешу үшін педагогикалық қызметтің әртүрлі түрлерін орындау процесінде жүретіндіктен, құзыреттіліктер құрылымына іскерлік білім мен дағдылардан басқа мотивациялық және эмоционалды-еріктік салалар да енеді.

Кәсіби ұтқырлықты дамыту — бұл кәсіби қызметті қамтамасыз ететін білімнің, іскерліктің және дағдылардың интегративті тұтастығы, бұл адамның өз құзыреттілігін тәжірибе жүзінде іске асыру қабілеті. Құзыреттіліктің маңызды компоненті тәжірибе болып табылады — адам игерген жеке іс-әрекеттерді, мәселелерді шешудің тәсілдері мен әдістерін біртұтас тұтастыққа біріктіру. Жоғары педагогикалық білімі және әмбебап құзыреттілігі бар, технологияларды өзгертуге және өз қызметін жетілдіруге, жаңа жағдайларға бейімделуге дайын білікті мамандар, еңбек нарығының қажеттілігін

*Хат-хабарларға арналған автор. Email: kulsharipovazk@mail.ru

қамтамасыз ететін кәсіби және мобильді мамандарды іздеумен және жұмыс берушілердің таңдауымен және кәсіптік оқыту үшін жаңа бағдарларды іздеуді талап ететін қазіргі заманғы оқу процесінің ерекшеліктерімен анықталады.

Құзыреттілікке бағытталған білім беру стандарттары жалпы білім, білік және дағдылар жүйесін, оның ішінде өзіндік әрекеттер мен осы қызметтің нәтижелері үшін студенттердің жеке жауапкершілігін, яғни қазіргі заманғы негізгі құзыреттер жүйесін қалыптастыруды анықтайды.

Жоғары педагогикалық білім беру жүйесін дамытудың тиімді стратегиясын құру үшін жаңашыл педагогикалық және басқарушылық идеялар қажет екендігі сөзсіз. Алайда, бұл қазіргі деңгейде жеткіліксіз.

Жаңа, көп жағдайда бірегей, әлеуметтік және білім беру жүйесінің пайда болуы кәсіби–педагогикалық қызметті, оның ішінде психологиялық кәсіптік бағдар беруді қолдану арқылы жүзеге асырудың жалпы қабылданған тәсілдерін өзгертуді талап етеді.

Бірқатар психологиялық–педагогикалық зерттеулерде кәсіби ұтқырлық білім беру қызметінің үнемі өзгеріп отыратын жағдайында кәсіби жағдайға жауап ретінде көрінетін құндылық–семантикалық жүйе түрінде пайда болады [1].

Болашақ маманның кәсіби құзыреттілігі мен жеке маңыздылығы педагогикалық жағдайларды шешуде кәсіби іс–әрекеттерді ұйымдастыруға ықпал ететін негізгі құрал ретінде педагогикалық құндылықтың ұстанымына сәйкес келетін құндылық–семантикалық дизайн түрінде беріледі [2].

Педагогтің кәсіби ұтқырлығы ұғымының анықтамасы да енгізілді. Педагогтің жеке және кәсіби ұтқырлығы қоғам мен мемлекеттің серпінді өзгертін әлеуметтік болмысы жағдайында кәсіби әлеуметтік–педагогикалық міндеттердің алуан түрлілігін уақтылы, мақсатқа сай, оңтайлы, жедел және оң шеше білуді қалыптастыруға ықпал ететін жеке (құндылық–мағыналық) және кәсіби (құзыретті) қасиеттерді интегралдық біріктіретін мынадай қасиеттерді кәсіби ұтқырлыққа біріктіреді.

Кәсіби ұтқырлықтың мәнін түсінудің жан–жақты аспектілерін көрсететін кешенді бағыт келесі компоненттердің үштұғырлығында байқалады:

- тұлға сапасы, жалпы кәсіптік құзыреттіліктерді қалыптастыру арқылы педагогтің ішкі даму механизмін қамтамасыз етуі;
- болашақ кәсіпқой маман қызметі, қоршаған ортаны өзгертетін оқиғалармен, өмірде және мамандықта адамның өзін–өзі жүзеге асыруы нәтижелермен;
- өмірлік ортасы мен кәсіби қошаған ортасының өзін педагог ретінде өзгерту процесі [3–4].

Кәсіби ұтқырлық – бәсекеге қабілеттілік индикаторы ең алдымен оның білім деңгейімен анықталады, ұлттық білім беру жүйесін халықаралық деңгейге шығару. Өз қызметі өнімдерінің сапа жүйесінің негізгі факторы және кәсіби мәдениетті қалыптастыру, өзгерту тәсілдері ретінде, әлемдік білім беру кеңістігіне толық ықпалдастыру үшін білім беру мәдениетін жүйелі түрде түсіну қажет

Әлемдік білім беру кеңістігіне толық кірігу үшін білім беру мәдениетін өзгерту тәсілі ретінде жүйелі түрде түсіну, кәсіби мәдениетті өзіндік қызмет өнімдерінің сапа жүйесінің негізгі факторы ретінде қалыптастыру қажет. Білім беру мәдениеті–бұл әлеуметтік–психологиялық және педагогикалық құбылыс.

Біз кәсіби ұтқырлықты кәсіби мәдениетті функционалды түрде қалыптастырушы және оның құралдары мен тәсілдерінің, формаларының, үлгілері мен өзара әрекеттесудің белгілі бір қызмет құрылымдары мен коммуникацияларын қолдау үшін біріктіруші ретінде қарастырамыз.

Зерттеу әдістері

Белгілі американдық әлеуметтанушы Б. Малиновский, мәдениет бұл — кәсіби позицияларды шешу тәсілдерді, кәсіби іс–әрекет процесінде пайда болған нақты және өзіндік міндеттерді шешу үшін, адамның алдына қойған қолайлы негізгі құрал жүйесі деп санайды.

Сонымен қатар, сапа мәдениетінің элементтері білім беру сапасын түсіну және ұстану (сапаны қамтамасыз ету рәсімдері арқылы), оның тиімділігімен қажетті фактор ретінде үйлеседі.

Тәжірибе әдіснамасы мен сапаны қамтамасыз етуді бағалау мәселелері «кәсіби ұтқырлық — бәсекеге қабілеттілік индикаторы» және сапа индикаторы жоғары білім беру жүйесіне қатысты қолданылуы ретінде, білім беру өнімдерінің сапасы болашақ мамандардың ресурстық әлеуетін тиімді дамытудың салдары болып табылады.

ENQA еуропалық жоғары білім беру сапасын қамтамасыз ету қауымдастығы: студенттердің біліктілігін бағалау практикасы саласындағы білімін өлшеудің әдіснамалық мәселелері сапаны қамтамасыз ету жүйелерімен тікелей байланысты сыртқы және ішкі сапаны бақылау тетігі болып табылады [5, 6].

Білім беру процесінің сапасы көптеген компоненттерден тұрады:

- оқытушылар құрамының сапасы;
- білім алушының қажеттіліктерін қанағаттандыру дәрежесі;
- оқу процесінің объективті сипаттамалары мен субъективті жақтарының сапасы;
- білім беру өнімдерінің сапасы — олардың мақсатына сәйкес білім беру процесі субъектілерінің

белгілі бір қажеттіліктерін қанағаттандыруды анықтайтын қасиеттерінің жиынтығы.

Қазіргі жоғары педагогикалық білім беру мәселелерін отандық зерттеу қоғамның зияткерлік дамуға және болашақ мұғалімнің адамгершілік ұстанымына қойылатын өсіп келе жатқан талаптары, оның болашақ педагогикалық қызметті болжау және құру қабілетін дамыту арасындағы қайшылықтарды күшейтуге бағытталған. Жоғары педагогикалық білім беру сапасын талдау және бағалау — бұл қызмет көрсету сапасын (білім беру қызметтерін орындау сапасы) және өнім сапасының деңгейін (ЖОО білім беру қызметтерін орындаудың түпкілікті нәтижесінің сапасы) бағалау.

Университеттік білімнің көп өлшемді және күрделі субстанция ретіндегі сапасы мына сипаттамалармен анықталады:

- мақсаттарды қою мен іске асырудың жедел сапасымен;
- көп деңгейлі оқыту жүйесі;
- әмбебаптылық және көп өлшемділік;
- көптеген критерийлер және нұсқалылық критерийлер мен сапа көрсеткіштерімен;
- қазіргі білім берудің көп факторлы салаларын дамытуға назар аударумен.

Қазіргі заманғы еңбек нарығы жоғары инновациялық динамикамен ерекшеленеді және болашақ мамандарға жаңа талаптар қояды. Жоғары оқу орнында оқытудың бәсекеге қабілетті сапасын қамтамасыз ету үшін пәннің мазмұндық сипатына сәйкес белгілі бір құзыреттерге негізделген модульдік білім беру бағдарламалары іске асырылады. Олар белгілі бір модульдерді тез жаңартуға немесе ауыстыруға мүмкіндік береді, өйткені технологиядағы және жұмысты ұйымдастырудағы өзгерістерге байланысты маманға қойылатын талаптар өзгереді.

2025 жылға дейінгі Стратегиялық жоспар Қазақстан жоғары мектебінің Болон процесіне кіру курсы ретінде инновациялық жобалар мен стартаптарды қаржыландыру мақсатында білімге, ғылымға инвестиция салу процесін білдіреді. Жоғары педагогикалық білім беруді жоспарлаудың инновациялық тәсілдері Қазақстан Республикасында бәсекеге қабілеттіліктің жоғары деңгейін қамтамасыз ететін білім берудің педагогикалық жүйесін ұйымдастыру мен басқару сапасының нақты көрсеткіштеріне қол жеткізуге бағытталған. Жүйелі реформалар әлеуметтік-экономикалық тұрақтылықты сақтауға көмектеседі, өйткені олар тез алға жылжиды: өзгерістердің тиімділігі, оны бүкіл қоғам және Қазақстанның барлық өңірлік педагогикалық университеттері сезінуі тиіс [7, 8].

ЖОО-дағы білім беру процесінің сапасы пайдаланылатын білім беру бағдарламалары мен технологиялары мазмұнының деңгейін ғана емес, сондай-ақ білім беру процесіне тартылған адам ресурстарының сапасын, сондай-ақ материалдық-техникалық базаның сапасын да қамтиды. Басқаша айтқанда, оқу процесінің мазмұны мен сапасы болашақ мамандардың зерттеу дағдыларына байланысты. Білім беру процесі еңбек нарығының өзгеріп отырған талаптарына сәйкес келуі керек, онда педагог тек білім аудармашысы ғана емес, зерттеуші де болуы керек.

Қазіргі парадигмаға сәйкес жоғары білім озық сипатта болуы керек. Педагогикалық университет осы кезеңде халықаралық ынтымақтастықты дамыту бағдарламаларын, студенттердің ғылыми конференцияларға, белгілі ғалымдармен дөңгелек үстелдерге қатысуын ұйымдастырады. Оқытушылар мен студенттердің академиялық ұтқырлығын дамыту, серіктес жоғары оқу орындарының қатысуымен ғылыми және білім беру жобаларын жүзеге асырудың маңыздылығын түсіну туралы айтуға болады.

Егер университет қызметінің негізіне қызмет нәтижелеріне жауап беретін үздіксіз кәсіптік білім беру кешенін құру тұжырымдамасы енгізілсе, білім беру процесінің сапасы білім беруді дамытудың қазіргі заманғы талаптары мен әлемдік үрдістеріне сәйкес келуі мүмкін.

XXI ғасыр жоғары білім беру жүйесіне жаңа талаптар қойып қана қоймай, кәсіби дамуға ықпал ететін жаңа әдістерді де ұсынады. Қазіргі заманғы жоғары педагогикалық білім өмірге позитивтілікті қалыптастыруға ықпал ететін нақты іс-әрекеттерді ынталандыруы керек. Әр түрлі ғылыми бағыттар аясында нақты іс-әрекеттерді ынталандыру санатын анықтауға бағытталған бірнеше арнайы позиция құрылды.

Қарым-қатынас тіліндегі позициялардың дәлдігі күрделі құбылыстарды олардың кері байланыс функциялары түрінде модельденетін және жүйелі түрде, параллель, педагогикалық білім беру идеясы

ретінде іс–әрекет ойының жалпы құрылымының дамуын байланыстыратын ең алғашқы декомпозицияланған элементтері арқылы ғана түсінуге болатындығын дәлелдейді [9, 10].

Нәтижелер және оларды талдау

Педагогикалық білім беруді дамыту идеясы — педагогикалық ойлауды қалыптастырудың теориялық жүйесінің негізінде жатқан негізгі ой болып табылады. Идея ойлаудың шығармашылық сипатын білдіреді (кесте 1).

К е с т е 1

Педагогикалық ой негізі ретіндегі функционалдық талдау

«Педагогикалық білім беру идеясы» сөз мағынасы	Функционалдық мәні
Идея — (грек тілінен, idea бейнесі, елес) философияда әртүрлі мағынада қолданылатын көп мағыналы ұғым. Философияда Платонға дейін.	Идея — көп мағыналы ұғым
Идея — негізгі ой, тақырып, оқиға, құбылыс туралы жалпы түсінік, адам ойлауының өнімі.	Идея — адамның ойлауының өнімі
Идея — шындық объектісінің түсінігі (ақыл–ой бейнесі). Бұл мағынада термин философияда, психологияда, әлеуметтік ғылымдарда қолданылады.	Идея — ақыл–ой бейнесі
Идея теориялық жүйенің негізінде жатқан негізгі ой. Идея ойлаудың шығармашылық сипатын білдіреді. Идея — бұл әрекетке ауысатын ой.	Идея — теорияның немесе шығармашылықтың жалпы қағидасы
Ғылымдағы және өнердегі идея идея шығарманың негізгі идеясы немесе теорияның немесе өнертабыстың жалпы қағидасы, жалпы ұғым деп аталады.	Идея — теорияның немесе өнертабыстың жалпы қағидасы
Идея мен ой бейнелер — бұл бейсаналық біздің санамызға жүгінетін тіл.	Идея — сана тілі
Идея — бұл әрекетке ауысатын шығармашылық ойлау өнімінің ақыл–ойы.	

Педагогикалық коммуникация ретінде тұжырымдамаларды, олардың функционалды маңыздылығын және сөздің мағынасын қалыптастыру негізін қарастырдық. Сөз бейнесінің мағынасының параллель түсінігін қарастырған кезде, біз білімнің беру функциясы жиынтығының және ену мен шығу процесі ретінде ойлаудың шығармашылық сипатты компоненттері мен элементтерін бөліп көрсеттік. Қарым–қатынастың педагогикалық тезаурусын қолданудағы білім мен дағдыларды автоматты басқару жүйелерінің беріліс функциялары. Педагогикалық қарым–қатынастың терминологиялық, тұжырымдамалық, категориялық тезаурусы — бұл қарым–қатынас тілінің метасы және ойлау әдіснамасының тұжырымдамалық негізі ретінде кәсіби бағытталған тезаурус.

Осылайша, болашақ мамандардың өзін–өзі тануының инновациялық жаңаруы және ақпараттық жаһанданудың өзгеруі тұрғысынан әлеуметтік–педагогикалық мәдени мағыналарды ынталандыру педагогикалық коммуникацияны дамытудың педагогикалық тәсілі болып табылады.

Әдістемелік жұмыс, – деп жазады Г.П. Щедровицкий, тек зерттеуді ғана емес, сонымен бірге студенттердің жаңа іс–әрекеттері мен ойлауын құруды да қамтиды, сондықтан біз педагогикалық коммуникация ұғымын–әдіснаманың негізгі функцияларына қол жеткізе отырып, оқыту мәдениетін анықтаймыз: ол педагогикалық қызметтің барлық әмбебаптығына қызмет етеді.

К е с т е 2

Педагогикалық іс–әрекеттің әмбебаптығы ретіндегі функционалдық талдау

«Өлшемдер» сөзінің мағынасы	Функционалдық мәні
Т.Ф. Ефремова бойынша өлшем сөзінің мағынасы: Өлшем — бұл бір нәрсені бағалау, анықтау немесе жіктеу жүргізілетін белгі.	Бір нәрсені бағалау немесе жіктеу
С.И. Ожегов бойынша өлшем сөзінің мағынасы: Өлшем — бағалау, пайымдау өлшемі	Бағалау, пайымдау

Д.Н. Ушаков бойынша өлшем сөзінің мағынасы: Өлшем — белгі, оның негізінде бағалау, анықтау, жіктеу жүргізіледі (грек тілінен алынғанда шешу құралы). Дұрыс өлшем. Ақиқат өлшемі. Бірдене немесе бір нәрсе үшін, бұл белгі өлшем ретінде қызмет етеді.	Бір нәрсені бағалау, анықтау, жіктеу
Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон бойынша өлшем сөзінің мағынасы: Өлшем (философ.) — пайымдау немесе фактінің ақиқатын бағалауға арналған өлшем. Өлшем деп, ақиқат немесе жалған пікірді анықтауға болатын белгі немесе жағдайды айтады	Шешімнің ақиқатын немесе жалғандығын анықтауға болады.
Шындықтың ресми өлшемдері — бұл логикалық заңдар: ішкі қарама-қайшылықты қамтымайтын барлық нәрсе қисынды мүмкін, бірақ шын болу үшін ол материалдық өлшемге, яғни ойдың нақты мазмұнына сәйкес келуі керек. Әр түрлі философиялық мектептер ұсынатын шындық өлшемдері туралы мәселе білім теориясы немесе эпистемологиямен айналысады.	Танымның логикалық заңдылығы немесе гнесеология
ӨЛШЕМ — бұл танымдық теория немесе гнесеология туралы әртүрлі философиялық мектептердің пікір жалғандығын немесе ақиқаттылығын бағалау өлшемі, логикалық заңдылық	

Кәсіптік білім беру субъектілерінің қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған білім беру сапасын бағалаудың кешенді жүйесі келесі типтерден жинақталады: білім беру бағдарламасының сапасы; білім беру процесіне тартылған ПОО ғылыми-педагогикалық құзыреті; студенттердің әлеуетті деңгейі; білім беру процесін қолдау үшін пайдаланылатын инновациялық технологиялар мен техникалар [11–13].

Біздің ойымызша, қазіргі заманғы педагогикалық кәсіптік білім беру сапасы — бұл жүйелі, тұтас категория қамтитын келесі компоненттерді енгізеді:

- объект сипаттамаларының жиынтығы, студенттердің қажеттіліктерін қанағаттандыру тәжірибесіне қатысты, профессор-оқытушылар құрамының жоғары деңгейімен ЖОО-ның білім беру қызметтерін ұсыну;
- білім алушыларға қойылатын талаптарға сәйкестік дәрежесі (жоғары оқу орнының) сипаттамаларына тән болуы;
- білім беру қызметтерін жүзеге асыру процесінде белгіленген және міндетті болып табылатын қажеттілік немесе күту
- тиісті көрсеткіштердің базалық мәндерімен бағаланатын білім беру өнімінің сапа көрсеткіштері мәндерінің сипаттамасы;
- түлектердің үлгісінің қасиеттерінің құрамдас бөлігі, білім беру нарығындағы болашақ маман ретінде білім беру өнімдеріне әлеуметтік қажетті сұранысқа қол жеткізу;
- болашақ түлектің функционалдық жарамдылығы, игерілетін саланы құзыреттер жиынтығымен сипаттайтын — маман ретінде білім беру қызметін орындауға арналған функциялар.

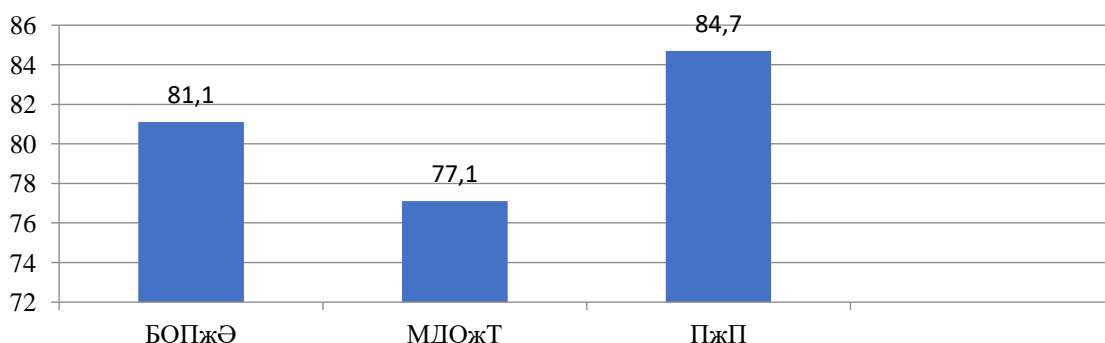
Кешенді көзқарас жағдайында кәсіби ұтқырлықты дамыту әдістемесі педагогикалық қарым-қатынас әдістемесін оқытудың метатілі ретінде түсіну болып табылады және ол білім алушылардың ойлау белсенділігін оятуға, мағына логикасын функционалдық әрекеттерге бағыттауға қабілетті импульске айналуы керек. Бұл болашақ педагогтердің бәсекеге қабілеттілігінің басты белгісі

Метатілдік мәдениет ретінде оқытудағы метатілдің әдіснамасының сөйлеу мәнері мен тілдік экспрессияның жалпы және негізгі категорияларын танымның табиғи мәні, оның қызметі, ойлау мәдениетімен байланысы ретінде анықтайды.

Педагогикалық тезаурус — педагогика ғылымының ең маңызды білімдерін бекітетін терминдер, ұғымдар мен категориялар жиынтығы. Педагогикалық коммуникация тезаурусы — алынған білім байланыс субъектілерін тек ақпаратпен шектемей, оларды беру ресурстарын оңтайлы пайдалануды қамтамасыз етеді, бірақ тілдің арнайы тұжырымдамалық аппаратын біріктіруге ықпал етеді. Педагогикалық тезаурус білімнің жалпы көзқарасын кеңейту үшін пайдаланылуы мүмкін, нақты оқу іс-әрекетінің мазмұнын мағыналық қалыптастыру процесін орындай отырып, кәсіби құзыреттіліктердің функционалдық бағдарын қалыптастырады [14–15].

Сонымен, ғылыми шығармашылықтың нәтижелері ретінде кәсіби құзыреттіліктерді бағалау болашақ маманның оқу-тәрбие процесіндегі психикалық қызметінің жүйелі жұмысының салдарынан қалыптасады. ЖОО-ның сапасын бағалауда зерттеу жұмыстары педагогика жоғары мектебінің студенттері мен магистранттары арасында жүргізілді. Респонденттердің көпшілігі өздері таңдаған университеттерде оқу беделді деп санайды. Осылайша, бұл пікірді мамандық бойынша білім алып жатқан студенттер бірауыздан қолдады: бастауыш оқыту педагогикасы және әдістемесі мамандығы бойынша — 81,1 %; мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу мамандығы бойынша — 77,1 %; педагогика және

психология мамандығы бойынша — 84,7 %. Бірінші суретте бәсекеге қабілетті жоғары оқу орнын таңдау сапасының өлшемдері айқындалған. Респонденттердің пікірлерін таңдау студенттердің жоғары оқу орындарында білім беру процесін жүзеге асыруды қамтамасыз ететін жағдайларға қанағаттануының жоғары деңгейін белгілеуге мүмкіндік берді.



Сурет 1. Бәсекеге қабілетті жоғары оқу орнын таңдау сапасының өлшемдері

Жоғары оқу орнын ұсынатын білім беру қызметінің сапасы түптеп келгенде университеттің осы нарықтағы орнын анықтайды. Білім берудің жоғары сапасын қамтамасыз ететін ЖОО өзінің бәсекеге қабілеттілігін арттырады. Белгілі бір университетті таңдағанда, ең маңызды факторларға университеттің мемлекеттік немесе мемлекеттік емес екендігі жатады. Сонымен қатар, жоғары оқу орындарында профессор-оқытушылардың кәсіби ұтқырлығы және өзекті мамандықтардың болуы маңызды рөл атқарады. Педагогикалық мамандықтардың 1 курс студенттерінің жоғары оқу орнын таңдауда бәсекеге қабілеттілік факторлары анықталды.

К е с т е 3

Жоғары оқу орнының бәсекеге қабілеттілік факторлары

Жалпы факторлар топтары	Жалпы ЖОО-да білім беру сапасын қамтамасыз ететін факторлар	1 курс студенттері (76 респондент)
Субъект – сапаны қамтамасыз етудің субъектілік факторлары	Түрлі конкурстардың жеңімпаздарын, өту балдарын, дайындық курстарын оқытуды қамтамасыз ететін профессор-оқытушылар құрамы	90 %
Білім беру факторлары	Білім беру бағдарламалары Білім беру процесі Оқудан тыс қызмет Өндірістік және диплом алдындағы практика Түлектерді жұмысқа орналастыруға жәрдемдесу	62 %
Ғылыми–техникалық, әдістемелік факторлар	Материалдық–техникалық база Ғылыми–әдістемелік қамтамасыз ету	90 %
Қызмет бағыттарының факторлары	Халықаралық қызмет Ғылыми қызметі Инновациялық қызмет Ақпараттық қызмет Баспа қызметі Серіктестік қызмет	93 %
Аналитикалық және басқару факторлары	Оқытушылардың студенттердің білім сапасын бағалауы Студенттердің білім сапасын өзін-өзі бақылауы Кемшіліктерді талдау және оларды жою	20 %

Біздің зерттеуімізде зерттелген сапаны қамтамасыз ету факторларының тобы жалпы университеттің білім беру сапасын басқарудың жаңа жүйесінің негізін қалады. Сапаны қамтамасыз ету факторларының ұсынылған құрамы «жеткілікті» емес. Оны кеңейту, сондай-ақ сапаны анықтаудың параметрлері мен көрсеткіштерін өзгерту арқылы кез келген университетке қолдануға болады, бұл педагогикалық жоғары оқу орындарының ерекше даралығын атап көрсетеді. Бұл ретте білім сапасының жалпы факторлары білім беру қызметінің сапасын бірыңғай ережелер бойынша бағалауға мүмкіндік береді.

Сондықтан сапалы басқаруының жаңа жүйесін қолдану еліміздің жоғары оқу орындарында білім беру қызметінің сапасын арттыруға мүмкіндік жасайды.

Білім беру процесінің сапасы әрбір студентке кез келген білім беру деңгейінде бастапқы шығармашылық әлеуетін дамытуға ғана емес, сонымен қатар одан әрі өзін-өзі тану, шығармашылық өзін-өзі дамыту қажеттілігін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Шығармашылық білім беру процесі кез келген білім беру деңгейіндегі әрбір студенттің бастапқы шығармашылық әлеуетін дамытып қана қоймай, жеке тұлғаның әрі өзін-өзі тануға, белсенділігін арттыруға, яғни шығармашылық өзін-өзі дамытуға қажеттілікті қалыптастыруға мүмкіндік береді. Жоғары үлгілер мен эталондар деңгейі бар кәсіби қызмет индикаторы ретінде университеттегі оқу процесінің шарттары шығармашылықтың жалпы әдіснамалық ұстанымдарын игеруге ықпал етеді.

Жалпы индикаторлары мен параметрлері сапасын анықтау ізденісінде, біз эталон сапасын ғалымдардың тануы мен негізгі бағыттарына тәуелді педагогикалық іс-әрекеттің ғылыми-әдіснамалық идеясын өңдедік. Біз стандарттың сапасын — кәсіби ұтқырлық әдістемесін тануды ұсынамыз.

Қазіргі заманғы жоғары педагогикалық білім беру үшін болашақ мамандардың кәсіби ұтқырлығының әдіснамасы — бұл біріншіден, бәсекеге қабілетті орта жағдайында мәдени әлеуеттің жиынтығы ретінде интеллектуалдық және өнімді күштер мен ресурстарды қызметке қосу жылдамдығы. Педагогикалық қызметтегі «ұтқырлық» терминін бағалау студенттерді өз қызметін талдауды, зерттеуді, қосу процесін білдіреді. Бұл оның «педагогикалық ұтқырлығының» өлшемдері мен көрсеткіштерінің жүйесін дамытуды талап етеді. Осы процесс білім беру сапасын басқару мәселелерін кеңінен талқылауға тұрарлық және перспективалы болып көрінеді. Әрине, кең мағынада ұтқырлық-коммуникацияның мәдени әлеуеті ретінде кез-келген қызмет түрі байланыс модельдерін қолдануда алуан түрлілік пен жан-жақтылыққа ие болады.

Осы тұрғыдан алғанда, кез келген ұйымдасқан коммуникативті құрылымды парадигма ретінде ұсынуға болады. Алайда, коммуникациялық технологиялар саласындағы мамандар байланыс желісінен тыс қалды, бұл басқа жобалардың авторларын түсінбеуге әкеледі, өйткені олардың коммуникациялық ұтқырлығы енді біртұтас емес және әмбебап емес, сондықтан мақсатты позициялардың сәйкестігін табу мүмкін болмауда.

Коммуникациялық ұтқырлық дегеніміз — субъектінің жағдайды тез үйренуі, қажетті хабарлама формаларын табу, жалпылау, тез өзгеру, қайта құру және өзара әрекеттесу қабілеті деп түсіну [16].

Жаңа жағдайларда, қазіргі ғылыми-техникалық прогрестің шарттары мен техникалық мүмкіндіктері белгілі бір нақты қызметті жүзеге асырудағы оқытушының кәсіби ұтқырлығы жалпы мақсатты ұстанымдарды түзетуді қажеттілің, бәсекелестік жағдайында бейімделу мүмкіндігі ретінде бұл қызметте сапалы өзгерістерге әкеледі [17].

Кәсіби педагогикада қазіргі уақытта ұтқырлықтың бірнеше түрін көрсетуге болады:

- академиялық ұтқырлық-білім беру мүмкіндіктерін жеке деңгейде ғана емес, сонымен қатар жандану нәтижесінде қоғам саласындағы интеграция мүмкіндіктерін дамытудың тиімді тәсілі;
- психологиялық ұтқырлық (пластикалық, икемділік, бейімделгіштік, жоғары энергия ресурсы) субъектінің қажетті дербестік, жаңа тәжірибеге ашықтық түріндегі бейімделу жылдамдығын сипаттайтын қасиет ретінде;
- коммуникативтік ұтқырлық (педагогикалық қызметкерлер категориясы) өзін-өзі дамытуға бағытталған шығармашылық біліммен шығармашылық лингвистика тілін пайдалануға дайындығы;
- кәсіби ұтқырлық — маманның еңбек нарығының өзгермелі жағдайында шешім қабылдау жылдамдығына бейімделуге белсенді дайындығы мен қабілеті ретіндегі әлеуметтік-экономикалық ұтқырлық.

Кәсіби ұтқырлық — мәдени контекст мамандық иерархиясына негізделген белсенді позициясы бар табысты даму (биопсихоневролингвистикалық) технологияларының жиынтығы ретінде кәсіби қызметтегі қозғалысты ескере отырып, жаңа және өзекті кәсіби құзыреттіліктерді меңгеру процесі.

Білім берудегі инновацияларды жасау, дамыту және пайдалану бойынша инновациялық-педагогикалық қызмет — университеттегі кәсіптік-басқару иерархиясындағы оқу және кәсіби коммуникация метатілінің әдіснамасы [17]. Соңғы болжам біз қолданатын «педагогикалық ұтқырлық» ұғымына сәйкес келеді, ол педагог ретіндегі оқытушының ресурсының нақты көрсеткіші болып табылады және ұтқырлық параметрлерін біріктіреді: академиялық, психологиялық, коммуникативті, кәсіби.

Қорытынды

Кәсіби маманның мобильді болуға деген ұмтылысы, ең алдымен, қоғамда оның қол жеткізген мәртебесімен анықталады, ол бір жағынан әсер етеді, ал екінші жағынан, оның ішкі құндылық-бағдарлық көзқарастары мен кәсіби мансаптың өсуінің сыртқы факторларының әсерінен қалыптасатын уәждеріне байланысты, жалпыадамзаттық құндылықтарға сәйкес келетін әлеуметтік әділеттіліктің бірлігі қағидаты қажет, еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болу.

Педагогикалық білім мен ғылым деңгейін арттыру ұлттық білім беру жүйесін дамытуға және еуропалық нормалар мен стандарттарға бейімделуге ықпал ететін жоғары оқу орындары деңгейінде жалпы білім беру және ғылыми кеңістік құру мүмкіндіктерін едәуір кеңейтуге мүмкіндік береді. Осы жаһандық сын — қатер жас мамандар буынының осы нақты әлемдегі бәсекеге қабілеттілігінің бірыңғай негізі мен жүйелі мәнін қалыптастырудың құндылығын дәлелдейді.

Соңғы кезеңде, біз қазақстандық білім беру қоғамдастығының барлық құндылықтары мен оның мәдени байлығы кәсіби ұтқырлық ресурсының сапасымен құрылатынын түсіне білуіміз керек.

Алайда, кәсіпқойлықты кешенді ғылыми зерттеу кәсіби қызметтің жеке субъектісі ретінде жеке тұлғаның кәсіби қасиеттерін бағалауға да, кәсіби қызметтің және оның ұжымдық субъектісінің сапасын бағалауға да әсер ете алмайды, бірақ олардың адам өмірі мен іс-әрекетіндегі көріну дәрежесіне әсер етеді.

Әдебиеттер тізімі

- 1 Gryshova I.Y. The formation of professional mobility of students of an economic profile on the basis of modeling pedagogical Situations / I.Y. Gryshova, Y.I. Rudinova, G.A. Krasnoshchekova, L. Tsyganova // *Espacios*. — 2006. — Vol. 41. No 06. — P. 25.
- 2 Iucu R. The Professional Mobility of Teachers-new tendencies in the global society. / R. Iucu, I.O. Pânișoară, G. Pânișoară // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. — 2011. — No 11. P. 251–255.
- 3 De Villiers, R. The political dichotomy of teacher migration: editorial. / R. De Villiers, R. Degazon-Johnson // *Perspectives in Education*. — 2007. — Vol. 25. No 2. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.01.071
- 4 Ferrer O. Competences of professional educators in Europe. / O. Ferrer. — 2010. — Retrieved from: www.copeeproject.com
- 5 Weishaar H.B. European Commission. / H.B. Weishaar. — 2009. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc60_en.htm.
- 6 Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин; пер. с англ. — М.: Политиздат, 1992. — 543 с.
- 7 Фади́на А.Г. Профессиональная мобильность и внутри личностные конфликты в сфере управления / А.Г. Фади́на, Б.В. Кайгородов // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. — 2012. — № 3. С. 224–227.
- 8 Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: специальности 13.00.08 — «Теоретическая профессионального образования» / Л.А. Амирова. — Уфа. 2009. — 44 с.
- 9 Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: монография / Л.В. Горюнова. — Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ. 2006. — 228 с.
- 10 Стратегия развития РГП на ПХВ «Центр болонского процесса и академической мобильности» на 2012 — 2020 годы Астана, 2012 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://enic-kazakhstan.edu.kz/files/1553764097/strategy_cbp_am_2020.pdf
- 11 Государственная программа развития образования и науки (2020–2025) от 16.01.2020 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://strategy2050.kz/ru/state_programs/razvitie-obrazovaniya-i-nauki-rk-na-2020-2025-gody/
- 12 Послание Президента РК «Конструктивный общественный диалог основа стабильности и процветания Казахстана», Астана от 2.09.2019 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana
- 13 Адольф В.А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности / В.А. Адольф. // *Высшее образование в России*. — 2016. — № 4. — С. 156–160.
- 14 Зеер Э.Ф. Прогнозирование профессионального будущего личности: теория и практика / Э.Ф. Зеер // *Инновации в профессиональном и профессионально — педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно—практической конференции* — Екатеринбург: РГПУ, 2016. — С. 261–264.
- 15 Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. — М.: Синтег. 2007. — 668 с.
- 16 Анисимов В.В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. — Москва: Просвещение, 2007. — 574 с.
- 17 Грохольская О.Г. Гуманистическая направленность стратегии развития образования сегодня / О.Г. Грохольская // *Педагогика*, — 2016. — № 8 — С. 31–38.

З.К. Кульшарипова, М.В. Ивашенко, Н.А. Бисембаева,
Л.С. Сырымбетова, А.С. Смыков

Методология развития профессиональной мобильности — индикатор конкурентоспособности

Статья посвящена формированию профессиональной мобильности педагогов. На основе анализа психолого-педагогической литературы определяется сущность и структура этого явления. В условиях подготовки будущих специалистов высшей школы педагогики авторы статьи выделяют группу факторов, влияющих на развитие профессиональной мобильности студентов вуза как относительно целостного и системного явления. Цель данной статьи — обоснование и анализ методологической базы и принципов развития профессиональной мобильности, определяющие готовность обучающихся к требованиям профессии, рынка труда и уровня роста успешной будущей карьеры. Экспериментальный метод позволил проверить установленные теоретическим путём модели реформирования Казахстанского образования в соответствии с мировыми тенденциями развития образования. Результатом исследования является самооценка и необходимость выявления комплекса теоретических и практических занятий, на основе которых оценивался процесс развития профессиональной мобильности. Выявлены уровни и обобщены оценка комплексности процесса развития профессиональной мобильности, составляющая следующие сущностные отношения: единство содержательного и процессуального аспектов, единство теоретического и практического обучения; взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки; соединение обучения с профессиональной деятельностью; соотношение интеграции и дифференциации целей, содержания, форм, методов и средств. Методология педагогической деятельности — важный фактор конкурентоспособности — будет способствовать повышению общей педагогической культуры мышления и формированию основных принципов педагогических действий, развития у студентов научного мировоззрения как целостной системы педагогических компетенций, введения профессионально организованного тезауруса профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: методология педагогической деятельности, национальная стратегия, развития профессиональной мобильности, педагогическая культура мышления, принципы педагогических действий, профессионально-педагогическая культура преподавания и учения, технологическое мышления, эмоционально-волевая сферы

Z.K. Kulsharipova, M.V. Ivashchenko, N.A. Bissembayeva,
L.S. Syrymbetova, A.S. Smykov

The methodology of professional mobility development is an indicator of competitiveness

The article is devoted to the formation of professional mobility of teachers. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the essence and structure of this phenomenon is determined. In the conditions of training future specialists of the higher school of pedagogy, the authors of the article identify a group of factors affecting the development of professional mobility of university students as a relatively holistic and systemic phenomenon. The purpose of this article is to substantiate and analyze the methodological basis and principles of professional mobility development that determine the readiness of students to meet the requirements of the profession, the labor market and the level of growth of a successful future career. The experimental method made it possible to test the theoretically established models of reforming Kazakhstan's education in accordance with global trends in the development of education. The result of the study is self-assessment and the need to identify a set of theoretical and practical classes, on the basis of which the process of professional mobility development was evaluated. The levels are identified and the assessment of the complexity of the process of professional mobility development is generalized, which constitutes the following essential relationships: the unity of substantive and procedural aspects, the unity of theoretical and practical training; the relationship of general education and vocational training; the connection of training with professional activity; the ratio of integration and differentiation of goals, content, forms, methods and means. The methodology of pedagogical activity — an important factor of competitiveness — will contribute to the improvement of the general pedagogical culture of thinking and the formation of the basic principles of pedagogical actions, the development of students' scientific worldview as an integral system of pedagogical competencies, the introduction of a professionally organized thesaurus of professional communication

Keywords: methodology of pedagogical activity, national strategy, development of professional mobility, pedagogical culture of thinking, principles of pedagogical actions, professional and pedagogical culture of teaching and learning, technological thinking, emotional and volitional sphere.

References

- 1 Gryshova, I.Y., Rudinova, Y.I., Krasnoshchekova, G.A., & Tsyganova, L. (2006). *The formation of professional mobility of students of an economic profile on the basis of modeling pedagogical Situations. Espacios. Vol. 41, 06, 25.*
- 2 Iucu, R., Pânișoară, I. O., & Pânișoară, G. (2011). *The Professional Mobility of Teachers-new tendencies in the global society. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 11, 251–255.*
- 3 De Villiers, R. & Degazon-Johnson, R. (2007). *The political dichotomy of teacher migration: editorial. Perspectives in Education, Vol. 25, 2.* DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.01.071
- 4 Ferrer, O. (2010). *Competences of professional educators in Europe.* Retrieved from: www.copeeproject.com
- 5 Weishaar, H.B. (2009). *European Commission.* Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc60_en.htm.
- 6 Sorokin, P.A. (1992). *Chelovek. Tsvivilizatsiia. Obshchestvo [Person. Civilization. Society].* Moskow: Politizdat [in Russian].
- 7 Fadina, A.G. & Kaigorodov, B.V. (2012). *Professionalnaia mobilnost i vntri lichnostnye konflikty v sfere upravleniia [Professional mobility and intrapersonal conflicts in the field of management]. Vektor nauki Toliattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Pedagogika, psikhologiya — Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology, 3, 224–227 [in Russian].*
- 8 Amirova, L.A. (2009). *Razvitie professionalnoi mobilnosti pedagoga v sisteme dopolnitelnogo obrazovaniia [Development of professional mobility of a teacher in the system of additional education]. Extended abstract of Doctor's thesis. Ufa [in Russian].*
- 9 Goriunova, L.V. (2006). *Professionalnaia mobilnost spetsialista kak problema razvivaiushchegosia obrazovaniia Rossii: [Professional mobility of a specialist as a problem of developing education in Russia]. Rostov-na-Donu: Izdatelstvo Rostovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [in Russian].*
- 10 *Strategiia razvitiia RGP na PKhV «Tsentrii bolonskogo protsessia i akademicheskoi mobilnosti» na 2012 — 2020 gody Astana [Development Strategy of the RSE at the Center of the Bologna Process and Academic Mobility for 2012–2020 Astana] enic-kazakhstan.edu.kz* Retrieved from: http://enic-kazakhstan.edu.kz/files/1553764097/strategy_cbp_am_2020.pdf [in Russian].
- 11 *Gosudarstvennaia programma razvitiia obrazovaniia i nauki [State Program for the Development of Education and Science] strategy2050.kz.* Retrieved from: https://strategy2050.kz/ru/state_programs/razvitie-obrazovaniya-i-nauki-rk-na-2020-2025-gody/ [in Russian].
- 12 *Poslanie Prezidenta RK «Konstruktivnyi obshchestvennyi dialog osnova stabilnosti i protsvetaniia Kazakhstana» [Message of the President of the Republic of Kazakhstan «Constructive public dialogue is the basis of stability and prosperity of Kazakhstan»]. www.akorda.kz.* Retrieved from: https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana [in Russian].
- 13 Adolf, V.A. (2006). *Pedagogicheskii poisk v kontekste formirovaniia metodologicheskoi kompetentnosti [Pedagogical search in the context of the formation of methodological competence]. Vysshee obrazovanie v Rossii — Higher education in Russia, 4, 156–160 [in Russian].*
- 14 Zeer, E.F. (2016). *Prognozirovaniie professionalnogo budushchego lichnosti: teoriia i praktika [Forecasting the professional future of the individual: theory and practice]. Innovatsii v professionalnom i professionalno—pedagogicheskom obrazovanii: materialy 21-i Mezhdunarodnoi nauchno—prakticheskoi konferentsii — Innovations in professional and vocational pedagogical education: materials of the 21st International Scientific and Practical Conference. Ekaterinburg: Rossiiskii gosudarstvennyi professionalno-pedagogicheskii universitet, 261–264 [in Russian].*
- 15 Novikov, A.M. & Novikov, D.A. (2007). *Metodologiia [Methodology] Moskow: Cinteg [in Russian].*
- 16 Anisimov, V.V., Grokholskaia, O.G. & Nikandrov, N.D. (2007). *Obshchie osnovy pedagogiki: uchebnik dlia vuzov [General principles of pedagogy: textbook for universities]. Moskow: Prosveshchenie [in Russian].*
- 17 Grokholskaia, O.G. (2016) *Gumanisticheskaia napravlennost strategii razvitiia obrazovaniia segodnia [Humanistic orientation of the strategy of education development today]. Pedagogika — Pedagogy, 8, 31–38 [in Russian].*

С.Т. Каргин, Т.К. Сагадиева*, В.В. Боброва

*Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан
(* Корреспондирующий автор: E-mail: naio.saga@mail.ru)*

Использование приемов сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с ООП

В данной статье рассмотрена проблема выбора и обоснование приемов сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с особыми образовательными потребностями (на примере детей с РАС). Проанализировав психолого-педагогическую литературу по данной теме, авторы сформулировали специфические приемы, ориентированные на работу с базовыми сенсорными системами (вестибулярной, тактильной, проприоцептивной с дополнительным включением слуха, зрения и обоняния, вкуса), являющимися основой для работы организма и одновременно участвующих в обработке информации, получаемой от разных анализаторов головного мозга. В сенсорной интеграции важно следовать за ребенком в его развитии, искать прием, который поможет преодолеть проблемы и трудности конкретного ребенка. Полезный эффект в любом случае проявится в повышении показателей регуляции поведения, эмоций, моторики, речи, внимания, уровня адаптивности. Главной целью эффективной коррекционно-развивающей работы является улучшение коммуникации ребенка, настрой на активное восприятие действительности. Сенсорная интеграция подходит ребёнку, если родители или специалисты-дефектологи наблюдают в его развитии отсутствие или явное ослабление мотивации к речевому общению, нарушение концентрации внимания, неполноту слухового и зрительного восприятия, специфические особенности нейропсихических процессов, вызывающих неприемлемость интегрировать сенсорную информацию, поступающую от разных органов чувств для получения стопроцентной картины окружающего мира. Сенсорная интеграция включает ряд достоинств, позволяющих добиваться серьёзной динамики в коррекционно-развивающем процессе.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями (ООП), расстройство аутистического спектра (РАС), дисфункция сенсорной интеграции, приемы сенсорной интеграции, коррекционная работа, сенсорная обработка, гиперчувствительность, гипочувствительность

Введение

В Республике Казахстан создаются условия для полноценного развития детей с особыми образовательными потребностями и их нормального жизнеобеспечения, эти аспекты выполняются с помощью законодательных актов Республики Казахстан [1, 2].

В связи с тенденцией увеличения количества детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП) возрастает актуальность такой проблематики как адаптация и сопровождение детей, имеющих нарушения в работе сенсорной интеграции. Этот вопрос занимает сейчас лидирующие позиции в научном сообществе, так как у общества возрос запрос на тему специфики сопровождения, развития, адаптации и социализации детей с ООП [3].

Однако реальное воплощение долгосрочных планов социально-экономического развития Казахстана в первую очередь зависит от уровня здорового поколения. В последние годы в Республике Казахстан отмечается рост численности детей с особыми образовательными потребностями. Поэтому, в современных условиях технология сенсорной интеграции актуальна.

Одной из важных особенностей развития детей с особыми образовательными потребностями (рассмотрим на примере детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС) является недостаток сенсорной интеграции, при котором процесс ощущения и восприятия сохраняется, но интерпретация полученного сигнала повреждена или отсутствует: ребенок чувствует дискомфорт, но не понимает причину этого состояния, и поэтому реакция ребенка направлена на это состояние. При отсутствии интерпретации ребенок может не распознать необходимый сигнал тревоги, что может привести даже к прекращению его физического существования [4]. Кроме того, у него наблюдается повышенная или пониженная чувствительность к сенсорной информации или своеобразный интерес к сенсорным аспектам окружающей среды [4; 165].

* Автор корреспондент. Email: naio.saga@mail.ru

К таким сенсорным признакам может относиться визуальное увлечение светом или вращающимися объектами; негативная реакция на определённые звуки или текстуры; до крайности сильное обоняние или прикосновение к объектам [5]. Почти любой сенсорный канал может быть задействован либо в пониженной чувствительности к стимуляции, либо в чрезмерной чувствительности к стимуляции. В течение жизни или даже в одно и то же время у одного и того же человека может быть несколько типов сенсорных отклонений. Дисфункция сенсорной интеграции, вероятно, связана с нарушением модуляции, происходящей в центральной нервной системе, которая регулирует нейронные сообщения, касающиеся сенсорных стимулов.

Дисфункция сенсорной интеграции довольно распространена среди детей с РАС; сообщения в литературе варьируют от 42% до 88%. Дети с признаками дисфункции сенсорной интеграции часто испытывают трудности регулирования реакции на ощущения и специфические стимулы, такие дети могут использовать самостимуляцию, чтобы компенсировать ограниченный сенсорный ввод или, чтобы избежать перевозбуждения. Такие атипичные сенсорные реакции предполагают плохую сенсорную интеграцию в центральной нервной системе и могут объяснить нарушения внимания и возбуждения. Самостимулирующее поведение, определяемое как повторяющиеся движения, которые не служат никакой заменой цели в окружающей среде, могут иметь значительные социальные, личные и образовательные последствия и часто ограничивают способность участвовать в обычной жизни. К таким видам поведения относятся: стереотипные двигательные движения, бесцельный бег, агрессия, самоповреждающее поведение и т.д. Каждое из этих видов поведения мешает ребёнку участвовать в терапевтической деятельности или учиться.

Джин Айрес [6] основала метод сенсорной интеграции (далее СИ), и он был разработан, чтобы сосредоточиться на неврологической обработке сенсорной информации. Теория СИ основана на понимании того, что вмешательство в неврологическую обработку и интеграцию сенсорной информации нарушает построение целенаправленного поведения. Лечение предназначено для обеспечения контролируемых сенсорных переживаний, чтобы вызвать адаптивную двигательную реакцию. Коррекционная работа, основанная на классической теории СИ, использует запланированный, контролируемый сенсорный ввод в соответствии с потребностями ребенка, поскольку ребенок постепенно учится интерпретировать сенсорные реакции и адаптироваться к новым и улучшенным уровням, потому что на каждом сеансе обученный терапевт умело разрабатывает характеристики окружающей среды для создания «правильного вызова» и правильного стимула.

Например, ребёнок с РАС может испытывать трудности с переносом яркого света, текстур одежды или пищи, специфических шумов, повседневных жизненных задач, прикосновений или более специфических стимулов, таких как определённые цвета. Кроме того, у ребенка с РАС нередко можно обнаружить специфические отклонения в работе сенсорных систем. В данном случае допустимы случаи расхождения с нормой при чувствительности к сенсорным стимулам, искажения фильтрации, сложности с адаптацией и контактом сенсорных систем.

Такие особенности приводят к специфическому поведению, которое на самом деле указывает на сенсорную дисфункцию. Некоторые из них выполняют защитную функцию, другие помогают успокоить ребенка в стрессовой ситуации, в то время как другие обусловлены необходимостью компенсировать другие сенсорные проблемы. Однако одни и те же поведенческие явления могут быть объяснены разными причинами, и описанные сенсорные дисфункции могут серьезно затруднить повседневную жизнь дома и вне дома. Сенсорные дисфункции могут препятствовать обучению и взаимодействию с другими людьми. У детей с этими проблемами можно часто наблюдать трудности с переключением внимания, избирательным вниманием, отвлекаемостью и совместным вниманием, а также способностью понимать себя и общаться с другими в окружающей среде. Эти трудности могут препятствовать развитию у детей символического поведения, в том числе способности использовать символы и реагировать на них, что является важным компонентом развития коммуникации, так как сенсорно-ориентированная коррекционная работа обычно нацелена на имеющиеся у детей с РАС проблемы, удовлетворение потребностей в сенсорном вводе в рамках адаптивных структур или может быть нацелена на воспринимаемый дефицит обработки информации с целью улучшения способности людей взаимодействовать со своей средой [7].

Исходя из вышесказанного, особенностями процесса развития сенсорной интеграции у детей с РАС являются:

1. Гипер или в гипосенситивности (повышенной или пониженной чувствительности) к различного рода сенсорной стимуляции.

2. Неоднозначность отношения к стимулам – также могут сохранять гиперсенситивность к одним стимулам и гипосенситивность к другим.

Например, проявлять чувствительность к легким прикосновениям и в тоже время совершенно спокойно переносить боль от ушиба.

3. Нарушение процесса переключаемости вызывают у детей трудности с переключением с одного задания на другое, запоминанием сложносоставных инструкций. Дезорганизация работы мозга не дает им сконцентрировать внимание, следовательно, они не способны понять, чему их учат.

4. Нарушение чувства пространства – плохо понимают границы своего тела и чужое телесное пространство, часто «натякаются» на мебель, а также не переносят тесную или тяжелую одежду.

5. Нарушение процесса синтеза – сопровождают трудности с бросками и ловлей предметов, кроме того, у них проявляется неуклюжесть. Фиксируют внимания на мелких деталях, а не на общей картине.

6. Нарушение звуковосприятия – считают звуки, которые поступают из внешней среды, слишком громкими или изменёнными, не способны перевести фокус внимания со звуков.

7. Нарушение вкусовых ощущений – могут употреблять несъедобные вещи, а также некоторые виды вкусовых ощущений и продукты воспринимаются как слишком интенсивными и невыносимыми.

8. Непереносимость движений – наблюдаются гравитационная неуверенность или непереносимость движения, ощущают страх или тревогу, если находятся в незнакомом для себя положении, со страхом реагируют на смену позиции в пространстве, а также боятся упасть и ходить по лестнице.

Резюмируя все вышеизложенное, обобщим, что особенностями процесса развития сенсорной интеграции у детей с расстройством аутистического спектра являются: нарушение сенсорной интеграции проявляется в гиперсенситивности или гипосенситивности, неоднозначность отношения к стимулам; нарушение процесса переключаемости нарушение чувства пространства; нарушение процесса синтеза; нарушение звуковосприятия; нарушение вкусовых ощущений; непереносимость движений.

Методы и материалы

Общая цель сенсорной интеграции – это стимуляция базовых сенсорных систем в направлении нормализации процессов регистрации и обработки входных стимулов посредством деятельности, приводящей к возникновению все более сложных адаптивных реакций. Правильное функционирование ребенка основано на информации, передаваемой через сенсорную систему и каждое действие, движение ребенка будет являться источником чувственных ощущений. Чем важнее действие, выполняемое ребенком, тем больше ему нужно сенсорных стимулов. Здесь наибольшую роль играют три базовые системы: вестибулярная, проприоцептивная и тактильная.

Чтобы корректировать сенсорные системы, такие как: тактильная, вестибулярная, проприоцептивная, необходимо использовать коррекционные методики Sherborne V. «Развивающее движение» [8], Pare N., Carreras A., Durany J. «Мультисенсорная стимуляция» [9].

1. Методика «Развивающее движение» направлена на выявление и коррекцию тактильных и проприоцептивных стимулов у детей с РАС, а также стимулирует развитие эмоциональной, социальной и когнитивной сфер у детей, одновременно способствуя развитию физических способностей и позитивных отношений с окружающими через обмен опытом, которая учит взаимодействовать с другими людьми таким образом, чтобы способствовать дальнейшему развитию доверия и построению позитивных отношений.

2. Мультисенсорная методика направлена для стимуляции сразу нескольких сенсорных органов таких, как вестибулярный аппарат, тактильная и проприоцептивная система. Участие в упражнениях по этому методу направлено на то, чтобы дать ребенку возможность познать свое тело, улучшить моторику, почувствовать свою силу, пригодность и, следовательно, двигательные возможности. Поскольку благодаря этому он начинает доверять себе, он также получает чувство безопасности. Во время упражнений на движение ребенок может узнать пространство, в котором он находится, оно перестает угрожать ему. Поэтому ребенок чувствует себя в безопасности, становится активнее, проявляет большую инициативу, может быть творческим.

Таким образом, направлениями организации коррекционной работы с использованием приемов сенсорной интеграции для детей с РАС являются: создание специальных средовых условий, облегчающих восприятие окружающих объектов и продуктивное взаимодействие с ними, адаптация среды с учётом потребностей ребёнка с дисфункцией сенсорной интеграции; развитие способов полисенсорного восприятия предполагают совершенствование отдельных перцептивных умений тактильных,

вестибулярных, проприоцептивных и обучение комплексному использованию этих умений синтезировать информацию, поступающую от различных органов чувств.

На основе выявленных направлений коррекционной работы мы разработали электронный учебник (программа для ЭВМ) «Использование приемов сенсорной интеграции с детьми с РАС» [10]. Данная программа состоит из 3 блоков:

1 блок «Тактильная система» направлен на обучение ребенка взаимодействовать с окружающей средой и оценивать сигналы от разных рецепторов, то есть восстановить нарушенное восприятие окружающего мира и включает в себя 16 игр. Данный раздел содержит такие приемы игры как «Объятия», «Прикосновения», «Массажики», «Почувствуй», «Тактильные ладошки», которые не только расслабляют, успокаивают, но и сближают с родителем, укрепляют привязанность и создают чувство безопасности для малыша. С помощью игр дети учатся чувствовать свои пальцы и кисти, управлять ими, так как они повышают чувствительность кожных рецепторов при работе с песком и другими меловыми зёрнами. Дети трогают свои ладони, сжимают, окунают руки в этот сыпучий материал, который даёт им разные ощущения.

2 блок «Вестибулярная система» включает в себя 15 упражнений. В данном подразделе приведены приемы упражнений, которые направлены на развитие умения сохранять четко зафиксированное положение тела, также оперативно, плавно или, напротив, стремительно трансформировать положение в пространстве. В этом подразделе содержатся упражнения: «Балансир», «Прыгаем на мяче – фитбол», «Прыжки на батуте». «Балансир» помогает ребенку удержать баланса на движущейся поверхности. «Прыгаем на мяче – фитбол» хорошо развивает координацию и физическую ловкость ребенка. «Прыжки на батуте» положительно влияют на развитие координации и возможности вестибулярного аппарата. Регулярные прыжки, характеризуемые плавным ускорением и приземлением, сказываются на состоянии органов внутреннего уха и мозжечка. При этом данный вид активности помогает работе нервной системы, укрепляет опорно-двигательную систему.

3 Блок «Проприоцептивная система» включает в себя 26 игр на развитие проприоцепции, которые дают ребенку возможность воспринимать изменения положения отдельных частей тела в покое и во время совершаемых движений, позволяет ему постоянно контролировать позу и точность произвольных движений. В данном подразделе приведены такие игры: «Червячок» и «Сенсорный чулок», которые применяются в целях контроля мышечного тонуса, активации проприоцептивной системы, помогают более качественно контролировать и развивать части собственного тела и координацию движений, способствуют повышению концентрации внимания.

В наше программное обеспечение вошли игры и упражнения, которые разработаны с учетом сведений о механизме сенсорной системы.

Первичный анализ сигнальных раздражителей начинается в рецепторах, которые отбирают/избирают/выбирают жизненно важную для организма информацию. Далее информация кодируется в нервных импульсах и передается чувствительными нервами, проводящими путями спинного мозга в подкорковый и корковый отделы головного мозга, где заканчивается ее анализ и осуществляется обратная связь. Однако, если какие-то структурные элементы в данной цепочке не будут работать, то это приведет к нарушениям сенсорной системы у детей с РАС. Поэтому, нами были подобраны приемы, которые направлены на развитие тактильной, вестибулярной и проприоцептивной системы у ребенка.

Следовательно, разработка данной программы весьма актуальна в настоящее время, т.к. правильное и регулярное выполнение всех вышеперечисленных упражнений окажет положительное влияние на динамику показателей здоровья, физического и психического развития детей с РАС и улучшит-результаты, связанные с сенсорными проблемами и двигательными навыками, а применение игровых приемов улучшит сенсорные реакции и симптомы у детей данной категории. Обогащение окружающей среды также может помочь с улучшением невербальных когнитивных навыков в краткосрочной перспективе.

Результаты и их обсуждение

Анализ литературы по теме исследования показал недостаточный уровень освещения научно-обоснованного подхода к вопросу о коррекционной работе по использованию приемов сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с РАС. Проведенные исследования послужили основой для разработки нами программного обеспечения по использованию приемов сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с РАС и внедрения его в педагогический процесс организаций образования с целью проверки его эффективности.

Важнейшей особенностью данного программного обеспечения под названием «Использование приемов сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с расстройством аутистического расстройства» является устранение проблем, связанных с работой центральной нервной системы. Для развития ребенка с ограниченными возможностями необходимо правильное развитие всех сенсорных систем организма, иными словами, чтобы справляться с трудностями и осваивать новые навыки, ребенку нужна хорошая перцепция и интеграция ощущений.

Эффективность предлагаемого программного обеспечения была оценена при проведении эксперимента:

- 1) констатирующий эксперимент;
- 2) формирующий эксперимент.

Эксперимент проводился с детьми с РАС на базе «ЛогоLand». Общее количество детей, участвующих в эксперименте, составило 20 человек.

Проверка эффективности предложенного программного обеспечения проводилось в трех направлениях:

1. Определение уровня сформированности у детей с РАС тактильной чувствительности с показателями гипочувствительности и гиперчувствительности как основы сенсорной интеграции;
2. Определение уровня сформированности у детей с РАС вестибулярной чувствительности с показателями гипочувствительности и гиперчувствительности как основы сенсорной интеграции;
3. Определение уровня сформированности у детей с РАС проприоцептивной чувствительности с показателями гипочувствительности и гиперчувствительности как основы сенсорной интеграции.

Уровень сформированности у детей с РАС тактильной чувствительности определялся по следующим критериям: гипочувствительность и гиперчувствительность.

Уровень сформированности у детей с РАС вестибулярной чувствительности определялся по следующим критериям: гипочувствительность и гиперчувствительность.

Уровень сформированности у детей с РАС проприоцептивной чувствительности определялся по следующим критериям: гипочувствительность и гиперчувствительность.

В ходе эксперимента были использованы следующие диагностические методики:

1. Диагностика по выявлению уровня сформированности тактильной, вестибулярной, проприоцептивной чувствительности у детей с особыми образовательными потребностями – авторский «Опросник», разработанный на основе исследований Джин А. [11], Шэррон К., Элис М. [12], Dunn W. [13].

2. Диагностика по выявлению уровня сформированности тактильной чувствительности у детей с особыми образовательными потребностями – «Диагностические пробы по сенсорному восприятию», разработанные на основе исследований Елисеевой Е.Н., Истоминой О.В. [14].

3. Диагностика по выявлению уровня сформированности вестибулярной чувствительности у детей с особыми образовательными потребностями – «Стандартные пробы Хеда», разработанные на основе исследований Хэндом Г. [15].

Для выявления уровня сформированности тактильной, вестибулярной, проприоцептивной чувствительности у детей с РАС был использован авторский «Опросник» по гиперчувствительности и гипочувствительности к сенсорным стимулам.

Авторский «Опросник» содержит 30 вопросов и время заполнения от 10 до 30 минут. Оценка частоты реакций на сенсорные события родителей и специалистов-дефектологов производилась по 3-ступенчатой шкале Лайкерта (да, иногда, нет), а частота проявления выражалась по шкале от 0 до 10 баллов [15].

Оценки в баллах:

- А) от 0 – 3 баллов норма,
от 4 – 10 баллов гиперчувствительность.
- В) от 0 – 3 баллов норма,
от 4 – 10 баллов гипочувствительность.

«Диагностические пробы по сенсорному развитию» предполагали выявление особенностей тактильного восприятия у ребёнка путём наблюдения за реакцией ребёнка на прикосновения человека и соприкосновение с материалами.

Оценка:

- положительная или нейтральная реакция на воздействие;
- негативная реакция на соприкосновения с материалами.

«Стандартные пробы Хеда» использовались для диагностики представлений о собственном теле. (Ребёнка просят оценить, что находится на его лице и каково относительное положение его отдельных частей и специалист-дефектолог просит ребёнка закрыть глаза и сказать, что находится над глазами, под/над носом, над лбом и т.д. Если ребёнок не может выполнить задание, ему/ей предлагается помощь.).

Констатирующий срез определил недостаточный уровень сформированности сенсорной интеграции с детьми с РАС, не соответствие показателей гиперчувствительности/гипочувствительности тактильной, вестибулярной, проприоцептивной систем

Экспериментальные данные сведены в таблице 1 и представлены на рисунке 1.

Таблица 1

Сводная таблица результатов экспериментальной работы по формированию сенсорной интеграции с использованием приемов в коррекционной работе с детьми с РАС

Уровень сформированности сенсорной интеграции	Группа	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий
		Гипочувствительность	Гипочувствительность	Гиперчувствительность	Гиперчувствительность
		%	%	%	%
Тактильная чувствительность	Экспериментальная	70	60	60	40
	Контрольная	50	40	40	30
Вестибулярная чувствительность	Экспериментальная	70	50	60	40
	Контрольная	60	40	60	30
Проприоцептивная чувствительность	Экспериментальная	80	50	70	60
	Контрольная	70	60	60	50

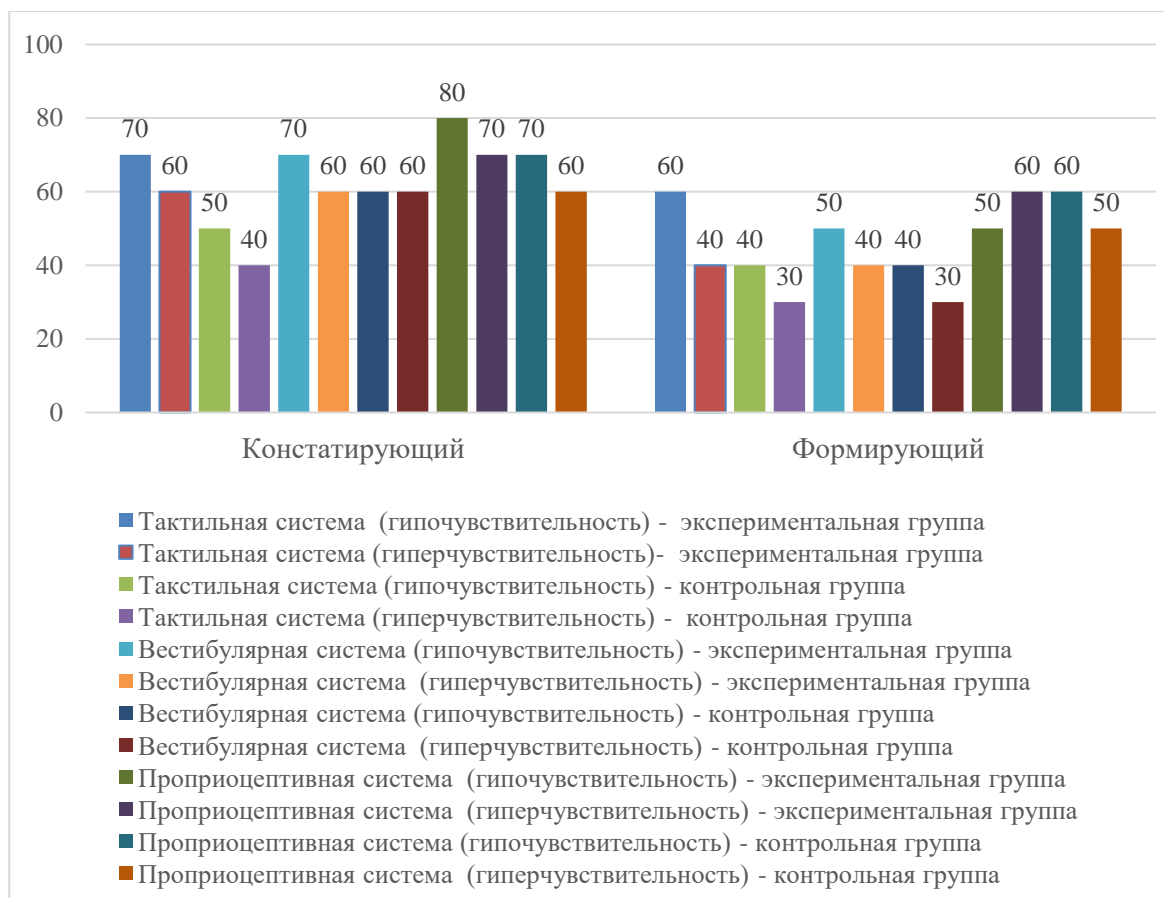


Рисунок 1. Уровни сформированности сенсорной интеграции у детей с РАС

Исходя из вышесказанного, можем сказать, что гиперчувствительность тактильной системы в контрольной группе на 10% снизилась, так как они научились переносить прикосновения, прикасаться к незнакомым вещам и текстурам.

Гипочувствительность тактильной системы нормализовалась на 15% у детей с РАС, так как научились испытывать удовольствие от разрывания бумаги, перебирания мелких предметов.

Гиперчувствительность вестибулярной системы нормализовалась на 25% у детей с РАС, так как они хорошо научились четко сохранять зафиксированное положение тела, а также оперативно, плавно или, напротив, стремительно трансформировать собственное положение в пространстве.

Гипочувствительность вестибулярной системы нормализовалась на 20% у детей с РАС, так как они научились удерживать баланса на движущейся поверхности, а также у них возникла заинтересованность к раскачиваниям и вращениям на тренажерах сенсорно-динамического зала.

Гиперчувствительность проприоцептивной системы в контрольной группе на 10% улучшилась, так как они не испытывали трудности при удерживании позы.

Гипочувствительность проприоцептивной системы в контрольной группе на 20% нормализовалась, так как они научились осознавать преобразование положения некоторых частей тела в покое и при выполняемых действиях и начали лучше контролировать свои тела, улучшили общую и мелкую моторику, а также координацию движений, которая способствует повышению концентрации внимания.

Таким образом, при гиперчувствительности – низкий сенсорный порог, то есть необходимо очень малое количество раздражителя, чтобы нервная система пришла в состояние возбуждения, а при гипочувствительности у ребенка – высокий порог чувствительности, то есть надо больше раздражителя, чтобы нервная система среагировала и дала ответ. При гипочувствительности необходимо насыщать порог сенсорных ощущений, а при гиперчувствительности увеличивать порог чувствительности.

Полученные результаты доказывают эффективность внедрения в педагогический процесс разработанного программного обеспечения.

Выводы

В настоящее время созрела необходимость включения инновационных приемов сенсорной интеграции в реабилитацию детей с нарушениями сенсорной обработки, позволяющих улучшить общую эффективность коррекционных занятий и показателей регуляции поведения, эмоций, моторики, речи, внимания, уровня адаптивности.

Проанализировав уровень сенсорной интеграции с использованием приемов в коррекционной работе с детьми с РАС, мы пришли к *выводам*:

1. Для улучшения качества показателей сенсорной интеграции необходимо четкое применение специфических приемов, исходящее из общего, интегрированного представления о базовых сенсорных системах (вестибулярной, тактильной, проприоцептивной с дополнительным включением слуха, зрения и обоняния, вкуса), являющихся основой для работы организма и одновременно участвующих в обработке информации, получаемой от разных анализаторов головного мозга. Поэтому специалист-дефектолог должен учитывать теоретические закономерности и особенности гиперчувствительности/гипочувствительности тактильной, вестибулярной, проприоцептивной систем.

2. На основе анализа научной литературы было сформулировано определение коррекционной работы по развитию сенсорной интеграции для детей с РАС, под которой понимается деятельность специалиста-дефектолога, сознательно направленная на профессиональное построение взаимоотношений с детьми с РАС имеющими сенсорное расстройство, с их родственниками и коллегами по работе с целью предупреждения, выявления и устранения нарушений сенсорной интеграции специфическими приемами.

3. Нами была выявлена необходимость разработки для диагностики (опросника) по выявлению гипо/гиперчувствительности к сенсорным стимулам и определению путей помощи оказания в конкретном случае.

4. Определена эффективность разработанного и внедренного нами программного обеспечения — уровень сформированности сенсорной интеграции у детей с РАС (тактильная, вестибулярная, проприоцептивная) в экспериментальной группе по сравнению с контрольной улучшился на 3,4 % (гиперчувствительность снизилась на 15 %, а гипочувствительность нормализовалась на 18,4% (18,4 % – 15 % = 3,4 %).

Выше изложенные выводы позволяют сформулировать следующие *рекомендации*:

1. Для достижения высокого уровня сенсорной интеграции необходима целенаправленная работа специалиста-дефектолога на всех уровнях, влияющая непосредственно на качество и сроки достижение запланированной цели - социализацию ребенка.

2. С целью развития показателей тактильной, вестибулярной, проприоцептивной систем у детей с РАС шире внедрять, разработанное нами программное обеспечение, включающее специфические приёмы, позволяющие гибко и целенаправленно выстраивать маршрут индивидуального сопровождения.

3. Необходимо постоянное саморазвитие специалиста-дефектолога с целью углубления знаний в области коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению детей, имеющих нарушение функции сенсорной интеграции

Список литературы

- 1 Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz> (дата обращения 30.10.2021).
- 2 Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 19 июля 2013 года № 289 «Об утверждении типовых правил деятельности видов специализированных организаций образования». — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz> (дата обращения 30.10.2021).
- 3 Кулсариева А.Т. Инклюзивное образование: нормативно – правовая база интегрированных процессов / А.Т. Кулсариева, А.Т. Искакова, М.К. Таджиева // Вестник Восточно-Сибирской Открытой академии. — 2016. — № 23. — С. 111— 120.
- 4 Чулкова Р.Н. Дисфункция сенсорной интеграции у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / Р.Н. Чулкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2016. — № 2 – 4 — С. 164—166. — Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25612620>.
- 5 Микляева Н.В. Дифференциация расстройств аутистического спектра в комплексном сопровождении детей / Н.В. Микляева // Инклюзия в образовании. — 2018. — Том 3, № 2. — С. 97—114.
- 6 Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. / У. Кислинг. — М.: Теревинф, 2017. — 235 с.
- 7 Beth, A., Moya, K., Megan, Sh., & Lorrie, H. (2011). Effectiveness of Sensory Integration Interventions in Children with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study // *American Journal of Occupational Therapy*, 65 (1), 76–85. DOI:10.5014/ajot.2011.09205.
- 8 Sherborne, V. (2008). Movement and the Integration of Exceptional Children // *The Educational Forum*, 54(1), 105–116. URL: <https://doi.org/10.1080/00131728909335523>.
- 9 Parés, N., Carreras, A., & Durany, J. (2005). Promotion of creative activity in children with severe autism through visuals in an interactive multisensory environment. // *Proceedings of the 2005 conference on Interaction design and children*. Association for Computing Machinery, 5, 110–116. URL: <https://doi.org/10.1145/1109540.1109555>.
- 10 Сагадиева Т.К. Электронный учебник (программа для ЭВМ) «Использование приемов сенсорной интеграции в коррекционной работе с детьми с расстройством аутистического спектра» / Т.К. Сагадиева, В.В. Боброва. — Свидетельство МЮ РК, № 16480 от 09.04.2021.
- 11 Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. / Э.Дж. Айрес. — М.: Теревинф, 2013. — 272 с.
- 12 Садовская Ю.Е. Способ диагностики дисфункции сенсорной интеграции у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Ю.Е. Садовская, Б.М. Блохин, Н.Б. Троицкая // Российская Федерация Федеральная служба по интеллектуальной собственности. — 2012. — № 2. — С. 1—12. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37484488>.
- 13 Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge // *Infants & young children*, 2, 84–101. DOI: 10.1097/01.IYC.0000264477.05076.5d.
- 14 Елисеева И.Г. Использование сенсорных упражнений в развивающей работе с детьми с ООП. / И.Г. Елисеева, Ж.Б. Аханова. — Алматы: ННПЦ КП, 2018. — 63 с.
- 15 Балашев Е.Ю. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. / Е.Ю. Балашев, М.С. Ковязина. — М.: Генезис, 2010. — 72 с.

С.Т. Каргин, Т.К. Сагадиева, В.В. Боброва

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен түзету жұмыстарында сенсорлық интеграция тәсілдерін қолдану

Мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен түзету жұмыстарында сенсорлық интеграция әдістерін таңдау және негіздеу мәселесі қарастырылған (аутизм спектрінің бұзылуы бар балалар мысалында). Осы тақырып бойынша психологиялық-педагогикалық әдебиеттерді талдағаннан кейін авторлар ағзаның жұмыс істеуі үшін негіз болып табылатын және сонымен бірге мидың әртүрлі анализаторларынан алынған ақпаратты өңдеуге қатысатын негізгі сенсорлық жүйелермен (вестибулярлық,

тактильді, қосымша есту, көру және иіс, дәм қосылған проприоцептивті) жұмыс істеуге бағытталған нақты әдістерді тұжырымдады. Сенсорлық интеграцияда баланың дамуын қадағалау, белгілі бір баланың проблемалары мен қиындықтарын жеңуге көмектесетін әдісті іздеу маңызды. Кез келген жағдайда пайдалы әсер мінез-құлқы, эмоцияларды, моториканы, сөйлеуді, зейінді, бейімделу деңгейін реттеу көрсеткіштерін арттыруда көрінеді. Тиімді түзету және дамыту жұмыстарының негізгі мақсаты баланың қарым-қатынасын, шындықты белсенді қабылдауға деген көзқарасын жақсарту болып табылады. Сенсорлық интеграция бала үшін, егер ата-аналар немесе мамандар оның дамуында сөйлеу қарым-қатынасына деген мотивацияның болмауы немесе айқын әлсіреуі, шоғырланудың бұзылуы, есту және көру қабілетінің жеткіліксіздігі, қоршаған ортаның жүз пайыздық бейнесін алу үшін әртүрлі сезім мүшелерінен келетін сенсорлық ақпаратты біріктіруге жол бермейтін нейropsychикалық процестердің ерекшеліктерін байқаса, қолайлы болады. Сенсорлық интеграция түзету және дамыту процесінде елеулі динамикаға қол жеткізуге мүмкіндік беретін бірқатар артықшылықтарды қамтиды.

Кілт сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар (ЕББҚБ), аутизм спектрінің бұзылуы (АСБ), сенсорлық интеграцияның дисфункциясы, сенсорлық интеграция әдістері, түзету жұмыстары, сенсорлық өңдеу, жоғары сезімталдық, гипосезімталдық.

S.T. Kargin, T.K. Sagadiyeva, V.V. Bobrova

The use of sensory integration techniques in correctional work with children with special educational needs

This article discusses the problem of choosing and justifying sensory integration techniques in correctional work with children with special educational needs (on the example of children with ASD). Having analyzed the psychological and pedagogical literature on this topic, the authors formulated specific techniques focused on working with basic sensory systems (vestibular, tactile, proprioceptive with additional inclusion of hearing, vision, smell, taste), which are the basis for the body's work and simultaneously participate in the processing of information received from different analyzers of the brain. In sensory integration, it is essential to monitor the child's development, to look for a technique that will help overcome the problems and difficulties of a particular child. In any case, a useful effect can manifest in an increase in the regulation of behavior, emotions, motor skills, speech, attention, and the level of adaptability. The main goal of effective correctional and developmental work is to improve the communication of the child, the mood for an active perception of reality. Sensory integration is suitable for a child if parents or specialists observe in his development the absence or obvious weakening of motivation for speech communication, impaired concentration, incompleteness of auditory and visual perception, specific features of neuropsychic processes that cause unacceptability to integrate sensory information coming from different sensory organs to obtain a stable picture of the surrounding world. Sensory integration includes a number of advantages that contribute to achieve serious dynamics in the correctional and developmental process.

Keywords: children with special educational needs (CSEN), autism spectrum disorder (ASD), sensory integration dysfunction, sensory integration techniques, correctional work, sensory processing, hypersensitivity, hyposensitivity.

References

- 1 Zakon Respubliki Kazakhstan «Ob obrazovanii» ot 27 iulia 2007 g. [Law of the Republic of Kazakhstan of July 27, 2007 "On Education"]. (2007, 27 July). <https://adilet.zan.kz>. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/us/docs/V1300008629> [in Russian].
- 2 Prikaz Ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 19 iulia 2013 goda N 289 «Ob utverzhdenii tipovykh pravil deiatelnosti vidov spetsializirovannykh organizatsii obrazovaniia» — Ispolzovanie priemov sensornoi integratsii [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan of July 19, 2013 No. 289 "On approval of standard rules for the activities of types of specialized educational organizations"]. (2013, 19 July). <https://adilet.zan.kz>. Retrieved from <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1300008629> [in Russian].
- 3 Kulsariev, A.T., Iskakova, A.T., & Tadzhiyeva, M.K. (2016). Inkluzivnoe obrazovanie: normativno-pravovaya baza integrirovannykh protsessov [Inclusive education: a legal and regulatory framework for integrated processes]. *Vestnik Vostochno-Sibirskoi Otkrytoi Akademii — Bulletin of the East Siberian Open Academy*, 23, 111–120 [in Russian].
- 4 Chulkova, R.N. (2016). Disfunktsiia sensornoi integratsii u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Sensory integration dysfunction in children with autism spectrum disorders]. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk — Actual problems of humanities and natural sciences*, 2–4, 164–166. Retrieved from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25612620> [in Russian].
- 5 Mikliaeva, N.V. (2018). Differentsiatsiia rasstroistv autisticheskogo spektra v kompleksnom soprovozhdenii detei [Differentiation of autism spectrum disorders in the complex behavior of children]. *Inkluziia v obrazovanii — Inclusion in education*, 3(2), 97–114 [in Russian].
- 6 Kisling, U. (2017). *Sensornaia integratsiia v dialoge [Sensory integration in dialogue]*. Moscow: Terevintf [in Russian].

- 7 Beth, A., Moya, K., Megan, Sh., & Lorrie, H. (2011). Effectiveness of Sensory Integration Interventions in Children with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(1), 76–85. DOI:10.5014/ajot.2011.09205.
- 8 Sherborne, V. (2008). Movement and the Integration of Exceptional Children. *The Educational Forum*, 54(1), 105–116. <https://doi.org/10.1080/00131728909335523>.
- 9 Parés, N., Carreras, A., & Durany, J. (2005). Promotion of creative activity in children with severe autism through visuals in an interactive multisensory environment. *Proceedings of the 2005 conference on Interaction design and children. Association for Computing Machinery*, 5, 110–116. URL: <https://doi.org/10.1145/1109540.1109555>.
- 10 Sagadieva, T.K., & Bobrova, V.V. (2021). *Yelettronnyi uchebnik (programma dlia EVM) «Ispolzovanie priemov sensornoi integratsii v korrektsionnoi rabote s detmi s RAS [Electronic textbook (computer program) “The use of sensory integration techniques in corrective work with children with ASD”]*. Certificate of the Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan, 16480 [in Russian].
- 11 Aires, E.Dzh. (2013). *Rebenok i sensornaia integratsiia. Ponimanie skrytykh problem razvitiia [Child and sensory integration. Understanding hidden development problems]*. Moscow: Terevinf [in Russian].
- 12 Sadovskaia, Iu.E., Blokhin, B.M., & Troitskaia, N.B. (2012). Sposob diagnostiki disfunktsii sensornoi integratsii u detei doshkolnogo vozrasta [Method of diagnosis of sensory integration dysfunction in preschool children]. *Rossiiskaia Federatsiia Federalnaia sluzhba po intellektualnoi sobstvennosti — Russian Federation Federal Service for Intellectual Property*, 12, 1–12. Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=37484488> [in Russian].
- 13 Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infants & young children*, (2), 84–101. DOI: 10.1097/01.IYC.0000264477.05076.5d.
- 14 Eliseeva, I.G., & Akhanova, Zh.B. (2018). *Ispolzovanie sensorykh uprazhnenii v razvivaiushchei rabote s detmi s OOP [The use of sensory exercises in developing work with children with special educational needs]*. Almaty: Natsionalnyi nauchno-prakticheskii tsentr korrektsionnoi pedagogiki [in Russian].
- 15 Balashev, Ye.Yu., & Koviiazina, M.S. (2010). *Neiropsikhologicheskaiia diagnostika. Klassicheskie stimulnye materialy [Neuropsychological diagnostics. Classic incentive materials]*. Moscow: Genezis [in Russian].

ТІЛДІК БІЛІМНІҢ ТЕОРИЯЛЫҚ-ҚОЛДАНБАЛЫ МӘСЕЛЕЛЕРІ ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORETICAL AND APPLIED PROBLEMS OF LANGUAGE EDUCATION

DOI 10.31489/2022Ped1/142-149

UDC 16.31.51

A.N. Kalizhanova¹, R.F. Zhussupova², T.V. Maryshkina^{3*}¹Karagandy university of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan²L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan³“Bolashaq” Academy Private Institution, Kazakhstan

(Corresponding author's e-mail: taisiya.maryshkina@inbox.ru*)

Using Timeline in teaching the History of the English language to EFL students

The study offers a Timeline tool to solve problems of language competence and teaching history, in particular, the History of the English language to EFL students. Teaching and learning the course “History of the English language” is a tedious experience directed mainly toward memorizing dates and names. However, knowledge of the language’s history is paramount as it explains the influence of culture and other circumstances on all aspects of the language. There are plenty of free tools with excellent features for creating timelines on the Internet. Timelines have a wide range on implementation of possibilities; they can be used for studying time periods or time-bound topics spanning centuries and eras. The research was conducted to evaluate if creation of a Timeline can promote cooperative learning and develop the historical and linguistic knowledge of students. The experiment was carried out among the second-grade students of the specialty “Foreign languages: Two foreign languages” in two Kazakhstan Universities. Each group had to create a Timeline on the grounds of various events, pictures, videos, diagrams, and photos according to the definite period in the English language history. Group learning was a dynamic process considering the students’ different learning styles and different digital skills. Results of the experiment showed that working with timeline is handy and economizes time in highlighting the most important events from the English language history. Timeline technology in the educational process increases understanding of the cultural and historical events by establishing connection and sequences between cultural phenomena and significant events.

Keywords: history, English, timeline, foreign language teaching, linguistic competence, cultural competence, online-learning, collaboration tools.

Introduction

Nowadays the study of linguistic and sociocultural processes in their joint interaction is highlighted. It is obvious that it is impossible to consider language phenomena without establishing the conditions and boundaries of the history, culture, economy, social development in the society.

The history of every language cannot be examined without the history of its people. The connection between the history of the language and people is a bilateral relationship that is preserved by the ancient national traditions, ethnographic habits, personal names, events, customs, habits, and historical works. Language is one of the tools that have been preserved throughout the times for many generations. The relations of national history, language, culture, and the influence of culture on language show the national mentality and spiritual

*Corresponding author email: taisiya.maryshkina@inbox.ru

values of that ethnic community. The linguistic world is similar to the logical image of the nation's human mind.

Nevertheless, teaching and learning the course "History of the English language" tends to be a negative and boring experience, limited mainly and simply to reading the comprehension of long pages devoid of time-lines and visual materials [1; 93–107].

Alvin R. Sunseri stated that "Educationists continually charge that history is useless and dull, repetitious and tedious, and should be replaced by courses more concerned with present problems" [2; 127–129]. Students, from their point of view, "tend to view history as static facts to be memorized" [3; 672–695]. Cynthia Hartzler-Miller also suggests such a practice as historical inquiry, but its use does not flourish due to the lack of certain knowledge and beliefs among the teachers which make it possible to adopt alternative approaches [3; 672–695].

What makes history subject less interesting in the classroom is that teachers are mentally not prepared to revise the whole lesson at home. Teaching is teaching when learning takes place and in a subject like a history, our students everywhere copy only notes [4].

The teaching methodology reflects the attitude of the teacher to the purpose of teaching history, and their motivation, in turn, affects their methods. As a result, perception of history by youth becomes questionable [5; 17–22].

As the scientist noted, many students graduate without a high level of foreign language proficiency. In isolation from the linguocultural aspect, a foreign language differs little from Latin — it is divorced from cultural characteristics that affect the quality of communication. Language is integral to the history of a nation, its traditions and social structure. Thus, the study of the history of a language is as important as the knowledge of its grammar [6; 1012–1018].

Halyavin argues that, in the current setting, the teaching of history is declining overall [7; 155]. According to him, the paradox is that with increasing access to information, there is no increase in professional skills among students — the most active part of Internet users. The previous forms of control of student knowledge — essays, various kinds of abstracts of literature, etc. — have become completely meaningless. Students quickly learned to find it all on the Internet and pass it off as their own labor. Moreover, the value of the teacher himself as a carrier and source of information has decreased. According to Halyavin, now information needs to be generated rather than impulsively processed as a text.

Using a timeline of events for a new topic may seem as an impossible challenge, but when provided with context clues that can help students connect events to other occasions, it can be a useful tool to introduce new material. This fact can also be useful to assess student learning at the completion of a unit (Classroom Applications — Teaching with Timelines).

Timeline is a common tool for students to use in the various studies to gather information and to create to demonstrate their knowledge [8; 230–236]. The Internet is full of free tools with excellent features for creating timelines, which, undoubtedly, seem powerful and visual instruments for educational purposes. Timeline can be used for studying time periods or time-bound topics spanning centuries and eras. Timeline helps students in understanding the chronology of historical events.

During the literature review, we explored for usage in the lecturing the course English History for university students 6 timelines that were found free on the Internet.

1. Office Timeline ("Free Timeline Makers That Save You Hours of Work") is one of the most professional tools for creating timelines and Gantt diagrams online. Owing to PowerPoint integration, it becomes possible to include timelines created directly to the PowerPoint slides. Office Timeline allows importing files from other platforms and tools such as Excel or Microsoft Project.

2. Sutori ("Sutori") is famous for its possibility to use videos and pictures for creating stories that are especially useful for historical events' representation. Sutori enables exchange in social nets such as Facebook, Pinterest, Twitter, and Google Plus. It also lets its users include audio and video files in the timelines for more efficient and effective cooperation and interaction.

3. MyHistro ("Geo-Located Interactive Timelines with a Social Twist") is one of the most innovative free tools for creating timelines. It can serve as a platform for e-learning or for designing maps as well. MyHistro allows not only to include photos, videos, and texts but also to mark their location on Google maps. As Sutori, it provides its users with ease exchange in such social media as Facebook and Twitter. One of its great function is its availability to be used on IOS and Android.

4. SmartDraw ("Flowchart Maker Org Chart Maker Drawing Program Floor Plan Creator") is another powerful and effective tool for creating timelines with a large set of ready-made templates for all tastes.

SmartDraw automatically rearranges the events every time its user changes in his/her timeline. It also allows exporting timelines in Word format.

5. Timeline JS (“Timeline JS” — <https://cdn.knightlab.com/libs/timeline>) is open-source with a few functions and highly appreciated as one of the most interactive free instruments for creating timelines. There are also ready-made templates that can be transformed and advanced by more experienced users, who can use various multimedia from Twitter, Flickr, YouTube, Vimeo, Vine, Dailymotion, Google Maps, Wikipedia, SoundCloud, Document Cloud, etc. Timeline JS supports 40 languages; so teachers can remove all barriers and use this tool for multilanguage projects.

6. Tiki-Toki (“Toki Timeline Maker: Beautiful Web-Based Timeline Software”) is a program for creating beautiful interactive timelines and sharing them on the net. This instrument is the only one that allows watching its timelines in the 3D on the Internet.

As the criteria for choosing one program for lectures and practical classes we considered the following:

- 1 free online application;
- 2 to connect easily with YouTube video, Quizlet, MS Teams, etc.;
- 3 to demonstrate and share with peers;
- 4 to work easily in distance learning.

According to all the above-mentioned criteria the most appropriate was Sutori; thus, we chose Sutori for its easy interface with simple tools and possibility to export timelines in pdf format. It offers a free version without advertisements.

Experimental

The main object of the experimental teaching was to ask students to create a Timeline to promote cooperative learning and to develop historical and linguistic knowledge. We tried to consolidate working methods and required tools in order that students engaged with their learning process and develop transversal skills requested by university. These skills were in the subject syllabus: a) theoretical knowledge, b) responsibility skills, c) communicative skills, d) creative skills, e) teamwork.

The specific objectives were that students:

- Learn to be respectful and critical of the books, journals, internet publications;
- Create texts, images, graphics in a cooperative way and share them;
- Improve their oral and written communication;
- Develop teamwork;
- Search information on the internet, and be able to filter it critically;
- Develop learning skills in digital context to construct critical citizenship.

The experiment was implemented in two academic years, 2019–2020 and 2020–2021. After the first year, we assessed and made a reflection about the initial implementation and the students’ acceptance. This innovative experience was carried out by 2 teachers, was implemented in a subject of two Universities of the country. It was a compulsory subject of both Universities.

The participants of the experimental teaching were the second-grade University students of the specialty “Foreign languages: Two foreign languages”. The total number of students was 72. The duration lasted spring term for 15 weeks, from January till May 2020, 2021. There were 6 groups of pre-intermediate and intermediate language levels. The age was mostly 17–19 years old.

The Timeline was presented during an online lesson on the screen of the computer. The teacher shared a link with students. It was up to the type of the lesson.

The proposed Timeline technology was introduced as an interactive learning tool with a graphical depiction of events in chronological order that allowed learners to create story chronicles that included photographs and documents in pandemic distant teaching. It gave students complete control over how they presented their theme, with many options available to use. The participants identified causal relationships between events, classified similar events or camp elements at different times.

Most interestingly, the timeline offers the ability to combine many online programs in one platform. Teacher mixes media, various links, slide shows, images, photos in one presentation. Students enjoy with the use of many interactive interfaces promoting their motivation to learn dull theoretical material.

The historic periods of the History of the English language were chosen according to the syllabus. The events were chosen by the thorough analysis of the scientific literature on the raised issue accounted for 49 sources, 32 of which were written in English since we have been exploring the history of the English language development. We also tried to make our timeline as interactive as possible to engage as many people as

possible in the study of the most crucial and significant historical events that had a great impact on developing the English language.

For instance, the New English Period included 10 events such as “Printing Press” [9; 187–189, 217, 233], “The Great Vowel Shift” [9; 220, 222–224, 233], “King James Bible” [9; 56], “Shakespeare's Influence” [9; 217–223], “The First English Dictionary”, “Table Alphabeticall” [9; 216], “The first English-language “Daily Courant” [10; 169], “Johnson's English Dictionary” [9; 256–257], “The Times Newspaper” [9; 373], and “The Oxford English Dictionary” [9; 216, 293, 325].

The Timeline was prepared as a text for reading comprehension. The class was reading a book “Legends of King Arthur”. Students summarized for each part and did tasks in oral and written forms.

All these events contributed to the English language changes and development. For example, “The Great Vowel Shift” affected the long vowels of the English language [11; 7–14], while Shakespeare invented such new words as ‘laughable’ (1596) and ‘moonbeam’ (1600) that entered all English dictionaries. For each event, we chose the text, the video, and the picture because we wanted that our timeline could serve as an electronic book to become aware of the history of English.

To reach the objectives mentioned above, each group of students has to be distributed the tasks to create a Timeline on the given theme.

The Timeline was demonstrated online on the board to the 2nd year students at the university with the help of site Sutori.com. The theme and content were carefully examined, checked beforehand, detailed facts and key data were shown. Students followed the link and learnt various events, pictures, videos, diagrams, photos according to the definite period in the history of the English language. Students made comments, wrote the complete responses on the sticky note, and placed them on the TimeLine board.

They have to summarize texts, present investigations, provide critical analysis of events, presentation of case studies and real experiences, video, short films clips, documentaries, historical movies, westerns, quizzes, tests, tasks.

It was proposed the universal working algorithm with Timeline demonstration:

- a) theoretical overview of the definite period of the History of the English language;
- b) significant events, personalities, places, dates, etc.;
- c) creation of Sutori timeline in groups;
- d) public presentation of Sutori timeline;
- e) comments and evaluation.

As each group had to create a Timeline and share it, the learning was an active and dynamic process considering the different learning styles of students and the different digital skills. The material of all tasks was published on the online platform moodle.enu.kz and all the class could participate in other publications and edited the comments. Evaluation and co-evaluation were used to assess the tasks, particularly the cooperative work.

Results and Discussion

Every lesson was proposed as an evaluation process to know the impact of the innovative experience on student learning. Co-evaluation is where each group was asked to assess three different Timelines from the same group. The students were asked to check the quality of the texts, the constancy of the entries, the formality, the links, historical significance. This evaluation had a formative purpose in the group.

Students observed the history of the Old English Period, for example, by the dates. Students properly worked with each date in this period, checked in the open-ended questionnaire and passed the test. Moreover, a link of TimeLine was attached to the chat and students saved their works in PDF format and shared the link. From lesson observation, for presentation theoretical materials, it took 20–30 minutes and 20 minutes were devoted to Timeline completion and its discussion.

Figure 1 demonstrates the representation of the beginning of our timeline in a part of the Modern English Period at the first point.

Modern English (c. 1500 - Present)

Modern English

Modern English is sometimes the New English period - is a form of English that is spoken from the time of the Great Vowel Shift in England, which began at the end of the 14th century and was completed around 1550. The transition from intermediate English to early modern English was associated not only with a change in vocabulary or pronunciation, a new era began in the history of the English language. The era of linguistic

Printing press

William Caxton invents the first English printing press - William Caxton (c. 1422 - c. 1491) was an English merchant, diplomat, and writer. It is believed that he was the first person to introduce a printing press to England in 1476, and as a printer was the first English seller of printed books.

Figure 1. The Initial Point of the Modern English Period on our Timeline

Figure 2, in turn, represents what the event “The Great Vowel Shift” looks like on our timeline.

brought the printing press to England, and published printed versions of works by writers including Chaucer, Malory, Gower, Chaucer and Virgil.
WWW.BLUK

[Comment](#)

Great Vowel Shift

(1300)	1400	1500	1600	1700	1800	present
driven	/e/	/i/	/e/	/i/	/a/	/i/
house	/e/	/u/	/e/	/u/	/a/	/u/
foot	/e/	/i/	/e/	/i/		
boat	/e/		/e/	/i/		
foal	/e/			/e/		/a/
take	/e/	/e/	/i/	/e/	/e/	
swell	/e/	/e/	/i/	/e/	/e/	
law	/e/	/e/	/e/	/e/	/e/	/a/

Example of differences

[Comment](#)



The Great Vowel Shift and the History of English

[Comment](#)

The Great Vowel Shift

The Great Vowel Shift - The great vowel shift was a series of changes in the pronunciation of the English language, which took place mainly between the 1350s and 1600-1700s, from the south of England to the present day, having an effective impact on everything dialects of English. Thanks to this change in vowels, all Middle English long vowels have changed their pronunciation. Some consonants have also changed, especially those that have become quiet; the term great vowel shift is sometimes used to include these consonant changes.

The great vowel shift was a huge change in sound affecting the long vowels of the English language. Basically, long vowels are shifted up; that is, a vowel that was pronounced in one place in the mouth should be pronounced in another place, higher in the mouth. The great vowel shift had long-term consequences, particularly for spelling, reading instruction, and understanding of any English text written before or during the shift.

English spelling began to become standardized in the 15th and 16th centuries, and the great shift in vowels is the main reason that English spelling now often diverges significantly from the pronunciation of English.

The great vowel shift was first studied by Otto Jespersen (1860-1945), the Danish linguist and English writer who coined the term.

The reasons for the great vowel shift have been a source of intense scientific debate, and so far there is no solid consensus. The greatest changes occurred in the 15th and 16th centuries. Some scholars argue that the rapid migration of peoples from northern England to the southeast after the “black death” caused a mix of emphasis, which caused a change in standard London language. Others argue that the influx of French loan words was a major factor in the shift. Still others argue that due to the growing prestige of French pronunciation among the middle classes (possibly due to the transition of the English aristocracy from French to English at that

Figure 2. “The Great Vowel Shift” representation

The overall volume of our timeline accounted for about 60 pages in the pdf format. It is not too good in our opinion because people, especially students, do not like to read much due to their clip-thinking [12; 289-292]. Therefore, our current stage of work is to shorten the timetable in its textual part.

However, even now, we can still ensure that such a timetable has great potential to attract people familiar with the history of English because technologies such as timetables make the learning process more comfortable and usable.

Conclusions

Lesson preparation is always time consuming and each work with innovative platforms takes enough time to prepare for the class. During the preparation for the lesson, working with timeline did not take much time. It covered 30–40 minutes for a high-quality lesson planning with different tasks.

Sutori is handy in usage and economizes time in highlighting the paramount events from the history of the English language to pick up the crucial information and people, to be concrete and straight to the point.

We concluded that the timeline board had more advantages than the disadvantages. Firstly, it is time effective to create the presentation on it and construct the chronological events in easy way. The most important advantage is the simplicity to do it and provides numerous opportunities to include quizzes for checking knowledge. Secondly, the Sutori is a free platform and there are no commercials. Thirdly, Sutori is the most convenient to present information in a remote classroom. Sutori multimedia app can be downloaded in PDF and can be enriched with texts, multiple-choice questions, images, video, forums, audio, and “Did you know?”. Sutori was useful in organizing collaborative activities for students in online grouping work, for instance, doing projects, research paper, sharing presentations.

During studying English History, it is hard to provide tasks related to cultural and historical events, establishing cause and consequences relationships between cultural phenomena and events. Implementing Time-Line technology in the educational process facilitates solving these problems effectively.

We use Timeline technology at the Course of the History of English language in university so that to vividly imagine the era in which those events occurred, to compare the historical period with the events in the world. Besides, it promotes the generalization and systematization of theoretical knowledge.

Educators find timelines a useful strategy for a variety of educational purposes. It can be enlarged by recording events from a legend and speeches of historical leaders in a sequential format.

References

- 1 Smith J.T. “Picturesque and dramatic” or “dull recitals of threadbare fare”: good practice in history teaching in elementary schools in England, 1872–1905 / J.T. Smith // *Journal of Educational Administration and History*, 2014. — Vol. 46, Iss. 1. — P. 93–107.
- 2 Alvin R. Sunseri. Comments on a Methodology of Teaching History. / R. Alvin // *Improving College and University Teaching*, 1973. — No. 21 (2). — P. 127–189.
- 3 Hartzler-Miller C. Making Sense of “Best Practice” in Teaching History / C. Hartzler-Miller // *Theory & Research in Social Education*, 2001. — Vol. 29, No. 4. — P. 672–695.
- 4 Akash M. Who says 'History' is boring? / M. Akash. — 2015. — Retrieved from <https://www.greaterkashmir.com/news/opinion/who-says-history-is-boring/>.
- 5 Donmez C. Pre-service Social Studies and History Teachers’ Perceptions of History and Their Views on Purpose of History Teaching / C. Donmez, C.C. Yesilbursa, A. Altikulac // *The Anthropologist*, 2015. — No. 19 (1). — P. 17–22.
- 6 Garaeva A. The Development of Linguocultural Competence of Students in Teaching the History of the English Language. *Procedia* / A. Garaeva // *Social and Behavioral Sciences*, 2014. — No. 152. — P. 1012.
- 7 Халявин Н.В. Несколько слов о проблемах преподавания истории в высшей школе (из опыта преподавателя отечественной истории) [Электронный ресурс] / Н.В. Халявин // *Историко-культурное наследие народов Урало-Поволжья*. — 2015. — С. 155. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/neskolko-slov-o-problemah-prepodavaniya-istorii-v-vysshey-shkole-iz-opyta-prepodavatelya-otechestvennoy-istorii>, свободный (дата обращения: 20.03.2021).
- 8 Brugar K.A. Timelines: An Opportunity for Meeting Standards through Textbook Reading / K.A. Brugar, K. Roberts // *The Social Studies*, 2014. — No. 105 (5). — P. 230–236.
- 9 Baugh A.C. *A History of the English Language* / A.C. Baugh, Th. Cable. — Pearson, Boston, 2013. — 405 p.
- 10 Allen J. *Cset English Subtests i-iv Book Online*. / J. Allen. Piscataway, New Jersey: Research & Education Association Inc., 2015. — 169 p.
- 11 Singh I. *The History of English: a Students Guide*. / I. Singh. — Routledge, London, 2015. — 207 p.
- 12 El’bekyan K.S The Peculiarities of the Clip Thinking of a Modern Student / K.S. El’bekyan, Ye.V. Pazhitneva, Ye.B. Markarova, A.B. Muravyova // *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2017. — No. 4 (1). — P. 289–292. — Retrieved from <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11384>.
- 13 Chkannikova A.D. Using Timeline at the Literature classes. Corporation Rossumam textbook / A.D. Chkannikova. — Lekta, 2018. — 37 p.

А.Н. Калижанова, Р.Ф. Жусупова, Т.В. Марышкина

Ағылшын тілін шет тілі ретінде оқитын студенттерге ағылшын тілінің тарихын оқытуда Timeline қолдану

Мақалада шет тілдің құзыреттілігі мен тарихын оқытудағы мәселелерді шешу үшін, атап айтқанда ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқитын студенттерге ағылшын тілінің тарихын оқытуда Timeline технологиясын қолдану ұсынылған. Ағылшын тілінің тарихы курсы оқыту мен оқып-үйренуде көптеген дата-лар мен есімдерді есте сақтау үшін қажет болғандықтан қиынға соғуы мүмкін. Дегенмен, тілдің тарихын білу өте маңызды, өйткені бұл тілдің барлық аспектілеріне мәдениеттің және басқа жағдайлардың әсерін түсіндіреді. Интернеттен Timeline құрудың керемет мүмкіндіктері бар көптеген тегін құралдарды табуға болады. Timeline-нің көп мүмкіндіктері бар; оны ғасырлар мен дәуірлерді қамтитын уақыт кезеңдеріне немесе уақытпен байланысты тақырыптарды зерттеу үшін пайдалануға болады. Timeline құру мүмкіндігі студенттердің тарихи және лингвистикалық білімдерін бірлесіп оқытуға және дамытуға ықпал ете алатындығын бағалау үшін зерттеу жүргізілді. Зерттеу Timeline құруға арналған бағдарламалардың студенттердің лингвомәдени құзыреттілігін бірлесіп зерттеуге және дамытуға қалай ықпал ете алатындығын анықтау мақсатында «Шетел тілі: екі шет тілі» білім беру бағдарламасы бойынша екі қазақстандық жоғары оқу орындары студенттері арасында жүргізілді. Әр топқа әр түрлі оқиғалар, суреттер, бейнематериалдар, диаграммалар мен фотосуреттер негізінде ағылшын тілі тарихының белгілі бір кезеңіне сәйкес Timeline құру керек болды. Топтық жұмыс студенттердің әр түрлі оқу мәнерлері мен сандық қабілеттерін көрсете отырып, белсенді және серпінді өтті. Эксперимент нәтижелері көрсеткендей, Timeline көмегімен ағылшын тілінің маңызды тарихи кезеңдерін тез жасауға болады. Оқу үдерісіндегі Timeline технологиясы мәдени құбылыстар мен шын мәніндегі маңызды оқиғалар арасындағы байланыс пен жүйелілікті орнатып, мәдени және тарихи оқиғаларды түсінуге ықпал етеді.

Кілт сөздер: тарих, ағылшын тілі, Timeline, шет тілдерін оқыту, лингвистикалық құзыреттілік, мәдени құзыреттілік, онлайн-оқу, ынтымақтастық құралдары.

А.Н. Калижанова, Р.Ф. Жусупова, Т.В. Марышкина

Использование Таймлайн в обучении Истории английского языка студентов, изучающих английский как иностранный

Данное исследование предлагает временную линию как инструмент для решения проблем иноязычной компетенции и изучения истории, а именно истории английского языка, студентами, которые изучают английский язык как иностранный. Преподавание и изучение курса «История английского языка» может стать затруднительным из-за большого объема необходимых для запоминания дат и имен. Однако, знание истории языка очень важно поскольку объясняет влияние культуры и других обстоятельств на все аспекты языка. В Интернете есть много бесплатных инструментов с прекрасными возможностями для создания временных линий. Временные линии имеют ряд преимуществ и могут быть использованы для изучения временных периодов различной длины. Исследование было проведено среди студентов двух Казахских вузов образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка» с целью определить насколько инструментарий для создания временных линий может способствовать совместному изучению и развитию лингвокультурной компетенции обучающихся. Каждая группа должна была создать временную линию на основе различных событий, рисунков, видео, диаграмм и фотографий согласно определенному периоду истории английского языка. Групповая работа проходила активно и динамично, показывая различные стили обучения и цифровые способности студентов. Результаты эксперимента показали, с помощью временных линий можно быстро и удобно осветить самые важные исторические периоды английского языка. Технология Таймлайн в образовательном процессе способствует пониманию культурных и исторических событий, устанавливая связь и последовательность между культурными феноменами и действительно важными событиями.

Ключевые слова: история, английский язык, timeline, преподавание иностранного языка, лингвистическая компетенция, культурная компетенция, онлайн-обучение, инструменты сотрудничества.

References

- 1 Smith, J.T. (2014). “Picturesque and dramatic” or “dull recitals of threadbare fare”: good practice in history teaching in elementary schools in England, 1872–1905. *Journal of Educational Administration and History*, 46(1), 93–107.
- 2 Sunseri, A.R. (1973). *Comments on a Methodology of Teaching History. Improving College and University Teaching*, 21(2), 127–129.

- 3 Hartzler-Miller, C. (2001). Making Sense of “Best Practice” in Teaching History. *Theory & Research in Social Education*, 29(4), 672–695.
- 4 Akash, M. (2015). *Who says 'History' is boring?* Retrieved from <https://www.greaterkashmir.com/news/opinion/who-says-history-is-boring/>.
- 5 Donmez, C., Yesilbursa, C.C., & Altikulac, A. (2015). Pre-service Social Studies and History Teachers' Perceptions of History and Their Views on Purpose of History Teaching. *The Anthropologist*, 19(1), 17–22.
- 6 Garaeva, A. (2014). The Development of Linguocultural Competence of Students in Teaching the History of the English Language. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 152, 1012–1018.
- 7 Khaliavin, N.V. (2015). Neskolko slov o problemakh prepodavaniia istorii v vysshei shkole (iz opyta prepodavatelii otechestvennoi istorii) [A few words about the problems of teaching history in higher education (from the experience of a teacher of Russian history)]. *Istoriko-kulturnoe nasledie narodov Uralo-Povolzhia*, 154–158. Retrived from: <https://cyberleninka.ru/article/v/neskolko-slov-o-problemah-prepodavaniya-istorii-v-vysshey-shkole-iz-opyta-prepodavatelya-otechestvennoy-istorii> [in Russian].
- 8 Brugar, K.A., & Roberts, K. (2014). Timelines: An Opportunity for Meeting Standards through Textbook Reading. *The Social Studies*, 105(5), 230–236.
- 9 Baugh, A.C., & Cable Th. (2013). *A History of the English Language*. Boston: Pearson.
- 10 Allen, J. (2015). *Cset English Subtests i-Iv Book Online*. Piscataway, New Jersey: Research & Education Association Inc.
- 11 Singh, I. (2015). *The History of English: a Students Guide*. London: Routledge.
- 12 El'bekyan, K.S., Pazhitneva Ye.V., Markarova Ye.B., & Muravyova A.B. (2017). The Peculiarities of the Clip Thinking of a Modern Student. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 4(1), 289–292. Retrieved from <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11384>.
- 13 Chkannikova, A.D. (2018). *Using Timeline at the Literature classes*. Lekta.

L.S. Syrymbetova¹, G.N. Akbayeva², A.K. Zhuman^{2*}

¹*Pavlodar Pedagogical University, Kazakhstan*

²*Karagandy university of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan*

(Corresponding author's e-mail: altynaichik91-23@mail.ru)*

ORCID¹ 0000-0002-5063-3231

ORCID² 0000-0002-0314-0944

The realization of bilingual education in Singapore (overview)

Today, when knowing languages are directly connected with economic situation, Singapore is a good example. According to the international tests results, Singapore has ranked first place. Consequently, in this article, we consider what types of bilingual education are used and how schools implement them in their education program. As a multinational country without one official language, Singapore made all the languages of main nations official and chose English as a common language which is compulsory to be known by all the population. So, schools used bilingual programs directed to make students be able to study in two languages, English and mother tongue. Not only schools develop bilingual programs but the government is also involved in realization of bilingual programs to educate children to know at least two languages at a high level. An effective realization of bilingual program made Singapore one of the best countries which have a good educational system.

Keywords: education, bilingual education, Singapore, school, dual-language bilingual education, student, teaching, teacher.

Introduction

Based on conducted analysis of international tests results such as TIMSS, PISA, PIRLS, and global competitive index for the last five years there can be done next conclusion. According to the test results, where knowledge of mathematics, reading, and science was estimated, Singapore having taken the first and second place, showed the best results. Hence, we studied the education system of the given country.

According to the results of the international monitoring, Singapore, the country with the highest results for the last five years is a small, multinational insular state (633 sq km), which borders the Southern part of Malaysia. In 1819, Singapore was one of the biggest commercial harbors, where different races from other parts of Asia were brought, which led to forming a multiracial society. Singapore was a place of settlement of many ethnic groups around all regions and a large trade harbor from the moment of its establishment. As a result, its racial composition was changed [1].

Three main ethnic groups of Singapore: Chinese, Malays and Indians, have been living there since independence. In this regard, the government announced that the mother tongue of each ethnic group is its official language. Thus, the official mother tongue of Malays is Malay, mandarin language is Chinese's and Tamil of Indians. In order to provide linguistic and cultural acknowledgment of mono-ethnic population all the given three languages were given the status of official languages. However, the main official language of Singapore is English language.

Experimental

Generally, in Singapore, linguistic planning is closely connected to economic development and state-building [2].

Bilingualism is the basis of Singapore's linguistic policy from the moment of electing the People's Action Party (PAP) (1959) to the authority. According to the politics, the emphasis is done on the use of English and mother tongue, in particular to the languages of main ethnic groups living in the territory of Singapore.

Bilingual education is being realized in Singapore schools since 1966 and is the basis of Singapore language policy. According to this policy, English as one of the four official languages is taught as first and is the main language of instruction at schools. The three other official languages, i.e., Chinese, Malay, and Tamil, the mother tongue of ethnic groups, are taught as a second language. The policy of bilingual education is that

*Corresponding author email: altynaichik91-23@mail.ru

each child should learn English and mother tongue, which are considered as a foundation of Singapore's education system. Although the choice of language is done by parents, teachers also can help in teaching children, making school environment rich in languages. The results about relation between language activities and level of children language proficiency demonstrated some mechanisms, allowing to adapt various learning needs of children in studying language out of home with the help of different types of activities and resources [2].

Bilingual education begins in pre-school education. So, based on the program at the kindergarten there are two educators during the day, one of them is a native speaker, the second is a teacher of the English language [3].

As in other countries in Singapore, primary compulsory education begins at the age of seven [4]. As so, the language of each ethnic group is official, consequently, according to the curriculum students study two languages, mother tongue and English language [5].

In primary school, many programs suggest a structured and systematic course of English language, where the main attention is paid to the sound skills, development of reading, understanding, and creative writing. Thus, the main part of the language program is directed to the development of formal literacy skills.

Although primary school curriculum places equal emphasis on such subjects as English language, mother tongue, mathematics and scientific knowledge (from the 3 grade), the demand for the English language is high since it influences the academic performance of students. As a result, it has led to the gradual, but meaningful transition to the English language, where social and communicative aspects of transmission teaching mother tongue from generation to generation are gradually losing.

According to the Colin Baker classification, there are four main forms of bilingual education, which are directed at form making bilinguals (Figure 1): [6]

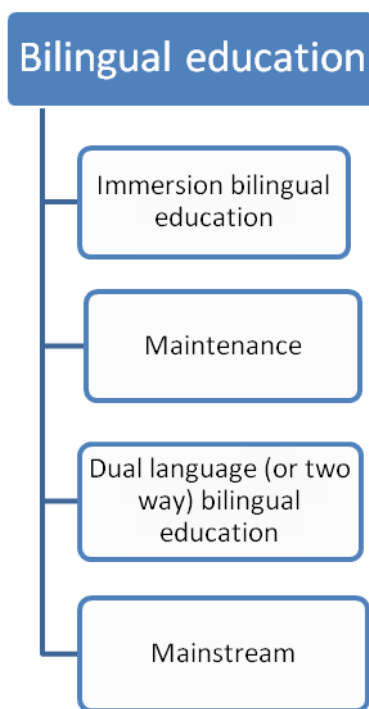


Figure 1. Types of bilingual education

Figure 1 illustrates that, in Singapore, the program of bilingual education and approaches differ: some suggest immersion bilingual education, while others the coeducational lessons and daily Chinese language lessons, and also Dual language (or two-way) bilingual education.

The notion of language immersion or immersion in linguistic environment is general term, as so in the frame of the given experience there are many programs (in Canada, Spain and Ireland) which are differed according to the next aspects:

- The age when a child begins to study can be in kindergarten or primary school (early immersion); at the age of 9–10 (late or middle immersion) or in middle school (late immersion);

– Time for immersion. Immersion begins from 100 % immersion into the second language. After two–three years, it reduced to 80 % per week during three–four years and then student finishes primary school with 50 % of immersion into the second language.

In 3–4th grades, this proportion is 60 % / 40 %. The number of subjects in mother tongue has decreased, while in English language lessons have become more. In 4–5th grades, number of subjects in mother tongue and in foreign language becomes equal 50 % / 50 %.

In Singapore, immersion into the language environment begins from pre-school age, i.e. from kindergarten. As for teaching at schools, during the use of immersion programs, two languages, English language and mother tongue, are used. For example, for the children whose first language is the Chinese language, in the first grade, 75 % of all subjects are taught in Chinese language (mathematics, science, linguistic art), and 25 % of the subject in English language (such subjects as English language, music, art, and PE).

As we mentioned above, in Singapore two types of bilingual education are used, one of them is a dual language (or two-way) bilingual education, the second is a model of two teachers (50:50). It assures, that students communicate with their teachers in both languages and not only in that language which is convenient for them. The lesson is conducted with two qualified teachers in one room (one is a native speaker of the English language, the other of Chinese language). Such kinds of lessons suggest similar immersion in both languages; about 30 % of students in each group are Chinese, which allows the English-speaking students to learn from groupmates as from the teachers.

Regarding the duration of subjects per week, at schools 2–4 hours are given for teaching mother tongue, while 4–5 hours are given to the English language. In teaching language, big attention is given to developing speaking skills. So, at the primary level, the approach to teaching and educating is realized through Strategies in the Teaching of the English Language Learning and Reading program, on the frame of which the English language is taught. Students study the same content as in English so in two other languages. The given strategy aims to develop all four skills of studying language: listening, speaking, reading, and writing. Besides developing linguistic skills, there are also opportunities for developing social skills and self-study [7].

According to the given strategy, students in primary school study reading through an integrated program of the modified approach of linguistic experience (MLEA). For example, while conducting a lesson on the topic “Who we are” students will study parts of the body in the French language and about brain function in the English language.

To stimulate effective bilingual education in 1979, the knowledge of a second language was a compulsory requirement. In 1980th, it also became the part of criteria for entering the university.

Learning a language and developing the understanding of the cultural peculiarities of people speaking in this language go hand in hand. Consequently, cultural awareness is included in each aspect of teaching authentic language. So, during teaching, the emphasis is also done on the integrated culture (values, history, and even how to think in the corresponding language), because to speak in a language without knowledge and understanding of culture has its value. Students of primary and secondary school have an opportunity to take part in cultural and language activities. Given activities allow students to apply language skills during speaking, simultaneously studying more about the culture of the Chinese nation. To motivate students to be bilingual and bicultural, the programs focus on practical activities, immerse in language environment and direct to teach not only language but also the culture.

Moreover, for students within the framework of social research and learning about important festivals, there can be organized the excursion to the Chinese district. There are many options for classes after school including calligraphy, wushu, martial arts, and even young journalists, where students publish their trilingual journals in English, Chinese, and Spain languages.

So, Li considered, that Singapore needs a group of professionals, who are not only bilingual, but also bicultural, have a good understanding of modern Chinese, Chinese thoughts, and social culture. Such curriculums with immersion into China were directed to the development of students’ deep understanding of history, culture, and modern events of China.

For supporting and further promotion of state bilingual policy, mass media was also involved [8]. For example:

- to evaluate interest of readers to the Chinese language twice a week “Bilingual page” was opened in the newspaper Straits Times passage. Later the frequency of this passage was increased to three times a week (1977);

- two documentary films about bilingualism: “Bilingual Scholars in Mandarin” and “Balance of Languages in English” were broadcasted on TV (1978);

- in keeping with SMC's goals, dialects used in programs, films, and advertisements on television, radio, re-distribution, and cinemas were replaced by Mandarin by the early 1980s. In 1990th government began to allow several dialect programs on Singapore Cable Vision (now known as StarHub TV) for entertaining older people, who do not understand Mandarin [8].

For expanding the use of second language at school, several subjects are taught in the second language. For instance, mathematics and science are taught in English language, while civil law and history in Chinese language at English language schools.

Result and Discussion

As part of the study school, we analyzed curriculum of teaching foreign language in the frame of bilingual education.

There were chosen several schools which realize the bilingual education program. In Canadian international school (CIS), bilingual education is implemented (Chinese-English) from the age of kindergarten till 6th grade, and bilingual program of French-English from 1st to 3rd grade.

The curriculum of the given bilingual program is corresponding to the program of the International Baccalaureate Program for Primary school [9].

According to the given program:

- Students attend classes in English or Chinese/French every other day (about 10 hours per week (40 %));
- Model two teachers are realized (50:50), where students communicate with their teachers in both languages and not only in that language which is more comfortable. The lesson is conducted by two qualified teachers in one room (one is an English native speaker, other is a Chinese native speaker). Such lessons suggest equal immersion in both languages; about 30 % of students in each bilingual class are Chinese, who give opportunity to English-speaking students to learn from classmates;
- All new students in CIS, who want to study according to the bilingual program, have to pass language exams in French language or Mandarin, so language specialists at CIS can ensure that each student will direct into the appropriate bilingual group.
- Classes are not big, which allows teachers to concentrate on French or mandarin as in metacognitive tool, not only as on communicative and linguistic tool. Students are suggested to study through practical classes simultaneously;
- Do project work. Classes are equipped with modern educational tools (tablets and interactive boards);
- Students from 1 to 6 grades follow the educational program IB PYP, which is orientated on English lessons and mathematics and for special classes, physical training, art, music and drama, in Chinese, French and Spain languages;
- To motivate students to be bilingual, the programs focused on practical events immersed in language environment and directed for study not only language but also culture;
- Students passing to the secondary school, in MYP and to the DP language subjects can be planned in two periods, which allow focusing more on academic content;
- Language and literature lessons are offered in English, Chinese, and French languages while literature is only in English;
- According to this program, students attend classes (with appropriate teacher) one day in English, next day in Chinese, providing equal proficiency in both languages;
- All students attend Chinese lessons five times per week. These classes are taught by native speaker teachers and students are grouped according to the language proficiency in these classes;
- The key peculiarity of the program is studying Chinese culture, as the research shows that speaking the language without understanding the culture has little real value. Also, there are support students in their study with the help of a wide range of resources including the collection over 8000 Chinese literal books.

With a strong focus on languages, the World Academy GEMS curriculum includes Chinese, French and Spanish:

- Students study Chinese till first grade, after which they can continue learning Chinese or choose Spanish or French. GEMS also offers extracurricular mother tongue lessons in French, Mandarin, Spanish and Japanese from 1 to 10 grades. Also, GEMS schools teach language with understanding of cultural aspects [10].

At the One World International School (OWIS) which realizes bilingual program students receive instruction in two languages (Mandarin and English) equally. Bilingual program is used from 1 till 5 grade and the teachers are bilingual [11].

- The instruction is given relative to their language skills;
- Students learn Chinese culture and literature additionally;
- According to the program 60 % of instruction is in English and 40 % is in Mandarin.

At EtonHouse school, there are three types of bilingual and dual-language program in English and Mandarin languages and immersion and mainstream bilingual program in Hindi and Japanese, which begin from primary school.

Conclusions

In conclusion, the research of the education system of Singapore helps to identify the reason for being the first bilingual country around the world. Despite being a multinational country, it could make each nation's language official and find a common language for all of them. So, for Singapore nations to be literate in their mother tongue and English it realizes bilingual program actively. Schools try to choose the appropriate method of teaching languages to master students' knowledge. Moreover, the government also supports appropriate education.

References

- 1 Patrick, N.G. (2011). Language Planning in Action: Singapore's Multilingual and Bilingual Policy. *Ritsumeikan Journal of Asia Pacific Studies*, 30, 1–13.
- 2 Li, L., Tan, C.L., & Goh, H.H. (2016). Home language shift and its implications for Chinese language teaching in Singapore. *Cogent Education*, 3(1): 1161958. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1161958>
- 3 Curdt-Christiansen, X.-L., & Sun, B. (2016). Nurturing bilingual learners: challenges and concerns in Singapore. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1181606>. Retrieved from <http://centaur.reading.ac.uk/65684/>
- 4 English Language Syllabus (2010). Primary & Secondary (Express/ Normal Academic). Ministry of education, Singapore. Retrieved from <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/eng/english-primary-secondary-express-normal-academic.pdf?la=en&hash=B7E343657A24D38175FA1431DBEA2F83EE0A0269>
- 5 English language syllabus Secondary Express Course Normal (Academic) Course (2020). Curriculum Planning and Development Division. Retrieved from [https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/eng/sec_exp_na_els-2020_syllabus\(1\).pdf?la=en&hash=A3F9AD3456DB2A8AB696C22C2F6F8882306A038B](https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/eng/sec_exp_na_els-2020_syllabus(1).pdf?la=en&hash=A3F9AD3456DB2A8AB696C22C2F6F8882306A038B)
- 6 Baker, C., & Jones, S.P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education* Clevedon. Eng.: Multilingual Matters.
- 7 *Strategies in the Teaching of the English Language Learning and Reading*. (2021). Retrieved from <https://ferngreen-pri.moe.edu.sg/our-curriculum/english-language-el/stellar-1>.
- 8 *Sim, Cheryl*. (2016). Bilingual policy. Retrieved from https://eresources.nlb.gov.sg/infopedia/articles/SIP_2016-09-01_093402.html.
- 9 Bilingual education at international schools. (2020). Retrieved from <https://www.itseeducation.asia/article/bilingual-education-at-international-schools/>.
- 10 Secondary middle years programme and diploma programme. Retrieved from https://cdn2.hubspot.net/hubfs/1421492/Admissions%20files/GESS%201B%20Secondary%20brochure.pdf?__hstc=43993466.17b787e52c14bac632219ce93eaf4cb3.1600966756839.1600966756839.1&__hssc=43993466.4.1600966756840&__hsfp=1741934080
- 11 English language additional programme. (2019). Retrieved from <https://www.owis.org/additional-programmes/language>.

Л.С. Сырымбетова, Г.Н. Акбаева, А.Қ. Жұман

Сингапурдағы билингвальды білім беру жүйесінің жүзеге асырылуы

Бүгінгі күні тілдерді білу экономикалық жағдаймен тікелей байланысты, оның дәлелі Сингапур мемлекеті болып табылады. Халықаралық тестердің нәтижесіне сүйенсек, Сингапур бірінші орындарға ие. Осыған орай осы мақалада Сингапур мемлекетінің білім беру жүйесі, атап айтқанда, билингвальды оқытудың қандай түрлері қолданылатындығы және мектептерінің білім беру бағдарламасына бұл білім түрін қалай енгізілгені қарастырылған. Белгілі бір ресми тілі жоқ көпұлтты ел ретінде Сингапур мемлекеті негізгі мекендейтін ұлттардың тілін ресми тіл ретінде танып және ағылшын тілін барлық халық білуге тиіс тіл деп таңдаған. Сондықтан, мектептерде қолданылатын билингвальды оқыту бағдарламасы оқушылардың екі тілде, яғни ағылшын және ана тілінде білім алуына бағытталған. Мектептер ғана емес, сонымен қоса Сингапур үкіметі де билингвальды бағдарламаны дамытуға, оқушылардың кем дегенде екі тілді жоғары деңгейде жетік меңгеруге тартылған. Билингвальды бағдарламаны оңтайлы жүзеге асыру Сингапурды жақсы білім беру жүйесі бар беделді мемлекеттің біріне айналдырған.

Кілт сөздер: білім беру, билингвальды оқыту, Сингапур, мектеп, екі тілді білім беру, оқушы, оқыту, мұғалім.

Л.С. Сырымбетова, Г.Н. Акбаева, А.Қ. Жұман

Реализация билингвального образования в Сингапуре (обзор)

Сегодня, когда знание языков напрямую связано с экономической ситуацией, Сингапур является хорошим примером. Согласно результатам международных тестов, Сингапур занимал передовые места. В связи с этим в данной статье рассматривается система образования, а в частности, какие виды билингвального обучения используются и как Сингапурские школы внедряют данный вид обучения в образовательную программу. Как многонациональная страна без определенного официального языка, Сингапур признал языки всех проживающих основных наций официальными и выбрал английский язык языком, которым должно овладеть все население. Поэтому, программа билингвального обучения, которая используется в школах, направлена на то, чтобы ученики были способны обучаться на двух языках, на английском и на родном языке. Не только школы развивали билингвальную программу, но также правительство вовлечено в реализацию данной программы, обучать детей, чтобы они знали как минимум два языка на высшем уровне. Эффективная реализация билингвальной программы сделала Сингапур одним из лучших стран, которая имеет хорошую систему образования.

Ключевые слова: образование, билингвальное обучение, Сингапур, школа, двухстороннее языковое обучение, ученик, обучение, учитель.

N.B. Seisekeyeva^{1,2*}, F. Chnane-Davin¹, G.K. Askarova², G.K. Bokizhanova⁴

¹ Aix-Marseille University, Marseille, France,

² Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan

³ Bolashaq Academy, Kazakhstan

(Corresponding author's email: n.seisekeyeva@sorbonne.kz*)

ORCID 0000-0002-0862-9490

Pedagogical aspects of the formation of communication skills in French

This article discusses the problems and prospects of the development and teaching of French as a second foreign language in the Republic of Kazakhstan. The necessity of the improvement of multilingualism in Kazakhstan is a priority for the evolution of the state in modern conditions. Special attention is paid to the contribution of the French Embassy in Kazakhstan to the active development of French as a second foreign language. The article deals with the historical moments of the development of the French language, the prospects of learning French, the current state of the French language in Kazakhstan. We provide the results of a scientific and analytical survey on the use of pedagogical platforms for the formation of communication skills. This qualitative study revealed methods for the development of students' oral communication in French. During our research, we have identified the need to develop the formation of communication skills in French through pedagogical platforms. The results of this scientific work will be available to teachers of French as a foreign language.

Keywords: French, francophone, oral communication, pedagogical platforms, distance education, teaching methods, pedagogical aspect, national prospects.

Introduction

French journalist Lise Barcellini shares her thought on Kazakhstan: “What do we know about Kazakhstan? Nothing, or almost. This country is as vast as five times the size of mainland France. But finally, how many can locate the country on a world map without hesitation?” [1].

Kazakhstan borders China, Kyrgyzstan, Turkmenistan, Uzbekistan, and Russia.

According to official statistics from the 2019 census, the main ethnic groups are distributed as follows: Kazakhs (67.98 %), Russians (19.32 %), Uzbeks (3.21 %) as well as Ukrainians (1.47 %), Uighurs (1.4 %), Tatars (1.10 %), Germans (1.1 %), and other groups (4.5 %) [2].

This ethnic diversity is the consequence of the historical event known as “the Great Patriotic War” (the term used by the Soviet Union to designate the conflict with Nazi Germany from 1941 to 1945). This period was a key period for several ethnic groups: because of the dangers of this period, there were many deportations in Central Asia to ensure supplies at the borders (in provisions and military equipment), as well as to avoid betrayals and desertions. The Kazakh steppe hosted hundreds of people from different peoples and became their new home [3].

We distinguish the notions of “Kazakh” and “Kazakhstani” in several ways:

- According to the definitions given by Mrs. Barcellini, the term “Kazakh” comes from the Turkish “Kazakh”, which means free, independent. Formed in the 15th century, it is a family of ethnic and indigenous peoples of Kazakhstan. Today, most of the inhabitants of Kazakhstan are “Kazakhs”.

- According to the research of the journal Novastan, Kazakh — the “nationality” or ethnicity that has its origins in the Turkish peoples and medieval Mongolian tribes and which has its own traditions, language, history and cultural values.

- The term “Kazakhstani” means a citizen or native of Kazakhstan, which represents 18.5 million inhabitants of Kazakhstan, regardless of their ethnic origin [ibid.].

- Kazakh people-citizenship, an artificial form of consciousness that corresponds and functions according to the law of the Republic of Kazakhstan [ibid.].

*Corresponding author email: n.seisekeyeva@sorbonne.kz

Literature Review, discovery of languages spoken in Kazakhstan

Language is not just a means of communication, but it is also the main feature of ethnic identity. This is the language of the ethnic group to which that person belongs. The Republic of Kazakhstan is a multi-ethnic country where representatives of 130 ethnic groups live.

In 1989, the law on languages in the Kazakh Soviet Socialist Republic was adopted. It defines the status of the Kazakh and Russian languages and declares that: “*Официальным языком Казахстана является казахский язык*” и что русский является “*языком межнационального общения*” (“*The official language of Kazakhstan is Kazakh*” and that Russian is “*the language of interethnic communication*”) [4]. Such a definition of the status of the Russian language to some extent contributed to interethnic tensions and was one of the main causes of the mass emigration of the Russian-speaking population of the country. Between 1990 and 1996, 2.283 million people left Kazakhstan, which led to the loss of tens of thousands of qualified specialists who worked in various fields of activity. This led to a change in state policy towards the Russian language. In 1995, a new constitution was adopted in Kazakhstan. Article 7 of this constitution redefines the legal status of languages. It states that the official language of the Republic of Kazakhstan is Kazakh, but the Russian language also receives the status of an official language. The latter has the opportunity, together with the Kazakh language, to be used in state organizations [1].

Results, state of French education in Kazakhstan

Today, in Kazakhstan, the situation of the French language is beginning to improve. Relations between France and Kazakhstan are developing, and many French international companies are establishing themselves in the territory, bringing a francophone workforce. Learning French is, therefore, a strong asset for students: knowledge of foreign languages can allow them to get jobs in international organizations and companies. In addition, these companies have their own platforms (educational, scientific information network, advertising, management, and others). The very learning of the language benefits from these tools, which are educational platforms.

An important point to highlight is that in 2018 the Sorbonne Institute, which is part of the Abai National Pedagogical University of Almaty, for the first time introduced the digital pedagogical platform Moodle to help in the acquisition of oral communication skills. About 55 Kazakh students in economics, for whom French is a foreign language, participated in this pilot project.

The goal of creating this educational platform was to develop students’ oral communication above all: in fact, oral skills are a strong indicator of a student’s knowledge of a foreign language — in our case, French.

This experiment on the use of educational platforms began in November 2018 and ended in March 2020: in 17 months, we were able to create our own Moodle-based academic platform, and we gave courses there focused on developing oral communication skills in FLE in Kazakhstan.

By tracking and analyzing students’ interactions with our platform, we could determine how often they used the platform.

Figure 1 shows that:

- 28.6 % of students always used our platform, without interrupting the experimentation, doing all the exercises introduced by the teachers.
- 25 % of students used our platform occasionally: according to our analysis they did not do all the exercises offered on the platform, they only did the exercises they liked.
- 28.6 % of students used our platform very rarely, due to technical problems, their reluctance to work remotely, or their lack of motivation.
- 8.9 % of students started using the platform late, that is, they did not immediately adapt to distance learning.
- The next 8.9 % did not use the platform at all and did not even enter the platform network.

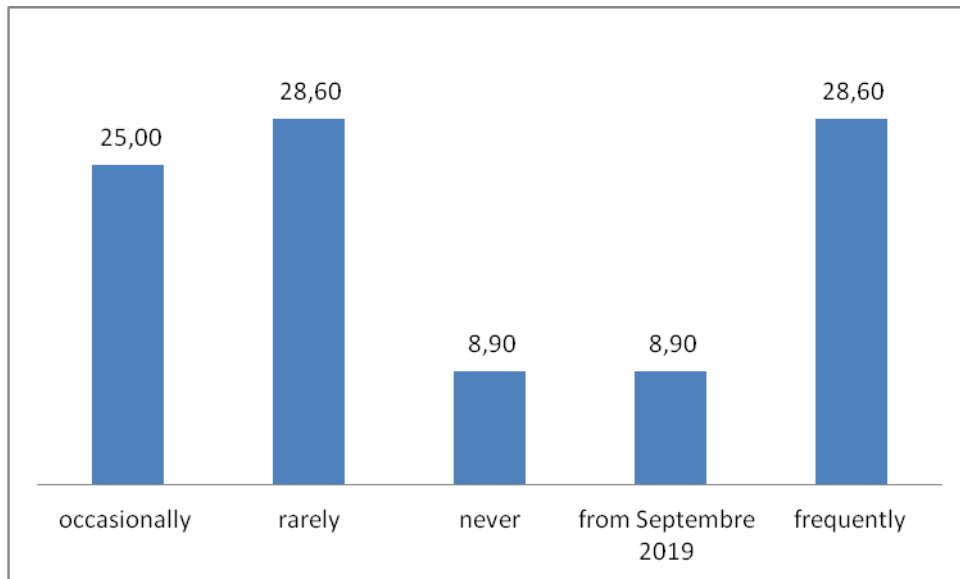


Figure 1. Distribution of students according to their use of the platform

After our experiment on using the educational platform to develop oral communication skills, the students were asked about this experiment. The results are presented in Figure 2.

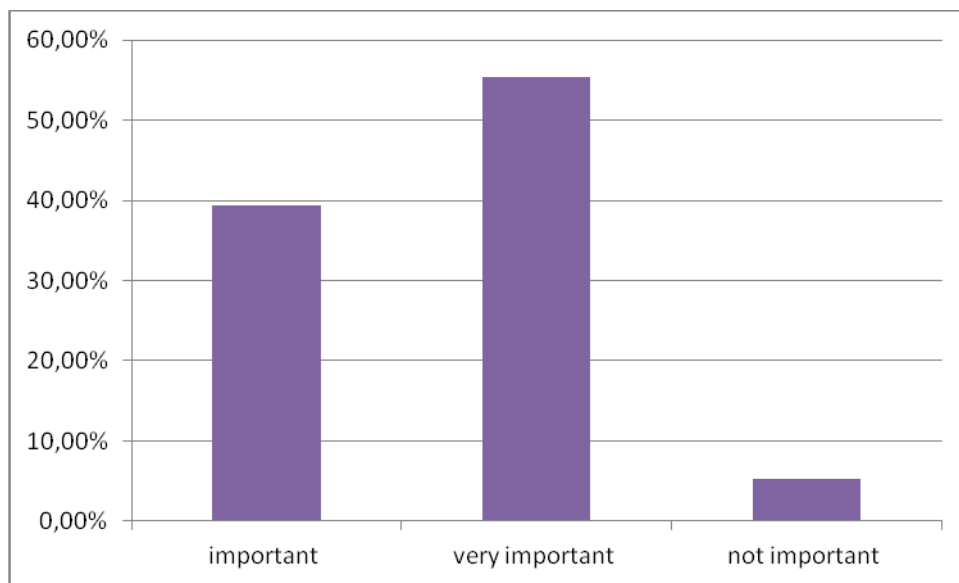


Figure 2. Return of students to the educational platform

88.7 % of students believe that educational platforms are effective for the development of oral skills in a foreign language. While the remaining (11.3 %) believe that the use of educational platforms is not effective for the development of oral communication.

Many environments have been created for learning the French language and for its further development. There are many French Alliances, and the French schools “Ecole française internationale Charles de Gaulle — Miras” were opened, the French sections in the NIS-Nazarbayev schools named after the First President of Kazakhstan, Nursultan Nazarbayev.

The state foundation “Nursultan Nazarbayev Education Fund” was created in 1998. From the very beginning of its work, the fund was devoted to its mission to promote the development of the education system of the Republic of Kazakhstan in accordance with international standards. Its objective is to apply national and international best practices, implement and disseminate international programs and standards in the field of education of the country. Under the auspices of the Education Fund, the Miras International School was

founded. The structure of the school includes 4 levels of education: kindergarten (3 years), elementary school (4 years), middle school (5 years), high school (3 years).

Miras International French School is licensed under the International Baccalaureate (IB) programs for all levels of study (The International Baccalaureate (IB) Primary Years Program (PYP), IB Middle Years Program (MYP), IB Diploma Program (DP)). The International Baccalaureate Diploma [IB Diploma] gives the opportunity to enter the best universities in the world without an entrance exam. The French school is accredited by the Ministry of National Education, and, at the end of the courses, students receive the “*Diplôme National du Brevet*” and the “*Diplôme de Baccalauréat*”.

The accelerated socio-economic development of Kazakhstan at the beginning of the twenty-first century caused an urgent demand for professionals with a high level of technical skills, management, and leadership. For this, in 2008 on the initiative of the President of the Republic of Kazakhstan, a project to create the “intellectual schools” NIS (Nazarbayev intellectual school) was launched.

“Intellectual schools” are designed to become an experimental platform for the development, monitoring, research, analysis, testing, and implementation of modern models of educational programs by levels: elementary school (including pre-school education and training), elementary and middle school, high school.

The educational requirements and standards in Kazakhstan do not allow to introduce an appropriate level of modern forms of management in the field of education, and to implement innovative educational programs and scientific projects.

A feature of the educational process of the NIS intellectual school is the possibility for students in grades 1–12 to choose the courses they will take, and the French language is offered as an alternative discipline. Since 2012, 10 classes study French as a second foreign language. The Kazakh education cycle offers 11 years of training. Usually, children start school at the age of six or seven. The first cycle of education, from the first to the sixth year, is for students up to 11 years, and secondary education continues up to 17 years.

Almost all students pass the unified national test, which is both the final exam of the end school and is an entrance exam in higher institutions. Several schools and universities also opened French sections. In 2013, the Sorbonne-Kazakhstan Institute was inaugurated. All these steps show that the French language is beginning to be well-developed [5].

In addition, the French and Kazakh governments have taken a major step forward with the creation of the Abaï-Verne project, the result of collaboration between the French Embassy and the Ministry of Education of Kazakhstan. This project awards a hundred scholarships to master’s and doctoral students. Kazakhstanis realize the usefulness of the French language for their future projects.

However, even if the situation of the French language is improving in Kazakhstan, the teaching of French is still incomplete as students experience difficulties with a linguistic, communicative nature, finding various information, preparing presentations, etc.

Language difficulties arise from the lack of a suitable French language method for Kazakh students. There are good methods of learning the French language, but they are too global, the national characteristics of students are not considered.

Communication difficulties arise from the fact that Kazakhstan is not a French-speaking country. Students are strongly lacking communicative interactions in a French environment, the communication environment provided by the teacher is not enough. There is a need to help and guide students [6].

Teaching methodology

During the first stages of French courses, learners take the general courses. The basic methods (Alter Ego 1+, Panorama, Season etc.), on which the great beginners in the FLE class work, allow to set up various authentic documents, which can be used owing to the electronic resources offered: sound documents, videos, texts, etc. However, these documents are limited in number and are not always available. Given this, in these cases of shortage of audio and video material, we invite students to register on the university educational platform, where the teacher transmits all the missing audio and video material.

All these actions in favor of the French language also require the training of executives, mainly French teachers, as well as the diversification of French training and disciplines. It is important to introduce civilization courses accompanying language courses. Many Kazakh universities of foreign languages have done this for the second foreign language and, in our case, for French. The French Civilization course corresponds to the level of French taught: FLE Civilization beginner (A1), FLE Civilization intermediate (A2), FLE Civilization autonomous (B1), FLE Civilization advanced (B2), FLE Civilization expert (C1). These courses distinguish two aspects: they are additional elements for the practical acquisition of the foreign

language, but they represent above all a discipline that must be studied by future and current teachers of this foreign language.

Indeed, the teaching of a foreign language consists not only in the acquisition by students of linguistic knowledge and skills in oral and written communication, but also in the acquisition of basic information about the country of the language being studied: national characteristics, nature, cultural values, economic structure, lifestyle habits, history, etc. Thus, the acquired skills will then be used in communication with representatives of other cultures, contributing primarily to an adequate perception of the interlocutor's speech and a correct understanding of the original texts.

It is not easy to determine the current teaching methodology for French (FLE) education in Kazakhstan. Relying on our experience as a student and teacher of our French chair at the Sorbonne-Kazakhstan Institute, we conclude that each teacher can teach according to his own methodology.

In 2019, Kazakhstan, in collaboration with the International French School Charles de Gaulle — Miras in Kazakhstan and the “*Alliance Française de Nursoultan*” (Formerly Astana; the capital in 2019 took the name of the first outgoing president: Nur-Sultan. The current president is Kassym-Jomart Tokayev.) created a new method of French “Le Français en action! — 1” for students and schoolchildren.

This method is based on the principles of the operational approach. It is aimed at adults and older adolescents and covers levels A1 and A2.1 of the CEFR in a course of about 140 hours [7].

It is a method of learning French that offers really enriching themes, multicolored, with an activity book, audio content, slideshows, teaching sheets and tests. Today, owing to the French Embassy in Kazakhstan, this method has been disseminated in its original version in many schools, universities and centers of Kazakhstan.

Despite the growing interest in the French language in educational institutions in Kazakhstan, there are still some problems in its teaching, in particular the lack of diverse and effective teaching materials and the methodological lack of choice of the model and content of the teaching. In most cases, the basis for teaching a foreign language (in our case, French) in university practice becomes the means of instruction (mainly textbooks, discs, interactive whiteboards, etc.), but unfortunately, new technologies are still too rarely used.

We, therefore, believe that we must encourage and advance in the use of educational platforms of new technologies, such as Moodle, MOOC, E-learning, Trello programs, distance learning or sites to learn French such as Babbel, Duolingo, TV 5 Monde, 7 days on the Planet, Bravolol, the *bonjourdefrance* website, etc.

Discussion, prospects for learning French in Kazakhstan

There are interesting prospects for learning French in Kazakhstan, and to popularize it in our country it is necessary to motivate students to study it. French is not only fascinating, beautiful and melodic, but it is also the richest language of diplomacy and culture, the possession of which opens to learners wide opportunities for learning, cultural enrichment, and communication.

The motivation of students to choose and study the French language comes from the fact that education is an important aspect of cooperation between Kazakhstan and France. Indeed, these two countries wish to strengthen the mutual scientific and cultural presence, develop the teaching of the French language in the schools and universities of the Republic of Kazakhstan, and increase the number of student exchanges.

One of the first steps in the cooperation between the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan and the Embassy of France was the creation in 2008 of the Republican Association of French-language teachers based on the Almaty teachers' association.

The headquarters of the association is at the Alliance Française of Almaty. The meetings of the association will also be held at the Alliance Française Almaty.

The association organizes training seminars for its members, organizes festivals and competitions for schoolchildren and students, participates in international conferences and organizes Weeks of the French language, bringing together between 300 and 400 students from all school and university levels. Participants in the French Language Week can express their skills in declamation, visual art and singing, their knowledge of the Francophone countries present, write essays, present their own projects and participate in language competitions [8].

French-Kazakh cooperation in the field of higher education is based on three levels:

- European: French institutions participate in projects financed by Europe, such as Tempus or Erasmus.
- Bilateral: this is the direct cooperation of French and Kazakh educational institutions based on agreements, with the possible participation of French companies that can provide financial and material support. For example, Jean-Pierre Cuq participated in this cooperation project as president of

the “Association de Didactique du Français Langue Etrangère” (ASDIFLE). In 2016, he described the state of French teaching in the world, based on research about the French language in education and university systems. He points out that: “The Miras International School of Kazakhstan brings together learners and teachers of 12 different nationalities, the courses being taught in Kazakh, Russian, English and French. French section consists of 3 classes with 20 learners, and it is financially supported by the community and French companies” [8].

- Institutional: through the work of the Embassy of France, in constant contact with the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, to identify potential cooperation opportunities.

Among the main educational programs and projects implemented in the framework of cooperation between the Republic of Kazakhstan and France, we highlight the following points:

- In collaboration with the Abai National Pedagogical University of Kazakhstan, a large-scale project was set up to open the French Institute Sorbonne-Kazakhstan, as the only Central Asian subsidiary of the world-famous European educational cluster, Sorbonne.
- With the support of the oil company Total, opening of the Franco-Kazakh cultural center in the “Autonomous educational organization Nazarbayev University”. Now the center has taken the form of a cafe in the French style, an excellent place for students to socialize and relax.
- About 100 scholarships from 2017 to 2020, this is the proposal of the French Embassy in Kazakhstan — the new Abai-Verne international mobility program in France for young researchers engaged in research in various fields. This program is open to young Kazakh researchers who speak French or English [9].

As stated by the press service of the First President of Kazakhstan, the education is an absolute priority for the development of Kazakhstan. The goal is to propose to the students all the possibilities to learn in good conditions in their own country. The strategy put in place is going to be rewarded by the recognition of universities around the world [10].

In 2007, approving the national education development program for 2011–2020, President Nazarbayev pointed out that learning French is an opportunity for young Kazakhs, and French people are welcome to study and share the culture with them [11].

Conclusions

To conclude, we note from the interview of the Minister of Education and Science of Kazakhstan A. Aymagambetov, dated October 14, 2019, the budget allocated for science will increase significantly (from 43 billion tenge this year to 63 billion tenge for the next year). The funds are partly dedicated to the purchase of materials. So, they need to determine the teaching needs to improve the quality of education and modernize it. This is an important question they need to prepare [12].

In this context, particular importance should be attached to the following points in higher vocational education:

- The development of distance learning, because it can allow everyone, throughout their professional life and with a view to continuous self-improvement, to take courses free of charge, improve their qualifications or acquire new ones, or change professions.
- The introduction of educational platforms in all Kazakh universities to study the French language, so that the teaching of French is not limited to face-to-face courses.
- The introduction of new methods in the teaching of the French language, specifically adapted to Kazakh students.
- The introduction of the disciplines “Culture and Civilization” of the studied foreign language and the organization of various cultural events.
- The organization of training for young specialists in the French language, to improve their skills.

In addition, the integration of the Republic of Kazakhstan into the world educational space will be facilitated by the place of the French language as a second foreign language. Multilingualism helps us to integrate into the world and build a new economy based on innovation and knowledge, this is an important element of our country’s foreign and domestic policy. If we speak many foreign languages, we will be able to reveal to the world our Eastern culture and traditions.

The study of the French language on a par with English has a significant impact on education and on the level of social, socio-economic, and technological development of Kazakhstan. It provides the future specialist with skills that will be indispensable to him during his integration into the sphere of professional activity.

References

- 1 Barcellini L. Kazakhstan — Jeune nation entre Chine, Russie et Europe / L. Barcellini. // HD ateliers henry dougier, 8 juin 2017. — P. 3–30
- 2 Департамент статистики Министерства национальной экономики Республики Казахстан. — [Электронный ресурс].— Режим доступа: <https://stat.gov.kz/census/national/2020> (дата обращения: 12.02.2020).
- 3 Франко-немецкие СМИ, посвященные постсоветской Центральной Азии (Казахстан, Кыргызстан, Узбекистан, Таджикистан, Туркменистан). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.novastan.org>. (дата обращения: 12.02.2020).
- 4 Радио Azattyq News. // Серия «Образование», интервьюер К. Аманжол. Алматы, 14 октября 2019 года.
- 5 Мукашева А.С. Французский язык как второй иностранный: важность и перспективы в республике Казахстан / А.С. Мукашева // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки». — 2015. — № 1 (45) — С. 25–27
- 6 Banks, James A. 2007. Foreign concepts of multicultural education. / Batelaan P., Auernheimer G., Nien V. // Intercultural education. Henvey R. Éducation globale, 2007. — P. 34–40.
- 7 Domnina T. Le français en action! — 1»: livre d'élève / T. Domnina, A. Tastambekova. — Alliance Française de Nour-Soultan avec le soutien d'Ambassade de France au Kazakhstan, 2019.
- 8 Cuq, Jean-Pierre. Enseigner le français dans le monde, le livre blanc de la FIPF / Cuq, Jean-Pierre. // Essais francophones, 2016. — Vol. 3. — P. 180–186.
- 9 Отдел культуры и сотрудничества Посольства Франции в Казахстане, Французские Альянсы и французская культурная сеть в Казахстане [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.culturefrance.kz/>
- 10 Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года № 151-І «О языках в Республике Казахстан» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 24.11.2021 г.). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1008034
- 11 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы (утверждена указом Первого Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118); 4 Закон № 319–ІІІ от 27 июля 2007 года "Об образовании Республики Казахстан".
- 12 Стратегия "Казахстан-2050". Послание Президента Республики Казахстан Лидера нации Н.А. Назарбаева народу Казахстана, Астана, 14 декабря 2012 года.

Н.Б. Сейсекеева, Ф. Шнан-Давэн, Г.К. Асқарова, Г.К. Бокижанова

Француз тілінде студенттердің коммуникативтік дағдыларын қалыптастырудың педагогикалық аспектілері

Мақалада Қазақстанда француз тілін екінші шет тілі ретінде дамыту мен оқытудың өзекті мәселелері мен келешегі қарастырылған. Авторлар мақалада қазіргі жағдайда мемлекет дамуының басым бағыты ретінде Қазақстанда көптілділікті дамыту қажеттілігін де атап өтеді. Францияның Қазақстандағы Елшілігінің француз тілін екінші шет тілі ретінде белсенді дамыту мысалында Қазақстандағы көптілділікті дамытуға қосқан үлесіне ерекше назар аударылған. Сондай-ақ, француз тілінің дамуының тарихи сәттері, француз тілін үйренудің келешегі мен Қазақстандағы француз тілінің өзектілігі туралы айтылған. Сонымен қатар коммуникативтік дағдыларды қалыптастыру үшін педагогикалық платформаларды пайдалану бойынша ғылыми-аналитикалық сауалнама нәтижелері сипатталған. Зерттеу жұмыстарын жүргізе отырып, авторлар педагогикалық платформалар арқылы француз тілінде коммуникативтік дағдыларды қалыптастыруды дамыту қажеттілігін анықтаған. Осы квалитативті зерттеу француз тілінде студенттердің ауызша қарым-қатынасын дамыту әдістерін анықтады. Мақаланың ғылыми нәтижелері француз тілінің оқытушыларына шет тілі ретінде қолжетімді болады.

Кілт сөздер: француз тілі, франкофон, ауызша коммуникативті қатынас, педагогикалық платформалар, қашықтықтан білім беру, оқыту әдістері, педагогикалық аспект, ұлттық перспективалар.

Н.Б. Сейсекеева, Ф. Шнан-Давэн, Г.К. Асқарова, Г.К. Бокижанова

Формирование у студентов коммуникативных навыков на французском языке: педагогические аспекты

В статье рассмотрены актуальные проблемы, перспективы развития и преподавания французского языка как второго иностранного в Казахстане. Авторами рассмотрены необходимость развития полиязычия в Казахстане, как приоритетного направления развития государства в современных условиях. Особое внимание уделено вкладу Посольства Франции в Казахстане в развитие полиязычия в Республике Казахстан на примере активного развития французского языка как второго иностранного. Кроме того, авторы предлагают исторические моменты развития французского языка, перспективы изучения французского, актуальное состояние французского языка в Казахстане. Также описываются результаты научно-аналитического опроса по использованию педагогических платформ для формирования

коммуникативных навыков. Проводя исследования, авторами выявлено необходимость развития формирования коммуникативных навыков на французском языке через педагогические платформы. Данное качественное исследование выявило методы для развития устной коммуникации студентов на французском языке. Результаты данной научной работы будут доступны для преподавателей французского языка как иностранного.

Ключевые слова: французский язык, франкофон, устная коммуникация, педагогические платформы, дистанционное образование, методы преподавания, педагогический аспект, национальные перспективы

References

- 1 Barcellini, L. (2017). Kazakhstan — Jeune nation entre Chine, Russie et Europe (8 juin 2017). HD ateliers henry dougier. P. 3–30 [in French].
- 2 Departament statistiki Ministerstva natsionalnoi ekonomiki Respubliki Kazakhstan (2020). [Statistics Department of the Ministry of National Economy of the Republic of Kazakhstan]. Retrieved from <https://stat.gov.kz/census/national/2020/> (Date of access 12.02.2020) [in Russian].
- 3 Franko-nemetskie SMI, posviashchennye postsovetskoj Tsentralnoj Azii (Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, Tadjikistan, Turkmenistan) (2020). [The French-German media dedicated to post-Soviet Central Asia, Kazakhstan, Kyrgyzstan, Uzbekistan, Tajikistan, Turkmenistan]. Retrieved from <https://www.novastan.org/>. (Dated of access 12.02.2020) [in Russian].
- 4 Radio Azattyq News (2019). Serii «Obrazovanie», interviiu K. Amanzhol [The series “Education”, interviewer Amanzhol K.] // Almaty, October 14 [in Russian].
- 5 Mukasheva, A.S. (2015). Frantsuzskii yazyk kak vtoroi inostrannyi: vazhnost i perspektivy v Respublike Kazakhstan [French as a second foreign language: importance and prospects in the Republic of Kazakhstan] // *Vestnik Kazakhskogo natsionalnogo pedagogicheskogo universiteta imeni Abai. Serii Pedagogicheskie nauki – Bulletin of the Abai Kazakh National Pedagogical University. “Pedagogical Sciences” Series, 1 (45), 25–27* [in Russian].
- 6 Banks, James A., Batelaan P., Auernheimer G., Nien V., et al. (2007). Foreign concepts of multicultural education. *Intercultural education. Henvey R. Éducation globale*, 34–40.
- 7 Domnina, T., & Tastambekova, A. (2019). Le français en action! — 1», livre d'élève, Alliance Française de Nour-Soultan avec le soutien d'Ambassade de France au Kazakhstan, P.111 [in French].
- 8 Cuq, Jean-Pierre. (2016). Enseigner le français dans le monde, le livre blanc de la FIPF. *Essais francophones*, 3, 180–186 [in French].
- 9 Otdel kultury i sotrudnichestva Posolstva Frantsii v Kazakhstane, Frantsuzskie Aliansy i frantsuzskaia kulturnaia set v Kazakhstane [Department of Culture and Cooperation of the Embassy of France in Kazakhstan French Alliances and French Cultural Network in Kazakhstan]. Retrieved from <https://www.culturefrance.kz/> [in Russian].
- 10 Zakon Respubliki Kazakhstan «O yazykakh v Respublike Kazakhstan» (1997). [Law of the Republic of Kazakhstan «About languages in the Republic of Kazakhstan» dated July 11, No. 151–I] (with changes and additions according to the postulate 24.11.2021). Retrieved from https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=1008034 [in Russian].
- 11 Gosudarstvennaia programma razvitiia obrazovaniia Respubliki Kazakhstan na 2011–2020 gody (utverzhdena ukazom Pervogo Prezidenta Respubliki Kazakhstan ot 7 dekabria 2010 goda N 1118 [State Program of Education Development in the Republic of Kazakhstan for 2011–2020 (approved by Decree of the First President of the Republic of Kazakhstan of December 7, 2010 No. 1118] (2010, 7 December) [in Russian].
- 12 Strategiiia “Kazakhstan–2050”. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan Lidera natsii N.A. Nazarbaeva narodu Kazakhstana (2012). [Strategy “Kazakhstan–2050”, Address of the President of the Republic of Kazakhstan, Leader of the Nation N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan] [in Russian].

Г.К. Тлеужанова, А.А. Палина*

Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

(Корреспондирующий автор E-mail: antossik_anna@mail.ru)*

Scopus Authors ID: 57193699082

ORCID ID: 0000-0003-2302-1595

Условия формирования профессиональной идентичности студентов — будущих учителей иностранного языка

Авторами статьи раскрывается тема становления профессиональной идентичности студентов — будущих учителей иностранного языка — в условиях системы высшего профессионального образования. Рассматриваются элементы идентичности, которыми являются цели, ценности, убеждения. Представлены сферы, в которых реализуется идентичность, а именно профессия, религия, политика, социальные роли. Авторами отражены эмоциональный и поведенческий уровни, на которых идентичность выражается. Раскрываются личностные и профессиональные потребности, согласно иерархической пирамиде потребностей А. Маслоу, удовлетворение которых приближает человека к его самоактуализации, самореализации в профессиональной деятельности. В работе представлена характеристика трех составляющих профессиональной идентичности (по Л.Б. Шнейдер): когнитивная, эмоциональная, поведенческая, которые образуют ее структуру. А так же в данной статье представлены разработанные педагогические условия, способствующие формированию профессиональной идентичности студентов — будущих учителей иностранного языка. Главным акцентом разработанных условий явилась идея преобразования процесса обучения будущих учителей иностранного языка, в котором развиваются три составляющие профессиональной идентичности студентов, а именно: развитие высокой мотивации к саморефлексии и саморазвитию, формирование профессиональных знаний и убеждений, способствующих самоопределению студентов как профессионалов, и моделирование педагогических ситуаций, развивающих умение ставить профессиональные цели, решать проблемы и задачи, выработать собственный стиль взаимодействия с окружающими.

Ключевые слова: профессиональная идентичность студентов, профессиональное становление, потребности личности, самоактуализация, профессиональное развитие, саморазвитие, компоненты профессиональной идентичности, педагогические условия формирования профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка.

Введение

Современная система высшего образования предполагает подготовку квалифицированных специалистов обладающих навыками саморазвития, самообразования, гибкой адаптации к новым условиям, творчества и инициативы, мотивацией к повышению профессиональной компетенции [1], иначе говоря, сформированной профессиональной идентичностью.

Основная часть

Дж. Марсиа определил идентичность как структуру эго — внутреннюю, самосозидающуюся, динамическую организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории. Он, как и Э. Эриксон, считал, что идентичность личности выстраивается, развивается в определенную конституцию, которая складывается из принятых решений относительно жизненных и профессиональных задач, вопросов и проблем, встающих перед личностью. Осознание и анализ индивидом своих возможностей и ограничений делает значительный вклад в формирование его навыков постановки целей и принятия осознанных выборов [2].

Необходимым условием для формирования идентичности Дж. Марсиа считал определение индивида в трех основных сферах: профессии, религии, политики (последние две составляют сферу идеологии). Он разработал статусную модель формирования идентичности и выделил четыре статуса, которые могут также выступать и как стадии развития идентичности: диффузная, предрешенная, мораторий, достигнутая. Критериями для определения статуса профессиональной идентичности в этой

* Автор корреспондент. Email: antossik_anna@mail.ru

модели являются наличие принятых решений связанных с профессией, и степень принятия на себя определенных профессиональных обязательств [3].

А. Ватерман называет элементами идентичности цели, ценности и убеждения. И представляет идентичность как два взаимосвязанных аспекта: процесс и содержание.

Процессуальный аспект представляет собой процедуру распознавания, оценивания и отбора целей, ценностей и убеждений, которые выступают формирующими элементами идентичности личности.

Под содержательным аспектом понимается суть целей, ценностей и убеждений, которые человек встраивает в свою идентичность относительно какой бы то ни было сферы жизни: профессиональной, религиозной, политической, социальной (включая роли половые, родительские, супружеские) [4].

Наиболее важными в формировании идентичности личности, согласно А. Ватерману, являются четыре области жизнедеятельности:

- самоопределение в профессии и принятие решения о профессиональном пути,
- анализ, отбор и присвоение религиозных убеждений и моральных ценностей,
- формирование политических взглядов,
- определение и принятие социальных ролей [4].

Профессиональная идентичность выражается на двух уровнях:

- на уровне эмоций у личности формируются определенные предпочтения относительно условий работы, профессиональных взаимоотношений, людей, с которыми он готов или не готов сотрудничать, приемлемых средств достижения целей и выполнения задач, отношения к себе в этой профессии, к самой профессии, к ценностям, принятым в профессиональном сообществе;
- в поведении профессиональная идентичность проявляется в виде конкретных поступков, которые являются результатом сформированных на уровне эмоций предпочтений, принятых решений относительно профессиональной деятельности, коллег, взаимоотношений [5].

Шнейдер Л.Б. представляет структуру идентичности как комбинацию принятых решений, каждое из которых является весомым элементом идентичности личности, и в результате выражается на поведенческом уровне:

- 1) Самоопределение — принятые решения относительно себя и своей жизни;
- 2) Персонализация — решение вопросов касательно отношений и взаимодействия с другими людьми;
- 3) Самоорганизация — создание определенного образа Я.

Основными параметрами измерения этих компонентов Шнейдер Л.Б. называет оценочный и ценностный [6].

В структуре профессиональной Я-концепции А. М. Рикель [7] и Л.Б. Шнейдер [8] выделяют три компонента:

- 1) *когнитивный компонент* — представления о профессионально-важных качествах, профессиональная самооэффективность, представления о карьерных ориентациях, представления о профессиональной востребованности, профессиональные знания и профессиональные убеждения, осознание самого себя как «профессионала»;
- 2) *эмоциональный компонент* — профессиональная самооценка, ощущение профессиональной востребованности, эмоционально-оценочное отношение к профессиональным убеждениям и знаниям, к самому себе как «деятелю»;
- 3) *поведенческий компонент* — реальное профессиональное поведение человека, стиль взаимодействия в профессиональной среде, его активные действия, направленные на самореализацию в профессиональной деятельности, как результат взаимодействия первых двух компонентов.

Я-концепция представляет собой сильную и устойчивую совокупность самоописаний, эмоционально окрашенных отношений и представлений о самом себе, отражающихся в поведении человека [9].

Для достижения профессиональной идентичности человек развивает свои способности, получает определенные профессиональные знания, которые обеспечивают его самоактуализацию, самореализацию в профессиональной деятельности. А. Маслоу связывает чувство идентичности с пиковыми, вершинными переживаниями человека. Потребность достичь идентичности является частью потребности в самоактуализации (полное развитие и применение своих талантов и способностей [10]), которая представлена на вершине знаменитой иерархии потребностей А. Маслоу (рис. 1).

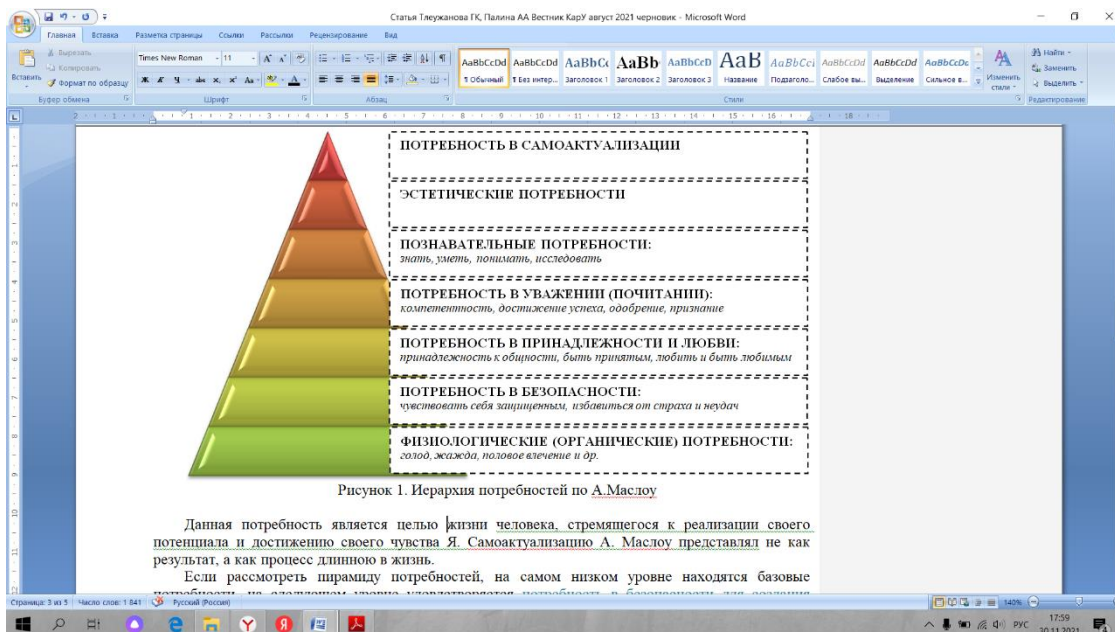


Рисунок 1. Иерархия потребностей по А. Маслоу

Данная потребность является целью жизни человека, стремящегося к реализации своего потенциала и достижению своего чувства Я. Самоактуализацию А. Маслоу представлял не как результат, а как процесс длинной в жизнь.

Если рассмотреть пирамиду потребностей, на самом низком уровне находятся базовые потребности, на следующем уровне удовлетворяется потребность в безопасности для создания комфортных условий жизни. Если человек не обладает достаточными ресурсами для удовлетворения этих потребностей, то он не может подняться на более высокий уровень. Потребности более высокого порядка так же важны, как и низшие, и так же требуют удовлетворения, но только после удовлетворения потребностей низших уровней.

По мнению А. Маслоу, ощущение свободы напрямую зависит от возраста и уровня в иерархии потребностей, которые достиг человек. По мере взросления, человек закрывает потребности более высоких уровней, начиная снизу и продвигаясь вверх, и обретает большую свободу в выборе направлений личностного развития. Личностные изменения и рост происходят при реализации выбранного направления. Карл Роджерс так же рассматривал свободу как составную часть процесса самоактуализации, считая ее не конечной стадией, а бесконечным процессом [10].

Свобода предполагает обретение возможности и способности самовыражаться через создание, сотворение чего-то нового, мыслить по новому, используя имеющийся опыт, навыки [11]. Для самореализации и самовыражения креативное мышление и творческие действия являются необходимым условием в современном мире [12].

Э. Эриксон полагает, что для достижения сформированной профессиональной идентичности необходимо пройти те же ступени становления, что и при социализации — доверие, автономию, инициативность, достижение, идентичность, интимность, творчество, интеграцию [13].

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод, что человек, находясь на низких уровнях иерархии потребностей, а именно, пытаясь заработать на базовые потребности, испытывая неуважение в коллективе, или находясь в небезопасных условиях труда, практически не имеет сил, возможности свободного творческого самовыражения. Особенно это чревато в профессиях, предполагающих проявление инициативы, креативности, спонтанного творчества, таких как профессии художника, артиста, педагога.

Результаты исследования

Несмотря на то, что становления полностью сформированной профессиональной идентичности можно ожидать, лишь получив определенный профессиональный опыт, основную роль в этом процессе целесообразнее всего отвести этапу обучения личности в вузе.

Для успешного формирования профессиональной идентичности будущих учителей иностранного языка необходимо сформулировать педагогические условия, которые будут способствовать развитию когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих профессиональной идентичности, что значительно повысит качество профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков.

Л.С. Выготский призывал к необходимости «заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще "не созрели" для самостоятельного функционирования» [14].

Никитина Е.Ю. определяет педагогические условия как совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности [15].

Н.М. Борятко понимает под педагогическим условием внешнее обстоятельство, существенно влияющее на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [16].

В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения... целей» [17].

В.А. Беликов, В.И. Кондрух, А.Я. Наин считают невозможным сведение условий «только к внешним обстоятельствам, к обстановке, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, сущности и явления» [18].

Проведенный теоретический анализ литературы по проблеме профессиональной идентичности позволил предположить, что формирование профессиональной идентичности студентов — будущих учителей иностранного языка — возможно обеспечить следующими педагогическими условиями.

Во-первых, необходимым условием для достижения профессиональной идентичности у студентов является формирование у них высокой внутренней мотивации к самопознанию, развитию навыков саморефлексии, осознанию перспективы будущей профессиональной деятельности, престижа и личностной значимости выбранной профессии, готовности к формированию необходимых личных и профессионально важных качеств, способностей, возможностей профессионального роста. В формировании профессиональной идентичности неотъемлемой частью должна стать рефлепрактика, целью которой является формирование умений эффективно решать возникшие жизненные и профессиональные задачи. Благодаря выполнению данного условия реализуется эмоциональная составляющая профессиональной идентичности.

Во-вторых, для формирования статуса достигнутой профессиональной идентичности у студентов важным условием является предоставление качественных профессиональных знаний и эффективных профессиональных убеждений, которые способствуют осознанию ими самих себя как «профессионалов», готовых к самовыражению в профессиональной деятельности, к самостоятельной постановке и реализации профессиональных целей, обладающих навыками саморазвития. Формированию правильных профессиональных убеждений, предрасполагающих к профессиональному развитию и гармоничному профессиональному общению, способствует создание и обсуждение само-описаний [19] о себе, своей профессиональной жизни. Посредством данного условия осуществляется когнитивная составляющая профессиональной компетенции.

В-третьих, условием, которое способствует формированию профессиональной идентичности бакалавров, является моделирование педагогических ситуаций, в процессе которых студентами принимаются решения по поводу себя и своей профессиональной деятельности, решения профессионально значимых проблем и задач, решаются вопросы относительно взаимодействия и отношений с другими людьми в поведенческом плане, стилия взаимодействия в профессиональной среде. Подобное моделирование может быть осуществлено посредством инновационных технологий и активных методов обучения, интересных проблемных вопросов, деловых игр, психологических тренингов [20]. Такие формы работы способствуют формированию и принятию на себя образа профессии, повышению мотивации к учению и активности, созданию благоприятной атмосферы в процессе обучения, а так же развивают нестандартное творческое мышление. Эффективным в формировании профессиональной идентичности студентов, расширении их профессионального кругозора и профессиональных ресурсов является создание так называемого сообщества специалистов [19], с целью обмена знаниями, обсуждения смелых идей, формирования таких ценностей как взаимоуважение, взаимообмен и взаимодействие.

Данное условие обеспечивает формирование поведенческой составляющей профессиональной идентичности.

Согласно А.А. Вербицкому и Н.А. Бакшаевой, учебный процесс должен быть построен таким образом, чтобы он способствовал смене студенческих целей, ценностей и убеждений, а так же мышления и стиля поведения, на профессиональные. [21].

«Для достижения целей формирования, точнее "выращивания" личности профессионала, — утверждает А.А. Вербицкий, —...необходимо организовать такой образовательный процесс, который обеспечит переход, трансформацию одного типа деятельности (учебно-познавательной) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предмета и результатов» [21].

Заключение

Сформулированные выше педагогические условия взаимосвязаны и взаимозависимы, это значит, что отношение к будущей профессиональной деятельности значительно зависит от характера и качества учебного процесса, который должен охватывать как теоретическую подготовку, так и определенным образом моделирование будущей профессиональной деятельности.

Обеспечению смены деятельности с учебной на профессиональную и статуса обучающегося на статус профессионала способствует соблюдение вышеупомянутых условий, которые позволяют развить необходимые профессиональные навыки и умения педагога, культивировать личностные качества, важные для профессии учителя иностранных языков, и тем самым стимулируют становление сформированной профессиональной идентичности студентов.

Список литературы

- 1 Государственный общеобязательный стандарт высшего образования (Приложение 7 к приказу Министерства образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604) [Электронный ресурс]. // Эдilet. Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. — Астана, 2016. — Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669#z1554>
- 2 Marcia J.E. *The Ego Identity Status Approach to Ego Identity*. In: *Ego Identity: A handbook for psychosocial research*. / J.E. Marcia. — New York: Springer-Verlag, 1993.
- 3 Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status / J.E. Marcia // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966. — Vol. 3, No. 5. — P. 551–558.
- 4 Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review / A.S. Waterman // *Developmental Psychology*, 1982. — No. 18(3). — P. 341–358.
- 5 Пригожин А.И. Цели и ценности: новые методы работы с будущим / А.И. Пригожин. — М.: Дело, 2010. — 431 с.
- 6 Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография / Л.Б. Шнейдер. — М.: МОРУ, 2001. — 272 с.
- 7 Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 2. [Электронный ресурс] / А.М. Рикель // *Психологические исследования: электрон. науч. журн.* — 2011. — № 3(17). Режим доступа: <http://psystudy.ru>
- 8 Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. — 128 с.
- 9 Кон И.С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология / И.С. Кон. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 608 с.
- 10 Михальченко К.А. Развитие личности в период взрослости в концепциях А. Маслоу, Э. Эриксона и К. Роджерса / К.А. Михальченко // *Психология в России и за рубежом: материалы I Международной научной конференции (октябрь 2011 г.)*. — Санкт-Петербург: Реноме, 2011. — С. 5–11.
- 11 Назарычева А.И. Проблема свободы и творчества в изменяющихся культурных условиях / А.И. Назарычева // *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. // Вопросы теории и практики*. — 2015. — № 5. — Ч. 1. — С. 126–128.
- 12 Браерская А.Ю. Проблема творчества в контексте становления личностной идентичности в современной культуре: между свободой и необходимостью / А.Ю. Браерская, О.А. Мурадян // *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. — 2017. — № 3. — С. 113–119.
- 13 Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Э. Эриксон. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.
- 14 Выготский Л.С. Развитие высших психических функций/ Л.С. Выготский. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. — С. 55.
- 15 Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: дис.... д-ра. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е.Ю. Никитина. — Челябинск, 2001. — 427 с.
- 16 Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко. — Волгоград: Перемена, 2001. — 181 с.

17 Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. — 2-е изд. — Казань: Центр инновационных технологий, 2000. — С. 124.

18 Беликов В.А. Педагогические условия как цель педагогических исследований / В.А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. — Магнитогорск: МаГУ, 2001. — С. 69–73.

19 Sachs J. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes / J. Sachs. // Journal of Education Policy, 2001. — No. 16:2. — P. 149–161.

20 Воронина Е.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности студентов / Е.В. Воронина, А.А. Ельцова // Концепт. — 2015. — № 05 (май). — ART 15168. — 0,4 п.л. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/15168.htm>. — ISSN 2304–120X.

21 Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. — М., 2000. — С. 79.

Г.К. Тлеужанова, А.А. Палина

Болашақ шетел тілі мұғалімдері — студенттердің кәсіби сәйкестігін қалыптастырудың шарттары

Мақала авторлары жоғары кәсіби білім беру жүйесі аясында студенттердің — болашақ шетел тілі мұғалімдерінің кәсіби сәйкестігін қалыптастыру тақырыбын ашқан. Мақсат, құндылық, сенім болып табылатын сәйкестілік элементтері қарастырылған. Кәсіп, дін, саясат, әлеуметтік рөлдер сияқты мәйкестілік жүзеге асырылатын салалар ұсынылған. Авторлар жеке басты білдіретін эмоционалды және тәртіп деңгейлерін көрсеткен. А. Маслоудың иерархиялық пирамидасы сәйкес жеке және кәсіби қажеттіліктер ашылған, қажеттіліктердің, оның қанағаттандырылуы адамды кәсіби қызметте өзін-өзі тануға, өзін-өзі жүзеге асыруға жақындатады. Мақалада кәсіби сәйкестіліктің үш компонентінің сипаттамалары келтірілген (Л.Б. Шнейдер бойынша): оның құрылымын құрайтын когнитивті, эмоционалды, мінез-құлық сипаттары берілген. Сонымен қатар студенттердің — болашақ шет тілі мұғалімдерінің кәсіби сәйкестігін қалыптастыруға ықпал ететін дамыған педагогикалық шарттар берілген. Студенттердің кәсіби сәйкестігінің үш компоненті дамитын болашақ шет тілі мұғалімдерін оқыту үдерісін трансформациялау идеясы дамыған жағдайлардың негізгі екіні болды, атап айтқанда: өзін-өзі ойлау мен өзіндік белсенділіктің жоғары мотивін дамыту, студенттердің өзін кәсіби маман ретінде анықтауға ықпал ететін кәсіби білім мен сенімдерді қалыптастыру және педагогикалық жағдаяттарды модельдеу, кәсіби мақсаттар қою, проблемалар мен міндеттерді шешу қабілеттерін дамыта отырып, өзгелермен өзара әрекеттесу стилін дамыту.

Кілт сөздер: студенттердің кәсіби сәйкестігі, кәсіби дамуы, жеке қажеттіліктер, өзін-өзі белсенді ету, кәсіби даму, өзін-өзі дамыту, кәсіби сәйкестіктің компоненттері, болашақ шетел тілі мұғалімдерінің кәсіби сәйкестігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары.

G.K. Tleuzhanova, A.A. Palina,

Conditions for the formation of professional identity of students — future foreign language teachers

The authors of the article reveal the topic of the formation of the professional identity of students — future foreign language teachers — in the context of higher professional education system. The paper considers the elements of identity, which are goals, values, and beliefs. It presents the spheres in which identity is realized, namely profession, religion, politics, and social roles. The authors reflect the emotional and behavioral levels at which identity is expressed. They also reveal personal and professional needs according to A. Maslow's hierarchical pyramid of needs, in which being satisfied brings a person closer to his self-actualization, self-realization in his professional practice. The paper presents the characteristics of three components of professional identity (according to L.B. Schneider): cognitive, emotional, and behavioral; which form its structure. Besides these, the article presents the developed pedagogical conditions that contribute to the formation of professional identity of students — future foreign language teachers. The main emphasis of the developed conditions was made on the idea of transforming the academic process of future foreign language teachers which develops the three components of students' professional identity, namely: raising high motivation for self-reflection and self-development, nourishing professional knowledge and beliefs that contribute to students' self-determination as professionals, and modeling pedagogical situations that develop the ability to set professional goals, solve problems and tasks and elaborate their own style of interaction with others.

Keywords: professional identity of students, professional involvement, personal needs, self-actualization, professional development, self-development, components of professional identity, pedagogical conditions for the formation of professional identity of future foreign language teachers.

References

- 1 Gosudarstvennyi obshcheobiazatelnyi standart vysshego obrazovaniia (Prilozhenie 7 k prikazu Ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 31 oktiabria 2018 goda No 604) [State compulsory standard of higher education (Appendix 7 to the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated October 31, 2018 No. 604)]. (2018, 31 October). *Adilet. Informatsionno-pravovaia sistema normativnykh pravovykh aktov Respubliki Kazakhstan — Adilet. Information and legal system of regulatory legal acts of the Republic of Kazakhstan*. Astana. Retrieved from <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669#z1554> [in Russian].
- 2 Marcia, J.E. (1993). *The Ego Identity Status Approach to Ego Identity*. In: *Ego Identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- 3 Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558.
- 4 Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review. *Developmental Psychology*, 18(3), 341–358.
- 5 Prigozhin, A.I. (2010). *Tseli i tsemnosti: novye metody raboty s budushchim [Goals and values: new methods of working with the future]*. Moscow: Delo [in Russian].
- 6 Shneider, L.B. (2001). *Professionalnaia identichnost [Professional identity]*. Moscow: MOSU [in Russian].
- 7 Rikel, A.M. (2011). Professionalnaia Ia-kontseptsii i professionalnaia identichnost v strukture samosoznaniia lichnosti. Chast 2 [Professional self-concept and professional identity in the structure of personality self-awareness. Part 2] // *Psikhologicheskie issledovaniia: elektronnyi nauchnyi zhurnal — Psychological research: electronic scientific journal*, 3(17). Retrieved from <http://psystudy.ru> [in Russian].
- 8 Shneider, L.B. (2007). *Lichnostnaia, gendernaia i professionalnaia identichnost: teoriia i metody diagnostiki [Personal, gender and professional identity: theory and diagnostic methods]*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute [in Russian].
- 9 Kon, I.S. (2006). *Mezhdistsiplinarnye issledovaniia. Sotsiologiia. Psikhologiia. Seksologiia. Antropologiia [Interdisciplinary research. Sociology. Psychology. Sexology. Anthropology]*. Rostov na Donu: Feniks [in Russian].
- 10 Mikhailchenko, K.A. (2011). Razvitie lichnosti v period vzroslosti v kontseptsiiakh A. Maslou, E. Eriksona i K. Rodzhersa [Personality development during adulthood in the concepts of A. Maslow, E. Erickson and K. Rogers]. *Psikhologiia v Rossii i za rubezhom: materialy I Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii — Psychology in Russia and abroad: materials of the I International scientific conference*, 5–11 [in Russian].
- 11 Nazarycheva, A.I. (2015). Problema svobody i tvorchestva v izmeniaushchikhsia kulturnykh usloviiah [The problem of freedom and creativity in changing cultural conditions]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiia i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki — Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Questions of theory and practice*, 5, 1, 126–128 [in Russian].
- 12 Braerskaia, A. Yu., & Muradian, O.A. (2017). Problema tvorchestva v kontekste stanovleniia lichnostnoi identichnosti v sovremennoi kulture: mezhdu svobodoi i neobkhodimosti [The problem of creativity in the context of the formation of personal identity in modern culture: between freedom and necessity]. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta — Bulletin of the Maikop State Technological University*, 3, 113–119 [in Russian].
- 13 Erikson, E. (1996). *Identichnost: yunost i krizis [Identity: youth and crisis]*. Moscow: Progress [in Russian].
- 14 Vygotskii, L.S. (1960). *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii [Development of higher mental functions]*. Moscow: APN RSFSR [in Russian].
- 15 Nikitina, E.Yu. (2001). Teoriia i praktika podgotovki budushchego uchitelia k upravleniiu differentsiatsiei obrazovaniia [Theory and practice of preparing the future teacher for managing the differentiation of education]. *Doctor's thesis*. Cheliabinsk [in Russian].
- 16 Borytko, N.M. (2001). *V prostranstve vospitatelnoi deiatelnosti: monografiia [In the space of educational activity: monograph]*. Volgograd: Peremena [in Russian].
- 17 Andreev, V.I. (2000). *Pedagogika: uchebnyi kurs dlia tvorcheskogo samorazvitiia [Pedagogy: a training course for creative self-development]*. (2nd ed.). Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologii [in Russian].
- 18 Belikov, V.A. (2001) Pedagogicheskie usloviia kak tsel pedagogicheskikh issledovaniia [Pedagogical conditions as the goal of pedagogical research]. *Problemy obrazovaniia i razvitiia lichnosti uchashchikhsia — Problems of education and personality development of students*. Magnitogorsk: MaGU [in Russian].
- 19 Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16:2, 149–161.
- 20 Voronina E.V., & Eltsova A.A. (2015). Psikhologo-pedagogicheskie usloviia formirovaniia professionalnoi identichnosti studentov [Psychological and pedagogical conditions for the formation of professional identity of students]. *Kontsept — Concept*, 5. Retrieved from <http://e-koncept.ru/2015/15168.htm>. ISSN 2304–120X. [in Russian].
- 21 Verbitskii, A.A., & Bakshaeva N.A. (2000). *Razvitie motivatsii studentov v kontekstnom obuchenii [Development of student motivation in contextual learning]*. Moscow [in Russian].

E. Gerfanova^{1*}, Ye. Nemtchinova², D. Shayakhmetova³, A. Ayazbayeva⁴

¹*Astana IT University, Kazakhstan*

²*Seattle Pacific University, USA*

³*Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan*

⁴*Astana IT University, Kazakhstan*

(Corresponding author's email: elmira.gerfanova@astanait.edu.kz*)

Cultural elements and their categories in EFL textbooks

It has long been assumed that language and culture are interrelated: language echoes cultural values, norms of behaviour, attitudes and many other features of a particular sociocultural community. An important aspect of learning/ teaching a language is learning/ teaching its culture. The main goal of current foreign language (FL) education is to develop students into interculturally competent citizens and make them aware of various differences which lie between their native culture and the target one. As textbooks incorporate the cultural information, special attention should be paid to their cultural content. Cultural content can be reflected through textual material, exercises, illustrations which should aim at fostering knowledge of essential elements of FL culture and bring to their comparison with the essential elements of the native culture. This article compares the cultural contents of four English as a foreign language (EFL) textbook in terms of their inclusion of various categories of cultural elements. The purpose of the study is to identify what categories of cultural elements prevail in the EFL textbooks under analysis, which might influence, to a greater extent, language students' understanding of the culture being studied. Content analysis method has been used to determine data. The obtained results suggest that in all the four EFL textbooks elements describing material (surface) culture prevail, leaving aside elements pertaining to the 'axiological' (deep) culture which deals with values, norms, and attitudes.

Keywords: culture, EFL textbooks, cultural elements, intercultural competence, teaching, learning, categories, 'surface' culture, 'deep' culture.

Introduction

Globalization and internationalization have made it necessary to acquire intercultural knowledge and competence to be able to function in new cultures which are often different from one's own. This requires an answer in the FL classroom. Given the intercultural dimension of the globalized world, it has become essential in the language pedagogy to ensure the development of students' knowledge of the TL community, as well as their skills, to communicate appropriately with people from different cultural backgrounds.

Language and culture are interrelated, and teaching a language without culture may result in turning students into what Bennett calls "fluent fools" [1]. A fluent fool is someone who speaks a language well but struggles with realization of an adequate communication outside the context of the classroom, as he/she does not understand the social and cultural content of the language. As underscored by Gómez Rodríguez: "The necessity to learn a foreign language goes far beyond learning grammar forms veiled in communicative functions" [2;168].

In other words, the new perspective of the FL education in the era of communication with intercultural facet has affected both the teaching and the learning processes and also their indispensable part – textbooks. Culture cannot be ignored in the elaboration of FL textbooks which can be thought as one of the most essential tools employed in the FL setting being disadvantaged in regards to intercultural input [3].

As the main carriers of cultural information in the FL context, textbooks are expected to promote the means to address the studied foreign culture and foster student intercultural competence, which is defined as the quality of an individual to reach the level of a mediator of cultures without losing one's own identity [4].

In the light of the previous assertions, this article sets out to examine the cultural content of the EFL textbooks employed in the FL context of Kazakhstani higher school, namely, the categories of cultural elements these textbooks contain. The analysis was supported by theoretical views related to the definition of culture, the distinction between the categories of cultural elements, as well as various researches devoted to the exploration of the cultural component in EFL textbooks. Thus, the present study has a focus on the number

*Corresponding author email: elmira.gerfanova@astanait.edu.kz

and the extent of the TL cultural elements in the EFL textbooks and their distribution in terms of their belonging to the ‘surface’ and ‘deep’ levels of culture.

Literature review

Nowadays, intercultural interaction takes an essential role, and being able to communicate effectively across cultures is considered a valuable skill. Successful intercultural communication happens when communication partners share cultural norms, values, beliefs, and practices. Interacting with others who think, feel, and behave differently requires from one to understand, accept and develop a different way of thinking, feeling, and behaving. Thus, integration of the cultural component in the FL classroom has taken one of the leading positions, and culture has come to the fore of academic discussions in the FL teaching dimension.

Culture is a highly-complex and multifaceted phenomenon which in its general sense can be defined as “a set of beliefs, values, norms, customs, traditions, rituals, and a way of life that differentiates one group from another” [5; 12]. Current research views the notion of culture through three approaches which are relevant in the context of FL teaching. First, culture can be seen as knowledge [6]. This approach maintains the idea that culture bears information relating to beliefs, assumptions, values and reflects connections between these information. Secondly, culture may be viewed as a network of symbols. Byram observes that cultural meanings are encompassed in symbols and behavior, which is a symbolic action itself [7]. When people act, they refer to the shared meanings of culture which bind them together as a group. Thirdly, by understanding, what culture is and how it is constructed, people can become “agents of culture, not merely bearers of culture” and reshape the culture that surrounds them [8; 54].

Important for the present research is the division of culture into two levels: ‘surface’ culture and ‘deep’ culture. Edward T. Hall’s “cultural iceberg” analogy can help conceptualize these levels [9]. The ‘iceberg’ analogy illustrates differences when we start learning a new culture. The tip of the iceberg encompasses those aspects of culture which are readily seen on the surface, whereas its hidden part includes unconscious values, beliefs, sociocultural norms of behavior. The examples of surface culture are music, literature, holidays, national costumes, etc. The examples of deep culture include the concepts of food, friendship and love, lie and truth, the nature of family relations, etc. Table 1 illustrates aspects belonging to ‘surface’ and ‘deep’ levels of culture. To identify deep forms of culture may be difficult for language learners, as they are hidden and often have a multifaceted nature.

Table 1

Surface culture	Deep culture
Food Holidays Fashion	Values Attitudes Beliefs
Music Theatre Dances	Ways of communicating
Games Art Literature	Bahaviour rules Gestures Humour

To promote intercultural understanding, a concerted effort should be made to use materials that will enhance students’ awareness of the surface forms of the TL culture. Most importantly, that will aim at getting students ‘plunged’ into its deeper level. Being aware of cultural elements belonging to the deep level of culture helps language learners better understand and accept the culture they are learning, as well as it helps them better understand the behavior of the TL community. Thus, FL textbooks, in case they contain a variety of culture-related materials, play a significant role in the success of enhancing students’ knowledge and understanding of the both levels of the TL culture.

A plethora of researches is dedicated to the investigation of the cultural component in FL textbooks, highlighting their significance. For instance, Cortazzi and Jin refer to the textbook as a teacher, a map, a resource, a trainer, an authority being reliable, valid and compiled by experts [10]. Toprak and Aksoyalp claim that FL textbooks provide language learners with a route into the target language learning [3]. The same viewpoint is expressed by Böcü and Razi who underline that EFL textbooks have become “a significant source in presenting cultural information to FL learners systematically, especially when it is not possible to provide them

with real-life environments” [11; 222]. Lund points out that “textbooks can provide valuable input when it comes to exposing students to new cultural expressions and to the diversity of culture” [12;47].

Following the abovementioned observations, the classroom seems to be the only place for language learners to experience encounters with the TL culture, and the textbook which is used plays a significant role in exposing students to new cultural elements and phenomena. On this account, Ihm observes that textbooks create cultural contacts for learners and provide them with authentic material, include examples how intercultural issues can be addressed [13].

The issue of investigating the cultural component in FL textbooks is one of the demanding problems of current FL education. Researchers dedicate their attention to various aspects of culture incorporation in FL textbooks. For instance, Toprak and Aksoyalp examined 17 English coursebooks written by international publishers to explore the extent and number of cultural representations presented in them and trace the distribution of these cultural representations across different English-speaking countries [3]. Gómez Rodríguez analyzed topics in EFL textbooks classifying them into two categories: surface culture and deep culture [2]. Ulum and Bada attempted to identify to what extent EFL course books included inner/outer cultural elements [14]. Abbasian and Biria examined EFL textbooks to determine how much national, international and target culturally familiar content was incorporated in them [15]. A common finding can be traced in the mentioned researches: the analyzed textbooks were found to be insufficient in relation to the incorporation of the cultural component. Since textbooks have adopted a significant role in fostering language learners’ cultural knowledge and developing intercultural competence, a careful examination should be given to their cultural content. The present study sets out to explore the number of target cultural elements and their categories in the EFL textbooks.

Methods and materials

The textbooks selected for the analysis are used in the FL program of Kazakhstani higher school to train future teachers of English. All the textbooks are compiled for intermediate level students and are based on communicative approach to language teaching. A short characteristic of each textbook under analysis is presented below:

Textbook 1 — Straightforward — includes 12 units, each one comprising sections such as Grammar, Vocabulary, Functional language, Pronunciation, Reading and Listening, Speaking and Writing. Each unit contains one “Did you know?” section with short culture related texts presenting information about the English-speaking world [16].

Textbook 2 — New Inside Out — includes 12 units comprising the following sections: Speaking and Writing, Reading and Listening, Grammar, Vocabulary and Pronunciation. Each unit contains a sub-section called ‘Anecdotes’ which aims at developing student’s speaking skills [17].

Textbook 3 — New English File — contains 7 units having the following sections: Grammar, Vocabulary, Pronunciation, Writing, Revise and Check. Moreover, each unit has ‘Practical English’ section which aims at developing students’ skills of ‘survival’ in a FL communication context [18].

Textbook 4 — Basic English — has 11 units comprising the following sections: Grammar, Vocabulary with subsections called ‘Idioms’, Reading and Listening, Speaking which contains communicative tasks encouraging students to contrast and compare new cultural phenomena with phenomena of the native culture, Writing, and Review [19].

A quantitative content analysis was used to investigate the number of cultural elements presented in the EFL textbooks, as well as their categories. This type of analysis includes examining, interpreting and verifying the contents of written data. Krippendorff conceives quantitative content analysis as “a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use” [20; 18]. Cohen et al. identify essential stages in conducting a quantitative content analysis: 1) breaking down text into units of analysis; 2) conducting a statistical analysis of the units; 3) presenting the obtained statistical data in an economic way. The EFL textbook analysis in the context of the present study presupposed a careful examination of the textual component contained in them [21]. The analysis excluded grammar sections and vocabulary lists.

There was employed a systematic method for identifying types of cultural elements that was developed by prominent Kazakhstani researcher Akhmetzhanova [22]. The researcher elaborated a classification of cultural elements consisting of three types:

a) cultural elements describing material culture. Cultural elements belonging to this group bear an explicit nature and comprise ‘the surface’ level of culture. This group of cultural elements accumulates fixed and static

information, and the knowledge of such is not sufficient for learners to better understand the specificity of the TL culture.

b) axiological cultural elements relating to the ‘deep’ layer of culture and embodying unconscious values, beliefs, and attitudes of native speakers. As has been mentioned above, this type of cultural elements is the most difficult for learners to identify and understand, as they are invisible and demand deep knowledge.

c) cultural elements relating to speech behaviour of native speakers. This type of cultural elements embodies specifics of communicative culture of the TL community and includes speech clichés, forms of address, etc. which reflect the characteristics of the speech behavior of native speakers in everyday communication. This type of cultural elements also belongs to the ‘deep’ level of culture.

Results and Discussion

The research question was concerned with the categories of cultural elements contained in the EFL textbooks and the number of elements pertaining to each category. It was important to identify if the elements belonging to the ‘deep’ level of culture are present in the textbooks and whether their number is sufficient, as awareness of such elements lays the basis for understanding the TL culture in a more effective way.

Figure 1 demonstrates the results related to the number of a certain category of cultural elements in the EFL textbooks.

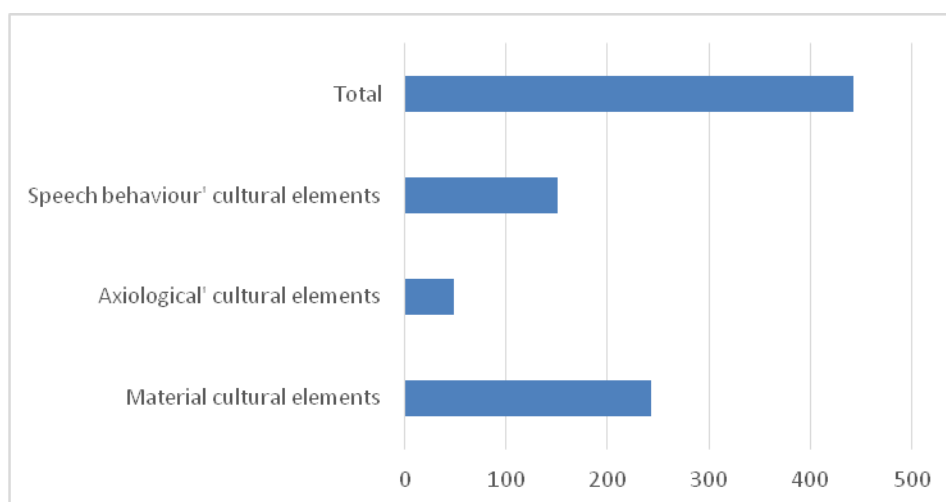


Figure 1. Distribution of cultural elements into categories

Table 2 gives a more detailed account of distribution of cultural elements into categories within the EFL textbooks selected for the analysis.

Table 2

Categories of cultural elements in the EFL textbooks

	Total number of cultural elements in a textbook	Cultural elements describing material culture (surface culture)	Axiological cultural elements (deep culture)	Cultural elements relating to speech behavior of native speakers (deep culture)
Textbook 1 — Straight-forward	105	49	18	38
Textbook 2 — New Inside Out	86	37	10	39
Textbook 3 — New English File	104	61	9	34
Textbook 4 — Basic English	148	96	12	40

As Figure 1 suggests the most loaded category holding 243 cultural elements was the one describing or surface TL culture. This group of cultural elements prevails separately in all the four EFL textbooks. The category of ‘surface’ cultural elements is followed by a group of cultural elements relating to speech behavior of native speakers which includes 151 elements. The least frequent category made up of only 49 elements refers to the group of “axiological” cultural elements, i.e., those belonging to the deep level of culture.

Let us give a short description of the categories of cultural elements contained in each EFL textbook under analysis.

Textbook 1 contains 49 units belonging to the first category of cultural elements, that is, to the group describing the surface culture. There are elements denoting names of food and drinks (*sherry, traditional, traditional British foods, Mediterranean diet*), the names of political parties (*the Tory, the Labour party, the Liberal Democrats*), the names of sports games (cricket, rugby), titles of films and names of heroes of novels by British writers (*Hit film About a Boy, Walter Mitty, Captain Mitty*), titles of newspapers, magazines, organizations (*The Daily Telegraph, BT (British Telecom)*) and so on. The second group consists of 18 cultural elements which embody a specific cultural value for representatives of the linguocultural community being studied. The teaching of such cultural concepts aims at bringing home to the learners the idea of how native speakers perceive the surrounding world, what present a certain cultural value for them. The third group comprises 38 cultural elements which can be characterized as speech clichés, or, ready communicative fragments.

The analysis of the cultural content of Textbook 2 shows that it contains a small number of cultural elements. Cultural elements are presented in the material of the textbook, mainly, in the form of onyms. To the group of ‘material’ cultural elements which is 37 in number there belong names of national dishes, names of organizations, items of national clothes, e.g., *shepherd’s pie, Action Aid, MSNBC*, and others. This group also includes names of holidays and festivals, names of famous people, names of literary works and feature films. For example, *Mardi Gras, International Oyster Festival, Mr. Nice Guy*. The textbook contains only 10 elements pertaining to the group of ‘axiological’ cultural elements. One of the examples which can be given here is the concept of *white lies*. The essence of the concept is not explained directly in the text, its meaning is implicit in it. However, after reading the text, language learners can easily guess that the idiom ‘white lies’ corresponds to the Russian idiom ‘sweet lies’. If in the Russian culture the lie is metaphorically similar to sweetness, in the TL culture this idiom is based on color recognition — white color in the British culture symbolizes innocence. Since Textbook 2 is a communicative one, its audio texts contain a sufficient number of speech-behavioral cultural elements which make 39 in number.

Textbook 3, as well as the first two EFL textbooks, includes a small number of texts reflecting the culture of the speakers of the target language. Overall, 61 cultural elements which belong to the category of material culture were identified in during the analysis. These are mainly names of dishes, sports, and family ties. The textbook contains only 9 elements which reflect beliefs of the TL speakers. There were identified 34 elements relating to speech behavior of native speakers. These are concentrated, to a greater extent, in audio texts and exercises which aim at practicing these elements. In addition, the audio texts contain cultural elements denoting names of national dishes, the meaning of some elements mentioned in the conversation is revealed directly by the communicants. E.g., *Well, we are open in the morning, and we serve traditional English breakfasts, and then we have a lot of English desserts at lunchtime, for example trifle — that’s a typical English dessert made with fruit and cake and cream. And we do proper English teas in the afternoon — tea with cakes and sandwiches*. In this example, the sentence contains three cultural elements — traditional English breakfast, trifle, English tea. The meaning of the traditional English dessert ‘trifle’ is explained, two other cultural elements may cause confusion of EL learners who may fail to know what constitutes traditional English breakfast and traditional English tea. Another example: *The thing I most miss living in Chile is English cheese. I really miss Stilton — which is a wonderful English blue cheese*. In this sentence, the cultural element is represented by the name of the famous English cheese — Stilton, the meaning of this unit is revealed by the speaker.

Textbook 4 presents cultural elements of the three above-mentioned categories to a different degree. Thus, the textual material contains 96 ‘surface’ cultural elements, reflecting both the target culture and students’ native culture. For example: *camisole, caftan, Morris dancer, Beatle mops, bed and breakfast, Yorkshire pudding, fish and chips*, etc. The examples of elements describing students’ native culture are *kalingdik, kalingmal, singsu, zhar-zhar, betashar, korimdik*. The group of ‘axiological’ cultural elements is presented in the textbook texts in an insignificant number with only 12 elements. Let us give some examples. One of the texts describing a Kazakh wedding contains such expressions as “Bridegrooms are for a hundred years, but in-laws are for a thousand years” and “Each person has three sets of relatives: his father’s relatives, his mother’s relatives, and

his in-laws” convey respect for the parents of the bride or groom. As for the axiological linguistic culture of the target language, the following examples can be cited:

The text titled *Why is the Tower of London so popular with tourists?* explains the importance of black ravens — tower black ravens, traditionally living in the Tower of London and having symbolic meaning for the British. In the British culture the idea was that if the crows left the Tower, then both the Tower itself and the British monarchy would collapse. Or, for example, the expression *Begin with the end in mind* is a statement by Stephen Covey, which reflects one of the principles of effective life in the British society — start any business from the end. One more example is *white mistletoe* which is not just a name for a plant, as the expression also carries a cultural significance. The mistletoe is considered a magical flower and is associated with Christmas beliefs and rituals. There is a tradition among the British to kiss under a branch of mistletoe at Christmas. It is believed that a kiss under the mistletoe will bring love, prosperity and health in the new year.

Thus, the findings indicate that the EFL textbooks contain primarily elements belonging to the level of surface culture. Invisible forms of culture which are crucial for understanding the TL culture are insignificant in number. It can be assumed that the inclusion of a limited number of elements reflecting the deep level of culture in a FL textbook may result in the formation of superficial and non-critical vision of the target language culture. Still, the analyzed textbooks can be seen as a valuable source of information depicting the specificities of communicative behavior of a TL community. Through learning such elements, language learners come to the understanding that communicative behavior across cultures differs and that to be efficient in intercultural communication one should be able to recognize these differences.

Conclusions

Teaching culture has become an essential part of language teaching. With the advent of intercultural approach, there has been traced a shift in the teaching paradigm, and consequently, it brought changes to the way how TL culture is presented and transmitted in the FL classroom.

Since the world is becoming globalized, it is essential to develop learners’ intercultural competence, i.e. knowledge and skills which will help them effectively communicate in intercultural settings. In this respect, textbooks should aim at involving language learners into the study of the TL culture and equipping them with the necessary knowledge and skills. At this point, incorporating the cultural component into EFL textbooks can be seen as a sound approach to help language learners become interculturally competent, to enhance their cultural awareness and promote their openness, readiness and curiosity towards the target culture.

The present study aimed at examining the number of cultural elements and their categories in the EFL textbooks employed in the language programs of Kazakhstani higher school. For this purpose, content quantitative was conducted on the four EFL textbooks.

The findings revealed that the cultural elements are mainly concentrated on reflecting ‘surface’ culture of the TL community, as in all the four textbooks the group of elements of this type is the largest. Intercultural competence presupposes cultural knowledge and cultural awareness, which indicates that students should develop knowledge and awareness of ‘deep’ culture elements. Lack of such knowledge can result in the development of student biased attitude to the culture being studied. If textbooks are much concentrated on the ‘surface’ culture and contain an insufficient number of cultural elements underlying beliefs and assumptions of native speakers, they can lead to the formation of a ‘surface’ view in regards to the TL culture. In this sense, language learners will not be involved in deeper analytical analysis of the culture being studied. Consequently, before employing a FL textbook it is important to analyze its content in terms of categories of cultural elements it contains. This may help to make the process of teaching/learning the TL culture more balanced and effective.

References

- 1 Bennett J.M. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensibility. / J.M. Bennett, R. Paige (Ed.). // *Education for the intercultural experience*. — Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. — P. 21–71.
- 2 Gómez Rodríguez L.F. The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. / L.F. Gómez Rodríguez // *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 2015. — Vol. 17, No. 2. — P. 167–187.
- 3 Toprak T. The question of representation in EFL course books: are learners of English taught about New Zealand? / T.Toprak, Y.Aksoyalp // *International Journal of Society, Culture & Language*. — 2014. — No. 3(1). — P. 91–104.
- 4 Гальскова Н.Д. Методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. — 350 с.
- 5 Lee A. Engaging diversity in undergraduate classrooms / A. Lee, R. Poch, M. Shaw, R.D. Williams. // *ASHE Higher Education Report*, 2012. — No. 38 (2). — P. 23–43.

- 6 Byram M. *Teaching and Learning Language-and-Culture*/ M. Byram, M. Carol. — Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
- 7 Roberts C. *Language Learners as Ethnographers* / C. Roberts, M. Byram, A. Barro. — Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- 8 Kramsch C. *Language and Culture* / C. Kramsch. Oxford: OUP, 1998.
- 9 Hall E. *Beyond the culture*. New York, London, Toronto / E. Hall. — Anchor Books Doubleday, 1976.
- 10 Cortazzi M. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. / M. Cortazzi, L.X. Jin, E. Hinkel (Ed.) // *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. — P. 196–219.
- 11 Böcü A. Evaluation of textbook series ‘Life’ in terms of cultural components / A. Böcü, S. Razi // *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2016. — No.12 (2). — P. 221–237.
- 12 Lund R. *Questions of culture and context in English language textbooks. A study of textbooks for the teaching of English in Norway*. [Doctoral Dissertation, University of Bergen Norway]. / R. Lund. — 2006. Retrieved from <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2421/Dr%20Avh%20%20Ragnhild%20Lund.pdf?sequence=1>
- 13 Ihm H. *A study of the cultural content of illustrations in selected elementary school ELF/ESL textbooks* [Doctoral dissertation, the University of Georgia]. / H. Ihm. — 1996.
- 14 Ulum Ö.G. Cultural Elements in EFL Course Books / Ö.G. Ulum, E. Bada // *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 2016. — No. 15 (1). — P. 15–26.
- 15 Abbasian R. English Language textbooks in EFL education: do they improve students’ national, international, and target culture familiarity? / R. Abbasian, R. Biria // *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 2017. — No. 20. — P. 49–65.
- 16 Kerr Ph. *Straightforward*. / Ph. Kerr, C. Jones. — Macmillan: 2010.
- 17 Kay S. *New Inside Out*. / S. Kay, V. Jones. — Macmillan: 2016.
- 18 Oxenden C. *New English File*. / C. Oxenden, K. Latham-Koenig. — Oxford University Press: 2010.
- 19 Булатова С.М. Basic English (Second year): учеб.англ.яз.для 2 курсапобаз.осн.ин.яз. / С.М. Булатова, Т.Т. Аяпова, Ж.А. Тутбаева, З.К. Садуакасова. — Алматы, 2008. — 256 с.
- 20 Krippendorff K. *Content analysis: An introduction to its methodology*/ K. Krippendorff. — Sage publications, 2018.
- 21 Cohen L. *Research methods in Education*. / L. Cohen, L. Manion, K. Morrison. — Routledge, 2007.
- 22 Ахметжанова З.К. Лингвокультурология: теория и практика: учеб. пос. / З.К. Ахметжанова. — Алматы: Изд-во «Елтанымбаспасы», 2017. — 144 с.

Э. Герфанова, Е. Немчинова, Д. Шаяхметова, А. Аязбаева

Ағылшын тілі оқулықтарындағы мәдени элементтердің типологиясы

Тілді оқу мен оқытудың маңызды аспектісі оның мәдениетін оқу мен оқыту болыпта былады. Қазіргі шеттілдік білім берудің негізгі мақсаты студенттердің мәдениетаралық коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыру, бұл басқа мәдениет өкілдерімен сәтті және лайықты өзара әрекеттесу үшін қажетті қабілеттер жиынтығы. Шеттілі оқулықтарында мәдени ақпарат қамтылғандықтан, оның мәдени мазмұнына да ерекше назар аудару қажет. Оқулықтың мәдени мазмұны мәтіндік материалда, жаттығуларда, иллюстрацияларда көрініс табады, олар білім алушылардың шет тіл мәдениетінің негізгі элементтері туралы білімдерін тереңдетуге және оларды өз мәдениетінің негізгі элементтерімен салыстыруға бағытталуы тиіс. Мақала В2 деңгейіндегі бакалавр — болашақ ағылшын тілі пәні мұғалімдерін дайындауда шет тілі пәні бойынша қолданылатын оқулықтардың мәдени компонентін зерттеуге арналған. Зерттеудің мақсаты — талданатын АТО-да оқытылатын шет тілі мәдениетінің қандай элементтері (материалдық — фактологиялық, аксиологиялық, сөйлеу — тану) басым екенін анықтау. Сапалы деректерді анықтау үшін мазмұнды талдау әдістемесі қолданылды. Талдау нәтижелері барлық төрт ағылшын тілі оқулықтарында материалдық (үстірт) мәдениетті сипаттайтын элементтер басым екендігін көрсетеді. Басқа лингвосоциумның элем бейнесін түсіну үшін қажет аксиологиялық және сөйлеу — тану мәдени бірліктеріне аз көңіл бөлінеді. ШТО таңдаған кезде, мұғалім оқулықта қандай мәдени элементтер басым екенін анықтау үшін оған талдау жасауы керек. Егер оқу материалы материалдық-фактологиялық мәдени бірліктер саны көбірек қамтитын болса, оқытылатын шет тілінің рухани мәдениетінің ерекшеліктерін ашатын қосымша материалға жүгіну қажет.

Кілт сөздер: мәдениет, ағылшын тілі оқулығы, мәдени элемент, мәдениетаралық-коммуникативтік құзыреттілік, шет тілін оқыту, категория, «үстірт» мәдениет, «терең» мәдениет.

Э. Герфанова, Е. Немчинова, Д. Шаяхметова, А. Аязбаева

Типология культурных элементов в учебниках по английскому языку

Важным аспектом изучения / преподавания языка является изучение / преподавание его культуры. Основная цель современного иноязычного образования заключается в развитии межкультурно-коммуникативной компетенции обучающихся, которая представляет собой совокупность способностей, необходимых для успешного и адекватного взаимодействия с представителями иной культуры. Поскольку учебник по иностранному языку включает в себя и культурную информацию, особое внимание следует уделять его культурному содержанию. Культурное содержание учебника находит отражение в текстовом материале, в упражнениях, иллюстрациях, которые должны быть направлены на углубление знаний обучающихся об основных элементах культуры изучаемого языка и их сравнение с основными элементами родной культуры. Статья посвящена изучению культурного компонента учебников по иностранному языку, используемых при подготовке бакалавров-будущих учителей английского языка и культуры на уровне В2. Цель исследования — определить, какие элементы изучаемой культуры (материально-фактологические, аксиологические, речеведческие) преобладают в анализируемых УАЯ. Для определения качественных данных использовалась методология контент-анализа. Результаты проведенного анализа свидетельствуют о том, что во всех четырех учебниках по английскому языку преобладают элементы, описывающие материальную (поверхностную) культуру. Аксиологическим и речеведческим культурным единицам, знание которых необходимо для понимания картины мира иного лингвосоциума, отводится незначительное место. При выборе УИЯ преподавателю необходимо проводить его анализ для того, чтобы установить, культурные элементы какого типа преобладают. В случае если учебный материал включает большее количество материально-фактологических культурных единиц, необходимо обращаться к дополнительному материалу, раскрывающему особенности духовной культуры носителей изучаемого языка.

Ключевые слова: культура, учебник по английскому языку, культурный элемент, межкультурно-коммуникативная компетенция, обучение ИЯ, категория, «поверхностная» культура, «глубинная» культура.

References

- 1 Bennett, J.M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensibility. In R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- 2 Gómez Rodríguez, L.F. (2015). The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2), 167–187.
- 3 Toprak, T., & Aksoyalp, Y. (2014). The question of representation in EFL course books: are learners of English taught about New Zealand? *International Journal of Society, Culture & Language*, 3(1), 91–104.
- 4 Galskova, N., Vasilevich, A., & Akimova, N. (2017). *Metodika obucheniiia inostrannym yazykam [Methods of teaching foreign languages]*. Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].
- 5 Lee, A., Poch, R., Shaw, M., & Williams, R.D. (2012). Engaging diversity in undergraduate classrooms. *ASHE Higher Education Report*, 38 (2), 23–43.
- 6 Byram, M., & Carol, M. (1994). *Teaching and Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 7 Roberts, C., Byram M., & Barro, A. (2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 8 Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- 9 Hall, E. (1976). *Beyond the culture*. New York, London, Toronto: Anchor Books Doubleday.
- 10 Cortazzi, M., & Jin, L.X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 11 Böcü, A., & Razi, S. (2016). Evaluation of textbook series 'Life' in terms of cultural components. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12 (2), 221–237.
- 12 Lund, R. (2006). *Questions of culture and context in English language textbooks. A study of textbooks for the teaching of English in Norway*. [Doctoral dissertation, University of Bergen, Norway]. Retrieved from <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2421/Dr%20Avh%20%20Ragnhild%20Lund.pdf?sequence=1>
- 13 Ihm, H. (1996). *A study of the cultural content of illustrations in selected elementary school ELF/ESL textbooks* [Doctoral dissertation, University of Georgia].
- 14 Ulum, Ö.G., & Bada, E. (2016). Cultural Elements in EFL Course Books. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (1), 15–26.
- 15 Abbasian, R., & Biria, R. (2017). English Language textbooks in EFL education: do they improve students' national, international, and target culture familiarity? *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 49–65.
- 16 Kerr, Ph., & Jones, C. (2010). *Straightforward*. Macmillan.
- 17 Kay, S., & Jones, V. (2016). *New Inside Out*. Macmillan.
- 18 Oxenden, C., & Latham-Koenig, K. (2010). *New English File*. Oxford University Press.

- 19 Bulatova, S.M., Aiapova, T.T., Tutbaeva, Zh.A., & Saduakasova, Z.K. (2008). *Basic English (Second year)*. Almaty.
- 20 Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- 21 Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. Routledge.
- 22 Akhmetzhanova, Z.K. (2017). *Lingvokulturologiia: teoriia i praktika [Linguoculturology: theory and practice]*. Almaty: Izdatelstvo "Eltanym baspasy" [in Russian].

D. Assanova, M. Knol*

*Karagandy university of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan
(Corresponding author's email: marina_vagner@mail.ru*)
ORCID: 0000-0001-6976-1463*

On the problem of overcoming lexical interference in foreign language lessons

The article is dedicated to interpreting the irregularity of the difficulty of lexical interference in the foreign language speech of schoolchildren, as well as an attempt to propose a set of characteristic exercises aimed at overcoming this phenomenon. It is obligatory to make ready alumnus pl alumni with well-developed communication skills that appropriate them to achieve common apprehension and exchange existing ethnical acquaintance when contacting representatives of foreign language culture, as well as consideration for improving the overall level of culture and education of the graduate's personality. The article presents the characteristics of this mechanism: the classifications and classification of interference are given, the psychological causes of this phenomenon in the mentality of learners are considered. The article concludes that in order to overtake lexical interference; it is paramount that the training substance incorporates carefulness of the most characteristic cases of lexical interference, as well as a leading rational procedure — planning, prognostication, and identification.

Keywords: speech, vocabulary, lexical interference, language system, foreign language, language contact, synonym, antonym.

Introduction

In the modern world, information and the ways of its transmission as a whole are paramount, which is why language, as a means of communication, is becoming more and more necessary and interesting object for study requires special attention. The modern socio-cultural situation requires, along with the need of the individual for self-realization, the realization of his potential, competitiveness, from personal knowledge of foreign languages, the possession of which enormously expands the range of interests and opportunities for self-realization. Thus, the problem of learning foreign languages is becoming more and more relevant in the modern world.

English has long been an international language of communication; it is studied in many countries of the world. The number of native English speakers reaches four hundred and ten million people, the number of people who speak English as a second language is about one billion. In Russia, English is the most common foreign language; it is studied in most schools from primary school, realizing its need for further social life.

Russian also continues to be one of the world's languages. The number of people who speak and understand Russian is estimated at approximately two hundred and thirty-five million people, of whom one hundred and sixty-four million consider it native. The Russian language is being studied by an increasing number of foreigners due to the increasing interest in Russian culture and history, as well as, to a greater extent, the development of international relations, economic ties between Russia and foreign countries.

Since Russian and English are languages of similar types, when they are studied as foreign languages, interference invariably occurs, slowing down and impairing the study of a foreign language, forming incorrect speech skills, which complicates the communication process. Especially the influence of interference affects the study of new vocabulary. It is with interference that a lot of mistakes are made when learning and perceiving a foreign language. Of the two language systems interacting in human speech, one is primary in relation to the other, studied or studied by him later.

The primary system is considered as a source of interference, the secondary — as an object of interference. Such interaction and “overlapping” of two languages when learning a foreign language are a complicating factor in the assimilation of a new vocabulary of a non-native language.

Although many researchers (V.V. Ratnikov, S.F. Shatilov, I.S. Bystrova, I.N. Vereshchagina, V.N. Bogoroditskaya, L.V. Khrustaleva) consider the problem of lexical interference, interference still remains as an

*Corresponding author email: *marina_vagner@mail.ru*

understudied area. In this methodological development, an attempt is made to analyze lexical interference and emerging lexical difficulties in the study of comparable languages where English is a foreign language, to predict the most likely manifestations of interference, to offer methodological recommendations for its prevention and to develop a typology of exercises and tasks to reduce its level and prevent it.

When two languages (native — Russian and foreign — English) come into contact, the phenomenon of interference occurs in linguistics, under the influence of one language level, the norms of another language structure are violated. The reason for the interference is the fact that a person builds his speech according to the norms of his native language and establishes unusual connections and relationships between individual linguistic facts of a foreign language, false associations appear. Scientific research shows that the problems of bilingual learning are complex and cover all levels (phonetic, lexical, grammatical, spelling) and, therefore, affect the study of English vocabulary.

To overcome the negative impact of interlanguage interference, the analysis of the native and the studied languages are used. Comparative analysis helps to identify lexical phenomena that pose the greatest difficulties. A differentiated approach will help to eliminate the overload of educational material. The selection of texts and exercises, preparing control papers considering interlanguage interference, is one of the most important elements of the organization of effective training. Given the possibility of interlanguage interference when learning a foreign language, we can prevent some mistakes, reduce their number, and facilitate the learning process. Especially effective with difficult rules and situations are interlanguage contrasting exercises based on interlanguage comparisons, the use of self-control mechanisms, and semantics.

Semantics is the process of revealing the meaning of a word. The choice of the method of semantics in each individual case is determined by the nature of the word, the stage of training, and the level of training. In the methodology, there is a certain arsenal of means and methods of semantics, with the help of which the disclosure of the meaning of the studied lexical structures and their comprehension should be provided through the use of real and conditionally real situations, which ensures correct understanding and awareness of what is perceived.

The monolingual means by which the disclosure of the meaning of a word is made in the foreign language being studied include context, definition, visibility, synonyms, antonyms, word-forming elements that can provide a linguistic guess and lead to comprehension. Although this path is not always the shortest, it mobilizes the cognitive forces of students and is associated with active mental activity.

Translation methods include translation into the native language, interpretation of concepts in the native language. Considering the native language during teaching vocabulary plays a crucial role in mastering the meaning, word formation, and ambiguity of words.

Among the monolingual methods, context is one of the most commonly used. Provided that the context is unambiguous, this method ensures a certain accuracy in understanding the meaning of the word. It is demonstrated in a phrase, in speech, a speech guess develops, an association between words is established. The disadvantage of this method is that a certain level of language acquisition is required.

Also, the disclosure of the meaning of words can be carried out with the help of a definition, which is also useful for the development of listening along the way. This method helps to reveal the semantic, conceptual nature of the word. On the other hand, the definition is often very cumbersome and requires, to a greater extent than the context, a certain level of language proficiency. The next method is synonyms and antonyms. There have been disputes about this method in the methodology for a long time, various opinions have been expressed from its complete prohibition to widespread use. It is believed that this method is not always accurate, since there are no complete synonyms and antonyms, and students' knowledge of words is also assumed. The advantages are that it helps to establish semantic nests of words.

Another way of semanticizing occurs through visibility, which is one of the ways of interlanguage comparison. Visibility is an extralinguistic way of presenting a new word, but when overcoming interlanguage interference, it is effective along with a linguistic way, e.g. translation into the native language, or interpretation of a word in English. Hence, there is the requirement to use paintings, images of objects. However, the most important thing for students is to master new language tools, so the visibility should be primarily linguistic. Visibility can be defined as a specially organized display of language material and its use in speech in order to help the student in his understanding, assimilation and use, since the mastery of educational material begins either with sensory perception, or with the involvement of previously perceived and available in experience. With the help of various means of visualization, natural conditions are created for the manifestation of the communicative functions of the language.

There are different types of visibility. So, at the senior stage, linguistic and auditory visibility is widely used when revealing the meaning of a word. Language visibility should be realized by the constant speech activity of the student in a foreign language, the teacher's speech, radio broadcasts, tape recordings, etc. Another type is auditory visibility. Given its importance, it is necessary to use sound recording, as well as a combination of auditory and visual clarity, the arsenal of screen aids (slides, video materials). However, it should be noted that the use of auditory and visual clarity should be started at the initial stage, since without this, phonemic hearing and the ability to understand foreign language speech do not develop, and further training is subject to failure. Phonemic hearing (phonemics) is the distinction (analysis and synthesis) of sounds (phonemes) of parts of speech, which is a necessary basis for understanding the meaning of what is said. The development of phonemic hearing in children is necessary for their successful learning to read and write. Children often confuse phonemes that are similar in sound, which sometimes slow down the development of coherent speech. Further development of phonemic hearing is necessary for successful teaching of foreign languages.

Usually, preference is given to monolingual methods of semantics, and translational ones are considered only when monolingual ones are ineffective. This also applies to the case of interlanguage lexical interference. Translation into the native language is the oldest, most common method, which is explained by its simplicity and convenience. Its widespread use is also explained by the fact that, as L.V. Shcherba said, "it is possible to expel the native language from the audience, but it cannot be expelled from the heads of students" (Shcherba, 1974, 62). All manipulations with foreign language means inevitably come down to translation, which must be used wisely and skillfully.

A person builds his speech according to the norms of his native language. Nevertheless, there are also extralinguistic factors that cause interlanguage interference, which is the absence of a natural language environment and an important need for communication in a foreign language. In the artificial conditions of mastering a foreign language, these factors are joined by others. In particular, after a certain period of mastering a foreign language and accumulating a certain stock of foreign language knowledge, skills and abilities, students make numerous mistakes, which are no longer always associated with the effect of interlanguage interference (Sidelnik, 2008).

Using self-control mechanisms significantly reduces the number of errors in the speech of students in mastering a foreign language, compared with the work of a teacher on error correction. It seems preferable to create such an educational situation in which the reflective and evaluative activity of the students themselves is activated. This applies primarily to graphic interference at the lexical level, since reading a word according to all the phonetic laws of the English language eliminates the likelihood of false associations regarding the semantic meaning of the word. This is implemented in practice through the formation of a situation in which the student himself must analyze the difficulty, error and independently assess the significance of its impact learning a foreign language. It is in this way that not a simple mechanical correction of an error occurs, but the simultaneous development of the student's critical thinking, the use of self-control mechanisms, and for older students.

Conscious analysis of certain phenomena will prevent interference. The selection of texts and exercises, preparing control papers considering interlanguage interference, is one of the most important elements of the organization of effective training.

Taking into account the interference factor when learning a foreign language allows one to prevent mistakes, reduce their number, and facilitate the learning process, which meets the objectives of the intensification of the educational process.

The regularities of the formulation of thought with the help of a language code indicate that selection and combination are the main operations associated with the functioning of lexical units in speech. The choice of the word is aimed at the nomination, i.e. the naming of what should be discussed. The nomination field is updated in the conceptual scheme (I.A. Zimnaya). When mastering a foreign language, this scheme, formed in the native language, acts as a "foundation" for the formation of such in a foreign language. In the absence of this knowledge or with insufficient depth, mental activity may be erroneous and the tendency to establish similarities between linguistic phenomena may lead to a violation of the language norm and inadequate word usage. Knowledge significantly prevents the interfering influence of linguistic experience of students from both native and foreign languages. They are a means of creating a system of guidelines for the successful development of vocabulary and the prerequisites for the formation of a foreign language speech lexical skill. Knowledge enables the student, in case of difficulties, to consciously carry out both the operation of choice and the operation of combination.

In the conditions of teaching a foreign language, the task of a teacher is to achieve full mastery of the lexical minimum provided for by the program, create a mobile vocabulary, prevent its leakage, forgetting, activate the vocabulary laid down in elementary school and its adequate use in oral speech. The teacher is forced to look for new, more effective ways and techniques for mastering lexical material, without which communication is impossible.

The study of a new lexical unit is a crucial moment in the work on its assimilation, and it depends more on whether it will be imprinted in memory or not since it has been proven experimentally that memory works not only by the type of memorization but by the mechanism of imprinting “once and for all”. The subject of familiarization should be the semantics of the word in unity with its sounding and graphic forms.

The assimilation of a word involves the formation in the cerebral cortex of a complex of temporary connections between the visual, auditory, and motor areas of the cortex since the word has two sides: sensory and semantic. Since the word is an irritant it comprises a visual and auditory component. When they talk about the semantic side, they mean the meaning of the word, the relation to the object or phenomenon that it designates, and its concept, the form of thinking that reflects objects and phenomena in their essential features. Cognitive thinking is characterized by operating with concepts, while communicative thinking relies on both representations and the experience of repeated use of a word in a speech situation.

Today, the development of society, knowledge of foreign languages is an important condition for the personal development of students.

In this regard, the search for the most effective methods of teaching the vocabulary of the studied foreign language becomes a priority for the methodology.

Students can hardly use lexical material under the context, cannot distinguish synonyms, antonyms, homonyms, and other stylistic figures of speech. Lexical interference is a kind of convergent restructuring of languages in the course of language interaction and represents the transfer of all the properties of the lexical unit of the native language to its correlate in a foreign language when similarities between them are detected. The reason for this is the psychological phenomenon of transference, the formation and implementation of which occurs in the minds of students unconsciously, regardless of their will. When students learn foreign language vocabulary, they face several objective difficulties that they follow from the peculiarities of the lexical system of a foreign language. Interference has both positive and negative effects on the language. The positive influence is manifested because, under the influence of a foreign language; this language is enriched with a significant stock of diverse vocabulary, new syntactic forms and constructions, as well as different ways of pronunciation. The negative impact of interference is that after a while, some language elements become almost impossible to distinguish from each other. Unfortunately, within the framework of a modern foreign language lesson, tasks aimed at overcoming the phenomena of lexical interference are not always systematically used.

Domination between a bilingual's Language1 and Language2 may consummation from one of four accomplishable interlanguage interactions. The first and most apparent opportunity is that the earlier-acquired Language1 affects the creation of the Language2. It is familiar for bilinguals to communicate their Language2 with a detectable foreign accent, generate speech that is detectable dissimilar from that of congenital speakers of the language. Substantial evidence recommends that the extent of the dissimilarity between bilingual creation of Language1 and Language2 phones from those of monolinguals depends on the age at which each language is acquired. This difference occurs because acquiring speech sequentially axiomatically has in mind that the Language2 is learned through the ‘filter’ of the Language1. The resulting consequence of the Language1 on the Language2 is termed ‘interference’. Numerous studies have demonstrated that the results of this interference persist in Language2 creation and also perception, even after several years of continued Language2 use [1].

Experimental

There is a certain theoretical basis that allows studying the specifics of language interference, including lexical interference: in the field of the theory of language contacts (U. Weinrich, L.V. Shcherba, etc.); the use of a rational approach to the study of languages (M.N. Ignatova); bilingualism and interference (V.M. Alpatov, L.I. Barannikova, U. Weinreich, etc.); overcoming interference in a professional translation (V.V. Alimov); the mastery of the foreign language at a high level with the universal set of exercises (V.V. Viashchenko), etc.

Results and Discussion

According to V.V. Alimov, lexical interference is the interference of the vocabulary of one language system into another. The linguist considers the line between grammatical and lexical, as well as semantic and

lexical types of interference, barely distinguishable [2]. For example, the grammar and semantics of one language can influence the vocabulary of another and lead to the emergence of many new words: shaping, rating, monitoring, bodybuilding, etc.

In his work "Language contacts", W. Weinreich emphasizes that the common reason for lexical innovations is the need to name new objects, people, places, and concepts. These new introductions, falling into other languages, led to the emergence of lexical interference [3].

The reasons for the occurrence of lexical innovations are different, some of them are lexical borrowings that have appeared in a foreign language because of language contact. These borrowings can imperceptibly interfere in the language for an indefinite time, and then, obeying the grammatical norms of another language, take a full-fledged place in its vocabulary.

Foreign language learners and translators often have difficulties translating individual words and expressions from their native language into a foreign language and vice versa. This was confirmed in the words of W. Weinreich: "Perhaps the fundamental condition for lexical interference is a similar feeling of lexical deficit (lexical "gap")" [4].

When a communicant or translator understands that there is no equivalent of a word from the translated language in their native language, they are forced to resort to calcifying or transliterating this word, which in the vast majority of cases leads to lexical interference.

According to N.P. Medentseva, students studying English face many difficulties in trying to overcome lexical interference. The most common of them are:

- Lexical-semantic interference based on microstructure, due to polysemy (such interference is not a distinction between sememes (the minimum unit of the content plan at the level of abstract description) with a common lexeme comprising one word).

- Lexical-semantic interference in synonymy:

- a) with lexical synonyms that differ in shades of meaning (English: to stare, to gaze, to look, to watch, to see);

- b) with lexical synonyms that differ in the sphere of use (English: beautiful, pretty, nice, handsome);

- c) with lexical synonyms that differ in emotional and expressive coloring (English silly, foolish, stupid).

- Lexical-semantic interference in antonymy.

The main mistakes students face in this area are:

- a) incorrect translation of a Russian word in a certain context due to the existence of polysemy, and as a result-incorrect selection of an English antonym:

- 1) black bread — white bread-English white bread;

- 2) black magic-white magic-English light magic, (the word "light" is used here in a figurative sense and means "good, not evil").

- b) the inability to distinguish sememes in the lexemes of the English language, most often is a consequence of insufficient proficiency in it:

- 1) large (small) distance-English long (short) distance;

- 2) big (small) eyes-English big (small) eyes.

- Lexico-semantic interference in homonymy.

Typical mistakes of students are associated with the following types of lexical homonyms:

- a) homoforms: English: 1. Book me two tickets — Закажи мне два билета.

- 2. I've read a book — Я прочитал книгу.

- b) homographs: the word "record" or "re'cord" (record or record on a gramophone record).

- c) homophones: English: be — быть; bee — пчела; beer — пиво; bear — медведь.

- Lexical and semantic interference in the field of paronymy of the Russian and English languages: eng. Collision and collusion, affect and effect [5].

The research of N.P. Medentseva showed that the phenomenon of lexical interference occurs precisely when working with paronyms and homonyms in foreign languages (most errors are allowed here) [6].

Overcoming lexical interference in the foreign language speech of secondary school students makes it important to consider this problem not only from a linguistic but also from a psychological point of view.

When mastering a foreign language, students use the skills and abilities that they have developed on the material of their native language [7]. Thus, a foreign language is acquired on a certain psycholinguistic basis of mastering a previously studied (native) language, in other words, based on specific skills previously formed in a person [8]. These skills subsequently enter a certain interaction with new emerging speech skills and abilities in a foreign language.

Discrepancies in the vocabulary of the native and foreign languages should be possible prerequisites for the actualization of interference, which cannot always materialize in speech. The reason there is interference when trying to master a foreign language violates the mental mechanisms of speech.

To reduce the phenomenon of skill interference, modern psychology calls for using several the following measures in practice:

- 1) analyze the extent to which teachers perform the work during the lesson and their subsequent instruction in order to create an identity between the teaching methods used;
- 2) transition to work on other skills only after the final consolidation of the previous skills;
- 3) strive to implement the greatest standardization of situations-stimuli and reactions (or create the greatest discrepancies in these situations) [9].

According to L.A. Schwartz, the solution of the problem of neutralizing or removing the interference of skills is impossible without understanding the features of the learned lexical units by the trainees, which is achieved by comparing them [7]. This conclusion is also emphasized in other psychological studies: the negative transfer can be significantly weakened if the essential distinctive signs of interfering phenomena are brought to the consciousness of the trainees [10]. In this, in our opinion, the task of a foreign language teacher is to plan work on the study of foreign language vocabulary, the meanings of which may not always coincide with the corresponding meanings in the native language.

In the modern methodology of teaching foreign languages, there are various approaches to identifying the causes of lexical difficulties and the phenomenon of interference.

Among the domestic researchers dealing with this problem, N.V. Nikolaeva highlights that the choice of vocabulary depends on the ratio of the form of a word and its meaning in a foreign and native language. The linguist divides words into eight types:

- 1) borrowed / international language units, the meaning of which is the same in the two languages;
- 2) components of phrases, as well as complex and derived words that are already familiar to students, but have different semantic shades with words from their native language that are similar in meaning;
- 3) words with a volume of meaning that does not conflict with the semantic volume of words of the native language;
- 4) words whose content is considered as specific from the position of the studied language;
- 5) words that have a common root with their native language but have different contents;
- 6) lexical units that have a wider scope of meaning compared to the native language;
- 7) lexical units that have a narrower scope of meaning than in the native language [11].

I.M. Ignatova states that to overcome the phenomenon of interference in the study of foreign languages, the best solution is to turn to a rational approach [7]. A rational approach does not allow language learners to replace the system of lexical rules of the studied language with a system formed earlier as a product of learning their native language. Because of using a rational approach, students acquire the ability to analyze the ratio of structural units in different languages, as well as mutual influence systems of two languages in each other. It is a thorough study of the interaction and interpenetration of two languages that is the key to successfully recent mastering the lexical side of the speech of the studied language.

For methodological purposes, it is necessary to conditionally distinguish 3 stages of mastering lexical material:

1st stage — the introduction of vocabulary and its primary consolidation. The main task of the first stage is to explain the distinctive features of English verbs when comparing them with Russian correlates. To do this, it is necessary to explain to schoolchildren the meaning of each verb and compare their meanings with each other to ensure a conscious perception of the differences in their semantic structures.

2nd stage — formation of lexical speech skills in oral foreign language speakers. The purpose of this stage is not just the primary fixation of a lexical unit in the consciousness, but bringing the level of proficiency of this lexical unit to automatism. At the second stage, the skill is formed and its subsequent consolidation takes place. This is achieved by a large number of repetitions of lexical units in the exercises. In contrast to the first stage, at the second stage, students choose the appropriate lexical unit independently.

3rd stage — improvement of lexical speech skills, as well as the development of speech skills for using the studied vocabulary in speech. This stage includes creative exercises that require active mental activity of students. These tasks assume full independence of students in the choice of foreign language lexical means for expressing their thoughts [12; 13].

Thus, to overcome interlanguage interference at the lexical level, it is necessary to adhere to the following principles:

- the principle of oral advance (interference occurs from the very beginning of learning a foreign language, which is why to overcome interference, it is necessary to acquaint students with the sound form of a lexical unit, so that in the future the correct sound appearance of the word correlates with the graphic form of the word and is associated with the correct image, without causing false associations);

- the principle of matching (this principle mainly works as a simulator, since when repeatedly referring to a lexical unit that can interfere, the student, trying to find the equivalent among the proposed options for matching, will repeatedly refer to a dictionary or other source that semantics lexical units correctly, which will allow faster memorization of the meaning of a word subject to interference);

- the principle of using a semanticizing context (this principle of word semanticization is based on a correct guess about the lexical meaning of the word, which appears based on the meaning of the sentence / phrase where a false association about the meaning of a lexical unit caused by interference will not make sense);

- the principle of clarity (the meaning of exercises implementing this principle in the development of an association of a word (graphics or phonetics) with an image. This principle is especially well suited for words denoting real objects, as it helps students to correctly semanticize the studied word without resorting to translation).

In modern socio-cultural conditions, at this stage of the development of society, the study of foreign languages becomes a necessity for the full self-realization of the individual. Interference is one of the most common causes of errors when learning a foreign language. In the course of this work, the types of interlanguage interference at the lexical level were identified, to overcome which the lexical units of the Russian and English languages were compared and analyzed, the types of lexical interference were described and analyzed, under the influence of which difficulties arise in mastering the vocabulary of the English language and, as a result, errors at the lexical level.

The analysis of lexical units of the compared languages revealed differences in the perception and semantics of words leading to interference, identified the main types of lexical interference. Based on the analysis of these types, conclusions were drawn about the main causes of manifestation and possible ways of manifestation of interlanguage interference. In the course of the work, the main goal of the study was achieved — to identify the causes leading to interference at the lexical level and to compile methodological principles for overcoming interference of the Russian language as a native language when learning English as a foreign language at the lexical level. Several tasks were also solved, including consideration of interlanguage interference as a phenomenon in general, a comparative description of the language systems of English and Russian to identify differences between their lexical systems, identifying the main causes and ways of occurrence of lexical interference, compiling a list of lexical phenomena of the English language that cause difficulties in their study; predicting the most likely manifestations of interference at the lexical level; compiling exercises that prevent interference and prevent its occurrence.

The main emphasis was placed on the differentiation of types of lexical interference. After all, before trying to deal with the phenomenon of interference, it is necessary to understand the mechanisms of influence of one language on another, in this case, the Russian language — on the English language. Although a lot of works have been written on this issue, various manuals have been created, students of English as a foreign language still have mistakes when studying the vocabulary of a foreign language, which is revealed most often when students translate English-language texts. Although enough attention is paid to the study of vocabulary when teaching a foreign language, the problem of interference remains open, since this is a psychological process that is not always controllable. Based on the analysis of the lexical interference of the Russian language in the study of English, the principles of anticipating and overcoming interlanguage interference were identified.

References

- 1 Antoniou M. Inter-language interference in VOT production by L2-dominant bilinguals: Asymmetries in phonetic code-switching / M. Antoniou, T. Catherine Best, D. Michael Tyler, Christian Kroos // *Journal of Phonetics*, 2011. — Vol. 39, No. 4. — P. 558–570.
- 2 Гурал С.К. Интерферентные явления и положительный перенос (английский, французский и итальянский языки) / С.К. Гурал // *Вестник Томского государственного университета*. — 2012. — № 354. — С. 7–11.
- 3 Dwinastiti M. “Language Interference”. / M. Dwinastiti, 2013. — Retrieved from <https://marlindwinastiti.wordpress.com/2013/04/02/language-interference/>

- 4 Jaeger T.F. Alignment as a consequence of expectation adaptation: Syntactic priming is affected by the prime's prediction error given both prior and recent experience / T.F. Jaeger, N.E. Snider // *Cognition*, 2013. — No. 127. — P. 57–83.
- 5 Кайбуллаева З.Т. Лингвистическая интерференция на примере английского языка / З.Т. Кайбуллаева, Л. Н. Максеева // *Образование и наука в современных условиях*. — Чебоксары. — 2016. — № 1(6). — С. 315, 316.
- 6 Жубанов И.В. «Английский с «русским акцентом», или несколько слов о коллективном бессознательном и русских медведях» [Электронный ресурс]. / И.В. Жубанов. — 2019. — Режим доступа: <http://www.thinkaloud.ru/featureak>
- 7 Игнатова М.Н. Методика преодоления грамматической интерференции на основе применения рационального подхода: дис.... канд. пед. наук / М.Н. Игнатова. — Москва, 2015. — 151 с.
- 8 Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://psychology.academic.ru>
- 9 Семенова Ю.И. Хрестоматия по теории овладения иностранным языком [Электронный ресурс] / Ю.И. Семенова. — Курск: КГУ, 2016. — 154 с. — Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008678025>
- 10 Джабраилова В.С. Преодоление интерференции как фактор успешного освоения второго иностранного языка / В.С. Джабраилова, М.П. Фомичева // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. — 2015. — № 8(2). — С. 89–92.
- 11 Тедтеева З.Х. Методы предупреждения лексико-семантической интерференции / З.Х. Тедтеева // *Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова*. — 2016. — № 3. — С. 151–156.
- 12 Barr D.J. Random-effects structure for confirmatory hypothesis testing: Keep it maximal / D.J. Barr, R. Levy, C. Scheepers, H.J. Tily // *Journal of Memory and Language*, 2013. — No. 68. — P. 255–278.
- 13 Kukona A. Lexical Interference Effects in Sentence Processing: Evidence From the Visual World Paradigm and Self Organizing Models // A. Kukona, Pyeong Whan Cho, Magnuson James S., W. Tabor // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 2014. — No. 40. — P. 326–347.

Д.Н. Асанова, М.В. Кноль

Шет тілі сабақтарында лексикалық кедергілерді жеңу мәселесіне

Мақала оқушылардың шет тіліндегі сөйлеуіндегі лексикалық кедергі мәселесінің ерекшеліктерін зерттеуге, сондай-ақ осы құбылысты жеңуге бағытталған арнайы жаттығулар жиынтығын ұсынуға арналған. Шет тілі мәдениеті өкілдерімен қарым-қатынас жасау кезінде өзара түсіністікке қол жеткізуге және бар мәдени тәжірибемен алмасуға мүмкіндік беретін, сондай-ақ бітірушінің жеке басының мәдениеті мен білімінің жалпы деңгейін арттыру үшін маңызды дамыған коммуникативтік дағдылары бар түлектер даярлануы керек. Мақалада осы механизмнің сипаттамалары келтірілген: араласудың жіктелуі мен түрлері берілген, студенттердің санасындағы осы құбылыстың психологиялық себептері қарастырылған. Авторлар мақалада лексикалық кедергіні жеңу үшін оқытудың мазмұнына лексикалық кедергінің кең таралған жағдайларын, сондай-ақ жетекші рационалды стратегияларды-жоспарлау, болжау және сәйкестендіруді қарастыруды қамтуы керек деген қорытынды жасаған.

Кілт сөздер: сөз, лексика, лексикалық кедергі, тілдік жүйе, шет тілі, тілдік байланыс, синоним, антоним.

Д.Н. Асанова, М.В. Кноль

К проблеме преодоления лексической интерференции на уроках иностранного языка

Статья посвящена изучению особенностей проблемы лексической интерференции в иноязычной речи школьников, а также попытке предложить комплекс специальных упражнений, направленных на преодоление этого явления. Необходимо готовить выпускников с хорошо развитыми коммуникативными навыками, которые позволяют им достигать взаимопонимания и обмениваться имеющимся культурным опытом при общении с представителями иноязычной культуры, а также важны для повышения общего уровня культуры и образования личности выпускника. В статье представлены характеристики этого механизма: даны классификации и виды вмешательства, рассмотрены психологические причины этого явления в сознании студентов. В статье делается вывод о том, что для преодоления лексической интерференции необходимо, чтобы содержание обучения включало рассмотрение наиболее распространенных случаев лексической интерференции, а также ведущих рациональных стратегий — планирования, прогнозирования и идентификации.

Ключевые слова: речь, лексика, лексическая интерференция, языковая система, иностранный язык, языковой контакт, синоним, антоним.

References

- 1 Antoniou, M., Catherine, T. Best, Michael, D. Tyler, & Christian, Kroos (2011). Inter-language interference in VOT production by L2-dominant bilinguals: Asymmetries in phonetic code-switching. *Journal of Phonetics*, 39(4), 558–570.
- 2 Gural, S.K. (2012). Interferentnye yavleniia i polozhitelnyi perenos (angliiskii, frantsuzskii i italienskii yazyki) [*Inferential issues and positive transfer (English, French and Italian languages)*]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta — Newsletter of Tomsk State University*, 354, 7–11 [in Russian].
- 3 Dwinastiti, M. Language Interference (2013). Retrieved from: <https://marlindwinastiti.wordpress.com/2013/04/02/language-interference> [in Russian]
- 4 Jaeger, T.F., & Snider, N.E. (2013). Alignment as a consequence of expectation adaptation: Syntactic priming affected by the prime's prediction error given both prior and recent experience. *Cognition*, 127, 57–83.
- 5 Kaibullaeva, Z.T., & Makeeva, L.N. (2016). Lingvisticheskaia interferentsiia na primere angliiskogo yazyka [*Linguistic Interference on the example of English*]. *Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviakh — Education and science in modern conditions*, 1(6), 315, 316.
- 6 Zhubanov, I.V. (2019). Angliiskii s «russkim akcentom», ili neskolko slov o kolektivnom bessoznatelnom i russkikh medvediakh [English with “Russian often accent” or some words about collective unconscious and Russian bears]. Retrieved from: <http://www.thinkaloud.ru/featureak> [in Russian].
- 7 Ignatova, M.N. (2015). Metodika preodoleniia grammaticheskoi interferentsii na osnove primeneniia ratsionalnogo podkhoda [*Ways of overcoming grammatical interference on the basis of rational approach*]. Candidate's thesis. Moscow [in Russian]
- 8 Bolshaia psikhologicheskaiia entsiklopediia [*Great Encyclopedia of Psychology*]. Retrieved from: <http://psychology> [in Russian].
- 9 Semenova, Yu.I. (2016). Khrestomatiia po teorii ovladeniia inostrannym yazykam [Anthology of Theory of Language Acquisition]. Kursk: KGU. search.rsl.ru. Retrieved from: <https://search.rsl.ru/record/01008678025> [in Russian].
- 10 Dzhabrailova, V.S., & Fomicheva, M.P. (2015). Preodolenie interferentsii kak faktor uspeshnogo osvoeniia vtorogo inostrannogo yazyka [*Overcoming Interference as factor of successful mastering a second language*]. *Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk — Actual Problems of Humanities and Natural Sciences*, 8(2), 89–92 [in Russian].
- 11 Tedtoeva, Z.Kh. (2016). Metody preduprezhdeniia leksiko-semanticheskoi interferentsii [*Ways of preventing and overcoming lexical-semantic interference*]. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Khetagurova — Newsletter of North-Osetian State University named after K.L. Khetagurov*, 3, 151–156.
- 12 Barr, D.J., Levy, R., Scheepers, C., & Tily, H.J. (2013). Random-effects structure for confirmatory hypothesis testing: Keep it maximal. *Journal of Memory and Language*, 68, 255–278.
- 13 Kukona, A., Pyeong Whan Cho, Magnuson James S., & Tabor, W. (2014) Lexical Interference Effects in Sentence Processing: Evidence From the Visual World Paradigm and Self Organizing Models. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 40, 326–347.

G.S. Akhmetova^{1*}, A.Ye. Bizhkenova¹, D.S. Ryspayeva²

¹*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan*

²*Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan*

(Corresponding author's e.mail: gulnarakzkk@gmail.com)*

ORCID: 0000-0003-4608-1996¹

Scopus Author ID: 57196374873¹

Scopus Author ID: 57224127298²

Evaluating some ways of semantisation of the vocabulary in teaching English in high schools

The study presents evaluation and analyses of some ways for semantisation in foreign vocabulary mastery in teaching English in high schools. The study aims to identify effective ways of semantisation in vocabulary teaching and word mastery. The relevance of the present study can be explained by the fact that identifying effective ways of semantisation in vocabulary teaching may aid higher English language proficiency of the 10th-grade students in meeting the curriculum requirements and standards. This also relates to the fact that teaching vocabulary remains to be one of the central issues in foreign language acquisition, as it is the basis for both productive and perceptive skills. It is hard to imagine a learner speaking a foreign language well without sufficient vocabulary. Thus, one of the main tasks in the EFL class is to expand the vocabulary of learners. The study provides general background on the peculiarities of teaching and learning foreign vocabulary, types of vocabulary, and reviews some ways of semantisation. The authors have reviewed and classified vocabulary semantisation into several groups: semantisation through translation, demonstration, description, numeration, synonyms, antonyms, semantic fields. A survey was applied to identify the effectiveness of the ways of semantisation in teaching vocabulary. Thirty-eight 10th-grade students answered survey questions and shared their perceptions and views on the ways of teaching vocabulary in EFL classrooms. According to survey results, semantisation of vocabulary based on lexical-semantic fields and description were evaluated as the most effective ways. It was found that each semantisation method may work effectively if it is applied with the appropriate word, phrase, or concept.

Keywords: foreign language, survey, teaching and learning, translation, semantisation, vocabulary, word knowledge, lexical skill, word mastery, acquisition, word-building.

Introduction

Nowadays modern schools are facing significant changes covering almost all aspects of the learning and teaching process. Learners' interest and motivation, as well as bright encouraging teachers, interesting content and ways or methods of teaching any subject, are the main factors in making learning successful [1; 22]. Teaching vocabulary remains to be one of the central issues in foreign language acquisition. This relates to the fact that vocabulary is the basis for both productive and perceptive skills. It is hard to imagine a learner speaking a foreign language well without sufficient vocabulary. When a learner feels he/she lacks words, it causes unwillingness to speak, language barrier, and fear to be shamed. Thus, one of the main tasks in the EFL class is to expand the vocabulary of learners [1; 22].

The present study aims to identify effective ways of semantisation in vocabulary teaching and mastery. The relevance of the present study can be explained by the fact that identifying effective ways of semantisation in teaching vocabulary teaching may aid higher English language proficiency of the 10th-grade students in meeting the curriculum requirements and standards. Vocabulary is a set of words of a language, its vocabulary stock. This term is also used with individual layers of vocabulary (household vocabulary, business vocabulary, poetic vocabulary, etc.), and to refer to all words used by any writer or individual in his/her work [1; 23]. The purpose of teaching vocabulary is to form lexical skills, the ability to combine words according to lexical rules. Lexical skill is the ability to choose and use words correctly according to the speaker's intention.

The peculiarities of teaching vocabulary include such issues as matching the words or lexical units with the content of communication, an inexhaustible vocabulary supply, difficulties related to the internal form of

*Corresponding author email: gulnarakzkk@gmail.com

the word, sound, graphic, grammatical representation, nature of compatibility and use with other words, continuous vocabulary expansion, and an insufficient number of classes.

The problems related to vocabulary teaching and learning were reflected in the works of the researchers such as I.L. Bim, N.D., Galskova, B.F., E.N. Solovova, and others [2; 124]. A number of issues related to vocabulary teaching have been covered in the methodological literature. One of the main and foremost aims of EFL teachers is for students are forming and mastering learners' lexical skills necessary for speaking [3; 326].

The main objective of learning a foreign language in 10–11th grades is to develop the students' ability and willingness to use a foreign language as a communication tool in the dialogue of cultures, namely: preparation for cross-cultural communication in the field of school education, youth tourism, using a foreign language as a means of self-education, as a tool for getting acquainted with the foreign culture, and presenting cultural values and life of Kazakhstani citizens [4; 302].

The level of skills in the school subject "Foreign Language" at the level of general secondary education is correlated with the Common European language proficiency levels (CEFR). Learning foreign language as a means of education, cognition, and interaction with a foreign culture and native speakers aims at developing learners' functional literacy, further developing foreign language skills to provide competitiveness in the future. The ability to communicate in a foreign language in an oral and written productive way as a result of functional literacy is viewed as one of the key competencies. This determines the goals and objectives of teaching a foreign language in high school [4].

The content and the educational technologies used should ensure the foreign language proficiency at the level of B1+ (B2) in accordance with CEFR. Students should master language skills, use language for communication, read, understand and make up monologs and dialogs in oral and written forms in accordance with communicative goals within certain topics. According to CEFR vocabulary amount for B1 and B2 level may range from 1,200–2,500 for active vocabulary and 2,500 and 5,000 lexical units for passive vocabulary.

According to Galskova "...school graduates should learn the meaning, form of lexical units and be able to use them in listening and reading, writing, correlate the sound / graphic image of a word with its semantics, understand the learned words and phrases in the speaking, to guess the meaning of words and phrases, based on the context of their use; establish associative semantic connections of words, recognize and understand homonyms, homographs, international words and apply word-building rules (affixation, conversion, borrowing), distinguish and understand the vocabulary that denotes objects and objects of a foreign language (monetary units, measures of weight, length, time designation, etc.), speech formulas, non-equivalent vocabulary, choose the right words and phrases in accordance with the communicative purposes, correctly combine words in syntagmas and sentences, follow the structural and morphological rules of words and phrases, possess lexical-semantic and lexical-thematic associations, be able to replace a certain word with synonyms and antonyms, paraphrase, apply learnt keywords and phrases in speech, be able to expand or shorten sentences. Graduates should know word-formation rules, and origin of certain words" [3; 288, 289].

The present study tried to cover the following research questions:

1. What are the effective ways of semantisation of a new vocabulary in foreign vocabulary mastery?
2. How do high school students evaluate different ways of semantisation in teaching vocabulary?

Materials and methods

The present study applies mixed research methods such as survey, comparative analysis, observation, generalization. The study was conducted among the 10th-grade students of one of the school-lyceums in Nur-Sultan city. According to the rules of research ethics the name of the high school will remain anonymous. After some ways of semantisation have been applied in teaching vocabulary the 10th grade students were asked to answer survey questions to identify the most effective and likable ways of semantisation of vocabulary. Overall, 38 tenth-grade students voluntarily participated in the survey and answered survey questions. Students were asked to answer the following questions:

1. Which way of semantisation helped you to expand your vocabulary and memorize new words better?
2. How would you describe the ways of semantisation in teaching vocabulary which EFL teacher used at the lesson?

When teaching vocabulary in EFL classroom all teaching materials were based on the textbook "Acton" compiled for the 10th grade students recommended by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. During the academic year 2020–2021 EFL teachers used the following ways of semantisation of vocabulary indicated below in Figure 1.

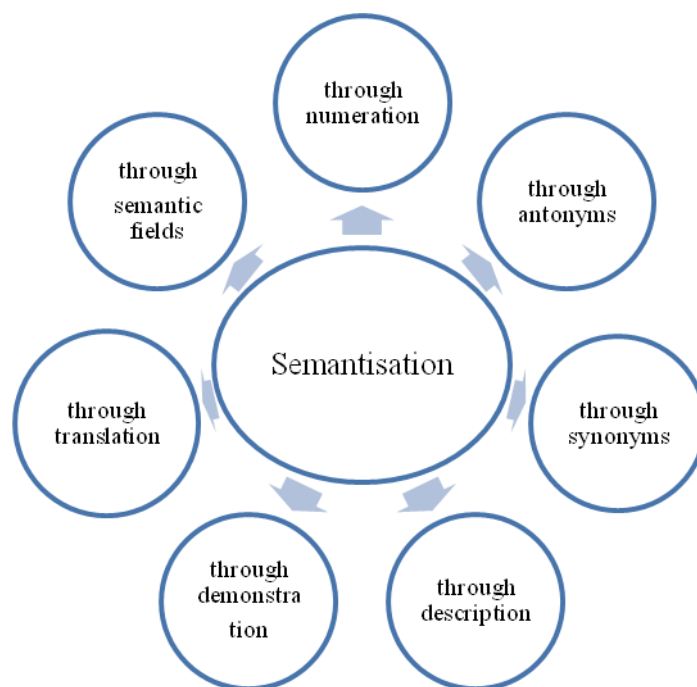


Figure 1. Ways of semantisation of new vocabulary in EFL classroom

Results and Discussion

While presenting and mastering the lexical skills of the 10th-grade students, we followed several strategies and techniques and tried to identify the stages and effectiveness of each. Vocabulary expansion is carried out almost at every lesson, as the teacher introduces learners to a new portion of words and works on its mastery. Vocabulary mastery should ensure the enlarging vocabulary stock and its retention in learners' memory, its adequate use in a speech that is adequate for communicative purposes. Learners should acquire an excessive amount of vocabulary that allows them to choose the most appropriate word, phrase, idiom, or cliché based on their worldview and speech needs.

Unfortunately, most learners do not vary vocabulary in their speech; therefore, their speaking skills are evaluated as poor and not vivid.

Vocabulary acquisition traditionally includes three main stages:

- 1) Preliminary stage or word presentation;
- 2) Consolidation;
- 3) Developing the ability to use lexical skills in various types of speech activity [2: 76].

All subsequent work on the vocabulary depends on the effectiveness and purposefulness of this stage. EFL teachers should choose the most effective way of presenting new vocabulary under the level of training, the level of knowledge of the students, vocabulary characteristics, and its type. The variety of different methods of somatization and primary consolidation enables EFL teachers to choose the method corresponding to the goals and objectives of the lesson, the teacher's abilities and vary them from lesson to lesson. However, working with new vocabulary is not limited to one lesson. It continues in all subsequent lessons. Learners will encounter the same words many times while reading texts and doing exercises and assignments. The EFL teacher needs to make sure that the learners have mastered the new vocabulary, and which lexical units should be revised and mastered (checking to what extent the learners have gained practical lexical skills). School textbooks recommend forming and developing lexical skills at the same lesson [5: 33].

Mastering lexical skills has become one of the focus areas of EFL teachers nowadays. Learning vocabulary plays a crucial role in foreign language learning. It is the vocabulary that conveys thoughts, ideas, names of the objects, so it penetrates into all spheres of life, helping to reflect not only a reality but also imaginary. It is impossible to create a solid language base for learners without mastering lexical skills. Proper vocabulary acquisition is the most important prerequisite for speaking [5].

Leontiev defined lexical skill as the ability to perform automatically, relatively independently, a number of operations related to calling a word from long-term memory, its correlation with other lexical units [6: 23]. Hence, the purpose of mastering lexical skills is interconnected with developing productive (speaking and writing skills)

and receptive skills (reading and listening). Kozhevnikov determined lexical skill as a synthesized action of right word choice and its combination with other lexical units in situations and speech [7; 98].

According to the survey results (Figure 2), the majority of the tenth-grade students (11 students) find learning vocabulary based on lexical-semantic fields as the most effective way of semantisation. Another larger part of the students (8 students) thinks that semantisation of new vocabulary through description is beneficial. The effectiveness of demonstration and translation as the ways of semantisation of vocabulary were valued equally (equal number (6 respondents) of students voted for translation and demonstration). Surprisingly, semantisation through antonyms and synonyms and numeration were not popular among the tenth-grade students.

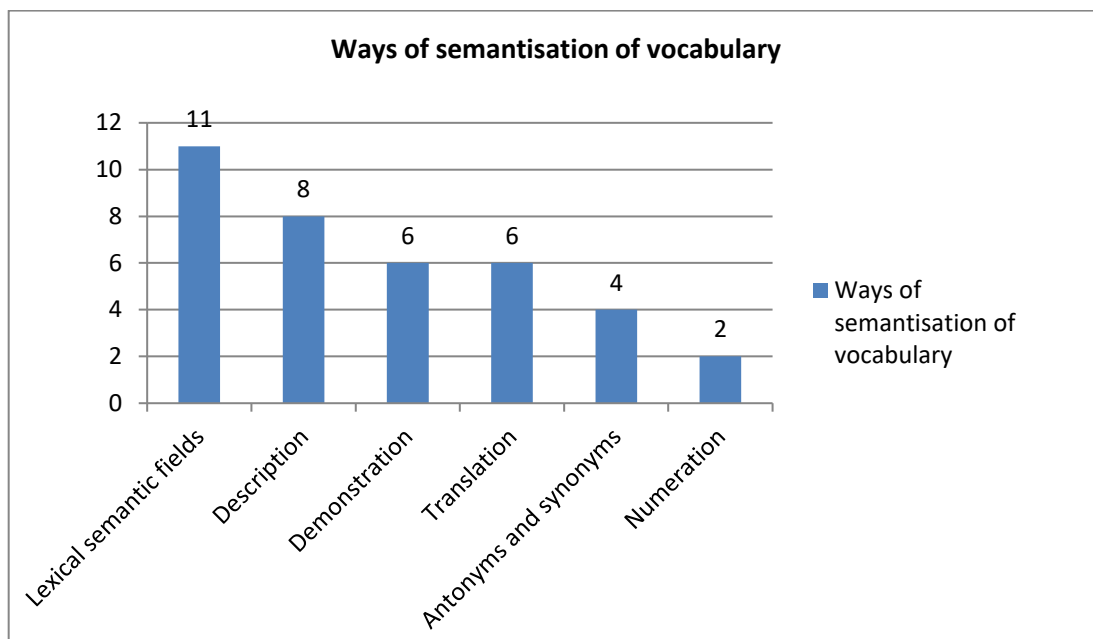


Figure 2. Survey analysis on the effectiveness of ways semantisation of vocabulary among the 10th-grade students

Semantisation through expanding semantic fields

Vocabulary mastery should be a continuous process implemented in all EFL lessons. Encouraging learners to learn new words and enlarge their vocabulary should be one of the main tasks of EFL teachers. The most convincing evidence of learners' vocabulary proficiency is the ability to participate in oral communication and reading. Solovova E.N. defines the following subjective factors that expand the individual semantic field, which is dynamic. First, the word(-s) must be presented in a specific context. Vast word associations contribute to better word memorization, word use in diverse contexts. It is crucial to establish paradigmatic connections of words (considering the features of the sound, graphic form, grammatical features), and semantic connections in the context and use in certain situations. Expanding the context can be provided through connecting adjacent semantic fields. Unfortunately, in many cases, the vocabulary of a certain unit is taught isolated from other topics, and it is easily forgotten after starting a new unit. It is beneficial for EFL learners to expand the field of word usage by combining some related topics. For example, when we talk about nature, we can also talk about books (books as a source of knowledge about nature, nature as a source of inspiration for writers, poets, musicians, and artists). Asking problematic questions may serve as one influencing factor in the positive dynamics of the semantic field. To achieve this aim, EFL teacher should provide learners with problematic questions which push learners to give extended answers. Constant use of learned vocabulary is one of the main factors of expanding the semantic field. It is much easier to increase the active vocabulary not by presenting new vocabulary, but by creatively applying the learned vocabulary in new contexts. A developed branched and stable semantic field significantly improves speaking skills. 32 % of respondents think that teaching through lexical semantic fields helps to enlarge vocabulary, because it is clear and logical. However, 16 % of respondents find this method challenging (Figure 3).

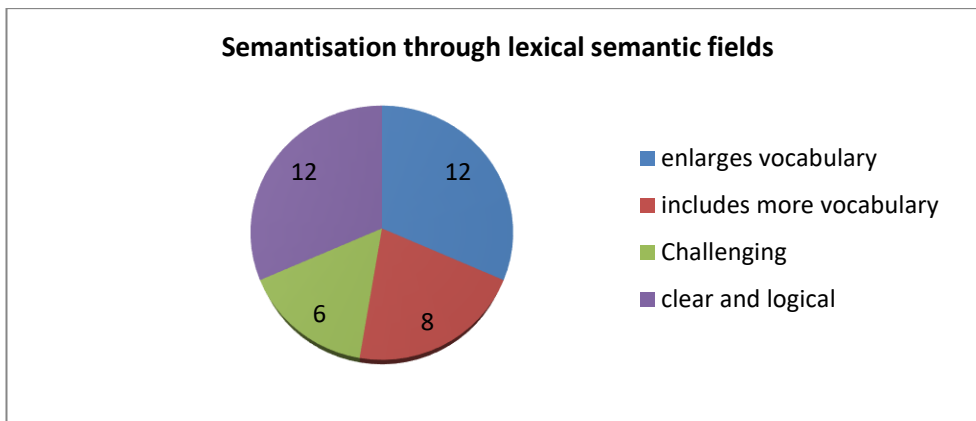


Figure 3. Evaluation on teaching vocabulary (semantisation) based on lexical semantic fields

Semantisation through description

This method of semantisation can be referred to as the non-translation method in vocabulary presentation. Description enables students to guess the meaning of a new vocabulary, instead of giving a direct translation of the word. Semantisation through description enables learners to develop different types of thinking such as critical thinking, logical thinking, analysis, and synthesis. It also aids to develop students’ imagination and fantasy, which is important for their creativity. Teaching through descriptions teaches students paraphrasing skills when they do not know the precise name of the thing or object, so the learners learn to describe things themselves.

Examples: Colonization is the action or process of settling among and establishing control over the indigenous people of an area. Astronaut — a person who travels beyond the earth’s atmosphere.

Mankind – human beings considered collectively; the human race.

The majority (34 % respondents) think that this way of semantisation of vocabulary develops speaking skills, for all new words are supposed to explain via explanation, not using translation method. 26 % of the respondents state that this strategy enables students to use passive vocabulary, as they are not allowed to use their mother tongue. 21 % of the respondents find this strategy time-consuming, for it takes a particular time to explain the meaning of the word without using the native language. However, 18 % of respondents find this strategy easy and clear (Figure 4).

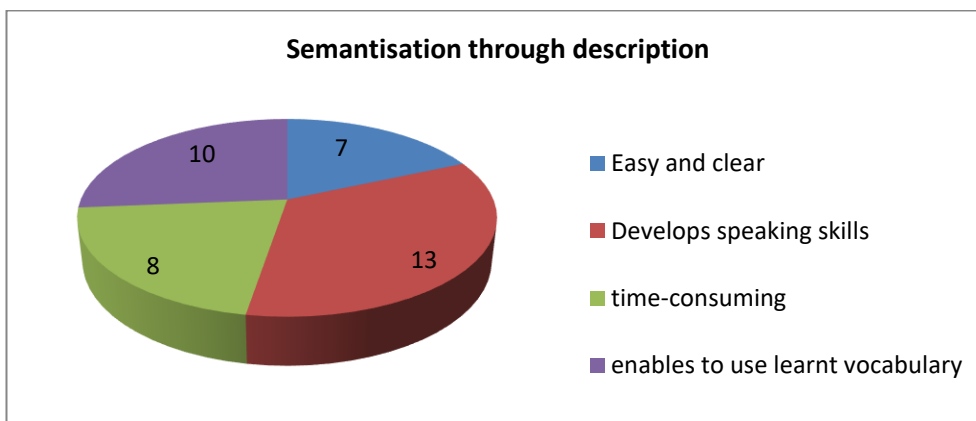


Figure 4. Evaluation on teaching vocabulary (semantisation) based on description

Semantisation through translation

Translation methods in word semantisation are viewed as time-saving and efficient as they can be used to explain concepts that are not part of the active vocabulary and do not require memorization. These methods are used to prevent mistakes when explaining the so-called false friends of the translator and preventing misconceptions. There are two translation methods: translating the concept itself from a foreign language into the native language and interpreting the concept. The teacher should not overuse the translation method in word semantisation as it may reduce learners’ interest and motivation so it is recommended to use it reasonably to

keep students engaged. This method of word semantisation has its pros and cons. Wise use of this method may help to save time. However, it may increase the impact of interlanguage interference.

According to the survey results, 29 % of the respondents describe this strategy as straightforward, 26 % of respondents think that this strategy relies much on L1. However, 24 % of respondents believe that this method is time-saving, but does not help to memorize new foreign words properly (Figure 5).

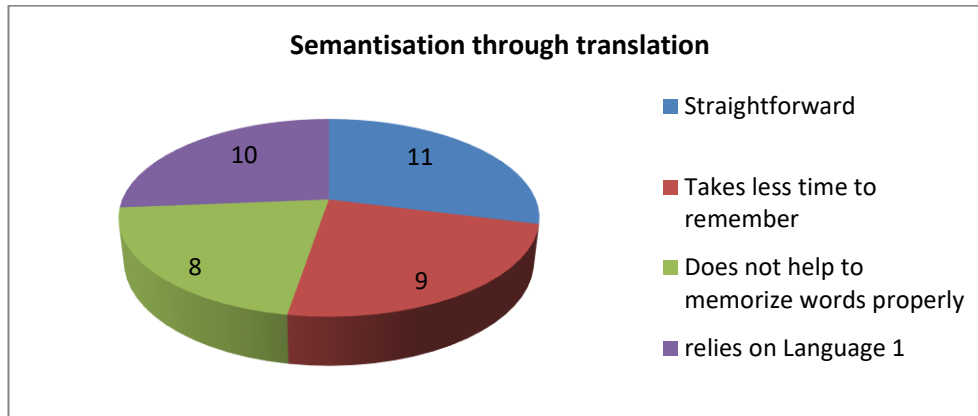


Figure 5. Evaluation on teaching vocabulary (semantisation) based on translation

Semantisation through demonstration

Word semantization can be implemented by means of non-translation methods, which involves using visual aids (paintings, drawings, objects, gestures, actions, etc.); explaining the meaning of a word in a foreign language by means of definitions, enumeration, synonyms, or antonyms; defining the word based on the contextual guess, knowledge facts; knowledge of word-formation. The advantage of this type of word semantisation is stipulated by the developing student's guesswork, increasing language practice, creating supports for memorization; strengthening associative bonds. The drawback of this method is explained by the fact that it requires more time than the translation method and does not always provide an accurate understanding.

According to the survey results, 32 % of respondents think this method is effective, for a lot of visual aids are used explaining the meaning of words, 24 % of the respondents also find this way of semantisation as colorful and interesting. Though 24 % of respondents think this strategy helps students to develop students' guessing, 24 % of the respondents answered that this strategy does not help to develop students' speaking skills (Figure 6).

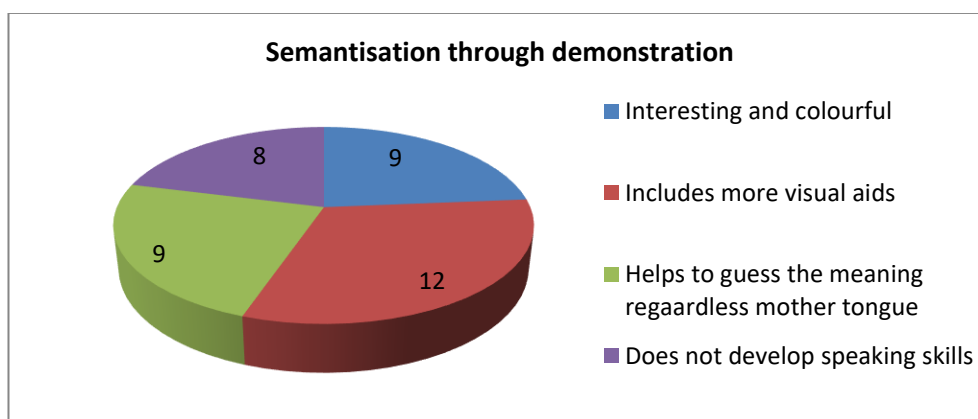


Figure 6. Evaluation on teaching vocabulary (semantisation) based on demonstration

Semantisation through synonyms

A negative thing about the semantisation through synonyms is that it is approximate, and the differences between the synonyms should be explained additionally. This way of semantisation is considered for most effective, for the basic and the closing stage of the education. Synonyms are recommended to use in order to

reduce the repetition of certain words to provide a vivid and bright speech and avoid monotonous monologues. Good knowledge of synonyms may aid learners to express the same idea in various ways.

Examples: Colonisation – founding, establishment, migration, immigration, settling.

Mankind – man, humanity, human beings, Homo Sapiens, human race, people.

To overcome – to conquer, defeat, control.

Semantisation through antonyms

This method of semantisation is appropriate only when the word “antonym”, which is used for explaining a new word, is already known to foreign learners. This way of semantisation definitely helps learners expand their vocabulary and distinguish close meanings of the words from one another. It also develops learners’ paraphrasing skills and helps to express their ideas using different constructions. One of the challenging aspects that learners face while using antonyms is the misuse of prefixes which relates to the issues of word-building. While presenting antonyms of the word with negative prefixes, it is essential to explain the rules of word-formation. English has a number of rules and exceptions concerning word-building with negative prefixes and learners should make sure they use the word and its prefix correctly by looking up the word in the dictionary or consulting an EFL teacher. Here, it is recommended to do some word-building exercises to consolidate and master learners’ skills in word building. Examples: Satisfy–dissatisfy, appropriate–inappropriate, patient–impatient, verbal–non-verbal, accepted–unaccepted, legal–illegal.

Survey results demonstrate that 32 % of respondents think that this strategy develops students’ paraphrasing and word-building skills, and 26 % of respondents agree that this strategy helps to expand students’ vocabulary. However, this strategy was not popular among respondents, and 13 % of respondents described this strategy as challenging (Figure 7).

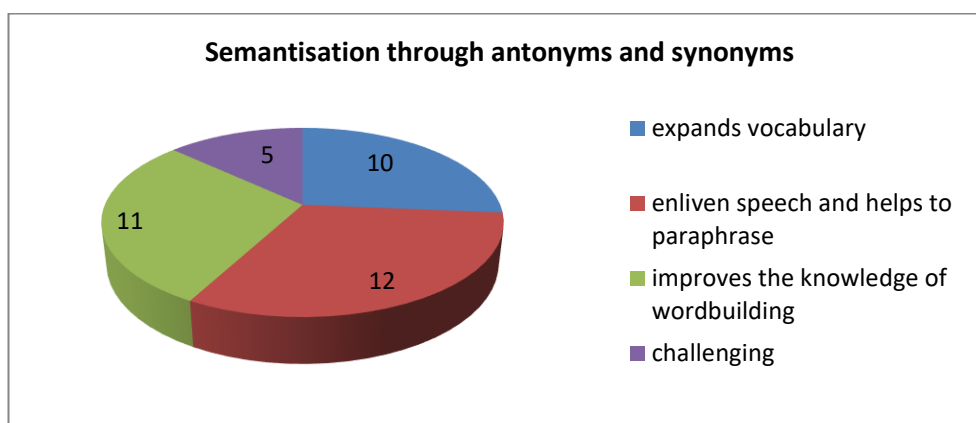


Figure 7. Evaluation on teaching vocabulary (semantisation) based on antonyms and synonyms

Semantisation through numeration

This way of semantisation refers to using numerations denoting the parts of the whole notion based on deductive and inductive thinking. This type of semantisation considerably impacts the expansion of students’ vocabulary. In addition, students learn to distinguish hyponyms and heteronyms. This method is also good for associative learning and memorization of new vocabulary. Examples: Celestial bodies: star, planet, asteroid, comet, meteor, moon, constellation.

Human anatomy: pharynx, larynx, heart, arteries, muscles, liver, kidneys, skeleton, pancreas, veins, lungs, stomach, spleen.

According to the survey results, 29 % of respondents think that semantisation through numeration provides a clear explanation of the words with examples, develops associate thinking (26 % of respondents), and develops inductive and deductive thinking (24 % of respondents). By contrast, 21 % of respondents answered that this strategy does not significantly expand vocabulary (Figure 8).

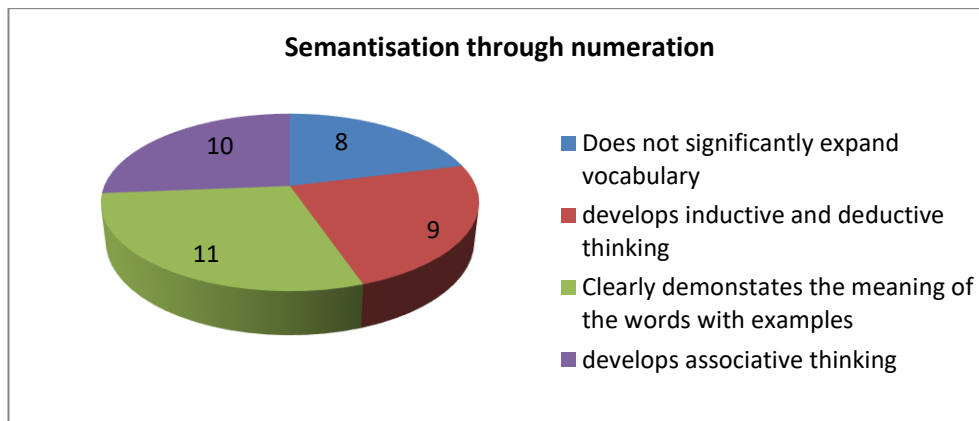


Figure 8. Evaluation on teaching vocabulary (semantisation) based on numeration

Vocabulary is an effective tool that helps to understand the language structure, rules, and other features. Oparina E.A. identifies the following stages of semanticisation related to the semantic field: presenting a word in the context, the creation of various links in different contexts, the links of adjacent semantic fields, asking a problematic question, and ensuring the constant practice of the learned vocabulary [8; 20].

Lexical skill includes two main components: word use and word formation [9; 148]. Many research in psychology have shown that lexical skills differ significantly from grammatical skills. Lexical skills are characterized by greater awareness. In speaking, a learner is aware of the content, which is manifested in the choice of words, correct word combinations related to the goals of communication. Word mastery is the most important prerequisite for speaking, which is not limited to word meaning only, but also knowledge of word formation and how it should be used and connected in the sentence and speech. Word knowledge means knowing the form, meaning, and use of a definite word. English has many polysemantic words. It is the teacher's job to teach learners to distinguish words from each other by understanding the subtle meaning of the word. EFL teachers should teach the connotation of the words and their use in associations with the same word. By form of a word, one implies its sound and graphic representation, which helps learners to perceive and recognize correctly and produce phonetically correct so that the listener could understand him/her and learner could use it properly in reading and writing. Nation defines productive use of vocabulary as "wanting to express a meaning through speaking or writing and retrieving and producing the appropriate spoken or written word form". Receptive or passive vocabulary includes words we recognize when we hear or see [10; 115].

Effective vocabulary mastery is also based on certain teaching principles:

- didactic principles: visibility, involvement, reliability, consistency, consciousness, research-based teaching, considering age characteristics;
- proper methodological principles: communicative approach, situation-based teaching, collaborative learning, life-oriented teaching, correspondence of tasks to speech activity.
- particular methodological principles which include gradual skill formation, proper usage of exercises according to the skill being developed, interaction of exercises forming lexical, grammatical, phonetic aspects of speech [11; 290].

Effective lexical skills formation is directly determined by the expanding associative links of words. A.N. Shchukin [12; 196] defines the following stages of lexical skills formation:

- perception of the word (creating a sound image);
- awareness of the meaning of the word;
- word imitation (in an isolated form or in a sentence);
- word designation;
- word combinations and collocations;
- word use in different contexts.

E.I. Passov states that mastering new vocabulary should go through all six stages [13; 27].

Lexical knowledge provides a successful mastery of the basics of all types of speech activity. Lexical knowledge is understood not only as a set of linguistic information about a foreign word but also as knowledge of certain strategies on how to deal with a foreign word. According to Passov, mastering oral speech (listening and speaking) and reading is impossible without speech skills and lexical skills are of particular importance in this process [13; 56]. Mastering lexical skills in teaching productive and perceptive skills contributes to

developing lexical competence which means learners' ability to determine the contextual meaning of a word, to compare its volume in two languages, to identify its national, cultural characteristics.

Rogova G.V. [14; 56] predetermines the following tasks before mastering vocabulary according to developing skill. To use words in speaking and writing a learner should take the following steps:

- to search and find a word in memory;
- to pronounce a word;
- to consider semantic compatibility and grammatical form of a word;
- to use a phrase or word combination in the sentence or text.

To use a word in listening and reading, a learner needs to do the following:

- to associate a graphic or sounding image of a word with a lexical meaning;
- to determine the grammatical form of the word, connections with other words.

EFL teachers should always bear in mind that lexical skills should be taught for communicative purposes to recognize and comprehend the word in a speech to be able to reply and use the word in speaking [14; 58].

Solovova E.N. defines active vocabulary as is the vocabulary that a person constantly uses in oral speech communication, i.e. those words that are at the tip of the tongue. If a word is not used for a long time, then it passes into the passive dictionary, i.e. it can be recognized when reading and listening, but it is not used in speech. The boundaries between them are very mobile related to several conditions [15; 43]. It is also vital to develop learners' potential vocabulary, which originates from unfamiliar vocabulary while reading. Potential vocabulary mastery directly depends on learners' amount of active and passive vocabulary.

Cho and Krashen classify vocabulary into incidental and intentional vocabulary in vocabulary acquisition. It is widely believed that most vocabulary, in both native and foreign languages, is acquired incidentally by means of receptive activities such as reading and listening [16].

Incidental vocabulary learning regards more natural language learning, outside formal classroom instruction, whereas intentional vocabulary learning is assumed to be a complex of typical of practices. Hunt and Beglar indicate that most of the vocabularies are learned incidentally through extensive reading and listening and can be an effective approach for all language learners at all levels [18].

Vocabulary is divided into implicit and explicit. According to Rashidi and Ganbari Adiv, learning of implicit vocabulary refers to indirect or incidental while the explicit method involves direct or intentional. Explicit learning of vocabulary is conscious and is aware of what has been learned, but implicit learning of vocabulary is non-conscious and without awareness of what has been learned. Foreign language vocabulary acquisition a complex phenomenon that involves several different learning processes [17]. Explicit learning regards learning vocabulary "out of context", (from word lists) as well as "in context" (searching for a word in a dictionary while reading, or review new words in a text after reading). There are some techniques of learning vocabulary explicitly [17].

According to Nezhad, the mnemonic technique is one of the strategies for enhancing memory. One popular mnemonic technique is the "keyword" method in which an L2 word is attached to an L1 word by an image. Some scholars argue that vocabulary is best learned when structured in lexical sets. For example, we may learn words connected to a particular topic (such as animals) including synonyms, antonyms, and hyponyms. The problem with this method is that related words can be confused. It may seem hard for the learner to distinguish two synonyms or antonyms when new words are learned [18].

Conclusions

Different ways of semantisation can be used in foreign language mastery, which will evoke foreign learners' motivation and interest in using the language as a tool for communication and properly expressing themselves. All the methods of semantisation can be used related to the learning and lesson objectives, level of learners, and word characteristics and features (name of the object, action, abstract noun, proper names, etc.). EFL teacher creativity and mastery also play a key part in employing appropriate methods in presenting and mastering new vocabulary, as it is important to make it neither challenging nor demotivating. If the method of the semantisation is too easy and does not involve students' participation and creativity, this may cause poor retention and vocabulary extension. The method chosen should not be challenging as it may lead to demotivation, as the learner does not fully comprehend the meaning of the word which may be neglected. It is recommended for beginners to use demonstrative ways of semantisation (demonstration through illustrations and subjects, gestures and mimics), and then gradually shift to verbal ones (usage of definitions, antonyms and synonyms, combined examples, illustrative situations—written and oral, etc.). Combining visual and sound images of a word and the ability to use it in the context represents the learner's receptive lexical skills. While

mastering lexical skills, learners work on semantics and form a word. Using all the above-mentioned ways of semantisation, learners acquire word-building rules and vocabulary and non-equivalent words becoming familiar with the cultural and historical aspects of the foreign language culture. As it is reflected in the research questions, effective ways of semantisation were found.

In conclusion, study results have demonstrated that semantisation of vocabulary based on lexical semantic fields and description were evaluated as the most effective ways of semantisation. Study results proved that semantisation via lexical-semantic fields helps to enlarge vocabulary, because it is clear and logical. Semantisation through lexical-semantic fields, antonyms and synonyms were defined as challenging strategies. The description was described as time-consuming strategy that develops speaking skills and enables students to use passive vocabulary. Semantisation through antonyms and synonyms develops students' paraphrasing and word-building skills significantly expanding students' vocabulary. Semantisation through numeration clearly explains the words with examples, develops associate, inductive and deductive thinking. Semantisation through translation is evaluated as straightforward, and time-saving, but does not help to memorize new foreign words properly. Furthermore, survey results conducted among the 10th-grade students established that each semantisation method may work effectively if it is applied with the appropriate word, phrase, or concept.

References

- 1 Абраменкова В.В. Игра формирует душу ребенка / В.В. Абраменкова // Мир психологии. 2008. — № 4. — С. 23.
- 2 Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы: учеб. пос. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр.яз.». / И.Л. Бим. — М.: Русский язык, 1988, — 124с.
- 3 Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст]: учеб. пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с.
- 4 Об особенностях учебного процесса в организациях образования Республики Казахстан в 2020–2021 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. — Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2020. — 329 с.
- 5 Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез. — М.: Высш. школа, 1982. — 373 с.
- 6 Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. — М.: РАО/МПЦИ, 2001. — 127 с.
- 7 Кожевников Д.Н. Использование игрового конструирования и моделирования для развития познавательных способностей детей / Д.Н. Кожевнико // Начальное образование. — 2011. — № 6. — С. 36–43.
- 8 Опарина, Е.А. Методика обучения иностранным языкам в схемах и таблицах: Конспекты лекций [Текст] / Е.А. Опарина. — Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина. — Рязань, 2005. — 40 с.
- 9 Шамо́в А.Н. Теория и методика обучения и воспитания [Текст] / А.Н. Шамо́в // Обучение лексической стороне речи и пути её совершенствования в условиях средней школы / Известия ВГПУ. — 2011. — № 1(55). — С. 88–93.
- 10 Hamzehlou Moghadam S. A Review on the Important Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension Performance / S. Hamzehlou Moghadam, Z. Zainal, M. Ghaderpour // Social and Behavioral Sciences, 2012. — No. 66. — P. 555—563.
- 11 Коньшцева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Коньшцева. — СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2006. — 192 с.
- 12 Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. / А.Н. Шукин. — 2-е изд., испр. и доп.— М.: Филоматис, 2006. — 480 с.
- 13 Пассов Е.И. Коммуникативная методика / Е.И. Пассов. — Изд-во НОУ «Интерлингва», 2003. — 56 с.
- 14 Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. — М.: Просвещение. — 1991.
- 15 Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. — М.: Просвещение. — 2002.
- 16 Ahmad J. Intentional vs. incidental vocabulary learning / J. Ahmad // Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 2011. — No 5. — Vol. 3.
- 17 Rashidi N. Incidental Vocabulary Learning Through Comprehension Focused Reading of Short Stories / N. Rashidi, A. Ganbari Adivi // Journal of English Language Teaching and Learning, 2010. — No. 217.
- 18 Nezhad A.N. Explicit and Implicit Learning in Vocabulary Acquisition. / A.N. Nezhad, M. Moghali, A Soori // Asian Journal of Education and E-Learning, 2015. — No. 3(1). Retrieved from <https://ajournalonline.com/index.php/AJEEL/article/view/2038>.

Г.С. Ахметова, А.Е. Біжкенова, Д.С. Рыспаева

Жоғары буында ағылшын тілін оқытуда лексиканы семантизациялаудың тәсілдерін бағалау

Осы зерттеу жұмысында орта мектептегі жоғары буында ағылшын тілін оқытуда шет тіліндегі лексиканы оқытуды семантизациялаудың кейбір тәсілдері ұсынылып, талданған. Зерттеудің мақсаты лексиканы оқыту мен игерудегі семантизацияның тиімді әдістерін анықтау. Зерттеудің өзектілігі лексиканы оқытуда семантизацияның тиімді әдістерін анықтау және қолдану 10-сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгеру деңгейін оқу бағдарламасының талаптары мен стандарттарына сәйкес көтеруіне әсер етуімен айқындалған. Сонымен қатар, лексиканы оқыту шет тілін меңгерудің басты мәселелерінің бірі болып қала бермек, өйткені ол продуктивті және перцептивті дағдылардың негізі болып табылады. Оқушының шет тілінде жақсы сөйлеуі үшін шет тілінде жеткілікті деңгейде лексиканы меңгеру қажет. Ағылшын тілі сабағының басты міндеттердің бірі – негізінен оқушылардың сөздік қорын кеңейту. Сонымен қатар, шет тіліндегі лексиканы оқытудың ерекшеліктері және лексиканың түрлері туралы жалпы ақпарат беріліп, лексиканы семантизациялаудың кейбір тәсілдері қарастырылған. Лексиканың семантизациялау аударма, демонстрация, сипаттау, тізбектеу немесе жіктеу, синонимдер, антонимдер және семантикалық өрістер арқылы жүзеге асырылуы мүмкін. Лексиканы оқытуда семантизация әдістерінің тиімділігін анықтау мақсатында анкеталық зерттеу әдісі қолданылды. Оныншы сынып оқушыларының 38-і еркін түрде анкета сұрақтарына жауап беру арқылы, ағылшын тілі сабағында лексиканы үйретуде пайдаланылған семантизациялау әдістері туралы өз пікірлерін бөлісіп, бағасын берді. Анкета жауаптарының нәтижелері негізінде шеттілдік лексиканы оқытуда лексикалық-семантикалық өрістер мен сипаттау немесе түсіндіру сияқты семантизациялау әдістері ең тиімді әдістер болып анықталды. 10-сынып оқушылары арасында жүргізілген лексиканы оқыту бойынша зерттеу нәтижелеріне сүйенсек, сөздің, фразаның, сөз тіркесін таныстыруда және оқытуда дұрыс семантизациялау әдісі таңдалып, қолданылса, аталған барлық лексиканы семантизациялау тәсілдері тиімді болып, оң нәтиже береді.

Кілт сөздер: шет тілі, анкета, оқыту және үйрену, семантизация, аудару, лексика, сөз меңгеру, лексикалық дағды, сөз үйрету, сөз туралы білім, сөзжасам.

Г.С. Ахметова, А.Е. Бижкенова, Д.С. Рыспаева

Оценивание способов семантизации лексики при обучении английскому языку в старших классах

В настоящем исследовании представлены и проанализированы некоторые способы семантизации овладения иностранной лексикой при обучении английскому языку в старших классах. Целью настоящего исследования является выявление эффективных способов семантизации в обучении и овладении лексикой. Актуальность настоящего исследования может быть объяснена тем фактом, что выявление эффективных способов семантизации при обучении лексике может помочь повысить уровень владения английским языком учащихся 10-х классов в соответствии с требованиями и стандартами учебной программы. Это также связано с тем, что обучение лексике остается одним из центральных вопросов в обучении иностранному языку, поскольку она является основой для продуктивных, так и для перцептивных навыков. Трудно представить себе ученика, хорошо говорящего на иностранном языке без достаточного словарного запаса. Таким образом, одной из главных задач в на уроках английского языка является расширение словарного запаса учащихся. В настоящем исследовании дается общая информация об особенностях преподавания и изучения иностранной лексики, типах лексики, а также рассматриваются некоторые способы семантизации. Автор рассмотрел и классифицировал семантизацию лексики на несколько групп, таких как семантизация через перевод, семантизация через демонстрацию, семантизация через описание, семантизация через перечисление, семантизация через синонимы, семантизация через антонимы и семантизация через семантические поля. В данном исследовании анкетирование было использовано для определения эффективности способов семантизации при обучении лексике английского языка. Тридцать восемь учащихся десятых классов участвовали в анкетировании и выражали свое мнение о примененных методах семантизации при обучении лексике на уроке английского языка. Результаты анкетирования показали что, семантизация через лексико-семантические поля и семантизация через описание являются самыми эффективными способами семантизации при обучении иноязычной лексике на уроках английского языка. Согласно результатам исследования по обучению лексике среди учащихся 10-х классов, было установлено, что каждый метод семантизации может быть эффективным, если применять подходящий метод семантизации с соответствующим, подходящим словом, фразой или понятием.

Ключевые слова: преподавание и изучение; иностранный язык; анкета; перевод; семантизация; лексика, знание слов; лексический навык; овладение лексикой; словообразование.

References

- 1 Abramenkova, V.V. (2008). Igra formiruet dushu rebenka [The game forms the soul of the child]. *Mir psikhologii – The world of psychology*, 4, 23 [in Russian].
- 2 Bim, I.L. (1988). Teoriia i praktika obucheniia nemetskomu yazyku v srednei shkole: Problemy i perspektivy [Theory and practice of German language training in high school: Problems and prospects]. Moscow: Russkii yazyk [in Russian].
- 3 Galskova, N.D. (2009). Teoriia obucheniia inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Moscow: Izdatelskii tsentr “Akademiia” [in Russian].
- 4 Ob osobennostiakh uchebnogo protsessa v organizatsiiakh obrazovaniia Respubliki Kazakhstan v 2020–2021 uchebnom godu: Instruktivno-metodicheskoe pismo [About the features of the educational process in educational organizations of the Republic of Kazakhstan in the 2020–2021 academic years: Instructional and methodological letter]. (2020). Nur-Sultan: Natsionalnaia akademiia obrazovaniia imeni Y. Altynsarina – National Academy of Education named after Y. Altynsarin [in Russian].
- 5 Gez, N.I. (1982). Metodika obucheniia inostrannym yazykam v srednei shkole [Methodology of teaching foreign languages in secondary school]. Moscow: Vysshiaia shkola [in Russian].
- 6 Leontev, A.A. (2001). Yazyk i rechevaia deiatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii [Language and speech activity in general and pedagogical psychology]. Moscow: RAO/MPSI [in Russian].
- 7 Kozhevnikov, D.N. (2011). Ispolzovanie igrovogo konstruirovaniia i modelirovaniia dlia razvitiia poznatelnykh sposobnostei detei [The use of game construction and modeling for the development of cognitive abilities of children]. *Nachalnoe obrazovanie – Primary education*, 6, 36-43 [in Russian].
- 8 Oparina, E.A. (2005). Metodika obucheniia inostrannym yazykam v skhemakh i tablitsakh: Konspekty lektsii [Methodology of teaching foreign languages in schemes and tables: Lecture notes]. Riazan [in Russian].
- 9 Shamov, A.N. (2011). Teoriia i metodika obucheniia i vospitaniia [Theory and methodology of teaching and education]. Obuchenie leksicheskoi storone rechi i puti ee sovershenstvovaniia v usloviakh srednei shkoly – Teaching the lexical side of speech and ways of its improvement in secondary school conditions. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – News of the Volgograd State Pedagogical University*, 1(55), 88-93 [in Russian].
- 10 Hamzehlou Moghadam, S., Zainal, Z., & Ghaderpour, M. (2012). A Review on the Important Role of Vocabulary Knowledge in Reading Comprehension Performance. *Social and Behavioral Sciences*, 66, 555–563.
- 11 Konyshva, A.V. (2006). Igrovoi metod v obuchenii inostrannomu yazyku [The game method in teaching a foreign language]. Saint Petersburg: KARO, “Chetyre chetverti” Publishing house [in Russian].
- 12 Shchukin, A.N. (2006). Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriia i praktika: uchebnoe posobie dlia prepodavatelei i studentov [Teaching foreign languages: Theory and practice: a textbook for teachers and students]. Moscow: Filomatis [in Russian].
- 13 Passov, E.I. (2003). Kommunikativnaia metodika [Communicative methodology]. “Interlingva” Publishing house [in Russian].
- 14 Rogova, G.V., Rabinovich, F.M., & Sakharova, T.E. (1991). Metodika obucheniia inostrannym yazykam v srednei shkole [Methodology of teaching foreign languages in secondary school]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 15 Solovova, E.N. (2002). Metodika obucheniia inostrannym yazykam. Bazovyi kurs lektsii [Methodology of teaching foreign languages. Basic course of lectures]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].
- 16 Ahmad, J. (2011). Intentional vs. incidental vocabulary learning. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(5).
- 17 Rashidi, N., & Ganbari Adivi, A. (2010). Incidental Vocabulary Learning Through Comprehension Focused Reading of Short Stories. *Journal of English Language Teaching and Learning Year*, 217.
- 18 Nezhad, A.N., Moghali, M., & Soori, A. (2015). Explicit and Implicit Learning in Vocabulary Acquisition. *Asian Journal of Education and E-Learning*, 3(1). Retrieved from <https://ajouronline.com/index.php/AJEEL/article/view/2038>

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Abildina, S. K.** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan
- Abilova Sh.B.** - Master of biological sciences, department of microbiology and biotechnology, Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Nur-Sultan, Kazakhstan.
- Akbayeva, G.N.** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Foreign Language Training, Academician E.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan e-mail: rgul.ksu@mail.ru
- Akhmetova G.S.** – M.A. in Education. PhD student, Specialty: 8D01719 “Foreign language: two foreign languages”, NJSC “L.N.Gumilyov Eurasian National University”
- Akhmetova G.Y.** - PhD, teacher-researcher, Medical University of Karaganda, Karaganda, Kazakhstan.
- Algozhina A. R.** - Karaganda University named after academician E.A. Buketov, 3rd year doctoral student
- Almagambetova, L.S.** - Candidate of Pedagogical Sciences, branch of the National Center for Advanced Studies "Orleu" "Institute for Advanced Training of Teachers in North Kazakhstan";
- Askarova G. K.** - Candidate of Pedagogical Sciences, Kazakh National Pedagogical University named after Abai.
- Assanbayeva G.M.** – 1st year PhD students of mathematics pedagogy, Suleyman Demirel University, Kaskelen, Kazakhstan
- Assanova D.N.** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Buketov university of Karaganda, Karaganda, Kazakhstan.
- Auyezova A.A.** - Master of Pedagogical Sciences in Preschool Education 1st year doctoral student The Abai Kazakh National Pedagogical University
- Ayazbayeva A.M.** – Candidate of Philological Sciences, Assistant Professor, Department of Social Sciences, Astana IT University, Nur-Sultan, Kazakhstan.
- Azhmoldayeva K.B.** - 3th year PhD student, Master of biological sciences, department of biology, chemistry and geography, Qorqyt Ata University, Qyzylorda, Kazakhstan.
- Bakirova K. Sh.** - Doctor of pedagogical sciences, professor of Abai Kazakh national pedagogical university, Almaty, Kazakhstan.
- Begenova A.B.** - Candidate of veterinary sciences, docent of the department of microbiology and biotechnology, Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Nur-Sultan, Kazakhstan.
- Beisenbekova G.** - assistant professor, Candidate candidate of pedagogical sciences, E.A.Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan
- Bissembayeva N. A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Master of Psychology, Senior lecturer of Pavlodar Pedagogical University;
- Bizhkenova A. Ye.** – Doctor of Philological Sciences, professor, head of the Foreign Philology department, NJSC “L.N.Gumilyov Eurasian National university”
- Bobrova V.V.** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education of the Karaganda University of the name of academician E.A.Buketov (Kazakhstan)
- Bokizhanova G. K.** - Candidate of Pedagogical Sciences, Bolashaq Academy, Karaganda, Kazakhstan

-
- Bukh, R.P.** – 1st year PhD student, Digital Pedagogy, Department of Applied Mathematics and Computer Science, E.A. Buketov University of Karaganda.
- Chnane-Davin Fatima** - Professor of Didactic and Pedagogical Sciences, Aix-Marseille University, France.
- Danek, Jan** - Professor of the University of Saints Cyril and Methodius,
- Dauletkulova A.U.** – PhD of pedagogical science, Leading researcher, Suleyman Demirel University, Kaskelen, Kazakhstan.
- Dokuchaeva N.V.** – Master of Pedagogical Sciences, Teacher, Department of Russian language and culture, Karaganda Technical University, Kazakhstan
- Galyapina V. N.** - National Research University Higher School of Economics, Russia, Candidate of Psychological Sciences, Leading Researcher at the Center for Sociocultural Research, Faculty of Social Sciences.
- Gerfanova E.F.** – PhD, Assistant Professor, Department of Social Sciences, Astana IT University, Nur-Sultan, Kazakhstan
- Gur T.** – 2nd year PhD students of mathematics pedagogy, Suleyman Demirel University, Kaskelen, Kazakhstan
- Ibadullayeva S.Zh.** - Doctor of biology sciences, Professor, department of biology, chemistry and geography, Qorqyt Ata University, Qyzylorda, Kazakhstan,
- Ivanova S.A.** – Master of Pedagogical Sciences, Teacher, Department of Russian language and culture, Karaganda Technical University, Kazakhstan
- Ivashchenko M.V.** - Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University, Russian Federation, Omsk.
- Jumaniyazova R. K.** - Candidate of Art History, Associate Professor of the Department of Musicology and Composition of the Kurmangazy Kazakh National Conservatory, Almaty, Kazakhstan.
- Kabatayeva Zh. K.** - 2st year PhD student, biology department, S. Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.
- Kalizhanova A.N.** – Master of Arts, Senior lecturer of Karaganda University named after Ye. A. Buketov, Foreign languages faculty, the Department of Theory and practice of transition.
- Kargin S.T.** - Doctor of Pedagogical Sciences, Department of Social Work and Social Pedagogy, Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan
- Karnaukhova T.V.** - Master's of Ecology, Senior lecturer, Sh. Ualikhanov Kokshetau University. Kazakhstan
- Kazimova D.A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Mathematics and Information Technology, E.A. Buketov University of Karaganda.
- Knol M.V.** – 2nd year PhD student, Department of the theory and practice of foreign language training, Buketov university of Karaganda, Karaganda, Kazakhstan.
- Kuanbayeva B.U.** - Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan.
- Kulsharipova Z. K.** - Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Professor of Pavlodar Pedagogical University
- Manashova G.** - senior lecturer, Master of Pedagogical Sciences, E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan
- Mankesh A.** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor The Abai Kazakh National Pedagogical University
- Maryshkina T.V.** – Master of Arts, Senior lecturer of Bolashaq Academy, the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Karaganda, Kazakhstan,
- Miriam Sciala**-English Language Instructor, Graduate School of Education, Nazarbayev University, Nur-Sultan, Kazakhstan.
- Mirza N.V.** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ye.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Republic of Kazakhstan
- Mukhanbetzhanova A.U.** - Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Innovative Education, Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan.

-
- Murzalinova, A.Zh** - Doctor of Pedagogical Sciences, professor, branch of the National Center for Advanced Studies "Orleu" "Institute for Advanced Training of Teachers in North Kazakhstan", Petropavlovsk, Kazakhstan
- Murzataeva A.K.** - doctoral student, Ye.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.
- Mylytkbayeva M. Sh.** - Candidate of Art History, Associate Professor of the Department of Musicology and Composition of the Kurmangazy Kazakh National Conservatory, Almaty, Kazakhstan.
- Nemtchinova Ye.M.** – PhD, Professor, Department of Languages, Cultures and Linguistics, Seattle Pacific University, Seattle, USA
- Nurgalieva S.** - senior lecturer, Master of Social Sciences, E.A.Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan
- Orazbekova T.** - student of master's degree, E.A.Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan
- Ostretsova (Fakhrudanova) I. B.** - Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Sh.Ualikhanov Kokshetau University. Kazakhstan
- Palina A.A.** - doctoral student, senior lecturer, Academician E. A. Buketov Karaganda University, Kazakhstan.
- Petryakov P.A.** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Technological and Art Education, Novgorod State University.
- Rakhimova, Z. O.** - Master of Pedagogical Sciences, Petropavlovsk Construction and Economics College, Petropavlovsk, Kazakhstan
- Ruzanova L.S.** - 2st year master's student of the educational program "Tourism", Sh.Ualikhanov Kokshetau University. Kazakhstan.
- Ryspayeva D. S.** – Cand.of Philological Sciences, head of the English department, NJSC “Sh.Ualikhanov Kokshetau university”, Kokshetau
- Sabirova R. Sh.** - Karaganda University named after academician E.A. Buketov, Candidate of Psychological Sciences, professor, sabirova.raihan@mail.ru
- Sabirova, Zh.N.** - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan.
- Sagadiyeva T.K.** - 1st-year master's student of the specialty - "Defectology", Pedagogical Faculty of Karaganda University of the name of academician E.A.Buketov (Kazakhstan)
- Sagatbekkyzy Z.** – Second year doctoral student on specialty “8D01823- Social Pedagogy and Self-Knowledge”, L.N. Gumilev Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan.
- Seisekeyeva N. B.** - PhD student of Aix-Marseille University (France) and the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakhstan.
- Shalgynbaeva K.K.** - Professor, Department of Social Pedagogy and Self-knowledge, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich Str., 6, Nur-Sultan, Kazakhstan.
- Shambilova G.K.** – Professor, Doctor of Chemical Sciences, Director of the Department of Strategic, Innovative and International Development, Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan
- Shayakhmetova D.B.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, English Language Department, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
- Shugayeva G.K.** - Candidate of Pedagogical Sciences, Tutor of Department of Psychology and Special Education, Kh. Dosmukhamedov Atyrau University, Atyrau, Kazakhstan.
- Smykov A. S.** - doctoral student of Pavlodar Pedagogical University
- Spirina Ye.A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Applied Mathematics and Computer Science, E.A. Buketov University of Karaganda.
- Suleimenova M.T.** - Candidate of biological sciences, professor, Shymkent, Kazakhstan
- Syrymbetova L.S.** - Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Pavlodar pedagogical university, Kazakhstan. E-mail: *miss.syrymbetova@mail.ru*

-
- Temirgaliev K.A.** - Professor at Department of the History of Kazakhstan and Social Political Sciences, Medical University of Karaganda, Karaganda, Kazakhstan.
- Titova M.A.** - Candidate of Geographical Sciences, Sh.Ualikhanov Kokshetau University. Kazakhstan.
- Tleumbetova D.B.** – Master of Pedagogical Sciences, Senior lecturer, Department of Russian language and culture, Karaganda Technical University (Kazakhstan)
- Tleuzhanova, G.K.** — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Academician E. A. Buketov Karaganda University, Kazakhstan
- Tyurina S.Yu.** - Ph.D. in Philology, Associate Professor, Head of Intensive English laer V.I. Lenin, Ivanovo, (Russia)
- Ualieva, N.T.** - PhD in Pedagogy and Psychology, M. Kozybaev North Kazakhstan University;
- Uteubaeva E.A.** - Associate professor, Department of Theory and Methods of TFL, Buketov Karaganda University
- Zhuman A.K.** – Master of humanitarian sciences, senior lecturer of Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Karagandy, Kazakhstan.
- Zhussupova R.F.** – C.Ped. Sc., Ass.Pr., L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazhimukan str., 11, Nur-Sultan city, Kazakhstan.