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

BULLETIN
OF THE KARAGANDA UNIVERSITY

PEDAGOGY
Series

№ 3(103)/2021

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

№ 3(103)/2021

Шілде–тамыз–қыркүйек
30 қыркүйек 2021 ж.

Июль–август–сентябрь
30 сентября 2021 г.

July–August–September
September, 30th, 2021

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, 2021
Караганда, 2021
Karaganda, 2021

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, Д.В. Волкова

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 29.09.2021 ж. қол қойылды. Пішімі 60×84 1/8. Қағазы офсеттік. Көлемі 23,5 б.т. Таралымы 200 дана. Бағасы келісім бойынша. Тапсырыс № 75.

«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

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, Д.В. Волкова

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 29.09.2021 г. Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Объем 23,5 п.л. Тираж 200 экз. Цена договорная. Заказ № 75.

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

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, Д.В. Волкова

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 29.06.2021. Format 60×84 1/8. Offset paper. Volume 23,5 p.sh. Circulation 200 copies. Price upon request. Order № 75.

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

МАЗМҰНЫ — СОДЕРЖАНИЕ — CONTENTS

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

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

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

DOI 10.31489/2021Ped3/7-13

ӘОЖ 378.18

С.К. Абильдина*, Р.К. Дюсембинова, А.Р. Рымханова, С. Риза

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қазақстан
(Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: salta-7069@mail.ru)
Scopus Authors ID: [1]56128026400,[3]57193953755,
ORCID: [1]0000-0002-8324-8444,[3]0000-0003-3177-4810,

Жоғары оқу орны студенттерін волонтерлік қызметке даярлаудың педагогикалық шарттары

Мақала Қазақстандағы студенттердің еріктілер қозғалысын дамыту мәселесіне және зерттеу үдерісінің педагогикалық шарттарына арналған. Қазақстанда және шетелде волонтерлікті дамытудың тарихи алғышарттары қаралды, сондай-ақ кәсіптік оқыту үдерісінде инклюзивті білім беру жағдайында жоғары оқу орны студенттерін волонтерлік қызметке даярлаудың тұжырымдамалық негіздері айқындалды. Ешқандай қоғам жақсылық пен мейірімділіктің моральдық мұраттарынсыз тиімді дами алмайтыны анық. Инклюзивті білім беру шеңберінде университет студенттерін волонтерлік қызметке даярлау үдерісін сәтті қамтамасыз ететін педагогикалық факторлар анықталды. Мақалада болашақ маманның жеке қалыптасуы, волонтерлік қызметке даярлау үдерісінде оқытушылардың тұлғаға бағытталған қызметі, волонтерлік қызметке даярлау үдерісінде қолайлы психологиялық ахуал жасау сияқты факторларды анықтайды. Бұл жағдайда зерттелетін үдерістің педагогикалық шарттары анықталады. Студенттерді волонтерлік қызметке даярлаудың тиімділігі барлық анықталған факторларды көрсететін жағдай жасауға байланысты деп тұжырымдалған. Философиялық және педагогикалық әдебиетке шолу жасап, еріктілер қозғалысының қалыптасу тарихын зерттей отырып, авторлар мейірімділік пен жақсылық, «ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар» сияқты ұғымдардың мәнін нақтылайды. Мақалада авторлар жинақталған тәжірибені жүйелеуге, алынған мәліметтерді жинақтауға және инклюзивті білім беру жағдайында студенттерді волонтерлік қызметке даярлаудың тиімділігі барлық анықталған факторларды көрсететін жағдай жасауға байланысты деген қорытынды жасауға әрекет жасады.

Кілт сөздер: еріктілік, волонтерлік қызмет, ерікті бастамалар, студент, студенттік еріктілік, шарттар, педагогикалық шарттар, жоғары оқу орны, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар, инклюзивті білім беру.

Кіріспе

Жалпы қоғамның әр саласында болып жатқан тың өзгерістер Қазақстандағы білім саласына да жоғары талаптар қойып отыр. Осы талаптар тұрғысынан келсек, болашақ мамандар – қазіргі жастар өздігінен батыл да шапшаң шешім қабылдай алатын, ынтымақтастық тұрғыдан қарым-қатынасқа түсетін, ұтқыр, өзгерістерге тез бейімделетін, өз елі үшін, оның әлеуметтік-экономикалық жағынан гүлденіп, өркендеуі үшін жоғары жауапкершілікті мойнына алатын, бастамашыл болуы қажет. Сол себепті бүгінгі жастардың әлеуметтік белсенділігін дамыту проблемасы өзекті әрі ерекше маңызға ие.

Бұл жөнінде Қазақстан Республикасының Президенті былай деген болатын: «Волонтерлік – патриотизмнің бір көрінісі. Еріктілер, ең алдымен, елдің игілігіне қызмет етеді. Олардың жұмысы азаматтық қоғамды одан әрі дамытуға мүмкіндік береді. Волонтерлік – «бір жеңнен қол, бір жағадан бас шығарып» әрекет ету. Волонтерлік – халқымыздың шынайы болмысы. Бұл бастама ұлтты ұйыстырып, мемлекеттілікті нығайту үшін қажет» [1].

Жастардың әлеуметтік белсенділігін дамытудың бірден-бір жолы – еріктілер бастамалары болып табылады. Қазіргі уақытта елдегі еріктілер дамудың жаңа кезеңіне өтті. Қазақстандықтарға, әсіресе жас ұрпаққа, қоғам игілігі үшін ерікті еңбек ету қажет және бүкіл елдің табысты өмір сүру шарттарының бірі болып табылатындығы туралы түсінік пайда болды.

Бүгінгі күні волонтерлік қызмет танымалдық шыңында: белсенді азаматтар бастамашыл топтарға жиналып немесе жұмыс істеп тұрған үкіметтік емес ұйымдардың қызметіне қосылып, балалар үйлеріне, мамандандырылған медициналық мекемелерге және қандай да бір көмекке мұқтаж балаларға ерікті және өтеусіз көмек көрсетеді. Білім алушыларда адами әлеуетті ашудың, адамгершілікті тәрбиелеудің және әлеуметтік тәжірибені дамытудың ең тиімді және орынды құралдарының бірі оқыту мен тәрбиелеудегі инновациялық тәрбиелеу тәсілі – волонтерлік болып табылады.

«Волонтерлік» дегеніміз не? «Волонтер» деген кім? Бұл ұғымдар volontair – ерікті және ол өз кезегінде voluntarius, voluntas – жақсы ерік мағынасын білдіреді.

Еріктілер (volontaire) өз еркімен қызмет атқарып, оған ақша алмайтын адам [2].

Еріктілер – бұл әлеуметтік маңызы бар қызметті өз еркімен жүзеге асыратын, ол үшін ешқандай ақшалай сыйақы талап етпейтін адамдар.

С.И. Ожеговтың сөздігінде «волонтерлік» деп қайтарымсыз әлеуметтік көмек, қызметтер көрсету бойынша міндеттерді ерікті орындау, мүгедектерге, науқастар мен қарттарға, сондай-ақ қиын өмірлік жағдайларға тап болған адамдар мен халықтың әлеуметтік топтарына ерікті патронаж жатады [3].

Сонымен, «еріктілік» ұғымы адамдар ешкімнің мәжбүрлеуінсіз жүзеге асыратын және әлеуметтік маңызы бар мақсаттарды іске асыруға бағытталған, сыйақыны көздемейтін қызметті белгілеу үшін қолданылады.

Еріктілік немесе волонтерлік – бұл адамдардың басқалардың игілігі үшін ақы төленбейтін саналы қызметі. Бұл қоғамдық мәселелерді шешу мақсатымен әлеуметтік, мәдени, экономикалық, экологиялық және басқа да түрлі іс-шараларға адамдардың қатысуы.

Еріктілік қызмет әлеуметтік құбылыс ретінде адам құндылықтарының спектрі бар адамның жеке басына мақсатты назар аударумен сипатталады, онда адам өзінің қабілеттерін көрсете отырып, құндылықтың символы ретінде әрекет етеді. Сол себепті қайырымдылыққа жанашырлық таныту адамның басты құндылықтарының бірі болуы керек.

Волонтерлік қызметтің жетекші субъектілері еріктілер мен ерікті ұйымдар болып табылады, тұрмысы төмен және әлеуметтік әлсіз қорғалған азаматтар санатына жататын адамдар ғана емес, сондай-ақ әлеуметтік мәртебесі мен материалдық жағдайына қарамастан, көмекке объективті мұқтаж адамдар да волонтерлердің көмек объектілері болып табылады. Волонтерлік қызметтің мақсаттары «вертикалды» (бастапқы, аралық және түпкілікті болып бөлу), сондай-ақ «горизонталды» (мамандануына, қызмет көрсетілетін адамдардың контингентіне және т.б. байланысты) нақтылануы тиіс. Демек, нақты мақсат – бұл белгілі бір қызмет өнімінің идеалды бейнесі және еріктіліктің жетекші міндеттерінің бірі перспективалық, стратегиялық міндеттерді де, нақты мақсаттарды да анықтау. Сонымен қатар, мақсат қою кезеңінде волонтер еріктіліктің жетекші қағидаттарын – ізгілендіру мен демократияландыруды жүзеге асыру үшін жағдайларды қамтамасыз ету міндетіне тап болады [4]. Біз мақаламызда сөз болып отырған жастар – болашақ мамандарды волонтерлік қызметке даярлаудың педагогикалық шарттарын қарастырып, оның тиімділігін көрсетуді мақсат тұттық.

Зерттеу әдістері

Зерттеу проблемасының теориялық-әдіснамалық негіздеріне сүйене отырып, педагогика ғылымындағы соңғы жетістіктер мен іргелі зерттеулердің тұжырымдарын, әдіснамалық негіздері басшылыққа алынды. Зерттеу барысында волонтерлік әлеуметтік қызмет ретінде қарастырылып, жүйелілік, құрылымдық, тұтас педагогикалық үдеріс, жеке тұлғалық, іс-әрекеттік т.б. жалпы ғылыми таным тұғырлары тұжырымдалды.

Волонтерлік салада жұмыс істейтін мамандарды кәсіби даярлаудың заманауи тұғырлары университеттің оқу-тәрбие үдерісі әлеуметтік-психологиялық оқытудың қарқынды әдістерімен интеграцияға негізделуі керек және олар бір уақытта және кәсіби қызмет технологияларын меңгеру және студенттің жеке басының дамуына септігін тигізеді. Зерттеу жұмысына педагогикалық мамандық студенттері алынды. Эксперименттік жұмыс екі кезеңде жүргізілді: диагностикалық және қалыптастырушы. Қалыптастырушы экспериментке «Инклюзивті білім беру жағдайында студенттердің волонтерлік қызметін ұйымдастыру» атты арнайы курсты сынақтан өткізу және олардың тәжірибелік сабақтарға, ерікті акцияларға және т.б. тікелей қатысуы барысында түрлі оқу орындарынан 130 білім алушылар қатысты.

Тәжірибелік-эксперимент жұмысының диагностикалық кезеңі волонтерлік қызметтің тәрбиелік әлеуетін, оның студентке жағымды әсерін анықтауға, студент-волонтерлердің қажеттіліктері мен себептерін зерттеуге бағытталды. Ол үшін студенттерден сауалнамалар алынып, студенттердің волонтерлік қызметке дайындық деңгейі және олардың еріктілікке қатысу дәрежесі айқындалды.

Зерттеу жүргізу үшін болашақ еріктілердің қажеттіліктерін, еріктінің мінсіз бейнесін және оның жеке қасиеттерін анықтауға, еріктілік үдерісінде студенттердің өзін-өзі жүзеге асыру, жеке тұлғасын қалыптасу және т.б. диагностикалауды жүзеге асыруға мүмкіндік беретін диагностикалық әдістемелер пакеті әзірленді.

Сауалнама, тестілеу мен әңгімелесу нәтижелері бойынша болашақ еріктіге қажетті кейбір жеке қасиеттер университет студенттерінде нашар дамығандығы, олардың еріктілер жұмысындағы құндылықтар толық түсіндірілмегені анықталды. Диагностикалық эксперименттің нәтижелері студенттерді біртұтас кәсіби білім беру контексінде волонтерлік қызметке дайындаудың мақсатты жүйесінің жоқтығын көрсетті. Анықтаушы эксперименттің мәліметтерін қорытындылай келе, біз студенттерді университетте волонтерлік қызметке даярлау үдерісі студенттердің жеке әлеуетін дамытудың негізгі міндеттерінің бірін шешуге бағытталуы керек деп санаймыз. Қалыптастырушы эксперимент студенттерді кәсіби оқыту үдерісінде волонтерлік қызметке даярлаудың болжаммен анықталған педагогикалық шарттарын сынақтан өткізуді, олардың тиімділігін тексеруді, волонтерлік қызметке сәтті дайындықтың алғышарттарын анықтауды мақсат етті.

Педагогикалық шарттардың тиімділігін дәлірек анықтау үшін қалыптастырушы эксперимент бақылау және эксперименттік топтарды қамтамасыз ететін кезеңдер бойынша жүргізілді.

Нәтижелері мен оларды талқылау

Студенттік еріктіліктің әлеуетіне теориялық қызығушылық әртүрлі елдердің зерттеушілері тарапынан өте жоғары. Іс жүзінде ол өзінің ресурсын мемлекеттік басқаруда пайдалану қажеттілігімен ынталандырылады. Көптеген мемлекеттердің үкіметтері «қоғамды үйлестіру тетіктерінің» бірі ретінде волонтерлікті насихаттайтын бағдарламаларға мектеп, колледж және университет деңгейінде инвестиция салады [5]. Ғылыми зерттеулерде студенттік еріктілік студенттердің әл-ауқатының субъективті және объективті сипаттамаларына әсер ететін білім беру қызметі [6], студенттік жастардың өзін-өзі анықтауы мен өзін-өзі ұйымдастыруын ынталандыратын әлеуметтік технология [7], жас буын өкілдерінің бос уақытын ұйымдастырудың бір түрі [8], бос уақытты мәдени капиталдың әртүрлі түрлеріне айналдыру әдісі ретінде [9] қарастырылған. Бірқатар зерттеушілер еріктілік қызметті студент тұлғасының кәсіби қалыптасуының белгілі бір кезеңі және [10] жастардың шығармашылық бастамасын жандандыратын ресурс ретінде [11] қарастырған. Еріктілік, сонымен қатар, студенттердің азаматтық әлеуметтік рөлін жүзеге асыруға дайындығын қалыптастыратын педагогикалық үдеріс ретінде зерттеледі [12].

Еріктілік саласында жұмыс істейтін мамандарды кәсіби даярлаудың заманауи тұғырлары университеттің оқу-тәрбие үдерісіне кәсіби қызмет технологияларын игеруге және студент тұлғасын дамытуға ықпал ететін әлеуметтік-психологиялық оқытудың қарқынды әдістерін біріктіруге негізделуі керек [13]. Олардың кәсіби әдістер мен технологияларды пайдалануға негізделген еріктілікке қатысуы басқа адамды түсінуге және қабылдауға ықпал етеді, волонтерлік қызметке дайындық барысында студенттер серіктестердің рөлдік позициялары туралы үлгілік (стереотиптік) идеяларды жеңуге, жеке және кәсіби жетілдірудің ресурстарын іздеуге және табуға үйренеді. Студенттерді волонтерлік қызметке табысты дайындау үшін, ең алдымен, олардың ізгілікті еркі, тілегі, бастапқы даярлығы және өз жұмысының мән-мағынасының қажеттілігін түсінуі қажет. Ерікті өзінің нақты мүмкіндіктерін, өз қызметінің мүмкіндіктерін түсініп, онымен жұмыс істейтіндерді өз жағына тартуға дайын болуы үшін қосымша дайындық қажет.

Оқытушы мен студент (волонтер) арасындағы өзара іс-қимыл қоғамның ізгілік құндылықтарын ескеріп, рухани-адамгершілік түрге ие болуы тиіс. Бұл халық құндылықтарын, жеке тұлғаның қадірін, бір-біріне деген құрметке, өзара түсіністік пен жанашырлыққа, бірлесіп құру мен ынтымақтастыққа негізделуі керек. Жоғары оқу орны студенттерін волонтерлік қызметке даярлау үдерісін табысты педагогикалық қамтамасыз ету үшін мынадай факторлар айқындалды: болашақ маманның тұлғалық қалыптасуы, волонтерлік қызметке даярлау үдерісінде жоғары оқу орны ұстаздарының тұлғалық бағдарланған қызметі, волонтерлік қызметке дайындық үдерісінде білім алушыларға тиімді, қолайлы, өзін еркін ұстауға мүмкіндік психологиялық жағдай жасау.

Болашақ мамандарды инклюзивті білім беру жағдайында волонтерлік қызметке даярлауда біз «ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар» ұғымының мәніне ерекше назар аударуымыз керек. «Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар» ұғымы әр елдің заңнамалық негіздері мен тиісті терминдеріне сәйкес өзіндік сипаттамаларға ие. Қазақстан Республикасында бұл ұғымға дене дамуында өзіндік мәселелері бар, яғни физикалық мүмкіндігі шектеулі, мүгедек балалар; әлеуметтік ортаға бейімделу қиындықтары бар девиантты мінез-құлықты балалар; тұрмыстық-экономикалық және әлеуметтік-психологиялық мәселелері бар отбасы балалары; мигрант, оралман және босқын отбасыларының балалары; қабілеті жоғары дарынды балалар, сондай-ақ мектептері жоқ елді мекендерде тұратын балаларды жатқызады. Сонымен біз оқыту мен тәрбиелеуде ерекше көзқарасты қажет ететін, сонымен қатар болашақ мамандар тарапынан кәсіби қолдауды қажет ететін балалардың барлық топтарын қарастыра аламыз. Студенттерді волонтерлік қызметке даярлау үдерісінде біз «ерекше білім беру қажеттілігі бар балалар» ұғымына берілген осы сипаттаманы басшылыққа алдық.

Студенттерді волонтерлік қызметке даярлаудың тиімділігі барлық ерекшеленген факторлар көрініс табатын шарттардың жасалуына байланысты.

Білім алушыларды аталмыш іс-әрекетке даярлаудың бірінші шарты ретінде біз білім берудің маңызды қызметтерінің функцияларының бірі — волонтерлік қызметке даярлау үдерісінде олардың өзін-өзі жүзеге асыруына жәрдемдесуді қарастырдық. Кәсіптік білім беру үдерісінде студенттерді еріктілік қызметке даярлау кезінде оқытушы, егер ол «жоғары» құндылық ретінде танылса, студенттің өзін-өзі тануына, өзін-өзі жаңартуына, жеке басының қадір-қасиетіне, оған деген сеніміне, сүйіспеншілігі мен шыдамдылығына негізделген өзін-өзі жүзеге асыруына ықпал ететін мақсатты, өнімді, жеке тұлғаға бағытталған даму үдерісін жүзеге асыруға көмектеседі. Мұғалім мен студенттің осындай өзара әрекеттесуінің нәтижесінде ғана соңғысы басқалардың құқықтары мен бостандықтарына нұқсан келтірместен, өз іс-әрекеттері үшін жауапкершілік сезімін, басқа адамдарға төзімді бола алады. Мұғалім демократиялық жолмен белгіленген заңдарға бағыну және биліктегі адамдардың пікірлері мен атаққұмарлыққа (амбицияларына) емес, қоғамдағы заңның үстемдігінің қажеттілігін түсінуге көмектеседі.

Айта кету керек, біреуге немесе бір нәрсеге студентті педагог қалағандай көзбен қарауға мәжбүрлеу мүмкін емес, өйткені қарым-қатынасты таңдауды әр адам еркін түрде жасайды. Осыған орай біз бұл мүмкіндікті ескере отырып, еріктілікке даярлау үдерісінде оқытушы студенттің педагогпен қарым-қатынасынан ләззат алу қажеттіліктеріне назар аударуы керек деп ұйғардық. Бұл қазіргі уақытта оның алдында тұрған әлеуметтік мәселелердің терең эмоционалды түсіну тәжірибесіне әкелуі мүмкін. Тек гуманистік өзара әрекеттесу үдерісінде ғана студенттің өзіндік, еркін, саналы түрде таңдалып, оларға жеке мағына беретін құндылық бағдарларының қанықтылығы жүзеге асырылады. Демек, инклюзивті білім беру жағдайында жоғары оқу орны студенттерін волонтерлік қызметке сәтті даярлаудың екінші шарты педагогикалық өзара іс-қимылды жеке мағыналармен қанықтыру болып табылады.

Студенттердің бойында жағымды «Мен-концепцияны» қалыптастыруға педагогикалық ықпал ету волонтерлік қызметке табысты даярлаудың үшінші шарты болып табылады. «Мен-концепциясы» – адамның өзі туралы идеяларының салыстырмалы түрде тұрақты, тәжірибелі немесе ерекше жүйесі, оның негізінде ол басқа адамдармен өзара әрекеттесуді қалыптастырады, адам дамитын ортаны, кеңістікті қарастыру маңызды көрініс табады. Басқа адамдармен нақты байланыстарға толы бұл кеңістік жеке адамның бар болуы мен дамуын тек «қоғамдастықта және қауымдастық арқылы» көруге мүмкіндік береді. Студенттің өз өмірінің субъектісі ретінде дамуын түсінудің бұл тәсілі сөзсіз қабылдауға, эмпатияға, заманауи адамзат қоғамының ізгілік нормаларына сәйкес келетін құрмет пен сүйіспеншілікке негізделген еріктілік қызметке даярлау үдерісінде педагогикалық өзара әрекеттесуді жүзеге асыруға көмектеседі.

Өз кезегінде, инклюзивті білім беру жағдайында кәсіптік оқыту үдерісінде студенттерді волонтерлік қызметке даярлаудың белгіленген шарттарының пәрменділігі жоғары оқу орнының білім беру үдерісінде қалыптасқан алғышарттармен қамтамасыз етіледі: студенттің жауапкершілігі, студенттер арасындағы толеранттылықтың дамуы, волонтерлік қызметке дайындық проблемасына педагогтердің белсенді құндылық қатынасы.

Жоғары оқу орны студенттерінің волонтерлік қызметке даярлау өлшемдері ретінде: еріктілік іс-әрекетте нәтижеге қол жеткізуге мотивтің қалыптасуы; біреуге қол ұшын беру құндылықтарын өмірлік маңызы бар ретінде сезіну және қабылдау; ерікті студенттердің гуманистік-бағдарланған өзара іс-қимылға ұмтылысы белгіленіп және тәжірибеде тексерілді.

Осылайша, жоғары оқу орындарының студенттерін волонтерлік қызметке тиімді даярлау барлық белгіленген факторларды, алғышарттар мен жағдайларды ескере отырып жүзеге асырылады.

Бірінші педагогикалық шарт енгізілгеннен кейін, эксперименттік топ студенттерінің жетістікке деген ынтасы артты, саналы жеке тұлға үшін өзін-өзі тану, рухани жетілудің негізі қаланды.

Екінші педагогикалық шарт енгізілген кейін зерттеу нәтижелері бойынша алынған деректерді талдау студенттердің қарым-қатынасына, іскерлік белсенділігіне бағыттылық басым болды, эксперименталды топта, ең алдымен, альтруистік құндылықтар (35 %-ға дейін) және кәсіби өзін-өзі тану деңгейі (30 %-ға дейін) біршама артты.

Үшінші педагогикалық шартты енгізу студенттердің оң «Мен-концепциясын» қалыптастыруды неғұрлым толық дамыту үшін кооперативті оқыту процесінде жүзеге асырылды.

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, эксперименттік топ студенттерінің коммуникативтік құзыреттіліктің жоғары деңгейінің артқандығына мәліметтерді талдау арқылы көз жеткіздік.

Тұжырым

Сонымен, еріктілік қызмет, кез келген әлеуметтік қызмет сияқты «белгілі бір құрылымның» тұтас жүйесі болып табылады, оның элементтері дербес жұмыс істейтін және белгілі бір қасиеттерге тән тұтас бір жүйені құрайды.

Білім алушылардың еріктілік қызметке дайындығының негізгі өлшемдері: волонтерлік қызметте нәтижеге қол жеткізуге уәждеменің қалыптасуы; аталмыш қызметтің құндылықтарын, өмірлік маңызы бар екенін сезіну және қабылдау; ерікті студенттердің ізгілік-бағдарланған өзара іс-қимылға ұмтылысының барлығы тәжірибелік-эксперимент жұмыстарында оң нәтиже көрсетті.

Түрлі ғылыми әдебиеттер мен зерттеу жұмыстарының негізінде біз волонтерлік қызметке даярлау – бұл бірқатар факторлардың әсерінен қалыптасатын біріктірілген жаңа құрылым болып табылатындығына көз жеткіздік. Онда болашақ маманның қалыптасу үдерістерінің белсенділігі, волонтерлік қызметке даярлау үдерісінде оқытушылардың жеке-бағдарланған қызметі, сол үдеріске даярлаудағы мұғалімнің қолайлы психологиялық ахуал жасауы жүзеге асырылды.

Волонтерлік қызметке даярлаудың нәтижелілігі біз әзірлеген педагогикалық шарттардың: волонтерлік қызметке даярлау үдерісінде студенттердің өзін-өзі жүзеге асыруына жәрдемдесу, педагогикалық өзара іс-қимылды жеке мағыналармен толтыру, студенттерде жағымды «Мен-концепцияны» қалыптастыруға педагогикалық жәрдемдесу негізінде мүмкін болды.

Жүргізілген эксперименттік зерттеу волонтерлік қызметке даярлаудың біз анықтаған педагогикалық шарттардың нәтижелі екендігіне көз жеткізді. Олар: студенттің жауапкершілігінің жоғары деңгейі, студенттердің толеранттылығының дамуы, мұғалімдердің волонтерлік қызметке даярлау проблемасына құндылық қатынасын қалыптастырады.

Эксперименттік тексеру нәтижелері инклюзивті білім беру жағдайында жоғары оқу орнында студенттерді волонтерлік қызметке даярлаудың аталған педагогикалық шарттардың тиімділігіне қатысты алғашқы болжамның дәйектілігін растады. Әрбір шарттың дұрыс, тиімді екендігі дәлелденді, олар болашақ мамандардың кәсіби және жеке қалыптасуында бір-бірін толықтыра түспек.

Мақала материалдары ҚР БҒМ 2020-2022 жылдарға арналған гранттық қаржыландырылатын жоба AP08856309 «Инклюзивті білім беру шеңберінде студенттердің волонтерлік қызметін ғылыми-әдістемелік сүйемелдеу» тақырыбы аясында дайындалды.

Әдебиеттер тізімі

1 «Егемен Қазақстан» газетінің сайты [Электрондық ресурс]. — Қолжетімділік тәртібі: https://egemen.kz/article/220725-volonterlik-%E2 %80 %93-khalyqtynh-shynayy-bolmysy.

2 Құрманбайұлы Ш. Қазақ тілінің кірме сөздер сөздігі: 9000-ға жуық кірме сөздер / Ш. Құрманбайұлы, С. Исақова, Б. Мизамхан, Г. Әлімбек, Г. Мамырбекова, Д. Боранбаев. — Алматы: «Ұлттық аударма бюросы» ҚҚ, 2019. — 112 б.

3 Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. — 4-е изд., доп. / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова. — М.: ИТИ технологии, 2003.

4 Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. зав. / М.В. Шакурова. — М.: Академия, 2002.

5 Xu Y., Ngai N. (2011) *Moral resources and political capital: Theorizing the relationship between voluntary service organizations and the development of civil society in China* / Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. 40(2). P. 247269.

6 Wilson J. (2000) *Volunteering* / Annual Review of Sociology. № 26. P. 215240.

7 Екимова С.Г. Волонтерское движение в гуманитарном вузе / С.Г. Екимова // Высшее образование в России. — 2006. — № 12. — С. 92–97.

8 Стеббинс Р.А. Свободное время: к оптимальному стилю досуга / Р.А. Стеббинс // Социологические исследования. — 2006. — № 7. — С. 64–72.

9 Амбарова П.А. Управление временем в темпоральных стратегиях поведения социальных общностей: моногр. / П.А. Амбарова. — Екатеринбург: УрФУ, 2015. — 252 с.

10 Арсеньева Т.Н. Психолого-педагогические основы разработки и внедрения инновационных проектов молодежного добровольчества / Т.Н. Арсеньева // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. — 2010. — № 136. — С. 46–55.

11 Козодаева Л.Ф. Добровольческая деятельность как основа воспитания нравственных качеств студенческой молодежи / Л.Ф. Козодаева // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2010. — Вып. 11 (91). — С. 121–126.

12 Черепанова Н.В. Социальное обучение в добровольческом движении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.В. Черепанова. — Ставрополь, 2006. — 31 с.

13 Воронов В.В. Технология воспитания / В.В. Воронов. — М.: Школьная пресса, 2000. — 94 с.

С.К. Абильдина, Р.К. Дюсембинова, А.Р. Рымханова, С. Риза

Педагогические условия подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности

Статья посвящена проблеме развития волонтерского движения студентов в Казахстане и педагогическим условиям исследуемого процесса. Рассмотрены исторические предпосылки развития волонтерства в Казахстане и зарубежом, а также определены концептуальные основы подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности в условиях инклюзивного образования в процессе профессионального обучения. Очевидно, что ни одно общество не может эффективно развиваться без моральных идеалов добра. Определены факторы, обеспечивающие успешное педагогическое развитие процесса подготовки студентов университета к волонтерской деятельности в рамках инклюзивного образования. Авторами выделены такие факторы, как личностное становление будущего специалиста, личностно-ориентированная деятельность преподавателей в процессе подготовки к волонтерской деятельности, создание благоприятного психологического климата в процессе подготовки к волонтерской деятельности. При этом определены педагогические условия исследуемого процесса. Авторы приходят к выводу, что эффективность подготовки студентов к волонтерской деятельности зависит от создания условий, в которых отражаются все выделенные факторы. Анализируя философско-педагогическую литературу, изучая историю становления волонтерского движения, авторы уточняют сущность таких понятий, как доброта и милосердие, «дети с особыми образовательными потребностями». Авторы предприняли попытку систематизировать накопленный опыт, обобщить полученные данные и пришли к выводу о том, что эффективность подготовки студентов к волонтерской деятельности в условиях инклюзивного образования зависит от создания условий, отражающих все выявленные факторы.

Ключевые слова: волонтерство, волонтерская деятельность, волонтерские инициативы, студент, студенческое волонтерство, условия, педагогические условия, высшее учебное заведение, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное образование.

S.K. Abildina, R.K. Dyusembinova, A.R. Rymkhanova, S. Riza

Pedagogical conditions for preparing university students for volunteer work

The article is devoted to the problem of the development of the student volunteer movement in Kazakhstan and the pedagogical conditions of the process under study. The historical prerequisites for the development of volunteerism in Kazakhstan and abroad are considered, as well as the conceptual foundations for preparing students of higher educational institutions for volunteer activities in the context of inclusive education in the process of professional training are determined. It is obvious that no society can develop effectively without the moral ideals of goodness. The factors that ensure the successful pedagogical support of the process of preparing university students for volunteer activities in the framework of inclusive education are determined. The authors identify such factors as the personal development of the future specialist, the personal-oriented activity of teachers in the process of preparing for volunteer activities, the creation of a favorable psychological climate in the process of preparing for volunteer activities. At the same time, the pedagogical conditions of the process under study are determined. The authors conclude that the effectiveness of preparing students for volunteer work depends on creating conditions that reflect all the identified factors. Analyzing the philosophical and pedagogical literature, studying the history of the formation of the volunteer movement, the authors clarify the essence of such concepts as kindness and charity, “children with special educational needs”. The authors made an attempt to systematize the accumulated experience, summarize the data obtained, and conclude that the effectiveness of preparing students for volunteer activities in an inclusive education depends on creating conditions that reflect all the identified factors.

Keywords: volunteering, volunteer activity, volunteer initiatives, student, student volunteering, conditions, pedagogical conditions, higher educational institution, children with special educational needs, inclusive education.

References

1 «Egemen Qazaqstan» gazetinin saity [Site of the newspaper «Sovereign Kazakhstan»]. *egemen.kz.* Retrieved from https://egemen.kz/article/220725-volonterlik-%E2%80%93-khalyqtynh-shynayy-bolmysy.[in Kazakh].

2 Kurmanbaiuly, Sh., Isaqova, S., Mizamkhan, B., Alimbek, G., Mamyrbekova, G., & Boranbaev, D. (2019). *Qazaq tilinin kirme sozder sozdigi, 9000-ga zhuyq kirme sozder [Dictionary of introductory words of the Kazakh language].* About 9000 input words. Almaty: Ulttyq audarma biurosy [in Kazakh].

3 Ozhegov, S.I., & Shvedova, N.Yu. (2003). *Tolkovyi slovar russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii [Explanatory dictionary of the Russian language].* Moscow: ITI tekhnologii [in Russian].

4 Shakurova, M.V. (2021). *Metodika i tekhnologiia raboty sotsialnogo pedagoga [Methodology and technology of the work of a social teacher].* Moscow: Akademiia [in Russian].

5 Xu Y., & Ngai N. (2011). Moral resources and political capital: Theorizing the relationship between voluntary service organizations and the development of civil society in China / *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 40(2),* 247269.

6 Wilson J. (2000). Volunteering / *Annual Review of Sociology, 26,* 215240.

7 Ekimova, S.G. (2006). Volonterskoe dvizhenie v gumanitarnom vuze [Volunteer movement in the humanities university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher educationin Russia, 7,* 92–97 [in Russian].

8 Stebbins, R.A. (2006). Svobodnoe vremia: k optimalnomu stiliu dosuga [Free time: towards an optimal Leisure style]. *Sotsiologicheskie issledovaniia – Sociological Research, 7,* 64-72 [in Russian].

9 Ambarova, P.A. (2015). *Upravlenie vremenem v zerkale temporalnykh strategii povedeniia sotsialnykh obshchnostei [Time management in the mirror of temporal strategies of behavior of social communities].* Ekaterinburg: UrFU [in Russian].

10 Arseneva, T.N. (2010). Psikhologo-pedagogicheskie osnovy razrabotki i vnedreniia innovatsionnykh proektov molodezhnogo dobrovolchestva [Psychological and pedagogical bases of development and implementation of innovative projects of youth volunteerism]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gertsena – Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, 136,* 46–55 [in Russian].

11 Kozodaeva, L.F. (2010). Dobrovolcheskaia deiatelnost kak osnova vospitaniia nravstvennykh kachestv studencheskoi molodezhi [Voluntary activity as a basis for the education of moral qualities of students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of TSU. 11(91),* 121–126 [in Russian].

12 Cherepanova, N.V. (2006). Sotsialnoe obuchenie v dobrovolcheskom dvizhenii [Social learning in the voluntary movement]. *Extended abstract of candidate’s thesis.* Stavropol [in Russian].

13 Voronov, V.V. (2000). *Tekhnologiia vospitaniia [Technology of education].* Moscow: Shkolnaia pressa [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/14-20

ӘОЖ 796.034.2

Б.Ө. Ермаханов[1*], Е. Зорба[1], М. Түркмен[2]

[1] Гази университеті, Анкара, Түркия
[2]Байбурт университеті, Түркия
**(Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: baglan0989@gmail.com)*
ORCID: 0000-0003-1203-2280

ЖОО студенттерінің бұқаралық спортқа қызығушылығы мен салауатты өмір салты арасындағы қатынасты анықтау

Адамның ең басты байлығы – денсаулық. Кез келген мемлекеттің келешегі – оның халқының денсаулығына байланысты екендігі дәлелдеуді қажет етпейтін шындық. Адамның физиологиялық жағдайы жақсы деңгейде болу үшін сонымен қатар өмір сүру ұзақтығын қалыптастыру мақсатында салауатты өмір салтын ұстанып, дене жаттығуларымен айналысудың маңызы зор. «Бұқаралық спорт» ұғымын алғаш рет 1919 жылы Халықаралық олимпиада қозғалысының негізін қалаушы барон Пьер Де Кубертен ұсынды. Бұрынғы кезде спортпен бай және бос жүрген саяхатшылар айналысқан болатын. Буржуазиялықтар тарапынан қалыптасқан спортты, Кубертен әлемдік деңгейде айналысуды енгізуге 30 жыл бойы күш салды. Мақалада бұқаралық спорт федерациясы әзірлеген «Бұқаралық спорт сауалнамасы» (БС-2008), сонымен қатар Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы (1999) тарапынан дайындалған «Салауатты өмір салты» шкаласының қысқартылған түрікше нұсқасы (WHOQOL-BREF-TR) қолданылды. Ғылыми зерттеу жұмысына Түркия Республикасының астанасы Анкара қаласынан Гази университеті, әлемдік қала саналатын Түркияның аса ірі, басты портты шаһары Ыстанбұл қаласынан Ыстанбұл университеті және экономикалық жағынан орташа-төмен саналатын Гүмүшхане қаласынан Гүмүшхане университетінің студенттері қатысты. Респонденттік мағлұмат формасы: Ғылыми зерттеу жұмысына қатысушы респонденттің жынысы, жасы, отбасы табысы, жеке кірісі және күнделікті бос уақыты сияқты мәліметтерінен құралған форма. Сауалнамаға арнайы іріктелмеген мамандықтар бойынша, жалпы саны 450 қыз бала, 695 ер бала қатысты.

Кілт сөздер: Түркия Республикасы, психологиялық жағдай, әлеуметтік қатынастар, қоғамдық орта, бұқаралық спорт, салауатты өмір салты, жоғары оқу орны студенттері, корреляция анализі.

Кіріспе

Бұқаралық спорт – жалпы халықтық спорт түрі. Бұқара халықтың спортпен шұғылдануы, дене жаттығуларымен айналысуы халықтың денсаулығын жақсартып, өмір сүру деңгейінің жоғары болуына әсер етеді.

Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті – Елбасы Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев «Қазақстан-2050»: Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Қазақстан халқына жолдауында: «Дене шынықтыру мен спорт мемлекеттің айрықша назарында болуы тиіс. Нақ сол саламатты өмір салты ұлт денсаулығының кілті болып саналады. Алайда елде барлығы үшін қолжетімді спорт нысандары, спорт құрал-жабдықтары жетіспейді. Осыған байланысты Үкімет және жергілікті органдар дене шынықтыруды, бұқаралық спортты дамыту және типтік жобадағы дене шынықтыру-сауықтыру нысандары, соның ішінде, аула нысандары құрылысы бойынша шаралар қабылдау қажет», - деп айтқан болатын [1].

Түркия Республикасының негізін қалаушы Мұстафа Кемал Ататүрік қайтыс болғаннан кейін Еуропадағы жетекші спорттық газеттердің бірі «L'Auto»-да жарияланған мақалада: «Ататүрік әлемде бірінші рет дене тәрбиесін міндетті еткен мемлекет қайраткері болды. Ол мұны тек қағазбен сөйлеген сөзінде ғана емес, шын мәнінде де жасады. Бұқара халықтың спортпен шұғылдануы үшін стадиондар мен түрлі спорт орталықтарын тұрғызды. Ол мемлекеттік басқаруды өз қолына алған сәттен бастап, қоғамдық орындар мен халыққа арналған үйлерде спортпен айналысуға мүмкіндік жасала бастады. Түркияда спорттың маңызы артып, халқының спортқа деген бет бұрысы жоғарылай бастады...», – деп жазды [2].

Жоғарыда аттары аталған лидерлер, бауырлас халықтардың мемлекет ретінде дамуының негізін қалаған тұлғалар спорттың адам ағзасына тигізер пайдасын ескере отырып, бұқара халықтың спортпен шұғылдануына мемлекеттік қолдаудың маңызына ерекше мән бергендіктерін байқауға болады.

Салауатты өмір салты (Quality of life, QOL) тұжырымдамасы – адам өмір сүретін мәдениет пен құндылықтар жүйесінде, олардың мақсаттары, үміттері, шарттары және мүдделерімен байланысты өмірдегі ұстанымдарын айқындайды. Бұл адамның денсаулығына, психологиялық жағдайына, сеніміне, әлеуметтік жағдайына әсер ететін, қоғаммен байланысынан туындаған мәселелердің кең ауқымды жиынтығы [3].

Басқа бір анықтамада салауатты өмір салты, өмір сүру жағдайында адамның өмірінде кездесетін түрлі ауруларға және күнделікті жағдайда орын алатын физикалық, психикалық және әлеуметтік қиындықтардың әсерінен туындаған жағдай [4].

Салауатты өмір салты – өмірдегі талаптар мен адамдардың өмірлік ұстанымдарына сәйкес келе бермейтін, дегенмен де өмір сүруіне әсер етуші жағдайлардың көрсеткіші. Қандай да бір адамның өмір сүру сапасын жақсы деңгейге келтіру үшін, өмірдегі қажеттіліктерге барынша қол жеткізуіне мүмкіндік жасалу қажет. Адам өзі де уақытын дұрыс жоспарлап, үнемі бағалап отыруы да өте маңызды. Моральдық және мәдени құндылықтарын ескеріп, жаңа жетістіктерге ұмтылу қажет. Сонымен қатар өмірдегі келеңсіздіктерге мойымастан, қоғам жайлы жағымды пікір қалыптастыруға тырысу керек. Сондай-ақ, адамдар өзін-өзі жетілдіруді баста назарда ұстауы қажет, алайда өзінің және жақындарының психологиялық және физикалық денсаулығына мұқият назар аударуы өте маңызды [5].

Салауатты өмір салтын қалыптастырудағы түрлі жағдайларды тізбектей келе, негізгі екі факторға бөліп қарастыруға болады. Олар салауатты өмір салтын төмендететін және жоғарылататын факторлар.

1 Салауатты өмір салтын төмендететін факторлар:
– Физикалық өзгеріс;
– Жеке күтімнің және күнделікті айналысатын түрлі шаралардың болмауы;
– Жыныстық жағдайдың бұзылуы;
– Негізгі қажеттіліктердің жеткіліксіздігі;
– Үнемі шаршау;
– Болашаққа үнемі алаңдаушылық;
– Созылмалы емес денсаулыққа қатысты проблемалар;
– Созылмалы денсаулық мәселелері және өмірдегі келеңсіздіктер;
– Қолдау механизмінің болмауы.

2 Салауатты өмір салтын арттыратын факторлар:
Бұл үшін жеке тұлға:
– Айналасындағы адамдармен жағымды қарым-қатынаста болу;
– Экономикалық және әлеуметтік кепілдік;
– Бас бостандығының болуы;
– Жеке басының қажеттіліктеріне қолжетімділігінің болуы;
– Басқалардың құрметіне ие болу;
– Өмірді мәнді де белсенді өткізу;
– Жеке өмірінің құпиялығына назар аудару;
– Өзін-өзі түсіндіре білу;
– Әр түрлі жағдаяттарға шығармашылық тұлға ретінде қарау;
– Өзіне деген сенімсіздіктің болмауы;
– Бейбіт, сеніммен өмір сүруге қабілетті және жеке құндылықтарды құрметтеу керек [6].

Зерттеу әдістері

Салауатты өмір салты шкаласы (өлшем) (СӨС): Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымы тарапынан әзірленген 100 сұрақтан (WHOQOL-100) құралған болатын. Аталмыш шкаланың түрік тіліндегі қысқаша 27 сұрақтық нұсқасын (СӨС-27) Фиданер және Бехчед (1999) әзірледі [7]. Осы шкала салауатты өмір салтын айқындайтын төрт түрлі фактордан тұрады. Бұл факторлар: денсаулық жағдайы, психологиялық жағдай, әлеуметтік қатынастар, қоғамдық орта. Төрт бағыттағы ұпайлар 4-20 аралығында есептеледі. Ұпай неғұрлым жоғары болса, қатысушының салуатты өмір салты деңгейі соғұрлым жоғары деген статистикаға қол жеткізе аламыз [8].

Бұқаралық спорт сауалнамасы (БС-2008): Бұқаралық спорт федерациясының әзірлеген сауалнамасы. Сауалнама жалпы саны 10 сұрақтан құралған. Жауаптары 1-толығымен келісемін, 5-мүлдем келіспеймін аралығында дайындалған.

Респонденттердің демографиялық сипаттамаларына сәйкес, салауатты өмір салты мен бұқаралық спортқа қызығу деңгейлері арасындағы ерекшеліктерді анықтау мақсатында t-Test-i, ал салауатты өмір салты мен бұқаралық спортқа қызығу деңгейлері арасындағы байланысты зерттеу үшін корреляция анализі қолданылды.

Ғылыми зерттеу жұмысына қатысушылардан жиналған мағлұматтар SPSS бағдарламасында талданып, кестелер түрінде енгізілді және талдау жасалынды.

Зерттеу нәтижелері мен талқылау

Мәліметтерді талқылау кезінде, деректер жиілігін жеке ақпараттың сипаттамалық статистикалық әдістері (n), пайыз (%), орташа арифметикалық (x) және орташа ауытқу (Ss) мәндері алынды.

Респонденттердің бұқаралық спортқа қызығушылығы мен салауатты өмір салты факторларының орташа көрсеткіші, жыныстық ерекшеліктері тұрғысынан талдау кезінде статистикалық мәнді айырмашылық анықталмады [T(437)= ,982: ,650: ,382: ,258: ,730: ,262; p>0.05] (Кесте 1).

Кесте 1

Респонденттердің жыныстық ерекшеліктері бойынша бұқаралық спортқа қызығушылығы мен салауатты өмір салты арасындағы тәуелсіз t-Test-i сынамасының нәтижелері

	Жынысы	N	X	Ss	t	sd	p
Бұқаралық спорт	Әйел	450	3,5733	,67262	1,242	437	,982
	Ер	695	3,4899	,67165			
Денсаулық жағдайы	Әйел	450	3,5516	,73231	-,104	437	,650
	Ер	695	3,5599	,82685			
Физикалық жағдай	Әйел	450	3,1946	,82685	,727	437	,382
	Ер	695	3,1526	,58763			
Психологиялық жағдай	Әйел	450	3,1526	,60478	,672	437	,258
	Ер	695	3,4056	,63998			
Қоғамдық орта	Әйел	450	3,3498	,56991	-,527	437	,730
	Ер	695	3,3803	,58308			
Әлеуметтік қатынастар	Әйел	450	3,5613	,90434	,727	437	,262
	Ер	695	3,4930	,96073			

Төмендегі кестеде көрсетілгендей, респонденттердің жас ерекшелігі мен салауатты өмір салты факторлары арасындағы қатынасты талдау кезінде, мәнді байланыс анықталмады [r = -,058: -,055: -,033: -,033: -,043; p>0,00] (Кесте 2).

Кесте 2

Респонденттердің жас ерекшелігі мен салауатты өмір салты факторлары арасындағы қатынастың нәтижелері

	Денсаулық жағдайы	Физикалық жағдай	Психологиялық жағдай	Қоғамдық орта	Әлеуметтік қатынастар
Жас ерекшелігі	-,058	-,055	-,033	-,033	-,043

Респонденттердің отбасы табысы мен салауатты өмір салты факторлары арасындағы қатынасты талдау кезінде, тек қана денсаулық жағдайы [r = ,118; p<0,00] төменгі көрсеткішінде статистикалық оң мәнді қатынастардың төмен деңгейі анықталды (Кесте 3).

Кесте 3

Респонденттердің отбасы табысы ерекшелігі мен салауатты өмір салты факторлары арасындағы қатынастың нәтижелері

	Денсаулық жағдайы	Физикалық жағдай	Психологиялық жағдай	Қоғамдық орта	Әлеуметтік қатынастар	Отбасы табысы
Денсаулық жағдайы	1					
Физикалық жағдай	-,443**	1				
Психологиялық жағдай	-,483**	-,571**	1			
Қоғамдық орта	-,545**	-,641**	-,638**	1		
Әлеуметтік қатынастар	-,228**	-,172**	-,225**	-,195**	1	
Отбасы табысы	-,118*	-,008	-,029	-,052	-,016	1

Респонденттердің жеке табысы мен салауатты өмір салты факторлары арасындағы қатынасты талдау кезінде, статистикалық мәнді қатынас анықталмады [r = -,067: -,013: -,074: -,056: -,023; p>0,00] (Кесте 4).

Кесте 4

Респонденттердің жеке табысы ерекшелігі мен салауатты өмір салты факторлары арасындағы қатынастың нәтижелері

	Денсаулық жағдайы	Физикалық жағдай	Психологиялық жағдай	Қоғамдық орта	Әлеуметтік қатынастар	Жеке табысы
Денсаулық жағдайы	1					
Физикалық жағдай	-,443**	1				
Психологиялық жағдай	-,483**	-,571**	1			
Қоғамдық орта	-,545**	-,641**	-,638**	1		
Әлеуметтік қатынастар	-,228**	-,172**	-,225**	-,195**	1	
Жеке табысы	-,067	-,013	-,074	-,056	-,023	1

Респонденттердің жасы, отбасы табысы, жеке табысы және күндік бос уақыты ерекшеліктері мен бұқаралық спортқа қызығушылығы арасындағы қатынасты талдау кезінде, статистикалық мәнді қатынас анықталмады [r = -,061: -,041: -,071: -,039; p>0,00] (Кесте 5).

Кесте 5

Респонденттердің жасы, отбасы табысы, жеке табысы және күндік бос уақыты ерекшеліктері мен бұқаралық спортқа қызығушылығы арасындағы қатынастың нәтижелері

	Бұқаралық спортқа қызығушылығы
Жасы	-,061
Отбасы табысы	-,041
Жеке табысы	-,071
Күндік бос уақыты	-,039

Төмендегі кестеде көрсетілгендей, салауатты өмір салты факторларының төменгі көрсеткіштері мен бұқаралық спортқа қызығушылығы арасындағы қатынасты талдау кезінде респонденттердің физикалық жағдайының [r = ,260; p<0,00] төменгі көрсеткішінде, төменгі деңгейдегі оң мәнді байланыс, денсаулық жағдайы [r = ,327; p<0,00], психологиялық жағдай [r = ,315; p<0,00], қоғамдық орта [r = ,327; p<0,00] және әлеуметтік қатынастар [r = ,381; p<0,00] төменгі көрсеткіштерінде статистикалық тұрғыда орта деңгейдегі оң мәнді қатынас анықталды (Кесте 6).

Кесте 6

Респонденттердің салауатты өмір салты факторлары мен бұқаралық спортқа қызығушылығы арасындағы байланыстың нәтижелері

	Бұқаралық спортқа қызығу	Денсаулық жағдайы	Физикалық жағдай	Психологиялық жағдай	Қоғам-дық орта	Әлеуметтік қатынастар
Бұқаралық спортқа қызығу	1					
Денсаулық жағ-дайы	-,327**	1				
Физикалық жағ-дай	-,260**	-,443**	1			
Психология-лық жағдай	-,315**	-,483**	-,571**	1		
Қоғамдық орта	-,327**	-,545**	-,641**	-,638**	1	
Әлеуметтік қа-тынастар	-,381**	-,228**	-,172**	-,225**	-,195**	1

Қорытынды

Анализдік талдау нәтижесінде Гази, Ыстанбұл, Гүмүшхане университеті студенттерінің қатысуымен өткізілген зерттеуде салауатты өмір салты және бұқаралық спорт терминдерінің өзара тығыз байланысы анықталды. Респонденттердің бұқаралық спортпен айналысу көрсеткіші жоғары болған сайын, салауатты өмір салты деңгейі де соғұрлым жоғарылайтындығы анықталды. Шын мәнінде де бұқара халықтың спортпен шұғылдануы және дене жаттығуымен айналысуы адамның өмір сүру сапасының артуына, денсаулығының жақсы болуына әсер етеді.

Соңғы кездерде «семіздік», «өмір сапасы», «адамның өмір сүру жасы» сияқты тақырыптарға әлем назарын аударып отыр. Осыған сәйкес, ғылыми зерттеу институттары мен ғалымдар аталмыш тақырыптар төңірегінде көптеген зерттеулер жүргізуде. Бірақ кез келген адам салауатты өмір салтын қалыптасыруды өзінен, отбасынан және қоғамдық ортасынан бастау керек.

Бүгінгі қоғамда, әсіресе жастар арасында зорлық-зомбылық, кісі өлтіру, ұрлық, мектептен алыстау, жалқаулық, семіздік, бақытсыздық, темекіге әуестік, нашақорлық, өз-өзіне қол жұмсау сынды т.б. тұлғаның дамуы мен өмір сүру сапасына кері әсерін тигізетін зардаптар көбейіп барады. Аталмыш зиянды әдеттерден арылудың тиімді жолы спортпен шұғылдану және тұрақты дене жаттығуымен айналысу.

Әдебиеттер тізімі

1 Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан-2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты». Қазақстан халқына жолдауы / Н.Ә. Назарбаев. — Астана. — 2012. — желтоқсан.

2 Bora, S. Şehir ve köydeki yaşam kalitesinin farklığı / Gençlik spor dergisi. — 2014. — № 11. — S. 10.

3 World Health Organization. The world health organızatıon qualıty of lıfe ınstruments (The whoqol-100 and the whoqol-bref). (1997). Whoqol Measuring Quality of Life, Programme on Mental Health Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse.

4 Güler, D. Mastalji, Yaşam Kalitesi ve Depresyon. Uzmanlık Tezi, Sağlık Bakanlığı Şişli Etfal ve Araştırma Hastanesi, Aile Hekimliği / Güler, D. — İstanbul, 2006. — 64–65 s.

5 İlker, B. Üniversite Öğrencilerinde Fiziksel Aktivite ve Kalp Atım Hızı Değişkenliği ile Sağlıklı Yaşam Davranışı ve Yaşam Kalitesinin İncelenmesi // B. İlker. — Manisa, Türkiye, 2017. — 17 s.

6 Erkıral C. Hemşirelerin Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi / Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi / C. Erkıral. — İstanbul, 2014. — 16 s.

7 Fidaner H. Psychometric properties of WHOQOL-100 and WHOQOL-BREF / H. Fidaner / 3P Journal. — 1999. — 2, № 7. — 23–40.

8 Oliver M. WHOQOL-Bref. University of Washington Seattle, United States of America / M. Oliver // United States Version. — 1997. — 5–31.

Б.У. Ермаханов, Е. Зорба, М. Туркмен

Определение взаимосвязи между интересами студентов вуза к массовому спорту и здоровым образом жизни

Здоровье — главное богатство человека. То, что будущее любого государства зависит от здоровья его народа, — непреложная истина, не требующая доказательств. Очень важно вести здоровый образ жизни и заниматься физическими упражнениями, чтобы физиологическое состояние человека было на необходимом уровне, а также способствовать продолжительности жизни. Понятие «массовый спорт» было впервые предложено в 1919 г. бароном Пьером де Кубертеном, основателем Международного олимпийского движения. В прошлом богатые и свободные путешественники занимались спортом. В течение 30 лет Кубертен работал над тем, чтобы познакомить мир с буржуазным спортом. В статье использован «Опросник по массовому спорту» (МС–2008), разработанный Федерацией массового спорта, а также сокращенный турецкий вариант шкалы «Здоровый образ жизни» (WHOQOL-BREF-TR), которая разработана Всемирной организацией здравоохранения (1999). В научно-исследовательской работе приняли участие студенты Университета Гази из столицы Турецкой Республики Анкары, крупнейшего, главного портового города Турции, Стамбульского университета и Университета Гюмюшхане с умеренно-низким развитием экономики. Форма респондентской информации состоит из таких составляющих, как данные респондента, участвующего в научно-исследовательской работе (пол, возраст, семейный доход, личный доход и ежедневный досуг). Респонденты не отбирались по каким-либо специальностям, общее количество — 450 женщин и 695 мужчин.

Ключевые слова: Турецкая Республика, психологическая ситуация, социальные отношения, социальная среда, массовый спорт, здоровый образ жизни, студенты вузов, корреляционный анализ.

B.U. Yermakhanov, E. Zorba, M. Turkmen

Determınıng the relatıonshıp between the ınterests of unıversıty students ın mass sports and a healthy lıfestyle

The main wealth of a person is health. The fact that the future of any state depends on the health of its people is an immutable truth that does not require proof. It is very important to lead a healthy lifestyle and exercise, so that the physiological state of a person is at the necessary level, and to promote life expectancy. The concept of “mass sport” was first proposed in 1919 by Baron Pierre De Coubertin, the founder of the International Olympic Movement. In the past, rich and free travelers were involved in sports. For 30 years, Coubertin worked to introduce bourgeois sports to the world. This article uses the “Mass Sports Questionnaire” (MS-2008) developed by the Federation of Mass Sports, as well as the abbreviated Turkish version of the “Healthy Lifestyle” scale (WHOQOL-BREF-TR) developed by the World Health Organization (1999). The students of Gazi University (Ankara, the capital of the Republic of Turkey, the largest, main port city of Turkey), Istanbul University (Istanbul) and Gumushkhane University (the city of Gumushkhane with moderate-low economic development) have participated in the research work. Respondent Information form contains the data of the respondent participating in the research work, such as gender, age, family income, personal income, and daily leisure time. The respondents were not selected for any specialties, the total number was 450 women and 695 men.

Keywords: Republic of Turkey, psychological situation, social relations, social environment, mass sports, healthy lifestyle, university students, correlation analysis.

References

1 Nazarbayev, N.A. (2012). *«Qazaqstan-2050»: Strategiiasy qalyptasqan memlekettıñ zhaña saiasi bağyty. Qazaqstan khalqyna zholdauy* [The strategy «Kazakhstan-2050» is a new political direction of the established state]. Address to the people of Kazakhstan/ Astana [in Kazakh].

2 Bora, S. (2014). Şehir ve köideki yaşam kalitesinin farklyğy. *Gençlik spor dergisi, 11,* 10 [in Turkish].

3 World Health Organization. The world health organızatıon qualıty of lıfe ınstruments (The whoqol-100 and the whoqol-bref). (1997). *Whoqol Measuring Quality of Life, Programme on Mental Health Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse*.

4 Güler, D. *Mastalji, Yaşam Kalitesi ve Depresion.* Uzmanlyk Tezi, Sağlyk Bakanlyğy.

5 Güler, D. (2006). *Şişli Etfal ve Araştyrma Hastanesi, Aile Hekimliği.* Ystanbul [in Turkish].

6 İlker, B. (2017). Üniversite Öğrenjilerinde Fiziksel Aktivite ve Kalp Atym Hyzy Değişkenliği ile Sağlykly Yaşam Davranyşy ve Yaşam Kalitesinin İnjelenmesi. Manisa, Türkie [in Turkish].

7 Erkıral, C. (2014). Hemşirelerin Yaşam Kalitesini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi / Haliç Üniversitesi Sağlyk Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ystanbul [in Turkish].

8 Fidaner, H. (1999). *Psychometric properties of WHOQOL-100 and WHOQOL-BREF* / 3P Journal, 2, 7, 23–40.

9 Oliver, M. (1997). *WHOQOL-Bref. University of Washington Seattle, United States of America, United States Version*, 5–31.

DOI 10.31489/2021Ped3/21-28

ӘОЖ 002.6:37.016

А.Е. Ибраимкулов[1*], А.С. Еримбетова[2]

[1,2]Ақпараттық және есептеуіш технологиялар институты, Алматы, Қазақстан
[1]Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
*(*Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: aibek_ibraimkulov@mail.ru)*

Мүмкіндігі шектеулі мектеп оқушыларының информатиканы оқытуда когнитивті қабілеттерін арттыру

Мақалада информатиканы оқыту процесінде негізгі сабақпен қатар, сабақтан тыс уақытта оқушының өз қабілетін мүмкіндігінше толық ашуға көмектесетін шығармашылық ізденіс атмосферасын құру мәселесі талқыланды. Оқыту формасының түрлеріне сипаттама берілді. Мүмкіндігі шектеулі тұлғаларға бағытталған отандық нормативтік-құқықтық базасына кіретін құжаттар көрсетілді. Еліміздегі ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдар туралы сандық көрсеткіш аталып өтілді. Мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың оқу процесінде жан-жақты қабілеттерін арттыруға, оларды қолдау мен танымдық қабілеттерін жақсарту үшін қолданылатын әртүрлі көмекші технологиялар сипатталған. Сонымен қатар, мақалада шетелдік ғалымдардың есту қабілеті нашар оқушыларға информатика пәнін оқыту үшін жасаған жұмыстарына шолу жасалды. Оқыту түрлерінің ішіндегі факультатив сабақтар арқылы оқушының когнитивті қабілеттерін арттыру үшін мүмкіндігі шектеулі, оның ішінде есту қабілеті нашар оқушылардың когнитивті қабілеттерін арттыру, оқушының психологиялық ерекшеліктеріне негізделе отырып, бейімделген қосымша оқыту бағдарламаларын 4 модуль бойынша құрастырып, оның ішкі құрылымын сипаттау мақаланың негізгі талданатын мақсаты болып табылады. Авторлар мақалада информатика пәні бойынша құрастырылған факультативті курсты оқыту кезіндегі заманауи инновациялық оқыту технологиялары мен әдістерін баяндаған.

Кілт сөздер: білім беру, информатиканы оқыту, факультативті сабақтар, когнитивті қабілет, мүмкіндігі шектеулі оқушылар, оқыту әдістері, ақпараттық технология, компьютерлік графика.

Кіріспе

Мүмкіндігі шектеулі мектеп оқушыларын қоғамға бейімдеу, олардың сапалы білім алуларына барлық жағдай жасау, шығармашылық қабілетін шыңдауға жол ашу, қоғамның толыққанды мүшесі ретінде кіріктіру мәселесі қазіргі кезде дүниежүзінің көптеген елдерінде қарқынды жасалынып отырған маңызды жұмыстардың бірі ретінде санауға болады

Біздің елімізде осы маңызды мәселе бойынша да мемлекеттік деңгейде көп көңіл бөліп келе жатыр. Оған дәлел ретінде: Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті «Қазақстан-2050» Стратегиясы қалыптасқан мемлекеттің жаңа саяси бағыты» атты Жолдауында «...мүмкіндігі шектеулі азаматтарымызға көбірек көңіл бөлу керек. Олар үшін Қазақстан кедергісіз аймаққа айналуға тиіс. Бізде ондай адамдарға қамқорлық көрсетілуге тиіс – бұл өзіміздің және қоғам алдындағы біздің парызымыз. Бүкіл әлем осымен айналысады. Мүмкіндігі шектеулі адамдар тұрмыстық қызмет көрсету, тағам өнеркәсібі, ауыл шаруашылығы кәсіпорындарында жұмыс істей алады», - деп мүмкіндігі шектеулі жандарға қолдау көрсетіп, олардың оқып-білім алуына, еңбек етуіне мүмкіндік туғызу керек екендігіне баса назар аударады [1].

«Білім туралы» ҚР Заңының 3-бабының 1, 2-тармақтары: Білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың негізгі қағидаттарына баршаның сапалы білім алуға құқықтарының теңдігі; әрбір адамның зияткерлік дамуы, психикалық-физиологиялық және жеке ерекшеліктері ескеріле отырып, халықтың барлық деңгейдегі білімге қолжетімділігі жатады [2].

– Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы;

– Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы Заң;

– Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық-педагогикалық түзеу арқылы қолдау туралы Заң, 2002 жыл, 11 шілде;

– Қазақстан Республикасында мүгедектерді әлеуметтік қорғау туралы Заң;

– Арнаулы әлеуметтік қызметтер туралы Заң;

– Арнайы білім беру ұйымдарының түрлері қызметінің мынадай үлгілік қағидалары олардың оқу-тәрбие қызметін ұйымдастыру. Көрсетілген заңнама мен құжатта мүмкіндігі шектеулі балалардың құқықтары туралы айтылған.

Негізгі бөлім

Инклюзивті білім беру процесінде орын алатын бірнеше проблемаларды атап өткен жөн. Оларға оқыту әдістері мен техникалық базаның жеткіліксіздігі, педагог кадрлардың дайындығын арттыру мәселелері, қоғамдық көзқарастың кері тұстарыда жатады. Дамуында ерекшеліктері жоқ балалардың ата-аналарының көбісі мұндай оқытудың нәтижесінде өз балаларының бағдарламаны қабылдауында артта қалушылық болады деп қорқады. Ал мүмкіндігі шектеулі балалардың ата-аналары өздерінің балалары басынан кешіретін психологиялық ыңғайсыздықтан, әлеуметтік остракизмнен (мазақ ету, қорлау) қорқады. Сондықтан мектеп оқушыларының екеуінің де ата-аналары әлеуметтік психологтардың қосымша жұмысын талап етеді, олар балалардың бірлескен біліміне қолдау көрсететін және бірлескен қатынасты қалыптастыратын болады. Яғни, ата-аналарды қоғамды дамытудың ұқсас гуманистік стратегиясын жүзеге асыруға ынталандыру қажеттілігі туындайды.

Ерекше қажеттіліктері бар балаларды орта мектептерде бейімдеу мамандандырылған мекемелерге қарағанда жақсырақ, өйткені балалар сол жерде әлеуметтік тәжірибе алады. Сонымен қатар, дені сау балалар ерекше қажеттіліктері бар балалармен бірге оқи отырып, толеранттылық пен жауапкершілікті дамытады.

Қазіргі уақытта Қазақстанда 139 887 адам ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдар болып табылады. Оның ішінде 37970-і - мектепке дейінгі балалар, 95497-і - орта білім беру ұйымдарының студенттері, 2900-і - ТжКБ-де білім алушылар, 3520-і - жоғары оқу орындарында оқуда [3]. Ерекше білім беруге қажеттіліктері бар балалар үшін елімізде мына түрлерге байланысты оқыту бағдарламалары жасалынған:

1) мүлде естімейтіндер
2) нашар еститіндер
3) көру қабілеті бұзылған
4) тірек-қимыл аппараты бұзылған
5) сөйлеу қабілеті бұзылған
6) интеллект бұзылған

Мақалада есту қабілеті бұзылған балаларға информатиканы оқыту проблемаларын қарастырамыз. Есту функциясының бұзылуы кейбір маңызды ақпараттарды қабылдау деңгейін төмендетеді. Есту қабілеті нашар оқушыларда деректерді өз бетінше қабылдау жылдамдығы азаяды, жаңа сабақтағы күрделі материалдарды баяу қабылдайды, бұл есте сақтау процестерінің нашарлауына, түсініксіз қабылдаудың, фрагментацияның, схематизмнің, жалпылаудың және вербализмнің төмен деңгейіне, зерттелетін материалды жеткіліксіз түсінуге әкеледі және сөйлеу әрекетіндегі ақауларға әсерін береді. Компьютерлік технологиялар дамыған сайын, есту қабілеті бұзылған білім алушыларға ақпарат берудің электронды түрі қолжетімді болады, осылайша адаптивті компьютерлік программалардың маңыздылығы артады.

Мүмкіндігі шектеулі оқушыларға информатика пәнін оқыту бойынша шетелдік ғалымдардың еңбектеріне тоқталатын болсақ, Meenakshi Das Daniela, Marghitu Fatemeh Jamshidi, АҚШ Auburn University ғалымдарының *«К-12 есту қабілеті бұзылған білім алушыларға арналған қолжетімді информатика»* атты мақаласында естімейтін және нашар еститін оқушылар үшін блокқа негізделген кодтау арқылы роботтарды құрастыруға баулу жолдары көрсетілген. Мұнда оқушыларға ASL (American Sign Language), яғни америкалық ым-ишара тілін қолдану негізінде веб қосымша даярланған. Түсіндіру кезінде веб-қосымша субтитрленген бейне мазмұнынан, баламалы мәтінмен қамтамасыз етілген. Сонымен қатар, нашар еститін оқушыларда қалдық есту қабілеті болғандықтан аудиоконтент орналасқан. Кері байланыс үшін веб-қосымшада визуалды негізделген кері байланыс алу қарастырылған [4].

Ал Сауд Арабиясының King Abdulaziz университетінің ғалымдары Nihal Esam Abuzinadah және Areej Abbas Malibari «Towards Empowering Hearing Impaired Students' Skills in Computing and Technology» «Есту қабілеті нашар білім алушылардың есептеуіш техникадағы дағдыларын күшейту жолы» атты еңбектерінде оқушылар қолданбалы ғылымдар саласында, оның ішінде компьютерлік ғылымдар саласында өздерінің мүмкіншіліктерін арттыру бойынша жұмыстар атқарған. Бұл еңбекте авторлар аватарға негізделген табиғи араб ым-ишара тілі жүйесін қолдану арқылы білім алушыларға компьютер ғылымдарына бағытталған білім алуға мүмкіндік беретінін атап өткен. Яғни, оқытушылар Learning Content Management System (LCMS) жүйесін қолдану арқылы ым-ишара тілін білмесе де есту қабілеті нашар оқушыларға курстар құра алатынын сипаттаған [5].

Енді мүмкіншілігі шектеулі білім алушыларға арналған көмекші технологиялар туралы айтып өтсек. Көмекші технология – мүмкіндігі шектеулі оқушының қабілеттерін арттыру, қолдау немесе жақсарту үшін қолданылатын құрылғылар мен қызметтерге қатысты және арнайы білім беруші мамандар жетіспеген жағдайда да қолданылады. "Көмекші технологиялар" тіркесі бізді компьютерлер мен компьютерленген құрылғылар туралы ойлауға мәжбүр етуі мүмкін, бірақ көмекші технологиялар да төмен технология болуы мүмкін. Мүмкіндігі шектеулі білім алушыларға көмектесетін көмекші технологияларға мәтінді сөйлеуге түрлендіруді қамтамасыз ететін компьютерлік бағдарламалар мен планшеттік қосымшалар кіреді (мысалы, Kurzweil 3000) және керісінше сөйлеуді мәтінге айналдыру (Dragon Naturally Speaking), сөздерді болжау мүмкіндігі (WordQ) мен графикалық ұйымдастырушыларды (Inspiration) жатқызамыз. Басқа технологиялармен салыстырғанда, көмекші технологиялар мүмкіндігі шектеулі оқушыларға жеке оқу жоспарларында көрсетілген мақсаттарға жетуге көмектесу арқылы айтарлықтай әсер етеді.

Графикалық ұйымдастырушылар оқушыларға жазу процесінде өз ойларын жүйелеуге көмектесуде тиімді бола алады. Көмекші технология ретінде графикалық ұйымдастырушылар дисграфиясы немесе жазбаша сөйлеу қабілеті бұзылған оқушылар үшін, әсіресе жазудың тұжырымдамалық аспектілері үшін жақсы таңдау бола алады. Мысал ретінде, Draft: Builder технологиясын атауға болады. Draft: Builder — бұл жазу процесін үш кезеңге бөлу үшін эскиздер, жазбалар және жобалар жасау функцияларын біріктіретін жазу құралы. Графикалық ұйымдастырушыны қолдана отырып, бағдарлама оқушыға жобаны елестетуге және ақпаратты бүкіл процесті тұжырымдамай-ақ, қажетті жерге енгізуге көмектеседі. Содан кейін ол мақала құру процесін автоматтандырады, онда білім алушы әр жазбада жазылғандарды жобаға апара алады. Басқа функцияларға сөйлеу кезінде мәтін технологиясын, библиография құралын, сөздікті және мұғалімдерге қосымша нұсқаулар алу үшін бағдарламаға бұғатталған мәтінді қосу мүмкіндігін қолданатын сөйлеу емлесін тексеру кіреді. Осыған ұқсас Ginger технологиясы дислексиямен қиындығы бар білім алушыларға және жазуды үйренудің басқа да бұзылыстарына көмектесетін бірнеше мүмкіндіктерді ұсынады. Мүмкіндіктерге мыналар кіреді:

– кез келген қателерді немесе емле қателерін анықтау үшін контексті талдайтын грамматикалық тексеру құралы. Сөздерді болжау және сөйлемдерді қайта жазу құралдары;
– функционалдығы жағынан оқушылар не жазғанын ести алады;
– терушінің өткен қателіктері негізінде практикалық сабақтар өткізетін жеке жаттықтырушыда бола алады.

Есту қабілетінің әртүрлі жүйелері немесе есту қабілетінің қосалқы технологиялары мүлде естімейтін немесе есту қабілеті нашар оқушыларға, сондай-ақ есту мен оқуда басқа проблемалары бар оқушыларға көмектесе алады. Есту аппараттары мен кохлеарлық импланттардың немесе осы құралдарды қажет етпейтін, бірақ әлі де есту көмегіне мұқтаж балалардың қолжетімділігін арттыру және тиімділігін арттыру үшін көмекші есту жүйелерін қолдануға болады. Көмекші тыңдау жүйелері дыбысты құлаққа түсіру және беру үшін микрофон, тарату технологиясы және құрылғыны пайдаланады. Жүйеде қолданылатын нақты тарату технологиясы, әдетте, көмекші тыңдау жүйесінің бір түрін екіншісінен ажыратады. Мүлде естімейтін және қалдық есту қабілеті бар адамдарға өз құрылғыларынан барынша пайда алуға мүмкіндік беретін смартфондарға арналған көптеген қосымшалар жасалуда. Бұл қосымшалар бейне роликтерге, кино фильмдерге субтитрлер беру арқылы жұмыс істейді, олар естуінде проблемасы жоқ тұлғалар мен қалдық есту қабілеті бар және мүлде естімейтін адамдар арасындағы коммуникацияға ықпалын бере алады.

Әртүрлі технологиялар мен құралдар қатарында есептеуден қиыншылықтары бар оқушыларға дискалькулия деп аталатын оқу қабілеті бұзылған кезде жиі көмектеседі. Дискалькулия сандарды түсінудің қиындауы және есептеу саласында жалпы түсініктің болмауымен сипатталады. Осындай қиыншылықтарға көмекші технологиялар қатарына: Math Tools, MathTalk секілді технологияларды жатқызамыз. Математикадағы көмекші технологиялар тек дискалькулиясы бар адамдарға ғана арналмаған. Сондай-ақ, ол соқырлықпен, ұсақ моторикамен немесе мүгедектіктің басқа түрімен ауыратын адамдарға есептеумен байланысты жұмысты орындауға көмектеседі.

Келесі технология Video Relay Service қосымшасы нашар еститіндерге теру қажеттілігінсіз сөйлесуге мүмкіндік береді. Оның орнына қоңыраулар смартфонның бейне мүмкіндіктері мен ымдау тілін қолдана отырып жасалуы немесе қабылдануы мүмкін. Қажет болса, кейбір бағдарламалар пайдаланушыны ымдау тілін білетін және олармен өзара әрекеттесе алатын аудармашыға қосуы мүмкін.

Информатиканы оқытудың дәстүрлі әдістемесі аясында мүмкіндігі шектеулі мектеп оқушыларын, оның ішінде есту қабілеті нашар оқушылардың негізгі білім беру бағдарламаларынан бөлек когнитивті ойлауын дамыту мақсатында факультативті курстар арқылы жаңа материалдарды меңгеру мен оны болашақ өмірінде пайдалы болатындай қолдана алуға баулу өте маңызды.

Когнитивті ойлауды дамыту бұл – ойлау процесінің барлық түрін дамыту, атап айтқанда:

– қабылдау;
– есте сақтау;
– түсініктерін қалыптастыру;
– тапсырмаларды шешу;
– қиялдау, елестету;
– логика.

Когнитивті ойлау жаңа бейнелерді құру мен көру нысандарын құруға бағытталған визуалды дүниелермен тікелей байланысты [6].

Біздің жұмыстағы есту қабілеті нашар мектеп оқушыларының когнитивті ойлауын дамытуға бағытталған информатика пәні бойынша факультативті курстың мазмұнына тоқталсақ. Ең алдымен курсты құру кезіндегі қолданылатын инновациялық оқыту әдістері туралы баяндасақ. Жалпы инновациялық оқыту әдістерінің жіктелуі төмендегідей:

1. Оқу-танымдық іс-әрекеттері тұрғысынан: имитациялық және имитациялық емес деп екіге бөліп ажыратамыз. Имитациялыққа:

– Case-study;
– ШЗДТ (ТРИЗ);
– Оқу ойындары;
– Іс-әрекет ойындары;

Ал имитациялық емес оқыту түріне:

– проблемалық дәріс, жұптық дәріс, пресс-конференция дәрісі, алдын ала жоспарланған қателіктері бар дәріс;
– зертханалық жұмыс;
– семинарлар, пікірталас;

2. Интерактивті оқыту технологияларының негізгі түрлері:

– шағын топта жұмыс жасау;
– жобалық технология;
– арнайы жағдаяттарға талдау;
– рольдік және іс-әрекеттік ойындар;
– модульдік оқыту;
– контекстік оқыту;
– сыни ойлауын дамыту;
– проблемалық оқыту;
– жеке оқыту;
– пәнаралық байланыс;
– тәжірибе негізінде оқыту.

Дамуында ерекшеліктері бар оқушылардың тұлғалық дамуын арттыруға ықпалын тигізетін жаңа технологиялар ішінде дамыта оқыту технологиясын ерекше атауға болады. Дамыта оқытудың теориясының бастауында Ж. Пиаже, Л.В. Выготский, А.Н. Леонтьев және т.б. ғалымдар бар және басқа ғалымдардың еңбектерінен көрініс тапқан. Дамыта оқыту – оқушының оқу, білім алу процесінде жан-жақты дамуын оқытудың басты мақсаты ретінде қабылдайды.

Факультативті курсымызда қолданылатын оқыту технологиясы ретінде – *модульдік оқытуды* алдық. Модульдік оқыту – оқытудың мазмұны мен оқушылардың танымдық іс-әрекетін ұйымдастыруды қамтитын оқу бағдарламасының құрылымдық бөлігі.

Модульдік технологияға негізделген принциптер:

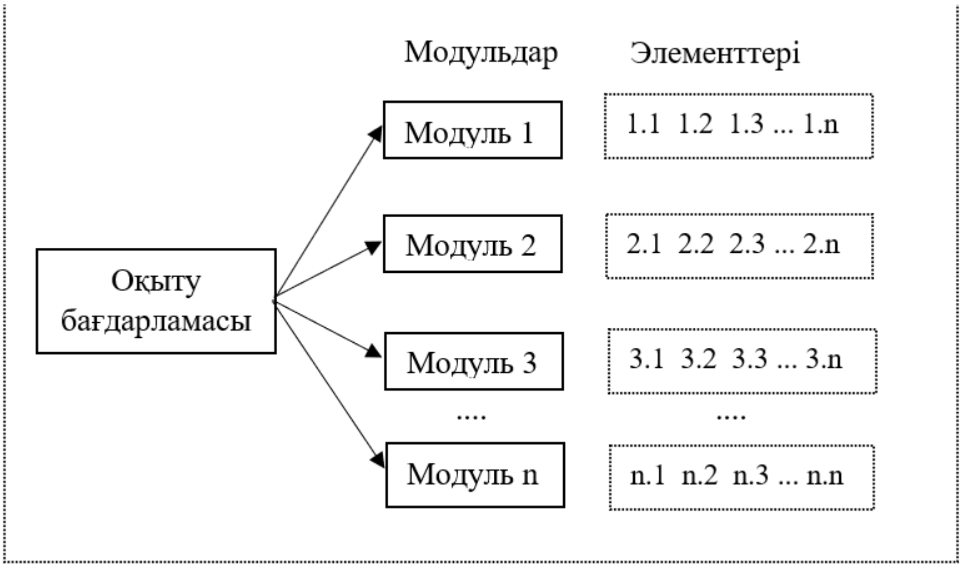
– белсенділік;
– икемділік;
– мұғалім мен оқушылардың үнемі кері байланысы;
– оқушының белсенді рөлі;
– мұғалімнің жаңа рөлі.

Модульді оқытуда бағдарламаларды құру кезінде бірнеше модульдерге бөлінеді, әр модульдің өзінің оқу элементтері болады (кесте 1). Барлық модульдік оқу материалдарына мыналар кіреді:

– бағдарлау бөлімі (мақсат, міндет, қолданылатын ресурстар және т.б.);
– мазмұны бөлігі (әр тақырып бойынша);
– диагностикалық бөлім (үлгерімді тексеру қалай жүзеге асырылады);
– рефлексиялық бөлім (оқу материалдарымен жұмыс нәтижелері арқылы оқушының өзін-өзі бағалауы).

Кесте 1

Модульдік бағдарламаны құру принципі



Біздің жағдайда факультативті курсымыз төрт модульден тұрады (1-кесте):
– Модуль 1. Компьютерлік графика және 3D модельдеу;
– Модуль 2. Мобильді қосымша құру;
– Модуль 3. Программалау;
– Модуль 4. IT жобалар.

Компьютерлік графика және 3D модельдеу модулінде оқушылар: компьютерлік графика ұғымына түсініктеме алады, түрлері, қолданыс аймақтары, маңызы, компьютерлік графикамен жұмыс жасайтын программалармен танысып, 3D модельдеуге мүмкіндік алады. Sweet Home 3D модельдеу ортасында үйдің моделін құрастырып, программаның барлық мүмкіншіліктерін пайдаланып, шығармашылық қабілеттерін арттыра алады.

Sweet Home 3D-интерьерді модельдеуге, тұрғын үй кеңістігін сәулеттік визуализациялауға және үй жоспарына арналған тегін компьютерлік бағдарлама. Мүмкіншіліктері:
– екі және үш өлшемді жоспарлар;
– фондық суреттердің BMP, GIF, PNG, JPEG форматын импорттау;
– жоспарды SVG және PDF форматында экспорттау;
– жобаның интерьерін графикалық және видео файл түрінде демонстрациялау;
– дайын жиһаздардың каталогтары кіріктірілген;

Графикалық редакторлармен жұмысты қолдану нәтижесінде оқушылардың тек шығармашылық даму деңгейі ғана емес, сонымен қатар интеллектуалдық даму деңгейі мен өзін-өзі бағалау деңгейі жоғарылайды. Жаңа әдістерді қолдану және графикалық редакторлармен дамытушылық жұмыс балалардың шығармашылық және интеллектуалды даму деңгейін жоғарылатады, сонымен қатар жеке өзін-өзі бағалауды, өзін-өзі құрметтеуі артады.

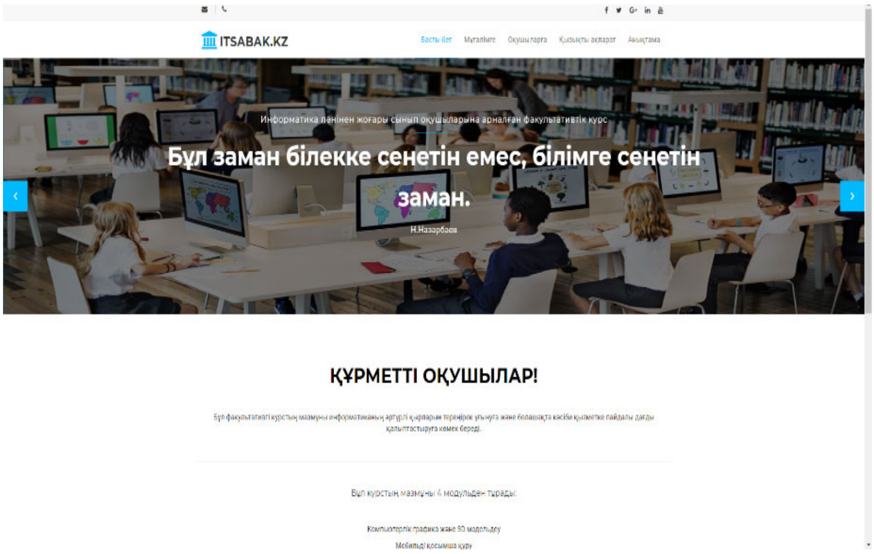
Мобильді қосымшаларды құру модулінде: мобильді технологиялар мен қосымшалардың бастауы мен тарихына шолу жасап, әртүрлі қызықты фактілер мен мобильді қосымшалардың құрастырылу жолдарымен танысады. Сонымен қатар, мектеп жасындағы оқушыларға арналған Thunkable мобильді қосымша құру ортасын пайдала отырып, мобильді операциялық жүйелердің кең таралған түрлері Android пен iOS-қа арналған шағын қосымшаларды өз бетінше құруға мүмкіндік алады.

Thunkable ортасында блоктарды қолдана отырып, визуалды бағдарламалау жасалынады, егерде қолданушы қалауы бойынша, мәтіндік бағдарламалауды да қолдануға болады, мысалы, әсіресе Web Viewer және URI деректер компонентімен жұмыс жасау кезінде. Қосымшаны құрудан, атын өзгертуден, көшіруден, жоюдан және тірі көруден басқа, оны App Store-да жариялауға болады.

Программалау модулінде: оқушылар алгоритмдік ойлау дағдыларын арттырады. Бұл модульде Python программалау тілінде жұмыс жасайды. Программалау тілінің мүмкіншіліктерін пайдалана отырып, өздерінің шағын жобаларын құрастырады.

Ең соңғы *IT жобалар* модулінде: оқушылар мультимедиялық презентация жасауға мүмкіндік беретін программалар арқылы жұппен, топпен бірлесе отырып: өздерінің қиялындағы смарт құрылғылардың моделін, өзінің тұрғылықты жерінің смарт жобасын құрастырып, оны таныстырады. Осы модульде оқушылар: сөйлеу қабілетін, когнитивті дамытудың бір негізі қиялын арттыруға, бір-бірімен тығыз жұмыс жасауға үлкен мүмкіншілік алады.

Осы құрастырылған факультативті курсты қашықтықтан оқуға мүмкіншілік беру мақсатында ақпараттық білім беру ортасы ретінде жүйе құрастырылды. Бұл ортада мұғалімдер мен оқушылар үшін барлық дидактикалық, оқу-әдістемелік материалдар орналасқан (сурет 1). «Мұғалімге» деген бөлімде әр модуль бойынша тақырыптық күнтізбелік жоспар, әдістемелік нұсқаулықтар, дайын сабақ жоспарлары және қосымша тапсырмалар жиынтықтарымен қамтамасыз етіледі. Ал «оқушылар» бөлімінде барлық модульдер бойынша теориялық және практикалық түсіндірмелер, оқушы ерекшелігіне байланысты бейімделген бейне сабақтар және қызықты тапсырмалар жиынтығынан тұрады. «Қызықты ақпарат» бөлімінде оқушыларға IT саласындағы әртүрлі қызықты мәліметтерге толы мақалалар ұсынылады. «Анықтама» бөлімінде глоссарийлер, сабаққа қажетті программаларды орнату үшін керекті сілтемелер мен информатика терминдерінің қазақ тіліндегі ым-ишара түріндегі түсіндірмелі сөздігі орналасқан.



Сурет 1. Ақпараттық білім беру ортасы

Қорытынды

Қорыта келгенде, осы факультативті курс арқылы оқушылар нақты өнімдерді жасауға бағытталады. Оқушылардың сабақта қызығушылықтарын арттыру үшін сабақ кезінде мадақтаудың әртүрлі түрлері кең қолданылады: шағын мадақтау қағаздары, ашық хаттар, дипломдар, эмоционалды ауызша мақтау және т.б.

Осы құрастырылған факультативті курс нәтижесінде мына нәтижелерді аламыз:

– шығармашылық қабілеттерін дамыту;

– стандартты емес ойлауды дамыту;

– заманауи компьютерлік программалармен жұмыс істеу дағдыларын арттыру;

– оқушыларды практикалық қызметке, еңбекке, білімін одан әрі жалғастыруға дайындау.

– топтық және жеке оқыту формаларын тиімді ұйымдастырылады.

Мектептегі информатика пәнінен факультативті курсты ұйымдастыру арқылы компьютерлік графиканы, программалауды және қазіргі кездегі ең маңызды сала мобильді қосымшаларды құру жолдарын оқытуда есту қабілеті нашар оқушыларға арналған оқыту процесінің ерекшеліктерін зерттеу мен информатиканы оқыту әдістемесіне талдау жасауға мүмкіндік беретін технологиялардың формаларын, әдістерін және құралдарын анықтауға мүмкіндік беріп, оқытудың қажетті нәтижелеріне жетуді толығымен қамтамасыз етеді.

Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырды (Грант №AP09057872).

Әдебиеттер тізімі

1 Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың 2014 жылдың 17 қаңтардағы Қазақстан халқына Жолдауы. «Қазақстан жолы — 2050: Бір мақсат, бір мүдде, бір болашақ» [Электрондық ресурс]. — Қолжетімділік тәртібі: http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400002014

2 Қазақстан Республикасының Білім туралы заңы [Электрондық ресурс]. — Қолжетімділік тәртібі: http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_

3 Инклюзивное образование — вклад в будущее страны [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://bilimdinews.kz/? p=128542

4 Das M. Accessible Computer Science for K-12 Students with Hearing Impairments. In: Antona M., Stephanidis C. (eds) Universal Access in Human-Computer Interaction [Electronic resource] / M. Das, D. Marghitu, F. Jamshidi, M. Mandala, A. Howard // Applications and Practice. HCII 2020. Lecture Notes in Computer Science. — 2020. — Vol 12189. — Springer, Cham. — Access mode: https://doi.org/10.1007/978–3-030–49108–6_13.

5 Nihal E.A., Areej A. M., Paul K., «Towards Empowering Hearing Impaired Students' Skills in Computing and Technology» [Electronic resource] / E.A. Nihal, A.M.Areej, K. Paul // International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA). — 2017. — 8(1). — Access mode: http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2017.080116.

6 Uma G. Soman *Cognitive Development* [Electronic resource] / Uma G. Soman. — 2017. — Access mode: https://infanthearing.org/ebook-educating-children-dhh/chapters/Chapter%203 %202018.pdf

А.Е. Ибраимкулов, А.С. Еримбетова

Развитие когнитивных способностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья в информатике

В статье, помимо процесса обучения информатике как основного занятия, обсужден вопрос создания атмосферы творческого поиска, что помогает учащимся полностью реализовать свой потенциал во внеурочное время. Описаны виды форм обучения. Были представлены документы, входящие в отечественную нормативно-правовую базу, ориентированную на людей с ограниченными возможностями. Отмечены количественные показатели людей с особыми образовательными потребностями в стране. Сделан обзор на различные вспомогательные технологии, используемые в процессе обучения для расширения всесторонних способностей, поддержки и улучшения когнитивных способностей учащихся с ограниченными возможностями. Авторами рассмотрена работа зарубежных ученых по обучению информатике учащихся с нарушением слуха. Основная цель статьи – в целях совершенствования когнитивных способностей, учитывая психологические особенности учащихся с ограниченными возможностями, в том числе и с нарушениями слуха, разделить факультативный курс информатики на четыре модуля, описать каждый модуль и его структуру. Кроме того, в статье описаны современные инновационные технологии и методики преподавания факультативных курсов по информатике.

Ключевые слова: образование, обучение информатике, факультативные занятия, когнитивное мышление, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, методы обучения, информационные технологии, компьютерная графика.

A.Ye. Ibraimkulov, A.S. Yerimbetova

Development of cognitive abilities of students with disabilities in computer science

This article, along with the process of teaching computer science as a basic subject, discusses the issue of creating an atmosphere of creative search that will help the student to fully reveal their abilities during extracurricular activities. The characteristics of the types of forms of education are described. Documents that are part of the domestic regulatory framework regarding people with disabilitieswere presented. A quantitative indicator of people with special educational needs in the country is noted. A review of assistive technologies used to increase the creative, educational and cognitive abilities of students with disabilities, as well as their support and improvement of thinking in the educational process is carried out. In addition, the article provides an overview of the work of foreign scientists on the study of computer science for hearing impaired schoolchildren. The main goals of the article are to increase the cognitive abilities of students with disabilities, including those with hearing impairments, through elective classes within the forms of education, drawing up adapted training programs based on the psychological characteristics of the student and describing their capabilities. In addition, the article outlines modern innovative technologies and teaching methods when studying an optional course compiled in the discipline of computer science.

Keywords: education, computer science training, elective classes, cognitive abilities, students with disabilities, teaching methods, information technology, computer graphics.

References

1 Qazaqstan Respublikasynyn Tungish Prezidenti N.Á.Nazarbayevtyn 2014 zhyldyn 17 kantardagy Qazaqstan khalkyna Zholdauyy. «Qazaqstan zholy — 2050: Bir maksat, bir mudde, bir bolashak» [Address of the First President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan dated January 17, 2014. «Kazakhstan's way — 2050: One goal, one interest, one future»]. *adilet.zan.kz.* Retrieved from http://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1400002014 [in Kazakh].

2 Qazaqstan Respublykasynyn Bilim turaly zany [Law of the Republic of Kazakhstan on Education]. *adilet.zan.kz.* Retrieved from http://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_ [in Kazakh].

3 Inkliuzivnoe obrazovanie — vklad v budushchee strany [Inclusive education — a contribution to the future of the country]. *bilimdinews.kz.* Retrieved from https://bilimdinews.kz/? p=128542 [in Russian].

4 Das, M., Marghitu, D., Jamshidi, F., Mandala, M., & Howard, A. (2020). Accessible Computer Science for K-12 Students with Hearing Impairments. In: Antona M., Stephanidis C. (eds) Universal Access in Human-Computer Interaction. Applications and Practice. HCII 2020. Lecture Notes in Computer Science, vol 12189. Springer, Cham. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978–3-030–49108–6_13.

5 Nihal, E.A., Areej, A.M., & Paul, K. (2017). «Towards Empowering Hearing Impaired Students' Skills in Computing and Technology» International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA), 8(1), *dx.doi.org.* Retrieved from http://dx.doi.org/10.14569/IJACSA.2017.080116.

6 Uma G. Soman (2017). Cognitive Development. *nfanthearing.org.* Retrieved from https://infanthearing.org/ebook-educating-children-dhh/chapters/Chapter%203 %202018.pdf

DOI 10.31489/2021Ped3/29-42

УДК 378.046.4

А.Ж. Мурзалинова[1], С.Д. Муканова[2], Л.С. Альмагамбетова[1*], Н.Т. Уалиева[3]

[1]Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по Северо-Казахстанской области», Петропавловск, Казахстан;
[2]Филиал АО «НЦПК «Өрлеу» «ИПК ПР по Карагандинской области», Караганда, Казахстан;
[3]Северо-Казахстанский университет им. М. Козыбаева, Петропавловск, Казахстан
Orcid 0000-0003-2388-5481[1]
Orcid 0000-0002-5401-0605[2]
Orcid 0000-0001-6856-1558[3]
([*]Корреспондирующий автор: E-mail: leeloo4891@list.ru)

Повышение квалификации педагогов малокомплектных школ для уменьшения образовательного неравенства

Содержание статьи основано на исследовании в филиалах Национальной системы повышения квалификации «Өрлеу», обусловленном противоречием: между революционным развитием современной образовательной среды и эволюционным развитием по своей природе, профессиональных педагогов как субъектов данной среды. Исследование связано с определением содержания и форм повышения квалификации педагогов малокомплектных школ (МКШ), учитывающих особенности педагогической деятельности в сельской среде, в которой школа должна иметь статус методического и исследовательского образовательного центра. Новизна статьи заключается в обосновании необходимости названного статуса для снижения профессионально-педагогического неравенства педагогов городских и МКШ как предпосылки уменьшения образовательного неравенства учащихся городских и МКШ. Результаты исследования получены в ходе курсовой подготовки, аспектного анкетирования педагогов, а также мониторингом удовлетворенности курсовой подготовкой и посткурсового сопровождения профессионального развития педагогов МКШ. Полученные данные позволяют наметить перспективу исследования – разработку структуры и содержания мониторинга результативности курсовой подготовки для профессионального развития и самореализации педагогов МКШ, эффективности их посткурсового сопровождения для улучшения практики преподавания и образовательной среды в сельской школе. Такая перспектива исследования укрепляет позиции повышения квалификации в интеграции с вузовским и послевузовским образованием.

Ключевые слова: малокомплектная школа, педагог малокомплектной школы, образовательное неравенство, профессиональная компетентность, повышение квалификации, образовательная программа курсовой подготовки, посткурсовое сопровождение профессионального развития, непрерывное педагогическое образование.

Введение

На современном этапе развития казахстанского образования актуально развитие сельских, в особенности малокомплектных школ (далее – МКШ). Это объясняется тремя факторами. Во-первых, статистическими данными: из 7384 общеобразовательных школ 2787 – МКШ, а это более 37 % [1]. Северо-Казахстанская область по количеству МКШ занимает 2-е место среди 14 областей. В Карагандинской области – 220 МКШ, что составляет 43% от общего количества общеобразовательных школ.

Вторым фактором выступают результаты международных сопоставительных исследований, свидетельствующих о сохранении разрыва в качестве образования между городскими и сельскими школами. Так, различие результатов сельских и городских школьников по итогам Международного исследования PISA-2015 составило 19 баллов, что соответствует отставанию более чем на полгода [2; 27]. Результаты PISA-2018 демонстрируют разрыв в качестве образования между городом и селом от 22 до 37 баллов (естествознание – 31, математическая грамотность – 22, читательская грамотность – 37). Это свидетельствует об увеличении разницы в учебных достижениях между сельскими и городскими школьниками, достигшей одного года. Средний балл Единого национального тестирования выпускников МКШ в 2016 г. составил 78,2 балла, что ниже среднего балла по стране, составляющего 81,2. В 2019 г. ситуация не улучшилась [3].

Третьим фактором является острая нехватка квалифицированных педагогов в МКШ. Это подтверждается, прежде всего, данными НОБД РК: среди 203247 учителей общеобразовательных школ сельской местности только у 23452 учителей подтверждены квалификационные категории «педагог-мастер» и «педагог-исследователь», что составляет 11% [1; 112]. Численность сельских учителей, имеющих степень магистра, в три раза меньше, чем в городских школах [3; 17]. Немаловажно и то, что в вузе недостаточна профессиональная подготовка для работы в МКШ.

Таким образом, в значительной доле МКШ (37,74%) свыше 90 % учителей не достигают уровня педагога-исследователя и педагога-мастера. Это, в свою очередь, создает прецедент заведомо низкого качества образования, что противоречит требованиям государственного стандарта. Вместе с тем в практике МКШ наблюдается тенденция обучения для последующего трудоустройства и работы в сельской местности, что ограничивает развитие человеческого капитала. Кроме того, механизмы управления в МКШ не всегда учитывают специфику работы школы в сельской среде и особенности организации учебно-воспитательного процесса в ней. Практикуемые механизмы управления односторонне направлены на изменение направлений деятельности МКШ (в соответствии с реформами), тогда как требуется первоочередное изменение стратегий управления.

Противоречие усиливается неизбежностью объективных факторов: «В сельской местности обычно наблюдается нехватка государственных ресурсов, поскольку небольшое население меньше платит за государственное финансирование услуг, но в сельской местности также сложнее нанять компетентных учителей и другой персонал. Самые маленькие школы часто считаются наименее эффективными, и поэтому они закрываются первыми» [4]. Добавим к сказанному ухудшение положения в условиях полного охвата (с 1 по 11 классы) обновленным содержанием образования: «Сельский учитель загружен намного больше, чем городской педагог, так как, во-первых, вынужден вести сразу несколько смежных предметов, а во-вторых, в силу отсутствия параллельных классов, один учитель-предметник ведет занятия с 5-го по 9-11-е классы. Отсюда колоссальная нагрузка по планированию уроков, составлению заданий для критериального оценивания, СОР, СОЧ, а затем их проверка и оценивание» [3; 44].

Между тем доля учителей сельских школ составляет 58% от общего количества. В МКШ преподают 14,5% всех учителей РК. Следовательно, значительна доля тех учителей, в отношении которых принципиальное значение имеют рекомендации: ввиду их жизненно важной роли в проведении образовательных реформ, требуется поддержка для выполнения этой задачи [5, 6]; поддержка – это вовлечение учителей в деятельность, при которой им предоставляется возможность установить связь между своим обучением и обучением в классе [7].

В контексте наблюдаемого положения дел в МКШ формулируем *проблему исследования*: каким должно быть повышение квалификации учителей МКШ, чтобы профессиональное развитие коррелировало с улучшением преподавания. *Объект исследования* – профессиональное развитие педагогов. *Предмет исследования* – повышение квалификации педагогов МКШ, отвечающее характеру их педагогической деятельности в сельской среде.

В свою очередь, названная педагогическая деятельность должна учитывать статус МКШ: агент образования и государственной образовательной политики; центр социализации и социальных связей, а также связи поколений; центр неформального дополнительного образования взрослых; «ключевое звено обеспечения справедливости образования» [8].

По результатам проводимого исследования определена цель статьи – обоснование содержания повышения квалификации педагогов МКШ, мотивирующего улучшение ими собственной практики, а также деятельность по осознанному продвижению (не только сопровождению) ими инноваций. Для реализации цели обозначим следующие задачи: 1) уточнение требований к образовательным программам курсовой подготовки педагогов МКШ; 2) качественно-количественный анализ профессиональной удовлетворенности слушателей курсовой подготовки по разработанной образовательной программе; 3) обоснование содержания посткурсового сопровождения педагогов МКШ с учетом результатов обучения на курсах; 4) обобщение методологии повышения квалификации для уменьшения методического неравенства учителей городских и малокомплектных школ как предпосылки снижения образовательного неравенства учащихся.

Структура статьи включает материалы анкетирования педагогов МКШ; фокус-анализ особенностей организации совмещенного обучения в 17-ти МКШ; аспектные данные результатов международного исследования TALIS-2018; структуру и содержание разработанной образовательной программы курсовой подготовки для педагогов МКШ (компонент «Методы и материалы»). Компонент «Результаты и их обсуждение» содержит результаты выходного анкетирования слушателей курсовой подготовки, содержание посткурсового сопровождения, коррелируемое с результатами названного анкетирования. В «Заключение» полученные результаты обобщены в форме рекомендаций по интеграции повышения квалификации и практики преподавания в МКШ.

Методы и материалы

Л.В. Колбасина определяет профессиональное развитие педагога как сложное многокомпонентное образование, отражающее степень познавательных возможностей педагога, осведомленности в области педагогических систем и технологий, применяемых в общеобразовательной организации, применения программных продуктов для обеспечения качества профессиональной деятельности, проявляющеюся через качественные и количественные изменения в личностных и профессиональных сферах педагога [9; 120]. Е.А. Генике дает более общее определение, трактуя профессиональное развитие учителя сельской малокомплектной школы «как процесс положительных изменений в профессиональных и личностных качествах учителя» [10; 28]. Профессиональное развитие педагогов МКШ возможно при наличии определенных условий, таких как формирование педагогического сообщества на уровне региона, создание открытого сайта для представления и обсуждения актуальных проблем развития конкретной школы, программ развития школы в рамках стратегических планов развития областных образовательных сетей и систем, разработка и реализация специальных программ профессионального роста педагогов (повышение квалификации, переподготовка) [11].

Особую значимость для исследования имеет условие – разработка и реализация эффективных образовательных программ (далее – ОП) курсовой подготовки педагогов МКШ. При этом курсовая подготовка – составная часть триединого повышения квалификации, наряду с посткурсовым сопровождением и мониторингом профессионального развития педагогов.

Заметим, в связи с триединым подходом следующее: если для стран СНГ привычен термин «повышение квалификации», то «в англоязычной литературе широко употребляются термины «профессиональное развитие» («Professional Development») и «профессиональное развитие учителей» («Teacher Professional Development», «Teacher Development», «Teacher PD») [12—14]. В Сингапуре при описании модели профессионального развития и роста учителя исследователями используется термин «учительский рост» («Professional Growth») [15].

Для разработки исследуемой ОП проведено анкетирование педагогов МКШ Северо-Казахстанской, Карагандинской, Мангыстауской, Туркестанской, Западно-Казахстанской, Актюбинской, Алматинской, Костанайской, Жамбылской, Кызылординской, Павлодарской, Акмолинской, Восточно-Казахстанской и Атырауской областей по выявлению их профессиональных затруднений. Всего – 191 педагог.

Рассмотрены следующие показатели: методика преподавания, планирование работы, организация деятельности и ее оценивание, профессиональное развитие, особенности организации учебного процесса в МКШ.

По аспекту «Планирование работы» педагоги указывают, что у них вызывает затруднение триада «цели обучения – цели урока – ожидаемые результаты» в рамках одного раздела, а также дублирование используемых материалов основного предмета при его интеграции с другими (22 %).

Результаты диагностики затруднений по аспекту «Методика преподавания» выявили следующее: 64,92 % респондентов считают, что им необходимо дополнительно изучить особенности использования таксономии Блума для реализации целей обучения; 55 % опрошенных затруднительно подчинить отбор педагогических стратегий достижению целей урока; 41,36 % учителей считают, что у них вызывает затруднение разработка системы заданий для самостоятельной развивающей деятельности обучающихся, 38,22 % называют затруднительной организацию самостоятельной исследовательской деятельности учащихся; педагоги испытывают затруднения по подбору методов мотивирования обучающихся к изучению учебного материала (23,56 %), по выбору методов и средств в условиях совмещенного обучения класса-комплекта (22,51 %). В числе затруднений – организация педагогического взаимодействия с детьми с особыми образовательными потребностями (41,36 %).

Анализ ответов педагогов по аспекту «Организация деятельности и ее оценивание» показал, что основное затруднение, с которым сталкиваются педагоги при проведении индивидуальной работы, – составление дифференцированных заданий (53,40 %) и учет возрастных и индивидуальных особенностей учащегося (44,50 %). При этом знания и навыки использования дифференцированного подхода в учебном процессе считают достаточными у себя 51,31 %, то есть каждый второй анкетируемый. И только 4,19 % указывают, что имеющихся знаний недостаточно для реализации дифференцированного подхода.

Анкетирование показало, что каждый третий педагог испытывает затруднения по организации взаимооценивания и самооценивания обучащихся (34,55 %), составлению критериев и дескрипторов оценивания (34,03 %).

По аспекту «Особенности организации учебного процесса в МКШ» педагоги указывают, что основной трудностью для них является умение определять межпредметные связи (41,88 %).

Анализ ответов по аспекту «Профессиональное развитие» показывает, что педагоги активно используют компьютерные и мультимедийные технологии, но иногда у них возникают сложности в применении платформ ZOOM, Microsoft Teams и Google сервисов в формате дистанционного обучения (41,36 %).

Кроме того, почти каждый второй педагог время от времени испытывает затруднения в решении сложных нестандартных ситуаций, в том числе в регулировании конфликтов с учащимися и коллегами (49 %).

Итак, проведенный пятиаспектный анализ позволяет сделать следующий вывод: педагоги МКШ испытывают самые разные затруднения, начиная с определения целей урока до разработки различных видов заданий (дифференцированных, мотивирующих, исследовательских и др.) для реализации целей обучения (в том числе с учетом таксономии Блума). Первопричина затруднений – обновленная программа, компетентностное восприятие которой затруднено, в первую очередь, учителями МКШ. Отсюда их неготовность меняться, ввиду чего трудно ожидать реальных перемен.

Объективность имеющихся затруднений учителей подтверждает выполненный нами фокус-анализ особенностей организации совмещенного обучения в 10-ти МКШ Северо-Казахстанской области (Пеньковская СШ, Соколовская СШ, Рассветская СШ Кызылжарского района, Полтавская СШ Аккайынского района, Акжаркынская СШ Акжарского района, Каратальская СШ Уалихановского района, Жалтырская ОШ района Шал акына, Архангельская СШ Жамбылского района, Карасевская СШ Айыртауского района, Целинная НШ Тимирязевского района) и 7 МКШ Карагандинской области (Самарская ОШ Абайского района, НШ им. Дауитали Стамбекова и ОСШ им. Асета Болганбайулы Актогайского района, Алгабасская ОШ Бухар жырауского района, ОШ №9 села Жарлы и НШ № 52 села Белдеутас Каркаралинского района, Босагинская НШ Шетского района) (табл. 1).

Таблица 1

SWOT-анализ «Особенности обучения в совмещенных классах-комплектах в условиях МКШ»

Сильные стороны	Слабые стороны	Благоприятные возможности	Угрозы
Перспективы межвозрастного общения вследствие сочетания вертикального и горизонтального взаимодействий	Недостаточный уровень развития организаторских способностей учителя, владения методами и технологиями взаимного обучения	Лучшая подготовка к жизни, которая протекает в разновозрастной среде и разновозрастном взаимодействии; развитие умений работать в команде	Повышение личной агрессии, неумение строить отношения, вступать в контакты с окружающими; соперничество
Активизация самостоятельной работы учащихся одного класса в обучении с другим классом	Вместо организации совместной деятельности детей и управления отношениями – традиционное обучение от класса к другому	Развитие самостоятельности детей: 2 кл. – *учусь сам*, 3 кл. – *учусь учить других,* 4 кл. – *учу других*	Приращение объема зунов без выраженных сдвигов в развитии детей
Проектное, проблемное и диалоговое обучение для совместной деятельности путем решения общих задач и проблем	Недостаточный уровень развития критического мышления, исследовательских навыков, методики построения *feed back*	Развитие индивидуальных темпов учения каждого, индивидуального выбора глубины освоения материала	Ослабление познавательной мотивации, не поддерживаемой родителями
Единица обучения – учебно-практические задачи и проекты	Неумение составлять учебно-практические задачи и внедрять проектно-задачное обучение	Развитие функциональной грамотности	Преобладание знаниевого подхода

Проведенный SWOT-анализ отражает диалектический взгляд на смешанное обучение, признаваемый и в мировой практике. Так, приведем один из выводов исследования малых сельских школ в Швеции: в течение долгого времени считалось, что смешанные возрастные группы, которые неизбежно являются обычным явлением в небольших сельских школах, уступают однородным возрастным группам. Однако за последние пару десятилетий, поскольку смешанные возрастные группы были введены в широком диапазоне школ по педагогическим причинам, этот аргумент потерял свою силу [16]. Эффективное использование сильных сторон смешанного обучения характерно для Австралии, США, Швеции, Финляндии, где стараются сохранить даже самую маленькую школу; для Канады и Австралии, где учащиеся посещают *веб*-уроки.

Результаты фокус-анализа позволяют обобщить следующие позиции: 1) несмотря на имеющиеся ресурсы обучения в совмещенных классах-комплектах, далеко не все учителя используют их; 2) самый низкий уровень преподавания демонстрируют учителя начальных классов, что сопоставимо с выводом по результатам исследования Центра открытого и непрерывного обучения Намибийского университета науки и технологий: «Основная проблема заключается в том, что наши учащиеся имеют слабые базовые знания по большинству предметов. У учеников нет прочной основы от младших классов» [17]; 3) методика и технологии обучения в МКШ не являются предметом специального изучения в вузе.

Для более полного сбора, обработки и анализа данных обратимся к триангуляции и приведем в этой связи аспектные данные результатов международного исследования TALIS-2018 [18].

Примечательно, что такой барьер профессионального развития, как график работы, чаще отмечают педагоги в крупных городах (41%), чем в сельской местности (30%). То есть 70% педагогов сельских школ признают наличие времени для профессионального развития. При этом учителя сельских школ называют чаще и больше видов поддержки профессионального развития, чем их коллеги городских школ (например, «освобождение от преподавательской деятельности», «предоставление материалов, необходимых для мероприятий по профессиональному развитию», «нематериальная поддержка за профессиональное развитие в нерабочее время», «нематериальные профессиональные преимущества» и др.). Статистически значимое различие составляет 7%.

Наибольшие затруднения педагоги Казахстана испытывают по таким темам, как «критериальное оценивание учащихся» (31%), «навыки в области ИКТ» (30%), «методы оценивания учащихся» (28%), «знание учебной программы» (26%) и «знание и понимание предметной области» (22%) [18; 109]. С учетом того, что в данном исследовании участвуют и педагоги сельских школ, то эти затруднения можно предположить типичными и для педагогов МКШ. Наше предположение обоснуем тем, что чем выше доля учащихся с низкой успеваемостью в классе, тем выше доля учителей, испытывающих барьеры преподавания, что подтверждают результаты TALIS-2018. Образовательное неравенство сельской и городской школ подтверждено неоднократно.

Для разрешения этих затруднений особую значимость приобретает непрерывное профессиональное развитие, которое признается в качестве индикатора 4-й цели Устойчивого развития ООН [19]. А по исследованиям ОЭСР, непрерывное профессиональное развитие является важной составляющей деятельности учителя, способствующей формированию педагогических навыков и знаний, которые, в свою очередь, влияют на улучшение практик учителя [20].

С учетом выявленных затруднений, с одной стороны, и востребованности профессионального развития, с другой, нами разработана ОП курсов повышения квалификации по теме «Развитие профессиональной компетентности педагога МКШ в условиях инновационного развития» с казахским и русским языками обучения.

При разработке ОП учтены рекомендации Ine Noben, Jan Folkert Deinuma, Irene M.E. Douwes-van Ark, W.H. Adriaan Hofman: интенсивная программа из 4–5 модулей, интеграция теоретических концепций с возможностями активного обучения и аутентичным опытом работы, важность фасилитатора для поддержки сообщества строить, обеспечивать обратную связь и стимулировать размышления, взаимодействие с коллегами и обратная связь [21].

Разработанная ОП включает 4 модуля и раскрывает тематику, отраженную в таблице 2.

Содержание модуля 1 позволяет актуализировать и систематизировать знания о механизмах реализации приоритетных направлений государственной политики в области инновационного развития МКШ. Изучение модуля направлено на выявление возможностей сокращения разрыва между городскими и сельскими школами на основе анализа текущего положения, международного опыта, нормативно-правовых документов Республики Казахстан, что крайне необходимо для модернизации педагогического мышления. Отметим, что, согласно «Программе поддержки учителей в сельских районах (Китай), в числе мер – повышение уровня политической грамотности сельских учителей и уровня профессиональной нравственности; всестороннее усиление способности работать и профессионального уровня сельских педагогов» [22].

Таблица 2

Тематика занятий в рамках ОП «Развитие профессиональной компетентности педагога МКШ в условиях инновационного развития»

Модуль 1. Психолого-педагогические и нормативные аспекты развития современного образования	1.1 Приоритетные направления и принципы государственной политики Республики Казахстан в области инновационного развития МКШ
	1.2 Психолого-педагогическое сопровождение инновационного развития МКШ
Модуль 2. Совершенствование содержания и методов обучения в контексте повышения качества образования	2.1 Современное состояние и проблемы МКШ в Казахстане
	2.2 Пути инновационного развития МКШ в современных условиях
	2.3 Модель организации обучения в МКШ в условиях инновационного развития
	2.4. Виды планирования обучения в МКШ
	2.5. Ресурсное обеспечение как фактор инновационного развития обучения в МКШ
	2.6 Урок как способ реализации инновационного обучения
	2.7 Инновационные образовательные технологии в МКШ
	2.8 Коллективный способ обучения как инновационная технология повышения эффективности обучения в МКШ
	2.9 Инновационные методики коллективного способа обучения (методика взаимообмена заданиями, методика взаимопередач тем, методика доводящих карточек, методика А.Г. Ривина и др.)
	2.10 Разработка системы заданий для самостоятельной развивающей деятельности обучающихся
	2.11 Способы дифференцированного подхода в обучении в МКШ
	2.12 Критериальная система оценивания как способ достижения результата в обучении в МКШ (по таксономии Блума)
	2.13 Развитие научного мышления учащихся посредством проектно-исследовательской деятельности в условиях МКШ
	2.14 Формы и виды организации внеклассной деятельности как фактор развития личности обучающихся МКШ
	2.15 Обзорное ознакомление с инструментами международных сопоставительных исследований PIRLS, PISA, ICILS, тестов SAT
	2.16 Наставничество в МКШ как инновационная форма развития профессиональной компетентности педагога
	2.17 Микропреподавание. Презентация мини-уроков
	2.18 Входное и итоговое тестирование
Модуль 3. Развитие IT-компетентности педагогов	3.1 Методика разработки и применения ЦОР в учебном процессе МКШ с использованием интернет-программ («ClassTools», «LearningApps», «Handanimation», «HotPotatoes»)
	3.2 Технология использования интернет-платформ («ZOOM», «YouTube» «Google Class Room», «Microsoft TEAMS», «Discord, «Kundelik.kz», «ClassDojo», «3CX WebMeeting»)
Модуль 4. Вариативный	4.1 Обсуждение вопросов и решение проблем из области затруднений слушателей в соответствии с качественным составом слушателей и учётом их индивидуальных потребностей 4.2 Подготовка к тестированию и презентации мини-урока

Содержание тем занятий модуля 2 выявляет специфику проектирования инновационного образовательного процесса в МКШ и предполагает обучение педагогов методике планирования и организации урочной и внеурочной деятельности.

Задачи, решаемые в процессе освоения учебного материала модуля 2, предполагают использование инновационных форм, технологий и методов обучения, направленных на развитие исследовательского и рефлексивного мышления учителя, овладение им способами организации работы учащихся в условиях МКШ, нахождение оптимальных вариантов построения учебного процесса в МКШ, выработку готовности оценивать различные методические подходы, излагать и отстаивать собственную точку зрения в планировании и реализации обучения в МКШ.

Модуль 3 направлен на развитие практических навыков по применению современных IT-технологий в учебном процессе (стриминговой платформы «ZOOM», Google-сервиса «YouTube», мобильных приложений, цифровых образовательных ресурсов и т.д.), включает создание собственных цифровых образовательных ресурсов. Подчеркнем значимость данного модуля на фоне аналитического прогноза: программа «Цифровой Казахстан охватит лишь 40% МКШ» [3; 49]. Этот уровень достаточно критичен, так как исследователи Б. Бокаев и З. Торебекова говорят о «цифровом барьере» в Казахстане на региональном и территориальном (город – село) уровнях [23].

В ходе первой недели обучения на основе пожеланий и мнений слушателей курсов формируется содержание модуля 4 с учетом их затруднений в соответствии с качественным составом слушателей и учётом их индивидуальных потребностей. Например, рассмотрены следующие вопросы: 1) методические особенности разработки дифференцированных заданий в условиях разновозрастного класса; 2) содержание самостоятельной работы для взаимодействия в коллаборативной среде; 3) взаимообучение как эффективная организация при изучении предметов ЕМН; 4) развитие навыков контроля, взаимоконтроля и самооценки учащихся класса-комплекта.

При организации образовательного процесса в очном и дистанционном режимах в целях мониторинга профессионально-педагогических достижений слушателей проводятся входное тестирование, защита мини-урока, итоговое тестирование.

Выработанный к настоящему времени механизм внешней и внутренней экспертной оценки ОП допускает дальнейшее улучшение ее качества. Так, представленная ОП утверждена в соответствии с Приказом министра образования и науки Республики Казахстан от 4 мая 2020 года № 175 «Об утверждении Правил разработки, согласования и утверждения образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов» [24]. Для этого она предварительно была рассмотрена на заседании РУМС АО «НЦПК «Өрлеу», а также Республиканским экспертным советом.

Результаты и их обсуждение

Проведенные в 2020–2021 учебном году курсы повышения квалификации для 50 педагогов МКШ Северо-Казахстанской области и 60 человек Карагандинской области рассматриваем в исследовании как апробацию разработанной ОП.

В дизайне обучения по данной ОП учтены четыре источника самоэффективности, рекомендуемые Ine Noben, Jan Folkert Deinuma, Irene M.E. Douwes-van Ark, W.H. Adriaan Hofman: деятельность по микропреподаванию и наблюдения со стороны коллег для стимулирования дополнительного обучения; групповые занятия и интервизионные сессии для развития социального опыта; использование дополнительного времени между контактными сессиями, чтобы создать опыт мастерства, применяя то, что участники узнали в своем собственном контексте [21; 68].

Это позволило слушателям при освоении каждого модуля программы соотносить преподаваемый теоретический материал с контекстом собственного опыта, что, в свою очередь, повлияло на их удовлетворенность полученными знаниями. Это подтверждается результатами выходного анкетирования.

На ряд открытых вопросов получены следующие ответы:

Что Вы испытываете при завершении курсов? 76 % — да, полностью удовлетворен, получил творческое обогащение; 24 — да, частично удовлетворен, получил теоретическое обогащение; 0 — да, частично удовлетворен, получил практическое обогащение; 0 % – не удовлетворен.

Респонденты групп, оценивая свой профессиональный рост к концу обучения на курсах, отметили следующее: 84% – заметно повысился; 16 — повысился; 0 % — трудно сказать.

Как Вы считаете, цель курсов достигнута? 88 % — совершенно согласен; 12 — частично согласен; 0% – цель курсов не достигнута.

Насколько Ваши ожидания от курсов ПК реализовались? 96 % — полностью; 4 – частично; 0 % — не реализовались.

Логика исследования предполагала разработать содержание посткурсового сопровождения педагогов МКШ в процессах улучшения ими практики преподавания.

Н.Ф. Ильина определяет посткурсовое сопровождение педагога как комплекс взаимосвязанных действий, мероприятий, направленных на оказание поддержки педагогу при внедрении нового содержания, методов, технологий, освоенных в ходе повышения квалификации, в его реальную практику [25]. Подчеркнем значимость ожидаемого результата в виде запуска механизмов активизации собственных ресурсов педагога, которые должны перейти в новое качество – профессиональные компетенции.

Устойчивость эффективности посткурсового сопровождения обеспечивается посредством соблюдения следующих *принципов*: 1) целенаправленность процесса методического сопровождения; 2) непрерывность, системность и преемственность сопровождения; 3) рефлексивно-аналитический подход к процессу и результату; 4) мобильность: оперативное реагирование на запросы педагогов [26].

Наше исследование позволяет обобщить следующее противоречие, влияющее на содержание посткурсового сопровождения, в особенности педагогов МКШ. Так, с одной стороны, очевидным является *революционное изменение образовательной среды*: условий, подходов, стратегий, технологий, методов обучения и оценивания. Эти стремительные изменения втягивают в свою орбиту и МКШ, которые в условиях постоянного «взрыва обучения» неизбежно уменьшают качество образования, усиливая и без того имеющееся образовательное неравенство. М. Мердок и Т. Мюллер характеризуют данную тенденцию и в мировой практике: «Взрыв обучения приобретает все более стремительный характер. Никаких признаков, что этот процесс замедлится, не видно. Появление новых фрагментов знаний никогда не прекратится. Вы должны понять, что такова реальность и новая система установок. Иначе вы никогда не будете готовы к изменениям, которые происходят постоянно» [27; 177]. Для преподавания в революционной образовательной среде требуется *непрерывное профессиональное развитие педагога, которое по своей природе эволюционно.* В особенности востребовано эволюционное развитие педагогов МКШ, работающих в большей изоляции / удаленности от методических центров.

Такое *столкновение революционного и эволюционного составляет противоречие*, актуализирует информационно-научно-методическое сопровождение профессионального развития педагогов, в особенности МКШ.

Итак, учитывая наблюдаемое нами противоречие, результаты выходного анкетирования педагогов МКШ по результатам их курсовой подготовки, теорию и практику посткурсового сопровождения, мы разработали концепцию взаимодействия с педагогами МКШ, направленного на улучшение практики преподавания. Проиллюстрируем на примере работы с педагогами МКШ Карагандинской области.

Андреас Шляйхер, директор по образованию и навыкам Организации экономического сотрудничества и развития, резюмирует: качество системы образования не может превосходить качества подготовки учителей, практик преподавания, возможности сотрудничества, профессионального развития и школьного климата [18; 5]. С учетом приведенного мнения постоянное профессиональное развитие становится актуальным в условиях проектирования, формирования качественно новых возможностей сотрудничества учителей.

Для учителей Казахстана участие в профессиональном развитии имеет более положительный эффект на педагогическую практику [18; 104]. Мероприятия профессионального развития условно могут быть разделены на две формы организации: *формальные* (очные курсы/семинары, конференции, программы получения степени) и *неформальные* (сообщество учителей, наблюдение уроков и коучинг, чтение профессиональной литературы).

В период 2013–2020 гг. АО «НЦПК «Өрлеу» провел целый ряд профессиональных конкурсов для педагогов всех уровней образования, в том числе: педагогические чтения работников образования (2013, 2016); конкурсы «Лучший методист года» (2013, 2014), «Лучший психолог года» (2014), учителей школ и преподавателей колледжей (2015), «SMART-педагог «Өрлеу» (2017), «Лучший педагог инклюзивного образования в ТиПО» (2018); конкурсы видео уроков и видео лекций «Панорама педагогических идей» (2018, 2019), буктрейлеров «Современные цифровые ресурсы развития навыков чтения у обучающихся» (2019, 2020), видеоуроков по 23 учебным предметам (2020)

Стала очевидной необходимость объединить победителей конкурсных проектов «Өрлеу» с тем, чтобы создать специально организованную среду со специально созданными инновациями для последующего и непрекращающегося профессионального роста.

Идея создания в 2020 г. Лиги победителей состояла в объединении интеллектуальных, организационных, технических, технологических возможностей победителей профессиональных конкурсов системы «Өрлеу» с тем, чтобы пропагандировать их идеи, инновации, творчество, выявлять новых лидеров системы образования. Были обозначены ценности союза: открытость, искренность, толерантность. С позиций организации самообучающегося и саморазвивающегося союза были приняты принципы добровольности участия педагогов в работе, признания ценности опыта каждого члена Лиги, сотрудничества в команде.

Лига победителей объединила педагогов 11-ти городов и районов Карагандинской области и охватила 64% педагогов МКШ. В их числе педагоги МКШ без категории – 4,6 %, второй квалификационной категории – 2,3 %, первой – 2,3 %, высшей – 16,2 %, категории «педагог-модератор» – 6,9 %, категории «педагог-эксперт» – 13,9 %, категории «педагог-исследователь» — 14,8 %, категории «педагог-мастер» — 2,9% от общего количества участников Лиги. Такой разноуровневый в профессиональном отношении состав отвечает, с одной стороны, осознанному и мотивированному продвижению инноваций, с другой – самореализации в условиях практико-ориентированного, оперативного и ценностного взаимодействия педагогов.

Задачами деятельности Лиги победителей определены: пропаганда и продвижение государственной стратегии в области образования по повышению статуса педагога; продвижение идеи профессионального развития педагога; обобщение и распространение опыта педагогов по использованию в собственной практике информационно-коммуникационных технологий; развитие исследовательской культуры педагогов; интеграция педагогов Карагандинской области в образовательные проекты 17-ти филиалов АО «НЦПК «Өрлеу»; создание Банка инноваций педагогов Карагандинской области.

В Плане работы Лиги победителей на 2021 год с учетом анализа работы 2020 г. и профессиональных потребностей ее членов выступили 3 направления: методическая работа, обобщение и распространение эффективного опыта педагогов, карьерно-образовательный рост.

В рамках Лиги победителей организован сервис «Виртуальный наставник», координаторы которого – сотрудники системы повышения квалификации, имеющие богатый жизненный опыт и достигшие успехов в педагогической сфере. Их отличают высокий уровень профессионализма, широкий кругозор, богатый практический опыт, способность работать в условиях неопределенности и вызовов, индивидуальное творчество, гражданская ответственность. Сервис «Виртуальный наставник» становится действенным средством привлечения педагогов МКШ к личностно-профессиональному росту, значительно влияющему на уровень преподавания в сельской школе в аспекте конкурентоспособности учителей и учащихся.

В План работы Лиги победителей на 2021 г. внесен ряд образовательных событий Международного методического центра «Академия педагогического мастерства: навыки XXI века» (далее – ММЦ). Участие в мероприятиях ММЦ позволяет учителям апробировать свой практический опыт на международном уровне, что стратегически важно для МКШ как информационно-методического центра в сельской среде.

Вовлеченность педагогов в Лигу победителей, активное участие в мероприятиях ММЦ, сотрудничество с преподавателями Института «Өрлеу» предоставляет значительные возможности успешной работы в условиях внедрения обновленного содержания образования, освоения инновационных форм и методов организации образовательного процесса. Это особенно значимо для удаленных от эпицентра инноваций сельских школ.

Потенциал проекта «Лига победителей» в отношении педагогов МКШ видится нам: в развитии мягких навыков Soft Skills (*коммуникативные и социальные, управленческие и исследовательские навыки*); получении доступа к новым информационным, методическим и научным ресурсам; самореализации путем создания авторских продуктов, подготовки магистерского исследования и пр.; обновлении профессионального портфолио; развитии интеллектуальной и исследовательской привлекательности профессии педагога.

Таким образом, Лига победителей как модель посткурсового сопровождения педагогов отражает открытость системы повышения квалификации к переосмыслению учителем своей миссии, ценностей нового этапа реформ образования. С позиций педагогической инноватики можно говорить о следующем. Проект «Лига победителей» как *инновация* в системе повышения квалификации педагогических работников целенаправлен, является реакцией системы на «раздражители» внешней среды; вносит в образовательную среду новшества с целью обновления, изменения ресурсов профессиональной поддержки педагогов; вызывает переход самой системы повышения квалификации, его профессорско-педагогического потенциала на качественно иной уровень.

Заключение

По результатам исследования уточнено назначение повышения квалификации педагогов МКШ, как: 1) требование к педагогу для поддержания и развития ранее приобретенных профессиональных компетенций; 2) направление дополнительного педагогического образования в системе андрагогики, характеризующееся компетентностным подходом; 3) условие уменьшения профессионально-педагогического и, как следствие, образовательного неравенства; 4) средство профессионально-карьерного роста, призванное решать вопросы закрепления в профессии «учителя на селе»; 5) средство восполнения предметно-профессиональных знаний и компетенций, формируемых в вузе (как подтверждает практика, в повышении квалификации более всего нуждаются учителя МКШ со стажем до 3-х лет).

Каждый из векторов повышения квалификации направлен на качество образования, основной характеристикой которого является удовлетворение потребностей учащихся. В этом смысле повышение квалификации педагогов МКШ организационно является образовательной услугой, но по своей миссии остается направлением их непрерывного педагогического образования, особенно в условиях отсутствия соответствующей специализации в вузе.

В условиях повышения квалификации следует стимулировать потребности педагогов, чтобы они, оставаясь актуальными, создавали основу ценностно-смысловой организации учебного процесса в МКШ. В числе ценностей – *ценность непрерывного образования*. Если эта ценность объединяет студентов педагогических специальностей и педагогов, учащихся и их родителей и становится смыслообразующей при организации образовательного процесса в МКШ, то можно говорить о предпосылке качества образования.

Таким образом, повышение квалификации в восприятии педагогов становится длительным процессом, сопровождающим его профессионально-педагогическую деятельность и предполагающим различные направления неформального и информального образования для расширения диапазона самореализации. Такое восприятие меняет отношение педагога к организации обучения в МКШ, которое от одномоментного на уроке становится длительным, непрерывным (во внеаудиторном и самостоятельном обучении), выходит за рамки предмета и требует самореализации в продуктивной творческой деятельности.

Другая немаловажная ценность педагогов и учащихся МКШ – *самостоятельное обучение и управление им*. Дистанционный формат курсовой подготовки педагогов в НЦПК «Өрлеу» мотивирует к реализации данной ценности, так как включает не только онлайн-лекции и тренинги, но и занятия самостоятельной работы слушателей. В таком формате актуализируются и оттачиваются навыки самостоятельной работы педагога, а развитие компетенций самостоятельной работы сопровождается обогащением форм, методов, механизмов самоорганизации, самообучения, самореализации, рефлексии и самооценки.

Самостоятельное обучение педагога в посткурсовой период отличается «привязкой» к рабочему месту, к контексту обучения на рабочем месте: продолжающаяся исследовательская практика Action Research и Lesson Study; менторство / наставничество; профессиональное общение в сетевых сообществах; коучинги внутри коллектива; коллективное проектирование исследований и учебных программ, а также планирование учебных занятий, наблюдение за ними и анализ проведенных уроков; педагогические тренинги, стажировки, открытые уроки, обмен опытом; мастер-классы. Рабочее место как один из главных контекстов обучения позволяет обеспечить интеграцию профессионального роста педагога МКШ и развития его организации образования.

Повышение квалификации на основе самостоятельности педагога МКШ стимулирует субъектную позицию его учащихся в обучении. Педагог, имея личностный опыт организации самостоятельной работы на курсах и в посткурсовой период, организует обучение школьников с применением технологии организации самостоятельной работы.

Повышение квалификации достигает эффективности, если обеспечивает переход от компетенции управления педагогом МКШ собственным обучением к *культуре самообразования*. Уровень проявления культуры «предполагает наличие ценностного отношения к выявлению и реализации различных познавательных потребностей» [28].

Таким образом, ценностно-смысловое повышение квалификации педагогов МКШ трансформируется в смысловую педагогику на основе организации учебно-воспитательного процесса в соответствии с ценностями как предпосылками качества образования.

Список литературы

1 Статистика системы образования Республики Казахстан: нац. сб. — Нур-Султан, 2021. — 313 с.

2 Ирсалиев С. Основные результаты международного исследования PISA–2015: нац. отчет / С. Ирсалиев, А. Култуманова, Е. Сабырұлы, М. Аманғазы. — Астана: АО «Информационно-аналитический центр», 2017. — 241 с.

3 Нурбаев Ж. Неравенство в системе среднего образования: анализ политики реформирования малокомплектных школ Республики Казахстан [Электронный ресурс] / Ж. Нурбаев. — 2021. — 87 с. — Режим доступа: https://www.soros.kz/ru/inequality-in-the-secondary-education-system-an-analysis-of-the-reform-policy-for-small-schools-in-the-republic-of-kazakhstan

4 Cedering M. Village schools as a hub in the community — A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden [Electronic resource] / M. Cedering, E. Wihlborg // Journal of Rural Studies. — 2020. — Vol. 80. — 606–617. — Access mode: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0743016718310659

5 Darling-Hammond L. Preparing teachers for deeper learning (2019). [Electronic resource] / L. Darling-Hammond,, J. Oakes. — Cambridge: Harvard Education Press, 2019. — Access mode: https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-book

6 Granger E.M. Examining features of how professional development and enactment of educative curricula influences elementary science teacher learning [Electronic resource] / E.M. Granger, T.H. Bevis, S.A. Southerland, Y. Saka, F. Ke // Journal of Research in Science Teaching. —(2019). — Vol. 56(3), 348–370. — Access mode: https://doi.org/10.1002/tea.21480

7 Kennedy M. How does professional development improve teaching? [Electronic resource] / M. Kennedy // Review of Educational Research. — 2016. — Vol. 86. — 945–980. — Access mode: https://doi.org/10.3102/0034654315626800

8 Инь Сюецзяо. Китайская сельская малокомплектная школа и ее опыт развития / Инь Сюецзяо [Электронный ресурс] / Инь Сюецзяо // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. — 2018. — № 4. — С. 31–42. — Режим доступа — https://elibrary.ru/item.asp? id=36604536&

9 Колбасина Л.В. Профессиональное развитие учителя сельской малокомплектной школы в проектной деятельности // Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития». — М.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2016. — С. 116–121.

10 Геникe Е.А. Профессиональная компетентность педагога / Е.А. Генике. — М.: Сентябрь, 2008. — 176 с.

11 Михайличенко А.Ю. К вопросу о формировании профессиональной компетентности педагогов сельских малокомплектных школ / А.Ю. Михайличенко, С. М. Никульшин // Вестн. ТГПУ. — № 11. — 2010. — С. 86–89.

12 Guskey T.R. Professional development and teacher change [Electronic resource] / T.R. Guskey // Teachers and Teaching: Theory and Practice. — 2002. — Vol. 8(3). — 381–391. — Access mode: https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_Development_and_Teacher_Change

13 Speck M., & Knipe C. (2005). Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. [Electronic resource] / M. Speck, C. Knipe. Thousand Oaks: Corwin Press, 2005, 184. — Access mode: https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx? ReferenceID=198656

14 Lam B.H. Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy [Electronic resource] / B.H. Lam // Psychology, Society and Education. — 2015. — Vol. 7(3). — 298–304. — Access mode: https://www.researchgate.net/publication/301225503_Teacher_Professional_Development_in_Hong_Kong_Compared_to_Anglosphere_the_Role_of_Confucian_Philosophy

15 Bautista A., Wong J., & Gopinathan S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape [Electronic resource] / A. Bautista, J. Wong, S. Gopinathan // Psychology, Society and Education. — 2015. — Vol. 7(3). — 311–326. — Access mode: https://www.researchgate.net/publication/301225638

16 Lisbeth Åberg-Bengtsson. The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden [Electronic resource] / Lisbeth Åberg-Bengtsson // International Journal of Educational Research. — 2009. — Vol. 48. — 100–108. — Access mode: — https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035509000147

17 Elock Emvula Shikalepo. Attributes Underlying Learner Performance in Rural Schools: The Perspectives of Rural School Teachers in Namibia [Electronic resource] / Elock Emvula Shikalepo // International Journal of Multidisciplinary Education and Research. — 2020. — Vol. 5. — 24–31. — Access mode: https://www.researchgate.net/publication/339352180

18 Международное исследование преподавания и обучения TALIS–2018: первые результаты Казахстана»: нац. отчет. Т– I / Министерство образования и науки Республики Казахстан; АО «Информационно-аналитический центр». — Нур-Султан, 2019. — 155 с.

19 United Nations. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development [Electronic resource] New York, NY: United Nations. — 2015. — Access mode: doi: www.un.org/ga/search/view_doc.asp? symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

20 OECD. Teacher Ready! (2019). [Electronic resource]. — Access mode: — http://www.oecdteacherready.org/ promisingpractices-landing/

21 Ine Noben. How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? [Electronic resource] / Ine Noben, Jan Folkert Deinuma, Irene M.E. Douwes-van Ark, W.H. Adriaan Hofman // Studies in Educational Evaluation. — 2021. — Vol. 68. — Access mode: — https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X20302145

22 Программа поддержки учителей в сельских районах [Электронный ресурс]. — 2018 — Режим доступа (URL: http:// www.gov.cn/zhengce/content/2015–06/08/content_9833.htm 20.09.2018)

23 Бокаев Б.Н. Оценка вовлеченности родителей в учебный процесс в период COVID–19: анализ социологического опроса (кейс Казахстана) / Б. Бокаев, З. Торебекова // Казахстан–Спектр. — 2020. — № 2 (94). — С. 97–106.

24 Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 4 мая 2020 г. № 175 «Об утверждении Правил разработки, согласования и утверждения образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов» [Электронный ресурс]. — Режим доступа https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020567

25 Ильина Н.Ф. Посткурсовое сопровождение профессиональной деятельности педагога как условие становления его профессиональных компетенций / Н.Ф. Ильина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2020. — № 2. — С. 24–32.

26 Ягодкина О.К. Результаты и эффекты реализации программы «Методическое сопровождение развития профессиональных компетентностей педагогов в оценочной деятельности» / О.К. Ягодкина // Методист. — 2019. — № 2. — С. 13–16.

27 Мердок М. Девять правил эффективного виртуального класса / М.Мердок, Т. Мюллер; пер. с англ. — 2-е изд. — М.: Альпина Паблишер, 2018. — 190 с.

28 Бунькова Е.А. Обеспечение процесса самообразования школьников / Е.А. Бунькова, И.С. Русскина // Вопросы науки и образования. — 2020. — № 4. — С. 29–33.

А.Ж. Мурзалинова, С.Д. Муканова, Л.С. Альмагамбетова, Н.Т. Уалиева

Білім берудегі алшақтықты азайту үшін шағын жинақты мектеп педагогтерінің біліктілігін арттыру

Мақала мазмұны «Өрлеу» Біліктілікті арттыру ұлттық жүйесі филиалдарындағы қазіргі білім беру ортасының революциялық дамуы мен педагогтердің осы орта субъектілері ретіндегі кәсіби дамуының табиғаты бойынша эволюциялық қарама-қайшылыққа негізделген зерттеуге бағытталған. Зерттеу шағын жинақталған мектеп әдістемелік және зерттеушілік білім беру орталығы мәртебесіне ие болуы тиіс ауылдық ортадағы педагогикалық қызметтің ерекшеліктерін ескеретін шағын жинақталған мектеп педагогтерінің біліктілігін арттырудың мазмұны мен нысандарын айқындаумен байланысты. Мақаланың жаңашылдығы қалалық және шағын жинақталған мектеп оқушыларының білім беру алшақтығын азайтудың алғышарты ретінде қалалық және шағын жинақталған мектеп педагогтерінің кәсіби-педагогикалық теңсіздігін төмендету үшін аталған мәртебенің қажеттілігін негіздеуге негізделген. Шағын жинақталған мектеп педагогтерінің кәсіби дамуы мен өзін-өзі жүзеге асыруы үшін курстық даярлықтың нәтижелілігі, ауыл мектебінде оқыту практикасы мен білім беру ортасын жақсарту үшін оларды курстан кейінгі сүйемелдеудің тиімділігінің құрылымы мен мониторинг мазмұнын әзірлеу үшін алынған нәтижелері зерттеу перспективасын белгілеуге мүмкіндік береді. Зерттеудің мұндай перспективасы жоғары оқу орны және жоғары оқу орнынан кейінгі біліммен интеграцияда біліктілікті арттыру позициясын нығайтады.

Кілт сөздер: шағын жинақты мектеп, шағын жинақты мектептің педагогі, білім беру теңсіздігі, кәсіби құзыреттілік, біліктілікті арттыру, курстық даярлықтың білім беру бағдарламасы, кәсіби дамуды курстан кейінгі сүйемелдеу, үздіксіз педагогикалық білім беру.

A.Zh. Murzalinova, S.D. Mukanova, L.S. Almagambetova, N.T. Ualieva

Improving the qualifications of teachers of small schools to reduce educational inequality

The content of the article is based on research in the branches of the National System of Advanced Training "Orleu", due to the observed contradiction between the revolutionary development of the modern educational environment and the evolutionary nature of professional development of teachers as subjects of this environment. The study is related to the definition of the content and forms of advanced training for teachers of small schools, taking into account the peculiarities of pedagogical activity in rural environment, in which a small school should have the status of a methodological and research educational center. The novelty of the article lies in the substantiation of the need for this status to reduce the professional and pedagogical inequality of teachers in urban and small rural schools as a prerequisite for reducing the educational inequality of students. The results obtained allow us to outline the prospect of research: the development of the structure and content of monitoring the effectiveness of course training for professional development and self-realization of teachers of small schools, the effectiveness of their post-course support to improve teaching practice and the educational environment in rural schools. This research perspective strengthens the position of advanced training in integration with graduate and postgraduate education.

Keywords: small school, teacher of small school, educational inequality, professional competence, professional development, educational program of course training, post-course support of professional development, continuous pedagogical education.

References

1 Statistika sistemy obrazovaniia Respubliki Kazakhstan [Statistics of the education system of the Republic of Kazakhstan] (2021). *Natsionalnyi sbornik*. Nur-Sultan [in Russian].

2 Irsaliev, S., Kultumanova, A., Sabyryly, E. & Amangazy, M. (2017). Osnovnye rezultaty mezhdunarodnogo issledovaniia PISA–2015 [The main results of the international research PISA-2015]. *Astana: JS-C «Informatsionno-analiticheskii tsentr»* [in Russian].

3 Nurbaev, Zh. (2021). Neravenstvo v sisteme srednego obrazovaniia: analiz politiki reformirovaniia malokomplektnykh shkol Respubliki Kazakhstan [Inequality in the secondary education system: an analysis of the policy of reforming small-grade schools in the Republic of Kazakhstan]. *soros.kz.* Retrieved from https://www.soros.kz/ru/inequality-in-the-secondary-education-system-an-analysis-of-the-reform-policy-for-small-schools-in-the-republic-of-kazakhstan [in Russian].

4 Cedering M. & Wihlborg E. (2020). Village schools as a hub in the community — A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies,* Vol. 80, 606–617. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0743016718310659

5 Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). Preparing teachers for deeper learning. *Cambridge: Harvard Education Press*. Retrieved from https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-book

6 Granger, E. M., Bevis, T. H., Southerland, S. A., Saka, Y., & Ke, F. (2019). Examining features of how professional development and enactment of educative curricula influences elementary science teacher learning. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 56(3), 348–370. Retrieved from https://doi.org/10.1002/tea.21480

7 Kennedy M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*. Vol.86, 945–980. — Retrieved from https://https://doi.org/10.3102/0034654315626800

8 Sjueczjao, In. (2018). Kitaiskaia selskaia malokomplektnaia shkola i ee opyt razvitiia [Chinese rural small school and its development experience]/ *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser*. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie, 4, 31–42, 31 [in Russian].

9 Kolbasina, L.V. (2016). Professionalnoe razvitie uchitelia selskoi malokomplektnoi shkoly v proektnoi deiatelnosti [Professional development of a teacher of a rural small school in project activities]. Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem «Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste innovatsionnykh proektov obshchestvennogo razvitiia». (p. 116–121). Moscow: Federalnoe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatelnoe uchrezhdenie dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniia; Akademiia povysheniia kvalifikatsii i professionalnoi perepodgotovki rabotnikov obrazovaniia [in Russian].

10 Genike, E.A. (2008). *Professionalnaia kompetentnost pedagoga [Professional competence of a teacher]*. Moscow: Sentiabr [in Russian].

11 Mihajlichenko, A. Yu., & Nikul'shin, S.M. (2010). K voprosu o formirovanii professionalnoi kompetentnosti pedagogov selskikh malokomplektnykh shkol [On the question of the formation of professional competence of teachers of rural small schools]. *Vestnik TGPU,* 11 [in Russian].

12 Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 381–391. *researchgate.net.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/254934696_Professional_ Development_and_Teacher_Change

13 Speck, M., & Knipe, C. (2005). Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. *Thousand Oaks: Corwin Press*, 184. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/254934696_ Professional_Development_and_Teacher_Change

14 Lam, B. H. (2015). Teacher professional development in Hong Kong compared to Anglosphere: the role of Confucian philosophy. *Psychology, Society and Education*, 298–304. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication /301225503_Teacher_ Professional_Development_in_Hong_Kong_Compared_to_Anglosphere_the_Role_of_Confucian_Philosophy

15 Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape. *Psychology, Society and Education*, 311–326. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/301225638

16 Lisbeth Åberg-Bengtsson (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, Vol. 48, 100–108. Retrieved from — https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035509000147

17 Shikalepo, E. E. (2019). Attributes Underlying Learner Performance in Rural Schools: The Perspectives of Rural School Teachers in Namibia. *International Journal of Multidisciplinary Education and Research*, Vol. 5, 24–31. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/339352180

18 Mezhdunarodnoe issledovanie prepodavaniia i obucheniia TALIS–2018: pervye rezultaty Kazakhstana [International Study on Teaching and Learning TALIS-2018: First Results of Kazakhstan]: Natsionalnyi otchet. Pervyi tom (2019) / Ministerstvo obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan; *JSC «Informatsionno-analiticheskii tsentr».* — Nur-Sultan [in Russian].

19 United Nations. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). New York, NY: *United Nations*. Retrieved from doi: www.un.org/ga/search/view_doc.asp? symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

20 OECD (2019). Teacher Ready! Retrieved from http://www.oecdteacherready.org/promisingpractices-landing/

21 Noben, I., Deinuma, J. F., Irene, M.E. Douwes-van Ark, & Adriaan Hofman, W.H. (2021). How is a professional development programme related to the development of university teachers' self-efficacy beliefs and teaching conceptions? *Studies in Educational Evaluation,* Vol. 68. Retrieved from https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X20302145

22 Programma podderzhki uchitelei v selskikh raionakh (2018). [Rural Teacher Support Program]. Retrieved from http://www.gov.cn/zhengce/content/2015–06/08/content_9833.htm) [in Russian].

23 Bokaev, B. & Torebekova, Z. (2020). Otsenka vovlechennosti roditelei v uchebnyi protsess v period COVID–19: analiz sotsiologicheskogo oprosa (keis Kazakhstana) [Assessment of parental involvement in the educational process during the Jovid-19 period: analysis of a sociological survey (case of Kazakhstan)]. *Kazakhstan–Spektr* [in Russian].

24 Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 4 maia 2020 goda № 175 «Ob utverzhdenii Pravil razrabotki, soglasovaniia i utverzhdeniia obrazovatelnykh programm kursov povysheniia kvalifikatsii pedagogov» [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated May 4, 2020 No. 175 «On approval of the Rules for the development, coordination and approval of educational programs for advanced training courses for teachers»]. *adilet.zan.kz.* Retrieved from https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020567 [in Russian].

25 Il'ina, N.F. (2020). Postkursovoe soprovozhdenie professionalnoi deiatelnosti pedagoga kak uslovie stanovleniia ego professionalnykh kompetentsii [Post-course support of the teacher's professional activity as a condition for the formation of his professional competencies]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniia kvalifikatsii kadrov*, 2, 24–32 [in Russian].

26 Jagodkina, O.K. (2019). Rezultaty i yeffekty realizatsii programmy «Metodicheskoe soprovozhdenie razvitiia professionalnykh kompetentnostei pedagogov v otsenochnoi deiatelnosti» [Results and effects of the implementation of the program «Methodological support for the development of professional competencies of teachers in assessment activities»]. *Metodist,* 2, 13–16 [in Russian].

27 Merdok, M., & Mjuller, T. (2018). *Deviat pravil yeffektivnogo virtualnogo klassa [Nine Virtual Class Rules].* Moscow*: Alpina Pablisher* [in Russian].

28 Bun'kova, E.A., & Russkina, I.S. (2020). Obespechenie protsessa samoobrazovaniia shkolnikov [Ensuring the process of self-education of schoolchildren]. *Voprosy nauki i obrazovaniia*, 4, 29–33 [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/43-50

УДК 37.026.9

Г.Н. Мырзатаева*, Н.Ш. Алметов, Г.К. Карбозова

Южно-Казахстанский университет им. М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан
(Корреспондирующий автор. E-mail: gulmira_ukgu@mail.ru)

Исследование развития критического мышления будущих учителей

Статья посвящена проблеме развития критического мышления студентов педагогических специальностей – будущих учителей. Отмечается актуальность развития критического мышления будущих учителей, как в плане выработки универсальных навыков, так и в аспекте готовности к будущей педагогической деятельности. Авторами приведены данные эмпирического исследования уровня критического мышления студентов педагогических специальностей, с использованием современного диагностического инструментария: тест по Уотсону–Глэйзеру, адаптированный тест критического мышления по Л. Старки, анкетирование на предмет изучения готовности будущих учителей к развитию критического мышления школьников. Уровни критического мышления студентов оценивались по параметрам их развития с использованием методики Уотсона–Глэйзера и Л. Старки. Анкетирование на предмет изучения готовности будущих учителей к развитию критического мышления школьников позволило определить готовность студентов – будущих учителей к развитию критического мышления школьников по трем параметрам: осознание необходимости развития критического мышления для профессионально-педагогической деятельности; знание теории критического мышления; владение методами и технологиями критического мышления и их использование в реальных педагогических ситуациях. Приведены результаты изучения и анализа критического мышления студентов. По итогам исследования развития критического мышления будущих учителей сделан вывод о необходимости целенаправленной работы по его развитию, причем в двух направлениях: в процессе преподавания и учения для развития универсальных навыков студентов; для формирования профессионально-педагогической готовности к развитию критического мышления школьников в будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, будущие учителя, педагогическое мышление, тест Уотсона–Глэйзера, тест Л. Старки, методы развития критического мышления, педагогическая готовность к развитию критического мышления школьников, логические выводы.

Введение

Критическое мышление относят к важным интеллектуальным навыкам современной личности XXI века. Потребность в специалистах с системным мышлением отражена в директивных документах, обозначающих стратегию развития образования в нашей стране. Так, в Государственной программе развития образования и науки в Республике Казахстан, в частности отмечается: «В условиях технологической модернизации экономики страны для рынка труда необходимы кадры с универсальным набором компетенций, активной гражданской позицией, межличностными навыками и системным мышлением» [1]. Работодатели по всему миру относят критическое мышление к «гибким» навыкам, входящии в ТОП–10 востребованных навыков, к примеру, в докладе Всемирного экономического форума 2020 г. навыки критического мышления и анализа входят в первую пятерку навыков для 2025 г. [2].

Одно их первых упоминаний критического мышления встречается у американского ученого Джона Дьюи, который особо выделил рефлексивное мышление, предполагающее поиск недостающих элементов для целостного видения проблемы, их рациональный анализ и соединение [3].

В то время как в научной литературе существует консенсус, что развитые навыки критического мышление должны быть важным результатом образования в вузе, меньшее согласие наблюдается в едином унифицированном определениии самого термина «критическое мышление». В этой связи мы приведем коллективное определение ряда зарубежных авторов по исследовательскому проекту Дельфи: «Мы понимаем критическое мышление как целенаправленное, саморегулируемое суждение, результатом которого являются интерпретация, анализ, оценка и выводы, а также объяснение доказательственных, концептуальных, методологических, критериальных или контекстуальных соображений, на которых основано это решение» [4].

Между тем навыки критического мышления являются важней составляющей формирования профессионально-педагогического мышления будущих учителей. Необходимо отметить, что многие авторы (Д.В. Вилькеев, М.М. Кашапов, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, А.А. Орлов, Е.К. Осипова, Л.Ф. Спирин и другие) рассматривали педагогическое мышление как особый вид мышления специалистов-профессионалов. Вместе с тем, критическое мышление, как один из гибких навыков, должно быть интегрировано в обучение, так как «гибкие навыки не могут преподаваться изолированно» [5].

Мы исходим из того, что критическое мышление является важной составляющей педагогического мышления учителя. В этой связи мы солидарны с О.М. Семеновой, которая определяет, что критическое мышление учителя включает в себя оценивание хода рассуждений, педагогических фактов и явлений (учитывающийся при решении педагогических ситуаций и задач) и рефлексию мыслительного процесса, умственной и практической деятельности [6]. Р.С. Базаканова относит рефлексию учителя к важным профессиональным компетенциям учителя, необходимым для совершенствования его педагогического мастерства [7]. Рефлексия учителя эффективна только при развитом уровне критического мышления.

Для того, чтобы развивать критическое мышление у школьников, прежде всего, сам педагог должен быть критически мылящей личностью. По этому поводу казахстанский ученый-педагог Н.Т. Оспанова замечает, что «необходима система формирования критического мышления учителей, начиная с обучения в вузах» [8]. С этой позиции первоочередной задачей создания целостной системы формирования критического мышления будущих учителей является педагогическая диагностика уровня критического мышления студентов, обучающихся на педагогических специальностях.

Основная часть (методы и материалы)

Авторами было проведено экспериментальное исследование уровня критического мышления будущих учителей и их профессиональной готовности к формированию критического мышления у школьников. Исследование проводилось на базе Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова со студентами третьего курса бакалавриата образовательной программы «Иностранный язык: два иностранных языка», то есть с будущими учителями иностранного языка. В исследовании приняли участие 70 студентов в возрасте от 19 до 22 лет. Данное исследование проводилось в три этапа в первом полугодии 2020–2021 учебного года.

На первом этапе было проведено тестирование уровня критического мышления студентов с использованием диагностической методики – теста критического мышления по Уотсону-Глэйзеру [9]. В тестовом задании было 86 вопросов, разделенных на 5 разделов: аргументы, предположения, дедукции, логические выводы, интерпретация информации. Данный тест оценивает по пяти отдельным, но взаимосвязанным навыкам критического мышления. На выполнение теста студентам было предоставлено 60 минут, перед каждым разделом им были даны устные и письменные инструкции по выполнению теста.

На второй стадии с указанными выше респондентами был проведен адаптированный тест критического мышления по Л. Старки [10]. Тест содержал 30 вопросов, оценивающих критическое мышление, по следующим параметрам критического мышления: анализ информации, выявление проблем, индукции, дедукции, оценивание фактов, логические ошибки, выводы и аргументы. На тест отводилось 60 минут с предварительной инструкцией по работе с тестом.

На третей стадии со студентами было проведено анкетирование на предмет знания понятий «критическое мышление», «технология развития критического мышления», умения привести примеры приемов развития критического мышления и осознание необходимости его развития для профессиональных целей. Нами была разработана полу структурированная анкета с открытыми вопросами, с тем чтобы студенты могли приводить примеры методов развития критического мышления или писать свои комментарии.

По итогам эмпирического исследования была проведена статистическая обработка полученных данных с использованием компьютерных программных средств (Excel, SAS).

Результаты и обсуждения

Статистическая обработка теста критического мышления (КМ) по Уотсону-Глэйзеру показали следующие результаты: общий средний показатель по параметру «Аргументы» (умение выявлять аргументы) в процентах – 65,7%, общий средний показатель по параметру «Предположения» (умение определять правильные и неправильные предположения) – 58,3%, по параметру «Дедукции» (дедуктивное мышление) – 54 %, по параметру «Логические выводы» – 17,3%, по параметру «Интерпретация информации» – 35,4 %. Общий средний показатель всех респондентов по всем пяти параметрам составил 49,5 %. (рис. 1). Между тем по тесту Уостсона-Глэйзера только 25 % респондентов продемонстрировали результаты выше 50 %. Отсюда следует, что у большинства студентов критическое мышление, как важная характеристика профессиональной компетентности будущих учителей, сформировано на недостаточном уровне. Низкие показатели параметров развития критического мышления препятствуют качественному усвоению образовательных программ, формированию профессионально-педагогического мышления и, особенно, готовности будущих учителей к развитию формированию критического мышления в будущей педагогической деятельности в школе.

Следует отметить, что мы не проводили дифференциацию результатов по гендерному признаку, так как 90 % респондентов составляли представители женского пола. И в этом случае репрезентативное количество студентов мужского пола не могла бы быть валидной для представления тех или иных достоверных выводов.

Тест критического мышления Уотсона–Глэйзера (WGCTA) отличается своей долгой историей развития и практического применения в различных странах и в разных условиях. Существуют две версии теста: американская и британская. В этом исследовании была принята более новая британская версия теста, которая уменьшает вероятность угадывания ответов. В нормативных исследованиях было установлено, что тест WGCTA имеет адекватную надежность с течением времени (надежность тестирования-повторного тестирования), между альтернативными формами (параллельные формы надежности) и оценке внутренней согласованности (надежность расщеплённых частей теста) [9]. Это подтверждают также другие ученые, занимающиеся исследованием критического мышления, к примеру, К.Эль-Хасан и Дж.Мадхум в статье о валидации теста WGCTA отмечают: «Значительные корреляции теста с различными критериями измерения предоставили доказательства его конвергентной и дивергентной валидности» [11].

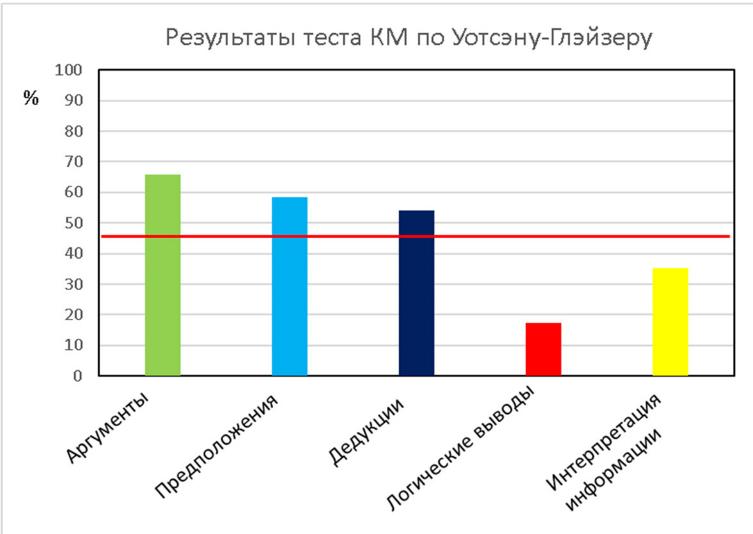


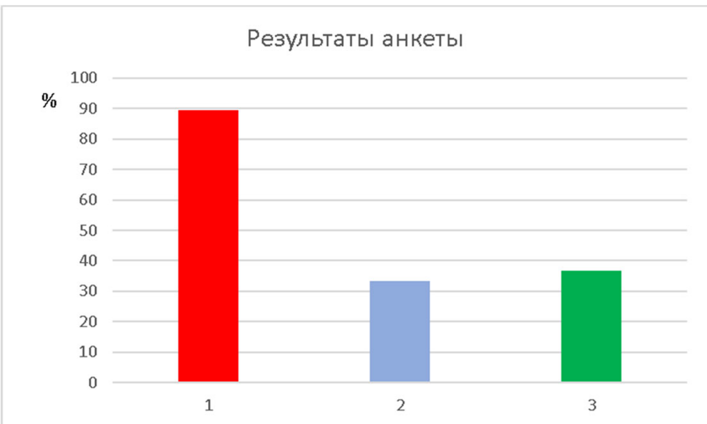
Рисунок 1. Результаты тестирования студентов по тесту Уотсона-Глэйзера

Результаты определения уровня критического мышления студентов с использованием теста Л. Старки показали следующее: средний показатель всех респондентов по параметру анализа информации – 31,8 %, по выявлению проблем – 36,5, по параметру индукции – 30,8, оценивание фактов – 45,5, умение находить логические ошибки – 34, выводы – 59, дедукция – 63,5, аргументы – 33,3. Общий средний показатель по всем параметрам составил 40,6 % (рис. 2). Как видим, меньше всего баллов студенты набрали по параметрам «Анализ информации» и «Индукция».

Рисунок 2. Результаты определения уровня критического мышления студентов по методике Л. Старки

Нами проведено анкетирование с целью определения того, насколько студенты – будущие учителя иностранного языка понимают термин «критическое мышление» и знакомы с технологиями развития критического мышления. Как они могут различать методы развития критического мышления, и привести примеры их использования в реальных педагогических ситуациях. Важное значение соответствующей подготовки и специальных компетенций учителей по развитию критического мышления обучающихся отмечают ряд зарубежных исследователей (Н. Суфи, Ф. Пидаде, К. Малафайа, Е. Джансен и другие) [12; 152, 13; 9, 14; 148]. В этой связи анкетирование проведено и для выявления того, насколько студенты осознают необходимость развития критического мышления и готовы оперировать методами и технологиями его формирования в будущей педагогической деятельности.

Результаты анкетирования показали, что 33,3 % респондентов знают и понимают базовые теоретические основы критического мышления. 36,8% респондентов могут правильно определить и привести примеры методов и приемов развития критического мышления (КМ), а 89,4% студентов считают обучение навыкам критического мышления важным для будущей профессиональной деятельности (рис. 3).



1. Осознание необходимости развития КМ для профессионально-педагогической деятельности.
2.Знание теории КМ.
3.Владение методами и технологиями КМ и их использование в реальных педагогических ситуациях

Рисунок 3. Результаты анкетирования на предмет изучения готовности будущих учителей к развитию критического мышления школьников

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что, несмотря на относительно высокий уровень (89 %) осознания студентами профессиональной важности и необходимости развития критического мышления, знание ими теории и методов критического мышления, владение методами и технологиями критического мышления и навыки их использования в реальных педагогических ситуациях остаются на низком уровне (соответственно, 33 и 37%). Владение студентами теориями и технологиями критического мышления находится, в основном на уровне знания и понимания. Большинство опрошенных студентов не могут оперировать многими логическими операциями и приемами критического мышления, не в состоянии проанализировать педагогические ситуации, моделирующие деятельность школьного учителя по формированию критического мышления учащихся на уроках иностранного языка.

Будущие педагоги, в целом, хорошо осознают необходимость развития критического мышления для успешного обучения в вузе и в предстоящей практической педагогической деятельности. В то же время диагностика их общепедагогической и методической готовности к формированию критического мышления школьников показывает отсутствие соответствующего уровня профессиональной готовности студентов в этом важном направлении профессионально-педагогической подготовки в вузе. Причину указанных недостатков мы видим в отсутствии системной и целенаправленной педагогической работы по формированию и развитию критического мышления студентов как в общем, так и в профессионально-педагогическом и методическом аспектах.

Заключение

Таким образом, проведенная диагностика уровня критического мышления студентов показывает, что 75 % будущих учителей иностранного языка имееют средний или ниже среднего уровни критического мышления. По результатам обоих перечисленных выше тестов КМ можно сделать вывод, что студенты испытывали больше всего трудностей с нахождением правильных логических выводов и логических ошибок, по анализу и интерпретации информации. Среднестатистические результаты тестов КМ говорят о необходимости развития навыков КМ у будущих учителей, так как они являются ключевыми в формировании педагогического мышления.

Вместе с тем анкетирование показало недостаточные знания теоретических основ КМ, умения пользоваться методами и технологиями его развития у школьников. Одной из вероятных причин подобных показателей являются отсутствие целенаправленного обучения студентов в аспекте развития критического мышления в рамках отдельного модуля или дисциплины, эпизодическое изучение технологий развития КМ в цикле педагогических дисциплин. Большинство студентов осознают необходимость развития навыков КМ и актуальность совершенствования своих умений по использованию методов и приёмов КМ.

Анализ литературы по развитию навыков КМ учителей показывает, что при определенных педагогических воздействиях в вузе студенты могут демонстрировать положительные изменения в своем мышлении. Развивая навыки критического мышления, будущие учителя становятся активными субъектами учебной деятельности, находят пути в самореализации собственных проектов, осуществляют выбор в решении поставленных проблем и подкрепляют это решение разумными, обоснованными доводами [15; 8].

Навыки критического мышления студентов – будущих педагогов необходимо формировать не эпизодически, а целенаправленно и системно, используя дидактический потенциал образовательных программ, различные формы и методы развития мыслительной деятельности в учебном процессе, через специальные технологии преподавания и учения. В этой связи на следующем этапе научного исследования нами будут выявлены специфические психолого-педагогические условия и разработана методика развития общего и профессионально-педагогического критического мышления будущих учителей.

В целом, развитие критического мышления будущих учителей в педагогическом процессе вуза должно носить целенаправленный и системный характер и осуществляться в двух ведущих направлениях: 1) развитие навыков критического мышления студентов; 2) формирование профессионально-педагогической и методической готовности студентов – будущих учителей к развитию критического мышления учащихся в педагогическом процессе школы.

Список литературы

1 Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы от 27 декабря 2019 г. № 988 [Электронный ресурс]. — 2019. — Режим доступа: http://adilet.zan.kz.

2 World Economic Forum (2020), The Future of Jobs Report 2020. Switzerland: World Economic Forum, October 2020. [Электронный ресурс]. — 2020. — Режим доступа: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020

3 Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (How we think — Как мы мыслим) / Дж.Дьюи. — М.: Лабиринт, 1999. — 192 с.

4 Facione, P. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report) (Rep.). (n.d.).

5 Fajaryati N. The Employability Skills Needed To Face the Demands of Work in the Future: Systematic Literature Reviews [Electronic resource] / N. Fajaryati, M. Akhyar. Open Engineering. — 2020. — 10(1). — 595–603. — Access mode: https://doi.org/10.1515/eng-2020–0072

6 Семенова О.М. Методы изучения критического мышления будущего учителя / О.М.Семенова // Изв. Самар. науч. центра РАН. — 2015. — № 1. — Т. 17. — С. 60–63.

7 Базаканова Р.С. Влияние критического мышления на формирование рефлексии учителя / Р.С.Базаканова // Bulletin almanach science association France-Kazakhstan. — 2017. — № 2. — С. 11–17.

8 Оспанова Н.Т. Педагогические условия формирования критического мышления старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — «Общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика» // Н.Т.Оспанова. — Алматы, 2007.

9 Rust, J. (2002). Watson Glaser Critical Thinking Appraisal UK Edition-Manual. London: The Pschychological Corporation.

10 Starkey, L. (2010). Critical thinking skills success in 20 minutes a day. New York, NY: Learning Express.

11 Hassan, K. E., & Madhum, G. (2006b). Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. Higher Education, 54(3), 361–383. https://doi.org/10.1007/s10734–006–9002-z

12 El Soufi, N., & See, B. H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. Studies in Educational Evaluation, 60, 140–162. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.006

13 Piedade, F., Malafaia, C., Neves, T., Loff, M., & Menezes, I. (2020). Educating critical citizens? Portuguese teachers and students' visions of critical thinking at school. *Thinking Skills and Creativity*, *37*, 100690. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100690

14 Janssen, E. M., Meulendijks, W., Mainhard, T., Verkoeijen, P. P., Heijltjes, A. E., van Peppen, L. M., & van Gog, T. (2019). Identifying characteristics associated with higher education teachers' Cognitive Reflection Test performance and their attitudes towards teaching critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, *84*, 139–149. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.008

15 Асхадуллина Н.Н. Развитие навыков критического мышления у будущих учителей в образовательном процессе вуза как эффективное условие их профессионально-личностного роста / Н.Н. Асхадуллина // Пед. вестн. — 2018. — № 2. — С. 8 –10.

Г.Н. Мырзатаева, Н.Ш. Алметов, Г.К. Карбозова

Болашақ мұғалімдердің сыни тұрғыдан ойлауын дамытуды зерттеу

Мақала педагогикалық мамандықтар бойынша білім алушылар – болашақ мұғалімдердің сыни тұрғыдан ойлауын дамыту мәселелеріне арналған. Болашақ мұғалімдердің әмбебап дағдыларымен қатар педагогикалық қызметке дайындық аспектісінде сыни тұрғыдан ойлау өзектілігі көрсетілген. Авторлар Уотсон–Глэйзер тестісі бойынша, Л. Старки бойынша сыни ойлаудың бейімделген тестісін, оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын дамытуға болашақ мұғалімдердің дайындығын анықтау бойынша сауалнаманы қолдана отырып, педагогикалық мамандықтар студенттерінің сыни ойлау деңгейінің эмпирикалық зерттеу деректерін көрсеткен. Уотсон–Глэйзер мен Л. Старкидің әдістері бойынша студенттердің сыни тұрғыдан ойлау деңгейі олардың даму параметрлері бойынша бағаланды. Болашақ мұғалімдердің оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын дамытуға дайындығын зерттеу бойынша сауалнамада студенттер – болашақ мұғалімдердің үш параметр бойынша дайындығын анықтауға көмектесті. Атап айтқанда: кәсіби-педагогикалық қызметте сыни тұрғыдан ойлауды дамытудың қажеттілігін ұғыну; сыни тұрғыдан ойлаудың теориясын білу; сыни тұрғыдан ойлаудың әдістері мен технологияларын меңгеру және оларды шынайы педагогикалық ситуацияларда қолдану. Студенттердің сыни тұрғыдан ойлауын зерттеу мен талдау нәтижелері баяндалған. Болашақ мұғалімдердің сыни тұрғыдан ойлауын дамытуды зерттеу нәтижелері бойынша осы құзыреттілікті дамытуға қажетті жұмысты екі бағытта жүргізу бойынша тұжырым жасалған: оқыту мен оқу процесінде әмбебап дағдыларды дамыту; болашақ педагогикалық қызметте оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын дамыту үшін кәсіби-педагогикалық дайындығын қалыптастыру.

Кілт сөздер: сыни тұрғыдан ойлау, болашақ мұғалімдер, педагогикалық ойлау, Уотсон–Глэйзер тестісі, Л. Старки тестісі, сыни тұрғыдан ойлаудың әдістері, оқушылардың сыни тұрғыдан ойлауын дамыту үшін педагогикалық даярлық, логикалық қорытындылар.

G.N. Myrzatayeva, N.Sh. Almetov, G.K. Karbozova

Research of prospective teachers' critical thinking development

The article is devoted to the problem of developing critical thinking of students of pedagogical specialties – future teachers. The importance of developing critical thinking of future teachers is considered, both in terms of developing universal skills and in terms of readiness for future pedagogical activities. Authors provide the data from an empirical study of the level of critical thinking of students of pedagogy, using modern tools such as the Watsen-Glaser test, the adapted critical thinking test of L. Starkey, questionnaires to study the readiness of future teachers to develop critical thinking of schoolchildren. Levels of critical thinking of students were assessed by their development parameters according to the methods of Watsan-Glaser and L. Starkey. A questionnaire to study the readiness of future teachers to develop critical thinking of schoolchildren made it possible to determine the readiness of future teachers to develop critical thinking of schoolchildren in three parameters: awareness of the need to develop critical thinking for professional and pedagogical activities; knowledge of critical thinking theory; knowledge of critical thinking methods and technologies and their use in real pedagogical situations. Results of the study and analysis of critical thinking of students are given. Based on the study of the development of critical thinking of future teachers it was concluded that it is necessary to work purposefully to develop it in two directions: in the process of teaching and learning to develop universal skills and to form professional and pedagogical readiness for the development of critical thinking of schoolchildren in future pedagogical activity.

Keywords: critical thinking, future teachers, pedagogical thinking, Watsan-Glaser test, L. Starkey test, methods of developing critical thinking, pedagogical readiness for the development of critical thinking of schoolchildren, logical conclusions.

References

1 Gosudarstvennaia programma razvitiia obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan na 2020–2025 gody ot 27.12.2019 goda № 988 [State program of education and science development of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025 years] (2019, 27, December) Retrieved from http://adilet.zan.kz [in Russian].

2 World Economic Forum (2020), The Future of Jobs Report 2020. Switzerland: World Economic Forum, October 2020. [e-resource] — 2020. -Retrieved from: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020

3 Dewey, J. (2006). *Psikhologiia i pedagogika myshleniia (How we think — Kak my myslim) [Psychology and pedagogy of thinking (How we think)*] Moscow: Labirint [in Russian].

4 Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report) (Rep.). (n.d.).*

5 Fajaryati, N., & Akhyar, M. (2020). The Employability Skills Needed To Face the Demands of Work in the Future: Systematic Literature Reviews. Open Engineering, 10(1), 595–603. https://doi.org/10.1515/eng-2020–0072

6 Semenova, O.M. (2015). Metody izucheniia kriticheskogo myshleniia budushchego uchitelia [Methods of studying critical thinking of future teacher]. *Izvestiia Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk — News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 17 (1), 60–63 [in Russian].

7 Bazakanova, R.S. (2017). Vliianie kriticheskogo myshleniia na formirovanie refleksii uchitelia [Impact of critical thinking on teacher reflection formation]. *Bulletin almanach science association France-Kazakhstan*, 2, 11–17 [in Russian].

8 Ospanova, N.T. (2007). Pedagogicheskie usloviia formirovaniia kriticheskogo myshleniia starsheklassnikov [Pedagogical conditions for the formation of critical thinking of high school students] *Extended abstract of candidate's thesis*. Almaty [in Russian].

9 Rust, J. (2002). *Watson Glaser Critical Thinking Appraisal UK Edition-Manual*. London: The Pschychological Corporation.

10 Starkey, L. (2010). *Critical thinking skills success in 20 minutes a day. New York*, NY: Learning Express.

11 Hassan, K. E., & Madhum, G. (2006b). Validating the Watson Glaser Critical Thinking Appraisal. *Higher Education*, 54(3), 361–383. https://doi.org/10.1007/s10734–006–9002-z

12 El Soufi, N., & See, B. H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. Studies in Educational Evaluation, 60, 140–162. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.006

13 Piedade, F., Malafaia, C., Neves, T., Loff, M., & Menezes, I. (2020). Educating critical citizens? Portuguese teachers and students' visions of critical thinking at school. Thinking Skills and Creativity, 37, 100690. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100690

14 Janssen, E. M., Meulendijks, W., Mainhard, T., Verkoeijen, P. P., Heijltjes, A. E., van Peppen, L. M., & van Gog, T. (2019). Identifying characteristics associated with higher education teachers' Cognitive Reflection Test performance and their attitudes towards teaching critical thinking. Teaching and Teacher Education, 84, 139–149. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.008

15 Askhadullina, N.N. (2018). Razvitiie navykov kriticheskogo myshleniia u budushchikh uchitelei v obrazovatelnom protsesse vuza kak effektivnoe uslovie ikh professionalno-lichnostnogo rosta [Developing critical thinking skills of future teachers in the educational process of the university as an effective condition for their professional and personal growth]. *Pedagogicheskii vestnik — Pedagogical Bulletin*, 2, 8–10 [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/51-58

УДК 81/24

Б.Р. Оспанова[1*], А.Е. Сейлханова[2], А.А. Акынжанова[1], Т.В. Тимохина[1]

[1]Карагандинский технический университет, Казахстан;
[2]Карагандинский университет имени академика Е.А.Букетова, Казахстан
(Корреспондирующий автор. E-mail: o.b.r@mail.ru) ORCID iD: 0000-0001-8070-2181[1], 0000-0002-9087-868X[2], 0000-0002-4895-0561[3], 0000-0002-1000-5441[4]*
Scopus Authors ID: 55624338100

Устная речь будущих специалистов в оценке преподавателей

В статье рассмотрены разного рода аспекты к развитию речевой коммуникации в ходе подготовки выпускников вузов к профессиональной деятельности. Авторами подчеркнута значимость и важность проблемы и отмечена роль оценивания как эффективного механизма развития мотивации к изучению языков. Указаны преимущества критерия оценивания устной и письменной речи, наиболее подробно освещена проблема контроля и оценивания знаний. Умение правильно, четко, ясно и обоснованно формировать монологическое и диалогическое высказывания является одним из главных условий владения языком, предъявляемых будущим специалистам в современном обществе. Авторы полагают, что работа по обучению монологической и диалогической речи должна быть направлена на освоение умений последовательно изложить основную мысль, определить главное, сделать обоснованное заключение, а также построить рассуждение, исходя из поставленной коммуникативной задачи. Значительное внимание уделено характеристике форм речи и их различий, имеющих свою специфику. Авторы приходят к выводу, что овладение устной речью предполагает научить будущего специалиста не только правильно выражать свои мысли, но и усваивать навыки языковой культуры и культуры общения изучаемого языка.

Ключевые слова: устная речь, речевые навыки и умения, методы контроля, оценка устной речи, критерии оценки, речевая деятельность, речевая культура, диагностика речи.

Введение

Современное общество предъявляет совершенно новые требования как к уровню подготовки выпускников различных образовательных учреждений, так и уровню организации самого образовательного процесса. Основное назначение языкового обучения, в том числе русскому как неродному, заключается в совершенствовании обучающимися умений и навыков письменной и устной речи. Не вызывает сомнения тот факт, что устному высказыванию придается все большее значение, т.е. повышается значимость устной речи в получении и передаче сообщения, проявляющаяся в умении и навыках формирования выражений в определенной форме. В настоящее время студенты неязыковых вузов должны овладеть искусством речевой коммуникации на должном уровне. Вопросы обучения устной речи на занятиях русского языка как неродного всегда привлекали к себе внимание большого числа учёных, методистов, педагогов-практиков: Т. А. Горбунова, Н. К. Гранкина, Е. Г. Доронина и Ю. В. Казакова, А. А. Лазарева и Е. И. Пассов и других [1–5].

В ходе исследования была поставлена следующая задача: рассмотреть понятие устной речи как одного из видов речевой деятельности; проанализировать критерии оценивания устной речи студентов преподавателями. Цель исследования заключается в выявлении эффективности критериев оценивания устной речи студентов преподавателями вуза.

Методы и материалы

Решение поставленной цели осуществлялось на основе применения теоретических методов исследования в рамках сравнительного и логического анализа. Кроме того, использованы теоретический анализ научной литературы по данной теме; экспериментальное исследование; описательный метод, позволяющий передать особенности критериев контроля и оценивания знаний.

Для выявления степени владения устной речью обучающихся было проведено исследование, направленное на оценивание навыков и умений использования спонтанной речи в определенных ситуациях. В исследовании, которое было проведено в Карагандинском техническом университете, использовался метод опроса обучающихся (бакалавров, магистрантов и докторантов) данного высшего учебного заведения. Были проанализированы сделанные во время опроса записи устной речи респондентов. Метод опроса помогает глубже заглянуть в изучаемую проблему, задавая ситуационные вопросы для оценивания личностных и профессиональных компетенций. После выполнения опроса были четко сформулированы его результаты в виде текста.

Результаты показали, что система контроля и оценивания знаний помогает выявить как достижения, так и недостатки в учебной деятельности. Это позволит совершенствовать процесс обучения, создавать благоприятные условия для коррекции и улучшать работу по овладению языком.

Результаты и их обсуждение

Владение несколькими языками становится не просто приоритетным навыком для специалистов всех уровней, но и необходимостью в современных условиях развития науки и техники. В подобных условиях особо остро стоит вопрос развития навыков устной речи у обучающихся высших учебных заведений. Преподаватели и ведущие методисты отмечают, что оценка умений и навыков устной речи является самым важным в языковом обучении. При проверке устной речи принято оценивать монологическую и диалогическую речь.

Прежде чем перейти к рассмотрению вопроса оценки устной речи студентов, остановимся на характеристике форм речи и их различиях. Следует отметить, что существует два вида речи русского языка: устная и письменная. И устная, и письменная речь имеет свою специфику в средствах выражения, в характере адресата, в установленной системе усвоения.

Существующие отличия между видами речи определяются факторами, которые отображены в следующей схеме:

РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ПИСЬМЕННОЙ И УСТНОЙ РЕЧЬЮ

Устная речь	Письменная речь
Передается звуками	Передается посредством букв
Происходит визуально-слуховой контакт коммуникантов	Задействован визуально-моторный аппарат
Предъявляются орфоэпические требования	Предъявляются орфографические, пунктуационные, каллиграфические требования
Непосредственная форма контакта между коммуникантами	Автор текста и его адресат разделены временными и пространственными параметрами
Изменение речи невозможно	Возможность продумывания речи и ее редактирование
Сопровождается интонацией, мимикой, жестами	Сопровождается графическим оформлением текста
Возникла исторически изначально	Возникла на базе устной речи
Следует естественным правилам, обеспечивающим понимание	Подчиняется целому кодексу специально созданных правил

Таким образом, перечисленными отличиями установлены коммуникативные навыки видов речи (устная и письменная) – допустимые особенности, представляемые в речевой деятельности. Несмотря на различие данных видов коммуникации, и письменная, и устная речь являются основными носителями и передатчиками культурной информации.

Попытаемся теперь рассмотреть и обсудить вопросы оценивания преподавателями устной речи обучающихся. В целом, можно отметить, что проверка знаний выступает основным критерием контроля продуктивности обучения. Дидактическая (обучающая) функция проверки обусловлена тем, что в процессе контроля актуализируются, закрепляются, обобщаются и приводятся в систему приобретённые обучающимися знания и умения. Отсюда следует, что в настоящее время актуальным является вопрос разработки эффективных методик оценки качества образования обучающихся. Для поиска эффективных технологий оценки устной речи целесообразно обратиться к опыту известных исследователей. Основные подходы к оценке устной речи анализируются в работах Н.Д. Арутюновой, Л.С. Выготского, Н.С. Жуковой, А.Н. Леонтьева и других [6–9].

Исследования показывают, что оценивание результатов обучения будущих специалистов – главная составляющая образовательного процесса и инструмент воздействия на мотивацию к изучению языков, в связи с чем вопросам контроля и оценивания придается большое значение. Образовательный процесс обеспечивает систематический сбор надежной и адекватной информации, интерпретация которой позволяет принять решение об уровне обученности, качестве образовательных программ и системе организации учебно-воспитательной деятельности в целом. Умение владеть устной речью является показателем общей культуры субъекта. Л.С. Выготский отмечал, что изначальным предназначением речи является общение; речь – средство коммуникации, суждения и осмысления [7; 327].

Очевидно, что методы и приемы оценивания должны иметь многофункциональное значение и быть приспособлены к потребностям обучающихся. Наряду с этим необходимо отметить, что современное обучение теории и практике русского языка как неродного выделяет следующие формы речевого общения:

– деловая персональная связь;

– деловой разговор;

– свободная беседа;

– групповая официальная беседа;

– монологическое рассуждение в группе.

В свою очередь обучение языкам основывается на определенных правилах обучения устной коммуникации, устное высказывание должно

– иметь коммуникативную направленность;

– обладать свойством имитации ситуации общения;

– способствовать коммуникативной деятельности;

– предполагать наличие активной практики;

– носить характер поэтапного получения речевых умений;

– быть соответственным.

Развивая концепцию устного высказывания, подчеркнём, что устная речь бывает подготовленной и спонтанной. Подготовленная речь характеризуется обдуманностью, определенной организацией, стиль изложения приближен к письменной речи. Спонтанная речь отличается неподготовленностью, наличием пауз, повторов, речевых ошибок, конкретизацией суждения и имеет наименьшую лексическую точность.

Согласно методике при проверке устной речи на русском языке как неродном принято оценивать монологическую и диалогическую речь. Показателями этой проверки являются: соответствие высказывания по данной теме; полнота изложения фактических данных, умение выражать свое отношение к фактам и их критический анализ; правильность речи, то есть умение правильно выстраивать фразы согласно нормам русского языка; количество и качество моделей, которые используют будущие специалисты в ходе речевой деятельности.

На сегодняшний день в лингводидактике имеются разные подходы к пониманию контроля и оценивания навыков и умений:

1. Классический – подразумевает увеличение объема знаний обучаемых. Степень овладения умениями устной и письменной коммуникации контролируется путем оценивания. Недостатки данного подхода заключаются в том, что основополагающим для преподавателя является учебный процесс, фиксация степени грамотности речи будущих специалистов. Контроль результатов нацелен на выявление степени освоения знаний и способов учебной деятельности.

2. Альтернативный отличается мотивационным характером заданий, описанием условий конкретной ситуации, которая соотносится с жизненным опытом обучаемых и которую они обязаны проанализировать, осмыслить и объяснить, осознав в итоге ее личностную значимость. Общеизвестно, что первостепенными показателями культуры общения будущих специалистов являются:

– богатство словарного состава;

– соблюдение норм произношения;

– грамматическая компетентность;

– правильность выбора стиля изложения;

– порядок речевого поведения.

Основываясь на изложенное выше, было проведено исследование подготовленной и неподготовленной речи студентов, магистрантов и докторантов Карагандинского технического университета, характеризующее степень развития культуры речи. Вся профессиональная деятельность любого специалиста, в том числе инженера, реализуется в процессе общения с людьми. Однако, как показывает практика, языковая подготовка студентов, магистрантов и докторантов технических специальностей часто не соответствует высоким потребностям современного общества. С целью выявления степени владения устной речи был проведен мониторинг записи речи, в котором приняло участие 600 респондентов. Возраст участников — 17–25 лет. Материалом для исследования послужили ситуационные вопросы на наличие профессиональных навыков и вопросы, позволяющие оценить лидерские качества. Например: Какими навыками должен обладать современный специалист? Как Вы подходите к постановке цели? Как мотивировать команду? Как Вы разрешите конфликтную ситуацию? и др.

Результаты проведенного анализа среди студентов показали, что общий уровень культуры речевого общения не слишком высок. Отвечая на ситуационные вопросы, 33% обучающихся не испытывают проблем при демонстрации устной речи, у 67% такие трудности наблюдаются. Около 28% респондентов не могут правильно построить высказывание; 11 % обучающихся делают много ошибок в постановке ударений и произношении слов; 27% испытуемых трудно подбирают слова и связывают их в предложение; 8 % обучающихся допускают речевые ошибки, связанные с неправильным употреблением слов и с непониманием их значения; 26% испытуемых не имеют трудностей в построении устного высказывания.

Как видно, были выявлены ошибки на всех языковых уровнях: фонетическом, грамматическом и лексическом. Результаты проведенного в рамках исследования констатирующего эксперимента показали, что коммуникативные умения студентов сформированы недостаточно. После специальной подготовки лишь 68 % студентов смогли свободно изложить суть поставленной задачи, дать свою оценку, согласиться либо поспорить с мнением собеседника, использовать примеры для аргументации своей точки зрения.

Следующая категория испытуемых – магистранты. Словарный запас профессиональной лексики данной группы респондентов выглядит следующим образом: большой – у 45%, средний – у 53, маленький – у 2%. Магистрантам трудно оформить мысль (20%), трудно оформить материал (29), трудно выделить главное (9), трудно обобщить материал (15), нет трудностей у 27% обучающихся.

Анализ неподготовленной речи магистрантов показал, что данная группа обучающихся умеет выделять главное, замечать детали, передавать и анализировать основную мысль высказывания, самостоятельно создавать собственное логически построенное суждение с использованием лексики по предложенной тематике. Однако устная речь у 15% магистрантов не соответствует данным критериям, а находится на уровне владения навыками неподготовленной речи бакалаврами.

Докторанты – категория обучающихся с уже сформированным инженерным когнитивным стилем, получившие техническое образование на родном языке. Соответственно неродной язык для них – та новая форма, в которую они должны научиться облекать уже имеющуюся в их сознании референциальную информацию. По данным исследования сформированности умений профессиональной речи и использования научной терминологии докторантами выявлены следующие показатели: тематичность и содержательность высказывания – 36 %; логичность и связность изложения – 20; языковая корректность и адекватная стилистическая окрашенность – 18; композиционно – структурная организованность – 26 %.

Исследование показало, что 88 % докторантов способны выявлять предмет обсуждения на основе анализа предлагаемой ситуации; соблюдать логико-коммуникативную структуру устного высказывания; отбирать и систематизировать факты, необходимые для последующей аргументации; соблюдать четкую логику изложения аргументов; анализировать, отбирать и представлять языковой и речевой материал, необходимый для решения поставленных проблем; передавать коммуникативную связность и цельность высказывания; соблюдать нормы, правила и эмоциональную окрашенность высказывания этикета в устной речи.

Проведенный анализ показывает, что степень владения навыками устной речи будущих специалистов необходимо повышать, так как определенная часть студентов, магистрантов и докторантов владеет необходимыми умениями неподготовленной речи на среднем и низком уровнях. К неявно выраженным нарушениям в построении устной речи относятся пропуски отдельных важных в семантическом аспекте слов, предложений, частичные случаи нарушения синтаксической связи между высказываниями. При значимых ошибках встречается повторное отсутствие в устной речи причинноследственной и синтаксической связи между параллельными выражениями, пропуски слов, словосочетаний или частей сообщения, оказывающие большое влияние на логическую организацию сообщения, нарушение смысла относительно ряда последовательности предложений, незаконченности их частей.

Таким образом, мы можем сказать, что результаты исследования свидетельствуют о том, что необходимы контроль и оценивание устной речи обучающихся, зависящие от достигнутого уровня владения языком, от цели, с которой производится оценивание, и от формы говорения. При работе над совершенствованием навыков устной речи необходимо помнить о развитии письменной речи, так как они неразрывно связаны.

Приобретенные в учебной деятельности умения и навыки проявляются не только в особенностях объекта процесса обучения, но и в особенностях владения речью в профессиональной сфере. Одной из составляющих характеристик профессиональной готовности любого специалиста в определенной сфере выступают такие основные критерии, как способность правильно высказывать свои суждения в устной и письменной форме.

В результате данного исследования возникает потребность в поиске эффективных путей повышения уровня речевой культуры будущих специалистов, формирования языкового опыта, обеспечивающего эффективность общения в различных сферах профессиональной деятельности. Это ориентирует преподавателей на систематическое проведение контроля устной и письменной речи будущих специалистов, результаты которого зависят от определенной степени владения языком, от задачи и от вида высказывания.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что общезначимыми факторами при оценке навыков устной речи считаются:

– постановка и разрешение задачи коммуникации;
– скорость суждения;
– последовательность и ясность изложения;
– дикция;
– масштаб и правильность использования норм лексики и грамматики;
– обратная связь.

Фактор «постановка и разрешение задачи коммуникации» предполагает результативность общения. Постановка и разрешение задачи коммуникации возможны при завершении практического процесса, взаимообмене, поддержке общественных связей.

Фактор «скорость суждения» подразумевает, что необоснованные паузы отсутствуют, и поддерживается естественный темп коммуникации. Условием данного фактора является то, что речь должна быть понятна, восприниматься без труда; воспроизводиться без нарушений; с определенным уровнем ясности.

Фактор «последовательность и ясность изложения» определяет логичность высказывания на уровне речевого выражения и выдержки, систематическая и расширенная аргументация проблемы.

Фактор «дикция» содержит четкое произношение отдельных звуков, вербальное и интонационное ударение, четкое и понятное построение устного высказывания.

Фактор «масштаб и правильность использования норм лексики и грамматики» обозначает употребление различной лексики и грамматики языка в соответствии с языковыми нормами.

Фактор «обратная связь» охватывает порождение, содействие и обобщение речевой коммуникации; обеспечение поддержки участнику устного общения, принятие соглашения или несоглашения.

Сущность описанных факторов сводится к тому, что на данном этапе при оценивании устного высказывания следует показывать оценку роста индивидуальных результатов обучающегося в течение изучения всех дисциплин, предусмотренных учебной программой. Среди недостатков в оценивании устной речи следует выделить существенное ограничение по времени, отсутствие быстрой фиксации отклонений и недостатков в ответах, невозможность повторного прослушивания.

На современном этапе произошло преобразование системы оценки знаний: становится необходимостью производить оценку не в целях контроля, а в целях развития. При этом следует подчеркнуть, что изменяются не средства оценивания, а смысл и принципы диагностики. Оценивание — это не установление результатов, а отправной пункт, за которым идет новый уровень совершенствования, способствующий улучшению качества образовательного процесса. Сказанное заставляет заключить, что оценивание приобретает другую трактовку, трактовку плодотворной обратной связи.

В связи со сказанным выше рассмотрим критерии и показатели устной речи обучающихся Карагандинского технического университета. В масштабе казахстанской концепции при языковом обучении выделяют пять уровней:

A1	A2	B1	B2	C1
Используются разные логико-грамматические структуры согласно поставленным задачам. Лексика соответствует выдвинутой цели. Редкие недочеты в грамматическом и лексическом плане не мешают процессу коммуникации	Высказывание полностью соответствует заданной теме и ситуации общения; основная идея высказывания выявлена и полностью определена. Допускается не более пяти ошибок в фонетически плане, в том числе одна–две ошибки, искажающие смысл	Речь звучит в естественном темпе, не допускаются грубые фонетические ошибки, употребление лексики и грамматики отвечают установленным правилам, речь характеризуется единством мысли и связностью речи	Речь характеризуется последовательностью и завершенностью изложения; присутствуют вступление и завершение речи, соответствующие теме. Средства связи используются правильно. Уметь продуцировать устную речь в соответствии с целями профессиональной коммуникации	Речевое поведение воспринимается легко: необоснованных пауз не наблюдается; в речи используется терминология своей специальности. Речь характеризуется образностью, точностью лексического состава, множеством различных синтаксических структур

Порядок контроля устной речи берет во внимание активную деятельность обучающихся, связанную с применением приобретенных умений и навыков, содействующих формированию индивидуальных способностей. Систематическая диагностика умений устной речи — важный фактор, обеспечивающий достижения в языковой подготовке. Контроль знаний является важным и обязательным компонентом занятий, позволяющим устанавливать уровень владения обучающимися разных видов речевого общения, в частности, устной речи.

Как видим, в конечном итоге, диагностика речи будущих специалистов позволяет повышать интерес к учебной деятельности, использовать более эффективные методы и формы обучения, обеспечивать более комфортную обстановку для коррекции и улучшения практического владения языком.

Заключение

Материалом проведенного экспериментального исследования по комплексной речевой характеристике студентов, магистрантов и докторантов Карагандинского технического университета явились записи их устной спонтанной речи, исследование по владению устной речью респондентов, а также показатели анкетирования разных представителей технических профессий. Всего проанализировано было 600 анкет.

Для записи подготовленной и неподготовленной речи участвовало 500 респондентов с разным уровнем речевой подготовки. Кроме спонтанной речи, были проанализированы записи письменной речи на материале устных записей, преобразованных в текстовой материал.

Таким образом, исследования показали, что культура письменной и устной речи студентов, магистрантов, докторантов не в полной мере обеспечивает достижение цели речевого общения. В этих целях необходимо, чтобы обучающиеся, а в будущем на выходе из вуза специалисты овладевали наиболее важными речевыми навыками, избегали коммуникативных ошибок, связанных с нарушением этикета, неясностью и пренебрежительностью высказывания.

Неточность речи, речевая двусмысленность, встречающиеся в ежедневной коммуникации, не должны использоваться в профессиональной сфере общения.

Ведь речевая культура — это показатель культуры человека, его кругозора. Совершенствовать речевую культуру надо постоянно, для этого необходимо контролировать свою речь, не допускать нарушений в произношении, построении предложении, обогащать словарный запас.

Это дает основание говорить о том, что на сегодняшний день существенной проблемой построения учебной работы на занятиях русского языка является формирование структуры контроля и оценки знаний, умений и навыков. Как видно, система оценивания знаний и умений обучающихся приобретает все более важное значение, чем традиционный контроль обучаемых.

Традиционная система оценивания только устанавливает результаты, не уточняя их возникновения. Проверка предусматривает рассмотрение итогов, исходя из путей, способов их достижения, раскрывает установку целей, формирует активность учебного процесса. Оценивание заключается в контроле, проверке, накоплении информации об оценках, их обсуждении, распознавании роста, суждении о дальнейшем развитии действий. Именно система контроля и оценивания знаний помогают выявить успехи обучающихся и их недостатки в учебной деятельности, позволяет закрепить, откорректировать и привести в систему знания, умения и навыки.

Контроль позволяет преподавателю получить сведения о том, как каждый обучающийся овладевает учебным материалом, насколько точны и верны полученные ими знания и умения, какие формы учебного обеспечения и какие аспекты взаимопонимания преподавателя и обучающихся в учебной деятельности наименее результативны, какие изменения необходимо внести в процесс формирования и развития устной речи. Контроль помогает должным образом спланировать свою дальнейшую работу, создать условия для ее совершенствования.

Таким образом, устная и письменная речь является тем инструментом, от владения которым зависит успех в дальнейшей профессиональной деятельности. В настоящее время степень профессиональной речевой культуры будущих специалистов не отвечает тем запросам, которые предъявляются к ним современным обществом. В связи с этим, социальная значимость преподавателя предполагает контроль и оценку словесной активности обучающихся с целью дальнейшего совершенствования культуры речевого общения.

Работа финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (грант № AP08856918).

Список литературы

1 Горбунова Т. А. Ошибки в устной речи китайских студентов при обучении РКИ и пути их преодоления / Т.А. Горбунова // Электрон. науч. журн. — 2019. — № 10 (30). — С. 27–31.

2 Гранкина Н. К. Сообщение на заданную тему в рамках субтеста «говорение» по РКИ / Цифровое общество в контексте развития личности: материалы Междунар. науч-практ. конф.,16 июля 2017 г. — Уфа: АМИ, 2017. — С. 50, 51.

3 Доронина Е. Г. Формирование умений говорения на начальном этапе обучения РКИ / Е. Г. Доронина, Ю. В. Казакова // Наука ЮУрГУ: Материалы 68-й науч. конф. — Челябинск: ЮУрГУ, 2016. — С. 1105–1111.

4 Лазарева А. А. Обучение устной речи с опорой на учебные тексты (начальный этап обучения РКИ) / А. А. Лазарева // Междунар. науч.-исслед. журн. — 2017. — № 4–2 (58). — С. 56–59.

5 Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.

6 Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. — М.: Наука, 1988. — 341 с.

7 Выготский Л.С. Мышление и речь: сб. / Л.С. Выготский. — М.: АСТ; Астрель, 2011. — 637 с.

8 Жукова Н.С. Развитие речи: мир вокруг тебя / Н.С. Жукова. — М.: Эксмо, 2016. — 320 с.

9 Леонтьев А.А. Некоторые вопросы обучения речи на иностранном языке / А.А. Леонтьев // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. — 1971. — № 3. — С. 15–22.

Б.Р. Оспанова, А.Е. Сейлханова, А.А. Акынжанова, Т.В. Тимохина

Оқытушының бағалауы бойынша болашақ мамандардың ауызша сөйлеуі

Мақалада жоғары оқу орындарының түлектерін кәсіби қызметке дайындау процесінде сөйлеу байланысын дамытудың әртүрлі аспектілері қарастырылған. Авторлар проблеманың маңыздылығы мен өзектілігін және тілдерді үйрену мотивациясын қалыптастырудың тиімді құралы ретінде бағалаудың рөлін атап өткен. Ауызша және жазбаша сөйлеуді бағалау критерийінің артықшылығы көрсетілген, балдық-рейтингтік жүйе жағдайындағы білімді бақылау және бағалау мәселесі барынша егжей-тегжейлі көрсетілген. Монологиялық және диалогтық тұжырымдарды дұрыс, анық және орынды қалыптастыру қабілеті — қазіргі қоғамда студентке тілді меңгерудің басты шарттарының бірі. Авторлар монологты және диалогтық сөйлеуді оқыту жұмысы негізгі ойды дәйекті түрде айту, басты нәрсені анықтау, негізделген тұжырым жасау, сонымен қатар қойылған коммуникативті тапсырмаға негізделген пайымдау дағдыларын игеруге бағытталуы керек деп санайды. Сөйлеу формаларының ерекшеліктеріне және олардың өзіндік ерекшеліктері бар айырмашылықтарына айтарлықтай көңіл бөлінеді. Сонымен қатар авторлар ауызекі сөйлеуді меңгеруде болашақ маманға өз ойын дұрыс жеткізуге ғана емес, сонымен қатар, тілдік мәдениеті мен қарым-қатынас мәдениетін игеруге үйретуді көздейді деген тұжырымға келген.

Кілт сөздер: ауызша сөйлеу, сөйлеу дағдылары мен ептіліктер, бақылау әдістері, ауызша сөйлеуді бағалау, бағалау критерийлері, сөйлеу белсенділігі, сөйлеу мәдениеті, сөйлеу диагностикасы.

B.R. Ospanova, A.E. Seylkhanova, A.A. Akynzhanova, T.V. Timokhina

Oral speech of future specialists in the assessment of teachers

The article discusses various aspects to the development of speech communication in the process of preparing university graduates for professional activities. The authors emphasize the importance and urgency of the problem and note the role of the assessment as an effective tool for the formation of motivation to learn languages. The advantages of the criterion for assessing oral and written speech are indicated, the problem of control and assessment of knowledge is highlighted in the most detail. The ability to form a monological and dialogical speech correctly, clearly, intelligibly and reasonably is one of the main conditions for language proficiency presented to the future specialists in modern society. The authors believe that the work on teaching monological and dialogical speech should be aimed at mastering the skills to state the main ideaconsistently, to determine the main topic, to make a well-founded conclusion, and also to build reasoning based on the set communicative task. Considerable attention is paid to the characteristics of the speech forms and their differences, which have their own specifics. The authors come to the conclusion that mastering oral speech involves teaching a future specialists not only to express their thoughts correctly, but also to master the skills of the linguistic culture and communication culture of the studied language.

Keywords: oral speech, speech skills and abilities, control methods, assessment of oral speech, assessment criteria, speech activity, speech culture, speech diagnostics.

References

1 Gorbunova, T. A. (2019). Oshibki v ustnoi rechi kitaiskikh studentov pri obuchenii RKI i puti ikh preodoleniia [Errors in oral speech of Chinese students in teaching RFL and ways to overcome them]. Y*elektronnyi nauchnyi zhurnal — Electronic scientific journal*, *10 (30), 27–31* [in Russian].

2 Grankina, N. K. (2017). Soobshchenie na zadannuiu temu v ramkakh subtesta «govorenie» po RKI [Message on a given topic within the framework of the «speaking» subtest in RFL]. Tsifrovoe obshchestvo v kontekste razvitiia lichnosti: *Mezhdunarodnaia nauchno-prakticheskaia konferentsiia, 16 iiunia 2017 goda* (p. 50, 51). Ufa: AMI [in Russian].

3 Doronina, E.G., & Kazakova, Yu.V. (2016). Formirovanie umenii govoreniia na nachalnom yetape obucheniia RKI [Formation of speaking skills at the initial stage of teaching RFL]. Nauka YuUrGU: *Mezhdunarodnaia 68-ia nauchaia konferentsiia* (p. 1105–1111). Cheljabinsk: YuUrGU [in Russian].

4 Lazareva, A. A. (2017). Obuchenie ustnoi rechi s oporoi na uchebnye teksty (nachalnyi yetap obucheniia RKI) [Teaching oral speech based on educational texts (the initial stage of teaching RFL)]. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatelskii zhurnal — International Scientific Research Journal*, *4–2 (58), 56–59* [in Russian].

5 Passov, E. I. (1989). Osnovy kommunikativnoi metodiki obucheniia inoiazychnomu obshcheniiu [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow: Russkii yazyk [in Russian].

6 Arutjunova, N.D. (1988). Tipy yazykovykh znachenii: Otsenka. Sobytie. Fakt [Types of linguistic values: Assessment. Event. Fact]. Moscow: Nauka [in Russian].

7 Vygotskij, L.S. (2011). Myshlenie i rech: sbornik [Thinking and speaking: a collection]. Moscow: AST; Astrel' [in Russian].

8 Zhukova, N.S. (2016). Razvitie rechi: mir vokrug tebia [Speech development: the world around you]. Moscow: Yeksmo [in Russian].

9 Leontev, A.A. (1971). Nekotorye voprosy obucheniia rechi na inostrannom yazyke [Some questions of teaching speech in a foreign language]. *Voprosy psiholingvistiki i prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo – Questions of psycholinguistics and teaching Russian as a foreign language, 15–22* [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/59-69

ӘОЖ 378.14

Ғ.А. Садыров[1*], Г.Ә. Садыр[2], Г.А. Садырова[3], Г.А. Садырова[1], Н.О. Макашева[4]

[1]Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан
[2]Алматы менеджмент университеті, Қазақстан
[3]Ғылымды дамыту және инновациялық технологиялық білім беру институты, Алматы, Қазақстан
[4]С.Ж. Асфендияров атындағы Қазақ ұлттық медицина университеті, Алматы, Қазақстан
(Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: gani-s@mail.ru)

Жоғары білім беру саласындағы оқытушылық қызметтің кейбір мәселелері

Мақалада жоғары білім беру жүйесіндегі экономикалық құрылымы мен әлеуметтік-экономикалық қатынастары сипатындағы өзгерістер қарастырылған. Қабылданған білім беру басымдықтары, білім берудегі нарықтық қатынастар, ғылыми-зерттеу жұмысы мен оқу үрдісінің өзара қарым-қатынасы талданып, жоғары оқу орны оқытушысының жұмыс уақытын жоспарлау мәселелеріне ерекше назар аударылған. Оқыту сапасына, технологиялық инновациялар, жоғары білім беру жүйесіндегі ғылыми және білім беру жетістіктері мәселелеріне қойылатын талаптар зерттелген. Жаңашылдық, зияткерлік мәдениет және шығармашылық түріндегі даму деңгейлері арқылы оқу үрдісінде қолданылатын оқытушының педагогикалық және ғылыми-зерттеу жұмысының өзара байланысы қарастырылды. Сонымен қатар, оқытушының ғылыми жетістіктерін өз қызметін ұйымдастыруда әдістемелік құрал ретінде пайдалану мүмкіндігі туралы сөз етіледі. Студенттерді оқыту үрдісінде ғылыми әдістерге негізделген логикалық ойлау, талдау, қорытынды, мәліметтер жинау сияқты ғылыми үрдістерді тиімді пайдалану тиіс. Оқу үрдісін ұйымдастырудың ерекшеліктері, оқытушылардың ғылыми-зерттеу жұмыстары, шет елдердің жоғары оқу орындарындағы инновациялық жетістіктер туралы талданды. Университеттің ұйымдастырушылық жұмысының оқытушының ғылыми-зерттеу және педагогикалық қызметінің тиімділігі мен нәтижелігіне әсері туралы ой қозғалды. Сауалнама негізінде университет оқытушысының ғылыми-педагогикалық қызметіндегі шет тілінің маңызы мен рөлі анықталады. Жүргізілген сауалнама оқу жүктемесінің диспропорциясының күрделі өзара байланыстылығын анықтады. Бұл өз кезегінде оқытушыға өзінің ғылыми мүмкіндіктерін толық жүзеге асыруға мүмкіндік бермейтіндігі туралы айтылды. Мақала авторлары университет оқытушысының ғылыми-зерттеу әлеуетін арттыру үшін университетте оқытушының қызметін ұйымдастырудың жаңа тәсілдері қажет деген қорытындыға келген.

Кілт сөздер: оқу жүктемесі, ғылыми-зерттеу жұмыстары, оқытушылық қызмет, жоғарғы оқу орындары, құзыреттіліктер, білім беру, оқу үрдісі, оқу-ұйымдастыру жұмыстары, оқыту сапасы, оқытушының біліктілік деңгейі.

Кіріспе

Бүгінгі күні әлемнің кейбір елдері бір жағынан жаһандық экономикаға интеграцияланудың серпінді көрінісін бейнелесе, екінші жағынан өздерінің мәдениетін, тілін, ұлттық ерекшеліктерін дүниежүзіне паш етуде. XX ғасырдың бас кезінде бұл елдердің кейбіреулері кедей елдердің қатарына жатқызылса, осы күні өнеркәсібі дамыған, өмір сүру деңгейі мен сапасы жағынан экономикасы озық әлемнің алдыңғы қатардағы мемлекеттердің қатарына таяп қалғандығын көрсетіп отыр. Бұл үрдістер білім беру жүйесіне де өз ықпалын тигізіп елдер арасындағы өзара ынтымақтастықтың мазмұнын, білім құндылықтарының артуы, ғылымның өндіріске тартылуы, шаруашылықты ұйымдастыру мен жүргізудің жаңа үлгілерінің пайда болуы, коммуникация мен байланыс мәселесінің бірінші орынға шығуы секілді көптеген өзгерістерге әкелді.

Осыған орай, экономикалық құрылыс пен әлеуметтік-экономикалық қатынастардың да сипаттарының өзгеруі бұған дейінгі қабылданған білім беру басымдылықтарды түбегейлі өзгертіп, білім беру саласына нарықтық қатынастардың енуі, зерттеу мен оқытушылықтың байланысының мазмұнын өзгертті [1]. Жоғары оқу орны оқытушысының педагогикалық қызметі күннен-күнге ұлғайып әрі күрделеніп, ақпарат пен еңбек нарығының талаптарына сай үнемі жаңартылып отыратын білім беру бағдарламалары мен оқытушылардың инновациялық технологияларды пайдалануға деген талпынысымен ерекшеленіп отыр. Қазіргі таңда оқытушының қызметі ғылыми-зерттеу мен жарияланымдық белсенділікке бағытталуда. Сондықтан да бұл салада оқытушының қызметінде уақыт факторын ескере отырып, оқытушылық пен ғылыми-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыруда оңтайлы үйлесімділікті қажет етеді.

Зерттеу әдістері

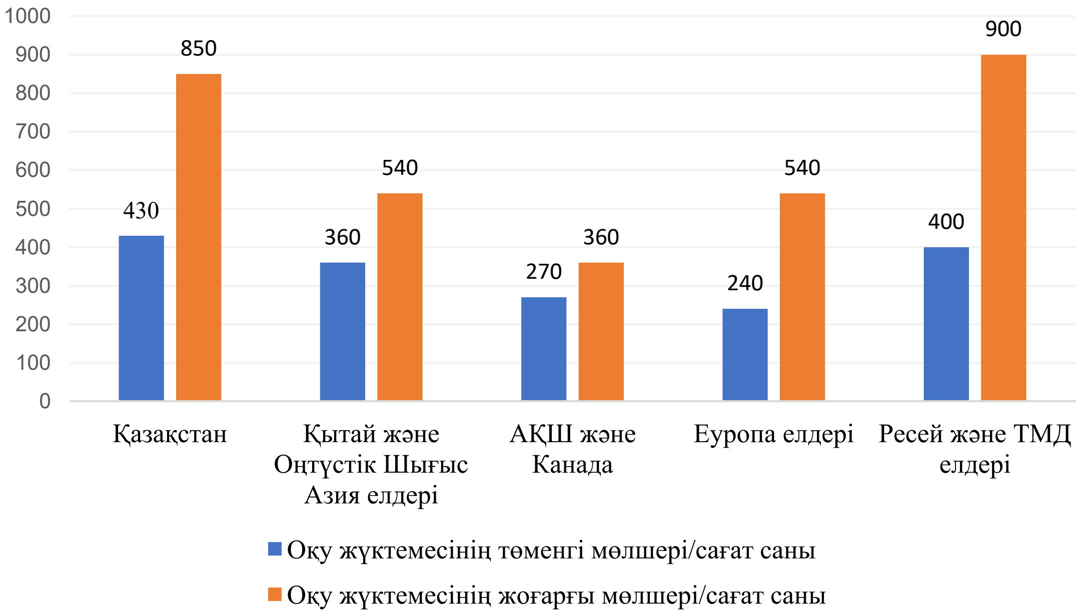
Тақырыпты зерттеудің теориялық және әдіснамалық негізінде авторлар оқу жұмысының сапасын бағалаудың заманауи әдістемелерінің жетістіктеріне негізделген шетелдік және отандық жоғары оқу орындарындағы педагогикалық зерттеулердің қорытындыларын басшылыққа алады. Зерттеу барысында зерттеу мәселесі бойынша ғылыми-әдістемелік әдебиеттерді зерттеу, сауалнама жүргізу, бақылау, сұхбаттасу, алынған нәтижелерді талдау, салыстыру, оқытушылар жұмысының тиімділігін бағалау технологиялары сияқты жалпы ғылыми зерттеу әдістері қолданылды. Авторлар шетелдік ЖОО оқытушыларының ұйымдастыру мен жұмыс жүктемесін, соған байланысты оқытушылар жұмысының тиімділігі мен нәтижелілігін қарастырды. Зерттеуде жоғары оқу орындарының оқытушысының оқу қызметін ғылыми талдаудың негізгі объектілері кәсіби құзыреттілік, оқытушы шеберлігінің көрсеткіштері, ғалым және кәсіпқой ретінде оқытушыға қойылатын талаптардың жиынтығы, педагогикалық ғылымның әдістері пайдаланылды.

Нәтижелері мен оларды талқылау

ЖОО оқытушысының ғылыми-зерттеу жұмысы жаңа білімдерді алу мақсатында ғылыми ізденіс пен зерттеулерді жүргізумен байланысты. Ғылыми-зерттеу жұмысы оқытушының жиналған кәсіби тәжірибесі негізінде білімді жүйелендіру мен талдау қабілеттілігін арттырады. Жоғары білім берудің сапасы мен оқытушылардың ғылымға тартылуы және ғылыми жұмыстарға қатысу белсенділігі ұлт деңгейіндегі қоғамымыздың өркениетті болашағының қалыптасуына мультипликативті әсер ететінін көпшілік күні бүгінге дейін ұғынамай отыр. Осы бағыттағы шет елдердегі жоғары оқу орындары оқытушыларының жұмысын ұйымдастыру мен оқу жүктемесі және сонымен байланысты оқытушылардың жұмысының тиімділігі мен нәтижелігі біз үшін қызығарлықтай болып отыр (сурет 1, кесте 1.)

Ұлыбританияда ЖОО оқытушысының аудиториялық жүктемесі орта есеппен 720 сағат көлемін құрайды, алайда «аудиториялық жүктеме» түсінігіне оқытушының сабаққа дайындалуға, студенттерге жеке кеңес беру (офистік сағаттар), студенттердің жұмыстарын рецензиялау мен бағалау жұмыстарына кеткен уақытта кіреді. Нәтижесінде аудиториялық жүктеме, яғни аудиторияда сабақ беру уақыты аптасына 3-4 сағатты құрайды.

Францияда, әдетте, жоғары оқу орындары оқытушылары оқу жылында 192 сағат көлемінде тәжірибелік (семинар) сабақтарын немесе 128 сағат көлемінде дәріс сабақтарын жүргізуі тиіс [2].



Сурет 1. Қазақстан және әлемнің кейбір елдеріндегі жоғары оқу орындары оқытушыларының жылдық оқу жүктемесінің төменгі/жоғарғы мөлшері (сағат саны)

Америка Құрама Штаттарында университет профессорының жылдық оқу жүктемесі орта есеппен 240 сағатты немесе аптасына 9 сағат аудиториялық сабақтардан тұрады. Сабақтарға дайындалу үшін аптасына 9-12 сағат және 4 сағат мөлшерінде кеңес беру сағаттары қарастырылған. Осыншама сағат мөлшерінде кафедра жиналыстары мен әртүрлі комиссия жұмыстарына қатысу үшін беріледі [3].

Кесте 1

Әлем елдері арасында ғылыми-зерттеу белсенділігінің көрсеткіштері*

	Елдер**	Ғылыми-зерттеу басылымдардың (мақалалардың) саны	Елдегі бір ПОҚ-қа шаққандағы ғылыми мақалалардың орташа саны	Әлем елдері тұрғысынан ғылыми мақалалардың пайыздық үлесі (%)***
Қытай және Азия елдері	Қытай	528 263	0,3	21,76
	Индия	135 788	0,1	5,59
	Жапония	98793	0,1	4,07
	Оңтүстік Корея	66 376	0,2	2,73
	Индонезия	26 948	0,1	1,11
	Малайзия	23 661	0,2	0,97
	Таиланд	12 514	0,1	0,52
	Сингапур	11 459	0,6	0,47
	Австралия	53 610	1,05	2,21
АҚШ, Канада	АҚШ	422 808	0,2	17,42
	Канада	59 968	0,4	2,47
	Бразилия	60 148	0,1	2,48
Таяу Шығыс елдері	Түркия	33 536	0,2	1,38
	Иран	48 306	0,1	1,99
	Египет	13 327	0,1	0,55
	Пакистан	12 904	0,1	0,53
	Сауд Аравиясы	10 898	0,1	0,45
Европа елдері	Германия	104 396	0,2	4,30
	Ұлыбритания	97 681	0,6	4,02
	Италия	71 240	0,7	2,93
	Франция	66 352	0,6	2,73
	Испания	54 537	0,3	2,25
	Польша	35 663	0,3	1,47
	Чехия	15 577	0,9	0,64
	Финляндия	10 599	0,6	0,44
	Венгрия	6 701	0,3	0,28
	Словакия	5 231	0,4	0,22
	Литва	2 267	0,1	0,09
ТМД елдері	Ресей	81 579	0,3	3,36
	Украина	10 380	0,06	0,43
	Қазақстан	2 367	0,06	0,10
	Беларусь	1 180	0,03	0,05

*Дерек көзі: **National Science Foundation: Science and Engineering Indicators 2019.** https://gtmarket.ru/ratings/scientific-and-technical-activity. Мәліметтер 2018 жылдың негізінде (2019 жылы басылып шықты).

**Кестедегі келтірілген елдер 197 елдер арасынан теріліп алынған.

***Кестедегі келтірілген елдердің алатын пайыздық үлесі 197 елдің көрсеткіштері негізінде есептелінген. Басқа елдердің алатын пайыздық үлесі 9,8% құрады.

Әдетте Қытай университеттерінің оқытушылары міндетті түрде апта бойы дәріс оқуға тиіс. Оқу жүктемесі аптасына 12-18 сағат, сонымен қоса студенттердің орындаған жұмыстарын тексерумен бағалауға және студенттердің академиялық қарыздарын қабылдау үшін қосымша жұмыс сағаттары беріледі. Кейбір университеттер оқытушылардан әртүрлі үйірмелер мен орталықтарда инструктор болуды талап етеді. Оқытушылар аптасына 3-4 күн сабақ береді, бұның нәтижесінде олардың ғылыми-зерттеу жұмыстарымен айналасуға мүмкіндігі болады [4].

Бүгінгі таңда жоғары білім берудегі көріп отырған проблемаларды келесідей топтастыруға болады:

1. Маман даярлауда құзыреттілік тәсілді түсіну және іске асыру;
2. Құжаттамалық айналымға қойылатын талаптардың жоғарлауы;
3. ЖОО білім беру кеңістігінің мониторингі жүргізілуі;
4. Жоғары оқу орнының «табыстылығының» индикативтік көрсеткіштері;
5. ЖОО мен түлектердің рейтингісі;
6. Профессорлық-оқытушылық құрамының біліктілік деңгейі [5].

Сонымен қоса, еліміздің жоғары оқу орындарындағы оқытушылардың жұмыс уақытысын жоспарлау өзекті мәселенің бірі болып отыр. Өйткені қағазбастылық, алуан түрлі есептер, оқу жүктемесінің жоғары болуы мен білім беру сапасына қойылатын талаптардың күшеюі оқытушылық қызметті қиындататыны сөзсіз. Осының нәтижесінде оқытушының дамуы мен шығармашылық өсуі, дәлірек айтқанда, кәсіби біліктілігін арттыру мен ғылыми-зерттеу жұмыстары секілді аса маңызды істерге уақыттың жетіспеушілігі оқытушылар қауымдастығын алаңдатып отыр.

Ресейдің жоғары оқу орындарында жұмысты ұйымдастыру саласындағы зерттеушілердің бірі Е.В.Балацкийдің пікірі бойынша, оқытушының 2-3 пәнді бір оқу семестрінде жүргізуі қалыпты әрі дұрыс жағдай деп санайды, ал пәндер санының 5-6-ға ұлғаюы міндетті түрде оқытушылықтың сапасын мүлдем жоққа шығарады деген тұжырымды келтіріп отыр [6].

Шыны керек, еліміздегі университеттердің көпшілігінде оқытушылар өзінің жылдық жүктемесін толтыру үшін бір оқу кезеңінде 6-7 түрлі пәндерді жүргізуге мәжбүр. Осындай жағдайда оқытушылықтың сапасы туралы айтудың өзі өте күрделі мәселе.

Қазіргі кезеңде жоғары оқу орындары академиялық революциясымен негізделіп отырған екі іргелі әрі құрамдас бөліктермен сипатталатын, яғни 1) студенттер санының өсуіне алып келетін білім берудің жаппайландырылуы; 2) талантты мамандарға ғаламдық білім экономикасының жаңа талаптарды қоюы, білім берудің ғаламдық нарық трендтерінің ырқына қарай бейімделіп қайта бағдарлану үрдістерін көруге болады [7].

Әлем елдерінің жоғары білім беру жүйелерінің басым бөлігі көптеген өзгерістермен жаңашылдықтарды бастан кешіруде. Дәлірек айтсақ, онлайн білім беруді жаппай енгізу, университет кітапханаларының сандық жүйеге көшуі, ғылым мен зерттеу саласында оқытушылардың ізденістерін коммерциялизациялауға талпынысы, әртүрлі білім беру орталықтары тарапынан бәсекенің күшеюі секілді үрдістер мен іс-әрекеттерді айтуға болады.

Осы күнгі университет оқытушысының кәсіби қызметі: оқытушылық, ғылыми-зерттеу және факультет тарапынан әкімшілік жұмыстарынан тұрады.

Әлемнің білім беру қауымдастығы тарапынан бәсекенің күшеюі мен заманауи өзгерістер және одан туындап отырған жаңа талаптар, біздің ойымызша, жоғары білім беру орындарынан өзге нәрселерге алаңдамай, бар зейін мен күш жігерді оқытушылық пен ғылыми-зерттеу жұмыстарына жұмылдыруды талап етеді. Әрине, бір жағынан, ғылыми-зерттеу жұмыстары оқытушының жаңа білім мен ақпараттануына, шығармашылық өсуіне және оқыту үрдісін жаңа деңгейге көтеруге мүмкіндік берсе, екінші жағынан, оқытушылық жұмыс оқытушы уақытының негізгі бөлігін алатыны сөзсіз. Соңғы кездері еліміздің кейбір жоғары оқу орындары ғылыми-зерттеу жұмыстарымен айналасуға бет бұруды жөн көрсе, кейбіреулері үшін білім алушылардың оқу ақысы негізгі қаржы көзі болуына байланысты тек студенттерді оқытумен шектеліп, ғылыми-зерттеу жұмыстарын екінші, кейде үшінші кезектегі орынға қойып отыр. Әрине, жоғары оқу орны үшін оқытушылық қызмет негізгі әрі басты мәселе, бірақта ғаламдық деңгейдегі болып жатқан технологиялық жаңашылдықтар, ғылым мен білім жетістіктерінің өндіріс пен бизнес үрдістеріне тез енуі, университеттер тарапынан ғылыми-зерттеу бағытындағы жұмыстарды елемеуге болмайды. Осыған байланысты, әлемнің танымал жоғары оқу орындарында университеттің мамандануы мен профессорлық-оқытушылық құрамының ғылыми ізденіс бағыттарының ырқына қарай ғылыми-зерттеу орталықтары мен ғылыми мектептердің ашылуын құптап, олардың жұмыс істеуіне барынша ерік беріп, қолдап отыр. Ақпараттық алмасу саласындағы технологиялық жетістіктер әлемнің түпкір-түпкірінде орналасқан университет оқытушыларымен байланысқа шығып, өзара пікір алмасып, халықаралық ынтымақтастықты күшейтіп отыр. Сондықтанда, бүгінгі оқытушы ғылыми ақпарат пен білімді таратушы мен түсіндіруші ретінде ғана емес, сонымен қоса студенттің білім алуы мен оқу ісін шығармашылық тұрғыдан ұйымдастырушы ұстаз болуы тиіс.

Оқытушының кәсіби біліктілігі, оның педагогикалық қызметінің деңгейімен және даярлаған білім алушының дамуының деңгейімен анықталады. Яғни, білім алушының оқу барысында жеткен жетістіктері оқытушының кәсіби қызметінің нәтижесі болып табылады.

Әртүрлі жоғарғы оқу орындары оқытушыларының құзыреттіліктерінің көптігіне қарамастан бәріне ортақ басты әрі негізгі құзыреттіліктер бар. Және де бұл құзыреттіліктерге кез келген оқытушының кәсіби біліктілігі мен қасиеті сәйкес болуы тиіс. Өйткені осы құзыреттіліктердің негізінде қосымша жаңа құзыреттіліктер туындайды. Жоғары оқу орыны оқытушысының ғылыми-зерттеу, кәсіби, басқарушылық және қоғамдық қызметінің деңгейін бағалаудың критериялары ретінде төмендегілерді келтіруге болады:

– репродуктивті, бұл оқытушының өзі білетін және түсінетін нәрсені басқаларға түсіндіре алуы;

– адаптивті, бұл оқытушының өзінің хабарламасын аудиторияның ерекшеліктеріне бейімдей алуы;

– студенттердің білімін локальді-модельдеу, бұл оқытушының оқытылатын курс бойынша студенттердің оқу-танымдық қызметінде мақсатты анықтауға, міндеттерді қоюға, оларды шешу алгоритмін жасауға мүмкіндік беретін оқыту стратегияларын, білімдерді, дағдылар мен біліктіліктерге ие бола алуы;

– студенттердің мінез-құлқы мен қызметін жүйелі-модельдеу, бұл оқытушының өзінің пәні арқылы студентті тұлға ретінде тәрбиелеу, өзін-өзі көрсете алу және студенттің өзін-өзі дамыту қажеттіліктерін қалыптастыру құралына айналдыра біле алуы [8].

Бүгінгі күні еліміздің болашағы мен дамуына оқытушының оқытушылық пен ғылыми-зерттеу қызметтерінің қайсысы маңыздырақ, қайсысы басым болуы керек деген сұрақ жоғары білім беру жүйесінің ең маңыздыларының бірі болып отыр. Өйткені оқытушылық қызмет білікті мамандарды дайындау мен тәрбиелеу арқылы еліміздің экономикалық өсуін қалыптастырса, оқытушының ғылыми-зерттеу қызметі мемлекет пен қоғамымыздың даму әлеуетін қалыптастырады.

Соңғы жылдары ЖОО басшылықтары оқытушылардың ғылыми-зерттеу жұмыстарына аса көңіл бөлуін талап етіп отыр, өйткені университет оқытушыларының ғылыми басылымдары ЖОО-ның басылым рейтингісінің белсенділігін көрсетіп, әртүрлі «QS», «Times Higher Education», «Ұлттық рейтингтер», «ЖОО-ның бейінді рейтингі», «ARWU» секілді агенттіктер мен ұйымдардың жасайтын рейтингтеріне ілінуге мүмкіндік береді. «Халықаралық университеттер ассоциациясының» (WHED - World Higher Education Database) мәліметтер жинағы бойынша әлемде 18400 университет бар. Бірақ олардың ішінен 1000 университет ғана әртүрлі рейтингтерге кіреді. Сондықтанда еліміздің қатардағы ЖОО-ның бұл тізімінің бірінші жүздігіне кіруін былай қойғанда, жалпы тізімге ілінуінің өзі осал нәрсе емес. Өйткені рейтингтің мәселесі жоғары оқу орындарынан жан-жақты дамуын талап етеді. Оның ішінде университеттің ғылыми-зерттеу жұмыстары, университеттің инфрақұрылымының деңгейі, бітірушілердің жұмысбастылығы мен оларға деген жұмыс берушінің сұранысы, шет елдік білім алушылардың саны, оқытушылармен қызметкерлердің ғылыми еңбектеріне сілтеме мен дәйексөз алу көрсеткіштері бар. Ал бұның бәрін ЖОО-да жүзеге асыру көп күш-қуатты қажет етеді, турасын айтсақ, қомақты қаражат пен мемлекет тарапынан қолдауды талап етеді.

Осыған қарамастан, бүгінгі күні оқытушының қызметін ғылыми-зерттеу жұмыстарынсыз қарастыруға болмайды. Өйткені оқытушының оқу жұмысы мен ғылыми-зерттеу жұмыстары өзара байланысты және де оқытушының зияткерлік мәдениетін, білімін, инновациялық жаңашылдықтарды шығармашылық тұрғыдан игеру секілді кешенді іс-шараларды өзінің ұстаздық қасиеттері арқылы оқыту үрдісі барысында ендіру мен жүзеге асыруды көздейді.

Оқытушы, ең алдымен ғылымды оқу ісін ұйымдастыру үрдісінде әдістемелік құрал ретінде пайдаланып, зерттеу нәтижелерін өзінің жеке көзқарас тұрғысынан білім алушыларға ұсынуы тиіс. Ал білім алушылар білім алу үрдісі барысында өздерінің бастапқы әлеуетін біртіндеп ұлғайтып сол арқылы жаңа білім мен дағдыларды иемденеді [9].

Мұндай тәсіл оқытушыдан қолданатын ғылыми материалдарды жүйелендіріп, негізгі ойларды егжей-тежейіне дейін мұқият қарастырып ұсынылған жағдайда, міндетті түрде жаңа идеяның тууына әкелетіні сөзсіз. Өйткені, оқытушы білім алушыларды оқыту барысында ғылыми әдістемелерге сүйене отырып, логикалық ойлау, талдау, тұжырымдар мен деректерді жиынтықтау секілді үрдістерін қолдану қажеттіліктерімен жиі кездеседі.

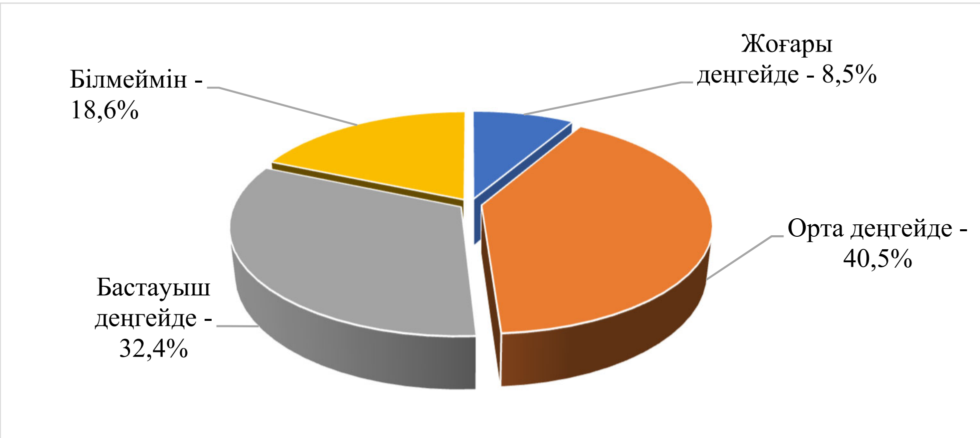
Адамның мінез-құлығын орта қалыптастыратынын ескерсек, оқытушының мінез-құлығын университеттік орта қалыптастырады. Ал оқытушы өзінің ортасында нені көрсе соны өзінің оқытушылық қызметі мен ұстаздық тәжірибесінде тыңнан жасайды. Содықтанда оқытушының белсенді ғылыми жұмыспен айналысуы және соның нәтижесінде жаңа ғылыми білімді университеттік ортаға әкелуі оқытушының санасында ғылыми сананың қалыптасуын талап етеді. Ұстаздық кәсіби қызметте мұндай шығармашылық көзқарас оқытушының ғылыми және педагогикалық қызметін жақындататыны сөзсіз.

Сондай-ақ, ғылыми-зерттеу жұмысы ғылыми шығармашылықтың формасы болып табылады және оның ерекшелігі оқытушы әртүрлі ғылыми-педагогикалық әдістер мен еңбектерге сүйене отырып, өзінің қайталанбас жеке стилін қалыптастыруға мүмкіндігі бар. Мұндай да оқытушының түйсігі және оның жеке қасиеттері ғылыми қауымдастықпен талқыланып отырған, мәселелерді шешудің жаңа жолдарын табуда маңызды рөл атқарады.

ЖОО-ның оқытушылары шетелдік, дәлірек айтқанда ағылшын тілінде ғылыми басылымдар мен ғылыми-зерттеу нәтижелерімен таныспай, қандай да бір ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізу, соның нәтижесінде жаңалық ашуды елестету мүмкін емес. Мәселен, Ульрихс (Ulrich's Periodicals Directory) мәліметтері бойынша әлемде 61 727 ғылыми журналдар қағаз баспа форматында жарық көреді, соның 36 983-і (60%) ағылшын тілінде [10].

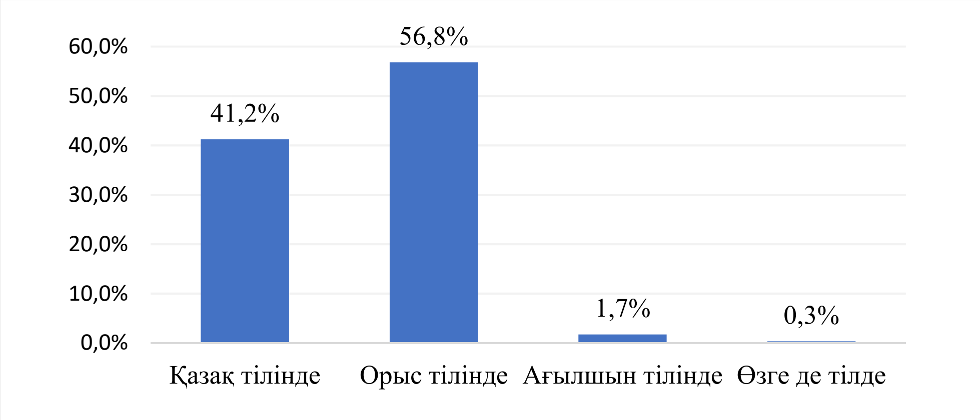
Сондықтан да жоғары оқу орындарының оқытушыларына өздерінің ғылыми және педагогикалық қызметтін кәсіби тұрғыдан заманауи жаңашылдықтардың нәтижесі туралы жан-жақты ақпараттандырылып, жоғары деңгейде жүзеге асыру үшін бір немесе бірнеше шет тілдерін үйрену міндет болып отыр.

Осыған орай, ЖОО оқытушылары арасында ағылшын тілін білу деңгейі туралы және сонымен қатысты кейбір ақпараттарды алу үшін сауалнама жүргізілді.



Сурет 2. ЖОО оқытушыларының ағылшын тілін білуінің деңгейі

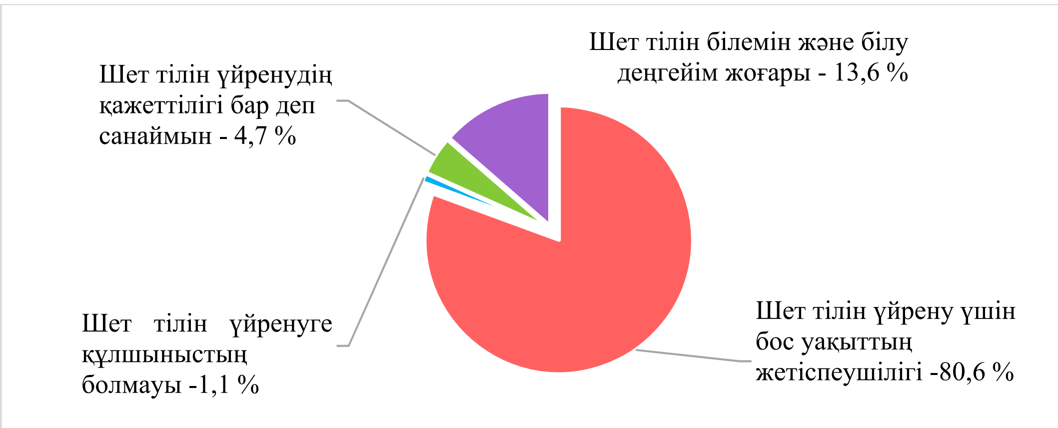
Сауалнаманың нәтижелері бойынша ЖОО оқытушыларының 8,5% ағылшын тілін жоғары деңгейде, 40,5% орта деңгейде, ал 32,4% бастауыш деңгейде білетіндігін көрсетсе, 18,6% ағылшын тілін білмейтіндігін белгілеп отыр (сурет 2). Біздің ойымызша, ағылшын тілін жоғары білім беру саласында орта деңгейде білу өте төмен көрсеткіш. Өйткені елімізде шет тілін орта деңгейде меңгеру орта мектеп пен университеттің бірінші курс студенттері үшін шет тілдерін оқыту бағдарламасының базалық көлемімен шектелетіндігін көріп отырмыз. Ал бұл оқытушылардың әлемдік білім беру саласына интеграциялануына, ғылыми-зерттеу жұмыстары бағытындағы халықаралық жобаларға қатысуға мүлдем жеткіліксіз. Сонымен қатар, жоғарыда айтылғанның дәйегі ретінде жоғары оқу орындарының оқытушыларының ғылыми жұмыстарды шет тілінде жазуға деген бейімділігінің төмендігін 3 суреттен көруге болады.



Сурет 3. Оқытушылардың ғылыми жұмыстарды жазудың тілдік бейімділігі

Респонденттердің жауабына сүйенсек ғылыми жұмыстардың басым бөлігі, яғни, 56,8% орыс, ал 41,2% қазақ, 1,7% ағылшын тілінде жазуға бейім екендігін көрсетіп отыр. Ғылыми зерттеу жұмыстарының басым бөлігі орыс тілінде жазылуы ЖОО оқытушыларының көбісі КСРО кезеңінде білім алған орыс тілді, орта және одан жоғары жастағы оқытушылармен түсіндіріледі. Ал 41,2% соңғы он жылда қазақ тілінде магистратура мен докторантураны бітірушілердің саны артып, жоғары білім беру саласына қосылғандығын көрсетіп отыр. Сонымен қатар, еліміздің жоғары оқу саласында шет елдерде білім алған оқытушылардың үлесі жоқ емес, ондай оқытушылардың көбісі «Болашақ» халықаралық білім беру бағдарламасымен шет ел университеттерінде білім алғандар, олардың үлесі сауалнамада не бары 1,7% және 0,3% пайыздарды ғана құрап отыр. Әрине білім беру саласында университеттер арасында халықаралық бәсекенің күшеюі, «Scopus» және «Web of Science» базаларында индекстелетін журналдарында басылымдардың артуы, халықаралық ғылыми-зерттеу гранттар санының ұлғайуына байланысты мұндай көрсеткіштер алаңдаушылық тудыратыны сөзсіз.

Осыған байланысты ЖОО оқытушыларының шет тілін үйрену мен жетілдіру мәселесі бірінші орынға шығып отыр. Қазіргі таңда ғаламдану мен ақпараттық технологиялардың ақпаратты тарату мүмкіндігінің артуына байланысты шет тілін үйреніп, жетілдірем деушілерге техникалық тұрғыдан ешбір кедергі жоқ. Алайда сауалнамаға қатысқан жоғарғы оқу орны оқытушыларының басым бөлігі, яғни 80,6%-ы бірінші кезекте шет тілін үйрену үшін бос уақыттың жетіспеушілігін көрсетіп отыр. Әрине, оқытушыларға оқу үрдісімен қатар, университет тарапынан әртүрлі тапсырмалардың берілуі бұл жағдайға түсіністікпен карауды қажет етеді. Ал сауалнамада шет тілін үйренудің қажеттілігі бар деп санамайтындар 4,7% және шет тілін үйренуге құлшыныстың болмауы 1,1% пайызды белгілеп отырған оқытушылар өзінің ұстаздық тәжірибесінде қазақ және орыс тілінде білім алатын топтарды оқытумен шектелетіндер және орта жастан асқан үлкен оқытушыларды жатқызуға болады (сурет 4).



Сурет 4. Шет тілін (ағылшын) үйренбеудің (оқымаудың) себебі

Білім беру үрдісіндегі ең маңызды мәселелердің бірі университет оқытушыларының оқу жүктемесінің көлемі болып отыр. Өйткені оқытушы қызметінің еңбек өнімділігі мен нәтижелігі осы оқу жүктемесінің көлемімен анықталады. Сонымен қатар, осы күнгі ЖОО басшылары оқытушылардың оқу жүктемесінің көлемін білім беру үрдісінің экономикалық тиімділігін арттырудың көзі ретінде қарастырып отыр. Алайда, мұндай көзқарас ақылға қонымды емес, себебі оқытушының оқу жүктемесі: оқу, оқу-әдістемелік, ғылыми-зерттеу, тәрбие және ұйымдастырушылық жұмыстарының жиынтығын құрайтын өзара байланысты күрделі жүйе болып табылады.

Еліміздің жоғары білім жүйесіндегі оқытушы қызметінің шынайы жағдайымен жұмысының өзектілігін анықтау мақсатында жоғары оқу орнының оқытушылары арасында сауалнама жүргіздік. Оқытушылардың университет қабырғаларында атқаратын қызметінің әртүрлілігіне қарамастан жүргізілген сауалнама сәйкес оқытушылар үшін жұмыстардың маңыздылығы бойынша реттілігі мынадай:

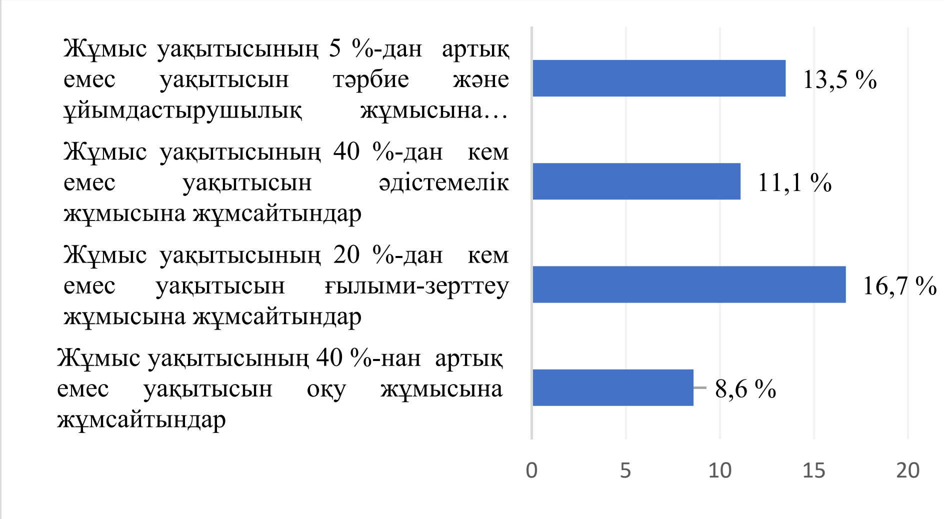
– Біріншісі, оқу жұмысы (дәріс, семинар/тәжірибе, лабораториялық сабақтарын жүргізу);
– Екіншісі, оқу-әдістемелік жұмысы (дәріс, семинар/тәжірибе, лабораториялық сабақтарына дайындық жүргізу, оқу және әдістемелік материалдарды дайындау);
– Үшіншісі, ғылыми-зерттеу жұмысы (ғылыми мақалаларды жазу, ғылыми конферецияларға, ғылыми-зерттеу гранттарына қатысу);
– Төртіншісі, тәрбие және ұйымдастыру жұмыстары.

Сонымен қатар, жоғарғы оқу орында оқытушыларының сауалнамасы бойынша 1 сағат аудиториялық сабақ жүргізу үшін орта есеппен 1 сағат пен 4 сағат аралығында оқу-әдістемелік дайындық жұмыстарын жүргізуді талап етеді. Оның ішіне дәрістерді дайындау, семинар/тәжірибелік немесе лабораториялық сабақтарға арналған тапсырмаларды әзірлеу мен жаңарту, аралық бақылау және семестрлік аттестация тапсырмаларын дайындау, әр сабақты әдістемелік қамтамасыз ету, тақырып бойынша көрнекі құралдар мен материалдарды әзірлеу, оқыту үрдісіне техникалық құралдармен ақпараттық технологияларды пайдалануды ұйымдастыру, ғылыми-зерттеу нәтижелерін тақырыппен ұштастыру жұмыстарын жүргізу, білім алушының өзіндік жұмыстарын ұйымдастыру мен тексеру, сабақтан тыс уақытында СҒЗЖ/МҒЗЖ-ны ұйымдастыру мен жетекшілік ету іс-шаралары кіріп отыр.

Еліміздегі ЖОО-да қалыптасқан дәстүрлі жұмыс күні 8 сағаттық жұмыс уақытына сәйкес оқытушы университетте аптасына 40 сағат өткізуі тиіс. Оқыту үрдісіндегі аптасына 40 сағат және 30 апта оқыту үрдісі жылына 1200 сағатқа тең. Оқытушылық қызметтің ерекшеліктері мен зияткерлік-шығармашылық бағытын ескере отырып, оқытушының оқу жылы уақытысын 1200 сағатты негізге ала отырып, уақыт пропорциясы мынадай түрде ұсынылады: оқу жұмысы жүктеменің 40%-нан артық емес немесе 450 сағат, оқу-әдістемелік жұмыс жүктеменің 40%-нан кем емес немесе 450 сағат, ғылыми жұмыс жүктеменің 20 %-дан кем емес немесе 240 сағат, тәрбие және ұйымдастырушылық жұмыс жүктеменің 5 %-дан артық емес немесе 60 сағатты құрауы керек.

Осыған орай, ЖОО оқытушыларынан күнделікті жұмыс уақыттарының жұмсалуы туралы сауалнама жүргізілді (сурет 5). Сауалнамаға сәйкес оқу және оқу-әдістемелік жұмыстарға өз уақытысының 40%-нан артық емес және сәйкесінше 40 % кем емес жұмсайтын оқытушылар 11,1 % және 8,6 % құрады. Ал, жұмыс уақытысының 20 %-дан кем емес уақытысын ғылыми-зерттеу жұмысына 16,7 % және 5 %-дан артық емес уақытысын тәрбие және ұйымдастырушылық жұмысына жұмсайтындар құрады. Бұл көрсеткіштер оқытушы уақытысын тиімді пропорцияда пайдаланатындардың санының аздығын көрсетіп отыр. Жоғарыда айтылғандай, оқытушының сапалы әрі жоғары деңгейде сабақ беруі оның сабаққа дайындалу яғни оқу-әдістемелік жұмыстарына жұмсайтын уақытымен анықталады. Әрине оқытушының уақытын пайдаланудағы мұндай диспропорция жағдайында оқыту үрдісінде қандайда бір инновациялық әдістерді немесе жаңашылдықтарды өңдеп дайындап, білім алушыға ұсынудың өзі ақылға қонатын нәрсе емес.

Айта кетсек, университет үшін тәрбие және ұйымдастырушылық жұмыстары маңызды болса да, университеттің мәртебесін анықтайтын осы күнгі көрсеткіш – оқытушының ғылыми-зерттеу жұмыстарына қатысуы болып табылады. Бұл бағыттағы оқытушының жұмысы туралы объективті баға беру де күрделі мәселе. Өйткені сауалнамаға қатысқан оқытушылардың орта есеппен 5/1 ғана өздерінің ғылыми әлеуетін толығымен пайдалануға мүмкіндігі бар екенін көрсетіп отыр.



Сурет 5. ЖОО оқытушыларының жұмыс уақытысының
жұмсалуының пайыздық (%) үлес көрсеткіші

Тұжырым

Қорыта келгенде, оқытушының оқу-әдістемелік және ғылыми-зерттеу қызметінің тиімділігін бағалау барысында, біздің ойымызша, оқытушылардың жұмыс істеу ортасы мен қазіргі жағдайы назардан тыс қалмауы тиіс.

Сонымен қатар, отандық білім беруді модернизациялау жағдайында оқытушының жұмысы аудиториялық оқытудан білім алушының өз бетімен дамуына және ізденісіне мүмкіндік беретін білім алу элементтерін оқыту жүйесіне ендірудің негізінде білім берудегі қалыптасып отырған жаңа бағыттылықты ескерсек, оқытушының қызметін ұйымдастыруда жаңа көзқарас пен жаңа тәсілдемені қажет етеді.

Өйткені білім алушының өз бетімен білім алуы, оқытушыдан оқу-әдістемелік, дидактикалық және рефлексивті материалдарды үнемі жаңартып отыруды және де ақпараттық технологиялар саласында білім мен дағдыларды талап етіп отыр.

Жоғары оқу орны оқытушысының кәсіби қызметінің ұйымдастырылуы жағынан, күрделі әрі өзара байланысы бар, әртүрлі бағыттағы жұмыстарды орындаумен ерекшеленеді. Сондықтан да, оқытушылық бұл бірінші кезекте әртүрлі бағыттағы жұмыстарды ұштастыра біліп, бірнеше жұмыстарды қатарынан орындай отырып, сонымен қоса оқыту үрдісінде теориялық және практикалық кәсіби білімнің үйлесімдігін қамтамасыз етіп, ұстаз ретінде өзін-өзі дамыту әрі кемелдендіру қабілеттеріне ие болу.

Әдебиеттер тізімі

1 Сенашенко В.С. О некоторых проблемах жизни современного университета / В.С. Сенашенко // Университетское управление: практика и анализ. — 2012. — № 2. — С. 43–47.

2 Francis Riesa, Cristina Yanes Cabrerab, Ricardo González Carriedo. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe // The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS, Vol. XVII (eISSN: 2301–2218), 2031–2045.

3 Спасибо В. Как и за что платят американскому профессору / В. Спасибо // Проза.ру. — 2009. — С. 1–3.

4 Gulbahar Beckett, Juanjuan Zhao. (2013). Overworked and Stressed Teachers Under the Market Economy. // Spotlight on China. Changes in Education under China’s Market Economy. Vol. 41, 2, 137–152.

5 Шибанова Е.К. Преподаватель высшей школы: герой нашего времени / Е.К. Шибанова // Преподаватель XXI века. — 2015. — № 2. — С. 35–38.

6 Балацкий Е. В. Как из высшего образования в России раздули пузырь. [Электронный ресурс] / Е.В. Балацкий // Капитал страны: Федер. интерн.-изд. — 2014. —Режим доступа: http://kapital-rus.ru/articles/article/266318

7 Бурковская Т.В. Трансформация университетов: образовательный процесс. Проблемы и пути развития / Т.В. Бурковская, Е.Н. Грибанов, М.И. Прокохина // Сб. Междунар. конф. «Решетневские чтения». — 2017. — С. 724, 725.

8 Бессонова А.Н. К вопросу о профессиональной компетентности преподавателя высшей школы / А.Н. Бессонова // Достижения вузовской науки. — 2013. — № 4. — С. 55–59.

9 Садыров Ғ.Ә. Бизнес үрдістерді дайындаудың концептуалды негіздері. / Ғ.Ә. Садыров, Г.Ә. Садырова, Г.Ә. Садыр, Н.О. Макашева // Қазақстанның ғылымы мен өмірі. — 2019. — № 5/3. — Б. 292–296.

10 Кириллова О. В. О влиянии языка статей на показатели научных журналов в международных наукометрических базах данных / О.В. Кириллова // Научный редактор и издатель. – 2019. — Т. 4. — № 1, 2. — С. 21–33.

Г.А. Садыров, Г.А. Садыр, Г.А. Садырова, Г.А. Садырова, Н.О. Макашева

О некоторых аспектах преподавательской деятельности в сфере высшего образования

В статье рассмотрены изменения в характере экономической структуры и социально-экономических отношений, во многом преобразовавшие принятые ранее образовательные приоритеты, рыночные отношения в образование, взаимоотношения научно-исследовательской работы и учебного процесса. Особое внимание уделено вопросам планирования рабочего времени преподавателя высшего учебного заведения, растущих требований к качеству обучения, вопросам технологических инноваций, научных и образовательных достижений в системе высшего образования. Изучена взаимосвязь педагогической и научно-исследовательской работы преподавателя, предполагающая применение в учебном процессе через уровни развития, такие как творчество, интеллектуальная культура и новаторство. Возможность преподавателя использовать свои научные достижения как методический инструмент при организации своей деятельности. Должным образом использовать такие научные процессы, как логическое мышление, анализ, выводы, сбор данных, основанных на научных методах в процессе обучения студентов. Авторами проанализированы особенности организации учебного процесса, научно-исследовательской работы преподавателей, об инновационных достижениях в вузах зарубежных стран. Влияние организационной работы вуза на эффективность и результативность научно-исследовательской и педагогической деятельности преподавателя. На основе анкетирования определена значимость и роль инностранного языка в научно-педагогической деятельности преподавателя университета. Проведенное анкетирование выявило сложный взаимосвязанный комплекс диспропорций преподавательской нагрузки, которая не позволяет преподавателю полностью реализовать свои научно-исследовательские возможности. Авторы статьи приходят к выводу, что для активизации научно-исследовательского потенциала преподавателя вуза необходимы новые подходы к организации деятельности преподавателя в вузе.

Ключевые слова: учебная нагрузка, научно-исследовательская работа, преподавательская деятельность, высшие учебные заведения, компетенции, образование, процесс обучения, учебно-организационная работа, качество обучения, квалификационный уровень преподавателя.

G.A. Sadyrov, G.A. Sadyr, G.A. Sadyrova, G.A. Sadyrova, N.O. Makasheva

On some issues of teaching activities in the field of higher education

The article examines the changes in the nature of the economic structure and socio-economic relations in the higher education system. Accepted educational priorities, market relations in education, relationship between research work and the educational process are analyzed. Particular attention is paid to the issues of planning the working time of a teacher of a higher educational institution. The article considers the growing requirements for the quality of education, issues of technological innovations, scientific and educational achievements in the higher education system. The article considers the relationship between pedagogical and research work of a teacher, which assumes application in the educational process through the levels of development such as creativity, intellectual culture and innovation. The ability of the teacher to use their scientific achievements as a methodological tool in the organization of their activities is also considered, as well as the proper use of such scientific processes as logical thinking, analysis, conclusions, data collection based on scientific methods in the process of teaching students. The article analyzes the peculiarities of the organization of the educational process, the research work of teachers, the innovative achievements in universities of foreign countries, and the influence of the organizational work of the university on the efficiency and effectiveness of research and pedagogical activity of a teacher. On the basis of the questionnaire, the significance and role of a foreign language in the scientific and pedagogical activity of a university teacher is determined. The survey revealed a complex interrelated set of teaching load imbalances, which in turn does not allow the teacher to fully realize their research capabilities. The authors of the article come to the conclusion that to activate the research potential of a university teacher new approaches to the organization of the teacher's activities in the university are necessary.

Keywords: academic load, research work, teaching activity, higher educational institutions, competencies, education, learning process, educational and organizational work, quality of education, qualification level of the teacher.

References

1 Senashenko, V.S. (2012). O nekotorykh problemakh zhizni sovremennogo universiteta [On some problems of the life of a modern university]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2, 43–47 [in Russian].

2 Francis Riesa, Cristina Yanes Cabrerab, Ricardo González Carriedo. (2016). A Study of Teacher Training in the United States and Europe. // *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS,* Vol. XVII (eISSN: 2301–2218), 2031–2045.

3 Spasibo, V. (2009). Kak i za chto platiat amerikanskomu professoru [How and for what the American professor is paid]. *Proza.ru. — Prose.ru*, 1–3 [in Russian].

4 Gulbahar Beckett, Juanjuan Zhao. (2013). Overworked and Stressed Teachers Under the Market Economy. // *Spotlight on China. Changes in Education under China's Market Economy.* Vol. 41, 2, 137–152.

5 Shibanova, E.K. (2015). Prepodavatel vysshei shkoly: geroi nashego vremeni [High school teacher: a hero of our time]. *Prepodavatel XXI veka*, 2, 35–38 [in Russian].

6 Balackij, E.V. (2014). Kak iz vysshego obrazovaniia v Rossii razduli puzyr [How the Bubble Was Inflated from Higher Education in Russia]. *Kapital strany: Federal'noe internet-izdanie* — Retrieved from http://kapital-rus.ru/articles/article/266318 [in Russian].

7 Burkovskaya, T. V., Gribanov, E. N., & Prokokhina, M. I. (2017). Transformatsiia universitetov: obrazovatelnyi protsess. Problemy i puti razvitiia [Transformation of universities: educational process. Problems and ways of development]. Sbornik Mezhdunarodnoi konferentsii «Reshetnevskie chteniia», 724, 725 [in Russian].

8 Bessonova, A.N. (2013). K voprosu o professionalnoi kompetentnosti prepodavatelia vysshei shkoly [On the Question of the Professional Competence of a Higher School Teacher], 4, 55–59 [in Russian].

9 Sadyrov, G.A., Sadyrova, G.A, Sadyr, G.A., & Makasheva, N.O. (2019). Biznes urdisterdi daiyndaudyn kontseptualdy negizderi [Conceptual bases of preparation of business processes]. *Qazaqstannyn gylymy men omiri*, 5/3, 292–296 [in Kazakh].

10 Kirillova, O.V. (2019). O vliianii yazyka statei na pokazateli nauchnykh zhurnalov v mezhdunarodnykh naukometricheskikh bazakh dannykh [On the influence of the language of articles on the indicators of scientific journals in international scientometric databases]. *Nauchnyi redaktor i izdatel,* 4, 1–2, 21–33 [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/70-75

УДК 159.923

Г.К. Тлеужанова, А.А. Палина*

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Казахстан
(Корреспондирующий автор. E-mail: antossik_anna@mail.ru)
Scopus Authors ID: 57193699082
ORCID iD: 0000–0003–2302–15952

Психологическая характеристика уровневого становления профессиональной идентичности студентов

В статье рассмотрена тема профессиональной идентичности в качестве критерия профессионального развития и становления студентов. Описаны этапы становления профессиональной идентичности студентов в зависимости от рода деятельности личности: школьная, студенческая, учебно-профессиональная, собственно профессиональная; статусы профессиональной идентичности в зависимости от степени ее сформированности: достигнутая идентичность, мораторий, преждевременная, диффузная, псевдоидентичность. Авторами представлены данные исследований ученых о соотношении статуса профессиональной идентичности и курса обучения в вузе. Отражены отличительные характерологические черты самого процесса: циклический, деятельностный, вероятностный, колебательный и индивидуальный характер. Изучены психологические особенности студентов, находящихся на разных этапах становления их профессиональной идентичности: способность к рефлексии, к самопознанию и самопониманию, умение ставить цели адекватные своим потребностям и достигать их, активное стремление к осмысленности и направленности своей жизни, эмпатия, отношение к выбранной профессии, ориентация на самостоятельное развитие. Люди с разными статусами идентичности отличаются и по другим критериям: в стиле мышления, в культурных интересах, в стиле общения и глубине завязываемых отношений. Формирование профессиональной идентичности происходит за счет преодоления кризисов, в которых человек разрешает противоречия между социально-профессиональными требованиями к нему, с одной стороны, и его личными желаниями, способностями и возможностями – с другой. Необходимым условием для формирования идентичности является определение человека в профессии и идеологии.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное становление, личностные характеристики профессионала, этапы становления профессиональной идентичности, профессиональное развитие, кризис идентичности, саморазвитие, статусы профессиональной идентичности.

Введение

В условиях современного рынка труда к специалистам выдвигаются новые требования. Если раньше от специалиста требовалось профильное образование, стаж по специальности, практические навыки, т.е. так называемые *hard skills* – навыки, которым можно научить и измерить с помощью конкретных критериев, проверить с помощью экзамена, то сегодня работодатели при выборе специалиста в качестве наемного работника все чаще обращают внимание на его личностные качества, такие как коммуникабельность, мотивированность, умение работать в команде, пунктуальность, уравновешенность, ответственность, готовность расти профессионально – иначе *soft skills* – навыки, которым научить довольно сложно, и еще сложнее измерить, они зависят от самой личности, его характера и приобретаются в процессе работы и жизни. При всей упомянутой сложности в формировании и оценивании гибких, надпрофессиональных навыков они являются наиболее надежными параметрами отбора специалистов. Выпускники при приеме на работу, не имея трудового опыта, могут иметь гораздо большее преимущество над теми, кто его имеет, если они обладают указанными выше гибкими навыками [1]. Наличие именно этих навыков говорит о сформированной или достигнутой профессиональной идентичности [2].

Профессиональная идентичность, по мнению Л.Б. Шнейдер, в отличие от других видов идентичности (гендерная, этническая и др.), предусматривает «специальную целенаправленную, организованную обществом подготовку и выполняется за определенное вознаграждение» [2]. Такая подготовка должна осуществляться в условиях профильного образования. Очень важно учитывать психологические качества студентов, находящихся на определенном уровне становления их профессиональной идентичности, возможные кризисы при переходе на другой уровень, и их признаки, а также характерные особенности становления профессиональной идентичности.

Постановка проблемы

Среди ученых, исследующих профессиональную идентичность, нет единого мнения о том, являются ли профессиональная идентичность студента и профессиональная идентичность работающего человека разными понятиями или понятиями, представляющими единый психологический феномен, только у разных групп людей [3–6].

При исследовании сформированности профессиональной идентичности студентов ученые опираются на разные критерии: так, например, Ю.П. Поваренков принимает в качестве критериев формы профессиональной идентичности, которые одновременно являются и этапами становления исследуемого феномена; У.С. Родыгина оценивает степень выраженности профессиональной идентичности студентов и соответствующие психологические особенности; Дж.Марсиа, Л.Б. Шнейдер, Ю.А. Сыченко отталкиваются от статусов профессиональной идентичности, давая личностную и профессиональную характеристику представителям каждого из статусов.

Результаты и их обсуждение

У.С. Родыгина считает, что профессиональная идентичность студента и профессиональная идентичность специалиста – это разные психологические явления, которые имеют преемственный характер. Объясняет она свою позицию тем, что обучение в вузе и самостоятельная трудовая деятельность, во-первых, являются разными видами деятельности, во-вторых, обладают разными целями (общее и профессиональное развитие личности, соответственно), реализуют разные потребности человека (соответственно – в учебе и в труде), в-третьих, развитие и становление профессиональной идентичности студента и профессиональной идентичности специалиста происходит в разных условиях (в учебно-профессиональной и собственно профессиональной сфере) [3].

Ю.П. Поваренков, проведя исследование развития профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза и у начинающих учителей со стажем работы не более 5 лет, выявил 4 формы профессиональной идентичности, которые рассматривает как этапы становления профессиональной идентичности: школьная, студенческая, учебно-профессиональная и собственно профессиональная идентичность [4].

1. *Школьная* идентичность сохраняется у студентов 1-го курса до определенного момента, пока они не начинают осознавать, что вузовские условия обучения отличаются от школьных. До этого момента осознания студенты как будто не понимают или не верят в то, что они уже студенты, а не школьники, у них все еще сохраняется мышление, привычки, поведение школьников. Переходу их идентичности на следующий этап и принятию новой социальной роли в качестве студента способствуют требования преподавателей, общение со студентами старших курсов, или с теми студентами, чья профессиональная идентичность уже перешла в следующую стадию.

2. *Студенческую* идентичность учащиеся вуза обретают к концу 2-го курса, когда у них накапливается достаточный объем информации и опыта студенческой жизни. В этот период они уже в достаточной мере ощущают себя истинными студентами, что проявляется и в их мировоззрении, и в отношении к себе, к учебе, меняются их привычки, поведение, стиль одежды и манера общения.

3. *Учебно-профессиональная* идентичность складывается на старших курсах под влиянием производственной практики и профессионально-ориентированных дисциплин. Старшекурсники в очередной раз меняют свое отношение к учебе и себе, уже оценивают, пригодятся ли им эти дисциплины в их профессиональном поприще, принимают решение о том, будут ли они работать по выбранной профессии. Так как становление профессиональной идентичности на этом не заканчивается, студенты не верят пока в себя как профессионалов, не обладают достаточным уровнем уверенности, опасаются предстоящих трудностей в процессе самостоятельной деятельности.

4. *Собственно профессиональная* идентичность проявляется в большинстве случаев на 2-м году самостоятельной работы, в связи с осознанием, что учебно-профессиональная идентичность уже так эффективна, какой она была на старших курсах обучения в вузе. И завершается становление профессиональной идентичности примерно на 3–4-м году самостоятельной профессиональной деятельности.

Ю.П. Поваренков рассматривает профессиональную идентичность как один из важнейших критериев профессионального развития, и ее формирование происходит за счет преодоления кризисов, в которых человек разрешает противоречия между социально-профессиональными требованиями к нему, с одной стороны, и его личными желаниями, способностями и возможностями – с другой. И так как переход от одной стадии профессиональной идентичности к следующей происходит при столкновении с очередным противоречием и кризисом, с ним связанным, то можно утверждать, что становление профессиональной идентичности носит циклический характер.

Не все студенты одинаково проходят эти этапы, и не все студенты могут преодолеть очередной кризис. Так, Ю.П. Поваренков выявил, что студенты, не сумевшие преодолеть кризис школьной идентичности, оказываются неспособными к академической деятельности и межличностным отношениям, и чаще всего, покидают вуз. А студенты, не разрешившие противоречия, связанные с кризисом академической идентичности, не могут перейти на следующий уровень и остаются «вечными студентами», к ним так и не приходит желание стать специалистом в собственном деле, реализовать себя как профессионал.

У.С. Родыгина выделяет еще ряд психологических особенностей профессиональной идентичности студентов: деятельностный, вероятностный, колебательный и индивидуальный характер.

Деятельностный характер профессиональной идентичности студента предполагает, что ее развитие происходит в результате учебно-трудовой деятельности. И существует прямая взаимосвязь между качеством учебно-трудовой деятельности и степенью выраженности профессиональной идентичности студента. Чем более выражена профессиональная идентичность студента, тем выше его академические показатели и, наоборот, чем лучше он учится, тем более развита его профессиональная идентичность.

Вероятностный характер говорит о том, что профессиональная идентичность студента может развиться в профессиональную идентичность специалиста, а может развиться в профессиональную идентичность, не связанную со специальностью, полученной в вузе, при смене рода деятельности по разным причинам.

Колебательный характер свидетельствует о том, что профессиональная идентичность развивается неравномерно. В ее развитии можно проследить скачкообразные, ярко выраженные этапы развития, латентные, невыраженные периоды, кризисы, которые могут сменять друг друга, и иметь разные временные рамки.

Индивидуальный характер проявляется в том, что у каждого студента развитие профессиональной идентичности продвигается по-своему, в своем темпе, который зависит от его личностных качеств, от его готовности к обучению и уровня его мотивации, от отношения его окружения к выбранной им профессии, от его коммуникативных способностей (как в общении с преподавателями, так и с сокурсниками).

У.С. Родыгиной было проведено исследование в 2005–2006 учебном году на базе Вятского государственного университета (выборка составила 206 человек), целью которого было выявление основных психологических особенностей студентов с разным уровнем профессиональной идентичности: невыраженная (или пассивная), средневыраженная и активная (или выраженная) профессиональная идентичность. В этом эксперименте была выявлена положительная корреляция между степенью выраженности профессиональной идентичности и мерой развитости их личностных качеств. К таким качествам были отнесены: способность к рефлексии (в том числе к профессиональной рефлексии), способность к самопознанию и самопониманию, умение ставить цели адекватные своим потребностям и умение их достигать, активное стремление к осмысленности и направленности своей жизни. Чем выше уровень профессиональной идентичности и степень выраженности упомянутых личностных качеств, тем более мотивированы студенты к получению новых знаний, нового опыта, тем лучше их отношение к учебе, более эмоционально-окрашенной кажется им жизнь, они более ею удовлетворены. Так же более развита у них эмпатия, как способность сопереживать другим людям, более позитивное отношение к выбранной профессии, большое удовольствие они получают от предвкушения будущей рабочей деятельности, более ориентированы на самостоятельное развитие [3].

Помимо этапов становления профессиональной идентичности, существует понятие статусов профессиональной идентичности. Дж. Марсиа выделил четыре статуса идентичности (диффузная, предрешенная, мораторий, достигнутая), которые могут также выступать и как стадии развития идентичности. Необходимым условием для формирования идентичности Дж. Марсиа считал определение индивида в трех основных сферах: профессии, религии, политики (последние две составляют сферу идеологии). Критериями для оценивания статуса профессиональной идентичности являются наличие принятых решений, связанных с профессией и степень принятия на себя определенных профессиональных обязательств [7].

Л.Б. Шнейдер рассматривает 5 статусов идентичности:

Достигнутая идентичность – статус идентичности, при котором человек обладает комплексом личностно значимых для него целей, ценностей, убеждений, которые придают его жизни смысл, наполненность, определенность. Проявляется данный статус в наличии стабильных отношений с социумом, позитивного отношения к себе, своим качествам, ощущения собственной значимости как для себя, так и для окружающих, уважения к себе, идеального представления о себе и стремления соответствовать ему, осознания значимости других и ориентации на них.

Мораторий – статус идентичности, при котором человек испытывает кризис идентичности (кризис выбора) и пытается найти вариант его решения. Уровень тревожности более высокий, чем при статусе преждевременной идентичности.

Преждевременная (навязанная) идентичность – это статус идентичности, при котором человек не обладает достаточной самостоятельностью, в связи с чем подвержен авторитарному влиянию значимого другого. Человек не сталкивался с необходимостью независимого выбора, соответственно его идентичность им не осознается.

Диффузная (размытая) идентичность – это статус идентичности, при котором у человека нет определенных целей, ценностей, убеждений, и он не пытается их сформировать. Человеку с данным статусом свойственна низкая самооценка, неудовлетворенность собой, сомнения в собственных способностях и своей ценности, акцентирование внимания на негативных качествах и промахах, отсутствие целей, веры и желания что-либо изменить к лучшему, сомнение в способности вызвать уважение к себе, убежденность в наличии у других осуждения, презрения по отношению к нему.

Псевдоидентичность – такой статус идентичности, при котором нарушен механизм идентификации и обособления до гипертрофированного состояния, сформирована ригидная Я-концепция, отмечается низкая рефлексия, болезненное восприятие критики в свой адрес. Может проявляться либо как тотальное неприятие своей уникальности и отрицание своей ценности, либо как абсолютное превознесение своей личности, преувеличенное восприятие своих способностей, своего статуса, сопровождающееся стремлением добиваться своих целей любыми средствами.

Л.Б. Шнейдер отмечает также, что люди с разными статусами идентичности отличаются и по другим критериям: в мышлении, в интересах, в общении. Хотя зависимости между статусом идентичности и уровнем интеллектуальных способностей не прослеживается. Что касается отличий в стиле мышления, то при достигнутой идентичности и при моратории человеку свойственна большая самостоятельность в принятии решений, особенно в ситуациях стресса, нежели при диффузной (люди этого статуса проявляют сильную скованность) и преждевременной идентичности (представители этого типа вообще избегают ситуаций выбора и принятия решений). Лица с мораторием и зрелой идентичностью отличаются более высокими культурными интересами и более развитой рефлексией. Также им свойственно завязывать более близкие, глубокие и доверительные отношения. Представителям диффузной и преждевременной идентичности характерны скорее стереотипные (шаблонные) отношения. А люди с диффузной идентичностью предпочитают больше изолированность от социума [8].

Ю.А. Сыченко в исследовании профессиональной идентичности студентов на определенной стадии профессионального становления личности (общая выборка студентов разных курсов составила 180 чел.) выявил, что, во-первых, по сравнению с первокурсниками, среди студентов выпускного курса сокращается доля студентов с преждевременной и диффузной идентичностью и возрастает доля обучающихся со статусами моратория, позитивной и псевдопозитивной идентичности. Во-вторых, прослеживается первый откат в статусе профессиональной идентичности у студентов первого курса по сравнению с выпускными классами школы, вероятной причиной которого является несовпадение ожиданий в период школьного обучения и новыми знаниями о выбранной профессии, полученными в первый год профильного обучения, что вызывает сомнения в правильности сделанного выбора. Затем, в течение дальнейшего обучения, у студентов развивается статус профессиональной идентичности в связи с определенными успехами в академическом плане, и уже на выпускном курсе прослеживается второй откат в статусе, вызванный кризисом профессиональных ожиданий и порождающий новые сомнения в правильности выбора профессии. При этом доля студентов выпускного курса с позитивной идентичностью составляет 20,8 %, что Ю.А. Сыченко считает довольно большой долей. Этому есть два объяснения: либо у указанной части студентов уже имеется опыт трудовой деятельности, либо излишне оптимистичный взгляд на себя как на профессионала может быть, наоборот, связан с отсутствием профессионального опыта, наличие которого скорректировало бы представление личности о своих профессиональных возможностях [9].

Заключение

Исходя из всего сказанного выше, становление профессиональной идентичности – сложный многоуровневый процесс, требующий от личности формирования определенных личностных качеств, таких как высокая осознанность, стремление достичь развитого уровня профессиональной идентичности, готовность к принятию решений и ответственность за них и др. Каждый этап сопровождается разной степенью выраженности кризисами, без которых становление профессиональной идентичности невозможно. Студенты, находящиеся на определенном этапе развития профессиональной идентичности, отличаются своими психологическими особенностями. Сам процесс становления профессиональной идентичности обладает циклическим, деятельностным, вероятностным, колебательным и индивидуальным характером. Профильное обучение должно включать психологическую подготовку и сопровождение с целью поддержки и облегчения преодоления этих кризисных периодов на пути их профессионального становления.

Список литературы

1 Сайт Центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://proforientator.ru.

2 Шнейдер Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности / Л.Б. Шнейдер. — М.: Принт, 2000. — 128 с.

3 Родыгина У.С. Психологические особенности студентов с различным уровнем профессиональной идентичности / У.С. Родыгина // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. — 2007. — № 1. — С.95–98.

4 Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.

5 Шатохин А.А. Особенности профессиональной идентификации студентов экономических специальностей в процессе вузовской подготовки [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Шатохин. — М., 2005. — 230 с.

6 Кумырина Ю.А. Социально-психологический компонент профессиональной идентичности студентов-юристов [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Ю.А. Кумырина. — Ярославль, 2005. — 171 с.

7 Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status / J.E. Marcia // J. of Personality. — 1966. — P.551–558.

8 Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: моногр. / Л.Б. Шнейдер. — М.: МОСУ, 2001. — 272 с.

9 Сыченко Ю.А. Профессиональная идентичность студентов в контексте периодизации профессионального развития личности / Ю.А. Сыченко // Гуманитарные науки. — 2020. — № 4. — С. 170–177.

Г.К. Тлеужанова, А.А. Палина

Студенттердің кәсіби сәйкестілігін деңгейлік қалыптастырудың психологиялық сипаттамасы

Мақала авторлары кәсіби сәйкестендіру тақырыбын студенттердің кәсіби дамуы мен қалыптасуының өлшемі ретінде қарастырған. Студенттердің кәсіби сәйкестілігін қалыптастыру кезеңдері жеке тұлғаның іс-әрекет түріне байланысты сипатталады: мектеп, студент, білім беру және кәсіптік, іс жүзінде кәсіби және қалыптасу дәрежесіне байланысты кәсіби сәйкестіктің мәртебесі: қол жеткізілген сәйкестілік, мораторий, мерзімінен бұрын, диффузиялық, жалған сәйкестілік. Сонымен қатар мақалада ғалымдардың кәсіби сәйкестілік мәртебесі мен университеттегі оқу барысы арасындағы байланыс туралы зерттеу деректері келтірілген. Процестің өзіндік сипаттамалық ерекшеліктері көрінеді: циклдік, белсенділік, ықтималдық, тербелмелі және жеке сипат. Кәсіби сәйкестікті қалыптастырудың әртүрлі кезеңдеріндегі студенттердің психологиялық ерекшеліктері қарастырылады: рефлекстік қабілеті, өзін-өзі тану және өзін-өзі түсіну, олардың қажеттіліктеріне сәйкес мақсаттарды қоя білу және оларға жету қабілеті, өз өмірінің мәнділігі мен бағытына деген белсенді ұмтылыс, жанашырлық, таңдаған кәсібіне деген көзқарас, өзін-өзі дамытуға бағытталғандық. Әртүрлі сәйкестілік мәртебесі бар адамдар басқа критерийлермен де ерекшеленеді: ойлау стилінде, мәдени қызығушылықта, қарым-қатынас стилінде және қарым-қатынастың тереңдігінде. Кәсіби сәйкестіктің қалыптасуы дағдарыстарды еңсеру арқылы пайда болады, онда адам оған, екінші жағынан, оған қойылатын әлеуметтік және кәсіби талаптар арасындағы қайшылықтарды шешеді. Жеке тұлғаны қалыптастырудың алғышарты – адамның кәсібі мен идеологиясындағы анықтама.

Кілт сөздер: кәсіби сәйкестілік, кәсіби қалыптасу, кәсіпқойдың жеке ерекшеліктері, кәсіби сәйкестіліктің қалыптасу кезеңдері, кәсіби даму, сәйкестілік дағдарысы, өзін-өзі дамыту, кәсіби сәйкестілік мәртебесі.

G.K. Tleuzhanova, A.A. Palina

Psychological characteristics of the level formation of students' professional identity

The authors of the article consider the topic of professional identity as a criterion for professional development and formation of students. The article provides the description of stages in formation of students' professional identity depending on the type of individual's activity: school, academic, educational-professional, and professional; and the status of professional identity, depending on the degree of its formation: achieved identity, moratorium, premature, diffused, pseudo-identity. The article also presents research data of scientists on the relationship between the status of professional identity and the year of study at the university. It reflects the distinctive characterological features of the process itself: cyclical, activity-related, probabilistic, fluctuant and individual. The authors consider the psychological characteristics of students at different stages of the formation of their professional identity: the ability for reflection, self-knowledge and self-understanding, the ability to set goals that are adequate to their needs and the ability to achieve them, an active desire for meaningfulness and orientation of their lives, empathy, attitude to the chosen profession, and commitment to self-development. People with different statuses of identity also differ in other criteria: in style of thinking, in cultural interests, in style of communication and depth of relationship. The formation of professional identity occurs by overcoming crises in which person resolves the contradictions between social and professional requirements for them, on the one hand, and their personal desires, abilities and capabilities, on the other. A prerequisite for the formation of identity is person's self-determination in profession and ideology.

Keywords: professional identity, professional formation, personal characteristics of a professional, stages of formation of professional identity, professional development, identity crisis, self-development, status of professional identity

References

1 Sait Tsentra testirovaniia i razvitiia «Gumanitarnye tekhnologii» [Site of the Center for Testing and Development «Humanitarian Technologies»]. *proforientator.ru.* Retrieved from https://proforientator.ru [in Russian].

2 Shneider, L.B. (2000). *Eksperimentalnoe izuchenie professionalnoi identichnosti [Experimental study of professional identity]*. Moscow: Print [in Russian].

3 Rodygina, U.S. (2007). Psikhologicheskie osobennosti studentov s razlichnym urovnem professionalnoi identichnosti [Psychological features of students with different levels of professional identity]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova — Bulletin of KSU named after N. A. Nekrasov*, *1*, 95–98 [in Russian].

4 Povarenkov, Yu.P. (2002). *Psikhologicheskoe soderzhanie professionalnogo stanovleniia cheloveka [Psychological content of the professional formation of a person]*. Moscow: URAO [in Russian].

5 Shatokhin, A.A. (2005). Osobennosti professionalnoi identifikatsii studentov yekonomicheskikh spetsialnostei v protsesse vuzovskoi podgotovki [Features of professional identification of students of economic specialties in the process of university training]. *Doctor's thesis.* Moscow [in Russian].

6 Kumyrina, Yu.A. (2005) Sotsialno-psikhologicheskii komponent professionalnoi identichnosti studentov-yuristov [Socio-psychological component of professional identity of law students]. *Doctor's thesis.* Yaroslavl [in Russian].

7 Marcia, J.E. (1966) Development and validation of ego-identity status. *J. of Personality*, 551–558.

8 Shneider, L.B. (2001). *Professionalnaia identichnost [Professional identity]*. Moscow: MOSU [in Russian].

9 Sychenko, Yu. A. (2020). Professionalnaia identichnost studentov v kontekste periodizatsii professionalnogo razvitiia lichnosti [Professional identity of students in the context of periodization of professional development of the personality]. *Gumanitarnye nauki — Humanities, 4,* 170–177 [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/76-82

ӘОЖ 004.55

А.С. Маханова

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
ORCID 0000–0001–6420–5249
(Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: aigul.makhanova1@gmail.com)

Инклюзивті білім беру жағдайында информатиканы оқытудың интерактивті әдістері

Бүгінгі таңда ерекше білім беруді қажет ететін балаларға информатика пәнін оқытуда жаңа педагогикалық әдістер мен тәсілдер, оқытудың интерактивті әдістері мен құралдарын енгізу қажеттілігі практика жүзінде айқын сезіледі. Соның өзінде ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқыту мен тәрбиелеу процесінде интерактивті әдістерді қолдануды жүзеге асыру сирек кездеседі. Жалпы және әлеуметтік педагогиканың тығыз байланысы интерактивті әдістерді қолдану ерекшеліктері мен қолдану қажеттілігін меңгеруді барлық пән мұғалімдерінің алдында тұрған үлкен мақсат деп біледі. Мақалада инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларға информатика пәнін оқытуда практика жүзінде интерактивті әдістердің қандай деңгейде қолданылатындығын анықтау нәтижесінде алынған сипаттамалар келтірілген. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын жалпы білім беретін мектептерде пән мұғалімдері оқыту процесіне интерактивті оқыту әдіс-тәсілдері мен құралдарын енгізу қажеттігі бүгінде өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда интерактивті әдістер мен құралдар кеңінен қолданылатын болса, білімді қабылдау салыстырмалы түрде жеңіл түрде жүзеге асады. Автор инклюзивті білім беру жағдайында ерекше білім беруді қажет ететін балаларға информатика пәнін оқытуда интерактивті әдістерді қолдануды жүзеге асыру нәтижелерін сипаттаған.

Кілт сөздер: информатика, оқыту әдістемесі, интерактивті әдістер, форма, құрал, инклюзивті білім беру, ерекше білім беруді қажет ететін балалар, интерфейс.

Кіріспе

Интерактивтілік ұғымы қазіргі әлеуметтік психологияның ғылыми бағыттарынан алынған. Интерактивтілікті адамдар бақылай алатын, бір-бірінің ойларын түсінетін және оларға жауап беретін процесте өзара әрекеттесуді қарым-қатынас ретінде қарастыруға болады. Австриялық психолог Пол Вацлавиктің айтуынша «Басқа адамның қатысуымен кез келген мінез-құлық коммуникация болып табылады. Байланыс бірлігі болып табылатын мінез-құлық хабарлама немесе қарапайым байланыс деп аталады. Хабар алмасу интеракция деп аталады». Бұл тәсілді білім беру тәжірибесінде қолданудың мәні — адам мен машина арасындағы немесе адам мен адам арасындағы нақты уақыттағы жедел кері байланыстың болуын анықтау болып табылады.

Интерактивті технологияны қазіргі педагогика ғылымы өмірлік циклдің барлық кезеңдерінде оқытудың тиімді формаларының бірі ретінде қарастырады [1]. Оның жақтаушылары келесі артықшылықтарды атап өтеді: «дайын емес» білім алу, жалпы даму бағыты, студенттерде тәуелсіз, сыни ойлауды қалыптастыру мүмкіндігі; топта жұмыс істей білу, оқу процесінде стандартты емес әдістер мен тәсілдерді қолдану [2].

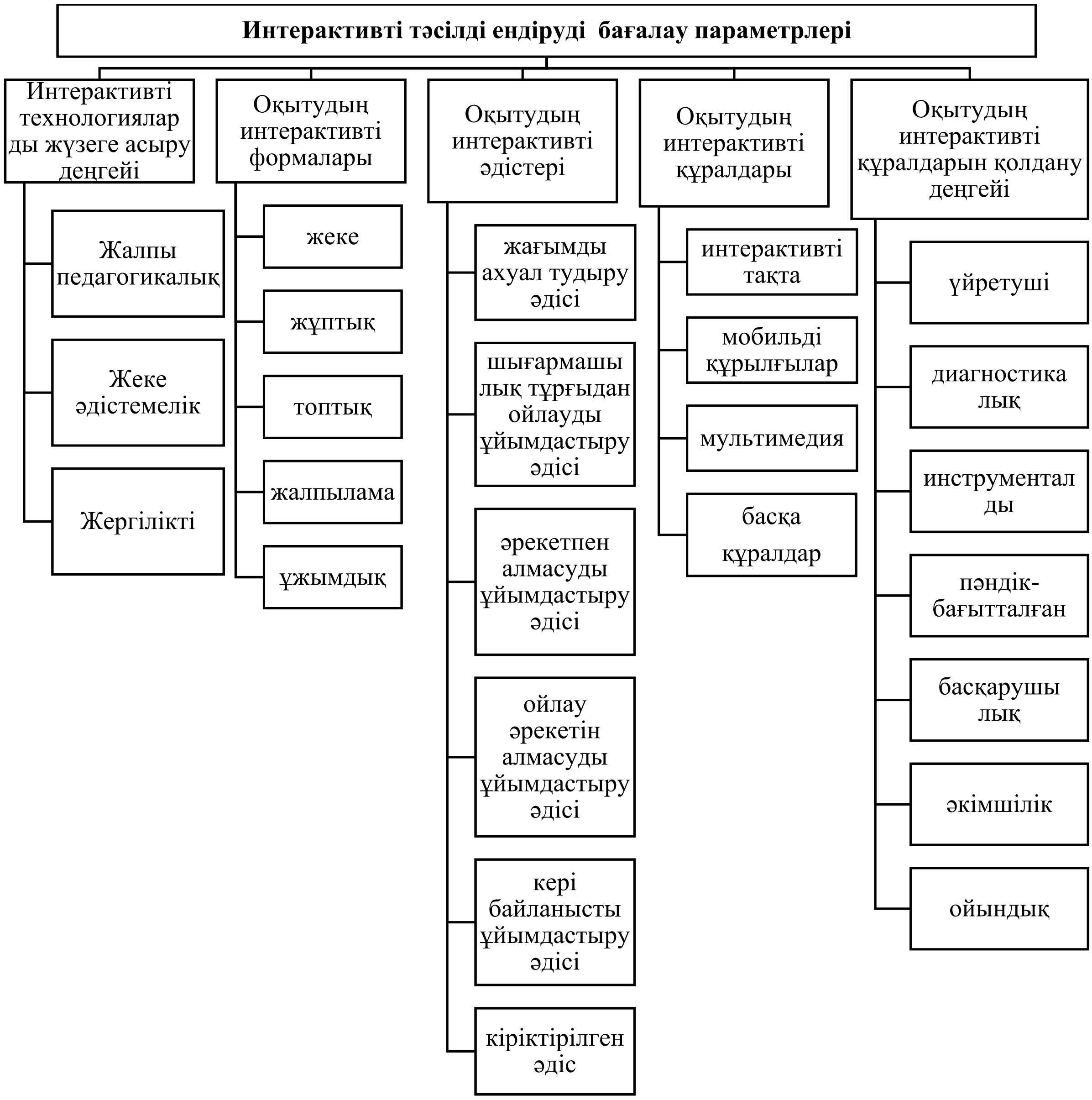
Инклюзивті немесе арнайы сыныптар (топтар) үшін информатика пәні бойынша оқыту процесіне интерактивті тәсілді ендіруді бағалау параметрлері 1-суретте келтірілген.

1. Интерактивті технологияларды жүзеге асыру деңгейлері:

– Жалпы педагогикалық — мектепте, жоғары оқу орындарында, арнайы мекемелерде оқытудың тұтас педагогикалық процесі;

– Жеке әдістемелік — педагогтың жеке оқыту әдістемесі, арнайы мекемелерде жеке оқыту, бір тақырыпты оқытуға арналған жеке педагогикалық технология;

– Жергілікті — оқу процесінің белгілі бір буынына арналған оқыту, ол жаңа материалды меңгеру немесе білімді бақылау мен бағалау кезінде қолданылуы мүмкін [3].



Сурет 1. Интерактивті тәсілді ендіруді бағалау параметрлері

2. Оқытудың интерактивті формалары:

– Жеке — алдына қойылған міндетті шешу мақсатында өз бетінше шешім қабылдайтын педагогтің бір білім алушымен қарым-қатынасы;

– Жұптық — жұппен орындауға берілетін тапсырмаларды орындауда қолданылады, білім алушы оқып қана қоймай, бірін-бірі оқыту, бірін-бірі бақылау әрекеттерін жүзеге асырады;

– Топтық — білім алушыларды топқа бөліп оқытуда қолданылады, нәтижесінде білім алушылар қойылған міндетті ортақ шешеді;

– Жалпылама — педагог барлық білім алушылармен қатар жұмыс істейді, бір уақытта барлық білім алушы тапсырманы бір деңгейде, ортақ тапсырманы орындайды;

– Ұжымдық — жеке көшбасшы тағайындап, берілген тапсырманы тұтас ұжым болып орындау кезінде қолданылады [4].

3. Оқытудың интерактивті әдістері:

– жағымды ахуал тудыру әдісі — қарым-қатынасты ұйымдастыруда қолданылады;

– шығармашылық тұрғыдан ойлауды ұйымдастыру әдісі — оқу процесінің жаңа мазмұнын құруға әсер етеді, соның нәтижесінде білім алушыларда жеке ойлар туындап, басқа білім алушылармен белсенді ой алмасу жүреді;

– әрекетпен алмасуды ұйымдастыру әдісі — білім алушылардың шығармашылық топтарға бірігіп, ұжымдық шешім қабылдауды үйренеді;

– ойлау әрекетін алмасуды ұйымдастыру әдісі — білім алушылардың шығармашылық қабілеттерін арттырып, оқуға деген жағымды мотивация қалыптасуына себеп болады, белсенді ойлау әрекетін дамытады;

– кері байланысты ұйымдастыру әдісі — оқушының өзін-өзі талдау мен бағалауға бағытталған;

– кіріктірілген әдіс — білім алушыны кешенді тұрғыдан дамыту мақсатында интерактивті әдістердің барлық белсенді функцияларын кіріктіруде қолданылады [5].

4. Оқытудың интерактивті құралдары (интерактивті тақта, планшет, мультимедиа және тағы басқалар).

5. Оқытудың интерактивті құралдарын қолдану деңгейі:

– Үйретуші — білім алушының бойындағы бар білімдері негізінде жеке қызығушылықтары мен мүмкіндіктерін ескере отырып, оқытуға бағыттайтын оқу ақпараты;

– Диагностикалық — білім алушының дайындық деңгейі мен қабілеттерін бақылау;

– Инструменталды — оқу-әдістемелік материалдарды дайындауда программалық құралдарды құру;

– Пәндік-бағытталған — түрлі процестерді имитациялық модельдеуде қолданылады;

– Басқарушылық — берілген жұмысты орындауда білім алушылардың әрекетін басқару;

– Әкімшілік — іс-қағаз жұмыстарын автоматтандыру, оқытуды ұйымдастыру процесін автоматтандыру;

– Ойындық — ойын, оқу-ойындық әрекеттердің барлық түрлерін қамтамасыз етеді [6].

– Интерактивті оқыту әдістерін жүзеге асырудың да өзіндік деңгейлері болады. Олар:

– Пассивті — мұғалім сабақта басшы, білім алушылардың шығармашылық белсенділігі төмен, бір-бірімен қарым-қатынасқа түспейді, тек қана тыңдаушы рөлін атқарады;

– Активті — мұғалім екінші орында, ол балалардың бір-бірімен араласуына, бірлесіп тапсырманы орындауына ықпал етеді. Білім алушылар бұл жағдайда орындалған әрекеттің субъектілері болып табылады;

– Интерактивті — оқу процесіне барлық қатысушылардың белсенді қатысуын білдіреді. Мұғалім оқушылардың білімді меңгеру процесін ұйымдастырады. Бұл процесте балалар бір-бірімен байланысқа түсіп, қарым-қатыс жасайды, жеке тәжірибелерін ортаға салып, қолданады [7].

– Интерактивті оқу процесін бағалаудың тәсілдеріне мыналар жатады:

– Тест;

– Сауалнама;

– Кеңейтілген сауалнама;

– Бақылау — мұғалім бақылау көрсеткіштері мен бағалайтын бақыланушыны белгілеп алады. Бұл тәсілде бақылау мен бағалау парақтарын қолдану маңызды рөл атқарады;

– Өзін-өзі бағалау — білім алушы өз жұмысы мен жалпы сабақ барысын өзі бағалайды;

– Сұрақ-жауап әдісі — білім алушы сыныптастарына баға қойып, оларды жігерлендіреді;

– Дельта-плюс әдісі — алдымен сабақтың жағымды қырлары туралы сұрақтар қойылып, артынан өзгерту немесе түзету енгізу керек бөліктері талқыланады [8, 9].

Зерттеу әдістері

Инклюзивті немесе арнайы сыныптар (топтар) үшін информатика пәні бойынша оқыту процесіне интерактивті тәсілді ендіруді бағалау параметрлері туралы толық сипатталды.

Енді осы аталғандар бойынша сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға Алматы қаласының үш ірі Алмалы (9 мектеп), Жетісу (12 мектеп), Медеу (7 мектеп) аудандарының сауалнамаға қатысуға келісім берген инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын мектептерінің информатика пәні мұғалімдері қатысты. Жалпы саны 28.

Бұл аудандардағы инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын мектептерде ерекше білім беруді қажет ететін балалар қатарына есту және көру қабілеті төмен, тіл дамуында кемістігі бар балалар кіреді.

Нәтижелер мен оларды талдау

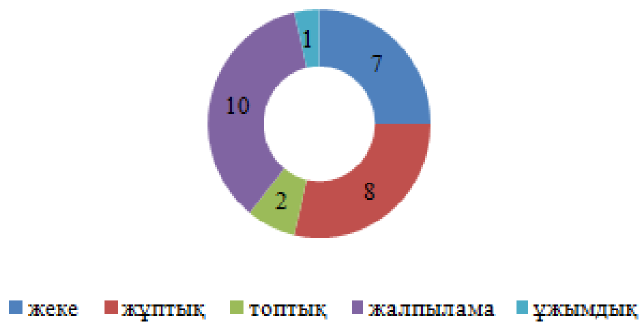
Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын жалпы білім беретін мектептерде информатиканы оқыту практикасында қолданылатын интерактивті технологиялар жалпы педагогикалық мақсаттағы, жеке-әдістемелік мақсаттағы немесе жергілікті болуы мүмкін. Сауалнамаға қатысқан 28 мұғалімнің 15-і жалпы педагогикалық мақсаттағы интерактивті технологияларды таңдады. Жалпы педагогикалық деңгей қатарына нақты бір білім беру мекемесіндегі, жеке топтағы немесе сыныптағы, нақты бір сабақтағы интерактивті технологияларды қолдану жатады. Мысалы, 3-сыныпта ақпараттық-коммуникациялық технологиялар пәні, есту қабілеті төмен білім алушы, мәтін мен тапсырмаларда дыбыспен сүйемелденген интерактивті құралдарды қолдану. 3 мұғалім жеке-әдістемелік деңгейді таңдағанымен, бұл жағдайда интерактивті қолдану мазмұнын (ерекше білім беруді қажет ететін бала тобы, сыныбы, сабақ) толық ашып сипаттамаған. Бұл деңгей көп жағдайда арнайы мамандармен бірлесіп жұмыс істеу немесе нақты бір мұғалімнің жеке баламен әрекеті секілді сипатталады.

Жергілікті деңгейді сауалнамаға қатысушылардың 10-ы таңдаған. Соның ішінде қатысушылардың 1-і аталған деңгейді жаңа материалды меңгерумен байланыстырған (7-сынып, информатика пәні, көру қабілеті нашар ерекше білім беруді қажет ететін бала, мультимедиялық интерактивті құрал).

Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда жеке-әдістемелік деңгейді барлық практикалық тапсырмаларды орындауда қолданылатын оқыту процесінің ажырамас бөлігі ретінде атап көрсеткен. Алайда бұл жауаптар жалпылама түрде, нақты сипаттама берілместен белгіленген.

Сауалнама қатысушыларының ішінде 2-і барлық деңгейде интерактивті оқыту әдістерінің кейбір элементтері ғана қолданылады деп көрсеткен.

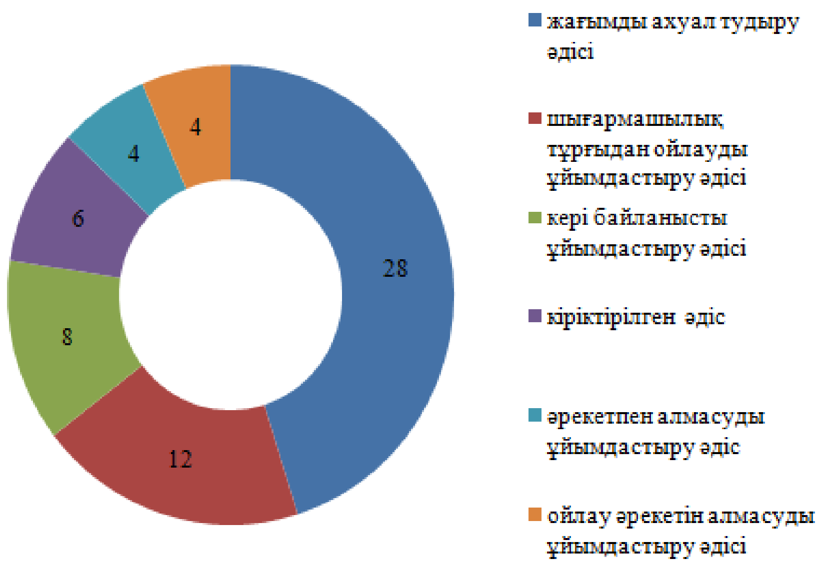
Оқытудың интерактивті формаларының қолданылуына қатысты түрлі жауаптар бар. Интерактивті оқытудың жалпылама формасын қолдануды 10 қатысушы белгілеген. Оқытудың жеке формасын қатысушылар арасынан 7-і қолданады. Инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын жалпы білім беретін мектептерде 1–4 сыныптарда оқытудың жеке формасын қолдану тиімді. Арнайы білім беру мекемелерінде оқытудың жеке формасы толығымен қолданылады. Сауалнамаға қатысушылардың 8-і оқытудың жұптық формасын қолданудың артықшылықтары өте жоғары деп санайды. Интерактивті оқытудың топтық формасын қолданудың ерекшеліктерін қатысушылардың 2-і, ұжымдық формасын 1 ғана қатысушы таңдаған (2-сурет).



Сурет 2. Оқытудың интерактивті формаларының қолданылуы

Оқытудың интерактивті әдістерінің ішінде жағымды ахуал тудыру әдісі алдыңғы қатарда. Барлық қатысушылар аталған әдісті қолданатындықтарын көрсеткен. Кейінгі орында кему реті бойынша шығармашылық тұрғыдан ойлауды ұйымдастыру, кері байланысты ұйымдастыру, кіріктірілген әдіс, әрекетпен алмасуды ұйымдастыру әдісі, ойлау әрекетін алмасуды ұйымдастыру әдісі орналасқан (3-сурет).

Оқытудың интерактивті құралдарын қолдануда қатысушылардың барлығы интерактивті тақта мен мультимедия құралдарын қолдануды белгілеген. Мобильді құрылғыларды қолдану жағдайы аз кездеседі. Басқа да құралдар өрісіне қатысушылар ноутбук, кітаптар, оқытудың басқа да құралдарын келтірген.



Сурет 3. Оқытудың интерактивті әдістері

Сипатталған интерактивті оқыту әдістерін жүзеге асыру деңгейі бойынша жауаптар түрі де әр-түрлі. Тек пассивті әдісті таңдағандар — 5, пассивті және активті әдістер — 2, тек қана активті әдіс — 7, интерактивті әдіс — 7, активті, пассивті және интерактивті әдістер — 4, пассивті және интерактивті әдістер — 3.

Сауалнамада интерактивті сабақта білім алушыларды бағалау әдістері туралы сұрақтар болды. Бағалау әдістерінің ішінде педагогтар тарапынан ең көп қолданылатындары — тест (9 қатысушы), бақылау (4 қатысушы), сауалнама (5 қатысушы), кеңейтілген сауалнама мен өзін-өзі бағалау (3 қатысушы), сұрақ-жауап әдісі мен Дельта әдісі (2 қатысушы).

Қорытынды

Сауалнама нәтижесіне сәйкес қатысушылар білім беру процесіне жаңа әдіс-тәсілдер мен оқыту құралдарын ендіру қажеттілігін түсінеді. Қатысушылар арасында интерактивті оқыту әдіс-тәсілдері мен құралдарын қолданушылар саны практикалық тұрғыдан мүлдем қолданбайтындар санынан әлдеқайда кем екендігін байқауға болады. Бұл ең алдымен инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын жалпы білім беретін мектептердің материалдық-техникалық тұрғыдан қамтамасыз етілмеуімен және ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытудың өзіндік қиындығымен тікелей байланысты.

Сондықтан, интерактивті оқыту — ерекше білім беруді қажет ететін балалармен жұмыс істеудің (көп жағдайда ойынға негізделген), ашық белсенді сұқбат құрудың, баламен, балалардың бір-бірімен қарым-қатынас жасаудың ұйымдастырылған түрі ретінде қолдануға ыңғайлы оқыту түрі. Заманауи оқытудың әдістемелік жүйесінде цифрлық білім беру ресурстарын қолдану құзыреттілігі тұрғысынан алғанда, инклюзивті білім беру жағдайында информатиканы интерактивті оқыту — ерекше білім беруді қажет ететін білім алушының құзыреттілігін дамыту үшін алғышарттар жасайтын педагогикалық процестің барлық қатысушыларының қарқынды, мақсатты өзара әрекеттесуі жағдайында оқу іс-әрекетін ұйымдастыру әдісі ретінде қолдануға болады.

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын жалпы білім беретін мектептерде информатика пәні мұғалімдері оқыту процесіне интерактивті оқыту әдіс-тәсілдері мен құралдарын ендіруге жоғары қызығушылық танытады. Ерекше білім беруді қажет ететін балаларды оқытуда интерактивті әдістер мен құралдарды кеңінен қолдану керек. Жоғарыда аталған әдістер де, құралдарда да толыққанды талдау жұмыстарын жүргізіп, таңдау мүмкіндіктерін кеңейту арқылы ары қарай дамыту жұмыстарын қолға алуды қажет етеді.

Әдебиеттер тізімі

1 Психолого-педагогическое сопровождение и оказание поддержки учащимся с особыми образовательными потребностями в школах на краткосрочной, среднесрочной и долгосрочной основе: метод. реком. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.vkgu.kz/sites/default/files/files/education/inclusive/metod/21 %D0 %9A.pdf

2 Назарова Н.М. Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия [Текст] / Н.М. Назарова. — М.: Перо, 2018. — 239 с.

3 Kenesbayev, S.M., Salgarayeva, G.I., Makhmetova, A.A., Idrissov, S.N., Sabit, B.Management of information software systems in the corrective work with children with disabilities // Espacios, 2017, 38(46),

4 Жигорева М.В. Технологии обследования речи детей с особыми образовательными потребностями: моногр. / М.В. Жигорева, С.А. Кузьминова, Л.А. Пантелеева. — М.: Спутник+, 2019. — 122 с.

5 Речицкая Е.Г. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с нарушением слуха: моногр. / Е.Г. Речицкая. — 2-е изд. — М: МПГУ, 2017. — 186 с.

6 Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: педагогическая система формирования: моногр. / В.В. Хитрюк. — Барановичи: БарГУ, 2015. —176 с.

7 Азевич А.И. Мультимедийные лонгриды как средство формирования коммуникативных умений школьников / А.И. Азевич // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. Информатизация образования. — 2018. — Т. 15, № 2. — С. 190–196.

8 Кареш Г. Исследование развивающих игр и эффекта игрушек во время обучения детей дошкольного возраста / Г. Кареш, Е. Тезель // Сиб. пед. журн. — 2015. № 2. — С. 130–134.

9 Маняйкина Н.В. Цифровое повествование: от теории к практике / Н.В. Маняйкина, Е.С. Надточева // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 10. — С. 60–64.

А.С. Маханова

Интерактивные методы обучения информатике в условиях инклюзивного образования

На современном этапе назрела необходимость внедрения новых педагогических методов и приемов, интерактивных методов и средств обучения в преподавание информатики детям с особыми образовательными потребностями. При этом в процессе обучения и воспитания детей с особенными образовательными потребностям редко удается реализовать применение интерактивных методов. Тесная связь общей и социальной педагогики предполагает овладение особенностями и необходимостью применения интерактивных методов как большой цели, стоящей перед всеми учителями-предметниками. В статье приведены характеристики, полученные в результате определения того, на каком уровне интерактивные методы используются на практике при обучении информатике детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Одной из актуальных проблем сегодня является необходимость внедрения интерактивных методов и средств обучения учителей-предметников в процесс обучения в общеобразовательных школах, осуществляющих инклюзивное образование. При широком использовании интерактивных методов и средств в обучении детей с особыми образовательными потребностями восприятие знаний осуществляется в относительно легкой форме. Авторами представлены результаты реализации применения интерактивных методов в обучении информатике детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: информатика, методика обучения, интерактивные методы, формы, средства, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, интерфейс.

A.S. Makhanova

Interactive methods of teaching computer science in the context of inclusive education

Today in practice there is a significant need to introduce new pedagogical methods and techniques, interactive methods and learning tools in teaching Computer Science to children with special educational needs. At the same time, in the process of teaching and educating children with special educational needs it is rarely possible to implement the use of interactive methods. The close connection between general and social pedagogy involves mastering the features of application and the need to use interactive methods as a big goal facing all subject teachers. The article presents the characteristics obtained as a result of determining the level at which interactive methods are used in practice when teaching Computer Science to children with special educational needs in an inclusive education. One of the urgent problems today is the need to introduce interactive methods and means of teaching subject teachers in the learning process in general education schools that provide inclusive education. With the extensive use of interactive methods and tools in teaching children with special educational needs the acquisition of knowledge is carried out in a relatively easy form. The article presents the results of the implementation of interactive methods in teaching Computer Science to children with special educational needs in inclusive education.

Keywords: Computer Science, teaching methods, interactive methods, forms, tools, inclusive education, children with special educational needs, interface.

References

1 Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie i okazanie podderzhki uchashchimsia s osobymi obrazovatelnymi potrebnostiami v shkolakh na kratkosrochnoi, srednesrochnoi i dolgosrochnoi osnove [Psychological and pedagogical support and support for students with special educational needs in schools on a short, medium and long term basis]. (n.d.). *www.vkgu.kz.* Retrieved from https://www.vkgu.kz/sites/default/files/files/education/inclusive/metod/21 %D0 %9A.pdf [in Russian].

2 Nazarova, N.M. (2018). Fenomenologiia sovmestnogo obucheniia: integratsiia i inkliuziia [Text] [The phenomenology of collaborative learning: integration and inclusion]. Moscow: Pero [in Russian].

3 Kenesbayev, S.M., Salgarayeva, G.I., Makhmetova, A.A., Idrissov, S.N., & Sabit, B. (2017). Management of information software systems in the corrective work with children with disabilities. *Espacios, Vol. 38, № 46,* 34–40 [in English].

4 Zhigoreva, M.V., Kuzminova, S.A., & Panteleeva, L.A. (2019). *Tekhnologii obsledovaniia rechi detei s osobymi obrazovatelnymi potrebnostiami:* monohrafiia *[Technologies of speech examination of children with special educational needs: monograph].* Moscow: Sputnik+ [in Russian].

5 Rechitskaia, E.G. (2017). *Formirovanie universalnykh uchebnykh deistvii u mladshikh shkolnikov s narusheniem slukha:* monohrafiia *[Formation of universal learning activities in junior high school students with hearing impairment: monograph].* Moscow: MPGU [in Russian].

6 Khitriuk, V.V. (2015). *Inkliuzivnaia gotovnost pedagogov: pedagogicheskaia sistema formirovaniia: monohrafiia [Inclusive readiness of teachers: the pedagogical system of formation: monograph].* Baranovichi: BarGU [in Russian].

7 Azevich, A.I. (2018). Multimediinye longridy kak sredstvo formirovaniia kommunikativnykh umenii shkolnikov [Multimedia longrides as a means of forming students' communication skills]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriia Informatizatsiia obrazovaniia, 15, 2,* 190–196 [in Russian].

8 Karesh, G., & Tezel, E. (2015). Issledovanie razvivaiushchikh igr i effekta igrushek vo vremia obucheniia detei doshkolnogo vozrasta [Research of educational games and the effect of toys during the education of preschool children]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal, 6,* 130–134 [in Russian].

9 Maniaikina, N.V., & Nadtocheva, E.S. (2015). Tsifrovoe povestvovanie: ot teorii k praktike [Digital Storytelling: from theory to practice]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, 10,* 60–64 [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/83-91

UDC 37.04

M.T. Baimukanova*, A.K. Omarova

Karagandy university of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan
*(*Corresponding author's e-mail: aizhan.iskakova.1990@mail.ru)*
Scopus Author ID: 85059504659[1]

Case management as a technology for preventing social orphanhood

The article discusses the features of the social protection system for children left without parental care in the Republic of Kazakhstan. The article reveals the problem of the development of innovative technologies in social work in SOS family-type children's villages, namely, the development of case management, and the objective need for their application in the process of supporting families and children in difficult life situations. The purpose of the article is to study the use of innovative technologies through the introduction of case management technology, as an important tool for supporting families and children left in difficult situations. To do this, the following tasks are solved: to give a complete picture of the algorithm of the case manager; to study the contribution of foreign researchers and compare it with the experience of SOS family-type villages. The main methods of research of the issue were historical and methodological study of scientific literature, synthesis and analysis of social work technology, meetings with the deputy director for the profile of social orphanhood and specialists of the SOS project of family-type villages, a training webinar within the framework of the studied problem with bachelors and undergraduates of the Faculty of Philosophy and Psychology of Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov. The article shows that in the process of professional training of future social workers it is necessary to increase the level of knowledge and develop the skills necessary for the effective work of case managers of the project.

Keywords: orphans, social orphanhood, case management, social technologies, innovative technologies, SOS family-type village, prevention of social orphanhood, restriction of rights, family problems.

Introduction

The current trend of growing family problems and social orphanhood in Kazakhstan determines the need for a significant increase in the level of work with each individual family. There is a need for an individual approach to it, in working with a separate, specific case. At the moment, the procedures for providing assistance and services remain unclear and insufficiently developed and standardized. At the same time, algorithms have been developed that serve as a guide for social workers in the health sector, while at present there are no officially accepted algorithms for providing specific services and a clear prescribed continuum for providing assistance to disadvantaged families and children left without parental care. Since, today, social workers work with orphans with living parents, that is, social orphans.

As of 2019, there were 23,948 orphans and children left without parental care in Kazakhstan. Of these, 19,342 children (81 %) are under guardianship and in foster families, 4,606 (19 %) children are brought up in institutions for children left without parental care. 21 % of them lost their parents and became round orphans, more than 78 % of children remain orphans (social orphans) with living parents (deprived of parental rights — 2307, refused parental rights — 450, restricted in parental rights — 253, abandoned — 138, recognized by the court as missing — 129, recognized by the court as incompetent or limited in capacity — 27, recognized by the court as dead — 2) [1].

The main reasons that give rise to such a phenomenon as social orphanhood in our society are the following:

– first, the crisis phenomena in the life of the state and society, associated with political and economic restructuring and reforms, affecting the family budget and the family microclimate;

– secondly, the decline in the scale of life demands and social needs of young people, the decline in moral standards, irresponsibility for the consequences of temporary relationships, the birth of a child, and others;

– third, the desire of parents to escape from reality in drug addiction, alcoholism, vagrancy;

– fourth, early marriages that do not have economic security, ending in divorce and problems of single-parent families;

– fifth, the birth of children out of wedlock, underage mothers, single mothers;
– sixth, the forced long-term isolation of parents in detention facilities;
– seventh, abandoned children with serious diseases;
– children of parents deprived of parental rights, abandoned children or foundlings [2].

Activities for the prevention of social orphanhood of children are carried out by many organizations and departments, whose actions are divided, often duplicate each other, are focused on different criteria and reporting indicators, they do not have a single operational field and a single task. Work with families at risk at the state level is carried out through the activities of the following organizations:

– educational institutions — through the activities of social educators, who often do not have the professional competencies of social work, especially in the technology of case management and the organization of individual work with the case and do not have the necessary resources;

– health care institutions — based on the activities of social workers, who often have general professional training, but do not have an appropriate level of professional training in medical and social work and also have a weak resource base;

– social protection institutions, since 2017 they have become more active. But also, in the system of public administration there are no departments at the local levels of government that could conduct full-fledged activities with families in difficult life situations (this term is defined in the Law of the Republic of Kazakhstan «On Special Social Services» of December 29, 2008, but does not reflect the full extent) within the framework of social work.

To confirm the discrepancy in the level of qualification of social work specialists, the following data can be provided. For example, according to a UNICEF study in Kazakhstan: [3]

– social work is still a new academic and professional discipline;

– the government is interested in strengthening the existing system, in issues related to both improving the regulatory framework and developing common standards;

– the definitions of social work and social workers are not standardized across different sectors, nor are they fully consistent with international definitions and the concept of the profession;

– case management is not part of the policy, provision and control of special social services and social work;

– shortage of qualified and well-trained social workers;

– the supervision mechanism is not provided for in the law and policy;

– university education in the field of social work has a lack of practical focus and local practice, including weak links between educational institutions and potential employers;

– it is necessary to ensure that all higher education programs in the specialty «Social Work» are based on competencies;

– the position of social workers in society is relatively low, and the profession is considered unattractive and associated mainly with a narrow set of services (targeting only people with disabilities and the elderly);

– there are no codes of professional ethics developed and adopted for social workers.

Based on this, it is necessary to form future social workers' ideas and practical skills to work with a specific case. They should possess technologies for diagnosing each specific case, determining cause-and-effect relationships, and select adequate technologies for social work to overcome a difficult life situation. And, in our opinion, this is facilitated by the development of the use of the educational program «Social Work» — case management in the educational process for preparing students.

Experimental

In recent years, Kazakh researchers have done a lot of work on the study of the history and methodology of the use of innovative technologies in social work. The analysis of foreign and domestic literature on the issue of case management allows us to solve many urgent problems of psychological and pedagogical support for a family in a difficult life situation. The methodological basis is the study of case management technology by historical and chronological methods. Methods of historical-logical, comparative analysis, systematization, generalization, as well as methods of synthesis and description were also used.

The technology of working with the case — case management — has been developing since the beginning of the twentieth century. Virginia Robinson, a British academic and professor of social work, first used the term «social case work» in her analysis of new approaches to social work in the book «Changing Psychology in Social Work» (1939). Accordingly, «social case work» is a method of social work aimed at solving problems, improving functioning in society and developing the social abilities of an individual.

The case method in social work in the United States began to form at the end of the 19th century due to the activities of «Organized Charity Societies». This term has long been used in medicine to refer to the following concepts: disease, medical history, patient. In legal practice, a case is a court case, a precedent. In social work, the term case became common in the late 19th century to define a difficult social situation in which an individual or family finds themselves and in which they need the professional help of a social worker. Another term — social case work — originates from the concept of case work. Social case work in the early 20th century was the activity of a specialist aimed at adapting an individual and normalizing his social relationships with other people and society. Along with group work and social reform activities, case work was the main type of social work, the process of providing social assistance in the form of individual interaction between a specialist and a client or a small group (family). Social work of this type was called the case method, and the employee using it was called the social case worker [4].

As defined by the Case Management Society of America, «case management is a process that combines evaluation, planning, assistance and support in obtaining services that meet the health needs of the client, carried out through communication and finding available resources to achieve high-quality and cost-effective results» [5].

Sometimes case managers are hired by private companies that are concerned about the frequent illnesses of employees — the case manager in this case helps the employee plan treatment, conducts educational classes on health, helps to get medical services.

Case management as a process is very close to management models, so this technology (in specific cases, the method) can be considered to a certain extent as a universal one.

The following definitions are often used to describe case management and its goals in working with children and their families [6]:

- case management is a way to increase the flexibility, continuity and responsiveness of service delivery; to ensure a holistic approach, where case planning and evaluation is based on the individual needs and strengths of the child and their family;
- case management in social work affects both micro and macro levels. It requires the social worker to develop and maintain a trusting relationship with the child and their family, as well as to connect the child/family with available services, resources, and opportunities in the community.

In general, case management is the basis for successful work with the child and their family. Modern management theories define new methodological approaches to working with the case. The distinctive features of the management theory from the traditional management theory are: intensive psychologization of management, personal orientation of management activities based on respect, trust in customers and employees, taking into account their professional capabilities, creating a situation of success for them; transition from a vertical command-and-control system to a combination of horizontal and vertical control systems; improving interpersonal culture and personal responsibility for the development of educational standards, universal and national values; including marketing in management activities (studying the demand and needs of the population for the services of an educational institution); the orientation of the institution's activities to this demand, the targeting of activities; active influence on the population in order to form the need for the services of this institution.

Proponents of this position understand the interaction of subjects under management (A.T. Abramov, V.G. Afanasyev, P.I. Tretyakov, T.K. Chekmareva, T.I. Shamova, D.V. Yudin, etc.). Interaction in philosophy is understood as a complex, diverse process in which the change of sides occurs not just in an interconnected way, but in a mutually conditioned way (A.N. Averyanov, N.I. Zhbankova). Its essence consists in the continuity of direct and reverse effects, an organic combination of changes affecting each other subjects. In addition, interaction is an integral, internally differentiated, self-developing system (A.I. Uemov, B.M. Kedrov, etc.). This understanding of the interaction, which represents the essence of management, implies a mutual change of managers and managed people [7].

In Kazakhstan, the case management technology is a fairly new method in the field of social work. The United Nations Children's Fund UNICEF makes a huge contribution to the development of social work, the promotion of technologies for working with families and children in Kazakhstan. For example, the handbook for health, education and social protection workers «Case management in social work at the local level» was developed in 2012. The general purpose of this handbook is to help professionals working with socially vulnerable children and families to master the methods of case management that contribute to the preparation and implementation of plans for individual social work. The goal of this approach (case management) is to create an environment that promotes more effective assistance to families in raising children and preventing the placement of children in residential institutions, such as baby homes or orphanages [8].

In October 2018, the National Resource Center for Social Work was established with the support of the United Nations Children's Fund (UNICEF). The center's experts developed methodological approaches to creating a Social Map, the project «Algorithm of actions of a social work consultant in the field of targeted social assistance using Case Management technology». With the support of the Center, amendments were made to the charter of the NGO «Association of Social Workers of Kazakhstan», which was established in 2004, at the initial stage of the formation and development of social work in the country as an academic discipline, science and practice. In April 2019, the Regional public Organization «National Alliance of Professional Social Workers» was established. It consists of certified social workers who have received good training in the bachelor's, master's, and PhD programs in social work. The Alliance aims to develop social work as a profession, expand and strengthen international cooperation, and provide expert and educational assistance to social workers at all levels working at the local level.

The experts developed basic modules on social work, which include «Case management in social work», «Concept, competencies and ethical principles of social work», «Communication skills of a social worker». The developed content was discussed at the meeting of the Republican Educational and Methodological Council of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan on Social Work on the basis of the L. Gumilyov ENU in June 2019. Together with the Department of Labor Rationing, a card of the profession «Supervision in social work» of the 7th level of qualification was developed and introduced into the professional standard «Psychological and social work». The functions of «Case management» were introduced as additions to the labor functions of the profession card «Social Work Specialist» of the 6th level of qualification. These changes were approved by the Order of the Minister of Labor and Social Protection of the Population of the Republic of Kazakhstan dated May 30, 2019 № 292.

The small but positive experience of the National Resource Center for Social Work has shown the need for further modernization of the system of social work with the family. The vulnerability of the system of social work with children left without parental care is that the potential of case management technology is not sufficiently used, it is not a part of social policy, provision and control of special social services and social work, but at the international level this technology is considered the best practice in the provision of social services. Some institutions have developed case management models, including through pilot projects supported by UNICEF in the health sector. However, these models need further study to see their potential application in various branches of social work.

Results and Discussion

Case management is a professional approach to the provision of services, a way of organizing and coordinating social protection. Case management is not a social service in itself. There is still no generally accepted definition of case management, nor a universal model of case management in the practice of social work. The definition below explains its nature within the framework of the family strengthening project «Family and Childhood Support Center» based on SOS Children's Villages of Kazakhstan, which is guided by the handbook of the United Nations Children's Fund UNICEF in Kazakhstan «Case Management in Social work at the local level» (2012) and the Continental Guide «Guide to Case Management Procedures in Family Strengthening Projects» (2012).

The project «Family and Childhood Support Center» on the basis of SOS children's villages of Temirtau has been working since 2017. In the first years of the project, the target group was substitute families, that is, guardians of children. Since 2019, they began to accept families in difficult life situations. This is a group of beneficiaries who are often dependent, incurably ill (at the moment, the project accompanies 9 beneficiaries with AIDS), substitute families (in these families secondary orphanhood is threatened), reintegration families (in 2020, one family was reunited, and 5 families are undergoing reintegration work). In 2020, the project was supported by 86 families, 135 children, and 117 adults. To date, 31 families have graduated from the project on self-sufficiency.

Within the framework of the scientific research cooperation of the Department of «Social Work and Social Pedagogy» of the Karagandy University named after E.A. Buketov and SOS Children's Villages of Temirtau for the last ten years, an active search for effective methods and technologies in working with children left without parental care has been conducted. Three topics of the master's thesis were defended based on the study of this aspect (the formation of family values and professional interests of orphans). The teaching staff of the department works fruitfully in this direction, highlighting and popularizing the experience of the SOS Children's Villages projects among bachelors, undergraduates and practicing social workers (round tables, webinars, cultural and leisure programs, career guidance work). We used the methods of observation and surveys during the meetings held in the village with the deputy director for the prevention of social orphanhood and specialists of the SOS project of the family-type village, a training webinar within the framework of the studied problem with bachelors and undergraduates of the Faculty of Philosophy and Psychology. In the course of it the professional necessity of training bachelors of social work in the use of case management technology in working with children in difficult life situations was identified (Figure 1).

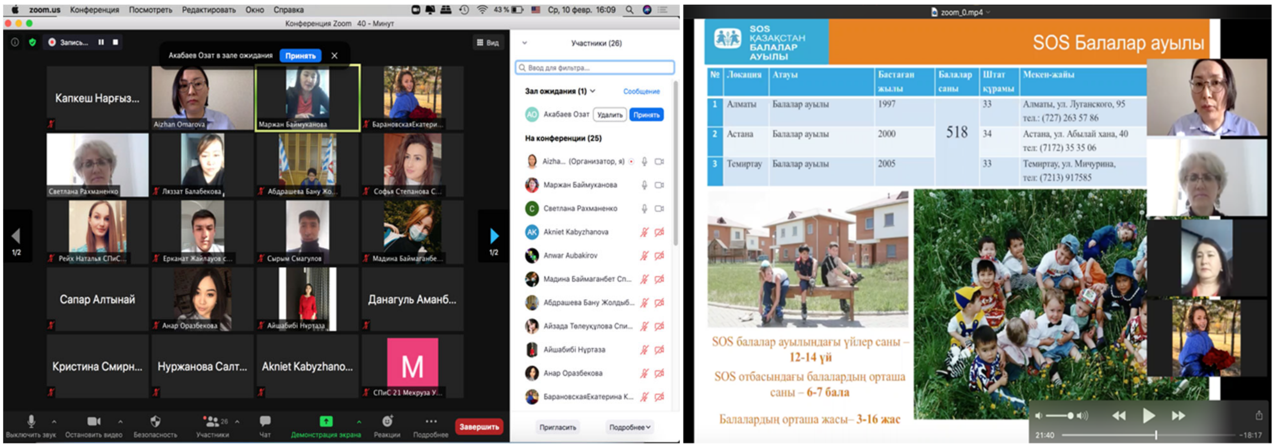


Figure 1. Screenshot of the webinar held on 10.02.2020.

The algorithm for providing services in the project is based on the innovative technology of social work-case management and consists of several stages:

– identification of families and children in difficult life situations through educational institutions (social educators and psychologists of kindergartens and schools), health care institutions, social protection organizations, police agencies, juvenile justice (juvenile affairs inspectorate), hotlines, neighbors, passers-by, other members of society and organizations, independent appeals (personal, relatives and other persons), through social networks, e-government of the Republic of Kazakhstan egov.kz, etc.;

– advising children and adolescents, their parents (legal representatives) on socio-legal, psychological and pedagogical issues (trainings under the program «Strong parents, strong children», mutual assistance groups, foster parents «school, mothers» club);

– development of individual family and child plans for overcoming difficult life situations, their support (provision of comprehensive support services for substitute and biological families, psychological and pedagogical support, provision of special social services to substitute families (adoption, guardianship, patronage, guest family), professional individual legal consulting services by lawyers, conducting educational, methodological and informational work);

– implementation of correctional and rehabilitation work with parents, assistance in identifying and implementing their own opportunities to overcome difficult life situations (prevention of family problems within the framework of improving the level of parental competence in raising children, provision of state social assistance, psychological services, art therapy classes, professional training of parents in partnership with state organizations, employment through the Employment Center of the city, advisory assistance on the preparation of documents for targeted grants to aspiring young entrepreneurs, women, for the unemployed from low-income and large families on a gratuitous and irrevocable basis) [9];

– implementation of foster care for a child in a family (short-term placement (up to 180 days) of children aged 3 to 18 years in a professional SOS foster family (married couple) «Zhansaya»);

– current assessment of the family, achieving changes in the family (determining results through innovative case management technology);

– ensuring the reception, maintenance and upbringing of children in cases that raise concerns for the life and health of children, as well as when establishing the status of an orphan child and a child left without parental care;

– permanent placement of the child in the family if it is impossible to return them to the blood family.

Case management in the provision of direct services to children and their families is a process consisting of the following sequentially related stages:

1. Admission to the project;
2. Evaluation;
3. Family development planning;
4. Implementation of the Family Development Plan (PRP) and achievement of the goals;
5. Review of progress;
6. Closing the case.

The diagram below shows the relationship between the main stages of the case management process and the time frame that is usually required for their implementation (Figure 2).

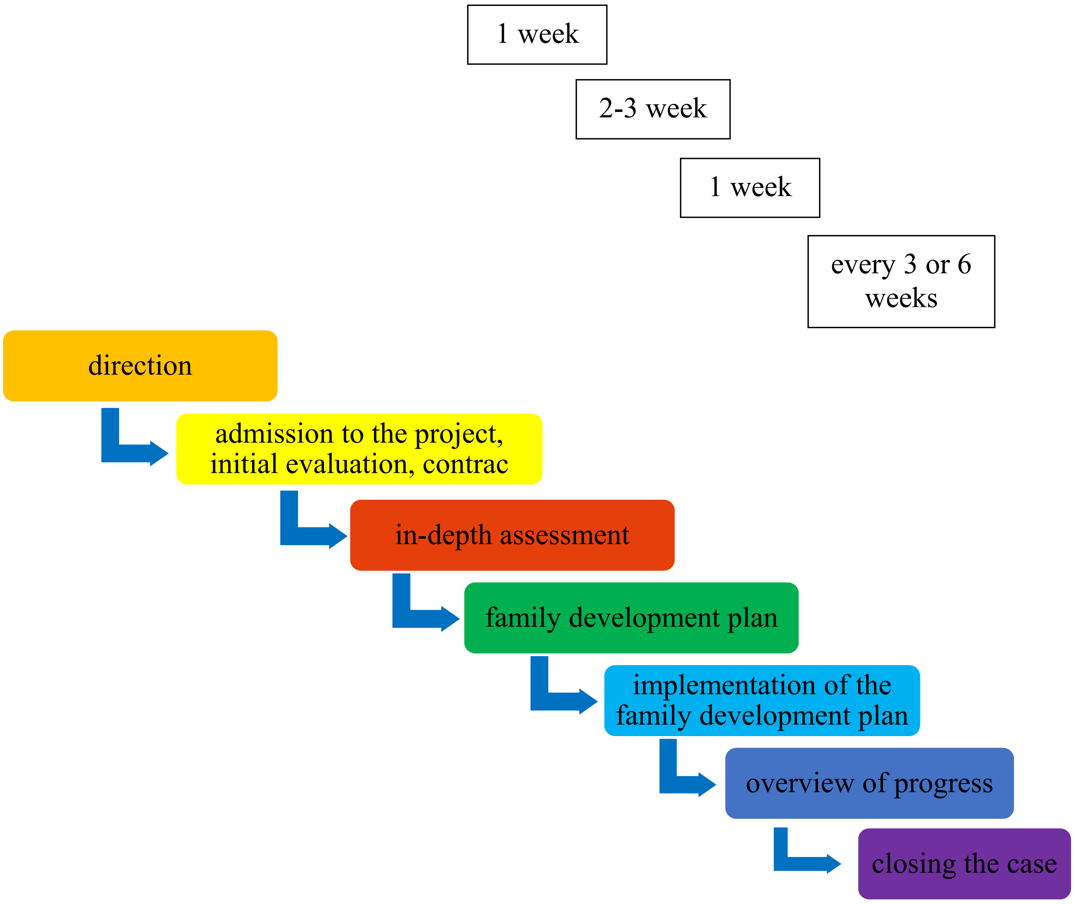


Figure 2. Stage of the case management process

The advanced experience of working with dysfunctional families and children left without parental care in SOS Children's Villages of the family type of Temirtau city, considered by us, shows the authority and sovereignty of the developed and implemented innovative technologies in all implemented social projects, unique features of the algorithm of working with the case, which shows the need for globalization and popularization of successful experience in the work of all institutions working with children in difficult life situations.

Conclusions

The status of social work is improving all over the world. Modernization of the social sphere puts forward qualitatively new requirements for the staffing of the social protection system of the population of Kazakhstan. Effective social services can be provided by a professional body of social workers who have been trained in accordance with modern international standards and are systematically prepared for successful practice.

Thus, based on the analysis, we can draw the following conclusions:

– clear steps and algorithms for the provision of assistance/services that guide social workers in their work should be developed, including strengthening their reporting system. This includes introducing a case management/social support system that will ensure that children (and their families) are supported according to their individual needs, systematically and in a timely manner, through direct support or referral, and clarifying the roles and responsibilities of each participant;

– there is a need to develop clear procedures for the provision of assistance and services, including referrals, and clearly allocate responsibilities, by adopting a case management/social support approach;

– it is necessary to legislate the introduction of case management/social support as the main approach in social work and the provision of social services in all sectors, to review the current procedures for the provision of services. This will require the development of standardized case management procedures that will be applied to all children receiving special social services or registered in the system, including the development of a single standardized package of procedures and documents.

The comprehended traditional and innovative technologies of working with families in difficult life situations (the technology of social and educational elevator, the technology of working with a network of social contacts, the technology of intensive family therapy, etc.) [10].

The identified barriers that prevent the promotion of innovative technologies in the activities of students working with children left without parental care (lack of specializations in the modular curriculum, low representation of the curriculum disciplines, lack of development of programs of production practice programs to improve the practical component of professional activity, etc.).

The article analyzes the features of regional social policy, the degree of development of the regulatory framework for working with this category of families (projects of the SOS Children's Village family «Zhansaya» (temporary placement of children), the «Asar» center for mothers and children in difficult situations, the project «Support for family and childhood» (center for special social services) [11].

Thus, it can be stated that the obtained new theoretical, methodological and practical data necessary for specialists working with families in difficult life situations showed the need to include in the curriculum for the preparation of future bachelors of social work disciplines that consider the methodological and methodological foundations of working with the case to improve the professionalism and quality of services provided by social workers.

References

1 Бюро национальной статистики Агентства по стратегическому планированию и реформам Республики Казахстан. [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: https://bala.stat.gov.kz/deti-siroty-i-deti-ostavshiesya-bez-popecheniya-roditelej/

2 Баймуканова М.Т. Экспериментальное изучение социальной работы SOS детской деревни на примере проекта укрепления семьи и предотвращения социального сиротства: Материалы VII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум — 2015» [Электронный ресурс] / М.Т. Баймуканова, А.К. Омарова. – 2015. – Режим доступа: http://scienceforum.ru/2015/article/2015017042.

3 Муликова С.А. Современные тренды в подготовке социальных работников / С.А. Муликова, М.К. Абдакимова // Вестн. Караганд. ун-та. Сер. Педагогика. — 2020. — № 4. — С. 16–23.

4 Целых М.П. Кейс-метод в профессиональной подготовке социальных работников США. [Электронный ресурс]. / М.П. Целых // Изв. вузов. Сев.-Кавказ. рег. — 2005. — С. 134–142. — Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-v-professionalnoy-podgotovke-sotsialnyh-rabotnikov-ssha

5 Кейс-менеджмент. [Электронный ресурс]. –2009. – Режим доступа: https://socfaqtor.wordpress.com/2009/05/.

6 Нагорнова А.Ю. Новаторство в социальной работе: теоретические и практические аспекты: колл. моногр. / А.Ю. Нагорнова. — Ульяновск: Зебра, 2020. — 28 с.

7 Назмутдинов В.Я. Управленческая деятельность и менеджмент в системе образования личности: моногр. / В.Я. Назмутдинов, И.Ф. Яруллин. — Казань: ТРИ «Школа», 2013. — 360 с.

8 Кейс-менеджмент в социальной работе на местном уровне: Справоч. для работников системы здравоохранения, образования и социальной защиты / Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ) в Республике Казахстан. — Астана: Казахстан, 2012. — 3 с.

9 Алимбаева Р.Т. Психологические особенности профессионального самоопределения социальных сирот в подростковом возрасте / Р.Т. Алимбаева, Р.В. Сабирова, Б.И. Карабаев, М.Т. Баймуканова, М.К. Тамабаева // Журн. базы Thomson Reuters «Юность и молодость». — 2018. – Т. 23. № 4. — С. 457–467.

10 Абдрашева Б.Ж. Психолого-педагогические особенности профессионального самоопределения социальных сирот: моногр. / Б.Ж. Абдрашева, Р.Т. Алимбаева, М.Т. Баймуканова. — Караганда: Изд-во КарГУ, 2018. — 156 с.

11 Baymukanova M.T., Akhmetov R.A., & Kozyrskaya I. (2020) Theoretical bases of domestic and foreign practice history of SOS Children's village formation // Bulletin of the Karaganda University. 1(97), 156–164.

М.Т. Баймуканова, А.К. Омарова

Кейс-менеджмент әлеуметтік жетімдіктің алдын-алу технологиясы ретінде

Мақалада Қазақстан Республикасында ата-анасының қамқорлығынсыз қалған балаларды әлеуметтік қорғау жүйесінің ерекшеліктері қарастырылған. Авторлар мақалада SOS отбасылық типтегі балалар ауылындағы әлеуметтік жұмыста инновациялық технологияларды дамыту проблемасын, атап айтқанда кейс-менеджментті дамыту және оларды өмірлік қиын жағдайға тап болған отбасылар мен балаларды сүйемелдеу процесінде қолданудың объективті қажеттілігі туралы айтылады. Мақаланың мақсаты — қиын жағдайда қалған отбасылар мен балаларды қолдаудың маңызды құралы ретінде кейс-менеджмент технологиясын енгізу арқылы инновациялық технологияларды қолдануды зерттеу. Ол үшін мына міндеттер қарастырылған. Кейс-менеджердің жұмыс алгоритмі туралы толық көрініс беру; шетелдік зерттеушілердің қосқан үлесін зерттеу және SOS отбасылық типтегі ауылдардың тәжірибесімен салыстыру. Атаулы міндеттерді шешу мақсатында келесі зерттеу әдістері қолданылды: ғылыми әдебиеттерді тарихи-әдістемелік тұрғыдан зерттеу, әлеуметтік жұмыс технологиясын синтездеу және талдау, әлеуметтік жетімдіктің алдын-алу жөніндегі директордың орынбасарымен және SOS отбасылық типтегі ауылдың мамандарымен кездесу, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті философия және психология факультетінің бакалаврларымен және магистранттарымен зерттелген мәселе шеңберінде вебинар өткізу. Мақалада болашақ әлеуметтік қызметкерлердің кәсіби дайындығы процесінде кейс-менеджерлердің тиімді жұмысына қажетті білім деңгейін көтеру және дағдыларды қалыптастыру қажет екендігі көрсетілген.

Кілт сөздер: жетім балалар, әлеуметтік жетімдік, кейс-менеджмент, әлеуметтік технологиялар, инновациялық технологиялар, отбасылық типтегі SOS ауылы, әлеуметтік жетімдіктің алдын-алу, құқықтардың шектелуі, отбасылық сәтсіздік.

М.Т. Баймуканова, А.К. Омарова

Кейс-менеджмент как технология профилактики социального сиротства

В статье рассмотрены особенности системы социальной защиты детей, оставшихся без попечения родителей в Республике Казахстан. Раскрыта проблема развития инновационных технологий в социальной работе в SOS детской деревни семейного типа, а именно развития кейс-менеджмента, и объективная необходимость их применения в процессе сопровождения семьи и детей в трудной жизненной ситуации. Цель статьи — изучение использования инновационных технологий через внедрение технологии кейс-менеджмента как важного инструмента сопровождения семьи и детей, оставшихся в трудном положении. Для этого решаются следующие задачи: дать полное представление об алгоритме работы кейс-менеджера; изучить вклад зарубежных исследователей и сопоставить с опытом работы SOS деревни семейного типа. Основные методы исследования — историко-методологическое изучение научной литературы, синтез и анализ технологии социальной работы, встречи с заместителем директора по профилатике социального сиротства и специалистами проекта SOS деревни семейного типа, обучающий вебинар в рамках изучаемой проблемы с бакалаврами и магистрантами факультета философии и психологии Карагандинского университета им. академика Е.А. Букетова. В статье показано, что в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников необходимо повысить уровень знаний и сформировать навыки, необходимые для эффективной работы кейс-менеджеров проекта.

Ключевые слова: сироты, социальное сиротство, кейс-менеджмент, социальные технологии, инновационные технологии, SOS деревня семейного типа, профилактика социального сиротства, ограничение прав, семейное неблагополучие.

References

1 Biuro natsionalnoi statistiki Agentstva po strategicheskomu planirovaniiu i reformam Respubliki Kazakhstan [Bureau of National Statistics of Agency for Strategic Planning and Reforms of the Republic of Kazakhstan]. *bala.stat.gov.kz*. Retrieved from https://bala.stat.gov.kz/detı-sıroty-ı-detı-ostavshıesya-bez-popechenıya-rodıtelej [in Russian].

2 Baimukanova, M.T., & Omarova, A.K. (2015). Eksperimentalnoe izuchenie sotsialnoi raboty SOS detskoi derevni na primere proekta ukrepleniia semi i predotvrashcheniia sotsialnogo sirotstva [Experimental study of the social work of the SOS children's village on the example of a project to strengthen the family and prevent social orphanhood]. *VII Mezhdunarodnaia studencheskaia nauchnaia konferentsiia «Studencheskii nauchnyi forum – 2015» — VII International Student Scientific Conference «Student Scientific Forum 2015».* Retrieved from http://scienceforum.ru/2015/article/2015017042 [in Russian].

3 Mulikova, S.A. & Abdakimova, M.K. (2020). Sovremennye trendy v podgotovke sotsialnykh rabotnikov [Current trends in the training of social workers]. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriia Pedagogika — Bulletin of the Karaganda university. Pedagogy series*, 4 (100), 16–23 [in Russian].

4 Tselykh, M.P. (2005). Keis-metod v professionalnoi podgotovke sotsialnykh rabotnikov SShA [The case method in the training of social workers in the USA]. *Izvestiia vuzov. Severo-Kavkazskii region — Proceedings of universities. North Caucasian region*. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-v-professionalnoy-podgotovke-sotsialnyh-rabotnikov-ssha [in Russian].

5 Keis-menedzhment [Case management]. (n.d.). *socfaqtor.wordpress.com.* Retrieved from https://socfaqtor.wordpress.com/2009/05/ [in Russian].

6 Nagornova, A.Yu. (2020). *Novatorstvo v sotsialnoi rabote: teoreticheskie i prakticheskie aspekty [Innovation in Social Work: Theoretical and Practical Aspects].* Ulianovsk: Zebra [in Russian].

7 Nazmutdinov, V.Ya. & Iarullin, I.F. (2013). *Upravlencheskaia deiatelnost i menedzhment v sisteme obrazovaniia lichnosti [Management activities and management in the educational system of the individual].* Kazan: TRİ «Shkola» [in Russian].

8 Keis-menedzhment v sotsialnoi rabote na mestnom urovne. Spravochnik dlia rabotnikov sistemy zdravookhraneniia, obrazovaniia i sotsialnoi zashchity [Case management in social work at the local level. A handbook for health, education and social workers]. (2012). *Detskii fond OON (IuNISEF) v Respublike Kazakhstan.* — Astana [in Russian].

9 Alimbaeva, R.T., Sabirova, R.V., Karabaev, B.I., Baimukanova, M.T., & Tamabaeva, M.K. (2018). Psikhologicheskie osobennosti professionalnogo samoopredeleniia sotsialnykh sirot v podrostkovom vozraste [Psychological features of professional self-determination of social orphans in adolescence]. *Zhurnal bazy Thomson Reuters «Yunost i molodost» — The journal of the Thomson Reuters database. Youth and youth, 23, 4,* 457–467 [in Russian].

10 Abdrasheva, B.Zh., Alimbaeva, R.T., & Baimukanova, M.T. (2018). *Psikhologo-pedagogicheskie osobennosti professionalnogo samoopredeleniia sotsialnykh sirot [Psychological and pedagogical features of professional self-determination of social orphans].* Karaganda: Izdatelstvo Karagandinskogo universiteta [in Russian].

11 Baymukanova M.T., Akhmetov R.A., & Kozyrskaya I. (2020). Theoretical bases of domestic and foreign practice history of SOS Children's village formation. *Bulletin of the Karaganda University. 1(97),* 156–164.

DOI 10.31489/2021Ped3/92-101

UDC 372 6420

K.Sh. Shamadieva*, M. Seitova

Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan
(Corresponding author's E-mail: kamola.shamadiyeva@ayu.edu.kz
ORCID ID: https://orcid.org/0000–0002–4629–2227
ORCID ID: https://orcid.org/0000–0002–0735–2469)

Implementation of digital narratives to promote the productive skills of speaking in the case of the pandemic

Digital narratives has appeared over the last few years as a powerful teaching and learning tool that engages both teachers and their students. However, until recently little attention has been paid to a theoretical framework that could be employed to increase the effectiveness of technology as a tool in a classroom environment. The crisis, which brought the educational process into a remote mode, became a motive for revising the attitude to the means and tools of information technologies introduced into schools earlier. School websites, electronic journals and diaries have proved to be useful tools for organizing the educational process using telecommunications. A discussion of the history of digital narrative and how it is being used educationally in the case of the pandemic is presented in this article. Therefore this study was aimed at investigating the challenges faced by students of the secondary school in conducting online English learning during the pandemic. The qualitative method was used by involving twenty students of secondary level of education. The participants were chosen purposely by considering various criteria. An open-ended questionnaire was distributed through a digital platform. The data was then analyzed inductively. The researchers find some problems, namely in pronunciation, fluently, vocabulary and accuracy. When in e-learning process, students become embarrassed to speak and become lazy to speak English, which leads to a decrease in vocabulary, worsening in pronunciation and a decrease in students' speaking fluency and accuracy. Findings show that productive skills, including speaking and writing skills, become the most challenging skills to learn.

Keywords: E-learning, digital narratives, pedagogical technologies, pronunciation, speaking accuracy, audio-visual recordings, quantitative research, productive skills.

Introduction

It is known that during the COVID-19 pandemic, many universities and schools around the world switched to distance learning. This situation means that the teaching model in which the teacher is the only source of knowledge is outdated. The teacher in the 21st century needs to be a facilitator who can guide and help the student find a way to solve the problem, and the student must learn the material he or she needs. Lessons should not be conducted in an abstract way, but should focus more on developing critical thinking, interpreting the information obtained, and analyzing specific learning situations. It is very important to develop skills, competencies, the ability to express ideas. Many universities around the world have been offering online courses in a variety of curricula for over 20 years. Arizona State University, Purdue University, the University of Southern New Hampshire, and the University of Western Governors offer convenient and flexible online programs for obtaining a degree.

The purpose of the article is that it aims at supporting education decision making to develop and implement effective education responses to the COVID-19 pandemic. The report explains why the necessary social isolation measures will disrupt school-based education for several months in most countries around the world. An intentional and effective strategy to protect opportunity to learn during this period is absent, this disruption will cause severe learning losses for students [21].

To organize an empirical study of the features of a personal learning of students, a research program was developed.

The object of study is the process of education in the content of distance learning.

The objectives of study:

– Identifying students' learning status or problems for delivering adaptive learning by analyzing their learning behaviors or interactive content and providing personalized learning content and practices.

– Enabling policy-makers and administrators to have a global view of current educational policies or problems by analyzing large-scale educational data to identify important indicators for evaluating the educational status from local, regional, national or international perspectives.

– Enabling researchers or teachers to have insights into students’ interactions with courseware, peers and teachers by analyzing their behavior in-depth, such as raising a question with scientific conceptions, seeking information related to a specific issue, making observations and comparisons, proposing new ideas or submitting a correct answer [10].

Method of research

The author used such research methods as quantitative methods with a descriptive approach. From the research data, conducted by researchers, researchers notice many striking differences between students' speaking skill progress before pandemic and pandemic during the period [20].

Literature review

The proliferation of popular open online courses is helping to transform the higher education system through specially designed online platforms that expand global access to quality and free education. MOOC suppliers such as Coursera, EdX, and Udacity offer training programs for degrees and certifications. It is known that the effectiveness of any distance learning depends on four components: 1) the effective interaction of teacher and student; 2) pedagogical technologies used for this purpose; 3) the effectiveness of the developed training materials; 4) the effectiveness of feedback. In other words, the success and quality of distance learning depends on the organizational and methodological quality of the materials used, the management and skills of the teachers involved in the process.

Ganayem & Zidan [9] examined students' perceptions of the role of distance learning in the context of 21st Century learning skills. Studies like this have enriched learning by interdisciplinarity with the e-learning method and learning many different subjects. According to them, technology has penetrated the world and has made it possible to bring it to the world of education and even to informal education. It is a step forward in the modern world's multiple skills that educational administration authorities can take advantage of. This use of technology, such as podcasts during a pandemic, can make students manage the problem of being overwhelmed by learning when a prolonged pandemic hits them with podcasts.

According to Bozkurt and Sharma [7], remote education refers to spatial distance and an obligation, which means that we have to use different strategies and approach the case with different priorities. In a similar vein, according to C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, N. Trust, & A. Bond [12], emergency remote learning/teaching is a temporary shift of instructional delivery to a substitute delivery mode due to catastrophe situations. It comprises the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. The principal goal in these conditions is not to re-create and design a vigorous educational ecosystem but rather to offer impermanent access to teaching and learning and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during COVID-19 crisis. Emergency remote learning/teaching occurs outside of a physical classroom. Emergency remote learning/teaching, which appears to be identical with e-learning, takes place online. Remote teaching is naturally facilitated through technology, such as video conferencing software, discussion boards or learning management systems. Both students and instructors interact via two-way communication technologies. Instructors are separated from their learners in time and distance. This type of teaching may be synchronous, where students watch instructors deliver their lectures live, or asynchronous, where students watch lecture recordings at a later point in time. Best practices for remote teaching include providing ongoing feedback, making assignment guidelines clear, and making effective use of online resources. Teaching remotely obviously diminishes the number of interactions on campus and thereby significantly decreases the rate of transmission of COVID-19 [16]. Emergency remote learning can ensure that students continue learning through a variety of avenues such as digital technologies, which can offer a wide set of capabilities for remote learning [28]. It enables learners to extend learning outside the boundaries of traditional learning institutions through informal and enriched learning experiences using online communities on new platforms such as social media and other social platforms [23]. It can essentially be as effective as face-to-face education when done right. When emergency remote learning is well-planned and well-structured, conducted in an appropriate learning management system and in the hands of skilled lecturers, it can provide a learning experience equivalent to face-to-face [25].

Amelia & Abidin [4] investigated students' perceptions of English as a foreign language, how the effect of using podcasts is improving storytelling in the English classroom. Podcasts have become a teaching method and approach using storytelling and learning English, which continues to innovate and develop the technology. It is believed that the integration of technology into learning will bring forward changes to foreign language learning, such as increasing the learning climate that is up-to-date, original, creative, and innovative based on digital technology.

Allen [2] argues that teaching with application of the podcasts, especially the narrative nonfiction lessons, is very prospective. His studies have proven how and why out-of-school and private secondary school educators adopt professional nonfiction podcasts run in out-of-school activities and complete class assignments. The study results show that teachers use digital narrative podcasts with positive results from the level of student participation and their responses to conveying disciplinary content knowledge, as the main reading for literary analysis, and as training material for listening literacy skills attention.

E-learning is very efficient, but on the other hand it has shortcomings and unfavorable effects on students first in the aspect of student speaking. Armasita [5] said that speaking is an activity used by someone to communicate with other. In the other definition, speaking is the skill to express ideas or thoughts in yourself that involve other people using words that can be understood and accepted by many people. Abdullah [1] said that learning to speak is obviously more difficult than learning to understand the spoken language. Having the skill in speaking means that someone is have courage or confidence. A student becomes confident when they have speaking skills, the student will be more active in the class when the educator asks something, it will be an additional score for the students who have the skill in speaking. Dhawan [8] also found that one of e-learning's weaknesses is the lack of personal/physical attention. That is why the learning process could take a wrong direction, when the student's language development does not get optimal changes as when they learn face-to-face. The use of e-learning in the speaking aspect actually makes students less efficient in mastering the learning because students become less motivated to practice when there is no interaction that makes students to directly practice speaking skills in order to produce good results. Even so, it cannot replace actual class interactions as in conventional classrooms [15]. Similarly, a findings of Ichsan, Rahmayanti, Purwanto, Sigit, Kurniawan, Dewi, Wirdianti, Hermawati, and Marhento [13] also showed the same result in a different subject (Science). They found that there were various shortcomings and obstacles during applying e-learning strategy. It is common in universities and colleges to provide online resources to supplement traditional teaching methods in order to replace conventional classroom. Even UNESCO is aware that transitioning to online learning at such scale is a very difficult and highly complex undertaking for education systems [27]. Therefore, these institutions must understand what drives instructors and learners toward the e-learning system [3]. Based on this, it can be explained that the main phenomenon to be discussed in this case is a technical problem in e-learning. Since e-learning has begun to be carried out in all spheres of life, especially education, new problems and challenges will be faced by students., educators, and parents. This creates a dilemma that will have a negative effect on online learning. According to F.I.M. Salleh, J.M. Ghazali, W.N.H.W. Ismail, M. Alias, & N.S.A. Rahim [22], who also said that e-learning has a negative impact, such as lack of self-discipline and face-to-face interactions, lack of input from lecturers, good online learning is difficult, there are no facilities to support online learning, and the difficulties are hard to resolve.

The difference of this study from previous research lies in the research method, in which we use audio-visual recordings by WhatsApp because by using audio-visuals we can provide more accurate results about the student's speech. Listening directly to the voice of the student makes it easier for researchers to see the progress of students' speaking skills and to get the results of comparisons of students' speaking while studying face-to-face and learning remotely.

The points above are also relevant to the learning process of e-learning, where the learning process in the student network is currently visible and visible to various parties such as teachers, students, or can have an effect on parents. That is why we see e-learning as not having a good effect on learning.

For this reason the researcher is interested in taking the title «Implementation of digital narratives to promote the productive skills of speaking in the case of the pandemic». This title attracts the attention of the writers because of the phenomenon that occurs nowadays making the students to experience difficulties in speaking using e-learning, and this is important to know and figure out how does e-learning affect students' speaking skill progress and to figure out how is the students' speaking skills progress is affected by the process of e-learning. Because the research [11] states that students perceived that the implementation of online learning during the COVID-19 period has been not fully effective.

Vocabulary is an essential basis for speaking. Speaking is the human ability to produce sound or voice orally and to share or express feelings and thoughts with others as a means of communication in life (with or without any particular gadgets) to fulfill human needs and emotion [17]. Without a sufficient vocabulary people will have difficulty in speaking English. Learners often find it difficult to use appropriate words to convey their thoughts because of their limited vocabulary [14].

This is why researchers think vocabulary is the most important aspect of assessing students' speaking skill. Researchers see the lack of vocabulary because many are lazy to memorize it, but a rich vocabulary is precisely that is necessary to speak English without faltering. This is why vocabulary is considered a major aspect of speaking. After vocabulary, the other necessary aspect is pronunciation. Teaching pronunciation is neglected in most of the classes though is an important aspect to focus on [26].

Pronunciation is a way of pronouncing words correctly. Pronunciation is needed in students' speaking assessment, because if someone speaks with the wrong pronunciation, the meaning of the word becomes different and makes the listener not understand the meaning the speaker tried to convey. Therefore, pronunciation is also very important to pay attention to so that the meaning of a sentence can be accepted by others and easily be understood.

Accuracy is the students' speaking accuracy in pronouncing words. Fluency and accuracy are inseparable, these are two factors that can determine the success of English for students. Accuracy can be said to be the ability to produce grammatically accurate sentences, while fluency is the ability the students must have to use a language easily, such as using correct punctuation, verbs, articles and prepositions. This aspect also needs to be considered in speaking, where it is also necessary to use proper punctuation so that the words we speak are not flat and make other people like to hear it. Tahir and Hanapi state that accuracy in speaking means that someone can produce correct sentences in pronunciation, grammar and word choice so it can be understood. If someone doesn't learn accuracy in speaking, then it will affects the students' accuracy in speaking, because accuracy consists of the use of vocabulary, grammar and pronunciation through several activities, which fluency takes into account [19]. While fluency means expressing ideas clearly and continuously, English teaching is usually more concerned with accuracy than fluency [24].

However, that does not mean things that are underestimated cannot be mastered, because they are all related in achieveing good results in speaking. If this aspect of speaking is not mastered, then it cannot be said that a student is speaking properly and correctly, speaking can be opposed by the interlocutor. If speaking is not stiff and anxious, then in that situation students can speak properly and correctly, but so that this aspect can be mastered, students must practice a lot and try to achieve fluency.

Experimental

This study aims to answer the following research questions: does e-learning affect students' speaking skill progress? How is the process of students' speaking skill takes place in e-learning? This review covers a period starting from 14–15 January 2021 in an effort to capture the effect of e-learning on the progress of students' speaking skills which was carried out in seventh grade at school № 104 among 20 students in that class. The researcher used quantitative data from this research. The quantitative research is the process of collecting and analyzing numerical data. While using quantitative research methods the results obtained are more accurate and clear than of the research using qualitative methods, due to the ability of the numerical results obtained by quantitative methods to be verified, because they are achieved through accurate research.

The following is a table of rating categories (Table 1).

Table 1

Rating categories

Type	**Feature**	**Scale**	Result
1	2	3	4
	Vocabulary		
Not satisfactory	Limited vocabulary will make understanding difficult. If a student wants to say something without understanding enough words, it will be difficult to speak well	1–6	
Sufficient	Students who often use the wrong words while speaking on simple topics because they have poor vocabulary	7–12	
Nice	Sometimes many students use unclear and inaccurate terms about language because of inadequate vocabulary, so their speaking results are also not good due to	13–18	

1	2	3	4
	the lack of vocabulary		
Excellent	Problems rarely occur, because students' vocabulary can be understood. Students have good vocabulary, listeners can also understand what students are talking about	19–25	
	Pronunciation		
Not satisfactory	Students must understand sounds, accents, pitch, difficulty, stressing in order to be understood by listeners.	1–6	
Sufficient	Basic pronunciation errors. Pronunciation is very important, so that the listener can easily understand what the students are saying	7–12	
Nice	The mistakes that students make are only visible, there are not many mistakes students make in their pronunciation when speaking, which allows the listener to understand what the students are talking about a little easier	13–18	
Excellent	Students' pronunciation can be understood and can be accepted well by listeners because students understand the pronunciation of vocabulary well	19–25	
	Accuracy		
Not Satisfactory	Its use is clearly unsatisfactory, students need to rearrange a sentence more clearly or limit themselves to basic structures	1–6	
Sufficient	Students' basic structural errors are sometimes obscured by grammatical errors or unclear pronunciation of the word when students speak	7–12	
Nice	Occasional grammatical mistakes made by students that do not obscure the meaning or what students say even though it is not clear, but can still be accepted and understood by the listener	13–18	
Excellent	Students make no more than two mistakes, the pronunciation of the vocabulary is accurate and the listener understands what the student is saying	19–25	
	Fluency		
Not satisfactory	Fluency in students' speaking is below normal, longer pauses when speaking affect fluency.	1–6	
Sufficient	Some students stumble while talking because they are nervous or lack adequate vocabulary, but the therapy students manage to repeat it well. And listeners can also accept these mistakes	7–12	
Nice	Students' speech must be natural, pronunciation errors are rarely found, because students already understand a lot of vocabulary, the accuracy of pronunciation is also good and the pauses when speaking are short	13–18	
Excellent	Speaking students can be understood and accepted well, because of fluency and clarity of speech. Pauses when speaking are appropriate. Tone and emphasis are also correct and can be understood by the listener	19–25	
	Total result	100	

In this study, researchers used instruments that could help them to collect data where the data was a result of determining the students' speaking progress. The researchers used documentation as an instrument where they assigned the seventh grade students of school № 104 to make audio recordings, in which they recounted their daily activities, and then sent it via WhatsApp. In the data collection process the researcher assigned several topics obtained through the English teacher, especially in speaking lessons given by the English teacher at school № 104 in the seventh grade during the e-learning process at school.

Table 2

Classification percentage

Classification	Average Percentage %
Vocabulary	25
Pronunciation	25
Accuracy	25
Fluency	25
Total	100 %

Form for counting students' score: $TotalScore 40 \times 100$

In the process of carrying out the assessment in the field the researchers have several categories that will be assessed for each of these students, each criterion has 25 points, there are 4 categories to be assessed, namely vocabulary, pronunciation, accuracy and fluency.

The criteria are successful if > 75. The formula is used to calculate the criteria points discussed above, then these points will prove how the students' speaking ability during the e-learning process is increasing or decreasing. If < 75, then the student's points or score does not meet the criteria for success.

Table 3

Criteria of score

Percentage	Predicate
Excellent	75–100
Nice	69–74
Sufficient	59–68
Not satisfactory	49–58

Result and discussion

After the researchers got the material from the English teacher, they started the data collection process by verbally examining the students on the topics obtained from the teacher, which has been taught to students of school № 104 in seventh grade. The time to be given is 90 minutes. Overall, from the four categories it is possible to obtain 100 points. The researcher obtained the total of this research are the results of voice recordings. However, in collecting the sound recordings, there are several aspects that will be assessed from the data, like vocabulary, pronunciation, accuracy and fluency that can help researchers to assess the student's speaking progress.

Table 4

The students' speaking skill score table (before pandemic)

No	Name	Score	Percentage
1	2	3	4
1	Student 1	78	Excellent
2	Student 2	75	Excellent
3	Student 3	70	Nice
4	Student 4	72	Nice
5	Student 5	70	Nice
6	Student 6	70	Nice
7	Student 7	72	Nice
8	Student 8	75	Excellent
9	Student 9	72	Nice
10	Student 10	76	Excellent
11	Student 11	72	Nice
12	Student 12	75	Excellent
13	Student 13	75	Excellent
14	Student 14	80	Excellent
15	Student 15	72	Nice

1	2	3	4
16	Student 16	72	Nice
17	Student 17	72	Nice
18	Student 18	72	Nice
19	Student 19	72	Nice
20	Student 20	72	Nice

The table 4 shows the results of tests given to students before pandemic. The students were checked in 4 categories like vocabulary, pronunciation, accuracy and fluency.

Table 5

The students' speaking skill score table (pandemic period)

No	**Name**	**Score**	**Percentage**
1	Student 1	82,5	Excellent
2	Student 2	75	Excellent
3	Student 3	65	Sufficient
4	Student 4	25	Not satisfactory
5	Student 5	47,5	Not satisfactory
6	Student 6	20	Not satisfactory
7	Student 7	52,5	Not satisfactory
8	Student 8	52,5	Not satisfactory
9	Student 9	42,5	Not satisfactory
10	Student 10	67,5	Sufficient
11	Student 11	65	Sufficient
12	Student 12	60	Sufficient
13	Student 13	60	Sufficient
14	Student 14	65	Sufficient
15	Student 15	60	Sufficient
16	Student 16	60	Sufficient
17	Student 17	52	Not satisfactory
18	Student 18	32	Not satisfactory
19	Student 19	45	Not satisfactory
20	Student 20	22	Not satisfactory

From the Table 5 we can see that during the pandemic, there were 2 students in excellent category, no students in nice category, 8 students in the sufficient category and 10 students in the not satisfactory category. From the data above, it could be concluded that e-learning does not produce a good effect and is not recommended to be used in learning media for speaking skills. This happens because there are several difficulties found in students where students cannot do the practice directly to hone the speaking. We can see that in the language before the pandemic, students' pronunciation is good, but during the pandemic it has decreased greatly, their vocabulary is insufficient. Pronunciation is incorrect and makes the listener confused in interpreting it. Another factor is vocabulary, which was good before the pandemic, but after it has greatly decreased, because students become less motivated to practice at home. Speaking practice is usually done directly in the classroom, students are more interested in learning vocabulary that way. It means that there is a decrease in students' skill in using vocabulary during e-learning compared with face-to-face learning in the classroom. Therefore using a suitable is one of the ways to improve students speaking skill and it is important to apply and alternative strategy in teaching [18].

The difficulties experienced by students are the lack of pre-media facilities to support the process of implementing e-learning, such as students who do not have gadgets to be able to carry out e-learning, in addition, many students have not mastered electronic media or lack the knowledge of ICT (Information Communication Technology) so it can affect performance in online-based learning. Apart from technology, the difficulties that can be found in the e-learning process are due to the lack of seriousness of students in participating in the e-learning system because many students feel bored participating in e-learning by sitting and paying attention to their cellphones or laptops to follow learning.

Conclusion

To summarize, the study was aimed to explore whether online learning has an effect on communication between instructors and students in a negative way, if online learning affects students' productivity levels, as well as to evaluate and suggest ways of improving effective communication between instructors and students in online courses. The data was collected by using an online survey, which was distributed to a random sample of 20 students from the school № 104. As mentioned in the results above, students become less motivated to practice at home. Speaking practice is usually done directly in the classroom, students are more interested in learning vocabulary that way. For this reason the only thing that can make students improve their speaking ability is speaking exercises or the learning process face-to-face with other people. This is what really helps students' speaking to develop and get good results. We all need to understand what if the distance format lasts any longer, the consequences can be even more negative.

References

1 Abdullah, M. (2017). Student's speaking ability through community language learning. English and Literature Journal, 1(1), 97–125.

2 Allen, J. L. (2019). Teaching with narrative nonfiction podcasts. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 28(2), 139–164.

3 Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. Education Sciences, 10(9), 216.

4 Amelia, L. C. H., & Abidin, M. J. Z. (2018). Young ESL Learners' Perception on the Effects of Using Digital Storytelling Application in English Language Learning. Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities.

5 Armasita, A. (2017). Improving students' speaking skill in english lesson with action learning strategy at eight grade of mts pab 1 helvetia (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara).

6 Bin-Tahir, S. Z. (2020). Need-based learning the simulation approach in english teaching.

7 Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15(1), i-vi.

8 Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. Journal of Educational Technology Systems, 49(1), 5–22.

9 Ganayem, A., & Zidan, W. (2018). 21st Century Skills: Student Perception of Online Instructor Role. Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects, 14.

10 Gwo-Jen Hwang, H. -C. C. (2017). Objectives, methodologies and research issues of learning analytics. Interactive Learning Environments, 143–146.

11 Hamid, R., Sentryo, I., & Hasan, S. (2020). Online learning and its problems in the Covid-19 emergency period. Jurnal Prima Edukasia, 8(1), 86–95.

12 Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause review, 27, 1–12.

13 Ichsan, I. Z., Rahmayanti, H., Purwanto, A., Sigit, D. V., Kurniawan, E., Dewi, A. K., & Marhento, G. (2020). Covid-19 dan E-Learning: Perubahan strategi pembelajaran sains dan lingkungan di SMP. JINoP (Jurnal Inovasi Pembelajaran), 6(1), 50–61.

14 Jati, I. P., Saukah, A., & Suryati, N. (2019). Teaching using YouTube tutorial video to improve students' speaking skills. Jurnal Pendidikan Humaniora, 7(3), 101–116.

15 Mardiah, H. (2020). The Use of E-Learning to Teach English in the Time of the Covid-19 Pandemic. English Teaching and Linguistics Journal, 1(2), 45–55.

16 Mukhopadhyay, B. R., & Mukhopadhyay, B. K. (2020). COVID-19 and 'zoom'for remote teaching: Enhancing student engagement. The Sentinel, Post-Editorial.

17 Munawar, M. (2015). Improving speaking skills through the learning community technique. English Education Journal, 6(4), 484–496.

18 Novita, T. (2017). Students' English speaking skill and activation method: the case of one senior high school. Edukasi: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran, 4(2), 10–17.

19 Parmawati, A., & Inayah, R. (2019). Improving students'speaking Skill through English movie in scope of speaking for general communication. Eltin Journal, Journal Of English Language Teaching In Indonesia, 7(2), 43–53.

20 Rahmawati, R., Sihombing, C., Ginting, E. K. B., & Arimonnaria, E. (2021). The effect of E-Learning on Students speaking skill progress: a case of the seventh grade at Smp Pencawan Medan. Indonesian EFL Journal, 7(1), 69–78.

21 Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. Retrieved April, 14(2020), 2020–04.

22 Salleh, F. I. M., Ghazali, J. M., Ismail, W. N. H. W., Alias, M., & Rahim, N. S. A. (2020). The impacts of COVID-19 through online learning usage for tertiary education in Malaysia. Journal of Critical Reviews, 7(8), 147–149.

23 Saykili, A. (2019). Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies. Journal of Educational Technology and Online Learning, 2(1), 1–15.

24 Shofi, A. T. (2020). Employing multimedia-based learning to improve english speaking skills. ELTICS: Journal of English Language Teaching and English Linguistics, 5(1).

25 Taylor-Guy, P., & Chase, A. M. (2020). Universities need to train lecturers in online delivery, or they risk students dropping out. The Conversation.

26 Thamarana, S., Kallepalli, M. (2018). Teaching Speaking Skill Online: Prospects And Possibilities. *Research Gate.* pp1–8.

27 UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. Retrieved from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/

28 World Bank. (2020). Guidance Note: Remote Learning and COVID-19

К.Ш. Шамадиева, М. Сеитова

Пандемиялық жағдайда сөйлеу дағдыларын дамыту үшін цифрлық әңгімелерді енгізу

Цифрлық әңгімелер соңғы бірнеше жылда мұғалімдерді де, олардың оқушыларын да қызықтыратын, оқыту мен оқудың қуатты құралы ретінде пайда болды. Алайда, соңғы уақытқа дейін теориялық құрылымға технологияның құралы ретінде сыныптағы жағдайдағы тиімділікті арттыруға аз көңіл бөлінді. Оқу процесін қашықтықтан оқыту режиміне енгізген дағдарыс бұрын мектептерге енгізілген ақпараттық технологиялар құралдары мен жабдықтарға деген көзқарасты қайта қарауға әсер етті. Мектеп сайттары, электронды журналдар мен күнделіктер телекоммуникацияны қолдана отырып, оқу процесін ұйымдастырудың пайдалы құралы болды. Осыған байланысты мұндай құралдарды қолданудың дидактикалық мүмкіндіктерін зерттеу, сондай-ақ оларды қашықтықтан да, күндізгі режимде де педагогикалық практикаға енгізу үшін әдістемелік ұсыныстар әзірлеу өзекті болып табылады. Мақалада цифрлық баяндаудың тарихы және оның білім беруде пандемия жағдайында қалай қолданылатындығы туралы талқылау ұсынылған. Сондықтан, бұл зерттеу орта мектеп оқушыларының пандемия кезінде онлайн-ағылшын тілін үйрену кезіндегі қиындықтарын зерттеуге бағытталған. Сапалы әдісті орындауға жиырма оқушы қатысты. Қатысушылар әртүрлі критерийлерді ескере отырып мақсатты түрде таңдалды. Ашық сауалнама цифрлық платформа арқылы таратылды. Содан кейін деректер индуктивті түрде талданды. Зерттеушілер қиыншылықтар сөздік қорында және дәлдікте екенін дәлелдеді. Электрондық оқыту процесінде студенттер сөйлеуге ұялып, ағылшынша сөйлеуге жалқау болып қалса, сөздік қорының төмендеуі, айтылуының төмендеуі және оқушылардың сөйлеу шеберлігі мен дәлдігінің төмендеуі байқалған. Зерттеу нәтижелі дағдылар, оның ішінде сөйлеу және жазу дағдылары үйренудің ең қиын дағдыларына айналатынын көрсетті.

Кілт сөздер: электрондық оқыту, цифрлық әңгімелеу, педагогикалық технология, айтылым, сөйлеу дәлдігі, аудиовизуалды жазбалар, цифрлық зерттеулер, белсенді дағдылар.

К.Ш. Шамадиева, М. Сеитова

Внедрение цифровых повествований для развития навыков устной речи в случае пандемии

Цифровые повествования появились в последние несколько лет как мощный инструмент преподавания и обучения, который привлекает как учителей, так и их учеников. Однако до недавнего времени мало внимания уделялось теоретической структуре, которая могла бы использоваться для повышения эффективности технологии как инструмента в учебной среде. Кризис, выведший учебный процесс в дистанционный режим, стал мотивом для пересмотра отношения к средствам и инструментам информационных технологий, внедренных в школы ранее. Школьные сайты, электронные журналы и дневники оказались полезными инструментами организации учебного процесса с использованием телекоммуникаций. В статье представлено обсуждение истории цифрового повествования и того, как оно используется в образовательных целях в случае пандемии. Данное исследование было направлено на изучение проблем, с которыми сталкиваются учащиеся средней школы при проведении онлайн-обучения английскому языку во время пандемии. Качественный метод исследования был использован с привлечением двадцати учащихся средней школы. Участники были выбраны целенаправленно с учетом различных критериев. Анкета открытого типа была распространена через цифровую платформу. Затем данные были проанализированы индуктивно. Исследователи обнаружили некоторые проблемы, а именно: в процессе дистанционного обучения учащиеся стесняются говорить и становятся ленивыми, таким образом, сокращается словарный запас, наблюдается ухудшение произношения и снижение беглости и точности речи учащихся. Результаты показали, что продуктивные навыки, в том числе и навыки устной и письменной речи, становятся наиболее сложными для изучения.

Ключевые слова: электронное обучение, цифровые повествования, педагогические технологии, произношение.

References

1 Abdullah, M. (2017). Student's speaking ability through community language learning. English and Literature Journal, 1(1), 97–125.

2 Allen, J. L. (2019). Teaching with narrative nonfiction podcasts. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 28(2), 139–164.

3 Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. Education Sciences, 10(9), 216.

4 Amelia, L. C. H., & Abidin, M. J. Z. (2018). Young ESL Learners' Perception on the Effects of Using Digital Storytelling Application in English Language Learning. Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities.

5 Armasita, A. (2017). Improving students' speaking skill in english lesson with action learning strategy at eight grade of mts pab 1 helvetia (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Sumatera Utara).

6 Bin-Tahir, S. Z. (2020). Need-based learning the simulation approach in english teaching.

7 Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15(1), i-vi.

8 Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. Journal of Educational Technology Systems, 49(1), 5–22.

9 Ganayem, A., & Zidan, W. (2018). 21st Century Skills: Student Perception of Online Instructor Role. Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects, 14.

10 Gwo-Jen Hwang, H. -C. C. (2017). Objectives, methodologies and research issues of learning analytics. Interactive Learning Environments, 143–146.

11 Hamid, R., Sentryo, I., & Hasan, S. (2020). Online learning and its problems in the Covid-19 emergency period. Jurnal Prima Edukasia, 8(1), 86–95.

12 Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause review, 27, 1–12.

13 Ichsan, I. Z., Rahmayanti, H., Purwanto, A., Sigit, D. V., Kurniawan, E., Dewi, A. K., & Marhento, G. (2020). Covid-19 dan E-Learning: Perubahan strategi pembelajaran sains dan lingkungan di SMP. JINoP (Jurnal Inovasi Pembelajaran), 6(1), 50–61.

14 Jati, I. P., Saukah, A., & Suryati, N. (2019). Teaching using YouTube tutorial video to improve students' speaking skills. Jurnal Pendidikan Humaniora, 7(3), 101–116.

15 Mardiah, H. (2020). The Use of E-Learning to Teach English in the Time of the Covid-19 Pandemic. English Teaching and Linguistics Journal, 1(2), 45–55.

16 Mukhopadhyay, B. R., & Mukhopadhyay, B. K. (2020). COVID-19 and 'zoom'for remote teaching: Enhancing student engagement. The Sentinel, Post-Editorial.

17 Munawar, M. (2015). Improving speaking skills through the learning community technique. English Education Journal, 6(4), 484–496.

18 Novita, T. (2017). Students' English speaking skill and activation method: the case of one senior high school. Edukasi: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran, 4(2), 10–17.

19 Parmawati, A., & Inayah, R. (2019). Improving students'speaking Skill through English movie in scope of speaking for general communication. Eltin Journal, Journal Of English Language Teaching In Indonesia, 7(2), 43–53.

20 Rahmawati, R., Sihombing, C., Ginting, E. K. B., & Arimonnaria, E. (2021). The effect of E-Learning on Students speaking skill progress: a case of the seventh grade at Smp Pencawan Medan. Indonesian EFL Journal, 7(1), 69–78.

21 Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD. Retrieved April, 14(2020), 2020–04.

22 Salleh, F. I. M., Ghazali, J. M., Ismail, W. N. H. W., Alias, M., & Rahim, N. S. A. (2020). The impacts of COVID-19 through online learning usage for tertiary education in Malaysia. Journal of Critical Reviews, 7(8), 147–149.

23 Saykili, A. (2019). Higher education in the digital age: The impact of digital connective technologies. Journal of Educational Technology and Online Learning, 2(1), 1–15.

24 Shofi, A. T. (2020). Employing multimedia-based learning to improve english speaking skills. ELTICS: Journal of English Language Teaching and English Linguistics, 5(1).

25 Taylor-Guy, P., & Chase, A. M. (2020). Universities need to train lecturers in online delivery, or they risk students dropping out. The Conversation.

26 Thamarana, S., Kallepalli, M. (2018). Teaching Speaking Skill Online: Prospects And Possibilities. *Research Gate.* pp1–8.

27 UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. Retrieved from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/

28 World Bank. (2020). Guidance Note: Remote Learning and COVID-19.

DOI 10.31489/2021Ped3/102-109

UDC:376.42

A.K. Krykbayeva*, L.B. Rakhimzhanova

al-Farabi Kazakh National university, Almaty, Kazakhstan
(Corresponding author's e-mail: kr_asel@mail.ru)
ORCID ID: 0000-0003-1136-3811.

Development of support software for inclusive online education

Situation with corona virus has demonstrated that online education is a compulsory measure in arrangement of education for children with disabilities. Learners with disabilities cannot capture educational programs without use of dedicated (adapted) educational programs, methods of teaching and upbringing, and also their software support. This article covers issues of arrangement of an educational process for learners with mental retardation with the use of online educational technologies and also describes experience of creation of "InclusiveEdu – Information Science 7" software within principal educational school program. It offers maximally available and efficient educational space, arrangement of which takes into account individual characteristics of learners. This educational space can involve all the participants in educational relations: learners, their parents (legal representatives), teachers, special community helpers. It has been found that mentally-retarded children prefer to watch and listen to information instead of reading. That is why the developed software product offers an opportunity to listen to important information. In order to test efficiency of the developed software, a pedagogical experiment was carried out in four schools of Almaty City in conditions of online education which produced positive results in favor of the offered teaching methodology.

Keywords: online education, inclusive education, inclusive online education, software, disabilities, mental retardation, dedicated educational programs, special educational needs.

Introduction

Online education enables all students, irrespective of their level of education and health status, to receive quality self-education and training throughout their lives. It provides for remote interaction between a teacher and pupils that represent all the elements inherent in the educational process (objectives, content, methods, organizational forms, training aids).

Therefore, opportunity for studies is provided to those who cannot or does not want to participate in classroom studies. These may include children with special educational needs who receive inclusive online education.

Contemporary concept of inclusive education provides for its interpretation as an educational process designed to overcome any restrictions in obtaining of knowledge, which is significant for full adaptation in a modern society.

Therefore, any system of education and vocational training must meet challenges of justice and development, which have crucial significance for life quality of all the people.

Available data in [1–3] demonstrates that within inclusive education pupils are treated as self-sufficient persons regardless of the scale of their achievements and abilities.

In his article Ismar Frango Silveira has demonstrated that everybody must be entitled to education with no discrimination. Thus, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities recognizes it as a human right (this is especially relevant because according to estimates today 15% of the global population has some form of disability) [4].

Academic studies have proved efficiency of use of information technologies, in particular creation of software for inclusive education [5–8]. With booming spread and availability of mobile cellular devices it also is becomes urgent to develop software support for inclusive education with their use [9–12].

Tatiana Shestakevych in her paper states that upgraded support for people with special needs' education will contribute to social integration of such population. Efforts to develop mathematical and software methods and tools imply the creation of a scientific base of information technologies, which pursue support of inclusive education. Model of inclusive education thoroughly covering all the stages of such process has been designed based on analysis of present-day support of inclusive education with information technologies. Model of information and technology support for inclusive education has been employed to determine functions of software for a system to support such program. On the basis of the developed models method to verify education format was offered as an element of a program system of inclusive education support [5].

This paper of Kumar Mandula discusses the challenges faced by special educators in this regard and proposes an ICT based educational assessment framework for planning and executing individualized education for children with mild mental retardation. It explains various interfaces that can be provided through this framework to parents and special educators for assessing, planning, teaching and measuring child's progress [6].

An educational assistive technology Luciana C. L. F. Borges was developed to support the child in the literacy process. It's intended to enable that HATS in educational context, as on the Computer Science and Engineering learning, can be developed in a participatory way including educators on the design process in order to facilitate the PwD learning in several knowledge areas [7].

Research by Angel Jaramillo-Alcázar comes up with a serious mobile game that targets some basic principles of electrical circuits. Moreover, it covers accessibility features for students suffering from hearing or visual disabilities [9].

Jaramillo-Alcázar also offers to set out a compilation and analysis of different access guidelines that allow to engineer serious mobile games for students suffering from cognitive disabilities. Moreover, he gives a model to evaluate accessibility of serious games for people with cognitive disabilities. He also applies it in a case study. In the end, the author offers an evaluation tool for developers of mobile serious games, which zeroes in on students with cognitive disabilities [10].

Edilson Arenas in his research indicates that boosted spread and availability of mobile cellular devices across developing countries has enabled development of a global platform for connected learning – a software and data infrastructure that will underlie a lot of systems we build to put into action the concept of equal access to educational services. In his article the author argues that a key challenge for deployment of that platform is development and introduction of an engineering standard specification rooted in breakthrough learning theories and principles [11].

In conditions of Kazakhstan's inclusive education, children with special educational needs have home schooling and study only a limited number of disciplines. Amid the pandemic, ORLEU National Center of Advanced Training developed video lessons covering the entire school syllabus from the first to the eleventh grade. There is also "OnlineMektep-BilimLand" portal that offers online lessons. Algorithm of actions is very simple and allows pupils to easily surf the website.

Therefore, it enables inclusion of children with special educational needs into the existing online educational environment of pupils who are free from health limitations.

Such developments have resulted in a concept that highlights normalization of development of pupils, with its focus to offer pupils with health limitations generally accepted learning standards.

Inclusive online education (IOE) must be implemented with the aid of specific Internet resources or other tools that provide for interactivity. Contraindication between a need to apply IOE opportunities and incomplete development of portals that employ required information technologies made the author choose the following objective.

Analyzing different scientific papers, we have drawn conclusion that it is necessary to carry out research of online inclusive education. Purpose of our study is to demonstrate requirements that have been taken into account for children with developmental delays within development of educational environment software, and obtained results for pedagogical experiment which demonstrate efficiency of its employment in Kazakhstan.

Experimental

The notion of "mental retardation" is used with respect to children with minimal organic or functional damage to the central nervous system and those who stayed in conditions of social deprivation (in an unfavorable social environment) for a long time. They are distinguished by immature emotional-volitional sphere and underdevelopment of cognitive activity. Insufficient expression of cognitive interests in children with mental retardation is combined with memory impairments, functional insufficiency of visual and auditory perception, and poor coordination of movements [13].

Children with mental retardation of constitutional origin have the following specific features:

– unstable attention;
– low cognitive activity and performance;
– prevalence of visual-effective, concrete-figurative thinking over abstract-logical one;
– insufficient verbal and semantic memory;

– increased exhaustion and satiety of active attention. Children are tireless in a game but they are quickly bored with intellectual activities [14].

It is recommended to develop their independence, self-regulation, play activities, responsibility.

Providing quality learning opportunities involves focus on four key areas, namely Process, Pupil, Personnel and Resources.

The process involves content and instructions and takes into account that the standard curriculum of the Republic of Kazakhstan for such child is broad and balanced.

Teachers adapt content of the standard curriculum (curricula) by drawing up a course schedule so as to make topics relevant and functional for such pupils. In doing so, teachers set appropriate, achievable goals for their pupils ensuring that pupils can meet a level set for them.

Considering all these factors, the article covers some aspects of developed software designed to teach children with special educational needs and allows it to be used in inclusive online education.

Software content (Figure 1) includes relevant and functional topics in accordance with the standard curriculum of the Republic of Kazakhstan in Information Science, grade 7.

Figure 1. Content of Software “Inclusive Edu – Information Science, Grade 7”

With the use of the offered software teachers can employ various teaching strategies. For example, multi sensory approaches, demonstration, project, guided video tours, direct learning, differentiated learning, one-to-one learning, peer learning, small group learning. And teachers are provided with an opportunity to carry out joint learning.

In the course of teaching with the use of our software a suitable pace for pupils is taken into account, it is not slowed down and at the same time does not allow to rush some pupils to meet the compiled course schedule of the curriculum.

In the process of teaching children with mental retardation it was found that they would prefer to watch and listen to information rather than to read. Therefore, given their wishes, the software enables to listen to important information, in Fig. 1 this can be seen in the form of a metaphor “Golden Bell”. Such metaphor is used because of predominance of concrete-figurative thinking over abstract-logical thinking in such children, and their unstable attention. When a pupil sees the Golden Bell, they understand that they have important information in front of them and must listen to it carefully. Due to insufficiency of verbal-semantic memory, which features in children with mental retardation of constitutional origin, indicated in [5], the software has a video tab that explains theoretical and practical material for each topic in Information Science (Figure 2).

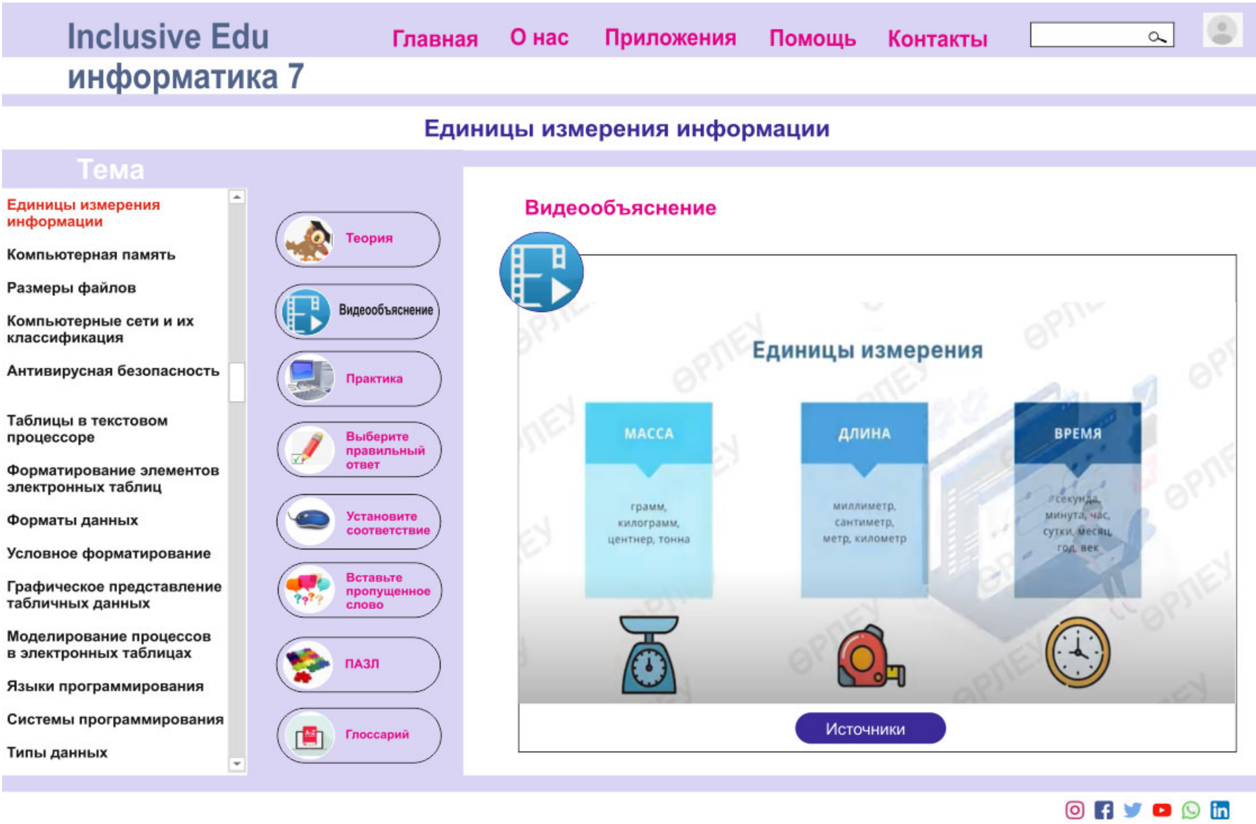


Figure 2. Video explanation

Users of the offered software may have an immature motor sphere, which manifests itself in the form of impulsive movements, insufficient coordination of movements, presence of unnecessary movements, insufficient fine movements of fingers and hands, therefore choice of objects is possible using a keyboard and not just a mouse. Also, any transition action requires confirmation in the form of the question "Are you sure...?"

From our own teaching experience, we have found out that children with mental retardation are different, some need a repeated explanation several times, while others need help in using the mouse and the keyboard.

Responsibility, independence, self-regulation should be developed in such children, therefore, thanks to the offered software, pupils can study lesson material at their own pace and repeat it a sufficient number of times. A number of tasks for independent work is also offered, which allows self-control of the covered material.

During the learning process pupils with mental retardation have revealed that they are often distracted, get tired and find it difficult to concentrate. Therefore we believe that predominance of a game form of study and consolidation of material will kindle interest and bring pleasure from the game to children with emotional and volitional immaturity. For example, there is a puzzle game in the software, where a part of the puzzle is opened for pupils with the correct answer to an asked question.

Children with mental retardation experience learning difficulties as they make a large number of mistakes due to the state of increased fatigue. In order for them not to get a feeling of inability, not to increase a painful attitude towards their failures, not to develop neurotic reactions, in the software, when completing a task, they can use a "Hint" button any time. By clicking it, the child sees an animated object in front of them, which is happy to help in solving the problem.

When evaluating knowledge in the software all types of tests are used [15], such as choose a correct answer, insert a missing word, put in a correct order, puzzle.

Results and Discussion

For an objective and evidence-based verification of a pedagogical hypothesis, a pedagogical experiment was carried out, which was held in two stages: ascertaining and teaching experiments.

Experimental training was carried out in four schools in Almaty City in conditions of online learning. Pupils were divided into experimental and control groups.

Purpose of the training experiment was to test efficiency of the developed software and offered methodology for teaching children with mental retardation in online inclusive education.

In order to verify reliability of experimental teaching we have used the method of comparing a level of capturing of educational material by pupils in control and experimental classes and a probabilistic method – a criterion. For this purpose control tests were carried out, results of which were subject to a qualitative analysis. Each pupil was asked 10 questions in 3 variants.

Method - χ criterion is most often used in pedagogical research [16] to compare distribution of objects of two populations by the state of a certain property based on changes in a name scale of this property in two independent samples from the considered populations. Value of statistics of χ^2 criterion to compare results of a control work is calculated by the formula

$$\chi^2 = \frac{1}{l_1 l_2} \sum_{i=1}^{k} \left[\frac{(l_1 R_{2i} - l_2 R_{1i})^2}{R_{1i} + R_{2i}} \right],$$

where l_1 is a number of reviewed works in the first sample; l_2 is a number of reviewed works in the second sample; R_{1i} is a number of relative assessments of the *i*-category in the first sample; R_{2i} is a number of relative assessments of the *i*-category in the second sample.

If $\chi^2 > \chi^2_{kr}$, then difference between the two distributions is significant; if $\chi^2 < \chi^2_{kr}$, it is insignificant.

We have randomly selected 20 works (answers to tests) in the control and experimental classes.

The first sample is answers to tests performed by the pupils of the control classes, the second – by the experimental classes. Test results are recorded in Table 1 and are graphically shown in the diagram (Figure 3).

Table 1

Experiment results

Relative assessment	Control classes	Experimental classes
R≤50%	4	0
50%<R≤70%	12	3
70%<R≤80%	3	12
80%>R	1	5

Given that in the covered case $l_1=l_2$, it is possible to make calculations according to the formula:

$$\chi_i^2 = \sum_{i=1}^{k} \left[\frac{(R_{2i} - R_{1i})^2}{R_{1i} + R_{2i}} \right].$$

Notations are the same as in the previous formula. Then we have:

$$\chi^2 = \frac{(4-0)^2}{4+0} + \frac{(12-3)^2}{12+3} + \frac{(3-12)^2}{3+12} + \frac{(1-5)^2}{1+5} \approx 14{,}5 .$$

As it follows from the table, compliance with three degrees of freedom values χ_{kr}^2 is 95% at the level of probability – 7.81. Since 14.5>7.81, we can discard the zero hypothesis and consider that there are significant differences in results of the control test held in the experimental and control classes.

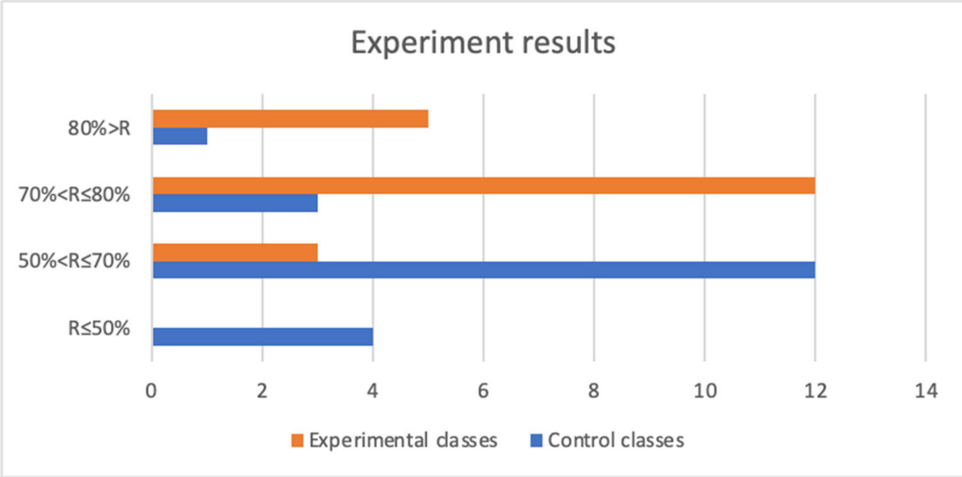


Figure 3. Diagram of the experiment results

Clearly indicate advantages, limitations and possible applications. Thus, based on findings of the experiment, it can be argued with certainty that the proposed arrangement of teaching discipline Information Science to pupils with mental retardation using software in inclusive online education is effective.

Conclusion

Ultimate objectives of teaching with the use of the offered software are determined by significant changes in theory and practice of pedagogical science associated with introduction of adjustments in content of learning technologies that contribute to provision of a qualitatively new model of training children with mental retardation in inclusive distance education.

In the course of the research the following results were obtained:

1. Regulatory documents and requirements for arrangement of education for children with mental retardation have been reviewed.
2. Software for teaching children with mental retardation in inclusive online education has been developed.
3. A complex of educational and applied tasks in Information Science has been developed based on our own experience of teaching pupils with mental retardation.
4. To test research results and obtain effective results of the use of the offered methods, an experiment was carried out in schools.

References

1 Кузьмина О.С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования: моногр. / О.С. Кузьмина, Н.В. Чекалева, Т.Ю. Четверикова. — Омск: Полиграфист, 2014. — 242 с.

2 Kyriaki Messiou (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? International Journal of Inclusive Education, Vol. 21, 2, 146–159. Retrieved from https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184.

3 Шкутина Л.А. Кадровый потенциал как основной фактор успешной реализации инклюзивной системы образования / Л.А. Шкутина, А.Р. Рымханова, Н.В. Мирза, Г.С. Ашимханова, Г.К. Алшынбекова // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. — 2017. — Т. 7. — № 1. — С. 21–33.

4 Ismar Frango Silveira, Regina Motz, & Carlos Vaz De Carvalho. (2019). Inclusive Educational Resources. IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje, Vol. 14, 1–3. DOI: 10.1109/RITA.2019.2909674

5 Shestakevych, T. (2017). The method of education format ascertaining in program system of inclusive education support. 12th International Scientific and Technical Conference on Computer Sciences and Information Technologies (CSIT), 21–25. DOI: 10.1109/STC-CSIT.2017.8098786

6 Kumar Mandula, Ramu Parupalli, Annie Joyce Vullamparthi, Murty, A. S., Magesh, E. & Sarat Chandra Babu Nelaturu. (2016). ICT based special education assessment framework for inclusive education in India. 3rd International Conference on Computing for Sustainable Global Development (INDIACom), 90–99.

7 Luciana C. L. F. Borges, Mauricio R. R. Araujo, Cristiano Maciel, & Eunice P. S. Nunes. (2016). Participatory design for the development of inclusive educational technologies: A systematic review. IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), 12–15. DOI: 10.1109/FIE.2016.7757563

8 Samsiah Bidin, & Azidah Abu Ziden. (2013). Adoption and application of mobile learning in the education industry. Procedia — Social and Behavioral Sciences 90, 720–729. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.145

9 Angel Jaramillo-Alcázar, Carlos Guaita, Jorge L. Rosero, & Sergio Luján-Mora. (2018). An approach to Inclusive Education in Electronic Engineering Through Serious Games. XIII Technologies Applied to Electronics Teaching Conference (TAEE), 31–33. DOI:10.1109/TAEE.2018.8476110

10 Angel Jaramillo-Alcázar, Sergio Luján-Mora, Luis Salvador-Ullauri. (2018). Inclusive Education: Mobile Serious Games for People with Cognitive Disabilities. Enfoque UTE, 9(1), 53–66. Retrieved from https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v9n1.236

11 Edilson Arenas, Tyde Richards, & Avron Barr. (2013). The IEEE Actionable Data Book: A platform for inclusive education. IEEE Global Humanitarian Technology Conference (GHTC), 63–67. DOI:10.1109/GHTC.2013.6713655

12 Monther-Elaish, Norjihan Abdul Ghani, Liyana Shuib, & Ahmed Al-Haiqi. (2019). Development of a Mobile Game Application to Boost Students' Motivation in Learning English Vocabulary. IEEE Access, 13326–13337. DOI:10.1109/ACCESS.2019.2891504

13 Организация обучения детей с особыми образовательными потребностями по 8 категориям в условиях инклюзивного образования: метод. реком. — Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2016. — 64 с.

14 Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // Психология детей с задержкой умственного развития / сост. О.В. Защиринская. — СПб., 2003. — С. 63–83.

15 Avdarsol, S., Rakhimzhanova, L.B., Bostanov, B.G., Sagimbaeva, A.Ye., & Khakimova, T. (2020). Criteria-based assessment as the way of forming pupils' functional literacy in computer science. Periódico Tchê Química, 17 (35), 41–54.

16 Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли. — М.: Прогресс, 1976. — 495 с.

А.К. Крыкбаева, Л.Б. Рахимжанова

Инклюзивті қашықтықтан білім беруде бағдарламалық қолдауды әзірлеу

Коронавирусқа қатысты жағдай мүмкіндігі шектеулі балалардың білім алуын ұйымдастырудағы мәжбүрлі шара қашықтықтан оқыту болып табылатынын көрсетті. Мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың арнайы (бейімделген) білім беру бағдарламалары мен оқыту және тәрбиелеу әдістерін, сондай-ақ оларды бағдарламалық қолдауды пайдаланбай, білім беру бағдарламаларын меңгеруі мүмкін емес. Мақалада қашықтықтан білім беру технологияларын қолдана отырып, психикалық дамуы тежелген оқушылардың білім беру процесін ұйымдастыру мәселелері қарастырылған, сонымен қатар, мектептің негізгі білім беру бағдарламасы аясында «InclusiveEdu – информатика 7» бағдарламалық жасақтамасын құру тәжірибесі сипатталған. Барынша қолжетімді және тиімді білім беру кеңістігі ұсынылады, оны ұйымдастыру кезінде білім алушылардың жеке ерекшеліктері ескеріледі және осы білім беру кеңістігіне білім беру қатынастарының барлық қатысушылары: білім алушылар, олардың ата-аналары (заңды өкілдері), педагогтар, көмекші бейіннің мамандары қосыла алады. Психикалық дамуы тежелген балалар оқығаннан гөрі ақпаратты көбірек қарап, тыңдағысы келетіні анықталды, сондықтан әзірленген бағдарламалық өнімде маңызды ақпаратты тыңдауға мүмкіндік бар. Әзірленген бағдарламалық жасақтаманың тиімділігін тексеру үшін Алматы қаласының төрт мектебінде қашықтықтан оқыту жағдайында педагогикалық эксперимент жүргізілді, онда ұсынылған оқыту әдістемесінің пайдасына оң нәтижелер алынды.

Кілт сөздер: онлайн білім беру, инклюзивті білім беру, инклюзивті онлайн білім беру, бағдарламалық жасақтама, мүмкіндігі шектеулі, психикалық дамуы тежелген, арнайы білім беру бағдарламалары, ерекше білім беру қажеттіліктері.

А.К. Крыкбаева, Л.Б. Рахимжанова

Разработка программной поддержки для инклюзивного дистанционного образования

Ситуация с коронавирусом показала, что вынужденной мерой в организации получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является дистанционное обучение. Невозможно освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья без использования специальных (адаптированных) образовательных программ и методов обучения и воспитания, а также их программной поддержки. В статье рассмотрены вопросы организации образовательного процесса обучающихся с задержкой психического развития с применением дистанционных образовательных технологий, а также описан опыт создания программного обеспечения «InclusiveEdu – Информатика 7» в рамках основной образовательной программы школы. Предложено максимально доступное и эффективное образовательное пространство, при организации которого учитываются индивидуальные особенности обучающихся, и в это образовательное пространство могут включаться все участники образовательных отношений: обучающиеся, их родители (законные представители), педагоги, специалисты помогающего профиля. Выявлено, что детям с задержкой психического развития хочется больше смотреть и слушать информацию, нежели читать, поэтому в разработанном программном продукте есть возможность прослушать важную информацию. Для проверки эффективности разработанного программного обеспечения был проведен педагогический эксперимент в четырех школах города Алматы в условиях дистанционного обучения, где были получены положительные результаты в пользу предложенной методики обучения.

Ключевые слова: онлайн образование, инклюзивное образование, инклюзивное онлайн образование, программное обеспечение, с ограниченными возможностями, задержка психического развития, специальные образовательные программы, особые образовательные потребности.

References

1 Kuzmina, O.S., Chekaleva, N.V., & Chetverikov, T.Yu. (2014). *Organizatsiia i soderzhanie podgotovki pedagogov k deiatelnosti v usloviiakh inkliuzivnogo obrazovaniia: monografiia* [Organization and content of training teachers for activity in the conditions of inclusive education: monograph]. Omsk: Poligrafist, 242 [in Russian].

2 Kyriaki Messiou (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education, Vol. 21, 2*, 146–159. Retrieved from https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184.

3 Shkutina, L.A., Rymkhanova, A.R., Mirza, N.V., & Karmanova, Zh.A. (2017). Kadrovyi potentsial kak osnovnoi faktor uspeshnoi realizatsii inkliuzivnoi sistemy obrazovaniia [Human resource is a key factor in the successful implementation of the inclusive education system]. Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, 7,1, 21–33 [in Russian].

4 Ismar Frango Silveira, Regina Motz, & Carlos Vaz De Carvalho. (2019). Inclusive Educational Resources. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje, Vol. 14,* 1–3. DOI: 10.1109/RITA.2019.2909674

5 Shestakevych, T. (2017). The method of education format ascertaining in program system of inclusive education support. *12th International Scientific and Technical Conference on Computer Sciences and Information Technologies (CSIT),* 21–25. DOI: 10.1109/STC-CSIT.2017.8098786

6 Kumar Mandula, Ramu Parupalli, Annie Joyce Vullamparthi, Murty, A. S., Magesh, E. & Sarat Chandra Babu Nelaturu. (2016). ICT based special education assessment framework for inclusive education in India. *3rd International Conference on Computing for Sustainable Global Development (INDIACom),* 90–99.

7 Luciana C. L. F. Borges, Mauricio R. R. Araujo, Cristiano Maciel, & Eunice P. S. Nunes. (2016). Participatory design for the development of inclusive educational technologies: A systematic review. *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE),* 12–15. DOI: 10.1109/FIE.2016.7757563

8 Samsiah Bidin, & Azidah Abu Ziden. (2013). Adoption and application of mobile learning in the education industry. *Procedia — Social and Behavioral Sciences 90,* 720–729. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.145

9 Angel Jaramillo-Alcázar, Carlos Guaita, Jorge L. Rosero, & Sergio Luján-Mora. (2018). An approach to Inclusive Education in Electronic Engineering Through Serious Games. *XIII Technologies Applied to Electronics Teaching Conference (TAEE),* 31–33. DOI:10.1109/TAEE.2018.8476110

10 Angel Jaramillo-Alcázar, Sergio Luján-Mora, Luis Salvador-Ullauri. (2018). Inclusive Education: Mobile Serious Games for People with Cognitive Disabilities. *Enfoque UTE, 9(1),* 53–66. Retrieved from https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v9n1.236

11 Edilson Arenas, Tyde Richards, & Avron Barr. (2013). The IEEE Actionable Data Book: A platform for inclusive education. *IEEE Global Humanitarian Technology Conference (GHTC),* 63–67. DOI:10.1109/GHTC.2013.6713655

12 Monther-Elaish, Norjihan Abdul Ghani, Liyana Shuib, & Ahmed Al-Haiqi. (2019). Development of a Mobile Game Application to Boost Students' Motivation in Learning English Vocabulary. *IEEE Access*, 13326–13337. DOI:10.1109/ACCESS.2019.2891504

13 Organizatsiia obucheniia detei s osobymi obrazovatelnymi potrebnostiami po 8 kategoriiam v usloviiakh inkliuzivnogo obrazovaniia [*Development of recommendations for arrangement of education for children with special educational needs in 8 categories in inclusive education]*. (2016). Methodical recommendations. Astana: I. Altynsarin NAO, 64 [in Russian].

14 Lebedinskaia, K.S. (2003). Osnovnye voprosy kliniki i sistematiki zaderzhki psikhicheskogo razvitiia [Key questions of the clinic and systematics of mental retardation] *// Psychology of children with mental retardation. Reader. Compiled by O.V. Zashchirinskaia. Saint Petersburg,* 63–83 [in Russian].

15 Avdarsol, S., Rakhimzhanova, L.B., Bostanov, B.G., Sagimbaeva, A.Ye., & Khakimova, T. (2020). Criteria-based assessment as the way of forming pupils' functional literacy in computer science. *Periódico Tchê Química, 17 (35),* 41–54.

16 Glass, J., & Stanley, J. (1976). *Statisticheskie metody v pedagogike i psikhologii [Statistical methods in pedagogy and psychology].* Moscow: Progress, 495 [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/110-116

UDC 378.1

K. Ybyraimzhanov, G. Yespolova*

NJSC "Zhetysu University named after I. Zhansugurov"
ORCID ID: 0000-0002-9773-8890[1],
0000-0002-0241-7657[1]
*(*Corresponding author. E-mail: gulden.11@mail.ru)*

Formation of Professional Competency of Future Primary School Teachers at University in the Context of Teaching Research Activities to Primary Schoolchildren

The given paper analyzes the basic concepts of professional competency and approaches to the formation of professional competency of future primary school teachers at university in the context of teaching research activities to primary schoolchildren. The importance is argued and the conditions for the formation of professional competency of future primary school teachers at university are determined. The concept and stages of the formation of professional competency for the effective development of professional qualities of future primary school teachers have been determined. Pedagogical conditions for the formation of professional competency of a future primary school teacher in the process of student-centered education at university have been developed and tested in practice: the use of the possibilities of student-centered education in the formation of professional competency of the future teacher; the formation of motives for the professional activity of the future primary school teacher by creating a motivating environment; creation of a developing, personality-oriented educational environment; ensuring self-education of students in the process of mastering professional activity. The results of psychological and pedagogical research that confirm the effectiveness of the formation of professional competency of future primary school teachers at university are presented.

Keywords: competencies, professional competencies, formation, future teachers, primary school, university, effective development, pedagogical research.

Introduction

The urgency of the research is substantiated by the problem of training primary school teachers in the context of innovative transformations in the republic, which in their turn dictate new approaches to the professional training of future primary school teachers.

Professional training is a system of professional education aimed at accelerating the acquisition of the skills necessary for performing a certain job. General professional training of a future teacher, which is traditionally understood as mastering rules, norms and methods of the professional activity, is legitimately considered as a process of accumulation and enrichment of the experience of integral professional activity by a student.

Rodríguez, Pérez & Núñez believe that "... the significance of the problems related to teacher training has never been questioned, but in modern conditions they have acquired particular urgency due to the fact that the education system is undergoing fundamental transformations caused by:

– first, the modernization of the education system, caused by the need to form a new system of values with a focus on a freely self-realized individual, capable of a flexible change of life ways and forms on the basis of positive communication and the principle of social responsibility;
– second, the change in the traditional paradigm of education, in which the assimilation of ready-made knowledge becomes clearly insufficient, when the student turns from a passive object into an active subject of the educational process when the role and function of the teacher changes;
– third, joining a single world educational space;
– fourth, the informatization of the entire education system" [1].

The problem of professional competency as a priority characteristic of a specialist has been in the focus of attention of pedagogical science in recent decades. This phenomenon is studied in works of Mandzhieva [2], B. Kaskatayeva [3], Kuter [4], Zh. Bissenbayeva, M. Aurenova, Zh. Aubakirova, E. Uaidullakyzy [5], Qualters [6], A.M. Suguralieva [7], Yeoman & Zamorski [8] and others. Their research resulted in a reorientation of specialist training in the system of higher professional education in accordance with its development trends.

Analysis of the studies devoted to the teacher professional competency demonstrates that they are aimed at developing the foundations for the formation of his pedagogical orientation (Halász G, Michel [9], Therese N. Hopfenbeck [10], Drach, Slobodianiuk [11], etc.); as well as development of professional and personal qualities (Ianni, Samuels, Eakin, Perorazio, Ellingrod [12], Leonard, Basuki Wibawa [13], Gómez-Rodríguez [13], [14–16], etc.).

The multifaceted nature of our research of the problem of forming the professional competency of the future primary school teacher has determined the need to use various approaches to studying the essence of this phenomenon: systemic (synthesizing various knowledge about an object into a single whole) and competency-based (orientation of professional training towards the formation of the main components of professional competency, reflecting the specifics of the activity of the primary school teacher).

The aim of this article is to identify and experimentally test the effectiveness of pedagogical conditions that contribute to the formation of professional competency of a future primary school teacher at university.

Main part

In the course of the research, we have determined the essence, content and specificity of the activity of the primary school teacher. On this basis the following structural components of the professional competency of the future primary school teacher have been identified (Figure 1).

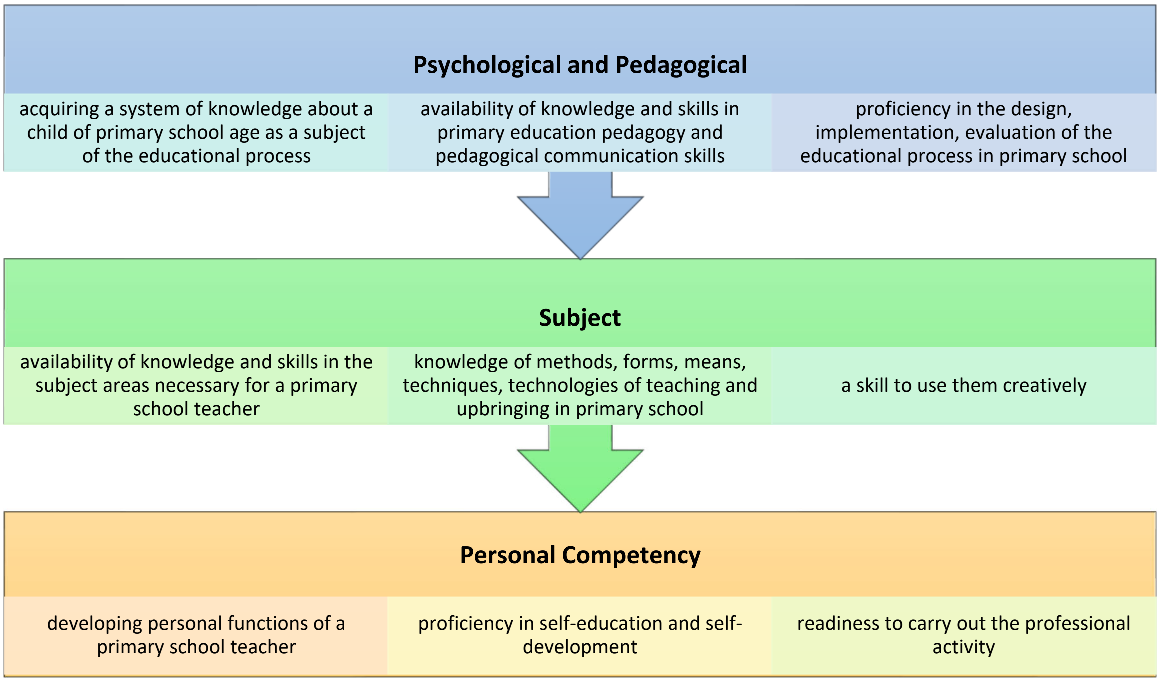


Figure 1. Structural components of the professional competency of the future primary school teacher

We have identified the criteria that have the same name with the components of professional competency (psychological and pedagogical, subject, methodological, personal), indicators and levels of formation of the professional competency of a future primary school teacher: high, medium and low.

The high level is characterized by sufficient knowledge of the foundations of the primary education pedagogy, the age-related psychophysiological characteristics of a primary schoolchild, the patterns of development and formation of his personality, knowledge of the subject foundations and the ability to operate with them; the ability to solve professional problems in various ways; vast possession of various methods and techniques of diagnostics of a primary schoolchild; the ability to carry out empirical and theoretical research, the ability to process and analyze the results obtained, the presence of one's own position in the study of the problem; the ability to design the author's elements of the technology of professional activity, to apply the optimal forms and methods of the upbringing and educational process in primary school; the presence of a high level of motivation and a deep conscious interest in pedagogical activity, possession of the skills of self-education and self-development, psychological readiness to carry out professional and pedagogical activities.

The middle level is characterized by partial knowledge of the foundations of the primary education pedagogy, the age-related psychophysiological characteristics of a primary schoolchild, the patterns of development and formation of his personality, knowledge of the basics of mathematics, natural science and the modern Russian language, not always skillful use of them; partial knowledge of methods and techniques for diagnosing the personality of a primary school child; striving for self-improvement and self-development; partial possession of self-education skills.

The low level of formation of professional competency is characterized by insufficient knowledge of the basics of primary education pedagogy; age-related psychophysiological characteristics of a primary schoolchild, patterns of development and formation of his personality, knowledge of the basics of mathematics, natural science and the modern Russian language, inability to operate with them; poor knowledge of the methods and techniques of diagnostics of a primary schoolchild (having difficulty in analyzing the data obtained); not possessing pedagogical skills, the intuitive nature of solving professional problems (without relying on existing unsystematic knowledge, he often makes mistakes); the presence of inadequate self-esteem and mental readiness for the implementation of professional and pedagogical activities.

The pedagogical conditions for the successful formation of professional competency of a future primary school teacher are (Figure 2):

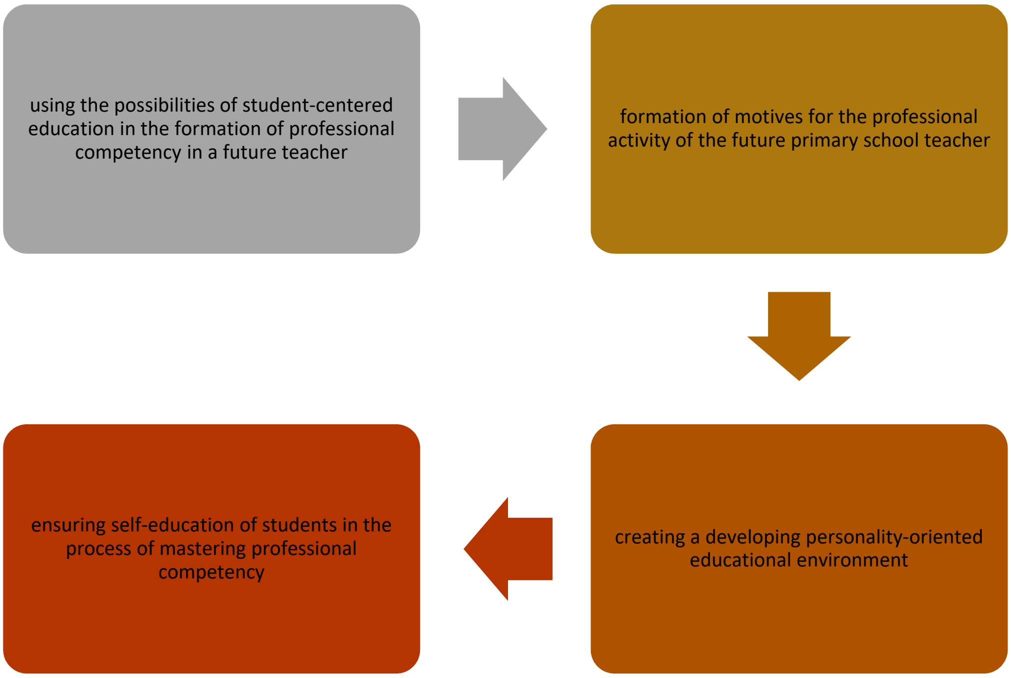


Figure 2. Pedagogical conditions for the successful formation of professional competency

The pedagogical conditions for the formation of professional competency of the future primary school teacher that we highlighted were implemented in conducting a formative experiment throughout all the indicated stages.

Research methods

To solve the set tasks a set of research methods was used: analysis, observation, conversation, questioning, testing, creating pedagogical situations; educational and cognitive tasks; analysis of products of activity; personality self-assessment method, expert assessment method, diagnostics of the level of empathy formation.

Results and discussion

As a result of the ascertaining experiment, it was found that a significant number of students have a low level of professional competency formation: 43.2%; 39.4% demonstrated the average level; 16.7% of students showed the high level. The results obtained indicate the insufficient formation of professional competency of the future primary school teacher at university.

The results of the initial ascertaining experiment, which involved 1-4 year students (128 people in total), showed that 64.6% of the respondents entered the specialty "Pedagogy and Methods of Primary Education" guided by the desire to obtain a diploma of higher education. In addition to this motive, the students named a number of other motives: the desire to become a cultured person (28.4%); striving to realize their abilities and achieve a position in society (12.3%); desire to live and work among educated friends (9.4%), etc. The only motive concerning professional activity, that is, interest in raising children, was named by 39.4% of students.

The results of the distribution of students according to the levels of formation of professional and pedagogical motivation turned out to be as follows: 19.65% of students have a high level of formation of professional and pedagogical motivation, 34.8% of students – an average, 48.75% – a low level.

These results indicate the need for a purposeful formation of motives for professional activity of a future primary school teacher in the process of developing his professional competency, as well as the need to create certain conditions for this.

The ascertaining experiment, conducted in order to clarify the attitude of students to self-education and self-development, possession of self-education skills, as well as to determine the factors that impede self-development in the process of vocational training, included a questionnaire survey of 1-4-year students of the specialty "Pedagogy and Methods of Primary Education". The results of the experiment have shown that the majority of students (76%) adequately consider self-development (in the form of professional self-education), but they have little command of the skills of self-educational activity: they cannot work with reference literature, systematize and generalize information, highlight the main thing and others; almost half of the students (43.21%) have a low level of self-education skills.

On the basis of the data obtained, the experimental work was built on the formation of students' skills of self-educational activity aimed at increasing the level of professional competency.

Work was organized with 1-2 year students to teach them the ability to work with special, scientific and methodological literature (to find the necessary information; to take notes, to highlight main ideas; to link this material with already known; to systematize what has been read in tables, graphs, diagrams); the ability to plan educational activities (to see the prospect of their educational activities; to draw up a plan of educational work for the near future, to follow it clearly; to analyze what has not been done and why; to adjust the plan).

Work was also organized with 3-4 year students. It was focused on mastering the skills of self-educational activity in the preparation of speeches and reports (to highlight the essence of the issue under consideration; to combine data from several sources; to draw conclusions); when writing essays, articles (to navigate the flow of information; to find the necessary literary sources; to fold information; to draw logical conclusions).

After the experiment, an assessment of the level of self-education skills of 1-4-year students was carried out, which showed that the number of students with a low level of self-education skills formation decreased by half, and those with a high level increased by almost 10%, with an average level by 12%.

To determine the influence of the formation of self-education skills on the level of professional competency of the future primary school teacher we calculated the Pearson correlation coefficient, the value of which is 0.76, which proves the close dependence of these indicators.

At the final stage of the experimental work, we used the same diagnostic tools as in the ascertaining experiment.

The results of the final ascertaining experiment are presented in Table 1.

Table 1

The results of the final ascertaining experiment

Formation levels	Before the experiment		After the experiment	
	Absolute	%	Absolute	%
High	21	16, 7	36	28,3
Medium	52	39,4	70	52, 2
Low	57	43,2	24	19, 7

Analysis of the results has shown that the number of students with a high level of professional competency formation increased by 12.8%, the number of students with a low level decreased by 26.8%, the number of students with an average level of professional competency formation increased by 15%.

The result reliability of the experimental work was verified using the statistical criterion % 2, the value of which turned out to be 43.49, which is more than its critical value both with a probability of 95% and with a probability of 99%. This proves the reliability of the experiment results.

Therefore, the significant positive dynamics of the levels of formation of professional competency of the future primary school teacher indicates the effectiveness of the experimental work and confirms the hypothesis put forward.

Conclusion

The research presents the results of the effectiveness of pedagogical conditions contributing to the formation of professional competency of a future primary school teacher at university.

In the course of the analysis of psychological and pedagogical literature, theoretical and practical approaches to solving the problem of the formation of professional competency were revealed: use of various means (information, game and developmental technologies); realization of the potential of industrial (pedagogical) practice; application of a competency-based approach to professional training and others.

The criteria, indicators and levels of formation of professional competency of the future primary school teacher (high, medium, low) have been determined.

The essential characteristics and possibilities of personality-oriented education have been determined, ensuring the effectiveness of the formation of professional competency of the future primary school teacher: presentation of the elements of the education content in the form of multi-level personality-oriented tasks; assimilation of the education content in the context of dialogue as a special didactic and communicative environment; imitation of social-role and space-time conditions.

Pedagogical conditions for the formation of professional competency of the future primary school teacher in the process of student-centered education at university have been developed and tested in practice: the use of the possibilities of student-centered education in the formation of the professional competency of the future teacher; the formation of motives for the professional activity of the future primary school teacher by creating a motivating environment; creation of a developing, personality-oriented educational environment; ensuring self-education of students in the process of mastering professional activity.

The conducted experimental work has proved that the developed pedagogical conditions for the formation of professional competency of the future primary school teacher in the process of personality-oriented education at university are effective and provide stable positive motivation of professional competency, deep personal assimilation of knowledge, skills and readiness for their practical application.

References

1 Rodríguez, G., Pérez, N. & Núñez, G. (2019). Developing creative and research skills through an open and interprofessional inquiry-based learning course. *BMC Med Educ* 19,134.

2 Mandzhieva, E. V. (2015). Formation of the Professional Competency of the Future Elementary School Teachers on the Basis of Pedagogical Hermeneutics. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(4), 35. Retrieved from https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/6974

3 Kaskatayeva, B. (2018). Model of the formation of research competency of students-mathematicians of a pedagogical university. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, *6*(9), 53–71.

4 Kuter, S. (2013). An Action Research on Developing Prospective Teachers' Inquiry Skills. Journal Of Educational And Social Research, 3(7), 317.

5 Bissenbayeva Zh., Aurenova M., Aubakirova Zh., Uaidullakyzy E. (2014). Modern Technologies of Communicative Competency Formation. *Procedia — Social and Behavioral Sciences,* 116, 4780–4784

6 Qualters D.M. (2001). Do Students Want to be Active? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning,* 2 (1), 51–60.

7 Valentyna Shpak, Anna Klim-Klimashevska & Tatyana Ninova (2021). Training of future primary school teachers for the formation of functional literacy in pupils. SHS Web Conf. Volume 104, Retrieved from https://www.shs-conferences.org/

8 Suguralieva A.M. Criteria, indicators and levels of professional competency of the future primary school teacher. Retrieved from http://www.rusnauka.com/pdf/278091.pdf

9 Halász G, Michel (2011). A. Key Competencies in Europe: interpretation, policy formulation and implementation // European Journal of Education, 46 (3),289–306.

10 Therese N. Hopfenbeck (2018). Classroom assessment, pedagogy and learning — twenty years after Black and Wiliam 1998. *Assessment in Education: Principles, Policy& Practice* 25(6), 545–550.

11 Drach I., & Slobodianiuk O. (2020). Building a Culture of Academic Integrity in the Student Environment Case of Vinnytsia National Technical University (Ukraine) *Creative Education,* 11(8), 346.

12 Ianni P.A., Samuels E.M., Eakin B.L., Perorazio T.E., & Ellingrod V.L. (2019). Assessments of Research Competencies for Clinical Investigators: A Systematic Review. *Evaluation & the Health Professions*, 37(5),86

13 Leonard, Basuki Wibawa (2020). Development of Teacher Research Competency Training System in Indonesia: A Need Analysis. Universal Journal of Educational Research, 8(5), 2064 — 2070.

14 Gómez-Rodríguez, L. F. (2018). EFL Learners' Intercultural Competency Development Through International News. *GIST — Education and Learning Research Journal*, (16), 185–208.

15 Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement: monograph. Warsaw: BMT Eridia Sp.z o.o., 2018, 424. Retrieved from https://www.ssoar.info/

16 Proceedings of the Conference «Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives», 25–27 March 2020, St. Petersburg, Russia. Retrieved from https://link.springer.com/

К. Ыбыраимжанов, Г. Есполова

Жоғары оқу орындарында болашақ бастауыш мектеп педагогтарының кәсіби құзыреттіліктерін кіші мектеп оқушыларын зерттеушілік іс-әрекетке үйрету контекстінде қалыптастыру

Мақалада кіші мектеп оқушыларының зерттеу әрекетін оқыту контексінде жоғары оқу орындарындағы болашақ бастауыш мектеп педагогтарының кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру тәсілдері мен кәсіби құзыреттіліктің негізгі ұғымдары жайында талдау жасалынған. ЖОО-дағы болашақ бастауыш мектеп педагогтарының кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың маңыздылығы мен шарттары дәлелденді. Болашақ бастауыш мектеп мұғалімдерінің кәсіби қасиеттерін тиімді дамыту үшін кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру тұжырымдамасы мен кезеңдері анықталды. ЖОО тұлғалық-бағдарлы білім беру үрдісінде болашақ бастауыш мектеп мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары әзірленді және іс-тәжірибе барысында тексерілді: болашақ мұғалімдердің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруда тұлғалық-бағытталған білім беру мүмкіндіктерін пайдалану; мотивациялық орта құру арқылы болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби іс-әрекет мотивтерін қалыптастыру; дамытушы тұлғалық-бағытталған білім беру ортасын құру; кәсіби қызметті игеру үрдісінде студенттердің өздігінен білім алуын қамтамасыз ету. Жоғары оқу орындарының болашақ бастауыш мектеп педагогтарының кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың тиімділігін растайтын психологиялық-педагогикалық зерттеу нәтижелері келтірілген.

Кілт сөздер: құзыреттілік, кәсіби құзыреттілік, қалыптастыру, болашақ педагог, бастауыш мектеп, жоғары мектеп, тиімді дамыту, педагогикалық зерттеу.

К. Ыбыраимжанов, Г. Есполова

Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов начальной школы в вузе в контексте обучения младших школьников исследовательской деятельности

В статье проанализированы основные понятия профессиональной компетенции и подходы к формированию профессиональной компетенции будущих педагогов начальной школы в вузе в контексте обучения младших школьников исследовательской деятельности. Аргументирована значимость и определены условия формирования профессиональной компетенции будущих педагогов начальной школы в вузе. Определены понятие и этапы формирования профессиональной компетенции для эффективного развития профессиональных качеств будущих педагогов начальной школы. Разработаны и проверены на практике педагогические условия формирования профессиональной компетенции будущего педагога начальной школы в процессе личностно-ориентированного образования в вузе: использование возможностей личностно-ориентированного образования в формировании профессиональной компетентности будущего учителя; формирование мотивов профессиональной деятельности будущего учителя начальной школы посредством создания мотивирующей среды; создание развивающей личностно-ориентированной образовательной среды; обеспечение самообразования студентов в процессе овладения профессиональной деятельностью. Приведены результаты психолого-педагогического исследования, подтверждающие эффективность формирования профессиональной компетенции будущих педагогов начальной школы в вузе.

Ключевые слова: компетенции, профессиональные компетенции, формирование, будущие педагоги, начальная школа, высшая школа, эффективное развитие, педагогическое исследование.

References

1 Rodríguez, G., Pérez, N. & Núñez, G. (2019). Developing creative and research skills through an open and interprofessional inquiry-based learning course. *BMC Med Educ* 19,134.

2 Mandzhieva, E. V. (2015). Formation of the Professional Competency of the Future Elementary School Teachers on the Basis of Pedagogical Hermeneutics. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *6*(4), 35. Retrieved from https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/6974

3 Kaskatayeva, B. (2018). Model of the formation of research competency of students-mathematicians of a pedagogical university. *International Journal of Research -GRANTHAALAYAH*, *6*(9), 53–71.

4 Kuter, S. (2013). An Action Research on Developing Prospective Teachers' Inquiry Skills. Journal Of Educational And Social Research, 3(7), 317.

5 Bissenbayeva Zh., Aurenova M., Aubakirova Zh., Uaidullakyzy E. (2014). Modern Technologies of Communicative Competency Formation. *Procedia — Social and Behavioral Sciences,* 116, 4780–4784

6 Qualters D.M. (2001). Do Students Want to be Active? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning,* 2 (1), 51–60.

7 Valentyna Shpak, Anna Klim-Klimashevska & Tatyana Ninova (2021). Training of future primary school teachers for the formation of functional literacy in pupils. SHS Web Conf. Volume 104, Retrieved from https://www.shs-conferences.org/

8 Suguralieva A.M. Criteria, indicators and levels of professional competency of the future primary school teacher. Retrieved from http://www.rusnauka.com/pdf/278091.pdf

9 Halász G, Michel (2011). A. Key Competencies in Europe: interpretation, policy formulation and implementation // European Journal of Education, 46 (3), 289–306.

10 Therese N. Hopfenbeck (2018). Classroom assessment, pedagogy and learning — twenty years after Black and Wiliam 1998. *Assessment in Education: Principles, Policy& Practice* 25(6), 545–550.

11 Drach I., & Slobodianiuk O. (2020). Building a Culture of Academic Integrity in the Student Environment Case of Vinnytsia National Technical University (Ukraine) *Creative Education,* 11(8), 346.

12 Ianni P.A., Samuels E.M., Eakin B.L., Perorazio T.E., & Ellingrod V.L. (2019). Assessments of Research Competencies for Clinical Investigators: A Systematic Review. *Evaluation & the Health Professions*, 37(5),86

13 Leonard, Basuki Wibawa (2020). Development of Teacher Research Competency Training System in Indonesia: A Need Analysis. Universal Journal of Educational Research, 8(5), 2064 — 2070.

14 Gómez-Rodríguez, L. F. (2018). EFL Learners' Intercultural Competency Development Through International News. *GIST — Education and Learning Research Journal*, (16), 185–208.

15 Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement: monograph. Warsaw: BMT Eridia Sp.z o.o., 2018, 424. Retrieved from https://www.ssoar.info/

16 Proceedings of the Conference «Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives», 25–27 March 2020, St. Petersburg, Russia. Retrieved from https://link.springer.com/

DOI 10.31489/2021Ped3/117-123

УДК 378

К.У. Темиров*, А.Ш. Сагынбаева

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

Правовая культура будущих педагогов-психологов

В статье рассмотрено понятие правовой культуры. Проанализирована различная информация по данной теме, были выявлены и обоснованы представления, компоненты и элементы правовой культуры высококвалифицированного педагога-психолога. Общество, частью которого являются педагоги, устанавливает цели образования и организационные рамки, в которых протекает учебный процесс. В самом широком смысле роль педагога-психолога заключается в том, чтобы облегчить процесс обучения. Педагогическая деятельность основана на адаптации преподавательского инструментария к образовательным потребностям учащегося. С темпом развития современного мира и социально-экономическими преобразованиями появляется необходимость в формировании грамотного гражданского общества и правового государства. В различных сферах нашего общества происходит процесс социальной модернизации. В особенности, это касается образовательной сферы, так как она является одним из важнейших социальных институтов, воспитывающих личность, владеющей правовой культурой. Таким образом, в современном мире выдвигаются особые требования к личности будущего педагога-психолога и его профессиональной подготовке. В век информационных технологий от педагога-психолога требуется непрерывное профессиональное обучение на протяжении всей его деятельности. Саморазвитие является ключевым аспектом личности будущего педагога-психолога. Актуальность темы обусловлена тем, что для воспитания личности, владеющей правовой культурой, педагог-психолог должен быть квалифицирован в данном вопросе. В компетенции будущего педагога-психолога входят не только общепонятийные представления о воспитании и обучении детей, но и ориентирование в нормативно-правовых документах, защищающих и устанавливающих права субъектов, участвующих в процессе обучения. Таким образом, педагог-психолог на данный момент – не только человек, осуществляющий педагогическую деятельность, но и личность, которая может защитить свои права, а также интересы подопечных. Отсюда следует, что появляется необходимость расширения границ в области правовой культуры в профессиональной деятельности будущих педагогов-психологов.

Ключевые слова: правовая культура, правовая компетентность, правомерное поведение, правосознание, профессиональная деятельность, нравственность, правовые знания, правовая идеология, будущий педагог-психолог.

Введение

Правительство Республики Казахстан уделяет особое внимание демократизации общества, укреплению законности, соблюдению конституционных прав и свобод граждан. Требованием современных реалий и общества на сегодняшний день является обеспечение образования подрастающего поколения, поэтому политическое и социальное устройство государства, законы, символы, права и свободы человека, обязанности, установленные законом, выступают неотъемлемой частью образовательной программы, тогда как педагог является проводником ученика в эти институты.

Правовая культура – это понятие, включающее в себя совокупность правовых знаний, установок и личностных убеждений, реализующихся в процессе труда, межличностного общения, поведения, а также отношение личности к духовным и материальным ценностям [1].

Казахстанские юристы уделяют приоритетное внимание вопросам повышения уровня правовых знаний и дисциплины граждан республики посредством изучения теории, истории, конституционного права государства и права, публикации научных трудов. Этими правоведами являются З.К. Аюпова, С.Б. Бейсебаева, А.О. Бейсембаева, К. Бегалиев, Г.С. Джусупова, С. Зиманов, С.И. Корыкбаев, А.К. Мухтарова, Г.С. Сапаргалиев, А.Б. Сейфуллина, А.В. Турлаев и другие.

Основная часть

Чтобы сформировать готовность будущего педагога-психолога к правовому воспитанию школьников, необходимо четко разъяснить им цель и содержание правового воспитания школьников через образовательный процесс. Необходимо провести исследования по правовому воспитанию школьников. Основные обязанности педагога, установленные Законом Республики Казахстан «Об образовании», должны быть известны будущему педагогу-психологу еще с порога педагогического высшего учебного заведения.

Правомерное поведение обусловливается уровнем развития правосознания, которое подразумевает под собой отношение личности к действующим и вновь принимаемым правовым актам, а также уважительное отношение к правовым нормам. Понятие правовой культурности определяет юридическое образование любого цивилизованного государства, а также правовой прогресс. Правовая культура граждан любого государства является показателем степени зрелости исторической правовой системы и исторического развития народа. Поэтому каждое государство имеет свой уровень развития правовой культуры, а этот показатель позволяет нам называть наше государство цивилизованным. Уровень развития культурных и правовых норм в государстве выражается в степени развития права и правовых отношений, а также соблюдения общественного порядка. Что касается гражданина такой страны, то главными характеристиками, выражающими его правовую культуру, являются нравственность и мораль, так как эти черты являются необходимыми атрибутами жизни в обществе. Они выполняют такую же регуляторную функцию по нормализации межличностных отношений, как и политика между государством, социальными группами и отдельными людьми.

Элементами правовой культуры являются право, правосознание, правовые отношения, порядок и законность. Правовая культура имеет систему социальных институтов, к которым относятся: суд, прокуратура, полиция, различные законодательные органы. Принципы современной правовой культуры — это равенство, свобода и справедливость. Таким образом, у нас есть некий социальный стандарт портрета право культурного человека, с помощью которого можно «измерить» людей и сбалансировано сочетать права и обязанности.

Правовая культура одновременно выполняет ряд функций, таких как:

1. Познавательно-преобразовательная функция. Данная функция связана с созданием общечеловеческих ценностей, таких как свобода выбора, порядочность, честность, достоинство, самоконтроль и др. Она помогает формировать гражданское общество и правовое государство, так же как и координировать индивидуальные и групповые интересы, а также ставит человека в центр общественного развития.

2. Праворегулятивная функция. Обеспечивает слаженность системы элементов правового регулирования, тем самым контролирует взаимность прав и обязанностей граждан.

3. Ценностно-нормативная функция. Реализует себя через факты, приобретающие ценностное значение в сознании, поступках и социальных институтах.

4. Право-социализаторская функция. Представляет собой фактор влияния на формирование правовых качеств личности.

5. Прогностическая функция. Поясняет смысл применения правового регулирования, отвечает за выбор использования инструментов для реализации культурно-правовых ценностей.

6. Коммуникативная функция. Правовая культура выступает средством общения граждан в юридической сфере, способствует передаче сложившейся в обществе правовой культуры с помощью средств массовой коммуникации, создает положительное отношение в массах к политическим учениям прошлого и т.д.

7. Интегративная функция. Отвечает за объединение слоев и классов, различных наций на основе гражданских норм, идей, традиций и принципов [2; 12].

Правовая культура складывается, прежде всего, из того, каков уровень развития правосознания у населения, насколько изучены и как понимаются такие правовые феномены, как ценность человеческих прав и его свобод, ценность проведения самой правовой процедуры при разрешении различных споров, умение находить компромиссы и т.д., как складываются отношения населения к таких правовых институтов, как суд, правоохранительные органы, юридические процедуры. Тем самым все эти моменты определяют, какую установку имеют граждане на соблюдение или несоблюдение правовых предписаний. Это первый элемент правовой культуры.

Вторым элементом правовой культуры является ее уровень развития, а именно уровень развития правовой деятельности. То есть теоретическая деятельность, которая реализуется посредством ученых-юристов, образовательная деятельность студентов, вузов и школ юриспруденции, и практической правоприменительной и правореализующей деятельности. Таким образом, мы понимаем, что правовая культура сильно зависит от того, каким образом реализуется правовая деятельность, происходит создание законодательной основы жизни общества. Несомненно, правореализующей деятельностью должны заниматься компетентные в данном вопросе органы. Зачастую, именно от них зависит понимание правовых вопросов населением.

Третьим элементом правовой культуры является достоверное оформление всех юридических актов, а именно законы, все правовые документы, в которых выражается и закрепляется право. В данном вопросе важен уровень оформления всех правовых актов. Любой такой акт должен быть правовым и соответствовать всем правовым нормам и принципам о свободе, равенстве и справедливости.

Таким образом, правовая культура реализуется при соблюдении всех описанных выше элементов. Лишь в таком случае она может иметь эффективное воздействие на граждан, а также на правокультурные институты. В нашем обществе развитие правовой культуры зависит не только от преподавателей и студентов, занимающихся юриспруденцией. По большей степени данная ответственность легла на плечи педагогов, так как их функцией является не только обучение одному предмету, но и воспитание в ребенке личности, готовой к социализации, знающей свои права и обязанности, умеющие отстоять собственные интересы и грамотно разрешить возникший правовой конфликт. Все это делает педагога-психолога главной фигурой в развитии правовой культуры учеников. Так, перед будущим педагогом-психологом встают новые задачи. Будущий педагог-психолог должен формировать своих учащихся в области правовой идеологии, при отсутствии четких идеологических норм. Для педагога-психолога формируются новые требования, которые говорят о том, что он должен обладать знаниями в области защиты собственной профессиональной деятельности, защиты личности ребенка, а также готовить личность, носящую знания к жизни в новых культурных и профессиональных условиях.

Так, структурой правовой культуры будущего педагога-психолога будет следующая модель, состоящая из таких компонентов, как знания основ правовой культуры, правовые убеждения, уважение к закону, то есть формирование отношения к праву, правомерное социально-активное поведение, а также его готовность к воспитанию в школьниках правовой культуры.

Исходя из этого можно утверждать, что правовая культура каждого гражданина зависит от того, каким уровнем правосознания обладает будущий педагог-психолог. Правовая культура будущего педагога-психолога выступает одним из центральных элементов, который позволяет воспитать у будущего поколения уважение к правам человека и демократический взгляд на правовую культуру. Тем временем, наблюдения и специальные исследования показывают, что до тех пор, пока в школе происходит пополнение педагогов, «не обладающих высокой культурой права, но воспитывающих будущих граждан правового государства, тем самым учить других, не умея делать это самостоятельно, будет руководить другими, не умея подчиняться» [3]. Это утверждение сформировано не случайно, так как, рассматривая юридические публикации, мы можем увидеть, что проблема правовой культуры стала объектом теоретического анализа относительно недавно, поэтому можно утверждать, что этот термин только появляется в предметном поле педагогических исследований.

Понятию правовой культуры дается не так много определений. Так, Н.М. Кейзеров определяющей чертой правовой культуры называет принадлежность к идеологическим отношениям [4]. В свою очередь, В.И. Каминская и А.Р. Ратинов говорят о правовой культуре как о «системе овеществленных и идеальных элементов, которые относятся к сфере действия права и являются их отражением в поведении и сознании людей» [5]. Таким образом, к изучению правовой культуры возможно применить такие подходы, как правовой, философский и педагогический.

Прежде чем формировать правовую культуру личности, будущий педагог-психолог сам должен владеть большим багажом знаний в области права и знать их социальную значимость. Трансляция культуры будущему поколению делает педагога-психолога не только ответственным, но и культурным. Будущий педагог-психолог отвечает за становление личностного ориентира каждого индивида.

Социум имеет огромное влияние на то, каким образом будет проходить педагогический процесс, и можно сказать, что правовая культура будущего педагога-психолога есть производное от социальных установок. Исходя из этого, следует сделать вывод, что правовая культура, являясь элементом всеобщей культуры, неразрывно связана с другими подсистемами, такими как нравственная, эстетическая, политическая и т.д. Такой вывод можно сделать и о нормативно-ценностном содержании образования. Основными ценностями современной правовой культуры можно назвать толерантность, демократичность, гуманизм, высокую нравственность, признание ценности человеческой жизни, ненасилие, приоритет личностных прав и свобод человека над национальными, расовыми, классовыми правами и свободами. Как и у большинства казахстанцев, уровень правовой культуры педагогов-психологов требует развития, потому что компетенция будущего педагога-психолога в данной сфере определяет успешность его деятельности и способности воспитать будущего гражданина страны. В ряду таких правовых преподавательских компетенций стоит, в первую очередь, помощь в освоении обязанностей и прав, которыми обладает ученик или студент. Также он обязан понимать, что ученик не является полной дееспособной личностью, и в связи с этим не несет полной ответственности за свои неправомерные действия до момента окончания школы.

Ученик, в свою очередь, вправе защищаться от педагогического произвола с помощью законодательных механизмов. Данные условия взаимного наделения и педагога, и ученика правами является признаком демократического типа педагогической культуры.

Методы и материалы

Правовая культура будущего педагога-психолога — это не только четкое знание права, но и представление о правомерности или неправомерности своего поведения, активная правовая позиция личности, а также навыки и действия по соблюдению правовых норм. Какие факторы формируют нормы правовой культуры педагога? В.П. Федяшин писал: «Нормы правовой культуры педагога определяются нормами права – зарегистрированными легитимными органами в присущей государственной власти форме, они определяют границы деятельности педагога». К ним относятся:

1. Педагогическая деятельность будущего педагога-психолога, которая должна соответствовать принципам и нормам международного и внутригосударственного права в области прав ребенка, а также прав и свобод человека.
2. Педагог-психолог должен отказаться от авторитарной педагогической деятельности. У него должно быть четкое понимание диалогичности субъектного характера взаимодействий с учениками при учете их асимметричности в правовом и нравственном отношении.
3. Педагог-психолог должен выстраивать процесс обучения и воспитания, учитывая нормативные требования права в соответствии с возрастными индивидуальными особенностями воспитанника.
4. Важно помнить, что образование – это лишь часть воспитания, не следует переоценивать его возможности. Первым социальным институтом в правовом воспитании является семья, поэтому любое воспитание начинается задолго до школы, и происходит интенсивнее и действеннее. Поэтому задача педагога-психолога иметь адекватное представление о месте образования и его воспитательных возможностях.
5. Правовая неграмотность является показателем профессиональной несостоятельности будущего педагога-психолога.
6. Высокая нравственная культура будущего педагога-психолога напрямую способствует формированию у воспитанников моральных и правовых норм.
7. Понимание того, что границы традиционного педагогического воздействия значительно шире правовых норм.

Культурно-правовые компетенции являются неотъемлемой частью образования будущего гражданина. Главной целью стратегии модернизации отечественной системы образования является формирование у молодых казахстанцев высокого уровня правовой культуры. Исходя из этого, обучение будущего педагога-психолога не должно ограничиваться только изучением его предметной сути должно выражаться во всеобъемлющем правовом знании, навыках, которые будут служить ориентиром для ученика в соблюдении установленных норм.

Таким образом, педагогика решает задачу – в воспитании гражданина, способного действовать в соответствии с нормами демократического гражданского общества, уважающего и соблюдающего права человека, как во время учебы, так и всю последующую жизнь. Исходя из этого, важной частью общегуманитарной и профессиональной частью подготовки высококвалифицированного специалиста в стенах педагогической школы являются правовые знания, умения и навыки. Эффективным формированием правовой культуры в процессе подготовки будущего педагога-психолога является совокупность следующих условий:

1. Включение в образовательный процесс профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов теоретических основ правовой культуры учителя в содержание общепедагогических дисциплин.
2. Включение в процесс подготовки практико-ориентированных и личностных приемов, а также методов учебно-познавательной деятельности, их ситуативность и вариативность.

3. Учебно-методическое и программное обеспечение процесса формирования правовой культуры будущего педагога-психолога.

4. Правовая компетентность будущего педагога-психолога.

Результаты и их обсуждение

К рассмотрению педагогических условий для формирования правовой культуры будущего педагога-психолога необходимо подходить комплексно, так как в результате такого подхода создается возможность дальнейшего развития правовой базы. Главными характеристиками правовой культуры педагога-психолога является преподавание сквозь призму правосознания, т.е. осознанного обучения ученика гуманистической направленности. Условия формирования правовой культуры делятся на три этапа: ценностно-мотивационный, личностно-творческий и деятельностный.

По мнению Г.П. Давыдова: «…идея правового обучения заключается в раскрытии места закона в регуляции социальной жизни, понятия закономерности общества, единства понятий законности и целесообразности». Исходя из этого, можно сделать вывод, что учебный процесс нуждается в переориентировке. Результаты можно получить только в ходе смены принципа и содержания обучения. Преподавание основ права должно раскрывать основные идеи, деятельность институтов, раскрытие принципов права, а не основываться только на изучении отдельных правовых норм. В связи с этим можно предложить уделять основное время обучению таких дисциплин, как теория государства и права, конституционное права и т.д., так как именно эти отрасли содержат в себе основные принципы права и политической системы.

Заключение

Таким образом переориентация направления обучения обусловливает необходимость учета ряда психологических закономерностей, то есть перевод теоретического содержания правового понятия на уровни бытовых терминов и понятий, для доступности широкому кругу населения. Недочетом нынешнего преподавания правового образования массам является абстрактность оборотов юридических выражений, которые излишне теоретизированы, и, отсюда, они теряют свой практический смысл.

Правовая культура будущего педагога-психолога является частью общей культуры личности и педагогической культуры, в частности. Эта система профессионально необходимых правовых взглядов, представлений и чувств, развитых на определенном (высоком) уровне, направленная на формирование знаний, умений и навыков, обеспечивающих ее (личность) правовое поведение и эффективную деятельность по правовому воспитанию школьников.

Исходя из всего изложенного выше, следует вывод, что слаженное действие государственного механизма, благополучие народа начинаются с воспитания гражданина, обладающего знаниями о правовых нормах. Условиями воспитания такого гражданина является обязательное наличие таких правовых компетенций у будущих педагогов-психологов. Для того чтобы сформировать правовую культуру будущего педагога-психолога, необходимо изучать государственную правовую идеологию и ценности, разработать оптимальные модели формирования правовой культуры, создать мотивацию к самостоятельному повышению правовой культуры, индивидуализировать процесс формирования правовой культуры, электронные юридические библиотеки и обеспечить доступ к правовым медиаресурсам, осуществлять мониторинг правовых знаний педагогов и приводить в соответствие их юридически значимые действия нормам права, с учетом гуманизации воспитательной среды.

При создании условий для формирования и развития правовой культуры будущего педагога-психолога, несмотря на приветствие интеграции международного опыта и популярности анализа кейс-стадий разных стран, необходимо учитывать, что все государства при создании нормативно-правовой базы ориентируются на собственный менталитет. Также немаловажное значение имеют авторитет и способ обучения и воспитания педагога-психолога, так как от этого зависит эффективность обучения ученика.

Подготовка такого квалифицированного и образованного педагога-психолога осуществляется в педагогических вузах. В процессе обучения в вузе будущий педагог-психолог должен быть ориентированным на себя (самоуправление), обладать самоорганизацией, самоконтролем, самообразованием, формировать, закреплять и развивать такие навыки. Формирование и развитие этих навыков у ученика реализуется путем контроля собственной деятельности ученика. Чтобы сформировать готовность будущих педагогов-психологов к правовому воспитанию школьников, необходимо четко разъяснить им цель и содержание правового воспитания школьников через образовательный процесс высшей школы, также необходимо провести исследования по правовому воспитанию школьников. Основные обязанности педагога, установленные Законом Республики Казахстан «Об образовании», должны быть известны будущим педагогам-психологам еще с порога вуза.

Список литературы

1 Бабаев В.К. Теория государства и права / В.К. Бабаев. — М.: Юрист, 2017. — 575 с.

2 Давыдов Г.П. Основы правового воспитания учащихся общеобразовательных школ / Г.П. Давыдов. — М., 2016. — 45 с.

3 Шайдуров А.А. Педагогические условия развития правовой культуры будущих учителей / А.А. Шайдуров. — Екатеринбург, 2018. — 123 с.

4 Кейзеров Н.М. Политическая и правовая культура: методологические проблемы / Н. М. Кейзеров. — М.: Просвещение, 2017. — 214 с.

5 Каминская В.И. Правосознание как элемент правовой культуры. Правовая культура и вопросы правового воспитания / В. И. Каминская, А. Р. Ратинов. — М., 2015. — 128 с.

Қ.Ө. Теміров, А.Ш. Сагынбаева

Болашақ педагог-психологтардың құқықтық мәдениеті

Мақалада құқықтық мәдениет ұғымы қарастырылған. Аталған тақырып бойынша әртүрлі ақпаратты талдаудың нәтижесінде жоғары білікті педагог-психологтың құқықтық мәдениетінің идеялары, компоненттері мен элементтері анықталып, негізделді. Құрамына мұғалімдер кіретін қоғам білім берудің мақсаттарын және оқыту процесі жүретін ұйымдастырушылық негіздерді белгілейді. Кең мағынада алғанда педагог-психологтың рөлі оқу процесін жеңілдету болып табылады. Педагогикалық іс-әрекет оқушының білім беру қажеттіліктеріне оқыту құралдарын бейімдеуге негізделген. Заманауи әлемнің даму және әлеуметтік-экономикалық қайта құрулардың қарқынымен сауатты азаматтық қоғам мен құқықтық мемлекетті қалыптастыру қажеттілігі туындайды. Біздің қоғамыздың түрлі салаларында әлеуметтік модернизация процесі жүріп жатыр. Атап айтқанда, бұл білім беру саласына қатысты, өйткені ол жеке тұлғаны тәрбиелейтін, құқықтық мәдениетке ие маңызды әлеуметтік институттардың бірі болып табылады. Сонымен, қазіргі әлемде болашақ педагог-психологтың жеке басына және оның кәсіби дайындығына ерекше талаптар қойылады. Ақпараттық технологиялар дәуірінде педагог-психологтен өзінің бүкіл қызметі барысында үздіксіз кәсіби дайындығы талап етіледі. Өзін-өзі дамыту – болашақ педагог-психолог тұлғасының негізгі аспектісі. Тақырыптың өзектілігі құқықтық мәдениетті меңгерген адамды тәрбиелеу үшін педагог-психолог осы мәселеде білікті болуы керек екендігімен байланысты. Болашақ педагог-психологтың құзыретіне балаларды тәрбиелеу мен оқыту туралы жалпы тұжырымдамалық идеялар ғана емес, сонымен қатар оқу процесіне қатысушы субъектілердің құқықтарын қорғайтын және белгілейтін нормативтік құжаттарға бағыттау жатады. Сонымен, бүгінгі таңда педагог-психолог – бұл педагогикалық қызметті жүзеге асыратын адам ғана емес, сонымен бірге қамқоршылардың мүдделерімен қатар өз құқықтарын да қорғай алатын тұлға. Осылайша, болашақ педагог-психологтардың кәсіби қызметіндегі құқықтық мәдениет саласының шекарасын кеңейту қажет.

Кілт сөздер: құқықтық мәдениет, құқықтық құзыреттілік, заңды мінез-құлық, құқықтық сана, кәсіби қызмет, адамгершілік, құқықтық білім, құқықтық идеология, болашақ педагог-психолог.

K.U. Temirov, A.Sh. Sagynbayeva

Legal culture of future teachers-psychologists

This article discusses the concept of legal culture. Having analyzed various data on this topic, the ideas, components and elements of the legal culture of a highly qualified teacher-psychologist were identified and justified. The society, of which teachers are a part, sets the goals of education and the organizational framework in which the educational process takes place. In the broadest sense the role of a teacher-psychologist is to facilitate the learning process. Pedagogical activity is based on the adaptation of teaching tools to the educational needs of the student. With the pace of development of the modern world and socio-economic transformations there is a need for the formation of a competent civil society and a rule of law state. The process of social modernization is taking place in various spheres of our society. In particular, this applies to the educational sphere, since it is one of the most important social institutions that educate a person who masters legal culture. Thus, in the modern world special requirements are put forward for the personality of the future teacher-psychologist and their professional training. In the age of information technologies a teacher-psychologist requires continuous professional training throughout their activity. Self-development is a key aspect of the personality of a future teacher-psychologist. The relevance of the topic is due to the fact that for the education of a person who owns a legal culture, a teacher-psychologist must be qualified in this matter. The competence of the future teacher-psychologist includes not only knowledge of general concepts of the upbringing and training of children, they also need to be versed in normative legal documents that protect and establish the rights of subjects involved in the learning process. Thus, a teacher-psychologist at the moment is not only a person who carries out pedagogical activities, but also a person who can protect their rights, as well as the interests of their wards. It follows that there is a need to expand the boundaries in the field of legal culture in the professional activities of future teachers-psychologists.

Key words: legal culture, legal competence, lawful behavior, legal consciousness, professional activity, morality, legal knowledge, legal ideology, future teacher-psychologist.

Refercences

1 Babaev, V.K. (2017). Teoriia gosudarstva i prava *[Theory of state and law]*. — Moscow: Yurist, 575.

2 Davydov, G.P. (2016). Osnovy pravovogo vospitaniia uchashchikhsia obshcheobrazovatelnykh shkol *[Fundamentals of legal education of secondary school students]*. — Moscow, 45.

3 Shaidurov, A.A. (2018). Pedagogicheskie usloviia razvitiia pravovoi kultury budushchikh uchitelei *[Pedagogical conditions for the development of the legal culture of future teachers]*. — Ekaterinburg, 123.

4 Keizerov, N.M. (2017). Politicheskaia i pravovaia kultura: metodologicheskie problemy *[*Political and legal culture: methodological problems*]*. Moscow: Prosveshchenie, 214.

5 Kaminskaia, V.I., & Ratinov, A.R. (2015). Pravosoznanie kak element pravovoi kultury. Pravovaia kultura i voprosy pravovogo vospitaniia *[*Legal consciousness as an element of legal culture. Legal culture and issues of legal education*]*. — Moscow,128.

DOI 10.31489/2021Ped3/124-132

UDC 378

K.M. Berkimbayev*, G. Zh. Niyazova

Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan
(Corresponding author's e-mail: gulzhan.niyazova@ayu.edu.kz)
Scopus author ID: 55599395600[1],55822416800[2]

The importance and models of forming the digital competence of teachers

The article is devoted to the current problems of the education system. In the process of digitalization, there is a fundamental change in the structure of training and the organization of the educational process. In this regard, one of the urgent problems is to update the methods of creating and providing educational content to students using digital technologies. There is a need for means to create accessible and optimal learning materials, content for effective learning, and means to effectively transfer students' knowledge. Digital technologies allow you to easily and quickly, conveniently transfer to the student the content of training, a variety of educational content. It also requires digital pedagogical competence from education professionals. The conclusions of researchers in defining the essence of the concepts of digital competence, pedagogical digital competence are presented. The main models of formation of digital competence of teachers are given, the necessity of improving the content of domestic methodological sites is justified.

Keywords: competence, digital competence, digital pedagogical competence, model, SAMR, TPACK, DigCompEdu, DigEuLit.

Introduction

The modern development of digital technologies requires professional teachers with a personal and professional approach to global issues of civilization in the context of rapid integration processes at the world level, digital competence for the optimal use of digital technologies in education and upbringing.

The main consumer of the products of the education system is the state, which provides higher education institutions with the necessary property and current funding. The requirements for the results of educational activities are reflected in the state educational standards, and the process itself is controlled by regulations. The short-term goals of the state partially overlap with the goals of another group of consumers – employers. The provision of the developing economy with personnel in accordance with current needs, a high level of their readiness to perform the functions of work in professional competencies [1].

Using the SAMR model developed by Ruben Puentedura, we can describe how digital technology affects education and learning. SAMR: Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition (https://www.21c-learning.com).

The model consists of four stages: 1) Substitution: digital technologies replace traditional technologies (for example, typing in Word). 2) Augmentation: digital technologies become a means of optimization in solving educational problems (for example, current, diagnostic or final assessment using Google forms, mobile applications Kahoot, Plikers, etc.) 3) Modification: significant functional changes in the educational process and its interaction participants (for example, the use of blended learning technologies or transfer classes). 4) Redefinition: setting and solving previously unsolved new and new pedagogical problems.

Research methods: systematization and formulation of theoretical information (analysis, synthesis, abstraction).

Discussion

Today, the scientific community conducts a wide range of fundamental research to identify the essence and content of the concepts of "digital competence", "digital pedagogical competence", its components, the formation of digital competencies of teachers.

According to the recommendation of the European Commission [2], competence is defined as a set of knowledge, skills and attitudes, where knowledge is a set of facts and numbers, concepts, ideas and theories necessary to understand something; skills are defined as the ability to apply knowledge to perform actions and achieve results; attitudes describe tendencies, desires, and ways of thinking that determine how to react or respond to an idea, person, or situation.

The term "digital competence" appeared in the European scientific community in 2000, when the preconditions for lifelong learning began to form, and the term was further expanded when it was introduced as one of the eight core competencies in the 2006 EU guidelines. An approximate definition of the concept of digital competence (DC) is associated with the ability to use ICT (Table 1). Competence, including digital competence, is a category that refers to the relationship between human knowledge and practice. It combines knowledge, acquired methods and skills of action in real situations [3].

Table 1

Content analysis of the concept of digital competence

№	*Digital competence is*	*Researcher*
1	2	3
1.	skills, knowledge, creativity and approach to using digital media for learning and understanding in society	ITU, 2005, p. 7
2.	flexible exploration of new technological conditions and familiarity with new technological conditions, analysis of data and information, selection and critical assessment, use of technological potential to formulate and solve problems, create common and shared knowledge by encouraging knowledge of individual tasks and mutual respect for rights /obligations.	Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. Journal of E-Learning and Knowledge Society, 4(3), 183 – 193 [in Italy].
3.	-based on the constant acquisition of competencies (relevant knowledge, skills, incentives and responsibility), a person's ability to confidently, effectively, critically and safely choose and use infocommunication technologies in various spheres of life (content, communication, consumption, technosphere), as well as his\her readiness for such digital competence service.	Tsifrovaia kompetentnost podrostkov i roditelei. Rezultaty vserossiiskogo issledovaniia / G.U. Soldatova, T.A. Nestik, E.I. Rasskazova, E.Iu. Zotova. — M.: Fond Razvitiia Internet, 2013. -144 s.
4.	the ability to effectively and responsibly use digital technologies, media and other digital resources for solving practical problems, searching for information, creating digital products and communicative content	Engen, B. K., Giæver, T. H., Gudmundsdottir, G. B., Hatlevik, O. E., Mifsud, L. & Tømte, K. (2014). Digital natives: Digitally competent? In M. Searson & M. N. Ochoa (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014 (pp. 2110-2116). Association for the Advancement of Computing in Education. SITE 2014. [in USA]
5.	the ability to use knowledge, business, personal, social and (or) methodological skills in a work or study environment, as well as in professional and personal development.	Terminology of European education and training policy (2014). European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf.
6.	the ability of a person to critically, hopefully, safely and effectively use and choose information and communication technologies in all spheres of life, as well as their readiness for such activities	Gaidamashko I. V., ChepurnaiaIu. V. Tsifrovaia kompetentnosti onlain-riski studentov obrazovatelnoi organizatsii vysshego obrazovaniia // Chelovecheskii kapital. 2015. №10 (82). -S. 18—21.
7.	reliable and effective use of information and communication technologies (ICT) for work, leisure and communication.	Shmelkova L.V. Kadry dlia tsifrovoi ekonomiki: vzgliad v budushchee // Dopolnitelnoe professionalnoe obrazovanie v strane i mire, 2016 №8 (30). –C. 1-4.
8.	in a broad sense, ICT can be defined as confident, critical and creative use to achieve goals related to work, employment, study, leisure, inclusion and/or participation in society.	DigComp Framework. Retrieved from https://ec.europa.eu/jrc/digcomp
9.	the ability to solve various problems in the field of information and communication technologies (ICT): the use and creation of	Obuchenie tsifrovym navykam: globalnye vyzovy I peredovye praktiki. Analiticheskii

1	2	3
	content using digital technologies, such as searching and sharing information, answering questions, interacting with others and computer programming.	otchet. M.: ANO DPO “Korporativnyi universitet Sberbanka”, 2018. - 136 s.
10.	knowledge and skills necessary for the use of technology in the process of creating and formalizing new knowledge	Kalimullina O.V., Trotsenko I.V. Sovremennye tsifrovye obrazovatelnye instrument I tsifrovaia kompetentnost: analiz sushchestvuiushchikh problem itendentsii // Otkrytoe obrazovanie. 2018. T.22, № 3. - S.61– 73. DOI: http://dx.doi.org/10.21686/1818-4243-2018-3-61-73.
11.	high-level meta-capabilities for the presence of highly mobile intelligent devices in the digital space	Afanaseva G.A., Ziablov A.A. Razvitie obrazovatelnogo protsessa v novoi tsifrovoi srede // Ekologiia urbanizirovannykh territorii. 2018. №2. -S.105– 106. DOI: 10.24411/1816-1863-2018-12105.
12.	confident and critical student use of computers, mobile phones, tablets, and interactive whiteboards. This competence is based on logical thinking, a high level of information management and highly developed digital skills. Digital competence includes understanding the general structure and interaction of computer devices; understanding the potential of digital technologies for innovation; a basic understanding of the reliability of the information received, the ability to use programs for designing lessons.	Iachina N.P., Fernandez G.G. Razvitie tsifrovoi kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatelnom prostranstve vuza. - Vestnik VGU, Seriia: Problemy vysshego obrazovaniia. № 1. 2018. S. 134–138.
13.	ability to work with digital devices; the ability to creatively modify the information received, protect copyrights and defend against viruses and Internet attacks; a set of skills and competencies such as programming, application development and others.	Gavrilenko N.N. Tsifrovaia kompetentnost – kliuchevoi component professionalizma perevodchika // Vestnik PNIPU. Problemy iazykoznaniia i pedagogiki. 2018. № 3. -C. 139–150.
14.	skills for effective use of technology, which include information retrieval, use of digital devices, use of social networking functions, financial transactions, online shopping, critical perception of information, production of multimedia content, synchronization device.	Pogozhina I. N., Sergeeva M. V., Egorova V.A. Tsifrovaia kompetentnosti detstvo – unikalnyi vyzov 21 veka (analiz sovremennykh issledovanii) Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriia 14. Psikhologiia. 2019. № 4. -S. 80–106
15.	- these are the skills of effective use of technologies, which include: - information search, - use of digital devices, - use of social network functionality, - financial transactions, - online purchases, - critical perception of information, - production of multimedia content, - device synchronization.	Regionalnaia obshchestvennaia organizatsiia “Tsentr Internet-tekhnologii” (ROTsIT).- [Elektronnyi resurs]. URL:http://xn--80aaefw2ahcfbneslds6a8jyb.xn-- p1ai/ .
16.	the user's ability to confidently, effectively and safely choose and apply information and communication technologies in various spheres of life is based on the continuous acquisition of knowledge, skills, motivation, responsibility	Model kompetentsi I komandy tsifrovoi transformatsii v sisteme gosudarstvennogo upravleniia/pod red. Shkliaruk M.S., Garkushi N.S. — M.: RANKhiGS, 2020. — 84 s.

The analysis of the results of the researchers presented in Table 1 showed that digital competence includes free and safe work of users with information and digital devices.

Public access to digital technologies, improving the quality of Internet access, increasing pedagogical potential have led to the emergence of the phenomenon of digital transformation of education and the rapid development of new areas of pedagogy in science, in particular, digital pedagogy, cyber pedagogy, electronic didactics.

In addition to the above, the spread of the COVID-19 corona virus infection in the world in late 2019 – early 2020, the massive closures of educational institutions posed great problems for teachers in the country. On March 13, 2020, the country registered the first COVID-19 corona virus infection and declared a state of emergency in the country. The necessary normative and organizational work has been adopted at the national level. From March 23 to March 27, 2020, pilot classes in a streaming format were held in the country. Based on the results of the online lessons of the competition, the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan decided to cancel the lessons in streaming format. This is due to the fact that the Internet in the country does not provide real-time education for 2.5 million children. The capabilities of social networks, cloud educational services, e-mail and special electronic programs are mainly used. This, in turn, highlighted the relevance of the transition to digital learning technologies, the creation of conditions for their creation, the introduction of a combination of new and traditional teaching methods to solve a number of psychological, pedagogical, educational and other problems.

According to the researchers, the digital transformation of education should be ensured, first of all, by strategic plans that will determine the educational policy in this area and test it from top to bottom in the entire education system. New digital technologies for the interaction of participants in the educational process help automate internal processes in educational institutions, facilitate repetitive daily activities and improve interaction between students, teachers and parents [4].

According to the state program "Digital Kazakhstan", "... efforts to digitize actively develop human capital – knowledge and skills of the future are instilled from an early age, the efficiency and speed of business are increased through automation and other new technologies, and the dialogue of citizens with their countries is simple and leads to the creation of a new open society" [5]. In addition, the formation of digital competencies of teachers is the responsibility of teachers specified in Article 15 of the Law of the Republic of Kazakhstan "On the status of teachers"; development of life skills, competencies, independence, creative abilities of students at their own level [6], indicated in the content of the professional standard "Teacher" 1) training; 2) education; 3) methodical; 4) a high level of research and development work [7].

This confirms that digital technologies have a positive effect on student activity and learning, providing ample opportunities for individual and combined learning [8]. The task of the teacher is to develop in students the desire for success, to encourage even small achievements, not to pay attention to failures. This task requires a high level of digital competence and continuous improvement of teachers. Today, fundamental research is being carried out in the field of the formation of digital pedagogical competence of teachers (Table 2).

Table 2

Content analysis of the concept of pedagogical digital competence

№	*Digital pedagogical competence is*	*Research scientist*
1	2	3
1.	set of components: general (general knowledge and skills necessary for teachers to work as a digital teacher); didactic (defines the digital characteristics of each subject) and professionally oriented (describes the digital characteristics of the extended teaching profession).	Ottestad, G., Kelentrić, M., & Guðmundsdóttir, G. (2014). Professional digital competence in teacher education. Nordic Journal of Digital Literacy, 9(4), 243–249 [in Norway]
2.	the ability to consistently apply the principles, knowledge and skills needed to plan and conduct, and a continuous learning assessment concept based on information and communication tools, theory, ongoing research and proven experience, and better support for student learning.	From, J. (2017). Pedagogical digital competence—between values, knowledge and skills. Higher Education Studies, 7(2), 43–50 [in Sweden]
3.	training, skills in the use of digital technologies, allowing professionals to work with modern information and communication technologies, computers, software applications and databases, helping to implement ideas and tasks in their work.	Tsankov, N. & Damyanov, I. (2017). Education Majors' Preferences on the Functionalities of E-Learning Platforms in the Context of Blended Learning. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 12(5), 202-209. [in Germany] Retrieved from https://www.learntechlib.org/p/180180/.
4.	the ability and preparation of teachers to perform labor functions used in the field of education. Digital pedagogical competencies are a dynamic set of subject competencies that currently determines the level of teachers' ability to implement various types of professional activities in the field of education, which are effectively, responsibly and safely implemented on the basis of digital technologies.	Tsentrt sifrovykh pedagogicheskikh kompetentsii http://www.kspu.ru/division/403/

1	2	3
5.	the ability and willingness of teachers to carry out job responsibilities that meet professional standards, taking into account the requirements of the digital economy.	Bocharova Iu.Iu., LomaskoIu.Iu., Simonova A.L. Model realizatsii podgotovki uchitelei-nastavnikov I studentov-internov sfere tsifrovykh pedagogicheskikh kompetentsii. Vestnik krasnoiarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafeva. №3(45), -S.6-19. Krasnoiarsk, 2018.
6.	willingness and ability to use digital resources, use computers, mobile devices and cloud technologies in the educational process, as well as create and effectively use the capabilities of the digital learning environment and all its components in the educational process.	Goriunova M.A., Lebedeva M. B., Toporovskii V.P. Tsifrovaia gramotnost I tsifrovaia kompetentnost pedagoga v sisteme srednego professionalnogo obrazovaniia. Chelovek i obrazovanie, №4 (61), 2019, pp. 83-89.
7.	the ability to professionally develop/improve pedagogical work, primarily with the help of digital technologies in web courses/online training. In a broad sense, digital competence encompasses all types of pedagogical work in a professional context in which digital technologies are used.	Valiavskii, A. Iu. Pedagogicheskaia tsifrovaia kompetentnost // Nauka. Informatizatsiia. Tekhnologii. Obrazovanie: materialy XIII mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 24-28 fevralia 2020 g. - Ekaterinburg : RGPPU, 2020. - S. 470-477.

R. Krumswick defined the digital competence of teachers as follows: “Digital competence is a teacher's skill ... to use ICT in a professional context with good pedagogical and didactic views and knowledge of its implications for students and digital education strategies”. In addition, R. Krumswick defined the digital competence of teachers as different from the competence of other users of technology as “... the intersection between cognition, meta-knowledge, motor skills, learning strategies, self-efficacy and pedagogical and didactic aspects” and offered the model of digital competence of teachers.

In R. Kramsvik’s model the digital competence of teachers consists of four main components. These include basic (but not required) practical skills, didactic competence in action, assessing the impact of teaching strategies and a broader understanding of ethics, critical assessment of resources and personal development in a digital society: 1) Teachers’ access to “basic ICT skills” Technology should be largely transparent. 2) “Didactic ICT Competence” refers to the ability to use ICT across disciplines to achieve competency-based goals. 3) The Learning Strategy component predicts the meta-perspective of the first two components and takes into account the pedagogical consequences of changing attitudes towards education. 4) The digital education component provides a meta-perspective for the first three components and focuses on how student participation and personal development affect the digitalization of society, ethical views on the role of technology in human development, and the ability to critically assess information sources. [9, 10].

The Model of Educational Content of Education (TPACK), proposed by Mishra and Koehler in 2006, defines the digital competence of a teacher as the intersection of three main forms of knowledge: technological, pedagogical and informational. This structure suggests that the digital competencies of teachers can vary depending on the subject taught [11].

Since 2014, the European Commission Working Group on Digital and Online Learning (COO, 2014-2015) and the Working Group on Digital Skills and Competencies (CDC, 2016-2018) have been working on a program aimed at digital innovation in education in the European Union supported activities and helped to develop the following tools: The European Framework and related tools for the support and development of citizens (DigComp 2.1), teachers (DigCompEdu) and educational organizations (DigCompOrg); templates for the development and integration of digital educational content, including open educational resources for publicly available open online courses (MOOS); models for educational institutions to create a high-quality, open and innovative digital learning environment. The European Model for Digital Competencies for Education (DigCompEdu) identifies several areas in which educational staff can help develop digital competencies [12]. DigCompEdu's goal is to demonstrate and describe the digital competencies inherent in teaching staff. It includes 22 competencies, divided into six areas: 1) use of digital technologies in a professional pedagogical environment; 2) aimed at developing professional skills in searching, creating and sharing digital educational resources; 3) develop teachers’ skills in using digital tools in teaching and learning; 4) this is related to the acquisition of digital tools for assessing learning outcomes; 5) it aims to use digital tools to enhance student learning opportunities; 6) defines the content of the teacher's activities to support the development of digital competencies of students.

DigCompEdu allocates 6 different, gradually increasing levels of competence, corresponding to the levels of language competence of the European Computing System (CEFR): A1 Newcomer; A2 Explorer; B1 Integrator; B2 Expert; C1 Leader; C2 Pioneer.

The DigCompEdu model is compatible with the TPACK concept formulated by Mishra and Koehler. However, the TPACK model does not explain how the link between technological, pedagogical and content education is established, while DigCompEdu focuses on identifying pedagogical and professional areas for integrating technology into teaching and professional practice.

The most complete model of digital competencies is presented by S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. The authors provide a digital competency framework for citizens with eight skill levels and use cases. Among the purely technical skills of working with digital devices that they formulate, one can single out those that are an integral part of the pedagogical competence of teachers. Thus, the first group of competencies required for a teacher to successfully complete educational activities that may include competencies related to information literacy (digital fluency): the ability to find, analyze, interpret and critically evaluate information and content in a digital environment. The second group includes communication and collaboration skills in a digital environment: the ability to interact using digital technologies, their use in a digital environment and knowledge of the rules and norms of behavior in the process of communication, the adaptation of communication strategies to a specific audience, cultural characteristics. The third group of competencies is determined by the ability to create and process digital content in various formats, change and improve the quality of information and content. The fourth group of digital competencies includes the protection of personal data, devices and digital content, skills and abilities to ensure the safety of the physical and psychological health of users. The fifth group includes competencies associated with identifying and solving technical problems that arise when working with digital devices [14].

Within the framework of the ICT (Information and Communication Technology) Competencies of Teachers recommended by UNESCO, the competences consist of three modules: ICT use – to prepare students to use digital technologies for social development; mastery of knowledge – the formation of students' abilities for the socio-economic development of their country using digital technologies; educational production – teaching students the ability to update their knowledge and participate in innovative processes.

Each of these modules covers six aspects of work: understanding the role of digital competencies in education, curriculum and assessment, teaching practice, ICT hardware and software, organization and management of the educational process, professional development [15].

M. Tsvetkova and V.M. Kiryukhin noted that the digital competence of teachers is based on general digital literacy and includes the general competences of digital pedagogy: the use of e-learning in teaching practice; the use of training platforms for mobile learning; using e-books and open educational platforms to prepare for lessons; work with digital materials and training platform; use of online courses to improve qualifications in their subject [16].

We were able to analyze the well-known modern structures of digital competence of school teachers. In their professional activities, teachers should use the following concepts of digital pedagogy in their work: open educational resources, massive open online courses, electronic textbooks, educational platforms, electronic libraries, cloud educational systems and Internet services, digital video communication, global media, automated management systems of educational organizations, electronic portfolios of students and personal electronic offices.

In accordance with these competencies, we have identified three main digital competencies that affect the success of teaching activities:

1. Use of ICT platforms.

2. Ability to work in an open educational space (keeping electronic jounals, class groups in social networks, conducting classes using distance learning technologies and ICT platforms).

Using digital materials in preparation for lessons (working with libraries of e-books) [17].

Conclusions

In our opinion, "digital competence is the ability of a user to freely and safely use the potential of digital devices to search, create, critically evaluate, process, distribute and transmit information for personal/professional purposes". As a result of the analysis of the conclusions of the above-mentioned researchers and models of the formation of pedagogical digital competence, the pedagogical "digital competence" of a teacher is information and communication technologies (digital information resources, network technologies, educational platforms, cloud technologies, etc.) in educational, methodological, research activities, and the ability to effectively and safely use information.

This work was financially supported by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP09259047).

References

1 Молоткова Н.В. Педагогическое сопровождение творческого саморазвития студента в условиях цифровизации образования: учеб. пос. / Н.В. Молоткова, А. И. Попов. — Тамбов: Изд. центр ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2019. — 80 с.

2 Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. [Electronic resource]. — Retrieved from: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/? uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN

3 Gurzhiy, A.M., Lapinsky, V.V. (2013). Electronic educational resources as a basis for the modern learning environment secondary schools. Information technologies in education 15, 30–37

4 Ниязова Г.Ж. Цифровая трансформация образования и исследования возможности создания цифровых учебных контентов / Г.Ж. Ниязова, А.А. Миндетбаева, Ш.А. Марипов // Вестн. Акад. пед. наук Казахстана. — 2020. — № 5. — С. 5–13.

5 Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 года № 827. Об утверждении Государственной программы «Цифровой Казахстан» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827.

6 Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293–VI З РК «О статусе педагога» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293

7 Профессиональный стандарт «Педагог». Приложение к приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» № 133 от 8 июня 2017 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://atameken.kz/uploads/content/files/%D0%9F%D0 %A1 %20 %D0 %9F%D0 %B5 %D0 %B4 %D0 %B0 %D0 %B3 %D0 %BE%D0 %B3.pdf

8 McCarthy, Aidan (2020) *Digital transformation in education: A mixed methods study of teachers and systems.* Retrieved from https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/56439/7/McCarthy2020.pdf

9 Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. HögrenUtbildning, Vol. 1, Nr. 1, 39–51

10 Krumsvik, R. J. (2014) Teacher educators' digital competence, Scandinavian Journal of Educational Research, 58:3, 269–280, DOI: 10.1080/00313831.2012.726273.

11 Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017–1054. Retrieved from http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf

12 Redecker, C. (2017). European framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxenbourg: EU Publications. https://doi.org/10.2760/159770

13 Programming document 2019–21. The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) is the European Union’s. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/4170_en.pdf.

14 Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. European Union. Retrieved from http://www.skaitmeninekoalicija.lt/wp-content/uploads/2018/03/web-digcomp2.1.pdf.

15 UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. *(2018)* Retrieved from https://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/306820/mod_resource/content/2/UNESCO%20ICT%20Competency%20Framework%20V3.pdf

16 Tsvetkova, M., & M. Kiryukhin, V. (2019). Advanced Digital Competence of the Teacher. Teacher Education in the 21st Century. Retrieved from https://www.intechopen.com/books/teacher-education-in-the-21st-century/advanced-digital-competence-of-the-teacher.

17 Духовникова И.Ю. Цифровые компетенции современного учителя как основа успешной преподавательской деятельности / И.Ю.Духовникова, А.М. Король // Междунар. науч.-исслед. журн. — 2021. — № 2 (104). — С. 99–101.

К.М. Беркимбаев, Г.Ж. Ниязова

Мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігін қалыптастырудың мәні мен модельдері

Мақала білім беру жүйесінің өзекті мәселелеріне арналған. Цифрландыру процесінде оқыту құрылымы мен оқу процесін ұйымдастыруда түбегейлі өзгеріс бар. Осыған байланысты білім алушыларға цифрлық технологияларды пайдалана отырып, білім беру контентін жасау және ұсыну әдістерін жаңарту өзекті проблемалардың бірі болып табылады. Қолжетімді және оңтайлы оқу материалдарын, тиімді оқытуға арналған мазмұнды және оқушылардың білімін тиімді жеткізуге арналған құралдарды жасау үшін қаражат қажет. Цифрлық технологиялар студентке оқу мазмұнын, әртүрлі білім беру мазмұнын оңай және тез, ыңғайлы жеткізуге мүмкіндік береді. Бұл білім беру саласындағы мамандардан педагогикалық цифрлық құзыреттілікті талап етеді. Цифрлық құзыреттілік, педагогикалық цифрлық құзыреттілік ұғымдарының мәнін анықтауда зерттеушілердің тұжырымдары ұсынылған. Педагогтердің цифрлық құзыреттілігін қалыптастырудың негізгі модельдері келтірілген, отандық әдістемелік сайттардың мазмұнын жетілдіру қажеттілігі негізделген.

Кілт сөздер: құзыреттілік, цифрлық құзыреттілік, цифрлық педагогикалық құзыреттілік, модель, SAMR, TPACK, DigCompEdu, DigEuLit.

К.М. Беркимбаев, Г.Ж. Ниязова

Сущность и модели формирования цифровой компетентности учителей

Статья посвящена актуальным проблемам системы образования. В процессе цифровизации происходит кардинальное изменение структуры обучения и организации образовательного процесса. В этой связи одной из актуальных проблем являются обновление методов создания и предоставление обучающемуся учебного контента с использованием цифровых технологий. Необходимы средства создания доступных и оптимальных учебных материалов, содержание для эффективного обучения и средства эффективной передачи знаний обучающихся. Цифровые технологии позволяют легко и быстро, удобно передавать обучающемуся содержание обучения, разнообразный учебный контент. В свою очередь, они требуют цифровой педагогической компетентности от работников сферы образования. Изложены выводы ученых-исследователей в определении сущности понятий «цифровая компетентность» и «педагогическая цифровая компетентность». Приведены основные модели формирования цифровой компетентности педагогов, обоснована необходимость совершенствования содержания отечественных методических сайтов.

Ключевые слова: компетентность, цифровая компетентность, цифровая педагогическая компетентность, модель, SAMR, TPACK, DigCompEdu, DigEuLit.

References

1 Molotkova, N.V., & Popov, A.J. (2019). Pedagogicheskoe soprovozhdenie tvorcheskogo samorazvitiia studenta v usloviiakh tsifrovizatsii obrazovaniia [Pedagogical support of a student's creative self-development in the conditions of digitalization of education]. Tambov: Izdatelskii tsentr «TSTU» [in Russian].

2 EC (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN.

3 Gurzhiy, A.M., Lapinsky, V.V. (2013). Electronic educational resources as a basis for the modern learning environment secondary schools. Information technologies in education 15, 30–37 [in English]

4 Niiazova, G.Zh., Mindetbaeva, A.A., & Maripov, Sh.A. (2020). Tsifrovaia transformatsiia obrazovaniia i issledovaniia vozmozhnosti sozdaniia tsifrovykh uchebnykh kontentov [Digital transformation of education and research on the possibility of creating digital educational content]. *Vestnik Akademii pedagogicheskikh nauk Kazakhstana — Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan,* 5, 5–13 [in Russian].

5 Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazahstan ot 12 dekabria 2017 g. № 827 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy «Tsifrovoi Kazakhstan» [Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 12, 2017 N 827. On the approval of the state program "Digital Kazakhstan"]. Retrieved from https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827 [in Russian].

6 Zakon Respubliki Kazakhstan ot 27 dekabria 2019 goda № 293–VI Z RK «O statuse pedagoga» [The Law of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 No. 293-VI ZRK. "About the status of a teacher"]. Retrieved from *https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293* [in Russian].

7 Professionalnyi standart «Pedagog». Prilozhenie k prikazu Predsedatelia Pravleniia Natsionalnoi palaty predprinimatelei Respubliki Kazakhstan «Atameken» № 133 ot 8 ijunja 2017 goda [Professional standard «Teacher». Appendix to the order of the Chairman of the Board of the National chamber of entrepreneurs of the Republic of Kazakhstan «Atameken» No. 133 dated June 8, 2017], Retrieved from https://atameken.kz/uploads/content/files/%D0%9F%D0%A1%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3.pdf [in Russian].

8 McCarthy, Aidan (2020) *Digital transformation in education: A mixed methods study of teachers and systems.* Retrieved from https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/56439/7/McCarthy2020.pdf [in English]

9 Krumsvik, R. J. (2011). Digital competence in Norwegian teacher education and schools. HögreUtbildning, Vol. 1, Nr. 1, 39-51. [in English]

10 Krumsvik, R. J. (2014) Teacher educators' digital competence, Scandinavian Journal of Educational Research, 58:3, 269-280, DOI: 10.1080/00313831.2012.726273. [in English]

11 Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, *108*(6), 1017-1054. Retrieved from http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf [in English]

12 Redecker, C. (2017). European framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxenbourg: EU Publications. https://doi.org/10.2760/159770 [in English]

13 Programming document 2019–21.The European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) is the European Union's. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/4170_en.pdf. [in English]

14 Carretero, S., Vuorikari, R. & Punie Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. European Union. Retrieved from http://www.skaitmeninekoalicija.lt/wp-content/uploads/2018/03/web-digcomp2.1.pdf. [in English]

15 UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. *(2018)* Retrieved from https://www.open.edu/openlearncreate/pluginfile.php/306820/mod_resource/content/2/UNESCO%20ICT%20Competency%20Framework%20V3.pdf

16 Tsvetkova, M., & M. Kiryukhin, V. (2019). Advanced Digital Competence of the Teacher. Teacher Education in the 21st Century. Retrieved from https://www.intechopen.com/books/teacher-education-in-the-21st-century/advanced-digital-competence-of-the-teacher.

17 Duhovnikova, I.Yu., & Korol, A.M. (2021). Tsifrovye kompetentsii sovremennogo uchitelia kak osnova uspeshnoi prepodavatelskoi deiatelnosti [Digital competencies of a modern teacher as the basis of successful teaching activity]. Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatelskii zhurnal — International Scientific Research Journal, 2 (104), 99–101 [in Russian].

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

DOI 10.31489/2021Ped3/133-142

UDC 372.881.111.1

D.M. Zhorabekova*, G.K. Tleuzhanova[1], A.T. Litovkina[2]

[1] Karagandy university of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan
[2] Janos Selye University, Komarno, Slovakia
(Corresponding author's E-mail: zhorabekova@inbox.ru)

Level teaching of the English language within the framework of the updated content of secondary education in the Republic of Kazakhstan

This article aims at analysing the way that compulsory schools in Kazakhstan approach the level based teaching of the English language in the framework of the updated content of secondary education. English language teaching is changing its paradigm in favor of level education, which is theoretically justified, and this transition in education became possible thanks to the consolidation of the experience of foreign countries and our own domestic experience. This study provides an overview of the existing policy in English language teaching, it gives an insight into the implementation of the new program taking into consideration language learning curricula or guidelines, teachers' qualifications, textbooks, examinations, and syllabuses. This study is an attempt to analyze the process of transition to level teaching of the English language within the framework of the updated content of education in the Republic of Kazakhstan, using the available data on the language policy of Kazakhstan, regulatory documents in the sphere of language education. The results of the study show that the transition to level teaching of the English language can be successful if certain scientific and methodological conditions are met. The research results are presented in the form of a case study report, taking into account the factors that positively or negatively affect the process of implementing the language program.

Keywords: level language teaching, Common European Framework of Reference for Languages, activity approach, assessment system, language competences, competence-based approach, activity-oriented approach, trilingualism.

Introduction

The socio-economic and cultural-linguistic development of the state is inextricably linked with improvement of the quality of education and search for new forms of education, which in turn are dictated by order of the state, the transition to a new technological era and open society. Accordingly, changes are taking place in teaching languages in Kazakhstan, where the target languages are Kazakh, Russian, English, the trilingual program is adopted and multiculturalism and linguistic diversity becomes natural and organically existing. Teaching the English language is changing its paradigm in favor of level education, which is theoretically justified, and this transition in education became possible thanks to the consolidation of the experience of foreign countries and our own domestic experience. In Nazarbayev Intellectual Schools (NIS) and in pilot schools in Kazakhstan, level teaching of languages has passed practical testing and has established itself as a successful innovative approach that contributes to the development of a multilingual and multicultural personality. Of course, the depth and strength of students' possession of educational material depends not only on one or another system of organizing the educational process, but also on the content of training, on how teachers present educational material, what is a teacher's personal influence on a student and on many factors and conditions.

In the context of the updated content of education and taking into account the practical application of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) [1], as well as the development of the domestic "Unified Language Standard for Teaching Three Languages" [2], it became possible to introduce the Kazakhstani language teaching model, which covers levels A1, A2, B1, B2, C1, C2, into practice. Thus, in Kazakhstan the first four levels of language proficiency, which are adapted and have their own sublevels and differences at various stages of education, are proposed. They are developed on the basis of age characteristics and took into account the multicultural environment of Kazakhstan.

Level learning of the English language, based on the communicative-activity approach, is relevant for modern Kazakhstan, since, according to the state compulsory education standards, the transition to English as medium language for teaching a number of subjects of the natural and mathematical cycle is provided for by the "100 Steps" Program, named by the first President of the Republic of Kazakhstan N.A. Nazarbayev's "Plan of the Nation", the implementation of which should become "number one" task for the next 10-15 years [3]. At the same time, the main goal, as indicated in step 79 "Gradual transition to English in the education system: in schools and universities", is to increase the competitiveness of graduates and increase the export potential of the educational sector. The achievement of this goal was reflected in the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2016–2019, in addition, in 2015 the Roadmap for the development of trilingual education for 2015–2020 was adopted [4]. However, the phased transition began back in 2013 when English was introduced into the first grade curriculum. In 2018-2019 academic year the experiment continued in teaching subjects in English. In 2019, it was allowed to study Physics, Chemistry, Biology, Computer science in upper grades of schools by decision of teachers' councils and parental committees (provided that schools are ready for such training). In 2019-2020 academic year, all schools of regional centers have introduced teaching from 1 to 4 subjects (Physics, Chemistry, Biology, Computer science) in English in grades 10-11 according to content and language based integrated learning (CLIL). From 2020-2021 academic year as soon as teachers, students and educational resources are ready, one or more of the four specified subjects will be studied in English (with parental consent) in schools of regional centers, single-industry towns and large villages. From 2021-2022 academic year, as soon as they are ready, rural and small schools will be transferred to teaching individual subjects in English. In 2017-2018 academic year, out of 800 schools that expressed a desire to switch to CLIL, 153 schools were selected for the Pilot Project, where subjects are taught by teachers who speak English at B1, B2 levels. The Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan annually conducts professional training courses for teachers of Science subjects on learning English, the level of language proficiency must be at least B2 [5–7].

Experimental

This article makes an attempt to analyze the process of transition to level-based teaching of the English language within the framework of the updated content of education in the Republic of Kazakhstan. This research study is a descriptive one based on quantitative research methods. In this study, an attempt was made to describe an existing situation. Using the available data on the language policy of Kazakhstan, the regulations governing language education, this study seeks to assess the success of the transition to level language education. The results of the study show that the transition to level teaching of the English language can be successful if certain scientific and methodological conditions are met. The research results are presented in the form of a case study report, taking into account the factors that positively or negatively affect the process of implementing the language program.

Case study is a data collection research method aimed at studying a specific situation, a particular case that exists in reality. The use of this method is also legitimate in foreign pedagogy. The main feature of the case study is a detailed, contextual study of a particular case in its "uniqueness, originality, irreproducibility in other conditions as an individual self-valuable, integral phenomenon in the entire set of connections that form it" [8]. This research method allows to get closer to the real state of affairs with all its versatility. Without pretending to be statistically reliable and the possibility of extending the conclusions to a large number of phenomena, the case study method is aimed at in-depth study of the problem, concentrating on the details of what is happening and their interrelationships. In our work, we processed regulatory documents using the method of a comparative analysis. A parallel was drawn between the Common European Framework of Reference for Languages as the most applicable scale of levels of foreign language proficiency in modern language education, and regulatory documents in the field of teaching English in comprehensive schools of the Republic of Kazakhstan. The main advantage of this research method is that the information obtained through the analysis of documents serves as the basis for hypotheses and further verification of the data obtained by other methods.

The regulatory legislative documents in the field of level language education served as the instruments of the study, together with school curricula and teaching materials as data collection tools. The level scale by grades of the standard curriculum as well as the scale of expected results for each level have been used to determine the ultimate goals for each of the levels of language proficiency.

Results and Discussion

The normative legal acts governing the level teaching of the English language at school include:

1. State compulsory standards of primary, secondary and general secondary education, approved by order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated October 31, 2018 No. 604 (with amendments and additions No. 182 dated May 5, 2020) [9, 10];

2. Unified Language Standard for Teaching Three Languages (Astana, 2017). Recommended for publication by the decision of the Academic Council of the National Academy of Education named after I. Altynsarin (minutes No. 9 dated October 20, 2016)

3. Standard curricula for primary, basic secondary and general secondary education, approved by order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated November 8, 2012 No. 500 (with amendments and additions made as of September 4, 2018 No. 441) [11];

4. Instructional and methodological letter of the National Academy of Education named after I. Altynsarin “On the features of the educational process in educational institutions of the Republic of Kazakhstan in the 2019-2020 and 2020-2021 academic year” [12].

The main idea of all level education is to progressively implement the tasks set for the teacher, to combine it with the aim of teaching students according to the updated curriculum and the formation of their lexical and grammatical skills based on the achievement of high results at each level of English proficiency (from elementary to advanced) and in every type of speech activity (listening, speaking, reading, writing). In the context of the updated content of education an important concept is related to the level of language proficiency, which includes a certain degree of development of the student's communicative competencies in accordance with the stages of learning (grades 1-11) from the point of view of the process of his interaction with representatives of other linguistic cultures in a multilingual context. The term “level” is used in the phrase “level system of language proficiency” for training students in teaching English, which takes into account the scale of mastering the level of verbal communication for all four types of speech activity, as well as taking into account the age characteristics of students. Further they are presented in tables, recommendations, appendices. The level-based approach allows us to consider any process of development of a linguistic personality as a transition from one level to another, more complex and qualitatively higher, as evidenced by the communication skills mastered by students at the exit (that is, upon completion of each stage of education from grades 1 to 11) [13].

Using the experience of various countries, Kazakhstan has developed its own scale of level education in accordance with the Unified language standard for teaching three languages and other Kazakhstani documents (Table 1).

It is known that the peculiarities of the natural multicultural linguistic environment of the Republic of Kazakhstan and the transition to the updated content of education as a requirement of globalization and the digital era contributed to the emergence of prerequisites for the transition to level-based language teaching. Modern technological progress, innovations in the economy, construction of open society, active migration processes (internal, external), interaction of languages and cultures require from modern youth, whose main learning activity falls on school time (from 1 to 11 grades), to activate critical thinking, skills and abilities to analyze and evaluate situations that students encounter in everyday life, such as the ability to generate ideas and independently search for information in the global Internet space, as well as the development of personal qualities and teamwork skills, emotional and aesthetic perception of real life. All this has become possible as a result of new educational trends, which are presented as level teaching of the English language. The abovementioned prerequisites for the transition to level education are taken into account when teaching the subject and allow to pay attention to the features of learning English and the principles and teaching methods used in this.

Table 1

Level scale by grades of the Standard curriculum in the "English language" subject of the updated educational content

European level scale (CEFR)	Level scale by grades of the curriculum in the "English language" subject of the updated content of education	
A1 (Breakthrough)	1 grade	A1 working towards
	2 grade	A1 low
	3 grade	A1 mid
	4 grade	A1 high
A2 (Waystage)	5 grade	A2 low–mid
	6 grade	A2 mid–high
B1 (Threshold)	7 grade	B1 low
	8 grade	B1 mid
	9 grade	B1 high
B2 (Vantage)	10 grade	B2 low–mid
	11 grade	B2 high

It is necessary to understand that for various reasons, the level of language competence of students may be different. Among the factors affecting this can be different socio-economic, family and living conditions, different language environments, for example, the opportunity to attend private lessons, classes in preschool institutions with in-depth language training, or the use of the language with native speakers during traveling, online communication, etc. Thus, the introduction of level teaching of the English language, proposed in the Unified Language Standard for teaching three languages in the curricula, is primarily associated with a different degree of language skills proficiency.

Level learning is based, as already emphasized, on the achievements of domestic and foreign theory, practice and linguodidactics. Pedagogical, philological, scientific and methodological studies of the past and present centuries constitute a reliable theoretical and methodological base that allows to follow the achievements in this area and show how, with the development of communications and technological progress, attitudes towards language learning are changing and new ways of teaching appear, taking into account the multilingual state of society, changes in the language situation and the influence of globalization processes.

Below are the levels describing knowledge and skills that students must have in reading, listening, speaking and writing.

Table 2

Expected results for each level in the program of "English language" subject of the updated educational content

Level	Descriptors of the European level scale (CEFR)	Expected results for each level in the program of "English language" subject of the updated educational content
1	2	3
A1	I understand and can use familiar phrases and expressions in my speech that are necessary to accomplish specific tasks. I can introduce myself / introduce others, ask / answer questions about the place of residence, acquaintances, property. I can engage in a simple conversation if the other person speaks slowly and clearly and is willing to help.	Grade 1 Students: - know and understand basic questions, general personal questions, common names and place names; - have the simplest communication skills for talking about people and objects.
		Grade 2 Students: - recognize the main points of short, slow conversations, such as color and number, short main questions and stories; - can make basic suggestions about personal information, people and objects, ask questions to meet basic needs.
		Grade 3 Students: - recognize the content of short conversations, brief instructions and questions that ask for personal information; - provide concise information about people and objects; - begin to read very short, simple fiction and popular science texts.

		Grade 4 Students: - understand and support the conversation about themselves and others; - can briefly describe people and objects; - answer questions and express likes and dislikes.
A2	I understand individual sentences and common expressions related to the main areas of life (for example, basic information about myself and my family members, shopping, getting a job, etc.). I can perform tasks related to the simple exchange of information on familiar or everyday topics. In simple terms, I can tell about myself, my family and friends, describe the main aspects of everyday life.	Grade 5 Students: - understand the basic questions that ask for personal information, the main points of supported conversation; - can tell basic information about themselves and others, opinion at the proposal level, ask simple questions; - can plan, write and edit at the text level. Can make factual text-based descriptions of people, places and objects;
		Grade 6 Students: - respond to more complex questions that require personal information, understand the main points of extended conversation; - tell basic information about yourself and others, stories and events; - reflect personal feelings and opinions in a letter.
B1	I understand the main ideas of clear messages made in the literary language on various topics that typically arise at work, study, leisure, etc. I can communicate in most situations that may arise during my stay in the country of the target language. I can compose a coherent message on topics that are known or of particular interest to me. I can describe impressions, events, hopes, aspirations, state and justify my opinion and plans for the future.	Grade 7 Students: - understand the main points, the most specific information and most of the argument in extended conversation; - give opinions and participate in discussions; - interact with peers to negotiate; - observe literacy and punctuation in written works at the text level, give written arguments according to examples.
		Grade 8 Students: - understand most of the implied meaning in extended conversations and texts; - interact with peers to negotiate, agree and organize priorities and plans for completing classroom tasks; - describe and retell some extended stories and events.
		Grade 9 Students: - understand the main points, the most specific information and details in extended conversations and texts; - know how to ask complex questions, can explain and substantiate their own point of view; - can write coherently at the text level using different connectors.
B2	I understand the general content of complex texts on abstract and specific topics, including highly specialized texts. I speak quickly and spontaneously enough to constantly communicate with native speakers without too much difficulty for either party. I can make clear, detailed messages on various topics and present my views on the main problem, show the advantages and disadvantages of different opinions.	Grade 10 Students: - understand the main content of free discussion, specific information and details of the argument in a long discussion; - use formal and informal styles of speech, explain and substantiate their own and other people's point of view, evaluate and comment on the opinions of other people; - understand the basic idea of long texts, recognize specific information and details from long texts of various styles and genres. Use scan reading of long texts in order to determine the content of the texts. Read a variety of texts of fiction and scientific literature on familiar and unfamiliar topics, as well as on topics from the curriculum; - write grammatically correct texts using speech style to achieve an appropriate degree of formality. Formulate logical arguments and, if necessary, examples and reasons.
		Grade 11 Students: - understand the main idea, specific information, details of the implied meaning of the argument during free discussion on various topics from the curriculum; - use a formal and informal style of speech in the discussion; explain and substantiate their own and other people's point of view, evaluate and comment on the opinions of other people, interact with peers to put forward hypotheses and evaluate alternative proposals for familiar and some unfamiliar

		general and educational goals, manage the course of discussion and use paraphrasing; - understand complex and abstract ideas, specific information and details in the context of long texts; - individually plan grammar-compliant writing on a variety of general and academic topics using speech styles to achieve an appropriate degree of formality within written genres on general and academic topics.

With reference to the CEFR, a series of English curriculum reforms were undertaken that were designed to address the problems of the previous English curriculum, such as lack of set goals or outcomes for learners' English levels, and lack of course consistency so there was no opportunity to develop skills received in the previous class. More detailed and specific expected learning outcomes were prepared for each grade. To create such learning outcomes, the scaled descriptors in the respective language exercises listed in the CEFR have been modified to match the class-specific English curriculum of the updated curriculum.

The updated program provides the continuity of the content of language education based on the level model of English language acquisition in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). As can be seen from the above tables, the curriculum indicates that primary school students must master English at A1 at elementary level. It is assumed that students in grades 5-7 will reach level A2, grades 8-9 level B1 and grades 10-11 level B2. In the updated English language program each of the 4 levels has sublevels: low, medium, high. Fundamentally new in this program was the designation of the requirements for practical language proficiency in four types of speech activity in the form of the expected objectives of teaching the subject. Specific learning outcomes are important components of the course program. They are the foundation upon which daily classroom assignments, language activities and teaching materials are developed, as well as the basis for both teacher assessment and self-assessment. Consistency throughout the curriculum is ensured by setting clear objectives for each of the 4 levels. The goals become more complex from one class to another as skills of speech are developed.

Distinctive features of the curriculum are:

- the principle of helicity. This principle assumes a gradual increase in knowledge and skills from topic to topic, from class to class, provides the study of goals and topics again at regular intervals (within the academic year or in subsequent classes), including knowledge and skills that gradually expand in depth, volume and complexity.

- focusing on learning goals based on the formation of students' thinking skills from elementary (knowledge, understanding, application) to a high level (analysis, synthesis, assessment). Achieving goals for speech skills assumes that the development of mental activity in progression proceeds from “knows, understands” to “distinguishes, compares”. Knowledge, skills and abilities are formed and developed through thinking skills from the most elementary to high-order thinking skills (according to Bloom's taxonomy).

- the presence of “cross-cutting topics” at the primary level of education and the presence of topics that provide interdisciplinary connections at the basic and general secondary levels of education, which allows to organize the learning process as efficiently as possible. Obviously, in order to implement these requirements in the modern methodology of teaching English, it is necessary to determine the methodological foundations, among which such a category as approach occupies a special place.

The CEFR is a document of recommendational character on the basis of which the EU member states should develop educational programs compulsory for educational institutions. Nevertheless, we are not talking about blindly copying the experience of foreign colleagues. The importance of teaching foreign languages was considered by our researchers back in the days when socio-economic conditions coupled with public criticism did not allow the use of the data obtained by science in practice, although experiments on the need for an early start of teaching FL for propaedeutic and developmental purposes were carried out in the early 2000s, and they were recognized as successful.

Despite the coinciding methodological postulates of the State Compulsory Standard of Education, the Unified Language Standard for Teaching Three Languages and the CEFR, these documents are comparable only if the socio-cultural context and the realities in which these standards are applied are understood. CEFR is a supranational document written with the aim of developing a specific methodological line for teaching foreign languages and subsequent assessment of the level of formation of students' communicative competence.

With a detailed analysis of the State Compulsory Educational Standard, its differences from CEFR in terms of language education become obvious. First, teaching foreign languages is linked not only with subsequent study periods, but also with the subjects of the general education program, since the document embeds FL teaching into the general education system. In the modern world of technological and communicative progress the following thesis is becoming more and more relevant: whatever the content of education, the main instrument of its transmission and reception was and will be a language as the basis for the intellectual, aesthetic and emotional development of schoolchildren. Therefore, teaching English is built through the assimilation of all levels on the basis of four types of speech activity (listening, speaking, reading, writing) and through subjects in this language of instruction (for example, science subjects such as Biology, Chemistry, Physics, etc. in English). Integration with other studied subjects in school at all stages of education allows to turn to the program content of these subjects in order to select lexical material and use it in work. Particular attention should be paid to the need for the formation of research skills and the development of students' creative abilities. They are essential skills required for modern education and effective entry into the new technological and communication space.

Conclusion

The introduction of level language teaching in Kazakhstan has become undoubtedly a positive reform in the educational process:

– the transition to level teaching of foreign languages was carried out with a focus on international exams;

– the quality of teaching foreign languages has significantly improved, as a result of which students have the opportunity to participate in international competitions, projects, exchange programs and study abroad;

– the transition to competence-based, activity-based and student-oriented approaches demanded that teachers search for new teaching technologies and improve pedagogical skills;

– the success of the teaching program increased the motivation of students.

The level-based approach to teaching English has a number of positive characteristics that a teacher must learn as mandatory rules in their work, for example:

1) a clear understanding of the ultimate goals for each of the levels of language proficiency;

2) the possibility of ensuring the continuity of training;

3) transparency and objectivity in assessing knowledge of students within each level;

4) possibility for learners to check and evaluate themselves in accordance with the descriptors;

5) compliance with global trends in teaching a foreign language and in the future to be harmoniously included in the general system of the diverse linguistic space of the world and the requirements of employers.

The attractiveness of the level-based model and the development of language proficiency scale of levels are determined by the following:

– its suitability for all foreign languages;

– focus on the practical mastery of the language due to the activity-based approach in teaching laid in its foundation;

– reflection of the interests of various professional and age groups of students;

– the opportunity to join the global processes of teaching languages and adhere to the principle of "teach to learn" and "unity in diversity", "Program of the trinity of languages".

References

1 Council of Europe (2018). *CEFR Companion Volume with New Descriptors in 2018*. Retrieved from: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

2 Единый языковой стандарт обучения трем языкам. — Астана, 2017. Рекомендовано к изд. решением Ученого совета Национальной академии образования им. И. Алтынсарина. (Протокол № 9 от 20 октября 2016 г.). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://nao.kz/files/blogs/1544609995469.pdf

3 Назарбаев Н.А. План нации — 100 конкретных шагов по реализации пяти институциональных реформ Главы государства Нурсултана Назарбаева. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://online.zakon.kz/document/?doc_id=31977084

4 Дорожная карта развития трехъязычного образования на 2015–2020 годы. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://online.zakon.kz/document/? doc_id=35182262

5 Жетписбаева Б.А. К вопросу о теоретико-методологической концептуализации полиязычного образования / Б.А. Жетписбаева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. — 2014. — № 8. — С. 127–135.

6 Жетписбаева Б.А. К вопросу подготовки педагогов для многоязычного образования в Казахстане / Б.А. Жетписбаева, Л.С. Сырымбетова, А.Е. Кубеева // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. — 2017. — Т. 11. — С. 168–172.

7 Сырымбетова Л.С. Казахстанская модель трехъязычного образования (методологические подходы, принципы и основные стратегии обучения трем языкам) / Л.С. Сырымбетова, Р.М. Жумашев, Д. Ныгметулы, С.А. Шункеева, Б.А. Жетписбаева // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. — 2017. — 7(4). — С. 74–92.

8 Варганова Г.В. Кейс-стадис как метод научного исследования / Г.В. Варганова // Библиосфера. — 2006. — (2). — С. 36–42. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.bibliosphere.ru/jour/article/view/1511

9 Государственный общеобязательный стандарт начального образования. (Постановление Правительства Республики Казахстан от 25 апреля 2015 года. — № 327). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://nao.kz/loader/fromorg/2/24

10 Государственный общеобязательный стандарт среднего и общего среднего образования. Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604 (с внесенными изм. и доп. № 182 от 5 мая 2020 года). — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://nao.kz/loader/fromorg/2/22

11 О внесении изменений и дополнений в Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 8 ноября 2012 года № 500 «Об утверждении типовых учебных планов начального, основного среднего, общего среднего образования Республики Казахстан». Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 17 августа 2020 года № 350. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://nao.kz/loader/fromorg/2/26

12 Об особенностях учебного процесса в организациях образования Республики Казахстан в 2020–2021 учебном году: инстр.-метод. пис. — Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2020. — 329 с. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://nao.kz/loader/fromorg/2/24

13 Приведение уровневых программ обучения языку в соответствие с международным стандартом обучения языка, их преподавания и системой оценок. Уровневые программы. — Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2016. — 90 с.

Д.М. Жорабекова, Г.К. Тлеужанова, А.Т. Литовкина

Қазақстан Республикасындағы орта білім берудің жаңартылған мазмұны аясында ағылшын тілін деңгейлік оқыту

Мақала Қазақстан мектептеріндегі ағылшын тілін деңгейлік оқытудың қазіргі жағдайын талдауға арналған. Ағылшын тілін оқыту өзінің парадигмасын деңгейлі білім берудің пайдасына өзгертеді, ол теориялық тұрғыдан негізделген, ал білім берудегі бұл ауысу шет елдердің тәжірибесі мен біздің отандық тәжірибемізді шоғырландырудың арқасында мүмкін болды. Әртүрлі елдердің тәжірибесін қолдана отырып, Қазақстан үш тілді оқытудың Бірыңғай тілдік стандартына және басқа да мемлекеттік құжаттарына сәйкес өзінің тілді меңгерудің деңгейлерін жасады. Сонымен қатар, Қазақстан жағдайында тілді меңгерудің алғашқы төрт деңгейі бейімделіп, білім берудің әртүрлі кезеңдеріндегі айырмашылықтары бар өзіндік ішкі деңгейлері ұсынылған. Авторлар Қазақстанның тіл саясаты туралы қолда бар деректерді, тілдік білім беруді реттейтін нормативтік құжаттарды пайдалана отырып, Қазақстан Республикасындағы білім берудің жаңартылған мазмұны аясында ағылшын тілін деңгейлік оқытуға көшу процесін талдауға талпыныс жасаған. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, белгілі бір ғылыми-әдістемелік шарттар орындалған жағдайда ағылшын тілін деңгейлеп оқуға көшу сәтті болады. Зерттеу нәтижелері тілдік бағдарламаны іске асыру процесіне оң немесе теріс әсер ететін факторларды ескере отырып, *case study* есебі түрінде ұсынылды.

Кілт сөздер: тілдерді деңгейлі оқыту, шет тілдерін меңгерудегі жалпы еуропалық құзыреттілік, белсенділік тәсілі, бағалау жүйесі, тілдік құзыреттілік, құзыреттілік тәсіл, белсенділікке бағытталған тәсіл, үштілділік.

Д.М. Жорабекова, Г.К. Тлеужанова, А.Т. Литовкина

Уровневое обучение английскому языку в рамках обновленного содержания среднего образования в Республике Казахстан

Статья посвящена анализу современного состояния уровневого обучения английскому языку в школах Казахстана. Обучение английскому языку меняет свою парадигму в пользу уровневого обучения, что оправдано и теоретически обосновано, и этот переход в образовании стал возможен благодаря консолидации опыта зарубежных стран и собственного отечественного опыта. С использованием опыта различных стран в Казахстане разработана своя шкала уровневого обучения в соответствии с Единым языковым стандартом обучения трем языкам и другим казахстанским документам. Причем в контексте Казахстана предложены первые четыре уровня владения языком, которые адаптированы, имеют свои подуровни, отличия на различных этапах обучения. Авторами предпринята попытка проанализировать процесс перехода на уровневое обучение английскому языку в рамках обновленного содержания образования в Республике Казахстан, используя имеющиеся данные о языковой политике Казахстана, нормативные документы, регулирующие языковое образование. Результаты исследования показывают, что переход на уровневое обучение английскому языку может быть успешным при соблюдении определенных научно-методических условий. Результаты исследования представлены в виде *case study* отчета с учетом факторов, которые положительно или отрицательно влияют на процесс реализации языковой программы.

Ключевые слова: уровневое обучение языкам, общеевропейские компетенции владения иностранным языком, деятельностный подход, система оценивания, языковые компетенции, компетентностный подход, деятельностно-ориентированный подход, трехъязычие.

References

1 CEFR Companion Volume with New Descriptors in 2018. Retrieved from: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

2 Yedinyi yazykovoi standart obucheniia trem yazykam. Rekomendovano k izdaniiu resheniiem Uchenogo soveta Natsionalnoi akademii obrazovaniia im. I. Altynsarina. (Protokol № 9 ot 20 oktiabria 2016 g.) (2017). [A unite language standard for teaching three languages. Recommended for publication by the decision of the Academic Council of the National Academy of Education named after I. Altynsarin (minutes No. 9 dated October 20, 2016)]. Retrieved from: https://nao.kz/files/blogs/1544609995469.pdf [in Russian].

3 Nazarbayev, N.A. Plan natsii — 100 konkretnykh shagov po realizatsii piati institutsionalnykh reform Glavy gosudarstva Nursultana Nazarbayeva [N.A. Nazarbayev. The nation's plan — 100 concrete steps to implement five institutional reforms of the Head of State Nursultan Nazarbayev.] Retrieved from: https://online.zakon.kz/document/? doc_id=31977084 [in Russian].

4 Dorozhnaia karta razvitiia trekhiazychnogo obrazovaniia na 2015–2020 gody [Roadmap for the development of trilingual education for 2015–2020]. Retrieved from: https://online.zakon.kz/document/? doc_id=35182262 [in Russian].

5 Zhetpisbayeva, B.A. (2014). K voprosu o teoretiko-metodologicheskoi kontseptualizatsii poliiazychnogo obrazovaniia [On the question of theoretical and methodological conceptualization of multilingual education]. *Aktualnye problemy filologii i metodiki prepodavaniia inostrannykh yazykov — Actual problems of philology and methods of teaching foreign languages, 8,* 127–135 [in Russian].

6 Zhetpisbayeva, B.A., Syrymbetova, L.S., & Kubeyeva, A.Ye. (2017). K voprosu podgotovki pedagogov dlia mnogoiazychnogo obrazovaniia v Kazakhstane [On the issue of training teachers for multilingual education in Kazakhstan]. *Aktualnyye problemy filologii i metodiki prepodavaniia inostrannykh yazykov — Actual problems of philology and methods of teaching foreign languages. 11,* 168–172 [in Russian].

7 Syrymbetova, L.S., Zhumashev, P.M., Nygmetuly, D. Shunkeyeva, S.A., & Zhetpisbayeva, B.A. (2017). Kazakhstanskaia model trekhiazychnogo obrazovaniia (metodologicheskie podkhody, printsipy i osnovnyye strategii obucheniia trem yazykam) [Kazakhstan model of trilingual education (methodological approaches, principles and basic strategies of teaching three languages)]. *Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical university.* 7(4), 72–92. doi.org/10.15293/2226–3365.1704.05 [in Russian].

8 Varganov, G.V. (2006). *Keys-stadi kak metod nauchnogo issledovaniia [Case study as a method of scientific research].* Bibliosphere, (2), 36–42. Retrived from: https://www.bibliosphere.ru/jour/article/view/1511 [in Russian].

9 Gosudarstvennyi obshcheobiazatelnyi standart nachalnogo obrazovaniia. (Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 25 aprelia 2015 goda, № 327) [State compulsory standard of primary education (Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated April 25, 2015, No. 327)]. Retrieved from: https://online.zakon.kz/Document/? doc_id=33224708 [in Russian].

10 Gosudarstvennyi obshcheobiazatelnyi standart srednego i obshchego srednego obrazovaniia. Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 31 oktiabria 2018 goda № 604 (s vnesennymi izmeneniiami i dopolneniiami № 182 ot 5 maia 2020 goda) [State compulsory standard of secondary and general secondary education. Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated October 31, 2018 No. 604 (as amended and supplemented No. 182 dated May 5, 2020)]. Retrieved from: https://nao.kz/loader/fromorg/2/22 [in Russian].

11 O vnesenii izmenenii i dopolnenii v Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 8 noiabria 2012 goda № 500 «Ob utverzhdenii tipovykh uchebnykh planov nachalnogo, osnovnogo srednego, obshchego srednego obrazovaniia Respubliki Kazakhstan». Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 17 avgusta 2020 goda № 350 [On amendments and additions to the order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated November 8, 2012 No. 500 «On the approval of standard curricula of primary, basic secondary, general secondary education of the Republic of Kazakhstan.» Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated August 17, 2020 No. 350]. Retrieved from: https://nao.kz/loader/fromorg/2/26 [in Russian].

12 Ob osobennostiakh uchebnogo protsessa v organizatsiiakh obrazovaniia Respubliki Kazakhstan v 2020–2021 uchebnom godu: Instruktivno-metodicheskoe pismo (2020). [On the features of the educational process in educational institutions of the Republic of Kazakhstan in the 2020–2021 academic year: Instructive and methodological letter]. Nur-Sultan: National Academy of Education named after I. Altynsarina, 329. Retrieved from: https://nao.kz/loader/fromorg/2/24 [in Russian].

13 Privedenie urovnevykh programm obucheniia yazyku v sootvetstvie s mezhdunarodnym standartom obucheniia yazyka, ikh prepodavaniia i sistemoi otsenok. Urovnevye programmy. (2016). [Bringing level language teaching programs in line with the international standard of language teaching, teaching and grading system. Level programs]. Astana: Natsionalnaia akademiia obrazovaniia imeni I. Altynsarina, 90.

DOI 10.31489/2021Ped3/143-153

ӘОЖ 373.32

Г.С. Каримова[1], П.З. Ишанов[1], Т.М. Алмас[2]

[1]Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қазақстан
[2]Astana IT University, Нұр-Сұлтан, Қазақстан
ORCID 0000-0002-7113-4159
(Хат-хабарларға арналған автор. E-mail: gulim_3105@mail.ru)

Жалпы білім беру мекемелерінде бастауыш сынып оқушыларын ағылшын тілінде оқыту бағдарламасы

Мақалада бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты және бастауыш білім берудің жаңартылған мазмұны бойынша білім алушылардың дайындық деңгейіне қойылатын талаптар негізінде құрастырылған «Ағылшын тілі» оқу курсының авторлық бағдарламасының үзіндісі келтірілген. Бағдарлама 1-сынып оқушыларына ағылшын тілін үйрету мақсатында жалпы білім беру мекемелерінің қызметкерлеріне, сондай-ақ тиісті мамандықтардың жоғары және орта арнаулы оқу орындарының студенттеріне арналған. Бағдарламаға жұмыс дәптері мен интерактивті тапсырмалар жинағы қоса беріледі. Бағдарламаның ауқымы қосымша материал ретінде ағылшын тіліндегі негізгі сабақтарды да, қосымша сабақтарды да қамтуы мүмкін. Бағдарлама балаларды оқытуға қойылатын барлық заманауи талаптарға жауап береді және балалардың ағылшын тіліндегі коммуникативті дағдыларын, сондай-ақ ақпараттық технологияларды пайдалану дағдыларын қалыптастырады. Орта білім беру мекемелерінде 1-сынып оқушыларына ағылшын тілін үйретудің авторлық бағдарламасы, 1-сынып оқушыларына ағылшын тілін оқытуға арналған жұмыс дәптерінен, сондай-ақ Activinspire бағдарламасы негізінде жасалған интерактивті тапсырмаларынан тұратын дисктен құралған. Аталмыш бағдарлама балаларға өткен материалды ойын түрінде бекітуге және жаңа оқу материалын оңай игеруге көмектеседі. Бұл бағдарламада білім беру ұйымы жағдайында ұйымдастырылған оқу қызметін өткізудің дәстүрлі және инновациялық нысандары ұсынылған.

Кілт сөздер: шетел тілін ерте жастан оқыту, білім берудің сабақтастығы, шетел тілінің коммуникативтік құзыреттілігі, үштілділік, бастауыш білім беру, білім беру бағдарламасы, жұмыс дәптері, интерактивті тапсырмалар.

Кіріспе

Қазақстан Республикасының Тұңғыш Президенті Н.Ә. Назарбаевтың «Жаңа әлемдегі жаңа Қазақстан» — «Қазақстан халықтарының рухани дамуы және Үштұғырлы тіл саясаты» атты Қазақстан халқына Жолдауында Елбасы «Тілдердің үштұғырлығы» мәдени жобасын кезең-кезеңімен іске асыруды ұсынды.

Қазақстан Республикасында тіл саясатын іске асыру жөніндегі 2020−2025 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламада қазақстандықтардың лингвистикалық капиталының негізгі компоненттерінің бірі іскерлік және халықаралық қарым-қатынас құралы ретінде шетел тілдерін білу болып табылатыны белгіленген [1]. Осыған орай Қазақстанның білім беру жүйесінде мазмұнды да, ұйымдастырушылық жоспарларда айтарлықтай оң өзгерістер орын алды:

– шетел тілдерін оқыту қазіргі әлемде адамның практикалық және кәсіби өмірін қамтамасыз етудің кепілі ретінде әлеуметтік маңызды деп танылды;

– шетел тілінің орны халықаралық қарым-қатынас тілі ретінде мемлекеттік тіл мен орыс тілінің жанында — ұлтаралық қарым-қатынас тілі ретінде анықталды;

– оқу мекемелерінің сабақтастық құрылымында ағылшын тілін меңгеруді одан әрі жетілдіре және тереңдете отырып, оны ерте оқытуды енгізу қажеттілігі белгіленді.

Бұл бағдарламаның *өзектілігі* — шетел тілдерін білу — бұл қазіргі әлемдегі ажырамас дағды. Қазақстан азаматтарының тілдік капиталын дамыту жөніндегі шараларды іске асыру, атап айтқанда қазақ-орыс-ағылшын үштілділігін дамыту жөніндегі шаралар Қазақстан Республикасында тіл саясатын іске асыру жөніндегі 2020−2025 жылдарға арналған Мемлекеттік бағдарламада сипатталған және қолдау тапқан [1].

Осыған байланысты бастауыш мектептің төменгі сатысынан бастап білім берудің келесі сатыларында одан әрі сабақтастықпен тілдерді оқыту қажеттілігі туындайды. Қазіргі әлемде ерте жастан шетел тілдерін оқытуға көп көңіл бөлінеді. Бұл бір–бірімен тығыз байланысты бірқатар себептерге байланысты. Атап айтқанда, қазіргі уақытта ағылшын тілі бүкіл әлем бойынша адамдардың қарым-қатынас құралы, сондай-ақ халықаралық бизнес, саясат, мәдениет тілі болып табылады [2].

Негізгі бөлім

Бағдарламалық талаптарға сәйкес шетел тілі бүгінде «оқушылардың бойында әлемнің тұтас бейнесін қалыптастыруға, әлеуметтік бейімделуге және лингвистикалық ой-өрісін кеңейтуге ықпал ететін тұлғаның мәдени дамуының құралы» ретінде қарастырылады [2]. Тіл әлемді танудың, басқа халықтар жасаған құндылықтармен таныстырудың құралы ретінде әрекет етеді. Қазіргі уақытта шетел тілін ерте үйренуге деген қызығушылық артып келеді. Ерте жастан шетел тілін оқыту әдістемесі аясында теоретикалық зерттеулерден И.Л. Бим, М.З. Биболетова, Н.Н. Верещагина, Н.Д. Гальскова, О.В. Даниленко, В.Н. Карташова, Н.В. Кузовлева, Е.И. Негневицкая, Г.И. Панарина, Л.А. Цветкова және тағы басқа ғалымдардың еңбектерін атап өтуге болады. Шетел тілін алғашқы кезеңнен бастап оқыту сұрақтарын А.К. Сарлыбаева, Г.Н. Амандықова, Ш.Е. Мұхтарова, А.Ж. Сарсембаева сияқты қазақстандық ғалымдар қарастырған. Сонымен қатар, біз Б.А. Жетпісбаеваның, О.Т. Ариннованың [3; 23] ойымен келісеміз, яғни бұл қазақстандық қоғамда болып жатқан экономикалық және әлеуметтік жаңғырудың маңызды аспектілерінің бірі тіл саласындағы саясат болып табылады деген ой. Елбасының мемлекеттік саясаттың осы құрамдас бөлігіне назары айқын және біздің тараптан мұқият зерделеуді, талдауды талап етеді, өйткені біздің республикамызда Тұңғыш Президент бастамашылық еткен бірегей жоба — Тілдердің үштұғырлығы іске асырылуда. Көптілді және мультимәдениетті қазіргі заманда тілдердің тоғысу мәселесі, қоғамдарды топтастыру бойынша тілдер саласында тиімді және өміршең бағдарламаларды іздеу бұрынғыдан да өзекті болып отыр. Осыған байланысты Тұңғыш Президенттің Тілдердің үштұғырлығы туралы идеясын енгізудің нәтижесі болып табылатын шетел тілдерін ерте оқытудың маңыздылығы мен өзектілігі күмән тудырмайды.

Республика көлемінде мектепке дейінгі және бастауыш мектеп аясында тәрбиенің ғылыми-теориялық және әдістемелік мәселелерін зерттеген еңбектерде атап айтарлық. Олар: В. Андросова, Р.К. Аралбаева, Б.О. Арзанбаева, Ә.С. Әмірова, Б.Б. Баймұратова, Н.Б. Баримбеков, С.Г. Бәтібаева, Л.А. Давиденко, М.С. Сәтімбекова, Р.Ж. Жұмағожина, А.К. Меңжанова, Қ.М. Меңдаяқова, Г.Ж. Меңлібекова, А.Е. Манкеш, М.Т. Тұрыскелдина, Т.Ж. Қалдыбаева, Н.Д. Храпченкова, Т.И. Иманбеков, Ж.А. Исмайлова, Ш.С. Сапарбаева, Т.А. Левченко, Ғ.З. Таубаева, С.Н. Жиенбаева, Г.М. Метербаева, А.Ж. Салиева, Н.С. Сайлауова және т.б.

Ал мектепке дейінгі ұйымдар мен бастауыш мектептің білім мазмұнының сабақтастығын жаңаша тұрғыда, қазіргі экономикалық, әлеуметтік жағдайларға байланысты шешудің бірқатар жолдарын қарастырған ғалымдар: Н.И. Алексеева, Е.А. Аникудимова, Р. Буре, Т. Васильева, З. Грачева, Д. Гуламирян, С.И. Волкова, Т.К. Воробьева, Т.Н. Зотова, М.Х. Мизова, В. Нечаева, В. Неменский, А. Леушина, Т. Тарунтаева, В. Кравченко, А.М. Счастный, А. Усова, С. Улитко, Л. Румянцева, Т. Репина, Р. Руга, Г.К. Широкова, Л.А. Парамонова, В.Н. Просвиркин, Е.А. Конобеева, З.А. Климентьева, Т. Чепель, Р. Чумичева, Н.А. Федосова т.б. еңбектерінің маңызы зор.

Біздің қоғам дамуының осы кезеңінде шетел тілін оқыту білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың маңызды бағыты болып табылады. Ағылшын тілін білу қажеттілігін сезіне отырып, ата-аналар балаларының ағылшын тілін үйренуді өз уақыттарына қарағанда ертерек бастауына ықпал етеді. Мектепте шетел тілін ерте үйрену сөйлеу дағдыларын жоғарылатады, балаларды оқытылатын тіл елінің мәдениетімен таныстырады, басқа халықтарға толерантты көзқарасты тәрбиелейді, олардың әдет-ғұрыптарына қызығушылықты дамытады.

Қорытындылай келе, мектеп білімінің бастапқы кезеңінде шетел тілдерін үйрену баланың эмоционалды дамуына ғана емес, сонымен бірге зияткерлік дамуына да оң әсер ететінін атап өткен жөн. Бұл әсердің салдары — оқуда, сондай-ақ, ана тілін үйренуде жоғары нәтижелерге қол жеткізу болып табылады. Ауызша және вербальды емес даму деңгейін анықтауға арналған тест нәтижелеріне сәйкес, ерте жастан шетел тілдерін үйренетін балалар жоғары нәтиже көрсетті, өйткені мұндай балалардың ойлау қабілеті мен қиялы жақсы дамыған. Бұл жаста балалар тілдік құбылыстарға ерекше сезімтал бола тұра, сонымен қатар шетел тілінің барлық қыр-сырын білуге ерекше қызығушылық танытады. Негізінен біздің ойымызша, шетел тілін білу үшін ең қолайлы жағдайларды қамтамасыз ететін жастың барлық мүмкіндіктерін пайдалану қажет екені анық.

Зерттеу нәтижелері

Зерттеудің практикалық және ғылыми маңыздылығын негіздеу барысында оқу құралдарын бақылау және талдау мақсатында «Erfolg» ОО ҰМУ-да 1-сыныптың ағылшын тілі сабақтарына қатыстық. Сондай-ақ, 1-сынып оқушыларының Virginia Evans, Jenny Dooley «Smiles» және Diana Hicks, Andrew Littlejohn «Primary Colours» ағылшын тілі бойынша оқулықтарына талдау жүргізілді (1-кесте). Талдау мына критерийлер бойынша жүргізілді:

Кесте 1

Қазақстанда қолданылатын ағылшын тілі оқулықтарын салыстырмалы талдау

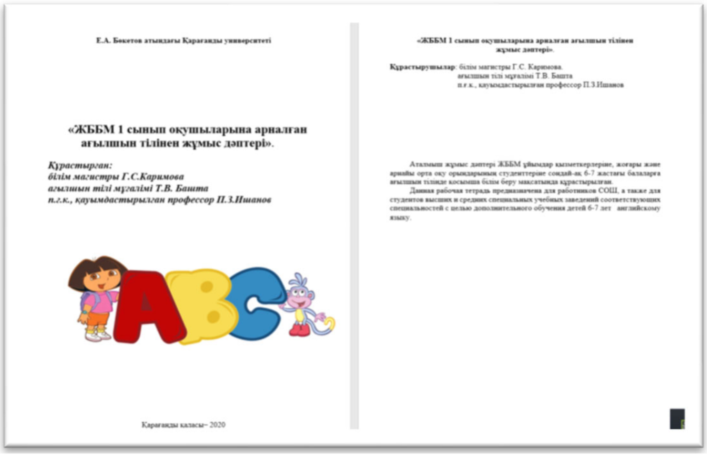
Оқулықтар	Патриоттық сезімді тәрбиелеу	Дәстүрлі құндылықтарды құрметтеу	Коммуникативтік құзыреттілікті дамыту	Сыни тұрғыдан ойлау және шығармашылық көзқарас	Интерактивті тапсырмалардың болуы	Шетел тілдік қарым-қатынасқа ынталандыру
Primary Colours Diana Hicks, Andrew Littlejohn	-	-	+-	+	+	+-
Smiles Virginia Evans, Jenny Dooley	+	-	+-	+	-	+-

Талдау нәтижесінде бұл оқулықтарда оқушылардың ағылшын тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға арналған тапсырмалар жеткіліксіз екендігі анықталды. Пандемия жағдайында қазақстандық көптеген оқушылар қашықтықтан оқуға мәжбүр, яғни балалардың өздері немесе ата-аналарының көмегімен белгілі бір материалды үйренуге тура келетіні ешкімге құпия емес. Сондықтан біздің ойымызша, қазіргі таңда авторлар оқулықтарда осы жағдайды ескере отырып, құрастыруы абзал. Жоғарыда аталған оқулықты талдай отырып, балаларға өткен тақырыптарды бекітуге арналған материал жеткіліксіз деген қорытындыға келдік. Бұл оқулықтың авторлары шетелдік ғалымдар болғандықтан, оқулықта еліміздің Тәуелсіздік күні және Наурыз сияқты мемлекеттік мерекелеріне қатысты тақырыптар жоқ екенін байқадық. Аталған мерекелер балаларда патриотизм мен Отанға деген сүйіспеншілікті тәрбиелейді, сондықтан бұл тақырыптар қазақстандық мектеп оқушылары үшін міндетті болып табылады.

Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, біз жалпы білім беру мекемелерінде 1-сынып оқушыларына ағылшын тілін оқыту бағдарламасын, сондай-ақ 1-сынып оқушыларына арналған ағылшын тілінен жұмыс дәптерін (1-сурет) және Activinspire бағдарламасын қолдана отырып, ағылшын тілінде интерактивті тапсырмалар жиынтығын жасадық (2-сурет). Аталмыш бағдарлама балаларға өткен материалды ойын түрінде бекітуге, ал жаңа материалды жеңіл меңгеруге көмектеседі. Сабақ барысында физикалық, ойын және танымдық әрекеттерді қолдану оқушылардың психикалық және физикалық денсаулығын сақтай отырып, тиімді оқытуға мүмкіндік береді [4]. Бұл бағдарламаның мазмұнына ойын технологиялары мен интерактивті оқыту тәсілдері енгендіктен, аталмыш бағдарлама дәстүрлі сабақ кезінде де, сонымен қатар, қашықтықтан білім беру жағдайында да ағылшын тілін үйретудің икемді жүйесі ретінде қолданыс табады.

Бағдарламаның *жаңалығы* бастауыш мектеп жасынан бастап балалардың ағылшын тілін меңгеруі олардың коммуникативтік-танымдық құзыреттіліктерін, жалпы тілдік және шығармашылық қабілеттерін дамытуға, зияткерлік-эмоционалдық саланы қалыптастыруға, адамгершілік, көп мәдениетті тұлғаны тәрбиелеуге ықпал ететіндігіне байланысты. Бұл бағдарлама бастауыш мектеп жасындағы балалардың психологиялық және физикалық даму ерекшеліктерін толық ескереді.

Аталған бағдарламаның *мақсаттары:* бастауыш мектеп жасындағы балалардың ағылшын тілін ашық және дидактикалық ойындар, әңгімелер, мнемотехника көмегімен қарым-қатынас және ақпарат алмасу құралы ретінде тұрақты қызығушылығын дамыту; балаларды қолжетімді және олардың даму деңгейіне сәйкес лексикамен таныстыру, қарапайым тілдік құрылымдарды енгізу; ағылшын тілді елдердің мәдениетімен таныстыру арқылы тұлғаны тәрбиелеу және дамыту, балалар фольклорымен танысу; шығармашылық қызметін жандандыру арқылы мектеп жасына дейінгі балалардың лингвистикалық қабілеттерін дамыту.



Сурет 1. 1-сынып оқушыларына арналған ағылшын тіліндегі жұмыс дәптері

Сурет 2. 1-сынып оқушыларына арналған ағылшын тілінен интерактивті тапсырмалар жинағы

Міндеттері:

Оқытушылық: ақпаратты есте сақтау (кодтау) тәсілдерін игеру арқылы балалардың есте сақтау көлемін арттыру; өз бетінше тілдік мәселені шешу дағдылары мен іскерлігін, ауызша сөйлеудегі қарапайым — коммуникативтік-танымдық міндеттерді қалыптастыру; ағылшын тілі арқылы баланың айналасындағы әлем туралы және тіл туралы таным мен қарым-қатынас құралы ретіндегі түсініктерін кеңейту.

Дамытушылық: балалардың қабылдауын, зейінін, тілдік есте сақтау қабілетін, қиялын, интуитивті және логикалық ойлауын, қолдың ұсақ моторикасын дамыту; сөйлеу мәдениетін, сондай-ақ қарым-қатынас мәдениетін дамыту; ағылшын тілін пайдалана отырып, әртүрлі салалардағы кіші мектеп оқушыларының шығармашылық қабілеттерін дамыту.

Тәрбиелік: балалардың жаңа тілді үйренуге деген тұрақты қызығушылығын тәрбиелеу; бастауыш сынып оқушыларының басқа мәдениет әлеміне енуге деген ынтасы мен қабілетін, басқа ұлт адамдарына деген толерантты көзқарасын тәрбиелеу.

Күтілетін нәтижелер: педагог бір рет айтқаннан ағылшын тіліндегі тілдесімді тыңдап түсіну; педагогтің ағылшын тіліндегі қолжетімді өтініштерін орындау; ағылшын тілінде қысқа фразаларды айту және белсенді сөздіктің 130–150 сөзіне дейін, пассивті сөздіктің 110–130 сөзіне дейін білу [5] және жекеше және көпше түрде зат есімдерді қолдана білу; сөйлеуде «I' ve got...», «I haven' t got...», «I can...», «I can...», «Yes, I have», «no, I haven 't» сұрақтарына қысқаша жауап беруді; есімдіктерді қолдануды: жеке, индикативті, иелік етуші, белгісіз және сұрақ; реттік сандарды 20-ға дейін қолдануды; одақтар мен есімдіктерді қолдануды; мнемотаблицалардың көмегімен шағын сипаттамалық әңгімелер жасауды үйренеді [6].

Өз жұмысына қызығушылық танытқан әр мұғалім балаларға лексикалық қорды кеңейтуге, ауызекі сөйлеуді тыңдап түсініп ғана қоймай, сонымен бірге сөйлесуге, яғни шағын сипаттамалық және танымдық әңгімелерді өз бетінше құрастыруға, қарым-қатынастың табиғи жағдайында тілдесім жасауға көмектесетін тиімді және нәтижелі оқыту тәсілдерін тапқысы келеді. Ана тілінде оқытудың көптеген әдістері мен тәсілдері бар, бірақ ағылшын тілін үйрену кезінде оларды тәжірибеге енгізу туралы аз адам ойланады. Бұл әдіс мнемотаблицалар болып табылады, олар мұғалімге балаларды ағылшын тілінде шағын сипаттамалық әңгімелер құруға үйретуге көмектеседі. Бұл әдіс балаларға көмекші ғана емес, сонымен қатар сабақтың барысын түрлендіреді және осы жұмыстың нәтижесінде баланың жанарында қуаныш пен оқытылатын тілге қызығушылық туындайды.

6–7 жастағы балаларға арналған бағдарламаның мазмұны «Коммуникация» білім беру саласына негізделген. Негізгі қызмет түрі — ағылшын тілі. Бағдарлама жылына 36 сағаттық оқуға есептелген (3-сурет).

Таблица 2 Перспективный план работы для детей 6-7 лет. Раздел «Коммуникация. Английский язык».

		1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
Сентябрь	Тема	**«Let`s make acquaintance!» «Давай познакомимся!»**	**«We live on one planet» «Мы на одной планете живем»**	**«Autumn harvest» «Осенний урожай»**	**«Dora`s garden» «Дашин огород»**
	Цель	Активизация пройденного лексического материала с помощью подвижных игр. Знакомство с различными эмоциями на английском языке. Продолжать учить детей полным ответом отвечать на вопрос «What is your name?». Развитие диалогической речи, умения правильно, полными ответами отвечать на вопросы учителя на английском языке, развитие слухового внимания, мелкой моторики рук. Воспитание усидчивости, вежливости, интереса к проделываемой работе. Воспитание патриотизма, умения контролировать эмоции.	Закрепление пройденного материала за прошлый учебный год. Продолжать учить детей отвечать на вопросы «Where are you from?», «What language do you speak?». Учить детей воспринимать иностранную речь на слух, отвечать на вопросы учителя. Побуждение к проявлению настойчивости, находчивости при выполнении заданий на английском языке, целеустремлённости, смекалки, взаимопомощи. Развитие памяти, мелкой моторики рук. Воспитание толерантности к представителям других народностей, интереса к изучаемому языку.	Обогащение словарного запаса детей новыми словами на тему «Овощи». Учить детей односложно отвечать на вопросы «What`s this?», «How many?» «What color…?», различать цвета. Учить детей различать существительные единственного и множественного числа. Развитие памяти, внимания, умения переводить слова с английского на русский и наоборот, мелкой моторики рук. Воспитание вежливого отношения друг к другу, уважения к чужому труду, усидчивости.	Закрепление пройденного материала на тему «Овощи», «Фрукты» в естественной ситуации общения. Учить детей отвечать на вопрос «What do you like?», «What shape is…?» различать и называть предметы по величине. Развитие разговорной речи на английском языке с помощью мнемотехники. Развитие слухового внимания, мелкой моторики рук. Формирование личности через приобщение к культуре и быту другого народа. Воспитание гостеприимности, уважения к чужому труду.
	Материалы	Доска, герои Майк и Джейн, рабочая тетрадь, аудио материал.	Куклы Майк и Джейн, раздаточный материал, рабочая тетрадь, аудио материал.	«Волшебная коробка», собака Пэтч, демонстрационный материал с изображением овощей, рабочая тетрадь, аудио материал.	«Волшебная коробка», кукла Даша, демонстрационный материал (рассказы – договорки), рабочая тетрадь, аудио материал.
	Лексический материал	Good morning!, Thank you!, Ok!, Bad! Nice to meet you!	Kazakhstan, Great Britain, Russia	A tomato, a cucumber, a potato, **a cabbage,** brown **Повторение:** carrots, green, red	An orange, a banana, orange **Повторение:** big, small, yellow, apples, pears,

Сурет 3. 6–7 жастағы балаларға арналған болашақ жоспардың үзіндісі

Жоғарыда сипатталған бағдарлама мен жұмыс дәптерінің нәтижелілігін тексеру бойынша тәжірибелік эксперимент Қарағанды қаласының «Erfolg» ОО ҮМУ-да 2020 жылдың желтоқсанынан 2021 жылдың мамыр айының аралығында жүзеге асырылды. Экспериментке қатысқан балалар саны — 24. Олардың ішінде 12 бала — бақылаушы топта (БТ), тағы 12 бала эксперименттік топта болды (ЭТ).

Эксперимент жұмысы 4 құрамдас кезеңдерден тұрды:

1 кезең — дайындық кезеңі;

2 кезең — анықтаушы кезең;

3 кезең — қалыптастырушы кезең;

4 кезең — қорытынды кезең.

Әр жұмыс кезеңінде белгілі міндеттер шешіліп, қажет әдістер мен жұмыс формалары қолданылып, жұмыс нәтижелері бағаланды.

Экспериментті жүзеге асыру үшін түрлі ғылыми әдістерді қолдандық. Б.Г. Ананьев жіктеуіне сай, барлық зерттеу әдістері ұйымдастырушылық, эмпирикалық, деректерді өңдеу және интерпретациялау әдістеріне бөлінеді. Барлық әдістердің сипаттамаларына тоқталмай, біз тек біздің эксперимент барысында қолданыс тапқан әдістерге тоқталамыз.

Ұйымдастырушылық әдістер тобынан біз түрлі оқу бағдарламалары негізінде бастауыш мектепте балаларды оқытудың педагогикалық әсерінің тиімділігін зерттеуге мүмкіндік беретін салыстырмалы әдісті қолдандық.

Зерттеудің эмпирикалық әдістері ғылыми фактілерді жинақтаумен байланысты барлық әдістерді қамтиды. Бұл байқаушы (бақылау, өзін—өзі бақылау), диагностикалық, эксперименталды, праксиметрикалық әдістер.

Біздің зерттеуімізде мына әдістер қолданылды: бақылау, диагностикалық (сауалнама, тесттер), эксперименталдық (анықтаушы және қалыптастырушы). Бастауыш мектепте шетел тілін оқытуда балалардың коммуникативтік дағдыларын дамытуды зерттеудің негізгі әдісі — бақылау. Бұл фактілерді жинақтауға бағытталған сенсорлық танымның белсенді нысаны; ол нысандар мен құбылыстарды мақсатты және жүйелі қабылдауды қамтиды.

Эксперименталды зерттеу әдістерінен анықтаушы және қалыптастырушы экспериментті қолдандық. Педагогикалық эксперименттің басты функциясы педагогикалық әсер ету жүйесінің жекелеген элементтері мен оның нәтижелері арасындағы байланыстар туралы гипотезаны тексеру болып табылады.

Қалыптастырушы эксперимент БТ және ЭТ-да 7 жастағы балаларды ағылшын тілінде оқыту бағдарламасы және «1-сынып оқушыларына арналған ағылшын тіліндегі жұмыс дәптерін» қолдану алдында шетел тілінде коммуникативтік дағдыларының қалыптасу деңгейін анықтау мақсатымен жүзеге асырылды.

Сонымен, жоғарыда айтылып кеткендей, тәжірибелік эксперименттік жұмыс 4 кезеңнен (дайындық кезеңі, анықтаушы, қалыптастырушы және қорытындылау кезеңі) тұрды.

Бірінші дайындық кезеңінде (қаңтар — қыркүйек, 2020) Қарағанды қаласының «Erfolg» ОО ҰМУ-да мектепке дейінгі мекемелерінде ағылшын тілін оқытудың жағдайын бақыладық. Бақылаудың нәтижесінде тәрбиешілер мен МДМ ағылшын тілі мұғалімдерінің және ата–аналардың арасында өткізілген сауалнаманың нәтижесінде оқыту барысының біршама кемшіліктері байқалды. Олар:

1. Ағылшын тілі сабағы барысында ұлттық контентке сай келмейтін оқулықтардың қолданылуы.
2. Шетел тілін оқытуда «Үштілділік» қағидасын ұстанбау.
3. Күнделікті өмірде шетел тілін қарым–қатынас құралы ретінде қолданудың қажетсіздігі. Сонымен қатар, балалардың игерген іскерліктерін, дағдыларын және білімдерін күнделікті тілдесімде қолдана алмауы.
4. Ата–аналар балаларының шетел тілін оқуына деген қызығушылығын құптайды. Алайда, олар 1 сыныптағы шетел тілін оқыту сапасымен қанағаттанбайды.

Жоғарыда айтылғандарды ескере отырып, біз жалпы білім беру мекемелерінде 1-сынып оқушыларына ағылшын тілін оқыту бағдарламасын, сондай-ақ 1-сынып оқушыларына арналған ағылшын тілінен жұмыс дәптерін және Activinspire бағдарламасын қолдана отырып, ағылшын тілінде интерактивті тапсырмалар жиынтығын жасадық. Аталмыш бағдарлама балаларға өткен материалды ойын түрінде бекітуге, ал жаңа материалды жеңіл меңгеруге көмектеседі. Сабақ барысында физикалық, ойын және танымдық әрекеттерді қолдану оқушылардың психикалық және физикалық денсаулығын сақтай отырып, тиімді оқытуға мүмкіндік береді. Бұл бағдарламаның мазмұнына ойын технологиялары мен интерактивті оқыту тәсілдері енгендіктен, аталмыш бағдарлама дәстүрлі сабақ кезінде де, сонымен қатар, қашықтықтан білім беру жағдайында да ағылшын тілін үйретудің икемді жүйесі ретінде қолданыс табады.

Екінші кезеңде анықтаушы эксперимент жүзеге асырылды. Аталмыш кезеңнің міндеттерін шешу үшін орыс әдіскері А.Н. Утехинаның әдістемесін ескере отырып, ересек топ балаларының шетел тілін оқу нәтижелерін талдауға арналған диагностикалық әдістер мен критерийлерін құрастырдық. Сонымен қатар, балалардың ағылшын тілінен игерген материал көлемін есептеу үшін В.В. Егоров пен Э.Г. Скибицкий ұсынған математикалық–статистикалық формуланы қолдандық:

1. баланың эмоционалды құндылықты дамуының деңгейі (баланың шетел тілін оқуға деген қызығушылығының деңгейін анықтау);
2. балалардың ағылшын тілінен игерген материал көлемін есептеу;

$$K_у = \frac{N1}{N} \times 100$$

Бұл жерде, $K_у$– материалды игеру; N_1 — дұрыс жауап саны; N –қойылған сұрақ саны.

ЭТ және БТ балаларының эмоционалды құндылықты дамуының деңгейін бағалау үшін балалармен әңгіме жүргізілді. Әңгіме барысында мына сұрақтар қойылды:

- Қандай оқу іс–әрекетін ұнатасың? Неге?
- Бұл оқу іс–әрекеттерде әдетте не істейсің?
- Ағылшын тілі оқу іс–әрекетіне қатысқан ұнайды ма? Неге?
- Бұл іс–әрекетте не істегенді ұнатасың?
- Сен ағылшын тілінде сөйлескенді ұнатасың ба? Сенің ұнататын сөздерің бар ма? Қандай?

Әңгімені өткізгеннен кейін келесі нәтижелерге қол жеткіздік: БТ-да 12 бала ішінен 7 бала (58,3 %) ағылшын тілін оқу іс–әрекетіне қызығушылықпен қатысады, ал 5 бала (41,7 %) ағылшын тіліне қатысқаннан, топта ойнауды таңдады. ЭТ нәтижелері бойынша, 8 бала (66,7 %) қызығушылық білдірсе, 4 бала (33,3 %) қызығушылық білдірмейді.

Эмоционалды құндылықты дамудың деңгейін анықтау бойынша жалпы нәтижелер 2 кестеде берілген.

Кесте 2

БТ және ЭТ балаларының эмоционалды құндылықты дамудың деңгейін анықтау бойынша жалпы нәтижелер

БТ	ЭТ
58,3 %	66,7 %

Келесі міндет, В.В. Егоров пен Э.Г. Скибицкий ұсынған математикалық–статистикалық формуланың негізінде балалардың ағылшын тілінен игерген материал көлемін есептеу болды. Бұл міндетке қол жеткізу үшін балаларға қағаз бетінде берілген түрлі тапсырмаларды дайындадық. Берілген тапсырмалар суретті жалғастыруға, дұрыс жауапты таңдауға, оларды белгілеуге негізделген. Барлық тапсырмалар ойын формасында өткізіледі. Әр дұрыс жауапқа 1 ұпай беріледі.

БТ және ЭТ балаларының материалды меңгеру деңгейі келесі критерийлер бойынша жүзеге асырылды:

– түсініксіз сөздерді мимикаға, жесттерге, көрнекіліктерге сүйене отырып түсіну;
– тілдесімге түсу, әңгімеге ат салысу (амандасады, өзін атайды, іс–әрекет жасауға ынта білдіреді);
– сұрақтарға жауап беру қабілеті: 1) өзің туралы, 2) досың, отбасың туралы; 3) заттың сыны, сапасы туралы; 4) жануарлар туралы;
– коммуникативтік сөздікті меңгеру деңгейі.

Эксперименттің нәтижесінде БТ 3 бала – 7 ұпай, 2 бала – 5 ұпай, 4 бала – 4 ұпай, 3 бала – 3 ұпай жинады. Топтың орташа көрсеткіші келесі формула бойынша есептейміз.

$$К_у = \frac{N1}{N} \times 100$$

Есептеудің нәтижесі 3 кестеде көрсетілген.

Кесте 3

Математикалық—статистикалық формуланың негізінде, БТ ағылшын тілінен игерген материал көлемін есептеу нәтижесі

Пайыз көрсеткіші	Бала саны	Топ бойынша орташа көрсеткіш
87,5 %	1 бала	50 %
62,5 %	2 бала	
50 %	4 бала	
37,5 %	5 бала	

ЭТ топтың көрсеткіштері бойынша 6 бала – 7 ұпай, 3 бала – 6 ұпай, 2 бала – 5 ұпай, 1 бала – 4 ұпай жинады. Есептеудің нәтижесі 4, 5 кестеде көрсетілген.

Кесте 4

Математикалық—статистикалық формуланың негізінде, ЭТ ағылшын тілінен игерген материал көлемін есептеу нәтижесі

Пайыз көрсеткіші	Бала саны	Топ бойынша орташа көрсеткіш
87,5 %	6 бала	77 %
75 %	3 бала	
62,5 %	2 бала	
50 %	1 бала	

Кесте 5

Балалардың эмоционалды құндылықты дамуының деңгейін анықтау бойынша эксперименттің басындағы және аяғындағы нәтижелердің салыстырмалы кестесі

Экспериментке дейін		Эксперименттен кейін	
БТ	ЭТ	БТ	ЭТ
58,3	66,7	75	100

Алынған нәтижелер БТ және ЭТ балаларының ағылшын тілінен көрсеткіштері ұқсас және төмен екенін көруге болады. Балалар көрнекіліктерге, жесттер мен мимикаға сүйене отырып өтілген тақырыптар бойынша лексиканы жақсы біледі, алайда тілдесімге түсер кезінде қиналып, ұялады.

Анықтаушы эксперименттің нәтижесі бойынша, БТ және ЭТ ағылшын тілінен білім деңгейі төмен және арнайы түзету жұмысын қажет етеді.

2017 жылдың қазан айынан 2018 жылдың мамыр айында «Алтын сақа» балабақшасында жүзеге асырылған эксперименттің үшінші кезеңінде, БТ МДМ ағылшын тілінің вариативтік бөлімінің жылдық жоспарына сай жұмыс жасап, ал ЭТ біз құрастырған «With English to the future» атты ағылшын тілінің вариативтік бөліміне арналған оқу бағдарламасымен және «Мектепке дейінгі ересек топ балаларына ағылшын тілінің вариативтік бөлімін оқытуға арналған жұмыс дәптерімен» жұмыс жасады. Ұйымдастырылған оқу іс–әрекеті аптасына 1 рет сағат 16.00-ден 16.30 ға дейінгі уақытта өткізілді.

Оқытудың соңында (мамыр, 2018) балалардың ағылшын тілі бойынша бағдарламаны меңгеру деңгейі қайта тексерілді.

ЭТ және БТ балаларының эмоционалды құндылықты дамуының деңгейін бағалау үшін балалармен әңгіме жүргізілді. Әңгіме барысында қайтадан мына сұрақтар қойылды:

- *Қандай оқу іс–әрекетін ұнатасың? Неге?*
- *Бұл оқу іс–әрекеттерде әдетте не істейсің?*
- *Ағылшын тілі оқу іс–әрекетіне қатысқан ұнайды ма? Неге?*
- *Бұл іс–әрекетте не істегенді ұнатасың?*
- *Сен ағылшын тілінде сөйлескенді ұнатасың ба? Сенің ұнататын сөздерің бар ма? Қандай?*

Эксперименттің нәтижесі бойынша, БТ-ның 9 баласы (75 %) ағылшын тілі оқу іс–әрекетіне қызығушылықпен қатысатынын айтты. Ал ЭТ-ның 12 баласы да (100 %) ағылшын тілін оқуға қызығушылық танытатынын байқадық. Балалардың эмоционалды құндылықты дамуының деңгейін бағалаудың нәтижесі 6 кестеде көрсетілген.

Кесте 6

Балалардың эмоционалды құндылықты дамуының деңгейін бағалауға өткізілген әңгіменің нәтижесі

БТ	ЭТ
75 %	100 %

Эксперименттің басындағы және аяғындағы нәтижелердің салыстырмалы кестесі берілген.

Эксперименттің нәтижесі бойынша, БТ балаларының ағылшын тілін оқуға деген қызығушылығы 16,7 %, ал ЭТ 33,3 % өсті. Бұл «1-сынып оқушыларына арналған ағылшын тілінен жұмыс дәптері» мен 1 сынып оқушыларын ағылшын тілінде оқыту бағдарламасының тиімділігін көрсетеді. Эксперименттің жалпы нәтижесі 7 кестеде көрсетілген.

Кесте 7

БТ және ЭТ балаларының ағылшын тілінен игерген материал көлемін есептеудің жалпы нәтижесі

ЭТ		БТ	
Бала саны	%	Бала саны	%
10 бала	100	10 бала	70
2 бала	95	2 бала	50
Топ бойынша орташа көрсеткіш	97,5 %	60 %	

Экспериментке дейін және эксперименттен кейінгі нәтиже 8 кестеде көрсетілген.

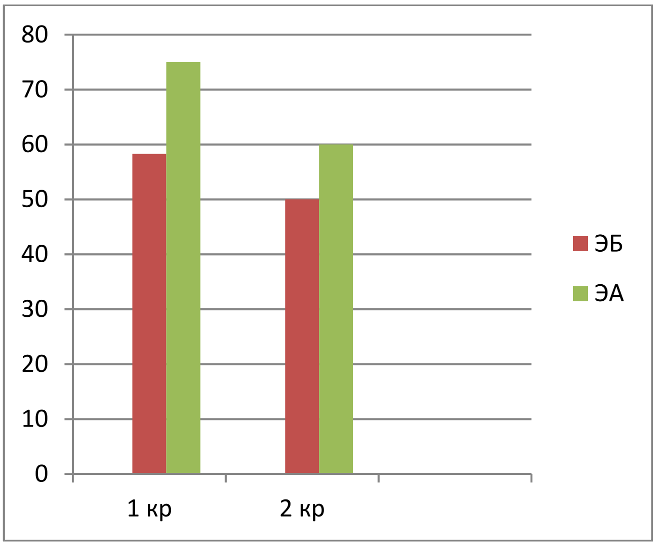
К е с т е 8

Экспериментке дейін және эксперименттен кейінгі балалардың ағылшын тілінен игерген материал көлемінің есептеу нәтижесі

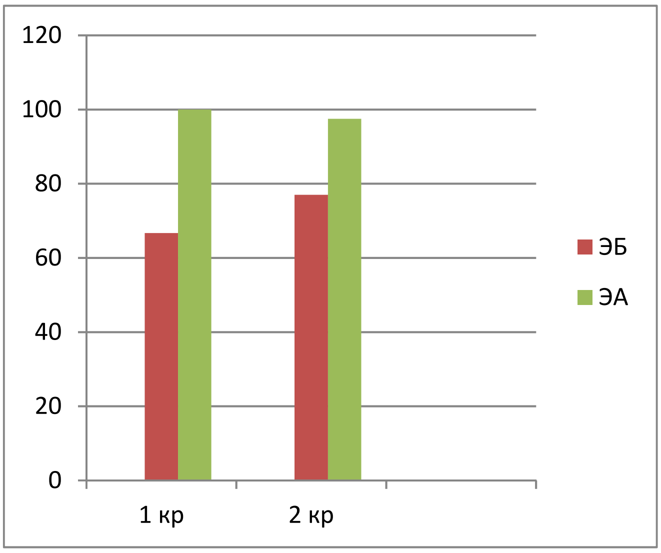
Экспериментке дейін		Эксперименттен кейін		Өзгеру динамикасы	
БТ	ЭТ	БТ	ЭТ	БТ	ЭТ
% 50	% 77	% 60	% 97,5	% +10	% +20,5

Екі топта да оң өзгеріс динамикасы байқалады, алайда ЭТ көрсеткіші БТ көрсеткішінен жоғары-рақ (ЭТ көрсеткіші +20,5). Ал БТ өзгеріс нәтижесі +10. Осылайша, ЭТ көрсеткіштері БТ қарағанда 10,7 % ға артық екенін көріп тұрмыз.

Эксперименттің нәтижелері мына диаграммаларда көрсетілген (4, 5-суреттер).



Сурет 4. БТ эксперимент нәтижесі



Сурет 5. ЭТ эксперимент нәтижесі

Қорытынды

Қорытындылай келе, теориялық және практикалық зерттеулер нәтижесінде 6–7 жастағы балалардың педагогикалық және психологиялық талаптарына толық жауап беретін бағдарлама жасағанымызды атап өткім келеді. Ал жұмыс дәптері мен интерактивті тапсырмалар жинағы 1-сынып оқушыларының коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға, сондай-ақ шетел тілін үйренуге тұрақты қызығушылықты қалыптастыруға көмектеседі. Бұл бағдарлама жас мамандарға болашақ жоспар құруда және 6–7 жас аралығындағы балаларды жалпы білім беретін мектепте ағылшын тілін оқытуда тиімді әдістер мен тәсілдерді таңдауда көмекші болып табылады.

Әдебиеттер тізімі

1 Қазақстан Республикасының тіл саясатын іске асыру жөніндегі 2020−2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарлама [Электронды ресурс]. — Қолжетімділік тәртібі: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900001045

2 Бастауыш білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты [Электронды ресурс]. — Қолжетімділік тәртібі: https://online.zakon.kz/Document/? doc_id=36966825

3 Жетписбаева Б.А. От идеи «триединство языков» Н.А. Назарбаева до полиязычного образования в Казахстане / Б.А. Жетписбаева, О.Т. Аринова // Вестн. Караганд. ун-та. — Сер. Педагогика. — 2012. — Вып. 4 (68). — С. 19–25.

4 Білім беру объектілеріне қойылатын санитариялық-эпидемиологиялық талаптар [Электронды ресурс]. — Қолжетімділік тәртібі: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1700015681

5 Қазақстан Республикасындағы бастауыш, негізгі орта, жалпы орта білім берудің үлгілік оқу жоспарларын бекіту туралы [Электронды ресурс]. — Қолжетімділік тәртібі: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1200008170

6 2020–2021 оқу жылында Қазақстан Республикасының Білім беру ұйымдарындағы оқу процесінің ерекшеліктері туралы [Электронды ресурс]. — Қолжетімділік тәртібі: https://drive.google.com/file/d/1Tm25cdU-5hepf5zncJHoiFlR7znK3jEH/view

Г.С. Каримова, П.З. Ишанов, Т.М. Алмас

Программа обучения английскому языку младших школьников в общеобразовательных учреждениях

В статье представлен отрывок разработанной авторской программы учебного курса «Английский язык», которая составлена на основании Государственного общеобязательного стандарта начального образования и требований к уровню подготовки обучающихся по обновленному содержанию начального образования. Программа предназначена для работников общеобразовательных учреждений, а также для студентов высших и средних специальных учебных заведений соответствующих специальностей с целью обучения учащихся 1-го класса английскому языку. К программе прилагаются Рабочая тетрадь и Сборник интерактивных заданий. Область применения программы может включать в себя как основные занятия по английскому языку в качестве дополнительного материала, так и факультативные занятия. Программа отвечает всем современным требованиям к обучению детей и формирует как комуникативные навыки детей на английском языке, так и навыки пользования информационными технологиями. Данная авторская программа обучения английскому языку учащихся 1-х классов в общеобразовательных учреждениях состоит из Рабочей тетради для обучения английскому языку учащихся 1-х классов, а также Диска с интерактивными заданиями, разработанными на основе программы *Activinspire*. Программа поможет детям закрепить пройденный материал в игровой форме и легче усвоить новый учебный материал. Кроме того, в ней представлены традиционные и инновационные формы проведения организованной учебной деятельности в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: раннее обучение иностранным языкам, преемственность образования, иноязычная коммуникативная компетенция, триединство языков, начальное образование, образовательная программа, рабочая тетрадь, интерактивные задания.

G.S. Karimova, P.Z. Ishanov, T.M. Almas

English language training program for primary school children

This article presents an excerpt from the author's program of the training course “English”, compiled on the basis of the state mandatory standard of primary education and requirements for the level of training of students on the updated content of primary education. The program is designed for employees of comprehensive school, as well as students of higher and secondary special educational institutions of relevant specialties in order to teach English to 1st grade pupils. The program is accompanied by a workbook and a collection of interactive tasks. The scope of the program can include both basic English lessons and additional lessons as extracurricular material. The program meets all modern requirements for teaching children, and forming children's English communicative skills, as well as the use of informational technologies. Our author's program for teaching English to 1st grade students in general education institutions consists of a workbook for teaching English to 1st grade students, as well as a disk with interactive tasks developed on the basis of the Activinspire program. This program will help children consolidate the material they have learned in a playful way and make it easier to learn new educational material. This program presents traditional and innovative forms of conducting organized educational activities in the conditions of an educational organization.

Keywords: early learning of foreign languages, continuity of education, foreign language communicative competence, trinity of languages, primary education, educational program, workbook, interactive tasks.

References

1 Qazaqstan Respublikasynyn til saiasatyn iske asyru zhonindegi 2020−2025 zhyldarga arnalgan memlekettik bagdarlama [State program for the requirements of the language policy of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025]. — Retrieved from: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900001045 [in Kazakh].

2 Bastauysh bilim berudin memlekettik zhalpyga mindetti standarty [State universal standards of primary education]. — Retrieved from: https://online.zakon.kz/Document/? doc_id=36966825 [in Kazakh].

3 Zhetpisbaeva, B.A., & Arinova, O.T. (2012). Ot idei «triedinstvo yazykov» N.A. Nazarbaeva do poliiazychnogo obrazovaniia v Kazakhstane [«From the trilingual idea of N.A. Nazarbayev to multilingual education in Kazakhstan»] // Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriia Pedagogika — Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series, 4 (68), 19–25 [in Russian].

4 Bilim beru obieektilerine qoiylatyn sanitariialyq-epidemiologiialyq talaptar [Sanitary and epidemiological requirements for Educational Facilities]. — Retrieved from: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1700015681 [in Kazakh].

5 Qazaqstan Respublikasyndagy bastauysh, negizgi orta, zhalpy orta bilim berudin ulgilik oqu zhosparlaryn bekitu turaly [Approval of standard curricula of primary, basic secondary, and general secondary education in the Republic of Kazakhstan]. — Retrieved from: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V1200008170 [in Kazakh].

6 2020–2021 oqu zhylynda Qazaqstan Respublikasynyn Bilim beru uiymdaryndagy oqu protsesinin erekshelikteri turaly [About the specifics of the educational process in educational organizations of the Republic of Kazakhstan in the 2020–2021 academic year]. — Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1Tm25cdU-5hepf5zncJHoiFlR7znK3jEH/view [in Kazakh].

DOI 10.31489/2021Ped3/154-162

UDC 37.042.2

D.Kh. Shalbayeva[1], G.N. Akbayeva[1], L.V. Moiseeva[2]

[1]Karagandy university of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan
[2]Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia
(Corresponding author's E-mail: dinara.shalbaeva@mail.ru)
ORCID 0000-0002-0314-0944[1]

Psychological and pedagogical peculiarities of teaching the English language to learners with special educational needs

The urgency of this article is due to the problems of inclusive education that has recently emerged in Kazakhstan. In our opinion, when implementing the inclusive education principles teachers might face the following difficulties: ignorance of children's psychological and pedagogical peculiarities, resulting in misunderstanding of which students have special educational needs, as well as teachers' lack of knowledge of approaches and teaching methods of such learners. Thus, the objectives of our study were to identify whether teachers know which children are learners with special educational needs, what difficulties teachers experience when teaching such children, and what methods and techniques should be used in an inclusive classroom. The content knowledge and understanding of inclusive education principles by the English teachers in public schools and methods of teaching children with special educational needs served as the objects of study. The evaluating of knowledge content and understanding of principles was conducted by surveying English teachers and further analysis of the results obtained. The survey showed teachers' need to gain knowledge on psychological and pedagogical peculiarities of special needs children, methods of teaching English in an inclusive environment, and understanding the principle of short- and long-term subject planning adaptation. Taking into account the fact that the survey results confirmed the theory posed at our study's beginning, we carried out the second part of our study. Psychological and pedagogical peculiarities of learners with special educational needs have been analysed, and recommendations for teaching such children were identified as well. Based on the survey results, there is a need to organise refresher courses on methodology of teaching English to students with special educational needs. The methods and techniques of teaching such students also require further in-depth study, and psychological and pedagogical peculiarities of special needs children require analysing with further synthesis of new teaching methods.

Keywords: learners with special educational needs, English language teaching, inclusive education, special teaching methods and techniques, English teaching methodology, physically disabled, talented and gifted, deviant learners.

Introduction

Since 2015 the integration and inclusion of children with special educational needs into general academic schools takes place in the Republic of Kazakhstan. A short period of the inclusive education development in the country makes the study carried out by domestic scientists in the Kazakhstani schools the most relevant.

Currently, the concept of "inclusive education" is established by decree: it is enshrined in the Law of the Republic of Kazakhstan "On Education" and in a number of other statutes and regulations. According to the above-mentioned statutes and regulations, inclusive education means equal access to quality education, irrespective of children's disabilities.

The categories of learners with special educational needs have been identified so far. These include students having health problems, difficulties in social adaptation, as well as students from families of migrants, repatriates, and refugees living in settlements with no schools, talented and gifted students [1], other special needs students [2: 36], requiring special educational needs.

As can be seen from the above, the range of learners with special educational needs is quite wide and requires teachers to know special teaching methods, taking into account each student's special educational needs. This requirement defines the need to analyse the existing special methods of teaching English to learners with special educational needs within the inclusive education and using them when working with various learners.

In addition, this poses the question concerning school teachers' knowledge of psychological and pedagogical peculiarities of students and special teaching methods necessary for training in an inclusive learning environment.

Experimental

Based on the need for researching methods suitable to teach English to children with special educational needs, we have analysed the scientific literature on psychological and pedagogical peculiarities of disabled children who have difficulties in social adaptation, non-native speaker learners, as well as talented and gifted students. The methods for teaching English best suited in general education school were selected for such students as the synthesis method.

To identify the knowledge of special teaching methods among English language teachers we conducted a study in the 2019-2020 academic year by surveying public school English teachers to define the inclusive education knowledge satisfaction obtained at the Centres of Excellence and the English teaching methodology in an inclusive classroom. In total, we surveyed 70 teachers of Karaganda secondary schools and the Ushtobe village in Karaganda region.

Results and Discussion

In general, the surveyed teachers have demonstrated an understanding of the inclusive education foundations. Only fourteen of all surveyed teachers found it difficult to answer, and six left this question unanswered. However, none of the teachers could name all categories of children with special educational needs. Only four teachers know almost all categories of special needs students, except for one or two categories.

According to the survey results, eight teachers out of all respondents are satisfied with the knowledge gained at the refresher courses on inclusive education. The worrying aspect is the fact that, according to a survey, twenty seven teachers lack knowledge of English teaching methods, whereas thirty five – of psychological characteristics of children with special educational needs, and forty four – of psychology of teaching English within the inclusive education. One of the teachers noted that he lacks knowledge of how to draw up methodological plans.

Taking into account the educational process peculiarities within the inclusive education, teachers of educational institutions are required to have subject and methodological knowledge, in-depth knowledge of psychology for special needs and special needs education, knowledge of English teaching methodology in an inclusive classroom to ensure that all students are provided with an equal access to quality education [3]. The above results show the need to analyse existing special teaching methods, psychological and pedagogical peculiarities of children with special educational needs, and synthesize new methods and techniques of teaching English, along with other subjects in an inclusive learning environment.

The main challenge the educators face is identifying children who may have special educational needs. As for children with disabilities, everything becomes quite clear. Their training is supported by the psychological, medical and educational guidance center which determines whether the child is able to learn in general education school, what special educational needs they have, and if there is a need to make adjustments to the standard curriculum. The psychological, medical and educational guidance center also gives recommendations on training organization for a disabled student [4, 5].

In addition to center recommendations on the psychological, medical and educational guidance, there are restrictions in studying certain subjects, which are imposed by the Standard curricula (updated content) of basic secondary education for disabled students; some students are recommend special lessons and the second and third language teaching procedure. In particular, mental retardation students are not able to learn English. Such disabled learners as hearing impaired, visually impaired, muscle-skeleton disordered, autistics, and developmentally delayed learn English on a par with other peers.

When analysing the above-mentioned situation in teaching students with disabilities, it's worth noting that the segregation is recognised by law, which restricts the access of certain students to learning the second and third languages, contrary to the Constitution on the access of all students to quality education [6].

Students without any disabilities do not take student counselling services. Therefore, identifying special educational needs of students is imposed on both educators and school. In addition, it is the teacher who makes the decision on applying special methods and standard curriculum correction to provide students with special educational needs, except for disabled students.

We shall examine psychological and pedagogical peculiarities of various students.

Hard of hearing. Hearing impairment directly affects the child's speech development, as well as its main functions: regulating, generalizing, communicative, and control; "language components" (vocabulary, grammatical structure, phonetic composition). The writing disorder occurs due to speech disorders, which manifest itself as various dysgraphias and agrammatisms.

When losing hearing completely, the child's speech is developed only due to special training and assistive forms: facial expressions, sign language, and lip reading. Hearing impairment or deafness lead to obstacles in communicating with others, slows down the information digesting process, makes children's experience scanty and affects their personality's formation. Difficulties in communication and peculiarities of relationships with ordinary children may cause the formation of some negative personality traits, such as aggressiveness and isolation [7: 1064].

Hearing impaired students master oral speech when imitating adults' speech. A hearing impaired student needs to be helped to understand reading text, since the main difficulty in reading comprehension is the misunderstanding of word and grammatical forms. To teach a child to read consciously, it is necessary to constantly check his understanding of words, grammatical forms and text as a whole, when reading even the easiest text.

In addition to an individual approach toward a hearing impaired student, it is necessary to follow the special needs principles:

– to use methods that can provoke cognitive activity, as well as develop oral and written speech and form child's important learning skills;
– to be able to alternate between mental and practical activities, present material in bite-size, use interesting and colourful didactic material and visual aids, include play situations into the lesson.

In addition, it is necessary to highlight a number of recommendations for working with hearing impaired children:

– the teacher's face should always be open and well-lit to the students;
– the teacher should speak at an average pace;
– the teacher should talk to the children with words, without any nods or gestures;
– the teacher should not gesture too much;
– it is important to make sure that the child catches your speech;
– the teacher should calmly take hearing impaired child's difficulties;
– the teacher should use assistive materials and methods to make it easier to understand what was said [8: 53], E.g., write a word or phrase, repeat the whole phrase at a slower pace without the expressed articulation, replace a phrase or some word without changing the phrase's meaning, write a phrase followed by simultaneous pronunciation.

Visually impaired. Visually impaired children differ from each other by sight, working ability, fatigability, and rapidity of material acquisition. This is largely due to ocular damage, vision loss origin and children's personal characteristics.

As a rule, visually impaired children are characterized by hypervulnerability, resentment, proneness to conflict, tenseness, inability to understand peer's emotional feelings and adequate self-expression. The behaviours of visually impaired children in most cases lack flexibility and spontaneity. Their non-verbal forms of communication are absent or poorly developed. Visually impaired children are not confident in the correctness and quality of work, which is expressed in a more frequent address to an adult for help, and turning the assessment into a verbal communicative plan. The games of such children are less developed than the games of ordinary children [8: 96].

Two types of material presentation can be distinguished in teaching visually impaired children: tactile and visual. When working with visually impaired learners, a number of recommendations can also be defined:

– it is important to plan the lesson so that the activities requiring eye strain do not last more than 10 to 20 minutes;
– it is important to keep in mind that writing and reading pace for a blind or visually impaired person is lower;
– the teacher should announce their each action, and the speech should be well-articulated;
– word activities are recommended to be carried out at each lesson, since verbalism is peculiar to many visually impaired students, which is explained by poor experience and a lack of certain ideas.
– along with other specialists, an English teacher teaches a hearing impaired student to use all their senses at each lesson.

Musculoskeletal disorders. The term "musculoskeletal disorders" is collective and includes movement disorders (cerebral palsy, malfunction or diamelia). Such a disorder is characterized by impaired coordination, motion pace, and height and strength restriction. They cause the impossibility or partial movement disorder of the musculoskeletal system in time and space [9: 22].

Children with cerebral palsy are also characterized by substandard performance, exhaustion of all mental functions, difficulties in switching, slow speech, difficulties in sound pronunciation (leading to indistinct/poor speech), difficulties in spatial inference, difficulties in subtractions, difficulties in writing with a pen/pencil, but they form the motor skill of typing on a computer faster [10: 18]. Such children can be impatient, bustling, irritable, and prone to unmotivated aggression. They are characterized by wild mood swings: they are either too cheerful, or suddenly start being capricious, seem to be tired and irritable [11: 43].

As a rule, learners with musculoskeletal disorder have no particular difficulties at the English lessons. They have a good memory and are able to use what they have learned correctly. The main challenge these children face is writing speed or working at a computer. A number of requirements should be followed:

– avoid students' defatigation;
– use methods of motivating a child to learn;
– assess oral answers and written work taking into account child's physical and mental peculiarities;
– create situations of success, provide seasonable assistance to each child, develop confidence in their own abilities.

Autism spectrum disorders. All autism spectrum children have disorders of communication and social skills development. Affective problems and difficulties in developing active relationships with a dynamically changing environment, which define their attitudes towards maintaining constancy and the stereotyped nature of their own behaviour are specific for them [9: 34]. Autism spectrum children are very often sensitive to emergent features. For example, they often cannot stand the ticking of a clock, the noise of household appliances, and water dropping. They behave monotonously with a tendency to stereotypical and primitive movements, e.g., body-rocking, head-shaking, toe-bouncing, etc. [9: 38].

The curriculum for learners with autism spectrum disorders will need to be adapted to their needs in social interaction, communication and behavior. The following techniques are recommended for teaching English to the ASD children:

– talk about what is interesting to them. At the beginning of a new lexical topic, you can build a connection between the new topic and what the learner likes;
– implement visual aids principle at all stages of the lesson: from everyday instructions (hand motions, visual cue demonstration) to the introduction of new lexical and grammar material;
– keep language constancy: the ASD students fail at catching the differences. Therefore it is necessary to state the instructions during the lesson, to explain grammar material with the same phrases so as not to confuse them, to memorize phrases and colloquial cliches.

Mental retardation. The mental retardation children's attention is characterized by instability, i.e., there are periodic motions, as well as uneven performance. It has been established that many children experience difficulties in perception (visual, auditory, tactile). The memory of mental retardation children is also distinguished by its qualitative diversity. Inaccurate reproduction and rapid loss of information are characteristic for them. Their verbal memory suffers the most.

Mental retardation learners have significant uniqueness of their mental activity. The retardation is already seen at the level of visual thinking, i.e., difficulties arise in the formation of image-representations. Researchers place emphasis on the difficulty of creating the whole from parts and separating parts from the whole, as well as difficulties in image perception [12:180].

The adaptation of learning material to mental retardation students' cognition involves studied material detailing: division into small parts, gradual complication, and easing of difficult tasks:

– pose additional leading questions;
– use visuals similar to those used for teaching ASD children;
– a teacher or a learner should draw up step-by-step instructions for completing or solving certain tasks;
– give examples for solving tasks;
– check assignment completion stepwise.

The teacher may offer a student to use other methods allowing students to be involved in educational process without experiencing more difficulties than other participants.

Students who have difficulties with socio environmental adaptation. This category includes students with deviant behavior, with a low social-economic and social-psychological status. It is possible to define deviant behavior as an independent microsocial-psychological phenomenon only if there is no borderline mental disorder, otherwise deviation should be regarded as a pathology phenomenon. However, deviation includes personal behaviour and non-pathological deviations. These mainly include such forms as psychological constitutions of puberty age, age related non-pathological situation-personal reactions, character traits (accentuations), as well as social and pedagogical neglect.

Non-native speaker learners. This group of students with special educational needs includes children from migrants' families, repatriates, and refugees. In addition to Kazakhstan, the problem of repatriation is relevant for Israel, Germany, Kyrgyzstan, Poland, Latvia, Armenia, and Russia.

The main problem faced by repatriates in a new residential country is a lack of knowledge of instruction language [13] or knowledge of its dialect form, which, along with cultural unfamiliarity, unavailability of learning a foreign language in primary school, hampers the whole learning process [14: 15]. In conditions of trilingualism the repatriate student is forced to learn two or three languages simultaneously at foreign language lessons. It is applicable to Kazakh, English and Russian in Kazakhstani schools. For a repatriate in Kazakhstan, the literary Kazakh language may be relatively familiar, whereas Russian and English may be foreign.

It should be emphasised that repatriates in Kazakhstan have a relatively different status, compared to emigrants, and their adaptation in their historical homeland goes by in a somewhat different way. Knowledge of language and culture furthers this process, whereas long-term diaspora isolation hampers it [15: 28].

Homeschoolers. Homeschooling is generally provided for students with disabilities. In addition to general recommendations, the teacher should also apply methods and techniques to suit students in the classroom.

Taking into account special needs children's psychophysiological characteristics, the instructional guidelines suggest adhering to the following principles:

– providing mobile activities for children;
– frequent change of activity;
– language immersion;
– frequent listening of structures introduced;
– material continuity and constant review;
– child's general development through a foreign language, as well as their self-actualization. The scientists, social educators, child psychologists, and subject teachers who teach children at home argue that a long-term schooling leads to their isolation from society, deprivation, the formation of child's pathological isolation, unwillingness and fear of communicating with other people [16: 45].

Learners living in settlements with no schools. Teaching children living in settlements with no schools is provided either with transportation, or a boarding school accommodation, or remote schooling. Such students may have some pedagogical neglect, as well as a low interest in learning.

They are taught in the same way as their normal or disabled peers.

Talented and gifted learners. Over the hundred-year history devoted to studying giftedness, many theories and concepts have been developed in psychology and pedagogy. However, teaching talented and gifted children is the most controversial so far. The current situation is clearly characterised by the lack of a general theory of giftedness based on trustworthy and true scientific and practical results, which leads to the availability of a wide range of viewpoints, often contradicting each other.

Psychological and pedagogical features of talented and gifted students are characterised by the following:

1) availability of specific activity strategies, i.e., rapid activity development and high success in its implementation; development of new ways to solve tasks; putting forward new goals of activity leading to a new perspective and impromptu ideas; going beyond the requirements, innovation, development of new techniques and patterns;

2) formation of a personal unique style of activity, expressed in tendency to do everything in their own way;

3) a special type of knowledge organization, i.e., high structuring, the ability to see the studied subject in various relations; the collapse of knowledge in a certain area, with readiness to deploy at the right time to find the necessary solution, etc.;

4) a peculiar type of learning, i.e., learning pace and ease, and sometimes a slower learning pace, but with a subsequent change in the knowledge structuring; ability to self-study, etc. [9: 94].

It should be noted that all currently existing model curricula do not include any recommendations on the attempted hours for talented and gifted students. However, in our opinion, their teaching needs increasing hours not to feel bored at the lesson.

Teaching the talented and gifted should differ from teaching normally developing students. However, based on the above, we can conclude that the school curriculum for other special needs students also requires adaptation to student's individual needs, i.e., it should have a qualitative change.

The gifted children easily learn new material, are active, differ by a creative approach, and a desire for self-directed research. We can define the following forms among the gifted children teaching strategies: acceleration, enrichment or deepening, and problematisation.

Acceleration is the change in learning pace. The enrichment of teaching English is achieved by using such well-known methods as research, partially searching, problem, and project. The problematisation strategy is a self-directed search for problem solution.

At the English lessons, it is advisable to use creative tasks for gifted children, which include role plays, design and research activities, discussions, fiction reading, text abstracting, writing essays, working with video materials, drawing up chainwords, crossword, pictorial puzzle, authentic lyrics, etc.

At the same time, the talented and gifted students' tests or summative assessment assignments may be delivered with advanced tasks, or by applying the knowledge which such students get outside the classroom.

The following techniques are also acceptable: modification, i.e., answering on the computer, not orally; replacement, i.e., braille for written materials; exclusion, for example, exclusion of very difficult tasks; compensation, i.e., for example, inclusion of self-service skills training in the curriculum, or the professional skills development [17: 11].

As a modification, students with special educational needs can be offered the following techniques for knowledge mastering and testing:

– permission to use ear muffs during test and summative assessment work;
– when doing listening, give printed test or text to those children who have difficulty listening;
– use assistive technologies (podiums, interactive whiteboards, computers, etc.);
– use graphic organizers to present information;
– repeat written instructions aloud;
– allow students to pass not the whole test but its certain tasks. If the learners have time left, they can try answering the questions that were difficult for them;
– divide parts of a large project into smaller tasks;
– use teacher notes or short term lesson plan, consistent information, visuals, and various tests, etc. [9: 30].

Conclusions

Each learner with special educational needs requires a student-centered approach, taking into account the lesson time restriction. When planning a long- and short-term lesson, the teacher should know the student's psychological and pedagogical peculiarities, as well as define the size of educational material, and select teaching methods and techniques.

This approach requires the adaptation of model plans for a quality education of students with special education needs. In addition, a number of standardized recommendations can be identified to ease mastering learning material both by students with disabilities and those with special educational needs when teaching English in an inclusive classroom:

– use of visual aids principle;
– organizational activities promoting children's psychological and physiological development: perception, speech and communication, thinking, memory, emotions, motivation, etc.;
– bite-sized introduction and progressing of material;
– use of information and communication technologies at the lesson;
– a friendly attitude of a teacher towards all students;
– ensure continuity and material's repeated spiral review;
– provide children with mobile activities;
– frequent activity change and observation of if children are not feeling tired;
– language immersion;
– frequent listening of structures introduced;
– child's general development through a foreign language, as well as development of their creativity.

References

1 Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 июля 2018 года № 460 «Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы» [Электронный ресурс]. — 2018. — 24 июля. — Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1800000460

2 Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис ... канд. пед. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Владимировна Возняк. — Белгород, 2017. — 225 с.

3 Скрябина Д.Ю. Особенности организации инклюзивного образовательного пространства в учреждениях для обучающихся, воспитанников с ограниченным возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Д.Ю. Скрябина, Я.Е. Корлякова // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. — Режим доступа: https://www.science-education.ru/pdf/2015/6/466.pdf

4 Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-II «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [Электронный ресурс]. — 2002. — 11 июля. — Режим доступа: https://online.zakon.kz/document/? doc_id=1032168

5 Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 14 февраля 2017 года № 66 «Об утверждении Типовых правил деятельности видов специальных организаций образования» [Электронный ресурс] — 2017. — 14 февр. — Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700014995

6 Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 18 августа 2017 года № 422 «О внесении изменений в Приказ министра образования и науки Республики Казахстан от 7 июля 2016 года № 432 «О внесении дополнений в Приказ министра образования и науки Республики Казахстан» от 8 ноября 2012 года № 500 «Об утверждении типовых учебных планов начального, основного среднего, общего среднего образования Республики Казахстан». — 2017. — 18 авг. [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700015583

7 Алёшина А. В. Педагогическая поддержка социализации детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / А. В. Алёшина, О. А. Поворознюк // Молодой ученый. — 2016. — № 9 (113). — С. 1063–1066. — Режим доступа: https://moluch.ru/archive/113/29429/

8 Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Т.Б. Епифанцева. — Ростов н/Д.: Феникс, 2015. — 564 с.

9 Байбородова Л. В. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учеб. пос. для бакалавриата и магистратуры / Л. В. Байбородова. — М.: Юрайт, 2018. — 241 с.

10 Танцюра С. Ю. Индивидуальная образовательная программа в условиях инклюзии: метод. реком. / С. Ю. Танцюра, С. И. Кононова. — М.: ТЦ «Сфера», 2016. — 64 с.

11 Соколова Н. Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: учеб. пос / Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова. — М.: Изд-во МГУ, 2015. — 180 с.

12 Поваляева М.А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов: учеб. пос / М.А. Поваляева. — Ростов на / Д.: Феникс, 2015. — 352 с.

13 Немировская Л. А. Новые репатрианты в системе непрерывного образования взрослых в Израиле [Электронный ресурс] / Л. А. Немировская // Непрерывное образование: XXI век. — 2014. — Вып. 2 (6). − DOI: 10.15393/j5.art.2014.2367

14 Есказинова Ж.А. Мектепте білім беру мазмұнын жаңғырту жағдайында оралман-балаларды қостілде оқытудың дидактикалық негіздері. — 6D011900 — Шетел тілі: екі шетел тілі. — Филос. д-ры (PhD) ... дис. / Ж.А. Есказинова. 2019 — 272 б.

15 Завалко Н. Анализ эффективности адаптации оралманов к обучению в вузах Казахстана. [Электронный ресурс] / Н. Завалко, С. Нургалиева // Wschodnioznawstwo2. — 2008. — С. 23–43. — Режим доступа: https://paperity.org/p/98158865/analiz-effektivnosti-adaptatsii-oralmanov-k-obucheniiu-v-vuzakh-kazakhstana

16 Методические рекомендации по обучению детей на дому по учебным программам общеобразовательной школы. — Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2017. — 105 с.

17 Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования: гл. из кн. [Электронный ресурс] / Дэвид Митчелл; пер. с англ. И. С. Аникеева, Н. В. Борисовой. — М.: Перспектива, 2011. — Режим доступа: http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf

Д.Х. Шалбаева, Г.Н. Акбаева, Л.В. Моисеева

Ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар балаларды ағылшын тіліне оқытудың психологиялық және педагогикалық ерекшеліктері

Мақаланың өзектілігі Қазақстанда салыстырмалы түрде жақында пайда болған инклюзивті білім беру проблемасымен байланысты. Инклюзивті білім беру принциптерін жүзеге асыру барысында болжам бойынша мұғалімдерде мына қиындықтар туындауы мүмкін: балалардың психологиялық және педагогикалық ерекшеліктерін білмеу, соның салдарынан қандай білім алушылардың ерекше білім беру қажеттіліктері бар екенін түсінбеушілік, сондай-ақ мұғалімдерде осындай білім алушыларды оқытудың тәсілдері мен әдістерінің болмауы. Зерттеудің міндеттері: мұғалімдердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың қандай екенін білетіндігін, мұғалімдердің осындай балаларды оқытуда қандай педагогикалық қиындықтарды бастан өткеретінін, инклюзивті оқыту жағдайында оқушылардың ерекше білім беру қажеттіліктерін ескере отырып, қандай әдістер мен тәсілдерді қолдану керектігін анықтау. Зерттеу объектілері жалпы білім беретін мектептердің ағылшын тілі мұғалімдерінің инклюзивті білім беру қағидаттарын білуі мен түсінуі және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқыту тәсілдері болды. Мұғалімдер арасындағы білім көлемін анықтау және принциптерді түсіну ағылшын тілі мұғалімдеріне сауалнама жүргізу және алынған нәтижелерді талдау әдісімен жүргізілді. Жүргізілген сауалнама мұғалімдердің ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың психологиялық және педагогикалық ерекшеліктері, инклюзия жағдайында ағылшын тілін оқыту әдістемесі, пән бойынша қысқа мерзімді және ұзақ мерзімді жоспарлауды бейімдеу принципін түсіну бойынша білім алу қажеттілігін көрсетті. Алынған нәтижелер зерттеудің басында анықталғандай, мұғалімдердің инклюзивті білім алуға қажетті білімі аз екендігі туралы теорияны растағаны ескеріліп, зерттеудің екінші бөлімі жүргізілген. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың психологиялық және педагогикалық ерекшеліктері талданды, осындай балаларды оқыту бойынша ұсыныстар анықталды. Сауалнамалардан алынған нәтижелерді ескере отырып, инклюзивті оқыту жағдайында ерекше білім берілуіне қажеттілігі бар білім алушыларға ағылшын тілін оқыту әдістемесі бойынша біліктілікті арттыру курстарын ұйымдастыру қажеттілігі туындайды. Мұндай білім алушыларды оқытудың әдістері мен тәсілдері одан әрі терең зерделеуді, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың психологиялық және педагогикалық ерекшеліктері оқытудың жаңа әдістерін кейіннен синтездей отырып талдауды талап етеді.

Кілт сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар, ағылшын тілін оқыту, инклюзивті оқыту, ағылшын тілін оқытудың арнайы тәсілдері мен әдістері, ағылшын тілін оқыту әдістемесі, денсаулығының шектеулі мүмкіндіктері, дарынды және талантты, девиантты мінез-құлықты білім алушылар.

Д.Х. Шалбаева, Г.Н. Акбаева, Л.В. Моисеева

Психологические и педагогические особенности обучения английскому языку детей с особыми образовательными потребностями

Актуальность настоящей статьи обусловлена проблематикой возникшего в Казахстане относительно недавно инклюзивного образования. В процессе реализации принципов инклюзивного образования по нашему предположению у учителей могли возникнуть следующие затруднения: незнание психолого-педагогических особенностей детей и, как следствие, непонимание, какие обучающиеся имеют особые образовательные потребности, а также отсутствие у учителей знаний, подходов и методов обучения таких обучающихся. Таким образом, задачами нашего исследования было: определить, знают ли учителя, какие дети являются обучающимися с особыми образовательными потребностями, какие педагогические затруднения учителя испытывают при обучении таких детей, какие методы и приемы необходимо использовать с учетом особых образовательных потребностей обучающихся в условиях инклюзивного обучения. Объектами исследования стали объем знаний и понимание принципов инклюзивного образования учителями английского языка общеобразовательных школ и приемы обучения детей с особыми образовательным потребностями. Определение объема знаний и понимание принципов среди учителей проводилось методом опроса учителей английского языка и последующего анализа полученных результатов. Проведенный опрос показал потребность учителей в получении знаний по психолого-педагогическим особенностям детей с особыми образовательными потребностями, методике преподавания английского языка в условиях инклюзии, понимании принципа адаптации краткосрочного и долгосрочного планирования по предмету. С учетом того, что полученные результаты подтвердили определенную в начале исследования теорию о том, что у учителей мало необходимых по инклюзивному обучению знаний, нами была проведена вторая часть исследования. Были проанализированы психолого-педагогические особенности обучающихся с особыми образовательными потребностями, определены рекомендации по обучению таких детей. Полученные результаты опросов обусловили необходимость в организации курсов повышения квалификации по методике преподавания английского языка обучающимся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения. Методы и приемы обучения таких обучающихся требуют также дальнейшего углубленного изучения, а психолого-педагогические особенности детей с особыми образовательными потребностями — анализа с последующим синтезом новых методов обучения.

Ключевые слова: обучающиеся с особыми образовательными потребностями, обучение английскому языку, инклюзивное обучение, специальные приемы и методы преподавания английского языка, методика преподавания английского языка, ограниченные возможности здоровья, талантливые и одаренные, обучающиеся с девиантным поведением.

References

1 Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 24 iiulia 2018 goda № 460 «Ob utverzhdenii Gosudarstvennoi programmy razvitiia obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan na 2016–2019 gody» [Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated July 24, 2018 № 460. On the approval of the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2016–2019]. (2018) Retrieved from https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1800000460 [in Russian].

2 Vozniak, I.V. (2017). Formirovanie gotovnosti pedagogov k inkliuzivnomu obrazovaniiu detei v sisteme povysheniia kvalifikatsii [Formation of teachers' readiness for inclusive education of children in the system of continuing education]. *Candidate's thesis*. Belgorod [in Russian].

3 Skriabina, D.Yu., & Korliakova, Ya.E. (2015). Osobennosti organizatsii inkliuzivnogo obrazovatelnogo prostranstva v uchrezhdeniiakh dlia obuchaiushchikhsia, vospitannikov s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia [Features of the organization of inclusive education environment in institutions for students with disabilities]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*, 6. — Rezhim dostupa: https://www.science-education.ru/pdf/2015/6/466.pdf [in Russian].

4 Zakon Respubliki Kazakhstan ot 11 iiulia 2002 goda № 343–II «O sotsialnoi i mediko-pedagogicheskoi korrektsionnoi podderzhke detei s ogranichennymi vozmozhnostiami» [Law of the Republic of Kazakhstan of July 11, 2002 № 343-II «On Social, Medical and Pedagogical Support for Children with Disabilities»]. (2002). Retrieved from https://online.zakon.kz/document/?doc_id=1032168 [in Russian].

5 Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 14 fevralia 2017 goda № 66 «Ob utverzhdenii Tipovykh pravil deiatelnosti vidov spetsialnykh organizatsii obrazovaniia» [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan of February 14, 2017 № 66 «On Approval of Model Rules for Special Education Institutions»]. (2017) Retrieved from https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700014995 [in Russian].

6 Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 18 avgusta 2017 goda № 422 «O vnesenii izmenenii v Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan ot 7 iiulia 2016 goda № 432 «O vnesenii dopolnenii v Prikaz ministra obrazovaniia i nauki Respubliki Kazakhstan» ot 8 noiabria 2012 goda № 500 «Ob utverzhdenii Tipovykh uchebnykh planov nachalnogo, osnovnogo srednego, obshchego srednego obrazovaniia Respubliki Kazakhstan» [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan of August 18, 2017 № 422 «On Amendments to the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan of July 7, 2016 № 432 «On Additions to the Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan» of November 8, 2012 № 500 «On Approval of Model Curricula of Primary, Basic Secondary, General Secondary Education of the Republic of Kazakhstan»]. (2017). Retrieved from https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700015583 [in Russian].

7 Aleshina, A.V., & Povorozniuk, O.A. (2016). Pedagogicheskaia podderzhka sotsializatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorovia [Pedagogical support of disabled children socialization]. *Molodoi uchenyi*. Vol. 9 (113), 1063–1066. Retrieved from https://moluch.ru/archive/113/29429/ [in Russian].

8 Epifantseva, T.B. (2015). Nastolnaia kniga pedagoga-defektologa *[Handbook of a special education teacher]*. Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].

9 Baiborodova, L.V. (2018). Pedagogika dopolnitelnogo obrazovaniia. Rabota s detmi s osobymi obrazovatelnymi potrebnostiami: uchebnoe posobie dlia bakalavriata i magistratury *[Pedagogy of further education. Working with children with special educational needs: teaching guide for Bachelor's and Master's programs]*. Moscow: Yurait [in Russian].

10 Tantsiura, S. Yu., & Kononova, S.I. (2016). Individualnaia obrazovatelnaia programma v usloviiakh inkliuzii: metodicheskie rekomendatsii *[Individual educational program in conditions of inclusion]*. Moscow: TTS «Sfera» [in Russian].

11 Sokolova, N.D., & Kalinikova, L.V. (2015). Deti s ogranichennymi vozmozhnostiami: problemy i innovatsionnye tendentsii v obuchenii i vospitanii: uchebnoe posobie *[Children with disabilities: problems and innovative tendencies in teaching and upbringing]*. Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta [in Russian].

12 Povaliaeva, M.A. (2015). Korrektsionnaia pedagogika. Vzaimodeistvie spetsialistov: uchebnoe posobie *[Correctional pedagogy. Interaction of specialists]*. Rostov-na-Donu: Feniks [in Russian].

13 Nemirovskaia, L.A. (2014). Novye repatrianty v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia vzroslykh v Izraile [New repatriates in the system of lifelong adult learning in Israel]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, 2 (6). − DOI: 10.15393/j5.art.2014.2367 [in Russian].

14 Eskazinova, Zh.A. (2019). Mektepte bilim beru mazmunyn zhangyrtu zhagdaiynda oralman-balalardy qostilde oqytudyn didaktikalyq negizderi. [Formation of teachers' readiness for inclusive education of children in the system of continuing education]. *Doctor's thesis* [in Kazakh].

15 Zavalko, N., & Nurgalieva, S. Analiz yeffektivnosti adaptatsii oralmanov k obucheniiu v vuzakh Kazakhstana [Analysis of the effectiveness of oralmans' adaptation to training in Kazakhstani universities]. *Wschodnioznawstwo*. 2. 23–43. Retrieved from https://paperity.org/p/98158865/analiz-effektivnosti-adaptatsii-oralmanov-k-obucheniiu-v-vuzakh-kazakhstana [in Russian].

16 Metodicheskie rekomendatsii po obucheniiu detei na domu po uchebnym programmam obshcheobrazovatelnoi shkoly. *[Methodologicall recommendations for schoolers according to a general education school curriculum]*. (2017). Astana: NAO imeni I. Altynsarina [in Russian].

17 Mitchell, D. (2011). Yeffektivnye pedagogicheskie tekhnologii spetsialnogo i inkliuzivnogo obrazovaniia: glavy iz knigi [Effective pedagogical technologies of special and inclusive education: book chapters]. Moscow: Perspektiva. Retrieved from http://center-prof38.ru/sites/default/files/one_click/mitchel_tehnologii.pdf [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/163-175

УДК 378.147:81

Т.Ю. Шелестова[1*], Т.В. Марышкина[2], А.У. Аупенова[2], А.Н. Калижанова[1]

[1]Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, Казахстан;
[2]Академия «Bolashaq», Караганда, Казахстан
([*]Корреспондирующий автор. E-mail: shelestova2009@mail.ru)
Scopus Authors ID: 56087964400[1], 57210312731[2], 5721032092[1]
ORCID ID: 0000-0001-5072-454X[1], 0000-0001-5500-7953[2], 0000-0003-1404-746X[2], 0000-0003-2337-2280[1]

Развивающий потенциал инструментов Web 2.0 для педагогов смешанного обучения в иноязычном образовании: миф или реальность

Средства информационно-коммуникативных технологий прочно вошли в инструментарий преподавателей по всему миру и занимают важное место в сетке компетенций современного педагога, однако проблема широкого спектра инструментов Web 2.0. и понимание их потенциала для дальнейшего практического применения недостаточно изучены. Анализ научной литературы по данной проблеме свидетельствует о том, что в методической науке вопрос качественной интеграции инструментов Web 2.0 в традиционное обучение до сих пор не нашел своего решения. Вместе с тем анализ текущей ситуации и результаты опроса 158 педагогов со всех административно-территориальных единиц Республики Казахстан выявили проблемы, с которыми столкнулись педагоги вузов и школ в процессе перехода на новый формат обучения. Результаты показали, что респонденты понимают потенциал инструментов Web 2.0, но большинство педагогов (более 60 %) сталкиваются с вопросами использования онлайн-ресурсов в своей педагогической практике, так как не обладают достаточными знаниями или опытом для их системного использования в обучении иностранным языкам. В этой связи авторы приходят к выводу о необходимости обеспечения панорамного обзора развивающего потенциала Web 2.0 для педагогов с целью достижения полноценного обучения в традиционном, дистанционном/смешанном форматах, а также разработки методических рекомендаций для организации работы с инструментами Web 2.0.

Ключевые слова: потенциал, Web 2.0, инструменты, технологии, смешанное обучение, иностранные языки, преподавание, МООК.

Введение

С развитием Интернета обширные изменения наблюдаются во всех аспектах социальной жизни человека. Такие понятия, как электронные книги, электронная коммерция, электронный бизнес и электронное обучение стали нормой быстрее, чем общество могло себе представить, и уже невозможно представить будущее без технологий.

Технический прогресс в области персональных устройств привёл к масштабной компьютеризации образования, начиная с 1990-х. На базе компьютерных технологий реализуется информатизация образования, т.е. реализация образования посредством информационно-коммуникационных технологий, подключение к мировым знаниям и Интернету» [1].

Обзор научной литературы

В настоящее время информационно-коммуникативные технологии с их развитием и влиянием на все области науки считаются одним из важнейших инструментов в сфере образования. Так, например, одной из задач Государственной программы «Цифровой Казахстан» является повышение цифровой грамотности в среднем, техническом и профессиональном, высшем образовании, которые включают внедрение электронных информационных технологий в образовательный процесс, развитие механизмов непрерывного образования на базе Интернета, качественное повышение эффективности использования в образовательном процессе современных информационных технологий, стимулирующие пользователей эффективно использовать все виды информации, включая электронные информационные ресурсы [2].

Профессиональный стандарт «Педагог» определяет трудовые функции педагогов среднего и высшего образования, в котором прописывается ориентация на выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов на основе цифровых технологий; умение реализовывать современные образовательные технологии, разрабатывать собственные цифровые образовательные ресурсы и подбирать необходимые материалы, пользоваться различными современными техническими средствами и информационно-коммуникационными технологиями [3].

Анализ научно-методической литературы свидетельствует об огромном количестве подходов к обучению с применением ИКТ. Так, например, И.В. Роберт [4] при обучении предмету выделяет следующие цели использования средств ИКТ, которые ориентированы на развитие коммуникативных навыков: эффективность и повышение качества учебного процесса; повышение активности познавательной деятельности у обучающихся; оптимизацию поиска необходимой информации и реализацию межпредметных связей.

В.А. Красильникова [5] также выделяет цели использования ИКТ в учебном процессе. По ее мнению, применение средств ИКТ дает возможность непрерывного обучения независимо от возраста, места и времени; создает единую информационно-образовательную среду для обучающихся, с учетом их уровня и траектории обучения.

П.В. Сысоев в своей работе рассматривает основные направления информатизации языкового образования, которые основываются на положениях компетентностной модели образования, стремлении к самообразованию, потребности в реализации обучения на протяжении всей жизни. По мнению ученого, важность разработки и применения учебных материалов нового поколения, которые интегрируют разнообразные средства ИКТ в процесс обучения иностранному языку и культуре, также сопровождаются необходимостью «организации системы подготовки и переподготовки педагогических кадров в области информатизации лингвистического образования и разработки мер обеспечения информационной безопасности обучающихся» [6].

По мнению П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева, под ИКТ компетенцией преподавателя иностранного языка следует понимать некий «конструкт, состоящий из теоретических знаний о современных информационных и коммуникационных технологиях и практических умений создавать и использовать учебные интернет-ресурсы, социальные сервисы Web 2.0 и другие ИКТ» [7]. Также учеными были определены следующие компоненты ИКТ, т.е. такие компетенции учителя иностранного языка, как ценностно-мотивационный, когнитивный, операционный, коммуникативный и рефлексивный [8].

Уточняя понятие «ИКТ — компетентность учителя» иностранного языка, М.Н. Евстигнеев определил его как «способность использовать учебные интернет-ресурсы, социальные сервисы Web 2.0 и другие информационно-коммуникационные технологии с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка» [9].

С внедрением цифровых технологий в методику обучения иностранному языку происходят изменения и в методике преподавания. П.В. Сысоев утверждает, что «информатизация языкового образования вовсе не означает, что современные ИКТ должны дублировать в чистом виде традиционные средства обучения для достижения абсолютно идентичных целей» [10]. Подобные изменения затрагивают не только средства обучения, но и формы и методы обучения, процесс осуществления оценивания и контроля, роли участников образовательного процесса.

XXI в. ознаменовался появлением сервисов Интернета второго поколения, среди которых можно выделить совместные, документирующие, коммуникационные, генеративные и интерактивные сервисы [11]. По мнению С.В. Титовой и А.В. Филатовой, развитие социальных сервисов, которые стремительно вошли в нашу жизнь, потребовало пересмотреть компоненты педагогической системы, включая концепции и цели образования, а также содержание, формы и средства обучения [11; 134]. Например, широкое применение социальных сервисов, блогов, вики, подкастов, сервисов социальных закладок и т.д. нашлось в обучении иностранному языку [12]. В это же время распространение получают облачные технологии, которые дают возможность хранить информацию не на компьютере пользователя, а на сервере и давать совместный доступ к документам.

Использование инструментов Web 2.0 в преподавании иностранного языка меняет роль обучающегося, который становится не только субъектом обучения, но и соавтором учебного контента. Обучение проходит в рамках компетентностно-коннективистского подхода [13].

Инструменты Web 2.0, такие как подкасты, видеоблоги, вики, сервисы социальные закладки, социальные медиа хранилища и другие обеспечивают возможность к доступу информации Веб-сети, осуществления совместной учебной деятельности и коммуникации в международных масштабах. Все это позволяет использовать сервисы Web 2.0 для организации новых интерактивных индивидуальных и групповых видов работ студентов при обучении иностранному языку.

Применение сервисов Web 2.0 «позволяет вводить особый вид учебной виртуальной коммуникации между участниками сетевой группы, способствует систематизации учебной информации, оптимизации учебного процесса и организации самостоятельной работы студентов, модернизации форм учебного контроля и предоставления материала, повышению мотивации обучающихся» [14]. С их использованием можно реализовать дополнительные дидактические функции, которые способствуют интенсификации образовательного процесса. Например: «выстраивание индивидуальной образовательной траектории; реализация педагогической технологии обучения в сотрудничестве; развитие умений самостоятельной учебной деятельности» [10; 125]. П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев подчеркивают, что технологии Web 2.0 способствуют реализации получения образования и самообразования, позволяют удовлетворить личные и профессиональные интересы и потребности [15].

Использование более совершенных онлайн-ресурсов, так называемых технологий Web 2.0, не просто актуально, а стало новой нормой, обязательным элементом обучения.

Технологии Web 2.0 – это совершенно новая среда, с помощью которой происходит поиск научной и научно-популярной информации, реализуются совместные проекты, приобретаются знания, создаются ситуации общения и т.д. С помощью данного инструмента у преподавателей есть возможность создавать более интересную, диалоговую и мотивирующую среду изучения иностранного языка. Однако, как показывает практика, основной проблемой является подбор подходящего материала из всего многообразия сервисов Web 2.0, а также интеграция в методику преподавания английского языка. Поэтому важно подобрать те средства, цель которых соответствует главной цели обучения ИЯ – формированию коммуникативной иноязычной компетенции учащихся с учетом общеевропейской шкалы компетенций владения иностранным языком (CEFR) и стандартами по использованию технологий в изучении / обучении английского языка как иностранного (TESOL Technology Standards).

Преимуществом электронного обучения, из нашего опыта педагогической деятельности, является предоставление независимого образования с точки зрения времени, местоположения, расстояния, языка и культуры, скорости передачи информации, рентабельности, развития отношений и навыков владения иностранным языком, координации процесса обучения с обучающимся, подготовка почвы для инноваций и творчества, создание равных возможностей для обучения, также обеспечение такой немаловажной, а порой и жизненно важной, возможности совмещения продвижения по карьере параллельно с обучением.

Интеграция Web 2.0. в традиционное образование может быть реализована не только при помощи большого выбора инструментов, но и в разном объёме. Существует широкий спектр вариантов смешанного обучения, то есть соотношения очных и виртуальных элементов в преподавании. На одном конце этого спектра находится полный переход в виртуальную образовательную среду с редкими синхронными встречами в классе или на онлайн-конференции. Противоположенный вариант в спектре – это ограниченное применение Web 2.0, например, для домашних заданий, уроков-проектов, «перевёрнутого обучения» или организации общего интернет-пространства для передачи инструкций и заданий между учителем и учениками.

Ещё в 2007 г. Смит и Куртен создали классификацию видов обучения в зависимости от объёма Web 2.0, включённых в обучение, по отношению к традиционному образованию, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1

Классификация видов обучения в зависимости от объёма Web 2.0 [16]

Термин	Определение
Web-enhanced learning / Обучение с интернет-поддержкой	Предметы, в которых используется минимальное количество онлайн-материалов, например, размещение учебных планов и объявлений о курсах
Blended learning / Смешанное обучение	Предметы, которые используют некоторые важные онлайн-ресурсы в очном обучении, но менее 45%
Hybrid learning / Гибридное обучение	Предметы, в которых онлайн-занятия заменяют 45–80 % личных встреч в классе
Fully online learning / Обучение полностью онлайн	Полностью интерактивные предметы, по которым 80% или более уроков размещены и проводятся онлайн

Важно прояснить, что в преподавании иностранных языков под «смешанным» обучением *(blended learning)* подразумевается любая комбинация очного обучения с компьютерными технологиями – материалами и заданиями, доступными онлайн и оффлайн [17]. Такая гибкость параметров интеграции традиционного обучения с Web-платформами даёт понять, что каждый преподаватель может сам определить, какие Web 2.0 инструменты и как много из них применять для своего предмета, исходя из материальных возможностей образовательного учреждения, навыков обучающихся и образовательной ситуации.

Банадос утверждает, что смешанное обучение признает преимущества проведения некоторого обучения и оценки в режиме онлайн, но также использует другие режимы для составления полной учебной программы, которая может улучшить результаты обучения и / или сократить расходы [18]. Янг в своём резюме исследования сетевых исследовательских проектов на университетском уровне подчёркивает, что возможности обучающихся расширяются при условии хорошо спроектированной учебной среды. Имеется в виду, что эффективное внедрение технологии не является просто дополнением к существующим инструментам; технологии необходимо интегрировать в среду изучения языка при поддержке окружающих образовательных систем [19].

Таким образом, главное в отношении Web 2.0 — это понимать потенциал доступных ресурсов и реализовывать его в меру возможностей и целесообразности, действуя при этом системно.

Методы и материалы

На сегодняшний день, когда онлайн-технологии составляют неотъемлемую часть обучения, преподаватели и студенты всё ещё сталкиваются с многочисленными трудностями интеграции Web 2.0. в обучение. В случае с преподаванием иностранных языков ряд проблем включает в себя: сбои в работе веб-сайтов, несвоевременное размещение и сдача заданий, отсутствие видео и аудио связи и техподдержки, мало отрабатывается устная речь [20]. М.В. Бондарь указывает также на слабый уровень педагогического проектирования (низкий уровень заданий) и отсутствие наработанной и разнообразной базы онлайн-заданий [20; 32].

В условиях карантина большая часть обучения была переведена в дистанционный формат, и многим студентам оно даётся тяжело [21]. Несмотря на потенциал инструментов Web 2.0, есть препятствия на пути их эффективного и оптимального применения. Мы видим необходимость в детальном изучении этой проблемы для того, чтобы составить методические рекомендации, которые будут способствовать качественной интеграции инструментов Web 2.0. в традиционное обучение.

В рамках грантового проекта, финансируемого Министерстом образования и науки Республики Казахстан по теме ИРН AP09260118 «Фасилитаторы в повышении квалификации педагогов по смешанному обучению: оценка эффективности, методология, векторы развития компетенций», среди профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений (ППС вузов), учителей школ, студентов и школьников членами исследовательской группы было проведено онлайн-анкетирование с целью выявления проблем, с которыми столкнулись педагоги вузов и школ / студенты и обучающиеся в процессе перехода на новый формат работы и какие технологии Web 2.0 применяются ими на практике.

В анкетировании приняли участие представители всех административно-территориальных единиц Республики Казахстан. Количество респондентов составило 158 человек.

Использованные в нашем исследовании методы включали в себя сбор, анализ и интерпретацию данных, а также статистические методы, обобщение, на основе которых затем делались выводы.

Анкетирование проходило онлайн на платформе *Google Forms*. Анкета включала вопросы открытого (или вопросы, требующие развернутого ответа) и закрытого типа. При разработке анкеты были включены закрытые вопросы общего характера по адаптации педагогов к новым условиям дистанционного (смешанного) обучения, их отношение к использованию МООК в учебном процессе и т. д. В вопросах открытого типа перед нами стояла задача — выяснить, какие образовательные платформы и инструменты Web 2.0 педагоги используют в своей практике, насколько они понимают потенциал инструментов Web 2.0 и обладают ли достаточными знаниями или опытом для их системного использования в обучении иностранным языкам.

Результаты и их обсуждение

На основании обработки результатов проведенного анкетирования можно сделать следующие выводы. Отличную адаптированность к новым условиям дистанционного (смешанного) обучения подтверждают всего 32,5 % ППС и 38,8 % студентов, 50 % учителей и 25 % школьников.

59% ППС и 93,8% учителей относится к дистанционному (смешанному) формату обучению положительно, 60,8% студентов такой вид импонирует, и они готовы продолжать так учиться. Обучение в новых условиях дистанционного (смешанного) обучения считают удобным, но сложным 50% школьников.

Использование массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в своей педагогической деятельности часто используют всего 29,9% ППС и 37,5% учителей.

Пока 22% студентов отмечают рост мотивации в условиях дистанционной (смешанной) формы обучения, тогда как у 75% школьников познавательная активность снизилась.

48,7% ППС и 56,3% учителей находят достаточное количество МООК на образовательных платформах, отвечающих специфике преподаваемой дисциплине.

Сферы использования МООК в педагогической деятельности представляют собой следующий ракурс по степени значимости при выборе нескольких вариантов ответов. Так, например, 60,7% преподавателей вузов применяют их для повышения квалификации, 41 – как источник учебных материалов, 35,9 – как дополнительные задания для студентов и 21,4% – в качестве часов СРС по своим дисциплинам; в то время как 56,3% учителей используют их для повышения; 50 – в качестве онлайн-уроков или домашней работы по своим дисциплинам, 37,5 — как источник учебных материалов и 43,8% – как дополнительные задания для учеников.

По коэффициенту эффективности образовательных платформ респонденты рекомендуют следующие, данные которых представлены в таблице 2.

Таблица 2

Коэффициент эффективности образовательных платформ

ППС вузов	Учителя школ
1. Coursera (70,9%) 2. Quizlet (44,4%) 3. TED (27,4%) 4. MOODLE (23,9%) 5. Duo Lingo (23,1%) 6. edEx (12,8%)	1. MOODLE (81,3%) 2-3. Quizlet и Duo Lingo (по 75%) 4. TED (43,8%) 5. edEx (18,8%) 6. Coursera (6,3%)

Ранжирование выбора инструментов Web 2.0, которые применяются в процессе обучения на современном этапе, выстроилось следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

Ранжирование выбора инструментов Web 2.0

Студенты вузов	Школьники
83,9% – Zoom сессии 60,4% – электронно-информационная среда вуза 56,1% – презентационный формат 28,6% – online-канал на You Tube 26,3% – МООК 21,6 % – вебинары Менее 1% – Jitsi лекции, Jitsi meet и Google Docs. По 0,4% – Kahoot, Quizlet, Skype, Microsoft Teams, Moodle и Cisco	По мнению 75% респондентов, на данный момент в обучении используются интернет-ресурсы. Образовательные интернет-ресурсы являются частью урока или домашнего задания очень редко, обозначают 75% школьников, и только 25% отмечают, что часто

Из результатов проведенного анализа видно, что многие респонденты используют в своей практике онлайн-технологии, однако недостаточно осмыслено и часто самопроизвольно по усмотрению самого педагога. Для решения данной проблемы необходим комплексный подход к реализации огромного потенциала образовательных платформ, но, в первую очередь, к пониманию сущности и формам проявления феномена Web 2.0.

Нами была предпринята попытка систематизировать информацию в выборе и возможности применения инструментов Web 2.0. педагогами в образовательной практике.

Все инструменты Web 2.0, доступные на данный момент в Интернете, целесообразно разделить на категории, представленные в таблице 4. Существует не менее десятка индивидуальных ресурсов в каждой категории – как в виде отдельных веб-сайтов, так и в виде платформ или программ, и выбор одной из них зависит исключительно от предпочтений преподавателя.

Таблица 4

Категории инструментов Web 2.0

Аннотации и заметки	Редактирование и публикация фото
Инструменты аудио и подкастинга	Инструменты редактирования презентаций и видео
Блоги	Инструменты для публикации и рисования
Синхронизирующиеся календари	Порталы и социальные сети
Инструменты совместной письменной работы	Закладки
Ментальные карты или брейн-сторминг	Генераторы викторин и заданий
Сообщества педагогов и обучающихся	RSS (*Rich Site Summary* — обогащённая сводка сайта)
Инструменты для коммуникации и дискуссий	Тайм-лайны
Образовательные платформы	Видеоконференц-связь
Онлайн-доски	Обмен видео
Карты	Виртуальные миры
Микроблоггинг	Вики (энциклопедические сайты по темам)

Web 2.0-инструменты, относящиеся к перечисленным выше категориям, могут быть встроены преподавателями иностранных языков в традиционное обучение различными путями:

– организация уроков с применением ИКТ в компьютерных лабораториях;
– создание онлайн-заданий для домашней работы;
– использование интерактивной доски для групповой работы с Web 2.0 в классе;
– реализация проектной деятельности обучающихся в онлайн-среде;
– коммуникация и передача учебных материалов, обратной связи по заданиям и т.п. посредством интернет-платформ и социальных сетей;
– перенос индивидуального формативного оценивания в электронный вариант, доступный с мобильных устройств или компьютеров в классе;
– предоставление обучающимся теоретической информации и инструкций заблаговременно в электронном формате.

Включение Web 2.0 инструментов в различные сферы педагогической деятельности обеспечивает:

– быструю/автоматизированную проверку заданий;
– постоянный доступ обучающихся к материалам дисциплины;
– разнообразие заданий и форм учебной активности;
– перенос части объяснений и инструкций на доурочное время, что освобождает академический час для практики навыков и качественной обратной связи;
– широкие возможности для коллаборации внутри группы обучающихся и между группами обучающихся, а также с зарубежными преподавателями, консультантами и студентами;
– возможность развития высокоинтеллектуальных навыков анализа, синтеза и оценки посредствам креативной работы с Web 2.0;
– проведение коротких онлайн-консультаций по необходимости.

Web 2.0 не исчерпывается только инструментами для работы студентов. Как было упомянуто выше, Web 2.0 – это ещё и блоги, сообщества учителей онлайн, порталы с готовыми учебными материалами и платформы МООК. Практически любой материал может быть применён преподавателем иностранных языков в собственной педагогической деятельности:

– использование готовых заданий с порталов для учителей иностранных языков для собственных уроков;
– постоянный доступ к новейшей информации в своей сфере на профессиональных форумах и через блоги других преподавателей иностранных языков, в том числе зарубежных;
– адаптация аутентичных материалов (презентаций, видео, аудио, статей из блогов и социальных сетей) для собственных планов уроков;
– коллаборация с зарубежными преподавателями через социальные сети;
– хранение образовательных материалов на облачных сервисах и создание личных и совместных библиотек;
– размещение в сети собственных педагогических ресурсов с возможностью получить отзыв от профессионального сообщества.

Как правило, инструменты Web 2.0 имеют несколько векторов применения, и преподаватель может использовать их потенциал в зависимости от своих потребностей и материальной базы школы. В таблице 5 приведены некоторые Web 2.0 ресурсы, их возможности и потенциал использования для преподавателей иностранных языков.

Таблица 5

Некоторые Web 2.0 инструменты, их возможности и потенциал использования для преподавателей иностранных языков

Инструмент	Возможности	Потенциал
1	2	3
Google class https://classroom.google.com	Может применяться как платформа для реализации дистанционного обучения либо как ресурс для координации и организации домашней работы обучающихся. Ресурс может быть использован для поддержки отстающих обучающихся. Ресурс позволяет размещать весь учебный материал, давать обучающимся к нему доступ, предоставлять обучающимся индивидуальный фидбек, а также предлагать онлайн-ресурсы или стратегии для повторного изучения неусвоенного материала	Больше нет необходимости распечатывать материал, передавать его лично в руки, организовывать отдельные очные встречи, хранить в кабинете или забирать на дом для проверки кипы школьных тетрадей. Электронный формат снижает время обработки заданий и написания отзывов, а результаты работы учителя могут быть доступны родителям обучающихся напрямую. Дополнительный инструментарий сервиса *Google* - переводчик, маркер, проверка правописания слов, комментарии и т. п., также интеграция с другими ресурсами расширяет диапазон заданий и способов оценивания
Evernote https://evernote.com	*Evernote* упрощает систематизацию заметок и информации для исследования или проекта. Обучающиеся могут сохранять текст, изображения, аудио и PDF-файлы из Интернета, которые всегда доступны по ссылке. Программа доступна для нескольких платформ, включая ПК, Mac, iPhone / iPod Touch, Blackberry и Palm Pre	Данный инструмент позволяет собирать всю необходимую информацию любого формата в одном месте, а система поиска упрощает навигацию в этом потоке. Его преимущество состоит в том, что больше нет необходимости переключаться между массой сайтов или платформ. Заметки доступны с любого устройства, так что обучающиеся могут работать как из дома, так и из класса, имея при этом доступ к своим файлам. Этот инструмент позволит быстрее консолидировать информацию для проекта или презентации, создать наглядный коллаж собранных данных, а также поделиться им с другими людьми при помощи одной ссылки. Эту же технологию преподаватель может применять в собственной профессиональной деятельности, собирая материал для уроков или создавая базу статей и ресурсов для повышения квалификации

1	2	3
EduFlow *https://www.eduflow.com*	Платформа позволяет создавать собственные онлайн-курсы. Даёт возможность на одной платформе объединить различные виды учебных мероприятий, включая видео, текстовые материалы, синхронное онлайн обучение и организацию обратной связи с обучающимися, экспертные оценки их учебной деятельности	Ресурс можно использовать и как электронную копию проводимых занятий, доступную обучающимся для повторения материала или навёрстывания упущенного, и как полностью самостоятельный дистанционный курс. Приятное оформление и возможность комментирования и оценки позволяют поддерживать постоянную обратную связь с обучающимися
Culturally Authentic Pictorial Lexicon: CAPL http://capl.washjeff.edu/index.php	Ресурс для работы с лексикой. Представляет собой картотеку слов из различных языков с аутентичными изображениями, демонстрирующими истинное значение слова. Изображения, особенно связанные с лингвострановедческой компетенцией, упрощают понимание лексики	Наглядный материал доступен на постоянной основе. Его можно демонстрировать как с интерактивной доски, так и предоставлять для самостоятельного изучения либо использовать для контрольной проверки знаний. Особенно ценен ресурс в разделе лингвострановедения изучаемого языка
EducaPlay https://www.educaplay.com	Онлайн-сервис, с помощью которого можно создавать интерактивные задания разных типов; поиск по карте, кроссворд, загадки, заполнить пропуски, диалог, диктант, викторины, поиск соответствия, поиск слов, составление слов из букв, составление предложений из слов	Интерактивные задания как для классной, так и внеклассной работы можно создавать для практики любых навыков: расширения вокабуляра, изучения грамматики, развития диалогической речи, понимания культурного аспекта, знания концепций и понятий, запоминание и воспроизведение слов и фраз. Сервис позволяет организовать удалённую или синхронную индивидуальную практику/закрепление навыков. Созданные задания могут быть использованы для проверки на минимальных уровнях когнитивной деятельности. Кроме того, чтобы задействовать высшие уровни когнитивной деятельности, студенты могут попробовать самостоятельно создать задания и оценить качество работы друг друга
Wheel of names https://wheelofnames.com	Бесплатный генератор случайных имён в виде колеса фортуны. Есть возможность выбрать звуковые файлы, сопровождающие работу колеса, настроить время вращения, вставить свои письменные комментарии после окончания вращения колеса, и ещё много любопытных и полезных «мелочей», которых нет в аналогичных инструментах	Колесо может быть использовано как для организации работы в группах, так и для проведения игровых уроков. На колесе могут быть имена обучающихся или топики для речевых заданий, колесо позволяет случайно распределять задания или разбивать обучающихся на пары. Инструмент поможет добавить элемент развлечения и удачи в классную работу
Squiglit https://squiglit.com	Уникальная платформа для создания контента, которая преобразует речь или текст в анимированные видео. Она использует искусственный интеллект, чтобы связать анимированные изображения из библиотеки с ключевыми словами, которые автоматически или пользователем подбираются из введённого текста	На первых этапах применения собственных презентаций и видеопродукты работы имели массу недостатков, такие как монотонность речи, обилие текста без иллюстраций, долгий процесс создания. Данный инструмент позволяет создавать интерактивные видеоуроки как для смешанного, так и полностью дистанционного обучения. Созданные видео можно использовать как контент для планирования уроков или в качестве дополнительного средства дачи инструкций или подачи материала. В качестве инструмента для проектной работы даёт обучающимся возможность самостоятельно создавать интерактивные видеотренажеры по изучаемой теме

1	2	3
Quick worksheets https://quickworksheets.net	Веб-приложение, которое позволяет профессиональным преподавателям быстро создавать качественные, полностью настраиваемые рабочие листы. Умные алгоритмы автоматизируют рутинную работу, а чистые шаблоны избавляют от траты времени на вёрстку. Для педагога доступны листы для создания заданий типа «Поиск слов», «Деревья с минимальными парными словами», тесты на правописание, соответствующие парные карты, тесты Cloze и т.п Ссылки и видео могут быть встроены в рабочие листы	Ресурс позволяет ускорить процесс создания раздаточного материала, который можно реализовать как онлайн, так и очно. Кроме того, данный ресурс можно предоставить обучающимся для самостоятельного создания заданий друг для друга
Netvibes https://netvibes.com	Бесплатный ресурс *Netvibes* имеет множество применений в классе, от отслеживания студенческих блогов до создания сайтов обучающимися и для обучающихся. Позволяет настроить свою панель инструментов, чтобы помочь достичь своих личных или профессиональных целей. Если нужны свежие идеи для ведения блога, исследования какой-либо области в режиме реального времени или вы просто хотите более активно взаимодействовать с социальными платформами, *Netvibes* может в этом помочь	Данный ресурс можно использовать как для отработки навыков письма и IT-грамотности обучающихся при помощи ведения личных блогов, так и для создания блога. Преподаватель может собрать все веб-ресурсы, которые вы используете в своём классе, в одно место. *Netvibes* позволяет дать студентам один URL-адрес, на котором есть все веб-сайты, блоги, газеты и изображения, которые вы хотите, чтобы они использовали в исследовательском проекте
Trello https://trello.com	*Trello* – это программное обеспечение для управления проектами, которым пользуются миллионы людей по всему миру, поскольку оно обеспечивает способы совместной работы над проектами и управления ими. *Trello* позволяет создавать визуальные «доски», предлагающие компактный и наглядный способ перемещения и репрезентации материала. *Trello* был разработан в соответствии с принципами Канбана и снабжён множеством виджетов для менеджмента и координации совместной работы онлайн	Визуально-приятный инструмент для обучения в классе или индивидуально. Преподаватель может создать доску со всеми учебными материалами, выставить сроки и присвоить заданиям ответственных за них, мониторить прогресс и обмениваться комментариями со студентами. Доски позволяют добавлять материал, свободно передвигать элементы. Шаблоны пригодны не только для отслеживания прогресса по учебной программе, но и для работы студентов над отдельными проектами в рамках одной дисциплины
Quizlet https://quizlet.com/ru	*Quizlet* — сервис хранения карточек, по которым можно учить иностранные языки и любую другую информацию, которую можно представить в виде этих самых карточек. Сервис *Quzlet* позволяет подавать одно задание в разных форматах: переворачивающихся карточках, в виде теста, проверки правописания, заучивания или игр «Подбор слов» и «Гравитация». Данные карточки сервис переупаковывает автоматически. На бесплатном аккаунте проиллюстрировать карточки можно только теми иллюстрациями, которые есть в сервисе. Аудиосопровождение карточек будет создано автоматически. Задание можно вставить на сайт или блог	Инструмент можно использовать для разучивания лексики, фраз, понятий иностранного языка. Работа с карточками может применяться для самопроверки учащихся, формативного оценивания на очном занятии. Также ресурс можно предоставить обучающимся для самостоятельного создания заданий друг для друга; например, проанализировать текст на предмет новых слов и создать задания по ним

Во многом раскрытие потенциала Web 2.0 ресурсов зависит от креативного подхода педагогов. Более того, ресурсы можно применять в нескольких направлениях. Если обратиться к небезызвестной среди преподавателей иностранных языков «Таксономии Блума», то инструменты Web 2.0 могут применяться в зависимости от когнитивной сложности работы обучающегося. Б. Блум в 1956 году предложил классификацию (или таксономию) мыслительного поведения от простого воспроизведения фактов до процесса анализа и оценки. Категории мыслительных умений рассматриваются им как умения разного уровня сложности: от самого простого умения к самому сложному [22]. Учёт уровней мыслительного поведения при выборе инструментов Web 2.0 коррелируется с принципами когнитивно-поведенческого подхода в обучении. Высшие когнитивные умения, такие как анализ, синтез и оценка являются мостом от объёма знаний к разностороннему опыту деятельности.

Приведём несколько примеров дифференциации потенциала Web 2.0 в зависимости от уровня в таксономии Блума. На уровне запоминания такой инструмент, как https://netvibes.com может служить для подачи материала обучающимся: текст на иностранном языке для ознакомления, грамматический материал и правила, разбор лексики. На уровне применения https://netvibes.com, служит уже для развития навыков письма: публикация собственного поста или эссе по образцу учителя, комментирование с применением заранее заданных фраз. На уровнях высшего порядка, таких как синтез и оценка, https://netvibes.com можно использовать как платформу для собственных блогов обучающихся с рефлексией о пройдённом материале, где они могут объединить изученные понятия, грамматику и культурный аспект, а также оценить работы друг друга по заданным рубрикам. Инструмент https://www.educaplay.com позволяет создавать видео со встроенными вопросами, которое подходит для уровня понимания и развития навыков аудирования. Этот же сайт позволяет разрабатывать задания другого типа, и обучающийся, столкнувшись с задачей создать задание самостоятельно, должен будет проанализировать материал (грамматику, текст, аудио и т.п.), понять его и разобрать на части, чтобы вычленить подходящие для задания элементы. Такое применение инструмента подходит для уровня анализа.

Как видим, потенциал инструментов Web 2.0. для преподавателей иностранного языка практически безграничен. Его продуктивность позволяет включить обучающихся в самостоятельный поиск, отбор информации, участие в проектной деятельности, что формирует у них компетенции XXI века. Однако, учитывая неравные возможности и осведомлённость обучающихся, вне зависимости от объёма цифровых элементов в обучении, важно подробно объяснять, как пользоваться выбранным инструментом Web 2.0, чётко обозначать конечную цель и понимать, какая компетенция развивается при использовании этого ресурса.

Подытоживая степень задействования Web 2.0 ресурсов в учебном процессе, отметим, что Web 2.0 инструменты, как и любой ресурс, обладают огромным потенциалом для преподавателей иностранных языков и зависят от возможностей и креативности пользователя. В подавляющем большинстве они снижают количество бумажной работы, автоматизируют многие процессы, такие как рассылка, проверка заданий, предоставление инструкций и обращение к ним в случае необходимости и т.п. создают пространство и инвентарь для межкультурных проектов, а также выводят на прямую связь педагога и обучающегося; обмен мнениями между коллегами на новый уровень, более быстрый и соответствующий современным требованиям, таким как коллаборация и когнитивно-компетентностный поход.

Нехватка реальной языковой практики может быть компенсирована с помощью инструментов Web 2.0, которые создают языковую среду обучения, позволяя обучающимся добывать и генерировать знания, а не оставаться пассивными их получателями.

Вместе с тем любая технология Web 2.0 сама по себе не гарантирует успеха в изучении языка. Во-первых, преподавателю необходимо определить и выбрать из числа большого многообразия инструментов наиболее удобные, во-вторых, учебные ресурсы Web 2.0 смогут стать эффективными в преподавании иностранного языка, если педагог будет сам технической подкован, осведомлен в использовании того или иного инструмента Веб 2.0 и уметь применять данные технологии на занятиях.

Заключение

Анализ данных проведенного опроса педагогов иностранного языка позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на явный интерес к новым технологиям сети Интернет, выделение их педагогического потенциала, педагоги в своем большинстве не используют сервисы Web 2.0. как одно из средств обучения английскому языку в своей работе или их применение сводится к минимуму в силу отсутствия либо опыты, либо знаний в этой области. Требуется дать панорамный обзор развивающего потенциала Web 2.0. для большинства педагогов и показать их эффективность для полноценного обучения в дистанционном/смешанном формате обучения, так как именно ППС и учителя являются трансляторами возможностей данных инструментов в виде технологий и концепций для образовательной аудитории вузов и школ, а также возникает необходимость в разработке методических рекомендаций для организации работы с инструментов Web 2.0.

Необходимо также отметить, что разработка качественных обучающих материалов с интеграцией инструментов Web 2.0 является очень трудоемким процессом, который не должен осуществляться педагогом «на одном энтузиазме», а должен поощряться в определенном порядке, закрепленном нормативными актами разного уровня. Возможно, необходима разработка специальных нормативных актов, касающихся разработки и использования учебных ресурсов Web 2.0 в школе и вузе.

Данное исследование выполнено в рамках грантового проекта КН МОН РК (ИРН AP09260118) на тему «Фасилитаторы в повышении квалификации педагогов по смешанному обучению: оценка эффективности, методология, векторы развития компетенций».

Список литературы

1 Харламенко И.В. Отражение современных тенденций образования и воспитания в нормативных документах / И.В. Харламенко // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. — 2019. — № 2. — С. 111–117.

2 Об утверждении Государственной программы «Цифровой Казахстан». Постановление Правительства Республики Казахстан от 12 декабря 2017 г. № 827 (с изм., внесенными Постановлением Правительства РК от 20.12.2019 г. № 949).

3 Приложение к приказу Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» № 133 от 8 июня 2017 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://atameken.kz/uploads/content/files/%D0 %9F%D0 %A1 %20 %D0 %9F%D0 %B5 %D0 %B4 %D0 %B0 %D0 %B3 %D0 %BE%D0 %B3.pdf

4 Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)/ И. В. Роберт. — М.: БИНОМ, 2014. — 398 с.

5 Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пос. / В.А. Красильникова. — 2-е изд. перераб. и доп. — Оренбург, 2012. — 291 с.

6 Сысоев П.В. Направления информатизации лингвистического образования на современном этапе / П.В. Сысоев // Язык и культура. — 2015. — № 1 (29). — С. 156–168.

7 Сысоев П.В. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Язык и культура. — 2014. — № 1 (25). — С. 160–167.

8 Сысоев П.В. ИКТ-компетенция учителя иностранного языка: определение понятий и компонентный состав / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 6. — С. 16–20.

9 Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий / М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 9. — С. 3–9.

10 Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции / П.В. Сысоев // Язык и культура. — 2012. — № 1. — С. 120–133.

11 Титова С.В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков: учеб. пос. / С.В. Титова, А.В. Филатова. — М.: ИКАР, 2014. — 100 с.

12 Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю: учеб.-метод. пос. — 2-е изд., испр. / Е. Д. Патаракин. — М.: Институт. ру, 2007. — 64 с.

13 Титова С.В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика: моногр. / С.В. Титова. — М.: Эдитус, 2017. — 248 с.

14 Титова С.В. Интеграция социальных сетей и сервисов Интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь? / С.В. Титова // Вестн. МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2008. — № 3. — С. 208–213.

15 Сысоев П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учеб.-метод. пос. / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. — М.: Глосса-Пресс, 2009. — 182 с.

16 Tomlinson B., Whittaker C. Blended learning in English language teaching: Course design and implementation. — London: British Council, 2013. — 252 p.

17 Hrastinski S. What Do We Mean by Blended Learning? // TechTrends. — 2019. — № 63. — P. 564–569. https://doi.org/10.1007/s11528–019–00375–5

18 Banados E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment // CALICO Journal. — 2006. — № 23(3). — P. 533–550.

19 Yang S.C. Integrating computer-mediated tools into the language curriculum //Journal of Computer Assisted Learning. — 2001. — № 17. — P. 85–93.

20 Бондарь М.В. Трудности педагогического проектирования в сфере дистанционного образования в период COVID-19 / М. В. Бондарь //Тенденции развития науки и образования. — 2020. — № 62 (12). — С. 31–34.

21 Лопатина З.Ф. Психофизиологическое состояние студентов в связи с коронавирусом / З. Ф. Лопатина //Педагогика. Нюансы дистанционного обучения. — 2020. — С. 31–36.

22 Мурзагалиева А.Е. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума / А.Е. Мурзагалиева, Б.М. Утегенова. — Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. — 54 с.

Т.Ю. Шелестова, Т.В. Марышкина, А.У. Аупенова, А.Н. Калижанова

Шетел тілін оқытудағы аралас білім беру мұғалімдеріне арналған Web 2.0 құралдарының даму әлеуеті: миф немесе шындық

Ақпараттық-коммуникативтік технология құралдары бүкіл әлем бойынша мұғалімдердің инструментарий жинағына кірді және қазіргі заманғы мұғалімнің құзыреттілік кестесінде маңызды орын алады, дегенмен Web 2.0 құралдарының кең ауқымды проблемасы және олардың одан әрі практикалық қолдану әлеуетін түсіну жеткілікті зерттелген жоқ. Осы проблема бойынша ғылыми әдебиеттерді талдауда әдістемелік ғылымда Web 2.0 құралдарын дәстүрлі оқытуға сапалы интеграциялау мәселесі әлі күнге дейін өз шешімін таппағанын көрсетеді. Сонымен қатар, ағымдағы ахуалды талдау және Қазақстан Республикасының барлық әкімшілік-аумақтық бірліктерінен 158 оқытушыдан алынған сауалнама нәтижелерінде жоғары оқу орындары мен мектеп мұғалімдерінің жаңа форматқа көшу барысында кездескен проблемаларын анықтады. Талдау нәтижелері, респонденттер Web 2.0 құралдарының мүмкіндіктерін түсінеді, бірақ мұғалімдердің басым бөлігі (60% -дан астамы) өздерінің оқу практикасында онлайн ресурстарды пайдалану проблемаларына тап болады, өйткені оларды шетел тілдерін оқытуда жүйелі түрде қолдану үшін жеткілікті білімі мен тәжірибесі жоқ. Осыған байланысты авторлар дәстүрлі, қашықтықтан/аралас форматтарда толыққанды оқытуға қол жеткізу мақсатында мұғалімдер үшін Web 2.0 даму әлеуетін панорамалық шолуды қамтамасыз ету, сондай-ақ Web 2.0 құралдарымен жұмысты ұйымдастыруға арналған әдістемелік ұсыныстарды әзірлеу қажеттілігі туралы қорытындыға келген.

Кілт сөздер: потенциал, Web 2.0 құралдар, технология, аралас оқыту, шет тілдері, оқыту, ЖАОК.

T.Yu. Shelestova, T.V. Maryshkina, A.U. Aupenova, A.N. Kalizhanova

The developing potential of Web 2.0 tools for teachers of blended learning in foreign language education: myth or reality.

ICT tools have become part of the tools of teachers around the world and occupy an important place in the competence of the modern teacher, but the problem of a wide range of Web 2.0 tools and understanding their potential for further practical application is not sufficiently studied. The analysis of the scientific literature on this problem shows that the issue of high-quality integration of Web 2.0 tools into traditional learning has not yet been solved in methodological science. At the same time, analysis of the current situation and the results of a survey of 158 teachers from all administrative-territorial units of the Republic of Kazakhstan revealed the problems that teachers of universities and schools faced in the process of transition to a new format of education. The analysis showed that the respondents understand the potential of Web 2.0 tools, but the majority of teachers (over 60%) face problems of using online resources in their teaching practice, as they do not have sufficient knowledge or experience for their systematic use in teaching foreign languages. In this regard, the authors come to the conclusion that it is necessary to provide a panoramic view of the developing potential of Web 2.0 for teachers in order to achieve full-fledged learning in traditional, distance / mixed formats, as well as the development of methodological recommendations for organizing work with Web 2.0 tools.

Keywords: potential, Web 2.0, tools, technology, blended learning, foreign languages, teaching, MOOCs

References

1 Harlamenko, I.V. (2019). Otrazhenie sovremennykh tendentsii obrazovaniia i vospitaniia v normativnykh dokumentakh [Reflection of current trends in education in normative documents]. *Vestnik Moskovskogo universiteta, 2, 111–117* [in Russian].

2 Ob utverzhdenii Gosudarstvennoi programmy «Tsifrovoi Kazakhstan». Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazakhstan ot 12 dekabria 2017 goda [About approval of the State program «Digital Kazakhstan. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan]. Retrieved from: akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_ programs [in Russian].

3 Prilozhenie k prikazu Predsedatelia Pravleniia Natsionalnoi palaty predprinimatelei Respubliki Kazakhstan «Atameken» № 133 ot 8.06.2017 goda [Order of the Chairman of the Board of the National Chamber of Entrepreneurs of the Republic of Kazakhstan «Atameken» dated June 8, 2017 No. 133] Retrieved from: https://atameken.kz/uploads/content/files/%D0 %9F%D0 %A1 %20 %D0 %9F%D0 %B5 %D0 %B4 %D0 %B0 %D0 %B3 %D0 % BE%D0 %B3.pdf

4 Robert, I.V. (2014). Teoriia i metodika informatizatsii obrazovaniia (psikhologo-pedagogicheskii i tekhnologicheskii aspekty) [Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects]. Moscow: BINOM [in Russian].

5 Krasilnikova, V.A. (2012). Ispolzovanie informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii v obrazovanii: uchenoe posobie [Use of information and communication technologies in education: textbook]. Orenburg [in Russian].

6 Sysoev, P.V. (2015). Napravleniia informatizatsii lingvisticheskogo obrazovaniia na sovremennom etape [Directions of informatization of linguistic education at the present stage]. *Yazyk i kultura — Language and culture*, 1 (29), 156–168 [in Russian].

7 Sysoev, P.V., & Evstigneev, M.N. (2014). Kompetentnost prepodavatelia inostrannogo yazyka v oblasti ispolzovaniia informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii [Competence of a foreign language teacher in the use of information and communication technologies]. *Yazyk i kultura — Language and culture*, 1 (25), 160–167 [in Russian].

8 Sysoev, P.V., & Evstigneev, M.N. (2011). IKT-kompetentsiia uchitelia inostrannogo yazyka: opredelenie poniatii i komponentnyi sostav [ICT competence of a foreign language teacher: definition of concepts and component] // *Inostrannye yazyki v shkole — Foreign languages in school,* 6, 16–20 [in Russian].

9 Evstigneev, M.N. (2011). Kompetentnost uchitelia inostrannogo yazyka v oblasti ispolzovaniia informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii [Competence of a foreign language teacher in the use of information and communication technologies] // *Inostrannye yazyki v shkole — Foreign languages in school,* 9, 3–9 [in Russian].

10 Sysoev, P.V. (2012). Sovremennye informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii: didakticheskie svoistva i funktsii [Modern information and communication technologies: didactic properties and functions]. *Yazyk i kultura — Language and culture*, 1, 120–133 [in Russian].

11 Titova, S.V., & Filatova, A.V. (2014). Tekhnologii Web 2.0 v prepodavanii inostrannykh yazykov [Web 2.0 Technologies in Foreign Language Teaching]. Moscow: IKAR [in Russian].

12 Patarakin, E.D. (2007). Sotsialnye servisy Web 2.0 v pomoshch uchiteliu: uchebno-metodicheskoe posobie. — 2-e izd., ispr. [Social Services Web 2.0 to Help the Teacher: study guide]. Moscow: Instutit.ru [in Russian].

13 Titova, S.V. (2017). Tsifrovye tekhnologii v yazykovom obuchenii: teoriia i praktika: monografiia [Digital Technologies in Language Learning: Theory and Practice: Monograph]. Moscow: Editus [in Russian].

14 Titova, S.V. (2008). Integratsiia sotsialnykh setei i servisov Interneta 2.0 v protsess prepodavaniia inostrannykh yazykov: neobkhodimost ili blazh? [Integration of social networks and Internet 2.0 services into the teaching of foreign languages: need or bliss?]. *Vestnik MGU*, 3, 208–213 [in Russian].

15 Sysoev, P.V., & Evstigneev, M.N. (2009). Metodika obucheniia inostrannomu yazyku s ispolzovaniem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologii: uchebno-metodicheskoe posobie [Methodology of a foreign language teaching with using new information and communication technologies: study guide]. Moscow: Glossa-Press [in Russian].

16 Tomlinson, B., Whittaker, C. (2013). Blended learning in English language teaching: Course design and implementation. — London: British Council, 252 p.

17 Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning? // TechTrends, 63, 564–569. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/s11528–019–00375–5

18 Banados, E.A (2006). Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment // CALICO Journal, 23(3), 533–550.

19 Yang, S.C. (2001). Integrating computer-mediated tools into the language curriculum //Journal of Computer Assisted Learning. 17, 85–93.

20 Bondar, M.V. (2020). Trudnosti pedagogicheskogo proektirovaniia v sfere distantsionnogo obrazovaniia v period COVID–19 [The difficulties of pedagogical design in the field of distance education during the COVID-19]. *Tendentsii razvitiia nauki i obrazovaniia — Trends in science and education development*, 1, 62 (12) [in Russian].

21 Lopatina, Z.F., Biktimirova, E.R., & Salikhova, A.A. (2020). Psikhofiziologicheskoe sostoianie studentov v sviazi s koronavirusom [Psychophysiological condition of students in connection with coronavirus] // *Pedagogika — Pedagogics*, 3, 31–36 [in Russian].

22 Murzagalieva, A.E., & Utegenova, B.M. (2015). Sbornik zadanii i uprazhnenii. Uchebnye tseli soglasno taksonomii Bluma [A collection of tasks and exercises. Educational goals according to Bloom's taxonomy]. Astana: AOO «Nazarbaev Intellektualnye shkoly» Tsentr pedagogicheskogo masterstva [in Russian].

DOI 10.31489/2021Ped3/176-183

УДК 372:862.

А. Матаева[1*], А. Аманбаева[2], Т. Айтказина[1]

[1]*РНПЦ «Учебник», Алматы, Казахстан;*
[2] *Институт языкознания им. А.Байтурсынова, Алматы, Казахстан*
* *Корреспондирующий автор. E-mail: AAisaule@mail.ru*

Психолингвистический анализ влияния учебника на развитие языковой личности учащихся

Сегодня становится всё более актуальной проблема разработки учебников с учетом возрастных психологических особенностей. При этом текстовое содержание учебника должно быть подобрано таким образом, чтобы сформировать «языковую личность» учащегося. Это означает, что тексты и задания, предложенные ученику, должны быть понятны ему и способствовать расширению его кругозора. Современной системе образования необходимо всесторонне рассмотреть проблему развития языковой личности учащихся через учебник, изучить психологию ребенка и разработать учебник с учетом этих данных, как основной инструмент обучения. В статье рассмотрен вклад различных ученых в проблему изучения «языковой личности» с точки зрения психолингвистики, социологии, лингвистики и дидактики. Проанализированы различные подходы различных стран к изучению исторического развития концепции языковой личности, рассмотрены методология ее исследования в современной педагогике и психологии и вопрос влияния учебника на развитие «языковой личности» учащихся. Освещены результаты фундаментальных исследований в области «формирования языковой личности» и «языковых компетенций», определены факторы, оказывающие влияние на социальное становление личности. Авторами интерпретирован процесс формирования языковой личности учащихся, опираясь на многоуровневую модель Ю.Н. Караулова. Данное исследование показало, что системный подход к решению проблемы формирования языковой личности учащихся путем системного овладения обучающимися языковыми компетенциями есть необходимое условие формирования не только речевого этикета, но и умения адаптироваться к меняющимся условиям среды, активно воздействовать на эту среду, что означает развитие социальной культуры. На основе данных выводов проведено исследование по воздействию текстового содержания учебника на эмоциональное состояние учащихся, на примере поэмы «Реквием» Анны Ахматовой.

Ключевые слова: лингвистика, психолингвистика, языковая личность учащегося, учебник, текст, структура языковой личности учащегося, речевая деятельность, фрейм, лексические особенности языковой личности учащегося.

Введение

Французский писатель, драматург и философ Дени Дидро еще в XVIII в. сказал, что человек перестает мыслить, если перестает читать. Увы, у современного поколения, находящегося под влиянием Интернета и телевидения, наблюдается сегодня снижение интереса к книге. Можем ли мы предположить, что резкое падение интереса учащихся к чтению привело к ухудшению грамотности, косноязычию, скудному словарному запасу и, как результат, неумению правильно и логично выражать свою мысль? Да, и решение этого вопроса нам видится не только с педагогической точки зрения, но и в психологическом, социальном, культурологическом, лингводидактическом аспектах.

Безусловно, чтение имеет огромное влияние на процесс социализации ребенка. Именно через способность личности самостоятельно читать начинается развитие и формирование языковой личности. А значит, именно от этого вопроса зависит вопрос развития личности в культурном, научном, бытовом аспектах, которые и определят поведенческие стереотипы и нормы личности. Определяющая цель всего этого процесса — формирование ценностей личности.

Философ и литературовед России В.Ф. Асмус в своей статье «Чтение как труд и творчество» тонко подчеркнул: «Содержание художественного произведения не переходит как вода, переливающаяся из кувшина в другой, из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» [1].

Основная часть

Определение понятию «языковая личность» дал исследователь, доктор филологических наук, Ю.Н. Караулов, обозначив этим термином человека, обладающего способностью создавать и воспринимать тексты. Данное определение соединяет способности человека с особенностями текста, что означает формирование языковой личности в процессе практического освоения и использования средств языка [2; 65].

Еще Л.С. Выготский отмечал, что психическое развитие человека происходит путем усвоения им общечеловеческого опыта, передаваемого через предметную деятельность, и, прежде всего, через язык. Успешная адаптация человека в обществе во многом зависит от уровня освоения языка, об этом четко выразился Э. Сепир: «Язык – мощный фактор социализации» [3; 231].

Французская школа психологов и психоаналитиков «лаканизма», получившая название благодаря психоаналитику Жаку Лакану, видела в языке, вернее в текстах, полное выражение сознательной и бессознательной жизни личности. Что язык означает не только средство общения, но и то средство, позволяющее понять одного человека другому.

Обсуждение

Новизна темы определяется анализом ряда статей, опубликованных в отечественных республиканских и ррссийских сборниках научных трудов по изучению проблемы языковой личности. Данное исследование показало, что казахстанские ученые мало пока уделили внимания, и среди них следует назвать исследования Н.И. Гайнуллиной (1996), Т.Е. Пшениной (2000), Г.С. Омарбаевой (2001), О.Ф. Кучеренко (2004), А.Б. Жуминовой (2004), А.Б. Тумановой (2008) и других. Следует отметить, что основная часть этих работ раскрыли феномен развития языковой личности с точки зрения лингвистики, тогда как нас интересовал вопрос более разноаспектный подход, подразумевающий влияние языковых элементов на личность. В основном работы отечественных ученых анализируют закономерности формирования языковой картины мира в сознании с точки зрения полиязычия.

Итак, традиционная лингвистика изучает языковую структуру языка, в центре изучения которой находятся компоненты языка. С 80-х гг. XX столетия появилась тенденция изучения языка через его носителя, отсюда носитель языка именуется языковой личностью, которая состоит из психического, социального, этического и других компонентов языка. Результатом этого процесса является формирование важных компетенций языковой личности, таких как создание собственной картины мира, процесс коммуникации с окружающими, развитые ценностные установки, языковое сознание, языковое мировоззрение личности.

В этой связи Ю.Н. Караулов вывел три структурных уровня:

Первый – «вербально-семантический, предполагающий для носителя языка нормальное владение естественным языком» [2; 28]. Этот уровень можно назвать бессодержательным, так как он не позволяет проявить индивидуальность (не даёт полного представления о более сложных уровнях языковой личности). Однако этот уровень является необходимой предпосылкой для становления и функционирования полной языковой личности.

Второй уровень – когнитивный, критериями которого является формирование определенных иерархий смыслов, ценностей в системе сформированной «картины мира» …».

Третий – прагматический – сформированная иерархия мотивов, целей, смыслов и мировозрения картины мира в целом, движущих развитием языковой личности [2; 53]. Отсюда языковая картина мира – это общее представление мира в сознании человека, которая, формируясь через языковые средства, создает наглядное представление о предметах и явлениях окружающей действительности.

Именно поэтому В. фон Гумбольдт справедливо считал, что в формировании картины мира основная роль принадлежит именно языку: «…как орган, образующий мысль, следовательно, в становлении человеческой личности, в образовании у нее системы понятий, в присвоении ей накопленного поколениями опыта языку принадлежит ведущая роль» [4; 47].

«Теория интерперсональных отношений» социальной психологии расширила понятие «языковой личности», позволив квалифицировать его на типы. Так, например ученый-лингвист В.И. Карасик выделил людей с высоким, средним и низким уровнем языковой компетенции [5; 66].

Доктор филологических наук В.П. Нерознак определил два основных типа языковой личности:

1) стандартную, обладающую средней нормой языка;

2) нестандартную, которая обладает всеми уровнями языка [6; 23].

С позиции становления и развития языковой личности наиболее нам интересным показался подход ученого — лингвиста России О.А. Кадилиной, предложившей следующую классификацию языковых личностей:

1) слабая языковая личность, главный признак которой – низкий уровень владения речью в смысловом, коммуникативном и языковом отношении;

2) усредненная языковая личность; понятие среднего носителя языка в лингвистической литературе еще не определено. Но анализ работ В.П. Беспалько, В.И. Тесленко и С.В. Латынцева позволяет предположить, что языковая личность среднего уровня – это человек, обладающий минимумом культурной грамотности [7];

3) сильная (элитарная) языковая личность, включающая следующие компетенции: а) фундаментальные знания; б) богатый информационный запас и стремление к его дальнейшему расширению; в) владение основами построения речи сообразно определенному коммуникативному замыслу; г) речевая культура (представление о формах речи, соответствующих коммуникативному замыслу) [8; 26].

Языковая личность каждого человека формируется на основе освоения конкретным человеком всех языковых компетенций, принадлежащих тому или иному обществу.

Однако было бы ошибочно рассматривать языковую личность только с точки зрения определенных языковых компетенций. В вопросе его развития и формирования огромную роль играет социализация подрастающей личности, предполагающая как включение человека в коммуникативный процесс, так и процесс влияния той или иной социальной группы на личность, результатом которого является процесс усвоения норм и эталонов общества. На развитие языковой личности в различных этапах ее становления безусловно влияет и система образования. И прежде всего метатекстовое содержание учебников, которое является основным условием обретения всех видов значимого для личности знаний и навыков.

С психолингвистической точки зрения, по утверждению профессора В.П. Белянина, текст, являясь результатом осуществления коммуникативного замысла автора, создает программу для восприятия, направляя внимание и ход мыслей реципиента [9].

Согласно паратекстовой концепции французского литературоведа Ж. Женета, метатекст учебника должен:

а) создавать условия для восприятия текста читателем;

б) обеспечить доступ к смыслу текста, тем самым оказывая положительное влияние на процесс развития когнитивных навыков;

в) через обеспечение понимания смысла текста формировать картину мира читателя;

г) создавать интерпретационный фрейм.

Выполнение этих функций обеспечит необходимые условия развития интеллектуальной, языковой и речевой компетенций языковой личности учащихся, необходимых в социально-интеллектуальном становлении личности. Но их исполнение зависит от умения учащихся отражать окружающую реальность в тексте. Овладев навыком целостного речевого высказывания, реципиент учится создавать посредством языковых средств картину мира, демонстрируя в своей речи собственное, личностное отношение к тем или иным фактам, понятным для слушателя языком. Данные три аспекта – навык речи, отношение автора и учет адресата – есть критерии для развития дискурсивного мышления языковой личности.

Психолингвисты выделили два сегмента дискурсивного мышления: репрезентативную и аналитическую (см. рис.).

Репрезентативный сегмент делится на репрезентативно-иконический и репрезентативно-символический виды, а также имеет установку на изображение в дискурсе неязыковых ситуаций. Он мало авторизован и не содержит анализа и оценки.

При репрезентативно-иконическом виде предполагается процесс коммуникации между автором и слушателем, при одновременном созерцании и моделировании в речевое произведение действительности, используя иконические коммуникативные элементы: невербальные компоненты речи, звуко-изобразительные средства общения, указательные слова и т. п.

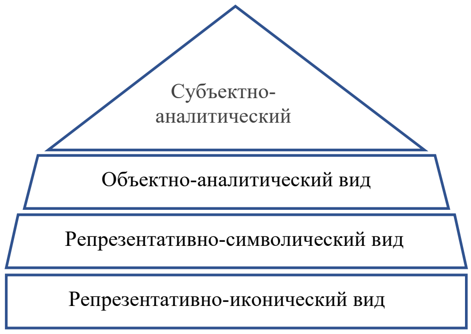


Рисунок. Иерархия развития языковой компетентности по Ю.Н. Караулову

Репрезентативно-символический вид ориентирован на формирование действительности языковыми средствами, через создание пространственно-временной картины мира путем использования лингвистических способов, но при этом следует учесть, что отсутствуют какие-либо элементы ее анализа и оценки изображаемых фактов.

Нарративный сегмент формирования текста более абстрагирован. Выполнение коммуникативной функции идет через установку перекодировки имеющейся информации. В свою очередь, она также подразделяется на два вида: объектно-аналитический и субъектно-аналитический.

Объектно-аналитический вид предполагает паралельно с передачей изображения действительности, опирается на факты и события путем их классифицирования. Основное содержание дискурса здесь передается с опорой на достаточно четко сформированную лингвистическими средствами пространственно-временную модель реальности. Точка зрения автора (адресата) находится вне изображаемого пространства и времени, но речь содержит аналитические характеристики и направлена на адекватное восприятие объектов.

Субъектно-аналитический вид дискурса представляет в основном субъективно-авторский комментарий к изображению событий и фактов. Это наиболее сложная форма передачи информации, отражающая в своей структуре особенности авторского субъективного начала и максимально учитывающая потенциал восприятия.

Если исходить из данной иерархии развития языковой компетентности личности, то школьник, по мере взросления, приобретает благодаря обучению больше способов моделирования картины мира, увеличивая тем самым свой речевой багаж возможностей. Основная цель этого процесса – овладение нарративной стратегией дисскурсивной деятельности.

Итак, процесс материализации мысли тесно связан с использованием языковых средств, представляемых системой языка, обогащение которых прямо взаимосвязано с метатекстом учебников.

Для успешного выполнения этой цели основным требованием к тестовому содержанию учебной литературы немаловажное значение имеет связность. С.Л. Рубинштейн, рассматривая связность речи, определил ее как «адекватность речевого оформления мысли, говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [10; 381].

Результаты

Психолингвистические исследования по изучению текста определили критерии речевого сообщения, которые важны для развития языковой компетенции учащихся. Это смысловые связи между частями текста, логические связи предложений, семантические связи между частями предложения и завершенность выражения мысли говорящего. Эти критерии предполагают обеспечение в учебнике единства связанности текста, объединяя логические и эмоциональные компоненты. Так как в противном случае это может привести к нарушению целостного восприятия смысла, логической организации речевого высказывания, «увести» адресата в сторону от основного предмета речи и создаст трудности в восприятии, оказывая влияние на сознательную и бессознательную деятельность психики индивида. Об этом пишет Т.Г. Рубрик в своих исследованиях: «В повседневном понимании, говоря о личности, мы имеем в виду стиль жизни индивида, или характерный способ реагирования на жизненные проблемы. В итоге получается, что в психологии в центре внимания исследователей находятся некогнитивные аспекты человека, т. е. его эмоциональные характеристики и воля, а не интеллект и способности» [11; 93].

В этом ракурсе более подробно рассматривают язык как один из главных способов существования человека. Исследователи в области герменевтики (толкование текстов), утверждают, что человек живет благодаря слову, и его характеризует слово. При этом огромное значение имеет побудительная и оценочная функции этих слов, то есть языка. Отсюда психологическое воздействие языка, включающее в себя эмоциональное, культурологические аспекты, внушение, осмысление и оценку. Побуждение и управление несет приоритетную роль в жизнедеятельности человека.

Рассмотрим, к примеру, текстовой материал из учебников «Русская литература», предназначенный для учащихся 11-х классов с нерусским языком обучения, представленный в виде произведений А.Ахматовой. Для анализа мы использовали косвенный метод контент-анализа теста.

Позиции произведений А.Ахматовой в школьных программах кажутся непоколебимыми. Её стихи сегодня включены в типовую учебную программу 7–11-х классов с русским языком обучения и 11-ого класса с нерусским языком обучения. Именно в 11-х классах с русским и нерусским языком обучения предусматривается обсуждение вопроса о тяжелой судьбе Анны Ахматовой и предложено для изучения произведение «Реквием».

В основе поэмы «Реквием» лежит личная трагедия Анны Ахматовой, представленная в виде страданий пережитых лет во время сталинских репрессий за своего сына. Поэма насыщена эмоциональными переживаниями, повторяющимися в разных контекстах словами боль, слезы, плач, смерть, черный, темный, гибель, тюрьма, каторга, страдание, пепел, рыдание и т. п.

Приведем более подробнее:

... Паровозные пели гудки,
Звезды смерти стояли над нами,
И безвинная корчилась Русь
Под кровавыми сапогами
И под шинами черных марусь ...

... И звон кадильный, и следы
Куда-то в никуда.
И прямо мне в глаза глядит
И скорой гибелью грозит
Огромная звезда ...

... Ястребиным жарким оком,
О твоем кресте высоком
И о смерти говорят ...

... Опять поминальный приблизился час.
Я вижу, я слышу, я чувствую вас ...

... Затем, что и в смерти блаженной боюсь
Забыть громыхание черных марусь,
Забыть, как постылая хлопала дверь
И выла старуха, как раненый зверь ....

... Семнадцать месяцев кричу,
Зову тебя домой,
Кидалась в ноги палачу,
Ты сын и ужас мой.
Все перепуталось навек,
И мне не разобрать
Теперь, кто зверь, кто человек ...

... Куда-то в никуда.
И прямо мне в глаза глядит
И скорой гибелью грозит
Огромная звезда ...

В вопросах изучения степени влияния тестового содержания учебника на языковое становление учащихся нам показалось весьма интересным произведение именно этой поэтессы. При поиске ответа на этот вопрос мы руководствовались принципом социального научения, открытым американским исследователем А. Бандурой, смысл которого состоит в том, что личность перенимает или не перенимает поведение в зависимости от личностной негативной или позитивной оценки. Отсюда содержательный материал учебника является эталоном социума, а потому оказывает безусловное влияние на членов социума.

Обсуждение: Мы не отрицаем тот факт, что произведения А. Ахматовой весьма поэтичны, оказывают влияние в развитии культуры языковой личности. Но каково влияние именно данного произведения на языковую личность, несущего определенный код нации, в данном случае личность другой языковой культуры, вопрос, который требует более углубленного изучения. Любой текстовой материал учебника сознательно или неосознанно оказывает влияние на учащихся, формируя их установки, намерения, представления и оценки, которые со временем организуют его поведение, особенно если учесть тот момент, что учащиеся 11-х классов находятся в начале нового пути, порой даже неизвестного.

В связи возникшим локдауном, мы не смогли встретиться с учащимися для проведения прямого обсуждения данного произведения. Получили отзывы учителей русского языка и литературы. В интервью приняли всего 26 учителей школ с нерусским языком обучения (98 %). 24% из данного числа считают, что анализируемое произведение А. Ахматовой не следует включать в учебную программу с нерусским языком обучения. Среди причин называют излишнюю трагичность произведения, его депрессивность, возможное воздействие на проявление суицидальных мыслей в связи с безысходностью и потерей смысла жизни, а также сложность восприятия учащимися, не владеющих русским языком. Данное исследование раскрыло перед нами еще один аспект изучения вопроса языковой личности – воздействие одной языковой культуры на развивающуюся личность другой языковой культуры посредством слова.

Заключение

Язык определяет культуру любой нации, его весь познавательный опыт, моральные, эстетические, культурные ценности и идеалы.

Языковое развитие личности – это социально-психолого-педагогическая проблема формирования и развития языковой и коммуникативной культуры учащихся, которая является сегодня одной из важнейших задач современной школы. На актуальность данного вопроса указывают многие факты: рост буллинга в школах, суицида среди несовершеннолетних; алкоголизм, наркомания, безнравственные поступки несовершеннолетних, свидетельствующие о духовной деградации. Смена ценностей, произошедшая в современном обществе, а также духовных ориентиров также сказалась на процессе развития личности. Успешность личности прямо взаимосвязана с развитием языковой компетентности, так же как и низкий культурный языковой уровень молодежи – результат низкого уровня грамотности и языковой культуры. Сегодня педагоги часто констатируют тенденцию в школах снижения речевой культуры современного тинэйджера, бестактность, агрессивность речевой культуры.

Для эволюционного прогресса обществу всегда нужны развивающиеся личности, умеющие эффективно и позитивно строить коммуникаци как с собой, так и и миром. И в этой языковой ситуации не последнее место занимает воздействие текстового содержания учебника.

В условиях обновления системы образования, где на первом плане стоит личность ученика, его способность через самоопределение прийти к самореализации, развитие языковой личности является основой успешности образовательного процесса. Ориентация на языковое развитие личности как одну из целей образования предполагает изменение стратегии организации учебно-воспитательного процесса, обновление содержания образования и освоение его на основе гуманитарных подходов, реализуемых посредством диалоговых, коммуникативных, герменевтических технологий на всех уровнях школьного образования, включая содержание учебника. А если исходить из того, что современный учебник ориентирован на учителя, задача которого разъяснить и открыть содержание учащимся, то получается, учебник без учителя может передавать правильные или искаженные картины мира, влияя на созревание личности учащихся. В казахстанской психологии сегодня изучение подходов обучения через учебные тексты практически не рассмотрено. Данная статья является одной из первых попыток изучения в этом направлении в нашей стране и выполнена в рамках реализации научного проекта по грантовому финансированию *«Психолингвистические требования к языку, тексту и внетекстовому аппарату учебной литературы»* Комитета науки Министерства образования и науки Казахстана.

Список литературы

1 Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики: сб. ст. / В. Ф. Асмус. — М.: Искусство, 1968. — 654 с.

2 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. — М.: Изд-во ЛКИ, — 2010. — 261 с.

3 Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.

4 Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. — М.: Прогресс, 1985. — 448 с.

5 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. — М.: Гнозис, 2004. — 390 с.

6 Нерознак В.П. Лингвистическая персонология к определению статуса дисциплины / В.П. Нерознак // Язык. Поэтика. Перевод. — 1996. — № 7. — С. 78–86.

7 Беспалько В.П. Инструменты диагостики качества знаний учащихся / В.П. Беспалько. — М.: Школьные технологии, 2006. — 138 с.

8 Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. — 335 с.

9 Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста / В.П Белянин. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 326 с.

10 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: ПитерКом, 1998. — 688 с.

11 Рубрик Т.Г. Языковая личность и её структура / Т.Г. Рубрик // Вестн. Башкир. ун-та. — 2007. — № 1. — С. 17–23.

А. Матаева, А. Аманбаева, Т. Айтказина

Оқушының тілдік тұлғасын дамытудағы оқулықтың рөлі және психолингвистикалық талдау

Қазіргі таңда оқушылардың танымын кеңейту үшін оқулықтарды барынша бала психологиясына сай дайындау қажеттілігі туындап отыр. Осы орайда оқулықтардағы материалдарды оқушының «Тілдік тұлғасын» қалыптастыратындай етіп жасау, яғни бастауыш сыныптан бастап оқушыға түсінікті материалдармен қамтылған қызықты әрі мазмұнды, баланың танымын кеңейтетіндей мәтіндер мен тапсырмалар қажет. Ол үшін бала психологиясын зерттеп, бастауыш, орта және жоғары сынып оқушыларына арналған мәтіндерді саралай отырып, оқулық жазу бүгінгі күннің негізгі мәселесі болып отыр. Қазіргі білім беру жүйесінде оқушылардың тілдік тұлғасы мәселесін толық зерттеп, білім берудің тиімді жолдарын пәнаралық деңгейде жан-жақты қарастыру қажет. Мақалада «тілдік тұлға» мәселесін лингвистика, әлеуметтану, психология және лингводидактика тұрғысынан қарастырған ғалымдардың зерттеулері сөз болған. Орыс және батыс ғылымындағы тілдік тұлға тұжырымдамасының тарихи дамуының зерттеу тәсілін талдау негізінде оны қазіргі педагогика мен психология тұрғысынан зерттеу қарастырылған. Сондай-ақ, оқушылардың «тілдік тұлғасын» дамытуда оқулықтың әсері қандай екендігі айтылып, талдау жүргізілген. «Тілдік тұлғаны қалыптастыру» және «тілдік құзыреттер» саласындағы іргелі зерттеулердің нәтижелері жария етілген, тұлғаның әлеуметтік қалыптасуына әсер ететін факторлар қаралған. Авторлар Ю.Н. Карауловтың көпдеңгейлі моделіне сүйене отырып, оны оқушылардың тілдік тұлғасын қалыптастыру процесіне экстраполяциялаған. Оқушылардың тілдік тұлғасын қалыптастыру мәселесін шешуде, олардың тілдік құзыреттілігін жүйелі түрде қалыптастыру арқылы тек сөйлеу мәдениетіне әсерін тигізіп қана қоймай, өзгермелі ортаға бейімделуге және сол ортаға белсенді түрде әсер етуге, яғни әлеуметтік мәдениеттің қалыптасуына байланысты екені зерттеу нәтижесінен көрінеді. Осы тұжырымдар негізінде Анна Ахматованың «Реквием» поэмасы мысал ретінде алынып, зерттеу барысында оқулық мәтінінің мазмұны оқушылардың эмоционалды жағдайына әсер ететіндігі байқалды.

Кілт сөздер: лингвистика, психолингвистика, оқушының тілдік тұлғасы, оқулық, мәтін, оқушы тілдік тұлғасының құрылымы, тілдік қарым-қатынас, фрейм, оқушы тілдік тұлғасының лексикалық ерекшеліктері.

A. Mataeva, A.A. Manbayeva, T. Aitkazina

Psycholinguistic analysis of the influence of the textbook on the development of the language personality of students

Today, the problem of developing textbooks taking into account age-related psychological characteristics is becoming more and more urgent. The text content of the textbook should be selected in such a way as to form the “language personality” of the student. This means that the texts and tasks offered to the student should be clear to them and help to expand their horizons. The modern education system needs to comprehensively consider the problem of the development of the language personality of learners through a textbook, to comprehensively study the psychology of the child, and develop a textbook taking into account these data as the main learning tool. This article examines the contribution of various scientists to the study of the “language personality” from the point of view of linguistics, sociology, psychology, linguodidactics. On the basis of the analysis of the approach to the study of the historical development of the concept of language personality in Russian and Western science, the methodology of its research in modern pedagogy and psychology is considered. The issue of the influence of the textbook on the development of the students’ “language personality” is also analyzed. The results of fundamental research in the field of “language personality formation” and “language competencies” are highlighted, and the factors that influence the social development of the individual are considered. The authors, relying on the multi-level model of Yu.N. Karaulov, extrapolated it to the process of forming the language personality of students. According to the study, the systematic approach to solving the problem of forming the language personality of students by systematically mastering the language competencies by students is a necessary condition for the formation of not only speech etiquette, but also the ability to adapt to changing environmental conditions and actively influence this environment, that is, the development of social culture. On the basis of these findings a study was conducted on the impact of the text content of the textbook on the emotional state of students, using the example of the poem “Requiem” by Anna Akhmatova.

Keywords: linguistics, psycholinguistics, language personality of the student, textbook, text, structure of the language personality of the student, speech activity, frame, lexical features of the language personality of the student.

References

1 Asmus, V.F. (1968). *Voprosy teorii i istorii estetiki [Questions of the theory and history of aesthetics].* Moscow: Iskusstvo [in Russian].

2 Karaulov, Yu.N. (2010). *Russkii yazyk i yazykovaia lichnost [Russian language and linguistic personality].* Moscow: Izdatelstvo «LKI» [in Russian].

3 Vygotskij, L.S. (2005). *Psikhologiia razvitiia cheloveka [Human developmental psychology].* Moscow: Smysl [in Russian].

4 Gumbol'd, V. Fon. (1985). *Yazyk i filosofiia kultury [Language and philosophy of culture]*. Moscow: Progress [in Russian].

5 Karasik, V.I. (2004). *Yazykovoi krug: lichnost, kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]* Moscow: Gnozis [in Russian].

6 Neroznak, V.P. (1996). Lingvisticheskaia personologiia k opredeleniiu statusa distsipliny [Linguistic personology to determine the status of the discipline]. *Yazyk. Poetika. Perevod — Language. Poetics. Transfer, № 7,* 78–86 [in Russian].

7 Bespal'ko, V.P. (2006). *Instrumenty diagostiki kachestva znanii uchashchihsia [Diagnostic tools for the quality of student knowledge].* Moscow: Shkolnye tekhnologii [in Russian].

8 Luriya, A.R. (1998). *Yazyk i soznanie [Language and Consciousness].* Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].

9 Belyanin, V.P. (1988). *Psiholingvisticheskie aspekty khudozhestvennogo teksta [Psycholinguistic aspects of literary text].* Moscow: Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].

10 Rubinshtejn, S.L. (1988). *Osnovy obshchei psikhologii [Fundamentals of General Psychology].* Saint Petersburg: Piter Kom [in Russian].

11 Rubrik, T.G. (2007). *Yazykovaia lichnost i ee struktura [Linguistic personality and its structure]. Vestnik Bashkirskogo universiteta — Bulletin of the Bashkir University, 1,* 17–23 [in Russian].

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТТЕР
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT AUTHORS

Abildina, S.K. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Akbayeva, G.N. — Candidate of pedagogic sciences, Assistant Professor of the Department of Theory and Practice of Foreign Language Training, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Akynzhanova, A.A. — Master of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of Russian Language and Culture Department, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

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», Petropavlovsk, Kazakhstan.

Almas, T.M. — English teacher of Department of Social Sciences, Astana IT University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Almetov, N.Sh. — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Modern Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan.

Amanbayeva, A. — Leading researcher, Baitursynov Institute of linguistics, candidate of philological Sciences, Almaty, Kazakhstan.

Aupenova, A.U. — Senior lecture, «Bolashaq» Academy, Karaganda, Kazakhstan.

Aitkazina, T. — Head of the Laboratory for Methodology of Educational Literature of the Republican Scientific and Practical Center «Textbook», Almaty, Kazakhstan.

Baimukanova, M.T. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of social work and social pedagogy, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

Berkimbayev, K. M. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for Science and Innovation work, Khoja AkhmetYassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.

Dyusembinova, R.K. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Yerimbetova, A.S. — PhD, Researcher, Institute of Information and Computational Technologies, Almaty, Kazakhstan.

Ibraimkulov, A.Ye. — 2nd year PhD student, Kazakh National University named after al-Farabi, Researcher at the Institute of Information and Computational Technologies, Almaty, Kazakhstan.

Ishanov, P.Z. — Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associated Professor Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Kalizhanova, A.N. — Senior lecture, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Karbozova, G.K. — Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan.

Karimova, G.S. — Master of Pedagogical Sciences, 2 year PhD student of the specialty 8D01300301 «Pedagogy and methods of primary education» Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Krykbayeva, A.K. — Master's student, al-Farabi Kazakh National university, Almaty, Republic of Kazakhstan.

Litovkina, A.T. — PhD, Habilitated Professor, Selye Janos University, Slovakia, Komarno.

Makasheva, N.O. — Master of Economic Sciences, Lecturer, Asfendiyarov Kazakh National Medical University, Almaty, Kazakhstan.

Makhanova, A.S. — Lecturer of the Department of Computer Science and Applied Mathematics; Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan.

Maryshkina, T.V. — Senior lecture, «Bolashaq» Academy, Karaganda, Kazakhstan.

Moiseeva, L. V. — Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of theory and practice of physical education and sports, Faculty of natural science and physical education and tourism, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

Mataeva, A. — Leading expert of the RNPC «Textbook», Almaty, Kazakhstan.

Mukanova, S.D. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, branch of the National Center for Advanced Studies «Orleu» «Institute for Advanced Training of Teachers in Karaganda region», Karaganda, 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.

Myrzataeva, G.N. — 2nd year PhD student, Department of Modern Pedagogy and Psychology, M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan.

Niyazova, G. Zh. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Computer Science, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Republic of Kazakhstan.

Omarova, A.K. — Senior lecturer of the Department of social work and social pedagogy, Karagandy university of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

Ospanova, B.R. — Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Russian Language and Culture Department, Karaganda Technical University, Kazakhstan.

Palina, A.A. — Doctoral student, Senior Lecturer, Karagandy university of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Rakhimzhanova, L.B. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, al-Farabi Kazakh National university, Almaty, Kazakhstan.

Riza, S. — 1st year master's student of the specialty «7M01301 — Pedagogy and methodology of primary education» Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Rymkhanova, A.R. — Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Sadyr, G.A. — Candidate of philology science, Senior lecturer, Almaty Management University, Kazakhstan.

Sadyrov, G.A. — Candidate of Economics Sciences, Assistant Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Sadyrova, G.A. — Candidate of Economics Sciences, Lecturer, Institute for the Development of Science and Innovative Technological Education, Almaty, Kazakhstan.

Sadyrova, G.A. — Doctor of Biological Sciences, Acting Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan.

Sagynbayeva, A.Sh. — Master's student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Seilkhanova, A.E. — PhD student of the Department of Theory and Methods of Foreign Language Training, Faculty of Foreign Languages, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Seitova, M. — PhD, Assist. Professor, Chair of the Foreign Languages Teaching Department, Faculty of Philology, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.

Shalbayeva, D.Kh. — Master of Humanities, the third year doctoral student on “Foreign language: two foreign languages” specialty of Karagandy university of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Shamadiyeva, K.Sh. — 1st year master student, Faculty of Philology, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan.

Shelestova, T.Yu. — PhD, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Temirov, K.U. — Candidate of Pedagogical Sciences, acting Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Self-Knowledge, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan.

Timokhina, T.V. — Senior Teacher of Russian Language and Culture Department, Karaganda Technical University, Kazakhstan.

Tleuzhanova, G.K. — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Kazakhstan.

Turkmen, M. — Prof. Dr., Bayburt University, Turkey.

Ualieva, N.T. — PhD in Pedagogy and Psychology, M. Kozybaev North Kazakhstan University, Petropavlovsk, Kazakhstan.

Ybyraimzhanov, K. T. — Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Faculty of pedagogy and psychology, NJSC «Zhetysu University named after I. Zhansugurov», Taldykorgan, Kazakhstan.

Yermakhanov, B.U. — Doctoral student in the field of physical culture and sports of Gazi University, Ankara, Turkey.

Yespolova, G.K. — Doctoral Candidate of the 3 year training in specialty «Pedagogy and methods of primary education», Faculty of pedagogy and psychology, NJSC «Zhetysu University named after I. Zhansugurov», Taldykorgan, Kazakhstan.

Zhorabekova, D.M. — 3d year PhD student, Karagandy University of the name of academician E.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan.

Zorba, E. — Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Turkey.