

ISSN 2520-2634
eISSN 2520-2650
Индекс 75874; 25874

ӘЛ-ФАРАБИ атындағы ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ

ХАБАРШЫ

«Педагогикалық ғылымдар» сериясы

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЬ-ФАРАБИ

ВЕСТНИК

Серия «Педагогические науки»

AL-FARABI KAZAKH NATIONAL UNIVERSITY

JOURNAL

of Educational Sciences

№4 (61)

Алматы
«Қазақ университеті»
2019



ХАБАРШЫ

«Педагогикалық ғылымдар» сериясы №4 (61) желтоқсан

ISSN 2520-2634
eISSN 2520-2650
Индекс 75874; 25874



04.05.2017 ж. Қазақстан Республикасының Мәдениет, ақпарат және қоғамдық келісім министрлігінде тіркелген

Куәлік №16507-Ж.

Журнал жылына 4 рет жарыққа шығады

ЖАУАПТЫ ХАТШЫ

Мухатаева Д.И., PhD, аға оқытушы (Қазақстан)

РЕДАКЦИЯ АЛҚАСЫ:

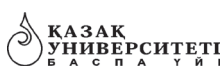
Мыңбаева А.Қ., п.ғ.д., профессор, ғылыми редактор (Қазақстан)
Булатбаева А.А., п.ғ.д., профессор м.а., ғылыми редактордың орынбасары (Қазақстан)
Айтбаева А.Б., п.ғ.к., доцент (Қазақстан)
Таубаева Ш.Т., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)
Алғожаева Н.С., п.ғ.к., доцент (Қазақстан)
Аринова Б.А., п.ғ.к., доцент м.а. (Қазақстан)
Ахметова Г.К., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)
Исаева З.А., п.ғ.д., профессор (Қазақстан)
Трапицын С.Ю., п.ғ.д., профессор (Ресей)

Тайсум Э., PhD (Ұлыбритания)
Христовова Г., п.ғ.д., профессор (Болгария)
Римантас Жельвис, хабил. д., профессор (Литва)
Хусейн Хусни Бахар, PhD, профессор (Түркия)
Пепа Митева, PhD, асс. профессор (Болгария)
Акшалова Б.Н., ф.ғ.к., доцент (Қазақстан)
Махамбетова Ж.Т., психология магистрі (Қазақстан)

ТЕХНИКАЛЫҚ ХАТШЫ

Ертаргынқызы Динара, PhD, аға оқытушы (Қазақстан)

Педагогикалық ғылымдар сериясы – білім беру әдіснамасы мен тарихы, психологиялық-педагогикалық зерттеулер, кәсіби білім беру, салыстырмалы педагогика, білім беру менеджменті, инклюзивті білім беру, жоғары оқу орындарын инновациялық дамыту, тәрбие теориясы мен әдістемесі, пәндерді оқыту әдістемесі бағыттарын қамтиды.



Министерство образования и науки
Республики Казахстан
Официальный интернет-ресурс
Комитета по контролю в сфере
образования и науки



Ғылыми басылымдар бөлімінің басшысы

Гульмира Шаккозова
Телефон: +7 747 125 6790
E-mail: Gulmira.Shakkozova@kaznu.kz

Редакторлары:

Гульмира Бекбердиева
Агшла Хасанқызы

Компьютерде беттеген

Айгүл Алдашева

ИБ № 13251

Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 10,25 б.т. Офсетті қағаз.
Сандық басылыс. Тапсырыс № 8631. Бағасы келісімді.
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің
«Қазақ университеті» баспа үйі.
050040, Алматы қаласы, әл-Фараби даңғылы, 71.
«Қазақ университеті» баспа үйінің баспаханасында басылды.

© Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, 2019

2016 жылға дейін ISSN 1563-0293

1-бөлім
**ТАРИХ.
ЖАҢА БІЛІМ БЕРУ
ӘДІСНАМАСЫ**

Section 1
**HISTORY.
METHODOLOGY
OF MODERN EDUCATION**

Раздел 1
**ИСТОРИЯ.
МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

А.К. Мынбаева 

доктор педагогических наук, профессор,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы,
e-mail: Aigerim.Mynbaeva@kaznu.kz

ОБЗОР НОВЕЙШИХ ТЕОРИЙ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕДАГОГИКА 2.0, ОБРАЗОВАНИЕ 3.0 И ХЬЮТАГОГИКА (ЭВТАГОГИКА)

Аннотация. Система Интернет создала новые качественные возможности для развития образования. Создание глобальной информационной инфраструктуры в 90-е годы XX века перевернуло мир, сделав его динамичным, насыщенным информацией и сжатым. Выросло новое поколение школьников и студентов, родившихся в эпоху интернета. Постепенно и педагогика меняет, иными словами, расширяется свои основы для новых стратегий обучения школьников и студентов, а также взрослых. В данной статье обсудим элементы нарождающихся теорий – «Педагогики 2.0» и «Педагогики 3.0», «Образования 2.0», «Образования 3.0», Эвтагогики (Хьютагогика), цифровой педагогики и их преемственности. Несут ли данные взгляды революционность в современном образовании? Как Педагогика 3.0 и Образование 3.0 пересекаются с цифровыми технологиями, а по-новому, с цифровой педагогикой? Необходимо ли преподавателям и учителям вести/перестраивать систему подготовки педагогических кадров, каким образом?

Статья носит обзорный характер. Предлагаемый вариант упорядочивания взглядов на современную педагогику предлагается для дискуссии. Как известно, в дискуссии могут быть рождены новые идеи и новые стратегии обучения учащихся. Обобщение опыта используется при чтении курса по «Методике преподавания педагогики», «Проектировании в сфере образования». Проведено направленное интервью со студентами педагогических специальностей и приводится их оценка преимуществ и недостатков «педагогики – андрогики – эвтагогики» в современной педагогической практике.

Ключевые слова: синергетика, эвтагогика, Heutagogy, цифровое обучение, дидактика, ризоматическая педагогика.

A. Mynbayeva

Doctor of Pedagogical sciences, Professor, Al-Farabi Kazakh National University
Kazakhstan, Almaty, e-mail: Aigerim.Mynbaeva@kaznu.kz

Review of the Latest Theories of Education: Pedagogy 2.0, Education 3.0 and Heutagogy

Abstract. The Internet system has created new qualitative opportunities for the development of education. The creation of a global information infrastructure in the 90s of the XX century transformed the world, making it dynamic, rich in information and compressed. A new generation of pupils and students born in the era of the Internet has grown. Gradually, pedagogy is changing, in other words, expanding its foundations for new teaching strategies for schoolchildren and students, as well as adults. In this article, we will discuss elements of emerging theories – “Pedagogy 2.0” and “Pedagogy 3.0”, “Education 2.0”, “Education 3.0”, Heutagogy, digital pedagogy and their continuity. Are these theories revolutionary in modern education? How do Pedagogy 3.0 and Education 3.0 intersect with digital technology, and in a new way, with digital pedagogy? Is it necessary for teachers to maintain / reorganize the system of training pedagogues and how?

The article is of an overview nature. A version for ordering views on modern pedagogy is proposed for discussion. As it is known, in the discussion new ideas and new learning strategies for students can be born. The generalization of experience is used in the course on “Methods of teaching pedagogy”, “Designing in education.” A directed interview with students of pedagogical specialties was carried out and their assessment of the advantages and disadvantages of “pedagogy – androgogy – eutagogy” in modern pedagogical practice is given.

Key words: synergetics, eutagogy, Heutagogy, digital learning, didactics, rhizomatic pedagogy.

А.К. Мынбаева

педагогика ғылымдарының докторы, профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Қазақстан, Алматы қ., e-mail: Aigerim.Mynbaeva@kaznu.kz

Білім берудің жаңа теорияларына шолу: Педагогика 2.0, Білім беру 3.0 және Хьютагогика (Эвтагогика)

Аңдатпа. Интернет жүйесі білім беруді дамытуға жаңа сапалы мүмкіндіктер жасап отыр. XX ғасырдың 90-жылдарындағы жаһандық ақпараттық инфрақұрылымның жасалуы әлемді өзгерте отырып, оны ақпараттармен қанықтырып, тығыздап серпілдендірді. Интернет дәуірінде дүниеге келген мектеп оқушылары мен студенттердің саны көбейді. Басқаша айтқанда, педагогика мектеп оқушылары мен студенттерді, сонымен қатар үлкендерді оқытудың негізін біртіндеп өзгертіп, жаңа стратегияларды кеңейте бастады.

Аталған мақалада жаңадан туындап отырған – «Педагогика 2.0», «Педагогика 3.0», «Білім беру» 2.0, «Білім беру» 3.0, Эвтагогика (Хьютагогика) және цифрлық педагогика теориясының элементтері мен олардың сабақтастығы талқыланады. Бұл аталғандар қазіргі білім беруде революциялық көзқарастар тудыра ала ма? Педагогика 3.0 және Білім беру 3.0 цифрлық технологиялармен, жаңа цифрлық педагогикамен қалай қиылысады? Оқытушылар мен мұғалімдерге педагогикалық мамандарды дайындау жүйесін жүргізуді /басқаша жасау қажет пе?

Мақала шолу сипатында жазылған. Ұсынылып отырған нұсқа қазіргі педагогикаға деген көзқарастарды талқылау үшін пікірталас ретінде беріледі. Пікірталаста оқушыларды оқытудың жаңа идеялары мен жаңа стратегиялары туындайтыны анық. Тәжірибені жинақтау «Педагогиканы оқыту әдістемесі», «Білім беру саласындағы жобалау» курстарын оқуда қолданылады. Педагогикалық мамандықтардың студенттерімен интервью жүргізілді және олардың қазіргі педагогикалық практикадағы «педагогика – андрогогика – эвтагогика» арасындағы басымдықтар мен кемшіліктерге берген бағалары көрсетіледі.

Түйін сөздер: синергетика, эвтагогика, Neutagogy, цифрлық оқыту, дидактика, ризоматикалық педагогика.

Введение

Выросло новое поколение школьников и студентов, родившихся в эпоху интернета. Постепенно и педагогика меняется, иными словами, расширяет свои основы для новых стратегий обучения школьников и студентов, а также взрослых.

Обновление знаний в профессии происходит ежедневно, если не сказать ежечасно. Почти каждый из нас, имея формальное профессиональное образование, обязательно продолжает обновлять знаниевую платформу профессиональной компетенции самостоятельно, применяя неформальное или информальное образование. Известная концепция непрерывного образования ЮНЕСКО «LifeLong Learning» (LLL) дополнена формулой «LifeWide Learning» (LWL) – «обучение шириной в жизнь»: формальное, неформальное и информальное образование. Причем большое значение в таком самообучении отводится когнитивным, информационным, коммуникативным и цифровым навыкам. Именно поэтому в зарубежной педагогике появились исследования с обновленными концепциями-названиями на компьютерный манер: Педагогикой версии 2.0 и 3.0, или, «Педагогика 2.0» и «Педагогика 3.0», «Образование 2.0» и «Образование 3.0», и новое

направление Neutology – Эвтагогика или, встречающийся в статьях на русском языке перевод данного феномена как Хьютогика. Причем, некоторые авторы говорят о том, что это новейшие направления, которые могут «изжить» педагогику и формальное образование.

В данной статье попробуем разобраться в вопросе: возникает ли что-то новое, противостоящее педагогическим традициям, или эти инновации находятся в русле развития педагогических традиций. Попытаемся ответить на вопросы: несут ли данные взгляды революционность в современном образовании? Возможно ли их упорядочение, или это абсолютно новые феномены в педагогической науке? Как использовать их педагогам – искать ли преемственность образовательных традиций и строить разнообразные стратегии обучения, или полностью отказаться от традиций классической педагогики? Как Педагогика 3.0 и Образование 3.0 пересекаются с цифровыми технологиями, а по-новому, с цифровой педагогикой? Необходимо ли преподавателям и учителям вести / перестраивать систему подготовки педагогических кадров, каким образом?

Цель статьи – обобщить современные нарождающиеся взгляды в педагогике, упорядочить их для дискуссии и развития. Подготов-

ленная статья носит обзорный и дискуссионный характер, связана с обобщением новых научных направлений цифрового развития образования.

Методология и методы исследования – сравнительный анализ научной литературы отечественных и зарубежных авторов, сопоставление казахстанских теорий и зарубежных, систематизация взглядов. Использованы педагогический, андрагогический, синергетический подходы. В начале статьи мы упорядочили современные взгляды о преемственности педагогики – андрагогики – эвтагогики, затем рассмотрели для углубления эвтагогики некоторые теории «цифровой педагогики» (условное название), коннективизма и предложили рекомендации. Проведено направленное интервьюирование студентов педагогических специальностей по определению преимуществ и недостатков классической педагогики – андрагогики – эвтагогики для современного образования. Групповое интервью проводилось со студентами Казахского национального университета им. аль-Фараби.

Педагогика 2.0 и 3.0, Образование 2.0 и 3.0

Как пишет, Halupa, большинство современных студентов при обучении в вузах пытаются подрабатывать, а также расширяют свои навыки цифровой грамотности, мобильных технологий. Поэтому в 2008 году Маклафлин и Ли дискутировали вопрос о «Педагогике 2.0» (Halupa, 2018) [1]. По аналогии отличия технологий Веб 1.0 и Веб 2.0, которое заключается во включении социальных инструментов в сети, когда пользователи могут быть активны, выполняют активную роль, то Педагогика 2.0 также связана с активизацией, инициативой самого обучаемого. Обучаемый не пассивен, он партнер в процессе обучения, от постановки целей до получения результатов, построения знаний. Биггс предложил концепцию «когнитивного выравнивания» (Biggs, 1996) [2] по обсуждению ожидаемых результатов процесса обучения с учащимися еще в конце XX века. Условно, опорой Педагогике 2.0 можно назвать конструктивизм, когда мы с учащимися выстраиваем процесс обучения в образовательной среде. Помимо этого, к Педагогике 2.0, на наш взгляд, примыкает социальная педагогика, поскольку мы говорим о социальной среде развития учащегося, в которой действуют социальные законы обучения.

Авторы термина «Педагогика 2.0» Маклафлин и Ли предложили принципы ее эффективной

реализации (Halupa, 2018): единицы содержания образования создаются студентами и преподавателями; учебный план открыт для инициации содержания образования учащимися; используются разные возможности общения «педагог – учащийся»; используются контекстуальные, рефлексивные процессы обучения; задействован глобальный характер ресурсов формального и неформального образования; помогать в обучении могут все – студенты, педагоги, коллеги, эксперты; аутентичное обучение на основе жизненного опыта (по отечественной педагогике это виктемилогическое обучение). «3P» Педагогике 2.0 – «персонализация, продуктивность и участие» (от англ. слов) [1].

Модель «Образование 2.0» также связана с высокой степенью интерактивности учащихся, постоянной обратной связью между учителем и учеником. Образование 3.0 связано с опорой на теорию Neutagogy – Эвтагогики (Хьютагогика) (Саргсян, 2014) [3]. Условно, на наш взгляд, Педагогика 3.0 и Образование 3.0 можно объединить с «цифровой педагогикой». То есть образовательный процесс связан с самоинициацией учащегося и развивается уже в глобальной информационной инфраструктуре – Интернете, социальных сетях и т.п.

Рассмотрим подробнее в сравнении по параметрам традиционного образования, Образования 2.0 и Образования 3.0 (таблица 1), а также сравнение их методологий Педагогике – Андрагогики – Эвтагогики (таблица 2). Триаду «Педагогика – Андрагогика – Neutagogy» (Pedagogy – Androgogy – Neutagogy) называют РАН-continuum, такое понятие ввел Фред Гарнетт (Шеманаева, 2016) [4]. На рисунке 1 показана схематически преемственность данных теорий. Понятие «континуум» означает единство, слитность образовательного пространства и необходимость использования разных подходов, принципов в нем для активности самой личности в процессе непрерывного образования и жизни. Математически, например, отрезок есть континуум, поскольку он является конечным, ограниченным, имеющим размер отрезком, но внутри имеет бесконечное число точек, которые невозможно пересчитать. Так и содержание образования, сами теории можно в целом «окинуть взглядом», «оглянуть их взором», но погружаясь в него, изучая его, мы столкнемся с бесконечным количеством и знаний, и умений, которые можно приобрести в жизни, множеством теорий и стратегий обучения и т.п., по которым можно строить процесс обучения.

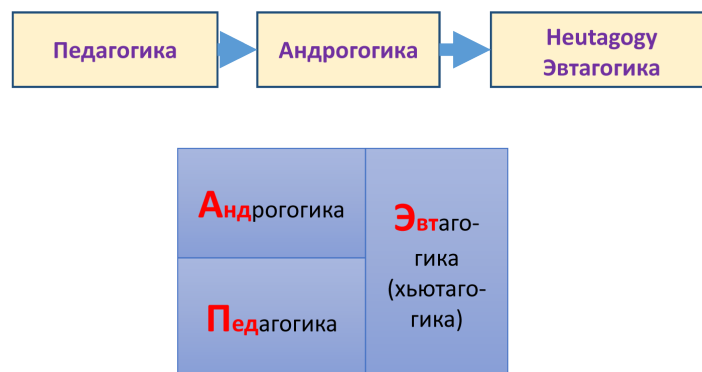


Рисунок 1 – Триада «Педагогика – Андрогогика – Neutagogy» (Pedagogy – Androgogy – Neutagogy)



Рисунок 2 – Расширение поля Эвтагогика

Таблица 1 – Модели развития образования в мире (Саргсян, 2014; Шеманаева, 2016 и др.) [3-5]

Параметр сравнения	Образование 1.0	Образование 2.0	Образование 3.0
Вид образования	Формальное образование	+ Неформальное образование	+ Информальное образование
Содержание образования	Продиктовано требованиями	Определяется совместно педагогом и обучающимся	Определяется совместно и изменяется, корректируется исходя из контекста
Модель обучения	Ведущий в обучении – педагог	Ориентация на студента	Самообразование
Мотивация	Мотивация извне – от учителей, родителей, конкуренция...	Внутренняя мотивация – повышения саморазвития, признание и уважение...	Внутренняя креативность, жажда познания нового, взаимодействие с другими людьми, самомотивация
Процесс обучения	От учителя к ученику	От учителя к ученику и от ученика к ученику... (в прогрессивном ключе)	От учителя к ученику и от ученика к ученику, от ученика к учителю, человек – технология – человек ...
Учителя	Дипломированные специалисты	Дипломированные специалисты	Любой желающий и повсюду
Технологии обучения	В закрытой аудитории	Соответственно ситуации	Везде и повсюду
Учебные заведения	В зданиях	В зданиях и интернет	Повсюду – кафе, парки, музеи, улицы, офисы, дома, в семье и др.
Методология	Педагогика	Андрогогика	Хьютогика Эвтогика

Таблица 2 – Континуум «Педагогика – Андрагогика – Neutagogy» (Игнатович, 2013; Шеманаева, 2016; Саргсян, 2014 и др.) [3-5]

Сравнительные характеристики	Педагогика	Андрагогика (образование для взрослых)	Neutology Хьютогика Эвтогика (самообразование)
Автономия	Зависимость	Независимость	Автономия
Ресурсы образования	Организует педагог	Опыт обучаемого при педагогической поддержке	Все ресурсы, самостоятельно выстраивает траекторию обучения
Построение обучения	Линейно и последовательно	Учение нелинейно	Самостоятельное построение процесса обучения
Контроль	Педагог	Педагог / обучаемый	Обучаемый
Производство знаний	Понимание предмета	Диалог и взаимодействие, оценивание	Создание знаний
Когнитивный уровень	Познание	Метапознание	Знание о познании (эпистемологическое познание)
Уровень	Школа	Обучение взрослых	Постдипломное обучение
Фокус обучения	Предметно-ориентированное обучение через четкую, заранее запланированную и последовательную структуру	Проблемные задания и проблемно-ориентированное обучение	Активность учащихся на основе своего опыта, обмена опытом с другими, наблюдения за средой, общения
Мотивация	Мотивация извне – от учителей, родителей, конкуренция...	Внутренняя мотивация – повышения саморазвития, признание и уважение...	Внутренняя креативность, жажда познания нового, взаимодействие с другими людьми, самомотивация
Роль учителя	Разрабатывает учебный процесс, использует материал, который считает необходимым	Фасилитатор, создает атмосферу сотрудничества, открытости, уважения	Формирует у учащегося следующие способности: знать как учиться, креативность, самостоятельно достигать высокой эффективности, применение компетенции в новых ситуациях, хорошо взаимодействовать с другими людьми
Ступень развития	Образование 1.0	Образование 2.0	Образование 3.0

Таблицы 1-2 содержательно раскрывают особенности подходов и их переименование. Как видно из таблиц 1 и 2, «Образование 2.0» связано с андрагогикой. Понятие «андрагогика» было введено в научный оборот в 1833 г. немецким историком А.Каппом (Колесникова, 2003; Halpa, 2018) [6, 1], при анализе стиля обучения Платона. По Каппу, андрагогика – это «искусство и наука обучения взрослых». По оценке Змеева, как самостоятельное *научное* направление андрагогика оформилось в 70-80 гг. XX века, его инициаторы – американцы М.Ш. Ноулз, Р.М. Смит, англичанин П. Джарвис и др. (Змеев, 2003: с.73) [7]. В работах Ноулза были показаны различия педагогической и андрагогической модели обучения. Взрослый человек – это лицо,

выполняющее социально-значимые продуктивные роли гражданина, работника, члена семьи, обладающего физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительно экономической независимостью, жизненным опытом, уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправления поведения (Змеев, 2003: 65). Змеев называет 5 отличительных характеристик взрослого от незрелого обучающегося: 1) он осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью; 2) он накапливает все больший запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; 3) его готовность к учебной деятельности (мо-

тивация), определяется его стремлением при помощи обучения решить свои важные проблемы и достичь конкретной цели; 4) он стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков, качеств; 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями) (Змеев, 2003: 65). Андрагогика понимается как продолжение педагогики, условно она связана с процессом обучения взрослых людей в системе повышения квалификации, переподготовки, саморазвития. Часто это происходит по программам дополнительного образования и самоинициативного обучения, например, иностранному языку, личностному развитию, различных тренингов и курсов.

На наш взгляд, фактически Педагогика 2.0 в понимании близка к андрагогике, но в иностранных источниках разделяется.

Понятие *Neutagogy* было введено в 2000 году Stewart Hase и Chris Kenyon как «форма самоопределяющегося обучения» (Halupa, 2018). Основана на идее «двойной петли обучения», указывает, что у каждого студента есть ментальные карты и управляющие/мотивационные/координационные переменные. Суть «двойной петли обучения», в некоторых источниках «двойного кольца обучения», заключается в запуске процесса рефлексии, самоанализа процесса обучения и возможности самостоятельного расширения процесса обучения.

Многие авторы отмечают, что Хьютагогика, или Эвтагогика – это «сетцентрическая теория», основанная на коннективизме (Siemens, 2006) [8], рефлексии, метакогнитивных навыках. McAuliffe, Hargreaves, Winter and Chadwick (2008) предложили следующие **принципы эвтагогики** [9]:

- знание, как учиться, является ключевым навыком;
- педагоги больше сосредоточены на учебном процессе, а не на содержании образования;
- обучение выходит за рамки конкретной дисциплины;
- обучение происходит посредством самоизбранного и самонаправленного действия (Halupa, 2018).

Мы бы добавили, что эвтагогика связана с синергетикой, или, иными словами, может быть дополнена, продлена синергетическим подходом. Синергетическая теория связана с самоорганизующимися системами, обменом информацией и энергией со средой и между людьми,

поточностью, а также с эффектом распределения (от хаоса к порядку) и усиления элементов (взаимообогащения) в сети. Понимание синергетики дополняется пониманием средового подхода. Классическая педагогика использует деятельностный подход, совместную трудовую учебную деятельность: мотивы, цели, задачи, содержание, методы+средства+формы, результаты. Социальная педагогика связана с понятием социализации, погружением в среду и другими понятиями, дополняющими традиционную педагогику, механизмами социализации – импринтинг, подражание, идентификация (отождествление).

Кратко рассмотрим положения средового и синергетического подходов, а затем вернемся к Образованию 3.0.

Средовый и синергетический подходы

С 21 века активно используется средовый подход в обучении. Понятие «среда» близко к понятию пространства. По Ю.С. Мануйлову [10], функционально *среду* мы определяем как то, **среди чего-(кого) пребывает субъект**, посредством чего формируется его *образ* жизни, что опосредует его развитие и **осредняет** личность. С точки зрения философии, жизнь – это есть бытие, включение в жизнь – это со-бытие. Подчеркнем, что бытие может не иметь строго заданной, осознанной цели. Главное понимание бытия – это существование, экзистенция. Свойства среды: пространство; стихия; лидеры (меченные); то, чем она пропитана. Для примера Ю.С. Мануйлов предлагает вспомнить образы *стаи* птиц, дельфинов, косяк рыб, которые куда-то летят, плывут вместе. Это напоминает и поток... Почему они собираются в стаи? Понятно, что здесь работают другие механизмы.

В 90-х годах XX века были открыты итальянским ученым Г.Ризолатти (2004) [11] зеркальные нейроны. *Зеркальные нейроны* (англ. *Mirror neurons*) – нейроны головного мозга, которые возбуждаются как при выполнении определённого действия, так и при наблюдении за выполнением этого действия другим существом. Такие нейроны были достоверно обнаружены у приматов, утверждается их наличие у людей, и некоторых птиц. Эти нейроны играют ключевую роль в процессах имитации, эмпатии, подражания и обучении языку. Зеркальные нейроны актуализируют образы, которым человек подражает. Более того, для объединения людей человек, часто неосознанно, «зеркалит» другого, условно «пристраивается» в его среде, другими словами «мимикрирует».

Событийность, ситуативность процессов объясняется в теории социального научения Альберта Бандуры. Он считал, что человеческое поведение не так последовательно. До теории А. Бандуры, согласно теориям Ж. Пиаже и др. считалось, что способности и установки формируются по мере взросления человека (Howe, & Strauss, 2009) [12]. Поэтому, как мы привыкли считать, поступкам свойственно некоторое постоянство. А. Бандура считает, что человеческое поведение не так последовательно. Скорее оно зависит от обстоятельств. Человеческое поведение в большей степени детерминировано существующей ситуацией и интерпретацией ее человеком, чем стадией его развития, чертами характера или типами личности. Из теории социального научения А. Бандуры можно сделать вывод, что обучение образно, дискретно, может осуществляться событийно, ситуативно.

В средовом подходе важными категориями становятся информация и энергия. Во время занятия происходит динамический обмен информацией, знаниями, а также энергией между учителем и учеником. Именно таким образом происходит объединение людей в новое целое образование – группу, единую команду – класс.

Синергетика – наука о самоорганизующихся системах. В Казахстане вопросами синергетики в образовании занимаются Жанабаев З. (1999), Мукушев Б.А. (2006) [13-14]. Самоорганизация – это процесс спонтанного возникновения порядка и организации из беспорядка (хаоса) в открытых неравновесных системах (Михайлова, 2012) [15]. Категориями синергетического подхода являются понятия «система», «информация», «энергия», «энтропия», «флуктуация», «точка бифуркации», «хаос», «равновесность» и «неравновесность», «диссипативная структура», «фрактал», «аттрактор» и др. Педагогическая система, как и отдельно взятый человек, – сложная самоорганизующая система, поэтому к ней применима синергетика. А. Горелов пишет, «*энергия* – понятие, характеризующее способность производить работу, как *механическую*, так и по **созданию новых структур**». Такое понимание показывает, что все имеет как потенциал механической энергии, так и потенциал *создания чего-то нового*. *Энтропия* – это форма выражения количества связанной энергии, которую имеет вещество. Энергия творец, энтропия – мера творчества. Последняя характеризует результат (Горелов А.А., 2006) [16].

Учащийся, педагог, группа/класс, можно сказать, являются информационными и открытыми

системами. По А. Горелову, в сложных открытых системах, благодаря притоку энергии извне и усилению неравновесности, отклонения со временем возрастают, накапливаются, вызывают эффект коллективного поведения элементов и подсистем. Это коллективное поведение класса.

Для индивида, условно, когда человек выведен из равновесного состояния, например, не знает что-то и хочет узнать, он колеблется («флуктуация») и ищет разные варианты решения проблемы: спрашивает у друзей, учителей, ищет в Интернете, спрашивает в сетях и т.п. Таким образом, его путь имеет несколько вариантов решений – бифуркаций. У учащегося есть несколько образов – как действовать, «фракталов». Но то решение, которое принимает учащийся, реализуется как «аттрактор» до следующего внутреннего колебания (точки бифуркации).

Синергетика помогает понять как процесс самообучения человека, так и работу головного мозга по построению новых конструктов и конструкций знаний при самообучении. Причем в мозге человека «новые знания» как бы цепляются за актуализированные из памяти «старые знания». Понятно, что единой структуры знаний, как мы бы хотели по классической педагогике, уже не будет.

Джош Уин и Дин Локвуд, говоря о такой конструкции знаний, имеет в виду новый феномен – «ризоматическую педагогику» [18-17]. Rhizome (от франц. – «корневище») – термин философии постмодернизма, нелинейный способ организации целостности благодаря открытости и внутреннему креативному потенциалу. Введен в 1976 г. в книге Ж. Дезела и Ф. Гваттари «Ризома» [19]. Связан с номадологическим проектом постмодернизма организационных структур. У ризомы нет «ни начала, ни конца, есть только середина, из которой она растет и выходит за ее пределы». Ризома не боится разрывов как переходов в состояние с отсутствием жесткой и универсальной стратификации, в отличие от структуры. В ризоме есть движение вдоль определенных линий с определенной скоростью, что напоминает потоки, одни из них ускоряются, другие запаздывают.

Как пишут Дж. Уин и Д. Локвуд, понятие «ризомы» указывает на попытку оторваться от западных иерархических – или «древовидных» – моделей, которые побуждают нас думать с точки зрения логики представления и воспроизведения уже существующих структур. «Для Делеза и Гваттари понятие «ризомы» – плоская горизонтальная система по типу корневой систе-

мы разветвления – предполагает постоянную, преобразующую связность мира и представляет собой изменение древовидного типа логики отдельно стоящих «деревьев». Ризома отдает предпочтение связывающей линии понятий, чем изолированной точке зрения. Это бесконечно разрастающаяся совокупность линий, которые соединяются посередине. Связность составляющих компонентов, без центра, границ, начала или конца, является первым принципом ризомы. Принципы, связанные с ризомой, это – принципы гетерогенности и множественности. Ризома непрерывно самодифференцируется. Кроме того, она выражает картографическую логику производства новых связей, а не «копирующую» логику воспроизведения. Построенная на основе развития новых связей, «то, что отличает карту от копии-кальки, так это то, что она полностью ориентирована на экспериментальную работу с реальной ситуацией» (Deleuze and Guattari 2004: 13). В ризоматическом, и картографическом столкновении, когда наставник и студент, и наставник/студент и реальная ситуация соприкасаются, вступают в контакт, мир возникает заново в процессе взаимного «становления». Ничего еще не представлено. Ничего не связано, а только создается заново» [17].

Если обзор эвтагогики в основном представлен в зарубежной образовательной науке, то разбор синергетического и средового подхода более представлен в отечественной традиции. Две точки зрения, на наш взгляд, дополняют друг друга и взаимообогащают. Их изучение помогает грамотно проектировать современный процесс обучения и содержание образования.

Вопросы духовности в образовании и самообучения

Отдельный вопрос – вопрос нравственного образования в современном обществе. Поскольку мы говорим о самообучении, то такой вектор также постепенно позволяет выйти через раскрытие потенциала внутреннего мира человека на развитие его духовно-нравственных качеств. В отечественном образовании позитивным стимулом развития эвтагогики может стать и предмет «Самопознание».

Если рассматривать раскрытый ранее средовый подход, то на занятиях по «Самопознанию» используются техники позитивного настроения и творческой групповой деятельности, которые помогают создать особую атмосферу сотрудничества, духовного развития учащихся. Согласно теории самопознания (Мукажанова, 2013), цен-

ность «любовь» понимается как энергия, которой обмениваются между собой люди, например, мама и ее ребенок. Позитивный настрой в учебе и на занятии, позитивная энергетика, которую создает учитель, задает особую позитивную духовную атмосферу. Интересно, что здесь можно обернуться в истории к Академии Платона. Как известно, слово «платоническая любовь» произошло от «духовного общения учителя и ученика». Объединяющая энергия творчества связана с духовным развитием человека.

С другой стороны, синергетический подход также связан с потенциалом развития духовности и интеллекта человека. Интересно, что К.Э. Циолковский [21] говорил, что «атом – это дух» (Циолковский, 2004). Самоактуализация личности позволит привести к нравственно-духовному развитию, пониманию единства человека с природой, окружающей средой, единства всего человечества.

Результаты и дискуссия

Ответим на вопросы, поставленные в аннотации, в начале статьи. Несут ли данные взгляды революционность в современном образовании? Возможно ли их упорядочение, или это абсолютно новые феномены в педагогической науке? Как использовать их педагогам – искать ли преемственность образовательных традиций и строить разнообразные стратегии обучения, или полностью отказаться от традиций классической педагогики? Как Педагогика 3.0 и Образование 3.0 пересекаются с цифровыми технологиями, а по-новому, с цифровой педагогикой? Необходимо ли преподавателям и учителям вести / перестраивать систему подготовки педагогических кадров, каким образом?

Neutagogy (Хьютагогика, или Эвтагогика) – это новая теория, на наш взгляд, развивающая педагогику, а не противостоящая ей. Так же считает российский исследователь Игнатович Е.В. (Игнатович, 2013). Эвтагогика отражает методологию постнеклассической педагогики, связанной с мощной компьютерной системой мира, виртуальным миром человека, цифровыми технологиями, которые усиливают возможности мозга человека. Данные феномены новые для педагогической науки. Они действуют в виртуальном пространстве.

Интересно, что некоторые авторы говорят о том, что новейшие направления Neutagogy, Pedagogy 2.0, Education 3.0 могут «изжить» педагогику и формальное образование. На наш взгляд, такое понимание футуристично, и задача

педагогов в умении грамотного использования разнообразных подходов, нахождении новых смыслов и смысловой меры в профессии как выражении профессионализма преподавателя.

Для педагогики эвтагогика имеет потенциал эволюции идей. На наш взгляд, упорядочивание теорий возможно, поскольку **в каждом поле науки** (педагогики – андрагогики – эвтагогики) могут работать разные теории. В классической педагогике – законы дидактики и стройная структура знаний, в эвтагогике – поточность, коннективизм, акторно-сетевая теория, ризоматическое построение знаний и др.

Фактически, можно упорядочить, как на рисунке 2, поля «педагогики → андрагогики и эвтагогики». Если в первой части рисунка поля нарисованы последовательно, то далее мы картировали их преемственно. Здесь понятно, что в первом классе, хотя через домашние задания мы стимулируем развитие самообучения, но оно в структуре школы все же незначительно. Однако внедрение критериального оценивания в младших классах тоже стимулирует этот процесс. Кроме того, дети учатся не только в школе, но и в различных центрах, и через соцсети у друзей. На следующем рисунке по логике изображено стимулирование самообучения постепенно может привести к сдвигу наклонной черты (рамки) в поле традиционных наук – педагогики и андрагогики.

Далее. В классической педагогике работают классические законы и принципы дидактики. На текущий момент они связаны с формальным образованием. Для педагогики 2.0 и андрагогики работает конструктивизм, законы осознанного и заинтересованного обучения. Данное направление условно больше связано с неформальным обучением.

В новом нарождающемся виртуальном, иными словами, сетевом сообществе работает коннективизм, и новая, условно назовем – «цифровая педагогика». Она связана с неформальным образованием. Количество новых теорий в ней увеличивается, и их необходимо активно внедрять в процесс педагогической подготовки. Например, помимо теорий, которые мы перечислили, сюда входит акторно-сетевая теория, теория потока (для сети) и другие теории.

Акцентируем внимание, что в классической педагогике – идеальный конструкт знаний и содержания образования – это некая единая структура (или близкая к ней), логическая «древовидная» структура. Для Эвтагогики работает уже другой конструкт знаний, связанный с «ризомой». То есть в каждом поле «Педагогика», «Андрогики», «Эвтагогики» работают свои законы обучения. Однако, на наш взгляд, возможно взаимопроникновение. Уже сейчас в зарубежных университетах предлагается внедрение курсов со свободной программой обучения (эвтагогически направленной). Примером эвтагогического знания может быть назван курс Барбары Окли «Учись учиться» (Окли, 2018) [22].

Педагогика 3.0 и Образование 3.0 включают коннективизм, связанный с развитием Интернет, цифровых технологий. Педагогам постепенно необходимо будет перестраивать систему подготовки, включая как базовые курсы, так и эвтологические курсы, т.е. предметы, построенные на принципах эвтологического образования. На сегодняшний день знания данных теорий необходимы, поскольку пока Эвтагогика большинством педагогов пока игнорируется.

Таблица 3 – Потенциал «Педагогики – Андрогики – Neutagogy» глазами студентов

	Сильные стороны	Слабые стороны	Студент
Педагогика	Четкая структура и программа Внешний контроль и правка Достоверность ЗУНК	Структура знаний сложно поддается изменениям Не всегда учитывает интересы учащегося Внешнее оценивание	Аружан
	Фундаментальность Исторические факты, достоверность Внешний контроль Дисциплина и порядок Объем ЗУНК	Непринятие инноватики/трудность проникновения Консерватизм рамки Шаблонность Сложная адаптивность	Александра
	Обучение у мастеров своего дела Система и объем знаний	Авторитет «корней знаний» Устаревание некоторых методов	Анар
	Знания на всю жизнь Порядок и дисциплина	Устаревшая система. «Узкомыслие». Консерватизм. Неуниверсальность	Алиса

Педагогика	Систематичность Последовательность От элементарного к сложному Контроль учителя. Научность	Если пропустил один этап следующий изучается сложнее Слабый самоконтроль учащегося Выбор тем, которые хотел бы изучить По некоторым предметам поверхностные знания	Татьяна
	Передача ЗУНК Огромное количество технологий обучения Дисциплина Авторитет	Слабое применение инноваций Не всегда обучение практично/действительно Затратность по времени (большое количество времени) Не всегда учитываются интересы учащихся/мотивы	Алия
	Дает базу знаний Научная основа Внешний контроль Коллективизм, среда Единство, системность, последовательность	Потому что «надо» Затратность по времени Объективная оценка (и не всегда объективна) Слабая рефлексия Многие знания на данный момент не актуальны	Зарема
	Системность, целостность, универсальность (единство знаний по всему миру). Последовательность, внешний контроль	Временные затраты Большой поток информации Не все знания актуальны	Мадина
Андрология	Усвоение новых знаний, использование инновационных методик. Делиться опытом	Из-за занятости не всегда большая эффективность Краткосрочность	Аружан
	Развитая мотивация Стимул акме Преодоление возрастных кризисов Учет уровня знаний, актуализация знаний и опыта Отсутствие дискриминации	Иногда неготовность и незаинтересованность Предвзятость к тренеру/может быть недооценка пользы Сложность изменения типа/шаблонов мышления Формальность/краткосрочность	Александра
	Развитие личности. Осознанность и принятие цели. Чувство нужности	Иногда неготовность	Анар
	Доступность. Заинтересованность и дисциплина выше. Отсутствие дискриминации. Осознанность	Сертификат «Для галочки» Нежелание понимать и принимать новое	Алиса
	Самоконтроль. Знания, которые необходимы на практике. Осознанность	Периодичность Минимальность теории и истории	Татьяна
	Сотрудничество Есть запрос взрослых Деловые игры Нет стресса в обучении	Иногда нет авторитета тренера Взрослые могут отпрашиваться/занятость	Алия
	Расширение кругозора Четкий мотивационный компонент Готовность/зрелость к получению знаний	Часто требует финансовых затрат Тяжело совмещать с укладом жизни (дети, работа) Состоявшиеся люди Ю	Зарема
Неутагуу	Осознанность обучения. Удобное расписание	Внешняя мотивация не сильная	Мадина
	Индивидуальный темп, регуляция программы самостоятельно Выбор инструментов и методик Исходить из интересов Нет необходимости в высоких финансовых затратах. Время	Нет внешнего контроля Риск неверного направления Риск отсутствия необходимого уровня достоверности	Аружан
	Личный опыт/разнообразие Сила воли. Свобода в поиске знаний Расширение горизонтов. Развитие самостоятельности. Платформы для обучения – быстро, доступно	Возможны ошибки Периодическое отсутствие желания, мотива, цели Достоверность под вопросом Нет однозначной системы Уход от реальности	Александра

	«Наравне» со временем Развитие себя. Разнообразие. Знание своих потребностей	Уход в виртуальность Нет четкой программы Не всегда достоверность	Анар
	Доступно, быстро/оперативно Из любой точки мира. В любое время Передовые направления	Трудность доказать достоверность Не престижно	Алиса
	Темы, которые необходимы Самодисциплина	Сход с траектории обучения Недостаточно углубленное изучение Изучение смежных дисциплин	Татьяна
	Интерес Лишнее не нужно изучать Не нужно никуда ехать	Нет системности. Прерывность. Некачественность литературы Нет внешнего контроля	Алия
	Самостоятельное распределение времени и темпа Выбор нужного содержания Выбор интересных форм и методов Личная мотивационный компонент	Сложно организовать самодисциплину Самоконтроль может быть некачественным или отсутствовать Качество материала/научность Отсутствие «соратников»	Зарема
	Личный выбор. Интерес Удобное расписание	Риск отсутствия мотивации Нет качественной внешней оценки. Нет системности	Мадина

Мы провели групповое интервьюирование студентов педагогических специальностей четырех групп (24 человека) на предмет знания и понимания преемственности РАН-континуума, а также определения преимуществ и недостатков каждого направления. Вначале студенты заполнили мини-бланк, где перечисляли сильные и слабые стороны (преимущества и недостатки) РАН. Затем выслушали их аргументы «за» и «против» каждого направления. Можно констатировать, что студенты осознают плюсы и минусы педагогики и самообучения (таблица 3). В таблице 3 приведены лишь некоторые содержательные выдержки ответов студентов 4 курса специальностей «Педагогика и психология», «Социальная педагогика и самопознание» КазНУ им. аль-Фараби.

Во время интервью также задавался вопрос, когда и как часто студенты занимаются самообучением не только по программе (выполнение СРС). В основном, студенты назвали, что «продуктивное самообучение получается в выходные дни». Анализ ответов студентов показывает, что они понимают как преемственность, так и необходимость использования РАН-континуума в обучении.

Ранее проводились комплексные исследования, которые показали, что количество лиц с явно выраженной самостоятельностью состав-

ляет у студентов 20-30%; студентов, представителей несамостоятельной группы лиц выявлено около 15%; остальные 55-60%-те, кого нельзя отнести с полной уверенностью ни к той, ни к другой группе. Однако, изменение условий будет стимулировать учащихся к расширению своей системы самообучения.

Заключение

Заглядывая на 10-15 лет вперед, считаем, что образование и педагогические подходы будут постепенно меняться. Нарождающиеся теории уже позволяют по-новому разрабатывать курсы обучения, выстаивать процесс обучения «LWL» более объемно и полно. Можно сказать, что в дальнейшем образовании будет более индивидуализировано, ее содержание будет регламентировано лишь частично, возможно наполовину. Однако, на наш взгляд, принципы традиционной педагогической науки также будут использоваться, но несколько видоизменяясь.

По результатам интервьюирования видно, что студенты – будущие педагоги, осознают преимущества и недостатки РАН-континуума, четко определяют риски эвтагогика – зависимость от мотивации человека и его силы воли, отсутствие однозначной системности и достоверности приобретаемых ЗУНК.

Литература

- Halupa C. M. Pedagogy, Andragogy, and Heutagogy // Transformative Curriculum Design in Health Sciences Education. – IGI Global, 2015. – P. 143-158.
- Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment // Higher education. – 1996. – Т. 32. – №. 3. – С. 347-364.
- Саргсян А.С. Принципы и особенности развития эвтагогики как области педагогической науки // Человек и образование. – 2014. – №. 3 (40).
- Шеманаева М. А. РАН-continuum: от обучения к учению и автономии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S19. -0,2 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76222.htm>
- Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – №. 3.
- Колесникова И. А. Основы андрогогики: учеб. Пособие. – М.: Academia, 2003.
- Змеёв С. И. Андрогогика: основы и теории обучения взрослых. – М.: , 2003.
- Siemens G. (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused? // http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm. Режим доступа 30.06.2012.
- McAuliffe M. et al. Does pedagogy still rule? // Australasian Journal of Engineering Education. – 2009. – Т. 15. – №. 1. – С. 13-18.
- Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – №. 4.
- Rizolatti, G. (2004). The mirror-neuron system and imitation. Perspectives on Imitation: From Mirror Neurons to Memes, MIT Press, Cambridge, MA.
- Howe, N., & Strauss, W. (2009). Millennials rising: The next great generation. Vintage.
- Жанабаев З.Ж. Синергетика знания: научные основы оценки учебной деятельности. – Алматы: Казак университети, 1999. – 37 с.
- Мукушев Б.А. Теоретические основы формирования синергетической культуры учащейся молодежи: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01-8. – Караганда, 2006. – 42 с.
- Михайлова Л.А. Концепции современного естествознания. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
- Горелов А.А. Концепции современного естествознания: уч.пособие. – М.: Академия, 2006. – 496 с.
- Rethinking pedagogy for a digital age: designing for 21st century learning / edited by Helen Beetham and Rhona Sharpe. 2013.
18. Джош Уин и Дин Локвуд. Rethinking pedagogy for a digital age: designing for 21st century learning / edited by Helen Beetham and Rhona Sharpe. 2013
19. Deleuze G., Guattari P. F., Pérez J. V. Mil mesetas. – Pre-textos, 2004.
20. Mukazhanova, R.A. & Omarova, G.A. (2013). Self-Cognition Teaching Methods for Schools:Teacher's Guide. Almaty, Bobek NSPWC, 176 p.
21. Циолковский К.Э. Космическая философия. – М.: Сфера, 2004.
22. Oakley B. Learning How to Learn: Powerful Mental Tools to Help You Master Tough Subject. – 2018.

References

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher education, 32(3), 347-364.
- Deleuze, G., Guattari, P. F., & Pérez, J. V. (2004). Mil mesetas. Pre-textos.
- Gorelov A.A. (2006). Kontseptsii sovremennogo yestestvoznaniya [Concepts of modern science: textbook]. Moscow, Academy, 496 p. (In Russian)
- Halupa, C. M. (2015). Pedagogy, Andragogy, and Heutagogy. Transformative Curriculum Design in Health Sciences Education. IGI Global. P.143-158.
- Howe, N., & Strauss, W. (2009). Millennials rising: The next great generation. Vintage.
- Ignatovich, E. V. (2013). Н'ютaгoгикa кaк зaрyбeжнaя кoнтeпcтcиa сaмocтoятeл'нoгo oбyчeниa [Heutagogy as a foreign concept of independent learning]. Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek [Continuing Education: XXI Century]. No. 3. (In Russian)
- Kolesnikova, I. A. (2003). Osnovy androgogiki [Fundamentals of androgogy: textbook]. Allowance. Moscow, Academia. (In Russian)
- Manuylov, Yu. S. (2008). Kontseptual'nyye osnovy sredovogo podkhoda v vospitanii [Conceptual foundations of the environmental approach in education]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]. V. 14. No. 4/ (In Russian)
- McAuliffe, M., Hargreaves, D., Winter, A., & Chadwick, G. (2009). Does pedagogy still rule?. Australasian Journal of Engineering Education, 15(1), 13-18.
- Mikhailova, L.A. (2012). Kontseptsii sovremennogo yestestvoznaniya [Concepts of modern science]. St. Petersburg: Piter, 336 p. (In Russian)
- Mukazhanova, R.A. & Omarova, G.A. (2013). Self-Cognition Teaching Methods for Schools:Teacher's Guide. Almaty, Bobek NSPWC, 176 p
- Mukushev, B.A. (2006). Teoreticheskiye osnovy formirovaniya sinergeticheskoy kul'tury uchasheysya molodezhi [Theoretical foundations of the formation of a synergistic culture of students: abstract. dis. Dr. ped. Sciences: 13.00.08]. Karaganda, 42 p. (In Russian)

Oakley, B. (2018). Learning How to Learn: Powerful Mental Tools to Help You Master Tough Subject.

Rethinking pedagogy for a digital age: designing for 21st century learning / edited by Helen Beetham and Rhona Sharpe. 2013.

Rizolatti, G. (2004). The mirror-neuron system and imitation. *Perspectives on Imitation: From Mirror Neurons to Memes*, MIT Press, Cambridge, MA.

Sargsyan A.S. (2014). Printsipy i osobennosti razvitiya evtagogiki kak oblasti pedagogicheskoy nauki [Principles and features of the development of evtagogy as a field of pedagogical science]. *Chelovek i obrazovaniye* [Man and Education]. No. 3 (40). (In Russian)

Shemanaeva, M. A. 2016. PAH-continuum: ot obucheniya k ucheniyu i avtonomii [PAH-continuum: from learning to learning and autonomy]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Konsept»* [Scientific and methodical electronic journal "Concept"]. No. S19. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76222.htm> (In Russian)

Siemens G. (2006). Connectivism: Learning Theory or Pastime for the Self-Amused? // http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm. Режим доступа 30.06.2012.

Tsiolkovsky, K.E. (2004). *Kosmicheskaya filosofiya* [Cosmic philosophy]. Moscow, Sphere. (In Russian)

Zhanabaev, Z.Zh. (1999). *Sinergetika znaniya: nauchnyye osnovy otsenki uchebnoy deyatel'nosti* [Synergetics of knowledge: the scientific basis for the evaluation of educational activities]. Almaty: Kazakh University, 37 p. (In Russian)

Zmeyev, S. I. (2003). *Andragogika: osnovy i teorii obucheniya vzroslykh* [Andragogika: fundamentals and theories of adult education]. Moscow. (In Russian)

Джош Уин и Дин Локвуд. Rethinking pedagogy for a digital age: designing for 21st century learning / edited by Helen Beetham and Rhona Sharpe. 2013

¹R.S. Kassymova , ²M.M. Suleimen 

¹Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor
Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty, e-mail: krs1958@mail.ru

²Lecturer of the South Kazakhstan state pedagogical university,
Kazakhstan, Shymkent, e-mail: smm_tm@mail.ru

THE HISTORY AND POTENTIAL OF ART THERAPY IN THE PREVENTION OF SOCIAL PHOBIAS OF STUDENTS

Abstract. In the article, particularities of the preventive work of social phobias of youth are considered. According to WHO, the number of children and youth with such a diagnosis has now increased. This is an important argument in favor of the need for early detection and prevention of social phobias in order to prevent severe maladaptation, the development of persistent inadequate defense mechanisms, the occurrence of concomitant diseases such as severe depression and alcoholism. Also, the characteristic indications for prevention is the inability, due to fears, to continue to study, work, form stable social ties, etc.

The article suggests the periodization of the development of research on the prevention of social phobias. 3 stages are distinguished: Pre-Developmental Period, Initial Developmental Period, Recent Developments. It considers factors affecting the development of social phobias of youth.

A prevention program of students' social phobias was developed, as part of the research. 60 students of Al-Farabi Kazakh National University attended in the experiment. Diagnostics is made by LSAS method. The correction program included art-therapeutical methods, classes were conducted according to a program designed for 30 hours. The stabilization dynamics is shown after experimental and pedagogical work on the prevention of social phobias through art therapy methods.

Key words: social phobia, prevention, phobia, program, preventive work, art therapy, fears, social and educational methods.

¹Р.С. Қасымова, ²М.М. Сүлеймен

¹педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ., e-mail: krs1958@mail.ru

²оқытушы, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті,
Қазақстан, Шымкент қ., e-mail: smm_tm@mail.ru

Арт-терапияны студенттердің әлеуметтік фобияларын алдын алуда қолданудың тарихы мен мүмкіндіктері

Аңдатпа. Мақалада жастардың әлеуметтік фобияларын алдын алу жұмыстарының маңыздылығы қарастырылады. ДДСҰ мәліметтеріне сүйенсек, қазір әлеуметтік фобиясы бар балалар мен жастар саны артуда. Келтірілген аргументтер салдары ауыр дезадаптация, тұрақты адекватты емес қорғау механизмдері, депрессия, маскүнемдік сияқты қосалқы аурулардың дамуына алып келетін әлеуметтік фобияны ерте анықтау мен алдын алу қажеттілігі мен маңыздылығын көрсетеді. Сонымен қатар, қорқыныштың салдарынан оқу, жұмыс, тұрақты әлеуметтік қарым-қатынас құру және т.б. әлеуметтік қабілеттердің дұрыс қалыптаспауы алдын алу жұмыстар жүргізуге себеп болып табылады.

Мақалада әлеуметтік фобияны алдын алу жұмыстары бойынша зерттеулердің даму кезеңдері көрсетілген. 3 негізгі кезең анықталады: ғылымға дейінгі, зерттеулердің қалыптасу кезеңі (ілгері кезең), қазіргі зерттеулер. Сондай-ақ, мақалада жастардың әлеуметтік фобияларының дамуына ықпал ететін факторлар көрсетілген.

Зерттеу барысында студенттердің әлеуметтік фобиясын алдын алу бағдарламасы құрастырылды. Экспериментке әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің 60 студенті қатысты. Диагностика LSAS әдісі арқылы жүргізілді. Түзету жұмыстарында арт-терапия әдістері қолданылды, сабақтар 30 сағаттық бағдарлама негізінде жүргізілді. Арт-терапия әдістері арқылы әлеуметтік фобияның алдын алу бойынша тәжірибелі-педагогикалық жұмыстардан кейінгі тұрақтылық динамикасы көрсетілген.

Түйін сөздер: әлеуметтік фобия, профилактика, фобия, бағдарлама, алдын алу жұмыстары, арт-терапия, қорқыныштар, әлеуметтік-педагогикалық әдістер.

¹Р.С. Касымова, ²М.М. Сулеймен

¹кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы, e-mail: krs1958@mail.ru

²преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет, Казахстан, г. Шымкент, e-mail: smm_tm@mail.ru

История и потенциал арт-терапии в профилактике социальных фобий студентов

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профилактической работы по социальным фобиям молодежи. По данным ВОЗ, в настоящее время увеличилось количество детей и молодежи с таким диагнозом. Это является важным аргументом в пользу необходимости раннего выявления и профилактики социальных фобий с целью предотвращения тяжелой дезадаптации, развития устойчивых неадекватных защитных механизмов, возникновения сопутствующих заболеваний, таких как тяжелая депрессия и алкоголизм. Также, характерным показанием для профилактики является неспособность из-за страхов продолжать учиться, работать, формировать устойчивые социальные связи и т. д. В данном процессе необходима и важна работа социального педагога.

В статье предложена периодизация развития исследований по профилактике социальных фобий. Выделены 3 этапа – донаучный, зарождения исследований (начальный период), современных исследований. В статье рассмотрены факторы, влияющие на развитие социальных фобий молодежи.

В рамках исследования была разработана программа профилактики у студентов социальных фобий. В эксперименте участвовали 60 студентов Казахского национального университета им.аль-Фараби. Диагностика проводилась методом LSAS. Программа коррекции включала арт-терапевтические методы, занятия проводились по программе, рассчитанной на 30 часов. Показана положительная динамика после опытно-педагогической работы профилактики социальных фобий методами арт-терапии.

Ключевые слова: социальная фобия, профилактика, фобия, программа, профилактическая работа, арт-терапия, страхи, социально-педагогические методы.

Introduction

Issues of maintaining and developing the psychological health of youth through the education system are being actively raised in Kazakhstan.

Mental health is an integral part and an essential component of health. According to the conclusion of the World Health Organization “Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity” [1]. An important consequence of this definition is that mental health is not only the absence of mental disorders and forms of disability, this state of well-being in which a person realizes his abilities, can resist ordinary life stresses, work productively and contribute to his community.

Mental health has essential meaning for our collective and individual ability as an intelligent beings to think, express emotions, communicate with each other, earn their living and enjoy life. Given this fact, strengthening, protecting and restoring mental health can be perceived by individuals, communities and common wealth around the world as actions of vital importance.

Social phobia (after SP) is the third largest problem of mental health in the world after alcoholism and depression. According to the SAA and the latest

government epidemiological data, about 7% of the population suffers from any form of social anxiety disorder [2].

Social phobia is a fear of social situations. It is characterized by a pronounced fear or anxiety of one or more social situations in which a person is subjected to possible control by others. For example, social interactions (conversation, meeting with strangers), observed by someone (eating or drinking) and performing in front of others. Mass social phobia is the result of the functioning of modern society; on the other hand, social phobias arise in the process of adaptation to environmental changes, mobilize opposition and overcome dangers and threats to the existence of individuals and groups.

Researchers note that at different periods of life SP affects every tenth person. About 40 % of cases of SP begin before 10 years of age, and 95 % - up to 20 years. Students experience the first manifestations of SP particularly hard. Because the education is sometimes the real clash with the model of “society of strangers”. SP is not recognized during childhood, because it is often associated with shyness and behavioral inhibition and in adult life SP leads to a number of secondary comorbid conditions. The most serious of secondary comorbid conditions are alcoholism and the medicines and drugs abuse. Also,

it can follow a chronic, unremitting course and lead to substantial impairments in vocational and social functioning, if the problem is left untreated.

The purpose of the article - periodization of the history of the development of social phobias studies, surveys of social phobias of students - future social teachers in modern professional training content and to show potential of art therapy in the prevention of social phobias of students.

Research methods

The development of research on the prevention of social phobias was briefly analyzed, methods of periodization were used, scientific sources were compared, experimental and pedagogical work on the diagnosis and correction of social phobias through art therapy methods is conducted in the article. The LSAS method was used in diagnostics.

For a long time fear as an emotional state of a person excited the consciousness of not only ordinary people, reflected in folk tales and legends, but also served as an object of consideration for philosophers.

Then, in the first half of the 20th century, psychologists joined the study of the problem of fear and anxiety like philosophers.

Fear was studied as a factor determining the development of modern society (W. Beck, A. Wildawski, E. Giddens, C. Dyke, M. Douglas, S.A. Kravchenko, S.A. Krasikova, N. Luman, F. Knight, N.L. Smakotina, K.A. Feofanova and others). Mass social fears are treated as an assessment of the state of the environment, a characteristic of social security. Social fears are also the subject of consideration of the sociology of security (K.K. Isayev, V.N. Kuznetsov, V.K. Levashov, R.G. Yanovskiy). The basic principles of the study of social well-being and social mood are reflected in the works of E.I. Heads, H.L. Panina, L.E. Keselman, M.G., Matskevich, J.N. Krupets, K. Muzdybaeva, L.E. Petrova, J.T. Toshchenko, S. Kharchenko and others. Analysis of socio-cultural determinants of the emergence and development of social fears is presented in the works of A. Akhisera, T.I. Zaslavskaya, K. Kasyanova, S. Kara-Murza.

Today, interest in fear and anxiety is the same, philosophers, sociologists, political scientists, psychologists, psychiatrists, physiologists, educators continue to study the different sides of this emotional phenomenon. Philosophers see in it a kind of existential force that determines the evolution of the human soul; sociologists and political scientists see fear as a means of manipulating the human masses; psychologists pay attention to the protective function of fear, which contributes to the survival of the

individual in extreme conditions, develop practical methods for overcoming fear and anxiety.

The brief history and overview of social phobia

In the literal translation, the word "social phobia" means "fear of society".

The recognition of social phobia happened slowly and was based on the studies in the field.

There are 3 main stages of the historical developments of studies on social phobia: Pre-Developmental Period, Initial Developmental Period, Recent Developments.

Pre-Developmental Period consists of the early years when social anxieties and fears were described as shyness and began to be systematically delineated with other phobias in the 1870s.

The term "phobia" was coined by the Greeks and connected with a name of the fear god - Phobos.

In early 400 B.C. social anxiety was first described as "shyness" by Hippocrates, he marked shy people as who "love darkness as life" and "think every man observes him".

During the XVIII century, psychiatrists, psychologists, and authors started examining many manifestations of social anxiety were raised. They used it to refer to extremely shy patients.

In the Initial Developmental Period (since the middle of the XIX century) it has own description with these that are now designated as social phobia, which are operationalized as fear of public speaking, triggering anxiety about the moral situation in the circle of people.

As psychic phenomena, SP are mentioned from the very beginning of psychiatric practice (H. Duboux, G.O. Casper, P. Janet, P. Hartenberg, E. Kraepelin, V.M. Behterev, F.E. Rybakov, V.F. Shyzh, V.I. Yikovenko, D.V. Yastrebov) (Liebowitz M.R. 1992), (Yastrebov D.V. 2000) [3], [4].

But only in 1903 the term "social phobia" was first introduced by P. Janet to describe patients who feared being observed, for example while speaking or writing (P. Janet, 1903) [5].

However, both in domestic and in foreign clinical psychology and psychiatry, this disease has long been considered either as a symptom of other, more severe psychiatric disorders, or as a separate syndromic manifestation.

The British psychiatrist Isaac Marks observed in the 1960s that particular phobias, including social phobia, could be distinguished from each other by age of onset. As recently as 1985, a research group of Liebowitz, Gorman, Fyer, and Klein described social phobia as "a neglected disorder" (Fyer, A. J., Liebowitz, M. R., Klein, 1993) [6].

In 1980 in the third edition of the DSM that social phobia got its own specific diagnosis. In our country only since the late 80's of XX century SP begins to act as a separate nosological unit (American Psychiatric Association 1980) [7].

Currently, on Recent Developments SP describes as mental disorder. It has the status of an independent mental disorder within the ICD-10, criteria for psychiatric diagnosis, medical and psychotherapeutic treatment have been developed. In the clinical review of WAP, individuals with SP are described as follows: "persons with SP are experiencing an inadequate fear of negative evaluation by others in a number of situations of social interaction. In a situation that causes fear, they often have anxiety, and its somatic manifestations are noted. Some people suffering from social phobia do not make any physical complaints, but they feel very awkward, afraid and apprehensive" [8].

There is an integrated model developed by the research group of R.G. Heimberg for presenting the general picture of social phobias:

1. Genetic and environmental factors (genetic influences, parents' anxiety, parents' attitudes towards the upbringing of children, negative experience with the reference group and/or representatives of the opposite sex);
2. Beliefs about social situations (social situations are potentially dangerous, in order to avoid danger in social situations, behavior must be perfect, I do not have the abilities necessary to behave properly);
3. Forecasts about social situations (social situations inevitably lead to trouble, denial, humiliation, loss of status);
4. Symptoms of anxiety (anxious expectation of social situations, concentration of attention and focus on socially threatening irritants, negative thoughts about oneself, about one's behavior and evaluation of oneself by others, increased physiological arousal, strong concern about the obviousness of anxiety symptoms);
5. Consequences of anxiety (real or imagined behavioral disorders, perception of one's own behavior and its evaluation according to the criteria of perfectionism, evaluation of one's own behavior as inadequate, focusing on imaginary negative consequences of inadequate behavior) [9].

Common types of fears associated with social phobia are: fear in performance situations (public speaking; eating or drinking in front of others; writing in front of others; speaking in a group; entering a room where others are seated; using public toilets) and fear in interaction situations (interacting with

others; conversing on the telephone; speaking with strangers; dating; interacting with the opposite sex; attending social gatherings; dealing with authoring figures).

Social phobias can include the fear of many young guys to get acquainted with the girl they liked, also, the fear of "losing" a loved one. At the heart of this fear, as a rule, lies deep self-doubt and low self-esteem, as well as negative experience in this area.

There are four major approaches to describe causes of social phobia. They are: The skills deficit model which assumes that anxiety experienced in social situations is due to an inadequate or inappropriate repertoire of social skills. The second one is cognitive self-evaluation model. It states that social anxiety results not from an objective skills deficit per se but from the individual's perception of personal inadequacies. The classical conditioning model, assumes that social anxiety is conditioned when neutral stimuli become paired with aversive social consequences and the fourth approaches, a personality trait, investigating individual differences in the affective, cognitive, and behavioral concomitants of social anxiety [10].

William James recognized that social situations can elicit different self-features. He noticed that (A man) has as many different social selves as there are distinct groups of persons about whose opinion he cares. He generally shows a different side of himself to each of these different groups (James, 1890) The notion that the self contains internalized representations of significant others is also reflected in contemporary theories of social anxiety.

The below table considers the theories, each of which describes the role of the self in social anxiety. (see Table 1) [11].

SP typically begins early in life and follows a chronic course, often resulting in comorbid presentations at some time in the lives of people who suffer from it. In many cases, comorbidity is associated with greater functional impairment and lower quality of life.

Although anxiety is accepted as part of the learning process, there is little thought given to the impact of social anxiety. Yet social anxiety in learning situations such as seminars and presentations can inhibit student participation and impair the quality of student life.

Studies have reported significant effects of social anxiety on failure to complete school, increased risk of exam failure, failure to graduate and reduced income.

Table 1 – Social anxiety theories

Social anxiety theories	Description	Author
The Strategic Self	Social anxiety arises when people are motivated to make a certain impression on others but doubt their ability to do	Leary, M. R.
The Discrepant Self	Social anxiety arises when the person becomes aware of a discrepancy between the actual and ought-other self-representations.	Strauman, T. J., & Higgins, E. T
The Relational Self	Social anxiety as reason of negative social expectancies arise as the result of the activation of relational schemas involving social evaluation and disapproval.	Baldwin, M. W
The vulnerable self	The anxiety disorders are hypothesized to stem from the activation of the vulnerability mode, which prepares the organism to cope with danger and enhances safety	Beck, A. T.
The distorted self	SP is based on the of biased information processing, which activate an “anxiety program” designed to protect the person from harm.	Clark, D. M., & Wells, A.
The Threatened self	People with SP place a high value on being positively appraised by others	Rapee, R. M., & Heimberg, R. G.

When participating in a seminar or presentation, socially anxious students judge their competence poorly, in contrast to the more positive evaluations of observers, the threat of negative social evaluation persists regardless of academic achievement. In undergraduate programmes, academic material becomes progressively more challenging, and anxieties rise where assessment includes performance or presentation. Socially anxious students miss out on learning opportunities by avoiding interaction, physically or psychologically. Attention to academic information may be distracted by an excessive focus on their anxieties, while the ability to monitor and modify communication with colleagues and tutors may be distorted by fears of negative evaluation.

If untreated, only one third of individuals attain remission from social anxiety within 10 years, suggesting that identification and early intervention will be beneficial to individuals, families and the public purse.

Social phobia often coexists with other mental health issues. According to the WAP, social phobia is “the primary pathology in 70.9% of people with comorbid depression, 76.7% with comorbid addiction and 85 % with comorbid alcoholism”. These indicators are another argument in favor of the need for early detection and treatment of SP with the aim of preventing the development of the most common pathologies: “Among them, simple phobias predominate – 59%, agoraphobia (fear of open spaces) - 44.9% alcoholism – 17 %, drug abuse – 17%. It is also noted that there is a close relationship

between SP and the subsequent development of a nutritional disorder, such as obesity”[12].

An increasing number of SP diseases reveals the lack of meaningful and formal ways of psychoprophylaxis, psychotherapy and rehabilitation of those suffering from this disease. The early onset of therapy can prevent severe maladaptation, the development of resistant inadequate protective mechanisms (semantic defects) the emergence of comorbid conditions such as severe depression and alcoholism. However severe the violations related to SP may be, they can be prevented or weakened. Early prevention is the key to success. Indisputable indications for prevention are pronounced psychosocial disorders: the inability, due to fears, to continue learning, working, forming stable social ties, etc.

Prevention of social phobia

Prevention is a system of economic, social, hygienic and medical measures. It is carried out by the state, public organizations, individual citizens in order to ensure a high level of public health and prevent diseases.

There are several reasons why further evaluation and development of prevention of anxiety and phobia is needed. First, only a few students with social anxiety use psychological-pedagogical service at university. Second, the most people don't know what is social phobia and anxiety. Finally, although there is evidence of effective treatments for anxiety and depression in youth, treatment dropout is not uncommon, and some researchers argue for

the benefit of early prevention before negative cognitive and behavioral patterns have been solidly established.

The success of prevention programs for social phobia of youth depends a great deal on having early detection and screening strategies in place at key access points where youths might be identified.

All programs of prevention are originally an adaption of a cognitive-behavioral treatment. Behavioral therapy has a wide range of different therapeutic methods. To the technicians demanding to represent a problem situation in imagination, the systematic desensitization concerns.

For example, a program of special interest is the widely evaluated Australian program FFL (Friends for life) developed by P. Barrett. The FRIENDS programs are acknowledged by the World Health Organisation as effective evidence based prevention programs [13].

The word “friends” is an acronym, meaning that each letter (F-R-I-E-N-D-S) represents a skill (or concept) learned in the program. The skills are supposed to build on each other, which is why the program is recommended to be implemented according to the structure of the FFL-manual.

Also, Melfsen and colleagues have developed and evaluated a small-group cognitive-behavioral training program. This program for children of ages 9–12 and includes cognitive interventions, exposure exercises, and training in social skills [14].

Tuschen-Caffier et al. developed a cognitive-behavioral program for children between the ages of 8 and 14, which includes three intervention modules linking the diagnostic phase and the cognitive preparation for therapy (cognitive interventions, behavior-building interventions, exposure exercises) and completed by a module for prevention of relapse and for self-management [15].

Ahrens-Eipper and Lepow have developed a cognitive-behavioral training program (“Mutig werden mit Til Tiger”, or “Be Brave with Til the Tiger”). This program consists 2 individual sessions and 9 group sessions, where children aged 5–10 who suffer from social insecurity learn to systematically observe their own behavior and to try out alternative behavior [16].

We created the CtC program that is similar with it. The main specific of this program that only art-therapy’s techniques were used during the prevention work.

Also, many authors believe that it is the methods of art therapy that compensate for some of the shortcomings in the cognitive approach associated with the need for a high level of awareness, reflection,

self-monitoring, in particular drawing techniques, help express their fear to children, as well as people in a difficult psychological state, it is difficult going to contact or pushing out experiences.

Art therapy in the prevention of social phobias can perform diagnostic, communicative, regulatory, cognitive, corrective, developmental functions.

There are two reasons why art-therapy could be effective in helping to prevent social phobias. First, it has developing function to create social and emotional competencies (self-awareness, social-awareness, self-management and self-regulation) and, the second reason is diagnostic function that giving possibilities to find the students at risk-group easily and the reason of fear on unconscious level.

As art-technologies can be used not only for therapeutic and corrective purposes, but also for developing, training and preventive works, hence art-techniques can be adapted and built into the context of personal development in educational area.

In our opinion, Art technologies provide an opportunity to authentically observe the results of their actions and their influence on others, to master new roles and to allow latent qualities of the individual, and also to observe how the modification of role behavior affects the relationships with others. All this increases the self-esteem of the individual, leads to the strengthening of personal identity, develops decision-making skills and greater freedom in situations of interpersonal and group communication.

The types of early detection of social anxiety strategies are important in work of social educator in the supporting of students in their socialization and adaptation in new place and in building healthy communication with group and pedagoges.

To find out the effectiveness of the applied art therapy, we had to determine the level of social anxiety. We use LSAS for social phobia of adults is universal scale created by M. Liebowitz for it. This technique is used to assess the human response in various social situations and to clarify the presence or absence of social phobias. It consists of 24 situations, where you need to choose two suitable answers, from the section “Fear” and “Avoidance”.

Research results and discussion

Our study was held on the basis of the al-Farabi Kazakh National University. The study was involved by 60 full-time students of speciality Social education and self-cognition.

At the first stage of the study, we divide all the students into 4 groups: students who have not expressed social phobia, students who have moderate

social phobia, students who have expressed social phobia, and students who have strong form of social phobia.

Working on the study, we found that 13.3% of students have not expressed social phobia, 40 % students have moderate social phobia, 20 % students have expressed social phobia, and 26.7 % students have strong form of social phobia.

The test of LSAS also allows us to build a hierarchical model of the most “terrible” and “avoided” social situations for young people.

According to the results of our research, the most “Terrible” social situations: acting, performing or giving a talk in front of audience, talking to people in authority, trying to pick up someone.

The main “Avoided” social situations: trying to pick up someone, working while being observed, acting, performing or giving a talk in front of audience.

So, we compared the above data, and results are - students are most fear of performing actions on the public and avoid public actions.

Student life presents a constant encounter with social situations of success assessment, many of which are unpleasant emotionally, predicting the unsuccessful outcome of the situation by students provokes them the emergence of a whole complex of negative experiences, transforming either into their avoidance or somatization, depression, other forms of heterogeneous mental pathology. Social fears in educational situations are the most typical for students, but it was noticed that for teachers, performances in front of the audience (especially at the beginning of the professional path) are quite uncomfortable activities. In educational life it is

advisable to talk about social fears in the system “student – teacher”. The consequences of expressed social fears can be a deterioration in the health of the student (due to comorbid dependencies, depression), a decrease in his academic performance, isolation from educational activities and even suicidal behavior.

To correct the social phobias of students we have conducted 30 hours art lessons. The training workshop which consisted mainly of the latest techniques and directions of art therapy aimed at the diagnosis and correction of social phobias and the development of social skills of youth.

All exercise of art-lessons 3 way direction:

exercises directed to control physical symptoms of anxiety: relaxation and breathing exercises; dance and music therapy.

exercises directed to self-knowledge: all technologies of art-therapy, mandala therapy, drawing technologies, fractals drawing, zentangl, etc.

exercises directed to improve social skills: therapy uses acting, observing, dramatization, view point techniques, etc.

Prevention work at universities may include the following topics: Me and my fear; I am as a person; “Me and others” communication training; Who I am for others and for myself; Friendship and love; Life as a game; The opinions of others: how to take; All life as an exam; Fear of failure; The psychology of the masses: How to be perfect; Ideal I am and etc.

At the control stage to identify the dynamics of changes in the level of social phobias of students. The results of repeated diagnostics showed the following (see Fig. 1).

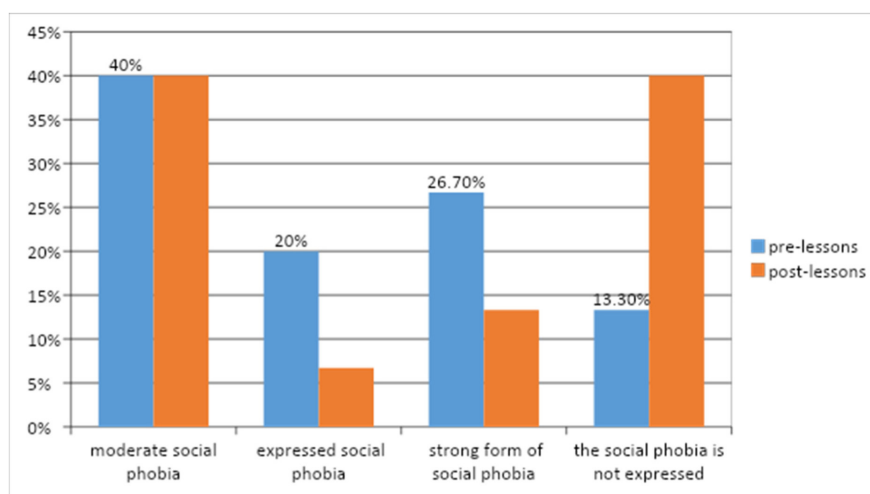


Figure 1 – The level of social phobias of “art-group”

Comparative chart shows (see Fig. 1) that level of:

- students who had a expressed SP decreased from 20 % to 13.3 %;

- students who had 26.70 % strong form of SP decreased to 13.3 %.

- An moderate SP and not expressed SP have the same percentage although they had an ESP 40 % and not expressed 13.30 %. It's mean that level of students who don't have increased by 26,7 %.

A comparison of the results of the repeated diagnosis of the level of social phobia of youth showed that it is possible to reduce the level of social phobia of students by means of art therapy, and also to improve psychological well-being in general.

We asked also to use one exercise of art-therapy before they are going to have exam to check the reliability of our study. After we tested the level of anxiety of all students, not only art-group and checked their results.

So, the level of art-group students showed that they feel more comfortable during the exam than other students. Also, the results of their work became better than they were.

This shows that in all groups, the percentage of respondents who are tormented by their fears interfere with living a full life is very high.

We report that some students could not participate in this research till the end. All 3 dropouts said that their reason were that they felt anxiety before exams and refused to participate at that particular measurement. But others continued to follow our instructions. They said that art-therapy helped to control their feelings and directed their thinks to answer the exam questions.

We believe there are at least three reasons why students continued use art techniques before having exam: (a) Participants liked the process of using art-techniques (b) Art-techniques helped to constructed thinks and feelings and relax (c) participants were occasionally reminded that the results of this research are important and would likely benefit many individuals.

Prevention of social anxiety and phobias by the means of art therapy that students encounter during their studies, in their daily lives is due to its fundamental multifunctionality.

According to our research results, we can show several advantages of the using art-therapy to overcome social phobias.

Art-therapy:

- allows to address those real problems or fantasies that for some reason are difficult to discuss;

- allows to circumvent the “censorship of consciousness”, therefore, provides a unique

- opportunity to study unconscious processes, express and actualize hidden ideas and conditions, those social roles and behaviors that are in the “crowded out” form, or weakly manifested in everyday life;

- enables on a symbolic level to experiment with a variety of senses, explore, and express them in a socially acceptable manner. The work on the drawings, pictures, sculptures - a safe way to discharge the destructive and self-destructive tendencies;

- involves an atmosphere of trust, high tolerance and attention to the inner world of man;

- makes people positive emotions, it helps overcome apathy and lack of initiative, to develop a more proactive stance;

- it based on the healthy potential of the individual, internal mechanisms of self-regulation and healing develops a sense of internal control.

- increases the adaptive capacity of the student to the daily life and the social environment.

- reduces fatigue, negative emotional states and their manifestations associated with learning.

Despite of all the advantages of art therapy in working with students, there can be some problems such as:

- in work with an adult audience, some art therapy techniques may seem slow, intrusive;

- not all techniques can be carried out in classrooms, which requires the creation of a special room for free work with students, but also to create a favorable space;

- some adults may resist working with art therapy, citing a lack of creativity, skill, and imagination. and students with social phobia may even refuse because afraid to show the result of their work.

Therefore it is very important to create a confidential atmosphere on the first day of work.

Conclusion

The success of the development and socialization of the individual depends on many factors, including the system of relations with adults, peers in an educational institution and family. At the same time, an important place in the social environment is given to leisure and cultural and leisure activities, as the medium of leisure communication is considered as a field for the spiritual formation of the personality, its activity, initiative, independence, creative manifestations.

Based on the analysis of modern research, it is necessary to note the psychological, pedagogical and socio-pedagogical prerequisites for the use of art technologies in the process of preparing students and correcting social fears.

So, the prevention of anxiety disorders and other mental health problems by implementing universal intervention involving psychologist and social educators already in place in the community setting may improve socialization and adaptation process of youth at university and society. By involving and training social educators intensively in the skills and techniques

surrounding the prevention of anxiety through making positive atmosphere at class and correcting social anxiety by using art-therapy techniques, and getting significant advances in our knowledge of how best to design and implement preventive programs for young people with anxiety disorders and other mental health problems will be made.

References

- 1 World Health Organization. (2014) Basic documents. 48th edition. WHO press. World Health Organization, 20. Geneva, 214 p.
- 2 Kessler R.C., Chiu W.T., Demler O., Walters E.E. (2005) Prevalence, severity, and comorbidity of twelve-month DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication (NCS-R). *Archives of General Psychiatry*, Vol. 62(6), pp. 617-627.
- 3 Krutko I.S., Suleimen M.M. (2018) Social phobias of youth. *Science and life of Kazakhstan*. Vol 4 (61), pp. 184-187
- 4 Liebowitz M.R. Schneier F.R., Hollander E. et al. (1992) Treatment of social phobia with drugs other than benzodiazepines. *Journal of Clinical Psychiatry*. Vol. 52 (suppl Nov), pp. 10-15.
- 5 Yastrebov D.V. (2005) *Sotsial'naya fobia i sensitivnyie idei otnosheniya (klinika i terapiya)* [social phobia and sensitive ideas of relationship (clinic and therapy)]: Avtoref. diss. ... cand. med.nauk: 14.00.18. M. 26 s. (In Russian)
- 6 Pitman, R.K. *Psych Quart* (1984) Janet's Obsessions and Psychasthenia: A synopsis. Kluwer Academic Publishers-Human Sciences Press. Vol. 56, Issue 4, pp. 291-314
- 7 Fyer, A. J. Mannuzza S., Chapman T.F., Liebowitz M.R. & Klein D.F. (1993) A direct-interview family study of social phobia. *Archives of General Psychiatry*. Vol. 50, pp. 286-293.
- 8 American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)* Arlington, VA, American Psychiatric Association.
- 9 World Health Organization (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva, World Health Organisation.
- 10 Heimberg, R. G. Ledley, D. R. (2006) Cognitive vulnerability to social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 25, pp.755-778.
- 11 Barry R. Mark R. Leary (1982) *Social Anxiety and Self-Presentation: A Conceptualization and Model*. *Psychological Bulletin*. Vol. 92, No. 3, pp. 641-669
- 12 Weiner, B. (2005) *Social Motivation, Justice and the Moral Emotions: An Attributional Approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates. 221 p.
- 13 Anthony Seldon. (2007) *Blair's Britain 1997-2007*. Cambridge: Cambridge University Press. 690 p.
- 14 Briesch A.M., Sanetti L.M., Briesch J.M. (2010) Reducing the prevalence of anxiety in children and adolescents: An evaluation of the evidence base for the FRIENDS for Life program. *School Mental Health*, Vol. 2, pp.155-165.
- 15 Melfsen S., Osterlow J., Beyer J., Florin I. (2003) Evaluation eines kognitiv-behavioralen Trainings für sozial ängstliche Kinder. *Z. Klin Psychol Psych*. Vol. 32, pp. 191-199
- 16 Tuschen-Caffier B, Asbrand J., Schmitz J., Krämer M., Nitschke K., Heinrichs N. (2019) Effects of Group-Based CBT on Post-Event Processing in Children with Social Anxiety Disorder Following an Experimental Social Stressor. *Springer US*. Vol. 47, Issue 12, pp. 1945-1956
- 17 Kühl S., Bender C., Kley H., Krämer M., Tuschen-Caffier B. (2010) Prevention of Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents: Necessary or Needless? (English Version). *Verhaltenstherapie*. Vol.20, pp. 239-246
- 18 Onalbekov E.S., Suleimen M.M. (2018) Art technology of prevention of social phobias of youth. *Science and life of Kazakhstan*. Vol 4 (61) pp. 161-165
- 19 Liebowitz (2014) *Test for Social Anxiety Disorder*. Columbia University Medical Center, New York.

References

- 1 World Health Organization. WHO remains firmly committed to the principles set out in the preamble to the Constitution// [online]. Available from URL: <http://www.who.int/about/mission/en/> [free access]
- 2 Social Anxiety Association. The material from the Social Anxiety Association site // [online]. Available from URL: <http://socialphobia.org/> [free access]
- 3 Liebowitz M.R. Treatment of social phobia with drugs other than benzodiazepines/
- 4 Liebowitz M.R., Schneier F.R., Hollander E. et al. // *Journal of Clinical Psychiatry*. - 1992. - Vol. 52 (suppl Nov). P 10-15.
- 5 Ястребов Д.В. Социальная фобия и чувствительные идеи отношения (клиника и терапия): Автореф. дис. ... канд. мед. наук. - М., 2000
- 6 Janet P. *Les obsessions et la psychasthenie./Janet P. // Paris. Alcan. - 1903. -Vol. I.- 782 p.: Vol. II. 543 p.*

- 7 Fyer, A. J. A direct-interview family study of social phobia./ Fyer, A. J., Mannuzza, S., Chapman, T. F., Liebowitz, M. R., & Klein, D. F.//Archives of General Psychiatry, 1993- Vol. 50, -P. 286–293.
- 8 American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.) (DSM-III). - Washington, DC: Author.- 1980
- 9 World Health Organization (WHO): The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva, World Health Organisation, 1992.
- 10 Heimberg, R. G. Cognitive vulnerability to social anxiety/Ledley, D. R., Heimberg, R. G. //Journal of Social and Clinical Psychology, - 2006 – Vol. 25, P.755–778.
- 11 Barry R. Social Anxiety and Self-Presentation: A Conceptualization and Model./Barry R., Mark R. Leary// Psychological Bulletin – 1982 - Vol. 92, No. 3, P. 641-669
- 12 Weiner, B. Social Motivation, Justice, And The Moral Emotions: An Attributional Approach./ Weiner, B. - London: Lawrence Erlbaum Associates. – 2005 – P. 221.
- 13 Anthony Seldon. Blair’s Britain 1997–2007/ Anthony Seldon. - Cambridge: Cambridge University Press.- 2007 – P. 690.
- 14 Briesch, A.M. Reducing the prevalence of anxiety in children and adolescents: An evaluation of the evidence base for the FRIENDS for Life program/ Briesch, A. M., Sanetti, L. M. H., Briesch, J. M.//School Mental Health, Vol. 2, - 2010 – P.155–165.
- 15 Melfsen S: Evaluation eines kognitiv-behavioralen Trainings für sozial ängstliche/ Melfsen S, Osterlow J, Beyer J, Florin I// Kinder. Z Klin Psychol Psych - 2003; - 32: P. 191–199.
- 16 Tuschen-Caffier B, Krämer M, Seefeld W, Heinrichs N: Evaluation of a cognitive-behavioral group treatment for childhood social anxiety disorder in a randomized clinical sample. Presentation at the 6th World Congress of Behavioral and Cognitive Therapies. Boston, 2010.
- 17 Kühl S., Bender C., Kley H., Krämer M., Tuschen-Caffier B. (2010) Prevention of Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents: Necessary or Needless? (English Version). Verhaltenstherapie. Vol.20, pp. 239–246
- 18 Onalbekov E.S., Suleimen M.M. (2018) Art technology of prevention of social phobias of youth. Science and life of Kazakhstan. Vol 4 (61) pp. 161-165
- 19 Liebowitz (2014) Test for Social Anxiety Disorder. Columbia University Medical Center, New York.

2-бөлім
**МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЙЫНДАУДАҒЫ
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
МӘСЕЛЕЛЕР**

Section 2
**PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL PROBLEMS
OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Раздел 2
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

¹A.B. Uteuova , ²A.K.Sadykova , ³M.M.Aimagambetova 

¹PhD student, e-mail: altyngul24-79@mail.ru

²candidate of pedagogical sciences, ass.professor, e-mail: sadyk_3008@bk.ru
Ablai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Kazakhstan, Almaty

³PhD, ass.professor, e-mail: aimagambetovamalika@gmail.com

PhD, Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

CONTEXTUAL EDUCATION AS A MEANINGFUL FACTOR IN THE FORMATION OF LINGUOCOMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. It is revealed the fundamental characteristics of the theory of contextual teaching in the article. The main idea of contextual education is the assimilation of theoretical knowledge and its application in practice. The construction of the educational process on the basis of contextual teaching allows bringing the content and process of educational activities of students to their further profession on a maximum level. The requirements of employers for the quality of training of graduates, consumers and customers of educational services increase the relevance of solving the problem of forming professional competencies that are adequate to the requirements of employers and are included in the context of future professional activities. In modern conditions, this demand requires the implementation of a new approach to education, the use of innovative – contextual technologies for the formation of professional readiness of future specialists. In the article the main particularities of the competence-based contextual model of linguocommunicative competence formation of future FL teachers were analyzed. 138 students participated in the experimental work. As a result of experimental training, the correctness of the hypothesis was confirmed, consisting in the fact that the revealed contradiction between the increasing requirements for the level of professional training of university graduates and the predominantly reproductive nature of pedagogical technologies used in the educational process can be effectively solved through the implementation of contextual technologies.

Key words: context, contextual teaching, competence, professional activity.

¹А.Б. Утеуова, ²А.К. Садыкова, ³М.М. Аймагамбетова

¹докторант, e-mail: altyngul24-79@mail.ru

²педагогикалық ғылымдар кандидаты, доцент, e-mail: sadyk_3008@bk.ru
Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдер университеті, Қазақстан, Алматы қ.

³PhD, доцент, e-mail: aimagambetovamalika@gmail.com

әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

Контекстік білім болашақ мұғалімдердің лингвокоммуникативті құзыреттілігін қалыптастырудағы мағыналы фактор ретінде

Аңдатпа. Мақалада контекстік оқыту теориясының негізгі сипаттамалары ашылған. Контекстік білім берудің негізгі идеясы – теориялық білімді игеру және оны практикада қолдану. Оқу процесін контекстік оқыту технологиясы негізінде құру студенттердің оқу іс-әрекетінің мазмұны мен процесін әрі қарайғы мамандықтарына жақындатуға мүмкіндік береді. Жұмыс берушілердің түлектерді, білім беру қызметтерін тұтынушылар мен тұтынушыларды даярлау сапасына қоятын талаптары жұмыс берушілердің талаптарына сәйкес келетін және болашақ кәсіби қызмет контексіне енетін кәсіби құзіреттілікті қалыптастыру мәселесін шешудің өзектілігін арттырады. Қазіргі жағдайда бұл білім берудің жаңа тәсілін, болашақ мамандардың кәсіби дайындығын қалыптастыру үшін инновациялық-контекстік технологияларды қолдануды талап етеді. Мақалада болашақ шетел тілі мұғалімдерінің лингвокоммуникативті құзіреттілігін қалыптастырудағы құзіреттілік-контекстік модельдің негізгі ерекшеліктері талданады.

Эксперименттік жұмысқа 138 студент қатысты. Эксперименттік жұмыстың нәтижесінде ЖОО бітірушілердің кәсіби дайындығының деңгейіне қойылатын талаптардың өсуі мен педагогикалық технологиялардың репродуктивтік сипатының басымдылығы арасындағы қарама-қайшылықтардың анықталуы лингвистикалық мамандықтардың білім беру үдерісінде қолданылатын контекстік технологияларды ендірудің тиімділігімен шешілуі мүмкін деген болжамның дұрыстығы айқындалды.

Түйін сөздер: контекст, контекстік дайындық, құзіреттілік, кәсіби қызмет.

¹А.Б. Утеуова, ²А.К. Садыкова, ³М.М. Аймагамбетова

¹докторант, e-mail: altyngul24-79@mail.ru

²кандидат педагогических наук, доцент, e-mail: sadyk_3008@bk.ru

Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Аблай хана, Казахстан, г. Алматы

³PhD, доцент, e-mail: aimagambetovamalika@gmail.com

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

Контекстное обучение как смыслообразующий фактор формирования лингвокоммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка

Аннотация. В статье раскрываются основополагающие характеристики теории контекстного обучения. Основная идея контекстного образования заключается в усвоении теоретических знаний и их применении на практике. Построение учебного процесса на базе технологии контекстного обучения позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их дальнейшей профессии. Требования работодателей к качеству подготовки выпускников, потребителей и заказчиков образовательных услуг повышает актуальность решения проблемы формирования профессиональных компетенций, адекватных требованиям работодателей и включенных в контекст будущей профессиональной деятельности. В современных условиях это требует реализации нового подхода к образованию, использования инновационно-контекстных технологий для формирования профессиональной готовности будущих специалистов. В статье проанализированы основные особенности компетентностно-контекстной модели формирования лингвокоммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка. В экспериментальной работе участвовало 138 студентов. В результате экспериментальной работы была подтверждена правильность гипотезы, заключающаяся в том, что выявленное противоречие между растущими требованиями к уровню профессиональной подготовки выпускников вузов и преимущественно репродуктивным характером педагогических технологий, используемых в образовательном процессе лингвистических специальностей, может эффективно решаться путем внедрения контекстных технологий.

Ключевые слова: контекст, контекстное обучение, компетенция, профессиональная деятельность.

Introduction

Large-scale changes in Kazakhstani society over the past decades have not only laid the foundations for the integration of Kazakhstan into the global political, economic and cultural space, but also determined the need for a consistent update of the content of professional education. The “competence-based” education approach that is relevant to modern times, based on a humanistic and culture-oriented methodology, defines the “system of competences” as the aims and the final result of education. If the term “competence” refers to the category of the result of education, then this indicates that the academic standards for assessing the quality of education in “knowledge” qualification parameters are replaced by socio-professional competence characteristics and the transition is obvious, firstly, from purely qualification to qualification-competence education models, and secondly, the qualification model of a specialist gives way to a competence model (Kunanbayeva, 2014). The transition of the model of professional education from “knowledge” to “competence-based” requires a change in all structural links of the pedagogical system: in the aims, content, organizational forms and methods,

means and conditions of teaching and control, as well as in the activities of the subjects of the educational process (teacher and student). Various personality-activity and personality-oriented didactic models, which include contextual education, are presented within the framework of the competency-based educational paradigm.

The aim of the article is to justify a methodological model for the formation of linguocommunicative competence of future foreign language teachers with the use of contextual technologies.

Methodology and Research Methods

In accordance with the aim, the following tasks are to be formulated: to study theoretical and research problems in the field of psychological, pedagogical and methodological literature, to clarify the essence of the concept of “linguocommunicative competence”, to identify the didactic potential of the competence of FL future teachers based on contextual technologies. The following theoretical (critical analysis of psychological, pedagogical and methodological literature) and empirical research methods (observation, comparison, measurement, modeling method, experimental training method) were applied in the framework of this research.

Literature review

The list of mandatory characteristics and competences of a modern specialist emphasizes the specific feature of the model of a specialist that is in demand for innovation, in terms of level and qualitative multivariance of professional competencies, in the potential for self-improvement and self-development, and intellectual and professional quality growth. The most diverse are the relationships and interpretations of such a pair of terms as “competency-competence”, which are often interpreted as interdependent concepts (Kunanbayeva, 2015).

Exploring the problems of modernization of modern education, Russian scientists V.D. Nechaev and A.A. Verbitsky (2010) characterize competences as the ability of an individual to effectively solve problems in a particular professional activity, while there are three clusters of competences: instrumental, normative and worldview, the first of which is closely related to the context of professional activity, the normative cluster occupies an intermediate position, while the third one is connected to the context of sciences. V.I. Baidenko (2005) calls competencies basic skills and interprets them as a single, consistent language for describing academic professional profiles and levels of higher education. In turn, A.V. Khutorskoy (2005) understands competence as a predetermined social requirement for educational preparation of a graduate, which is defined in the relevant regulatory documents. These definitions of competences make it possible to single out support for the future professional activities of students, to update the importance of the professional context in training, as the formation of competences occurs in the process of solving professional problems, as well as for the future professional activity.

Another approach to the description of competences is based on highlighting such a cognitive function as understanding as its main component, which was reflected in the definition of the concept of “competency” proposed in the TUNING project (The Bologna Process: the search for a common European higher education system, 2006). It is assumed that competence integrates 3 aspects: cognitive (knowledge), operational (methods of activity and willingness to carry out activities) and axiological (the presence of certain values).

Researching the issue of future FL teachers’ linguocommunicative competence formation requires, first of all, an analytical presentation of its essence. The specifics of the professional activity of a foreign language teacher are that it is communicative

in nature and involves, first of all, fluency in the language and deep knowledge of a different culture. As we know, the realization of communicative potential occurs in communicative activity. The communicative potential of a student develops in a foreign-language educational environment that creates the conditions for the development of a student’s personality. Thus, the disclosure of the concept of “linguocommunicative competence” is possible through the prism of understanding it in the aspect of the theory of communication as a “cultural system” (D. Hymes, N. Chomsky), sociolinguistics (R. Cooper, H.G. Widdowson), and the theory of verbal interpersonal interaction (S.J. Savignon), communication psychology (I.A. Zimnayaya), linguodidactics (I.L. Bim, N.I. Gez, V.V. Safonova, R.P. Milrood). Linguocommunicative competence as one of the important aspects of the basic culture of a person, namely, a language personality, develops the students’ ability to listen and hear, understand and recognize the thought of another, to evaluate and compare the cultural values of a foreign culture with their own and to accept them.

An analysis of the scientific literature shows that the linguistic level of linguocommunicative competence is represented by language and verbal competences, and is realized in the ability to produce and interpret oral and written speech, constructed in accordance with linguistic norms. The communicative level involves the ability to communicate in the field of professional communication, taking into account the peculiarities of language forms, sociocultural norms, communicative intentions characteristic of a given professional community, using the whole range of verbal and non-verbal means. Given the features of the future professional activities of a FL teacher, we define linguocommunicative competence as an integrative characteristic of specialists, reflecting their willingness and ability to effectively carry out communicative activities in the context of solving interlingual, intercultural and interpersonal tasks. In the structure of linguocommunicative competence, we single out the cognitive component (possession of theoretical knowledge and their understanding in relation to the real sphere of professional activity); activity component (practical and operational application of knowledge, experience and their implementation in professional and quasi-professional situations); motivational component (the need and desire to master general cultural and professional knowledge and skills, which is the motivation for achieving success in further professional activity) and reflexive-evaluative (consciously controlling the

results of professional activity and development). The developed conception forms the theoretical basis for improving the quality of professional foreign language education of future FL teachers due to the synergistic effect of these principles integrated into the polyparadigm approach.

At the end of the twentieth century, a contextual approach to the training of specialists in various professional spheres is developing; pedagogical technologies are appearing aimed at the professional development of the specialist's personality, including its foreign-language component. One of the priority areas in foreign language education for training specialists in various professional sectors is recognized as professionally-oriented teaching FL, and confident knowledge of a foreign language is the key to successful career growth in the future professional field. Thus, we see that in the educational process, the context of the professional future is important, which fills the cognitive activity of students with personal meaning, which helps to increase the level of student motivation and activity (Verbitsky, 1991, p. 207).

The theory of contextual education is one of the directions in the development of the theory of social experience assimilation developed in the works of L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, P.Ya. Galperin, V.V. Davydov and many others. In accordance with this theory, the education content is mastered not by transmitting to the students the information on the "foundations of science", but in the process of their own, internally motivated activity, aimed at objects and phenomena of the world and themselves (Verbitsky, 2016).

The concept of "context" is rooted in such sciences as linguistics, social anthropology, psychology and psycholinguistics, the history of philosophy and etc. Thus, in linguistics, the term "context" is defined as a relatively finished semantic part of the text, utterance. V.Ya. Myrkin (1978) in his work "Types of contexts. Communicative context" interprets the concept of "communicative context" as "organization of means, reliance on verbal and non-verbal contexts in order to convey the meaning of the message". That is, the "communicative context" includes the actual linguistic, paralinguistic, situational, cultural and psychological contexts. From the point of view of cognitive psychology, the concept of "context" is considered as a cognitive process of modeling the surrounding environment by the subject. Thus, in a psychological dictionary, "context" (lat. contextus - close connection, bond) is defined as various events and processes that characterize a specific situation

affecting the behavior of an individual (Bolshoj psihologicheskij slovar, 2004).

A.V. Rossikhin and V.L. By Izmagurov (2004) interpret context "as real or modeled by the subject in conscious understanding the situation, opinions, assessments, ways of understanding the people, events, experiences, intellectual tasks that are significant for the subject" (p. 247). P. Lindsay, D. Norman (1972) assign a large role to the context in the processes of information processing by a person: the context gives the rules by which the perceptual world is built; thanks to the context, the person knows what to expect and can interpret meaningfully the products of perception. Before taking action, a person tries to collect as much contextual information as possible. The more he/she knows what will happen in the future, the easier it is to perceive what is happening in the present (p. 61).

In pedagogy, context is presented in a broad sense: it denotes physical actions, cues, and motives. The context can be social, behavioral, active, emotional, historical and cultural (Gustyakhina, 2009).

A.A. Verbitsky and V.G. Kalashnikov (2015) in their article "The concept of context in the categorical system of psychological science" consider the context as a category of psychology. The authors propose a psychological definition of context as "a system of internal and external factors and conditions of human behavior and activity that affect the conditions of perception, understanding and transformation of a specific situation, determining the meaning and significance of this situation as a whole and its constituent components" (Verbitsky & Kalashnikov, 2011).

As a result of theoretical analysis and experimental research, A.A. Verbitsky (2010) concluded that "by orienting students to memorize signs or their systems, without understanding the meaning of the context that lies in them, it is impossible to form professionally-oriented thinking and turn educational information into knowledge and skills. In order for information to become knowledge, a student needs to make a double transition in his/her mind: from a sign (information) to thought, and further to an action and deed" (p.55). In addition, A.A. Verbitsky (2010) associates its meaning with the concept of "situation", which is defined in psychology as "a system of conditions that prompt the subject and mediate his/her activity.

Thus, according to the concept of contextual teaching by A.A. Verbitsky (2017), "context" is a system of internal and external conditions of humans life, behavior and activity, reflected in the his/her

mind and psyche, by the subject of a specific situation, giving meaning and significance to this situation as a whole and its components. The internal context is the individual psychological characteristics, knowledge and experience of a person. The external context is reflected in the consciousness and psyche of the subject, sociocultural, spatio-temporal and other characteristics of the situation in which it operates.

A special role in the concept of contextual education belongs to the concept of “professional context”, which, according to A. A. Verbitsky, is a combination of subject tasks, organizational, technological forms and methods of activity, situations characteristic of a certain sphere of professional work. The concept of “context”, in turn, acts as a meaningful category that provides the level of the student’s personal inclusion in the stages of cognition, mastery of professional activity. In this sense, professional training is one aspect of the context of a multifaceted social life, and therefore it should be based on a variety of educational technologies (Lavrentiev, Lavrentieva, & Neudakhina, 2009).

Methodological model

Changes in the educational paradigm, the transition to competence-based education require the development of new aims, content, forms, methods and aids of teaching. The developed competence-based contextual model for the formation of linguocommunicative competence of future FL teachers consists of the following structural components: target (aim, objectives), methodological (principles and approaches), content-procedural (main areas of activity, stages, tasks, methods, tools) and evaluative-effective (criteria, levels and result).

In the target component of methodological model, an aim is formulated taking into account the research component: the formation of linguocommunicative competence of students.

The methodological component includes conceptual bases for construction model - the definitions of approaches and principles of training for the formation of linguocommunicative competence of students (a model based on competence-based, cognitive-communicative, personality-centered, contextual-problematic, linguocultural and social-developmental approaches). As the leading principles for the formation of linguocommunicative competence of students, we have identified the following: phased modeling in a foreign-language educational process of creatively developing activities; organization of

the educational process as a model of professionally constructive activity; the problematic content of training during its assimilation by students in the context of future professional activity; compliance of the forms of organization of educational activities of students with the goals and content of contextual education; integrativity of simulated professional and real foreign language activities; interdisciplinary integration of the contents of foreign language and special subjects in the process of quasi-professional activity of students; variability, flexibility and dynamism of context technologies; reflexivity - an operational assessment by the teacher and student of the course and results of the formation of linguocommunicative competence.

The content-procedural component of the model is implemented in the subject and procedural aspects. The subject aspect is represented by the spheres of foreign language professional activity, areas of communication, authentic texts, audio and video materials, Internet resources. The procedural aspect is expressed by knowledge, skills, and abilities, behavioral and communicative strategies, which are reflected in the components of linguocommunicative competence.

The evaluative-effective component of the model is associated with the definition of learning outcomes, evaluation of the level of development of linguocommunicative competence. Therefore, assessment of the level of its formation is carried out indirectly, through the evaluation of the formation of its components: cognitive, activity, motivational and reflexive-evaluative experience. Depending on the severity of the indicators of each component, 3 levels of linguocommunicative competence are identified – low (insufficient), medium (optimal) and high (sufficient). Level-criteria scales and assessment criteria for professionally oriented practical tasks and linguocommunicative situations have been developed to determine the level of students’ mastery of knowledge, skills, and personal qualities, behavioral and communicative strategies. These materials include contextual problem tasks that allow identifying the level of development of linguocommunicative competence.

Teaching Methods and Technologies

The basis of the developed model is a technological component that includes forms, methods, conditions and training tools. In order to form students’ linguocommunicative competence, we offer the following strategies: cognitive strategies aimed at conscious mastery of professionally oriented linguistic, linguo-sociocultural knowledge, skills,

personal qualities; a strategy for reconstructing the context of professionally oriented activities through the use of modern pedagogical technologies and info-communication resources.

One of the most important component of the theory of contextual education is the pedagogical technology of problem-solving education, which includes problem-solving methods, the method of situational analysis, including the analysis of specific situations (situational tasks, situational exercises), the case method, the method(s) of the “incident” and other contextual tasks, which allows identifying the linguocommunicative skills of students to analyze the situation, to reveal and justify the strategy of their behavior in this situation, to choose the best option for resolving it (way out of this situation). In the process of solving such problems, various linguocommunicative skills are formed: to accurately express one’s thoughts and listen to others, to express a point of view reasonably, to select counterargument, etc.

The process of solving a situational problem always involves a student “going out” beyond the framework of the educational process, into the space of social practice. That is, the conditions are created for the inclusion of students in active social activities. Thus, for instance, within the framework of language and special disciplines, it is possible to model and create contextual problem situations of future professional activity with the help of business and educational games (communication games, games for the development of intuition, reflection games, etc.) in which the student is formed as a future specialist (Lavrentiev, Lavrentieva, & Neudakhina, 2009). As a result of this, the student is immersed in future professional activity through the spatio-temporal context “past (theory) - present (ongoing educational activity) - future (simulated professional activity) (Pedagogicheskij slovar, 2008).

Thus, contextual technologies will enable students to be included in real situations of intercultural communication, to acquire individual experience in communicating with a different linguoculture, which, ultimately, affects the effectiveness of the formation of the studied competence. This condition is realized through the use of contextual problem situations and tasks. The term “contextual problem situations” is collective and includes mini-cases of problem-based content and research problems, the search for solutions to which require the involvement of interdisciplinary knowledge and skills (psychological, pedagogical, methodological, didactic, linguistic, etc.), as well as reliance on analytical and synthetic thinking

operations (Khitryuk, 2014). The methodology of training students through the use of situational tasks in the aspect of the case study, where the task is to solve real problems, the solution of which they can use in a professional environment. This type of work develops logical thinking, teamwork skills, systemic thinking, and public speaking skills (Sarsenbayeva, 2018).

The development of solutions to contextual problem problems and situations is preceded by analysis, the identification of constituent elements, the determination of their relationships, the proposal of alternatives and their argumentation. Work on contextual problem tasks and situations involves sequential and interrelated stages: the study and analysis of the conditions described in the task or situation; formulation of the problem (determination of the contradiction and its awareness); awareness of the problem and, if possible, its “transfer” into the task or situation; information search and statement of conditions; search and formulation of alternative solutions and their analysis; selection of the optimal solution, its verification and argumentation; presentation of the solution.

Therefore, in a competency-based contextual modeling of the educational process, the student is in an active position, the entire personality-competency potential of the student’s activity is integrated: from the level of perception to the level of social activity, and knowledge is acquired in the context of allowing students to model simulated professional situations and tasks, which generates the development of cognitive and professional motivation, the personal meaning of learning. Preparation for future professional activities in the form of subject and sociocultural contexts gives learning a personal meaning, generates a student’s interest in the content of foreign language teacher education. The combination of individual and group forms of work of students, as a result of which the process of interchange of intellectual and personal potential occurs, leads to the development of professional and moral qualities of the individual (Verbitsky, 2006).

Experimental study

The effectiveness of the developed methodological model was tested in teaching experimental training of students of language specialties (on the basis of KazUIR&WL named after Ablai Khan) using the complex of contextual technologies (problem tasks and situations, case study) on the example of the course “Second Foreign Language (German)”. Pilot training was conducted

in three stages: organizational preparation, ascertaining experiment and formative experiment.

The organizational preparation included the study of the methodological literature on the experiment, the definition of the tasks of experimental training, the development of diagnostic and training materials for experimental training. At this stage, mainly two types of data collection methods were used: a written questionnaire and interviews. The questionnaire used in this study was designed for German and English language teachers working with the students of first and second course.

The ascertaining experiment was aimed at solving the following problems: to study the state of the foreign-language educational process from the point of view of the formation of future FL teachers' linguocommunicative competence; identify diagnostic methods; identify the level of formation of the studied competency among future FL teachers. The formation of linguocommunicative competence was determined by cognitive, operational, and personal-creative criteria. Each criterion was evaluated on the basis of three levels (low, medium and high), in accordance with which the general level of linguocommunicative competence was determined: low level (up to 50%); medium level (51 - 80%); high level (81 - 100%). At an ascertaining stage, tests were conducted to determine the initial level of formation of the skills of linguocommunicative competence and a survey of first-year students of Pedagogical Faculty. The experiment involved 68 students from the experimental group and 70 students from the control group. Testing results showed that the level of linguocommunicative skills in the control and experimental groups at the beginning of training did not differ significantly. In the control group, training was carried out without using a complex of contextual technologies (problem tasks and situations) for the development of linguocommunicative skills. The results of the ascertaining stage showed an insufficient level of formation of the linguocommunicative competence of future FL teachers. The number of students with a low level was 50% in the Control Group, and

Experimental Group - 49%. Medium level: 50% - in the Control Group, 51% - Experimental group. Students with a high level were not identified in any of the groups. All groups participating in the experiment had aligned initial parameters. This allowed us to conclude that it is advisable to organize student training in the context of using a complex of contextual technologies (problem tasks and situations, role-playing, case study) for the development of linguocommunicative skills of foreign language communication. After statistical processing of the results, a program of the forming stage of the experiment was compiled.

Formative experiment included three stages. The formative experiment involved 68 students from the experimental group and 70 students from the control group. The preparatory stage was aimed at forming students' ideas about future professional activity, its creative nature, building positive motivation for professional development. For this purpose, in the FL classes, introduction to intercultural communication, the case-study method, intercultural problematic situations, the project and active methods were used. The main stage was directly related to the formation of knowledge, skills, and personal qualities that make up the linguocommunicative competence of future FL teachers. The solution to this problem was carried out in the practical classes on second foreign language, through the use of active teaching methods and contextual technologies (role-playing and games, problematic situations, case study), as well as during the work of students on creative projects involving the Internet. The final stage is aimed at the systematic and holistic inclusion of students in the process of intercultural communication.

The data obtained as a result of the experiment made it possible to identify a positive trend in the formation of linguocommunicative competence among future FL teachers while using the developed model. Thus, the number of students with a medium level of linguocommunicative competence has increased in experimental group by 27% and with low level has decreased.

Table 1 – Change in the indicators of the formation of linguocommunicative competence at the stages of the experiment (in %)

Groups	Ascertaining experiment			Formative experiment		
	low	medium	high	low	medium	high
CG (70 students)	50%	50%	-	28%	68%	4%
EG (68 students)	49%	51%	-	10%	78%	12%

As a result of experimental training, the correctness of the hypothesis was confirmed, consisting in the fact that the revealed contradiction between the increasing requirements for the level of professional training of university graduates and the predominantly reproductive nature of pedagogical technologies used in the educational process can be effectively solved through the implementation of contextual technologies. The selected set of methods for experimental work allowed us to trace the phased dynamics of the formation of linguocommunicative competence of FL future teachers. Based on the results obtained during the experimental work, we can conclude about the sufficiency and effectiveness of our proposed model and a set of contextual technologies for the formation of linguocommunicative competence. Summarizing the foregoing, it can be argued that the objectives of the experimental study were completed, the goal is achieved, and the hypothesis is confirmed.

Conclusion

Thus, the study suggests that one of the effective ways of forming the linguocommunicative competence of foreign language future teachers is contextual technology, which implements the provisions of the context approach in the foreign language educational process (Verbitsky, 2010), which ensures the practical implementation of the

ideas of productive teaching, the target determinant of which is the development and enrichment of cognitive capabilities and needs, individual experience of students in practical activity. Having determined the structure of linguocommunicative competence and methodologically appropriate combination of contextual technologies, we have developed and theoretically substantiated a methodological model for the formation of this competency, which includes its main components: approaches and principles, content, forms, methods and technologies, tools, training organization and diagnostic assessment of the linguocommunicative competence level formation of future foreign language teachers. The phased use of active methods and contextual technologies contributes to a more effective formation of linguocommunicative competence, the development of which occurs in the process of direct intercultural communication. This means that into the educational environment of the university should be integrated professional and social models, which are a kind of generalized version of the upcoming professional activity. The basis of the theory of contextual education is the concept of context, as a condition of significant influence of the student's future professional activity on the process and the results of his/her educational activity. Context-based education has to be person-centered. Accordingly, the main goal of a context-based professional education is a formed holistic model of the student's future professional activity.

References

- 1 Kunanbayeva S.S. (2014) Kompetentnostnoye modelirovaniye professional'nogo inoyazychnogo obrazovaniya. Monograph. [Competence modeling of professional foreign language education /Monograph] Almaty, 208 p. (in Russian)
- 2 Kunanbayeva S.S. (2015) Strategicheskiye oriyentiry vysshego inoyazychnogo obrazovaniya. [Strategic guidelines of higher foreign language education.] Almaty, p. 46 (in Russian)
- 3 Nechaev, V.D., Verbitsky, A.A. (2010) Cherez kontekst – k modulyam: opyt MGGU im. M.A. Sholokhova . Higher education in Russia. [Through context - to modules: the experience of the Moscow state University. M. A. Sholokhova / V. D. Nechaev, A. A. Verbitsky // Higher education in Russia] 6, 3-11 pp. (in Russian)
- 4 Baidenko, V.I. (2005) Kompetentnostnyy podkhod k proyektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskiye i metodicheskiye voprosy): Metodicheskoe posobie / V.I. Baidenko – M.: Issledovatel'skii centre problem kachestva podgotovki specialistov, M. : Issledovatel'skii centre problem kachestva podgotovki specialistov. [Competence-based approach to the design of state educational standards of higher professional education (methodological and methodological issues): Methodical manual / V. I. Baydenko-M.: Research center for quality problems of training.], 114 p. (in Russian)
- 5 Khutorskoy, A.V. (2005) Tekhnologiya proyektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy. Retrieved from: Eidos Online Journal Access mode: eidos/journal/2005/1212.htm [Technology of design of key and subject competences [Electronic resource] - Internet journal "Eidos" access Mode: eidos/journal / 2005 / 1212.htm] (in Russian)
- 6 Bologna process: the search for a common European higher education systems (project TUNING) (2006). Pod nauch. red. prof. V.I. Baidenko. M., 211 p. [Bologna process: search for commonality of European higher education systems (TUNING project) / edited by dr. ped. s., prof. V.I. Baidenko] (in Russian)
- 7 Verbitsky, A.A. (1991) Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod. Method. guide. – Vyschaya shkola. p. 207 [Active learning in higher education: a contextual approach // Methodical manual. – Higher school.] (in Russian)
- 8 Verbitsky, A.A. (2016) Teoriya kontekstnogo obrazovaniya kak kontseptualnaya osnova realizatsii kompetentnostnogo podkhoda. A collection of humanitarian studies. Electronic scientific journal. The Collection of Humanitarian Researches. Electronic scientific journal, 2(2). Retrieved from: www.j-chr.com [The theory of contextual education as a conceptual basis for the implementation of the competence approach. Collection of humanitarian studies. Electronic scientific journal. The Collection of Humanitarian Researches. Electronic scientific journal, 2(2). Retrieved from: www.j-chr.com] (in Russian)

- 9 Myrkin, V.Ya. (1978) Typy kontekstov. Kommunikativnyy kontekst. Philological sciences, [Context types. Communicative context // Philological Sciences.] №1, 95–100 pp. (in Russian)
- 10 Bolshoy psikhologicheskii slovar. Compiled by Meshcheryakov B., Zinchenko V., Olma-press. [A large psychological dictionary. Compiled by Meshcheryakov B., Zinchenko V. OLMA-press] 2004 (in Russian)
- 11 Rossikhin, A.V., Izmagurova V.L. (2004) Lichnost v izmenennykh sostoyaniyakh soznaniya: v psikhoanalize i psikhoterapii. M.: Smysl, [Personality in altered States of consciousness: in psychoanalysis and psychotherapy. M.: Meaning] 554 p.
- 12 Lindsay, P. & Norman, D. (1972). Human information processing. New York: Academic Press.
- 13 Gust'yakhina, V.P. (2009) Kontekstnyy podkhod v professional'noy podgotovke budushchikh uchiteley. Modern problems of science and education. M., [Contextual approach in professional training of future teachers // Modern problems of science and education. M.] № 2, 57-60 pp. (in Russian)
- 14 Verbitsky, A.A., Kalashnikov V.G. (2015) Ponyatiye «kontekst» v kategorialnom stroye psikhologicheskoy nauki. Pedagogy and Psychology of Education, [The concept of “context” in the categorial structure of psychological science // Pedagogy and psychology of education] №4, 90–99 pp. (in Russian)
- 15 Verbitsky, A.A., Kalashnikov, V.G. (2011) Kontekst kak psikhologicheskaya kategoriya. Psychology Issues. [Context as a psychological category // Questions of psychology.] № 6, p. 9 (in Russian)
- 16 Verbitsky A. A. (2010) Kategoriya “kontekst” v psikhologii i pedagogike: monograph. M.: Logos, 300 p. (in Russian)
- 17 Verbitsky A.A. (2017) Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya. – M. Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet [Theory and technologies of contextual education. - Moscow: Moscow pedagogical state University] 268 p. (in Russian)
- 18 Lavrentiev G.V., Lavrentieva, N.B., Neudakhina, N.A. (2009) Innovatsionnyye obuchayushchiye tekhnologii v professional'noy podgotovke spetsialistov: an educational manual. Part 2. Barnaul: Publishing house of ASU, 18-28 pp. (in Russian)
- 19 Pedagogicheskii slovar: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii (2008) pod red. V.I. Zagvyazinsky, A.F. Zakirova, T.A. Strokova et al. M.: Publishing Center “Academiya”, [Pedagogical dictionary: textbook for students of higher educational institutions/ [V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova, T. A. Strokova, etc.]; edited by V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova. Moscow: Ed. center “Academy».] 352 p. (in Russian)
- 20 Khitryuk, V.V. (2014) Professionalnoye obrazovaniye, [Professional education] № 9, 127-130 pp. (in Russian)
- 21 Sarsenbayeva G.M. (2018) Obucheniye inostrannym yazykam v vuze: razrabotka sovremennoy kontseptsii i modelirovaniye tekhnologii obucheniya kommunikatsii v neyazykovoy srede. Journal of Educational Sciences, [Teaching foreign languages at the University: development of a modern concept and modeling of communication training technology in a non-linguistic environment. Journal of Educational Sciences] № 1(54)
- 22 Verbitsky, A. A. (2006) Kontekstnoye obucheniye v kompetentnostnom podkhode. Vysshayu shkola v Rossii, №11, 39-46 pp. [Contextual learning in the competence approach // Higher education in Russia. Higher education in Russia.] (in Russian)

Литература

- Кунабаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования /монография — А.: 2014 год. - 208 стр.
- Кунабаева С.С. Стратегические ориентиры высшего иноязычного образования, алматы, 2015, 208 с., С. 46
- Нечаев В.Д., Вербицкий, А.А. Через контекст – к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова / В.Д. Нечаев, А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – №6. – С. 3-11.
- Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие / В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2005. – 114 с.
- Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] – Интернет-журнал «Эйдос» Режим доступа: eidos/journal/2005/1212.htm
- Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М., 2006. – 211 с.
- Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход // Метод. пособие. – Высш. шк.. – 1991. – С. 207
- Вербицкий А.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода. Коллекция гуманитарных исследований. Электронный научный журнал. The Collection of Humanitarian Researches. Electronic scientific journal №2 (2) 2016, www.j-chr.com
- Мыркин В.Я. Типы контекстов. Коммуникативный контекст // Филологические науки. 1978. № 1. С. 95–100.
- Большой психологический словарь. Сост. Мещеряков Б., Зинченко В. Олма-пресс. 2004
- Россихин А.В., Измагурова В.Л. Личность в измененных состояниях сознания: в психоанализе и психотерапии. М.: Смысл, 2004. 544 с.
- Lindsay P. & Norman, D. (1972). Human information processing. New York: Academic Press.
- Густяхина В.П. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. М., 2009. №2. С.57-60.
- Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Понятие «контекст» в категориальном строе психологической науки // Педагогика и психология образования. 2015. № 4. С. 90–99
- Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Контекст как психологическая категория // Вопросы психологии. 2011. № 6. С. 3–15, стр. 9
- Вербицкий А. А. Категория “контекст” в психологии и педагогике: монография / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. - М.: Логос, 2010. - 300 с.
- Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования. -М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. - 268с.

Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учебное пособие. Ч.2. Барнаул: Изд-во АГУ, 2009. С.18-28.

Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.]; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 352 с.

Хитрюк В.В. Профессиональное образование, 2014, №9, с.127-130

20 Сарсенбаева Г.М. Обучение иностранным языкам в вузе: разработка современной концепции и моделирование технологии обучения коммуникации в неязыковой среде. Journal of Educational Sciences, No1 (54). 2018

Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – №11. – С.39-46.

¹Y. S. Pak, ¹T. A. Kulgildinova

¹Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Kazakhstan, Almaty,
e-mail: sunshine379@inbox.ru, tulebike@mail.ru

METHOD OF SOLVING PROBLEM SITUATIONAL-PROFESSIONAL TASKS AS THE BASIS FOR THE FORMATION OF ARGUMENTATIVE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. The article discusses the problem of training a specialist of a new format, capable of developing the necessary skills and abilities for their foreign language professional activity. To prepare such a specialist, the authors propose argumentative communicative competence, the structure of which includes argumentative-discursive and polemical-argumentative subcompetences, which are the basis of professional training of future foreign language teachers. The technologies of their implementation in the educational process are given, the program that is offered for 50 2nd year students is analyzed. According to this program, a system of exercises for the formation of argumentative communicative competence has been developed, which is presented in stages in a typological sequence. The article substantiates the importance of the method of solving problem situational-professional tasks in the process of the formation of argumentative communicative competence in training future foreign language teachers. The authors give a definition of the method of solving problem situational-professional tasks and implement it in specific classes related to solving argumentative tasks for future English teachers using algorithms selected in the educational process. The modeling of the professional activity of a future teacher allows the formation of a number of important professional competencies, including argumentative communicative competence. In the process of using the method of solving problem situational-professional tasks, real conditions are created for future professional activities, which ensures readiness for work in the new modern educational environment.

Key words: method of solving problem situational-professional tasks, argumentative communicative competence, professional training, algorithms for solving situational problems, pedagogical situation, foreign language education.

Ю.С. Пак, Т.А. Кульгильдинова

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті,
Қазақстан, Алматы қ., e-mail: sunshine379@inbox.ru, tulebike@mail.ru

Проблемалық ситуациялық-кәсіби міндеттерді шешу әдісі аргументативті-коммуникативтік құзыреттіліктің негізі ретінде

Аңдатпа. Мақалада шетелдік кәсіби қызмет үшін қажетті дағдылар мен дағдыларды дамыта алатын жаңа форматтағы маман даярлау мәселесі қарастырылады. Мұндай маман дайындау үшін авторлар аргументативті-коммуникативтік құзіреттілікті ұсынады, оның құрылымына аргументативті-дискурсивтік және полемикалық-аргументативтік ішкі компетенциялар кіреді, олар болашақ шет тілінің мұғалімдерін кәсіби даярлау үшін негіз болып табылады. Оларды оқу үрдісіне енгізу технологиялары келтірілген, 50-ші 2 курс студенттеріне ұсынылған бағдарлама талданады. Осы бағдарламаға сәйкес аргументативті-коммуникативтік құзіреттілікті қалыптастыруға арналған жаттығулар жүйесі жасалынған, олар типологиялық реттілікпен сатыларда ұсынылған. Мақалада болашақ шетел тілдерінің оқытушыларын даярлауда аргументативті-коммуникативтік құзіреттілікті қалыптастыру процесінде проблемалық ситуациялық және кәсіби тапсырмаларды шешу әдісінің маңыздылығы негізделеді. Авторлар проблемалық ситуациялық және кәсіби тапсырмаларды шешудің әдісіне анықтама беріп, оны оқу процесінде таңдалған алгоритмдерді қолдана отырып, болашақ ағылшын тілі мұғалімдері үшін аргументативті тапсырмаларды шешуге байланысты нақты сабақтарда жүзеге асырады. Мәселелік-жағдаяттық-кәсіби міндеттерді шешудің аталған әдісі сонымен қатар креативтілікті қалыптастыруға және оқытудағы стереотиптерді жеңуге көмектеседі. Болашақ мұғалімнің кәсіби қызметін моделдеу бірқатар маңызды құзыреттіліктерді, соның ішінде аргументативті-коммуникативтік құзыреттіліктерді қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: проблемалық ситуациялық-кәсіби тапсырмаларды шешу әдісі, аргументативті коммуникативтік құзіреттілік, кәсіби дайындық, ситуациялық есептерді шешу алгоритмдері, педагогикалық жағдай, шет тілінде білім беру.

¹Ю.С. Пак, ¹Т. А. Кульгильдинова

¹Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, Казахстан, г. Алматы, e-mail: sunshine379@inbox.ru, tulebike@mail.ru

Метод решения проблемных ситуационно-профессиональных задач как основа формирования аргументативно-коммуникативной компетенции

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки специалиста нового формата, способного развивать необходимые навыки и умения для своей иноязычно-профессиональной деятельности. Авторами предлагается для подготовки такого специалиста аргументативно-коммуникативная компетенция, в структуру которой входят аргументативно-дискурсивная и полемика-аргументативная субкомпетенции, которые являются основой профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Даются технологии их реализации в учебном процессе, анализируется программа, которая предложена для 50 студентов 2 курса. Согласно этой программе разработана система упражнений на формирование аргументативно-коммуникативной компетенции, которая представлена поэтапно в типологической последовательности. В статье обосновывается важность метода решения проблемных ситуационно-профессиональных задач в процессе формирования аргументативно-коммуникативной компетенции при подготовке будущих учителей иностранных языков. Авторы дают определение метода решения проблемных ситуационно-профессиональных задач и реализуют его на конкретных занятиях, связанных с решением аргументативных заданий для будущих учителей английского языка с помощью алгоритмов, отобранных в образовательном процессе. Данный метод решения проблемно-ситуационно-профессиональных задач помогает также формировать креативность и преодолевать стереотипы обучения. Моделирование профессиональной деятельности будущего учителя позволяет сформировать ряд важных профессиональных компетенций, в том числе аргументативную коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: метод решения проблемных ситуационно-профессиональных задач, аргументативно-коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка, алгоритмы решения ситуационных задач, педагогическая ситуация, иноязычное образование.

Introduction

The current stage of development of society and international relations has required a qualitatively new orientation of the educational system and significant changes in the aims and objectives that the higher education system of Kazakhstan should set for itself. The main purpose of professional education is to prepare a highly qualified competitive specialist of a new format, fluent in his/her profession and able to navigate in related areas of his professional activity, ready for continuous professional growth and professional mobility. The conditions necessary for this include the formation of rational critical thinking skills and logical reasoning, and, therefore, the educational system of Kazakhstan needs to expand and change the range of basic skills and abilities generated by students. In modern conditions, such abilities and skills as the ability to correctly formulate and effectively defend one's point of view on a controversial topic, recognize someone else's opinion on a topic, formulate judgement and reasoning, build evidence using various arguments, that is, are realized in the formation of argumentative communicative competence. The use of the method of solving problem situational-professional tasks stimulates students to display such qualities as

critical thinking, initiative, ability to work in a team and independently, creative thinking, ability to use knowledge and life experience.

Aims and objectives

The problem of the aims and content of modern foreign language education remains the question of the forms and methods of teaching students. In the educational process, besides the traditional ones, it is necessary to use active methods and forms of learning (S.V. Belova, E.V. Korotaeva, K. Levin, T.S. Panina, L.N. Vavilova). Through the use of these methods, students become active participants in the cognitive process, developing their skills and abilities to perform tasks of a search, creative and problematic nature.

The aim of the following **research** is the theoretical study and practical development of the functional characteristics of the method of solving problem situational-professional tasks in the process of the formation of argumentative-communicative competence in training future foreign language teachers.

The objectives of the research are:

1) to clarify the essence of key concepts and give the definition of the method of solving problem situational-professional tasks;

2) to construct a scheme of the functional characteristics of the method of solving problem situational-professional tasks in the formation of argumentative communicative competence;

3) to determine the role of the method of solving problem situational-professional tasks in the process of the formation of argumentative communicative competence for intercultural professional-pedagogical implementation of teaching future foreign language teachers.

History

The formation of argumentative communicative competence will be more effective under the following conditions:

- students are active subjects of intercultural communication and interact with other participants in the process of learning foreign languages;
- they have the opportunity to discover and develop their creative potential;
- they can analyze their activity and give it an assessment (reflection);
- they can practically solve situational-professional tasks that will prepare them for future professional activity.

According to Kislyakov P.A. [1] there are four types of learning situations – situation-illustration, situation-exercise, situation-assessment, situation-problem. An illustration-situation is a concrete example from practice and assumes typical algorithms for solving problems. An exercise-situation is a task that requires access to various sources of information (literature, reference books, the Internet). Situation-assessment shows typical situations, events and considers the measures taken on them. Situation-problem involves solving the problem in pedagogy. The method of solving problem situational-professional tasks is a leading method of forming argumentative communicative competence in terms of cognitive linguocultural methodology of modern foreign language education.

Analysis of scientific literature shows the variability of the concept “pedagogical situation.” So, Y.K. Babansky considers the pedagogical situation as a way to prepare a teacher for designing, constructing and organizing an optimal teaching and educational process [2]. In the studies of Y.N. Kulutkin the situation is presented as a mechanism for the development of a teacher’s holistic pedagogical reflection [3]. In the theory of V.V. Serikov’s task-situations are described as the technology of forming among students an integral image of the upcoming pedagogical activity [4]. In the concept of A.A. Verbitsky training professional

situations are the methodology for implementing a contextual approach in education [5]. Professional-situational tasks are defined by different scientists as

- form of students’ cognitive activity (N.V. Albrecht) [6],
- the condition of teacher’s professional self-development (Y.V. Sokolova) [7],
- a problem situation in the real educational process (N.V. Yazykova) [8],
- type of control of students’ knowledge and skills (V.S. Avanesov) [9],
- means of preparing future teachers to interact with students (N.S. Kasatkina) [10] and others.

Methods of research

The solution of a situational-professional task involves the study of a real problem situation by building its solution in the form of a prognosing with the subsequent implementation of this activity. The solution of a situational-professional problem provides mastering the necessary professional skills. This allows us to conclude that the method of solving problem situational-professional tasks constitutes the basis of the practical component of professional activity and the formation of argumentative communicative competence. Thus, when solving situational-professional tasks, future foreign language teachers discuss the real practical situation that arises in professional activities, demonstrate specific knowledge and skills. We believe that the method of solving problem situational-professional tasks consists in focusing on the reflection of pedagogical reality, which is presented in the content of the problem as a problem situation, the solution of which creates conditions for the development of professionalism and pedagogical thinking of the future foreign language teacher.

We understand the method of solving problem situational-professional tasks as a problem situation, involving the modeling of professional activity to solve a pedagogical problem in order to form professional competencies of future foreign language teachers. The method of solving problem situational-professional tasks is a process of consistent, step-by-step implementation of an informed problem solving. Pedagogical research presents various algorithms for solving situational problems. So V.A. Slastenin considers the following steps:

1. Statement of the problem based on the analysis of the situation and specific conditions.
2. Designing a method of pedagogical interaction.
3. Implementation of the plan for solving the problem in practice.

4. Analysis of the results of problem solution [11].

T.S. Sheromova, in her research, determines that in order to make a well-grounded solution of a situational problem it is necessary to:

1. Collect information - highlight the facts.
2. Identify the contradictions between facts, suggest hypotheses.
3. Formulate a verbal model for solving a problem.
4. Mark the results.
5. Carry out a test experiment [12].

According to O.E. Lebedev, the solution of situational problems has an algorithmic prescription: actualization, problem and purposeful stage, choice of means of solution, theoretical and effective stages, generalization [13]. O.Y. Ovchenkov describes the method of solving a professional-pedagogical task as a series of successive stages: motivation, understanding the text of the problem, formulating the problem, putting forward hypotheses for solving the problem, making a decision, correction, reflection [14].

Based on the analysis of scientific sources, we believe that the solution of situational-professional tasks consists of the following actions:

- analysis of the initial data and goals of the situational-professional task,
- development of a plan for solving the problem,
- adoption and implementation of a decision plan,
- reflection, determination of goals achievement, development of a plan for further development.

Results and discussion

The method of solving problem situational-professional tasks is a detailed study of the real conditions of the problem situation to solve it. The main purpose of solving situational-professional problems is the acquisition of skills and decision-making skills of a problem situation. The use of this method in the process of learning foreign languages contributes to the development of students' readiness to:

- mastering the skills and abilities of analyzing the situation and critical understanding of it;
- decision making based on critical analysis;
- search for the necessary information to solve the problem situation;
- the use of theoretical knowledge to solve practical problems;
- to extract useful information from solving situational-professional tasks of a problematic nature;
- the ability to assess their activities (reflection).

With proper organization of the learning process through the method of solving problem situational-professional tasks, the principle of problemativeness is reflected, which allows solving problem situations of varying degrees of complexity. Students solve practical problem situations by demonstrating the development of their argumentative communicative competence.

To effectively use the method of solving problem situational-professional tasks, it is necessary to organize students' learning activities aimed at developing attention, memory and thinking, as well as developing such communication functions as communicative, regulatory, cognitive and prognostic.

The method of solving problem situational-professional tasks is a technology with a number of positive features for use in learning a foreign language. It

- 1) is an analytical and research process;
- 2) trains to work in a team, which is a method of collective learning, during which students exchange information;
- 3) is a cognitive activity that forms students' necessary competences and develops skills;
- 4) helps to enhance cognitive activity;
- 5) is a kind of problem method, as students learn to formulate a problem and find ways to solve it;
- 6) presents an interactive process in which students learn to listen to other people's opinions, analyze them and give their own assessment;
- 7) promotes the development of reflective skills through self-analysis of its activities.

The formation of argumentative communicative competence occurs in the learning process, an important task of which is the creation of real communicative situations through the method of solving problem situational-professional tasks. This technology is based on cooperation and involves a process that is focused on student's personality. In this regard, in the process of developing argumentative communicative competence, the method of solving problem situational-professional tasks is decisive and important, since personal participation and group discussion become the main components of the learning process.

Modern foreign language education, which is based on the active use of the method of solving problem situational-professional tasks, reflects the content of future professional activities, stimulates and activates the needs and interest to improve students' knowledge and skills. In the process of learning, built on the use of the method of solving problem situational-professional tasks, students

are subjects of cognitive activity and develop their independence, creative potential and research work.

The actual problem of the professional training of future teachers is the contradiction between the theoretical subject training and the practical nature of the future professional activity. This situation necessitates the development of a future specialist in the aspect of shaping his/her practical experience in professional activity, mastering professional competencies. The training of specialists demonstrates their inability to transfer and use theoretical knowledge in practical activities. Improving professional training involves the readiness to perform all basic professional functions. The solution to this problem, in our opinion, is the modeling of professional activity in the educational process, which allows to reproduce this activity in specially created conditions in training sessions. We believe that the use of situational-professional tasks helps to master the ways of professional activity of future foreign language teachers, as well as the formation of their argumentative communicative competence.

The educational process should be focused on modeling the future professional activity using the method of solving problem situational-professional tasks in order to form the argumentative communicative competence of future teachers. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, we have identified the characteristic features of the situational-professional task:

- problematic, search character,
- practical orientation;
- orientation to professional reality.

The solution of situational-professional tasks includes a number of components: motivational, purposeful, operational-activity, control evaluative. The motivational component supposes the installation of students on the positive motivation of the need to master the logics and algorithm of solving the situational-professional problem. This is possible under the condition that the situational-professional task corresponds to the educational and cognitive opportunities of students. The purposeful component presupposes the setting of goals, tasks and the organization on this basis of student-centered, personality-oriented work of students to solve them. Operational-activity component presupposes the formation of practical skills of students in solving the situational-professional tasks and the immediate implementation of problem tasks to solve it. The condition for the implementation of this component is the inclusion of situational-professional tasks in the structure of the educational process. The result of

the operational-activity component is the formation of argumentative communicative competence and the development of independent cognitive activity, as well as the creative realization of abilities and the ability of critical thinking through the variability of the content of situational-professional tasks. The control evaluative component provides control and correction of the results of solving situational problems. This component develops the future teacher's readiness for self-development and self-improvement based on the reflection of pedagogical thinking.

Thus, the method of solving problem situational-professional tasks contributes to the consistent mastery of practical skills in combination with theoretical knowledge, as well as the formation of argumentative communicative competence.

We believe that every teacher, using the method of solving problem situational-professional tasks in the educational process, should prepare the following materials:

- a set of situational-professional tasks of different types and for different stages of training,
- methodological materials and methodical instructions that determine the procedure for solving the problem,
- requirements and criteria for evaluating the solution to the problem.

Highlighting the didactic importance of the method of solving problem situational-professional tasks, we consider it is important to identify the criteria for the methodical construction of the situational-professional problem:

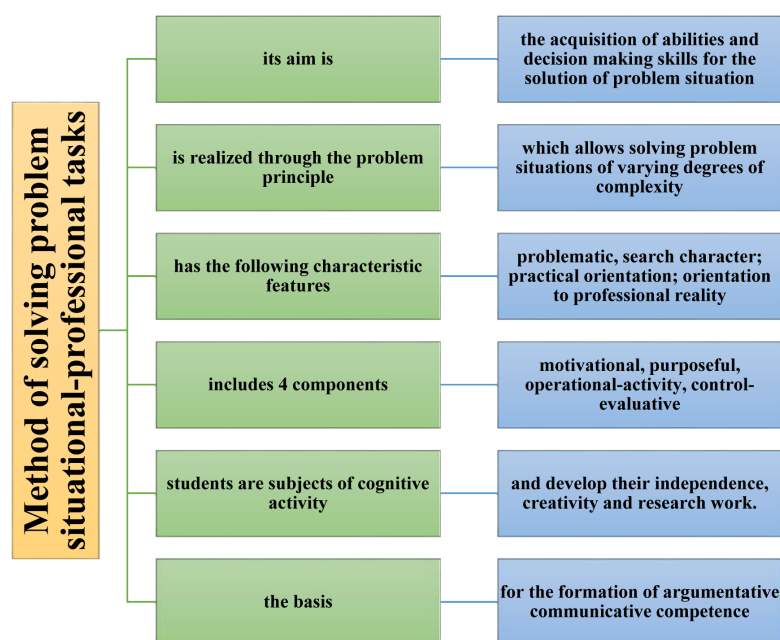
- relevance;
- practical orientation;
- analyticity;
- contextuality;
- structural;
- availability;
- variability.

There is a table which reflects the basic functional characteristics of the method of solving problem situational-professional tasks.

According to the program which is offered for fifty 2nd year students there are 3 components of the educational process. They are motivational-purposeful, cognitive subject-substantive, communicative process-technological, reflective evaluative-resultative components implemented in a step-by-step (phased) organized methodological system. The motivational-purposeful component involves the development of the motivational and value areas of the student's personality. The cognitive subject-substantive component is

expressed in the mastery and systematization of subject-professional knowledge, in the mastery of linguistic and sociocultural norms of professional communication; accumulation, internal synthesis, storage of knowledge about the subject of professional activity, intellectual and analytical processing of this data. The communicative process-technological component provides the

management of the didactic process by using adequate goals and objectives of advanced technologies, means and forms of teaching. The reflective evaluative-resultative component contributes to the assessment of the achievement of the planned (competency) goal, the compliance of the content and effectiveness of the selected technological teaching tools.



Picture 1 – Functional characteristics of the method of solving problem situational-professional tasks

Thus, the educational process, organized as a system of motivational-purposeful, cognitive subject-substantive, communicative process-technological, reflective evaluative-resultative components, is aimed at the formation of argumentative communicative competence of future foreign language teachers. These components provide three stages of communication modeling (the stage preparing for context-based communication; the stage of situational modeling of communication; the stage of intercultural and communicative professional communication).

Based on the exercise system proposed by S.S. Kunanbayeva [15] (exercises preparing for communication, exercises modeling communication, intercultural-communicative exercises), we distinguish three types of exercises for the formation of argumentative communicative competence. The first type is argumentative-oriented exercises that prepare for argumentation. These exercises include:

- cognitive exercises;
- exercises forming the subject content of communication;
- exercises introducing metalanguage material.

For example:

1. Read the abstract from the article. Define and formulate the main thesis of this abstract.
2. Read the abstract from the article and determine the presence or the absence of the logic in the structure of this abstract.
3. Read the abstract from the article and find advantages and disadvantages of the summarizing arguments (or arguments in general).

The second type is exercises that simulate the ability to generate individual speech argumentative acts. These exercises include:

- exercises that form the ability to generate individual communicative acts (microtexts);
- exercises that form the ability to generate complete, reasoned statements (detailed texts).

For example:

1. Read the abstract from the article and create a new formulation of the theme (unexpected or even paradoxical) in order to attract people's attention.

2. Read the abstract from the article and analyze the information: select necessary facts, put them in the logical order, add more supporting arguments.

3. Read the abstract from the article and prove your case with the help of arguments from the given abstract (define the theme under discussion, consider its different aspects, express your position).

The third type is complex intercultural-communicative types of exercises, which are based on the solution of problem situational-professional tasks. Problem situations are modeled by setting a specific task, which is the core of this situation. This task may contain both statements and counterarguments. For example:

Situation # 1:

"Your colleague is taking part in international conference dedicated to the organization of exams in the secondary school. He has analyzed this problem and came to conclusion that the present organization of exams became out of date. While performing his speech in front of the audience he said: 'The organization of exams in the secondary school is not suited to the requirements of modern foreign language education!' This situation caused culture shock and negative perception by the listeners. Why?"

Situation # 2:

"You are in the international conference. Your colleagues are discussing the problem of providing computers to teaching a foreign language. One of them insists that teaching a foreign language should be organized with the help of computers. Another one objects to the full usage of computers in teaching a foreign language. Support or disprove these ideas and prove your point of view with the help of arguments."

Situation # 3:

"You take part in a discussion in the form of the international round table dedicated to the quality of private and state schools. One of your colleagues gave a talk on the advantages and priorities of private schools over the state ones in the quality of education. Another one convinces the audience that it's better to send your children to the state schools. Support or disprove these ideas and prove your point of view with the help of arguments."

The teaching material prepared by us was corresponded to the curriculum, the sphere of communication and speech themes, as well as the students' level of a foreign language. We

divided fifty 2-year students into three language groups. In two experimental groups, the process of the formation of argumentative communicative competence was based on the method of solving problem situational-professional tasks. In the control group, the methodology was based on the conceptual provisions of the psychological theory of transferring skills from one type of speech activity to another.

Based on the analysis of the experiment results, we came to the conclusion that the process of the formation of argumentative communicative competence, based on the use of the method of solving problem situational-professional tasks, helps to increase students' motivational and value relations to the importance and significance of argumentative communicative competence, as a component intercultural communicative competence, which is the main goal of teaching a foreign language at the present stage. An analysis of the experimental work, the purpose of which was to verify the didactic effectiveness of using the method of solving problem situational-professional tasks to form argumentative communicative competence, revealed a positive trend. The growth for the experimental groups was 30%.

This allows us to conclude that the method of solving problem situational-professional tasks is the basis for the formation of argumentative communicative competence. The typology of exercises developed by us eliminates discreteness in the holistic process of mastering the argumentative communicative competence. Performing these exercises, students are constantly in the dynamic process of verbal communicative activity. With such an organization of the learning process, the student acts as an active "subject of intercultural communication" with a sufficiently high level of skills necessary to master the argumentative communicative competence.

Conclusions

The method of solving problem situational-professional tasks provides the prerequisites for the formation of argumentative communicative competence that develops the professional thinking necessary for future professional activity. In the process of teaching a foreign language through using the method of solving problem situational-professional tasks, a learning environment is created in real time, which activates the cognitive activity of students to form argumentative communicative competence. The modeling of the professional

activity of a future teacher allows the formation of a number of important professional competencies, including argumentative communicative competence. In the process of using the method of solving problem situational-professional tasks, real conditions are created for future professional activities, which ensures readiness for work in the new modern educational environment.

By solving situational-professional problems, the argumentative communicative competence of students is formed, which is the basis of the professional training of future foreign language

teachers. Thus, the method of solving problem situational-professional tasks

– contributes to the development of professional activity and creates conditions for the effective formation of argumentative communicative competence;

– contributes to the development of creative abilities, the ability to formulate and express students' point of view;

– helps to overcome stereotypes in training, the development of new approaches to professional situations.

References

1. Кисляков П.А. Применение метода решения ситуационных задач в процессе формирования у студентов – будущих педагогов готовности к обеспечению социальной безопасности// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. – №10(18).
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – 4-е изд. – М.: ЛОГОС, 2012. – 192 с.
3. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 2016. – 120 с.
4. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: ЛОГОС, 2012. – 272 с.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 2012. – 207 с.
6. Альбрехт Н.В. Компетентностный подход в образовательных технологиях при преподавании иностранного языка / Н.В. Альбрехт // Акмеология профессионального образования: материалы 13-й Всерос. науч.-практ. конф., 17–18 марта 2016 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2016. – С. 204–208.
7. Соколова Ю.В. Профессиональное саморазвитие учителя в процессе разрешения стихийно возникающих педагогических ситуаций / Ю.В. Соколова, Г.В. Палаткина // Человек и образование. – 2011. – № 3 (28). – С. 103–108.
8. Языкова Н.В. Об исследовательской деятельности учителя иностранного языка средней школы / Н.В. Языкова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. – С. 81–84.
9. Аванесов В.С. Формы тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2005. – 155 с.
10. Касаткина Н.С. Ситуационная задача как средство подготовки будущего педагога к взаимодействию с обучаемыми / Н.С. Касаткина, Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 43–48.
11. Сластенин В.А. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании / В.А. Сластенин, П.В. Лепин, В.А. Беловолов, С.П. Беловолова // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 28–32.
12. Шеромова Т.С. Ситуационные задачи исторического характера: структура и специфика использования в аспекте метапредметности / Т.С. Шеромова // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 159–160.
13. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2014. – № 5. – С. 3–12.
14. Овченкова О.Ю. Из опыта организации сетевого взаимодействия вузов / О.Ю. Овченкова, И.В. Рубанова, Л.А. Богданова // Вестник Удмуртского университета. – 2016. – Т. 26. – Вып. 1. – С. 93–104.
15. Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. – Алматы, 2010 – 344с.

References

1. Kislyakov P.A. Primeneniye metoda resheniya situatsionnykh zadach v protsesse formirovaniya u studentov – budushchikh pedagogov gotovnosti k obespecheniyu sotsial'noy bezopasnosti [Application method of the solution of case studies in the process of formation to students – future teachers preparedness to ensure of social safety], *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern research on social problems], 10 (18), 16-33 (2012). (in Russian)
2. Babanskiy Yu. K. Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa [Optimization of the educational process] (Logos, Moscow, 2012).
3. Kulyutkina Yu. N., Sukhobskoy G. S. Modelirovaniye pedagogicheskikh situatsiy: problemy povysheniya kachestva i effektivnosti obshchepedagogicheskoy podgotovki uchitelya [Modeling of pedagogical situations: problems of improving the quality and effectiveness of general educational training of teachers] (Pedagogika, Moscow, 2016).

4. Serikov V.V. *Obrazovaniye i lichnost'. Teoriya i praktika proyektirovaniya pedagogicheskikh sistem* [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems] (Logos, Moscow, 2012).
5. Verbitskiy A.A. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod* [Active learning in higher education: a contextual approach] (Vysshaya shkola, Moscow, 2012).
6. Al'brekht N.V. *Kompetentnostnyy podkhod v obrazovatel'nykh tekhnologiyakh pri prepodavanii inostrannogo yazyka* [Competency-based approach in educational technologies in teaching a foreign language]. *Materialy 13-y Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya"* [Materials of the 13th All-Russia scientific-practical conference Acmeology of professional education]. Yekaterinburg, 2016, pp. C. 204-208.
7. Sokolova Yu. V. *Professional'noye samorazvitiye uchitelya v protsesse razresheniya stikhiyno voznikayushchikh pedagogicheskikh situatsiy* [Professional self-development of a teacher in the process of resolving spontaneously arising pedagogical situations], *Chelovek i obrazovaniye* [Human and education], 3 (28), 103–108 (2011). (in Russian)
8. Yazykova N. V. *Ob issledovatel'skoy deyatel'nosti uchitelya inostrannogo yazyka sredney shkoly* [About the research activity of a teacher of a foreign language of secondary school], *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 3, 81-84 (2005). (in Russian)
9. Avanesov V.S. *Formy testovykh zadaniy* [Forms of test tasks] (Tsentr testirovaniya, Moscow, 2005).
10. Kasatkina N.S. *Situatsionnaya zadacha kak sredstvo podgotovki budushchego pedagoga k vzaimodeystviyu s obuchayemyimi* [Situational task as a means of preparing a future teacher for interaction with students], *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 9, 43-48 (2017). (in Russian)
11. Slastenin V.A. *Metodologicheskaya refleksiya v pedagogicheskom issledovanii* [Methodological reflection in pedagogical research], *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka* [Pedagogical education and science], 4, 28-32 (2012). (in Russian)
12. Sheromova T.S. *Situatsionnyye zadachi istoricheskogo kharaktera: struktura i spetsifika ispol'zovaniya v aspekte metapredmetnosti* [Situational tasks of a historical nature: structure and specifics of use in the aspect of meta-subject], *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kostroma State University], 2, 159-160 (2017). (in Russian)
13. Lebedev O.Ye. *Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii* [Competency-based approach in education], *Shkol'nyye tekhnologii* [School technologies], 5, 3-12 (2014). (in Russian)
14. Ovchenkova O.Yu. *Iz opyta organizatsii setevogo vzaimodeystviya vuzov* [From the experience of organizing networking between universities], *Vestnik Udmurtskogo universiteta* [Bulletin of Udmurt University], 26 (1), 93-104 (2016). (in Russian)
15. Kunanbayeva S.S. *Teoriya i praktika sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya* [Theory and practice of modern foreign language education] (Almaty, 2010).

¹G.K. Nauryzbayeva , ²G.V. Revalde 

¹doctoral student of Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²corresponding member of Academy of Sciences of Latvia, prof. of Riga Technical University, Riga, Latvia
e-mail: N_G.K@mail.ru

DEVELOPMENT OF TECHNICAL COMPETENCE OF UNDERGRADUATE STUDENTS

Abstract. The review of national and international references is provided in article, the need of formation technical competences of students of the technical university in educational process is proved. The personality of a modern highly qualified engineer is objectively promoted in society as one of the key figures of socio-economic development. Crucial to the successful performance of their professional functions by engineers is the present level of technical competence of a specialist. It justifies the creation in the educational process of the conditions under which students can form technical competence, which is one of the priorities of higher education. In this paper, technical competencies are considered as a complex of knowledge, skills and personal qualities that determine the effectiveness of engineering work, based on the application of scientific and technical knowledge, and aimed at developing, researching and improving engineering and technical facilities. As a basis, vocationally-directed training in disclosing a positive attitude towards a future profession is considered based on the training profile, in knowing and understanding the requirements of the profession for personal qualities, and in an adequate self-assessment of their already formed technical competencies. In the second semester of the 2018-2019 academic year, a study was conducted on the basis of the Almaty University of Energy and Communications

Key words: competence, technical competences, educational process, professionally-directed training.

¹Г.Қ. Наурызбаева, ²Г.В. Ревалде

¹әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің докторанты, Қазақстан, Алматы қ.

²Латвия Ғылым Академиясының мүше-корреспонденті,
Рига техникалық университетінің профессоры, Латвия, Рига қ.,
e-mail: N_G.K@mail.ru

Жоғары оқу орны студенттерінің техникалық құзыреттерін дамыту

Аңдатпа. Мақалада зерттеліп отырған тақырып бойынша отандық және шетелдік әдебиеттерге шолу жасалады, оқу үдерісінде жоғары оқу орындарының студенттерінің техникалық құзыреттіліктерін (ТҚ) қалыптастырудың қажеттілігі негізделеді. Заманауи жоғары білікті инженердің тұлғасы – бұл еліміздің әлеуметтік-экономикалық дамуындағы түйінді бейне. Инженерлердің өздерінің кәсіби қызметтерін табысты атқаруы үшін маманның техникалық құзыреттіліктерінің нақты деңгейі болуы тиіс.

Білім беру үдерісінде студенттердің жоғары білімінің басымдықтарының бірі болып табылатын техникалық құзыреттіліктерді қалыптастыра алатын шарттар негізделеді. Жұмыста техникалық құзыреттілік инженерлік-техникалық жұмыстардың тиімділігін анықтайтын, инженерлік-техникалық білімдерді қолдана отырып, инженерлік-техникалық нысандарды әзірлеу, зерттеу және жетілдіруге бағытталған білім, дағды және жеке тұлғалық сапалар жиынтығы ретінде қарастырылады. Физиканы оқыту үдерісінде студенттердің техникалық құзыреттіліктерін қалыптастыру үшін қосымша әдістемелік және психологиялық-педагогикалық шарттардың қажеттілігі туралы болжам жасалады. 2018-2019 оқу жылының екінші семестрінде Алматы энергетика және байланыс университетінің студенттеріне сауалнама жүргізілді. Сауалнама сұрақтары студенттердің техникалық құзыреттіліктерінің мотивтерін анықтауға және кәсіби бағыттылықтарын бағалау үшін құрастырылды.

Түйін сөздер: құзыреттіліктер, техникалық құзыреттіліктер, оқу үрдісі, кәсіби бағыттап оқыту.

¹Г.К. Наурызбаева, ²Г.В. Ревалде

¹докторант Казахского национального университета им. аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

²член-корреспондент Академии наук Латвии, профессор Рижского технического университета, Латвия, г. Рига
e-mail: N_G.K@mail.ru

Развитие технических компетенций студентов вуза

Аннотация. В статье проводится обзор отечественных и зарубежных источников по развитию технических компетенций, обосновывается необходимость формирования технических компетенций (ТК) студентов технического университета в учебном процессе. Личность современного высококвалифицированного инженера – ключевая фигура социально-экономического развития страны. Решающее значение для успешного выполнения инженерами своих профессиональных функций приобретает наличный уровень технических компетенций специалиста. Обосновывается создание в образовательном процессе условий, при которых у студентов могут сформироваться технические компетенции, являющие одной из приоритетных задач высшего образования. В работе технические компетенции рассматриваются как комплекс знаний, умений и навыков и личностных качеств, определяющих эффективность инженерного труда, основанный на применении научных и технических знаний, и направленный на разработку, исследование и совершенствование инженерно-технических объектов. Выдвигается гипотеза, что необходимы дополнительные методические и психолого-педагогические условия для формирования технической компетенции студента в процессе преподавания физики. Во втором семестре 2018–2019 учебного года было проведено анкетирование для студентов Алматинского университета энергетики и связи. Вопросы анкеты были составлены на оценку профессиональной направленности и выявление мотивов приобретения технической компетенции студентами.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, технические компетенции, учебный процесс, профессионально-направленное обучение.

Introduction

The solution of pressing social and economic problems is largely determined by the level of the country's scientific and technological potential, the most important component and the main value of which is engineering, scientific and technical personnel. The personality of a modern highly qualified engineer is objectively promoted in society as one of the key figures of socio-economic development (New opportunities, 2018).

The general trends of the current stage of the scientific and technological revolution, which are manifested in the rapid turnover of production technologies in the sphere of material production and communications, the widespread introduction of computer and information technologies, lead to changes in the content of engineering and technical work, its intellectual saturation and strengthening of the creative component. From the point of view of the success of the professional activity of a highly qualified technical specialist, his abilities to continuously update his knowledge and apply it to solve real problems, predict events and act effectively in rapidly changing conditions of professional activity, find creative approaches and sound solutions to emerging problems. In other words, decisive importance for the successful fulfillment by engineers of their professional functions becomes the available level of technical

competence of a specialist. In this regard, the modern educational process should ensure the formation of the young generation of such competences that it needs in the information and production space. Therefore, the creation in the educational process of the conditions under which students can form technical competences is one of the priorities of higher education.

The purpose of the article is to review the literature on the topic of research and conduct a stating experiment.

Materials and research methods

In the course of our research work, we used the works and works of domestic and foreign scientists, applied research methods such as questionnaires, conversation, observation, questioning and testing. In the second semester of the 2018-2019 academic year, a study was conducted on the basis of the Almaty University of Energy and Communications, which provides training for qualified specialists in mainly three areas: electricity, heat and telecommunications.

Theoretical analysis

Today, an analysis of modern literature of national pedagogy has shown that this issue is reflected in many works in which competence is

defined as the integrity of knowledge, skills and acquired skills, and competence is considered as an element of an ideal entity (Mazhitova L.H., Nauryzbayeva G.K., 2014:14).

According to the pedagogical encyclopedia, the concept of “competence” includes, in addition to purely professional knowledge and skills, such qualities as: initiative, cooperation, the ability to learn, evaluate, think logically, select and use information, while the concept of “competence” includes an aggregate interrelated qualities of the person (knowledge, skills, skills, ways of activity), specified in relation to a certain circle of objects, processes, and necessary in relation to them high-quality productive activity (Great Russian Encyclopedia, 1993-1999).

According to V.A. Arabadzhi, competence determines the quality and level of professional readiness for activities, expressed in the nature of labor, the ability to find a rational solution to the problem in the face of various difficulties (Arabadzhi V.A., 2010: 26).

A number of dissertations are devoted to the development of the pedagogical basis for the formation of competences (FC) of students as an integral system in conjunction with skills in unity with the educational and creative process (Atlyaguzova E.I., 2011: 272).

In the works of foreign authors, there is a difference in the interpretation of the phenomenon under study. So, for example, according to A. Sanchez competence is a term widely used to describe human resources, to assess the productivity of people he defines competences as a set of related knowledge and skills that affect the performance of work and correlate with its effectiveness. In this case, competence can be attributed to the behavior that supports this area of activity, and the ability to attribute to the attributes that underlie the behavior. Thus, in his work, Burgoin D. proposes to link competences readily perform production tasks (Martin L., 2013:70).

In other works competence is considered as behavior demonstrated by a person in the process of efficiently performing production tasks within a given organization, these are also features that are causally related to the achievement of certain results (successes) through certain actions and thanks to the maintenance of a single line of conduct, order of actions and conditions for the organization of effective work. This means that there is evidence that the possession of certain characteristics of competences predetermines and leads to the efficiency of production activities (Boyatzis L., 1982).

In essence, the basis of behavior is, in our opinion, the competences necessary to achieve the desired result. Competence – this is what an individual can demonstrate, shows that it can be determined, evaluated, formed. Some desired competences characteristics are easily defined and measured using criteria and indicators. However, many researchers see this as a difficulty. At the same time, it is obvious that the activities of some specialists are more effective than those of others. By measuring competences, it is possible to analyze the reasons why a specialist’s work becomes more efficient and to find all the constituent factors for this. Thus, in foreign sources, the term “competence” is used in many contexts and with different meanings. In the work of U. Biham, technical competences are divided into three categories:

1. Factors that allow individuals to be competitive;
2. The qualities and skills that the specialist must exercise in order to achieve efficiency in the performance of official duties and production tasks;
3. Personal aspects that imply skills, achievements and results of human activity. Thus, the author considers the technical competence as the unity of the individual specialist, his consciousness and activity in conjunction with the processes of activity and communication (W. C. Byham, 2016).

In the work of A.Yu. Slavina, N.A. Shmatko, O.F. Firalova and O.P. Kornienko (Borisova L., 2006) technical competences are interpreted as follows:

1. Mastering the knowledge, skills and abilities necessary for the work in the specialty, while at the same time autonomy and flexibility in solving professional problems; developed collaboration with colleagues and professional interpersonal environment.
2. Designing standards, which are “elements of competence”, which include:
 - performance criteria (a measure of quality);
 - application area;
 - required knowledge.
3. Effective use of abilities, allowing you to fruitfully carry out professional activities according to the requirements of the workplace. In this sense, competences go beyond the professional triad: “knowledge-skills-skills” and include informal and informal knowledge and know-how (behavior, fact analysis, decision making, work with information, etc.).

The concept of “technical competence of the student,” in the work of L.A. Borisova is defined as a complex integral system of personal and profes-

sional qualities of a future specialist, characterizing the degree of development (self-development) of an individual, individuality and reflecting the synthesis of technical knowledge, skills and intellectual abilities, a set of value orientations, motives and needs of a student's professional self-improvement (Borisova L. A., 2006).

In turn, N. Ageeva, analyzing the axiological and methodological foundations of engineering, comes to the conclusion that technical competence is the knowledge, skills and abilities necessary for the effective performance by employees of their official duties. These competencies differ from others in that they affect the area of special knowledge and skills. The knowledge that a person has and is necessary for the effective performance of work must be implemented in skills and abilities (Ageeva N.V., 2004).

Meanwhile, in the works of foreign authors (John Zamboni, Laura Bramble and others) technical competences are characterized as follows:

1. Application of knowledge and skills necessary for effective work in a specific role or group of workplaces in an organization. They are closely related to the knowledge and skills necessary to succeed in specialized areas.

2. Use in combination with general or interpersonal competence to create high-priority job profiles that focus on both "soft skills" and "know-how" necessary for successful work.

3. The ability to distinguish jobs in the functional area (Aldous H., 2000).

Thus, the analysis of psychological and pedagogical literature indicates that technical competence is the knowledge, skills and abilities of the individual, contributing to act properly in accordance with the requirements of production activities, to solve the class of professional tasks in the field of technical work in an organized way, questions and problems regardless of others, to self-assess the results of their activities, and readiness for their professional role in a particular area of technical labor. Willingness to professional activity from a psychological point of view is characterized by the presence of specialist knowledge and skills that allow him to carry out his activities at the level of modern requirements of science and technology.

Based on the analysis, we can formulate the following conclusion: technical competence – this is a complex of knowledge, skills and personal qualities that determine the effectiveness of engineering work, based on the application of scientific and technical knowledge, and aimed at the development, research and improvement of engineering objects

(technical systems and technological processes). In our opinion, technical competencies allow for goal-setting and organizing collective production and technical activities for their creation and maintenance in order to meet public technical needs (reflecting the right attitude to technology and proper handling of equipment, equipment, tools and materials; compliance with safety measures; maintaining order in the workplace, the manifestation of accuracy in the work with machinery, equipment, tools and materials; resources, creating a comfortable and safe working environment, etc.).

Considerable interest on the part of scientists to the problems of technical competence, manifested in the last decades, can be explained by the fact that due to the growth of the modernization of science and technology, the technological power of man has increased significantly on a global scale. The close connection of technical competences with all other areas of human material and spiritual production leads to the fact that technical progress is becoming a key factor in the socio-economic development of society.

Paying tribute to the scientific and practical value of the results of the above studies, it is necessary, however, to note that so far, despite the substantial interest of scientists and the significance of the results obtained to date, the problem of the formation of technical competencies of students in the learning process is still not solved in a sufficient degree, in the scientific and pedagogical literature there is no experience in the development of the essence and the criterion-level structure of the phenomenon under study, the possibilities of formation technical competency of students, on the object material of natural sciences based on the content types (generalized) tasks of professional work of the future expert.

Meanwhile, the study of the experience of universities showed that the current system of preparing a future specialist in junior courses does not put the formation and development of technical competencies of students a special purpose, and the study of its formation among students shows that spontaneous formation in the context of the educational process does not meet modern requirements.

We believe that there are several reasons for the lack of effective methods for the formation of technical competences:

- the lack of theoretical and pedagogical foundations for the formation of technical competences of students;
- lack of technology for monitoring the quality of professional training of students of a technical

university, a general understanding of how a complex phenomenon requires specially organized measures to determine the pedagogical conditions for the formation of technical competences.

According to the analysis, as we can see, there is no unambiguous approach to the definitions of the terms “competence” and “competency” in the literature, as there is no theory and practice of pedagogy of technologies and methods of their formation under the conditions of training technical specialists. Especially it concerns the preparation of students at the undergraduate in the process of teaching natural science disciplines.

Each student can be characterized by the presence of his knowledge and skills, by his personal qualities, “sharpened” under the training activities carried out, by his attitude to the institute, his leadership, by his ability to “fit in” with the situation of the university. All these indicators constitute the concept of student competences (Armstrong M., 2004).

At the same time, technical competence is of considerable interest as a technical readiness and ability of a student or specialist to perform tasks and duties not only in daily activities, but also as a combination of certain personality traits with a high level of technical readiness for professional activities to effectively interact with teachers and future colleagues.

Thus, technical competence is one of the most important characteristics of a student’s personality. Competences include substantive (knowledge) and procedural (skills) components, because a competent student not only understands the nature of the problem, but also knows how to solve it practically (skills). Research materials on innovative technologies of higher education indicate the importance of the TC students as a decisive factor in the success of their training, as well as in the subsequent professional activity (Mazhitova L.H., Nauryzbayeva G.K. 2010:74), therefore, the formation of the TC students must begin at the undergraduate in order to improve efficiency and improve the quality of the educational process.

In this regard, we are developing the technology of effective formation of technical competencies of students at junior courses at a technical university on the basis of professionally-directed education, orienting all the components of training for the future specialist to acquire the competencies necessary to carry out professional activities. In turn, technical competencies include a set of interrelated knowledge, skills, skills, ways of activity and personal qualities that determine the effectiveness of solving problems that arise in the process of productive work. At the

same time, competence is a list of standards that clearly describe what a student needs in order to best organize their professional activities in the future.

The use of such technology allows a student who finds himself in a new learning environment to successfully adapt to them, to join the professional knowledge, skills, and skills if his activities at the university contribute to the formation of readiness to meet the requirements of the university, i.e. it should be carried out in a special way created pedagogical conditions for the formation of technical competencies that contribute to this.

The technology of forming technical competences offered by us is based on the use of professionally-directed training with a focus on the object of the future professional activity of a specialist. This technology contributes to the creation of pedagogical conditions for the convergence of educational and cognitive activity of students with their future professional as the basis for the formation of the TC. In this case, the formation of the TC in the conditions of preparation of students of the university can be carried out effectively, provided the content and teaching methods are oriented to the model of the specialist’s activity based on the competence-based approach to professional training.

In pedagogy, the competence approach is clearly marked in the works of scientists (Armstrong M., 2004), the use of which to simulate learning processes allows you to create a methodological basis for vocational-directed learning physics, which effectively contributes to the resolution of contradictions caused by the dual position of physics in a technical university. By professional orientation of teaching physics, we understand the content of educational material and the organization of its mastering in such forms and types of activities that correspond to the systematic logic of constructing a physics course and imitate the cognitive and practical tasks of the future professional activity of a specialist.

Results

We propose to use professionally-directed training, which enables the student to form professionally-oriented knowledge, skills, and necessary personal qualities in the context of technical competencies.

In the second semester of the academic year 2018-2019, a study was conducted on the basis of the Almaty University of Power Engineering and Telecommunications, which provides training for qualified specialists in mainly three areas: electric-

ity, heat and telecommunications. The necessity of forming TC students among university students is also due to extremely rapid changes taking place in all areas of modern science, engineering and technology. This led to experimental work on the formation of students' TCs in the training groups of the institutes of electric power and electrical engineering, heat and power engineering, control systems and information technology. We studied the possibility of forming the TC of university students in groups of specialties «Electric power industry», «Head power engineering», «Radio electronics and communication», conducting a stating experiment. The tasks of the ascertaining experiment were to identify the levels of students' TC formation, as well as to check the possibilities of using the indicators identified in our model and the corresponding diagnostic tools. In the experiment, a complex technique was used, including questionnaire, observation, testing, and others.

When conducting a survey of students, they were asked exemplary questions:

- 1) Do you believe in the right choice of profession?
- 2) Do you believe in the right choice of your specialty?
- 3) Do you find the positive side of your choice?
- 4) Are you familiar with the future profession?
- 5) Do you have an idea about your future profession?

The results obtained in the course of the ascertaining experiment confirmed our assumption that the absence of a specially organized teaching methodology in junior courses affects the formation of students' TCs: for example, 62.3% of Institute of Electric Power and Electrical Engineering students and 54.1% of Institute of Heat Power Engineering students, 51.6 % of Institute of Management Systems and Information Technologies students showed low levels of TC; the average level is 32.4%, 39.7%, 35.6%, respectively. These data led us to the conclusion about the need for special purposeful work in the university environment on the formation of the TC, which we will continue to consider.

In the practice of AUPET, the staff of the registrar's office (RO) twice a year, after the end of the examination session, calculates the so-called total student rating, determining it on the basis of summing up the examination grades set in percent using weighting factors. The value of the weight coefficient depends on the cycle of disciplines and the timeliness of the student passing the settlement and graphic work, exam or defending laboratory work.

As an individual criterion for the overall success of a particular student, we propose using a value equal to the ratio of the total rating of this student to its maximum possible value at the moment. The specified criterion, firstly, fully satisfies the requirements, and secondly, although it does not exhaust all aspects of the student's characteristics, it is at the same time quite informative, as it relies on objective diagnostic methods during all possible types of current, mid-term and final control, the results which are somehow reflected in the examination assessment.

In addition, exam scores take into account the structure of the educational and cognitive activity of the student, his technical activity. Therefore, this criterion can serve as a fairly reliable indicator of the success of an individual student.

Dividing the range of possible values (from 0.4 to 1) into four equal intervals, we get four groups of students whose performance in the range from 0.4 to 0.54 corresponds to critical, from 0.55 to 0.69 to satisfactory, from 0.70 to 0.84 – good, and in the range from 0.85 to 1 – excellent levels of success in learning.

Discussion

Thus, professionally-directed training can be viewed as the basis for revealing a positive attitude towards a future profession in terms of the training profile, in knowing and understanding the requirements of the profession for personal qualities, and in an adequate self-assessment of their already formed technical competencies. Professionally-directed education is a process in which, firstly, conditions are created for arousing interest in a future specialist and his value attitude to his future profession, developing cognitive interest and striving to improve his knowledge and abilities; secondly, future specialists reveal the role and importance that the system of knowledge and methods of this academic discipline has, formed in the course of its study of skills and abilities, as well as qualities for successfully mastering the profession and solving professional tasks in the future; thirdly, students are included in educational, cognitive, educational, research and search activities that are adequate to the learning objectives, thanks to the reflection in the subject-activity content of the studied disciplines of the specific features of the object of future professional activity, its types and generalized (typical) tasks. Thus, the professional orientation of undergraduate education makes it possible to bring together the educational and cognitive activity

of students with their future professional activity, which is a necessary condition for the effective formation of their technical competencies.

Conclusions

On the basis of a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, we defined the concept of “technical competences”, and a preliminary survey of students showed that technical competences of students can and should be formed at junior university courses in the process of studying natural science disciplines (in our case,

using physics as an example). In this regard, we believe to develop a technology for the formation of technical competences in a professionally directed learning environment. Thus, we need to develop a model of future bachelor’s activity, which will make it possible to determine the goals of training in the language of professional tasks in production. The objectives of training will be able to determine the content and organizational and methodological support of the educational process for the formation of technical competences, and the criterion-level structure of technical competences, to diagnose their development.

References

- Агеева Н.В. Разработка модели технической компетентности. – М.: Кадровый бизнес, 2004. – 152 с.
- Aldous H. Education and business: partners in building human capital, in *Human Capital and Corporate Regulation* // Institute of Chartered Accountants. A. Carey, N. Sleight-Johnson. London: Education Press, 2000.
- Атлягузова Е.И. Формирование базовых компетенций студентов технического профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.И. Атлягузова. – Тольятти, 2011 – 272 с.
- Arabadzhi V.A. Creative search in work with teachers // *DOW Management*, 2010. no. 3. pp. 26-28.
- Armstrong M., Baron A. *Managing Performance* // Performance management in action / CIPD. London: Capital, 2004.
- Борисова Л. А. Развитие технических компетенций у студентов на основе информационных технологий обучения: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. А. Борисова. – Казань, 2006. – 57 с.
- Boyatzis L., Richard E. The competent manager: a model for effective performance // *John Wiley & Sons*. 1982. no. 4. pp. 83-95.
- Byham W.C. Developing dimension-competency-based human resource systems // *Development Dimensions International*, Kevin W and Bernthal. 2016. no. 1. pp. 62-79.
- Большая Русская Энциклопедия. – Москва.: Просвещение, 1993-1999.
- Мажитова Л.Х., Наурызбаева Г.К. Информационно-деятельностное обучение как основа организации самостоятельной работы студентов // *Вестник АУЭС*. – 2014. – №3. – С.14-22.
- Мажитова Л.Х., Наурызбаева Г.К. К проблеме формирования профессионально-ориентированных компетенций студентов бакалавриата технического вуза // *Материалы III Республиканской научно-практической конференции*. – Алматы, 2010. – С. 74-76.
- Martin L. Developing entrepreneurial competencies-an action-based approach and classification in education. Licentiate Thesis, ISSN: 1654-9732. Report number L2013:070. © Martin Lackéus, 2013.
- Звездова А.В. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Наука, 2012. – 104 с.

References

- Ageeva N.V. (2004) Razrabotka modeli tekhnicheskoy kompetentnosti [Development of a model of technical competence]. M.: HR business, 152 p. (In Russian).
- Aldous H. (2000) Education and business: partners in building human capital, in *Human Capital and Corporate Regulation* // Institute of Chartered Accountants / A. Carey, N. Sleight-Johnson. London: Education Press.
- Atlyaguzova E.I. (2011) Formirovaniye bazovykh kompetentsiy studentov tekhnicheskogo profilya: diss. cand. ped. sciences. [Formation of basic competencies of technical students: diss. cand. ped. sciences]. Tolyatti, 272 p. (In Russian).
- Arabadzhi V.A. (2010) Creative search in work with teachers // *DOW Management*, no. 3. pp. 26-28.
- Armstrong M., Baron A. (2004) *Managing Performance* // Performance management in action / CIPD. London: Capital.
- Borisova L. A. (2006) Razvitiye tekhnicheskikh kompetentsiy u studentov na osnove informatsionnykh tekhnologiy obucheniya: aftoref. cand. ped. nauk: 13.00.01 [Development of technical competences of students on the basis of information technologies of education. Abstract of dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences]. Kazan., 57 p. (In Russian).
- Boyatzis L., Richard E. (1982) The competent manager: a model for effective performance // *John Wiley & Sons*. no. 4. pp. 83-95.
- Byham W.C.. (2016) Developing dimension-competency-based human resource systems // *Development Dimensions International*, Kevin W and Bernthal. no. 1. pp. 62-79.
- Great Russian Encyclopedia (1993-1999) – Moscow.
- Mazhitova L.H., Naurzybayeva G.K. (2014) Information-activity training as a basis for organizing independent work of students // *Vestnik AUPET*. – Almaty, – no.3. pp.14-22.
- Mazhitova L.H., Naurzybayeva G.K. (2010) On the problem of the formation of professionally-oriented competencies of undergraduate students of a technical college // *Materials of the III Republican Scientific Practical Conference*. pp. 74-76.
- Martin L. (2013) Developing entrepreneurial competencies-an action-based approach and classification in education. Licentiate Thesis, ISSN: 1654-9732. Report number L2013:070. © Martin Lackéus.
- Zvezdova A.B. (2012) Innovative pedagogical technologies: Active training. – M.: Science. p.104.

3-бөлім
**ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ЗЕРТТЕУЛЕР**

Section 3
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
RESEARCH**

Раздел 3
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

К.Е. Ошанова

почетный работник образования Республики Казахстан, директор КГУ
«Специализированный лицей №165 Управления образования г. Алматы»,
Казахстан, г. Алматы, e-mail: oshanova_ke@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УРОВНЯ УЧИТЕЛЯ ЛИЦЕЯ

Аннотация. Дидактическое целеполагание – важнейшая регулятивная часть деятельности каждого учителя и каждого менеджера образования. Оно является ежедневной обязанностью и показателем профессиональной педагогической компетентности.

В целях определения основных направлений деятельности управленческой команды лицея в области повышения компетентности учителей в дидактическом целеполагании нами исследованы цели обучения, которые ставят учителя лицея в своей практике проектирования уроков. Сформулированные учителями и зафиксированные в планах цели проанализированы, во-первых, с позиций реализованных педагогических подходов к определению целей; во-вторых, с позиций уровня проектируемой когнитивной деятельности учащихся в соответствии с таксономией Б. Блума. Это позволило выявить реальные трудности учителей в области целеполагания и наметить направления действий управленческой команды лицея в области повышения компетентности учителей в целеполагании учебной деятельности лицеистов. Были проанализированы цели, поставленные 30 учителями дисциплин естественно-математического цикла и 20 учителями предметов общественно-гуманитарного направления. Исследование проведено по методологии Action Research, предполагающей обращение к практическому опыту в качестве объекта собственного исследования субъекта в целях продвижения к эффективному обучению и трансляции успешного педагогического решения. В ходе работы использованы классические методы анализа – научной литературы; изучения продуктов деятельности учителей и методистов, школьной документации.

Ключевые слова: цель обучения, дидактическое целеполагание, профессионально-педагогическая компетентность, компетентность учителя в дидактическом целеполагании.

K.E. Oshanova

honorary worker of education of the Republic of Kazakhstan, principal of the MSI
“Specialized Lyceum №165 of the Department of education of Almaty”,
Kazakhstan, Almaty, e-mail: oshanova_ke@mail.ru

Competence in Didactic Goal Setting as an Indicator of the Professional and Pedagogical Level of a Lyceum Teacher

Annotation. Didactic goal setting is the most important regulatory part of the activity of each teacher and each education manager. It is a daily duty and an indicator of professional pedagogical competence.

In order to determine the main directions of activities of the lyceum's management team in the area of improving the competence of teachers in didactic goal setting, we have studied the learning objectives that teachers of the lyceum put in their practice of project lessons. The goals formulated by the teachers and fixed in the plans are analyzed, firstly, from the position of the implemented pedagogical approaches to the definition of goals; secondly, from the position of the level of the projected cognitive activity of students in accordance with B. Bloom's taxonomy. This made it possible to identify the real difficulties of teachers in the field of goal-setting and to outline the directions of actions of the lyceum's management team in raising the competence of teachers in goal-setting educational activities of lyceum students.

The aims set by 30 teachers of disciplines of natural-mathematical cycle and 20 teachers of subjects of social and humanitarian direction were analyzed. The study was made according to the Methodology of Action Research, which involves turning to practical experience as an object of own research of the subject in order to move towards effective teaching and translation of successful pedagogical solutions. In the course of the work, classical methods of analyzing scientific literature were used; study of the products of teachers and methodologists, school documentation.

Key words: the purpose of training, didactic goal setting, professional and pedagogical competence, teacher competence in didactic goal setting.

К.Е. Ошанова

Қазақстан Республикасының білім беруінің құрметті қызметкері, «№165 мамандандырылған лицей» КММ директоры, Қазақстан, Алматы қ., e-mail: oshanova_ke@mail.ru

Дидактикалық мақсатты тұжырымдауда құзыреттілік лицей мұғалімінің кәсіби-педагогикалық деңгейінің көрсеткіші ретінде

Аңдатпа. Дидактикалық мақсатты тұжырымдау – әрбір мұғалімнің және әрбір білім беру менеджерінің қызметінің маңызды реттеуші бөлімі. Бұл педагогикалық құзыреттіліктің күнделікті міндеті және кәсіби көрсеткіші болып табылады.

Лицейдің басқару командасының дидактикалық мақсатты тұжырымдауда мұғалімдердің құзыреттілігін арттыру саласындағы негізгі іс-әрекеттерін анықтау мақсатында, біз лицей мұғалімдері өздерінің тәжірибелік сабақтарын жүргізу тәжірибесіне енгізілген оқу мақсаттарын зерттедік. Мұғалімдермен қалыптасқан және жоспарларында бекітілген мақсаттар талданды, біріншіден, мақсаттарды анықтауға енгізілген педагогикалық тұғыр тұрғысынан; екіншіден, Б. Блумның таксономиясына сәйкес оқушылардың жобалық когнитивтік іс-әрекеті деңгейінің тұрғысынан. Бұл мақсатты тұжырымдаудағы мұғалімдердің нақты қиындықтарын анықтауға мүмкіндік берді және лицей оқушыларының білім беру іс-шараларын мақсатты түрде қалыптастыруда, мұғалімдердің құзыреттілігін арттыруда лицей басшылығының әрекеттер бағыттарын анықтауға мүмкіндік берді.

Жаратылыстану – математикалық циклдың 30 мұғалімінің және қоғамдық-гуманитарлық бағыттағы 20 пән мұғалімдерінің алға қойған мақсаттары талданды. Зерттеу Action Research әдіснамасына сәйкес жүргізілді, ол практикалық тәжірибені тиімді педагогикалық шешімдерді оқытуға және аударуға бағытталған пәннің жеке зерттеу объектісі ретінде беруді көздейді. Жұмыс барысында ғылыми әдебиеттерді талдаудың классикалық әдістері; мұғалімдер мен әдіскерлердің өнімдерін, мектеп құжаттарын зерттеу пайдаланылды.

Түйін сөздер: оқыту мақсаты, дидактикалық мақсатты тұжырымдау, кәсіби-педагогикалық құзыреттілік, дидактикалық мақсатты тұжырымдаудағы мұғалімнің құзыреттілігі.

Введение

Для казахстанских учителей, менеджеров школ и методистов целеполагание в процессе подготовки и проведения уроков является одним из актуальнейших вопросов, что связано, с одной стороны, с ежедневной неизбежностью выполнения дела целеполагания каждым субъектом образования, и, с другой стороны, с происходящими парадигмальными изменениями, инновациями, обновлением содержания образования. Учителя КГУ «Специализированный лицей №165 Управления образования г. Алматы» Республики Казахстан, сталкивающиеся с вопросами формулирования целей обучения на уроках, считают целеполагание и главным условием организации учебной деятельности, и регулятивным универсальным учебным действием, которое необходимо развить у ученика, и, как и многие другие специалисты образования, одним из самых «больших» мест педагогической деятельности.

В связи с этим мы в системе исследований в действии (Action Research) в рамках многолетней работы по теме «Менеджмент в образовании: совершенствование системы управления школой для развития одаренных детей» провели исследование деятельности целеполагания

как составной части профессионально-педагогической компетентности и проанализировали навык конкретизации и формулирования целей обучения учителями в условиях казахстанского лицея. Практика показывает, что задачи проектирования, основанного на системном и многоуровневом знании реального состояния образовательного процесса, специфичны и по-особому сложны в управлении лицеем, так как лицей, по определению, данному Законом РК «Об образовании», – это «учебное заведение, реализующее общеобразовательные учебные программы основного среднего и общего среднего образования и образовательные программы дополнительного образования, обеспечивающие расширенное и углубленное естественно-математическое образование обучающихся в соответствии с их склонностями и способностями» (Закон РК «Об образовании», статья 1, пункт 40).

Управленческая команда КГУ «Специализированного лицея №165 Управления образования г. Алматы» исходит из того, что для выполнения своей миссии лицей должен иметь педагогические кадры, обладающие высоким уровнем профессиональной компетентности, не только соответствующим требованиям «Типовых Квалификационных характеристик должностей педагогических работников и приравненных к ним

лицей Республики Казахстан, но и превышающим их рамки, так как в лицей поступают одаренные дети, стремящиеся уже в школьные годы быть активом страны, представлять школу, город, страну на различных конкурсах и олимпиадах. За годы деятельности нашего лицея его учащиеся добивались побед на олимпиадах различного уровня. В Республиканской олимпиаде по общеобразовательным предметам за 25 лет наши лицеисты завоевали 17 золотых, 31 серебряных и 22 бронзовых медалей. Ежегодно наши лицеисты занимают призовые места на Президентской олимпиаде. За период с 2013 года по 2019 наши лицеисты завоевали 11 медалей: 1 золотую, 7 серебряных и 3 бронзовые. За 15-летний период Международной Жаутыковской олимпиады наши лицеисты завоевали 28 медалей, в том числе 1 золотую, 14 серебряных и 13 бронзовых. Это серьезное достижение, потому что нашим учащимся приходится состязаться со многими лучшими представителями школ многих стран. Например, в 2019 году в этой олимпиаде участвовало более 600 детей из 18 стран мира. На Международной Западно-Китайской олимпиаде наши лицеисты за последние 3 года завоевали 4 медали: 2 золотые, 1 серебряную, 1 бронзовую. На Международной математической олимпиаде IMO в 2018 году наши выпускники завоевали серебряную и бронзовую медали. Представленная ситуация побуждает управленческую команду лицея заботиться о постоянном росте уровня профессиональной компетентности педагогов и уровня компетентности учителя в дидактическом целеполагании как ее регулятивной части.

Объект исследования: цели обучения в календарно-тематических планах и планах открытых уроков учителей.

Предмет исследования: соответствие дидактического целеполагания учителей современным научно-педагогическим требованиям к его профессиональной компетентности.

Цель исследования: выявление затруднений учителей по целеполаганию и направлений деятельности по повышению соответствующей их дидактической компетентности.

Задачи исследования:

Изучить теоретические основы организации развития компетентности учителя в дидактическом целеполагании как составной части его профессиональной педагогической компетентности.

Выявить основные трудности учителей в дидактическом целеполагании.

Определить систему ожидаемых достижений учителей в области целеполагания учебной деятельности, необходимых для соответствия современной ситуацией развития образования Казахстана и вхождения в мировое образовательное пространство.

Материалы и методы исследования

Для решения исследовательских задач нами были использованы методы анализа научной литературы; изучения продуктов деятельности методистов тех уровней, которым подчиняется школа (ГОСО РК-2012; инструктивно-методические письма Министерства образования и науки Республики Казахстан и Национальной академии образования им. И. Алтынсарина; инструктивно-методические письма областного и городского департаментов образования); изучения продуктов деятельности учителей (календарно-тематические планы; поурочные планы; статьи учителей, презентовавших свой опыт на страницах научно-педагогических и информационно-методических журналов); анализа дидактических целей, представленных учителями в школьной документации.

Обзор литературы

Проблема целеполагания как важнейшего элемента деятельности учителя в педагогике разных стран мира, как показала Л.Ю. Ерохина, исследована с позиций дидактических основ целеполагания в построении обучения; взаимосвязи процессов целеполагания в преподавании и учении; проблематики обучения будущих и работающих учителей умениям педагогического целеполагания (Ерохина, 2011). В Казахстане в настоящее время наиболее актуальным является последний из перечисленных аспектов, так как, по признанию исследователей и экспертов (Ахметова, 2016; Мынбаева и др., 2018), идет активное внедрение достижений компетентностного и конструктивистского подходов к целеполаганию через практику подготовки, повышения квалификации и организации обучения в школе. Работа этого направления основывается на достижениях дидактических исследований способов конкретизации целей обучения (Bloom, 1956; Anderson, Krathwohl, 2001; В.П. Беспалько, 1988; Толлингерова, 1981; Кларин, 1995; Хуторской, 2003 и др.). Поскольку в образовательном целеполагании имеется система уровней, включающая «государственные нормативные, общественные, национально-региональные, школьные, индивидуальные цели учителей, учеников,

их родителей» (Хуторской, 2006), то учителю необходимо, с одной стороны, уверенно знать всю систему целеполагания и, с другой стороны, быть мастером целеполагания школьного и индивидуального уровней. Мастерство целеполагания – это часть профессиональной педагогической компетентности, что требует прояснения понятий «компетентность», «профессиональная педагогическая компетентность».

Как показала казахстанский исследователь Д.И. Мухатаева, научное понимание компетентности постоянно развивается, уточняется. В исследованиях специалистов компетентность определялась чаще всего через родовые понятия «способность» (38,5%), «качество деятельности или личности» (30,8%), «опыт» и «владение ЗУН», «готовность» (по 23,1%). Реже компетентность определяли через такие понятия, как «знание», «умение» и «навык», «составляющая деятельности», «ступень», «результат», «компетенция» (Мухатаева, 2018). В своей практике мы опираемся на представленное данным исследователем понимание компетентности как приобретаемой в процессе профессионального обучения и опыта способности эффективно и с ценностным профессионально-личностным отношением использовать освоенные знания, умения, навыки и личностные качества в стандартных и нестандартных ситуациях.

Выбор данного подхода к пониманию этого базового понятия обусловлен также и тем, что он подводит к общему пониманию профессиональной педагогической компетентности, выраженному ректором Казахского национального педагогического университета им. Абая, доктором педагогических наук, профессором Т.О. Балыкбаевым в интервью журналу «Открытая школа»: «В целом понятие профессиональной компетентности педагога выражается в его умении решать образовательные и воспитательные задачи, готовности к постоянному самообразованию в осознании своей высокой социальной ответственности» (Балыкбаев, 2018:3-4). Также такая трактовка в целом соответствует определению, на который опираются разработчики наиболее популярной и в настоящее время модели профессионального стандарта педагога с позиций системы деятельности (Шадриков и др., 2010). По этой модели профессиональная педагогическая компетентность включает восемь областей:

компетентность в целеполагании учебной деятельности;

компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность);

компетентность в мотивации учебной деятельности ученика;

компетентность в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока;

компетентность в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении;

компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач;

компетентность в разработке программ деятельности и поведения;

компетентность в организации учебной деятельности (включает в себя 8.1 – компетентность в организации условий деятельности, прежде всего информационных, адекватных поставленной учебной задаче; 8.2 – компетентность в достижении понимания учеником учебной задачи и способов ее решения, т.е. способов деятельности; 8.3 – компетентность в оценивании текущих и итоговых результатов деятельности).

Соответственно этому подходу к моделированию компетентности педагога профессиональная педагогическая компетентность определяется как «качество действий работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т.п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование; использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися (воспитанниками, детьми), осуществление оценочно-ценностной рефлексии» (Шадриков и др., 2010:8). Это определение не только не противоречит сути выше представленного определения компетентности, но и раскрывает его аспекты.

Достоинством данной модели является также то, что в структуре каждой компетентности выделены умения, через которые проявляется компетентность, охарактеризованы соответствующие источники информации для выработки экспертного суждения о наличии этих умений (в целом модель включает 90 умений). Это позво-

ляет осуществить анализ и самоанализ с позиций вопросов «о том, как педагог осуществляет целеполагание, мотивирует учеников, разрабатывает программы и принимает педагогические решения, организует деятельность, обеспечивает ее информационное наполнение» (Шадриков и др., 2010:17-18).

Модель в целом мы рассматриваем как ядерный образ для множества направлений Action Research менеджеров организаций образования. Но вносим в описанную выше модель изменения в части состава: ряд компетентностей, в том числе и компетентности в целеполагании учебной деятельности (дидактического целеполагания), в условиях обновления содержания образования в Республике Казахстан и вхождения в мировое образовательное пространство требуют пересмотра умений, входящих в структуру модели. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности охватывает области воспитания и обучения. В исследовательских целях мы ограничили наши задачи рамками анализа компетентности в области формулирования целей обучения – дидактического целеполагания.

Результаты и обсуждение

В течение 2017-2018 и 2018-2019 учебных годов мы провели анализ деятельности дидактического целеполагания учителей нашего лицея, изучая такие продукты их профессиональной деятельности: календарно-тематические планы; поурочные планы; статьи учителей, презентовавших свой опыт на страницах научно-педагогических и информационно-методических журналов. Нами были проанализированы цели, поставленные 30 учителями дисциплин естественно-математического цикла и 20 учителями предметов общественно-гуманитарного направления. Так как в рассмотренных планах редко ставилась одна цель, а чаще 2 или 3 цели, и в одном случае 4 цели, то в целом в массив анализируемых целей вошли 133 дидактические цели. Анализ формулировок целей и беседы с учителями показали, что не все учителя достаточно осознанно используют разные подходы к определению целей.

Как известно, в современной школьной практике можно встретить реализацию пяти подходов к формулированию целей:

- 1) через изучаемое содержание;
- 2) через деятельность учителя;
- 3) через внутренние процессы развития учащегося (интеллектуального, эмоционального,

личностного и др.);

4) через учебную деятельность учащегося;

5) через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся (Наумов, 2018).

Требуемый ситуацией вхождения Казахстана в мировое образовательное пространство подход с позиций результатов обучения, выраженных в действиях учащихся, наши учителя применяют достаточно часто: в 33,08 процентах случаев. Примерами такого подхода являются цели по геометрии («отыскивать и распознавать параллельные и перпендикулярные прямые на чертежах и в окружающем мире»), истории («исследовать и описать представленный артефакт»), художественному труду («создать декоративный натюрморт, используя элементы казахской национальной культуры») и другим предметам.

Наиболее часто учителя лицея, однако, формулируют цели через учебную деятельность учащихся (в 35,34 процентах изученных случаев). Примерами такой формулировки являются такие цели: «решать линейные уравнения» (математика, 6 класс), «повторить лексику по теме» (английский язык, 6 класс) и др. В 9,02 процентах случаев цель формулируется в терминах внутренних процессов развития учащихся.

Также очень распространенным, к сожалению, является определение целей с позиций деятельности учителя: «формировать целостное представление у учащихся об изученном материале» (алгебра, 9 класс), «развивать лексические навыки учащихся» (английский язык, 6 класс) – 22,56%.

Осознанно преодоленным является лишь тенденция определять цели уроков через изучаемое содержание предмета: ни в одном поурочном плане учителей лицея мы не встретили формулировок целей урока через называние темы или вопросов изучаемого материала.

Наблюдаемая ситуация в целом свидетельствует о том, что учителя недостаточно хорошо знают существующие подходы определению целей, не все владеют технологией формулирование целей с позиций результатов, выраженных в опознаваемых, наблюдаемых и контролируемых умственных и практических действиях учащихся, требуемой современной ситуацией развития образования Казахстана. Это потребовало внесения коррективов в планы методической работы внутри лицея.

Вторым аспектом анализа навыка дидактического целеполагания учителей в рамках календарно-тематического и поурочного планирования в нашем исследовании был уровень

проектируемой когнитивной деятельности учащихся в соответствии с таксономией Б. Блума. Как известно, в практике казахстанских школ используется как классическая таксономия Блума 1956 года (Bloom, 1956), так и модернизированная его соратниками таксономия Блума (Anderson, Krathwohl, 2001). В практике нашего лицея мы опираемся на версию начала нынешнего века и рассматриваем цели, задачи и учебные задания на уровнях «помнить», «понимать», «применять», «анализировать», «оценивать», «создавать». Освоение правил формулирования целей в соответствии с сутью каждого уровня познавательной деятельности дается учителям не легко. Приходится изучать, обсуждать с коллегами психолого-педагогическую информацию, развивать свои концептуальные и процедурные знания этой области, обращаясь к переводной литературе, и источникам на английском языке. Поэтому мы обучаем наших учителей на курсах, проводим семинары в лицее, мастер-классы учителей, имеющих уже успешный опыт реализации этого подхода на своих уроках.

За последние 5 лет с отрывом от производства мы обучили 13 учителей нашего лицея на курсах по Кембриджской методике обучения; 95% из общего числа педагогов прошли курсы по обновленному содержанию образования; 3 педагога обучились на курсах английского языка для учителей естественно-математического цикла. Мы уделили внимание подготовке сертифицированного тренера по республиканской программе «Рефлексия в практике», где особый акцент сделан на профессиональную подготовку педагогических кадров к работе по обновленному содержанию школьного образования. Наш тренер М.Ж. Утетелуова после освоения этой программы провела для лицейских педагогов курс «Рефлексия в школе» и уже обучила 13 учителей и классных руководителей. В онлайн-режиме наши учителя изучили программы «Модель посткурсовой поддержки сертифицированных учителей», «Технология написания статьи о педагогическом опыте», «Исследование в действии» и др. Проведено множество методических семинаров, в том числе по проблеме целеполагания и создания системы заданий для управления изучением учебной темы в системе обновления содержания образования в Казахстане. Но, как показывает анализ ситуации, работу по повышению профессиональной педагогической компетентности, в том числе и в области дидактического целеполагания, необходимо продолжать, углублять и расширять.

Анализ планов, в том числе и рекомендаций экспертов республиканских научно-методических центров, показал, что наиболее распространенными являются цели базового уровня (первые три уровня таксономии Блума). Наши учителя также хорошо определяют цели этих же уровней. Между тем, лицейский контингент составляют одаренные дети, на которых страна возлагает надежды как на будущих создателей новой продукции, инновационных технологий, плодотворных прорывных теорий. Поэтому очень важно обучать лицеистов умственным навыкам высокого уровня. Практика показала, что учителя нередко формально используют глагол «создавать». Поэтому есть необходимость обсуждать с учителями, что на высшем уровне таксономии Блума – на уровне «Создавать» («Create») – речь идет не просто о создании чего-либо, а о креативной деятельности, о творческом решении проблем.

Проведенная аналитическая работа, обсуждение выявленных проблем с лидерами предметных кафедр лицея и научными консультантами позволила нам выделить умения, развитию которых необходимо уделить внимание в рамках деятельности менеджмента развития одаренных детей. Мы считаем, что образовательный менеджмент может и должен создать условия для развития таких составных компонентов компетентности учителей в дидактическом целеполагании:

- 1) уметь определять педагогический подход, на котором базируется та или иная формулировка конкретной дидактической цели;
- 2) уметь определять тип знания, когнитивных действий, которых требует от учащихся та или иная дидактическая цель;
- 3) уметь определять уровень когнитивного действия, требуемого от учащихся поставленной дидактической целью;
- 4) уметь формулировать цели, задачи урока и дидактические задания через результаты, выраженные в опознаваемых, наблюдаемых и контролируемых умственных и практических действиях учащихся;
- 5) уметь вовлечь обучающихся в процесс формулирования дидактических целей и задач;
- 6) уметь добиваться понимания учащимися цели и задач учебно-познавательной деятельности;
- 7) уметь добиваться выполнения учащимися цели и задач их когнитивной деятельности на уроке.

Эти умения развиваются в реальной практике учителей комплексно и могут быть сгруппированы в три блока: блок приобретения, понимания,

применения концептуальных знаний (1-3); блок процедурного оперирования теоретическими знаниями в области дидактического целеполагания (4); блок педагогического управления целеполаганием учащихся (5-7). Но обучение этим умениям учителей на рабочем месте в школе и с отрывом от производства на курсах организаций повышения педагогической квалификации, как считают наши учителя, должно быть четко направлено на развитие каждого умения.

Заключение

Проведенное нами исследование в целом позволило системно и практико-ориентированно изучить теоретические основы организации развития компетентности учителя в дидактическом целеполагании, выявить основные трудности учителей в дидактическом целеполагании, определить систему умений в области целеполагания учебной деятельности, необходимых для соответствия современной ситуацией развития образования Казахстана и вхождения в мировое образовательное пространство. Выявление этой системы умений позволило определить три основных направления деятельности управленческой команды лицея в области повышения компетентности учителей в целеполагании учебной деятельности.

Представленные в данной статье результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

1. Теоретическую основу обучения современных учителей навыкам дидактического целеполагания как составной части профессиональной педагогической компетентности составляют 1) научная трактовка понятий «компетентность», «профессионально-педагогическая компетентность», «компетентность учителя в дидактическом целеполагании»; 2) научно-педагогические модели профессиональной педагогической компетентности; 3) концепции образовательного и дидактического целеполагания; 4) достижения дидактических исследований способов конкретизации целей обучения на школьном (организационном) уровне.

2. Компетентность учителя современного казахстанского лицея в дидактическом целепо-

лагании является сложной системой, состоящей из таких умений как 1) умение определять педагогический подход, на котором базируется та или иная формулировка конкретной дидактической цели; 2) умение определять, когнитивных действий с каким типом знаний требует от учащихся та или иная дидактическая цель; 3) умение определять, когнитивных действий какого уровня требует от учащихся та или иная дидактическая цель; 4) умение формулировать цели, задачи урока и дидактические задания через результаты, выраженные в опознаваемых, наблюдаемых и контролируемых умственных и практических действиях учащихся; 5) умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования дидактических целей и задач; 6) умение добиваться понимания учащимися цели и задач учебно-познавательной деятельности; 7) умение добиваться на уроках выполнения учащимися цели и задач их когнитивной деятельности.

3. Анализ представленных в публикациях моделей дидактического целеполагания, государственных требований к деятельности лицеев Республики Казахстан, ожиданий учащихся и их родителей, практики целеполагания учителей лицея позволил выделить умения, для последовательного и системного развития которых система менеджмента организации образования должна создавать приоритетные условия. Эта система определяет основные направления деятельности управленческой команды лицея в области повышения компетентности учителей в целеполагании учебной деятельности: 1) создание условий для приобретения, понимания, применения учителями концептуальных знаний по научно организованному дидактическому целеполаганию; 2) обучение процедурам оперирования теоретическими знаниями в области дидактического целеполагания и контроль за соответствием дидактического целеполагания учителей изученным современным концепциям и внедряемым в стране педагогическим подходам; 3) создание условий для получения профессиональной образовательной поддержки центров повышения квалификации и роста мастерства педагогического управления целеполаганием учащихся на основе мониторинга педагогической компетентности.

Литература

- Bloom Benjamin S. Taxonomy of Education Objectives: Handbook I: Cognitive Domain, New York, David McKay Company, Inc., 1956. 111 p.
- Anderson, L., Krathwohl D. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. – New York: Longman, 2001. 477 p.

- Marzano R. J. Designing a new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2000. 424 p.
- Ахметова Г.К. Система повышения квалификации педагогических кадров в Республике Казахстан: стратегия обновления: монография / Г. К. Ахметова. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 212 с.
- Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
- Ерохина Л.Ю. Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности: автореф. ... канд. пед.н.: 13.00.01 /Л.Ю. Ерохина. – Тюмень, 2011. – 24 с.
- Закон Республики Казахстан «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.01.2019 г.) //URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747#pos=4;-161 (дата обращения: 29.01.2019).
- Интервью Т. О. Балыкбаева журналу «Открытая школа» //Открытая школа. – 2018. – №8(179). – С. 3-6.
- Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: автореф. ... док.пед. наук. – М., 1995. – 47 с.
- Кларин М. В. Технология постановки целей /М. В. Кларин // Школьные технологии. – 2005. – №2. – с. 50-65.
- Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / Под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М., 2010. – 179 с.
- Мухатаева Д. И. Социально-педагогическое сопровождение процесса формирования проектной компетентности студентов в системе университетского образования: дис. ... PhD /специальность – Педагогика и психология / Казахский национальный университет им. аль-Фараби. – Алматы, 2018. – 188 с.
- Мынбаева А. К. Школьная политика: определение структуры и прогноз развития /А. К. Мынбаева, З. У. Ельбаева // Вестник. Серия «Педагогические науки». – 2018. – №1 (54). – С.11-21.
- Наумов В.В. Алгоритм формулировки цели и задач курса. – Минск, 2016.
- Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
- Типовые Квалификационные характеристики должностей педагогических работников и приравненных к ним лиц. Утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан 13 июля 2009 года № 338. //URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750> (дата обращения: 29.01.2019).
- Толлингерова Д.А. Опережающее управление учебной деятельностью: Автореф. дис.... д-ра психол. наук: – М.: МГУ, 1981. – 35 с.
- Хуторской А. В Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

References

1. Bloom Benjamin S. (1956) Taxonomy of Education Objectives: Handbook I: Cognitive Domain, New York, David McKay Company, Inc., 111 p.
2. Anderson, L., Krathwohl D. A (2001) Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. – New York: Longman, 477 p.
3. Marzano R. J. (2000) Designing a new taxonomy of educational objectives. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2000. 424 p.
4. Akhmetova G. K. (2016) Sistema povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov v Respublike Kazakhstan: strategiya obnoveniya: monografiya/ G. K. Akhmetova – Almaty: Kazakh University [Akhmetova G. K. System of professional development of pedagogical personnel in the Republic of Kazakhstan: strategy of updating: monograph /G. K. Akhmetova.] Almaty: Kazakh University, 212 p. (In Russian).
5. Bospalko V. P. (1988) Teoriya uchebnika: Didakticheskii aspekt/ V. P. Bospalko [Bospalko V. P. Textbook Theory: Didactic aspect / V. P. Bospalko.] – M.: Pedagogy, 160 p. (In Russian).
6. Erokhina L.Yu. (2011) Formirovanie gotovnosti podrostkov k celepologaniyu v uchebnoi deyatel'nosti: avtoref. ... kand. ped. n.: 13.00.01 /L. Yu. Erokhina. [Erokhina L.Yu. Formation of readiness of teenagers for goal-setting in educational activity: autoref. ... cand. ped.s.: 13.00.01 /L. Yu. Erokhina.] – Tyumen, 24 p. (In Russian).
7. Zakon Republiki Kazakhstan «Ob obrazovanii» (s izmeneniyami i dopolnениyami po sostoyaniyu na 01.01.2009) [The law of the Republic of Kazakhstan “On education” (with amendments and additions as of 01.01.2009g.)]//URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30118747#pos=4;-161 (In Russian).
8. Interviyu T.O. Balykbaeva zhurnalu «Otkrytaya shkola» //«Otkrytaya shkola» (2018) [Interview with T.O. Balykbaev, the magazine «Open school»//Open school.] №8(179). pp. 3-6 (In Russian).
9. Klarin M. V. (1995) Innovatsionnye modeli uchebnogo processa v sovremennoi zarubezhnoi pedagogike: avtoref. ... dok.ped.n. [Klarin M. V. Innovative models of educational process in modern foreign pedagogy: autoref. ... dock.ped. sciences]. M., 47 p. (In Russian).
10. Klarin M. V. (2005) Tekhnologiya postanovki celei technology /M. V. Clarin // Sholnye tekhnologii. [Goal setting technology /M. V. Clarin // School technologies №2.] pp. 50-65. (In Russian).
11. Metodika ocenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov/ pod red. V. D. Shadrikova, I. V. Kuznetsovoi (2010) [Methods of assessing skill level of pedagogical workers / ed. by V. D. Shadrikov, I. V. Kuznetsova]. M, 179 p.
12. Mukhatayeva D.I. (2018) Socialno-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya proektnoi kompetentnosti studentov v sisteme universitetskogo obrazovaniya: dis. ... PhD specialnost Socialnaya pedagogika i samopoznanie. [Socio-pedagogical support of the process formation of project competence of students in the system of university education: dis. ... PhD on specialty Social pedagogy and self-cognition]. Almaty, 188 p. (In Russian).
13. Mynbayeva A.K., Elbaeva Z.U. (2018) Shkolnaya politika: opredelenie struktury i prognoz razvitiya / A. K. Mynbayeva, Z.U. Elbaeva //Vestnik. Seriya «Pedagogicheskie nauki». [School policy: determining the structure and forecast of development /A. K. Mynbayeva, Z.U. Yelbaeva //Journal of Educational Sciences. №1 (54). pp. 11-21 (In Russian).

Naumov V. B. (2016) Algoritm formulirovki celi i zadach kursa [The Algorithm the formulation of goals and objectives of the course] Minsk. (In Russian).

Sergeev I. S. (2004) Osnovy pedagogicheskoi deyatel'nosti: Uchebnoe posobie [Fundamentals of pedagogical activity: Textbook / I. S. Sergeev.] SPb.: Peter, 316 p.

Tipovye kvalifikatsionnye kharakteristiki dolzhnostei pedagogicheskikh rabotnikov i priravnennykh k nim lic. Utverzhdeny prikazom Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan 13 iyulya 2009 goda № 338. //URL: http://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_ (data obrasheniya: 29.01.2019). [Standard Qualification characteristics of positions of pedagogical workers and persons equated to them are Approved by the order of the Minister of education and science of the Republic of Kazakhstan on July 13, 2009 No. 338. //URL: http://adilet.zan.kz/rus/docs/V090005750_ (date accessed: 29.01.2019)]. (In Russian).

Tolingerova D.A. (1981) Operezhayushee upravlenie uchebnoi deyatel'nosti: Avtoref. Dis. ...d.psihol.nauk: – M. MGU [Tolingerova D.A. Proactive management of educational activity: Avtoref. dis.... doctor of psychology. science: – M. MSU], 35 p. (In Russian).

Khutorskoy A.V. (2003) Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya [Khutorskoy A. In Didactic heuristics. Theory and technology of creative learning]. M.: Publishing house of Moscow state University, 416 p. (In Russian).

¹К.А. Каткенов, ²А.Ж. Жаекбаева

¹кандидат педагогических наук, директор Костанайского политехнического высшего колледжа, Казахстан, г. Костанай, e-mail: katkenov@mail.ru

²магистр гуманитарных наук, Казахстан, г. Костанай, e-mail: ainur.31.91@mail.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИИ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Аннотация. В статье рассматривается опыт трудового обучения и социализации личности с нарушениями слуха в специальном образовательном учреждении. Представлена история развития решения проблемы социализации детей с особыми образовательными потребностями с XV по XX век. В современных условиях всё больше детей с потерей слуха вступают в мейнстрим получения образования в основном русле благодаря усовершенствованию технологии слуховых аппаратов и кохлеарных имплантатов.

В статье представлена стратегия трудового обучения и социализации личности в Костанайской школе-интернате для детей с нарушениями слуха. С целью раннего включения воспитанников в социально-трудовую деятельность создана структурированная система – центр профессиональной подготовки. Её функционирование способствует совершенствованию трудового обучения и социализации личности. К окончанию школы-интерната 46,7% выпускников имеют достаточный уровень сформированности профессионально значимых качеств личности, навыков работы, 53,3% – высокий, что подтверждает готовность выпускников профессиональное образование в колледже.

Важным агентом для продолжения улучшения качества жизни подростков с нарушением слуха является колледж. В Костанайском колледже автомобильного транспорта по специальности «Техническое обслуживание, ремонт и эксплуатация автомобильного транспорта» обучается 17 выпускников школы-интерната для детей с нарушениями слуха. Студенты успешно осваивают теоретический и практический материал, ответственно относятся к занятиям. К окончанию колледжа имеют средний балл 4,2 – такой же, как средний по колледжу, они успешно адаптируются в производственные коллективы благодаря таким качествам, как трудолюбие, честность, порядочность, аккуратность.

Ключевые слова: права человека, социальная модель, особые образовательные потребности, нарушение слуха, социализация личности, трудовое обучение, инклюзивное образование.

¹K.A. Katkenov, ²A.Zh. Zhayekbayeva

¹Candidate of pedagogical sciences, director of the Kostanay polytechnic higher college, Kazakhstan, Kostanay, e-mail: katkenov@mail.ru

²Master of Humanities, Kazakhstan, Kostanay, e-mail: ainur.31.91@mail.ru

Experience in the Strategy of Labor Training and Socialization of a Person with Hearing Impairment

Abstract. The paper is dedicated to the experience the experience of labor training and socialization of a person with hearing impairment in a special educational institution. The history of the development of solving the problem of socialization of children with special educational needs from the 15th to the 20th century is presented. In modern conditions, more and more children with hearing loss enter the mainstream education in the mainstream due to the improvement of the technology of hearing aids and cochlear implants.

The article presents the strategy of labor training and socialization of the individual at the Kostanay school – a boarding school for children with hearing impairments. For the purpose of early inclusion of pupils in social and labor activity, a structured system has been created – a vocational training center. Its functioning contributes to the improvement of labor training and the socialization of the individual. By the end of boarding school 46, 7% of graduates have a sufficient level of formation of professionally significant personality traits, work skills, 53.3% are high, which confirms the readiness of graduates to have a professional education in college.

College is an important agent for continuing to improve the quality of life of hearing impaired teens. In Kostanay College of Road Transport, 17 graduates of a boarding school for children with hearing impairments are studying in the specialty “Maintenance, repair and operation of road transport”. Students successfully master theoretical and practical material, responsibly treat classes. By the end of college,

they have an average score of 4.2 – the same as the average for the college, they successfully adapt to production teams due to qualities such as hard work, honesty, decency, and accuracy.

Key words: human rights, social model, special educational needs, hearing impairment, socialization of a person, labor training, inclusive education.

¹К.А. Каткенов, ²А.Ж. Жаекбаева

¹педагогика ғылымдарының кандидаты, Қостанай политехникалық жоғары колледжінің директоры, Қазақстан, Қостанай қ., e-mail: katkenov@mail.ru

²гуманитарлық ғылымдар магистрі, Қазақстан, Қостанай қ., e-mail: ainur.31.91@mail.ru

Есту қабілеті бұзылған адамды еңбекке баулу және әлеуметтендіру стратегиясындағы тәжірибе

Аңдатпа. Мақалада арнайы білім беру мекемесінде есту қабілеттері бұзылған тұлғаларды еңбекке баулу және әлеуметтендіру тәжірибесі қарастырылады. XV–XX ғасыр аралығындағы ерекше білім беруді қажет ететін балаларды әлеуметтендіру проблемасын шешудің даму тарихы ұсынылған. Қазіргі жағдайда балалардың көпшілігі есту қабілеттерінен айырылуларымен мейнстримге енеді, есту аппараттары технологиясының жетілдірілуімен және кохлеарлы импланттардың арқасында білім алуға.

Мақалада Қостанай қаласындағы есту қабілеті бұзылған балаларға арналған мектеп-интернатындағы тұлғаны әлеуметтендіру мен еңбекке баулу стратегиясы ұсынылған. Тәрбиеленушілерді әлеуметтік-еңбек әрекетіне ерте жастан жұмылдыру мақсатында құрылымдалған жүйе – кәсіби дайындық орталығы құрылған. Оның қызметі жеке тұлғаны еңбекке баулу мен әлеуметтендіруді жетілдіруге көмектеседі. Мектеп-интернатты бітіру соңында мектеп бітірушілердің 46, 7% кәсіби маңызды жеке тұлғалық қасиеттердің, жұмыс дағдыларының жеткілікті деңгейі бар, 53,3% – жоғары, бұл бітірушілердің колледждегі кәсіби білім алуға дайындығын растайды.

Есту қабілеті бұзылған жасөспірімдердің өмірін сапасын жақсартуды жалғастырудың маңызды агенті колледж болып табылады. Қостанай автомобиль көлігі колледжінде «Автомобиль көлігіне техникалық қызмет көрсету, жөндеу және пайдалану» мамандығы бойынша есту қабілеті бұзылған балаларға арналған мектеп-интернаттың 17 бітірушісі оқиды. Студенттер теориялық және практикалық материалды жақсы меңгереді, сабаққа жауапкершілікпен қарайды. Колледжді бітіргендегі балл – 4,2, колледж бойынша орташа баллмен бірдей, олардың еңбексүйгіштік, адалдық, ұқыптылық, тәртіптілік тәрізді қасиеттерінің арқасында өндірістік ұжымдарда жақсы бейімделеді.

Түйін сөздер: адам құқығы, әлеуметтік модель, ерекше білім алу қажеттіліктері, есту қабілетінің бұзылуы, жеке тұлғаны әлеуметтендіру, еңбекке баулу, инклюзивті білім беру.

Введение

Необходимость решения проблемы социализации детей с ограниченными физическими возможностями актуализирована тенденцией роста их количества на Земле. По данным ООН, на планете около миллиарда людей инвалидов, из них 150 миллионов – дети до пяти лет [1].

Одним из достижений педагогической науки и социальной педагогики XX века является международный подход к социализации детей с ограниченными физическими возможностями, в том числе детей с нарушениями слуха, основанный на правах человека и социальной модели, которая предполагает устранение барьеров в обществе, мешающих личности иметь доступ к основным социальным услугам, и созданию условий «включения» их в общественные отношения.

Цель данного исследования – представить целенаправленную и системную деятельность по трудовому обучению детей с ограниченными

физическими возможностями как важный компонент успешной социализации детей с нарушениями слуха, что, на наш взгляд, представляет интерес для тех, кто занимается решением этой проблемы.

Материалы и методы

В статье мы использовали материалы американских и других авторов, которые позволили сделать вывод об актуальности существования специальных образовательных учреждений для детей с нарушениями слуха и необходимости создания в них оптимальных условий трудового обучения, начального профессионального образования, их социализации. Что и было сделано в процессе исследования – создана структурированная система начальной профессиональной подготовки в Костанайской областной коррекционной школе-интернате для детей с нарушениями слуха. Важная составляющая нашей работы в процессе исследования – изучение рынка труда,

который определяет необходимость профориентации и получения начального образования в условиях специального образовательного учреждения в соответствии с его потребностями.

В этих целях нами проведено пилотажное исследование на основе анализа результатов интервью с респондентами – представителями различных предприятий.

В процессе исследования нами использовался метод групповой экспертной оценки.

Для чего создавалась группа экспертов-специалистов, способных дать квалифицированное заключение о результатах социально-педагогической адаптации воспитанников. Решение экспертов базировалось на их знаниях, личном опыте, интуиции. Требования к экспертам: результаты экспертизы должны быть предельно убедительными, основанными на реальных фактах и закреплёнными глубоким добросовестным анализом экспертируемой ситуации, действий.

Обзор литературы

История развития проблемы социализации детей с нарушениями слуха

Путь решения проблем детей с нарушениями слуха в развитии человеческого общества был долгим, несмотря на то, что ещё в XV веке нидерландец Рудольф Агрикола одним из первых пришёл к выводу, что обучаемость глухого имеет не мистическую природу, а является результатом специального педагогического воздействия [2].

На протяжении XVI-XVII веков дети с дефектами в развитии по законам европейских государств были отнесены к «неполноценному меньшинству», они не могли унаследовать имущество, не признавались наследниками. В Испании их наследство отчуждалось в пользу короля. Обучение таких детей носило индивидуальный характер, было успешным и социальным заказом богатых, но не заслуживало государственного внимания и материальных затрат.

Исследователи предполагают, что именно в это время намечается закономерное принципиальное расхождение во взглядах медицинских и педагогических представителей науки и практики на цели и задачи помощи детям с ограниченными физическими возможностями, закладываются основы двух разных направлений коррекции нарушений в развитии таковых детей: педагогического и медицинского.

Педагоги, поставленные перед необходимостью научить ребёнка с сенсорными нарушениями, ищут и разрабатывают методики, приёмы их обучения. Предметом внимания является

вторичный дефект и педагогические пути его коррекции. Учителя строят свои методы обучения, опираясь на философские, социологические идеи, в меньшей мере интересуясь первичным биологическим дефектом.

Врачи же, оказывая помощь слепым или глухим детям, особо не задумываясь о влиянии фактора сенсорной депривации на последующее развитие личности. Медики концентрируют своё внимание на лечении, т.е. предметом их профессионального интереса становится первичный, биологический дефект, а обусловленные им социальные ограничения, нарушения жизнедеятельности остаются вне сферы их внимания [2].

В XVII веке предпринята первая попытка создания государственного учреждения в Англии «Академии для немых» талантливым врачом – сурдопедагогом Дж. Бульвером.

Автором первых трудов по сурдопедагогике и дактилологии в России был В.И. Флери, он создал словарь жестов, составил «Правила для нравственности глухонемых», «Правила преподавания для искусственного изустного слова для глухонемых», с 1837 года был директором Петербургского училища глухонемых. Учёный доказывал, что глухота не лишает человека его умственных способностей и не служит препятствием для нравственного развития и что эти явления вызваны неверным обучением, или его отсутствием. И это при том, что, современное ему общество воспринимало глухих и немых, по крайней мере, настороженно – если не прямо враждебно [3].

На протяжении развития человеческого общества процесс воспитания и развития глухих индивидов, их жизнь доказывала, что к каждому из них нужен дифференцированный подход, что утверждал В.И. Флери, они могут добиться много.

Это подтверждал выдающийся психолог XX столетия Л.С. Выготский и рассматривал глухоту как социальный недостаток, считал социальное воспитание детей с нарушениями слуха, основанное на методах социальной компенсации его природного недостатка, единственным научно-состоятельным и верным путём [4].

Примером является успешная деятельность О.И. Скороходовой – советского дефектолога, педагога, литератора, кандидата педагогических наук, она была единственным слепо-глухим научным сотрудником Научно-исследовательского института дефектологии Академии педагогических наук СССР [5].

Эти строки о ней:

Думают, иные – те, что звуки слышат,
Те, кто видят солнце, звёзды и луну:
Как она без зренья красоту опишет?
Как поймёт без слуха звуки и весну?
Не имею слуха, не имею зренья,
Но имею больше – чувств живых простор:
Гибким и послушным, жгучим вдохновеньем,
Я соткала жизни красочный узор.

На вопрос, что более необходимо человеку зрение или слух, – не задумываясь О.И. Скороходова, ответила: «Конечно, слух. Ведь прежде всего надо слышать, что говорят другие. Человек живёт в обществе...». Да, главная сила человека в возможности его общения с другими людьми. Ни одно другое существо на земле не обладает такими возможностями речевого общения [6].

В современных условиях развития рыночных отношений, конкуренции на рынке труда, в то же время гуманизации и демократизации общественных отношений, молодые люди с нарушениями слуха приходят к осознанию, что от самоопределения, самооценки, уровня образованности и целеустремлённости, а также самоэффективности, обладанием навыков самозащиты зависит благополучие и дальнейшая успешная жизнь. Американский психолог Альберт Бандура обнаружил, что самоэффективность играет ключевую роль в подходе к целям и задачам. Люди с сильным чувством самоэффективности развивают более сильную приверженность целям и действиям, развивают более глубокие интересы к действиям, в которых они участвуют, принимают сложные задачи и справляются с ними [7].

Для того, чтобы сегодня стать интересными работодателю, надо не только получить конкурентоспособное образование и стать высококлассными специалистами, надо преодолеть в себе комплекс неполноценности по отношению к миру слышащих, научиться общаться и чувствовать себя на равных с этим миром, не бояться этого мира [8, с. 4].

Важным агентом этого процесса является школа как основная ступень к подготовке детей и подростков к продолжению обучения в колледже.

Сегодня для деятельности специалистов Казахстана, как и других стран мира, характерен углубленный акцент на программы интенсивного раннего вмешательства, усовершенствованная технология слуховых аппаратов и кохлеарных имплантатов, что положительно влияет на современные возможности детей с нарушениями

слуха. Всё больше детей с потерей слуха получают образование в основном русле; они вступают в мейнстрим в более молодом возрасте, чем раньше, и имеют больший доступ к общению. С момента появления кохлеарного имплантата более 20 лет назад эти устройства помогли тысячам детей с потерей слуха и оказали беспрецедентное влияние на обучение глухих [9].

Тем не менее, исследования продолжают предполагать, что, несмотря на увеличение возможностей для глухих людей, всё ещё существуют значительные препятствия, мешающие полной интеграции их в основное общество [10], поэтому продолжают существовать специальные образовательные учреждения для детей и подростков с нарушениями слуха.

В Казахстане функционированию их уделяется им особое внимание в соответствии с Законом «Об образовании», Законом «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», который принят в 2002 году. Этот закон обозначил конкретные стратегии социальной, педагогической, медицинской, коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями, направлен на решение проблем, связанных с обучением, воспитанием, трудовой и профессиональной подготовкой детей с недостатками в развитии.

Результаты исследования

Для реализации социального подхода важной стратегией на всех ступенях образовательного процесса является максимальное включение их в социально-трудовую деятельность в условиях организованной социальной практики.

Л.С. Выготский утверждал, что «трудовое воспитание есть лучший путь в жизнь. Оно есть залог активного участия в жизни с самых первых лет, поэтому оно обеспечивает для глухого ребёнка всё, что с этим связано – общение, речь, сознание» [4, с.112].

Согласно теории структурирования, основной областью исследований в социальных науках является не индивидуальный опыт деятельности или существование целого общества в целом, а социальные практики, организованные в пространстве и времени [11], что мы учли при создании центра профессиональной подготовки в школе-интернате для детей с нарушениями слуха.

Раннее включение учащихся в социально-трудовую деятельность является важнейшим условием социализации детей и подростков с особыми образовательными потребностями и

предполагает, на наш взгляд, включение воспитанников в структурированную систему началь-

ной профессиональной подготовки [12, с. 80], которая представлена ниже на рисунке.

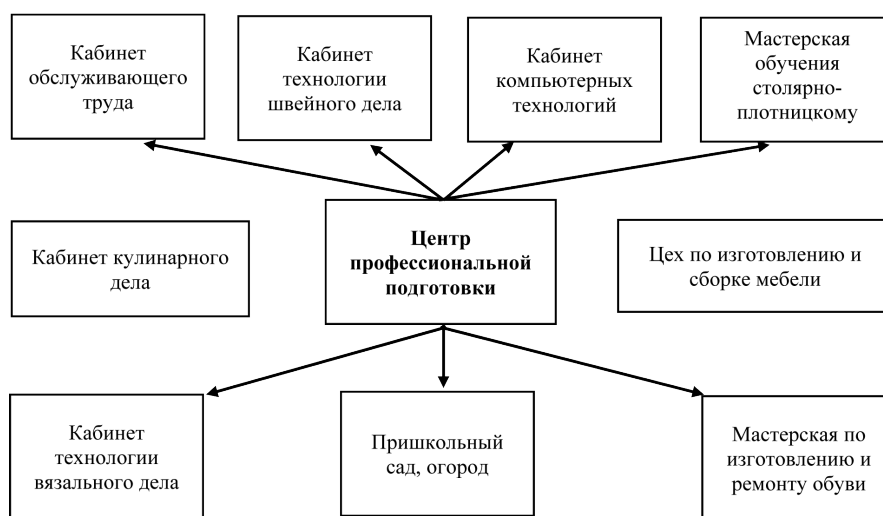


Рисунок 1 – Структура Центра профессиональной подготовки в специальном образовательном учреждении для детей с нарушениями слуха

С целью эффективного использования центра, взаимодействия его составляющих, творческими группами специалистов различного профиля – учителей, преподавателей профессиональных учебных заведений, педагогов – дефектологов, психологов были созданы программы трудового обучения, направленные на повышение роли трудового обучения в коррекции недостатков слуха у воспитанников и подготовки их к дальнейшему обучению в профессиональных учебных заведениях в условиях инклюзивного образования.

По данным исследовательского института Gallaudet, почти 40% детей с потерей слуха имеют одну или несколько дополнительных нарушений [13]. Учитывая международный опыт о необходимости специальных программ для детей с

нарушениями слуха с сочетанным дефектом, они были составлены специалистами. Реализация их способствовала повышению эффективности деятельности по социализации воспитанников с особыми образовательными потребностями.

Для определения её успешности были использованы следующие показатели:

- осознанность отношения выпускников к выбору профессии;
- владение профессионально-значимыми знаниями, умениями, навыками;
- деловитость и организованность.

На основе трёх показателей методом групповой экспертной оценки был определён следующий критерий – уровень сформированности профессионально значимых качеств личности, навыков работы.

Таблица 1 – Характеристика уровней сформированности профессионально значимых качеств личности, навыков работы

Уровень	Характеристика
Высокий	1. Осознанное отношение к избранной профессии: осознает значение выбранной профессии. 2. Владение профессионально-значимыми умениями, знаниями, навыками: достаточный объем практических знаний, умений и навыков. 3. Деловитость и организованность: организованный и деловитый, умеет организовать на дело друзей, доводит дело до конца.

Достаточный	<ol style="list-style-type: none"> Осознанное отношение к избранной профессии: не имеет четкого представления о выбранной профессии, нуждается в помощи. Владение профессионально-значимыми умениями, знаниями, навыками: умеет применять профессиональные знания, навыки на практике. Деловитость и организованность: организован сам, но организовать на дело других не может; недостаточно деловитый, принимает участие в деле под руководством других.
Критический	<ol style="list-style-type: none"> Осознанное отношение к избранной профессии: не осознает значение выбранной профессии, не умеет и не любит трудиться. Владение профессионально-значимыми умениями, знаниями, навыками: недостаточный объем практических знаний, не умеет применять их на практике. Деловитость и организованность: неорганизованный, бездеятельный.

Таблица 2 – Уровни сформированности профессионально значимых качеств личности, навыков работы

Количество человек в группе	Уровни					
	высокий		достаточный		критический	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
15	8	53,3	7	46,7	0	0

Итак, к окончанию школы 46,7 % выпускников имели достаточный уровень, 53,3% – высокий, что подтверждает готовность выпускников школы получать профессиональное образование в колледжах, так как они осознанно относятся к избранной профессии, владеют профессионально-значимыми умениями, знаниями и навыками, обладают такими качествами как деловитость и организованность.

По мнению исследователей, проблемы, связанные с качеством жизни, могут быть смягчены или опосредованы учебными заведениями [14].

Дискуссия

Объектом дискуссии сегодня является проблема дальнейшей социализации подростков с нарушениями слуха, приобретение профессии после окончания специальной школы-интерната – закрытого типа учебного заведения. Однако, успешное развитие в мире и в нашей стране инклюзивного образования и имеющегося опыта снимают эту проблему. Как показывает наш опыт, важным агентом для продолжения улучшения качества жизни глухих и слабослышащих подростков являются колледжи.

В Костанайском колледже автомобильного транспорта по специальности «Технического обслуживания, ремонт и эксплуатация автомобильного транспорта» обучается 17 студентов с нарушением слуха в условиях инклюзивного образования. Со слабослышащими и глухонемыми обучающимися в колледже работает специалист-сурдопереводчик, он является помощником пре-

подавателей и мастеров производственного обучения. Преподаватели готовят дополнительное учебно-методическое обеспечение для доступного образования этой категории студентов.

В колледже сложилась практика проведения психолого-педагогических консилиумов по теме «Психолого-педагогические особенности слабослышащих и глухонемых подростков» с участием социального педагога, педагога-психолога школы-интерната, преподавателей колледжа, специалистов социальных партнёров. На них обсуждаются индивидуальные особенности развития студентов первокурсников.

Целенаправленная, квалифицированная деятельность специалистов колледжа и социальных партнёров способствовала успешному усвоению студентами с нарушениями слуха теоретического и практического материала, ответственному отношению к занятиям, производственным практикам. К окончанию колледжа они имеют средний балл 4,2, такой же, как средний балл по колледжу.

По отзывам руководителей предприятий выпускники колледжа с нарушением слуха добросовестны, пунктуальны, их характеризует честность, стремление хорошо выполнить порученное дело.

Заключение

История развития человеческого сообщества показывает, что на протяжении последних столетий, особенно сейчас, в условиях гуманиза-

ции общественных отношений, важное значение приобретает проблема успешной социализации людей с ограниченными физическими возможностями.

В цивилизованных странах мира, в том числе и Казахстане, функционирует законодательная база, созданная на основе международных конвенций, обеспечивающая защиту прав и свобод детей и подростков, всех людей с ограниченными физическими возможностями, к которым отнесены и люди с нарушениями слуха.

Однако не все проблемы успешной социализации их в общество решены до сих пор, даже в условиях внедрения программ интенсивного раннего вмешательства, усовершенствованной технологии слуховых аппаратов и кохлеарных имплантатов.

В статье описан опыт стратегии трудового обучения и социализации личности с нарушениями слуха в специальной школе для такой категории детей, как важного агента решения проблемы вхождения их в общественные отношения и основы получения профессии в колледжах. Представлены результаты обучения воспитанников школы-интерната в Костанайском колледже автомобильного транспорта.

Важной областью исследования в дальнейшем может быть более глубокое понимание роли социально-эмоционального развития в дополнение к речевым и языковым способностям [15] для успешной социализации людей с нарушениями слуха, с чем мы согласны, так как эмоции активизируют восприятие, мышление человека, помогают приобретать новые знания и умения.

Литература

Концептуальные основы инклюзивного образования в Казахстане [Электронный ресурс] <https://articlekz.com/article/1956> (дата обращения 25.05.2019).

Рубикон перейдён: первые попытки индивидуального обучения глухонемых [Электронный ресурс] <https://studopedia.org/3-1717345.html> (дата обращения 12.06.2019)

Биография В.И. Флери [Электронный ресурс] https://ru.wikipedia.org/wiki/Флери_Виктор_Иванович (дата обращения 13.06.2019).

Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 536 с.

Скороходова О.И. Материал из Википедии [Электронный ресурс] https://ru.wikipedia.org/wiki/Скороходова_Ольга_Ивановна (дата обращения 14.06.2019).

Еронько Ж.В. Социальная адаптация детей с глубокими нарушениями слуха [Электронный ресурс] <https://www.docsity.com/ru/socialnaya-adaptaciya-detey-s-glubokim-narusheniem-sluha/1576116/> (дата обращения 14.06.2019)

Micucci St. E. (2015) Building resilience in children with hearing loss in general education classrooms: A guide for parents and teachers of the deaf. Independent Studies and Capstones, paper 704, p.8.

Рожко О.М. Социально-психологические условия адаптации студентов с нарушениями слуха в техническом вузе обычного типа. Автореф. канд. псих. наук. 19.00.05. Москва. – 1999. – 20 с.

Razny M. (2011) Social integration or social alienation: A look at the social functioning of oral deaf teenagers in the mainstream educational setting. Independent Studies and Capstones, paper 620.

Bain L., Scott S., Steinberg A. G. (2004) Socialization Experiences and Coping Strategies of Adults Raised Using Spoken Language. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol. 9, no 1, p.1.

Brokane L., Zaiceva I. (2011) Socialization Problems among Hearing-Impaired Children at Special Primary School Establishment. Procedia Social and Behavioral Sciences, vol. 12, p. 362.

Каткенов К.А. Управление социально-педагогической адаптацией детей с ограниченными физическими возможностями в условиях специального образовательного учреждения, дис.канд.пед.наук 13.00.01. – Костанай, – 2004. – 177с.

Dorie L. N. (2007) Activities for social skills development in deaf children preparing to enter the mainstream. Independent Studies and Capstones, paper 256, p.9.

Schick B., Skalicky A., Edwards T., Kushalnagar P., Topolski T., Patrick D. (2013) School Placement and Perceived Quality of Life in Youth Who Are Deaf or Hard of Hearing. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol.18, no 1, pp. 47–61.

Harris L. G. (2014) Social-Emotional Development in Children with Hearing Loss. Theses and Dissertations – Communication Sciences and Disorders, vol. 4, p.2.

References

1 Kontseptual'nyye osnovy inkluzivnogo obrazovaniya v Kazakhstane [The conceptual framework of inclusive education in Kazakhstan] <https://articlekz.com/article/1956> (accessed 05.25.2019). [in Russian]

2 Rubikon pereydon: pervyye popytki individual'nogo obucheniya glukhonemykh [The Rubicon has been crossed: the first attempts of individual training for the deaf-mute] <https://studopedia.org/3-1717345.html> (accessed June 12, 2019). [in Russian]

3 Biografiya V.I. Fleri [Biography of V.I. Fleury] https://ru.wikipedia.org/wiki/Fleury_Viktor_Ivanovich (date of access 13.06.2019). [in Russian]

- 4 Vygotskiy L.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology] Pedagogy – Press, 1996.- 536 p. [in Russian]
- 5 Skorokhodova O.I. Material iz Vikipedii [Material from Wikipedia] https://ru.wikipedia.org/wiki/Skorokhodova_Olga_Ivanovna (accessed June 14, 2019). [in Russian]
- 6 Yeron'ko ZH.V. *Sotsial'naya adaptatsiya detey s glubokimi narusheniyami slukha* [Social adaptation of children with severe hearing impairment] <https://www.doccity.com/en/socialnaya-adaptatsiya-detey-s-glubokim-narusheniem-sluha/1576116/> (accessed 06/14/2019). [in Russian]
- 7 Micucci St. E. (2015) Building resilience in children with hearing loss in general education classrooms: A guide for parents and teachers of the deaf. *Independent Studies and Capstones*, paper 704, p.8.
- 8 Rozhko O.M. *Sotsial'no – psikhologicheskiye usloviya adaptatsii studentov s narusheniyami slukha v tekhnicheskoy vuzey obychnogo tipa* [Socio-psychological conditions for the adaptation of students with hearing impairments in a technical university of the usual type] Abstract. of cand. psycho. sciences. 19.00.05. Moscow. – 1999.- 20 p. [in Russian]
- 9 Razny M. (2011) Social integration or social alienation: A look at the social functioning of oral deaf teenagers in the mainstream educational setting. *Independent Studies and Capstones*, paper 620.
- 10 Bain L., Scott S., Steinberg A. G. (2004) Socialization Experiences and Coping Strategies of Adults Raised Using Spoken Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 9, no 1, p.1.
- 11 Brokane L., Zaiceva I. (2011) Socialization Problems among Hearing-Impaired Children at Special Primary School Establishment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, vol. 12, p. 362.
- 12 Katkenov K.A. *Upravleniye sotsial'no – pedagogicheskiy adaptatsiyey detey s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami v usloviyakh spetsial'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya* [Management of socio – pedagogical adaptation of children with disabilities in a special educational institution], the dissertation of the candidate of pedagogical sciences 13.00.01. – Kostanay, – 2004.170 s. [in Russian]
- 13 Dorie L. N. (2007) Activities for social skills development in deaf children preparing to enter the mainstream. *Independent Studies and Capstones*, paper 256, p.9.
- 14 Schick B., Skalicky A., Edwards T., Kushalnagar P., Topolski T., Patrick D. (2013) School Placement and Perceived Quality of Life in Youth Who Are Deaf or Hard of Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol.18, no 1, pp. 47–61.
- 15 Harris L. G. (2014) Social-Emotional Development in Children with Hearing Loss. *Theses and Dissertations – Communication Sciences and Disorders*, vol. 4, p.2.

4-бөлім
**БІЛІМ БЕРУ САПАСЫН
БАҒАЛАУ**

Section 4
**ASSESSMENT OF EDUCATION
QUALITY**

Раздел 4
**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ**

M. Koyantayeva 

University of International Business,
Kazakhstan, Almaty, e-mail: koiantaeva.m@uib.kz

FORMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: USE OF ONLINE APPS AND LEARNING PLATFORM

Abstract. The paper contains research based on the course of English as a foreign language with 1st year students. It studies the formative assessment through written tasks, oral presentations and performance of students in the classroom as it is given in the curriculum of 1st semester. However, the curriculum for 2 semester involved major changes – switch to the formative assessment using digital technologies, including UIB EngApp, Kahoot and Moodle as an indispensable part of learning process. The aim of the paper was to study performance of the students in 1st semester and in 2nd semester, find the differences in teaching process and define the efficiency of formative assessment with use of digital technologies.

The researcher questions if formative assessment which applies digital technologies shows more positive influence to the result/ performance of a student. Digital technologies assessment involves online apps such as UIB EngApp, Kahoot, and learning platform Moodle. The researcher investigates how indirect feedback through digital technologies affects student's performance; how delayed and instant feedback influences to overall reflection of a student.

The author held an experiment involving 1st year students to collect data. Quantitative and qualitative methods were used to analyze the collected information to provide data on the results of formative assessment and performance of students. The findings provide results of students on final exams as well as results of formative assessment, which includes 4 major midterm tests and weekly tests on online apps and learning platforms. The study contains the results of 50 students, who during the experiment had formative assessment through digital technologies as well as traditional one. As we see formative assessment through online learning platforms and apps is very efficient for students performance. The ability to integrate digital technologies in and outside the classroom benefits students and learning process.

Key words: formative assessment; higher education; digital education; online applications; learning platform.

М.Ы. Коянтаева

Халықаралық Бизнес Университеті, Қазақстан, Алматы қ., e-mail: koiantaeva.m@uib.kz

Жоғары оқу орнындағы қалыптастырушы бағалау: онлайн қолданбалы бағдарламалар және оқыту платформалары

Аңдатпа. Мақалада Халықаралық бизнес университетінің 1 курс студенттеріне ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқытуды зерттеу нәтижелері көрсетіледі. Жұмыста жазбаша тапсырмалар, ауызша сөзәле және оқушылардың аудиториядағы үлгерімін қалыптастырушы бағалау 1 семестрдің оқу бағдарламасына сәйкес қарастырылады. Сол сияқты 2 семестрдегі оқу бағдарламасында маңызды өзгерістер–UIB EngApp, Kahoot және Moodle цифрлық технологияларын қолдана отырып қалыптастырушы бағалауға көшу мазмұндалады. Жұмыстың мақсаты оқушылардың 1 семестрдегі және 2 семестрдегі оқу үлгерімін айқындау, цифрлық технологияларды қолдана отырып оқу үдерісіндегі айырмашылықтарды анықтау және қалыптастырушы бағалаудың тиімділігін талдау болып табылады.

Зерттеу сұрақтары: цифрлық технологияларды пайдалануда қалыптастырушы бағалаудың және білім беру үдерісінің тиімділігі арта ма? Бұл студенттің үлгерімінің нәтижесіне ықпал ете ме? Цифрлық оқыту технологияларына UIB EngApp, Kahoot сияқты онлайн-қосымшаларды және Moodle оқыту платформасы кіреді. Жанама кері байланыс цифрлық технологиялар арқылы студенттің үлгеріміне әсер ете ме?

Автор 1 курс студенттерінің қатысуымен эксперименттік жұмыс жүргізген. Студенттердің үлгерімі және қалыптастырушы бағалаудың нәтижелерін талдау үшін жинақталған ақпараттарда сандық және сапалық әдістер қолданылған. Студенттердің нәтижесі – бұл оқушылардың емтихандағы, сонымен қатар 4 негізгі аралық тестер мен апта сайынғы онлайн-қосымшадағы және оқу платформасындағы қалыптастырушы бағалаудың нәтижесі. Талдау эксперимент

барысында қалыптастырушы бағалаудан цифрлық технологиялардың, сол сияқты бағалаудың дәстүрлі әдістерінің көмегімен өткен 50 студенттің нәтижесі негізінде жүргізілді.

Біздің байқағанымыздай, онлайн-платформа және қосымшалар көмегімен қалыптастырушы бағалау студенттердің үлгерімінің тиімділігінің артқанын көрсетті. Цифрлық технологияларды аудиторияда және оның сыртында интеграциялау мүмкіндігі оқушылар үшін де, оқыту үдерісі үшін де жағымды нәтижелер әкеледі.

Түйін сөздер: қалыптастырушы бағалау, жоғарғы білім, цифрлық білім, онлайн қолданбалы бағдарламалар, жаттығу платформалары.

M. B. Koyantayeva

Университет Международного Бизнеса, Казахстан, г. Алматы, e-mail: koiantayeva.m@uib.kz

Формативное оценивание в вузах: онлайн-приложения и учебные платформы

Аннотация. Статья отражает результаты исследования по обучению английскому языку как иностранному для студентов 1 курса Университета международного бизнеса. В работе изучено формативное оценивание посредством письменных заданий, устных выступлений и успеваемости учащихся в аудитории, согласно учебной программе 1 семестра. В то же время учебная программа на 2 семестр содержала серьезные изменения – переход на формативное оценивание с использованием цифровых технологий, включая UIB EngApp, Kahoot и Moodle, как важную часть процесса обучения. Целью работы было на основе изучения успеваемости учащихся в 1 и 2 семестрах, выявление различий в учебном процессе и анализ эффективности использования формативного оценивания с применением цифровых технологий.

Вопросы исследования: повышается ли эффективность образовательного процесса и формативного оценивания с применением цифровых технологий? Влияет ли это на результат / успеваемость студента? Цифровые обучающие технологии включают онлайн-приложения, такие как UIB EngApp, Kahoot и обучающую платформу Moodle. Влияет ли косвенная обратная связь через цифровые технологии на успеваемость студента? Как отсроченная и мгновенная обратная связь влияет на общее развитие студента?

Автор провел экспериментальную работу, в которой приняли участие студенты 1 курса. Для анализа собранной информации о результатах формативного оценивания и успеваемости студентов были использованы количественные и качественные методы. Результаты студентов – это результаты успеваемости учащихся на экзаменах, а также результаты формативной оценки, которая включает 4 основных промежуточных теста и еженедельные тесты на базе онлайн-приложений и учебных платформ. Анализ проводился на основе результатов 50 студентов, которые в ходе эксперимента прошли формативное оценивание как с помощью цифровых технологий, так и традиционных методов оценивания. Как мы видим, формативное оценивание с помощью онлайн-платформ и приложений показало повышение эффективности успеваемости студентов. Возможность интегрировать цифровые технологии в аудитории и за его пределами приносит позитивные результаты для учащихся и для процесса обучения.

Ключевые слова: формативное оценивание, высшее образование, цифровое образование, онлайн приложения, учебные платформы.

1. Introduction

According to Yorke (2003) assessment is a crucial part of education on every level. Assessment keeps track on students' achievements, diagnoses his/her issues and helps to adjust educational system according to the needs and problems of students. Assessment in higher education is necessary in order to define the level of proficiency and readiness of student to take courses and to study at university. It defines the level of acquisition of knowledge, skills and competencies which are necessary to complete the course and graduate. Assessment is also used to help educators to find the weak points in educational process, advance curriculum to the needs of students.

According to assessment reform group (1999) assessment of the student can be formal and informal. Formal assessment directly influences to the final grade and evaluation of a student, whereas informal assessment is used to know the weaknesses of a student and to upgrade the educational process to meet the needs of the audience.

According to the needs of institution of higher education assessment is divided into different types. In our work we would like to divide them in major three groups of assessment due to their role. Diagnostic assessment is usually taken in the beginning of the course, it goes in the form of placement test, interview and is used to define the level of proficiency of student and to place the

student in appropriate class. According to Carnegie Mellon University (2019) Formative assessment is ongoing, it means that this assessment is used while and through educational process and follows every step of curriculum. It aims to monitor the effectiveness of program and define the success of students through the educational process. Formative assessment identifies the strengths and weaknesses of students and syllabi and allows to make adjustments to meet the needs of a group.

Summative assessment is used at the end of the learning process. It is final assessment and its role is to make the final judgement about student's performance and evaluate his proficiency and achievements in a certain level. Summative assessment is usually highly stressful and important because it is usually graduation grades from school/college or it is a proficiency test.

Nowadays educational process undergoes major changes. It is more student-centered, student-friendly, the whole educational process is centered around student, his needs, focuses on his strengths and desires, provides low-stress level environment. With the changes in educational process there are changes in assessment, especially formative assessment. Formative assessment matches to the modern needs of students more than any other types of assessment, because it gives students feedback, it helps him to keep track of his results and allows him to adapt and improve during the educational process.

2. Role of formative assessment

The formative assessment in educational process is defined not by the structure or type of the test that is used but rather by its role – to find the strong and weak points of students and adjust the curriculum to their needs, to get detained information from every student in order to modify teaching and learning techniques and methods. The main difference of formative assessment from other assessments is that it goes while, together with educational process and it serves as an indicator of effective, modern, student-oriented teaching. There are different types of formative assessment but what unites them is the presence of feedback.

Feedback is the most important instrument of an assessment which actually differs formative assessment and makes it effective. Feedback is both sided: from student to teacher and from teacher to student, it includes the evaluation of effectiveness and quality of learning and teaching methods (Hattie, J., & Timperley, H. 2007).

Feedback can be delayed and immediate. An immediate feedback supposes an immediate

response to the answer of the student, showing the errors and correct answers, while delayed feedback supposes that feedback is given after some period of time. Many researches on immediate and delayed feedback have shown positive results on immediate feedback showing that instant response to probable errors lets students memorize them better and improve their performance. In the research on impact of immediate and delayed feedback on students' performance Bertram Opitz, Nicola K. Ferdinand and Axel Mecklinger (2019) have found that the timing of feedback plays crucial role in student's performance and lets them extract necessary information from feedback and use it to improve their performance. The experiment held by above mentioned authors proved that instant feedback helped students to improve and group with instant feedback were superior in their performance in comparison to the second group with delayed feedback.

Formative assessment can be characterized as progressive and responsive, it provides on going feedback for teachers and students during the educational process and allows them to improve and adjust. It is helpful to teacher to find and fight with group or individual weaknesses and adjust the curriculum to address these weaknesses. Formative assessment is focused on learning process rather than grades and final results, it increases motivation of students and their independence and autonomy in learning process.

3. Types of formative assessment

There are wide variety of formative assessment techniques, methods or types depending on teacher's needs and goals. Generally formative assessment can be divided into individual and group assessment; self-assessment, peer-assessment or teacher-assessment. There are variety of tools and techniques used to evaluate the performance of a student: interviews, written tasks to assess productive skills of students; listening/ reading tasks to assess perceptive skills.

Both homework and classwork can be perceived as a part of formative assessment (Brown H. 2004). The participation of a student in class work, discussions, active involvement in a topic discussed serves as an indicator of understanding and interest of a student; while homework shows the level of acquiring the knowledge and skills discussed in the classroom as much as the autonomy and ability of a student to work independently and single-handedly find, analyze and work with information.

Individual assessment of students usually includes interviews, tests, quizzes, portfolios.

They allow teacher to observe the weaknesses and troubles of every single student in the classroom adapting their teaching methods, however this type of assessment requires a lot of work of a teacher. Group assessment including discussions, debates, jigsaw puzzle, peer-assessment are good to observe the dynamic and learning environment of the students and also helpful to students playing the role of observer – to reflect on mistakes of groupmates, reflect on his own mistakes (Jönsson, A., & Eriksson, U.2019).

According to Gregory K. (2000) self-assessment of a student means their own independent evaluation of the work, it helps them to find their own errors, better their skills, focus their attention on studies and become more autonomous learner. Self-assessment helps student to keep in track their own progress, set and actualize their goals. It develops student's maturity and self-evaluation and makes them more responsible (Babo, L., Azevedo, J., Torres, C., & Lopes, A. P. 2017).

According to Andrade H. (2009) peer assessment involves the work of several students: where one is being observed and the other playing the role of observer. Student-observer evaluates the work of fellow mate, giving them feedback and advising the ways to improve. Peer assessment is beneficial for both the observant and the observer, because being the observer means certain level of experience and readiness and supposes the preparation of student to the class and the ability to find the errors and help the observed student to fix them (Schunk, 2003).

4. Methodology

The paper contains research based on the course of English as a foreign language with 1 year students. It studies the formative assessment through written tasks, oral presentations and performance of students in the classroom as it is given in the curriculum of 1 semester. However, the curriculum for 2 semester involved major changes – switch to the formative assessment using digital technologies, including UIB EngApp, Kahoot and Moodle as an indispensable part of learning process. The aim of the paper was to study performance of the students in 1 semester and in 2 semester, find the differences in teaching process and define the efficiency of formative assessment with use of digital technologies.

The researcher questions if formative assessment which applies digital technologies shows more positive influence to the result/ performance of a student. Digital technologies assessment involves online apps such as UIB EngApp, Kahoot, and learning platform Moodle. The researcher

investigates how indirect feedback through digital technologies affects student's performance; how delayed and instant feedback influences to overall refection of a student.

The findings provide results of students on final exams as well as results of formative assessment, which includes 4 major midterm tests and weekly tests on online apps and learning platforms. The study contains the results of 50 students, who during the experiment had formative assessment through digital technologies as well as traditional one.

5. Apps to use

Moodle is a learning platform designed to provide educators, administrators and learners with a single robust, secure and integrated system to create personalised learning environments (Cooch M.2019).

Moodle is user-friendly resource that allows teachers and students to communicate through digital technologies, acquire knowledge not only in class but also at home. It is an excellent tool to assess student's performance, give them feedback on-time or delayed, make the feedback depersonalized (Cole J. 2008).

In the experiment Moodle was used to apply “blended-learning” technology. All the necessary information was given to students beforehand at home. At the class students discussed information they have covered at home. For formative assessment used every week grammar tests and essays. Also Moodle was used to give the feedback for homework and displayed every class grades for students.

UIB EngApp is unique application developed by specialists in the University of International Business (2018). It serves as an online learning platform to study English skills like listening, reading and learn vocabulary and grammar. The application is used as a part of homework which is available for students anywhere they have an access to internet. The app is flexible and provides instant feedback showing students their progress through whole semester. The application makes a statistics showing the results of students by week, by class and by semester. In the experiment the app is used for every lesson assessment to monitor the progress of students throughout whole semester, and define the efficiency of online learning platforms in language acquiring.

According to Bawa (2019) learning platform Kahoot! is a game-based platform that makes learning awesome for millions of people all over the world. In the experiment Kahoot was used for every lesson formative assessment. It evaluated the

everyday progress of students in grammar tasks and also served as a tool for evaluation of acquiring of in-class information. Kahoot was chosen for our experiment because it allows to create test quickly, it is user-friendly and understandable for all the students, it is flexible and meets the needs of teachers and it serves as an instrument of competition between students. The benefits of Kahoot for our class is that it gives an instant feedback defining the correct answer and it provokes competitive atmosphere that positively affects to learning process. Kahoot also provides a good statistics showing all the necessary information for teachers in order to improve their teaching techniques and adapt the curriculum to the needs of the class.

6. Results of experiment

The experiment described in this article was conducted in 2018-2019 academic year in University of International Business. It involved 50 first year students of intermediate level (B1). The aim of the experiment was to observe English learning skills of students and influence of formative assessment and digital technologies to the process of learning language. The data of the article is taken from 3

online learning platforms as Moodle, UIB EngApp and Kahoot.

Kahoot was used as every lesson tool to assess the progress of students in English grammar. It contains 15 tests for 15 weeks of studies.

UIB EngApp was used as an instrument to assess the progress of students in English vocabulary. It contains 45 vocabulary tasks for 15 weeks of studies.

Moodle was used as a tool to assess the efficiency of learning English grammar through online platforms. It contains 10 tests.

As well as there was a digital assessment there were tests every 7 weeks and exam tests. The results of exam and midterm tests were used in the article to analyze the efficiency of online platforms in formative assessment and the need of university to turn from traditional assessment to the digital, depersonalized formative assessment.

6.1 First semester

First semester did not suppose the use of any online learning platforms mentioned above. Formative assessment was traditional – in oral or written form at class or homework. The results of first formative assessment is depicted in the figure below:

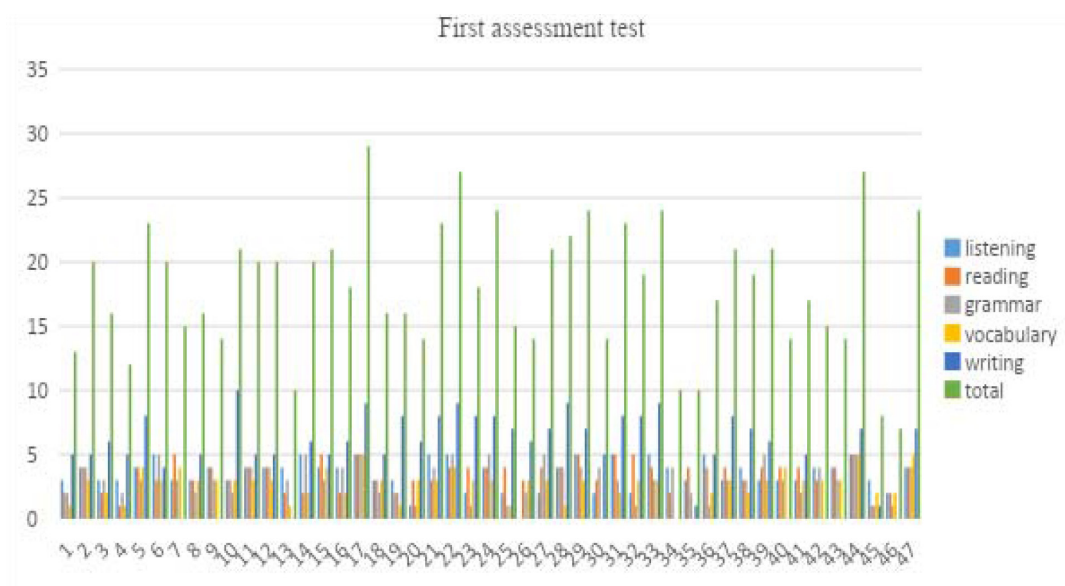


Figure 1 – First formative assessment by criteria.

Second assessment test was held 7 weeks after first test. The results of the test are given below. At the end of the semester there was held summative test

that summarizes the to the learning process and the use of traditional formative assessment. The results of formative test are given in the Figure 3.

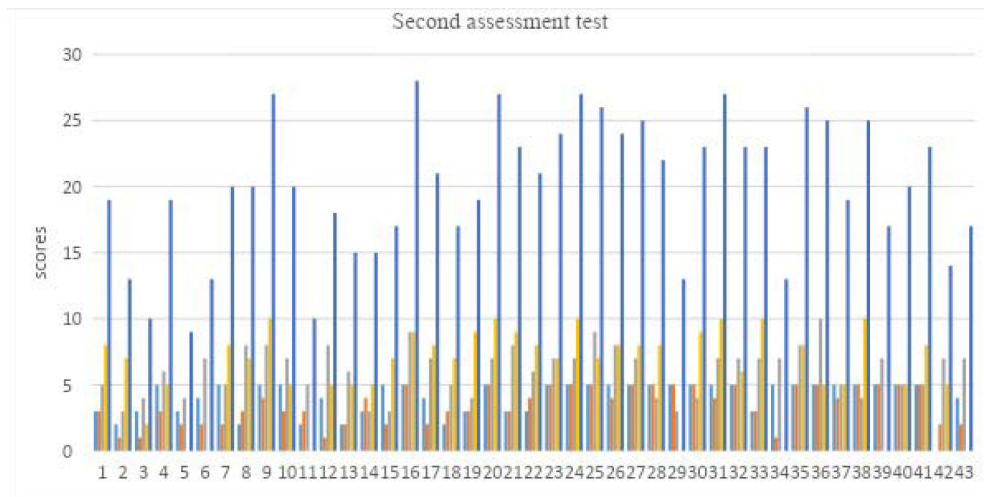


Figure 2 – Second formative assessment by criteria

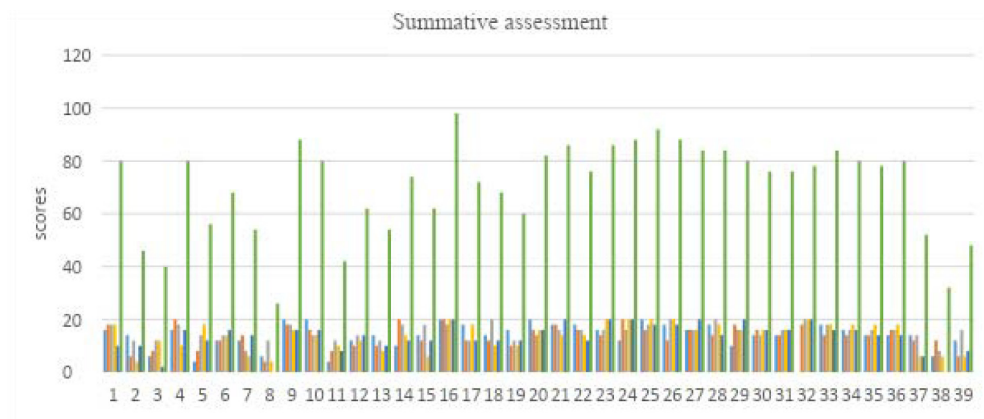


Figure 3 – Summative test by criteria

In the Figure 4 are gathered results for all 3 tests held in first semester. The graph compares the results and performance of students during 1 semester.

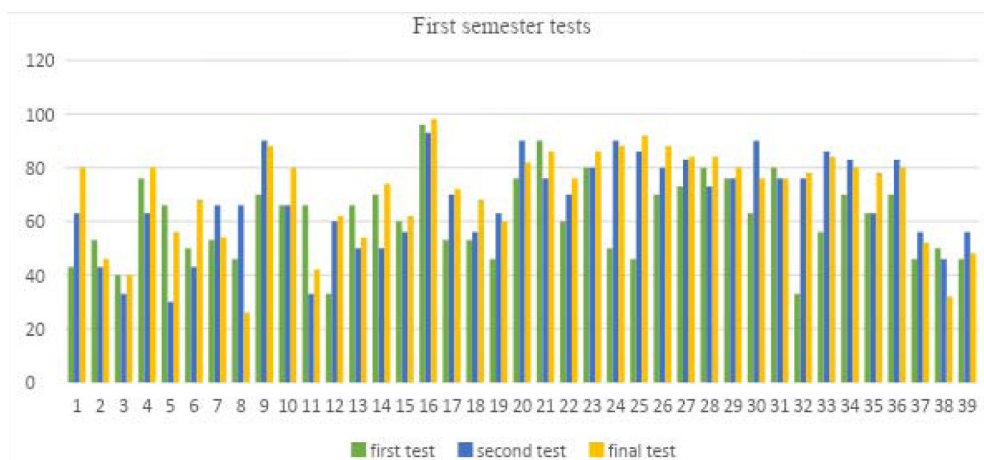


Figure 4 – Results of first, second formative tests and summative test of 1 semester

Comparing the results given in the table 4 we may observe positive growth of scores. From these results we may come to conclusion that the methods and techniques used in first semester positively influence to students' performance and may be found efficient.

Second semester

The second semester there were used such online platforms as Moodle, UIB EngApp and Kahoot to

improve the results of students and adapt formative assessment to the modern requirements of digital world.

In the Figure 5 are depicted the results of grammar test provided on the MOODLE during 15 weeks. The results are given by groups of students. As we may observe the tests show positive influence on skills and knowledge of English grammar.

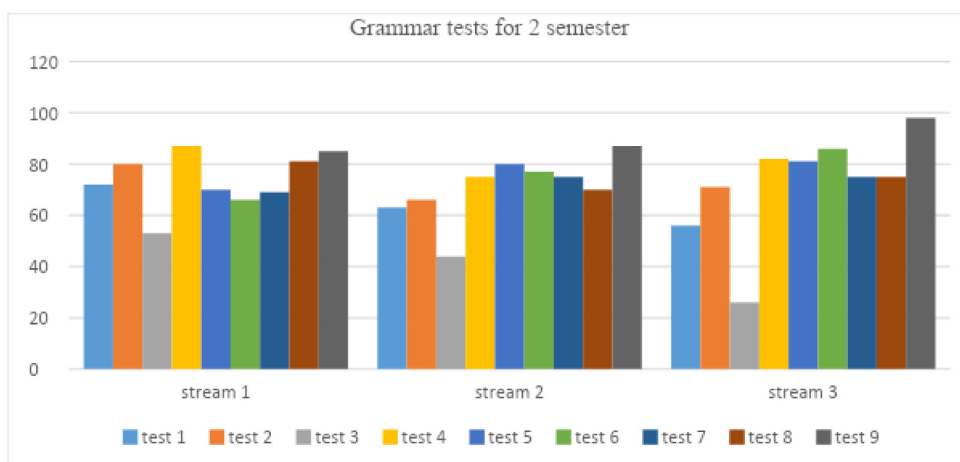


Figure 5 – MOODLE

In the figure 6 are depicted the results of tests from Kahoot during 15 weeks. The results are divid-

ed by groups and we may observe positive growth of results.

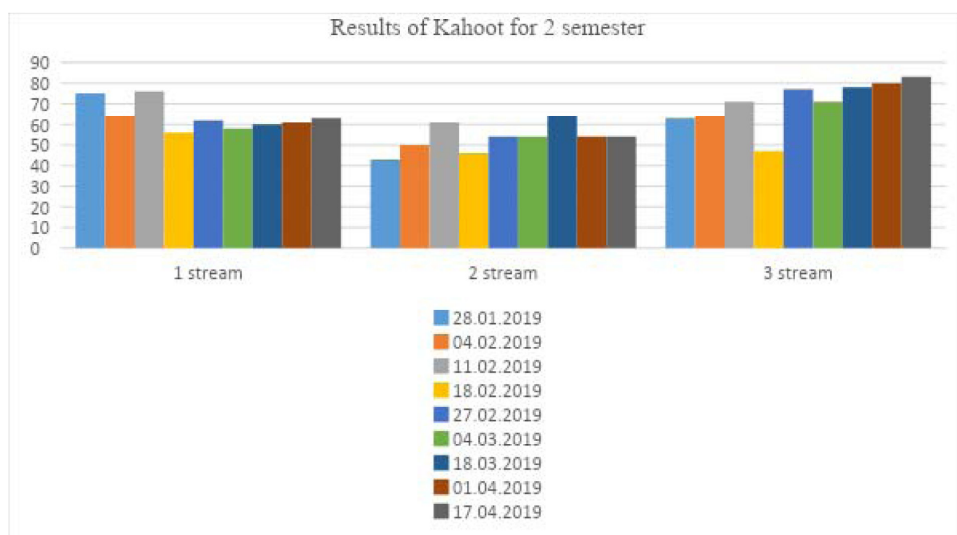


Figure 6 – KAHOOT

In the figure 7 is presented the frequency of use of UIB EngApp by students. As we observe in the table most of students frequently used the app to improve their vocabulary.

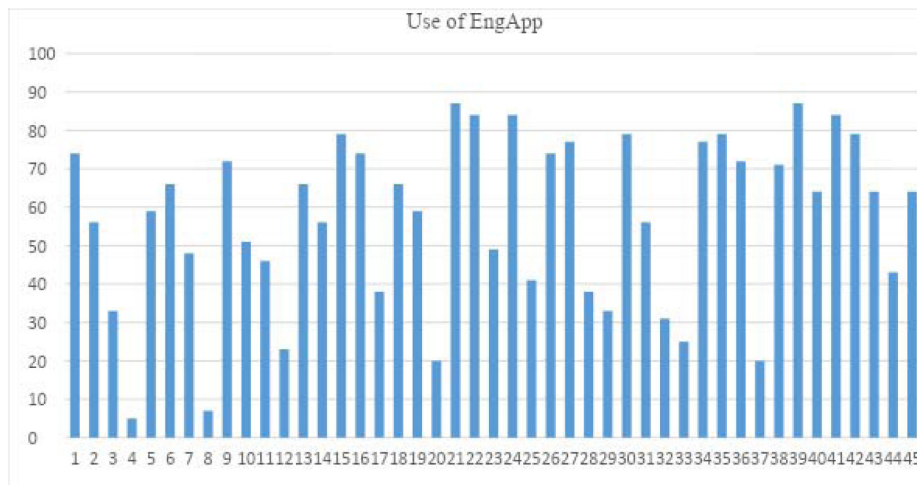


Figure 7 – UIB ENGAPP

In the figure 8, figure 9 are presented the results of first and second formative tests.

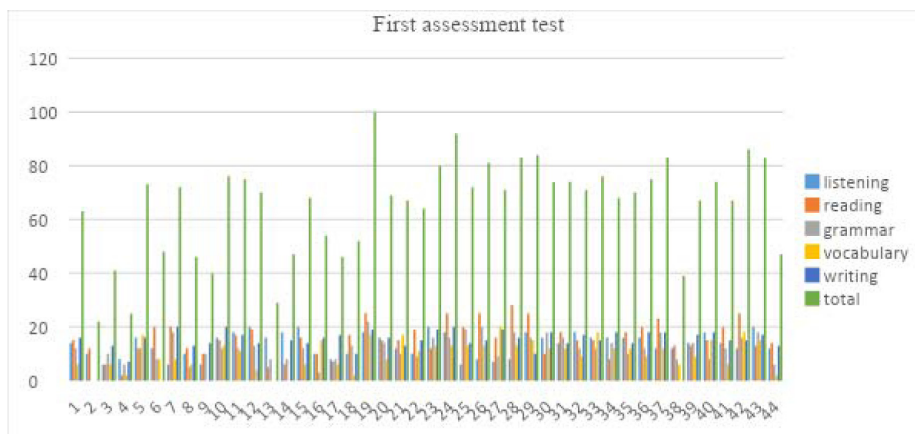


Figure 8 – first formative test

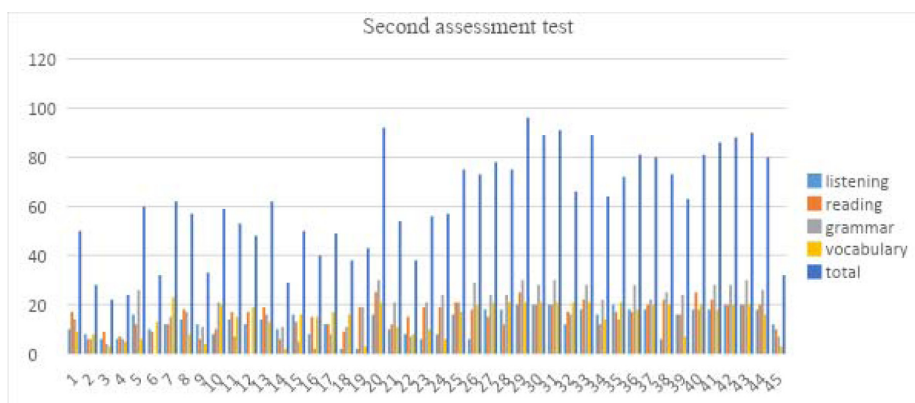


Figure 9 – second formative test

In the figure 10 is presented the results of final summative test.

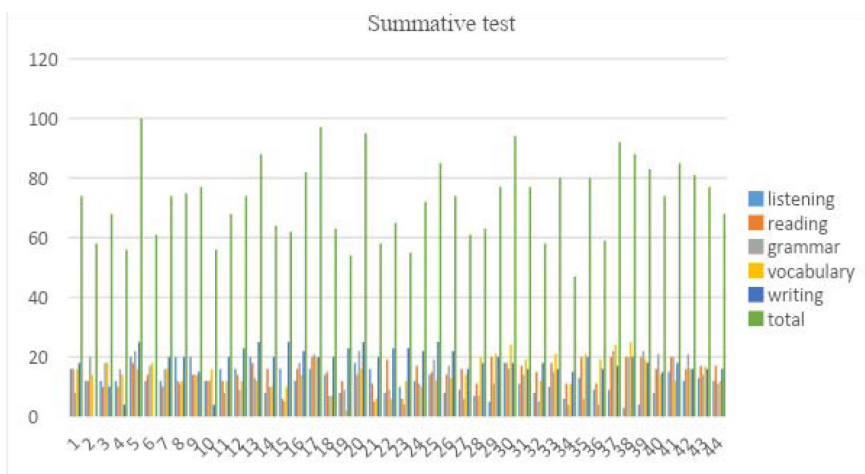


Figure 10 – final summative test

In the figure 11 are depicted the results of first and second formative and summative final test.

From the given graph we may observe that the results thus students' performance are improving.

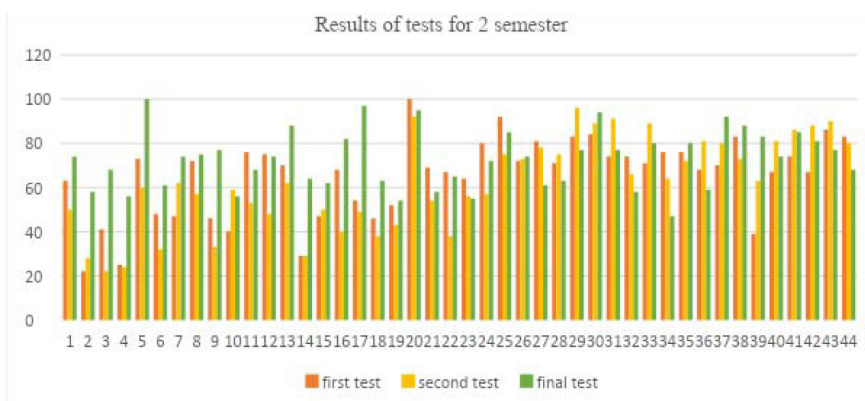


Figure 11 – results of first and second formative and summative tests

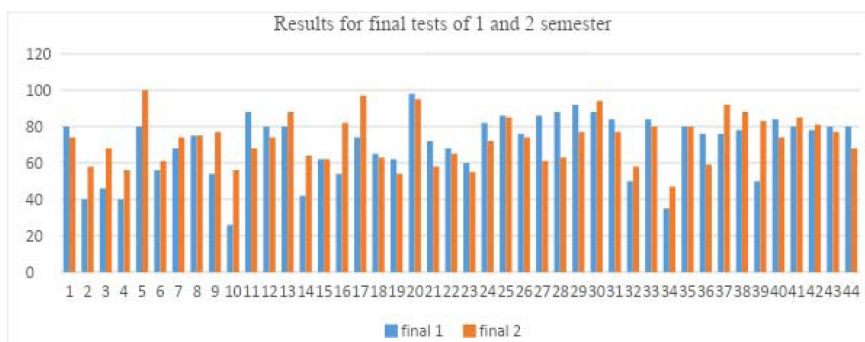


Figure 12 – Comparison of final tests for 1 and 2 semester

The figure 12 opens up all the necessary data that shows the efficiency of experiment. In the graph we may see the results of final test of 1 semester where online apps and learning platforms were not used; also there are the results of final test of 2 semester by students. As we see formative assessment through online learning platforms and apps is very efficient for students performance. It proves that delayed feedback and non-personal feedback has positive results. This article results may be used as a proof that digital learning is modern necessity rather than a whim of a teacher. The ability to integrate digital technologies in

and outside the classroom benefits students and learning process.

Conclusion

The study contains the results of 50 students, who during the experiment had formative assessment through digital technologies as well as traditional one. As we see formative assessment through online learning platforms and apps is very efficient for students performance. The ability to integrate digital technologies in and outside the classroom benefits students and learning process.

References

- Andrade H., Valtcheva A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment// *Theory Into Practice*. no 48. pp. 12-19.
- Assessment Reform Group. *Assessment for Learning beyond the Black Box*. – Cambridge, UK (1999). University of Cambridge School of Education, 215 p.
- Babo L., Azevedo J., Torres C., Lopes P. (2017). Formative Assessment In Higher Education: Detection And Improvement On Learning Level//*International conference on education and new learning technologies*. pp. 862-870 doi: 10.21125/edulearn.2017.1187. Bawa P. (2019). Using Kahoot to Inspire// *Journal of Educational Technology Systems*. Vol. 47. no. 3. pp. 373-390.
- Brown, H. (2004). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education. 324 p.
- Carnegie Mellon University. *Formative vs Summative Assessment*. – Eberly Center (2019). – Carnegie Mellon University.
- Cole J. R., Foster H. (2008). *Using Moodle*. CA: OReilly Media, 240 p.
- Cooch M. (2019). *Moodle 2.0 First Look*. Packt Publishing Limited, 272 p.
- Digital English v pomosh' kazakhstanskim shkol'nikam.(2018) *tengrinews.kz*, Almaty
- Gregory K., Cameron C., Davies A. (2000) *Self-Assessment and Goal Setting: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*. Courtenay, BC: Connections Publishing, pp. 159-188.
- Hattie J., Timperley H. (2007). The Power of Feedback // *Review of Educational Research*. Vol. 77. no. 1, pp. 81-112.
- Jönsson A., Eriksson U. (2019). Formative Assessment in Higher Education// *Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. pp. 146–169. doi: 10.4324/9781315166933-7.
- Opitz B., Ferdinand N., Mecklinger A. (2011). Timing Matters: The Impact of Immediate and Delayed Feedback on Artificial Language Learning// *Frontiers in human neuroscience*. Vol. 5. no. 8. 8 p. DOI: 10.3389/fnhum.2011.00008.
- Schunk D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation// *Reading & Writing Quarterly*. no. 19. pp. 159–172.
- Yorke M. (2003) *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice// Higher education*. Vol. 45. no. 4, pp. 477-501.

Литература

- 1 Yorke M. *Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice// Higher education*. 2003. Vol. 45. no. 4, pp. 477-501.
- 2 Assessment Reform Group. *Assessment for Learning beyond the Black Box*. – Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education, 1999. – 215 p.
- 3 Carnegie Mellon University. *Formative vs Summative Assessment*. – Eberly Center: Carnegie Mellon University, 2019.
- 4 Hattie J., Timperley H. *The Power of Feedback // Review of Educational Research*. 2007. Vol.7. no.1, pp. 81-112.
- 5 Opitz B., Ferdinand N., Mecklinger A. *Timing Matters: The Impact of Immediate and Delayed Feedback on Artificial Language Learning// Frontiers in human neuroscience*. 2011. Vol. 5. no. 8. 8 p. DOI: 10.3389/fnhum.2011.00008.
- 6 Brown, H. *Language Assessment Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Pearson Education. 2004. – 324 p.
- 7 Jönsson A., Eriksson U. *Formative Assessment in Higher Education// Handbook of Formative Assessment in the Disciplines*. 2019. pp. 146–169. doi: 10.4324/9781315166933-7.
- 8 Gregory K., Cameron C., Davies A. *Self-Assessment and Goal Setting: For Use in Middle and Secondary School Classrooms*. Courtenay, BC: Connections Publishing, 2000. – pp. 159-188.
- 9 Babo L., Azevedo J., Torres C., Lopes P. *Formative Assessment In Higher Education: Detection And Improvement On Learning Level//International conference on education and new learning technologies*, 2017. – pp. 862-870 doi: 10.21125/edulearn.2017.1187.

- 10 Andrade H., Valtcheva A. Promoting learning and achievement through self-assessment// *Theory Into Practice*, 2009. no 48. pp. 12-19.
- 11 Schunk D. Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal-setting, and self-evaluation// *Reading & Writing Quarterly*, 2003. no. 19. pp. 159–172.
- 12 Cooch M. *Moodle 2.0 First Look*. Packt Publishing Limited, 2019. – 272 p.
- 13 Cole J. R., Foster H. *Using Moodle*. CA: OReilly Media, 2008. – 240 p.
- 14 Digital English в помощь школьникам. *tengrinews.kz*, Алматы, 2018. 15. Bawa P. Using Kahoot to Inspire// *Journal of Educational Technology Systems*, 2019. Vol. 47. no. 3. pp. 373-390.

¹I.YU. Khan , ²A.B. Abylkasym , ³A.Sh Kupeshev, ⁴J.K. Turebaeva ,
⁵O.Kh. Aimaganbetova 

¹candidate of economic sciences, Senior lecturer, e-mail: han.i@miras.edu.kz

²candidate of economic sciences, Senior lecturer, e-mail: abilkasym77@bk.ru

³doctor of economic sciences, Senior lecturer, e-mail: alm.333.kup@inbox.ru

⁴candidate of economic sciences, Senior lecturer, e-mail: turebaevaz@mail.ru

Miras University, Kazakhstan, Shymkent

⁵ doctor of psychological sciences, Professor,

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty, e-mail: alnara25@mail.ru

AUDIT IN THE FIELD OF EDUCATION: SOCIAL ADAPTATION AND QUALITY OF EDUCATION

Abstract. Background research is conditioned: firstly, by the importance of processes of modernization of the functioning of market mechanisms of the Kazakh economy, the emergence of new problems of its structural reform and improve competitiveness, especially in the period of post-crisis recovery; secondly, by an innovative social audit nature, relatively recently used in Kazakhstan and has its own national characteristics.

This topic assumes special significance in view of the fundamental need for procedures for determining indicators of socio-economic processes; Thirdly, the relevance of gender aspects of social audit.

Kazakhstani scientists have been active in the development of social audit in the aspect of regulating social and labor relations.

It is advisable to take the following position as the basis for the model of the mechanism of interaction between the systems of state and social-professional assessment of the quality of higher education: representations in the mechanism of the social component by various entities specializing in assessing the quality guarantees of higher education; complementarity of state and public-professional assessment of the quality of higher education based on the mutual interest and correctness of the participants in the educational services market in ensuring the competitive quality of higher education, expanding academic freedoms and autonomy of universities; the need to introduce a mechanism for recognizing and taking into account the results of public and professional assessment of the quality of higher education when deciding on the state accreditation by higher education authorities.

Key words: social audit, strategy, development, education reform, educational services, inequality.

¹И.Ю. Хан, ²А.Б. Әбілқасым, ³А.Ш. Купешев, ⁴Ж.К. Түребаева, ⁵О.Х. Аймағанбетова

¹Ә.ғ.к., аға оқытушы, e-mail: han.i@miras.edu.kz

²Ә.ғ.к., аға оқытушы, e-mail: abilkasym77@bk.ru

³Ә.ғ.д., аға оқытушы, e-mail: alm.333.kup@inbox.ru

⁴Ә.ғ.к., аға оқытушы, e-mail: turebaevaz@mail.ru

Мирас университеті, Қазақстан, Шымкент қ.

⁵п.ғ.д., профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.,
e-mail: alnara25@mail.ru

Білім саласындағы аудит: әлеуметтік бейімделу және білім сапасы

Аңдатпа. Бұл тақырып әлеуметтік-экономикалық процестерді көрсеткіштерін анықтау үшін рәсімдерді іргелі қажеттігін ескере отырып, арнайы маңызға ие: Біріншіден қазақстандық экономиканың нарықтық тетіктерді, оның құрылымдық реформаның жаңа проблемаларды пайда жұмыс істеуі жаңғырту үдерістерін маңыздылығы, әсіресе дағдарыстан кейінгі қалпына келуі кезеңінде, бәсекеге қабілеттілігін арттыру; екіншіден, Фонды зерттеу себепші инновациялық, әлеуметтік аудит табиғаты, салыстырмалы жақында Қазақстанда пайдаланылатын және өз ұлттық ерекшеліктері бар Үшіншіден, әлеуметтік аудит гендерлік аспектілері өзектілігі.

Қазақстандық ғалымдар, әлеуметтік және еңбек қатынастарын реттеу аспектісінде әлеуметтік аудит дамытуға белсенді болды.

Жоғары білім сапасы бойынша мемлекеттік және әлеуметтік-кәсіби бағалау жүйелерінің өзара әрекеттесу механизмін модельдеудің негізі ретінде келесі тұрғыларды қолдану тиімді: (1) жоғары білім сапасына кепілдік беруді бағалауға мамандандырылған әртүрлі

субъектілердің әлеуметтік компонент механизмі туралы түсінігі болуы; (2) жоғары білімнің сапасын мемлекеттік және қоғамдық- кәсіби бағалаудың екіжақты ортақ мүддеге негізделіп өзара толықтырылуы.

Түйін сөздер: әлеуметтік аудит, стратегия, даму, білім беру жүйесі, реформалау, білім беру қызметтері, теңсіздік.

¹И.Ю. Хан, ²А.Б. Әбілкасым, ³А.Ш. Купешев, ⁴Ж.К. Туребаева, ⁵О.Х. Аймаганбетова

¹кандидат экономических наук, ст.преподаватель, e-mail: han.i@miras.edu.kz

²кандидат экономических наук, ст.преподаватель, e-mail: abilkasym77@bk.ru

³доктор экономических наук, ст.преподаватель, e-mail: alm.333.kup@inbox.ru

⁴кандидат экономических наук, ст.преподаватель, e-mail: turebaevaz@mail.ru

Университет Мирас, Казахстан, г. Шымкент

⁵доктор психологических наук, профессор, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы, e-mail: alnara25@mail.ru

Аудит в сфере образования: социальная адаптация и качество образования

Аннотация. Актуальность темы исследования обуславливается: во-первых, значимостью процессов модернизации рыночных механизмов функционирования казахстанской экономики, появлением новых задач её структурного реформирования и повышения конкурентоспособности, особенно в период посткризисного восстановления; во-вторых, инновационным характером социального аудита, сравнительно недавно используемого в Казахстане и имеющего свои национальные особенности.

Данная тема принимает особую значимость ввиду принципиальной необходимости использования процедур определения показателей социально-экономических процессов; в-третьих, актуальностью тендерного аспекта социального аудита.

Казахстанские ученые проявляют активность в разработке социального аудита в аспекте регулирования социально-трудовых отношений. В качестве основы для моделирования механизма взаимодействия систем государственного и социально-профессионального оценивания по качеству высшего образования целесообразно использовать следующий подход: (1) представление в механизме социального компонента различными субъектами, специализирующимися на оценке гарантии качества высшего образования; (2) взаимодополняемость государственной и общественно-профессиональной оценки качества высшего образования, основанная на взаимной заинтересованности участников рынка образовательных услуг в обеспечении конкурентоспособного качества высшего образования, (3) расширение академических свобод и автономии университетов; (4) необходимость внедрения механизма признания и учета результатов общественной и профессиональной оценки качества высшего образования при принятии решения о государственной аккредитации органов высшего образования.

Ключевые слова: социальный аудит, стратегия, развитие, образование, реформирование, образовательные услуги, неравенство.

Introduction

Compared with the countries of the world, we have achieved a high level of development due to the processes of the interpenetration of education in the economy, the latest technology, the social sphere, in Kazakhstan, the existing higher education system still has a weak influence on social development.

The unification of Kazakhstan with the European countries by the Bologna agreement requires the search for unified mechanisms of state and public management of the quality of higher education, the introduction of certain changes agreed upon with the European community and the search for the best of the existing, and if necessary, creation of new, on the basis of generally accepted in Europe, norms and rules that would ensure the implementation of the

main tasks of building an open European space of higher education. That is exactly what the domestic science and practice of public administration lacks today.

Recently, however, a growing public interest in education has contributed to the transfer of the concept of «quality of higher education» from the field of research of the pedagogical scientific field to the public administration sector, and has also singled it out as a subject of research in broad scientific, public and professional circles.

The authors studying various aspects of the quality management problem in social systems are united in that the characteristic of the quality of education is its compliance with goals, requirements, and norms. Disagreements between researchers begin on the question of who puts forward these

requirements, what is their composition and content of the assessment of universities, and whose assessment is a priority and more influential for society.

These differences are overloaded with contradictions between the independence of the subjects of public administration of higher education (including public education) and their problematic interaction, which is associated with the failure to provide them with uniform requirements, conditions and results in the educational space. That is, solutions to the problem of developing the theoretical, methodological and practical foundations of the mechanisms of interaction between the state and public-professional assessments of the quality of higher education are being updated.

Relevance

In the context of updating the development of methodological, theoretical and practical foundations of mechanisms for the interaction of state and socio-professional assessments of the quality of higher education, the scientific interest in managing the quality of foreign higher education is not so much informative as practical. It seems to us advisable to study foreign experience also because we integrate the approaches used in the world to create structures (and with them procedures, criteria, indicators), the functioning of which would be aimed at improving the mechanisms of state and social-professional assessment of universities, ensuring a systematic process obtaining and evaluating objective data on the quality of higher education.

To do this, find out what are the mechanisms of state and public management of the quality of higher education and their features in some countries of the world. Studying European approaches to monitoring the quality of higher education, we come to the conclusion that all the concepts of control and monitoring formed in Europe are divided into two groups: continental and British. A significant difference between them lies in the levels of differences in the philosophy of education and in the relations between higher education institutions and the state.

In the continental concept of the control of higher education, control and regulatory functions are assigned to a government agency (most often the ministry of education) or to an agency that reports to it. The basic principle is a combination of entrance requirements and norms with the final verification of the results. The following tools are characteristic of introductory control: detailing by the government bodies of the formation of the entire budget of

universities and the establishment of standardized salaries within a certain category only by decision of the government; granting teachers the status of civil servants and assigning them appropriate duties (principle of «more social protection – less personal rights and freedoms»); appointment to certain positions only by government decisions (we are talking mainly about professors) and recruitment by competition for each workplace; centralized requirements for almost all the details of an introductory campaign, from admission to departments to specialized training, etc.

Determining the value of work

Modern modernization transformations at the global, regional and local levels of the social space actualize the study of the relationship of social institutions and social processes. Currently, in Western and in domestic practice, many approaches and definitions of social audit are used, depending on its goals and objectives.

For example, in the encyclopedic dictionary «Organization Management» the following definition of this concept is given: «Social audit» is a specific form of analysis, revision of the organization's social environment in order to identify social risk factors and develop proposals to reduce their impact» (encyclopedic dictionary, 2001).

Social audit, in the theory of A.A. Shulus, «relies on the concept of socio-economics – an interdisciplinary scientific discipline that focuses on the process of reproduction of human resources (Shulus, 2008). The practical significance of social audit lies in the fact that it can serve as an effective tool for regulating socio-economic relations and thereby significantly increase the level of human resource management – a decisive factor in production in a modern market economy».

A significant feature of this theory is the idea of the relationship of social audit and social responsibility.

The principle of social responsibility, which is mandatory for authorities, can be implemented using social audit technology. In Kazakhstan, the methodological and methodological basis of the social audit model was the scientific development of the Academy of Labor and Social Relations in the field of socio-economics – the basic element of a new direction, which «as a school of science represents a synthesis of social and economic».

These are specific forms of social reproduction of man as the main resource of the nation. Within the framework of this scientific school, a person is considered in three main directions:

a) as a producer in the unity of his physical and intellectual abilities to work;

b) as a consumer of material, social, spiritual goods, which are necessary conditions for the existence of a person of labor and family;

c) as a subject of free time spent on leisure, leisure, and most importantly, on creativity and personal development (Shulus, 2009).

The essence of social audit is to diagnose the causes of problems that arise at the enterprise, in the industry or in the region, assess their importance and resolution, formulate specific recommendations for interested parties.

Social audit, in foreign practice, is shown as a comprehensive institution for the examination of the social sphere of organizations.

The process of formation and development of the social audit system in the USA, France, England and a number of European states takes several decades. To date, legislative decisions on the need for non-financial reporting have been achieved in Denmark, Sweden, Norway, Holland, France, the UK and South Africa, and the introduced regulation does not have strict requirements and restrictions. Annually, about 70% of companies in Europe and 40% in the USA conduct social audits at their enterprises, analyzing the financial return on their socially responsible behavior (Haliullin, 2002).

Among the essential features that distinguish the foreign system of social audit, the following can be distinguished: the presence of a legislative basis for social certification and reporting; the formation of social standards, which are the basis of social certification; limited state participation; the use of audit, as a rule, at the microeconomic level; voluntary nature of the audit; strict distinction between the functions of customers and performers; the universal nature of technology and tools. Thus, the foreign social audit system is a stable segmented design that ensures the interaction of individual groups, organizations and the state in a developed market economy.

Materials and methods

The Kazakhstan concept of social audit, unlike its Western counterparts, on the one hand provides a greater methodological range through the use of the category of «social relations», and on the other hand it has a certain constructive novelty due to the need to use it as a tool for analyzing the specifics of social interactions in Kazakhstan. An important feature of the Kazakhstan model is also that social audit acts as an instrument of the social partnership system.

This approach to social audit significantly expands the circle of customers researching social relations. Since social audit is complex and multilateral, almost all participants in social relations can act as initiators and customers of its implementation.

The formation of a new society based on knowledge and competencies is accompanied by a transition to mass training of specialists with higher bachelor's education. For the information society, studies show that it is necessary that at least 30% of the population have higher education (Abdurashidov, 2009). The requirements of the market for labor (by qualifications, communication skills, mobility), presented by the modern economy and, especially, the service sector, are changing significantly. Education and training throughout a person's life are becoming the norm, and the ability to constantly learn and acquire new competencies is considered as the most important parameter for the workforce.

However, the growing demand for higher education services is facing limited supply in modern society. Previous methods of state financing are not able to provide large-scale training of specialists at a high level. This poses a problem for the higher education system to create mechanisms of its own financing that would ensure the expanding production and services of highly qualified personnel with a rational use of society's resources and a reduction in the scale of redistribution processes. And these are the tasks of social audit.

According to the «State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2016-2019», a new organizational and economic mechanism of higher education has been created in the Republic of Kazakhstan. The approach of the Concept actually means abandoning the full budget financing of higher professional education and is moving to a system of investing in it.

The conceptual basis for the development of new financing technologies was investing in human capital. The essence of this approach is the need for economic evaluation of resources allocated to education by the state and society (Belchevskaya, 2010). This is one of the main tasks of social audit in the field of higher education. This assessment of the auditors is based on a comparison of current costs and an increasing future stream of income, both monetary and non-monetary, manifesting themselves for the labor market in improving employment conditions, and for the educational services market – in accelerating the pace of development due to the

accumulation of human capital. We understand that universities operate in two markets.

New approaches to financing higher education should be based on the processes of diversification of its sources, which are understood as the procedure for joint investment in education by employers, firms and the state in accordance with the benefits received from these investments (Blight, 1995). And also on the development of new financing instruments, i.e. ways of transferring funds from investors to universities. And this is the second task of social audit in universities.

Literature review

The final state control includes the following actions: regular monitoring of each university by the state inspectorate to comply with the content standards, methods and volume of the educational process, conducting exams and public defense of theses specialized state examinations for an academic degree or state diploma with the correspondingly determined composition of the examination committee and the regulation of its powers, etc. (Dzvinchuk, 2016).

A completely different situation is inherent in the coverage area of the British concept of ensuring the quality of higher education, where universities (mainly universities) are significantly autonomous in: pursuing an independent policy of recruiting and remunerating workers, faculty, and in awarding the latter with scientific degrees and academic ranks; selection of rules for the selection and admission of applicants; the formation of curricula and their meaningful content; distribution and control of budget funds by an independent body or agency from state institutions. The British approach to the control and quality assurance of higher education is based on a system of external evaluation and the activities of independent experts with the addition of licensing or accreditation in separate profiles conducted by independent professional associations.

In the USA and Great Britain, where decentralization of management took place a long time ago, the quality of university diplomas is evaluated by the market. «The basis of the Anglo-American system for assessing the quality of higher education is determined by the compliance of the characteristics of college and university graduates with the needs of the labor market» (Safonova, 2016). The basis of this procedure is self-assessment on the basis of pedagogical science, sociology, economics, demography, statistics, research on employment prospects, feedback from employers, the level of dependence of average earnings on

educational qualifications and time from the moment of assignment, etc.

However, the main arbiters in assessing the quality of training of specialists at universities have been and remain professional associations that primarily control the curriculum, and the ultimate control consists of fairly rigorous professional tests with the aim of legalizing the bachelor or master's right to independently and independently perform professional functions.

As a result of a comprehensive expert rating, the first rated universities are identified and published. By the way, the championship in the list of 25 best universities in the USA belongs to private universities – Harvard, Belsky, Stanford, and in the UK – to Cambridge and Oxford universities.

In the US higher education system, the regulatory role does not belong to the state, but to society, which, through the demand for university graduates in the labor market, forms its needs for higher education and controls the level of training of specialists, and the prestige of the university depends on quotes on the labor market and the actual employment of its graduates.

An analysis of the development of higher education in the United States indicates that in the context of its rapid development, Americans also care about the consumers of educational services – employers. This is confirmed by the fact that accreditation of universities is carried out according to educational standards that are developed and approved by vocational education institutions (Rubin, 2014), and the standardization of higher education is considered by them as an element of the quality management system of higher education, in fact, it is the only system in the world that wears social character and includes institutional (accreditation of universities in general) and professional (accreditation of professional programs) accreditation ju, rating, test system for assessing the knowledge and abilities of students.

Common to all forms of assessing the quality of higher education in the United States are factors and procedures that are of a public nature: public assurances that the activities of the university are consistent with its stated goals; encouraging the improvement and development of education; development and use of common criteria for assessing the quality of training of university graduates. In the context of the problem under study, it seems to us important for science and practice of public administration of the quality of higher education in Kazakhstan specific goals, like each of the forms of quality assessment of higher education in the USA:

– Institutional accreditation provides for the integrity, autonomy and academic freedom of universities, its protection from harmful external interference to higher education

– The specifics of professional accreditation is that it helps to establish some “caste” in vocational training, guarantees for university graduates in obtaining licenses and advantages in hiring in accordance with their education, as well as their membership in relevant professional associations and communities;

– By means of a rating assessment, which is not directly related to accreditation, but contributes to increasing interest in leading universities of the country from investors and the public, state and non-state financial resources, the best applicants and teachers are attracted to universities;

– The testing tool monitors and controls the state programs of school programs, as well as the selection of applicants to universities according to their wishes and capabilities. Obtaining accreditation by a higher school in the USA, despite its private and voluntary nature, means full recognition and trust in it of both government bodies and the public, that is, has a public-state nature and is based on a balance of the main interested forces in society at the federal level and state level between various state and public bodies.

This procedure has become known for a certain «norm of relations between universities, society and the state, a balance of their rights and obligations, a certain autonomy and their corresponding responsibility» (Traynev, 2018).

Accreditation results are widely reported in the media, as well as in annual reference books. As the results of scientific research show, in modern European monitoring systems there are three approaches based on internal and external evaluations:

– Control is carried out by a state agency in order to verify the achievement of its goal by the state educational policy in the field of higher education and the use of budget funds of the university;

– Financing and quality assessment of higher education is carried out at the initiative of the academic community with the main goal of control – establishing a rating or public reputation of the university among others and improving the quality of the provision of educational services, in particular the educational process;

– A mixed approach, in which the controller is a completely autonomous organization, which is created on the initiative of the state and financed by it.

At the same time, internal assessment (self-

assessment) is carried out, as a rule, by university workers, it can cover all the activities of the university or its individual aspects, the result of which is an extended certificate or report. External assessment is carried out by independent experts or groups from the faculty of other higher educational institutions (environmental control).

A necessary condition for its implementation is the use of internal and external documents, a self-assessment report and other information databases of universities. The examination report can be distributed among university employees and the public in any way: from informing a certain circle of persons to making it public through the media and communication.

Procedures, the forms of their implementation, and the quality criteria of higher education in the UK are constantly evolving, cannot but affect the mechanism of formation and correlation of its state and social-professional assessment. Some researchers believe that in the UK the state and the public practically do not interfere in the procedure for assessing the quality of higher education.

However, a deeper analysis suggests something else: mechanisms for assessing the quality of higher education provide for the implementation of bilateral processes of internal and external evaluation. A feature of these mechanisms is that the external evaluation of the university’s activities is carried out by the state and the main influence on them is carried out indirectly through the financing mechanism. True, the socio-legal status of universities often causes certain difficulties in the operation of these mechanisms.

A study of the participation of various organizations in assessing the quality of higher education in the UK showed that the Agency for the Quality Assurance of Higher Education, created in 1997, is the leading organization for ensuring the quality of higher education.

Definition and implementation of education policy in France (a country that was one of the initiators of the convergence of the educational systems of European countries and since 1998 has been consistently pursuing a policy of reforming higher education in accordance with the principles of the Bologna process (Apkarova, 2018).

At the national level of assessment, the quality of education is regularly provided by national specialized assessment commissions, which develop assessment criteria and publish them in special publications (Maksimenko, 2016). In Germany, the autonomy of universities significantly limits the influence of state higher education authorities on their activities.

Traditionally, the main decisions on educational activities and scientific research are made at the level of actual competence, therefore the existing quality management system is self-regulatory. In terms of assessing the quality of higher education, the influence of government bodies of higher education is limited by economic incentives based on information provided by the university.

A general quality assessment is formed on the basis of an assessment of the effectiveness of the use of public resources and the quality of teaching.

An interesting object for studying the quality management of higher education is Finland, where the period of modernization of education fell on the second half of the twentieth century. There, the quality control of higher education was first carried out by an inspection of the Ministry of Education, and subsequently, since 1996, a specialized body, the Council for Evaluation of Higher Education (Helsinki, 1999), was created under the same ministry, which is funded by the state from budget, its objectives are defined by the relevant law and are to help universities in organizing and conducting self-assessments and finding strategic solutions in the field of educational assessment of universities, higher vocational schools, development of proposals to improve the quality of teaching in universities and increase the international rating of the Finnish higher education diplomas. Despite the small staff, the Council has found its place in the public education system of Finland, it has every opportunity to attract a significant number of Finnish and foreign scientists to carry out expert and other functions assigned to it.

We believe that it would be advisable for us to creatively study the Finnish experience of state-public management of the quality of higher education and ensuring its modernization.

Results and discussion

Having integrated into the modern economy, education has become one of the industries whose work is subject to the economic evaluation of auditors in terms of price-quality. The transition to mass production of highly skilled workers put forward the requirements for students:

Firstly, the guaranteed standard quality of graduates who are able to work effectively and compete in the labor market.

Secondly, there was a demand for cost optimization in the context of increasingly complex and growing training of specialists. All this leads to a change in the situation of universities, their transformation into market entities that pursue an

independent policy to attract the resources of the state, households, and business to evaluate their activities, which can only be qualified with the help of auditors.

In the field of auditing the globalization of education, there is also an extensive series of constantly replenishing tasks. The tasks solved recently by the auditors include:

- Definition of globalization of education;
- definition of the «root cause» of globalization of education (economic, technological and other factors);
- appropriate periodization (is globalization rooted in the times of the Roman Empire, the Renaissance, the industrial revolution, the era of imperialism, the post-war period, the consequences of the oil crisis of the 70s, the period that came after the end of the Cold War or, at some other time?);
- What is the difference between the ways of developing globalization of education and the ways of developing internationalization (if such a difference exists at all);
- the real existence of globalization – is this really a new concept, or just a tribute to fashion?

Of particular interest are the four interrelated dimensions of the social audit of the globalization of education: market, social, cultural and technological (Abdurashidov, 2019).

Market dimension is often used as a key driver of globalization. It consists in the integration of graduates into the market space. It can be clearly seen in the global flow of trade and investment, the availability of specific goods around the world and the multinational distribution of production and markets. In addition to the mobility of goods, there is an increase in international trade in services (including education), under which negotiations are currently underway on the General Agreement on Trade in Services (GSTU), conducted by the Organization for International Trade (OMT). Education is part of this trend. According to OMT, the global education market in 1995 amounted to \$ 27 billion (Blight, 1995). It is estimated that in 2025. the total number of international students around the world will be 4.9 million. (Belchevskaya, 2017)

Thus, the concept of «knowledge economy» as a source of wealth becomes a counterweight to higher education. This is a very large field of activity for social audit. Theorists determine many factors that distinguish the knowledge economy from the economy of traditional elements of wealth (land ownership, finance, physical labor). Some of these factors explicitly relate to education, especially in

a competitive international environment illuminated by information technology.

In the knowledge economy, according to theorists, there is more abundance than scarcity of resources; the value of the location and size of the enterprise is reduced; there is a focus on human resources: intellectual capital is a key form of capital (Johnstone, 2015). In education, the knowledge economy is characterized by a global market with a demand for skilled labor, supported by an international document on qualifications. Education can therefore be used both as a sold service and as a valuable intellectual property.

State dimension. Here, the audit needs to focus on politics in the broadest sense of management, political decision-making and implementation. In addition to creating problems for national governments in the area of increased economic and other flows, globalization is characterized by the growth of supranational organizations related to politics and structures operating within a framework wider than the framework of individual nations. Scholte refers to «transmigration rule» by such organizations and to “privatized governance” to indicate the role of non-governmental organizations, interest groups and advisory organizations that can participate in the formulation and implementation of policies and the development of regulatory instruments.

In the field of education, the activities of international organizations such as UNESCO and the OECD, groups such as the International Network of Quality Assurance Institutions in Higher Education (ISAEC), specialized professional organizations and consultative organizations such as the recently privatized International Union of Transnational Education (MSTO), and this is an additional subject of research by auditors (Scholte, 2014).

Another political characteristic closely related to the audit of globalization is the rise of neoliberalism, which was hidden in the approaches of most governments of the English-speaking world and some supranational bodies, such as the Organization for International Trade (OMT), the World Bank and the International Monetary Fund (IMF). Philosophy supports free trade and the operation of market mechanisms, including their application to traditional state functions, such as: education, healthcare and energy supply.

This situation leads to truncated government funding of the public sector, the marketing of public services, the privatization of public activities and / or their auctioning for private providers and the removal or reduction of regulatory barriers to free

trade. Proponents of this position argue that competition will lead to better services, as providers who can work more efficiently and satisfy customers will be most successful. Neoliberalism is often accompanied by managerialism – the application of business management techniques, such as benchmarking and quality assurance, in order to evaluate and improve efficiency. Public bodies that operate in a market or quasi-market way are sometimes referred to as «hybrid organizations», combining elements of both public and private organizations. This category includes universities supported by the government, traditionally operating or competing in the struggle for international students.

Although neoliberalism in government is most common in English-speaking countries, we note that in recent years, many governments have significantly reduced direct funding for universities. The World Bank describes this trend as part of the “surprisingly coherent global reform agenda for financing and managing universities and other higher education institutions».

The Bank points out several reasons for this trend, including: fiscal pressure on government funding and the dominance of the neoliberal economic philosophy, in which the market orientation and the customer pay approach are applicable to government services. The expansion of this approach may lead to increased convergence of political thinking in different regions and with different government strategies. This requires a thorough audit on this issue.

The cultural dimension. Like economic development, the globalization of education is linked to the flow of cultural images and information about cultural events around the world. And it is clear that an audit is also needed here, because many of the goods and services sold around the world are closely intertwined with the cultural context. This surface connection may appear as «McDonaldization» or «Disneyfication» due to the widespread popularity of popular American consumer images. Thoughtful commentators realize that the situation in which people can choose the elements to create new structures is complex. As Tomlinson notes, using the versatility of modern Islam as an example, “the adoption of the scientific and technological culture of the West, its economic rationality and even some aspects of stimulating the interests of consumers can coexist remarkably with a strong deviation from the secular perspective, along with sexual permissiveness, attitudes toward family and family relations, the social function of alcohol, etc. «Discussing the work of various culturologists,

he summarizes that there are many strategies for planning» arshrutov «for selected aspects» input and output» in other cultures (from other cultures), as well as in their own (from their own).

Such cultural material is directly related to the audit of higher education in its many roles regarding production, conservation, transfer and innovation in cultural values and practice both at the local and international levels. For example, the expansion of transnational education (TNO) brings to the fore the problems of attitudes towards culture, globalization and higher education, including recognition of the importance of pedagogy and the influence of foreign providers on the local system.

Technological dimension. The huge accumulation, processing and almost instantaneous transfer of information through the merger of information and communication technologies (ICT) is a key aspect of the audit of the globalization of education. It is a viable infrastructure that includes time and space and facilitates the economic, political, and cultural achievements discussed above. In higher education, these technologies are seen as providing opportunities to reduce student costs by moving courses and library materials online (Tomlinson, 1999).

This strategy also increases the opportunities for transnational education and the ability of new providers to provide education without resorting to traditional infrastructure with outdated tools and paper libraries. Information and communication technology also has an impact, offering additional alternatives to the pedagogical styles of «chalk and rag» or «sage in the department», traditionally associated with universities.

Of course, there is nothing inherently neoliberal in information and communication technology. However, combined with a market-based approach to education, it helps to localize the concept of education as a packaged convenience sold worldwide. There are also questions about how regulated online education is and how to ensure its quality.

Numerous theories and observations of the audit of the globalization of education should be complemented by an understanding of specific examples: losing importance of large-scale trends at the local level.

Having proclaimed itself a social state, Kazakhstan strives to achieve a certain level of social protection of its population, to achieve certain social standards. And here, social audit should become a tool for analyzing and evaluating the effectiveness of the mechanism for managing social development, which, using a systematic and integrated analysis,

will allow scientific monitoring of the real situation in the social and labor sphere and social policy, and timely determine the degree of imbalance of social criteria in society.

Conclusion

Thus, in Kazakhstan there are all the prerequisites and conditions for the formation and development of social audit:

- in the modern market economy, the role of the social factor and human capital is growing. This new economy is interpreted by us as «socioeconomics». Its most important characteristic is that the social factor becomes a decisive condition for the reproduction of human resources with the goal of sustainable and long-term development;

- Under the influence of the competitive environment, the economic function of an enterprise is increasingly determined by the social function. The main goal of sustainable economic development is not only profit, but also the competitive ability of the enterprise;

- The modern market economy is characterized by increasing social responsibility of the state, private business and employees;

- Kazakhstani companies, when entering international markets, are increasingly faced with the requirements of complying with applicable norms of Russian and foreign legislation, as well as doing business in accordance with generally accepted principles of social responsibility on the part of foreign business partners and other foreign stakeholders. The national business is faced with the task of securing a strong position in the domestic and foreign economy, which creates the basis for the country's sustainable development. In the context of globalization and open markets, such opportunities largely depend on the level of competitiveness of Kazakhstani companies.

At the same time, the problem of applying an integrated and systematic approach to the formation and implementation of social audit, determining criteria for assessing the professional level of specialists and organizations for conducting a social audit in the complete absence of a system for training social auditors remains unresolved.

The formation and development of social audit today will ensure a modern level of socio-economic development of Kazakhstan in the framework of social modernization and structural adjustment of the social sphere, the transition to a new model of the economy, which includes the conservation and development of human resources.

To summarize, we agree with the findings of the studies, which suggest adhering to a certain orderliness of options for organizing systems of monitoring the activities of the university in countries participating in a single educational European space, as well as such steps and aspects of assessment:

- A general characteristic of the system: the legislative foundations of its activities, planning development directions, the relationship of controlling agencies with government bodies (autonomy or dependence, etc.);

- Characteristics of the external assessment: the subject of the assessment, the composition and nature of the assessment group, the organization and progress of the assessment process, its phases and frequency, scale, fundamental assessment criteria, the way the assessment results are used;

- Characteristics of internal assessment: subject of evaluation, its frequency and main criteria; – Experience in the functioning of the assessment system. The main thing that Russia needs to achieve in the development of the state-public mechanism for managing the quality of higher education,

- recognition of the legitimacy of the applied procedures and methods of their implementation, the forms of presenting the results of assessment procedures by all parties involved in this mechanism: universities, consumers of educational services, public administration bodies of higher education, employers, public entities, the state itself as a conductor of educational policy.

After all, each of these parties is trying to construct its own understanding of the concept of «quality of higher education» and to convince other parties of its truth: the state recognizes the priority of the formation of professional and personal competencies, professional qualifications of socially significant personal qualities. Employers are most interested in the professional competencies of university graduates, they are certified in the quality training of a university graduate and the competitiveness of all participants in the educational services market, etc.

Here, the conclusions of researchers about the relevance of creating at the present stage a new diagnostic paradigm of the functions of assessing the

quality of higher education, which should convey the dynamics and usefulness of the quality of teaching, the communication culture of participants in the educational process, the level of library services, etc., that is, the whole educational – pedagogical activity and its management. We are talking about the possibility, and sometimes the need, of transforming extensive values and intensive values of educational factors into analogues of new values of their properties. In this regard, the development of a model of the state-public mechanism for managing the quality of higher education in Kazakhstan is of particular relevance.

In our opinion, it is advisable to take the following position as the basis for the model of the mechanism of interaction between the systems of state and social-professional assessment of the quality of higher education: representations in the mechanism of the social component by various entities specializing in assessing the quality guarantees of higher education; complementarity of state and public-professional assessment of the quality of higher education based on the mutual interest and correctness of the participants in the educational services market in ensuring the competitive quality of higher education, expanding academic freedoms and autonomy of universities; the need to introduce a mechanism for recognizing and taking into account the results of public and professional assessment of the quality of higher education when deciding on the state accreditation by higher education authorities.

To achieve continuous progress in the training of specialists, the quality of this training should be evaluated by professional communities together with consumers. At the same time, public-professional accreditation should be understood not as a means of opposing state accreditation, but as its essential complement from the point of view of the interests of society, identifying the features and strengths of educational programs, specialties, and the educational process.

Such a mechanism will make it possible to conduct a transparent public demonstration of the differences between graduates of a given university from specialists who receive education in other higher educational institutions.

References

- 1 Abdurashidov V.A. (2019) Global'nyj rynek i obrazovatel'nye uslugi [Global Market and Educational Services]. M.: «Knorr». (in Russian)
- 2 Apkarova E. (2018) Bolonskij process i sistema vysshego obrazovaniya Francii [The Bologna Process and the Higher Education System of France]. Higher education in Russia, no. 10, pp. 112–115. (in Russian)

- 3 Bel'chevskaja A.I. (2017) Processy modernizacii v obrazovanii Na sovremennom jetape [Modernization processes in education at the present stage]. M.: Economics, № 3. (in Russian)
- 4 Blight D. (1995) International Education: Australia's Potential Demand and Supply. Canberra: International Development Programme Education Australia, pp. 43.
- 5 Globalizaciju i konvergenciju obrazovaniju: tehnologicheskii aspekt: Nauchnoe izdanie/ Pod obshei redakciei prof. J. B. Rubina. - M.: OOO «Market DS Corporation», [Globalization and convergence of education: technological aspect: the Scientific edition/ Under the General editorship of Professor J. B. Rubin. - Moscow: LLC "Market DS Corporation" (2014). 540 p.] (in Russian)
- 6 Dzvynchuk D.I. (2016) Osvita v istoriko - filosofskomu vimiri: tendencii rozvitku ta upravlinnja [Education in the historical and philosophical dimension: trends in development and management]. K.: ZAT «Nichlava», 378 p.
- 7 Encycle Words. (2001) Upravlenie organizaciej [Organization Management]. M.
- 8 Johnstone D. B., Arora A., Experton S. (2015) The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms. Washington: The World Bank, pp.1.
- 9 Maksimenko A. P. (2016) Francuz'ka universitets'ka osvita u konteksti formuvannja evropejs'kogo osvitn'ogo prostoru [French university education in the context of shaping the European educational space]. Higher Education of Ukraine, vol. 1. Thematic issue «Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Area». K.: Institute of VO APS of Ukraine: Gnosis, pp. 213–219. (in Russian)
- 10 Safonova V.E. (2016) Upravlinnja jakistju osviti: vitchiznjanij ta zarubizhnij dosvid [Educational quality management: domestic and foreign experience]. Higher Education of Ukraine, vol. 3. Thematic issue «Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space». K.: Institute of Higher Education of the APS of Ukraine: Gnosis. - pp. 245–254. (in Russian)
- 11 Scholte J. A. (2014) Globalization: A Critical Introduction. London: Macmillan Press.
- 12 Shulus A.A. (2009) Na nashem znameni dolzhno byt' nachertano: chelovek, razvitie, spravedlivost' [On our banner should be inscribed: man, development, justice]. M.: Academy of Labor and Social Relations, pp. 5. (in Russian)
- 13 Tomlinson J. (1999) Globalization and Culture. Cambridge: Polity Press, pp. 96.
- 14 Trajneev V.A. (2018) Povyshenie kachestva vysshego obrazovanija i Bolonskij process. Obobshhenie otechestvennoj i zarubezhnoj praktiki [Improving the quality of higher education and the Bologna process. Generalization of domestic and foreign practice]. M.: Dashkov & K Publishing and Trading Corporation, pp. 92. (in Russian)
- 15 Enciklopedicheskii slovar. Upravlenie organizaciei (2001) [Encyclopaedic dictionary. Organization management.]. M. (in Russian)
- 16 Higher Education in Finland (1999). Helsinki: CIMO, pp. 44.
- 17 Haliullin R.Z. (2002) Municipal'noe upravlenie sociumom malogo severnogo goroda: opyt social'nogo audita [Municipal management of the small northern city society: experience of social audit]: autoref. dis. ... cand. sociol. sciences. Yekaterinburg: FROM. (in Russian)

Литература

- Абдурашидов В.А. Глобальный рынок и образовательные услуги. – М. – Изд. «КНОРУС», 2019.
- Апкарова Е. Болонский процесс и система высшего образования Франции // Высшее образование в России. – 2018. – № 10. – С. 112–115.
- Бельчевская А.И. Процессы модернизации в образовании на современном этапе. – М.: Экономика. – 2017. – №3.
- Blight D. International Education: Australia's Potential Demand and Supply. – Canberra: International Development Programme Education Australia, 1995. – С.43.
- Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект: Научное издание/ Под общей редакцией проф. Ю. Б. Рубина. – М.: ООО «Маркет ДС Корпорейшен», 2014. – 540 с.
- Дзвінчук Д.І. Освіта в історико – філософському вимірі: тенденції розвитку та управління /монографія. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2016. – 378 с.
- Johnstone D. B., Arora A., Experton S. The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms. – Washington: The World Bank, 2015. – С.1.
- Максименко А. П. Французька університетська освіта у контексті формування європейського освітнього простору // Вища освіта України – Додаток 3(Т.1) Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Інститут ВО АПН України: Гнозис, 2016. – С.213–219.
- Сафонова В.С. Управління якістю освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід //Вища освіта України – Додаток 3(Т.3): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Інститут ВО АПН України: Гнозис, 2016. – С.245–254.
- Scholte J. A. Globalization: A Critical Introduction. – London: Macmillan Press, 2014.
- Tomlinson J. Globalization and Culture. – Cambridge: Polity Press, 1999. – P.96.
- Трайнев В. А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. – М.: издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2018. – 392 с.
- Энциклопедический словарь. Управление организацией. – М., 2001.
- Higher Education in Finland. – Helsinki: CIMO, 1999. – 44p.
- Халиуллин Р.З. Муниципальное управление социумом малого северного города: опыт социального аудита: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2002. – С. 15.
- Шулус А.А. На нашем знамени должно быть начертано: человек, развитие, справедливость. – М.: Академия труда и социальных отношений, 2009. – С. 5.

5-бөлім
**ЭЛЕКТРОНДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ
ҚАШЫҚТЫҚТАН БІЛІМ БЕРУ**

Section 5
**E-LEARNING AND
DISTANCE EDUCATION**

Раздел 5
**ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

¹Т.Е. Карпенко, ²Л.Т. Сері

¹к.ф.н., доцент, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, Казахстан, г. Алматы, e-mail: tatiana_karpe@mail.ru

²докторант, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, Казахстан, г. Алматы, e-mail: seri.lyazzat@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Активные методы обучения широко используются в педагогически организованном познавательном процессе по разным учебным дисциплинам. Данная статья имеет целью проанализировать, как активные приемы могут интегрироваться и эффективно использоваться в учебном процессе по иностранному языку в условиях дистанционного образования в высшем учебном заведении Казахстана. Исследование носит качественный характер анализа документов (разработок уроков) по профессионально-ориентированному английскому языку, выложенных на платформе Moodle для взрослых студентов-переводчиков, обучавшихся в условиях инфокоммуникационной среды (дистанционно) в 2018-2019 и 2019-2020 учебных годах.

В статье описываются и исследуются некоторые возможные приемы активной деятельности студентов, обучающихся в системе вуза с применением ДОТ, излагаются современные приемы активизации учебной деятельности дистанционных студентов в изучении иностранного языка, такие как Метод Колба, дискуссия, критериальная таблица для дискуссии, интеллект-карта. Данная работа демонстрирует принципиальные возможности обучения иностранным языкам дистанционно в активной форме, позволяющие эффективно усваивать иностранный язык, развивать профессиональные и межкультурно-коммуникативные компетенции. Практическая значимость статьи заключается в идее использования преподавателями активных приемов обучения при подготовке занятий по иностранному языку для дистанционных студентов.

Учитывая сложность организации дистанционного обучения по иностранным языкам, требующим активного участия обучаемых, мы надеемся, что данная статья внесет свой вклад в развитие дистанционных технологий для целей преподавания иностранных языков и будет полезна преподавателям, работающим в сфере дистанционного обучения для разработки качественных и эффективных учебно-методических материалов и электронных курсов с целью оптимизации и совершенствования компетенций обучаемых.

Ключевые слова: активные методы, дистанционное обучение, электронный курс, иностранный язык (ИЯ).

¹T.E. Karpenko, ²L. Seri

¹candidate of philology, dotzent, Ablai khan Kazakh University of International Relations and World Languages
Kazakhstan, Almaty, e-mail: tatiana_karpe@mail.ru

²PhD student at Ablai khan Kazakh University of International Relations and World Languages,
Kazakhstan, Almaty, e-mail: seri.lyazzat@mail.ru

Active methods in Distance teaching and Learning of Foreign Languages

Abstract. Active teaching methods are widely used in the pedagogically organized cognitive process in various educational disciplines. This article aims to analyze how active techniques can be integrated and effectively used in the educational process in a foreign language in the conditions of distance education at a higher educational institution of Qazaqstan. The study is of a qualitative nature of the documents analysis (lesson workshops) in professionally-oriented English, collaborated on the Moodle LMS for adult students-translators who studied in the information and communication environment (remotely) in the 2018-2019 and 2019-2020 academic years.

The article describes and explores some possible techniques for the active work of students studying in the university system using distance educational technologies (DET), modern methods for enhancing the educational activities of distance students in learning a foreign language, such as Kolba Method, discussions, criteria table for discussions, intelligence maps. This paper demonstrates the fundamental possibilities of teaching foreign languages remotely in an active form, allowing one to effectively learn a foreign language, to develop professional and intercultural-communicative competencies. The practical

significance of the article lies in the idea of teachers using active teaching methods in preparing classes in a foreign language for distance students.

Considering the complexity of organizing distance learning in foreign languages, which requires the active participation of students, we hope that this article will contribute to the development of distance technologies for the purpose of teaching foreign languages and will be useful to teachers working in the distance education field to develop high-quality and effective teaching materials and electronic courses in order to optimize and improve the competencies of students.

Key words: Active methods, distance teaching & learning, e-learning course, foreign language (FL)

¹Т.Е. Карпенко, ²А.Т. Сері

¹ф.ғ.к., доцент, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Қазақстан, Алматы қ., e-mail: tatiana_karpe@mail.ru

²докторант, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Қазақстан, Алматы қ., e-mail: seri.lyazzat@mail.ru

Шетел тілдерін қашықтықтан оқытудағы белсенді әдістердің қолдануы

Аңдатпа. Оқытудың белсенді әдістері әр түрлі оқу пәндерінде педагогикалық ұйымдастырылған таным процесінде кеңінен қолданылады. Бұл мақала Қазақстанның жоғары оқу орнында қашықтықтан оқыту жағдайында шетел тілінде оқытудың белсенді әдістерін қалай біріктіруге және тиімді қолдануға болатындығын талдауға бағытталған. Зерттеу 2018-2019 мен 2019-2020 оқу жылдарында ақпараттық-коммуникациялық ортада (қашықтан) оқыған ересек студенттер-аудармашыларына арнайы Moodle платформасында дайындалған, кәсіби-бағытталған ағылшын тіліне арналған құжаттарды талдаудың (сабақ әзірлемесінің) сапалы сипатына ие.

Мақала қашықтықтан оқыту технологияларын (ҚОТ) қолдана отырып, университеттік жүйеде оқытын студенттердің белсенді жұмысының кейбір мүмкін әдістерін, шетел тілдерін үйренудегі қашықтықтан оқытындардың оқу әрекетін жетілдірудің заманауи әдістерін сипаттайды және зерттейді, мысалы: Колба әдісі, пікірталас, пікірталас критерийлері, интеллект-карта. Бұл жұмыс шетел тілдерін қашықтықтан белсенді түрде оқытудың негізгі мүмкіндіктерін көрсетеді, бұл сізге шетел тілін тиімді үйренуге, кәсіби және мәдениаралық-коммуникативтік құзіреттіліктерді дамытуға мүмкіндік береді. Мақаланың практикалық маңыздылығы қашықтықтан оқытын студенттерге мұғалімдердің шетел тіліндегі сабақтарды дайындауда белсенді оқыту әдістерін қолданатын идеясында жатыр.

Студенттердің белсенді қатысуын қажет ететін шетел тілдерінде қашықтықтан оқытуды ұйымдастырудың күрделілігін ескере отырып, бұл мақала шетел тілдерін оқытудың мақсатында қашықтық технологияларын дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар, қашықтықта жұмыс істейтін мұғалімдерге студенттердің құзіреттілігін оңтайландыру және жетілдіру мақсатында сапалы және тиімді оқу материалдарын, электрондық курстарды жасау үшін пайдалы болады деп сенеміз.

Түйін сөздер: оқытудың белсенді әдістері, қашықтықтан оқыту, электрондық курс, шетел тілі.

Введение

Современный мир вступил в период глобальных изменений и межкультурных коммуникаций в разных сферах человеческой деятельности и нуждается в высококвалифицированных специалистах с глубоким знанием иностранных языков.

Новой нормой получения высшего образования в Казахстане становится дистанционное образование, особенно для специалистов, уже владеющих одной профессией и желающих повысить свою квалификацию в области английского языка как языка международного общения в целях осуществления своей профессиональной деятельности на более высоком качественном уровне и с целью профессионального общения

с иностранными партнёрами. Они проявляют желание изучать иностранные языки дистанционно, с хорошим качеством и получить второй диплом, поскольку в обучении ИЯ они видят возможность продвижения своей карьеры.

Дистанционное обучение иностранным языкам продвигается в мире, университеты предлагают программы и курсы по изучению иностранных языков онлайн. Британские, канадские, американские университеты предлагают множество дистанционных программ по иностранным языкам: The University of Dundee, The Open University (GB) и др.

В современных учреждениях высшего образования Республики Казахстан также интенсивно развивается новая прогрессивная форма организации учебного процесса с применением

информационно-компьютерных ресурсов – дистанционное образование (Правила: 2015).

За последние два-три года факультет непрерывного высшего образования в Казахском университете международных отношений и мировых языков им. Абылай хана осуществляет наряду с традиционной академической программой также и дистанционную образовательную программу по иностранным языкам для студентов из Казахстана, желающих получить второе высшее образование по переводческому делу.

При традиционной и смешанной форме обучения студенты имеют достаточные возможности для активного усвоения иностранного языка, для оптимизации своих речевых (письменных и устных) навыков и компетенций в условиях присутствия учебных партнеров по группе, преподавателя на занятии.

В отличие от традиционного обучения, дистанционная форма не предполагает прямого контакта с преподавателями и речевыми участниками диалога, полилога. Она нацелена на самостоятельную деятельность студента в индивидуальном режиме. Возникает проблема в активном усвоении языка. Эту проблему можно снять, если строить учебный процесс на электронной платформе, задавая контент электронного обучения, педагогически направленный на активизацию индивидуальной деятельности с использованием активных способов обучения.

Отсутствие реальных учебных условий для осуществления непосредственной коммуникации на иностранном языке, парной либо групповой работы, прямого сотрудничества с преподавателем является проблемой дистанционного образования, особенно иностранного языка, естественно подразумевающего коммуниканта-напарника, отдаленность студента от преподавателя и от своих коммуникативных партнеров по группе. Учебная работа студентов не должна осуществляться в пассивном обучении. Возникает необходимость найти способы активизации учебной коммуникативной деятельности студента в условиях индивидуализированного, отдаленного обучения в режиме дистанционных технологий образования (ДОТ).

Актуальность настоящей статьи определяется общим интересом к современным педагогическим и инфокоммуникационным технологиям и необходимостью развития дистанционного образования по иностранным языкам для взрослых студентов, а также тем фактом, что научно-методическая литература показывает отсутствие зна-

чимых работ, посвященных преподаванию ИЯ в дистанционных условиях.

Целью дистанционного обучения является овладение студентами всей полнотой языковой программы по специальности. Однако при дистанционном обучении возникает проблема усвоения материала студентом, сложно вывести студента на коммуникативные иноязычные компетенции в отдаленном режиме, вне активного контакта с преподавателем и товарищами по группе. Гипотеза заключается в том, что деятельность дистанционного студента будет успешной, если он(а) будет активным деятелем, продуцировать и производить коммуникативные и лингвистические продукты. Этому должны способствовать активные педагогические приемы обучения, предлагаемые преподавателем в электронном курсе. Основным средством овладения речевыми и языковыми компетенциями является активизация учебной деятельности студента в условиях самостоятельной работы с предоставленным учебно-методическим материалом. Проблема разрешается при условии тщательной подготовки учебного материала, включающего активные методы обучения.

Исходя из этого, **целью** данной статьи является определение и описание некоторых методов активизации речевой деятельности студента, обучающегося иностранному языку в условиях дистанционной инфо-коммуникационной среды.

Объект изучения: активные методы в дистанционном обучении иностранному языку.

Предмет изучения: эффективность активных приемов в дистанционном обучении иностранному языку.

Статья будет иметь значение для преподавателей иностранных языков, работающих в сфере дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Материал и Методы

В целях определения эффективности использования активных методов в дистанционном обучении и выявления отношения студентов к активным методам был проведен опрос студентов отделения второго высшего образования, обучающихся иностранному языку с применением ДОТ в 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 учебных годах по специальностям «Переводческое дело», «Иностранный язык: два иностранных языка», «Иностранная филология». В опросе, проведенном в период 28-31 октября 2019 года, приняли участие 60 студентов второго и третьего курсов Казахского университета международных отно-

шений и мировых языков имени Абылай хана. Студенты ответили на вопросы анкеты для оценки использованных активных методов в процессе дистанционного обучения иностранному языку.

Основным методом исследования был определен качественный (описательный) и количественный подход, наблюдение и интерпретация. Качественное исследование позволило анализировать и интерпретировать активные приемы, изложенные в разработках уроков.

Технологической платформой выступает дистанционная обучающая система Moodle при КазУМОиМЯ как основное средство доставки и организации учебной деятельности студентов. Онлайн система Moodle использовалась для индивидуального обучения, а видеосвязь Skype для контактных консультаций преподавателя со студентами. Таким образом, студенты, по их желанию, имели возможность заниматься с преподавателем активной речью индивидуально или в малых группах, иметь консультации с преподавателем.

Все студенты завершили обучение в течение учебного года и положительно сдали промежуточные экзамены в конце семестров по иностранному языку, выполняя языковые и речевые тесты по формату FCE/CAE. Результаты были зафиксированы в письменной форме тестов и в устной форме по заданным параметрам и критериям. Процесс учебной деятельности индивидуального студента в дистанционном режиме был зафиксирован в видеороликах.

Обзор литературы

Дистанционное образование

Дистанционное образование (ДО) как элемент открытого образования – это обучение на расстоянии. ДО используется обучаемыми, которые по разным причинам не могут посещать контактные занятия. Они работают из дома или из офиса и изучают электронный курс самостоятельно, выполняют задания и взаимодействуют друг с другом и с преподавателем через интернет. Другими словами, они берут на себя ответственность за свое автономное обучение. Н.Сэмпсон (Sampson 2003: 104) определяет дистанционное обучение как независимое дистанционное обучение с помощью текстов для самостоятельного изучения и удаленного общения. Как отмечает Холмберг (Holmberg 1989: 24), люди предпочитают дистанционное обучение за удобство, гибкость и адаптивность этого режима образования для удовлетворения индивидуаль-

ных потребностей студентов. Наиболее точное определение дистанционного образования мы находим у М.Саймонсона: “Distance education is now often defined as: institution-based, formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect learners, resources, and instructors.” (Simonson 2015: 6). Как считает М.Саймонсон, дистанционное образование является одной из наиболее ярких инновационных технологий, влияющих на образование (Simonson 2015: 3).

Анализ научной литературы показывает наличие множества публикаций по теории и практике дистанционного образования как за рубежом (Holmberg 1989; Moore 2003; Sampson 2003; Simonson 2015; Sullivan 2013), так и в Казахстане (Нургалиева 2010; Артыкбаева 2012, Джусубалиева 2017; Джусубалиева 2019), в которых исследуется и описывается дистанционное образование в целом, без соотнесения с изучением языков и методикой преподавания в системе ДОТ.

Дистанционное обучение иностранным языкам

Педагогические аспекты дистанционного обучения иностранным языкам постепенно анализируются и изучаются в литературе. Обучение иностранным языкам посредством дистанционных технологий находит свое отражение в ряде публикаций. Так, в монографии О.Тарнопольского анализируется инновационный конструктивистский подход при смешанном обучении английскому языку для специальных целей и профессиональной коммуникации на университетском уровне. Здесь описываются вопросы активного обучения языкам как на аудиторных занятиях, так и вне аудитории при самостоятельной работе, включая работу по интернету – активные методы (ролевая игра, симуляция профессиональной деятельности, проектная работа, кейс-стади, дискуссии и др. (Tarnopolsky 2012: 20-71). Автор пользуется термином *experiential learning* для эмпирического обучения, формирующего условия для активного вовлечения студентов в процесс приобретения знаний и развития умений.

Анализ литературы показывает, что дистанционное образование в вузах, его принципы и организация, техническая оснащённость обширно представлены в литературных источниках, рассматривающих теоретические основы дистанционного обучения и зарубежный и отечественный опыт (Джусубалиева 2017; 2019; Полат 2004). Однако специфические работы по

дистанционному обучению иностранным языкам встречаются не часто (Карпенко 2014) либо разработаны недостаточно глубоко в аспекте реального иноязычного образования.

Технология активного обучения

Быстрое распространение дистанционного образования в мире не только открывает перед студентами и преподавателями большие возможности, но и создает много проблем. Студенты работают автономно, что вызывает много вопросов, таких как: Приводит ли это к достаточно качественному образованию? Являются ли материалы, разработанные преподавателями-специалистами, такими же эффективными и активными для дистанционного студента, как и для традиционного студента?

Активное участие каждого студента является необходимым аспектом в обучении. Студенты выполняют учебные действия и одновременно размышляют о выполняемой работе и об ее цели, улучшая при этом свои мыслительные способности. Все активные методы обучения призваны решать главную задачу – развивать критическое мышление, основанное на анализе профессионально-направленных ситуаций, самостоятельном поиске информации, построении логической цепочки и принятии взвешенного решения.

В обучении иностранным языкам принцип активности приобретает важную роль, поскольку овладение изучаемым языком возможно в том случае, если каждый обучающийся является активным участником процесса, если он вовлечен в речевую деятельность.

Активные методы обучения – это такие методы обучения, при которых деятельность студента носит продуктивный, творческий, поисковый характер. К активным методам обучения относят дидактические игры, анализ конкретных ситуаций, решение проблемных задач, обучение по алгоритму, мозговую атаку, внеконтекстные операции с понятиями и др.

По активному обучению в целом имеется обширная научно-педагогическая литература, востребованная в наше время. В литературе разграничиваются понятия активного и интерактивного при изучении иностранных языков. Активное обучение противопоставляется пассивному, а также отличается от интерактивного. Интерактивное обучение предполагает наличие партнеров и осуществление многовекторных контактов между всеми участниками учебного процесса (преподавателями, студентами, группами). Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Активное обучение – это метод обучения, при котором обучаемый вовлекается в учебный процесс более активно, чем при других методах. Бонвелл и Эйсон утверждают, что «при активном обучении студенты участвуют в процессе, когда они осуществляют действия иные, чем пассивное слушание» (Bonwell & Eison 1991). Кроме пассивного слушания, они должны читать, писать, обсуждать либо быть вовлечены в решение проблем.

Согласно таксономии Б.Блума, студенты должны участвовать в решении задач на развитие мышления, таких как анализ, синтез, оценка, т.е. мышления высокого уровня (Bloom 1956: 18). Таксономия Б.Блума – это иерархическое построение когнитивных умений и навыков, которое может помочь преподавателям обучать, а студентам учиться. Эти когнитивные умения достигаются при применении активных приемов изучения иностранного языка. Таксономию Б.Блума можно и нужно использовать при составлении разработок и планов уроков или заданий в электронном курсе. Многие активные задания при дистанционном обучении соотносятся с высшим уровнем таксономии и предусматривают анализ, синтез, оценку.

Исследования Д.Вельтмана и М.Уайтсайда свидетельствуют, что активное обучение не всегда (universally) эффективно, что при сравнении разных групп обучаемых с разным исходным уровнем знания показатели сводились к среднему, т.е. в реальности результаты повысились у той группы обучаемых, которая при обучении (в начале обучения) имела более низкий уровень оценки, а группа с более высоким начальным уровнем знаний и умений не так значительно повысила свою результативность в результате активного обучения. (David Weltman & Mary Whiteside 2017).

Анализ научно-методической литературы показывает широкий интерес к проблеме эффективного обучения иностранным языкам в нашей стране и за рубежом. Имеется множество источников педагогической литературы по вопросам использования активных методов обучения в педагогике в Казахстане и за рубежом, в частности, по иностранному языку, но нет работ по активизации учебной деятельности *дистанционных* студентов.

В методической литературе активность выделяется как один из основных общедидактических принципов при обучении любому предмету, включая иностранный язык. Авторы книг и статей анализируют активные приемы в рамках

технологии и методики построения современного урока профессионального иностранного языка в вузе (Сакаева 2016: 48-137) как важный компонент современного урока ИЯ, описывают ряд активных методов обучения на уроках английского языка в школе (Князева 2016). Князева А.Я. рассматривает включенность активных методов обучения в канву практического занятия, описывает ряд таких методов, например, метод «Комплименты» и др. Российские преподаватели теоретически описывают и используют цикл Колба в преподавании иностранного языка для специалистов-юристов (Дмитриева 2016).

Авторы коллективной книги об активных методах в Северной Ирландии отмечают, что при активном обучении роль преподавателя смещается в сторону консультанта, посредника. “In an active classroom environment the role of a teacher is often that of a facilitator, supporting pupils as they learn and develop skills in, for example, assessing evidence, negotiation, making informed decisions, solving problems, working independently.” (Active Learning 2007). Эта книга содержит богатый практический материал для учителей. В ней предлагается и подробно описывается множество стратегий активного обучения и обретения знаний, роль преподавателя и обучаемого на занятиях активного обучения, а также конкретные активные приемы обучения, нацеленные на развитие мыслительной деятельности и способствующие усвоению материала, такие как: Carousel, Clustering, Collage, Consequence Wheel, Constructing Walls, Creative Matrix и многие другие, что можно применить при обучении иностранному языку (Active Learning 2007).

В Казахстане методист РИПКСО г.Алматы Тен Алина Сунтаковна в своей книге подробно рассматривает активные методы как педагогическую технологию при обучении школьников и в развитии критического мышления обучаемых и педагогов (Тен 2017: 35-64). Среди активных приемов она рассматривает и рекомендует к применению такие активные и интерактивные приемы, как игровая деятельность, кластер, РАФТ-технология, прием «инсерт», мозговой штурм и атака, групповая дискуссия, синквейн, чтение с остановками, прием «зигзаг» и многие другие. Ряд этих приемов можно использовать при обучении иностранному языку в дистанционном режиме.

Однако описанные методы и характеристики касаются традиционных контактных занятий и не описаны методистами для дистанционного обучения иностранным языкам.

3.4. *Активные методы в дистанционном иноязычном образовании*

В этой части статьи представлены данные, собранные из поурочных разработок с заданиями, загруженными на платформе Moodle по Иностранному языку, и из ответов студентов, отправленных на указанную нами электронную латформу. Электронные уроки контентно строились с использованием активных методов, в частности, таких как обсуждения проблемных вопросов, рассуждения об увиденном (на иллюстрациях и в видео), выполнение аналитических заданий, цикл Колба, составление ассоциограмм и некоторые другие. В электронных курсах на Moodle учебно-методический материал был выложен для всех запланированных форм практических занятий, СРСП и СРС.

Общим свойством описываемых активных методов является выполнимость таких заданий в индивидуальном режиме дистанционного обучения взрослых студентов, в условиях отсутствия партнера(-ов) по коммуникации.

Активное обсуждение и критическое отношение. В разработках для дистанционного урока, посвященного обсуждению и дискуссии по теме, применялись слайдовые презентации, насыщенные мультимедийными средствами (иллюстрациями, картами, таблицами, видео). Задания формулируются таким образом, чтобы студент имел возможность рассуждать, анализировать проблемы и состояния, высказываться критически по вопросу.

Проблема контроля устных речевых действий студента снимается в дистанционном обучении путем использования технических средств. Если студент работает полностью автономно, он использует программу аудиозаписи Audacity и отправляет записанную устную речь преподавателю на Moodle для оценивания и обратной связи. Аудиозапись сама по себе уже активизирует учебную деятельность студента, не замыкает его на пассивном чтении либо слушании текстов. Дополнительно, через видеосвязь Skype организуются контактно-консультационные занятия с преподавателем – индивидуальные или групповые, где осуществляется прямая непосредственная голосовая связь студента (студентов) с преподавателем (см. Рис.1). В форумах портала Moodle также можно организовать дискуссии для группы дистанционных студентов, однако они предпочитают работать индивидуально и часто дают письменные ответы на проблемные вопросы.

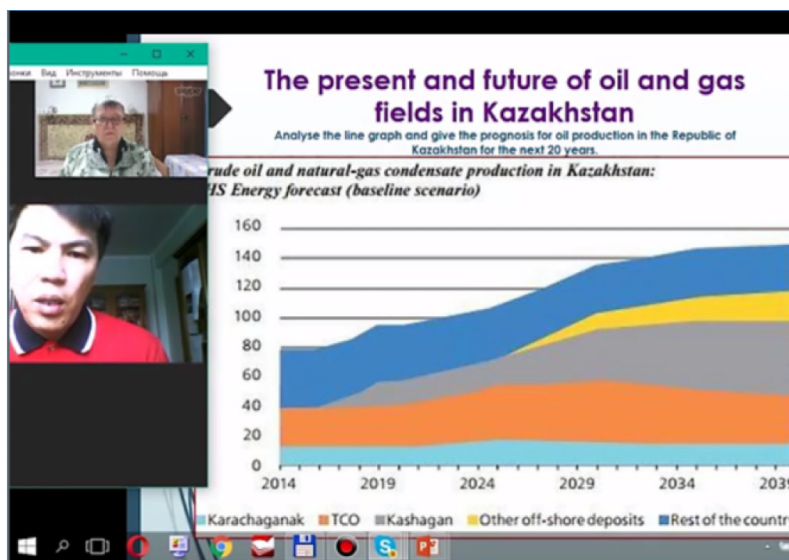


Рисунок 1 – Фрагмент видеурока на Skype по профессиональному иностранному языку для дистанционного студента: активное обсуждение реальных аспектов нефтегазовой отрасли экономики Казахстана

Обсуждение с применением критериального аппарата. Высказывания студента будут более насыщенными и полными, если задать определенные параметры для его речи в виде критериально-оценочной таблицы, с которой студент знакомится до продуцирования речи по поставленной задаче. Так, при обсуждении примеров мирового культурного наследия, изображенных на коллаже, студенты, ориентируясь на рубрики и критерии, строят свою речь осознан-

но и полно. Экспликация критериального аппарата активизирует речевую деятельность говорящего. Однако нужно отметить, что взрослые студенты часто дают более распространенные высказывания, чем это заложено в критериях и дескрипторах.

Рассмотрим некоторые критерии устной речи при обсуждении коллажа по теме «Объекты Всемирного наследия ЮНЕСКО», состоящего из 12 объектов.

Таблица 1 – Критерии для обсуждения коллажа «Объекты Всемирного наследия ЮНЕСКО»

№	Рубрика	Критерий	Дескриптор	Баллы
1	Cultural site	How many sites does the student mention?	«1» балл – за 1-4 объекта «2» балла – 5-8 объектов «3» балла – за 10-12 объектов	
2	Prominence	What are they famous for?	«1» – за короткий ответ «2» – за полный ответ с элементами рассуждения и доказательства	

Концептуальная карта или Интеллект-карта. Активный метод «Концептуальная карта» представляет собой внешнее изображение сложных взаимоотношений наших мыслей по определенному вопросу/объекту/теме. Карта отражает смысловые, ассоциативные, причинно-следственные и другие связи между понятиями или объектами предметной области или пробле-

мы, которые мы рассматриваем. Концептуальные карты создаются студентом или преподавателем для осмысления сложного материала, для запоминания, воспроизведения и передачи информации, для активизации терминов и словарного запаса/вокабуляра по изучаемой тематике, для развития речемыслительной деятельности (см. Рис. 2). Такая карта может быть создана студен-

том с использованием шаблонов ассоциограмм либо самостоятельно и отправлена на проверку

на Moodle, либо может предлагаться преподавателем.

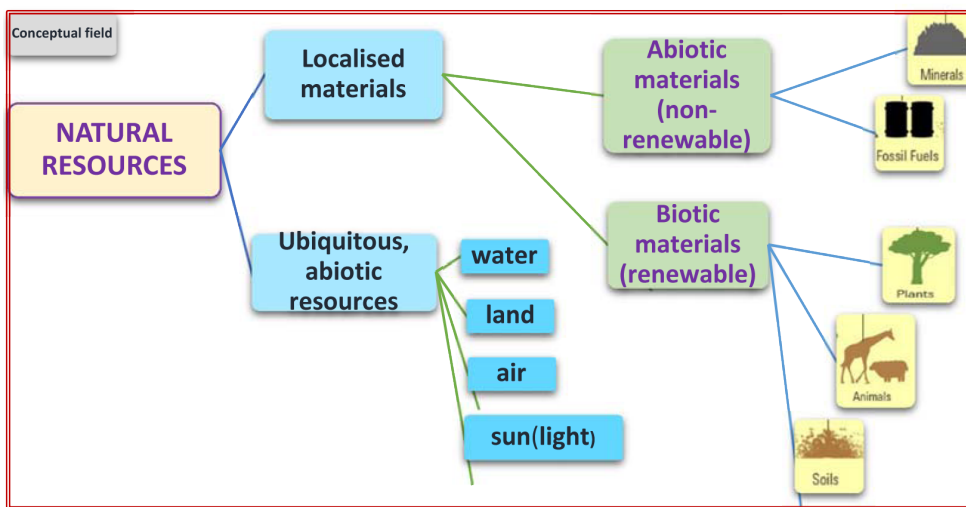


Рисунок 2 – Концептуальная карта по теме «Природные ресурсы»

Разновидностью концептуальных карт можно считать диаграммы, создаваемые по международным тестовым форматам FCE/CAE для развития монологической или диалогической речи либо для рубежного/экзаменационного контроля устной речи. Здесь в центре диаграммы располагается

проблемный вопрос, часто имеющий отношение к вопросам развития Казахстана и задаются опции для рассуждения (см. Рис.3). Такие диаграммы систематически представлены в электронном курсе и являются эффективным способом овладения студентами-переводчиками иноязычной речью.

Theme: Improving trilingualism in Kazakhstan

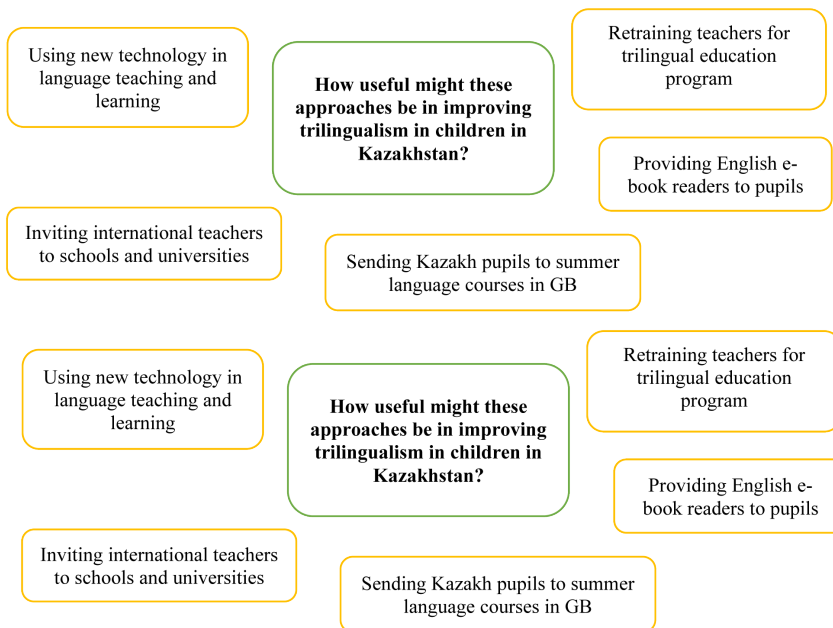


Рисунок 3 – Диаграмма экзаменационного формата FCE/CAE

Интеллект-карты имеют такие отличительные свойства: они наглядные, привлекательные, запоминаемые, своевременные, творческие. В современном дистанционном образовании с большим потоком информации активизация интеллект-карт в обучении дает положительные результаты, поскольку мыслительные карты развивают креативное и критическое мышление, память и внимание, а также делают процессы обучения и учения интереснее и плодотворнее для студента, обучающегося на электронном курсе.

Цикл обучения Колба. Одним из действенных методов обучения взрослых людей является цикл Колба. Специалисты в области психологии Дэвид Колб и Роджер Фраем разработали модель, обучающую взрослых. Модель Колба – теория обучения взрослых, направленная на поэтапное

формирование умственных действий. Она в различных вариациях широко применяется в ходе интерактивных уроков (Kolb 2011: 8; McLeod 2013). Данная модель подходит любому человеку, поскольку у обучающегося уже имеется: опыт из жизни, который поможет при обучении, желание учиться, чтобы достичь желаемой цели, осознанное обучение. Для реализации цикла Колба было составлено комплексное задание по теме «Культурное наследие ЮНЕСКО в Казахстане» (см. Рис.4). В данной модели были выделены 4 вида участников: активист (деятель, имеющий жизненный опыт), аналитик (осуществляющий рефлекссию и наблюдение), концептуалист (теоретик, строящий абстрактные концепции и схемы), экспериментатор (прагматик, представляющий выводы).

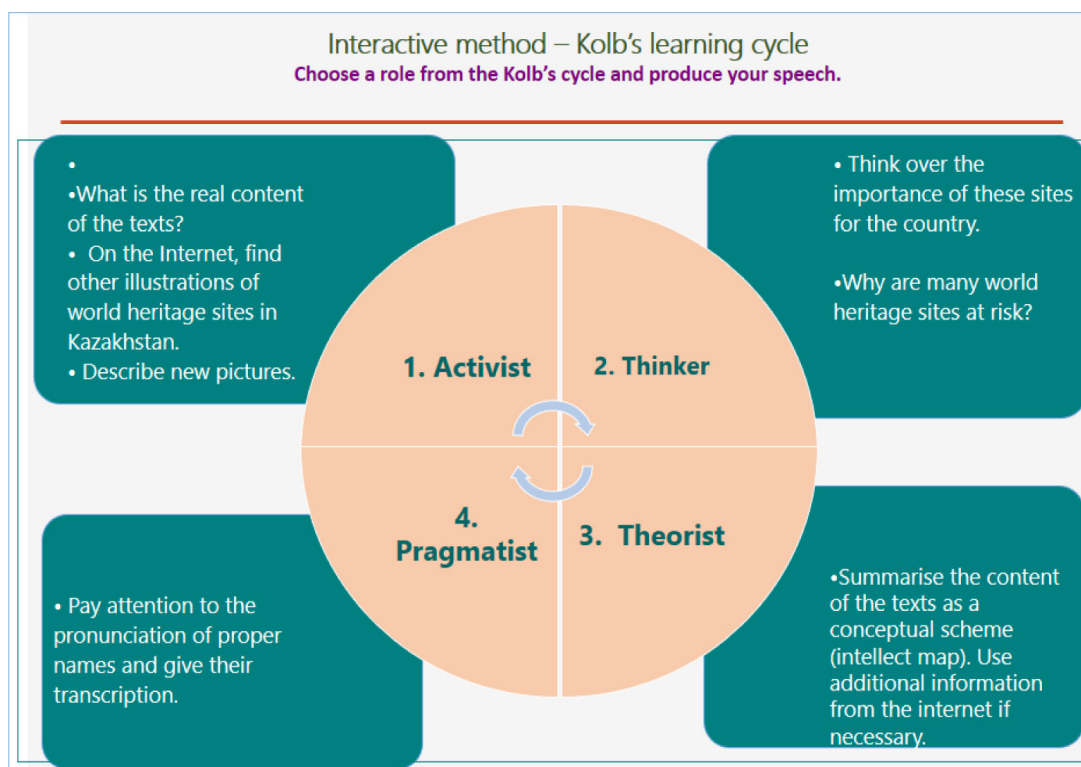


Рисунок 4 – Цикл Колба при обучении взрослых студентов

Метод Колба был использован в дистанционном обучении. Так, студентка, получившая это задание, сразу выбрала роль мыслителя и рассуждала по проблемным вопросам. Ответ студента может быть записан в программе Audacity и отправлен на проверку либо он производится при контактной консультации в Skype.

Мнение профессионала. Другим новым и специфическим способом активного участия дистанционных студентов в обсуждении вопросов на иностранном языке является прием «Мнение профессионала по изученной теме/ проблеме». Этот дидактический прием подходит для взрослых студентов, уже имеющих первую

(базовую) специальность и профессиональный опыт юриста, врача, экономиста, архитектора и др. Студенты профессионально высказываются по единой проблеме и дают свое решение, исходя из видения своей специальности. Так, юрист решает проблему с юридической точки зрения, экономист – с экономической, врач – с медицинской, переводчик – с переводческой позиции. Ответы получаются полновесные, взвешенные, аргументированные, своеобразные и уникальные. Ответы также записываются студентами в Audacity либо присылаются в письменном виде.

Кейс-стади. Специфическим приемом активного обучения иностранным языкам является кейсовая технология. В кейс-стади выделяются четыре содержательных компонента: проблема, решение, ситуация и контекст (Плотников 2014: 4). Кейс-ситуации являются действенным методом активизации речемыслительной деятельности дистанционного студента, поскольку они подразумевают определение проблемы в заданной ситуации и поиск ее решения. При такой деятельности включаются мыслительные операции анализа, синтеза и оценки. В курсе профессионального иностранного языка системно представлены кейсовые ситуации для самостоятельной аналитической и учебно-речевой деятельности студентов. Некоторые кейсы формулируются как краткие проблемные ситуации для непосредственного развития речи, другие оформляются с использованием источников, ресурсов и предполагают серьёзное и долгосрочное исследование. Пример кейсовых ситуаций:

Case Study. Choosing an educational trip in Kazakhstan.

Situation. You are a guide-interpreter. You accompany a group of foreign visitors through the sights in Kazakhstan. While leading the tour, explain your tourists the main features and importance of the sights. Stress the role of Kazakhstan in contributing to the world heritage. State the problem and give a possible solution.

Ответы студентов могут быть письменными, выполненными в разных элементах платформы Moodle, либо устными как аудиозапись иноязычной речи.

Прием рефлексии. Технология активного обучения включает также прием рефлексии. Рефлексивная деятельность дистанционного студента является необходимой предпосылкой обучения дисциплине на иностранном языке.

Текущая рефлексия затрагивает размышления студента по поводу осуществляемой в данное время предметной деятельности. Так, на

завершающем этапе занятия предлагается ситуационное задание на рефлексию студента о возможности его будущей профессиональной работы в качестве переводчика в изучаемой отрасли экономики: Granty our time for reflection upon the role of translator (interpreter) working in the petroleum industry in Kazakhstan. How do you see yourself in this role? – Write for 10 minutes. Then share your reflections with a partner or a teacher.

Разновидностью рефлексивных действий дистанционного студента являются размышления по окончании урока либо темы/подтемы, что достигается путем организации своего рода опроса/опросника, где студент должен высказать свои мнения и впечатления о пройденном уроке/теме, например,

Student's reflections about the lesson			
I think the lesson was interesting to me because ...	It was difficult ...	I have learned ...	Now I am able to ...

Итоговая рефлексия, используемая в электронном курсе, это рефлексия студента по окончании модуля либо семестрового курса. Здесь студенты пишут о своих впечатлениях, о проделанной учебной работе, дают характеристику электронного курса, высказывают свои пожелания и рекомендации.

Рефлексии дистанционного студента являются важной составляющей учебного процесса по иностранному языку и очень ценны для преподавателя, поскольку рефлексии предоставляют реальную обратную связь, в результате чего преподаватель имеет возможность проанализировать свою педагогическую деятельность и внести поправки в электронный курс и в свою методику преподавания дисциплины.

Результаты и Обсуждение

В целях более полного исследования вопроса было осуществлено анкетирование студентов отделения второго высшего образования, в результате которого нами были получены следующие результаты (см. Табл. 2). Для организации и интерпретации сведений в данной статье мы использовали контентный анализ методов активизации и количественный анализ ответов студентов на анкету. Мы можем сделать вывод, что основная часть студентов отделения второго высшего образования имеет достаточно четкое представление об активных методах обучения и пользуются этими методами в овладении иностранным языком в условиях ДОТ.

Таблица 2 – Общие результаты опроса студентов

№№	Вопрос	Варианты ответа	Результат, %
1	Что Вы понимаете под активными методами в дистанционном обучении иностранному языку?	а) беседа с преподавателем на Скайпе	53
		б) выполнение заданий в деятельностных элементах на Moodle	63
		в) парная или групповая работа студентов на скайпе	20
		г) индивидуальное самостоятельное выполнение заданий	37
		д) выполнение заданий на Moodle, требующих креативности и самостоятельности	37
		е) устные и письменные ответы студента по интеллект-картам (диаграммам)	20
		ж) использование аудиоредактора Audacity (или диктофона), реализующего речевую деятельность	40
		з) онлайн и офлайн обсуждения темы/проблемы на иностранном языке	53
2	Возможно ли дистанционному студенту овладеть иностранным языком, используя активные методы обучения?	а) возможно	45
		б) частично возможно	47
		в) невозможно	7
3	Как часто используются активные методы в дистанционном обучении?	а) на каждом занятии	33
		б) часто	53
		в) очень редко	17
		г) никогда	0
4	Какой из активных методов обучения иностранному языку Вы предпочитаете?	а) дискуссия, активное обсуждение на мультимедийной основе	87
		б) обсуждение с применением критериального аппарата	33
		в) концептуальная карта	23
		г) мнение профессионала	50
		д) цикл Колба	20
		е) кейс-стади	40
		ж) прием рефлексии	33
5	Интересен ли Вам активный метод «Мнение профессионала»?	а) очень интересен, так как позволяет мне раскрыться как профессионал по базовой специальности и использовать знания и компетенции моей основной профессии	60
		б) не очень интересно	10
6	Каково Ваше отношение к онлайн дискуссиям на визуальной основе (на основе слайд-презентаций) по иностранному языку?	а) оцениваю высоко	38
		б) развивают мои коммуникативные компетенции, побуждают высказываться на иностранном языке	60
		в) не эффективно	13

7	Для чего необходим прием рефлексии в дистанционном обучении иностранному языку?	а) позволяет высказываться на иностранном языке свободно и профессионально	43
		б) дает возможность оценить урок (модуль), вклад преподавателя в создание дистанционного занятия	37
		в) развивает мои аналитико-прогностические компетенции	33
		г) подводит итог учебной деятельности студента по уроку или теме	25

Ответы на первый вопрос «Что Вы понимаете под активными методами в дистанционном обучении ИЯ» показали достаточно четкое понимание студентами сути активных методов в обучении. Большинство ответов были связаны с особенностями активизации самой деятельности студентов в условиях дистанционных образовательных технологий, это – беседа с преподавателями на Скайпе (53%), выполнение заданий на Moodle (63%),

онлайн и офлайн обсуждения темы на ИЯ (53%). Причем возможность прямых бесед с преподавателем-консультантом и сокурсниками на Скайпе не исключалась и оценивалась высоко (53 и 63 процентов). Основным способом дистанционного обучения иностранному языку респонденты считают интерактивность системы Moodle, активное выполнение задач в активных элементах системы. Распределение ответов показано на рис. 5.

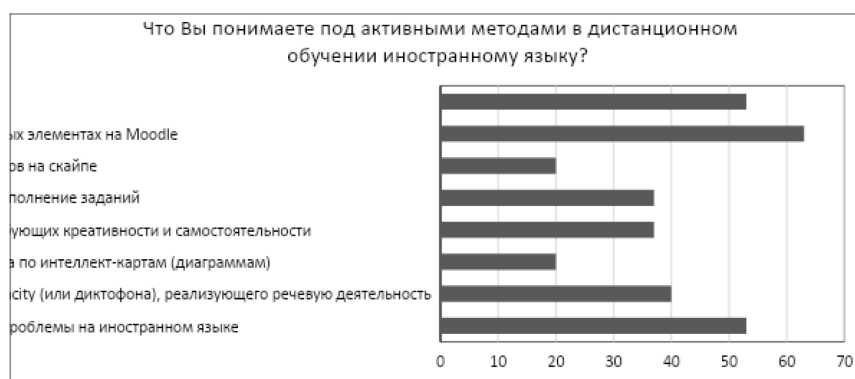


Рисунок 5 – Распределение ответов респондентов на вопрос №1

Анализ ответов на второй вопрос свидетельствует о том, что 92% респондентов считают в принципе возможным овладение иностранным языком при дистанционном обучении и только 7% не согласны с данным утверждением. Применение активных методов в рамках дистанционных занятий, построенных по принципу деятельности подхода в обучении, позволяет эффективно решать образовательные задачи в условиях ДОТ, что подтверждено ответами респондентов.

На вопрос №3 студенты дали положительные ответы о частоте использования активных методов в обучении иностранному языку – на каждом занятии и часто, 33% и 53% соответ-

ственно. Полностью отрицательного ответа не было зафиксировано.

На вопрос №4 «Какой из активных методов обучения иностранному языку Вы предпочитаете?» 87% студентов назвали предпочтительными дискуссии и активные обсуждения на мультимедийной основе. Другим важным активным приемом респонденты назвали «Мнение профессионала», соответствующий производственному и жизненному опыту взрослого студента. Также они отметили нечастое применение метода Колба (20%) и концептуальных карт и диаграмм (23%) в обучении иностранному языку. Распределение ответов показано на рис. 6.

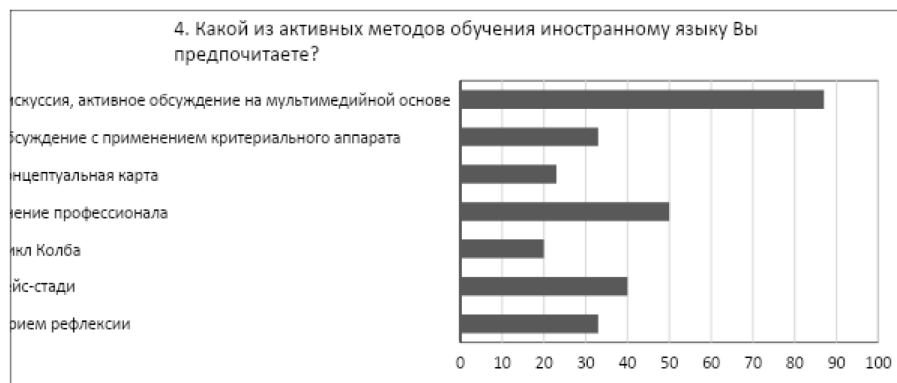


Рисунок 6 – Распределение ответов респондентов на вопрос №4

5-й вопрос. В образовательном процессе на отделении второго высшего образования мы использовали такой метод, как «Мнение профессионала», построив занятия с учетом опыта студентов. Такой метод им очень интересен (60%), так как позволяет им раскрыться профессионально и использовать знания и компетенции своей базовой специальности. Только для 10% студентов этот метод не вызвал особого интереса.

В ответах на 6-й вопрос студенты высказывали свое отношение к онлайн-дискуссиям на визуальной основе, т.е. с применением слайдовых презентаций. 38% студентов высоко оценивают такие дискуссии, поскольку они развивают коммуникативные компетенции на иностранном языке (60%). Однако 13% студентов высказались, что такие дискуссии не эффективны.

При опросе студентов по 7-му вопросу о необходимости рефлексий в дистанционном обучении ИЯ были представлены положительно направленные ответы, где они оценивают возможность свободно высказаться на иностранном языке (43%). Остальные ответы также вызывают положительные реакции студентов.

Итак, главными достоинствами активных методов при дистанционном обучении иностранным языкам респонденты назвали: принципиальную возможность овладения иностранным языком дистанционно, прямые контакты с преподавателем на скайпе, онлайн и офлайн обсуждения, предпочтительные активные приемы – дискуссии на мультимедийной основе, выполнение интерактивных заданий на платформе Moodle, мнение профессионала, кейс-стади, рефлексии и другие.

Таким образом, результаты нашего исследования показывают готовность студентов к учебной деятельности в условиях ДОТ, а также

эффективность применения активных методов в дистанционном обучении для решения образовательных задач по иностранному языку.

Некоторая доля отрицательных ответов показывает проблемы в учебно-методической деятельности преподавателей. Основную проблему мы видим в недостаточном применении преподавателями активных приемов при готовности студентов к овладению иностранным языком в условиях самостоятельного дистанционного обучения. Решение этой проблемы может заключаться в обучении преподавательского состава, создании и использовании в образовательном процессе активных методов и внедрении активных методов в образовательный процесс по иностранному языку в условиях ДОТ.

Заключение

Как показывает опыт и статистика анкетирования, благодаря активным методам усвоение иноязычного материала и развитие иноязычных навыков при отдаленном режиме учебной деятельности студента осуществляется достаточно эффективно. Анализ участия студентов в онлайн-курсе, ответы на электронные задачи, рефлексии свидетельствуют, что выбор активных заданий для развития иноязычных компетенций соответствует уровню и возрасту студентов отделения второго высшего образования и приводит к результатам, сопоставимым с результатами при аудиторном обучении. Применение активных методов в дистанционном обучении делает процесс овладения иностранным языком более доступным и увлекательным, а усвоение знаний более качественным.

Активные методы способствуют улучшению качества дистанционного образования по ино-

странным языкам. В целях улучшения учебного процесса на основе ДОТ и повышения качества электронных курсов необходимо оптимизировать учебно-методический контент, насыщая его активными приемами специально для дистанционных студентов. Этому способствуют активные педагогические методы, вплетающиеся в канву учебного материала, электронных учебных курсов

и разных форм обучения. Педагогам нужно стремиться к тому, чтобы дистанционный студент активно развивал свои знания и умения, необходимые для его будущей профессиональной деятельности.

Надеемся, что данная статья даст некоторый импульс к разработке и улучшению дистанционных иноязычных курсов.

Литература

- Active Learning and Teaching Methods for Key Stage 3. Edited by the Northern Ireland Curriculum System – Northern Ireland Curriculum, 2007. — 80 p.
- Barnes, Douglas (1989). Active Learning. Leeds University TVEI Support Project, 1989. p. 19. – ISBN 978-1-872364-00-1.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, NY: David McKay Company. – 216 p.
- Bonwell, Charles C, and James A. Eison. 1991. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C: The George Washington University, School of Education and Human Development. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Holmberg, B. (1989). Theory and practice of distance education. New York: Routledge.
- Karpenko T.E. Petroleum Industry in Kazakhstan: Skype Lesson. – Almaty, 2018 – https://www.youtube.com/watch?v=aD1_m6wggT0&t=17s
- Kolb, Alice Y.; Kolb David A. Experience Based Learning Systems. The Kolb learning style inventory. Version 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications. (2011) Alice Y. Kolb & David A. Kolb. Experience Based Learning Systems, Inc. – Электронный источник: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf>
- McLeod, S. A. (2013). Kolb – Learning Styles. Retrieved from www.simplypsychology.org/learning-kolb.html
- Moore M.G., Anderson W.G. Handbook of Distance Education. – Lawrence Erlbaum, 2003. – 896 p.
- Sampson, N. (2003). Meeting the Needs of Distance Learners. Language Learning & Technology, 7(3), 103-118.
- Sullivan K.P.H., Czigler P.E., Hellgren J.M.S. Cases on Professional Distance Education Degree Programs and Practices: Successes, Challenges, and Issues. IGI Global, 2013. — 315 p. — ISBN: 1466644869, 9781466644861.
- Simonson M., Smaldino S., Zvacek S.M. Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. – Information Age Publishing, 2015. — 350 p.
- Tarnopolsky Oleg. Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes. – Versita, 2012. — 227 pages. — ISBN: 978-83-7656-001-4.
- Weltman D. & Whiteside M. Comparing the Effectiveness of Traditional and Active Learning Methods in Business Statistics: Convergence to the Mean. Published online: 07 Aug 2017 – <https://doi.org/10.1080/10691898.2010.11889480>
- Джусубалиева Д.М., Мынбаева А.К., Сері Л.Т., Тахмазов Р.Р. Цифровые технологии в иноязычном образовании. Дистанционное обучение: Учебно-методическое пособие. – Изд-во «Полилингва» Казахского Университета Международных Отношений и Мировых Языков им. Абылай хана. – Алматы, 2019. – 272 с.
- Джусубалиева Д.М., Сері Л.Т., Тахмазов Р.Р. Создание электронных курсов по иноязычному образованию в системе Moodle v.3.1. для проведения дистанционного обучения. Методическое пособие. – Алматы, КазУМОиМЯ им.Абылай хана, 2017. – 96 с.
- Дмитриева Е.Е., Сычева О.Н. Цикл Д. Колба как теоретическая основа практического занятия по иностранному языку в вузе для юридических специальностей // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – Издательство: Тверской государственный технический университет (Тверь). 2016. – стр.48-53. – ISSN: 2409-1391.
- Карпенко Т.Е. Структурирование электронного курса по иностранным языкам в СДО Moodle. // Иноязычное образование: опыт, проблемы, инновации: Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции 21 ноября 2014. / Под общ. редакцией Кунанбаевой С.С. – Алматы: Издательско-полиграфический центр КазУМОиМЯ им.Абылай хана, 2014. – С. 272-277.
- Князева А.Я. Активные методы обучения на уроках иностранного языка как способ формирования метапредметных результатов. – Электронная газета: Интерактивное образование – Выпуск №68, Декабрь 2016. – <http://io.nios.ru/articles2/85/2/aktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-inostrannogo-yazyka-kak-sposob-formirovaniya>
- Нургалиева Г.К., Артыкбаева Е.В. (2010) Методология и технология электронного обучения: Монография. – Алматы, 2010.
- Плотников М.В., Чернявская О.С., Кузнецова Ю.В. Технология case-study: учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород, 2014. – 208 с.
- Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

Правила организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям [Электронный ресурс] / Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 марта 2015 года № 137. Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 июля 2015 года № 578. – Режим доступа: \WWW/ URL:<https://www.do.ektu.kz/laws/MONRK/p2.pdf/>

Сакаева Л.Р., Баранова А.Р. Методика обучения иностранным языкам (учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н.И. Лобачевского по направлению «педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»). – Казань, КФУ, 2016. – 189с.

Тен А.С. Современные подходы в развитии критического мышления педагогов. Методическое пособие. – Алматы: ФАО НЦПК «Орлеу» РИПКСО РК, 2017. – 126 с.

References

- 1 Active Learning and Teaching Methods for Key Stage 3. Edited by the Northern Ireland Curriculum System – Northern Ireland Curriculum, 2007. — 80 p.
- 2 Barnes, Douglas. (1989) Active Learning. Leeds University TVEI Support Project, 1989. p. 19. – ISBN 978-1-872364-00-1.
- 3 Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1956) Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, NY: David McKay Company. – 216 p.
- 4 Bonwell, Charles C, and James A. Eison. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ASHE ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C: The George Washington University, School of Education and Human Development. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- 5 Holmberg, B. (1989) Theory and practice of distance education. New York: Routledge.
- 6 Karpenko T.E. Petroleum Industry in Kazakhstan: Skype Lesson. –Almaty, 2018. –https://www.youtube.com/watch?v=aD1_m6wggT0&t=17s
- 7 Kolb, Alice Y.; Kolb David A. Experience Based Learning Systems. The Kolb learning style inventory. Version 4.0. A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications. (2011) Alice Y. Kolb & David A. Kolb. Experience Based Learning Systems, Inc. – Electronic source: <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/the-kolb-learning-style-inventory-4-0.pdf>
- 8 McLeod, S. A. (2013) Kolb – Learning Styles. Retrieved from www.simplypsychology.org/learning-kolb.html
- 9 Moore M.G., Anderson W.G. Handbook of Distance Education. – Lawrence Erlbaum, 2003. – 896 p.
- 10 Sampson, N. (2003) Meeting the Needs of Distance Learners. Language Learning & Technology, 7(3), 103-118.
- 11 Sullivan K.P.H., Czizler P.E., Hellgren J.M.S. Cases on Professional Distance Education Degree Programs and Practices: Successes, Challenges, and Issues. IGI Global, 2013. — 315 p. — ISBN: 1466644869, 9781466644861.
- 12 Simonson M., Smaldino S., Zvacek S.M. Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education. – Information Age Publishing, 2015. — 350 p.
- 13 Tarnopolsky Oleg. Constructivist Blended Learning Approach to Teaching English for Specific Purposes. – Versita, 2012. — 227 pages. — ISBN: 978-83-7656-001- 4.
- 14 Weltman D. & Whiteside M. Comparing the Effectiveness of Traditional and Active Learning Methods in Business Statistics: Convergence to the Mean. Published online: 07 Aug 2017. – <https://doi.org/10.1080/10691898.2010.11889480>
- 15 Dzhussubaliyeva D.M., Mynbayeva A.K., Seri L.T., Takhmazov R.R. (2019) Tzifrovye tehnologii v inoyazychnom obrazovanii. Distantzionnoe obuchenie: Uchebno-metodicheskoe possobie. [Digital technologies in foreign-language education. Distance learning: Teaching methodical manual. Almaty, Publisher “Polylingua” of Ablai Khan Kazakh University for International Relations and World Languages] 272 p. [in Russian]
- 16 Dzhussubaliyeva D.M., Seri L.T., Takhmazov R.R. (2017) Sozdanie elektronnykh kursov po inoyazychnomu obrazovaniyu v sisteme Moodle v.3.1. dlya provedeniya distantzionnogo obucheniya. Metodicheskoe possobie. [Creation of electronic courses in foreign-language education in LMS Moodle v.3.1. for organizing distance learning. Methodical manual. – Almaty, Ablai Khan KazUIR&WL, 96 p.] [in Russian]
- 17 Dmitrieva E.E., Sycheva O.N. (2016) Tziki D.Kolba kak teoreticheskaya osnova prakticheskogo zanyatiya po inostrannomu yazyku v vuze dlya yuridicheskikh spetsial'nostei. – Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta. Seriya: Nauki ob obshchestve i gumanitarnye nauki. [D.Kolb’s model as theoretical basis for practical lesson in foreign language at higher educational institutions of legal specialties. – Bulletin of Tver’ state technical university. Serial: Sciences about society and humanitarian sciences. – Tver’, Publisher: Tver’ state technical university, pp.48-53. – ISSN: 2409-1391.] [in Russian]
- 18 Karpenko T.E. (2014) Strukturirovanie elektronnoho kursa po inostrannym yazykam v SDO Moodle. // Inoyazychnoe obrazovanie: opyt, problemy, innovatzii: Materialy 11-oi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii 21 noyabrya 2014. [Structuring an electronic course in foreign language in LMS Moodle.// Foreign-language education: experience, problems, innovations: Proceedings of 11th International scientific-practical conference, November 21, 2014– Almaty, Publishing center Ablai Khan KazUIR&WL, pp.272-277.] [in Russian]
- 19 Knyazeva A.Ya. (2016) Aktivnye metody obucheniya na urokah inostrannogo yazyka kak sposob formirovaniya meta-predmetnykh rezultatov. – Elektronnyaya gazeta: Interaktivnoe obrazovanie. [Active teaching methods at foreign language lessons as a way of forming meta-subject results. – Electronic newspaper: Interactive education – December, Issue 68. – <http://io.nios.ru/articles2/85/2/aktivnye-metody-obucheniya-na-urokah-inostrannogo-yazyka-kak-sposob-formirovaniya>.]
- 20 Nurgaliyeva G.K., Artykbayeva E.V. (2010) Metodologiya i tehnologiya elektronnoho obucheniya: Monografiya. [Methodology and technology of electronic learning: Monograph.] Almaty. [in Russian]

- 21 Plotnikov M.V., Chernyavskaya O.S., Kuznetsova Yu.V. (2014) Tehnologiya case-study / uchebno-metodicheskoe possobie. [Technology case-study / teaching methodical manual. Nizhnyi Novgorod, 208 p.] [in Russian]
- 22 Polat E.S, Bukharkina M.Yu., Moiseyeva M.V. (2004) Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya. [Theory and practice of distance learning- M.: Academy, 416 p.] [in Russian]
- 23 Pravila organizatsii uchebnogo protzessa po distantsionnym obrazovatel'nym tehnologiyam [Elektronnyi resurs] / Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan ot 20 marta 2015 goda № 137. Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 23 iyulya 2015 goda № 578. [Rules for organizing the teaching-learning process using distance educational technologies [Electronic resource] / Order No.137 of Minister of education and science of the Republic of Qazaqstan dated March 20, 2015. In-law No.578 of Government of the Republic of Qazaqstan dated July 23, 2015. Access mode:\WWW/ URL:<https://www.do.ektu.kz/laws/MONRK/p2.pdf/>] [in Russian]
- 24 Sakayeva L.R., Baranova A.R. (2016) Metodika obucheniya inostrannym yazykam (uchebnoe possobie dlya studentov Instituta matematiki i mehaniki imeni N.I.Lobachevskogo po napravleniyu "pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)"). [Methods of teaching foreign languages (teaching manual for students of the Institute of mathematics and mechanics named after N.I.Lobachevskiy in direction "pedagogical education (with two profiles of training)"). – Kazan, KFU] 189 p. [in Russian]
- 25 Ten A.S. (2017) Sovremennye podhody v razvitii kriticheskogo myshleniya pedagogov. Metodicheskoe possobie. [Contemporary approaches in developing critical thinking of teachers. Teaching manual – Almaty: National Center for Qualification Promotion «Orleu» at RIPKSO of the Republic of Qazaqstan,] 126 p. [in Russian]

¹ **B.A. Torekeyev** , ² **Z.Shadkam** 

¹PhD student, Ablaihan KazUIRandWL, Department of Postgraduate Education, Speciality:

Foreign language: Two Foreign languages, Kazakhstan, Almaty, e-mail: torekeyev333@gmail.com

²Associate professor, al-Farabi Kazakh national university, Department of Oriental Studies, Kazakhstan, Almaty, e-mail: zubaida.68@gmail.com

THE USE OF DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES (DER) AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article is devoted to the use of Digital Educational Resources (DER) in modern realities as an effective teaching tool that activates the students' mental activity, makes the learning process attractive and interesting. This is a powerful incentive to increase motivation to master a foreign language. The article is based on the idea of using modern technologies and digital educational resources in teaching a foreign language. The aim of the study is to develop teaching methods for future teachers of foreign languages based on the use of digital educational resources and to analyze the evolution of the digital technologies in different periods.

An analysis was made of the state and prospects of development of modern Kazakhstan's education in the aspect of the use of digital educational resources, the scientific and methodical foundations of the use of digital educational resources were studied, which lead to an increase in the quality of the educational process, make it both more intense and closer to the individual characteristics of the student. 294 students of the pedagogical specialty 5B011900-foreign language: two foreign languages took part in the experiment. The survey was conducted on the basis of Kazakh University of International Relations and World Languages. A survey of students found that 39% of lecturers-linguists sometimes use DER, 53% – rarely. 70% of lecturers use DER up to 10 minutes in the classroom, 22% – up to 20 minutes, 3% – up to 30 minutes. One of the main tasks of a university teacher is the correct use of various types of technologies, types of activities necessary for high-quality preparation of students for future professional activities.

Key words: Computer, Digital Resources in Education, ICT, Foreign language, Cognitive Process, Communication, Information Technology, Internet, Educational Services, Pedagogical Programs.

¹Б.А. Торекеев, ²З. Шадкам

¹докторант, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, «6D011900-Шетел тілі: Екі шетел тілі» мамандығы, Қазақстан, Алматы қ., e-mail: torekeyev333@gmail.com

²доцент, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ., e-mail: zubaida.68@gmail.com

Сандық білім беру ресурстарын (СББР) шетел тілін үйренуге деген ынтаны арттыру құралы ретінде пайдалану

Аңдатпа. Зерттеудің мақсаты – цифрлық технологиялар эволюциясын талдау негізінде болашақ шет тілдері мұғалімдерін цифрлық білім беру ресурстарын қолдана отырып оқыту әдістерін әзірлеу. Мақалада цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану бойынша қазіргі заманғы қазақстандық білім берудің жай-күйі мен даму болашағы қарастырылған, білім сапасының артуына мүмкіндік тудыратын сандық білім беру ресурстарын қолданудың ғылыми-әдістемелік негіздері зерттелген.

Тәжірибелік-педагогикалық зерттеуге 5B011900 – шет тілі: екі шет тілі педагогикалық мамандығының 294 студенті қатысты. Сауалнама Қазақ халықаралық қатынастар базасында және әлем тілдері университетінде жүргізілді. Студенттердің сауалнамасы нәтижесінде ЦОР-ын лингвист оқытушылардың 39% кейде, ал 53% сирек қолданады. Оқытушылардың 70% ЦОР ды сабақта 10 минутқа дейін, 25% – 20 минутқа дейін, ал 3% – 30 минутқа дейін қолданады. Университет оқытушысының негізгі міндеттерінің бірі – студенттерді болашақ кәсіби қызметке сапалы даярлауға қажетті әр түрлі технологиялар мен іс-әрекет түрлерін дұрыс қолдану.

Түйін сөздер: компьютер, білім саласындағы сандық ресурстар, танымдық процесс, байланыс, ақпараттық технология, интернет, білім беру қызметі, педагогикалық бағдарламалар.

¹ Б.А. Торекеев, ² З. Шадкам

¹докторант, Казахский университет международных отношений и международных языков имени Абылай хана, Казахстан, г. Алматы, e-mail: torekeyev333@gmail.com

²доцент, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы, e-mail: zubaida.68@gmail.com

Использование Цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) как средства повышения мотивации к изучению иностранного языка

Аннотация. Статья посвящена использованию Цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в современных реалиях как действенного инструмента преподавания, который активизирует мыслительную деятельность учащихся, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным. Использование ЦОР становится мощным стимулом повышения мотивации к овладению иностранным языком. Цель исследования – на основе анализа эволюции цифровых технологий разработка методов обучения будущих учителей иностранных языков с использованием цифровых образовательных ресурсов. В статье проведен анализ состояния и перспектив развития современного казахстанского образования по использованию цифровых образовательных ресурсов, изучены научно-методические основы использования цифровых образовательных ресурсов, которые могут привести к повышению качества обучения.

В опытно-педагогическом исследовании приняли участие 294 студента педагогической специальности “5В011900 – Иностранный язык”: два иностранных языка. Анкетирование проводилось на базе Казахского университета международных отношений и мировых языков. В результате анкетирования студентов установлено, что 39% преподавателей-лингвистов иногда используют ЦОР, 53% – редко, 70% преподавателей используют в аудитории ЦОР до 10 минут, 22% – до 20 минут, 3% – до 30 минут. Одной из основных задач преподавателя вуза является правильное использование различных видов технологий и видов деятельности, необходимых для качественной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: компьютер, цифровые ресурсы в образовании, когнитивный процесс, коммуникация, информационные технологии, интернет, образовательные услуги, педагогические программы.

Introduction

Kazakhstan seeks to become one of the 30 most developed countries, as well as integrate into the world community and the global educational space. In the period of digitalization of all spheres of public life, the problem of studying foreign languages becomes the most urgent. Today digital technology plays a great part in our life. And the usage of digital technology in teaching process is no exception. N.A. Nazarbayev (2012) “The nineteenth direction” address to the people of Kazakhstan is very important. It states: “We have the task of creating education oriented orientation on new forms of information dissemination”. The aim of the study is to develop teaching methods for future teachers of foreign languages based on the use of digital educational resources and to analyze the evolution of the digital technologies in different periods. So, According to I.P. Klementyev (2016) – digitalization in education is a work platform on the Internet, or rather on a remote server. F.K. Atabayeva (2010) believes that modern Internet and Digital technologies are designed to make the educational interaction between a teacher and a student convenient. According to V.A. Slastenin

(2012) “Digital skills are beginning to gradually relegate traditional labor skills to the background, which, in turn, requires orientation skills in the new information environment from the very beginning of training a future teacher”. From the point of view of M.G. Sokolova (2004) the teacher should introduce the logic of the work of the information medium and the logic of the activity of the teaching into a reasonable didactic correspondence. In the studies of L.V. Nefedova (2001) the mass of teachers is not psychologically ready, first of all, for the use of modern information technologies of training as a mastered model of activity.

According to our research, the situation in Kazakhstan can be said that development is at an average stage, but a lot is being done in this direction. For example, the installation of digital educational technologies in educational institutions is being done successfully. In Kazakhstan’s educational institutions the use of DER is not only expedient, but also inevitable. The introduction of digital technologies in the educational process, the connection of resources and the use of opportunities provided by the Internet environment will allow actively involving all its participants in the educational process, increasing the motivation of

training and, accordingly, the quality of education. Current trends in the digitalization of foreign language education in the aggregate reflect the prospect of research, the relevance of the tasks raised, the solution of which will contribute to the development of science.

But in Kazakhstan's educational institutions it causes difficulties such as: between the social order of the society for teachers of the "new formation" who are capable and ready to carry out adequate professional intercultural communication in the context of the future profession through digital educational resources and insufficient teacher knowledge of advanced innovations in the field of higher pedagogical education; between the increasing demands of students who are ready to assimilate educational material through digital educational resources and the lack of methodological developments corresponding to the student's specifics that meet the student's requirements in the field of innovation; between practice requests that cannot be realized due to insufficient scientific and theoretical development in the field of education regarding digital educational resources.

The problem: which is looked upon in our work deals with the fact that in the process of learning a foreign language not all the teachers know how effectively use digital educational resources in their classroom. In connection with the above, the relevance of the problem of studying foreign language communication with the introduction of digital educational subjects is not in doubt, since this area has not been studied enough. The relevance of the problem under consideration, its insufficient theoretical and practical development in pedagogy were the reason for determining the research topic.

This article aimed to analyze the evolution of the digital technologies in different periods: past, present & future and to develop teaching methods for future teachers of foreign languages based on the use of digital educational resources

Literature review

At the same time, the key issue we consider in our study is the inclusion of digital educational resources in the learning process. Educational centers, ie secondary schools, specialized vocational training centers, universities, and various research institutes are offering their proposals according to the social order. S.S. Kunanbayeva (2017) believes: "In the end of the 20th century, finding a rational method to meet the social requirements for the quality of language acquisition does not necessarily mean that we can not go to sleep. It demonstrates

the progressive development of foreign language teaching methods based on today's socio-historical context". In the scientific schools of Nurgaliyeva (2015) conducted extensive research in the field of education and the methods of informatization of education, revealed four stages of informatization of education in Kazakhstan, given pedagogical concepts with such terms as digital educational content, electronic students and digital educational resources. In the works of (Sevindik, 2012;2011; Dzhussubaliyeva, 2016; Artykbayeva, 2017) studies are conducted on effective ways of organizing distance learning, as the highest level of informatization of education. The ways of introducing pedagogical and informational activities on the basis of digital educational resources are presented in the works of a number of scientists (Bermus, 2010), using of digital educational resources in managing the development of the regional education system (Sevindik, 2011), evaluating the quality of education using of digital educational resources (Sevindik & Demirkeser, 2010). D. F. Armstrong (2005) provides two clarifications on the concept of digital resources in the field of education: Digital Resources in Education – a computer with the necessary technical and software capabilities; Digital Resources in Education – is a collection of techniques and techniques that are implemented through the development of information.

So, methodical bases of research work: In Kazakhstan's methodical science, the concept of "digitalization of foreign language education" is interpreted quite broadly as: digital educational resources (E.V. Artykbayeva, 2009; N.U. Nurgaliyev, 2017; Dzhussubaliyeva, 2019); Information and communication technologies (G.K. Nurgaliyeva, 2017; D.M. Dzhussubaliyeva, 2019; A.T. Chaklikova, 2008); New directions in the field of modern foreign languages (Kunanbayeva, 2010), the theory of periodic formation of mental activity (Galperin, 2007); In the field of linguodidactical bases of teaching foreign languages on the basis of digital resources in the field of education, works of other country scientists (Heppell, 2012; Sevindik, 2010; Sysoyev, 2009; Sevindik & Demirkeser, 2010) and native scientists (Chaklikova, 2008; Nurgaliyeva, 2002;2015); Principles of psycholinguistics and communication psychology (Zimnaya, 2006); Linguodidactic cereal (Galskova & Ges, 2006) is the methodological basis of this work.

We were really immersed in the evolution of technology in teaching process. In this article we try to understand its stages in the past and its current state in education. And we tried to foresee

its future as well. Firstly, let's find out what digital technology means. The term digital technology appeared relatively recently. In the English-language pedagogical literature, it is used as an umbrella term that includes a variety of recent (cloud, mobile, smart technologies, etc.) and already traditional information and communication technologies (Dudeny, Hockley, Pegrum, 2013). Digital technology: 1) New technology: Cloud, mobile, smart technologies; 2) Traditional technology: Traditional information and communication technologies. The use of computer technology in the teaching of foreign languages began more than 70 years ago. Until recent days, this topic was the subject of a rather narrow circle of specialists, but with the advent of the information age in the development of society, the rapid development of Internet, mobile and cloud technologies, more and more foreign language teachers in our country and abroad realize the necessity to integrate the latest technologies into the educational process. Mark Warschauer in his article "The use of computers in the teaching of foreign languages" outlined three main stages of using computer technologies in the teaching of foreign languages: behavioral, communicative and integration (Warschauer, 2007). This direction is called Computer Assisted Language Learning, which means the study of foreign languages using computer technology. Each stage is characterized by a certain level of technology development, as well as the corresponding pedagogical method.

The digital technology: past, present & future

The first stage in the development of training with the support of computer technology began in the late 50s and continuing until the 60-70s. It was based on the popular behavioral theory of teaching. Computer exercises created during this period, trained the skills of students (grammar, writing) by repeating. The main principle of building computer programs was "drill and practice". The computer only partially served as a teacher, it was perceived as a device that provides only educational material to students. The established model of training computer exercises acted according to the principle: presentation – training – control. Proponents of the behavioral theory of learning argued for the defense of this method: Periodic repetition of the material is necessary in the learning process; The computer is ideal for exercises based on repetition, as it is not "tired" and gives an objective assessment; A computer program allows each student to work at their own pace. However, in the late 70s and early 80s the behavioral approach has lost its popularity for many reasons. First, this approach was refuted on a theo-

retical and practical level. Secondly, the emergence of personal computers has opened a number of new opportunities. The second stage was the beginning of a new communicative period based on the communicative theory that was popular in teaching in the 80s. Proponents of the new method believed that the exercise and training did not allow communication in the target language. The basic principles of a communicative approach to the use of computer technology were: Emphasis on the use of language forms in speech; Implicit grammar teaching; Emphasis on the creation by students of their own sentences and texts, and not on the use of ready-made; Lack of a traditional assessment system (right / wrong), the possibility of multiple answers; Maximum use of the target language in the teaching process; Interaction: student – computer, student – student.

A whole generation of new computer programs, created according to the principles of the communicative approach, has appeared. First, the skills based training programs have changed. As before, the computer contained the correct answer, but finding the answer now required selfsearching, self-monitoring, and student interaction. Secondly, special programs were developed aimed at a written discussion of controversial topics, communication between students and the development of critical thinking. Thirdly, new programs have appeared that do not contain specific language material, but give students the opportunity to use the already acquired skills in communication, as well as understand the speech in the language being studied. Despite the significant progress that occurred at the second stage of the development of CALL, it was clear that the potential of computer programs in the teaching of foreign languages is only half used, so the further development of information technologies led to the beginning of a new stage. In the 90s of the twentieth century there was a rapid leap in the development of computer technology associated with the advent of the Internet, the invention of multimedia and hypertext technologies, and the further improvement of communication technologies. There is a need for a different approach to the study of foreign languages, which would use the results of technical progress. The integration period is characterized by the emergence of new approaches to the teaching of foreign languages, which imply the use of language in a real context, the training of four types of speech activity, as well as the harmonious integration of ICT into the learning process. Through communication technologies (forum, chat, subscription lists), students were able to communicate directly and practically free of charge with other students or with native speakers 24

hours a day from school, university, at home or from work. Students have access to various databases and e-learning resources, work in small research teams, share results with other researchers, and receive advice from specialists in a particular area. The use of well-structured information stored in databases or information environments of universities serves as a learning tool for testing one's own hypotheses, helps to remember information, contributes to the formation of skills of logical and creative thinking. Teachers, in turn, thanks to access to networks can improve their professional level, getting a unique opportunity to communicate with their colleagues almost all over the world. Video conferencing technologies create ideal conditions for conducting joint scientific, scientific and methodological work, the exchange of educational developments and educational computer programs. Thus, the integration stage of teaching foreign languages is characterized by a wider use of ICT capabilities by teachers, the need to solve psychological and pedagogical tasks of using computer tools in the educational process based on a balance between the best traditional teaching methods and information technologies in order to create a successive and didactically expedient information educational environment (Titova, 2017).

Today, as already noted, it is possible to talk about the emergence and establishment of a completely new stage in the application of digital media in education in general and in the teaching of foreign languages in particular, namely the socially interactive stage. This stage is characterized by active social interaction of users due to the rapid development of social services Web 2.0 and their mobile applications, content aggregation, rapid development of user content, online collaboration systems, instant access to educational material, etc. At this stage, digital technologies become an integral attribute not only the learning process, but also the daily life of a person due to the wide distribution of smart phones, tablet computers and other personal mobile devices. The socially interactive period in education is based on the influence of technologies, conventionally called Web 2.0 or the second generation Internet. The creation of the term Web 2.0 is traditionally attributed to the American author Tim O'Reilly, who published an article in 2005 (O'Reilly, 2005). The origin of the idea of mobile learning is associated with the advent of the first laptop computer, invented by A. Kay and Xerox Parc in 1972. The first laptop computer became the prototype of modern laptops and tablet computers (devices that are most convenient for educational purposes). A.

Kay positioned the idea of the first laptop as a concept for a learning device: a personal computer for children of all ages. This concept of A. Kay underlies the creation of modern tablet computers such as the iPad. Thus, A. Key is not only the founder of the first portable device, but also the author of the idea of mobile learning. Moreover, his concept proves that initially portable computers were created specifically for educational purposes. This basic principle expands the possibilities of distance and mixed education; on the other hand, it transforms traditional education, giving students' unlimited additional materials of any level of difficulty on the topic. It took almost three decades to fully implement the principles of accessibility, multimedia, interactivity, orientation to the student, individualization and personalization of learning through mobile (or portable) devices. So achieving effective learning via digital technology, digital media to be exactly is a major concern in contemporary education. "Digital media are any media that are encoded in machine-readable formats" Digital media can be created, viewed, distributed, modified and preserved on digital electronics devices. Examples of digital media include software, digital images, digital video, video game, web pages and websites, including social media, data and databases, digital audio, such as MP3 and electronic books. Digital media often contrasts with print media, such as printed books, newspapers and magazines, and other traditional or analog media, such as images, movies or audio tapes. In combination with the Internet and personal computing, digital media has caused a break in publishing, journalism, entertainment, education, commerce and politics. So, if we illustrate it graphically digital media might be shown in the following way. Digital media: Software, Digital images, Digital video, Video game, Social media, Digital audio, Data and databases, Web pages & Websites. Studies have shown that using digital media change and improve education. If you put the radio on the internet and put a newspaper in a tablet, then you certainly have digital media (Christian, 2015). It means we all use digital media. But which of them are frequently used by us? We mean by teachers? In this part of our article we will review a few significant ways of using some digital media: online learning tools, to be exactly. We hope that they will be useful in guiding educators regarding how to think about which digital media best support their classroom goals.

What about the future of digital technology? It is very complicated task to foresee it because today's new gadget might be obsolete in a month. But let's

try to analyze it. Carike Loretz (2017) in his blog showed the different stages and the basic differences

of web (from web 1 till web 4). So analyzing this table we decided to add Web 5.

Table 1 – The different stages and the basic differences of web

The basic differences of web	The different stages	Features
Web 1: Information Web, Web learning/reading.	1994-2000.	Mostly read web; The Number of authors are limited; The Number of users are million; Static info and home pages; Owning content; Html forms.
Web 2: Social web, Collaborative web learning.	2000-2010	Mostly read and write communicative web; The Number of authors are million; The Number of users are billion; Great interact ivity (blogs, wikis); Sharing content XML, RSS; Tagging.
Web 3: Semantic Web, Personalized web learning.	2010-2020	Mostly mobile and personal web; Focus on individual user; Integrated on demand; Semantic and web content objects; Widgets, mashups; Active user engagement.
Web 4: Intelligent web, Intelligent web learning.	2020-2030	Mostly self learning, self organized web; Focus on individual user + Subject domain + Level of knowledge; Internet as universal; World computer; Knowledge base.
Web 5: “The Telepathic Web” or “The Symbionet Web”.	2030-2040	Mostly complex future web generation: the concept of emotional education; Brain implants will be very popular; Computers that interact with human beings. (Communicate with the internet through thought); To think of a question and open up a web page; Payments, will be paid for with a microchip in the brain or the hand and all devices will be connected to the internet.

So as you see from the table above we tried to show the similarities and differences of these five webs. The main features of these five web generations are introduced and compared. We hope this table could help you define each web generations.

Materials and methods

Research methods: analysis of scientific and methodical, psycholinguistic and linguistic and didactic literature; questionnaire; get acquainted with the experience of using digital resources in the field of FLT. Here the most popular is the Internet, which helps successfully to arrange training in listening and speaking, reading and writing, the online study of the cross-cultural themes. Moreover, students can be creators or co-authors of information using modern social services and services of the Internet Web 2.0, which includes Blog, Twitter, YouTube, Wiki, podcast etc. Computer training programs on a CD-ROM from “Intermediate” to “Advanced”, such as “Living English” (Living English. M.: “Repetitor Multimedia”, 2006), “Frankly Speaking” (Frankly Speaking. M.: “Repetitor Multimedia”, 2004); “Discovering the World” (Discovering the World. M.: Repetitor Multimedia, 2004); British English course – REWARDI, etc. are a valuable tool. Each program separately is an interactive method in the form of a coherent system of modules, each of which is grouped around one

theme and includes variousmultimedia exercises (with automatic error correction). Programs also assume the inclusion of exercises performed in such sections as, “vocabulary”, “writing” and “speaking” in order to contribute to the development of skills in understanding of oral and written speech, as well as to the correct use of grammatical forms. The exercises themselves can be associated with the following tasks: complete the phrases with appropriate lexical units; compose thematic phrases according to the proposed model; match phrases with relevant pictures; make a route around your city and accompany it with appropriate phrases; place the events in a logical order in the anticipated plot; find the right answers to the questions you heard; after viewing the video answer the questions; compose a small dialogue; restore a dialog.

In our research study for the increasing motivation of future teachers of FLT, the following digital educational resources are used: Internet resources (World Wide Web site); Hot Potatoes, Audacity, Nice.net, Camtasio Studio, Actice inspire, Quizilet, Kahoot; Electronic textbooks composed of authentic texts and discourses; Web resources such as Web 2.0, Blog, Twitter, You Tube, Wiki, Voki, Webquest, Preszi, Podcasting, Microblogging, Lingua Leo, Duolingo, Eliademy platforms, MOOC, Moodle, Mobile learning, Vialogue, Voxopop, Blendspace, Lesson-writer, Scoop.it; Electronic synchronous

communication facilities (chat, messenger, video conferencing, flipchart); Asynchronous communication facilities (e-mail, forums, study groups in social networks); Internet resources for learning (hot topic, multimedia scrubbing, treasure hunt, classic sampling, webcams).

Participants

A study was carried out in KazUIRandWL named after Ablaihan, Department of Foreign Language Education Methods, Bachelor of education of 5B011900, Speciality: Foreign language: Two Foreign languages, Kazakhstan, Almaty. At the 3rd course of the students questionnaire were conducted. Involving 294 higher education students aged between 18 and 21 ($M = 13.61$, $SD = 0.68$), including 200 females (68% of the respondents) and 94 males (32% of the respondents). Totally, 294 students took part in the questionnaire.

Online learning tools

“Online learning tools refer to any program, app, or technology that can be accessed via an Internet connection and enhance a teacher’s ability to present information and a student’s ability to access that information (Study.com)”. There are three major types of online learning tools: online classrooms, assistive technology, and apps. In 2015 Noodle Staff published the 32 most innovative online educational tools to use. There were such online tools like Skype, prezzi, duo lingo and etc. These tools had to be designed for high school or college students, user-friendly, in a strong design language, easy to use, and available for free. Their selections were based on how these online tools are making a difference in students’ education. The categories were: classroom connectors, interactive information providers, language learning tools, online courses, presentation makers, productivity boosters, and reading enhancers (Noodle, 2015). We think this list was really useful for all people who were looking for it. But today we could add another online education tool for teachers which we use in teaching EFL.

Classtool.net

ClassTools.net is a web-based educational productivity tool. Timelines, quizzes, and games are just a few of the products offered free of charge. Here users are presented with a number of tools offered. There are also some video tutorials available at the bottom of the home page. Depending on what the user needs, there are a variety of template available (Lilibeth, 2011).

How do we use this web-based educational tool in FLT lessons?

The lesson was conducted on the theme “Human rights”. The aim of the lesson was the development of increasing motivation to learn a foreign language based on the web-based educational tool on the level B2 (to develop the students’ critical thinking and communicative skills on the theme and logical speech with the help of language activities and patterns). The content of professional foreign language education is defined as new cognitive linguocultural complexes (CLC), reflecting the result of interrelated implementation of the methodological principles of cognitive social, linguo-cultural, socio-cultural, conceptual, personality-centered aspects of the structure of the new cognitive consciousness and provides cognitive linguocultural reconceptualization of the world as a person and serving as a content base for subject of intercultural communication (Kunanbayeva, 2015). The organizational basis of the substantive aspect of content aimed at mastering new cognitive-linguocultural complexes (CLC) which are allocated within the framework of the generally accepted communicative spheres or spheres of communication (industrial, social, socio-cultural, educational-professional) integrated unit content, acting at the same time as a learning unit that provides subject content for the formation of conceptual, pragmatic, socio and linguo-cultural and other aspects of the subject of intercultural communication.

Lesson objectives were: a) to enhance the knowledge on the theme “Human rights”; b) to understand the concept of human rights and know what rights and responsibilities they have as a citizen of KZ; c) to allow students to practice speaking spontaneously and fluently about their feelings that may provoke the use of words and phrases they have learnt recently; d) to conclude the theme by analyzing the causes and effects of violation of human rights and trying to find the solution to the problem;

Procedure of the lesson: I. Preparatory stage: 1. Organization moment: a) Greeting T-SS; b) Checking up the absentees; c) Warm-up: 1). What are human rights? Possible answers: Human rights are the basic rights and freedoms that belong to every person in the world, from birth until death. They apply regardless of where you are from, what you believe or how you choose to live your life. They can never be taken away, although they can sometimes be restricted, for example if a person breaks the law, or in the interests of national security. 2) Do you know your rights? Possible answers: Political rights? (Right to vote); Civil rights (Right to freedom

of opinion); Equality rights (Right to be free from racism); Economic rights (Right to be paid fairly for work); Social rights (right to an education); Cultural rights (right to speak one's own language); What about the responsibilities? As a citizen of KZ you have the responsibilities in front of our society and government. What are they? What are the Universal Declaration of Human rights? Possible answers: The Universal Declaration of Human Rights (UDHR) is a historic document that was adopted by the United Nations General Assembly at its third session on 10 December 1948 in Paris, France.

II. Main stage: A) Speaking: Pair works. SS will discuss the UDHR that were given to learn by heart. Task: Discuss the UDHR with your partner. Ask the following questions: What articles do you remember? What are they about? SS will be checked with the help of game. Teacher: I hope you have discussed it. Now we'll play the game! I will check your knowledge about the UDHR with the help of the game which is called Random Name Picker! (Teacher uses the https://www.classtools.net/randomname-picker/46_fghBPF). B) Listening. (Video: Maria's story.) Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?>. Before watching: Task 1: SS answer the questions: 1) How human rights are violated? 2) What forms of slavery are there in the world today? Task 2: SS study the vocabulary. T-SS. 1) Injustice noun a situation or action in which people are treated unfairly E.g.: the fight against racial injustice; 2) Trap verb trick or deceive (someone) into doing something contrary to their interests or intentions. Trapped adjective unable to escape, as from a situation. 3) Primary adjective basic. Syn. main, first, key, dominant. 4) Abolish verb formally put an end to (a system, practice, or institution). E.g.: "the tax was abolished in 1977" 5) Consider verb think carefully about (something), typically before making a decision. 6) Restore verb to bring back to or put back into a former or original state. While watching: Task 1: SS watch the video and answer the questions below in written form: a) What human rights issues are illustrated in the video? b) What challenges did Maria face? c) Why is it important to notice these issues and to raise awareness about such issues? After watching: Task 1: SS analyze the video answering the questions above and go into detail to remember some data and statistics. Problem solving: Group work: Group A. And Group B. The problem: Human trafficking is a grave violation of human rights. Task 1: SS will be given the fishbone diagram and they have to discuss: What are the causes and effects of human trafficking? What should we do to solve it? SS map

their ideas using the following diagram (SS main task to use fish bone and find out the causes and effects of human trafficking and find the solution). Before working in the group they will watch a video which will give them some idea of solving this problem. (The information that is taken from the video they'll use in the solution part. Then they present their idea to the whole class).

In this lesson a game "Name Picker" and diagram "Fishbone" were used. A game "Name Picker" gave a great opportunity to recall all the articles that were in the UDHR. Although students know their rights like a right to marriage, a right to move this game helped them remember which article it was. Using this game helped my students learn without feeling that they're working hard or that the task was too difficult. They were so immersed in what they were doing. What about fishbone diagram? It helped to build a sense of community. The "Fishbone diagram" identifies many possible causes for an effect or problem. It was used to structure a brainstorming session. It helped us to sort ideas into useful categories. Students brainstormed the major categories of causes of the problem using headings: causes, sub causes and wrote the categories of causes as branches from the main arrow. Although there are four factors in the given diagram, our students organized it in their own way. For instance, the first category was headed as the causes and second one was the effects and the third and fourth was headed as the solutions to the problem. As a result of this study, we have found there are indeed many benefits for using this diagram in finding the solution to the problem. Moreover, in finding the solution students underwent a thorough process of creating well-researched, rich, sophisticated, thoughtful and creative digital works.

Questionnaire

To determine the formation of the motivational value component at the initial stage of the study a survey (questionnaire) was conducted. Analysis of the results of the survey showed that the largest number of students like to learn English through listening to authentic material (video / audio / Internet materials, webinars, webquests) – 95%, as well as watching authentic TV shows (CNN, BBC) – 90%. The questionnaire also showed that students are practically not familiar with the tools and technologies of web 2.0 and digital educational resources, but expressed a desire and a keen interest in the didactic potential of tools and technologies of web 2.0. Thus, a questionnaire of 4th year students of pedagogical specialties showed that:

1) Students know some of the web 2.0 technologies and digital educational resources by ear, but cannot give each of them an exact definition, while the web 2.0 tools are little familiar to students, many have read the names of the tools in the questionnaire for the first time;

2) Students used some technologies in English classes, but this was rather random in nature, based on statistics. For example, students learned about web 2.0 technology "Podcast" from the Internet and used only 20%, "Blog" – 18%, "Webquest" – 15%, "Prezi" – 5%, and web 2.0 tools were used even less Padlet – 0%, Vialogue – 0%, Voxopop – 2%, Blendspace – 3%, Lessonwriter – 0%, Scoop. it – 0%;

3) The overwhelming majority of foreign language teachers do not often use DER, but most likely sometimes – 39%, rarely – 53%. There are teachers who do not use DER at all – 5%. At that time, technical savvy teachers of a foreign language were in the minority – 3%;

4) Provides data on the time that foreign language teachers usually devote to DER. In the majority of 70% of foreign language teachers spend 5-10 minutes on DER in the classroom, only 22% of foreign language teachers spend 15-20 minutes in the classroom, while 3% of foreign language teachers spend 25-30 minutes, there are even such foreign language teachers who have never applied DER in the classroom – 5%;

5) 57% of students believe that DER, unlike traditional technologies, open up unlimited opportunities for education not only in the audience, but also outside it, and 31% of students said that DER are intercultural, mediated in character with different representatives. ethnic cultures and 12% of students are confident that DER provides authentic daily instructional material quickly and easily;

6) Students experience positive feelings when using DER in the classroom. Associative analysis showed that students experience feelings: joy – 28%, confidence – 30%, collectivism – 21%, excellence – 8% and delight – 7%, and only 2% of students experience a sense of fear;

7) Students want the teacher to devote the following percentage of time to the DER in the lesson: 60% of the students expressed a desire to use 70% – 80% of the technology in the lesson, 27% of the students would like to use 50% – 60% of the DER in the lesson, 11% students do not mind the use of DER 30% – 40%, there are even 2% students who believe that 90% – 100% DER in each lesson are ideal for them;

The analysis of personal data of 4th course

students of pedagogical specialties (Ablaikhan KazUIRandWL, Speciality: Foreign language: Two Foreign languages) confirmed the author's assumption that it is necessary to introduce innovative web 2.0 tools and technologies into the educational process of a language university, since the respondents to the questionnaire are practically not familiar with the web 2.0 tools and technologies presented in the questionnaire, but expressed a strong desire in the study of web 2.0 tools and technologies proposed by the author for further use in the profession.

Results and discussion

This article aimed to analyze the evolution of the digital technologies in different periods: past, present & future and to develop teaching methods for future teachers of foreign languages based on the use of digital educational resources. Authors tried to go into detail showing the purpose of using digital technologies in education process in certain time. Also it was demonstrated to the reader how to use the potential tools for the teaching of FLT, specifically, digital interactive games that can be used in teaching activity. Analysis of past, present and future digital technologies and teaching methods for future teachers of foreign languages based on the use of digital educational resources were given in this article as well. In conclusion we can say that digital tools should be included as another option to boost classes and it can be inserted to make more pleasant teaching-learning process. And we really hope that the options that were offered by us will be useful for you in teaching FLT. A.M. Rakhimzhanov (2001) gave an analysis of the tendencies of reforming and improving the national education model, on the basis of which the role and importance of new information and educational technologies in the formation of the national model of the education system are determined. G.K. Nurgaliyeva (2001) identified ways to solve the development problems of distance education in Kazakhstan as an integral part of the State program for the digitalization of education. This is the basis for the development of online learning, the transition to the widespread use of social networks in professional education of the university. The possibilities of integrating digital educational resources into the process of teaching foreign languages are described in detail by Y.S. Yatsenko (2007).

The issues of theoretical justification and practical development of methods for the increasing motivation to learn a foreign language of students based on digital educational resources for teaching

foreign languages were discussed. Digital resources in the field of education not only allow us to perform tasks in the context of teaching a foreign language, but also bring together the content of education and its components and create new opportunities for the professional activity of a future teacher. Thus, in our study, digital technologies have a wide range of tools and resources for storing information in various formats based on computer and mobile technologies. Under the term “digital technology” we represent computer, information, information and telecommunication technologies. Today, many researchers (Sysoev & Evstigneyev, 2010; N. Christian (2015)) have great didactic and methodical potential. In the context of today’s approach to dominant competitiveness, the goal of learning a foreign language is to develop increasing motivation to learn a foreign language. Accessibility mode can be divided into digital resources available on a computer (offline resources), a local network or on the Internet (online resource). It is noteworthy that innovative technologies, including the contribution of quantitative resources in the field of education, to the improvement of the teaching of foreign languages. It has a large number of educational institutions with extensive experience in the field of education (Turkey, Germany, USA, France, Switzerland, etc.) and many eastern countries (Korea, China, Malaysia, etc.) which may turn out to be long-term use of resources. This phenomenon is due to the fact that technology is developing rapidly and almost all aspects of the world are moving to a quantitative level. Currently, the number of programs and systems used with digital technology in education continues to grow. One of the mobile applications used in learning foreign languages was Lingua Leo and the Duolingo Mobile program, which included websites, podcasting, microblogging, and other didactic features.

Summing up the study, it can be noted that digital educational resources, compared with the forms, methods and means of educational and methodical support, can significantly increase the technological effectiveness of teaching and mastering knowledge, and over time, their functions will specialize in connection with the development of methods of distance education itself, which will lead to mastering new technologies in the process of their creation. The scientific and pedagogical foundations proposed in the work of using the capabilities of digital educational resources in teaching foreign language communication allowed us to develop a set of tasks for first and second year students of a language university. In the presented study, the

goal was set and realized, which was to develop a methodology for the increasing motivation to learn a foreign language in future teachers of foreign language education based on digital educational resources. An analysis was made of the state and prospects of development of modern Kazakhstan’s education in the aspect of the use of digital educational resources, the scientific and methodical foundations of the use of digital educational resources were studied, which lead to an increase in the quality of the educational process, make it both more intense and closer to the individual characteristics of the student. The conducted experimental test, during which an assessment was made of the quality of teaching a foreign language using digital educational resources, convincingly showed a positive impact on the effectiveness of the use of electronic learning tools in the educational process.

Conclusion

Thus, summarizing the aforesaid, we will outline the main points that should be taken into account when developing a system of activities in order to increase motivation to learn a foreign language of the future teachers FLT. One of the main tasks of a university teacher is the correct use of various types of technologies, types of activities necessary for high-quality preparation of students for future professional activities. In the framework of our study, increasing motivation to learn a foreign language formed in the context of digitalization, sets a new round in the development of vocational education in a language university. Evidence of this is an incredible incentive and motivation for students to study at the university through DER. A study on the increasing motivation to learn a foreign language of a future teacher of foreign languages allows us to draw the following conclusions: through a critical study of native and foreign works before the problem of creating to increase motivation to learn a foreign language, it was established that the increasing motivation to learn a foreign language is one of the most important components for achieving the main goal of a foreign language education – the increasing motivation to learn a foreign language; increasing motivation to learn a foreign language, being one of the main components of feature FLT, determines the level of knowledge and use of a foreign language as a means of increasing motivation to learn a foreign language at the FLT level; determined the composition of skills; a set of exercises on the increasing motivation to learn a foreign language; the results of the research study

indicates that the proposed method for the increasing motivation to learn a foreign language on the basis of digital educational resources. Digital educational resources are an important practical resource, the use of which should be an essential condition for reparation of FLT.

References

- Akinci, T.Ç. & Sevindik, T. (2007) "Application Of TINA Program in Electrics And Electronics Education". e-Journal of New World Sciences Academy. Vol:2, Number:1. P: 72-77. Indexed by EBSCO.
- Armstrong, D. F., Stokoe W. C., & Wilcox, S. E. (2005) *Gesture and the nature of language*. Cambridge: University of Cambridge. -134 p.
- Artykbaeva, E.V. *Teoriya i tekhnologiya elektronogo obucheniya v obshcheobrazovatel'noj shkole: diss ... d.p.n. 13.00.02.-Almaty, 110 s.* [Theory and technology of e-learning in secondary schools: diss d.p.s. 13.00.02. -Almaty, 110 p]. (In Russian)
- Atabaeva, F.K. (2010). *Effektivnoe ispol'zovanie cifrovyyh obrazovatel'nyh resursov na urokah anglijskogo yazyka // Pervoe sentyabrya. Angl., №4, 4-7.* [Effective use of digital educational resources in English lessons // First of September. English, №.4, 4-7.] (In Russian)
- Bermus, A.G. (2010). "Introduction to pedagogical activity. Textbook". Publisher: Direct Media. ISBN: 9785445830474, R-109.
- Carike, L. (2017) *The World Wide Web – From Web 1.0 to Web 5.0* Retrieved from: <https://carikesocial.wordpress.com/2017/03/15/the-world-wide-web-from-web-1-0-to-web-5-0/>
- Chaklikova, A.T. (2008). *Razvitie mezhhkul'turnyh kommunikativnyh kompetencij na osnove informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij // Tvorcheskoe pereosmyslenie proshlogo – shag v budushchee. -Almaty, 420-425.* [The development of intercultural communicative competencies based on information and communication technologies // Creative rethinking of the past – a step into the future. -Almaty, 420-425.] (In Russian)
- Christian, N. (2015) *Interactive Digital Games for Geography Teaching and Understanding Geographical Space*. Retrieved from: http://file.scirp.org/Html/7-6302480_56362.htm
- Diana, Marta, Carlos, (2013) *Web 5.0: the future of emotional competences in higher education*. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40196-013-0016-5>
- Dudeny, Hockley, Pegrum, (2013) *Internet materials in the English. Language Classroom. Foreign languages at school, №1. 96-101.*
- Dzhusubalieva, D.M. (2017) *MOOC – The Evolution of Online Education // Vestnik KazNU, Seriya Pedagogicheskaya. – 2017. – №. (2) 51, 62-68.*
- Evstigneev, M.N. (2009). *Metodika prepodavaniya inostrannogo yazyka s ispol'zovaniem novyyh informacionno-kommunikacionnyh internet-tekhnologij. Uchebnoe posobie. -Moskva, Glossa – Press, 182.* [Methods of teaching a foreign language using new information and communication Internet technologies. Tutorial. -Moscow, Glossa – Press, 182.] (In Russian)
- Gal'perin, I.R. (2007). *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. Izdatel'stvo: KomKniga.* [Text as an object of linguistic research. Publisher: KomKniga.] ISBN: 978-5-484-00854-4,144. (In Russian)
- Gal'skova, N.D., Gez, N.I. (2006) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. Uchebnoe posobie. -3-e izd., ster. -M.: Akademiya, -336s.* [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methods. Tutorial. – 3rd ed., Erased. – M.: Academy, 2006. - 336 p.] – ISBN 5-7695-2969-5. (In Russian)
- Heppell, S. (2012). *Opening up education through technologies: Towards a more systemic use for a smart, social and sustainable growth in Europe.* Oslo: Ministerial Level Conference on Education. Retrieved from http://ministerialconference2012.linkevent.no/discussion_paper_teachingandlearning.pdf.
- Ilyakhov, M. O. (2011) *Didakticheskie osnovy primeneniya tekhnologii viki // Vestn. Moskv.un-ta. Ser.19. Lingvistika I mezhhkulturnaya kommunikaciya [Didactic Foundations of Wiki Technology Application // Bulletin of Moscow State University, Ser.19. Linguistics and intercultural communication]. M.: MNU, № 4. pp. 116–120.* (In Russian)
- Klementyev, I.P. (2010) *Informacionnye tekhnologii v IYA. M.: Akademiya, -208s.* [Information technology in FL. M.: Academy, – 208 p.] (In Russian)
- Kunanbaeva, S.S. (2010) *Koncepciya yazykovogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan / S.S. Kunanbayeva, A.T. Chaklikova, K.K. Duysekova, A.M. Ivanova* [The concept of language education of the Republic of Kazakhstan, S.S. Kunanbayeva, A.T. Chaklikova, K.K. Duysekova, A.M. Ivanova]. Almaty: KazUIR&WL named after Ablai Khan. (In Russian)
- Kunanbaeva, S.S. (2010) *Teoriya i praktika sovremennogo obucheniya inostrannym yazykam. – Almaty, Dom Print "Edel'vejs", -344 s.* [Theory and practice of modern teaching of foreign languages. – Almaty, Print House "Edelweiss", – 344 p.] (In Russian)
- Lilibeth, M. (2011) *Classtool.net*. Retrieved from: <http://educ213lilibethmacayaahon.blogspot.com/2011/07/classtoolnet.html>
- Nazarbaev N.A. (2012) *Poslanie Prezidenta Respubliki Kazahstan – Lidera Nacii N.A.Nazarbaeva narodu Kazahstana Social'no-ekonomicheskaya modernizaciya – glavnyj vektor razvitiya Kazahstana YAnvar', 2012 g.* [Message from the President of the Republic of Kazakhstan – Leader of the Nation N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan Social and economic modernization is the main vector of development of Kazakhstan January, 2012] (In Russian)
- Nefedova, L.V. (2001). *Internet-materialy na anglijskom yazyke. Yazykovaya klassnaya komnata. Inostrannyye yazyki v shkole* [Internet materials in English. Language classroom. Foreign languages at school] №1. 96-101. (In Russian)
- Noodle, S. (2015) *The 32 Most Innovative Online Educational Tools to Use in 2015*. Retrieved from: <https://www.noodle.com/articles/32-innovative-online-tools-to-use-in-2015>

- Nurgaliev, G.K. (2015). Preemstvennost' v razvitii nauchnoj shkoly. -Almaty, Nacional'nyj centr informatizacii, 310s. [Continuity in the development of a scientific school. -Almaty, National Center for Informatization, 310p.] (In Russian)
- O'Reily, (2005) The Expanding Role of Technology in Foreign Language Teacher Education ProgramsBritten CALICO Journal Vol. 24, №2, 253-267.
- Polat E.S. (1999). Uchebnoe posobie dlya stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov. M.: Izdatel'skij centr «Akademija»,-224 s. [Study Guide for Stud. ped Universities and systems qual. ped frames. M.: Publishing Center «Academy», – 224 p.] (In Russian)
- Rahimzhanova, A.M. (2001) The Assessment of Intercultural Communicative Competence. In: Science Review: Humanities Research, №9, 55-58. ISSN 2226-0234.
- Robert I.V. (2004). Sovremennye informacionnye tekhnologii v obuchenii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya / M.: SHkola Press, – № 4. – S.112-140. [Modern information technologies in education: didactic problems; prospects of use / M.: School Press, – No. 4. – S.112-140] (In Russian)
- Sevindik, T. (2011) Determining the attitudes of the preservice teachers about distance education applications, Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies 2011 Volume (issue) 3(4), pp. 527-534, by SCI indexed
- Sevindik, T., Demirkeser, N. (2010) Digital mining applications in distance education environments, Scientific Research and Essays Vol. 5 (21), pp. 3213-3221, 4 November, by SCI indexed.
- Slastenin, V.A. (2012). V metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov ispol'zuyutsya novejschie informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii. Uchebnoe posobie. -Moskva, Glossa-Press, 182s. [The methodology of teaching foreign languages uses the latest information and communication technologies. Tutorial. -Moscow, Glossa-Press, 182p.] (In Russian)
- Sokolova, M.G. (2004). Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii. -Moskva, Narodnoe obrazovanie, 256s. [Modern pedagogical technologies. -Moscow, Public education, 256p.] (In Russian)
- Sysoev, P.V. (2010). Tekhnologiya Web 2.0: social'naya sluzhba blogov pri obuchenii inostrannomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. – M., – № 4. – S.12-18. [Web 2.0 technology: a social blogging service for teaching a foreign language // Foreign languages at school. – M., -№4. – P.12-18] (In Russian)
- Tihonov, A.N. (2008). Differencial'nye uravneniya. – M.: Nauka. – № 3. – S.58-64 [Differential equations – M.: Science. – №3. – P.58-64] (In Russian)
- Tikhomirov V. (2009). The Integrated Knowledge Space – the Foundation for Enhancing the Effectiveness of the University's Innovative Activity – Informatica Economica Journal / Vol. 14. – Romania: INFOREC Publishing House (ASE), N.4. P. 5 –11 (180/7)
- Titova, S. (2017) Cifrovye tekhnologii v yazykovom obrazovanii: teoriya i praktika. M.: Editus, – 240 s. [Digital technologies in language education: theory and practice. M.: Editus, – 240 p.] – ISBN 978-5-00058-548-1. (In Russian)
- Warschauer, M. (1997) Computermediated collaborative learning: Theory and practice. The Modern Language Journal. 81(4),470-481.
- Yatsenko, Y.S. (2007). Intercultural Communicative Competence (ICC) of EFL Students at University Level. In: Man and the word, vol. 16, №3,150–159. ISSN 1392-8600.
- Zimnyaya, I.A. (2006, May 5) Klyuchevye kompetencii – novaya paradigm rezultata sovremennogo obrazovaniya // Internet – zhurnal «Eidos» [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education // Internet magazine “Eidos”]. Retrieved from: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> 23.11.2018). (In Russian)

Литература

- Akıncı, T.Ç. & Sevindik, T. (2007). “Application Of TINA Program in Electrics And Electronics Education”. e-Journal of New World Sciences Academy. Vol:2, Number:1. P: 72-77. Indexed by EBSCO.
- Armstrong, D. F., Stokoe W. C., & Wilcox, S. E. (2005). Gesture and the nature of language. Cambridge: University of Cambridge. -134 p.
- Bermus, A.G. (2010). “Introduction to pedagogical activity. Textbook”. Publisher: Direct Media. ISBN: 9785445830474, P-109.
- Carike, L. (2017). The World Wide Web – From Web 1.0 to Web 5.0 Retrieved from: <https://carikesocial.wordpress.com/2017/03/15/the-world-wide-web-from-web-1-0-to-web-5-0/>
- Christian, N. (2015). Interactive Digital Games for Geography Teaching and Understanding Geographical Space. Retrieved from: http://file.scirp.org/Html/7-6302480_56362.htm
- Diana, Marta, Carlos, (2013) Web 5.0: the future of emotional competences in higher education. Retrieved from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40196-013-0016-5>
- Dudeny, Hockley, Pegrum, (2013) Internet materials in the English. Language Classroom. Foreign languages at school, №1. 96-101.
- Heppell, S. (2012). Opening up education through technologies: Towards a more systemic use for a smart, social and sustainable growth in Europe. Oslo: Ministerial Level Conference on Education. Retrieved from http://ministerialconference2012.linkevent.no/discussion_paper_teachingandlearning.pdf.
- Lilibeth, M. (2011). Classtool.net. Retrieved from: <http://educ213lilibethmacayaahon.blogspot.com/2011/07/classtoolnet.html>
- Noodle, S. (2015). The 32 Most Innovative Online Educational Tools to Use in 2015. Retrieved from: <https://www.noodle.com/articles/32-innovative-online-tools-to-use-in-2015>
- O'Reily, (2005) The Expanding Role of Technology in Foreign Language Teacher Education ProgramsBritten CALICO Journal Vol. 24, №2, 253-267.

- Sevindik, T. & Demirkeseer, N. (2010). Digital mining applications in distance education environments, *Scientific Research and Essays* Vol. 5 (21), pp. 3213-3221, 4 November, by SCI indexed.
- Sevindik, T. (2011). Determining the attitudes of the preservice teachers about distance education applications, *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies 2011 Volume (issue) 3(4)*, pp. 527-534, by SCI indexed
- Tikhomirov, V. (2009). The Integrated Knowledge Space – the Foundation for Enhancing the Effectiveness of the University’s Innovative Activity – *Informatica Economica Journal / Vol. 14.* – Romania: INFOREC Publishing House (ASE), N.4. P. 5 –11 (180/7)
- Warschauer, M. (1997). Computermediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal.* 81(4),470-481.
- Yatsenko, Y.S. (2007). Intercultural Communicative Competence (ICC) of EFL Students at University Level. In: *Man and the word*, vol. 16, №3,150–159. ISSN 1392-8600.
- Артыкбаева, Е.В. Теория и технология электронного обучения в общеобразовательной школе: дисс д.п. 13.00.02 .- Алматы, 2009. – 110 с.
- Атабаева, Ф.К. Эффективное использование цифровых образовательных ресурсов на уроках английского языка // *Первое сентября. Англ.*, №4. – 2010. – С. 4-7.
- Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Издательство: КомКнига. ISBN: 978-5-484-00854-4, (2007). – 144 с.
- Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. (2006) Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 336 с. – ISBN 5-7695-2969-5.
- Джусубалиева, Д.М. MOOC – The Evolution of Online Education // *Вестник КазНУ, Серия Педагогическая.* – 2017. – №. (2) 51, 62-68.
- Евстигнеев, М.Н. Методика преподавания иностранного языка с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Учебное пособие. -Москва, Глосса – Пресс, 2009.-182с.
- Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования// *Интернет-журнал «Эйдос».* 2006. (режим доступа URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> 23.11.2018)
- Ильяхов, М. О. Дидактические основы применения технологии вики // *Вестн. Моск.ун-та. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* – М.: МГУ, 2011. – № 4. – С. 116–12
- Клементьев, И.П. Информационные технологии в ИЯ. М.: Академия, 2010. –208 с.
- Кунанбаева, С.С. Концепция языкового образования Республики Казахстан/ С.С. Кунанбаева, А.Т. Чакликова, К.К. Дуйсекова, А.М. Иванова. – Алматы: КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2010-350 с.
- Кунанбаева, С.С. (2010). Теория и практика современного обучения иностранным языкам. – Алматы, Дом Принт “Эдельвейс”,-344 с.
- Назарбаев, Н.А. Послание Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана Январь, 2012 г.
- Нефедова, Л.В. Интернет-материалы на английском языке. Языковая классная комната. Иностранные языки в школе №1. – 2001. – С. 96-101.
- Нургалиева, Г.К. Преемственность в развитии научной школы. -Алматы, Национальный центр информатизации, 2015. – 310 с.
- Полат, Е.С. Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.
- Рахимжанова, А.М. The Assessment of Intercultural Communicative Competence. In: *Science Review: Humanities Research*, №9, 2001. – С. 55-58.
- Роберт И.В. Современные информационные технологии в обучении: дидактические проблемы; перспективы использования / М.: Школа Пресс, – № 4. – 2004 – С.112-140
- Сластенин, В.А. В методике преподавания иностранных языков используются новейшие информационные и коммуникационные технологии. Учебное пособие. -Москва, Глосса-Пресс, 2012. – 182 с.
- Соколова, М.Г. Современные педагогические технологии. -Москва, Народное образование, 256.
- Сысоев, П.В. (2010). Технология Web 2.0: социальная служба блогов при обучении иностранному языку // *Иностранные языки в школе.* – М., – № 4.- 2004. – С.12-18
- Титова, С. Цифровые технологии в языковом образовании: теория и практика. М.: Эдитус, (2017). – 240 с.
- Тихонов, А.Н. Дифференциальные уравнения. – М.: Наука. – № 3, 2008. – С.58-64
- Чакликова, А.Т. Развитие межкультурных коммуникативных компетенций на основе информационных и коммуникационных технологий // *Творческое переосмысление прошлого – шаг в будущее.* -Алматы, 2008. – С. 420-425.

6-бөлім
ПӘНДЕРДІ
ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

Section 6
TEACHING METHODOLOGY
OF DISCIPLINES

Раздел 6
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ДИСЦИПЛИН

S. Burgumbaeva, A. Iskakova, P. Pashenova

Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Nur-Sultan,
saulenai@yandex.kz, ayman.astana@gmail.com, pashenova.perizat@mail.ru

PRACTICE-ORIENTED EDUCATION IN SCHOOL MATHEMATICS

Abstract. The article is devoted to the problems of teaching mathematics in a school with practice-oriented content. The aim of the study is to develop a methodology for teaching students to solve problems with practical content in the process of implementation of practice-oriented teaching mathematics. The development of students' abilities to solve practice-oriented problems in the process of teaching mathematics should be considered as one of the ways of forming their mathematical competence. Practice-oriented tasks are understood as mathematical tasks, the content of which describes the situation of reality associated with the formation of practical skills of using mathematical knowledge and skills needed in everyday life.

The solution of this type of problem is largely based on the construction of a model of the real situation described in a particular problem. This model of compilation requires a high level of mathematical training and is the result of training that is appropriately called culture-universal. The constant use of practice-oriented tasks in teaching mathematics at school will allow the learner to generalize and deepen knowledge, acquire skills and knowledge on the subject, be able to link the learning process with the real conditions of life, to show initiative and independence. The researchers describe didactic goal-setting and examples of practice-oriented tasks in mathematics developed by the authors. Monitoring of learners' activities indicates that the frequent use of practice-oriented tasks increases the interest of learners in educational activities, forms a positive motivation in the classroom

Key words: secondary school mathematics, practice-oriented tasks, motivation.

С. Бургумбаева, А. Искакова, П. Пашенова

А. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.,
e-mail: ayman.astana@gmail.com, pashenova.perizat@mail.ru

Мектеп математикасындағы практикаға бағытталған білім

Аңдатпа. Мақала тәжірибеге бағытталған мазмұндағы мектепте математиканы оқыту мәселелеріне арналған. Зерттеудің мақсаты – тәжірибеге бағытталған математиканы жүзеге асыру үдерісінде оқушыларды практикалық мазмұндағы есептерді шығаруға үйрету әдістемесін жасау. Математиканы оқыту үдерісінде оқушылардың тәжірибеге бағытталған есептерді шығару қабілеттерін дамыту олардың математикалық құзыреттіліктерін қалыптастырудың бір әдісі ретінде қарастырылуы керек. Тәжірибеге бағытталған тапсырмалар деп мазмұнында күнделікті өмірге қажетті қоршаған айналаның шындық жағдайлары сипатталатын, математикалық білім мен дағдыларды қолдану арқылы тәжірибелік дағдыларды қалыптастырумен байланысты болатын математикалық есептер түсіндіріледі. Мәселенің бұл түрін шешу көбінесе нақты проблемада сипатталған нақты жағдайдың моделін құруға негізделген. Компиляциялаудың бұл моделі жоғары математикалық дайындықты қажет етеді және сәйкесінше жалпымәдени деп аталатын жаттығудың нәтижесі болып табылады. Мектепте математиканы оқытуда тәжірибеге бағытталған тапсырмаларды үнемі қолдану оқушыға білімді жалпылауға және тереңдетуге, тақырып бойынша білімдер мен дағдылар жинақтауға, оқу үдерісін нақты өмір жағдайымен байланыстыруға, бастамашылық пен тәуелсіздік көрсетуге мүмкіндік береді. Мақалада дидактикалық мақсат қою және авторлар жасаған математикадағы практикаға бағытталған тапсырмалардың мысалдары сипатталған. Оқушылардың іс-әрекетін мониторингілеу тәжірибеге бағытталған тапсырмаларды жиі қолдану оқушылардың оқу іс-әрекетіне деген қызығушылығын арттыратынын, сабақта жағымды мотивация қалыптастыратынын көрсетеді.

Түйін сөздер: орта мектеп математикасы, практикаға бағытталған тапсырмалар, мотивация.

С. Бургумбаева, А. Искакова, П. Пашенова

Евразийский национальный университет им. Л. Гумилева, Казахстан, г. Нур-Султан,
e-mail: ayman.astana@gmail.com, pashenova.perizat@mail.ru

Практико-ориентированное обучение школьной математике

Абстракт. Статья посвящена проблемам преподавания математики в школе с практико-ориентированным содержанием. Цель исследования – разработка методики обучения школьников решению задач с практическим содержанием в процессе реализации практико-ориентированного обучения математике. Развитие способностей учащихся решать практико-ориентированные задачи в процессе преподавания математики следует рассматривать как один из способов формирования их математической компетенции. Под практико-ориентированными заданиями понимаются математические задачи, в содержании которых описываются ситуации окружающей действительности, связанные с формированием практических навыков использования математических знаний и навыков, необходимых в повседневной жизни. Решение проблемы такого типа в большей степени основано на построении модели реальной ситуации, описываемой в конкретной задаче. Эта модель компиляции требует высокого уровня математической подготовки и является результатом обучения, которое соответственно называют общекультурным. Постоянное использование практико-ориентированных заданий при обучении математике в школе позволит учащемуся обобщать и углублять знания, приобретать навыки и знания по предмету, уметь связывать учебный процесс с реальными условиями жизни, проявить инициативу и независимость. В статье описаны дидактическое целеполагание и примеры разработанных авторами практико-ориентированных заданий по математике. Мониторинг деятельности учащихся свидетельствует о том, что частое использование практико-ориентированных заданий усиливает интерес учащихся к учебной деятельности, формирует позитивную мотивацию в классе.

Ключевые слова: математика средней школы, практико-ориентированные задания, мотивация.

Introduction

In modern conditions, the problem of introducing a practice-oriented approach in the teaching of mathematics in secondary schools is particularly urgent, and this is a significant amount of work has been devoted to the problem (Smith 2009: 54).

For example, today everyone has to have an ability to navigate a large flow of information in connection with the rapid development of scientific knowledge. If in the past, mathematical education was focused on theoretical training, now people are required who are ready to work with large flows of information: in advanced enterprises, technological cycles become obsolete in two to three years.

A teacher today should become a designer of new pedagogical situations, new tasks aimed at using generalized methods of activity and creating students own products in the process of mastering knowledge. When organizing a training project, it is also extremely important that the training material becomes an applied material, that is, one that children deal with in everyday life. This is defining the relevance of the topic.

The purpose of the study is to develop a methodology for teaching schoolchildren to solve problems with practical content in the process

of implementing a practice-oriented teaching of mathematics.

Research Objectives are:

1. To study the state of the problem under study in the scientific and methodological literature, the practice of educational institutions and determine ways to solve it.
2. To determine the role and place of practice - oriented tasks in the educational process.
3. Develop a structure for constructing mathematical problems with practical content for secondary school.

To solve the tasks, the following **research methods** were chosen: analysis of psychological, pedagogical, scientific, methodological and educational literature on the topic of research.

Literature review.

Early the authors of works (Luneeva 2017: 2825), (Lewellyn 2016: 309) and (Bushmeleva 2018: 20) have described in detail that the universality of mathematical methods in the school system allows for formal concepts of algebra, geometry and mathematical analysis at the level of scientific methodology to reflect the relationship of theoretical material of different fields of knowledge and practice. Therefore, practice-transforming activity as a manifestation of the functioning of the content of the mathematics school, determines

the significance of mathematics to prepare students for further education in the process of professional development.

The study of the problems associated with the strengthening of the social function of school mathematics at upper secondary education, with the education of pupils conviction of the importance and effectiveness of the received knowledge, devoted to fundamental research of many teachers, psychologists and trainers. In particular, the role and importance of mathematics in the development of relations between objects and shaping the practice abilities of pupils are discussed by authors of works (Yılmaz 2017: 91), Merkley 2016: 18), (Baccaglini-Frank 2015: 15), (Clements 2016: 82), (Purpura 2017: 25) and other researchers. Aspects of formation at senior pupils of professional skills that are part of the educational and cognitive activity in the process of learning mathematics are discussed in studies which is resented in (Christie 2016: 429), (Beauchamp 2015: 169), (Agyei 2016: 45), (Adams 017: 165), (Golding 2017: 511) and (Little 2018: 195).

3. Materials and methods.

Analysis of work of these researchers from the position allocation means of establishing the content and methodological communication school mathematics professional education component leads to the conclusion that this communication is carried out at the expense of applied orientation. Thus the main carrier of this orientation is the practice-orienting, in other words it consists of application and practical problems. One of the solutions which in theory enlargement didactic units is a compilation of tasks.

Adding to conceptual changes in the education policy requires understanding and specification of the results of these studies from the perspective of modern trends of its modernization. In addition, the practical implementation of any innovation generates a dialectical contradiction between the current social paradigm-conditioned building process (including education) and levels of readiness subsystems of the process, ensuring its functionality. In particular, the current requirements for graduate school, is a subsystem of the educational process, based in the aspect of applied orientation not only on the general criteria for the scope and completeness of the specific skills of the previous educational paradigm, but also on the individual characteristics of the subject of preparing for the implementation of future employment.

The problem of training organization, based on practical use, is not entirely new, but nevertheless today is relevant, since modern education must orient

the student to the solution of real problems, with whom he will face in practical real. The practice-oriented tasks is meaning as the material for the compilation of which is taken from the surrounding reality, and is focused on developing practical skills of students.

An important role in the training of students to use the acquired knowledge to practical purposes belong to the study of school mathematics, because the universality of mathematical methods allows you to reflect the relationship of theoretical material with the practice at the level of scientific methodology.

Practice-oriented task bears not only didactic, but also the accuracy of the described situation, and the availability of its mathematical resolution means at the school mathematics. The practice-oriented tasks important is understanding nonmathematical the situation described in its storyline. Students in this situation, do not rely only on the mathematical knowledge, but also on experience. If this understanding is absent or insufficient the student, the mathematical solution of the problem leads to difficulty.

4. Results and discussions.

The renewal of the content of secondary education in the Republic of Kazakhstan is aimed at overcoming the shortcomings of the current system of secondary education, which are obstacles to development and do not allow to reach a qualitatively new level.

New State General Compulsory Standards Education (primary, basic secondary, general secondary) and curricula in subjects are developed on the basis of integration of two approaches: value-based and system-based. A value-based approach underpins the definition of basic values, clarifying abilities important to students, defining

a list of broad-spectrum skills as outcomes at “exit” from school.

Valuable approach focuses the organization of process of education and training on formation of national identity on the basis of the consolidating national idea. Values defined as “Kazakh patriotism and civic responsibility,” respect, “cooperation,” work and creativity, “openness” and “education throughout life.”

A systematic approach is at the heart of a value-based approach. Determination of the content of education and expected results presented in the form of a system of educational objectives, organization of the educational process, assessment of the educational achievements of students. In this approach, the main thing is not the amount of knowledge of students on individual topics, but the real results of education,

integration of knowledge, personal development of students, ability to apply the acquired knowledge to solve educational and life tasks. But this does not mean that knowledge loses relevance, as it is known that only strong academic knowledge leads to skills development and functional literacy. Knowledge is the core of learning content. On the basis of knowledge, students develop skills and skills, mental and practical actions. Knowledge is the basis of moral beliefs, aesthetic views, world view. Mathematics training is provided through the direct experience of the teacher, in which the priority of learning is directed to the process and outcome of learning, as well as to the practical orientation of tasks.

Learning the practical-oriented tasks of a mathematics course will allow students to understand and understand:

- Surrounding reality;
- Processes in different contexts
- Usefulness of acquired mathematical knowledge and skills

For their application in research and life situations;

- Skills to solve the set tasks;
- Further independent education and solution of various practical-oriented tasks, including of an applied nature.

Children can also be actively involved in the preparation of practical-oriented tasks, as they understand that they are solving a task that is of practical importance. Practice-oriented learning leads to stronger learning, as associations with specific actions and events arise. When performing homework in mathematics it is possible to involve parents, the effect of joint work is huge. Students are beginning to perceive mathematics differently.

It is undeniable that systematic work to solve practical-oriented tasks and use of various techniques provides stable results of educational activities on the subject:

- Positive dynamics of cognitive motivation level is noted;
- It is observed that students are able to see the cause of the problem in solving the problem and independently find the necessary information in various sources;
- The number of students with a sufficient level of intellectual development has increased (ability to analyze, compare, generalize, carry out analogy and classification, think logically, act according to algorithms);
- There have also been significant changes in the values of students: in relation to the content learned, in the ability and ability to mobilize knowledge in an

extreme situation, in the readiness to present them for independent external evaluation.

Thus, if practical-oriented tasks are systematically used in mathematics training during two courses, taking into account their professional orientation, not only the quality of mathematical training of students, but also interest in the subject will be improved, as well as key competencies will be formed, which will be used by them in their professional activity. Learning using practice-oriented assignments also leads to stronger learning of information, as associations with specific actions and events arise.

The inclusion of practice-oriented tasks in the separate sections of school mathematics is one of the important directions in the development of a school mathematics education. Currently, the school yet continues to focus on training, letting in a person's life of learning, but whereas today, the information society asks for human learning, the ability to independently learn and ready to action and decision-making. This determines the importance of mathematics, which is defined as the formation of students' abilities to solve problems arising in the course of practical human activity.

Under the practice-oriented tasks we understand math problems in contents of which are describing the situations of the surrounding reality that associated with the formation of practical skills for the use of mathematical knowledge and skills needed in everyday life. A solution of this type of problem to a greater extent is basing on constructing a model of the real situation which is describing in a specific task. That compilation model requires a high level of mathematical training and is the result of training, which is appropriately called a general cultural. An important feature of the practice-oriented tasks are:

the significance of the result, which provides a cognitive motivation of the learner;

the condition of the problem is formulated as a story, a situation or a problem for the permissions you want to use the knowledge of the different sections of the main subject mathematics, other subjects or from life, for which no explicit indication in the text of the task;

the information and data in the task which may be represented in various forms (drawing, table, diagram, chart, graph, etc).

Types of practice-oriented tasks:

Analytical that is the definition and analysis of objectives, selection and analysis of the conditions and its solutions;

Organizational and training that is planning and organizing a practice-oriented work of individual, group, or collective to create objects.

Assessment and correction that is the formation of action evaluation and correction process and results of operations, the search for ways to improve the analysis of activities.

An important feature of task oriented practice are (Bushmeleva 2018: 20):

significance which is cognitive, professional, general cultural and is giving social of the result, that provides cognitive student motivation;

condition of the problem is formulated as a story, a situation or a problem to solve, which is necessary to use knowledge from different sections of the main subject mathematics, from another subject or from the life to which there is no clear indication in the text of the problem;

information and data in the task may be represented in various forms: drawing, table, diagram, chart, graph, etc.

indication (explicit or implicit) the application result obtained when solving the problem.

One of the characteristics of a practice-oriented tasks is their non-standard, i.e. in the structure of the problem uncertain some of its components. Another feature is the presence of different degree of rationality - is the presence of several ways of solving the problem. Also in the problem enough bulk formulation of the conditions in the presence of excess or missing data.

Education using tasks aimed at the practical application, resulting in a more lasting assimilation of information, as there are associations with specific actions and events. The peculiarity of these tasks (unusual formulation connection with life, relationships with other disciplines) cause an increased interest of students, promote the development of curiosity, creativity. Schoolchildren captures itself the quest for solving problems. They are able to develop logical and associative thinking, contributing to the development of personal qualities of the student, namely: observation, the ability to perceive and process information, the ability to draw conclusions, using imaginative and analytical thinking; the ability to apply this knowledge to the analysis of the observed processes; development of creative abilities of students; disclosure of the role of mathematics in modern civilization;

The constant use of practice-oriented tasks in teaching of mathematics at school, will allow the student to consolidate and deepen knowledge, acquire skills and knowledge on a subject matter, to be able to link the educational process with the real conditions of life, to show initiative and independence.

During his school years, each of the students, thanks to the efforts of teachers of mathematics,

solve a great number of different training tasks. But one day, many of us are asking themselves the question: “Why do we spend so much time and effort to teach children their decisions?” On the one hand, the ability to solve problems is one of the main indicators of the level of development of the pupils, the depth of the development of educational material. Therefore, any “test” mathematics, any test of knowledge contains, as the main - problem solving. And this goal, with varying degrees of success achieved, and, in learning any of the programs in any educational system. The necessity of learning the challenges, there is another “side” (in addition to developing) - applied. Parties associated with the ability “to apply the acquired knowledge and skills in real life situations”, “applied” orientation of education.

Didactic purpose of practice-oriented tasks:

- Consolidating and deepening of theoretical knowledge.
- Mastering the skills and knowledge on a subject matter.
- Formation of new skills.
- Approximation of the educational process to the real-life conditions.
- Study of new research methods.
- Mastery of general educational abilities and skills.
- Development of initiative and independence.

The advantage of the lesson with practice-oriented tasks is a large information content and the interpenetration of mathematics, real processes and related disciplines at all stages of the lesson.

Here are some examples used in practice-oriented tasks at different stages of the lesson:

Organizational and motivational stage. At the beginning of the lesson advantageously use such activation techniques which provide summing pupils to recognize the necessity of adopting a new material or performing a specific task.

The table shows the temperature from 1 to 4 March 2019. Find the average air temperature in these days.

March 1, 2019	+ 2 ° C
March 2, 2019	-1 ° C
March 3, 2019	+ 1 ° C
March 4, 2019	+ 3 ° C

Mathematical dictations. For mathematical dictations can use guides to local lore, history, geography, and online resources. Dictations allow

a connection with the academic subjects “History” and “Geography”. These tasks help to raise the self-esteem of pupils who have difficulty in studying mathematics, but are interested in the humanities and natural sciences.

VI class. Subject: “Interest”.

Task: In the “Eldorado” stores held Christmas sale of home appliances. So the old TV price was 200,000 tenge, and became a new 180,000 tenge. By what percentage has fallen product?

Stage of learning new material.

In the study of new material, the taking of the creation of the problem situation.

V class. “Signs of divisibility” theme.

Each package 3 kg of sugar. Could it be that all the bags 123 kg of sugar? 145 kg?

VI class. “Decimals” theme.

The patient is prescribed medicine which should drink 0.5 g of 3 times a day for 8 days. One pack of 10 tablets medications to 0.25 g What the smallest number of packages will be enough for the entire course of treatment?

Stage application (fixation) of the received knowledge.

VI class. “Interest” topic.

Consider a variety of tasks:

The library 12% of all books - dictionaries. How many books are in the library, if the dictionaries in it 900?

Electric wire cut from the roll, first to 30% and then another 60% of the balance. Then in the skein left 42 m wire. How many meters of wire on a reel was originally?

Output control. At this stage, using such kinds of operation as the test task and mathematical dictations. To compile the test tasks, you can use the centralized testing tasks.

The step of determining homework. Students receive practice-oriented tasks. For the development of cognitive activities was practice-oriented tasks in the lesson.

V class “Volume cuboid”.

Task: Find the volume of the aquarium for the fish-shaped cuboid. To perform this task, students need to measure length, width and height of the tank. Calculated from the formula volume cuboid.

Lessons with objectives focused on the practice, contribute to a more lasting assimilation of information, as they evoke associations with specific actions and events students. A feature of these problems is an unusual formulation connection with life and other disciplines. These challenges increase the students’ interest in the subject; develops their cognitive activity.

Practice-oriented tasks, emphasizing the link with the life of mathematics and other sciences are the key to success in the development of students’ personality.

V class. The theme of “natural numbers”

In the school cafeteria feeds 1045 people. On each relies ‘15 oil per day. How many packs of butter 180 g required for 1 day?

In one bag of candy in 4 times more than in another, and all candy 950 grams How many sweets in each packet?

In a gasoline tank is less than the other, 9 times, or 960 liters. How much gasoline in each tank?

VI class. Theme: «The percentages and proportions»

Book costs 4 rubles. How much will it cost notebook after lowering prices by 20%?

In the shop brought 400 kg of apples. On the first day 15% sold, while the second 0.5 day remaining. How much is left in the apple store?

For the preparation of asphalt taken 43.06% gravel, crushed sand 40.19%, 4.78% natural sand, 7.66% of a mineral powder. How much to take each substance to cook 12 tons of asphalt?

For the preparation of cakes for every 100 grams of the test should take 30 grams of raisins. How many raisins must be taken for 1.5 kg of dough.

Family gathered 17 kg of apples. How many get fresh juice, if the juice is 80% of the weight of all the apples?

Downloads 15 kg pears. On compote we decided to spend 40% of all the pears, and the rest went to the jam. How many kilograms of sugar to buy jam if 1 kg of fresh pears need 800 grams of sugar?

For the repair of an apartment bought 23 rolls of wallpaper. How many packs of wallpaper paste to buy, if the two adhesive pack for 8 rolls?

Autumn family consumes 300 kWh / h of electricity. In winter, consumption increased by 20%, and in the spring fell by 40%. What was the power consumption?

Each component of the practice-oriented assignments subject to the fact that this task should be to organize the activities of the student, rather than playing them with information or specific actions.

Conclusion

The development of students abilities to solve practice-oriented tasks in the process of teaching mathematics should be seen as one way of shaping their mathematical competence. This approach to training allows the future graduate school to solve problems that arise in life and professional activities.

Using practice-oriented tasks in the learning process provides a number of student mastery of universal learning activities: the ability to work with information, highlight and select the important thing is to build their own solutions and to justify them to work in pairs and in groups. Monitor the activities of students indicate that the frequent

use of practice-oriented tasks enhances students' interest in learning activities, the formation of positive motivation in the classroom. In the future, we set a goal to continue to work on the preparation and use of practice-oriented tasks in the classroom mathematics in primary school to ensure stable results of the study of mathematics.

References

1. Smith M. S. Practice-based professional development for teachers of mathematics //Secondary Lenses on Learning Participant Book: Team Leadership for Mathematics in Middle and High Schools. – 2009. – C. 203.
2. Luneeva O. L., Zakirova V. G. Integration of Mathematical and Natural-Science Knowledge in School Students' Project-Based Activity //EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2017. – T. 13. – №. 7. – C. 2821-2840.
3. Llewellyn A. Problematising the pursuit of progress in mathematics education //Educational Studies in Mathematics. – 2016. – T. 92. – №. 3. – C. 299-314.
4. Bushmeleva N. A. et al. Technology for teaching students to solve practice-oriented optimization problems in mathematics // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2018. – T. 14. – №. 10.
5. Yilmaz H. B. On the development and measurement of spatial ability //International Electronic Journal of Elementary Education. – 2017. – T. 1. – №. 2. – C. 83-96.
6. Merkley R., Ansari D. Why numerical symbols count in the development of mathematical skills: Evidence from brain and behavior //Current Opinion in Behavioral Sciences. – 2016. – T. 10. – C. 14-20.
7. Baccaglioni-Frank A., Maracci M. Multi-touch technology and preschoolers' development of number-sense //Digital Experiences in Mathematics Education. – 2015. – T. 1. – №. 1. – C. 7-27.
8. Clements D. H., Sarama J., Germeroth C. Learning executive function and early mathematics: Directions of causal relations //Early Childhood Research Quarterly. – 2016. – T. 36. – C. 79-90.
9. Purpura D. J., Schmitt S. A., Ganley C. M. Foundations of mathematics and literacy: The role of executive functioning components //Journal of Experimental Child Psychology. – 2017. – T. 153. – C. 15-34.
10. Christie B., Beames S., Higgins P. Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning //British educational research journal. – 2016. – T. 42. – №. 3. – C. 417-437.
11. Beauchamp G., Burden K., Abbinett E. Teachers learning to use the iPad in Scotland and Wales: a new model of professional development //Journal of Education for Teaching. – 2015. – T. 41. – №. 2. – C. 161-179.
12. Agyei D. D., Voogt J. M. Pre-service mathematics teachers' learning and teaching of activity-based lessons supported with spreadsheets //Technology, pedagogy and education. – 2016. – T. 25. – №. 1. – C. 39-59.
- 13 Adams G. Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability //Teaching and teacher education. – 2017. – T. 67. – C. 161-170.
14. Golding J. Mathematics teachers' capacity for change //Oxford Review of Education. – 2017. – T. 43. – №. 4. – C. 502-517.
15. Little, D., & Kirwan, D. (2018). From plurilingual repertoires to language awareness: Developing primary pupils' proficiency in the language of schooling. *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe*, 169-205.
16. Bushmeleva N. A. et al. Technology for teaching students to solve practice-oriented optimization problems in mathematics //Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2018. – T. 14. – №. 10.

Reference

1. Smith, M. S. (2009). Practice-based professional development for teachers of mathematics. *Secondary Lenses on Learning Participant Book: Team Leadership for Mathematics in Middle and High Schools*, 203 p.
2. Luneeva, O. L., & Zakirova, V. G. (2017). Integration of Mathematical and Natural-Science Knowledge in School Students' Project-Based Activity. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), pp. 2821-2840.
3. Llewellyn, A. (2016). Problematising the pursuit of progress in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 92(3), pp. 299-314.
4. Bushmeleva, N. A., Sakhieva, R. G., Konyushenko, S. M., & Kopylov, S. M. (2018). Technology for teaching students to solve practice-oriented optimization problems in mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10).
5. Yilmaz, H. B. (2017). On the development and measurement of spatial ability. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), pp. 83-96.
6. Merkley, R., & Ansari, D. (2016). Why numerical symbols count in the development of mathematical skills: Evidence from brain and behavior. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, pp. 14-20.
7. Baccaglioni-Frank, A., & Maracci, M. (2015). Multi-touch technology and preschoolers' development of number-sense. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 1(1), pp. 7-27.

8. Clements, D. H., Sarama, J., & Germeroth, C. (2016). Learning executive function and early mathematics: Directions of causal relations. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, pp. 79-90.
9. Purpura, D. J., Schmitt, S. A., & Ganley, C. M. (2017). Foundations of mathematics and literacy: The role of executive functioning components. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, pp. 15-34.
10. Christie, B., Beames, S., & Higgins, P. (2016). Context, culture and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British educational research journal*, 42(3), pp. 417-437.
11. Beauchamp, G., Burden, K., & Abbinett, E. (2015). Teachers learning to use the iPad in Scotland and Wales: a new model of professional development. *Journal of Education for Teaching*, 41(2), pp. 161-179.
12. Agyei, D. D., & Voogt, J. M. (2016). Pre-service mathematics teachers' learning and teaching of activity-based lessons supported with spreadsheets. *Technology, pedagogy and education*, 25(1), pp. 39-59.
13. Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and teacher education*, 67, 161-170.
14. Golding, J. (2017). Mathematics teachers' capacity for change. *Oxford Review of Education*, 43(4), pp. 502-517.
15. Little, D., & Kirwan, D. (2018). From plurilingual repertoires to language awareness: Developing primary pupils' proficiency in the language of schooling. *Language Awareness in Multilingual Classrooms in Europe*, pp. 169-205.
16. Bushmeleva, N. A., Sakhieva, R. G., Konyushenko, S. M., & Kopylov, S. M. (2018). Technology for teaching students to solve practice-oriented optimization problems in mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(10).

Д.С. Ибраева

докторант PhD, Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы, e-mail: ibrayeva.danara@gmail.com

**ИЗУЧЕНИЕ ЖАНРА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АВТОБИОГРАФИИ В ВУЗЕ
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Г.К. БЕЛЬГЕРА «ДОМ СКИТАЛЬЦА»)**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности изучения автобиографических художественных произведений в вузе на примере романа Г.К. Бельгера «Дом скитальца». В ходе анализа данного произведения в вузовской аудитории следует учитывать тот факт, что художественная автобиография подвергает эпизоды реальной автобиографии поэтической обработке и преобразует конкретное достоверное событие в художественный факт.

В статье формулируется вывод о том, что художественная автобиография является особым жанром в литературе. Автор статьи полагает, что к такому жанру следует отнести произведение, основанное на документальных фактах из жизни автора произведения, которые превращаются в художественные образы и становятся не только субъектом, но и объектом изображения. Изложенные выше литературоведческие положения стали основой для изучения романа Г.К. Бельгера «Дом скитальца» в вузе. Методическая модель анализа романа «Дом скитальца» предполагает выявление признаков автобиографической художественной прозы на уровне сюжета, композиции, хронотопа, системы образов. Помимо традиционного разбора произведения, студентам была предложена таблица, визуально отражающая особенности жанровой природы литературно-художественной автобиографии. В апробации методики в опытно-педагогической работе приняли участие 35 студентов филологических специальностей.

Ключевые слова: автобиографизм, художественность, документализм, жанр, образ, эвристический метод, эвристическая беседа, интерактивное занятие, пообразный анализ, Г.К. Бельгер, «Дом скитальца».

D.S. Ibrayeva

PhD doctoral of Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty,
e-mail: ibrayeva.danara@gmail.com

**The Study of the Genre of Artistic Autobiography at the University
(on the Example of the Novel by G.K. Belger “House of the Wanderer”)**

Abstract. The article discusses the features of the study of autobiographical art works in higher school on the example of the novel by G.K. Belger “House of the wanderer.” When analyzing this work in a university audience, one should take into account the fact that artistic autobiography exposes the episodes of a real autobiography to poetic processing and converts a specific reliable event into an artistic fact. If in autobiographical works, some writers describe everything that happened around, others rebel from inside spiritual existence and tie up to researching of own thoughts and souls, through this they try to reflect the state of mankind in general.

The article concludes that fiction autobiography is a special genre in literature. The author of the article believes that a work based on documentary facts from the life of its author, which turns into artistic images and becomes not only a subject, but also an object of the image, should be assigned to such a genre. The above literary propositions became the basis for the study of the novel by G.K. Belger “House of the wanderer” at the university. The methodological model of the analysis of the novel “The Wanderer’s House” involves identifying signs of autobiographical fiction at the level of plot, composition, chronotope, and system of images.

In addition to the traditional analysis of the work, the students were offered a table that visually reflects the features of the genre nature of literary and artistic autobiography. 35 students of philological specialties took part in approbation of a technique in experimental pedagogical work.

Key words: autobiography, artistry, documentary, genre, image, heuristic method, heuristic conversation, interactive lesson, a kind of analysis, G.K. Belger, “House of the Wanderer.”

Д.С. Ибраева

PhD докторанты, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Қазақстан, Алматы қ., e-mail: ibrayeva.danara@gmail.com

**Жоғары білім берудегі көркем автобиография жанрын оқыту
(Г.К. Бельгердің «Кезбе үйі» романының негізінде)**

Аңдатпа. Мақалада жоғары білім берудегі автобиографиялық көркем шығармаларының ерекшеліктерін оқыту Г.К. Бельгер «Кезбе үйі» романының негізінде қарастырылады. Сабақ барысында жұмысты талдай отырып, көркем өмірбаян нақты өмірбаян эпизодтарын поэтикалық өңдеуге ұшырататындығын және белгілі бір сенімді оқиғаны көркемдік фактке айналдыратындығын ескерген жөн. Егер автобиографиялық жұмыстарда кейбір жазушылар айналада болып жатқан барлық нәрсені сипаттайтын болса, басқалары ішкі рухани өмірден бастау алады және өздерінің ойларын және өз жандарын зерттеуге тырысады, сол арқылы адамзаттың тағдырын көрсетуге тырысады.

Мақалада көркем әдебиеттің өмірбаяны әдебиеттегі ерекше жанр екендігі айтылады. Мақала авторы көркем образдарға айналатын және тек объект ғана емес, сонымен бірге объектінің объектісіне айналатын автордың өмірінен алынған деректі фактілерге негізделген туынды осындай жанрға берілуі керек деп санайды. Жоғарыда келтірілген әдеби ұсыныстар Г.К.Бельгер романын зерттеуге негіз болды. «Кезбе үйі» романын талдаудың әдіснамалық моделі сюжет, композиция, хронотоп және бейнелер жүйесі деңгейіндегі автобиографиялық көркемдік белгілерді анықтаудан тұрады. Студенттерге дәстүрлі түрдегі шығарма талдаудан басқа әдеби-көркем өмірбаянның жанрлық табиғатын бейнелі танытатын кесте ұсынылды. Тәжірибелік-педагогикалық жұмыстың әдістемесін байқаудан өткізуге филологиялық мамандықтардың 35 студенті қатысты.

Түйін сөздер: автобиография, көркемдік, деректі, жанр, образ, эвристикалық әдіс, эвристикалық әңгіме, интерактивті сабақ, талдаудың бір түрі, Г.К. Бельгер, «Кезбе үйі».

Введение

В настоящее время в нашей стране происходят процессы обновления образования. Разрабатываются новые подходы к обучению. В методике преподавания литературы также наблюдается активный творческий поиск. Главная задача методической науки заключается в том, чтобы разработать эффективные пути и средства обучения литературе. Особую актуальность приобретает методическое освоение современной русской автобиографической литературы Казахстана, в которой подняты важные для глубокого осмысления отечественной истории проблемы. Приобщение студентов к художественным достижениям и мировоззренческому пространству русской казахстанской литературы необходимо для их эстетического и патриотического воспитания.

Методология и методы исследования

Теоретико-концептуальную основу нашего исследования составила методология системного изучения художественного текста с позиций теории и истории литературы, методики преподавания литературы в вузе. В статье использованы методы литературоведческой социологии, текстологического исследования художественного материала, стилистического анализа произведения с целью выявления жанровой специ-

фики и других художественных особенностей автобиографического текста. Привлечены методы эвристического и проблемного обучения студентов.

Обзор литературы

Автобиографизм – это одна из форм исторической памяти цивилизаций, основа духовной связи поколений. Автобиографизм как художественный принцип применялся писателями в разной степени. Одни авторы многое из реальной жизни включали в свои тексты, другие – только отдельные факты бытового характера. В определенной степени это можно объяснить изменившимися историческими реалиями, потребовавшими другого уровня оценки происходящего, чем прежде. Это обстоятельство подмечено в литературоведении. «Документальная проза будущего и есть эмоционально окрашенный, окрашенный душой и кровью мемуарный документ, где все – документ и в то же время представляет эмоциональную прозу...» (Ваганов, 1985).

В работе Н.Л. Лейдермана, М.Н. Липовецко-го «Современная русская литература. 1950-1990-е годы» описан сформировавшийся в литературе последних десятилетий прошлого века «новый автобиографизм» (Lejderman, 1997; Lipoveckij, 1997). Автобиографизм понимается современными исследователями как трансформация ав-

тором «жизненного материала» в направлении своей экзистенциальной сферы, своего эмоционального комплекса и видения человека; в литературно-художественном произведении такое понимание автобиографизма реализуется указанием субъекта речи на автобиографическую основу повествования (Bronskaja, 2001; Bol'shev, 2002; Badikov, 2007).

Основным критерием определения текста как автобиографии является наличие в нем описания наполняющих жизнь человека конкретных событий, изложенных им самим. Согласно определению Ф. Лежэна, «автобиография является повествовательным текстом с ретроспективной установкой, в котором реальная личность рассказывает о собственном бытии, и притом ударение ставит на свою личную жизнь, особенно историю становления своей личности» (Lezhjen, 1973).

Весьма продуктивной представляется концепция, сформулированная в работе М. Медарич: «Автобиографизмом мы можем назвать стилистически маркированный литературный прием, представляющий собой эхо жанра автобиографии; он появляется в текстах, которые сами по себе не являются автобиографией, не писались и не воспринимались как автобиографии». Тонко дифференцируя смежные понятия, автор данной работы далее говорит: «Автобиография включает в качестве предмета описания личность в пространстве и времени, личность, являющуюся одновременно субъектом и объектом описания. Автобиографизм как отзвук автобиографии можно искать лишь там, где автор текста о себе определен и как принципиально возможный объект историографии (конкретная эмпирическая личность во времени и пространстве), и одновременно как субъект самопознавательных дисциплин, философии и психологии (трансцендентная личность)» (Medarich, 1998).

Казахстанские ученые выделяют в качестве одного из основных признаков принадлежности произведений к автобиографическому жанру ссылки на документальные материалы. При этом указывается на существование индивидуальных пристрастий авторов, отличия в процессе создания художественной картины мира, основанной на реальных событиях. Исследователи считают, что именно для произведений с элементами автобиографизма характерна структура образа героя с преобладанием элементов «внутреннего» плана при существовании элементов «внешнего» плана, обусловленных влиянием идеологических факторов (Nurpeisov, 2001; Salhanova, 2016; Safronova, 2009, Temirbolat, 2011).

Проблема автобиографизма в литературе продолжает оставаться неоднозначной и требует дальнейшей разработки. Несмотря на это, необходимо активно включать в процесс обучения в вузе литературные произведения русских казахстанских писателей, которые применяли принцип автобиографизма в своем творчестве. Творчество Г.К. Бельгера еще не стало предметом активного методического освоения. Но появились работы подобного профиля. Назовем статью А.С. Демченко, в которой представлена методика анализа категории архетипа «Дом» в романах Г.К. Бельгера (Demchenko, 2018). Однако в выбранном нами аспекте проза Г.К. Бельгера еще не изучалась в методике преподавания русской литературы.

Методика изучения русской казахстанской прозы должна опираться на наработки эвристического (Hutorskoj, 2003) и проблемного обучения, которые способствуют развитию мышления студентов. В этом отношении продуктивна технология развивающего обучения, предполагающая систематическое взаимодействие педагога и студентов, активный поиск эффективных способов решения учебных задач посредством эвристического диалога. Данная технология основывается на теориях развивающего обучения (Zankov, 1990; Davydov, 1986; Bondarevskaya, 2000; Selevko, 2005).

Результаты

Анализ романа Г.К. Бельгера «Дом скитальца» был осуществлен на практическом занятии по дисциплине «История русской литературы Казахстана». Для успешного проведения анализа романа «Дом скитальца» необходимо предварительно сформировать у студентов исходные теоретические представления о жанре художественной автобиографии. Студенты должны знать, что основным критерием определения текста как автобиографии является наличие в нем описания конкретных событий, изложенных самим автором. Кроме того, выясняем, что в жанре автобиографии выделяются два подтипа: документальный и художественный.

Студенты должны понимать, что в документальной автобиографии повествование воспроизводит эмпирические факты, автор стремится передать реальные жизненные события с документальной точностью. На занятии формулируется вывод о том, что художественная автобиография представляет собой особый жанр в литературе. К такому жанру следует отнести произведение, основанное на документальных

фактах из жизни писателя, которые превращаются в художественные образы и становятся не только субъектом, но и объектом изображения. Степень документальности или художественности автобиографического текста определяется уровнем отклонения созданного в произведении литературного образа от реального авторского облика. Внимание студентов акцентируется на том, что писатель при этом конструирует автобиографический образ как литературный портрет представителя эпохи, стремится представить свою личность как неотъемлемую часть общественного и исторического процесса.

Особенность художественной автобиографии заключается в том, что в ней эпизоды реальной автобиографии подвергаются поэтической обработке и конкретное достоверное событие преобразуется в художественный факт. В автобиографии такого типа вымышленные, воображаемые моменты жизни играют более значимую роль, чем документальные. Все указанные признаки художественной автобиографии присущи роману Г.К. Бельгера «Дом скитальца».

Кроме отмеченного выше, преподаватель формирует у студентов представления о жизни и творчестве Г.К. Бельгера. На занятии студенты выступают с заранее подготовленными сообщениями о жизни и творческом пути писателя, внесшего большой вклад в развитие современной казахстанской литературы. Выявляется транскультурный характер творчества Г.К. Бельгера, органично объединившего в своих произведениях казахскую, немецкую и русскую культуру.

Преподавателем формулируется целевая установка. Он объявляет студентам, что на занятии следует выявить и проанализировать особенности жанра художественной автобиографии на примере романа казахстанского писателя Герольда Бельгера «Дом скитальца». Кроме того, необходимо определить признаки автобиографической художественной прозы на уровне сюжета, композиции, хронотопа, системы образов произведения. Студенты должны понять, что взаимодействие элементов документализма и художественности составляют индивидуальный стиль писателя, определяют специфику его творчества. Все эти основные учебные задачи следует четко изложить, чтобы деятельность студентов приобрела целенаправленный характер.

После предварительной работы приступаем к анализу автобиографического характера произведения Г.К. Бельгера. Задаем студентам ключевой вопрос – В чем заключается автобиографичность романа Г. К. Бельгера «Дом скитальца»?

В результате обсуждения студенты приходят к выводу, что не только этот роман, но и большая часть его произведений автобиографична, так как в них сюжетно и композиционно соединились документальность и художественность, реальность и вымысел, философские размышления и искренние чувства.

Важно обратить внимание студентов на главные темы романов Г.К. Бельгера. Студенты отвечают, что в романах «Дом скитальца» и «Туюксу» сходятся воедино главные темы Г.К. Бельгера. Эти многоплановые произведения с разветвленными сюжетными линиями, обладающими своеобразной композицией, содержат новый уровень художественного документализма, так как в них отражены целые пласты истории (репрессии, война, трудовая армия, послевоенное время и современная действительность), пережитые самим автором.

Необходимо связать биографию Г.К. Бельгера с его ключевыми произведениями, чтобы у студентов сложилось целостное представление о его творчестве. Преподаватель задает студентам вопрос: «Как соотносится биография Герольда Бельгера и его литературное творчество»? Студенты утверждают, что биография писателя во многом совпадает с описанными им в литературных произведениях событиях. Писатель родился 28 октября 1934 года в городе Энгельсе, столице немецкого Поволжья. В 1941 году по указу Сталина он вместе с другими российскими немцами был депортирован в Казахстан. Г.К. Бельгер учился в казахской средней школе, затем окончил филологический факультет Казахского педагогического института, работал учителем русского языка и литературы, затем в литературном журнале. С 1964 года – писатель и переводчик. Бельгер отлично владел казахским языком и являлся знатоком казахской литературы, переводил книги с немецкого языка на казахский и русский. Особое место в его творчестве занимала публицистика, посвященная актуальным вопросам истории и современности. В творчестве Герольда Бельгера, писателя и переводчика, художественность и документальность образуют синтез, который давал возможность выразить личностное отношение к историческим событиям. В творчестве Герольда Бельгера нашли отражение историческое исследование и художественное воссоздание событий депортации немцев Поволжья в Центральную Азию во время второй мировой войны, их дальнейшая судьба, их интеграция в Казахстане. Он опубликовал книги и статьи на эту тему на русском, казахском и немецком языках.

Следующий методический этап анализа автобиографичности прозы Г.К. Бельгера – разбор его романа «Дом скитальца». Это произведение по праву является ключевым в творчестве писателя. Поэтому имеет смысл осуществить монографический анализ данного романа.

Посредством эвристической беседы преподаватель направляет студентов на поиск ответов, помогающих им верно понять главные особенности поэтики романа. Приведем примерный список вопросов для эвристической беседы:

1) Какова роль эпиграфа для понимания проблематики романа «Дом скитальца»?

2) Почему главы романа начинаются цитатами из документов, в основном, секретных?

3) Сколько глав в романе? Как и почему они так озаглавлены?

В романе «Дом скитальца» история человека связана с судьбой целого народа. В качестве эпиграфа «Но где мой дом и где рассудок мой?» писатель взял строки Анны Ахматовой. Эпиграф задает тему поиска главными героями своего дома, своей родины.

Студенты объясняют, что главы романа начинаются цитатами из документов. Их функция заключается в том, что они знакомят читателя с депортацией волжских немцев сразу после нападения гитлеровской Германии на СССР. Они были лишены гражданских прав до 1956 года, которым заканчивается действие романа. Сам автор в реальной жизни в шестилетнем возрасте попадает в один из казахских аулов, и поэтому описание действий в романе воспринимается как достоверное (Bel'ger, 2003).

Роман Бельгера состоит из трех глав, названных по именам главных героев – «Давид», «Христьян», «Гарри». В главах воссозданы судьбы трех поколений немецкой семьи Эрлихов-Вальтеров. Далее логично применить такой методический путь анализа, как пообразный, основанный на разборе главных героев произведения. Этот путь анализа позволит студентам разобраться в образах основных героев произведения.

Уместно предложить студентам выступить с сообщениями о главных литературных героях романа. Приведем примерное содержание сообщений.

Студент 1: *Один из главных героев романа Давид Эйрлих до войны был военным и членом коммунистической партии. Прямо перед началом войны его сняли с военной службы, так как он был немцем по национальности. Во время депортации Давид Эйрлих теряет жену и сына: его жена – русская по национальности, отказав-*

лась последовать за ним в ссылку. В Казахстане он в качестве фельдшера работает в амбулатории, которая обслуживает несколько поселков. Но прошлое не отпускает его. Он с тоской вспоминает свое родное село Гнаденфлур.

Между тем, казахские степи, казахский народ постепенно становятся родными и близкими. В романе красочно описана природа на реке Ишим, жилища казахов, их быт и обычаи. Давид после долгих сомнений женится на Олькье Вальтер. Для их детей дом, построенный с помощью соседей-казахов, становится настоящей родиной. История отношений Давида и Олькье сопровождается лиризмом, сердечностью, которые сглаживают тяжелое впечатление от суровых документальных фактов биографии героев романа. Г.К. Бельгер убедительно показывает, как добрый, добросовестный и трудолюбивый Давид становится близким человеком для жителей казахского аула, завоевывает их доверие и авторитет.

Студенты затем переходят к раскрытию образа другого героя.

Студент 2: *Следующий документальный материал показан через описание испытаний трудовой армии глазами другого ключевого персонажа – Христьяна, поэта, лиричного, интеллигентного, душевно хрупкого юноши. Детально описанный автором распорядок дня трудармейца показывает, как невозможно было выжить Христьяну, молодому учителю, или музыканту Оскару, которые, не выдержав тяжелых условий жизни, погибают. Тоска по родному дому, неприкаянность, судьба вечного скитальца, трагизм бездомья – самый распространенный мотив немецких песен, который воплощается в судьбе Христьяна. Здесь историческая правда депортации немцев соединяется с приемом гротеска при создании художественных образов. Характерно, что образ Давида, а потом и других переселенцев сопровождается песенкой про маленького Гансика, семь долгих лет скитавшегося по чужбине.*

Обращаем внимание студентов на такой документальный факт, как карта немецкой автономии в Поволжье, которая чудом сохранилась у Давида. Братья Эрлихи жадно рассматривают карту, и писатель описывает стертую с лица земли республику немцев Поволжья, ее столицу город Энгельс, кантоны, реки, леса, дороги. Братья даже не смеют повесить карту родины на стену, так как опасаются репрессий.

Внимание студентов акцентируется на том, что карта упраздненной немецкой автономии,

законы Конституции, приказы правительства, газетные вырезки, органично вплетаясь в текст романа, усиливают его историческую, «музейную» сторону, силу его правды. Документальность повествования позволяет автору включать в текст романа образы реальных людей, например, учителя немецкого языка Виктора Кляйна. Информацию о нем можно найти в биобиблиографическом справочнике Бельгера «Российские немецкие писатели». Образ Гарри автобиографичен, прообразом Давида является отец автора Карл Бельгер, которому и посвящен роман. Так озаренная художественным вымыслом правда реальной жизни становится яркой, убедительной и достоверной.

Подводим студентов к анализу следующего главного героя романа, Гарри Вальтера. Он с отличием окончил казахскую школу. Но ему отказано в возможности поступить в вуз. Превосходно говорящий на казахском языке, свободно владеющий русским языком, абитуриент Гарри Вальтер сталкивается в приемной комиссии вуза с враждебным к себе отношением, продиктованным тем, что он немец. Гарри – человек без родины, без паспорта, без гражданских прав. Но его не сломили тяжелые испытания, Гарри становится студентом и получает паспорт.

Следует обратить внимание студентов на транскультурный характер романа Г.К. Бельгера с помощью вопросов – В чем заключается поликультурный характер романа Г.К. Бельгера? Связан ли поликультурный характер романа с художественным документализмом?

Студенты с опорой на текст романа утверждают, что Герольд Бельгер с очевидным мастерством рисует быт казахов, немцев, русских, проявляя глубокие знания национального быта, жизненного уклада, традиций и обычаев. Заметными художественными достоинствами романа выступают инонациональные культурные элементы, а также полиязычие, использование в русской речи немецких и казахских слов и выражений, живость, характерность речи героев. Кроме того, художественная ткань романа включает множество народных песен, поговорок (немецких и казахских), которые отражают преемственность поколений и показывают общечеловеческую значимость выдвинутых писателем проблем (Anan'eva, 2004; Babkina, 2004; Temirbolat, 2006). Художественный документализм романа выражается также в его поликультурном характере.

Студенты по просьбе преподавателя дают краткие характеристики второстепенным геро-

ям рассматриваемого произведения. Используя большое количество документальных фактов, талантливо применяя прием типизации, Г.К. Бельгер показывает судьбы не только российских немцев, но и других советских людей в годы Великой Отечественной войны. В романе воссозданы судьбы многочисленных второстепенных героев, таких как: Газиз, Маруар, Багира, Жарас, Николай Вагнер, Лидия, Есильбай, Иоганн, а также эпизодических персонажей: Яковчук, Фогель, Фрезе, Виктор Кляйн, Виктория и других.

Посредством вопроса «Связан ли хронотоп с художественным документализмом романа?» создаем условия для интерактивного обсуждения, по завершении которого студенты приходят к следующему выводу. Художественный документализм романа «Дом скитальца» проявляется также и на уровне хронотопа. Повествование включает три пространственно-временных плана, каждый из которых тесно связан с образом одного из главных героев. Фабульное время-пространство охватывает тринадцатилетний период жизни главного героя. Действие произведения разворачивается в течение 1941-1954 годов. В романе имеется множество топонимических характеристик, реальных географических названий. Например, события, изображаемые в романе, происходят в казахском ауле Кызыл-ту. Но хронотоп сюжета сложнее, так как не совпадает с фабульным временем-пространством. Повествование в романе кроме линейного событийного ряда включает воспоминания героев, их сны, размышления.

Далее преподаватель приглашает студентов подумать над таким вопросом «В чем заключается многомерность пространственно-временного континуума романа?» Студенты отмечают, что пространственно-временной континуум произведения включает несколько планов: реальный, сказочно-мифологический, исторический. В реальном плане развиваются основные события. Сказочно-мифологический контекст входит в роман через размышления автора и героев. Пространству романа присуща географическая конкретность: автор точно называет населенные пункты, в которых разворачивается сюжетное действие. Исторический план был проанализирован выше, он связан с изображением трагических событий депортации поволжских немцев и их жизни на новой родине.

Важно сформировать у студентов представления об оппозиции, двойственности романа, который построен на основе противопоставления прошлого и настоящего. Настоящее посто-

янно соотносится автором и героями с прошлым (в тексте часто повторяются слова «теперь» и «тогда»). Казахский аул сравнивается с немецкой деревней. Жизнь главных героев условно делится на два периода: до и после депортации. На уровне хронотопов Давида, Христьяна и Гарри реальное время-пространство нередко сливается с онейрическим временем-пространством. Хронотоп подвижный, так как часто меняет свои границы, он то сужается до пределов судьбы человека, то раздвигается до вселенских масштабов. Оппозиция наблюдается также в пейзажных описаниях. Характеризуя зимний день, который привиделся Христьяну, автор пишет: «Вверху бесновалась стихия, а внизу, под сенью векового леса, царила тишина, звенящая и зловещая» (Bel`ger, 2003: 210).

В ходе разбора романа необходимо подвести студентов к анализу проблематики произведения. Преподаватель предлагает студентам подумать над следующим – отличается ли двойственностью авторская концепция человека в романе? Студенты отвечают на этот вопрос утвердительно. Они отмечают, что оппозиция выражается в интересе писателя к теме жизни и смерти. Произведение содержит идеи о единстве человека и природы. Характеризуя душевное состояние героев, автор обращается к окружающей их действительности, проводит смелые параллели между миром природы и миром человека. Так, Христьян ассоциируется с зимой, Давид – с солнцем. Автор утверждает, что индивидуальное время-пространство является частью пространственно-временного потока жизни природы. Г.К. Бельгер настойчиво поднимает проблему отчуждения, сиротства людей. Практически все его герои одиноки. Одни в силу того, что навсегда утратили родину (Давид, Христьян, Олькье, Жарас и др.), другие – потому что замкнулись в собственном мире (Давид, Христьян). Иногда отчуждение обуславливается «беспамятством» людей (враждебное отношение представителей советской власти к историческому и литературному наследию поволжских немцев).

Студенты убеждаются в том, что многомерность пространственно-временного континуума романа Г.К. Бельгера определяется наличием индивидуального времени-пространства литературных героев. Оно, например, включает реальность, в которой живет Давид Эрлих, и его внутренний мир. Он находится на границе двух миров: реального и онейрического, прошлого и настоящего. «Глухими зимними ночами фельдшера-спецпереселенца Давида Эрлиха, – пишет

автор, – в ауле на берегу казахской реки Есиль преследовали тяжкие, как кошмарный сон, видения и воспоминания» (Bel`ger, 2003: 87). Индивидуальное время-пространство Давида вбирает в себя историческое время-пространство. Христьян сравнивает его с Кюстером Дайсом, который жил во времена Екатерины II.

Кроме того, в реальной действительности судьба Давида Эрлиха тесно переплетается с судьбами Жараса, Христьяна, Олькье, Гарри. Их индивидуальные хронотопы образуют единое целое. Так, сирота Жарас является своеобразным воплощением судьбы фельдшера, его прошлого, настоящего и будущего. Как и Давид Эрлих, он одинок и потерял дом, но в конечном итоге находит свое место в жизни. Индивидуальное время-пространство Христьяна соединяется с хронотопом Давида на нескольких уровнях. Во-первых, героев связывает их прошлое. Во-вторых, Христьян брат Давида. В-третьих, их индивидуальные время и пространство пересекаются на уровне хронотопа дома. В-четвертых, Христьян выступает как бы нитью, соединяющей Давида с историей и культурой немецкого народа. В-пятых, хронотопы героев сливаются на уровне образа огонька. Рассуждая о судьбе брата, фельдшер задается вопросом о том, как можно сохранить надежду в душе Христьяна. При этом надежда ассоциируется в сознании Давида с теплющимся огоньком, который выступает как символ жизни в видениях Христьяна.

Как известно, имена литературных героев несут в себе большое значение. Семантика имени концентрирует в себе емкую информацию о духовном мире и жизни литературных героев. В завершение анализа романа Бельгера студенты размышляют над вопросом преподавателя – «Какой художественный смысл заключен в именах героев романа Бельгера?»

Студенты говорят, что автор наполняет художественным смыслом имена своих героев. Давид означает «любимый». Имя «Христьян» происходит от слова «христианин». Гарри переводится со староанглийского как «богатый дом». Имена героев, с одной стороны, раскрывают особенности характеров: Давид прагматичен, Христьяну присуща прекрасная память, Гарри отличается талантами и многогранностью натуры. С другой стороны, имена отражают жизненный путь героев. Давид, несмотря ни на что, упорно верит в будущее, поэтому уверенно идет по жизни. Христьян хранит память о прошлом, истории, культуре и традициях немцев. Гарри воплощает будущее, конечную цель тернистого

пути его народа. Отсюда ясно, что неслучайны названия и расположение частей романа. Первая – «Давид» – символизирует настоящее и стремление в будущее, достичь которое невозможно без памяти о прошлом. Отсюда название второй части – «Христьян». Третья – «Гарри» – выступает своеобразным символом будущего, мечты героев, и шире – человека и общества в целом. Очевидно, резюмируют студенты, что хроно-

топы Давида, Христьяна и Гарри воплощают единство прошлого, настоящего и будущего, отражают неотъемлемые части мировосприятия немецкого народа в целом.

В виде обобщения изученного материала следует предложить студентам таблицу, визуально отражающую особенности жанровой природы литературно-художественной автобиографии (таблица 1).

Таблица 1 – Жанровые признаки автобиографического произведения

Жанровые признаки автобиографического произведения	Краткая характеристика жанровых признаков автобиографического произведения	Роль жанровых признаков автобиографического произведения
автобиографический автор	показ индивидуальной судьбы автора	образ автобиографического автора объединяет сюжет произведения
ретроспективное повествование	воссоздание прошлого	ретроспективное повествование служит для выражения авторской рефлексии с позиции большого жизненного и творческого опыта
хронологическая последовательность сюжета	воссоздание духовно-нравственной эволюции главного героя	хронологическая последовательность сюжета способствует раскрытию этапов эволюции главного героя и других персонажей

Обсуждение

Методические подходы, описанные выше, успешно прошли апробацию в процессе опытно-педагогической работы, проведенной на базе факультета филологии и мировых языков Казахского национального университета им. аль-Фараби. В апробации предложенной методики приняли участие 35 студентов.

Важный этап апробации методики анализа произведения – написание студентами эссе. Как известно, рефлексия студентов является показателем их отношения к изучаемой теме. Студенты могут выразить свое понимание поэтики и проблематики произведения в форме эссе. Таким образом, эссе служит для развития литературоведческих компетенций студентов. Подобный взгляд на эссе имеет место в трудах казахстанских ученых. Так, авторы в статье о когнитивной рефлексии в проектной компетенции глубоко раскрыли роль когнитивной рефлексии в формировании проектной компетенции студентов (Mukhatayeva D.I., Zhekseminova A.K., 2019: 4-12).

После изучения романа Г.К. Бельгера «Дом скитальца» студенты получили задание написать эссе на тему «Художественный биографизм в романе Г.К. Бельгера «Дом скитальца». Анализ эссе показал, что студенты проявили интерес к

анализу романа Г.К. Бельгера в аспекте соотношения биографического и художественного.

«Чтение насыщенного биографическим материалом романа Г.К. Бельгера дало мне многое. Я поняла, что в литературном произведении могут органично соединяться реальное и вымышленное», – рассуждает автор одного из эссе.

В другом эссе читаем следующее: *«Герольд Карлович Бельгер прошел трудную и одновременно счастливую школу жизни. Как важно, читая художественный текст, находить в нем приметы реальной жизни, реальных биографических событий».*

«Автобиографическое начало в романе Г.К. Бельгера придает этому замечательному произведению убедительность и достоверность, что важно для любого талантливого писателя», – убежден автор третьего студенческого эссе.

Заключение

Таким образом, методика анализа автобиографизма в вузовской аудитории предполагает объемную реконструкцию авторской личности писателя и воссоздание ее субъективных психологических, нравственных, эмоциональных, интеллектуальных и других особенностей. Сту-

денты должны понять, что писатель стремится пластически изобразить свои внутренние и эмпирически часто не вполне проявленные отношения с реальным миром. Автобиографизм в литературе можно трактовать как воплощенную в произведении точку зрения художника на мир, на себя и на свое место в мире. Такие методические подходы к анализу произведений с ярко выраженным автобиографизмом способствуют

успешному литературоведческому развитию студентов, побуждая их к внимательному чтению художественных текстов, что важно для их профессионального становления как филологов.

Эвристический метод способствует проведению практического занятия в интерактивном формате, так как вопросы преподавателя активизируют мышление студентов.

Литература

- 1 Барахов В. С. Литературный портрет: Истоки, поэтика, жанр. – Л., 1985. – 150 с.
- 2 Лейдерман Н.Л., Липовецкий М.Н. (1997). Современная русская литература 1950-1990-е годы. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://readr.ru/n-leyderman-i-dr-sovremennaya-russkaya-literatura-1950-1990-e-godi>.
- 3 Бронская Л.И. Концепция личности в автобиографической прозе русского зарубежья первой половины XX века. – Ставрополь: Изд-во Ставропольского гос. ун-та, 2001. – 120 с.
- 4 Большев А.О. Исповедально-автобиографическое начало в русской прозе второй половины XX века. – СПб., 2002. – 170 с.
- 5 Бадиков В.В. По гамбургскому счету. Рассказы, повесть, эссе, воспоминания / Сост. Бадикова В. – Алматы, 2007. – 400 с.
- 6 Лежэн Ф. Автобиографический договор. – Париж, 1973. – 124 с.
- 7 Медарич М. Автобиография / Автобиографизм // Автоинтерпретация. Сборник статей. – СПб. 1998. – 438 с.
- 8 Нурпеисов А. Мой собрат по перу и друг // Бельгер Г. Тихие беседы на шумных перекрестках. – Алматы: «Арыс», 2001. – С. 5 - 7.
- 9 Салханова Ж.Х. Художественность и документальность автобиографического текста // Вестник КазНУ им. аль-Фараби, Серия филологическая. – Алматы: Казак университеті, 2016. – № 5. – с.78 - 83.
- 10 Сафронова Л.В. Постмодернистская литература и современное литературоведение Казахстана. – Алматы: КазПНУ им. Абая, 2006. – 96 с.
- 11 Темирболат А.Б. Поэтика литературы. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2011. – 168 с.
- 12 Демченко А.С. Методические приемы анализа архетипа «Дом» в романах Г. Бельгера // Вестник КазНУ. Серия: Педагогические науки. – Алматы: Казак университеті, 2018. – №3(56). – С. 86 – 93.
- 13 Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
- 14 Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 418 с.
- 15 Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
- 16 Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352с.
- 17 Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
- 18 Бельгер Г. Дом скитальца. – Астана: «Аударма», 2003. – 312 с.
- 19 Ананьева С.В., Бабкина Л.М. Творчество Герольда Бельгера в контексте современного литературного процесса. – Алматы, 2004. – 199 с.
- 20 Темирболат А.Б. Категория хронотопа и темпорального ритма в литературе. – Алматы: КазНУ им.аль-Фараби, 2009. – 199 с.
- 21 Мухатаева Д.И., Жексембинова А.К. Когнитивная рефлексия в проектной компетенции: вопросы планирования социально-педагогического сопровождения деятельности студентов в университетской среде//Вестник КазНУ. Серия: Педагогические науки. – Алматы: Казак университеті, 2019. – №1 (58). – С. 4 – 12.

References

- 1 Anan'eva S.V., Babkina L.M. (2004). Tvorchestvo Gerol'da Bel'gera v kontekste sovremennogo literaturnogo processa. [Creativity of Herald Belger in the context of the modern literary process]. Almaty. – 199 p. (In Russian)
- 2 Barahov V.S. (1985). Literaturnyj portret: Istoki, poetika, zhanr. [Literary portrait: Origins, poetics, genre]. Leningrad. – 150 p. (In Russian)
- 3 Bronskaja L.I. (2001). Konceptija lichnosti v avtobiograficheskoj proze russkogo zarubezh'ja pervoj poloviny XX veka. [The concept of personality in the autobiographical prose of the Russian foreign countries of the first half of the 20th century]. Stavropol': Izd-vo Stavropol'skogo gos. un-ta. – 120 p. (In Russian)
- 4 Bol'shev A.O. (2002). Ispovedal'no-avtobiograficheskoe nachalo v russkoj proze vtoroj poloviny XX veka. [Confessional-

- autobiographical beginning in Russian prose of the second half of the XX century]. Sankt-Peterburg. – 170 p. (In Russian)
- 5 Badikov V.V. Po gamburgskomu schetu. [According to the Hamburg account. Stories, Tale, Essays, Memories] / Sost. Badikova V. – Almaty, 2007. – 400 p. (In Russian)
 - 6 Bondarevskaja E.V. (2000). Teorija i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovanija. [Theory and practice of personality-oriented education]. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo Rostovskogo pedagogičeskogo universiteta. – 352p. (In Russian)
 - 7 Bel'ger G. (2003). Dom skital'ca. [House of the Wanderer]. Astana: «Audarma». – 312 p. (In Russian)
 - 8 Demčenko A.S. (2018). Metodicheskie priemy analiza arhetipa «Dom» v romanah G. Bel'gera [Methodical methods for the analysis of the archetype “House” in the novels of G. Belger] // Vestnik KazNU. Serija: Pedagogičeskie nauki. – Almaty: Kazak universiteti. – №3(56). – P. 86 – 93. (In Russian)
 - 9 Davydov V.V. (1986). Problemy razvivajushhego obuchenija. [Developmental Learning Issues]. M.: Pedagogika. – 240 p. (In Russian)
 - 10 Hutorskij A.V. (2003). Didaktičeskaja jevrstika: Teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija. [Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning]. M.: Izd-vo MGU. – 416 p. (In Russian)
 - 11 Lejderman N.L., Lipoveckij M.N. (1997). Sovremennaja russkaja literatura 1950-1990-e gody. [Contemporary Russian literature 1950-1990s]. Jelektronnyj resurs. Rezhim dostupa: <http://readr.ru/n-leyderman-i-dr-sovremennaya-russkaya-literatura-1950-1990-e-godi>. (In Russian)
 - 12 Lezhjen F. (1973). Avtobiografičeskij dogovor. [Autobiographical contract]. Parizh, 1973. – 124 p. (In Russian)
 - 13 Medarich M. (1998). Avtobiografija / Avtobiografizm // Avtointerpretacija. Sbornik statej. [Autobiography / Autobiography // Autointerpretation. Digest of articles]. Sankt-Peterburg, 1998. – 438 p. (In Russian)
 - 14 Nurpeisov A. (2001). Moj sobrat po peru i drug // Bel'ger G. Tihie besedy na shumnyh perekrestkah. [My fellow pen and friend // Belger G. Quiet conversations at noisy intersections]. Almaty: «Arys». – P. 5 - 7. (In Russian)
 - 15 Salhanova Zh.H. (2016). Hudozhestvennost' i dokumental'nost' avtobiografičeskogo teksta. [Artistry and documentary of an autobiographical text] // Vestnik KazNU im. al'-Farabi, Serija filologičeskaja. – Almaty: Kazak universiteti. – № 5. – p.78 - 83. (In Russian)
 - 16 Safronova L.V. (2006). Postmodernistskaja literatura i sovremennoe literaturovedenie Kazahstana. [Postmodern literature and modern literary criticism of Kazakhstan]. Almaty: KazPNU im. Abaja. – 96 p. (In Russian)
 - 17 Selevko G.K. (2005). Pedagogičeskie tehnologii na osnove aktivizacii, intensivnacii i jeffektivnogo upravlenija UVP. [Pedagogical technologies based on the activation, intensification and effective management of UVP]. M.: NII shkol'nyh tehnologij. – 288 p. (In Russian)
 - 18 Temirbolat A.B. (2011). Pojetika literatury. [Poetics of literature]. Almaty: KazNU im. al'-Farabi. – 168 p. (In Russian)
 - 19 Temirbolat A.B. (2009). Kategorija hronotopa i temporal'nogo ritma v literature. [The category of chronotope and temporal rhythm in the literature]. Almaty: KazNU im.al'-Farabi. – 199 p. (In Russian)
 - 20 Zankov L.V. (1990). Izbrannye pedagogičeskie trudy. [Selected Pedagogical Works]. M.: Pedagogika. – 418 p. (In Russian)
 - 21 Muhataeva D.I., Zhekseminova A.K. (2019). Kognitivnaja refleksija v proektnoj kompetencii: voprosy planirovanija social'no-pedagogičeskogo soprovozhdenija dejatel'nosti studentov v universitetskoj srede//Vestnik KazNU. Serija: Pedagogičeskie nauki. – Almaty: Kazak universiteti, 2019. – №1 (58). – 4 – 12 p. (In Russian)

А.С. Базарбаева 

кандидат филологических наук, доцент
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Казахстан, г. Алматы, e-mail: bazarbaeva-aiman@mail.ru

НОВЫЕ ПОДХОДЫ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С ПОЗИЦИИ ОБНОВЛЕННОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация. Цель статьи – обобщение теоретического опыта и практического применения диалогового обучения с использованием инновационных методов в высшей школе Казахстана. В вузах идет полноценное освоение и активное применение на занятиях новых стратегий и приемов обучения по обновленной программе. В статье делается попытка дать характеристику используемым на занятиях активным методам обучения. Активные методы обучения способствуют развитию у студента коммуникативных навыков, формируют умение аргументирования своей точки зрения, стимулируют самоактуализацию студентов. Диалоговое обучение является одним из востребованных методов при развитии речи студентов в группах с казахским языком обучения. Предлагается обучение диалогу по типам бесед – кумулятивной, исследовательской и беседы-дебатов. При обучении диалогу для формулирования вопросов используются методы: ромашка Блума, для аргументирования собственной точки зрения предлагается стратегия ПОПС и др. В статье описаны педагогические методы для развития диалогического обучения, освоения критического мышления, создания коллаборативной (совместной работы) среды в группе. Для выявления эффективности процесса обучения и изучения обратной связи был проведен опрос-анкетирование 67 студентов первого курса экономического факультета КазНУ имени аль-Фараби казахского отделения. Студенты отметили, что методы диалогового обучения «развивают мышление», «обогащают речь», «способствуют развитию креативности».

Ключевые слова: диалог, диалоговое обучение, кумулятивная беседа, исследовательская беседа, беседа-дебаты.

A.S. Bazarbayeva

Ph.D., associate professor, Al-Farabi Kazakh national university,
Kazakhstan, Almaty, e-mail: bazarbaeva-aiman@mail.ru

New Approaches in Teaching Dialogue in High School From Position of Updated Program

Abstract. The purpose of this article is to summarize the theoretical experience and practical application of interactive learning through active methods in higher education in Kazakhstan. In high schools there is a full-fledged mastering and active use in the classroom of new strategies and methods of learning according to the updated program. An attempt is made to characterize the active teaching methods used in the classroom. Active learning methods contribute to the development of student communication skills, form the ability to argue their point of view. The hypothesis of this article is that we use the methods used in the classroom as teaching methods that encourage not only thinking, but also practical activity of the student. Interactive learning is one of the popular methods for the development of students' speech in groups with the Kazakh language of instruction. It is proposed to teach the dialogue on the types of conversations – cumulative, research, and discussion-debates, using the reception of questions on Bloom's daisy, to justify his own point of view, the PSM strategy is proposed. The types of work that contribute to the development and improvement of the ability to formulate thin and thick questions are shown. The article describes pedagogical methods for mastering critical thinking, creating a collaborative environment in a group.

Key words: dialogue, dialogue learning, cumulative conversation, research conversation, conversation-debate.

А.С. Базарбаева

ф.ғ.к., доцент, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Қазақстан, Алматы қ., e-mail: bazarbaeva-aiman@mail.ru

**Жоғары мектепте жаңартылған бағдарлама
тұрғысынан диалогты оқытудағы жаңа тәсілдер**

Аңдатпа. Мақаланың мақсаты – Қазақстандағы жоғары оқу орындарында инновациялық әдістерді қолдану арқылы диалогтік оқытудағы теориялық және практикалық тәжірибені жинақтау.

Жоғары оқу орындарындағы сабақтарда жаңартылған бағдарлама бойынша оқытудың жаңа стратегиялары мен тәсілдері толықтай меңгертіліп, белсенді қолданылуда. Мақалада сабақта қолданылатын белсенді әдістерге сипаттама беруге талпыныс жасалады.

Белсенді оқыту әдістері студенттің коммуникативтік дағдыларының дамуына көмектеседі, өз көзқарасын дәлелдей алу біліктілігін қалыптастырады, студенттердің өзін-өзі жүзеге асыруын ынталандырады. Диалогтік оқыту қазақ тілінде оқытын топ студенттерінің тілін дамытудағы сұранысқа ие әдістердің бірі болып табылады. Әңгімелесу түріне қарай диалогтік оқытудың кумулятивті, зерттеушілік және әңгіме-дебат сияқты түрлері ұсынылады. Диалогтік оқыту сұрақтарын құрастыру үшін: Блумм әдісі, өз көзқарасын дәлелдеу үшін ПОПС (КТМТ) және т.б қолданылады.

Мақалада диалогтік оқытуды дамыту, сын тұрғысынан ойлауды меңгерту, топта коллаборативтік (бірлескен жұмыс) ортасын құру үшін қолданылатын педагогикалық әдістер сипатталады. Кері байланыстың оқыту үдерісіндегі тиімділігін айқындау үшін әл-Фараби атындағы ҚазҰУ Экономикалық факультетінің қазақ бөлімінің 67 бірінші курс студентінен сұрақ-сауалнама алынды. Студенттер диалогтік оқыту әдістері «ойлауды дамытады», «тіл байлығын жақсарттады», «креативтілікті дамытуға ықпал етеді» деп жауап берді.

Түйін сөздер: диалог, диалогтық оқыту, кумулятивтік әңгіме, зерттеу әңгіме, дебат әңгіме.

Введение

Главным приоритетом в обучении по обновленной программе является стратегия обучения диалогу, которая предлагается в программе подачи через новые подходы, развивающие коммуникативный навык студента. Теоретическую основу обновленной программы составляет конструктивистская теория обучения, которая, в отличие от традиционных методик, имеет свои преимущества. Традиционные методики предполагают передачу готовых знаний от учителя ученику, при такой системе обучения процесс обучения выглядит односторонним, при этом преподаватель говорит, а ученик только слушает. Знания, полученные путем пассивного прослушивания материала, не способствуют применению их в дальнейшей практике и жизни, такие знания предназначены только для краткосрочного использования. Обновленная программа предлагает организацию взаимодействия уже имеющихся знаний у студента с новыми, которые студент может получить не только от преподавателя, но и из других любых источников знаний – библиотек, интернет-ресурсов, ровесника и получить их самостоятельно (Реутова, 2012) [1;4-7]. Полученные самостоятельным путем знания способствуют успешному их усвоению, глубокому пониманию изучаемого

материала, применения их в дальнейшей деятельности.

В связи с развитием общества меняется парадигма современного образования, и образ педагога в том числе. Выпускнику вуза, получившему образование при существующей системе образования, тем более опытному преподавателю, необходимо перейти на новый уровень диалога с учеником, пересмотреть свои методы и приемы, применяемые на уроках. Преподаватель вуза должен понимать важность новых методов в подаче материала своего предмета, попытаться найти новые, неизведанные точки соприкосновения со студентом. На занятиях студенту будет интересно, когда он работает с увлечением, экспериментирует, сам добывает новые знания для использования их в дальнейшем. Чем быстрее произойдет перелом в сознании преподавателя о необходимости перемен, изменении традиционных методов преподавания, тем легче будет студенту адаптироваться в современной системе образования. Преподаватель должен из «авторитарного» образа перейти в «демократический» образ (Бизяева, 2004) [2;59]. Современный педагог должен уметь работать в русле новой парадигмы образования: знать новые методы преподавания, уметь правильно мотивировать, оценивать знания по критериям. Согласно канонам обновленной программы нужно изучать методики и

приемы, способствующие обучению студента работать самостоятельно, исследовать методику критериального оценивания. Необходимо видеть в студенте равноправного партнера, который при создании нужных условий обучения будет принимать участие в объяснении нового материала, и в оценивании своих однокурсников. Эти приемы рассчитаны формировать конкурентоспособного выпускника, готового принимать решения самостоятельно.

Для развития среднего и высшего образования в новом русле в Казахстане был принят ряд законодательных документов. Переход на обновленное содержание образования был закреплен в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы [3]. Данный документ предполагает переход среднего образования от традиционной системы к системе образования Назарбаев Интеллектуальных школ, основой которых является внедрение активных методов обучения. Меняется само содержание образования, задачи и цели воспитания новой интеллектуальной личности. Далее, в Стратегическом плане развития Республики Казахстан до 2025 года от 15 февраля 2018 года отмечается, что целью образования в Казахстане становится развитие и обучение у подрастающего поколения критического мышления, функциональной грамотности [4]. Поставленные задачи могут быть решены только при внедрении в образовательный процесс нового подхода к обучению, новых стратегий и приемов.

Методология и методы исследования

В статье обобщен опыт применения активных методов, используемых при диалоговом обучении для развития коммуникативных навыков студентов. Изучив теоретические источники по активным методам обучения, сделана попытка применения этих методов на занятиях по русскому языку. Проведен анализ существующей литературы и показан опыт применения на занятиях новых методов обучения, обучение критическому мышлению и системе оценивания знаний студентов. Рассмотрены пути применения индивидуальной, парной и групповой вид работ на занятиях, совместное оценивание со студентами выполнения заданий по разработанным ранее критериям оценивания. Активные методы признаются двигательной силой для развития познавательной деятельности студента: «Активные методы обучения – методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся, они

строятся в основном на диалоге, предполагающем свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы, характеризуются высоким уровнем активности учащихся» (Грудзинская, 2007) [5; 4]. Это определение мы считаем наиболее подходящим для нашего исследования. Для того, чтобы заинтересовать студентов, необходимо построить свое занятие на диалоге, в котором принимают участие равноправные партнеры. Полноценный диалог возможен при свободном обмене мнениями всех участников процесса общения.

Существуют различные понимание сути активных методов, из которых наиболее интересными мы считаем следующее. Активные методы рассматриваются как приемы обучения, побуждающие к активной деятельности: «Активные методы обучения – это методы обучения, которые побуждают к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом» (Исаева, 2005) [6;26]. Процесс обучения языкам не должен быть односторонним, как в традиционной методике. Для активизации процесса усвоения материала необходимо использовать все доступные активные методы, способствующие успешному освоению нового материала.

Свое видение внедрения принципов обновленной программы предлагают и в стенах КазНУ имени аль-Фараби. Созрела острая необходимость в разработке современной Концепции преподавания языковых дисциплин в вузах с учетом современных разработок в методике преподавания языков. Методологической основой предлагаемой Концепции предлагается применение современных инновационных технологий в преподавании языковых дисциплин брать за краеугольный камень обучения (Сарсенбаева, 2018) [7;70-77]. При использовании активных методов обучения повышается уровень участия студента на занятиях, мотивация студента при получении новых знаний, активизируется творческая деятельность. Студенты, обучающиеся с использованием активных методов, начинают усваивать новые знания, при этом улучшается качество усвоения нового материала. Так как при работе с активными методами повышается уровень мыслительной деятельности, способствующий активизации деятельности обучающегося. Как видим, активные методы обучения развивают мыслительную способность студента, формируют умение аргументировать и обосновывать свое мнение. В современной парадигме образования необходимы специалисты, готовые

к новым знаниям и готовы самостоятельно их добывать.

Обзор литературы

Диалоговое обучение поможет улучшить коммуникативные навыки студента. Теоретиками новой программы доказано, что обучение ученика происходит не только пассивным прослушиванием материала, но и проговариванием своей точки зрения по заданной теме, обсуждением этой проблемы, и самое главное, аргументированием своей позиции по данному вопросу. Продумывая приемы над беседой при диалоге на уроках, преподаватель должен понимать главные приоритеты данного вида обучения. Так, диалог помогает студенту выражать свое собственное понимание темы. Далее, он принимает во внимание другие мнения членов группы, также при обсуждении студенты учатся аргументировать свою точку зрения. Таким образом, диалог способствует развитию и совершенствованию коммуникативного навыка на занятиях русского языка.

Диалог способствует развитию и совершенствованию ряда коммуникативных навыков. Это формирование навыка вступать в диалог, направлять беседу и завершать беседу в соответствии с установленными стандартами общения. Конечно же, важным является навык проведения своей стратегической линии беседы. В данной ситуации нужно продумать серию вопросов по интересующей вас теме. При беседе необходимо научиться меняться ролями, свободно общаться с позиции отвечающего и задающего вопрос. Не лишним будет отработка такого навыка, как умение прогнозировать поведение партнера по общению. Для того, чтобы добиться нужных результатов в общении, необходимо рассматривать различный исход диалога. Для успешного завершения общения, для достижения цели нужно предусмотреть несколько вариантов завершения беседы, что является одним из важных формируемых коммуникативных навыков студентов.

Новый подход в обучении через диалог заключается в следующем: при диалоге друг с другом в парной и групповой работе студенты развивают умение высказывать свою точку зрения и обосновывать ее. То есть, диалог способствует развитию самостоятельного получения знаний не только от преподавателя, но и из других источников. Задачей современного преподавателя является организация работы ученика для получения знаний, дать ему возможность самостоятельно добывать знания, опровергать существующие

мнения на данную проблему, предлагая свое видение проблемы. Таким образом, у студента появляется возможность сформулировать новое, свое собственное понимание изучаемой темы (Развитие..., 2015) [8;44].

Диалог является сильным подспорьем в развитии как интеллектуальных, так и эмоциональных качеств студента. Учитывая тот факт, что при общении важно способствовать проявлению положительных форм человеческого общения – вежливости, уважения, сопереживания, диалог имеет неоспоримые преимущества в формировании положительных эмоций при контакте с разными людьми. Ведь при диалогах могут возникать проблемные ситуации, которые надо решать позитивно. Надо пытаться выявить противоречия и найти способ их решения, несмотря на различие взглядов на одну и ту же проблему.

В содержании новой программы главным приоритетом является стратегия обучение языка через диалог, которая позиционируется в Программе в качестве нового подхода, развивающих коммуникативный навык студента. Как означено в тексте: «...диалог помогает учащимся самостоятельно формировать и развивать собственное мышление» (Руководство, 2016) [9,109].

Разработчики основных положений обновленной программы Мерсер и Литлтон (2007) утверждают, что диалог способствует интеллектуальному развитию ученика и успешному обучению коммуникативных навыков. Ученые описывают диалог как способ совместного приобретения новых знаний, также учитывается степень вовлеченности коммуникантов в процессе обмена мыслями. Обмен мыслями может быть осуществляется только через диалог. В свою очередь, ученый Александер (2004) трактует беседу как взаимный процесс: «Беседа в обучении не является односторонним процессом общения, а наоборот, взаимным процессом, в котором идеи проходят в двух направлениях и на этой основе продвигают обучение ученика вперед» (Руководство, 2016) [9,145].

Как утверждает Мерсер, беседа изначально применяется в качестве метода для обучения развития речи студента. Исследователь выделяет три вида беседы: кумулятивная беседа, исследовательская беседа и беседа-дебаты. *Кумулятивная беседа* – каждый из студентов принимает информацию и соглашается с тем, что говорят другие, при этом происходит обогащение новыми знаниями. Эта беседа развивает навык говорения, когда студент выражает собственное понимание и принимает информацию от других

участников. При *исследовательской беседе* студент предлагает свою точку зрения, свое мнение на этот вопрос, при этом информация каждого участника диалога проходит оценку всей группы. Цель исследовательской беседы – работать с различными источниками информации и выбрать свою идею для обоснования. *Беседа-дебата* – это беседа, «в которой существует расхождение во мнениях и каждый приходит к своему решению» (Руководство, 2016) [9,156]. Этот вид беседы активизирует мыслительную деятельность, учит мыслить критически, развивает коммуникативные навыки.

Результаты и обсуждение

Формирование коммуникативного навыка студентов начинается с умения составлять вопросы к беседе. Совершенствование навыка проведения дебатов происходит при беседе-дебатах. Используя этот вид беседы при групповой работе, студент учится аргументировать свою позицию, учиться обосновывать, искать доказательства. При беседе-дебатах можно применять формулу ПОПС, которая развивает умение моделировать свой аргумент, подбирать различные факты и доказательства. Этот прием рассчитан на развитие связной речи, при помощи этого приема развиваются такие навыки, как анализ и подбор необходимых фактов для обоснования своей позиции. Этот вид беседы развивает навык критического мышления. Студент, работая в группе, отбирает и сортирует учебный материал, применяет полученные знания на практике, сравнивает и анализирует. В то же время должен давать оценку, аргументировать или отстаивать свою точку зрения.

Использование этой стратегии при устном ответе полезно тем, что можно получить информацию о глубине понимания студентом темы текста или самого задания. Составляя ответ по формуле ПОПС, студент высказывает свою позицию по данному вопросу, свою оценку происходящего. Главная при данном приеме особенность – это студент учится четко и грамотно выражать свои мысли, структурирует идеи, показывая свою «погруженность» в содержание изучаемой темы. Научившись правильно строить аргументы по любому возникающему вопросу, студент будет ясно и правильно выражать свои мысли в повседневной жизни.

Современные студенты при поиске информации обращаются, прежде всего, к интернету. Поиск может привести к информации, которая не дает полное содержание данной поставлен-

ной проблемы. Информация будет достаточно обрывочная и фрагментарная, эти данные необходимо собрать воедино. Не зная нужных обучающих механизмов, стратегий и приемов, студент не научится добытую информацию превращать в связное высказывание. Для того, чтобы научить студента грамотной и развернутой речи, имея дело с неполной информацией, необходимо применять интерактивные методы обучения. Преподаватель должен понимать, что надо учиться новым стратегиям и приемам, способствующим формированию коммуникативных способностей обучающего. В решении данных проблем поможет формула ПОПС, при применении которой студент учится конструировать аргументированный ответ. Это своего рода алгоритм развернутого аргументированного ответа по предложенной теме. Студент, обученный по данной формуле, не будет искать пустых фраз и бессмысленных выражений.

С целью проведения полноценной обратной связи по активным методам обучения в целом и использования этих методов в вузе была предложена опрос-анкета. Анкета состоит из пяти вопросов, в анкетировании принимали участие 67 студентов первого курса экономического факультета КазНУ имени аль-Фараби. Были предложены следующие вопросы:

Что такое активные методы обучения?

На каких занятиях (дисциплинах) используются активные методы обучения?

Почему следует на занятиях в университете применять активные методы обучения?

Что вам дает использование активных методов?

Какие виды активных методов вы знаете, и какие виды хотели бы освоить?

На первый вопрос из 67 студентов почти половина (32, или 47,7% выборки) ответила, что активные методы обучения скорее «игровые виды обучения», чем педагогические приемы, обеспечивающие коммуникативные навыки студентов. Студенты об активных методах в целом имеют довольно размытые представления, скорее всего из-за фрагментарного использования этих методов в школе. Для многих эти приемы служат всего лишь для развлечения на занятиях. Студенты, окончившие НИШ, КТЛ или частные школы (12 человек, или 17,9%), ответили, что эти методы «развивают мышление», «обогащают речь», «способствуют развитию креативности». Эти студенты хорошо знакомы с различными стратегиями и приемами, потому что эти методы являются основой многих зару-

бежных и отечественных методик в изучении языков.

Вопрос был задан с целью уточнения представления об активных методах в целом. Второй вопрос также имеет общее значение, было интересно выявить, какие методы и на каких дисциплинах используются новые развивающие стратегии. Ответов немного (9), были названы круглые столы на занятиях философии, съемка видеоролика на занятиях по психологии, метод интервью по политологии. Как видно, активные методы имеют место на занятиях по разным дисциплинам вуза.

Следующие три вопроса мы считаем основными, в этих вопросах заключается понимание сути активных методов обучения. Ответы на вопрос «Почему следует на занятиях в университете применять активные методы обучения?» дают представление студентов о понимании не-

обходимости использования активных методов на занятиях. Ответы можно распределить на три группы: 1 группа – самые частотно используемые словосочетания. Эти сочетания были в ответах почти каждой анкеты. Эти ответы можно разделить на две группы: первая группа – *развитие*, развитие мышления. Вторая группа – *интерес*, вызываемый этими активными методами. Как видим, студенты в корне правильно интерпретируют цель использования инновационных методов современности. Все же, пока учащиеся больше внимания уделяют факту интереса к данным методам. Если в НИИШ эти методы применяются всеми учителями по всем предметам, то ученики к ним относятся как к привычному составляющему каждого урока. Здесь же мы наблюдаем фазу знакомства с этими методами, для студентов они пока в стадии ознакомления, внимания в специфику этих методов.



Рисунок 1 – Ответы студентов

Следующая группа ответов представляет собой отражение помощи активных методов в учебе, при формировании учебных навыков. Студенты четко представляют себе необходимость активных методов обучения в формировании навыков коммуникации. Например, при объяснении нового материала легче воспользоваться активными методами, эти же методы применяются при развитии речи.

В анкетах студенты отмечают важность активных методов в эмоциональном состоянии студентов на занятии. Самыми важными студенты отмечают фактор улучшения отношений в группе и фактор влияние на формирование позитивных эмоциональных качеств (*более открытыми, концентрируются*). Также для студентов нужным является тот факт, что активные методы

делают занятия веселыми и креативными. Данные анкеты свидетельствуют о том, что активные методы в сознании студентов ассоциируются с позитивом, необходимостью и творчеством.

Ответы на вопрос «Что вам дает использование активных методов?» показало сформированность умения студентов выделять главное из использования активных методов.

Радует тот момент, что студенты отмечают положительное влияние активных методов на формирование своих конкретных умений и навыков. Это умения, способствующие развитию как устной, так и письменной речи. ПОПС учит студентов конструированию аргументов, делать выводы, синквейн помогает расширению словарного запаса, развивает мышление. Положительным моментом является отмеченный студентами факт, что

эти методы повышают уровень владения языком. Творческие способности, проявляющиеся при рисовании кластера, также считаются большим достижением в освоении активных методов. Умение из сплошного текста сделать несплошной, проду-

мывание схемы кластера – это большая и содержательная работа для студента. Раскрываются ранее невыявленные свойства характера, например, это грамотное сочетание цветов, правильное структурирование содержания кластера.



Рисунок 2 – Ответы студентов вопросы анкеты

Ответ на пятый вопрос «Какие виды активных методов вы знаете, и какие виды хотели бы освоить?» оказался самым малочисленным. Студенты назвали те активные методы, которые были освоены на занятиях – ПОПС, синквейн, кластер, фишбоун и диаграмму Венна. В основном в анкетах отмечалось, что «хочется проиграть больше видов». Это говорит о том, что для большинства студентов незнакомы другие виды активных методов.

Заключение

Диалоговое обучение на занятиях по обучению языковых предметов всегда стояло во главе угла для развития коммуникативных навыков студентов. Поиск и обучение диалога по новым активным методам предлагает нам содержание обновленной программы. Применяя новые приемы и стратегии, предложенные программой, мы можем совершенствовать свою методику преподавания своего предмета. Эта методика предполагает преподавателю изменить в корне традиционную методику, посмотреть на свою работу со стороны, оценить слабые и сильные стороны.

Достаточный опыт преподавания иногда не дает нужных результатов, ведь мир вокруг меняется, меняется парадигма знаний.

Таким образом, все модули обновленной программы рассчитаны на обучение студента по современной системе подачи знаний. Эта программа развивает творческие способности, интеллектуальные способности, повышает мотивацию студента к учебе в целом. Обучаясь по данной системе, студент будет приходить на занятия с удовольствием, потому что обучение построено на интересе студента. Применение активных методов обучения помогает развивать творческие способности студента. При помощи этих методов повышается мотивация обучающихся, студент настроен самостоятельно добывать знания, применять эти знания в дальнейшей практической деятельности. Очень показательно, что активные методы обучения способствуют созданию коллаборативной среды в студенческих группах. Быть профессионалом в этом быстро меняющемся мире, соответствовать стандартам новой парадигмы знаний – вот та задача, к которой стремится каждый любящий свое дело специалист.

Литература

1 Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.

- 2 Бизяева А.А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. Кирова, 2004. – 216с.
- 3 Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016–2019 годы/ Указ Президента РК № 205 от 01.03.2016 года/ https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32372771
- 4 Стратегический план развития Республики Казахстан до 2025 года от 15 февраля 2018 года/ Указ Президента РК № 636 от 15.02.2018 года/ www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs
- 5 Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». – Нижний Новгород, 2007. – 182 с.
- 6 Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 122 с.
- 7 Сарсенбаева Г.М. Обучение иностранным языкам в вузе: разработка современной концепции и моделирование технологии обучения коммуникации в неязыковой среде // Вестник КазНУ (серия педагогическая) №1. 2018. С.70-77
- 8 Развитие навыков слушания и говорения на уроках русского языка: метод.пос./ сост. Г.Кожамкулова, К.Шонина. – Астана, 2015. – 44 с.
- 9 Руководство для учителя / Раздаточные материалы, первая неделя: Astana: Center of Excellence AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», 2016.

References

- Reutova E.A. (2012) *Primenenie aktivnykh i interaktivnykh metodov obucheniya v obrazovatelnom processe vuza*. – Novosibirsk: Izd-vo NGAU, 2012 – 58 s. [The use of active and interactive teaching methods in the educational process of the university. Novosibirsk: Publishing house NSAU, 58 p.] (In Russian).
- Bizyaeva A.A. (2004) *Psychologiya dumayushogo uchitelya: Pedagogicheskaya refleksiya*. – Pskov: PGPI im. Kirova. – 216s. [Psychology of a thinking teacher: Pedagogical reflection. – Pskov: PSPI them. Kirov, 216 p.] (In Russian).
- Gosudarstvennaya programma razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan na 2016-2019 gody/Ukaz Prezidenta RK № 205 ot 01.03.2016 goda/ https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32372771 [State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2016–2019 / Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No. 205 dated March 1, 2016 / https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32372771] (In Russian).
- Strategicheskii plan razvitiyu Respubliki Kazkhstan do 2025 goda ot 15 fevralyu 2018 goda/ Ukaz Prezidenta RK № 636 ot 15.02.2018 goda/ www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs
[Strategic Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2025 dated February 15, 2018 / Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No. 636 dated February 15, 2018./ www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs] (In Russian).
- Grudzinskaya E.Yu., Mariko V.V. (2007) *Aktivnye metody obucheniya v vysshei shkole. Uchebno-metodicheskie materialy po programme povysheniya kvalifikatsii «Sovremennyye pedagogicheskie i informatsionnyye tekhnologii»*. – Nizhnii Novgorod, 186 s. [Active teaching methods in higher education. Educational materials on the advanced training program «Modern pedagogical and information technologies». – Nizhny Novgorod, 2007, 182 p.] (In Russian).
- Isaeva Z.A., Mynbayeva A.K., Sadvakasova Z.M. (2005) *Aktivnye metody i formy obucheniya v vysshei shkole: Uchebnoe posobie dlya vuzov*. – Алматы: Қазақ университеті *Aktivnye metody i formy obucheniya v vysshei shkole: Uchebnoe posobie dlyu vuzov*. – Almaty: Kazakh university, 122 s. [Active methods and forms of education in higher education: A textbook for universities. – Almaty: Kazakh university, 2005. – 122 p.] (In Russian).
- Sarsenbayeva G.M. (2018) *Obuchenie inostrannym yazykam v vuze: razrabatyvanie sovremennoi koncepcii i modelirovanie tekhnologii obucheniya kommunikatsii v neyazykovoi srede* // Vestnik KazNU (seriyu pedagogicheskaya) №1. – S.70-77 [Teaching foreign languages in high school: developing a modern concept and modeling the technology of teaching communication in a non-linguistic environment // KazNU Bulletin (pedagogical series) №1. pp.70-77] (In Russian).
- Kozhamkulova G., Shonina K. (2015) *Razvitie navykov slushaniyu i govoreniyu na urokakh russkogo yazyka: metod posobie/ sost. G. Kozhamkulova, K. Shonina*. – Astana, 44s. [Development of listening and speaking skills in Russian language lessons: method.pos. / Status. G. Kozhamkulova, K. Shonina. – Astana, 2015. – 44p.] (In Russian).
- Rukovodstvo dlyu uchitelei (2016) / Razdatochnyye materialy, pervuyu nedelyu: Astana: Center of Excellence AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», 2016. [Teacher’s Guide / Handouts, first week: Astana: Center of Excellence AEO Nazarbayev Intellectual Schools] (In Russian).

¹М. Серік , ²Н. Карелхан ¹п.ғ.д, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ., e-mail: serik_meruerts@mail.ru²PhD докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ., e-mail: knursaule@mail.ru

ПАРАЛЛЕЛЬДІ ЕСЕПТЕУДІ ОҚЫТУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Андатпа. Қазіргі уақытта жетекші елдер параллельді есептеулерге ерекше көңіл бөле отырып оларды зерттеудің маңызды бағыты ретінде қарастырады. Қоғамды цифрландыруға байланысты параллельді есептеулердің қаланың практикалық өмірінде қолдану мүмкіндіктері кеңеюде. Мысалы, қалалық автобустардың қозғалыс кестесін сандық қамтамасыздандыру және т.б. Сондықтан, қазіргі заманғы талаптарға сәйкес мамандарды кәсіби дайындау қажет. Зерттеудің мақсаты – университетте параллель есептеуді оқытудың педагогикалық ерекшеліктері мен дидактикалық ұстанымдарын анықтау. Зерттеуде келесі міндеттер орындалды: параллельді есептеулерді оқытудың педагогикалық ерекшеліктері анықталды; параллельді есептеуді оқытудағы дидактикалық ұстанымдар нақтыланды; параллельді есептеуді оқытуда педагогикалық ерекшеліктер мен дидактикалық ұстанымдардың тәжірибелік тұрғыда жүзеге асырылуы сипатталған.

Автордың көзқарасы бойынша параллельді есептеуді оқытудың педагогикалық жүйесі мазмұндық, ұйымдастырушылық және әдістемелік құрылымға ие. Параллельді есептеу бойынша элективті курстарды енгізудің теориялық және практикалық негіздері, параллельді есептеулердің оқу кластерінің аппараттық-бағдарламалық кешенін құру, дидактикалық материалдарды дайындау қарастырылған.

Дидактикалық ұстанымдар ретінде жүйелілік, бірізділік, пәнаралық байланыс, көрнекілік сияқты дәстүрлі ұстанымдар қолданылған. «Параллельді есептеу кластері», «Radstudio» ортасында параллель есептеулерді шешу» атауымен оқу құралы және т.б. цифрлық білім беру ресурстары дайындалған.

Түйін сөздер: параллельді есептеу, параллельді есептеу кластері, ақпараттық технологиялар, білім беру кластері

¹M. Serik, ²N. Karelkhan¹Doctor of Pedagogical Sciences, professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Nur-Sultan, e-mail: serik_meruerts@mail.ru²PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Nur-Sultan, e-mail: knursaule@mail.ru

Pedagogical Foundations of Learning Parallel Computing

Abstract. Currently, leading countries are considering and paying particular attention to parallel computing as an important area of research. In connection with the digitalization of society, the possibilities of using parallel computing in the practical life of the city are expanding. For example, digital support for urban bus traffic schedules, etc. Therefore, professional training of specialists is required in accordance with modern requirements.

The purpose of this work is to determine the pedagogical features, didactic principles and practical implementation in teaching parallel computing at the university. To achieve this goal the following tasks were set.

1. To determine the pedagogical features of teaching high-performance parallel computing.
2. Refinement of didactic principles in teaching high-performance parallel computing.
3. The practical implementation of pedagogical features and didactic principles in teaching parallel computing.

In the article, the pedagogical system for introducing special courses is divided into a substantive, organizational and methodological structure. Theoretical and practical basics of introducing special courses on parallel computing, setting up a hardware and software complex of an educational cluster of parallel computing and didactic materials are considered. As a result, the problem of complex computations in solving complex problems is outlined and the training of specialists for the purpose of their application to the future professional activity of graduates of information technologies is envisaged.

Key words: parallel computing, parallel computing cluster, information technologies, educational cluster

¹М. Серік, ²Н. Карелхан

¹д.п.н., профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан, г. Нур-Султан, e-mail: serik_meruerts@mail.ru

²PhD докторант, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахстан, г. Нур-Султан, e-mail: knursaule@mail.ru

Педагогические основы обучения параллельным вычислениям

Аннотация. В настоящее время ведущие страны рассматривают параллельные вычисления как важное направление исследований, которому уделяют особое внимание. В связи с цифровизацией общества расширяются возможности применения параллельных вычислений в практической жизни города. Например, цифровое обеспечение графика движения автобусов городского транспорта и др. Поэтому необходима профессиональная подготовка специалистов в соответствии с современными требованиями. Цель исследования – определение педагогических особенностей и дидактических принципов обучения параллельным вычислениям в вузе. В исследовании реализованы следующие задачи: определены педагогические особенности обучения параллельным вычислениям; уточнены дидактические принципы в обучении параллельным вычислениям; описана практическая реализация педагогических особенностей и дидактических принципов в обучении параллельным вычислениям.

Согласно авторскому подходу, педагогическая система обучения параллельным вычислениям имеет содержательную, организационную и методическую структуры. Рассмотрены теоретические и практические основы внедрения элективных курсов по параллельным вычислениям, создание программно-аппаратного комплекса образовательного кластера параллельных вычислений и разработка дидактических материалов.

В качестве дидактических принципов использованы традиционные принципы – систематичности, последовательности, межпредметных связей, наглядности. Разработаны цифровые образовательные ресурсы под названием «Параллельный вычислительный кластер», руководство «Решение задач параллельных вычислений в среде Radstudio» и др.

Ключевые слова: параллельные вычисления, кластер параллельных вычислений, информационные технологии, образовательный кластер.

Кіріпе

«Бәсекеге қабілетті дамыған мемлекет болу үшін біз сауаттылығы жоғары елге айналуымыз керек. Қазіргі әлемде жайғана жаппай сауаттылық жеткіліксіз. Біздің азаматтарымыз үнемі ең озық жабдықтармен және ең заманауи өндірістерде жұмыс жасау машығын меңгеруге дайын болуға тиіс» – Қазақстан Республикасының Президенті Н.Ә. Назарбаевтың Қазақстан халқына Жолдауынан [1].

Дүние жүзінде білім беру саласында жүзеге асырылып жатқан іс-шараларды ескере келе, Қазақстан жоғары білімінің негізгі мақсатының бірі – білімнің халықаралық стандарттарға сәйкестілігін қамтамасыз ету. Ол өз кезегінде жоғары оқу орындары түлектерінің бәсекеге қабілеттілігін арттыруға бағытталған және жоғары білімнің сапалылығына ерекше назар аударуға байланысты.

Сонымен бірге елдің индустриалды-инновациялық дамуын нығайтатын, еңбек нарығының қажеттілігін қанағаттандыратын, білім саласындағы күшті әлемдік тәжірибелерге

сәйкес келетін жоғары білім сапасының жоғары деңгейде болуына қол жеткізу.

Осы аталған шарттарға сәйкес жоғары оқу орындарында қазіргі заман талабына сай студенттердің білімін жетілдіру үшін желілік программалауды қолдану өте тиімді, әрі маңызды болып табылады.

Әдеби шолу

Параллель есептеулер мәселелерімен көптеген шет елдердің ғалымдары айналысқан. Олар: В.В. Воеводин&Вл.В. Воеводин, 2002[2]; В.П. Гергель&Р.Г. Стронгин, 2003[3]; Dormido, Sánchez, & Dormido, 2007[4]; Semra AYDIN& Omer Faruk BAY, 2009[5]; Tseng, 2010[6]; David Padua, 2011[7]; Karl Frinkle, Mike Morris& Zacs Laimonis, 2015[8]; Zigunovs Maksims& Jansone Anita, 2015[9]; Shafi, Akhtar, Javed & Carpenter, 2014[10].

Параллель есептеулер кластері мәселелерімен Gramoll, 2012[11]; Shoop, Brown, Biggers, Kane, Lin & Warner, 2012[12]; Xu, & Su, 2014[13]; Frinkle, & Morris, 2015[14] ғалымдары айналысқан.

Қазіргі кезде жоғары оқу орнының оқытушыларының басты мақсаты – студенттерді ақпараттық кеңістікте еркін баулуға үйрету, білімге қажет ақпаратты тауып, оны орнымен, тиімді пайдалану. Осы мақсатты жүзеге асыру үшін әрбір ақпараттық қоғамдағы болашақ маманға келесі талаптар қойылады:

– болашақ мамандығына деген қызығушылығы мен жауапкершілігі;

– оқу процесінде тек аудиториялық оқу материалымен ғана шектеліп қоймай, өздік ізденушілігіне деген жеке талаптарын арттыру;

– заманауи ақпараттық-телекоммуникациялық технологияларды игеруі;

– өздік жұмыстарды орындауда ғылыми әдебиеттермен жұмыс істеумен қатар ақпараттық ресурстарды іздеу, ақпараттық ресурстардың бар мүмкіндіктерін пайдалана алуы, оның өнімділігін арттыру;

– оқу орнында білім алу кезінде мамандығының аясында пәндік облыс бойынша зерттеушілік қызметін жүргізе білу және жетекшінің көмегімен дамыту;

– жоғары оқу орындарында студенттердің білімін қазіргі озық технологияларды оқытып, жетілдіру мақсатында желіде программалау, соның ішінде параллель есептеулер бағытында студенттерді даярлау жүргізу.

Заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологияларды оқу процесінде қолданудың маңыздылығы жайлы мынадай ойларды атап өтсек.

Білім беруді ақпараттандыру бағыттарының дамуын жинақтап талдау үшін мынадай сұрақтарды қарастырған [15]:

1) республикада компьютерлік сауаттылық деңгейіне талдау жасау;

2) білім алушылар мен жалпы тұлғаның ақпараттық-коммуникативтілік түсінігін қарастыру;

3) Қазақстан Республикасында білім беру саласында ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданудағы ғылыми зерттеулер жағдайын қарастыру.

Заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың оқу процесінде қолданылуы жас мамандардың біліктілігін, жаңа формациядағы мұғалімдердің еңбек нарығындағы табыстылығын, бәсекеге қабілеттілігін және жұмысбастылығын көрсетеді. Болашақ маманның, педагогтің кәсіби дамуының аксиологиялық мүмкіндіктерін оңтайландырудың, педагогтардың құндылықтарын дамыту үшін қажетті жағдайлар жасау бойынша оқу орнын-

да қалыптасқан педагогикалық дәстүрлердің, соның ішінде білім беру процесінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдаланудың педагогтің кәсіби-құндылықты бағдарларын қалыптастырудың педагогикалық құралдары болып табылатындығын баса айтқан [16].

Ақпараттық-коммуникациялық мамандықтарының білім алушыларын даярлау бұл сала бойынша тереңдетілген талаптармен жүргізіледі. Соңғы кезде ақпараттық техника мен технологиялар саласында екпінді өрлеулер байқалады. Көппроцессорлы есептеуіш жүйелер, көппроцессорлы есептеуіш жүйелер кластері, суперкомпьютерлер ақпараттық қоғамның өндірістік және ғылыми қызметіне қарқынды түрде енуде. Бұл саланың болашақ мамандарын даярлауда параллель есептеулер негіздерін оқыту есептеуіш математика мен программалау саласын терең білуді қажет етеді.

Педагогикалық тұрғыдан, студенттерді параллель есептеулерге үйрету бір жағынан программаның құрылу әдісін ғана үйретумен шектелмейді, сонымен студенттің логикалық ойлау қызметін, жарыспа ойлаудың ерекше жолын қалыптастырады. Сол себепті заманауи компьютерлік технологиялардың талабына сай қабілеттілікті қазіргі заманғы көппроцессорлы жүйелер көмегімен үлкен көлемдегі ақпаратты өңдеу арқылы дамыту жоғары оқу орнынан оқу кезінен бастап студенттерге мақсатты түрде ойлау шеберлігі мен қызметін қалыптастыруды анықтайды [17]. Осыған байланысты параллель есептеулер мен параллель программалаудың негізін оқыту болашақ ақпараттық технологиялар саласының болашақ маманының дайындығының бөлігі болып табылуы керек. Қазіргі кезде елімізде осы тәріздес дайындық болашақ ақпараттық технологиялар саласының мамандығында білім беру жүйесінде толық жүзеге аспаған.

Параллель есептеу болашақ ақпараттық технологиялар мамандықтарының бакалавры үшін пәндік даярлық жүйесінің негізгісінің бірі болып табылады. Заманауи программалау парадигмалары мен технологияларын игермей, аталған сала бойынша толыққанды маман болу мүмкін емес.

Параллельдеуге жататын есептердің алгоритмдерін өңдеу ойлау қызметінің жаңа әдістерін қалыптастырады. Сондықтан да болашақ ақпараттық технологиялар мамандықтарының студенттерін параллель есептеуге оқытудың әдістемелік жүйесінде мақсатты түрде алгоритмдік ойлау қызметінің осындай әдісін

қалыптастырумен байланысты және жүзеге асырылады. Осы тұрғыда мақсаты желілік программалау, соның ішінде жоғары өнімді параллель программалау бойынша теориялық негіздерін анықтап, оны оқу процесінде іске асырып, практикалық тұрғыда жүзеге асыруға байланысты болатын.

Ақпараттық және қызметтік амалға және оларда параллель ойлау қабілетін қалыптастыратын, сондай-ақ оқу материалын жетік білуге негізделген «Информатика» мамандығының педагог-бакалаврларының әдістемелік жүйесін дайындаудың теориясын негіздеу және өңдеу қажет.

Нәтижесі және талқылау

Әдебиеттерде параллель ойлау стилі деп – арнайы ұйымдастырылған кезекті әрекеттердің параллель алгоритмдер құруға мүмкіндік беретін жарыспа алгоритмдік ойлау қабілетінің әдісін айтады [18].

Студенттердің параллель есептеулер жүргізу кезіндегі ойлау стилі мен ой қорытындыларын жасай білуі программалау кезіндегі білім, білік және машыққа байланысты болады.

Ойлаудың физиологиялық негіздері И.П.Павловтың бірінші және екінші сигнал жүйесі жөніндегі іліміне байланысты түсіндіріледі [19].

Егер бірінші сигнал жүйесіндегі реакциялар нақтылы құбылыстарға байланысты туса, екінші сигнал жүйесі оларды жалпылап жетілдіріп отырады. Бұл жерде де ойлаудың бірінші сигнал жүйесі тізбектей программалауға ойлауына байланысты, ал екінші сигнал жүйесі сол ойлау процесін тереңдетіп, яғни параллель деп ойлауына негіз болады және біз ұсынған параллель есептеулер негіздерінің әдістемелік оқыту жүйесінде де болашақта нақтыланды деп есептейміз:

студенттердің оқу материалымен жетік білуін қамтамасыздандырылса;

параллель ойлау стилі қалыптастырылса;

оқыту мақсатының аясында параллель ойлау стилінің дағдылары кеңейтілсе;

ақпарат пен білімді визуализациялау әдісі қолданылса.

Параллель есептеуді ойлау стилін дамытудың кейбір критерийлерін қарастырсақ, сол арқылы

студенттің пән бойынша білімін, даму деңгейін анықтауға болады:

пән бойынша теориялық, практикалық материалдарды игеру критерийлері;

әрбір тақырыптың арасындағы байланыстың орнауын бағалау;

ақпараттық-дидактикалық, яғни пәнді ақпараттық ресурстарды пайдалану арқылы игеруі;

пәнді игеруде желілік технологиялардың маңызын түсіну және қолдана білуі;

пәнді игеруде параллель есептеулер кластерін баптау мен қолдану әдісін меңгеруі;

параллель есептеулердің нәтижесінде алынатын нәтижелердің өнімділік критерийіне назар аудару, яғни деректермен жұмыс істеудің тиімді алгоритмін таңдау, әдістерін игеру.

Студенттерді параллель есептеулер жүргізуге үйретудің әдістемелік жүйесінде мақсатты түрде ойлау машығы мен стилін қалыптастыру қажет. Ол үшін мынадай жағдайларды ескереміз:

әдістемелік жүйесінің мақсаты және міндеттері заманауи программалау орталары, көп-процессорлы есептеуіш техниканың деңгейіне сәйкес болуы қажет;

студенттерді параллель программалау машығына үйретуде педагогикалық ерекшеліктерді ескеру;

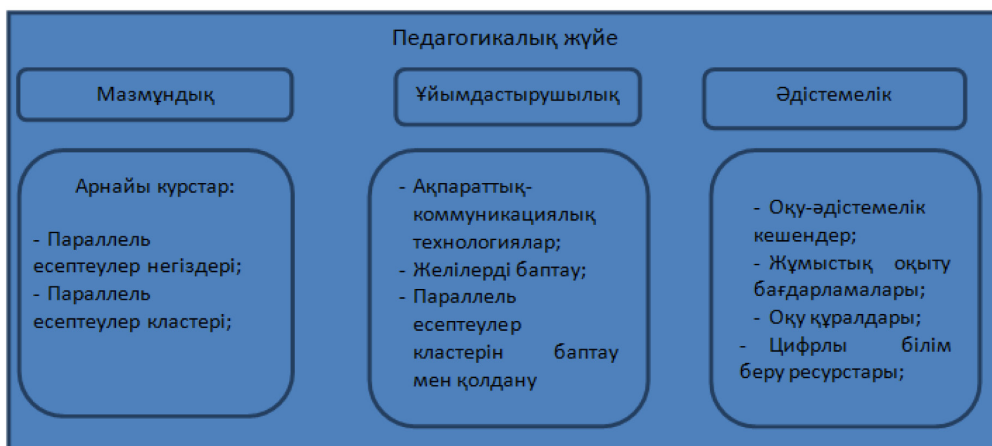
пән бойынша оқыту материалдарының студенттердің жоғары дәрежеде игеруіне жағдай жасау, ол түсінудің оңай қалыпта болуын анықтайды;

параллель программалау технологиясы негізінде қажет алгоритмдерді қолдану әдістерінің ерекшеліктерін ескеру;

ақпараттық-дидактикалық оқыту материалдарын визуализациялаудың белсенді әдістерін қолдану;

параллель программалауды оқытуда өздік жұмысқа да өзіндік дидактикалық негіздерін ескеру қажет.

Параллель программалау машықтарын қалыптастыру үшін оған алғы шарт теориялық және әдістемелік негіздері беріледі. Сонымен, біз оқу процесінде ұйымдастырған қызметтерімізді педагогикалық жүйе ретінде ұйымдастырдық:



1-сурет – Педагогикалық жүйе

Педагогикалық жүйенің құрылымы бойынша келесі жұмыстар атқарылды.

1. Мазмұндық құрылым бойынша 5B011100-Информатика бакалавр мамандығына «Параллель есептеулер негіздері» атты курсы ендірілсе, 6M011100-Информатика магистратура мамандығына «Параллель есептеулер кластері» атты курсы ендірілді. Педагогикада білім мазмұнының қалыптасуы ғылыми принцип сияқты басқа да дидактикалық принциптермен анықталады: қазіргі ғылым деңгейіне сәйкестігі; студенттерді танымның жеке және жалпы ғылымдық әдістері жайында түсініктің қалыптасуы үшін қажетті мазмұн қорыту; студенттерге таным процесінің маңызды заңдылықтарын көрсету.

Білім мазмұнының құрылымдық бірлігі принципі оның қалыптасуының әртүрлі деңгейінде – жалпыдан жалқыға ауысуы кезінде және логикалық есепте оқыту мәселелерінде оның қалыптасуының нақты формаларына көшу жағдайында беріледі. Жоғары оқу орнының оқу процесіне белгілі бір траекториямен біз енгізген арнайы курстар ауқымды және жергілікті желілерді үнемі пайдаланумен жүзеге асырылады.

2. Ұйымдастырушылық құрылым бойынша ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, желілерді баптауларды практикалық тұрғыда жүзеге асырып, эксперимент жүргізген жоғарғы оқу орындарында параллель есептеулер кластері бапталып және арнайы курстарды оқыту кезінде оқу процесінде қолданылды. Параллель есептеулер кластері 4 ядролы Intel(R)Core™ i5-7500T CPU 2.7 GHz процессордан тұратын, RAM 8 Gb, 5 компьютерден тұрады. Нәтижесінде, Еуразия ұлттық университетінде бапталған біз ENU_Inf

деп атаған білім беруде қолдануға арналған параллель есептеулер кластері 20 ядродан тұрады. Кластер Matlab 2015 жүйесінде бапталған.

Бұл кластерге TeamViewer программасын орнатып алыстан да қолдануға болатындай мүмкіндік жасадық. Сабақ барысында параллель есептеулерді қолдану жоғары жылдамдықпен өтеді. Тәжірибе көрсеткендей 30000 өлшемді векторды 30000*30000 өлшемді матрицаға көбейтуді 4 ядролы Intel(R)Core™ i5-7500T CPU 2.7 GHz процессордан тұратын компьютерде 80.85 минут есептесек, сол есепті сол компьютерде параллель есептегенде 47.63 минутта есептесек, ал ENUinf параллель есептеулер кластерінде 28.57 минутта есептедік.

Болашақта кластерді құрылымын көбейтіп кластерлер желісіне қосылу туралы жұмыстар жүргіземіз.

Бұл кезде жылдамдықтың маңызы зор. Параллель есептеу арқылы көптеген түрлі есептеулерді параллель есептеуге болады. Оған ең кіші арақашықтық есептері де кіреді. Ең кіші арақашықтық есептерін мысал етіп қарастырсақ, өзіміз тұрған жерден теміржол вокзалына дейін бірнеше автобус жүретіні белгілі. Сол автобустардың қайсысы теміржол вокзалына жылдам жететінін есептеу керек болды. Бұл есепті шешу үшін мынадай әдістер ескерілді:

автобустардың жүретін жолы бойынша есептің математикалық моделін құру;
есепті таңдалған ортада программалау;
тестілеу жүргізу және талдаулар жасау.
Сонымен бірге оқыту процесінде біз мынадай жағдайларға да көңіл бөлеміз:

локальды компьютердің процессорларының барлық ядроларын параллель есептеуде тиімді пайдалана алса;

білім саласында қолданылатын жоғары өнімді параллель есептеулер кластерін баптап, оны пайдалана алса;

қажет кезінде жылдамдықты арттыру үшін қосымша локальды компьютердің процессорының ядроларын бапталған кластерге қоса білсе;

алгоритмдерді параллель есептеулер классификациялары бойынша кластерде үлестіре алса;

қуатты есептеуіш құралы ретінде графикалық процессордың мүмкіндіктерін пайдалана алса;

процессорлардың тізбекті есептеу мен параллель есептеулерде мүмкіндіктерін ажырата алса және т.б.

The screenshot shows the Admin Center interface with the following data:

Hosts							
Add or Find...	Host			MDCE Service		MJS	Workers
	Hostname	Reachable	Cores	Status	Up Since	Name	Count
Start mdce Service...	master. (192.168.0.51)	yes	4	running	2018-10-13 08:29	ENU_inf	4
Stop mdce Service...	node1. (192.168.0.50)	yes	4	running	2018-10-13 08:51		4
Test Connectivity...	node2. (192.168.0.52)	yes	4	running	2018-10-13 08:27		4
	node3. (192.168.0.53)	yes	4	running	2018-10-13 08:49		4
	node4. (192.168.0.54)	yes	4	running	2018-10-13 08:27		4

MATLAB Job Scheduler (MJS)					
Start...	Name	Hostname	Status	Up Since	Workers
Stop...	ENU_inf	master.	running	2018-10-13 08:56	20
Resume					

Workers							
Start...	Worker				MJS		
Stop...	Name	Hostname	Status	Up Since	Connection	Name	Hostname
Resume	master_worker05	master.	idle	2018-10-13 08:57	connected	ENU_inf	master.
	master_worker06	master.	idle	2018-10-13 08:57	connected	ENU_inf	master.
	master_worker07	master.	idle	2018-10-13 08:57	connected	ENU_inf	master.
	master_worker08	master.	idle	2018-10-13 08:58	connected	ENU_inf	master.
	node1_worker01	node1.	idle	2018-10-13 08:57	connected	ENU_inf	master.
	node1_worker02	node1.	idle	2018-10-13 08:57	connected	ENU_inf	master.
	node1_worker03	node1.	idle	2018-10-13 08:57	connected	ENU_inf	master.
	node1_worker04	node1.	idle	2018-10-13 08:58	connected	ENU_inf	master.
	node2_worker01	node2.	idle	2018-10-13 08:56	connected	ENU_inf	master.
	node2_worker02	node2.	idle	2018-10-13 08:56	connected	ENU_inf	master.
	node2_worker03	node2.	idle	2018-10-13 08:56	connected	ENU_inf	master.
	node2_worker04	node2.	idle	2018-10-13 08:57	connected	ENU_inf	master.
	node3_worker01	node3.	idle	2018-10-13 08:56	connected	ENU_inf	master.
	node3_worker02	node3.	idle	2018-10-13 08:56	connected	ENU_inf	master.
	node3_worker03	node3.	idle	2018-10-13 08:56	connected	ENU_inf	master.
	node3_worker04	node3.	idle	2018-10-13 08:57	connected	ENU_inf	master.
	node4_worker01	node4.	idle	2018-10-13 08:56	connected	ENU_inf	master.
	node4_worker02	node4.	idle	2018-10-13 08:56	connected	ENU_inf	master.
	node4_worker03	node4.	idle	2018-10-13 08:56	connected	ENU_inf	master.
	node4_worker04	node4.	idle	2018-10-13 08:57	connected	ENU_inf	master.

Last updated: 13.10.18 9:29 | Update every 2 minutes | Update Now

2-сурет – Жиырма ядродан тұратын ENU_Inf кластері

Осы айтылған ойлар бойынша біз зерттеуіміздің барысында мынадай жағдайларға көңіл бөлдік:

студенттердің программалау машығының дәрежесіне талдау жасау;

жаңа программалау әдістеріне деген ерікті көзқарасын анықтау;

пәндердің оқытылуындағы бірізділік принципін ұстану;

студенттің ойлау қабілетінде параллель программалау бойынша ойлау қабілетін жетілдіру;

студенттің өзін-өзі жетілдіруін жүзеге асыруда бақылау сұрақтары, тестік тапсырмалар, рейтингтік тапсырмалдар, интерактивті тапсырмалар, т.б. дидактикалық талаптарға, оқу программасына сай болу.

Алдымен студенттерге осындай есептердің бар екенін оны тез шығаруға болатындығын оқу процесінде көрсетсек, олар нағыз маман болғаннан кейін құрастыратын әр программаға параллель есептеулер қолдана алатын болады. Демек, болашақта біз дайындаған мамандар

ең кіші арақашықтықты есебін пайдаланатын навигатор программаларды құрастыруда параллель есептеулер қолданып, құрастыратын навигаторлар қазіргі таңдағы навигаторлардан да тез қызмет атқаратын болады. Осы сияқты оқу процесінде тікелей тәжірибелік жұмыстар жасағаннан кейін, жалпы білім алушылар дипломдық жұмыстарында, ғылыми-зерттеу жұмыстарында параллель есептеулер машықтарын пайдалана алады.

3. Әдістемелік құрылым бойынша визуальды дидактикалық материалдар құрастырылды. Оларға ендірілген курстарға қолдануға арналған оқу-әдістемелік кешендер, жұмыс бағдарламасымен қатар, ендірілген курстарға қолдануға арнайы жазылған Карелхан Н., Серік М., Альжанов А.К.(2018) “Radstudio ортасында программалау мен параллель есептеулер”[20] атты оқу құралы, параллель программалау орталары, аталған тақырып бойынша құрастырылған “Параллель есептеулер кластері” атты цифрлық білім ресурстары, тақырыптар бойынша арнайы жасалған компьютерлік презентациялар, әр жылдарда дайындалған электронды оқыту материалдары жатады.

Оқу процесінде біздің тәжірибеміз көрсеткендей, төмендегідей дидактикалық принциптерді қамтиды:

Жүйелілік принципі. Білім мазмұнында студенттердің заманауи программалау орталарын игеруі бойынша құзыреттілігін арттыру мақсатында информатика мамандығының оқу процесінде кейінгі 3-4 жылда оқу программасына жүйелі түрде бір-бірімен байланысқан параллель есептеулер негіздері мен параллель есептеулер кластері атты арнайы курстардың ендірілуі.

Бірізділік принципі. Параллель программалаудан біздер жоғары курстарда оқу процесіне ендірген арнайы курстар төменгі курстарда оқытылған пәндердің белгілі бір траекториялық ұстанымын ескеріп, бірізділік принципі жүзеге асырылады.

Пәнаралық байланыс принципі. Жоғары өнімді параллель есептеулер бойынша білімі мен білігін-машығын арттыру оқу программасындағы пәндермен және авторлық арнайы курстар аясында жүзеге асырылады.

Жасалынып және қолданылып жүрген цифрлы білім беру ресурстары, электронды оқу құралдарын қолдануда дидактикалық жүйелілік және бірізділік принциптері тығыз байланыста. Пәнішілік жүйелілік пен бірізділікті қамтамасыз етумен қатар, пәнаралық жүйелілік пен бірізділікті қатаң сақтау керек. Бұл студенттің

дүниетанымын кеңейтуге, белсенділігінің артуына ықпал етеді.

Суденттердің білімін жетілдірудің негіздерінің біріне оқу жоспары бойынша оқытылатын басқа пәндердің ықпалы болады. Белгілі бір білім қоры болмаса, онда ойлау да қиынға соғатыны белгілі. Кейде білім қоры жеткілікті деп есептелсе де, студенттің белгілі бір проблема бойынша ойлай алмайтын жайлары болады. Сондықтан да студентті оқу саласы бойынша жеткілікті білім қорымен қаруландыру және өздік жұмысы арқылы өз бетінше ойлауын жетілдіру қажеттігі туындайды. Біз ұсынған жаңа оқу мазмұны мен оны ұйымдастырушылық жағдайлары бір жүйеге келтірілген пәндер мазмұны мен оқыту процесіндегі «бос кеңістікті» толтыру, теориялық материалдарды игеру, оның тәжірибелік жүзеге асырылуын қабылдаумен нақтыланған.

Көрнектілік принципі. Параллель есептеулер орталарында студенттердің материалды қабылдауын әртүрлі әдістермен жүзеге асыруға болатын режимдерді пайдалану арқылы және өздік стильдерін пайдалану арқылы есептердің нәтижелерін әртүрлі формада (сандық, символдық, графикалық) алуға болады, ол өз кезегінде көрнектілік арқылы білімді тиімді алуына негіз болатыны белгілі.

Көрнектілік принципі барлық лекцияларды, барлық лабораториялық сабақтарды өткізуде кең қолданылатын, қосымша визуальды дидактикалық материал ретінде қолданылатын авторлық цифрлы білім беру ресурстарын пайдаланумен де жүзеге асырылады.

Әр жылдарда даярланған электронды оқу құралдары, цифрлы білім беру ресурстарының негізгі құрылымдары жалпы түрде келесідей материалдарды қамтиды:

мазмұндық контент – оқу материалдарын теориялық ақпараттық (мәтіндік, мультимедиялық, графикалық және басқа да маңызды деректер) толықтыру;

лабораториялық жұмыстар орындау (орталарын белгілеу, компьютерге орнату, жүзеге асыру); интерактивті тапсырмалар бөлімі – тақырыптар бойынша диалогтық режимде ұйымдас-тырылған бөлім;

тестілеу кешені – оқу процесінің әр тақырып бойынша оқу материалдарын меңгеру дәрежесін анықтау үшін қолданылатын интерактивті жүйе.

Қорытынды

Атқарылған жұмыстар бойынша авторлар Қазақстанның көптеген жоғары оқу орындарын-

да, сонымен қатар Словакияның Братиславадағы экономикалық университетінде осы тақырыптар бойынша жұмыстар жүргізіп, құрастырылған оқу құралдары мен цифрлық білім беру ресурстарын білім беруде қолдануға ұсынып, апробациядан өткізуде. Атап айтқанда:

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде әрқайсысы 2 ядродан тұратын 2 компьютерді баптау арқылы **4 ядролы** білім беру кластері **Linux Red Hat** операциялық жүйесінде MPI негізінде бапталды.

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде әрқайсысы 4 ядродан тұратын 5 компьютерді баптау арқылы **20 ядролы ENU_inf** білім беру кластері **Windows** операциялық

жүйесінде Matlab 2015b ортасында бапталды. Братиславадағы экономикалық университетінде **6 ядродан** (екі ядролы 3 компьютер) тұратын **EUBA** білім беру кластері бапталды [21].

Қазақ экономика, қаржы және халықаралық сауда университетінде **4 ядродан** (екі ядролы 2 компьютер) тұратын **KazEUFMT** параллель есептеулер кластері бапталды.

“Параллель есептеулер кластері” атты цифрлық білім ресурстары құрастырылды [22].

“Radstudio ортасында программалау мен параллель есептеулер” атты оқу құралы баспаға шығарылды.

Зерттеу нәтижелері оқу процесінде оң нәтижелер берді.

Әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Президентінің ресми сайты, www.akorda.kz//02.12.2018
2. Воеводин В.В., Воеводин Вл.В. Параллельные вычисления. – Санкт-Петербург: «БХВ-Петербург», 2002. – 608 с.
3. Гергель В.П., Стронгин, Р.Г. Основы параллельных вычислений для много процессорных вычислительных систем: учебное пособие. – Нижний Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2003. 184 с.
4. Dormido Canto, S., Sánchez Moreno, J., & Dormido Bencomo, S. (2007). A new control laboratory using parallel programming. *International journal of engineering education*, 24(6), 1170-1179.
5. Semra Aydin, Omer Faruk Bay Building a high performance computing clusters to use in computing course applications a.T.E.D. Ankara College, Ankara, TURKEY /*Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 1, Issue 1, 2009, Pages 2396-2401*
6. Tseng, Y. (2010). Barrier to parallel processing courses in computer education and solutions. In 4th International Technology, Education and Development Conference (INTED) (pp. 568-575). Valencia: SPAIN.
7. David Padua, *Encyclopedia of Parallel Computing*, 2011, ISBN:978-0-387-09765-7
8. Karl Frinkle, Mike Morris Developing a Hands-On Course Around Building and Testing High Performance Computing Clusters *Procedia Computer Science Volume 51, 2015, Pages 1907–1916*
9. Zacs Laimonis, Zigunovs Maksims, Jansone Anita, Use of high performance computing technologies and script run mediator middleware for educational process in liepaja university. *Engineering for Rural Development, Jelgava, Latvia -2015, Pages 753-760*
10. Shafi, A., Akhtar, A., Javed, A., & Carpenter, B. (2014). Teaching Parallel Programming Using Java. 2014 Workshop on Education for High Performance Computing, 56-63. doi:10.1109/eduhpc.2014.7
11. Gramoll, K. (2012). Torsion Mobile App for Engineering Education Using a High Performance Computer (HPC) Cluster. 2015 ASEE Annual Conference and Exposition Proceedings. doi:10.18260/p.24923
12. Shoop, E., Brown, R., Biggers, E., Kane, M., Lin, D., & Warner, M. (2012). Virtual clusters for parallel and distributed education. Proceedings of the 43rd ACM technical symposium on Computer Science Education - SIGCSE '12, 517-522. doi:10.1145/2157136.2157287
13. Xu, M., & Su, Q. (2014). The realization of small cluster parallel computing environment for college education. 2014 9th International Conference on Computer Science & Education. doi:10.1109/iccse.2014.6926584
14. Frinkle, K., & Morris, M. (2015). Developing a Hands-On Course Around Building and Testing High Performance Computing Clusters. *Procedia Computer Science*, 51, 1907-1916. doi:10.1016/j.procs.2015.05.455
15. Мынбаева А.К. Информатизация образования: обзор теории и практики в Казахстане // *Вестник КазНУ им. аль-Фараби*. – 2015. Т.44. – №1. – С.21-30.
16. Карабаева К. Компетенция извлечения знаний как основа и целевой компонент изучения педагогических дисциплин в системе университетского образования // *Вестник КазНУ им. аль-Фараби*. – 2015. Т.45. – №2. – С.15-20.
17. Лупин С., Посыпкин М. Технологии параллельного программирования. – Инфра-М. – 2000. – 208 с.
18. Филин А.Б. К вопросу о представлении познания как моделирование. – *Вестник АН КазССР*. –1973. – №8. –С.70-74
19. Гергель В. Теория и практика параллельных вычислений. – Бином. Лаборатория знаний. – 2007. – 424 с.
20. Карелхан Н., Серік М., Альжанов А.К. RadStudio ортасында программалау мен параллель есептеулер. Алматы: ССК, 2017, –168 б.
21. Serik M., Karelkhan N., Kultan J., Zulpkhar Zh. Setting up and implementation of the parallel computing cluster for education, *iJET – International Journal: Emerging Technologies in Learning*, Vol. 14, No. 6, 2019, Pages 4-18, doi.org/10.399/ijet.v14i06.9736 ISSN 1863-0383
22. Серік М., Карелхан Н. Параллель есептеулер кластері бойынша цифрлық білім ресурстарының оқу процесінде қолданылуы // *ҚарМУ хабаршысы. Педагогика сериясы*. №4(92)/2018, ISSN 2518-7937, Б. 64-70

References

1. Kazakhstan respublikasy prezidentinin resmi sajty (2018), www.akorda.kz//02.12.2018 [official website of the President of the Republic of Kazakhstan] (In Kazakh)
2. Voevodin V.V., Voevodin V.I. (2002). *Parallel'nye vychislenija*. – Sankt-Peterburg: «BHV-Peterburg», 608. [Parallel computation. - St. Peterburg: «BHV-Peterburg», 608] (In Russian).
3. Gergel' V.P., Strongin, R.G (2003). *Osnovy parallel'nyh vychislenij dlja mnogo processornyh vychislitel'nyh sistem. Uchebnoe posobie – Nizhnij Novgorod: Izd-vo NNGUim. N.I. Lobachevskogo, 184 s.* [Gergel' V.P., Strongin, R.G (2003). *Fundamentals of parallel computing for multi-processor computing systems. Textbook-Nizhny Novgorod: publishing house of NNSU after name N. I. Lobachevsky. 184 p.*] (In Russian).
4. Dormido Canto, S., Sánchez Moreno, J., & Dormido Bencomo, S. (2007). A new control laboratory using parallel programming. *International journal of engineering education*, 24(6), pp. 1170-1179.
5. Semra Aydin, Omer Faruk Bay (2009) *Building a high performance computing clusters to use in computing course applications* a.T.E.D. Ankara College, Ankara, TURKEY /Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 1, Issue 1, pp.2396-2401
6. Tseng, Y. (2010). Barrier to parallel processing courses in computer education and solutions. In 4th International Technology, Education and Development Conference (INTED) (pp. 568-575). Valencia: SPAIN.
7. David Padua, *Encyclopedia of Parallel Computing* (2011), ISBN:978-0-387-09765-7
8. Karl Frinkle, Mike Morris (2015) *Developing a Hands-On Course Around Building and Testing High Performance Computing Clusters* Procedia Computer Science Volume 51, pp.1907–1916
9. Zacs Laimonis, Zigunovs Maksims, Jansone Anita (2015), *Use of high performance computing technologies and script run mediator middleware for educational process in liepaja university.* *Engineering for Rural Development*, Jelgava, Latvia, pp. 753-760
10. Shafi, A., Akhtar, A., Javed, A., & Carpenter, B. (2014). *Teaching Parallel Programming Using Java.* 2014 Workshop on Education for High Performance Computing, pp. 56-63. doi:10.1109/eduhpc.2014.7
11. Gramoll, K. (2012). *Torsion Mobile App for Engineering Education Using a High Performance Computer (HPC) Cluster.* 2015 ASEE Annual Conference and Exposition Proceedings. doi:10.18260/.24923 p.
12. Shoop, E., Brown, R., Biggers, E., Kane, M., Lin, D., & Warner, M. (2012). *Virtual clusters for parallel and distributed education.* *Proceedings of the 43rd ACM technical symposium on Computer Science Education - SIGCSE '12*, pp. 517-522. doi:10.1145/2157136.2157287
13. Xu, M., & Su, Q. (2014). *The realization of small cluster parallel computing environment for college education.* 2014 9th International Conference on Computer Science & Education. doi:10.1109/iccse.2014.6926584
14. Frinkle, K., & Morris, M. (2015). *Developing a Hands-On Course Around Building and Testing High Performance Computing Clusters.* *Procedia Computer Science*, 51, pp. 1907-1916. doi:10.1016/j.procs.2015.05.455
15. Mynbaeva A.K. (2015) *Informatizacija obrazovanija: obzor teorij i praktiki v Kazahstane // Vestnik KazNU im.al'-Farabi. seriya «Pedagogicheskie nauki» T.44. -№1. – S.21-30.* [Mynbaeva A.K. (2015) *Informatization of education: a review of theory and practice in Kazakhstan // KazNU Bulletin «Pedagogical science» series. V44. №1 pp.21-30.*] (In Russian).
16. Karabaeva K. (2015) *Kompetencija izvlechenija znanij kak osnova i celevoj komponent izuchenija pedagogicheskikh disciplin v sisteme universitetskogo obrazovanija // Vestnik KazNU im.al'-Farabi. T.45. -№2. –S.15-20.* [Competence of knowledge extraction as a basis and target component of studying pedagogical disciplines in the system of University education. *KazNU Bulletin V45. №2. pp.15-20*] (In Russian).
17. Lupin C., Posypkin M (2000). *Tehnologii parallel'nogo programmirovaniya. - Infra-M. ,208 s.* [Lupin C., Posypkin M. *Technologies of parallel programming. - Infra-M.-2000. - 208 p.*] (In Russian).
18. Filin A.B (1973). *K voprosu o predstavlenii poznanija kak modelirovanie.- Vestnik AN KazSSR. -№8. S.70-74* [To the question of the representation of knowledge as modeling.- *Bulletin of the Kazakh SSR.1973. No. 8. Pp. 70-74*] (In Russian).
19. Gergel' V. (2007). *Teorija i praktika parallel'nyh vychislenij. - Binom. Laboratorija znanij, 424 s.* [Theory and practice of parallel computing. - *Binomial. Knowledge laboratory. 424 p.*] (In Russian).
20. Karelhan N., Serik M., Al'zhanov A.K. (2017) *RadStudio ortasynda programmalau men parallel' esepteuler.* Almaty: SSK, 168 s. [Programming and parallel computing in RadStudio. Almaty: SSK, 168 p.] (In Kazakh).
21. Serik M., Karelkhan N., Kultan J., Zulpkhar Zh (2019). *Setting up and implementation of the parallel computing cluster for education,* *iJET – International Journal: Emerging Technologies in Learning*, Vol. 14, No. 6, Pages 4-18, doi.org/10.399/ijet.v14i06.9736 ISSN 1863-0383
22. Serik M., Karelhan N. (2018) *Parallel' esepteuler klasteri bojnynsha cifrlyk bilim resurstarynyn oqu procesinde koldanylyu, KarMU habarshysy. Pedagogika serijasy. №4(92) ISSN 2518-7937, S. 64-70* [Application of digital educational resources in the educational process in the cluster of parallel computing, *Bulletin of Karsu. Pedagogy series. No. 4 (92). 2018. Pp. 64-70*] (In Kazakh)

МАЗМҰНЫ - СОДЕРЖАНИЕ - CONTENTS

I-бөлім. Тарих. Жаңа білім беру әдіснамасы	Раздел 1. История. Методология современного образования	Section 1. History. Methodology of Modern Education
<i>Мынбаева А.К.</i>		
Обзор новейших теорий образования: Педагогика 2.0, Образование 3.0 и Хьютагогика (Эвтагогика).....4		
<i>Kasymova R.S. Suleimen M.M.</i>		
The History and Potential of Art Therapy in the Prevention of Social Phobias of Students17		
2-бөлім. Мамандарды кәсіп дайындаудағы психологиялық- педагогикалық мәселелер	Раздел 2. Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки специалистов	Section 2. Psychological and Pedagogical Problems of Professional Education
<i>Uteuova A.B., Sadykova A.K., Aimagambetova M.M.</i>		
Contextual Education as a Meaningful Factor in the Formation of Linguocommunicative Competence of Future Foreign Language Teachers28		
<i>Pak Y.S., Kulgildinova T.A.</i>		
Method of Solving Problem Situational-Professional Tasks as the Basis for the Formation of Argumentative Communicative Competence.....38		
<i>Nauryzbayeva G.K., Revalde G.V.</i>		
Development of Technical Competence of Undergraduate Students47		
3-бөлім. Психологиялық-педагогикалық зерттеулер	Раздел 3. Психолого-педагогические исследования	Section 3. Psychological and Pedagogical Research
<i>Ошанова К.Е.</i>		
Компетентность в дидактическом целеполагании как показатель профессионально-педагогического уровня учителя лица.....56		
<i>Каткенов К.А., Жаекбаева А.Ж.</i>		
Опыт применения стратегии трудового обучения и социализации личности с нарушениями слуха65		
4-бөлім. Білім беру сапасын бағалау	Раздел 4. Оценка качества образования	Section 4. Assessment of Education Quality
<i>Койантаева М.</i>		
Formative Assessment in Higher Education: use of Online Apps and Learning Platform.....74		
<i>Khan I.YU., Abylkasym A.B., Kupeshev A.Sh., Turebaeva J.K., Aimagambetova O.Kh.</i>		
Audit in the Field of Education: Social Adaptation and Quality of Education.....85		

**5-бөлім.
Электронды оқыту және
қашықтықтан білім беру**

**Раздел 5.
Электронное обучение
и дистанционное образование**

**Section 5.
E-Learning and
Distance Education**

Карпенко Т.Е., Сепі Л.Т.

Использование активных методов в дистанционном обучении иностранным языкам97

Torekeyev B. A., Shadkam Z.

The use of Digital Educational Resources (Der) as a Means of Increasing Motivation to Learn a Foreign Language 113

**6-бөлім.
Пәндерді оқыту
әдістемесі**

**Раздел 6.
Методика преподавания
дисциплин**

**Section 6.
Teaching Methodology of
Disciplines**

Burgumbaeva S., Iskakova A., Pashenova P.

Practice-Oriented Education in School Mathematics128

Ибраева Д.С.

Изучение жанра художественной автобиографии в вузе
(на примере романа Г.К. Бельгера «Дом скитальца»).....136

Базарбаева А.С.

Новые подходы в диалоговом обучении в высшей школе с позиции обновленной программы.....146

Серік М., Карелхан Н.

Параллель есептеулерді оқытудың педагогикалық негіздері154