

ISSN 2520-2634; eISSN 2520-2650

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 (65)

Алматы
«Қазақ университеті»
2020



ХАБАРШЫ

«ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР» СЕРИЯСЫ
№4 (65) желтоқсан



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

Қуәлік №16507-Ж.

*Журнал жылына 4 рет жарыққа шығады
(наурыз, маусым, қыркүйек, желтоқсан)*

ЖАУАПТЫ ХАТШЫ

Мухатаева Д.И., 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)

Ақшалаова Б.Н., п.ғ.к., доцент (Қазақстан)

Махамбетова Ж.Т., оқытушы (Қазақстан)

Трапицын С.Ю., п.ғ.д., профессор (Ресей)

Тайсум Элисон (Taysum Alison), PhD, филос.ғ.д. (Ұлыбритания)

Христозова Г., п.ғ.д., профессор (Болгария)

Римантас Жельвис (Rimantas Zelvy), хабил. д., профессор (Литва)

Хусейн Хусни Бахар (Huseyin Husnu Bahar), PhD, профессор (Түркия)

Пепа Митева (Pepa Miteva), PhD, асс. профессор (Болгария)

ТЕХНИКАЛЫҚ ХАТШЫ

Ертарғынқызы Д., 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



РОССИЙСКИЙ ИНДЕКС
НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ
Science Index



Жоба менеджері

Гульмира Шаққозова

Телефон: +7 747 125 6790

E-mail: Gulmira.Shakkozova@kaznu.kz

Редакторлары:

Гульмира Бекбердиева

Агила Хасанқызы

Компьютерде беттеген

Айгүл Алдашева

ИБ № 14121

Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 11,8 б.т. Тапсырыс №16175.

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, 2020

2016 жылға дейін ISSN 1563-0293

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

Section 1
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
PROBLEMS OF PROFESSIONAL
EDUCATION**

Раздел 1
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Б.А. Әрінова* , Қ.Ш. Молдасан , Н.А. Аринова 

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

*e-mail: baxit-a@mail.ru

ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ «ӨЗІН-ӨЗІ ТАНУ» ПӘНІ ОҚУЛЫҚТАРЫНЫҢ МАЗМҰНДЫҚ-ҚҰРЫЛЫМЫ

Мақалада жаңартылған білім беру жағдайындағы оқыту үдерісінде «Өзін-өзі тану» пәнін жалпы орта білім беретін мектептердегі оқыту ерекшеліктері қарастырылады. Пәннің оқулықтарына әдістемелік тұрғыда жан-жақты талдау жасалып, авторлар соның ішінде б-сыныптың оқулығына сипаттама береді. Сол сияқты «Өзін-өзі тану» пәнінің оқулықтарын дайындауға негіз болатын нормативтік-құқықтық құжаттар көрсетіледі. Авторлар мектептегі оқулықтар мен оқу әдістемелік кешендерді талдауда пәннің дамуы мен қалыптасуындағы кезеңдерге сүйенеді, сөйтіп жаңартылған білім мазмұны жағдайындағы оқулықтарға әдістемелік талдау жасауға ұмтылады. Мұғалімнің өзін-өзі тануды оқытудағы ұстанымына ерекше назар аударылады – сыныптағы мұғалім мен оқушы арасындағы ашық диалог. Әр оқушының ішкі және тұлғалық «Мен» тұжырымдамасын қалыптастыруда мұғалімнің орны айрықша. Балалармен бірге ойлану, бірге қуану, бірге қамығу, бірге жаңа нәрсені үйрену, бірге таңданып, бірге қобалжу пәнді оқытуда жағымды атмосфера орнатып қана қоймайды, ол сонымен қатар оқушылардың өмірдің ақиқатын түсінулеріне де көмектеседі.

Мақалада екі кесте беріледі. Оқулықтағы кейбір тапсырмаларды мысалға ала отырып, авторлар пәнді оқытудың жаңа әдістеріне әдістемелік талдау жасайды. Зерттеу Қазақстан Республикасының Білім және ғылым министрлігінің (№ AP08856223 грантына) сәйкес қаржыландырылады.

Түйін сөздер: жаңартылған білім беру мазмұны, өзін-өзі тану, рухани адамгершілік білім, оқулық, оқушы дәптері, әдістемелік құрал, білім мазмұны.

B.A. Arinova*, K.Sh. Moldasan, N.A. Arinova

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

*e-mail: baxit-a@mail.ru

Content Structure of the Subject «Self-Cognition» in the Conditions of the Renewed Content of Education

It is examined the content structure of the subject “Self-cognition” in the context of the updated content of education in general education schools in the article. The analysis of textbooks and educational-methodical complexes of the subject is carried out, the authors give a methodological description of the 6th grade textbook.

The article also reflects the regulatory documents that served as the basis for the preparation of textbooks in the discipline. When analyzing textbooks and educational-methodological complexes, the authors rely on the stages in the development and formation of the subject and, thus, strive for a methodological analysis of textbooks in the context of the updated content of education, showing the continuity of the development of the content of the subject, and clearly indicating the novelty of the approach.

The article provides tables for analyzing the content of textbooks at the primary, basic, senior level of the school. Separate attention is paid to the position of the teacher in teaching self-cognition - an open dialogue between teacher and a pupil in the classroom.

The role of the teacher in the formation of the inner and personal concept of “I” of each pupil is special. Thinking with children, rejoicing together, grieving together, learning something new together, being surprised and worried together, which not only creates a positive atmosphere in the classroom, but also helps pupils understand the realities of life.

As examples, the authors use some tasks from the textbook and analyze the methodological aspects of new methods of teaching the subject. The research is funded by the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP08856223).

Key words: updated content of education, self-knowledge, spiritual and moral education, textbook, student’s notebook, methodological guide, content of education.

Б.А. Аринова*, Қ.Ш. Молдасан, Н.А. Аринова

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы
*e-mail: baxit-a@mail.ru

Содержательная структура предмета «Самопознание» в условиях обновленного содержания образования

В статье рассматривается содержательная структура предмета «Самопознание» в условиях обновленного содержания образования в общеобразовательных школах. Авторами проведен анализ учебников и учебно-методических комплексов предмета, в том числе дана методическая характеристика учебнику 6 класса. Наряду с этим в статье отражены нормативно-правовые документы, послужившие основой для подготовки учебников по дисциплине. Авторы при анализе учебников и учебно-методических комплексов опираются на этапы в развитии и становлении предмета и, таким образом, стремятся к методическому анализу учебников в условиях обновленного содержания образования, показывая преемственность развития содержания предмета, и четко обозначая новизну подхода. В статье приведены таблицы для анализа содержания учебников в начальном, среднем и старшем уровнях школы. Отдельное внимание уделяется позиции учителя в преподавании самопознания – открытому диалогу учителя и ученика на уроках. Роль учителя в формировании внутренней и личностной концепции «Я» каждого ученика особенная. Мыслить вместе с детьми, вместе радоваться, вместе горевать, вместе узнавать что-то новое, вместе удивляться и волноваться, что не только создает позитивную атмосферу на уроках, но и помогает учащимся понять реалии жизни.

В качестве примеров авторы используют некоторые задания из учебника и анализируют методические стороны новых методов преподавания предмета. Исследование финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (грант № AP08856223).

Ключевые слова: обновленное содержание образования, самопознание, духовно-нравственное образование, учебник, тетрадь ученика, методическое пособие, содержание образования.

Кіріспе

Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беру жүйесіндегі заманауи талаптар мектептегі оқыту үдерісінің жаңартылған білім мазмұнына көшуімен сипатталады. Білім беру, оқыту, тәрбиелеу үдерістері бүгінгі қоғамға қажетті адам капиталын дамытуды көздейтіндіктен рухани-адамгершілік білім беру әлеуметтік өмірдің басты қағидасына айналды. Мемлекет басшысы Қ.К. Тоқаевтың «Жаңа жағдайдағы Қазақстан: іс-қимыл кезеңі» атты халыққа жолдауында: «Адамды және қоғамды уақыт талабына сай жетілдіру қажеттігін өмірдің өзі көрсетіп отыр. Мен халқымыздың әлем үлгі тұтарлық жақсы қасиеттерінің көбірек болғанын қалаймын» деген сөзі өскелең ұрпақтың ақыл-ой өрісінің, интеллектуалдық қабілеттерінің тереңдігімен қатар олардың бойында адамгершілік қасиеттердің мол болуы керектігін дәйектейді (Тоқаев Қ.К. «Жаңа жағдайдағы Қазақстан: іс-қимыл кезеңі» атты халыққа жолдауы. Нұрсұлтан, 2020) [1].

XXI ғасырдың цифрлық ұрпағына рухани адамгершілік негіздегі білім беру адамзат баласының өмірлік құндылықтары, ұлттық құндылықтар және абсолютті жалпыадамзаттық құндылықтардың өзара сабақтастығын сақтай

отырып, оқушылардың ішкі жан әлемін нұрландыруға, айналасына, қоршаған ортаға, өзіне деген эмоционалды қарым-қатынасын қалыптастыруға қызмет етеді. Сондықтан рухани-адамгершілік тұрғысынан білім беру әр баланың азаматтық келбетінің жоғары болып, олардың кез келген ортада белсенділік көрсете алатын қабілеттерін жетілдіруді көздейді.

Қазіргі жас ұрпақтың бойында адамгершілік қасиеттерді қалыптастыратын арнайы пән ретінде «Өзін-өзі тану» пәнін атап айта аламыз. Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін мектептерінде бұл пәнді оқыту 2010-2011 оқу жылында ҚР БЖҒМ-нің 09.04.2010 ж. № 160 бұйрығымен бекітілген. Базистік оқу жоспарында «Өзін-өзі тану» пәнін оқыту «Адам және қоғам» білім саласындағы міндетті пән ретінде жалпы орта білім беретін мектептердің бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім беру деңгейлерінде жүзеге асырылады. Пәнді оқытуда «Өзін-өзі тану» пәнінің мемлекеттік жалпыға міндетті білім стандарты (ҚР БЖҒМ-нің 24.09.2002 ж. № 693 бұйрығымен бекітілген) басшылыққа алынады. Аталған стандарттың негізгі қызметі мектепке дейінгі және жалпы орта білім беру жүйесінде рухани-адамгершілік білім беруді ұйымдастырудың нормативтік талаптарын анықтау болып табылады.

«Өзін-өзі тану» оқулықтары мен оқу-әдістемелік кешендері ҚР білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты; «Балалардың құқықтары туралы» Конвенция; Қазақстан Республикасы «Білім туралы» Заңы, «Қазақстан Республикасында білім беруді дамыту тұжырымдамасы» ережелеріне сәйкес «Бөбек» ұлттық ғылыми-практикалық білім және сауықтыру орталығы құрамындағы Адамның үйлесімді даму институтында дайындалады.

Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін мектептерінің барлық деңгейлерінің оқу жоспарларына «Өзін-өзі тану» пәнінің міндетті оқу пәні ретінде жаппай ендірілуі ендігі кезекте сол пәнді оқытатын мұғалімдерді дайындау қажеттігін алға шығарды. «Бөбек» ҰҒПББСО ұсынысы бойынша жоғары оқу орындарының бакалавриат, магистратура және докторантура (PhD) мамандықтарының классификаторына 2009 жылы «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» жаңа мамандығы енгізілді. Аталған мамандық бойынша еліміздің ұлттық университеттерінде 2010 жылы студенттер қабылданып, әр өңірде кәсіби мамандарды дайындау ісі жолға қойылды. Сол уақыттан бастап қазақстандық қоғамда өскелең ұрпаққа рухани-адамгершілік білім беруді нығайту үшін көп мүмкіндіктер жасалуда. Мұны еліміздің мектептерінде 2016-2017 оқу жылынан бастап пәндерді жаңартылған білім мазмұнының оқу бағдарламаларына сәйкес оқытудың ендірілуінен көреміз. ҚР Білім және ғылым министрлігінің 29 қыркүйек, 2018 № 522 бұйрығына сәйкес жаңартылған «Өзін-өзі тану» рухани-адамгершілік білім беру бағдарламасы оқушылардың рухани-адамгершілік және интеллектуалдық мүмкіндіктерін дамытуды қамтамасыз ететін оқу бағдарламасы деп танылады.

Зерттеу әдістері

Жаңартылған білім беру мазмұнында оқыту әдістемелерінің жаңаруы, пәндер бойынша білім беру мазмұнын құрылымдау ұстанымдарының өзгеруі, оқыту үдерісінде оқушының шығармашылығына, табыстылығына бағытталған инновациялық білім беру технологияларының енгізілуі білім алушылардың танымдық белсенділігі мен өзіндік ойлауын қамтамасыз ететін дамытушы, сындарлы білім беру моделін қалыптастыруда. Аталған жаңа жүйенің өзіндік бір ерекшелігі оқушылардың тұлғалық дамуын қамтамасыз ететін әр оқушының жеке даму траекториясын анықтауға мүмкіндік беруінде.

Жаңартылған білім беру пәндік құзыреттіліктерді қалыптастыруға негізделіп, оқушылардың функционалдық сауаттылықтарын дамытуға бағытталады.

«Рухани-адамгершілік білім беру – бұл білім мазмұнына оқушылардың жоғары рухани болмысын ашуға және толық адам болып қалыптасуына ықпал ететін жалпыадамзаттық құндылықтарды енгізу арқылы оларды белсенді оқу-танымдық әрекетке ынталандыруды және оны ұйымдастыруды, сол сияқты ойы, сөзі және ісі бір жерден шығатын кемел мінезді адам тәрбиелеуді мақсат ететін педагогикалық үдеріс» деп айтылғандай пәннің стандартында ізгілікті тұлға тәрбиесі жан-жақты ашып көрсетіледі (Р.А. Мұқажанова, Г.А. Омарова, Р. Мұратханова, 2015 [2]).

«Өзін-өзі тану» пәнін оқытудың жаңартылған білім мазмұнында ақиқат, сүйіспеншілік, дұрыс әрекет, ішкі тыныштық және қиянат жасамау құндылықтарының ізгілікті сипаты айқындалып, жалпы орта білім беру жүйесінде пәнді оқытудың метапәндік әдістемелік жүйесін Р.А. Мұқажанова, Г.А. Омарова, Р. Мұратханова, Р.О.Ізғұттынова, Ж.Ж. Әкімбаева, И. Калачева және т.б. негіздеп отыр. Оқытудағы мұндай бетбұрыс ең алдымен қазіргі жаһандану жағдайындағы әлемдік өзгерістер, жаңартулар және адамзат баласының дамуындағы рухани дағдарыстарға байланысты екендігі сөзсіз. Қай пәннің болмасын оқулығы мен ОӘК білімдік, дамытушылық және тәрбиелік мақсаттарды жүзеге асырады, сөйтіп оқушылардың пәндік құзыреттіліктерін дамытуға негіз болады. Сол себепті еліміздің жалпы орта білім беретін мектептерінде міндетті пән ретінде оқытылатын «Өзін-өзі тану» пәнінің тұлға қалыптастырушылық әлеуеті орасан зор деп айта аламыз.

Мектепке арналған оқу құралдары баланың жалпытанымдық көзқарасын кеңейтіп, әлемді, қоршаған ортаны тануға жетелейді. «Оқу әдебиеттерінің ішінде мектеп оқулықтары ерекше орын алады. Оқулықтар құрылымы және мазмұны бойынша пәннің оқу бағдарламасына толық сәйкес келеді. Оқулық негізгі компонент ретіндегі мәтіндермен қатар мәтіннен тыс, қосымша компоненттерден де тұрады. Оқулықтар ғылым негіздерін мазмұндаумен қатар оқушылардың оқу материалдарын меңгерту үшін олардың өзіндік жұмыстарын да ұйымдастырады. Оқулық ғылым логикасын, оқу бағдарламасы логикасын және тұлға дамуы логикасын бірлікте қарастырады. Оның негізгі қағидалары, қорытындылары анық және нақты

болуы керек. Сонымен қатар оқушылардың танымдық қызығушылығын тудыратын проблемалық мазмұндау да болуы қажет» (Зотова Т.Н., 2013) [3].

Оқулықта нақты бір оқу пәнінің мазмұны дидактиканың талаптарға сай ғылыми негізде баяндалып, әдістемелік тұрғыда құрылымдалады. Оқулықтанушы ғалым А.К. Құсайынов: «Оқулық оқу материалына онымен жұмыс істеу әдістемесін қоса ұсынады, яғни мұғалімге – оқу материалын қалай оқытып, меңгерудің оқушыға – ол материалды оқып, меңгерудің тәсілін береді. Басқаша айтқанда, оқулықта білім беру мақсаттары мазмұн мен әдістер түрінде нақтыланады» деп тұжырымдайды (Құсайынов А.К., Асыллов Ұ., 2000) [4].

«Өзін-өзі тану» пәнінің оқулығы рухани-адамгершілік білім мазмұнының меңгерілуін және жеке тұлғаның үйлесімді дамуын қамтамасыз ететін оқу құралы ретінде мынадай қызметтерді атқарады:

1. *Үйлестірушілік қызметі*: әр сыныпқа арналған оқу-әдістемелік кешендердің мазмұнын құрайтын пән стандартындағы ізгілікті мақсаттардың орындалуын реттейді. Оқулықтың үйлестірушілік қызметі сонымен қатар оқыту үрдісін тиімді ұйымдастыруды және оқушылардың меңгерген рухани-адамгершілік құндылықтарын өмірлік жағдаяттарда орынды қолдана алу құзіреттіліктерін қалыптастыруды да қарастырады.

2. *Жүйелеушілік қызметі*: рухани адамгершілік тұрғыдағы жалпыадамзаттық құндылықтарды құрайтын оқу материалдарының жүйелі баяндалуын қамтамасыз етеді.

«Өзін-өзі тану» пәні оқулықтарында берілген рухани-адамгершілік білім негіздерін оқып үйрену мен өздігінен білім алуды жүзеге асыруда пән оқулықтары төмендегідей *дидактикалық міндеттерді* жүзеге асырады:

а) *ақпараттық* – әр сынып бойынша берілетін рухани-адамгершілік білім мазмұнының көлемін және оқушылардың берілген ақпараттарды меңгеруде атқаратын іс-әрекеттерін анықтайды;

ә) *жинақтау* – рухани-адамгершілік білім негіздерін құрайтын жалпыадамзаттық және ұлттық құндылықтарды танымдық, тәрбиелік мәнділігіне орай жинақтап, оларды оқушылардың ұғым түсінігіне лайық дидактикалық сұрыптауды қарастырады. Бұл міндетте эвристикалық және зерттеушілік-құрастырушылық әрекеттер арқылы оқу белсенділігін арттыру көзделеді;

б) *бекіту және өзін-өзі бақылау* – оқушылардың жалпыадамзаттық және ұлттық құнды-

лықтар негізіндегі білім мазмұнын меңгеруге қажетті шығармашылық іс-әрекетінің мұғалім басшылығымен ұйымдастырылуы;

в) *өздігінен білім алуды ұйымдастыру* – нақты бір сынып шеңберінде берілген рухани адамгершілік білім негіздерін кеңейту мақсатында оқушылардың өзіндік ізденушілік қабілетін шыңдау әрекеті;

г) *кіріктірушілік (интеграциялау)* – оқыту үрдісіндегі салалас пәндердің негізгі ұстанымдары мен мазмұндық сипатын диалектикалық бірлікте қарастыра отырып, олардың мағыналас байланыстарын өзіндік таным қағидасымен ұштастыру;

д) *дамытушы-тәрбиелеуші міндеті* – білім мен тәрбие беру жұмысын ұйымдастыруда басшылыққа алынатын ізгілендіру идеяларының баланың қызығушылықтары мен қажеттіліктеріне сай іріктелуі нәтижесінде жеке тұлғаның әлеуметтенуі (Әрінова, 2018) [5].

Аталған міндеттердің жүзеге асырылуы оқушының өзін-өзі тануына, айналасындағы адамдармен жарасымды қарым-қатынас жасай алуына септігін тигізеді. «Өзін-өзі тану» пәні оқулықтарының құрылымдық жүйесі рухани-адамгершілік білім мазмұнын құрайтын оқу мәтіндері, білімді меңгерту аппараты, сабаққа керекті көрнекі құралдар және бағдарлау аппаратынан тұрады. Сонымен қатар оқулық құрылымында білім мазмұнының тарауларға, бөлімдерге, тақырыптарға, сабақтарға бөлінуі де анықталады.

«Өзін-өзі тану» пәнінің мазмұндық-құрылымдық жүйесін халқымыздың мәдени рухани мұралары, әдеби көркем туындыларында көрініс тапқан рухани-адамгершілік мәндегі оқу материалдары құрайды. Пәннің базалық білім мазмұнын құрылымдауда жалпыадамзаттық құндылықтар, тұлғаның сапалық қасиеттері адамзаттың әлеуметтік тәжірибесі, әлем мәдениеті, халықтар даналығы, құндылықтар туралы ұғымдар жүйесі және олардың адам өміріндегі мәні басшылыққа алынады.

Әдебиеттерге шолу

Жаңартылған білім мазмұны бойынша берілетін рухани-адамгершілік білім мазмұнын сұрыптауда аксиологиялық тұғырлар назарда болады, өйткені бұл пәннің өзіндік ерекшелігі – құндылықтар жүйесін меңгерте отырып, жас ұрпақты қайырымдылыққа, ізгілікке, адамгершілікке тәрбиелеу. Жаңартылған оқу бағдарламасында ұлттық құндылықтарға басымдылық

беріліп, білім мазмұнының ұлттық компоненттері алға шығады. Қазіргі оқулықтарда ақпараттық, интеграциялық, мотивациялық, бақылаушылық түзетушілік және өздігінен білім алушылық функцияларға орын беріліп, оқулықтардың функционалдық қызметі ашыла түскен. А.К. Мынбаева, А.А. Карабутова «Исторические особенности развития содержания предмета «Самопознание» атты мақалада пәннің әдістемелік жүйесінің даму үрдісін төмендегідей жіктеп көрсетеді:

– жалпыадамзаттық құндылықтар негізінде баланың рухани адамгершілік дамуын жетілдіруге бағытталуы;

– қазіргі жаңа кезеңде философиялық және психологиялық білімдерді жинақтай отырып, философиялық кіріктірілген мазмұнға өтуі;

– мектептегі «Өзін-өзі тану» пәнін оқытудың әдістемесінің жаңартылуы;

– оқу материалдарының іс-әрекеттік тұрғыда құрастырылып, оқушылардың жобалау әрекетін ұйымдастыруға негізделуі және т.б. [6] (Мынбаева А.К., Карабутова А.А., 2019: 12)

Өзін-өзі тану сабақтарындағы педагог пен оқушының арасындағы ашық диалог әңгімелесу әдісін өткізуде, шығармашылық тапсырмаларды орындауда, жоба қорғауда ұтымдылық танытса, пән бойынша өткізілетін дәстүрлі емес сабақтардың, атап айтқанда сабақ – диспут, сабақ – фантазия, сабақ – концерт, сабақ – саяхат, сабақ-ойын және т.б. түрлері мұғалімнің кәсіби шеберлігін танытып, пәннің әдістемелік қуатын арттыра түседі.

Өзін-өзі тану сабақтарында мұғалімнің рөлі маңызды рөл атқарады. Мұғалім баланың ішкі жан әлемін ашуға, оның бойындағы адамгершілік сапаларды дамытуға, өзбетінше әрекет ете алуға үйретуде ынтымақтастық таныта білуі тиіс. Пәннің әдістемелік мүмкіндіктері мұғалім мен оқушының бірлескен оқу әрекеттерінде көрініс табады. Сол себепті мұғалім тұлғаның шығармашылық әлеуетін, өзіндік қабілеттерін аша білуі керек. Өзін-өзі танудың ерекшелігі де осында. Мұғалім қызметінің құндылықтық бағдары оқушыларға адамзаттың рухани тәжірибесін меңгеруге, қайырымдылыққа, кішіпейілділікке үйренуге, қоғамға қызмет етуге, өзінің азаматтық айқындамасын түсіне алуға бағыт береді. Әр оқушының ішкі және тұлғалық «Мен» тұжырымдамасын қалыптастыруда мұғалімнің орны айрықша. Балалармен бірге ойлану, бірге қуану, бірге қамығу, бірге жаңа нәрсені үйрену, бірге танданып, бірге қобалжу пәнді оқытуда жағымды атмосфера орнатып қана қоймайды, ол сонымен қатар оқушылардың

өмірдің ақиқатын түсінулеріне де көмектеседі. Сондықтан жаңартылған оқулықтардың мазмұны мен құрылымдық жүйесі педагогтің кәсіби сапаларымен бірге оқушылардың дүниетанымын дамытуға ықпал ететіндей деңгейде құрастырылып берілген.

Мұғалімнің бойында кәсіби құзыреттіліктерді қалыптастыру, педагогикалық шеберлікке шыңдау олардың кәсіби мамандануынан, яғни университеттік білім алу кезеңінен басталады. Сол себепті жоғары оқу орындарында «Әлеуметтік педагогика және өзін-өзі тану» мамандығында білім алушы студенттер «Өзін-өзі тануды оқыту әдістемесі» оқу курсының базалық пән ретінде оқи отырып, пәнді оқыту әдістемесінің теориялық және ғылыми әдістемелік негіздерін меңгереді. Болашақ мұғалім, кәсіби маман болу үшін студенттер: «Өзін-өзі тану» пәнінің білім беру бағдарламаларының құрылымын білу; пәнді оқыту барысында қалыптасатын құзыреттіліктерді анықтай алу; пәнді оқытудың жаңа бағыттарына сәйкес оқу пәнінің жаңа мазмұнын түсіндіре алу; сабақ өткізу әдіс-тәсілдерін және жалпыадамзаттық құндылықтардың мәнін жеткізе алу; өзін-өзі тану нәтижелерін, оқу жетістіктерін сапалық бағалау; топта жұмыс жасай білу, өз пікірін дәйектей алуға қабілетті болуы; өзін-өзі дамытып, өзін-өзі бағалай алу сияқты когнитивтік, функционалдық дағдыларды қалыптастыруға машықтанады. Осындай жүйелі іс-әрекеттерді әдістемелік технологиялық сипатта қолдана білу үшін, әрине, сол пәннің оқулығы мен оқу әдістемелік құралдарын дұрыс пайдалана білуге үйрену қажет.

Нәтижелер

«Өзін-өзі тану» бойынша «Бөбек» ҰҒПББСО жаңартылған бағдарламаға сәйкес дайындалған оқулықтар мен оқу-әдістемелік кешендердің құрамына «Оқулық», «Мұғалімге арналған әдістемелік құрал» және «Оқушы дәптері» кіреді. «Өзін-өзі тану» пәніне арналған оқулықтардың сағат саны жаңартылған білім беру мазмұнына сәйкес 1-сыныпта 33, ал 2-11 сыныптарға арналған оқулықтар 34 сабақтан, 4 тарау және 17 тақырыптан тұрады. Сабақ санынан тақырып санының аз болуының себебі, өзін-өзі тану пәнінің оқу бағдарламасына сәйкес бір тақырып екі сабаққа арналып беріледі (Мұратханова Р., Ізғұттынова Р.О., Алиев Б.Ш., 2018) [7].

«Өзін-өзі тану» пәнінің оқулықтары жалпы орта білім берудің барлық деңгейлерінде төрт тараудан тұрады және әр тарау бойынша

берілетін рухани-адамгершілік білім мазмұны сынып жоғарылаған сайын күрделеніп отырады. Төмендегі 1-кестеде әр деңгей бойынша тарау-

лардың атаулары көрсетілген. Осы тараулар бойынша әр сыныптың оқулығының мазмұндық желісі құрастырылады.

1-кесте – Мектептің бастауыш, негізгі, жоғары деңгейлеріндегі «Өзін-өзі тану» оқулығының бөлімдерінің атауы

Білім беру деңгейлері	Оқулықтағы тараулардың атаулары			
	1-тарау	2-тарау	3-тарау	4-тарау
Бастауыш	«Ғасырлар даналығы»	«Ынтымақты отбасы»	«Адам болам десеніз...»	«Әсемдік әлемінде»
Негізгі орта	«Таным қуанышы»	«Адам болам десеніз...»	«Адам және әлем»	«Адамзаттың рухани тәжірибесі»
Жоғары орта	«Таным жолында»	«Тұлғаның қалыптасуы»	«Қоғамдағы өмір»	«Адамзат әлемі»

Пәннің оқулықтары дидактикалық талаптарға сай белгіленген әдістемелік жүйені басшылыққа алады. «Өзін-өзі тану» пәнінің оқулықтарын әдістемелік талдау үшін біз жаңартылған білім беру мазмұнындағы 6-сынып оқулығына тоқталамыз [8] (Нұркеева С., Алиев Б.Ш., Бақаш Е., 2018).

Бұл оқулық басқа сыныптардағы сияқты бірізділікпен пәннің барлық оқулықтарына қойылатын дидактикалық талаптарға сай дайындалған. Оқулық «Табиғат – баға жетпес

сый» жобасын орындау туралы нұсқаудан басталады. Жобамен жұмыс жасау осы сыныптың оқулығында ғана толық көрсетілген, қалған сыныптардың оқулықтарында тапсырма түрінде ғана беріледі. Оқулық құрамындағы төрт тарауға сәйкес жобалық жұмысты орындаудың төрт кезеңі көрсетіледі. Жоба жұмыстарын орындауға оқушы дәптерінде арнайы «Жоба күнделігі» парақшалары берілген. Оқушы дәптерін ozin-ozitanu.kz интернет-порталының «Оқушыларға» бөліміндегі электрондық кітапханадан табады.

2-кесте – Оқулық мазмұнындағы тараулар мен тақырыптар жүйесі

Тараулар саны	Тақырыптардың атаулары
I тарау. Таным қуанышы	Ақиқатты іздеу жолында. Адамның мүмкіндіктері. Өзіне сенім. Әсемдікке талпыныс.
II тарау. Адам болам десеніз...	Өзгелермен үндесу. Ақкөңілділік туралы. Ар-ұждан және абырой туралы. Адамдық борышың.
III тарау. Адам және әлем	Отбасының жылуы. Сыныптағы достық. Мен және қоршаған әлем. Қоғам игілігі үшін қызмет.
IV Адамзаттың рухани тәжірибесі	Дәуірлерді жалғастырушы желі. Жүрек қалауымен. Адамзаттың шынайы көшбасшылары. Адамзаттың рухани байлығы. Қандай әсем әлем!

Оқулықта сонымен қатар «Өзін-өзі тану» пәні бойынша түсіндірме сөздік және «Есімдер көрсеткіші» беріледі. Рухани-адамгершілік мазмұнды құрайтын оқу мәтіндері осы сыныптағы баланың жас ерекшелігіне, қызығушылықтарына орай таңдалып, құрастырылған. Тапсырмалар жүйесі құндылықтардың мәнін ашуға бағытталып, оқушылардың шығармашылық әрекеттерін дамытуды нысана тұтқан. Оқулық құрылымындағы мынадай

бірнеше тапсырманы мысал ретінде көрсетуге болады:

Бірінші тараудың «Әсемдікке талпыныс» тақырыбындағы 7-8 сабақтарындағы 6-тапсырма: Берілген сөзтізбекті дұрыс шешендер, әл-Фарабидің қанатты сөзін оқуға болады. Тапсырманы дәптерде орындандар. (67-бет)
 1-сөз: «Жақсы» сөзінің антонимі.
 2-сөз: Адам даралығының белгісі (қос сөз).
 3-сөз: Сын есім.

4-сөз: «Ауру» сөзімен мағыналас сөз

Ж	м	н	м	н	з	–	к	л	к	–
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

р	х	н	к	с	л
---	---	---	---	---	---

Тапсырманы орындау пәнаралық интеграцияны да жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Мұны жаңартылған оқулықтардың бір талабынан туындаған тапсырма деп айта аламыз.

«Адам болам десеңіз»... атты II тараудың 11-12 сабақтарындағы «Ақкөңілділік туралы» (90 бет) тақырыбындағы 2-тапсырма: «Адамның әуелден тоқымашы немесе хатшы болып тұмайтыны сияқты, қайырылымдылық пен жаман қылықтылық та адамға әуел бастан жаратылысынан дарымайды» деген әл-Фараби бабамыздың ұлағатты сөзін «көзқарас – себеп – мысал – қорытындылау» әдісімен талқыландар.

Мұндай тапсырма баланың өз ойын мысалдармен дәлелдеп, ашық айта алу және нақты шешім немесе қорытынды жасай алу құзыреттіктерін дамытуға көмектеседі. Оқулықта осындай тапсырмалар көп беріледі, алайда оларды оқу стратегияларына байланысты түрлендіріп отыру қажет, сонда оқушының логикалық ойлауы, шығармашылық қабілеттері ашыла түседі.

Талқылау

«Өзін-өзі тану» пәнінің әдістемелік жүйесін құрайтын оқытудың әдістері: *жағымды көңіл күй; дәйексөз; әңгімелеу; (мұғалім сыйы) шығармашылық іс-әрекет, топпен жұмыс; музыка және топпен ән айту* деп аталып бұл әдістермен жұмыс жасау мұғалімдерге арналған әдістемелік құралда нақты баяндалады. Оқулықта берілген оқу материалдарын меңгерту әлбетте пән мұғалімінің шеберлігіне байланысты. Ал өзін-өзі тану сабақтарының өзгешелігі мұнда гуманды педагогиканың шарттары толығымен орындалуы тиіс. «Тыныштық сәтінен» бастап «ән айту немесе соңғы тыныштық сәтіне» дейінгі аралықта сыныпта жағымды көңіл-күй орын алуы керек. Сүйіспеншілікке құрылған оқыту ғана рухани-адамгершілік білім негіздерін меңгертуге жағдай туғызады.

Жаңартылған мазмұнда жазылған оқулықтардың өткен оқулықтардан айырмашылығы-мазмұндық құрылымнан жобалық іс-әрекеттердің орын алуы. Оқушылардың креативті ойлауын, белсенді іс-әрекетін, фантазиясын, шығармашылық әлеуетін дамытуға мүмкіндік беретін жобалық әрекеттер барлық сыныптардың

оқулықтарында белгілі деңгейде кездескенімен, 6-сыныптың оқулығында ғана жобалық іс-әрекеттерге арналған жеке айдар берілген. Мұны біз жоғарыда талдап көрсеткен болатынбыз.

Оқулықтың әр тарауының соңында оқу жетістіктерін бағалауға арналған тест тапсырмалары беріледі. Мысал ретінде екінші тараудың соңындағы мына тест тапсырмасын көрсетуге болады:

Тест тапсырмасы:

«Адамдық борышың – халқыңа еңбек қыл» деген ой-тұжырымға көзқарасың қандай?

А) Өмірге келген соң адам тек өзінің ғана қамын ойлап, өзі үшін еңбектеніп, өзі ғана рахатын татуы тиіс.

Ә) Әрбір адам өзінің білімі мен қабілетін халқының игілігіне адал жұмсауы тиіс.

Б) Халыққа қызмет ету – бұл мемлекеттің борышы (119-бет).

Тест түріндегі мұндай тапсырмалар оқушыларды дұрыс ойлауға және өз ойына жауапкершілікпен қарауға үйретеді.

Мектептегі «Өзін-өзі тану» пәнін оқытуда оқушылардың оқу жетістіктері сапамен бағаланады. Бұл құзыреттіліктердің базалық деңгейімен сәйкес келеді, яғни біз баланың қаншалықты білімді, ақылды, тәрбиелі, қайырымды екендігін өлшей алмаймыз, өйткені тұлға үнемі даму үстінде болады. Бұл да өзін-өзі танудың өзіндік бір ерекшелігін көрсетеді.

Рухани-адамгершілік білім берудің ерекшеліктеріне сәйкес сандық емес, сапалық білім маңызды, сондықтан әрбір жартыжылдықтың қорытындысы бойынша «сынақ» бағасы қойылады. «Оқушылардың дайындық деңгейіне қойылатын талаптар» пән бойынша сынақ қабылдаудың өлшемі болып табылады. Егер дайындық деңгейіне қойылатын барлық талаптар орындалса, оқушыға «сынақ» қойылады (Мұратханова Р., Кунапина К., Ережеп М.Н., 2018) [9].

Қорытынды, тұжырымдар

«Өзін-өзі тану» пәнінің жаңартылған білім мазмұнын жалпыадамзаттық құндылықтармен ұштастыру пәнді оқытудың жаңа кезеңіне қадам жасап отыр. Пәннің мазмұндық-құрылымының рухани-адамгершілік мағынамен толықтыруға негізделуі тұлғаның адамгершілік сапаларын, құндылықты бағдарларын, өмірдегі мақсаттары мен қоғамға қызмет ету әрекетін дамытуды көздейді.

Жаңартылған білім мазмұнына құрылған пәннің оқулықтары оқушылардың пәндік

құзыреттіліктерін қалыптастыруға ықпал етіп, функционалды сауаттылықты дамытады. Сонымен қатар оқулықтағы білім мазмұны оқушылардың қоғамға және өз-өзіне қызмет етуіне бағытталып, олардың жасампаздық белсенділігін танытуға мүмкіндік беретін өмірлік дағдыларды қалыптастыруға да септігін тигізеді.

Әдебиеттер

- 1 Тоқаев Қ.К. «Жаңа жағдайдағы Қазақстан: іс-қимыл кезеңі» атты халыққа жолдауы. – Нұрсұлтан, 2020
- 2 Мұқажанова Р.А., Омарова Г.А., Мұратханова Р. Мұғалімге арналған нұсқаулық /Руководство для учителя. – Алматы: Бөбек»ҰҒПББСО, 2015. – 144 бет. (қазақша орысша)
- 3 Зотова Т.Н. Дидактические условия преемственности образовательного процесса в ДОУ и начальной школе: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2013.
- 4 Құсайынов А.Қ., Асыллов Ұ. Оқулықтану. – Алматы: Рауан, 2000. –140-б.
- 5 Әрінова Б.А.«Өзін-өзі тану» пәнін оқыту әдістемесі. – Алматы:«Қазақ университеті», 2018. – 172 б.
- 6 Мынбаева А.К., Карабутова А.А. Исторические особенности развития содержания предмета «Самопознание» // Хабаршы-Вестник КазНУ «Педагогикалық ғылымдар» сериясы. – №3(60). 2019 – С. 12-26.
- 7 Өзін-өзі тану: Мұғалімге арналған әдістемелік құрал: 8-сынып / Мұратханова Р., Изғұттынова Р.О., Алиев Б.Ш. – Алматы: «Бөбек» ҰҒПББСО, 2018. – 128 б.
- 8 Өзін-өзі тану: Жалпы білім беретін мектептің 6-сыныбына арналған оқулық / Нұркеева С., Алиев Б.Ш., Бақаш Е. – Алматы, 2018. – 248 б.
- 9 Өзін-өзі тану: Мұғалімдерге арналған әдістемелік құрал: 12-сынып/ Мұратханова Р., Кунапина К., Ережеп М.Н. – Алматы: «Бөбек» ҰҒПББСО, 2018. – 144 б.

References

- Arinova B.A. (2018) «Özin-özi tanu» pänin oqıtu ädistemesi [Methods of teaching the subject “Self-cognition”] Almaty, “Kazakh University”, 172 p. (In Kazakh)
- Kusainov AK, Asylov U. (2000) Oqulıqtanu [Textbook]. Almaty: Rauan, 140 p. (In Kazakh)
- Mukazhanova R.A, Omarova G.A, Murathanova R. (2015) Muğalimge arnalğan nusqaulıq. Rukovodstvo dlya uchitelya, qazaqşa orıssa [Teacher’s Guide. Teacher’s Guide. kazakh russian] «Böbek» Almaty. «Bobek», 144 p. (In Kazakh)
- Mynbaeva A.K., Karabutova A.A. (2019) Historical features of the development of the content of the subject “Self-cognition”. Bulletin KaZNU Journal of Educational Sciences. Almaty, № 3. pp. 12-26. (In Russian)
- Özin-özi tanu: Jalpı bilim беретін мектептің 6-сınıбına арналған оқулық (2018) [Self- cognition: a textbook for the 6th grade of secondary school. Nurkeeva S., Aliyev B.Sh., Bakash E.] Almaty, 248 p. (In Kazakh)
- Özin-özi tanu: Muğalimderge arnalğan ädistemelik qural: 12-сınıп (2018) [Self- cognition: Methodical manual for teachers: 12th grade. Murathanova R., Kunapina K., Erezhep M.N] Almaty. “Bobek”, 144 p.
- Özin-özi tanu: Muğalimge arnalğan ädistemelik qural: 8-сınıп (2018) [Self-cognition Methodical handbook for teachers: 8th grade. Muratkhanova R., Izguttynova R.O, Aliev B.Sh. Almaty: “Bobek”] 128 p. (In Kazakh)
- Tokayev K.K. (2020) «Jaña jağdaydağı Qazaqstan: is-qimil kezeñi» attı xalıqqa joldawı. [Address to the people “Kazakhstan in New conditions: a stage of action»]. Nur Sultan (In Kazakh)
- Zotova T.N., (2013) Didakticheskiye usloviya preyemstvennosti obrazovatel’nogo protsesssa v DOU i nachal’noy shkole. Diss. kand.ped.nauk:13.00.01. [Didactic conditions for the continuity of the educational process in preschool and primary school. Dissertation for Candidate of Sciences in Pedagogy: 13.00.01] M. (In Russian)

FTAMP 14.35.01

<https://doi.org/10.26577/JES.2020.v65.i4.02>**Н.А. Белесова, Г.А. Наби***

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.
*e-mail: gulzi_nabi@list.ru, Linni@mail.ru

ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ИНТЕЛЛЕКТ: СТУДЕНТТЕРДІҢ ТӨТЕНШЕ ЖАҒДАЙ КЕЗІНДЕ ӘЗІЛКЕШТІККЕ ИКЕМДІЛІГІ

Юмор әр адамның өмірінде маңызды орын алады. Солардың бірі оның копинг-стратегияларға жағымды әсерін қалыптастыру болып табылады. Мақалада адамның әртүрлі жағдайларға деген реакция ретіндегі юмордың барысында туындайтын позитивтік көңіл-күйі, жағымсыз жағдаяттармен күрес барысындағы орны және интеллектімен өзара байланысы қарастырылған.

Юмордың ирония, пародия, сатира, анекдот, каламбур және т.б түрлері қарастырылған. Юморды сезінудің екі түрі бар: когнитивті және эмоционалды. Егер, когнитивті аспект адамдар арасындағы қарым-қатынасты реттеуге бағытталса, ал эмоционалды аспект тұлғааралық кеңістіктегі жағымды көңіл-күйдің пайда болуына және оның сақталуына ықпал етеді.

Шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектерінің негізінде юмордың әлеуметтік және эмоционалды интеллектінің ажырамас бөлігі ретіндегі ерекшеліктері мен маңызы талданған.

Соныменқатарзерттеу барысында 17-22 жасаралығындағы 119 студент қатысқан эмпирикалық зерттеу жүргізілген. Диагностикада Р. Мартин және Г. Лефкурттың «Юморлық қабілетке ие болу шкаласы» (CHS The Coping Humor Scale) әдістемесі қолданылған.

Зерттеу нәтижесінде студенттердің юморды сезіне алуының ТЖ деңгейі анықталып талданған.

Түйін сөздер: әлеуметтік интеллект, эмоционалды интеллект, юмористік қабілеттер, күйзеліс, копинг.

N. Belessova, G. Nabi*

L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Nur-Sultan
*e-mail: gulzi_nabi@list.ru, Linni@mail.ru

Social and Emotional Intelligence: Students' Propensity for a Sense of Humor in Emergency Situations

This article examines the positive state of a person that arises under the influence of various situations as well as the place of humor in the fight against negative situations and its relationship with intelligence. Humor has a special place in everyone's life. The formation of coping strategies is its positive impact. Different types of humor are considered – irony, parody, satire, anecdote, pun, etc.

There are two aspects of humor: cognitive and emotional. If the cognitive aspect is aimed at regulating relations between people, the emotional aspect contributes to the emergence and preservation of a positive mood in the interpersonal space. Based on the works of foreign and domestic scientists, the features and significance of humor as an integral part of social and emotional intelligence have been analyzed.

The study also included an empirical study involving 119 students aged 17 to 22. The methods of R. Martin and G. Lefkurt "The Coping Humor Scale" was used in the diagnosis (CHS The Coping Humor Scale).

As a result of the study, the level of students' sense of humor in emergency situations was determined and analyzed.

Key words: social intelligence, emotional intelligence, humorous abilities, stress, coping.

Н.А. Белесова, Г.А. Наби*

Евразийский национальный университет имени Л. Гумилева, Казахстан, г. Нур-Сұлтан
*e-mail: gulzi_nabi@list.ru, Linni@mail.ru

Социальный и эмоциональный интеллект: склонность студентов к чувству юмора в чрезвычайных ситуациях

Юмор занимает особое место в жизни каждого человека. Одним из основных преимуществ является его положительное влияние на формирование копинг-стратегий. В статье рассмотрено роль юмора в борьбе с негативными ситуациями, его взаимосвязь с интеллектом, позитивное

состояние человека, возникающее как реакция на различные ситуации. Рассмотрены разные виды юмора – ирония, пародия, сатира, анекдот, каламбур и др.

Существует два аспекта проявления чувства юмора: когнитивная и эмоциональная. Если когнитивный аспект направлен на регулирование отношений между людьми, то эмоциональный аспект способствует появлению и сохранению позитивного настроения в межличностном пространстве. На основе работ зарубежных и отечественных ученых проанализированы особенности и значение юмора как неотъемлемой части социального и эмоционального интеллектов.

Также было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 119 студентов – от 17 до 22 лет. В диагностике использованы методики Р. Мартина и Г. Лефкурта «Шкала совладания юмором» (CHS The Coping Humor Scale). В результате исследования был определен и проанализирован уровень чувства юмора студентов в условиях ЧС.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, юмористические способности, стресс, копинг.

Кіріспе

Әзілкештік тұлғаның өмірде болатын, қарым-қатынас барысында туындайтын жағдаяттардан күлкілі, қызықты қырларын айта білетін интеллектуалдық қабілеті. Ол шартты және шартсыз рефлекстермен тікелей байланысты.

Қазіргі таңда әр түрлі стрестік жағдайлар адамның өмірінде ерекше орын алады, себебі кез келген қалыптан тыс жағдай адамды жаңа шешімдер қабылдауға немесе барьерлерден жеңіліп, негативтік көңіл-күйдің тууына себепкер болады. Кей уақыттарда осындай негативтік күй ұзақ мерзімге созылып, адамның бойында үрей, мазасыздық, депрессивтік күй кешуіне ықпал жасайды. Осындай жағымсыз күйлермен күресу адамның бойында белгілі бір деңгейде «иммунитетті» қалыптастырып, қиындықтарға қарсы тұруға бейімделгіштік дағдысының пайда болуына әсер етеді.

Шетелдік тәжірибеде стрестік күймен күрес барысында «копинг» термині енгізілген болатын. Оның негізгі түсіндірмесі – адамның деадаптация мен стреске қарсы тұра білуімен байланысты белсенділігі. «Копинг» ұғымы ішкі және сыртқы қиындықтарға адамның қарым-қатынасын айқындайды [1-4] (Абдуллаева, 2009; Буенок, 2014; Гобунов, 2015; Сольнин, 2017).

Бірқатар ғылыми әдебиеттерде әзілкештік қабілет стреспен күресудің ең тиімді жолы болып қарастырылады. Жоғары деңгейдегі әзілкештік қабілетке ие адамдар стресті оңай жеңеді және оның тиімді стратегияларын біледі, сондай-ақ қорғаныстық механизмдерді қалыптастыруға икемді болып келеді.

Әзілдің бірнеше түрлері бар: *ирония, пародия, сатира, анекдот, әзіл, каламбур* және т.б. Әзілдеу барысында назар аударатын жайт, ол тұлғаның өзге адамдардың әзілдерін дұрыс қабылдай білу дағдысына ие болуы.

Әлемдік дағдылар комплексін даярлауда әлеуметтік және эмоционалдық интеллект дағдыларын игеру міндетті шартқа айналып отыр. Өзге адамның мінез ерекшеліктерін ескеріп, оның эмоциясының айрықша жағын түсіне отырып, қарым-қатынасты позитивті тұрғыда қалыптастыру және оның барьерлерін игеру кәсіби сапалардың негізгі сатысына шығып отыр. Осы контексте әзілкештік қабілеттің когнитивтік және эмоционалдық екі қырын қарастырып, оның қазіргі өзгермелі әлемде тұрмыстық және кәсіби іс-әрекеттерді атқарудағы ролін анықтау өзектілікке ие болуда.

Бүгінде, әлемдегі пандемия және соның салдарынан енгізілген төтенше жағдай адамдардың өмірінде үлкен өзгерістерге себепкер болды. Қашықтықтан білім алу, жұмыс орындарының және қызметкерлердің қысқаруы, денсаулыққа төніп тұрған қауіп-қатерлер тұлғаның бойында сенімсіздік, үрей және қобалжу сынды негативтік күйлердің пайда болуына әкелді. Осы тұрғыда жастардың болашаққа сенімі мен үмітінің жоғалмауында, оқу мен қызметтегі онлайн режимге бейімделуінде, оқшаулану (изоляция) кезеңін тиімді өткізуде позитивтік күй мен төзімділік маңызды рөл атқарады.

Зерттеу әдістері

Төтенше жағдай кезінде болып жатқан өзгерістерге студенттердің реакциясын, әзілкештік қабілеттер деңгейін анықтау мақсатында «Әзілкештік қабілетке ие болу шкаласы» (CHS The Coping Humor Scale) жүргізілген болатын. Тестті Р. Мартин және Г. Лефкурт дайындаған (Martin, Lefcourt, 1984) [5]. Қазақ тілінде әзілкештік қабілетті анықтау инструменттерінің болмауына байланысты, аталған тест сұрақтары қазақ тіліне аударылды. Сонымен қатар, респонденттердің зерттеуге

қажетті мағлұматтары (жасы, жынысы) қосалқы сұрақтар ретінде қосылды.

Әдебиеттерге шолу

Әзілкештік қабілеттер қазіргі таңда жоғары өзектілікке ие, себебі оны ұжымдағы адамдарды басқаруда және кикілжінді болдырмау үшін (Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin, Salovey, 2004) [6], стрестік күймен күресуде (Wijewardena, Härtel, Samaratunge, 2017; Abel, 2002) [7-8] және түрлі терапиялық мақсаттарда кеңінен қолданады. Әзілдесу мен позитивті көңіл-күй адамның физиологиялық және психикалық саулығына (Абдуллаева, 2009) [1], стрестің теріс салдарының төмендеуіне ықпал жасайды (Fredrickson, 2001) [9]. Бұл тұжырым Fredrickson еңбегінде анықталған.

Әзілкештік қабілеттің екі қыры бар, бірі – когнитивтік, екіншісі – эмоционалдық. Ситуацияны позитивті қабылдауда адамның психикалық күйі мен эмоциясы адекватты болуы, сондай-ақ өзге адаммен әзілдесу барысында, ойлау және дұрыс қабылдау әрекеттерінің болуы шарт.

Әлеуметтік және эмоционалдық интеллектіні зерттеу барысында, аталған әзілкештік қабілет адамның Мен-тұжырымдамасының қалыптасуына әсер ететіні анықталды. Зерттеу барысында адамдардың өзін-өзі бағалауы және Мен-тұжырымдамасының тұрақтылығы, когнитивтік қабілеттері, оптимизммен, экстраверсиямен өзара байланысы, ал дисфункционалды нұсқаулықтар мен нейротизммен кері байланысы анықталған (Martin, 1996) [10].

Белгілі америкалық фольклорист және әзілді зерттеуші Эллиотт Оринг әзілдің кең тараған жанры анекдоттың адам өміріндегі пайдасы мен әзілді орынды қолданудың өнер екендігін атап көрсеткен болатын (Oring, 2016) [11]. Яғни, адамның дүниетанымы мен ойлау ұшқырлығы оның әзілдерді жылдам әрі мазмұнды құрастыруына түрткі болатыны анықталды.

Сондай-ақ, студенттердің копинг-стратегиялары мен прокрастинация арақатынасы бойынша да зерттеу жүргізілген болатын. Оның нәтижесінде прокрастинацияның төменгі деңгейіне ие студенттерге «мәселені шешуді жоспарлау», «дұрыс бағалау әрекеттері» тән екендігі анықталды (Солынин, Лингурарь, 2017) [4].

Басшылардың әзілге икемділігін анықтау барысында кәсіби белсенділікті арттыруға әзілкештіктің, соның ішінде агрессивті әзілдер мен өзгені келеке ететін қалжыңдардың ролі зерделенген (Буенок, 2014) [2]. Менеджердің кәсіби

денсаулығына әзілдің агрессивті және өзімен байланысты қалжыңдары ерекше әсер ететіні байқалған.

Әзілкештік қабілет әлеуметтік және эмоционалдық интеллекттің құрамдас бөлігі ретінде тұлғаның қоғамдағы кіші және үлкен топтарында, өзінің жеке кеңістігінде қарым-қатынастың дағдыларын игеруін, эмоцияның позитивті бағыттылығын қамтамасыз етеді. Эмоционалдық интеллект адамның өзінің және өзге адамның эмоцияларын түсінуі, оларды басқаруы және өзіндік мотивациясы. Адамның эмоциялары шындықты (реалии) қабылдауынан, белгілі бір жағдаяттардағы қабылданатын шешімдерінен көрініс береді. Жағдайлар адам өмірінде әр қырлы сипатқа ие, сондықтан оларға реакциялар да әр түрлі болады. Әзілкештік эмоционалдық-мазмұндық, мінез-құлықтық, рефлексивтік және реттеуші құрылымдық компоненттерінен тұрады. Әзіл – когнитивтік және аффективтік жанама арақатынасқа ие болатын интеллектуалдық сезім (Горбунов, 2015) [3].

Әзілкештік қабілетті жиі «интеллект» немесе «тапқырлық» ұғымдарымен қатар қолданады. Зерттеулердің бірқатарында әзілді интеллектуалдық қабілеті мен эмоционалдық күйіне байланысты әр адам әр түрлі қабылдайтыны анықталған. Әзілкештік қабілет адамның орынды әзілдеу қабілеті болғандықтан, бұл қабілетке ие адамның эмоционалдық интеллект деңгейі жоғары болуы қажет (Устинова, Качина, 2019) [12]. Себебі, ол ортаның эмоциялық күйіне де оң баға беріп, оған тиімді әсер ете білуі шарт.

1928 жылы Джордж Вашингтон университетінің ғалымы Dr. Thelma Hunt (Hunt, 1928) [13] әлеуметтік қабілеттердің деңгейін анықтау мақсатында тест ұсынған болатын. Тесттің негізгі мазмұны адамның мінез-құлықтарын бақылау, әлеуметтік жағдаяттарды шешу, мимикалармен байланысты жаттығуларды шешуден тұрады. Аталған тесттің екінші нұсқасы төмендегі элементтерден тұрады:

- адамның мінез-құлқын бақылау;
- сөйлеушінің психикалық күйін анықтау;
- есімдер мен түрлерді есте сақтау;
- әлеуметтік жағдаяттарды шешу;
- әзілкештік қабілет.

Соңғы нұсқасы әзілге икемділіктің адамдар арасындағы қатынасты жеңілдетіп, бірін-бірі жіті түсініп, позитивті күйге ие болуына, ал ол өз кезегінде еңбектің тиімді болуын қамтамасыз ететіндігін айқындап отыр.

Әзілкештікті жағымды қабілет ретінде қарастырған бірқатар ғалымдар оның екінші

теріс қыры бар екенін де жоққа шығармайды. Өзілкештік агрессияның көпқырлы түрі ретінде қарастырылады. Оған көптеген комедиялық фильмдер мен газет-журнал, интернет беттеріндегі анекдоттардың астарындағы қатаң сын мен ащы шындық дәлел болып отыр. Сонымен қатар, адамды мазақ етіп күлу де белгілі бір деңгейдегі агрессия мен шабуылды білдіретін үрдіс. Өзілкештік риторика мен қазіргі таңдағы дебаттарда ерекше орын алады. Сөз тапқырлық кез келген баяндаушының өткір құралы ретінде танылады, себебі ол оппоненттер мен сыншыларды әлсіретуге бағытталады (Рexman, Zvaigzne 2004).

Адамдар жалғыздықта әзілдерге әсер етіп, күлуі мүмкін. Алайда, әзілкештік әлеуметтік құбылыс және адамдар көбінде өзге адамдармен қарым-қатынас барысында жиі әзілдейді (Martin, Kuiper, 1999; Provine, 2004). Өзілкештік адамдар арасындағы әлеуметтік қатынасты реттей отырып, өзара тартымдылықты тудыратын құбылыс екені анықталған.

Ақпараттарды талдай келе, әлеуметтік және эмоционалдық интеллект және әзілкештік субъектінің мінезін анықтайтын интеллектуалдық

қабілет ретінде қарастырылуы мүмкін; екіншіден стресспен күресуде оның айрықша орны бар деген ой түйіндеуге болады.

Зерттеу нәтижелері және оларды талдау

Зерттеуге педагогикалық мамандықта білім алып жүрген 119 студент қатысты, олардың 29% (19) ер бала болса, 100 қыз бала. 17-19 жас шамасында 84, 20-22 жастағы 35 респондент, оның 29% бітіруші түлектер (4-курс студенттері).

Аталған жұмыс елімізде төтенше жағдай мерзімінде жүргізілгендіктен, қашықтықтан білім алу барысында студенттердің өмірі мен оқуы арасындағы байланысқа баса назар аударылды. Тәжірибеге қатысқан студенттердің жеке тұлғалары экспериментаторларға бұрыннан тағы, кездейсоқ іріктеме жасалған жоқ.

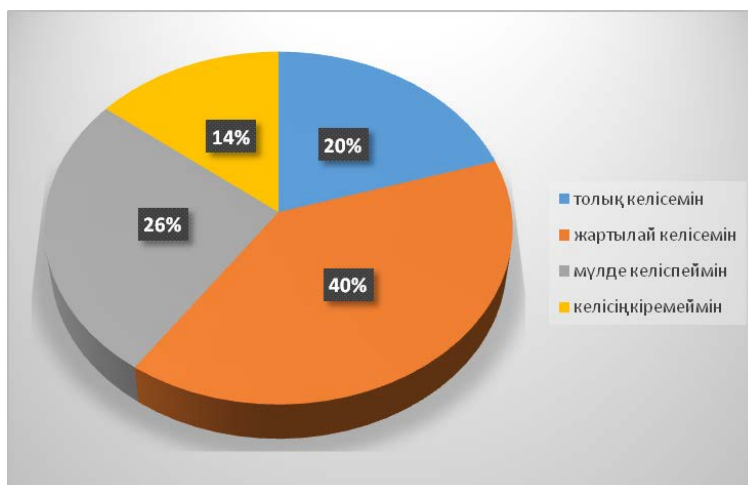
Зерттеу барысында студенттерге 7 сұрақтан тұратын тест берілді. Нұсқаулығына сәйкес, тестте берілген пайымдауларға 4 жауаптың («толық келісемін», «жартылай келісемін», «мүлде келіспеймін», «келісіңкіремеймін») бірін таңдау ұсынылды. Респонденттердің жауаптары төмендегідей нәтижелерді көрсетті (1-кесте).

1-кесте – Өзілкештік қабілетіне ие болу деңгейін анықтауға арналған сауалнама нәтижесі

	Мен қиын жағдайда өзімнің әзілкештік қабілетімді жиі жоғалтып аламын	Мен өмірдегі қиындықтарды, жиі кездесіп тұратын күлкілі жағдай ғой деп қарастырсам, олардың әсерінің азайып жатқанын сезінемін	Мен, әдетте, қиын жағдайларда күлкілі нәрселерді айтуға тырысамын	Өмірдегі қиындықтарға әзіл түрде қарау менің өмірімді жеңілдетпейді	Күлу немесе жылау жағдайы туындағанда, мен күлулі тандар едім	Қиын жағдайдың өзінен де, мен әдетте әзілдейтін және күлетін нәрселерді табатын едім	Өз тәжірибемнің арқасында, әзіл – мәселелерді шешудің өте тиімді әдісі екенін білемін
толық келісемін	24	31	30	30	70	40	40
жартылай келісемін	47	44	50	40	29	43	48
мүлде келіспеймін	31	21	18	26	9	21	11
келісіңкіремеймін	17	23	21	23	11	15	20

Студенттер арасында өзінің қалыптан тыс жағдайда әзілкештік қабілетін жоғалтып алатын студенттер 20% және керісінше, қиын жағдайларда позитивті күйде болатын студенттер 26% құрады. Және кей кезеңдерде әзілкештіктен қол үзетін студенттер саны 47 (40%) болғаны анықталды (1-сурет). Қиындық

туған сәтте әзілкештікке жүгінетін жоғары курстың студенттері екені анықталған. Бұл жерде аталған жас шамасына тән ерекшеліктердің бірі ұжымдық ойлауды, сондай-ақ бірқатар оқу барысындағы стрестерді бастарынан өткізіп, оларды женуге деген ұмтылыстың қалыптасуын ескерген жөн.



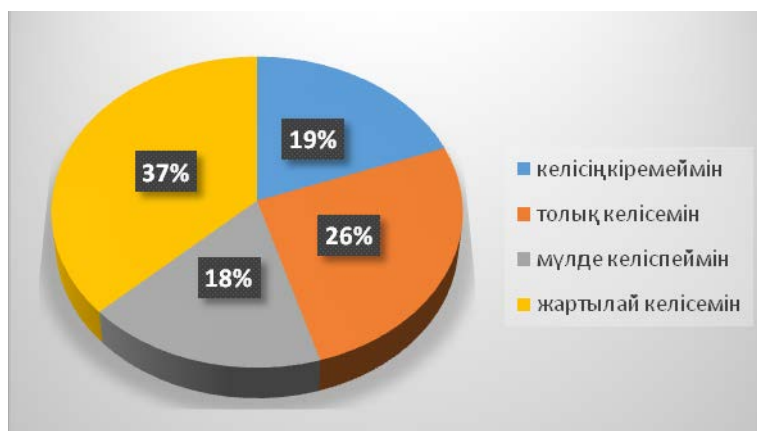
1-сурет – Мен қиын жағдайда өзімнің әзілкештік қабілетімді жиі жоғалтып аламын

Респонденттердің басым көпшілігі кез келген қиындықты позитивті көңіл-күймен қабылдаған жағдайда, теріс әсердің төмендейтінін көрсеткен (2-сурет). Дегенмен, 21 студенттің бұл пікірмен келіспейтіні анықталды. Яғни, 37% респонденттің пайымдауынша, кез келген негативтік жағдайды әзілмен қабылдау мүмкін емес, немесе қаншалықты әзілмен қабылдаса да, оның әсерінің төмендеуі байқалмайды. Алайда, кей жағдайларда («жартылай келісемін» деген жауапқа негізделе отырып) ұсақ мәселелер мен негативтерді әзілге айналдырып, оны шешу жолын жеңілдету – мүмкін болатын жағдай.

Тәжірибеге қатысқан 50 студент қалыптан тыс қиын жағдаяттарда әзілдерді кей уақыттарда және 25% (31 студент) үнемі айтаты-

ны айқындалды. Керісінше, 15% (21 студент) адам аталған тұжырыммен келіспейді. Аталған тұжырымға алынған жауаптар респонденттердің қиындықтарды қалай қабылдайтынымен тығыз байланысты (2-сұрақ). Алдыңғы тұжырыммен келіспеген студенттер, қалыптан тыс жағдайлар туындағанда, әзілдік әңгімелерді айтпайтыны анықталды.

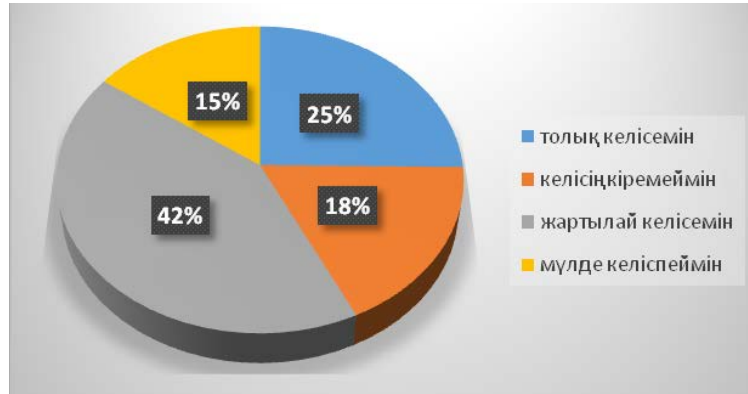
Жоғарыда аталған қиын жағдаяттарда әзілдік әңгімелерді айту деңгейінің басымдығына қарамастан, қиындықтарға позитивті көңілмен қараудың маңызы бар екендігіне респонденттердің 25% толық, 34% жартылай келіспейтіндігін білдірген (4-сурет). Сонымен қатар, бұл тұжырымға қарама-қарсы, яғни әзілдің өмірдегі қиындықтарды жеңілдететінін 22% мақұлдаған.



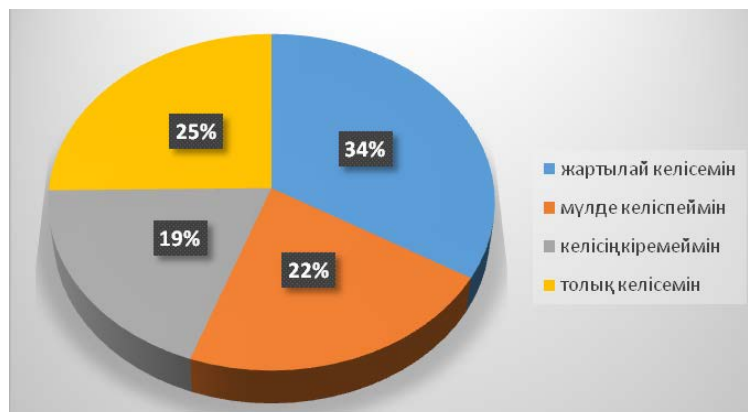
2-сурет – Мен өмірдегі қиындықтарды, жиі кездесіп тұратын күлкілі жағдай деп қарастырсам, олардың әсерінің азайып жатқанын сезінемін

Зерттеуге қатысушылардың жартысынан көпшілігі (59%) жағдаяттарға әсерлері тұрғысынан күлуді таңдайтыны анықталды (5-сурет). Сондай-ақ, студенттердің 34% (толық) және 36% (жартылай) белгілі бір қиындықтардың

барысында әзілдік нәрселерге назар аударатыны анықталды (6-сурет). Демек, қиындық жағдайына әзілкештікпен қарау, кейбір негативтен күлкілі жайттарды көруіне ықпал жасайтын фактор болып отыр.



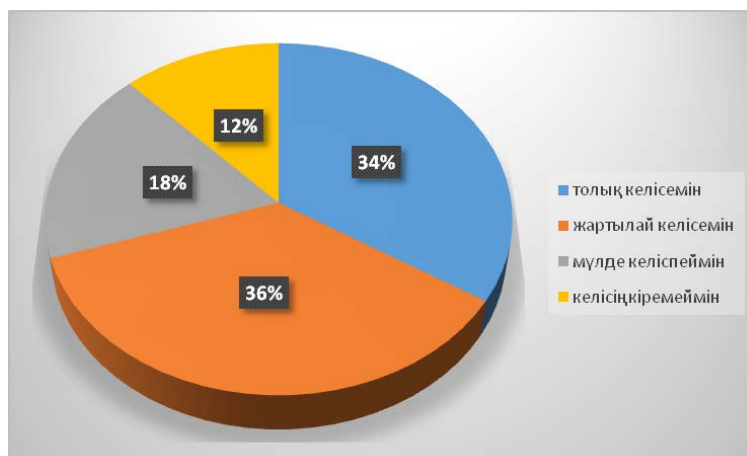
3-сурет – Мен, әдетте, қиын жағдайларда күлкілі нәрселерді айтуға тырысамын



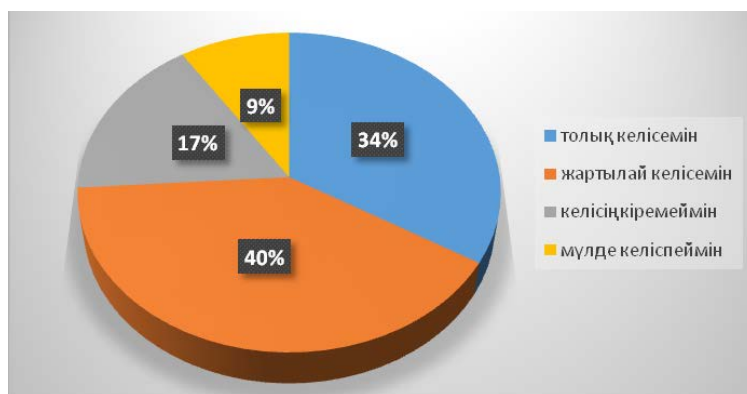
4-сурет – Өмірдегі қиындықтарға әзіл тұрғысынан қарау менің өмірімді жеңілдетпейді



5-сурет – Күлу немесе жылау жағдайы туындағанда, мен күлуді таңдар едім



6-сурет – Қиын жағдайдың өзінен де, мен әдетте әзілдейтін және күлетін нәрселерді табатын едім



7-сурет – Өз тәжірибемнің арқасында, әзіл – мәселелерді шешудің өте тиімді әдісі екенін білемін

Студенттердің жас ерекшеліктеріне және кәсіби тәжірибелерінің төмендігіне қарамастан, әзілдің проблемалық жағдайлардан шығудың тиімді әдісі екендігін басым көпшілігі (34% (толық) және 40% (жартылай) мақұлдаған. Аталған сұрақтың мазмұнының күрделілігіне, студенттердің басым көпшілігінің еңбек тәжірибесін бастамағанына қарамастан, тәжірибеге қатысқандардың басым көпшілігінің жауаптары позитивті екендігі көрініп тұр. Дегенмен, проблемалық жағдайларды шешуде әзілге сүйенбейтін респонденттердің бар екендігі де анық.

Қорытынды

Позитивтік көңіл-күй әзілкештік қабілеттің қалыптасуына ықпал жасайды. Кез келген әрекетті көңілді күйде орындау жұмыстың нәтижелі болуына оң әсерін тигізбек. Алайда, кез

келген жағдайға әзілмен қарау әрдайым мүмкін бола бермейді, себебі оған жағдайдың қиындық деңгейі, субъектінің жас және жеке ерекшеліктері, кәсіби сапалары, өмірлік тәжірибесі секілді факторлар әсер етеді.

Студенттік кезеңде жастардың дүниетанымының қалыптасуы, ішкі позициялардың қалыптасуы, оның өмірде алатын орны және өз болашағына жоспар құруы секілді үдерістер орын алады. Психолог ғалымдардың (Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, И.А. Зимняя және т.б.) пікіріне сүйенсек, студенттік шақтың бастапқы кезеңдері жасөспірімдік кезеңді қорытындылаушы, ал соңғы кезеңдері ересектіктің бастамасы болып саналады. Осыған орай, тәжірибеде 1, 2-курс студенттерінде бейімделу, қоршаған ортадан тәуелділік, оқшаулану секілді үдерістер орын алса, бітіруші түлек-

тердің бойынан пікірлерін ашық айту, индивидуалдық жұмыстарға басымдық таныту, кәсіби сапаларының қалыптасуы көрініс береді.

Жүргізілген эксперименттік жұмысқа бүгінде орын алып отырған төтенше жағдайлар, оқшаулану және қашықтықтан білім алудың тигізген әсері бар деп санаймыз. Себебі, аталған мерзімде адамдардың тікелей қарым-қатынасы онлайн режимдегі жиындарға, ал диалогтар гаджеттегі мессенджерлер мен қоңырауларға ауысты. Ал ол өз кезегінде, адамдардың мінез-құлықтарына, жүріс-тұрысына, эмоционалдық күйіне және кәсіби әрекеттеріне ықпал жасады.

Зерттеу барысында, бір жағынан, қиындық жағдайында әзілді айту және жағдайды оптимистік көзқараспен қабылдауға студенттердің

икемділіктері анықталса, екінші жағынан, қалыптан тыс жағдайларда әзілкештікті жоғалтып алу және мәселелерді шешуге оның қатысының болмауы туралы пікірлер де орын алған.

Қорытындылай келе, студенттердің төтенше жағдай кезінде әзілкештік қабілеттері олардың әлеуметтік және эмоционалдық интеллект деңгейлерімен тікелей байланысты. Әлеуметтік және эмоционалдық деңгейі жоғары деңгейде дамыған студент қиындық жағдайында өзінің бойындағы әзілкештік қабілетін сақтап, позитивті көзқараспен мәселелерді шешуге, кикілжіңді болдырмауға тырысады. Соның нәтижесінде, жұмыстың тиімділігі артады, әзілкештік адамдар арасындағы дистанцияны болдырмайды, шығармашылыққа икемделеді, өзіндік басқару және мотивация орын алады.

Әдебиеттер

- 1 Абдуллаева, М. М. Возможности юмора как регулятора стресса [Текст] // Прикладная юридическая психология. – 2009. – №4. – С. 117-128.
- 2 Буенок, А.Г. Юмор как фактор профессионального здоровья менеджеров [Текст]: дис. на соискание ученой степени кандидата психологических наук: 19.00.03: защищена 01.10.2014 г. / Буенок Анастасия Геннадьевна. – СПб., 2014. – 170 с.
- 3 Горбунов, С.А. Юмор как составная часть эмоционального интеллекта [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». – 2015. – №3. – <http://mir-nauki.com/PDF/07PSMN315.pdf>
- 4 Солянин, Н.Э., Лингурарь, А.В. Особенности защитного и совладающего поведения студентов с разным уровнем прокрастинации [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 184-188.
- 5 Martin, R.A., Lefcourt, H.M. Situational humor response questionnaire: quantitative measure of sense humor // Journal of personality & social psychology. – 1984. – №47(1). – P. 145-155.
- 6 Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., Salovey, P. Emotional intelligence and social interaction // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2004. – №30. – 1018-1034 бб.
- 7 Wijewardena, N., Härtel, C., EJ. Samarantunge, R. Using humor and boosting emotions: An affect-based study of managerial humor, employees' emotions and psychological capital // Human Relations. – 2017. – №70 (11). – 1316-1341 бб.
- 8 Abel, M. Humor, stress, and coping strategies // Humor – International Journal of Humor Research. – 2002. – №15 (4). – 365-381 бб.
- 9 Fredrickson, B.L. The role of positive emotion in positive psychology: The broaden – and – build theory of positive emotion // American Psychologist. – 2001. – №55(3). – 218-226 бб.
- 10 Martin, R.A. Is laughter the best medicine? Humor, laughter, and physical health // Current directions in psychological science. – 2002. – №11(6). – 216-220 бб.
- 11 Oring, E. Joking Asides: The Theory, Analysis, and Aesthetics of Humor. UP of Colorado. – 2016.
- 12 Устинова, А.А., Качина, А.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и предпочитаемого стиля юмора в контексте профессионального общения // Организационная психология. – 2019. – Т.9. – № 4. – С. 125-140.
- 13 Hunt, Th. The measurement of social intelligence // Journal of Applied Psychology. – 1928. – №12 (3). – 317-334 бб.
- 14 Martin, R.A., Kuiper, N.A. Daily occurrence of laughter: Relationships with age, gender, and Type A personality // Humor – International Journal of Humor Research. – 1999. – 12(4). – 355-384 бб.
- 15 Pexman, P.M., Zvaigzne, M.T. Does irony go better with friends? // Metaphor&Symbol. – 2004. – №19(2). – 143-163 бб.
- 16 Provine, R.R. Language, tickling, and evolution of speech and self // Current Directions in Psychological Science. 2004. – № 13(6). – 215-218 бб.

References

- Abdullaeva, M. M. (2009). Vozmozhnosti yumora kak regulatora stressa. Prikladnaya yuridicheskaya psihologiya, [Opportunities for humor as a stress regulator. Applied legal psychology] №4, pp.117-128. (in Russian).
- Abel, M. (2002). Humor, stress, and coping strategies. Humor – International Journal of Humor Research, №15(4), pp. 365-381.
- Buenok, A.G. (2014). Yumor kak faktor professionalnogo zdorovya menedzherov. Dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni kandidata psihologicheskikh nauk: 19.00.03: zaschischena 01.10.2014g. [Humor as a factor of professional health of managers: dis. for the degree of candidate of psychological Sciences] 170 p. (in Russian).

Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden – and – build theory of positive emotion. *American Psychologist*, №55(3), pp. 218-226.

Gorbunov, S.A. (2015). Yumor kak sostavnaya chast emotsionalnogo intellekta. Internet-zhurnal «Mir nauki, [Humor as an integral part of emotional intelligence [Electronic resource]. The Internet-the magazine «World of science»] №3. <http://mir-nauki.com/PDF/07PSMN315.pdf> (in Russian).

Hunt, Th. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, №12 (3), pp. 317-334.

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, №30, pp.1018-1034.

Martin, R.A. (2002). Is laughter the best medicine? Humor, laughter, and physical health. *Current directions in psychological science*, №11(6), pp. 216-220.

Martin, R.A., Kuiper, N.A. (1999). Daily occurrence of laughter: Relationships with age, gender, and Type A personality. *Humor – International Journal of Humor Research*, 12(4), pp. 355-384.

Martin, R.A., Lefcourt, H.M. (1984). Situational humor response questionnaire: quantitative measure of sense humor. *Journal of personality & social psychology*, №47(1), pp. 145-155.

Oring, E. (2016). *Joking Asides: The Theory, Analysis, and Aesthetics of Humor*. UP of Colorado.

Pexman, P.M., Zvaigzne, M.T. (2004). Does irony go better with friends? *Metaphor&Symbol*, №19(2), pp. 143-163.

Provine, R.R. (2004). Language, tickling, and evolution of speech and self. *Current Directions in Psychological Science*, №13(6), pp. 215-218.

Solyinin, N.E., Lingurar, A.V. (2017). Osobennosti zaschitnogo i sovladayuschego povedeniya studentov s raznyim urovnem prokrastinatsii. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. [Features of protective and coping behavior of students with different levels of procrastination. Yaroslavl pedagogical Bulletin.]* № 3. pp.184-188. (in Russian).

Ustinova, A.A., Kachina, A.A. (2019). Vzaimosvyaz emotsionalnogo intellekta i predpochitaemogo stilya yumora v kontekste professionalnogo obscheniya. *Organizatsionnaya psihologiya, [The relationship between emotional intelligence and the preferred style of humor in the context of professional communication. Organizational psychology]* V.9, № 4, pp. 125-140. (in Russian).

Wijewardena, N., Härtel, C., E.J. Samarantunge, R. (2017). Using humor and boosting emotions: An affect-based study of managerial humor, employees' emotions and psychological capital. *Human Relations*, №70 (11), pp.1316-1341.

К.Ш. Бакирова¹, А.А. Туктасинова^{2*}

¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

²Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Қазақстан, Өскемен қ.

*e-mail: aigerim.93.tsn@gmail.com

**БИОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ БАҒДАРЛАМАЛАРЫНДА
CLIL ТЕХНОЛОГИЯСЫН ІСКЕ АСЫРУ**

2015-2020 жылдарға арналған Үш тілді білім беруді дамытудың Жол картасына сәйкес Қазақстан Республикасының көптілді білім беруді жүзеге асыру мақсатында пән мен тілді ұштастырып оқыту (Content and Language Integrated Learning) қолданылады. CLIL оқыту жүйесі де таңдалған пәндер циклінде, оқу нысанында немесе жалпы жоғары мектепте технологияны қолдану мен одан әрі дамытуға әсер ететін бірқатар факторларға иелік етеді. Әлемдік және қазақстандық тәжірибеде пән мен тілді ұштастырып оқытуды іске асыруға және осы оқытуды іске асыру процесінің өзіне ықпал ететін немесе тежейтін факторлар ерекше назар аудару нысаны болып табылады. Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университетінің биологиялық білім беру бағдарламалары базасында осы факторларды зерттеуге, қолданыстағы оқыту үрдісінің оң және теріс ықпалдарын анықтауға және оқыту үдерісінде туындайтын қиындықтардың себептерін анықтауға бағытталған зерттеу жүргізілді. Зерттеу сауалнама әдісімен қорытындыланды. Пәндік-тілдік тұрғыдан ұштастырылған оқыту үдерісіне қатысушылар, яғни ағылшын топтарының оқытушылары мен білім алушылары респонденттер ретінде өздерінің пікірлерін білдірді. Алынған ақпараттар мен зерттеу нәтижелері негізінде мәселені жүзеге асырудың ағымдағы жағдайы анықталып, пәндік-тілдік тұрғыдан ұштастырылған оқытуды жақсарту бойынша ұсыныстар жасалды. Алынған мәліметтер сөз болған технология оқытуды жүзеге асыру және оның сапасын одан әрі арттыру құралы ретінде қарастырылуы ықтимал екендігін көрсетті.

Түйін сөздер: пән мен тілді ұштастырып оқыту (CLIL), CLIL факторлары, CLIL іске асыру, сауалнама.

K.Sh. Bakirova¹, A.A. Tuktassinova^{2*}

¹Abai Kazakh National Pedagogical University, Kazakhstan, Almaty

²Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Kazakhstan, Ust-Kamenogorsk

*e-mail: aigerim.93.tsn@gmail.com

**Implementation of CLIL Technology in
Biological Education Programs**

In the Republic of Kazakhstan Content and Language Integrated Learning is used to implement multilingual education according to the Roadmap for the trilingual education development for 2015-2020. CLIL has a number of factors influencing the application and further development of technology in the chosen cycle of disciplines, the training form or in higher education as a whole. The object of close attention both in the world and Kazakhstan practice is the factors contributing or inhibiting the implementation of content and language integrated learning and the process of implementing this training. Based on the biological educational programs of Sarsen Amanzholov East Kazakhstan State University, a study was conducted aimed at studying these factors, identifying the positive and negative sides of the applied training and establishing the causes of difficulties encountered in the learning process. The study used questionnaire survey. The respondents were participants in subject-language integrated training – teachers and students of English groups. The current state of implementation was established and recommendations for improving content and language integrated learning were presented. The obtained data showed that the technology can be considered as a tool for further implementation of this training and improving its quality.

Key words: Content and Language Integrated Learning (CLIL), CLIL factors, CLIL implementation, questionnaire.

К.Ш. Бакирова¹, А.А. Туктасинова^{2*}

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Казахстан, г. Алматы

²Восточно-Казахстанский университет имени С. Аманжолова, Казахстан, г. Усть-Каменогорск

*e-mail: aigerim.93.tsn@gmail.com

Реализация технологии CLIL в биологических образовательных программах

В Республике Казахстан применяется предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning) для реализации полиязычного образования согласно Дорожной карте развития трехязычного образования на 2015-2020 годы. CLIL имеет ряд факторов, воздействующих на применение и дальнейшее развитие технологии в выбранном цикле дисциплин, форме обучения или в высшей школе в целом. Объектом пристального внимания в мировой и казахстанской практике являются факторы, которые способствуют или сдерживают реализацию предметно-языкового интегрированного обучения и сам процесс реализации данного обучения. На базе биологических образовательных программ Восточно-Казахстанского государственного университета имени Сарсена Аманжолова было проведено исследование по изучению данных факторов, выявлению положительных и отрицательных сторон применяемого обучения и установлению причин возникающих сложностей в процессе обучения. В исследовании был применен опрос методом анкетирования. Респондентами выступили участники предметно-языкового интегрированного обучения – преподаватели и обучающиеся английских групп. Установлено текущее состояние реализации и представлены рекомендации по улучшению предметно-языкового интегрированного обучения. Полученные данные показали, что технология CLIL может рассматриваться как инструмент дальнейшей реализации данного обучения и повышения его качества.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), факторы CLIL, реализация CLIL, анкетирование.

Кіріспе

Пән мен тілді ұштастырып оқыту (ағылшын тіліндегі атауы – Content and Language Integrated Learning – CLIL) жоғары мектеп қабырғасында пәннің мазмұнын оқыту үдерісі екінші немесе шет тіл есебінен жүргізілетін инновациялық педагогикалық технология болып табылады. Бұл жағдайда тіл оқыту бағдарламасының ауқымды бөлігіне ұштастырылған күйде болады, сөйтіп, Қазақстан Республикасында 2015-2020 жылдарда Үш тілді білім беруді дамытудың Жол картасына сәйкес («Дорожная карта развития трехязычного образования в Республике Казахстан на 2015-2020 годы», 2015) [1] көптілді оқыту жүйесі жағдайында пәннің 30%-ы ағылшын тілінде, ал тек ағылшын тілінде ғана білім беру ауқымында түгелімен, яки 100% ағылшын тілінде жүргізілуі тиіс. CLIL тілдік оқыту жүйесіндегі, мейлінше тиімді технология, себебі ол оқытудың әр түрлі формаларына және білім алушыларды үнемі ынталандырып отыруға негізделген.

Кез келген педагогикалық технология сияқты, CLIL де таңдалып алынған пән цикліне, оқыту формасына немесе жалпылама жоғарғы мектеп түріне орай өзін қолдануға және одан әрі дамытуға әсер ететін бір топ факторларға тәуелді.

CLIL технологиясына жағымды әсер ететін

факторлар сол технологияны одан әрі табысты түрде қолдануға жағдай жасайтын мәдени, әлеуметтік және тілдік орталарға қатысты міндеттерді орындауға жұмылдырылған ең шешуші технологиялық принциптер мен аспектілерге негізделеді. Бұларға жататындар:

1. Білім алушылардың жастарына қатысты көрсеткіштер: студенттік кезең деп аталатын 18-25 жас аралығына сәйкес келетін жас адамдар, әдетте білім алуға бағытталған іс-әрекеттер аясында біріге отырып, тек өздеріне ғана тән әлеуметтік жағдаймен және құндылықтар жүйесімен сипатталады;

2. Әлеуметтік-лингвистикалық орта: интерұлттық қатынастарға дайындықпен және көптілділікке қызығушылықпен сипатталатын мәдениетаралық қатынастардың және жалпылама тілдік біліктіліктің дамуымен ерекшеленеді;

3. CLIL-ге деген өзіндік қатынас дәрежесі: пән мен тілді ұштастырып оқыту бағдарламалары шет тілдерді табиғи түрде игеруге және осы игерудің оқыту бағдарламасының ауқымды бөлігіне немесе сол бағдарламаға тұтастай кірігуіне негізделе отырып, тілдік ортаға неғұрлым тереңірек бойлауға мүмкіндік беретін болады.

CLIL технологиясы, жоғарыда айтылғандардан өзге, білім алушының сыни тұрғыдан ойлау жүйесін дамытып, тілдік біліктілігін арттыратын болады, ал мұның өзі сол білім алушының

өмірлік дағдыларды жинақтауына, білуге деген ынтасы мен сенімінің артуына септігін тигізетін болады (Хамитова, 2013: 90) [2, 90 б.].

CLIL технологиясына жағымсыз әсер ететін факторлар әдістемелерді дамыту және сөз болып отырған технологияны іске асыру барысында көрініс беретін мәселелерге негізделеді. Бұл жайт, сайып келгенде, CLIL-дің арнаулы әдістеме ретінде дамуын, сөйтіп оны жоғарғы мектеп қабырғасындағы қолданылу аясын шектейтін болады. Мұндай факторларға жататындар мыналар:

1. Әдістемені жүзеге асыру: алға қойылған мақсат пен CLIL технологиясының, сол сияқты жоғары мектеп ұсынып отырған талаптардың бір-бірімен сәйкеспеуі;

2. Шет тілді пайдалану: CLIL әдістемесі тілді тым-тәуір меңгеруді және тілдік құралды еркін түрде қолдана білуді қажет етеді, ал бұл талаптардың орындалмауы білім алушылардың болашақта грамматикалық тұрғыдан таза сөйлеуіне, пікірін дәлме-дәл жеткізе білуіне кері әсерін тигізетін болады;

3. Оқытушы мен білім алушының қабілет қарымы: сөз болып отырған технология оқытушы тарапынан да, білім алушы тарапынан да тілдік біліктілікті үнемі жетілдіріп отыруды қажет етеді. «Тілдік кедергілер» де, білім алушының білім дәрежесін бағалаудағы түсініспеушіліктер де көрініс береді.

Бұл орайда, мынаны ескеру қажет: бір жағынан, пән оқытушысы шет тілінің арнаулы маманы емес, ал екінші жағынан, оқытушы білім алушының тілдік мүмкіндігіне орай пән мазмұнын барынша «жеңілдетуге» мәжбүр. Ал мұның өзі оқытушының оқыту мен тілді меңгеру дәрежесі хақында және пәннің мазмұны хақында кәдімгідей күмәндануына алып келмекші (Coyle, 2010: 105) [2, 105-б.].

Қазақстанның жоғары оқу орындарына CLIL педагогикалық технологиясы белсенді түрде енгізіле бастады. Алайда, бүгінгі жағдайда сөз болып отырған бағытта жүргізіліп жатқан арнаулы ғылыми зерттеулердің жетімсіздігі салдарынан бұл технологияны эксперименттік түрде енгізу шараларының шын мәніндегі тиімділігі әлі де болса толықтай анықталмай отыр.

Алға қойылған мақсат-мүдделер мен міндеттер

Бұл мақаланың басты мақсаты ағылшын топтарына биологиялық білім беру бағдарламалары бойынша білім берудің жағымды және жағымсыз

тұстарын анықтау және пән мен тілді ұштастырып оқытуды жүзеге асыру барысында туындайтын басты-басты қиындықтарды анықтау болып табылады. Осыған орай зерттеудің төмендегі міндеттері белгіленді:

1. Ағылшын топтарында оқитындарды пән мен тіл ұштастырылған білім беру жүйесіне икемдеу;

2. Инновациялық педагогикалық технология болып табылатын CLIL-дің дамуына көмектесетін немесе кедергі келтіретін факторларды анықтау;

3. Биологиялық білім беру бағдарламасы ауқымында пән мен тілді ұштастырып оқытуды жүзеге асыруға қажетті шарттарды анықтау.

Таңдалып алынған бағыттар бойынша зерттеулер жүргізу ағылшын топтарында білім беруде туындайтын қиындықтарды анықтауға, CLIL-ді жүзеге асыру факторларын нақтылауға және сөз болып отырған педагогикалық технология ауқымында жүргізілетін білім беру үдерісін одан әрі жақсартуға деген ұсыныстарды жасақтауға мүмкіндік берді.

Әдеби шолу

Пән мен тілді ұштастырып оқыту (CLIL) оқытуға деген дуалды-фокусты ұстаным болып табылады, бұл ұстанымға сәйкес қосымша тіл сол тілдің өзін үйренуге және пән мазмұнын игеруге қолданылады. Қосымша тіл ретінде тек шет тіл ғана емес, нақтылы елде немесе жекелеген аймақта қолданылатын кез келген екінші тіл алынуы мүмкін. Пән мен тілді ұштастырып оқыту дамуының халықаралық тарихында Көне Римдегі мултилингвистикалық қауымдастық пен жаһандану үдерісі арасындағы, яки XXI ғасырдағы елдердің экономикалық тұрғыдан немесе әлеуметтік тұрғыдан бір-бірімен жақындаса түсуі арасындағы өзара байланысты атап көрсетуге болады (Coyle, 2010: 1) [3, 1-б.]. Солай бола тұрса да, CLIL 1990 жылы бір топ Еуропа елдерінің әр түрлі салалар мен бағыттар бойынша сарапшылары тарапынан қолданысқа енгізілді (Cenoz, 2014) [4]. Бұл құбылыстың түп-төркіні көптілді білім беруді дамытудың еуропалық тәжірибесімен анықталды, бұл тәжірибеге сәйкес жекелеген пәндер бойынша аймақтық тілде немесе шет тілде білім беру ұлттық шекараларға көршілес орналасқан, бірақ лингвистикалық тұрғыдан өзгешеленген аймақтарда жүзеге асырылды. Осылайша білім беру жүйесінің тәжірибеге енгізіле бастауы 1950-1960 жылдарға сәйкес келеді. Мұндай

оқыту жүйесіне өздерінің тілдік және әлеуметтік деңгейі тұрғысынан түрлі деңгейдегі білім алушылар тартылатын болды (Pаража, 2014: 5) [5, 5 б.]

Педагогикалық технология ретінде CLIL-ге деген қызығушылықтың жыл санап арта түсуі қосымша тілде білім беру ісінде жаңадан жаңғыртылған және бұрынғылардан гөрі тиімдірек оқыту әдістемелерін белсенді түрде іздестіруге алып келді. Еуроодаққа кіретін елдер арасындағы өзара ынтымақтастық жағдайында жаңа әдістемелер іздестіру өте орынды еді, себебі бұл жайт білім алушыға, мейлі ол Еуроодаққа кіретін елдерде оқысын немесе өзге елдер мен қауымдастықтарда оқитын болсын, жаһандану үдерісіне әлдеқайда жақсырақ дайындалуға мүмкіндік беретін еді (Cenoz, 2014) [4].

CLIL өзіне ғана тән өзгешеліктеріне орай, бүкіл білім мәселесімен айналысушыларға (білім алушылар мен білім берушілерге) бір топ лингвистикалық талап қояды. Бұл орайда, CLIL технологиясы ауқымында білім беру мәселесі пән мен тілді ұштастыра оқыту принциптерін қатаң сақтауды қажет ететіндігін ерекше атау орынды. Мұндай үйлесімділіктің жарқын мысалы ретінде С әрпінен басталатын төрт бірдей білім беру бағдарламасы моделдерін (4Cs) атауға болады, олар: Content (Мазмұн), Communication (Ынтымақтасу), Cognition (Когниция), Culture (Мәдениет). Білім берудің 4Cs бағдарламасы тілді үш бағытта бірдей дамытуға қол жеткізеді, олар: оқыту, яки білім беру тілі (нақтылы мазмұндағы негізгі түсініктерді ұғындыру үшін қажет), оқыту үшін, яки білім беру үшін қажет тіл (мазмұнмен жұмыс істеуге және онымен өзара әрекеттесуге қажет), сол сияқты оқыту үшін оқыту тілі (белсенді түрде жұмыс істеу нәтижесі болып табылатын кездейсоқ тіл) (Coyle, 2007) [6]. Жоғарыда айтылған төрт элементті бір ортаға жинақтау арқылы CLIL-ге педагогикалық технология ретінде келу арнаулы орта қалыптастырады, білім алушылар бұл ортада қосымша тіл үйренумен және сол үйренген тіл арқылы өзара түсінісумен ғана шектеліп қалмай, өздерінің білуге деген құштарлығы мен когнитивтік қабілеттерін де шындай түседі, сөйтіп өздері қол жеткізген дағдыларын одан әрі жетілдіре отырып, өзінің де, өзгелердің де мәдениетін тереңірек қабылдайтын болады (Temirova, 2015) [7].

CLIL әдіснамасын жақынырақ қарастыра болсақ, мынаны байқауға болады: пән мен тілді ұштастыра оқыту білім беруге инновациялық тұрғыдан келу ісінің арнаулы іргетасы рөлін

атқарады, себебі білім берудің бұл жүйесі тілді және өзге пәндердің мазмұнын, оқу жоспарларын және ғылым салаларын біріктіріп қарастыратын бүкіл контентті кешенді түрде игеруге айтарлықтай көмектеседі. Мәселеге тек инновациялық тұрғыдан келу ғана пәндерді шет тілде игеруге мүмкіндік береді. Олай болса, CLIL-дің негізінде контент пен тілдің өзара ынтымақтастығы жүзеге асады, ал мұның өзі білім алушының тілді үйренуіне және оны жетілдіре түсуіне бірден бір жағдай жасай отырып, тілдің қолданылу аясының әр түрлі құралдар мен әрекеттер көмегімен кеңейе түсуін қамтамасыз етеді (Mehisto, 2008: 11) [8, 11 б.].

Бұдан өзге, CLIL жүйесі педагогикалық технология ретінде оқытушыларға мәдениетке қатысты мәселелерді де табысты түрде шешуге мүмкіндік береді. CLIL-дің интегралдық сипаты оның ауқымында үш түрлі мәселенің – шет тілді үйренудің, пәнді игерудің және мәдениетаралық ынтымақтастықтың – бірігуіне мүмкіндік жасайды. Олай болса, CLIL ауқымында елдің немесе бүкіл әлемнің мәдениеттеріне қатысты мәселелерді ұғынуға және зерделеуге көмектесетін тақырыптарды таңдап алу мүмкіндігі бар болып шығады (Romanowski, 2018) [9]. Мұның өзі білім алушының әлемдік және жаһандық проблемаларды түйсіну мүмкіндігін, мәдениетаралық ынтымақтастық мүмкіндіктерін барынша жоғарылатады, сөйтіп, тұлғаның сыни тұрғыдан ойлану мүмкіндігін арттыратын болады (Аманжолов, Кенесбай, Серикбаева, Бакирова, 2018: 314) [10, 314-б.].

Алайда, ұштастыра оқыту ісінде тіл мен контент арасында айтарлықтай кереғарлықтар да бар екендігін де естен шығармауға тиістіміз. Мұндай кереғарлық екі жағдайда көрініс береді. Біріншіден, мұндай кереғарлық CLIL мен білім берудің грамматикалық мәселесі арасында туындайды. CLIL тілді үйрену мен жетілдіру мәселелеріне айтарлықтай мүмкіндік беретіндігі даусыз, алайда ол контент пен тілді толықтай меңгеруге мүмкіндік беретін 100%-дық лингвистикалық ортаны қалыптастыра алмайтындығы тағы да анық. Екіншіден, негізінен оқытудың формасына ғана көбірек мән беретін педагогикалық CLIL технологиясы ауқымында қателіктерді жөндеу мәселесіне жүйелі түрде келу мүмкіндігі жоқ деуге болады. Қателіктерді жөндеу мәселесінің басым бөлігі лексикалық мәселе екендігі белгілі, ал CLIL технологиясы ауқымында грамматикалық қателерді жөндеу мен сол қателіктерге қайтып оралу мысалдары

өте сирек және тұрақты түрде бола бермейтін тәжірибе (Harror, 2012) [11].

CLIL технологиясына қатысушылардың оны қабылдау дәрежесі қаншалықты екендігін бағалау мақсатында алуан түрлі зерттеу әдістері қолданылады. Мәселен, Боготы қаласының Орталық Университетінде (Колумбия) сол университеттегі пәндерді оқыту арқылы тілдік дағдылар мен машықтарды жақсартуға бағытталған пәнаралық сабақтар мен өзге де іс-шаралардың ұтымдылығы мен тиімділігін анықтау мақсатында жүргізілген сауалнамаға қатысушылар арасында бұл мәселе туралы оң пікірлер де, теріс пікірлер де бар екендігін көрсетті. Оң пікірлердің арасында білім алушылардың осы технология арқасында сөздік қордың артуы, практикалық дағдының жақсаруы, алынған білімнің тұрақтана түсуі айтылса, теріс пікірлердің мысалдары ретінде тілдік дағдыны одан әрі жетілдіруге, пән контентін игеру мәселесін тереңдете түсуге, сандық және Web-технологиялар көмегімен жасақталған іс-әрекеттерді қолдануға уақыттың үнемі аздық ететіні және мүлдем жетімсіз болуын атауға болады. CLIL технологиясы көмегімен жүзеге асатын пәнаралық қатынастарды пайдаланудың жағымды және жағымсыз жақтарын айтпағанның өзінде, бұл технологияның қолданылуын шектейтін бір топ мәселелер бар екендігін айтуға болады. Мұндай шектеулерге жататындар – оқу құралдарын (оқулықтарды, көмекші құралдарды) әлеуметтендіру мүмкіндігінің жұмыс ауқымының жетімсіздігі салдарынан мүлдем болмауы, шет тілді (ағылшын тілін) оқытуға бөлінетін сағат мөлшерінің жетімсіздігі, көптілділікке қатысты және білім алушыларды шет тілді оқуға барынша ынталандыруға қатысты нақты саясаттың болмауы (Beltran, 2011) [12].

Каталония Университетінде (Испания) жүргізілген зерттеулер қосымша тіл үйренудің өзіндік рөлін зерттеуге және CLIL-ді педагогикалық технология ретінде іс-тәжірибеге енгізуге деген лекторлар мен студенттердің өзіндік көзқарастарын анықтауға арналды. Зерттеу нәтижелері тілге деген ілтипат сол тілдің игерілу дәрежесіне және осы тілді оқытуға деген дайындық дәрежесіне тікелей байланысты екендігін көрсетті. Сабақтардың тіл жетілдіру бағытында жүргізілу мүмкіндігі лектордың өзі жүргізетін сабақтарды CLIL әдістемесіне сәйкес жасақтай алу мүмкіндігіне тікелей байланысты. Аталған мәселе жөніндегі лекторлар мен студенттердің өзіндік көзқарастарына ке-

лер болсақ, пән мен тілді ұштастырып оқытуға қатысушылардың бұл мәселе жөніндегі пікірлері олардың CLIL технологиясына деген энтузиазымы мен жағымды пікірлері қалыптасқандығын анықтады, бұл жайт Университеттің институттық саясатына толықтай сәйкес келетін-ді. Десек те, жоғары мектепке CLIL-ді енгізуге қатысты студенттер тарапынан айтылған кейбір күмәнді жайттар да байқалды: бұл технологияға сәйкес контент (пәннің мазмұны) тілдік мүддеге құрбан болып кету қаупі жоқ па?! Сауалнамаға қатысушылар тағы бір мәселеге күдікпен қарады: сөз болып отырған технологияның тілдік дағдыны қалыптастыруда дәлдік мәселесіне айтарлықтай көңіл аудармайтындығы айтылды, бұл кемшілік тіл иелерінің, яғни шет ел студенттері мен лекторларының білім беру ісіне тікелей араласпайтындығынан туындайтындығы аталып көрсетілді (Elisabet, Guzman, 2015) [13].

Гонконг Университетінде (ҚХР) пән мен тілді ұштастырып оқытумен айналысатын оқытушылар арасында жартылай жүйеленген сұқбат жүргізілген болатын. Бұл сұқбат сабақтың мақсатын анықтауда, өзінің ұстаздық қызметін жасақтауда, студенттердің практикалық дағдыларын бағалауда оқытушылар негізінен пән мазмұнына (контентке) баса көңіл аударатындығын, бірақ олар сабақтың тілді жетілдірудегі өзіндік рөлін де естен шығармайтындығын, сондықтан олардың кейбіреулері өз сабағын тек қана академиялық тілді меңгеруге бағыттайтындығын көрсетті. Жүргізілген зерттеулердің жалпылама қорытындысы CLIL әдістемесі тиімділігін арттыруға қатысты төмендегі ұсыныстарды ұсынды: сабақтарды жасақтау барысында сабақ мазмұнына қатысты мақсат-мүдделерді де, тілдік мүдделерді де ескеру, сабақ өткізудің барлық сатыларында (сабаққа әзірлік, оны өткізу, баға беру, қайырма байланыс қалыптастыру т.с.с.) тілдік нұсқаулықтарды дәйім сақтап отыру, CLIL әдістемесіне сәйкес білім беру үдерісін жүзеге асырудағы негізгі тұлға болып табылатын оқытушының тілдік дағдыларын жетілдіру, студенттердің білімді игеру функциялары мен когнитивтік қабілеттерін жетілдіруге бағытталған тапсырмалар мазмұнын дөп басу қажеттілігі (Yuen, 2019) [14].

Қазақстан аумағында пән мен тілді ұштастырып оқыту ісін алғаш тәжірибеге енгізген Назарбаев Зияткерлік мектептері болып табылады. Бұл мектептер қазақстандық білім беру жүйесі мен халықаралық тәжірибе негізінде 2012 жылы Үштілді білім беру саясатын іске қосқан болатын. Бұл тәжірибені енгізу аталған

технологияның ең тиімді оқыту әдістемесін, атап айтқанда, командалық сабақ беру мен деңгейлік оқыту әдістемесін анықтауға мүмкіндік берді. Бұдан кейінгі жұмыстар Қазақстанда Үштілді білім беру жүйесін одан әрі жетілдіру шараларын қамтыды. Бұл іс-шаралар халықаралық кеңесшілермен бірлескен түрде жүргізіле отырып, тиімді дидактикалық материалдар жасақтау, оқытушылар үшін семинарлар мен тренингтер ұйымдастыру және білім беру үдерісіне үштілділікті енгізуге қатысты ғылыми зерттеу жұмыстарын жүргізу шараларын қамтыды (Хамитова, 2013:83) [2, 83 б.].

Деректік материалдар мен зерттеу әдістері

Бұл мақала биологиялық білім беру бағдарламасы ауқымында пән мен тілді ұштастыра оқыту ісінің даму дәрежесін зерттеу қорытындыларын қамтиды. Атап айтқанда, бұл зерттеулер сөз болып отырған оқыту технологиясын жетілдіруге көмектесетін немесе кесел келтіретін факторларды анықтауға, оқуға және оқытуға қатысты туындайтын қиындықтарды зерделеуге, сол сияқты CLIL технологиясын барынша табысты қолданудың әдіснамасына және оны одан әрі дамытуға қатысты кеңестер беру кешенін қалыптастыру мәселелерін қарастыруға арналған.

Зерттеу қорытындылары ретінде пән мен тілді ұштастыра оқыту ісіне қатысушылардың, яғни білім алушылар мен оқытушылардың қаралып отырған мәселе жайлы қойылған арнаулы сауалнамаға қайырған жауаптарын атауға болады. Зерттеуді жүргізу барысында респонденттерге жартылай жүйеленген сұрақтар қою әдісі таңдалып алынды, бұл сұрақтарға қайтарылатын жауаптардың алдын ала дайындалған варианттары да, респонденттердің өздері қалаған жауаптар қайыру варианты («жартылай жабық» сұрақтар) да ұсынылды. Сұрақтар парақшасы респондент аудиторияда толтырып беруге ыңғайландырылған анкета түрінде дайындалды. Сауалнама жүргізуші анкетаны таратып беру барысында оны қалай толтыру қажеттігін түсіндіреді, қойылған сұрақтарға жауап береді, анкеталарға жауаптар беріліп болғаннан кейін оларды жинап алады да, жауаптардың толықтығын тексереді (Шапиро, 2017) [15].

Білім алушыға таратылып берілетін анкетаға мына мәселелер жайлы мағлұмат алуға көмектесетін сұрақтар енгізілді: сауалдарға жауап берушінің шет тілді (ағылшын тілін) игеру дәрежесі, CLIL әдістемесі бойынша білім

алудың ұтымды жақтары мен көлеңкелі тұстары, оқудың алғашқы сатысында және оқуды бітіргеннен кейінгі уақыттағы болашақ перспективаларды анықтау барысында туындайтын қиындықтар табиғаты, сол сияқты CLIL технологиясы ауқымында сабақ өткізу ісін ұйымдастыру хақында туындаған ұсыныстар.

Оқытушылар үшін дайындалған анкеталар CLIL әдістемесі көмегімен сабақ берудің және ағылшын тілін үйренудің жағымды тұстары мен қиындықтарын, CLIL әдістемесін қолдануға көмектесу үшін қосымша түрде жасақталатын курстар мен семинарлардың маңыздылығын, сол сияқты CLIL әдістемесі бойынша нақтылы пәнге қатысты сабақтарды ұйымдастыру мен өткізу мәселесі бойынша туындайтын ұсыныстар тізбегін анықтау мақсатын көздеді.

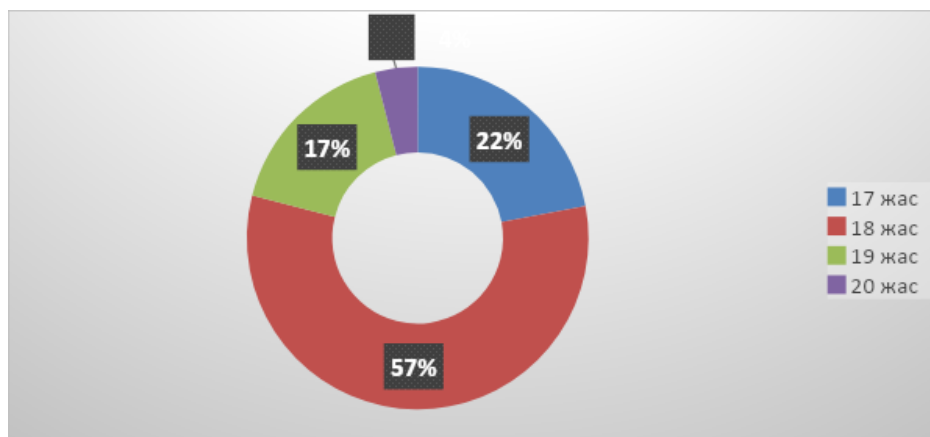
Зерттеуге С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан мемлекеттік университетінің биология кафедрасында білім алушылар және осы кафедраның профессор-оқытушы құрамының мүшелері тартылды. Сауалнамаға «6B01505–Биология» оқыту бағдарламасы бойынша (педагогикалық бағыттағы бұл мамандық бұрын «5B011300 – Биология» болып белгіленді) білім алып жатқан 1- және 2-курс студенттерінің ағылшын топтарының 88%-ы және биология кафедрасының сертификацияланған, яғни халықаралық IELTS (International English Language Testing System) и CEPT (Cambridge English Placement Test) сертификатын иеленген оқытушыларының 20%-ы қатысты.

Зерттеу нәтижелері

Респонденттердің жауаптары мұқият талдаудан өткізіліп, бірнеше топтарға жіктелді, олар: білім алушылардың ағылшын топтарында оқуға бейімделу дәрежесі; білім алудағы жағымды және жағымсыз мәселелер табиғаты; CLIL технологиясын қолдануға қатысты перспективалар мен ұсыныстар. Білім алушылардың ағылшын топтарында оқуға бейімделу мәселесі қажетті білім мен дағдыны игеру арқылы жаңа лингвистикалық ортамен орайласу және оған кіру үдерісі ретінде қаралады. Пән мен тілді ұштастырау ауқымында білім алудағы жағымды және жағымсыз мәселелер CLIL технологиясының дамуын жеделдетуші немесе кедергі келтіруші факторлардың әсерінен, сол сияқты зерттеліп отырған әдістеменің педагогикалық технология ретіндегі тиімділігі мен оны игеру нәтижесінде тұлға қалыптасуының маңыздылығы тұрғысынан қалыптасады. CLIL технологиясын қолдануға

қатысты перспективалар мен ұсыныстар білім алушылардың ағылшын топтарына оқуға түсуге және сол топтарда оқуға ынталандырған жайттарды анықтауға, пән мен тілді ұштастыра оқыту

ісін одан әрі жетілдіру жолдарын нақтылауға, сол сияқты сөз болып отырған педагогикалық технологияның өзіндік тиімділігін арттыруға қажетті шарттарды анықтауға мүмкіндік береді.



1-сурет – Сауалнамаға қатысқан білім алушылардың жастарына қарай деңгейлену сұлбасы

Білім алушылар мен оқытушыларға қойылған сауалнама нәтижелері жеке қарастырылып отыр.

Білім алушылардың ағылшын топтарында оқуға бейімделуі

Сауалнама нәтижелері сол сауалнамаға қатысқан білім алушылардың 57%-ы – 18 бен 22 жас аралықтағылар, 22 %-ы – 17 жастағылар, 17%-ы – 19 жастағылар, ал 4%-ы – 20 жастағылар екендігін көрсетті (1-суретке қараңыз). Студенттік кезең деп аталатын нақ осы кезең (төменгі шегі – 17–18 жас, жоғарғы шегі – 25–26 жас) аралығына сәйкес келетін жас адамдардың көпшілігі білуге деген құштарлық функциясы жақсы жетілгендігімен, жалпылама зияткерлік даму деңгейінің де (ақпаратты қабылдау және ойлану мүмкіндіктерінің, жадының және зердесінің) жоғары болуымен және өзіне-өзі сын көзімен қарау мүмкіндігінің де жоғары болуымен сипатталады (Малютина, 2014) [16].

Ағылшын тілін игеру деңгейі жағынан ең кең тараған топтар – Elementary и Pre-Intermediate тобына жататындар (әрбір категорияның 39%-ын қамтиды). Ағылшын тілін Intermediate и Upper-Intermediate деңгейінде игергендердің үлес салмағы төмен дәрежеде (сәйкесінше, 17% және 5%). Ағылшын топтарында білім алушылардың тілді меңгеру деңгейлерінің осылайша әр түрлі болуы университетке түскенге дейінгі тілдік дайындық дәрежесінің түрліше болуынан. Бұл

жайт әрбір мектептің ағылшын тілін үйретудегі өзіндік деңгейімен, білім алушының тілдік курстарға қатысу мүмкіндігімен және оның тілдік дағдыларды жетілдіруге деген өзіндік ынта-жігерімен анықталатындығы түсінікті.

Қазіргі таңда сауалнамаға жауап берушілердің 65,2%-ы ағылшын тілін оқиды. Білім алушылар өздерінің тілдік дағдыларын дәрістік және практикалық (зертханалық, семинарлық) сабақтарда теориялық материалдарды игеру барысында, глоссарийлерді зерделеу көмегімен, практикалық дағдыларды қалыптастыру кезінде және аудиториядан тыс өтетін сабақтар барысында жетілдіреді. Соңғы категорияға білім алушылардың өздігінен жұмысын, оқытушымен бірге өткізілетін өзіндік жұмысты әр түрлі жобалар дайындау мен оларды қорғау шараларын, ғылыми зерттеу жұмыстарымен айналысуды, сол сияқты тілдік біліктілікті қалыптастыруға бағытталған тілдік курстарға, тренингтерге, клубтарға, өзге де іс-шараларға қатысу шараларын жатқызуға болады.

Оқытудың жағымды және жағымсыз жақтары білім алушылар көзімен

Сауалнамаға жауап бергендердің басым көпшілігі (70%-ы) ағылшын топтарында оқудың алғашқы кезеңдерінде айтарлықтай қиындықтарға тап болған. Мұның негізгі себептері ретінде білім алушының ағылшын тілді ортаға кенеттен еніп кетуі, сол сияқты дәрістік матери-

алдарды талдаудың ағылшын тілінде жүргізілуі, сабаққа дайындалу барысында да (өзіндік жұмысты орындау барысында да) тек ағылшын тілінің қолданылуы аталады.

Ағылшын топтарына білім берудің жағымды жақтарын көрсететін сұлба 2-суретте кескінделген.

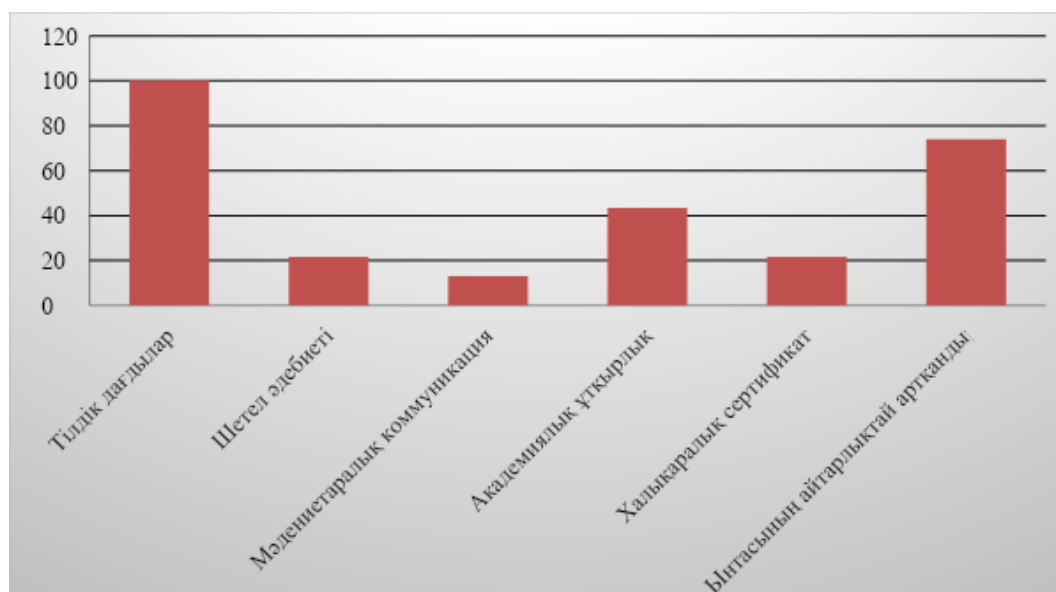
Білім алушылардың ең жоғарғы көрсеткіші (100%) тілдік дағдының айтарлықтай жақсаруы өз тәжірибесінде тілді және оның құралдарын практикалық тұрғыдан нақ осы CLIL әдістемесі ауқымында қолданумен тығыз байланыста жүргізілген ағылшын топтарында жүзеге асқандығын атап көрсетті. Олай болса, CLIL технологиясы көмегімен оқытудың басты мақсаты білім алушының ағылшын тілінде еркін сөйлеп, осы тілді толық меңгеруіне қол жеткізу.

Сауалнамаға жауап берушілердің 73,9%-ы тілді меңгеруге деген ынтасының айтарлықтай артқандығын мәлімдеді. Білім алушылар ағылшын топтарында оқуы нәтижесінде жинақылық пен тәртіптілікке дағдылана бастағандығын, осы технология аясында оқу нәтижесінде олар болашақта жұмысқа орналасу мүмкіндігінің де

табысты болатындығына деген өз сенімдерінің арта түскендігін атап көрсетті. Бұлардың бәрі де, сайып келгенде, пәндер мазмұнын игеруге деген ынтаның артуына және тілдік дағдының жетіле түсуіне көмектесетін болады.

Сауалнамаға қатысушылардың 43,5%-ы академиялық ұтқырлыққа дайындалу барысында CLIL технологиясы бойынша оқудың маңыздылығын атады, себебі білім алушылар өздерінің тілдік және кәсіби дағдыларын жақсарту мақсатында жақын және алыс шет елдердің жоғары оқу орындарында тәжірибе алмасуды жоспарлайды ғой.

Сауалнама қорытындысы бойынша жағымсыз әсер қалдырған жайттардың бірі 3-суретте кескінделген. Сауалдарға жауап қайырғандардың тең жартысына жуығы (47,8%) оқуға ұсынылған материалдарды игерудегі қиындықтар ағылшын тобында оқытындарға дәрістік материалдарды қайталап түйсіну қажеттілігімен байланысты екендігін атады, себебі бұл әрекет барысында бір емес, екі тілді – шет тілді (ағылшын тілін) және оқыту тілін (қазақ немесе орыс тілдері) – қолдану қажет болады ғой.



2-сурет – Ағылшын топтарына білім берудің жағымды жақтары

Сауалнамаға жауап қайырғандардың 37,4%-ы білім алушылардың өздігінен жұмысы барысында туындайтын қиындықтарды атады. Білім алушылар жағымсыз әсердің бұл бөлігін былайша түсіндірді: «жұмысты өздігінен орындау барысында немесе бақылау-өлшеу құрылғыларын

пайдалану барысында оқытушы берген тапсырмалар мен талаптар мазмұны үнемі біржақты түсінікті бола бермейді».

«Оқушы мен оқушы» және «оқушы мен оқытушы» арасында туындайтын «тілдік кедергілер» сауалнамаға қатысқандардың

30,4%-ы тарапынан аталып көрсетілді. Білім алушылар көп жағдайда оқытушының дәрістік немесе практикалық сабақтар барысында ұсынған жаңа материалдарын немесе топтық жұмыстар барысында курстасы тарапынан талқылануға ұсынылған материалдарды жете түсіну мәселесі көп жағдайда айтарлықтай қиындықтар тудыратын болып шықты. Бұл жағдай оқытушы мен білім алушылардың тілді (ағылшын тілін) меңгеру деңгейі бірдей болмауынан туындайды.

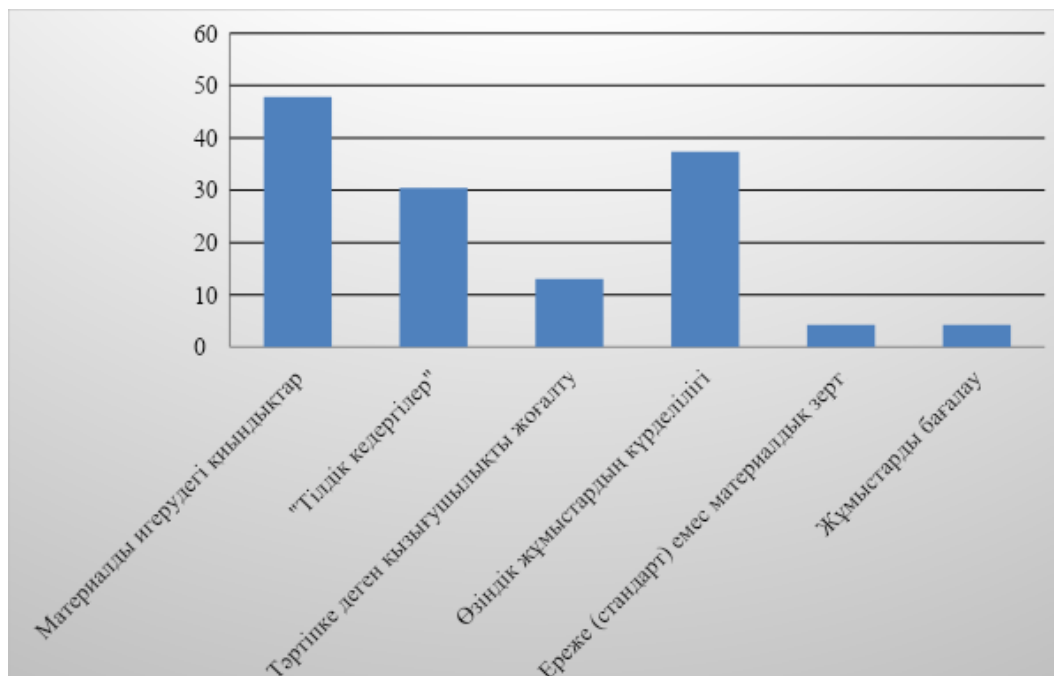
CLIL технологиясын қолданудың білім алушылар көзімен қарағандағы перспективалары мен ұсыныстары

Білім алушылар ағылшын тобында оқуға түсуге бағдарлы түрде талпынғандығын атап көрсетеді және бұл талпынысты оқуды бітіргеннен кейінгі перспективалардың жоғары болуымен түсіндіреді. Аталған перспектива, бірінші кезекте, оқуды одан әрі жалғастыру мүмкіндіктерімен анықталады (магистратураға түсу, жақын және алыс шет елдердің ағылшын тілін білу ең негізгі талаптардың бірі болып табылатын жоғары оқу орындарында білім алуды одан әрі жалғастыру мүмкіндіктері). Аталған талпынысқа себеп болатын өзге де жайттар баршылық: қаладағы немесе аймақтағы ағылшын

тілін тереңдетіп оқытатын немесе пән мен тілді ұштастыра оқытатын мектептерге жұмысқа орналасу мүмкіндігі, сол сияқты ағылшын тілін жоғары деңгейде игеру нәтижесінде талай-талай өмірлік жағымды жайттарды бастан кешу мүмкіндігі – тұрақты түрде дамуға қол жеткізуге болатындығы, креативті, сыни тұрғыдан және жаһандық масштабта ойлануға септігі тиетіндігі.

Сауалнамаға жауап берушілер өздерінің ұсыныстары арасында мына мәселелерге айырықша көңіл бөлгендігі қызығушылық тудырады, олар: дәрістік және практикалық сабақтарды 3D-форматта өткізу; оқыту үдерісінде ойын технологияларын жиірек қолдану; шетелдік дәріскерлер мен ғалымдарды жиірек шақыру. 3D-форматта берілген жаңа материалдар да мейілінше сіңімді болатындығы, бұл формат қажетті білім мен дағдыны тезірек қабылдауға және есте сақтауға мүмкіндік беретіндігі белгілі болса, ойын технологиялары оқылатын курстар мен пәндерге қатысты терминология мен басты-басты қағидалардың есте қалуына, ал шетелдік ғалымдардың дәрістері ағылшын тілді ортаға бойлай енуге көмектеседі.

Оқытушылардың ағылшын топтарына сабақ беруге бейімделуі



3-сурет – Ағылшын топтарында оқытындарға жағымсыз әсер қалдырған жағдайлар

Профессор-оқытушылар құрамы арасында жүргізілген сауалнама нәтижелері ағылшын топтарына сабақ беретін оқытушылардың орташа жас мөлшерін анықтауға мүмкіндік берді. Бұл көрсеткіш 26–33 жастар аралығына сәйкес келетіндігі анықталды, ал бұл жас мөлшерлері адамдардың ересек жасқа келуінің бастама-сына және кемелдене бастау мерзіміне сәйкес келетіндігі белгілі. Адам өмірінің аталған са-тысы жалпылама зияткерлік дамудың жоғары көрсеткіштерімен, сол сияқты өткен өмірінен қорытындылар шығаруы, өз болмысын зер-делей білуі және өзіне өзі сыни көзбен қарай алуы нәтижесінде адамның өзіндегі адами құндылықтарды қайтадан салмақтау кезеңімен сипатталады. Адам өз өмірінің нақ осы кезеңінде өз мүмкіндіктерін шынайы бағалай отырып, өзіне қатысты осалдықтармен саналы түрде күресе бастайды.

Сауалнамаға жауап бергендер арасын-да Pre-Intermediate деңгейге сәйкесетіндер 33,3%-ды, ал Upper-Intermediate деңгейдегілер 66,7%-ды құрайды. Бұл көрсеткіштер тілдік дағдыны жетілдіру мақсатында тілдік курстар-да оқу, сөйтіп өзінің ағылшын тілін меңгеру деңгейін жоғарылатуды одан әрі жалғастыра беру қажеттілігін дәлелдейді. Бұл көрсеткіштің шындыққа сәйкестігі ағылшын топтарына

сабақ беретін оқытушылардың түгелдей дерлік (100%) тілдік курстарға қатысып жүргендігімен дәлелденеді. Бұл – өмірдің өзі қойып отырған қажеттілік, себебі оқытушы пән мен тілді ұштастыра оқытудың басты кейіпкері ретінде өзінің оқыту үдерісінің шешуші тетігі екендігін, сондықтан да оның еңбегі мен біліктілік дәре-жесінен таңдалып алынған педагогикалық техно-логияның тиімділігі және білім алушылардың оқыту ісіне деген мұдделілігі тікелей байланыс-ты екендігін ол жақсы түсінеді

Пән бойынша ағылшын тілінде сабақ беру мерзімі 1 жылмен немесе одан сәл ұзағырақ мер-зіммен анықталады. Сондықтан да сауалнамаға жауап қайырған оқытушылардың 66,7%-ы CLIL технологиясы жыл сайын жаңарып-жаңғырып тұратындығын тілге тиек ете отырып, осы әдістемені жасақтауға және іс-тәжірибеге енгізу-ге қатысты қосымша курстар мен семинарлардың үнемі ұйымдастырылып тұру қажеттілігін атап көрсетті. Бұл жайт дәрістік және практикалық сабақтарды ұйымдастыру ісін сапаланды-рып, білім алушылардың жекелік және топтық еңбектерінің тиімділігін арттыратын болады.

Оқытудың жағымды және жағымсыз жақтары оқытушылар көзімен

CLIL әдістемесімен оқытудың жағымды және жағымсыз тұстары 1-кестеде келтірілген.

1-кесте – CLIL әдістемесінің жағымды және жағымсыз жақтары

	«+»		«-»	
		66,7%	Тілдік дағдыны жақсарту мүмкіндігі	66,7%
CLIL әдістемесімен оқытудағы жағымды және жағымсыз жайттар	-	Шетелдік әдебиетті және интернеттік ақпараттарды пайдалану мүмкіндігі	33,3%	Пәннің Оқу-әдістемелік кешендерін (ОӘК) және әдістемелік құралдар жасақтау
	66,7%	Мәдениетаралық қатынастарды дамыту	33,3%	Пән мазмұнын жеңілдету
	33,3%	Студенттерді академиялық ұтқырлыққа дайындау	-	Қалыптан тыс әдістемелерді пайдаланудағы қиындықтар
	-	Халықаралық сертификаттарға қол жеткізу	33,3%	Білім алушылардың еңбегін бағалауда туындайтын қиындықтар
	100%	Білім алушылардың білуге деген ынтасын жоғарылату	33,3%	Уақыттың жетімсіздігі

Биология кафедрасының бүкіл мүшелері (100%) білім алушылардың білім алуға де-ген ынтасының күрт өскендігін, мұның өзі олардың ұйымшылдығына, тәртібіне және сабақ үлгеріміне айтарлықтай әсер ететіндігін атап көрсетеді. Пәнді немесе бүкіл курсты игеруде шет тілді (ағылшын тілін) пайдалануға деген

табиғи талпыныс студенттерді тілдік дағдыны жетілдіруге және контентке бойлай енуге ынталандырады.

Оқытушылардың басым көпшілігі (66,7%) өздерінің тілдік дағдысының артқандығын және мәдениетаралық қатынастарының айтарлықтай дамығандығын мәлімдеді. Білім алушыларды

топтық және жобалық жұмыстарға жұмылдыру тілдік дағдылардың жетіле түсуін қамтамасыз етті, бұл жетістік келешекте студенттерді өздігінен және жекелей жұмыс істеуге баулу арқылы одан сайын жақсара түсетін болады. Қорыта айтқанда, CLIL технологиясы көмегімен білім алу мен дағды қалыптастыру шаралары осы технологияны қолданудағы шешуші міндеттердің бірі болып табылатын мәдени критерийді жүзеге асыруға, сөйтіп мәдениетаралық қатынастарды қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Бұл айтқандардан сөз болып отырған технология бүкіл жағымсыздықтардан ада деген түсінік шықпаса керек. Сауалнамаға қатысқан оқытушылардың 66,7%-ы бұл технология аясында да бір топ тілдік қиындықтар бар екендігін атап көрсетеді. Бұл қиындықтар «білім алушы мен білім алушы арасында» және «білім алушы мен оқытушы арасында» оқытудың бастапқы кезеңінде де, ағылшын топтарында оқыту үдерісін одан әрі жалғастыру барысында да ұшырасып отырады. Білім алушының өз оқытушысы айтқанын дұрыс түсінбеу мысалдары (кейбір жағдайда, керісінше), сол сияқты топтық немесе курстық жұмыстар барысындағы түсініспеушіліктер арақідік көрініс беріп қалып отырады, мұның өзі пәнді немесе курсты табысты түрде игеруге, пән мен тілді ұштастыра оқытудың жалпылама тиімділігіне өз кеселін келтіреді.

CLIL технологиясын қолдану барысында көрініс беретін өзге де бір топ қиындықтар мен келеңсіздіктер ретінде пәннің Оқу-әдістемелік кешендері мен әдістемелік құралдарды дайындаумен, пән мазмұнын жеңілдетумен, білім алушылардың еңбектерін бағалаумен, уақыттың жетімсіздігімен байланысты туындайтын қиындықтарды атауға болады. Бұл келтірілген қиындықтар мен келеңсіздіктер оқытушының CLIL технологиясын қолдану аясын шектейді, сөйтіп, болашақта жүзеге асуы тиіс пәннің немесе курстың контенттерін игеру ісіндегі лингвистикалық проблемалар мен қателіктерді алдын ала болжай білуге мәжбүрлейтін болады.

CLIL технологиясын қолданудың оқытушылар көзімен қарағандағы перспективалары мен ұсыныстары

Биология кафедрасының оқытушылары ағылшын топтарында оқытандардың болашақтағы перспективасына сенеді. Оқытушылардың пікірі бойынша, CLIL технологиясы ауқымында оқығандардың өз оқуларын жақын және алыс шет елдердің жоғары оқу орындарында жалғастыруға, магистратураға түсуге және сәтті

түрде жұмысқа орналасуға деген мүмкіндіктерін жоғарылатумен қатар, мұндай технология ауқымында білім қайнарларынан сусындау онда білім алушылардың IELTS емтихандарынан сүрінбей өтуіне немесе шет тілді (ағылшын тілін) жоғары деңгейде меңгергендігі жайлы халықаралық сертификаттар алуына көмектесетін болады. Сонымен қатар, CLIL технологиясы білім алушыларға өмірлік мәселелерді және тұрақты түрде дамып жатқан қоғамдық проблемаларды сәтті шешуге көмектесе отырып, олардың сыни да креативтік ойлау жүйесін қалыптастырады.

Биология кафедрасының оқытушылары өздерінің ұсыныстарының ішінде мына мәселеге баса назар аударды: ағылшын топтарына түсуге ұсынған талапкерлердің және онда оқып жатқандардың дайындық және тілдік курстарға үнемі қатысуын қадағалау; материалдардың шет тілге (ағылшын тіліне) аударылуы қажеттілігін ескере отырып, пәнге бөлінетін кредит санын өзгерту; оқу және өндірістік практикалардың шетелдік жоғары оқу орындарында өтілуіне, ал speaking-клубтардың университет қабырғасында жұмыс істеуіне жағдай жасау; ағылшын топтарына және көптілді топтарға арналған оқу-әдістемелік құралда жасақтау және инновациялық педагогикалық технологияларды қолдану. Жоғарыда аталған ұсыныстар лингвистикалық ортаға бойлай енуге және оқылатын контентті жетілдіруге мүмкіндік береді, ал бұл жайт жоғары мектепте пән мен тілді ұштастыра оқытуды тұрақты түрде жүзеге асыру үдерісін барынша жеделдететін болады.

Зерттеу нәтижелерін талдау. Оқыту ісін жетілдіруге бағытталған ұсыныстар

Өткізілген сауалнамаға қайырылған жауаптар пән мен тілді ұштастыра оқыту ісіне қатысушылардың бәрі де бұл технологияға мүдделі екендігін көрсетті. Мұндай тұжырымды қойылған сұрақтарға қайырылған жауаптардың мазмұны, CLIL-ді педагогикалық технология және оқыту формасы ретінде жүзеге асыру ісін жетілдіру хақында айтылған ұсыныстар мазмұны растайды. Жоғары оқу орындарында пән мен тілді ұштастыра оқыту ісін тиімді де табысты түрде жүзеге асыру хақында ұсынылып отырған талаптар тізбегі мыналарға саяды:

1. Қажетті лингвистикалық орта қалыптастыру және тілдік дағдыны одан әрі жетілдіру мақсатында әрбір білім алушының шет тілді (ағылшын тілін) меңгеру деңгейіне орай олар

дың білім алу мерзімі бойына және болашақ жеткіншектерді оқытуға дайындау барысында ағылшын тілін үйренуді бір сәтке де тоқтатпау;

2. Білім алушыларды оқыту үдерісі барысында олардың ұтымды жақтарын барынша дамытып, осал тұстарын дамытуға бағытталған арнаулы топтар ауқымында тиімді түрде жұмыс істеу, сөйтіп олардың ынтымақтастық қызметке деген метакогниттік және когниттік икемділіктерін одан әрі аша түсу. Бұл жайт олардың жалпылама зияткерлік даму үдерісіне жағымды түрде әсер ететін болады;

3. Пәннің және өз ауқымында пән мен тілді ұштастырып оқыту, сол сияқты оқытылатын пәннің немесе курстың контентін жетілдіру мәселелері жүзеге асырылатын оқу жоспарының мазмұны мен өзіндік ерекшеліктерін ескере отырып қана CLIL технологиясын қолдану. Контент барынша өзекті, заман және рынок талаптарына сай болуы тиіс;

4. Пән мен тілді ұштастыра оқытуды жүзеге асыру барысында оқытудың заманауи педагогикалық технологиялары мен формаларына тиесілі элементтерді қолдану. Мұндай симбиоз CLIL педагогикалық технологиясы ауқымында көрініс беретін әдістемені дамыту мен жетілдірудің жаңа жолдарын дөп басуға мүмкіндік береді;

5. Материалдар мен идеяларды өзгертуге бағытталған зияткерлік және проблемалық міндеттерді қолдану, креативтік және сыни ойлау жүйесін тұрақты түрде дамыту мақсатында білім мен машықтың жаңа түрлерін айқындау және оларды түйсіну.

Қорытынды

Осы мақала ауқымында зерделенген зерттеу нәтижелері оқуға және оқытуға қатысты тараптар арасында арнаулы сауалнама ұйымдастыру нәтижесінде анықталған факторлар пән мен тілді ұштастыра оқыту үдерісін жүзеге асыруға және

оны одан әрі дамытуға тікелей әсер ететіндігін және бұл факторлардың әсері аталған үдерісті жеделдете түсумен, ал кейбір жағдайларда кедергі келтірумен анықталатындығын көрсетті. Сөз болған факторлар CLIL-ді іс-тәжірибеге енгізудің тілдік критерийін және мазмұн мен оқыту критерийлерін қамтиды. Пән мен тілді ұштастыра оқыту, бір жағынан алып қарағанда, білім алушыларға шет тілді игеру арқылы қажетті білім мен тілдік дағдыларды игеруге, өздерінің зияткерлік даму деңгейінің жоғарылауына мүмкіндік береді, сөйтіп олардың болашақта өз білімдерін сәтті жалғастыруына, жұмысқа орналасуына, өмірлік міндет-мүдделер мен әр түрлі ахуалдардың сәтімен шешілуіне қолайлы жағдай жасайды. Екінші жағынан алғанда, уақыттың жетіспеуі тұрғысынан да, оқылатын пән курстар контентін игеруде CLIL әдістемесін қолдану нәтижесінде туындауы ықтимал «әттеген-айларды» болдырмау тұрғысынан да шектеулер болуы, сол сияқты «тілдік кедергі» атаулы жайсыз жайттардың көрініс беруі әбден мүмкін.

CLIL, кез келген педагогикалық технология сияқты, жағымды және жағымсыз жақтармен сипатталады, алайда, бұл инновациялық технологияның жоғарғы мектеп қабырғасында жасақталуы мен дамуы оқытушылар мен білім алушылардың құзырындағы мәселе. CLIL әдістемесін оқу жоспарлары мен оқыту формасына сәйкес іс-тәжірибеге ұтымды түрде енгізу мен қолдану, білім алушыларды лингвистикалық ортаға тарту, оқыту үдерісін жүзеге асыру және осы оқыту үдерісін жетілдіру мақсатында оқытушылар тарапынан жасалатын келелі шаралар пән мен тілді ұштастыра оқытуды тиімді түрде жүзеге асырудың нақтылы көрсеткіші бола алады. Зерттеуді жүргізу нәтижесінде алынған нәтижелер сөз болған оқыту үдерісін одан әрі жүзеге асыра берудің және оның сапасын жақсартуға түсудің өзіндік құралы ретінде қаралуы тиіс.

Әдебиеттер

1 Дорожная карта развития трехязычного образования в Республике Казахстан на 2015-2020 годы: совместный приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 5 ноября 2015 года № 622, Министра культуры и спорта Республики Казахстан от 9 ноября 2015 года № 344 и Министра по инвестициям и развитию Республики Казахстан от 13 ноября 2015 года № 1066 // Параграф : справ. система [электронный ресурс]. – URL: https://online.zakon.kz/m/Document/?doc_id=35182262#sub_id=1. (дата обращения: 11.01.2020).

2 Хамитова Г.А. Полиязычное образование: современное состояние и перспективы развития. – Инновационный Евразийский Университет. – Павлодар, 2013. – 167 с.

3 Coyle D. CLIL: Content and Language Integrated Learning / D. Coyle, P. Hood, D. Marsh. – Cambridge University Press, 2010. – 173 с.

- 4 Cenoz J. Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward // *Applied Linguistics*. – 2014. – Т. 35. – №3. – С. 243–262. – URL: <https://doi.org/10.1093/applin/amt011> (дата обращения: 12.03.2020)
- 5 Papaja K. Focus on CLIL: A Qualitative Evaluation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Polish Secondary Education / K. Papaja. – Cambridge Scholars Publishing, Unabridged edition, 2014. – 240 с.
- 6 Coyle D. CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2007. – Т. 10. – №5. – С. 543-562.
- 7 Temirova F. Analysis of first and foreign language use in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Т. 178. – С. 217 – 221. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019771> (дата обращения: 12.02.2020)
- 8 Mehisto P. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and multilingual Education / P. Mehisto, D. Marsh, M. J. Frigols. – Macmillan ELT, 2008. – 240 с.
- 9 Romanowski P. CLIL's Role in Facilitating Intercultural Learning // *Applied Linguistics Papers*. – 2018. – Т. 25. – №2. – С. 71–87. – URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/dff2/83c0066e6b510ca9d8c1c1da66710a626da3.pdf> (дата обращения: 23.01.2020)
- 10 Аманжолов Р.А., Кенесбай А.Х., Серикбаева А.Е., Бакирова К.Ш. Стратегия воспитания полиязычной личности для естественных специальностей в интересах устойчивого развития в КазНПУ им. Абая // *Научные подходы к экологизации системы образования в условиях развития «зеленой экономики»*. – 2018. – С. 313-315.
- 11 Harrop E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities // *Encuentro*. – 2012. – Т. 21. – С. 57-70. – URL: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/06-07-2017/harrop_clil_limitations_and_possibilities.pdf (дата обращения: 23.01.2020)
- 12 Beltran C. G. Facing CLIL Challenges at University Level // *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*. – 2011. – Т. 18. – №1. – С. 24-42. – URL: <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/50> (дата обращения: 14.01.2020)
- 13 Elisabet A., Guzman M.-B. The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP // *English for Specific Purposes*. – 2015. – №37. – С. 63-73. – URL: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/64914> (дата обращения: 10.02.2020)
- 14 Yuen Y. Scaffolding for cognitive and linguistic challenges in CLIL science assessments // *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. – 2019. – Т. 7. – №2. – С. 289–314. – URL: https://www.researchgate.net/publication/335291661_Scaffolding_for_cognitive_and_linguistic_challenges_in_CLIL_science_assessments (дата обращения: 14.01.2020)
- 15 Шапиро М.Г. Классификация методов опроса в социологии // *Журнал «Социальные исследования»*. – 2017. – Т. 2. – С. 51-59. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-metodov-oprosa-v-sotsiologii/viewer>. (дата обращения: 11.01.2020)
- 16 Малютина Т.В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском (студенческом) возрасте // *Омский научный вестник*. – 2014. – Т. 2. – №126. – С. 129-133. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-psihofiziologicheskie-osobennosti-razvitiya-v-yunosheskom-studencheskom-vozraste/viewer>. (дата обращения: 12.01.2020)

References

- Dorozhnaya karta razvitiya trekh'yazychnogo obrazovaniya v Respublike Kazakhstan na 2015-2020 gody: sovместnyy prikaz i.o. Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 5 noyabrya 2015 goda № 622, Ministra kul'tury i sporta Respubliki Kazakhstan ot 9 noyabrya 2015 goda № 344 i Ministra po investitsiyam i razvitiyu Respubliki Kazakhstan ot 13 noyabrya 2015 goda № 1066 [Roadmap for the trilingual education development in the Republic of Kazakhstan for 2015-2020: a joint order of the acting Education and Science Minister of the Republic of Kazakhstan dated November 5, 2015 No. 622, Culture and Sports Minister of the Republic of Kazakhstan dated November 9, 2015 No. 344 and Investment and Development Minister of the Republic of Kazakhstan dated November 13, 2015 No. 1066]. Available at: https://online.zakon.kz/m/Document/?doc_id=35182262#sub_id=1. (accessed: 13.12.2019). (In Russian)
- Khamitova G. A. Poliyazychnoye obrazovaniye: sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya [Multilingual education: current status and development prospects] (Innovative Eurasian University, 2013). (In Russian)
- Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning (Cambridge University Press, 2010).
- Cenoz J., Genesee F., Gorter D. Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward, *Applied Linguistics*, 35 (3), 243–262 (2014). <https://doi.org/10.1093/applin/amt011> (accessed: 12.03.2020)
- Papaja K. Focus on CLIL: A Qualitative Evaluation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Polish Secondary Education (Cambridge Scholars Publishing; Unabridged edition, 2014).
- Coyle D. CLIL: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (5), 543-562 (2007).
- Temirova F., Westall D. (2015) Analysis of first and foreign language use in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 178, 217 – 221 (2015). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815019771> (accessed: 12.02.2020)
- Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and multilingual Education (Macmillan ELT, 2008).
- Romanowski P. CLIL's Role in Facilitating Intercultural Learning, *Applied Linguistics Papers*, 25 (2), 71–87 (2018). <https://pdfs.semanticscholar.org/dff2/83c0066e6b510ca9d8c1c1da66710a626da3.pdf> (accessed: 23.01.2020)

Amanzholov R.A., Kenesbay A.Kh., Serikbayeva A.Ye., Bakirova K.Sh. (2018) *Strategiya vospitaniya poliyazychnoy lichnosti dlya yestestvennykh spetsial'nostey v interesakh ustoychivogo razvitiya v KazNPU im. Abaya* [The strategy of educating a multi-lingual personality for natural specialties in the interests of sustainable development in Abai KazNPU] *Scientific approaches to the greening of the education system in the context of the development of a «green economy»*, pp. 313-315 (In Russian)

Harrop E. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities*, *Encuentro* (2012). 21, 57-70 https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/06-07-2017/harrop_clil_limitations_and_possibilities.pdf (accessed: 23.01.2020)

Beltran C.G. (2011) *Facing CLIL Challenges at University Level*, *HOW – A Colombian Journal for Teachers of English*, 18 (1), pp. 24-42 <https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/50> (accessed: 14.01.2020)

Elisabet A., Guzman M.-B. (2015) *The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP*, *English for Specific Purposes*, 37, pp. 63-73 <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/64914> (accessed: 10.02.2020)

Yuen Y., Wai-mei L., Mona W. (2019) *Scaffolding for cognitive and linguistic challenges in CLIL science assessments*, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7 (2), pp. 289–314 . https://www.researchgate.net/publication/335291661_Scaffolding_for_cognitive_and_linguistic_challenges_in_CLIL_science_assessments (accessed: 14.01.2020)

Shapiro M. G. (2017). *Klassifikatsiya metodov oprosa v sotsiologii* [Classification of survey methods in sociology], *Social Research Journal*, 2, pp. 51-59 <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-metodov-oprosa-v-sotsiologii/viewer>. (accessed: 11.01.2020) (In Russian)

Malyutina T. V. (2014) *Psikhologicheskiye i psikhofiziologicheskiye osobennosti razvitiya v yunosheskom (studencheskom) vozraste* [Psychological and psychophysiological features of development at a youthful (student) age], *Omskiy nauchnyy vestnik* [Omsk scientific herald], 2 (126), pp. 129-133. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiye-i-psihofiziologicheskiye-osobennosti-razvitiya-v-yunosheskom-studencheskom-vozraste/viewer>. (accessed: 12.01.2020) (In Russian)

2-бөлім
**ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ЗЕРТТЕУЛЕР**

Section 2
**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
RESEARCH**

Раздел 2
**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Д. Джонбекова*, Г. Кучумова

Назарбаев университет, Казахстан, г. Нур-Султан

*e-mail: dilrabo.jonbekova@nu.edu.kz

ЭТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

Статья посвящена анализу этических и методологических трудностей проведения полевых исследований в области образования в странах Центральной Азии, а именно в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане. На базе эмпирических данных, собранных посредством интервью с зарубежными и местными исследователями, выявленные трудности были распределены на шесть категорий: неразвитая научно-исследовательская культура, ограниченное понимание этики научного исследования, ненадежность вторичных данных, трудности в доступе, выборке и установлении доверия с участниками исследований и обеспечении конфиденциальности их личности, языковые барьеры, а также дилеммы в распространении научных результатов. Хотя выявленные трудности во многом обусловлены политическим, социальным и культурным контекстом стран Центральной Азии, некоторые из них были вызваны небрежностью самих исследователей. В целом, статья вносит вклад в развитие обсуждения этических и методологических проблем проведения исследований, и, тем самым, может быть полезна для исследователей, руководства организаций образования и правительственных структур региона. Проведено 21 интервью с зарубежными и местными исследователями.

Ключевые слова: исследование в области образования, исследования в Центральной Азии, научно-исследовательская культура, этика научного исследования.

D. Jonbekova*, G. Kuchumova

Nazarbayev University, Kazakhstan, Nur-Sultan

*e-mail: dilrabo.jonbekova@nu.edu.kz

Ethical and Methodological Challenges of Educational Research in Central Asia

This paper explores ethical and methodological challenges experienced by educational researchers in undertaking fieldwork in Central Asia, particularly Kazakhstan, Kyrgyzstan and Tajikistan. Based on empirical data generated by interviews with international and local researchers, the identified challenges were categorized into six groups: underdeveloped research culture, limited understanding of research ethics, unreliable secondary data, difficulties in gaining access to and selecting participants, challenges in building trust and ensuring confidentiality, language barriers, and dilemmas in disseminating research results. Although these challenges can be blamed on political, social and cultural context of Central Asian countries, some of them were caused by the subjective factors. Overall, the paper contributes to the debates of ethical and methodological challenges encountered by researchers in a non-Western context and, as such, can be useful to researchers, university administration and policy makers of the region. 21 interviews with foreign and local researchers were conducted. The authors offered recommendations for the development of educational researches in Central Asia. Among them: they suggested to take into account the labor costs of lecturers for research activities, improve the quality of scientific and methodological training of young researchers, develop pluralism of scientific methodology, use quantitative, qualitative and mixed research methods; develop ethic boards and their procedures.

Key words: educational research, research in Central Asia, research culture, research ethics.

Д. Джонбекова*, Г. Кучумова

Назарбаев Университеті, Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.

*e-mail: dilrabo.jonbekova@nu.edu.kz

Орталық Азиядағы білім беру саласында зерттеулер жүргізудің этикалық және әдіснамалық қиындықтары

Мақала Орталық Азия елдерінде, нақты айтқанда Қазақстан, Қырғызстан және Тәжікстанның білім беру саласындағы далалық зерттеулерді жүргізудің этикалық және әдіснамалық қиындықтарын талдауға арналған. Шетелдік және жергілікті зерттеушілермен сұхбат арқылы

жиналған эмпирикалық мәліметтер негізінде анықталған қиындықтар алты санатқа бөлінді: дамымаған ғылыми-зерттеу мәдениеті, ғылыми зерттеу этикасын шектеулі түсіну, екінші деректердің сенімсіздігі, зерттеуге қатысушылармен қол жеткізу, таңдау және сенім орнатудағы, олардың жеке басының құпиялылығын қамтамасыз етудегі қиындықтар, тілдік кедергілер, сонымен қатар ғылыми нәтижелерді таратудағы дилеммалар. Дегенмен, қиындықтар көп жағдайда Орталық Азия елдерінің саяси, әлеуметтік және мәдени контекстіне байланысты болса, олардың кейбіреуі субъективті факторлардан туындаған.

Тұтастай алғанда, мақала зерттеу жүргізудің этикалық және әдіснамалық мәселелерін талқылауды дамытуға үлес қосады және сол арқылы зерттеушілерге, білім беру ұйымдарының басшылығына және аймақтың үкіметтік құрылымдары үшін пайдалы болуы мүмкін.

Шетелдік және жергілікті зерттеушілермен 21 сұқбат жүргізілген. Авторлар Орталық Азиядағы білім беру зерттеулерін дамыту бойынша ұсыныстар береді.

Соның ішінде: оқытушылардың зерттеушілік іс-әрекеттегі еңбек шығынын есепке алу, жас зерттеушілердің ғылыми-әдіснамалық даярлығының сапасын жетілдіру, ғылыми әдіснамадағы плюрализмді дамыту, зерттеудің сандық, сапалық және аралас әдістерін қолдану; этикалық кеңестерді және олардың рәсімдерін есепке алуды ұсынады.

Түйін сөздер: білім беру саласындағы зерттеу, Орталық Азияның зерттеулері, ғылыми-зерттеу мәдениеті, ғылыми зерттеу этикасы.

Введение

Настоящая статья посвящена изучению опыта проведения исследований в странах Центральной Азии учеными-исследователями в области образования. В частности, статья описывает этические и методологические трудности, с которыми они сталкивались в процессе проведения полевых исследований в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане.

Методы исследования

На основе данных 21 интервью, проведенных с зарубежными исследователями, а также местными исследователями, обладающими международным опытом, статья раскрывает трудности в получении доступа к объектам и участникам исследований, сборе эмпирических данных и распространении научных результатов. Кроме того, статья также отражает опыт авторов в проведении исследований в области высшего образования в регионе. Оба автора имеют большой опыт проведения исследований в Казахстане и Центральной Азии и участвуют в нескольких текущих исследовательских проектах.

Результаты, представленные в статье, могут быть интересны ученым и докторантам, чьи исследования сосредоточены на Центральной Азии. Они могут быть полезны в разработке методологической базы исследования, получении доступа к объектам и участникам исследований, сборе данных и распространении научных результатов. Кроме того, статья может быть интересна для администрации университетов и представителей правительственных структур,

поскольку позволяет лучше понять исследовательскую практику в области образования, а также ознакомиться с рекомендациями по созданию благоприятной исследовательской среды на институциональном и национальном уровнях.

Общая характеристика исследований в Центральной Азии

Научные традиции стран Центральной Азии уходят корнями в Советскую эпоху, когда научно-исследовательская деятельность находилась под контролем Академии наук СССР, которая обладала большой сетью филиалов и отделений, расположенных в Советских республиках (Salmi & Froumin, 2007) [1]. Исследования Советского периода были сосредоточены в первую очередь на удовлетворении потребностей пятилетних планов экономики (Korol, 1957) и требований военной и космической промышленности (Salmi & Froumin, 2007) [2-3]. Часто исследования Советского периода критиковали за политизированный и редуционистский подход, а также за отсутствие строгих эмпирических данных (Shamatov, Schatz, & Niyozov, 2010) [4]. Это особенно проявлялось в социальных и гуманитарных науках, а также в генетике, психотерапии и некоторых программах в области образования. Коммунистическая партия строго следила за соблюдением ее идеологических убеждений (De Witt, 1955), а с целью обеспечения политической ортодоксальности считала теории и интерпретации, идущие в разрез с ее идеологией, «ретроградскими или подрывными» (Heuneman, 2007; p. 311) [5]. Строгий репрессивный политический контроль препятствовал не только развитию, но также влиял на качество исследований в этих научных областях. Относительно слабо развитый

исследовательский потенциал Советских Республик объяснялся также и тем, что большинство исследовательских центров и высококвалифицированных специалистов находились в то время на территории России (Niyozov & Bahry, 2019) [6]. Например, исследования в области образования проводились под эгидой Академии педагогических наук СССР, располагавшейся в Москве (Grant, 1968) [7], в связи с чем, исследования, проводившиеся в регионах, были ограничены и часто представляли собой размышления преподавателей об их собственных стратегиях и практиках преподавания.

После распада Советского Союза в 1991 году научно-исследовательский потенциал постсоветских республик значительно ухудшился из-за тяжелого финансового кризиса, который пагубно отразился на научно-исследовательских институтах (Ahn, Dixon, & Chekmareva, 2018; Karakhanyan, 2018; Smolentseva, 2003) [8-10]. Снижение финансирования привело к потере научно-исследовательских кадров. Ученые уходили работать в частные научно-исследовательские компании (Oleksiyenko, 2014) или же эмигрировали в страны с более высоким уровнем жизни и возможностями заработка (Ganguli, 2014; Graham, 1994; Kataeva & DeYoung, 2018) [11-14].

Сегодня национальные правительства стран Центральной Азии подчеркивают важность науки для улучшения системы образования, продвижения передового опыта и информирования государственных реформ и преобразований (Nazarbayev, 2014; Rahmon, 2014; Sputnik, 2016) [15-17]. В этой связи, для усиления научно-исследовательского и инновационного потенциала Казахстан реализовал несколько реформ, направленных на усовершенствование схем финансирования исследований, создание современной исследовательской и инновационной инфраструктуры в ведущих университетах страны и повышение качества подготовки ученых-исследователей следующего поколения (Kuzhabekova & Lee, 2020) [18]. Несмотря на то, что страны Центральной Азии выражают приверженность к развитию науки, жесткий контроль, нехватка преподавателей с исследовательским потенциалом, разделение науки и преподавания, недостаточная подготовка в области методологии научных исследований, сокращение финансирования, нехватка литературы, отсутствие оборудования и эффективных методов управления научной деятельностью привели к деградации науки в Центральной Азии (Ahn et al., 2018; Kuzhabekova

& Mukhamejanova, 2017; Kuzhabekova & Ruby, 2018; OECD, 2017; Shamatov & Issenova, 2016; Sievers, 2003) [8, 19-23]. Эта ситуация, несомненно, негативно повлияла на состояние науки в области образования и опыт исследователей, проводящих научные проекты в этой области в Центральной Азии. В следующем разделе представлены трудности, с которыми столкнулись исследователи при реализации научно-исследовательских проектов в области образования в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане.

Трудности в проведении исследований в области образования в странах Центральной Азии

Согласно анализу собранных данных, исследователи, принявшие участие в интервью, находят процесс проведения исследований в Центральной Азии интересным и успешным, но в то же время довольно сложным. Хотя трудности, с которыми они сталкивались, варьировались в зависимости от темы и объекта исследования, а также между зарубежными и местными исследователями, большинство из них было связано в первую очередь со временем, которое требовалось для получения доступа к объектам и участникам исследований, а также с многочисленными бюрократическими правилами. Выявленные трудности были разделены на шесть категорий, представленных ниже:

Результаты и дискуссия

Слабо развитая научно-исследовательская культура

Согласно ответам исследователей, причиной длительного процесса получения доступа к объектам и участникам исследования является слабо развитая научно-исследовательская культура в странах Центральной Азии, связанная с недостаточным пониманием важности участия в исследованиях бытующим в этих странах. Недостаточное понимание важности исследований становится очевидным, когда процент ответов на опросы, рассылаемые по электронной почте, чрезвычайно низок, когда люди отказываются принимать участие в исследовательском интервью из-за своей незаинтересованности или когда участники предоставляют недостоверные данные. Слабая вовлеченность населения в проводимых исследованиях объясняется несколькими причинами. Во-первых, отсутствием у участников общего видения и чувства сопричастности к процессу изменений. Многие участники считают, что результаты исследований остаются лишь на бумагах и не приносят ощутимых изменений

в реальной жизни. Во-вторых, многие участники, стремясь защитить себя, часто делятся лишь положительным опытом в отношении исследуемого вопроса (Mikayilova & Kazimzade, 2017) [24].

Анализ данных также показал, что помимо отсутствия у национальных правительств возможностей использовать результаты исследований для проведения политических реформ и преобразований (Kuzhabekova & Almukhambetova, 2019; Niyozov & Bahry, 2019) [25-26], исследования, основанные на качественной методологии, часто кажутся новыми и недостаточно понятными в странах Центральной Азии. Результаты качественных исследований не всегда считаются точными и достоверными по сравнению с крупномасштабными количественными исследованиями, в особенности представителями правительственных структур. Эти факты также указывают на слабую развитость научно-исследовательской культуры в рассматриваемых странах. Кроме того, исследователи упоминали, что в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане исследовательское интервью часто понимается как журналистское, что вызывает обеспокоенность участников о их конфиденциальности и, в результате, затрудняет выявление их настоящих взглядов, а иногда даже получение их согласия на участие в исследовании. Для привлечения населения к участию в исследовании исследователи были вынуждены уделять много времени и усилий на объяснение цели исследования и процедуры исследовательского интервью. Это делалось для того, чтобы потенциальные участники знали и понимали свои права в рамках исследования. Незрелость научно-исследовательской культуры в Центральной Азии также можно объяснить недостаточным знанием методологии научного исследования преподавателями вузов, а также низким качеством научно-методологической подготовки в рамках академических программ магистратуры и докторантуры (Kuzhabekova, 2020; Shamatov & Issenova; 2016) [24-25].

Ограниченное понимание этики научного исследования

По мнению исследователей, университеты Казахстана, Кыргызстана и Таджикистана обладают ограниченным пониманием этики научного исследования, и это неудивительно, поскольку это понятие заимствовано из Запада (Wall & Overton, 2006). Так, например, в Казахстане и Узбекистане понятие этики исследования в основном распространено среди медицинских уни-

верситетов, которые начали продвигать знания в области этики научного исследования, иначе биоэтики, среди своих студентов, преподавателей и исследователей в 2000-х годах (Chaschin et al., 2008) [28]. Однако зачастую, в частности за пределами биомедицинских исследований и исследований, основанных на клинических испытаниях, это понятие воспринимается лишь как академическая честность. К такому же выводу пришли и Strosberg, Gefenas, Loue, и Philpott (2013) [29], которые отметили, что в посткоммунистических странах, в том числе в странах Центральной Азии, принципы научной этики в основном используются в биомедицинских и клинических исследованиях, но мало известны в социальных науках. Схожее положение дел было обнаружено и в странах Балтии, где при университетах отсутствуют комиссии по проведению этической экспертизы исследовательских проектов в социальных науках, включая проекты с высоким риском для участников или же затрагивающие деликатные темы (Gefenas et al., 2010) [30]. Ограниченное понимание этики исследования отражается в том, что в странах Центральной Азии лишь несколько университетов, в основном с международным исследовательским персоналом, проводят этическую экспертизу иницируемых научных проектов и, соответственно, проводят исследования в соответствии с принципами научной этики. Настоящее положение дел, наталкивает на мысль о том, что принципы этики научного исследования не всегда соблюдаются в проведении исследований в странах Центральной Азии.

Из-за отсутствия процедуры этической экспертизы в большинстве университетов Центральной Азии зарубежные исследователи получают разрешение на проведение исследований в своих зарубежных вузах, в то время как местные исследователи получают разрешение в своих вузах, где недавно были введены соответствующие механизмы этической экспертизы. Однако, участники считают, что по сравнению с процедурами этической экспертизы в университетах, где они получили докторскую степень (Великобритания, США, Канада), система проведения этической экспертизы в их нынешних вузах является излишне длительной, требует слишком большого количества документов, а в некоторых случаях даже замедляет реализацию проектов. Отсутствие процедуры этической экспертизы научного проекта в университете, где планируется проведение исследования, также увеличивает процесс получения доступа к этому вузу.

Администрация университета, которая не всегда может иметь достаточное понимание природы исследований в области образования, обычно не решается брать на себя ответственность за предоставление доступа, если нет одобрения со стороны соответствующего отдела или комитета, проверяющего инициируемое исследование на соблюдение принципов научной этики.

Кроме того, исследователи отметили, что отсутствие практики этики научного исследования часто выливалось в незнание участниками исследований понятия информированного согласия. Такие же результаты были опубликованы в ранее проведенном исследовании в Центральной Азии и Замбии (Katsui & Koistinen, 2008) [31]. Согласно нашим данным, участники исследований выражали обеспокоенность при подписании формы информированного согласия, поскольку боялись, что их подпись может помочь их идентифицировать. В этой связи, во многих случаях исследователи получали только устное согласие участников. Выражение беспокойства и подозрения по поводу формы информированного согласия также объясняется культурными особенностями, а именно, что «в обществе, которое считает слово человека священным, требование подписи или записи беседы может считаться оскорблением» (Wall & Overton, 2006, p. 64) [27].

Проблема доступности и надежности вторичных данных

Еще одна проблема, с которой столкнулись ученые при проведении исследований в области образования в трех странах, связана с ограниченным доступом к вторичным данным. Несмотря на то, что некоторые данные о системе образования являются публичными и представлены в электронной форме, зачастую доступ к ним ограничен. Более того, даже когда исследователи получают необходимые вторичные данные, они не всегда достоверны. В некоторых случаях данные Министерства образования не совпадают с данными департаментов образования регионального уровня или с данными, представленными международными организациями (например, Всемирным банком или ЮНЕСКО). Похоже, что манипулирование и фильтрация данных, существовавшие в советский период (Niyozov & Bahry, 2019), продолжается и сегодня (OECD, 2017). Таким образом, ограниченный доступ к вторичным данным, их недостоверность и несопоставимость часто вынуждают исследователей менять тему или методологию научного проекта. Этот факт также может быть причиной проведения ограниченного количества количественных

и крупномасштабных исследовательских проектов в регионе. Кроме того, недостоверность вторичных данных проявляется в переводе национальных образовательных программ, законов и стратегий на иностранные языки. В связи с чем, эта проблема чаще всего упоминалась зарубежными исследователями, которые не могли проверить качество перевода документов. С аналогичными проблемами столкнулся Kutsyuruba (2017) [32] на Украине, где он обнаружил, что перевод некоторых программных документов был неполным и в некоторых случаях даже вводил в заблуждение (p. 207).

Трудности с доступом к участникам и их выборкой

Получение доступа к объектам и участникам исследования оказалось одним из самых сложных этапов в проведении исследований в Центральной Азии. Этот этап занимал длительный период, требовавший официальных писем, длительных переговоров и ожиданий разрешений от ряда людей и организаций. К ним могли относиться учителя и преподаватели, руководство организаций образования, а иногда даже Министерство образования. Для получения доступа к объектам и участникам исследований, ученые в основном прибегали к помощи своих коллег, друзей или же использовали свои профессиональные контакты. По мнению исследователей, такой бюрократический процесс получения доступа препятствует реализации научного проекта в рамках запланированного периода. Однако исследователи утверждали, что без получения официального разрешения от школы, университета или Министерства образования участники боялись бы говорить из-за страха наказания или даже потери работы. Проблемы с доступом к объектам исследования были также выявлены и в других странах, например во Вьетнаме, где для получения разрешения на проведение полевых исследований исследователям требовалась «красная печать» как «доказательство того, что они прошли через соответствующие административные каналы, сверху вниз» (Scott, Miller, & Lloyd, 2006, p. 31) [33].

Долгий процесс получения доступа к объектам исследования и выбора участников объясняется и другими причинами. Во-первых, люди не хотят участвовать в исследованиях, потому что не видят пользы от своего участия. Более того, иногда у них возникает ощущение того, что исследователи используют их для собственного продвижения по службе, что, соответственно, вызывает у них серьезное недовольство. В этой

связи De Soto и Dudwick (2000) [34] писали, что исследователи, которые не вступают в диалог со своими участниками, заставляют их чувствовать себя так, как будто из них «выжали все соки» (р. 88-89). Во-вторых, контактная информация, такая как адреса электронной почты и номера телефонов администрации и преподавателей, не регулярно обновляется на веб-сайтах университетов, что также затрудняет доступ к участникам. В-третьих, у зарубежных исследователей сложилось мнение, что в странах Центральной Азии все еще существуют подозрения и предубеждения в отношении западных ученых, а также некие идеологические и национальные предубеждения, которые существовали в советское время (Chankseliani, 2017) [35], что также затрудняет процесс получения ими доступа к объектам и участникам исследований.

С трудностями в получении доступа к объектам и участникам исследований также чаще сталкиваются местные исследователи, которые только начинают свою карьеру, например, докторанты. Являясь начинающими исследователями, они не обладают широкой сетью профессиональных контактов, которыми они могли бы воспользоваться для получения доступа. Вот почему зачастую они вынуждены тратить огромное количество времени и сил лишь для того, чтобы получить возможность рассказать о своем исследовании и плане сбора данных руководству организации образования. К сожалению, бывают и случаи, когда сами участники неожиданно без предупреждения отменяют запланированное интервью, пренебрегая временем исследователей, что вынуждает последних вносить изменения в план и сроки своих исследований. Наконец, получение доступа зависит также и от ожиданий лиц, предоставляющих доступ, за так скажем «предоставленную услугу». Так, например, их ожидания могут быть связаны с включением их в список соавторов будущей публикации или получением поддержки и помощи в налаживании сотрудничества с вузом исследователя.

Необходимость получения одобрения и разрешения от множества лиц для получения доступа к объектам и участникам исследования, несомненно, вызывает различные этические и методологические проблемы. Получение доступа через официальное разрешение часто приводит к отсутствию возможности проведению самостоятельной выборки участников. Например, администрация в школах обычно вмешивается в процесс исследования, назначая для интервью своих лучших учителей и учеников.

Такое вмешательство в исследовательский процесс объясняется тем, что директора школ хотят создать положительное впечатление о своей школе. Однако это также указывает на их непонимание природы исследований, неразвитость научно-исследовательской культуры и незнание как использовать результаты исследований. Наконец, выборка участников также затрудняется в связи с ограниченной и нерегулярно обновляемой информацией на веб-сайтах университетов. Иначе, исследователи не имеют возможности познакомиться с участниками и отобрать их до посещения самого вуза. Проблемы с доступом и отбором участников приводят также к важным вопросам этики исследования, а именно есть ли у учителей и учеников выбор не принимать участие в исследовании и как сохранить конфиденциальность личности участников.

Языковой барьер

Так как население стран Центральной Азии многонациональное и говорящее на разных языках, исследователи были вынуждены собирать данные как минимум на двух языках. Отсутствие необходимых языковых навыков создавало серьезные проблемы для исследователей, особенно для зарубежных. Причины этого кроются в том, что, во-первых, в Центральной Азии довольно сложно найти переводчика, который свободно владеет как минимум тремя языками – английским, русским и национальным языком. Во-вторых, зависимость от переводчика иногда затрудняла получение достоверной информации. Все зарубежные исследователи подчеркивали, что переводчики не были беспристрастны, а иногда даже были избирательны в том, что и как они переводят. В-третьих, поиск эквивалентного перевода терминов и концепций, заимствованных из зарубежной литературы, был сложной задачей для всех исследователей. Некорректно переведенные и не апробированные вопросы интервью и опросов приводили к непониманию сути вопросов участниками исследований и, как следствие, являлись одной из причин низкого процента ответов. Возникшие трудности в этой связи наводят на мысль о том, что они были вызваны небрежностью самих исследователей, а точнее их недостаточно серьезным отношением к разработке инструментов сбора эмпирических данных.

Угроза конфиденциальности

Обеспечение конфиденциальности личности участников требует много внимания и усилий исследователей, работающих в соответствии с принципами этики научного исследования.

Обеспечить конфиденциальность личности в Центральной Азии нелегко из-за культурных особенностей местного населения и его коллективного характера. Необходимость получения официального разрешения для доступа к объектам и участникам исследований от министерств, департаментов образования, руководителей университетов и школ ставит под угрозу конфиденциальность участников. Чем больше людей вовлечено в процесс предоставления доступа, тем сложнее обеспечить конфиденциальность участников исследований.

Кроме того, проблемы с обеспечением конфиденциальности участников часто возникают в связи с небольшой территорией сообщества, в котором проводится исследование, например, в сельской местности или же в школах и университетах с маленьким кампусом. Исследователи также упоминали, что они затруднялись в организации интервью с преподавателями вузов, поскольку у них нет собственных кабинетов. Вместо этого они делят один кабинет с другими коллегами. По этой причине исследователям часто приходилось проводить интервью рано утром или после работы, что не всегда было удобно для участников.

Обеспечение конфиденциальности участников также зависит от языка, на котором говорят исследователи, и используемых ими научных методов. Не секрет, что зарубежные исследователи, а иногда даже и местные исследователи, недостаточно владеют языком, на котором говорит местное население. Отсутствие знания языка требовало от исследователей привлечения переводчиков или научных ассистентов. В таком случае, для обеспечения конфиденциальности участников исследователи были вынуждены принимать дополнительные меры, а именно объяснять переводчикам и ассистентам этику научного исследования. Точно так же проведение фокус-групп в обществах со слабо развитой научно-исследовательской культурой ставило под угрозу конфиденциальность участников, что вынуждало исследователей выбирать другие инструменты сбора эмпирических данных, а также более тщательно размышлять над страновым контекстом, чтобы найти наиболее эффективные способы обеспечения конфиденциальности участников (Wall & Overton, 2006).

Сложности в построении доверия

Установление доверия с участниками имеет решающее значение для успешного исследования. Однако в Центральной Азии это не всегда легко. По словам исследователей, участники

склонны говорить в основном о положительном опыте и боятся критиковать что-либо. Самоцензура считается самой высокой среди высших должностных лиц в правительстве и университетах. Недостаток доверия у участников объясняется их восприятием западных исследователей как «шпионов». В этом отношении необходимо упомянуть инцидент, произошедший в 2014 году, когда ученого из Канады, проводившего исследование в Таджикистане, задержали, обвинив в шпионаже (The Guardian, 2014) [36]. Этот случай вызвал серьезное беспокойство среди исследователей по всему миру. Кроме того, недоверие участников, по мнению исследователей, выражалось в их ответах, лишенных критики из-за страха возможного наказания. Исследователи упоминали, что, когда они не записывали интервью, их участники говорили более свободно. Аналогичные данные отражены в работе Wall и Overton (2006), которые отмечали, что «диктофоны неуместны в обществе, в котором широко распространены политические репрессии и культура «ГУЛАГа» (p. 64).

Некоторые же исследователи считали, что причина отсутствия критики в словах их участников кроется не в страхе, а в воспитании. Они объяснили, что советская система учила людей быть патриотами своей страны, и отчасти благодаря такому воспитанию представители старшего поколения в основном говорят о положительном опыте и достижениях.

Дилеммы в распространении научных результатов

Последняя в этой статье, но не менее важная проблема при проведении исследований в Центральной Азии связана с распространением научных результатов. С этой проблемой сталкивались как зарубежные, так и местные исследователи; однако среди местных ученых, в особенности Казахстана и Таджикистана, это беспокойство было выражено сильнее.

Проблема с распространением научных результатов связана с дилеммами, с которыми сталкивались исследователи относительно того, какую тему и какие результаты освещать в своих статьях. Исследователи, особенно местные, считали, что содержание статей может отрицательно сказаться на их карьере и жизни. В этой связи, многие исследователи признались, что они не решались затрагивать определенные темы в своих статьях или же старались несильно критиковать местные системы образования. Данная ситуация напоминает опыт исследователей, которые работали в других странах Центральной Азии и ко-

торые были вынуждены опускать определенную информацию в своих статьях ради собственной безопасности и безопасности своих участников (Veldwisch & Jan, 2008) [37]. Важно также отметить, что дилеммы, возникающие при распространении научных результатов, существуют и за пределами Центральной Азии. Как отмечали многие исследователи, избирательность в представлении результатов исследования является обычным явлением. Так как в каждой стране существует собственная политика, исследователи вынуждены выбирать те методы распространения научных результатов, которые не ставят под угрозу их собственную безопасность и безопасность их участников.

Заключение и рекомендации

В этом разделе мы подводим итоги по основным трудностям, с которыми сталкивались исследователи в процессе проведения исследований в области образования в Центральной Азии, а также предлагаем рекомендации по их устранению. Согласно представленным выше результатам, в Казахстане, Кыргызстане и Таджикистане работа исследователей затруднялась чрезвычайно долгим процессом получения доступа к объектам и участникам исследований. Этот процесс полон формальностей и бюрократии, требует прохождения через множество кабинетов для получения официального разрешения на проведение исследований, даже в том случае, когда в исследовании разрешение вообще не требуется. Результаты также показали, что местное население, как правило, неохотно участвует в исследованиях из-за недостаточного понимания важности проведения исследований. И это неудивительно, так как исследования часто остаются только на бумаге и не приводят к реально ощутимым изменениям. Кроме того, участники не всегда имеют доступ к результатам исследований, в которых они были задействованы. Это происходит, потому что зарубежные исследователи и местные исследователи с международным опытом обычно публикуют свои работы в международных журналах и на иностранном языке, а представители правительственных структур редко используют научные результаты для разработки соответствующих политических реформ и преобразований. Данную ситуацию можно улучшить, развивая у местного населения, образовательных учреждений и представителей власти научно-исследовательской культуры.

Соответствующая международным стандартам научно-исследовательская культура, как правило, создается активными исследователями. Для этого ученые-исследователи должны работать в адекватной исследовательской среде, способствующей проведению качественных исследований. Так, для развития исследовательской культуры исследователям, работающим в Центральной Азии, необходимы адекватные ресурсы, финансирование и инфраструктура. Учебная нагрузка в вузах должна учитывать трудозатраты преподавателей на исследовательскую деятельность. Кроме того, для повышения научно-исследовательской культуры в Центральной Азии также важно обеспечить высокое качество научно-методологической подготовки начинающих исследователей. Научно-методологическая подготовка молодых исследователей должна бороться с односторонним позитивистским подходом к исследованиям, развивать плюрализм научной методологии и поощрять использование различных научных методов, включая количественные, качественные и смешанные методы.

Более того, исследовательская культура развивается тогда, когда участники исследований видят, что их голоса учитываются при разработке или внесении изменений в соответствующие государственные реформы. Соответственно, исследователям и правительственным структурам следует приложить больше усилий, чтобы повлиять на применение результатов исследований в принятии политических решений и улучшении профессиональной практики. Лица, определяющие курс политических преобразований, следует научить разрабатывать реформы и нормативные акты на основе научных результатов. Исследовательская культура также будет развиваться, если участники исследований получат больше доступа к результатам исследований, в которых они участвовали. Такой доступ позволит им принимать решения по улучшению собственной профессиональной практики. Однако для того, чтобы результаты исследований стали доступными для участников из Центральной Азии, недостаточно публиковать статьи только в международных журналах. Исследователям необходимо использовать различные стратегии распространения своих научных результатов. Например, они могут публиковать свои труды в местных журналах и на языке, на котором говорят участники исследований, делиться результатами исследований в социальных сетях через соответствующие сообщества и группы, а также

включать результаты исследований в свои лекции в университетах Центральной Азии.

Немаловажным фактором в развитии научно-исследовательской культуры является минимизация наследия слежки и цензуры. Другими словами, исследования, нацеленные на повышение качества политических реформ и их реализацию, должны проводиться в открытом диалоге. Построение открытого диалога в Центральной Азии во многом зависит от тех, кто находится у власти, то есть от правительственных структур и руководства вузов. Эти люди могут проявить инициативу в продвижении научно-исследовательской культуры, внедряя политику «открытых дверей» в своих учреждениях или проводя открытые обсуждения успехов и неудач образовательных реформ и практик.

Результаты проведенного исследования также указывают на то, что исследователи в области образования столкнулись с методологическими и этическими проблемами. Эти проблемы, хотя и обусловлены политическими, социальными и культурными особенностями стран Центральной Азии, также объясняются ограниченным пониманием этики научного исследования. В Центральной Азии принципы и процедуры этики исследования редко обсуждаются за пределами биомедицинских и клинических исследований. Это ведет к проблемам при выборке участников или замешательству участников при подписании информированного согласия. Это также ограничивает применение некоторых методологических подходов и инструментов сбора данных, а также поднимает вопросы обеспечения конфиденциальности участников. Для разрешения этих проблем необходима работа по развитию этики научного исследования в странах Центральной Азии. Важно понимать, что применение этической экспертизы «зависит не от того, проводится ли исследование в области здравоохранения, а от характера рисков, связанных с исследованием» (Gefenas, 2010, p. 439). Знание и соблюдение принципов этики научного-исследования также важно для обеспечения качества проводимых исследований в регионе и, тем самым для того, чтобы помочь местным исследователям успешно интегрироваться в международное научное сообщество. Существует множество способов по развитию понимания этики научного-исследования. К примеру, такое понимание можно развивать посредством системного подхода к организации соответствующих тренингов для студентов, преподавателей и научных сотрудников университетов. Академические программы

магистратуры и докторантуры могут содержать курсы по этике научного исследования, в то время как для преподавателей и научного персонала можно проводить тренинги и семинары.

Этика научного исследования также должна применяться на практике. Для этого университетам необходимо разработать кодексы этики научного исследования, создать советы и процедуры по проведению этической экспертизы научных проектов. Наконец, разработка соответствующих национальных нормативных актов, имеющих обязательную юридическую силу, в отношении исследований, вовлекающих людей в качестве участников, не только в области биомедицины или клинических испытаний, но и в социальных науках, может значительно повлиять на продвижение этики научного исследования в странах Центральной Азии. Однако важно отметить, что простое заимствование принципов и процедур этики исследований, разработанных на Западе, может оказаться неэффективным и даже привести к случаям, когда желание действовать этически может оказаться неэтичным (Wall & Overton, 2006, p. 66).

Другие методологические и этические проблемы, связанные с ограниченным доступом к вторичным данным, а также их ненадежностью. Чтобы решить эти проблемы, необходимо разработать качественную платформу для хранения статистических данных и программных документов в области образования. Университеты же могут систематически обновлять информацию на своих веб-сайтах. Исследователи также сталкивались с трудностями языкового барьера, построения доверия с участниками и распространения научных результатов, которые, в свою очередь, вызывали опасения по поводу конфиденциальности личности участников исследований.

Несмотря на то, что эти проблемы в некоторой степени объясняются политическим, социальным и культурным контекстом стран Центральной Азии, тем не менее, исследователи могут самостоятельно эффективно их решать. Например, принимая решение о проведении исследований в Центральной Азии, исследователи должны помнить несколько ключевых советов. Во-первых, исследование в Центральной Азии, как и исследование в любой другой стране, требует тщательного планирования, отведения достаточного количества времени для согласования доступа и выборки участников, подготовки качественных инструментов сбора данных на языках, на которых говорит местное население.

Для этой цели исследователям необходимо приложить достаточно усилий для перевода и пилотирования инструментов сбора данных. Во-вторых, поскольку при реализации проекта нет никакой гарантии, что все пойдет по плану, для успешного завершения проекта исследователям необходимо проявлять гибкость к возможным непредвиденным изменениям и соответствующим образом адаптировать исследования. Проблемы с ненадежностью вторичных данных и с построением доверия с участниками также приводит к выводу о том, что исследователям необходимо работать с разными источниками данных (data triangulation), а сами данные интерпретировать с учетом странового контекста. Кроме того, исследователи должны прилагать достаточно усилий для установления взаимопонимания с участниками. Достигнуть это возможно, если обсудить с участниками их ожидания от проводимого исследования. Для развития доверительных отношений исследователям, в частности зарубежным, также рекомендуется установить профессиональные контакты с местными учеными, узнать больше о местной культуре и истории, а также продемонстрировать свое желание помочь в продвижении изменений с помощью собственных исследований. Наконец, исследователям, у которых нет необходимых языковых навыков для общения с местным населением, необходимо подойти ответственно к выбору переводчиков или научных ассистентов, так как желательно, чтобы такие помощники не только

свободно владели необходимыми языками, но и понимали этику научного исследования. Для обеспечения конфиденциальности участников исследователи могут также попросить переводчиков и научных ассистентов подписать положения о конфиденциальности или организовать для них подготовку по этике научного исследования. В целом, реализация научных проектов в области образования является сложной в странах Центральной Азии. Однако такие проекты могут принести огромную пользу, если они правильно спланированы и реализованы.

Из проведенного исследования очевидно, что исследователи, как зарубежные, так и местные, прошедшие обучение за рубежом, сталкиваются с многочисленными методологическими и этическими трудностями при проведении полевых исследований в области образования в странах Центральной Азии. Большинство этих проблем обусловлены политическим, социальным и культурным контекстом рассматриваемых стран; однако некоторые из них вызваны ошибками самих исследователей. Хотя результаты, обсуждаемые в этой статье, не допускают широкого обобщения из-за небольшой выборки исследователей, принявших участие в нашем исследовании, они все же вносят определенный вклад в обсуждение этических и методологических проблем, с которыми сталкиваются исследователи за пределами западного контекста, а именно на постсоветском пространстве.

Литература

- 1 Салми, Д. Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса / Д. Салми, И.Д. Фруммин // Вопросы образования. – 2007. – №3. – С. 5-45.
- 2 Korol, A.G. Soviet education for science and technology / A.G. Korol. – Massachusetts: MIT Press, 1957. – 513 p.
- 3 Shamatov, D. Peer review publications for improving scholarship in Central Asia / D. Shamatov, E. Schatz, S. Niyozov // Central Asia Academic Review. – 2010. – №1. – P. 172-179
- 4 De Witt, N. Soviet professional manpower: its education, training, and supply / N. De Witt. – Alexandria: National science foundation, 1955. – 400 p.
- 5 Heynemann, S.P. Three universities in Georgia, Kazakhstan, and Kyrgyzstan: the struggle against corruption and for social cohesion / S.P. Heynemann // Prospects. – 2007. – № 37(3). – P. 305-318
- 6 Niyozov, S. Challenges to education in Tajikistan: the need for research-based solutions / S. Niyozov, S. Bahry // Educational change and reconstruction in societies in transition: international perspectives; ed. J. Earnest, D. Treagust. – Rotterdam: Sense Publishers, 2006. – P. 211-231
- 7 Grant, N. Soviet education / N. Grant. – London: Penguin, 1968. – 192 p.
- 8 Ahn, E. Looking at Kazakhstan's higher education landscape: from transition to transformation between 1920 and 2015 / E. Ahn, J. Dixon, L. Chekmareva // 25 years of transformations of higher education systems in post-soviet countries: reform and continuity; ed. J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin. – Palgrave Studies in Global Higher Education, 2018. – P. 199-227
- 9 Karakhanyan, S. Armenia: transformational peculiarities of the Soviet and post-Soviet higher education system / S. Karakhanyan // 25 years of transformations of higher education systems in post-soviet countries: reform and continuity; ed. J. Huisman, A. Smolentseva, I. Froumin. – Palgrave Studies in Global Higher Education, 2018. – P. 73-96
- 10 Smolentseva, A. Challenges to the Russian academic profession / A. Smolentseva // Higher education. – 2003. – № 45 (4). – P. 391-424

- 11 Oleksiyenko, A. On the shoulders of giants? Global science, resource asymmetries, and repositioning of research universities in China and Russia / A. Oleksiyenko // *Comparative education review*. – 2014. – № 58(3). – P. 482-508
- 12 Ganguli, I. Scientific brain drain and human capital formation after the end of the Soviet Union / I. Ganguli // *International migration*. – 2014. – № 52(5). – P. 95-110
- 13 Graham, L.R. *Science in Russia and the Soviet Union: a short history* / L.R. Graham. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 321 p.
- 14 Kataeva, Z. Faculty challenges and barriers for research and publication in Tajik higher education / Z. Kataeva, A.J. De Young // *European education*. – 2018. – № 50(3). – P. 249-265
- 15 Назарбаев, Н. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее», 17 января 2014 г. https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-17-yanvarya-2014-g
- 16 Рахмон, Э. Выступление по случаю Дня знания, 1 сентября 2014 г. <https://www.president.tj/ru/node/7379>
- 17 Sputnik. Атамбаев: человек науки и труда будет главным ресурсом и достоянием страны, 10 ноября 2016 г. <https://ru.sputnik.kg/society/20161110/1030204290/atambaev-zayavil-cto-pri-sovetskoj-vlasti-v-kr-razvivalas-nauka.html>
- 18 Kuzhabekova, A. Internationalization and local research capacity strengthening: factors affecting knowledge sharing between international and local faculty in Kazakhstan / A. Kuzhabekova, J.T. Lee // *European education*. – 2020, doi:10.1080/10564934.2020.1723422
- 19 Kuzhabekova, A. Productive researchers in countries with limited research capacity: researchers as agents in post-Soviet Kazakhstan / A. Kuzhabekova, D. Mukhamejanova // *Studies in graduate and postdoctoral education*. – 2017. – № 8(1). – P. 30-47
- 20 Kuzhabekova, A. Raising research productivity in a post-Soviet higher education system: a case from Central Asia / A. Kuzhabekova, A. Ruby // *European education*. – 2018. – № 50(3). – P. 266-282
- 21 OECD. *Higher education in Kazakhstan 2017, Reviews of national policies for education*. – Paris: OECD Publishing. – 2017. – 287 p.
- 22 Sievers, E.W. *Academy science in Central Asia 1922-1998* / E.W. Sievers // *Central Asian survey*. – 2003. – № 22(2-3). – P. 253-279
- 23 Шаматов, Д. Публикация статей в журналах с импакт-фактором PhD-студентов Казахстана: современное состояние, проблемы и перспективы развития / Д. Шаматов, Ф.К. Исенова // *Высшая школа Казахстана*. – 2016, – № 3. – С. 66-70
- 24 Mikayilova, E. Facing the research challenges: lessons learned from monitoring studies on education reforms in Azerbaijan / E. Mikayilova, U. Kazimzade // *Reimagining utopias: theory and method for educational research in post-socialist contexts*, ed. I. Silova, N.W. Sobe, A. Korzh, S. Kovalchuk. – Rotterdam: Sense Publishers, 2017. – P. 181-198
- 25 Kuzhabekova, A. Women's progression through the leadership pipeline in the universities of Kazakhstan and Kyrgyzstan / A. Kuzhabekova, A. Almukhambetova // *Compare: A journal of comparative and international education*. – 2019, doi:10.1080/03057925.2019.1599820
- 26 Kuzhabekova, A. Development and transformation of doctoral education in Kazakhstan / A. Kuzhabekova // *Trends and issues in doctoral education: a global perspective*, ed. M. M. Yudkevich, P.G. Altbach, H. De Witt. – Sage Publications, 2020.
- 27 Wall, C. Unethical ethics?: applying research ethics in Uzbekistan / C. Wall, J. Overton // *Development in practice*. – 2006. – № 16(1). – P. 62-67
- 28 Chaschin, M. Developing national systems for research ethics education in Eastern Europe and Central Asia / M. Chaschin, T. Mishatkina, M. Guryleva, S. Pustovit, F. Zagirdinova, B. Sarymsakova // *Pharmaceutical medicine*. – 2008. – № 22(5). – P. 289-295
- 29 Strosberg, M.A. Building research ethics capacity in post-communist countries: experience of two fogarty training programs / M.A. Strosberg, E. Gefenas, S. Loue, S. Philpott // *Journal of empirical research on human research ethics*. – 2013. – № 8(5). – P. 28-39
- 30 Gefenas, E. Non-equivalent stringency of ethical review in the Baltic states: a sign of a systematic problem in Europe? // *Journal of medical ethics*. – 2010. – № 36(7). – P. 435-439
- 31 Katsui, H. The participatory research approach in non-Western countries: practical experiences from Central Asia and Zambia / H. Katsui, M. Koistinen // *Disability and society*. – 2008. – № 23(7). – P. 747-757
- 32 Kutsyuruba, B. Using document analysis methodology to explore educational reforms and policy changes in post-Soviet Ukraine / B. Kutsyuruba // *Reimagining utopias: theory and method for educational research in post-socialist contexts*, ed. I. Silova, N.W. Sobe, A. Korzh, S. Kovalchuk. – Rotterdam: Sense Publishers, 2017. – P. 199-216
- 33 Scott, S. Doing fieldwork in development geography: research culture and research spaces in Vietnam / S. Scott, F. Miller, K. Lloyd // *Geographical research*. – 2006. – № 44(1). – P. 28-40
- 34 De Soto, H.G. *Fieldwork dilemmas: Anthropologists in postsocialist states (Review)* / H. G. De Soto, N. Dudwick. – Madison, WI: University of Wisconsin Press, 2000
- 35 Chankseliani, M. Charting the development of knowledge on Soviet and post-Soviet education through the pages of comparative and international education journals / M. Chankseliani // *Comparative education*. – 2017. – № 53(2). – P. 265-283
- 36 The Guardian. Canadian researcher released after five weeks in Tajikistan jail. – 2014, <https://www.theguardian.com/world/2014/jul/24/canada-alexander-sodiqov-released-tajikistan>
- 37 Veldwisch, G. Authoritarianism, validity, and security researching water distribution in Khorezm, Uzbekistan / G. Veldwisch, A. Jan // *Fieldwork in difficult environments: methodology as boundary work in developing research*, ed. C.R.L. Wall, P.P. Mollinga. – Reihe: ZEF Development Studies, 2008. – P. 161-177

References

- Ahn, E. S., Dixon, J., & Chekmareva, L. (2018). Looking at Kazakhstan's Higher Education Landscape: From Transition to Transformation Between 1920 and 2015. In *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_8
- Chankseliani, M. (2017). Charting the development of knowledge on Soviet and post-Soviet education through the pages of comparative and international education journals. *Comparative Education*, 53(2). <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1293407>
- Chaschin, M., Mishatkina, T., Guryleva, M., Pustovit, S., Zagirtidinova, F., & Sarymsakova, B. (2008). Developing National Systems for Research Ethics Education in Eastern Europe and Central Asia. *Pharmaceutical Medicine*, 22(5), 289–295. <https://doi.org/10.1007/bf03256718>
- De Soto, H.G., & Dudwick, N. (2000). *Fieldwork Dilemmas: Anthropologists in Postsocialist States* [Review]. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- De Witt, N. (1955). *Soviet professional manpower: Its education, training, and supply*. Alexandria: National Science Foundation.
- Ganguli, I. (2014). Scientific brain drain and human capital formation after the end of the Soviet Union. *International Migration*, 52(5), 95–110. <https://doi.org/10.1111/imig.12165>
- Gefenas, E., Dranseika, V., Cekanaukaite, A., Hug, K., Mezinska, S., Peicius, E., ... Strosberg, M. (2010). Non-equivalent stringency of ethical review in the Baltic States: A sign of a systematic problem in Europe? *Journal of Medical Ethics*, 36(7), 435–439. <https://doi.org/10.1136/jme.2009.035030>
- Graham, L.R. (1994). *Science in Russia and the Soviet Union: A short history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grant, N. (1968). *Soviet education*. London: Penguin.
- Heyneman, S. P. (2007). Three universities in Georgia, Kazakhstan and Kyrgyzstan: The struggle against corruption and for social cohesion. *Prospects*, 37(3), 305–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9037-2>
- Karakhanyan, S. (2018). Armenia: Transformational peculiarities of the Soviet and post-Soviet higher education system. In J. Huisman, A. Smolentseva, & I. Froumin (Eds.), *25 Years of transformations of higher education systems in post-Soviet countries* <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6>
- Kataeva, Z., & DeYoung, A. J. (2018). Faculty Challenges and Barriers for Research and Publication in Tajik Higher Education. *European Education*, 50(3). <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1408417>
- Katsui, H., & Koistinen, M. (2008). The participatory research approach in non-Western countries: Practical experiences from Central Asia and Zambia. *Disability and Society*, 23(7), 747–757. <https://doi.org/10.1080/09687590802469248>
- Korol, A.G. (1957). *Soviet education for science and technology*. Massachusetts: MIT Press.
- Kutsyuruba, B. (2017). Using document analysis methodology to explore educational reforms and policy changes in post-Soviet Ukraine. In I. Silova, N.W. Sobe, A. Korzh, & S. Kovalchuk (Eds.), *Reimagining utopias: Theory and method for educational research in post-socialist contexts (199-216)*. Rotterdam: Sense Publishers
- Kuzhabekova, A. (2020). Development and transformation of doctoral education in Kazakhstan. In M.M. Yudkevich, P.G. Altbach, & H. De Witt (Eds.), *Trends and issues in doctoral education: A global perspective*.
- Kuzhabekova, A., & Almukhambetova, A. (2019). Women's progression through the leadership pipeline in the universities of Kazakhstan and Kyrgyzstan. *Compare*, 00(00), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1599820>
- Kuzhabekova, A., & Lee, J. T. (2020). Internationalization and Local Research Capacity Strengthening : Factors Affecting Knowledge Sharing Between International and Local Faculty in Kazakhstan Strengthening : Factors Affecting Knowledge Sharing Between International and Local Faculty in Kazak. *European Education*, 0(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10564934.2020.1723422>
- Kuzhabekova, A., & Mukhamejanova, D. (2017). Productive researchers in countries with limited research capacity: Researchers as agents in post-Soviet Kazakhstan. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 8(1), 30–47. <https://doi.org/10.1108/SGPE-08-2016-0018>
- Kuzhabekova, A., & Ruby, A. (2018). Raising Research Productivity in a Post-Soviet Higher Education System: A Case From Central Asia. *European Education*, 50(3), 266–282. <https://doi.org/10.1080/10564934.2018.1444942>
- Mikayilova, E. Facing the research challenges: Lessons learned from monitoring studies on education reform in Azerbaijan. In I. Silova, N.W. Sobe, A. Korzh, & S. Kovalchuk (Eds.), *Reimagining utopias: Theory and method for educational research in post-socialist contexts, (181-198)*. Rotterdam: Sense Publishers
- Nazarbayev, N. (2014). Poslaniye Prezidenta Respubliki Kazakhstan narodu Kazakhstana «Kazakhstanskiy put' – 2050: Yedinaya tsel', yedinye interesy, yedinoe budushcheye», 17 yanvarya [Address of the President of the Republic of Kazakhstan N. Nazarbayev to the Nation. January 17.] https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-nnazarbaeva-narodu-kazahstana-17-yanvarya-2014-g (in Russian)
- Niyozov, S., & Bahry, S. (2019). Challenges to Education in Tajikistan: The Need for Research-Based Solutions. *Education Reform in Societies in Transition*, (January), 211–231. https://doi.org/10.1163/9789087901028_015
- OECD. (2017). *Higher Education in Kazakhstan 2017*.
- Oleksiyenko, A. (2014). On the shoulders of giants? Global science, resource asymmetries, and repositioning of research universities in China and Russia. *Comparative Education Review*, 58(3), 482–508. <https://doi.org/10.1086/676328>
- Rakhmon, E. (2014). Vystuplenie po sluchayu Dnya znaniya [Address on the day of knowledge]. <https://www.president.tj/ru/node/7379> (In Russian)

- Salmi, J., & Froumin, I. (2007). Rossijskie vuzy v konkurencii universitetov mirovogo klassa [Russian higher education institutions in the competition with world-class universities]. *Voprosi Obrazovaniya*, 3, 5-45 (In Russian)
- Scott, S., Miller, F., & Lloyd, K. (2006). Doing fieldwork in development geography: Research culture and research spaces in Vietnam. *Geographical Research*, 44(1), 28–40. <https://doi.org/10.1111/j.1745-5871.2006.00358.x>
- Shamatov, D., & Issenova, F. (2016). Publikaciya statej v zhurnalah s impakt-faktorom PhD-studentov Kazahstana: sovremennoe sostoyanie, problemy i perspektivy razvitiya [Publishing impact-factor papers by PhD-students in Kazakhstan: the contemporary state, issues, and development prospects]. *Vyssshaya Shkola Kazahstana*, 3, pp. 66–70. (In Russian)
- Shamatov, D., Schatz, E., & Niyozov, S. (2010). Peer-Review Publications for Improving Scholarship in Central Asia. *AUCA Academic Review*, (14), 172–179.
- Sievers, E. W. (2003). Academy science in Central Asia 1922-1998. *Central Asian Survey*, 22(2–3), 253–279. <https://doi.org/10.1080/0263493032000157762>
- Smolentseva, A. (2003). Challenges to the Russian academic profession. *Higher Education*, 45(4), 391–424. <https://doi.org/10.1023/A:1023954415569>
- Sputnik. (2016). Atambaev: chelovek nauki i truda budet glavnym resursom i dostoyaniem strany [Atambaev: an individual with knowledge and skills will be the most important resource and asset of the country]. <https://ru.sputnik.kg/society/20161110/1030204290/atambaev-zayavil-chto-pri-sovetskoj-vlasti-v-kr-razvivalas-nauka.html>
- Strosberg, M. A., Gefenas, E., Loue, S., & Philpott, S. (2013). Building research ethics capacity in post-communist countries: Experience of two fogarty training programs. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 8(5), 28–39. <https://doi.org/10.1525/jer.2013.8.5.28>
- The Guardian. (2014). Canadian researcher released after five weeks in Tajikistan jail <https://www.theguardian.com/world/2014/jul/24/canada-alexander-sodiqov-released-tajikistan>
- Veldwisch, G. (2008). Authoritarianism, validity, and security researching water distribution in Khorezm, Uzbekistan. In C.R.L. Wall, & P.P. Mollinga (Eds.), *Fieldwork in difficult environments: Methodology as boundary work in developing research* (161-177). Reihe: ZEF Development Studies
- Wall, C., & Overton, J. (2006). Unethical ethics?: Applying research ethics in Uzbekistan. *Development in Practice*, 16(1), 62–67. <https://doi.org/10.1080/09614520500450834>

Д.А. Мамбеталина

Высшая школа образования, Назарбаев университет, Казахстан, г. Нур-Султан,
e-mail: dana.mambetalina@nu.edu.kz

ВНУТРЕННЯЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ КАЗАХСТАНА: SWOT-АНАЛИЗ

Как известно, сейчас активно практикуется внутренняя академическая мобильность между вузами Казахстана, которая также является одной из обозначенных задач Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 гг. Несмотря на это, изучению вопросов академической мобильности уделяется недостаточно внимания как на уровне разработки образовательной политики, так и на экспертном уровне, в особенности аспектам развития внутренней академической мобильности. Поэтому целью данной статьи является проведение SWOT-анализа реализации программ академической мобильности на основе практик вузов и опыта студентов, непосредственно принявших участие в процессах внутренней академической мобильности по Казахстану для повышения эффективности этих программ. В исследовании применен метод кейс-стади. Успешная организация внутренней мобильности может стать одним из факторов развития и создания более гибкой, качественной и конкурентоспособной академической среды в Казахстане. В целом, студенты регионального вуза положительно оценили опыт краткосрочной мобильности по Казахстану. Результаты исследования могут быть использованы сотрудниками и лицами, принимающими решения в области высшего образования, для построения и развития механизмов осуществления процессов внутренней академической мобильности.

Ключевые слова: высшее образование, кейс-стади, академическая мобильность, внутренняя академическая мобильность, SWOT-анализ.

D.A. Mambetalina

Graduate School of Education, Nazarbayev University, Kazakhstan, Nur-Sultan
e-mail: dana.mambetalina@nu.edu.kz

Internal Student Mobility Among Universities in Kazakhstan: SWOT-Analysis

Internal academic mobility is practiced between universities in Kazakhstan, and it is also one of the designated tasks of the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020-2025. Despite this, not enough attention is paid to the study of academic mobility issues both at the level of educational policy development and at the expert level, especially to the aspects of the development of internal academic mobility. Therefore, the purpose of this article is to conduct a SWOT analysis of the implementation of academic mobility programs based on the practices of universities and the experience of students who directly took part in the processes of internal academic mobility in Kazakhstan to improve the effectiveness of these programs. The study used the case study method. The successful organization of internal mobility can become one of the factors for the development and creation of a more flexible, high-quality and competitive academic environment in Kazakhstan. In general, students of the regional university positively assessed the experience of short-term mobility in Kazakhstan. The results of the research can be used by employees and decision-makers in the field of higher education to build and develop mechanisms for the implementation of processes of internal academic mobility.

Key words: higher education, case studies, academic mobility, internal academic mobility, SWOT-analysis.

Д.А. Мамбеталина

Жоғары білім мектебі, Назарбаев Университеті, Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.
e-mail: dana.mambetalina@nu.edu.kz

Қазақстан университеттері арасындағы студенттердің ішкі ұтқырлығы: SWOT талдау

Ішкі академиялық ұтқырлық Қазақстанның жоғары оқу орындары арасында тәжірибе жүзінде жүзеге асырылады, сонымен қатар бұл 2020-2025 жылдарға арналған Қазақстан Республикасының

білім беруді және ғылымды дамытудың мемлекеттік бағдарламасында белгіленген міндеттерінің бірі. Осыған қарамастан, академиялық ұтқырлық мәселелерін білім беру саясатын әзірлеу деңгейінде де, сараптамалық деңгейде де, атап айтқанда, ішкі академиялық ұтқырлықты дамыту аспектілерін зерттеуге жеткіліксіз көңіл бөлінеді. Сондықтан, осы мақаланың мақсаты – жоғары оқу орындарының тәжірибесі мен осы бағдарламалардың тиімділігін арттыру үшін Қазақстандағы ішкі академиялық ұтқырлық процестеріне тікелей қатысқан студенттердің тәжірибесі негізінде академиялық ұтқырлық бағдарламаларын іске асыруға SWOT талдау жүргізу. Зерттеуде кейс-стади әдісі қолданылды. Ішкі ұтқырлықты ойдағыдай ұйымдастыру Қазақстандағы икемді, сапалы және бәсекеге қабілетті академиялық ортаны құрудың факторларының бірі бола алады. Жалпы, аймақтық университет студенттері Қазақстандағы қысқа мерзімді ұтқырлық тәжірибесін оң бағалады. Зерттеу нәтижелерін жоғары білім беру саласындағы қызметкерлер мен шешім қабылдаушылар ішкі академиялық ұтқырлық үдерістерін жүзеге асыру тетіктерін құру және дамыту үшін қолдана алады.

Түйін сөздер: жоғары білім, кейс-стади, академиялық ұтқырлық, ішкі академиялық ұтқырлық, SWOT-талдау.

Введение

Формирование единой образовательной среды посредством гармонизации образовательных программ и стандартов в вузах является одним из ключевых направлений современной системы высшего образования. В связи с этим в последние годы значительное внимание уделяется развитию процессов академической мобильности студентов, а также персонала и преподавателей вузов. Более того, сейчас академическая мобильность студентов рассматривается в качестве одного из индикаторов конкурентоспособности высших учебных заведений, целью которых является подготовка профессионалов, способных интегрироваться в мировой рынок труда после завершения образования (Баранова, 2018) [1]. Под академической мобильностью понимается перемещение студентов высших учебных заведений на определенный академический период: семестр или учебный год, в другое высшее учебное заведение для обучения или иной академической деятельности. Кроме того, академическая мобильность подразумевает наличие у студентов возможности выбора университета, учебной программы, преподавателей, которые соответствуют академической траектории самого студента (Останина, 2016) [2]. Таким образом, краткосрочная академическая мобильность студентов – это возможность получения, зачастую, доступа к более качественному образованию, образовательным ресурсам по выбранной специальности в других учебных заведениях, приобретения необходимых навыков.

В настоящее время в образовательном пространстве Казахстана университетами страны активно предпринимаются попытки по налаживанию и развитию как внешней, так и внутренней академической мобильности. Наряду с

возможностями получения образования в зарубежных странах на один академический период, предоставляемыми в рамках присоединения Казахстана к Болонскому процессу, в стране разработана модель внутренней краткосрочной академической мобильности, которая в основном осуществляется по двум направлениям: “региональный государственный вуз – национальный вуз” либо “региональный государственный вуз – государственный вуз” (Баженова, 2015) [3]. Данный механизм внутренней мобильности позволяет студентам из регионов Казахстана пройти обучение в ведущих национальных вузах. Также согласно данному механизму, дисциплины и кредиты, освоенные в другом университете, должны признаваться сторонами и перезачитываться в транскрипт студента. Таким образом, в рамках внутренней краткосрочной академической мобильности студенты обычно покидают свой университет на семестр или более для обучения по своей специальности, прохождения некоторых дисциплин, прослушивания лекций именитых профессоров или проведения необходимых экспериментов (Нурмагамбетов, 2019).

Однако, как было упомянуто выше, процессы внутренней академической мобильности среди студентов вузов Казахстана имеют свои ограничения. Если обмен студентами по краткосрочной мобильности среди государственных вузов осуществляется на основе взаимного обмена, то, когда речь идет о национальных вузах, то «количество студентов, выехавших в другие вузы внутри страны, практически в 10 раз меньше прибывших из других государственных вузов» (Нурмагамбетов, 2019) [4]. Среди основных причин такого состояния дел – отсутствие планирования таких обменов, когда они осуществляются преимущественно тогда, когда студенты лично выражают желание обучиться в другом вузе страны, предпочтение студентов из

национальных вузов, обучиться за границей, отсутствие достаточного финансирования, недостаточная степень разработанности механизмов внутреннего академического обмена (Баженова, 2015, Нурмагамбетов, 2019).

Логично предположить, что для осуществления процессов академической мобильности внутри страны, как и для любого другого образовательного процесса, необходима разработка конкретных механизмов, которые бы способствовали более активному развитию внутренней краткосрочной мобильности. Однако в местных академических исследованиях вопросы внутренней академической мобильности рассматриваются крайне редко. Соответственно, по данной тематике недостаточно информации в отношении институциональных практик вузов по организации и опыта внутренней академической мобильности и исследований, которые рассматривали опыт студентов, вовлеченных в процесс внутренней академической мобильности в Казахстане.

Цель статьи заключается в определении практик местных вузов в отношении организации процессов академической мобильности между вузами в Казахстане и углубленном изучении опыта студентов, непосредственно вовлеченных в процесс внутренней академической мобильности.

Исходя из сказанного, были сформулированы следующие исследовательские вопросы: каковы общепринятые практики в вузах Казахстана в отношении осуществления программ внутренней академической мобильности? Каков опыт студентов, участвовавших в этих программах вузов Казахстана?

Изучение данных вопросов позволило определить ключевые процессы осуществления модели внутренней академической мобильности и провести SWOT-анализ на основе практик университетов и непосредственного опыта студентов.

Литературный обзор

Академическая мобильность

В Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 гг. была поставлена задача интеграции Казахстана «в европейскую зону высшего образования путем приведения содержания и структуры высшего образования в соответствие с параметрами Болонского процесса» (МОН, 2010) [5, 14]. Так как после подписания Болонской декларации боль-

шинство стран столкнулось с многочисленными проблемами и препятствиями, такими как различия в содержании образовательных программ, различные подходы к перезачету кредитов, изо всех сил пытались найти различные способы их решения. На основании Декларации страны, присоединившиеся к Болонскому процессу, обязались реформировать структуру системы образования, стремясь к общей гармонизации образовательных процессов (Рога, 2018) [6]. Таким образом, в связи с вхождением в зону Болонского процесса в Казахстане были утверждены Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения, согласно которым понятие академической мобильности подразумевает «перемещение обучающихся или преподавателей-исследователей для обучения или проведения исследований на определенный академический период (семестр или учебный год) в другой ВУЗ (внутри страны или за рубежом) с обязательным перезачетом освоенных учебных программ, дисциплин в виде академических кредитов в своем ВУЗе или для продолжения учебы в другом ВУЗе» (МОН, 2011) [7]. Также данные правила предусматривают организацию образовательной деятельности в соответствии с кредитной технологией оценивания Республики Казахстан и ECTS, взаимный зачет пройденных и освоенных образовательных программ между вузами страны, организацию краткосрочной академической мобильности в рамках национальной модели с перезачетом освоенных кредитов согласно ECTS, а также систему накопления кредитов студентами (МОН, 2011) [8].

Согласно Государственной программе развития образования на 2011-2020 гг., а также Стратегии академической мобильности в Республике Казахстан на 2012 – 2020 годы отдельное внимание уделяется содействию развитию процессов академической мобильности между вузами Казахстана. То есть наряду с усилиями по государственной поддержке интернационализации вузов и развитию внешней академической мобильности, также выделен аспект «продвижения академической мобильности внутри страны» (Баженова, 2015). Данные усилия, направленные на развитие академической мобильности, включают в себя финансирование программ мобильности, выстраивание сотрудничества с зарубежными вузами, а также укрепление взаимоотношений среди местных вузов-партнеров, разработка более качественных и современных образовательных программ, соответствующих международным стандартам для создания более

конкурентоспособной и привлекательной образовательной среды.

Поскольку Болонский процесс направлен на создание единого европейского образовательного пространства путем взаимодействия систем высшего образования, обладающих своими особенностями, необходимым представляется изучение развития практик академической мобильности внутри Казахстана для выработки эффективных инструментов активизации этих практик.

Внутренняя академическая мобильность в Казахстане

В казахстанском контексте краткосрочная академическая мобильность осуществляется на основе подписания взаимного соглашения между университетами (Мхамед и др., 2019) [10]. Как говорилось выше, в Казахстане данный вид академической мобильности осуществляется в основном по направлениям “национальный вуз – национальный вуз”, “региональный государственный вуз – национальный вуз” (Баженова, 2015). Зачастую внутренняя академическая мобильность происходит за счет средств самих студентов, так как данное взаимодействие осуществляется на базе взаимного обмена или договоренности между вузами, а система финансирования внутренней мобильности на государственном уровне не предусмотрена. Однако, чаще всего принимающий вуз выделяет студентам место в общежитии либо студенты предпочитают ехать в города, где проживают их родственники (Нурмагамбетов, 2019, Мхамед и др., 2019). В случае обмена студентами между региональными государственными вузами этот процесс происходит на безвозмездной основе (Мхамед и др., 2019).

Газалиев и др. (2014) отмечают, что для успешной реализации программ внутренней мобильности требуется наличие хорошо развитой инфраструктуры, такой как наличие места в общежитии в принимающем вузе. Когда для внешней мобильности авторы (2014) [3] выделяют «согласование рабочих планов и программ, разработку адаптивных программ для иностранных студентов, вопросы финансирования, отсутствие четко разработанной системы перевода и накопления кредитов» в качестве препятствий (Газалиев и др. 2014, 18).

Согласно национальной статистике, в период между 2012 и 2018 годами количество обучающихся по внутренней академической мобильности составило 7 310 человек. Среди студентов,

вовлеченных во внутреннюю краткосрочную академическую мобильность, 41% составляют те, кто платит за обучение, 24% имеют государственный грант, а плата за обучение 35% обучающихся покрывается третьей стороной, местным акиматом, бизнесом и другими (Нурмагамбетов, 2019).

Согласно предварительным результатам исследования, проведенного Высшей школой образования Назарбаев университета, в ходе которого были опрошены представители руководства в университетах, было выявлено что такое распределение внутренней мобильности студентов по типам университетов, где основное количество студентов, участвующих в мобильности, составляют платные студенты, обусловлено несколькими причинами. Во-первых, национальные университеты избирательны при заключении соглашений о внутренней академической мобильности студентов с государственными университетами (Мхамед и др., 2019). Причиной, упомянутой представителями руководства университетов, является разница в стоимости обучения одного студента, поскольку стоимость гранта в национальных вузах превышает стоимость гранта в государственном высшем учебном заведении (Мхамед и др., 2019). Во-вторых, национальные вузы предпочитают отправлять своих студентов по обмену за границу, и студенты из национальных вузов отказываются от участия в программах внутренней мобильности, предпочитая внешнюю академическую мобильность (Мхамед и др., 2019). Более того, национальные университеты получают наибольшую долю грантов на международную краткосрочную мобильность студентов, выделяемых Министерством образования и науки Республики Казахстан (Нурмагамбетов, 2019).

Всего в 2018 году 2215 студентов приняли участие в программах внутренней академической мобильности между вузами Казахстана (Нурмагамбетов, 2019). По сравнению с данными о внутренней мобильности студентов за последние шесть лет, в 2018 году было зарегистрировано наибольшее количество студентов, которые участвовали в программах внутренней академической мобильности. Существуют ежегодные колебания, несмотря на общую тенденцию к участию большего числа студентов во внутренней академической мобильности. В целом, с 2012 по 2018 год 7310 студента участвовало во внутренней академической мобильности (Нурмагамбетов, 2019).

Методология

Данная статья основывается на более комплексном исследовании, направленном на изучение рисков и возможностей для академического кредитного подушевого финансирования системы высшего образования в Казахстане в отношении внутренней академической мобильности, самокупаемости институционального бюджета и развития (Ибрашева и Мамбеталина, 2019) [11]. Источниками данных для ответа на исследовательский вопрос настоящего исследования о практиках вузов и опыте студентов участия в краткосрочной академической мобильности внутри Казахстана являются интервью с администрацией вузов Казахстана и целенаправленно отобранными студентами, имеющими опыт внутренней академической мобильности. Для сбора и анализа данных были применены качественный метод и процедуры исследования. Выбор данного подхода обусловлен тем, что качественное исследование разрабатывается с целью изучения опыта субъектов исследования в отношении определенной ситуации или опыта, с которым субъекты исследования столкнулись в реальной жизни (McIntosh, & Morse, 2015) [12]. Выбор качественного метода исследования также обусловлен его главной особенностью, связанной «с изучением предметов исследования (людей или предметов) в естественной обстановке» (Yin, 2009) [13]. Таким образом, данная статья основывается на глубоком изучении непосредственных практик, применяемых вузами Казахстана в отношении осуществления внутренней краткосрочной академической мобильности и опыта студентов.

Участники исследования и процедуры привлечения участников

В настоящем исследовании была применена целенаправленная выборка, при которой были выбраны два университета в Казахстане, активно осуществляющих внутреннюю академическую мобильность с другими вузами Казахстана, а также были проинтервьюированы студенты, имеющие опыт участия в процессах внутренней академической мобильности. Участники были отобраны после направления официального запроса в вузы Казахстана с приглашением на участие. После того, как вузы выразили согласие на участие в исследовании, был направлен запрос на получение данных студентов, и была осуществлена рассылка по социальной сети WhatsApp для приглашения студентов для участия в исследовании с целью получения информации о личном опыте участия в академической

мобильности. Таким образом было получены ответы от двух вузов, в которых были студенты, участвовавшие во внутренней мобильности. В данной статье были использованы данные из 13 интервью с 15 участниками, в том числе 1 Первый проректор, 2 проректора по академическим вопросам, 2 представителя офиса регистратора, 2 представителя департаментов по академической мобильности, 1 декан факультета, 3 представителя академического департамента (фокус-группа), а также 4 студента, участвовавших во внутренней мобильности по Казахстану.

Основным инструментом получения данных в исследовании было индивидуальное полуструктурированное интервью с открытыми вопросами. Полуструктурированное интервью позволяет достичь основной цели исследования, т.е. изучить личный опыт административных работников по осуществлению практик академической мобильности университетом, а также изучить личный опыт студентов.

Полученные данные были записаны на диктофон в ходе интервью с разрешения участников, после чего затранскрибированы и закодированы по темам согласно целям исследования и проанализированы.

Процедуры, использованные в этом исследовании, следовали нормам Комитета институциональной этики научных исследований (IREC- Institutional Research Ethics Committee) Назарбаев Университета. Таким образом, в данном исследовании были предприняты усилия по обеспечению анонимности и конфиденциальности участников исследования.

Результаты

Основная цель исследования заключалась в том, чтобы изучить практики вузов, осуществляющих процессы внутренней академической мобильности, и личный опыт студентов участия в краткосрочной мобильности по Казахстану для проведения SWOT-анализа.

Несмотря на то что в вузах нет определенных внутренних документов, регулирующих внутреннюю академическую мобильность, кроме стандартной академической политики вуза, где прописаны общие процедуры и правила осуществления мобильности, в вузах есть либо отдел по мобильности, либо определенные члены административного персонала, отвечающие за мобильность студентов на местном уровне. Их задача заключается в информировании сотрудников и студентов о порядке проведения и уча-

ствия в мобильности, а также содействию и поддержке студентов.

Практики вузов по отношению к академической мобильности

Первый университет-участник данного исследования является государственным высшим учебным заведением (далее – Университет 1). Второй вуз, принявший участие в исследовании, – региональное государственное техническое высшее учебное заведение (далее – Университет 2). Данные вузы осуществляют два вида академической мобильности – входящую и исходящую академическую мобильность по странам СНГ и дальнему зарубежью.

Что касается внутренней мобильности, то оба вуза организуют процессы внутренней академической мобильности, придерживаясь общей политики по заключению меморандумов и договоров с вузами Казахстана. Администрация вузов тщательно изучает сопоставимость учебных программ и их содержание для последующего взаимозачета академических кредитов, освоенных студентами по элективным дисциплинам в перерасчете на европейские единицы. По словам представителей вузов, проблем с разницей в кредитах у студентов не возникает, так как процесс отправки и приема студентов отрабатывается заблаговременно, чтобы избежать любых проблем в будущем (Интервью 1, 2, 4, 5, 6, 9, 12, 13).

Однако, несмотря на схожий общий механизм по организации мобильности, существует разница в направлениях, по которым осуществляется краткосрочная мобильность студентов. Таким образом, Университет 1 в основном имеет дело с входящей мобильностью, так как является одним из лидирующих вузов страны по своей специализации и имеет привлекательную геолокацию для студентов с регионов, которые хотят проживать в крупном городе страны. Региональный же вуз осуществляет взаимную мобильность по принципу “один к одному”, то есть, если один студент приезжает в этот вуз из другого, то в ответ также один студент отправляется в тот же принимающий вуз. Стоит отметить, что при сотрудничестве вузы не вступают в финансовые отношения и не взимают плату с вузов за внутреннюю академическую мобильность. Проректор Университета 1 описала финансовые отношения следующим образом:

«Если 5 студентов из Караганды приезжают, то 5 студентов отправляйте. Но у нас не получается, я же говорю, к нам хотят. Поэтому как-токовых финансовых отношений с другими вузами нет. Просто нам индикатор нужен,

они приезжают, обучаются и все. Внутренняя академическая мобильность. То есть финансовые средства не поступают за обучение» (Интервью 1).

В том случае, если обмен неравный и в данный университет прибывает больше студентов, чем было отправлено на обучение в другой вуз, доплата также не практикуется. Студентов рассаживают в соответствии с рентабельностью уже созданной учебной группы.

Наряду с этим, в вузах существуют определенные ограничения, согласно которым государственный университет не может обмениваться студентами с национальными университетами на условиях паритета, поскольку стоимость гранта в национальных университетах выше (Интервью 1, 9, 13). Хотя это регулируется министерством, это также прописано во внутренних документах регионального государственного вуза-участника исследования, чтобы избежать путаницы и финансовой нагрузки на студентов. Однако, подобное внутреннее ограничение отсутствует в Университете 1, бывали случаи, когда студенты изъявляли желание обучиться по обмену в национальном вузе с доплатой согласно стоимости обучения. Что касается остальных, не национальных вузов, то оба вуза осуществляют мобильность по принципу идентичной специализации вуза, соответствия образовательных программ согласно кодировке специальностей и желания сотрудничать.

Офис регистратора и деканаты координируют внутреннюю академическую мобильность в обоих вузах. Офис регистратора отвечает за составление и заключение договоров с местными университетами, контролирует процесс подачи заявок. Деканаты готовят необходимую документацию и работают напрямую со студентами, создают учебные планы и проверяют соответствие программ университетов-партнеров. Деканаты или сами университеты инициируют партнерство с университетами, потому что их студенты проявили интерес к участию в мобильности. Студенты могут подать заявку на академическую мобильность, используя свои личные страницы на электронном портале университетов, указав университет, который они хотели бы посетить.

Причины участия в академической мобильности

К причинам, по которым студенты изъявляли желание на участие в мобильности, можно отнести: расположение принимающего вуза, желание студентов учиться и работать в родном го-

роде, качество образования, а также мотивацию самих студентов в отношении их дальновидных планов, как последующий трансфер в более лучший университет, переезд в другой город, трудоустройство и карьерные планы. Таким образом, Первым проректором Университета 2 было подчеркнуто, что в академической мобильности в основном участвуют студенты с хорошей академической успеваемостью (Интервью 9). Проректор по академическим вопросам Университета 2 высказала мнение о том, что развитие академической мобильности является положительным академическим опытом для студентов (Интервью 13). Поскольку у студентов обычно есть свои личные цели и причины для участия в мобильности: некоторые студенты заинтересованы в научной части своей мобильности, других привлекают дисциплины и факультативы, предлагаемые различными университетами:

“Студенты обычно выбирают, они не просто выбирают – они выбирают с какой-то целью. Кто-то, например, ориентирован на более научную составляющую своего выезда. То есть, они интересуются, какие проекты есть, нацелено едут, чтобы себя увидеть в этих проектах. Кого-то привлекают элективные курсы, возможно, авторские курсы. То есть, они с определённой целью едут и к нам также приезжают. Например, к нам приезжают, потому что у нас очень сильные лаборатории. То есть, они заранее говорят «если я такой курс выберу, дадите ли вы возможность поработать в лаборатории». То есть, это такие взаимовыгодные обмены” (Интервью 13).

Позитивный эффект внутренней мобильности

Несмотря на то, что по словам Первого проректора Университета 2 “академическая культура в наших вузах примерно одна и та же”, на первый взгляд может показаться, что мобильность не играет большого влияния на развитие университета. Однако в ходе интервью с представителями опрошенных вузов были выявлены положительные стороны академической мобильности как для студентов, так и для вузов. Таким образом, администрация Университета 1 проводит обязательное анкетирование студентов, после завершения краткосрочной академической мобильности, где они делятся опытом обмена, а также данные студенты периодически приглашаются на заседания учебно-методического совета, где студенты делятся практическим опытом получения образования на базе другого университета (Интервью 1, 3, 4, 6). Это дает вузу возможность обратить внимание на внутрен-

ние процессы обучения и обратить внимание на области для улучшения. Из плюсов принятия студентов из других вузов Казахстана проректор Университета 1 высказалась о том, что академическая мобильность привлекает в их вуз сильнейших студентов со всего Казахстана, что сказывается на общей успеваемости. Также, студенты становятся более мотивированы на дальнейшее участие во внешней академической мобильности либо задумываются о продолжении обучения за рубежом.

Студенты Университета 2 часто оставляют положительные отзывы и получают удовольствие от учебного процесса, который включает в себя оборудованные лаборатории и квалифицированный преподавательский состав (Интервью 9, 13). Опыт студентов дает университету представление об их траектории развития по сравнению с другими университетами Казахстана и показывает области, в которых необходимо совершенствоваться. Например, магистранты университета поступили в университет в Павлодаре и приобрели некоторые компетенции, которые не предлагаются в домашнем университете, подобные участию и развитию стартап движений. Студенты вернулись с пополненным запасом знаний и мотивированными (Интервью 9, 13).

Таким образом, можно сделать вывод, что «любая форма академической мобильности – важный опыт, позволяющий студентам получить дополнительные компетенции» (Интервью 2).

Перезачет кредитов

По вопросам перезачета кредитов из университетов Казахстана, или возможных рисков, связанных с перезачетом учебных дисциплин, представители обоих вузов поделились, что, несмотря на отсутствие проблем с переводом кредитов из местных университетов и стандартизацию учебных программ согласно классификатору, существуют опасения, что могут быть различия из-за того, что в рамках закона об автономии университетам дается больше свободы для разработки своих собственных образовательных программ, содержание которых может значительно отличаться между университетами (Интервью 1, 4, 5, 9, 13). Это также может быть фактором риска при перезачете дисциплин студентов при мобильности либо стать препятствием мобильности в случае несовпадения программ. Таким образом, кафедрам университетов следует уделять больше внимания содержанию учебных программ и компетенциям, осваиваемым студентами для создания более гибкой

системы перезачета кредитов, во избежание повторного прохождения студентами схожих и идентичных дисциплин.

Стоит отметить, что механизм реализации мобильности в вузах Казахстана строго не регламентирован, потому что, судя по словам проректора по академическим вопросам Университета 2, есть много индивидуальных случаев и каждый университет в праве разрабатывать свои внутренние нормативные документы:

“Система не регламентирована. Потому что случаи бывают разные. Но в принципе, если мы получаем через официальную почту письмо в офис регистратора, мы это потом в деканат спускаем и деканат уже с заведующими лабораториями отработывает, и мы можем официально ответить. Такая система тоже есть.” (Интервью 9).

Поэтому изучение опыта университетов страны и опыта участия студентов в процессах академической мобильности среди вузов Казахстана является актуальным аспектом развития и налаживания более эффективных механизмов мобильности.

Опыт студентов участия в академической мобильности

Студент 1 (Университет 1)

Исходя из своего личного опыта участия во внутренней академической мобильности, Студентка 1 поделилась, что процесс подачи на участие в мобильности был достаточно простым. Стоит отметить, что отправляющим вузом выступал Университет 1, тогда как принимающая сторона была национальным университетом. Таким образом, о процессе подачи заявления Студентка 1 рассказала, что процесс состоял из подачи заявления в деканат с указанием университета и города, в котором она бы хотела обучаться по краткосрочной мобильности. Также студентка отметила, что процесс обработки заявления был достаточно быстрым:

«Я подала заявление в мае, и уже в конце июня мне дали ответ, что университет согласился и я могу со следующего года, то есть сентября учиться уже в Алматы» (интервью 7).

Также студентка отметила, что обязательным условием был сбор и подача путевого листа, где указывались данные студентки и перечень дисциплин, по которым она должна обучиться в принимающем вузе. Так как одним из главных критериев участия во внутренней академической мобильности является полное совпадение дисциплин по учебной траектории студента. Отмечая позитивные стороны участия в мобильности, Студентка 1 выделила важность выбора и

изучения определенных учебных дисциплин для будущего трудоустройства студента, так как потенциальный работодатель может обратить внимание на то, где учился студент и какие предметы изучил. И некоторые студенты, имея выбор, могут иметь преимущество получения знаний по более усовершенствованной технологии или лучшей дисциплине. Таким образом, обращая внимание, что возможность выбора дисциплин, университета и профессоров, в том числе по мобильности может дать возможность получения более качественного образования. Как было отмечено в практике университетов, зачастую студенты, участвующие в краткосрочной мобильности, принимают решение о переводе в принимающий вуз на основе критерия качества образования.

Студентка 1 также упомянула свое желание перевестись в принимающий вуз, однако отметила, что из-за разных статусов университетов при переводе теряется государственный грант. Однако данное правило никак не влияет на возможность студентов учиться в выбранном вузе на протяжении одного или двух академических семестров. Таким образом, это позволило Студентке 1 провести год в выбранном ею вузе и городе.

Как отметила сама студентка, ее решение об участии в мобильности также было обосновано семейными обстоятельствами, так как в городе принимающего вуза проживают ее родственники, что, в свою очередь, дало бы возможность сэкономить на жилье, так как в отправляющем городе Студентка снимала жилье за отсутствием свободных мест в общежитии университета. Сравнивая опыт обучения в двух университетах, Студентка 1 отметила, что одним из главных различий была сама форма обучения и формат сдачи экзаменов. Однако, в некоторых вопросах таких как общий менеджмент и сотрудничество с зарубежными вузами, студентка отдала предпочтение «своему родному вузу». Исходя из опыта студентки, разница была не принципиальной, так как в обоих вузах действовала одна и та же система оценивания, те же самые дисциплины, и методы преподавания.

Несмотря на схожесть систем и ординарность процесса организации мобильности, Студентка 1 отметила, что по приезду в принимающий вуз столкнулась со сложностями в процессе адаптации: «Когда я приехала в университет, я не знала, куда я должна идти, к кому я должна податься. У меня были на руках документы, я не знала, куда их подать» (интервью 7).

Наличие модератора в принимающем вузе, отвечающего за прием студентов по обмену, могло бы избежать подобных ситуаций. Также несмотря на использование двумя вузами одной технической базы и электронного журнала, возникла необходимость в создании новой личной страницы для отслеживания успеваемости студентки.

Когда зашла речь о прохождении потенциальной разницы при возвращении в отправляющий вуз, Студентка 1 сказала:

«Если бы я отучилась только семестр, то я однозначно бы осталась на лето и отработывала те предметы, которые я не выучила. Но так как я остаюсь на весь учебный год, я все кредиты охватываю. Все дисциплины учу, и не будет разницы» (интервью 7).

Таким образом, можно сделать предположение, что несмотря на одинаковый профиль университетов и почти полную идентичность образовательных программ, существует риск прохождения дополнительной разницы при возвращении в отправляющий вуз после краткосрочной мобильности, так как последовательность преподавания данных дисциплин варьируется от вуза к вузу. Также можно предположить, что данный вопрос может стать проблемой для студентов, желающих участвовать в краткосрочной мобильности, так как возможны случаи, когда студент может не успеть пройти необходимые пререквизиты в своем университете из-за разницы в академическом расписании для продолжения полноценного обучения в принимающем вузе.

Студент 2 (Университет 1)

Главной причиной участия в краткосрочной мобильности по Казахстану Студентка 2 отметила желание «посмотреть, какой там университет. Сравнить их. Пожить в Алматы длительное время» (Студентка 2). Однако, по словам студентки, помимо ознакомления с жизнью в другом городе, других преимуществ опыта участия в академической мобильности не было. Здесь следует отметить, что и отправляющий, и принимающий вузы являются одними из лучших в стране по направлению обучения студентки, чем может быть обусловлен подобный ответ.

Относительно процесса подготовки участия и программы обучения студентка отметила следующее:

«Мне просто сказали, какие предметы буду учить там. И то, что они примерно схожи с нашими, но так как у нас элективы в основном, а там идут сразу основные предметы. У них по-

лучается, как один общий предмет, а у нас один общий предмет делится на несколько предметов. Но смысл одинаковый у всех» (интервью 8).

Также студентка уточнила, что была возможность выбрать предметы по выбору, но так как выбор был ограничен: «всего шесть, то я согласилась на все, чтобы сразу все пройти».

Также одним из важных моментов опыта академической мобильности для Студентки 2 является дополнительная оплата за кредит, который был необходим для сличительной ведомости дисциплин в добавок к основной оплате за обучение, так как студентка не являлась обладательницей государственного гранта. Можно предположить, что иногда из-за возникновения дополнительных расходов для покрытия разницы в количестве кредитов и часов, возможность участия в краткосрочной академической мобильности для студентов, обучающихся за свой счет, сокращается.

Сравнивая два города и два вуза, Студентка 2 выразила предпочтение в сторону своего вуза, высказавшись что «здесь намного лучше учат в сравнении с предметами, что там были. Здесь более требовательно относятся. Я не скажу, что там было очень легко или очень сложно. Средне». После студентка добавила, что на предложение остаться на последующее обучение в принимающем вузе она бы ответила отказом по двум причинам: город и менее престижная ценность диплома по завершению образования. Следовательно, можно сделать вывод, что качество образования является приоритетом для многих студентов, и краткосрочная мобильность позволяет студентам сравнить качество образования в разных вузах и решить для себя, обучение в каком вузе или городе станет более выгодным для их будущего.

Из проблем, с которыми студентка столкнулась в процессе академической мобильности, студентка выделила бумажную волокиту, возникшую в связи с разницей в количестве дисциплин в программах и добавлением еще одного предмета: «надо было опять бегать с бумагами, чтобы обратную форму написать для перевода. Сколько не мне пришлось бегать, а между деканатами все равно. Все время для этого на связи должны были быть, передавать бумаги. Один плюс, это то, что я не сама бегала. А так если бы было все в электронном варианте, то все было бы легче, наверное» (интервью 8).

Здесь также следует отметить отсутствие единой базы данных, которая бы облегчила процесс организации и реализации академической

мобильности между вузами Казахстана как для вузов страны, так и для самих студентов.

Студент 3 и Студент 4 (Университет 2)

Студент 3 выразил желание участвовать во внутренней мобильности, так как у него было «большое желание посмотреть на ЕХРО», но не было такой возможности, поэтому, когда он узнал об академической мобильности, то «сразу согласился и поехал». Сравнивая системы двух вузов, Студент 3 пояснил, что:

«во-первых, там, где я учился, были такие системы как двухнедельное расписание – в одной неделе одни предметы, а в другую неделю – другие. И в один день несколько предметов по несколько часов. Тут у нас такого нет, у нас однонедельная по одному предмету. И я не смог сразу привыкнуть, потому что я в такой системе не был» (интервью 10).

Таким образом, Студент 3 выразил, что ему потребовалось определенное количество времени, чтобы адаптироваться к новой среде и системе обучения, несмотря на то, что содержание программы в принимающем вузе соответствовало программе отправляющего вуза.

Студентка 4 поделилась, что впервые услышала и заинтересовалась возможностью учебы по обмену в другом вузе страны после разговора с представителем администрации своего вуза:

«когда я заканчивала первый семестр второго курса, ко мне подошла зав. кафедрой и предложила обучение в Астане по обмену. Я согласилась. Даже не уточнила, что там, как там. Просто дала согласие родителей, и мне сказали, что я могу ехать» (интервью 10).

Кроме академической возможности, Студентку 4 заинтересовала возможность расширить свой кругозор, встретить новых людей и обменяться жизненным опытом.

В отношении разницы в кредитах по возвращению, Студенты 3 и 4 имели идентичный опыт, где они закрывали разницу во время обучения в принимающем вузе дистанционно. Поэтому по приезду у студентов 3 и 4 не возникло трудностей с переводом накопленных кредитов. По словам Студентки 4:

«Дистанционным у меня был английский язык, так как они прошли его, а у меня здесь оставался. Задание давали, я их выполняла. В принципе, проблем не было. То, что они прошли в том семестре, наверстывала там же, с третьекурсниками или с другой группой. Самое отличие, что английский язык проходил дистанционно» (интервью 10).

Таким образом, Студентке 4 было необходимо заниматься дистанционно для того, чтобы

выровнять свою академическую программу для беспрепятственного продолжения обучения.

Когда речь зашла о потенциальной возможности передвигаться по университетам страны для освоения кредитов по специальности и интересу для получения наилучшего академического опыта и результата с возможностью зачета данных кредитов в основной транскрипт, Студентка 4 выразила обеспокоенность различиями в стоимости обучения в зависимости от статуса университета:

«У разных университетов есть свои приоритеты, так, наш университет – это частный вуз, а там национальные университеты, и в этой ситуации может не сойтись по деньгам» (интервью 10).

Студент 3 добавил, что:

«Если бы все университеты между собой были равны. Есть национальные университеты, и есть частные. И можно сделать обмен между национальными и обмен между частными университетами. Так как между частными и национальными разница большая, потому что диплом национального университета как бы больше ценится, чем частного. И это смотря куда студент будет поступать. Конечно же, выбор университета повлияет на его диплом потом» (интервью 10).

Также оба студента выразили мнения о том, что академическая мобильность среди вузов Казахстана имеет много положительных сторон, таких как погружение в новую среду обучения, развитие, опыт жизни в другом городе, самостоятельность, социальная жизнь, друзья, а также мотивация показать «родной» вуз с лучшей стороны, уделяя максимальное внимание учебному процессу. Однако, студенты отметили, что принимающая сторона должна прилагать больше усилий по сопровождению студентов по обмену, так как, по словам Студента 4,

«каждый студент в новом университете будет вести себя как первокурсник, и необходимо время для адаптации» (интервью 10).

Также оба студента отметили положительный эффект влияния обмена на их успеваемость по итогам семестра, однако студенты затрудняются ответить было ли это результатом их дополнительных усилий, либо более благосклонное отношения от преподавателей как к «гостям вуза».

Однако, по словам студентов, они не были до конца проинформированы о всех возможностях участия в мобильности, кроме как предложение поехать в столицу на полгода. Студенты узнали,

что они могут выбирать программу обучения уже на месте, и в процессе подготовки к мобильности просто двигались по инерции: «Сказали учиться, буду учиться» (Студент 4). Студент 4 также рассказал, что «многие студенты у нас в университете не знают, что есть академическая мобильность. Мне просто куратор сказала «Пойдешь?», и я ответил «Ладно, хорошо». Больше никому не предложили, и я согласился» (интервью 10). Следовательно, университетам стоит проводить более детальную разъяснительную подготовку студентов во избежание проблем, связанных с пребыванием в чужом городе и университете.

Также Студент 3 поделился, что в процессе мобильности по Казахстану он познакомился со студентами, которые выезжали по мобильности за рубеж, что мотивировало его на изучение языка и продолжение в будущем обучения за рубежом. Также студент рассказал, что декан принимающего университета спросил, не хочет ли Студент 3 остаться и перевестись к ним в университет, однако из-за того, что студент обучается на гранте по программе Серпін (программа по мобильности студентов из южных регионов в северные), он должен закончить родной университет. Дополнительно студент поделился, что, если бы не условие в договоре, он бы с радостью перевелся.

Студент 4 выразила мнение, что если бы студентам выделили дополнительное финансирование для участия в мобильности, которое покрывало бы хотя бы часть расходов на проживание, то возможно было бы больше желающих ездить в другие города, так как выезжать и платить за проживание в другом уровне не в всем по карману. Также, студентка отметила, что несмотря на единый размер стипендии, расходы отличаются в зависимости от города, и ее не всегда хватает.

В целом, студенты регионального вуза положительно оценили опыт краткосрочной мобильности по Казахстану.

Дискуссия

SWOT-анализ программ академической мобильности в высших учебных заведениях Казахстана на примере и опыте двух университетов показал, что среди преимуществ академической мобильности внутри страны является мотивация студентов, разностороннее развитие студентов, обмен опытом посредством учета мнений студентов, привлечение сильных и способных студентов, повышение успеваемости отдельных

студентов, расширение академических интересов и компетенций. Также стоит отметить, что принимающие университеты, в свою очередь, стараются предложить лучшие условия для входящих студентов, дабы привлечь их в качестве потенциальных студентов.

Из препятствий, существующих в процессе реализации программ внутренней академической мобильности, следует выделить разницу в финансировании университетов в зависимости от статуса вуза, которая ограничивает возможности студентов большинства вузов Казахстана в возможности окунуться в обучающую среду национального, следовательно, более «престижного» вуза. Стоит отметить низкую платежеспособность студентов из регионов, в результате которой участие в любой программе мобильности ограничивается. Из слабых сторон можно выделить неподготовленность студентов к непосредственному опыту мобильности, что является барьером для полного погружения в академическую среду, так как студенту приходится решать различные вопросы, связанные с внутренней культурой принимающего вуза. Также часто студентам во избежание разницы в кредитах приходится осваивать некоторые дополнительные дисциплины в режиме онлайн, находясь на обучении в другом вузе, чтобы избежать потери кредитов, что может сказываться на качестве обучения и на качестве опыта мобильности студентов.

Более того, университетами проводится недостаточная разъяснительная работа среди студентов по повышению интереса к программам академической мобильности.

Из возможностей, связанных с внутренней академической мобильностью, следует выделить обмен и трансфер знаний между университетами, которые позволяют университетам получить представление об их траектории развития по сравнению с другими университетами Казахстана от непосредственных участников академического процесса и определить области для совершенствования в целях привлечения новых студентов. Более того, участие студентов в краткосрочной академической мобильности позволяет студентам получить и улучшить навыки и компетенции, которые могут потребоваться для последующего трудоустройства.

Также развитие мобильности среди университетов Казахстана может стать мостом для более обширных коллабораций между университетами, что в свою очередь позитивно сказывается на общем развитии университета и его внутренней культуре.

Из угроз, стоящих перед внутренней мобильностью, следует выделить возможную дифференциацию образовательных программ в рамках Закона “Об образовании”, согласно которому университеты вправе разрабатывать собственные программы обучения, содержание которых мо-

жет значительно отличаться между университетами. Данный фактор может стать препятствием мобильности в случае несовпадения программ. Следует отметить, что возможен отток сильных и способных студентов в центральные вузы после прохождения программ внутренней мобильности.

Таблица 1 – SWOT-анализ академической мобильности в высших учебных заведениях Казахстана

Сильные стороны	Препятствия
<ol style="list-style-type: none"> мотивация студентов, разностороннее развитие студентов, обмен опытом между вузами расширение академических интересов и компетенций студентов 	<ol style="list-style-type: none"> ограничения для передвижения студентов по университетам из-за различия статусов университетов Низкая платежеспособность населения в регионах Недостаточная разъяснительная работа среди студентов по преимуществам участия в программах внутренней академической мобильности Пассивное отношение со стороны вузов к развитию внутренней мобильности
Возможности	Риски
<ol style="list-style-type: none"> обмен и трансфер знаний между вузами повышение числа более мотивированных и компетентных студентов – будущих участников рынка труда 	<ol style="list-style-type: none"> Низкая заинтересованность и поддержка со стороны вузов и государства Несо согласованность содержания образовательных учебных программ Переманивание более сильных студентов

Заключение

Несмотря на то, что внутренняя академическая мобильность практикуется между вузами Казахстана около 10 лет и была заявлена в качестве одного из стратегических направлений прежней Государственной программы развития образования Республики Казахстан, данным процессам уделяется недостаточно внимания на национальном уровне. Практически отсутствуют исследования, фокусирующиеся именно на практиках внутренней мобильности. Поэтому целью данной статьи было представить SWOT-анализ по внутренней академической мобильности, исходя из практик вузов и опыта студентов, непосредственно принявших участие в процессах внутренней академической мобильности по Казахстану, который будет оказывать позитивное

влияние на развитие качественной и конкурентоспособной академической среды.

Результаты исследования могут быть использованы сотрудниками и лицами, принимающими решения в области высшего образования, для построения и развития более гибких механизмов осуществления процессов внутренней академической мобильности.

Данная статья написана в рамках научно-исследовательского проекта Высшей школы образования Назарбаев Университета «Методология финансирования в высшем образовании Казахстана как условие развития внутренней академической мобильности студентов и устойчивости институционального бюджета», финансируемого Министерством образования и науки РК, грант № AP05136037 / ГФ.

Литература

- Баранова Л. Повышение мобильности студентов в Канаде. // Проблемы педагогики. – 2018. – С. 28-32.
- Останина Е.А. Академическая мобильность как важнейшая составляющая часть высшего образования // Мир образования – образование в мире. – 2016. № 2. – С. 142-150.
- Баженова Э.Д. Развитие академической мобильности обучающихся РК в контексте Болонского процесса: монография. – Алматы, 2015. – С. 102.
- Нурмагамбетов А. Академическая мобильность в вузах Казахстана: настоящее и будущее. // Отчет по проекту “Методология финансирования в высшем образовании как условие развития внутренней академической мобильности студентов и устойчивости институционального бюджета”. – Нур-Султан: ВШО, Назарбаев Университет, 2019.

5 Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 – 2025 годы, утв. Постановлением Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988. — Нур-Султан; МОН РК, 2019. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>

6 Popa D., Knezev R. Academic mobility policies in higher education of Bosnia and Herzegovina. // *Journal of Pedagogy*. – 2018. № 1. – P. 159 – 171 <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/159>

7 Концепция академической мобильности обучающихся высших учебных заведений Республики Казахстан (обсуждена и одобрена на совещании ректоров в рамках расширенной Коллегии Министерства образования и науки РК от 19 января 2011 года). – Астана, 2011. https://tou.edu.kz/images/october2014/konc_ak_mob.pdf

8 Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения утв. Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 20 апреля 2011 года № 152. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100006976>

9 Мхамед А., Каша Р., Аширбеков А., Ибрашева А., Мамбеталина Д. Промежуточный отчет по проекту “Методология финансирования в высшем образовании как условие развития внутренней академической мобильности студентов и устойчивости институционального бюджета”. – Нур-Султан: ВШО, Назарбаев Университет, 2019.

10 Газалиев А., Егоров В., Головачева В. Проблемы и перспективы развития академической мобильности // *Вестник Высшей Школы*. – 2004. – № 3. – С. 17-21.

11 Ибрашева А., Мамбеталина Д. Вопросы перехода “TRANSFER STUDENTS” (переводных студентов) из ВУЗА в ВУЗ в Казахстане. // *Вестник КазНУ. Серия “Педагогические науки”*. – 2019. – № 3 (60). – С. 28-40.

12 McIntosh, M. J., & Morse, J. M. Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. // *Global qualitative nursing research*. 2015. – № 2. <https://doi.org/10.1177/2333393615597674>

13 Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

14 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. — Астана: МОН РК, 2010.

References

Ait Si Mhamed, A., Kasa, R., Ibrasheva, A., Ashirbekov, A., & Mambetalina, D. (2019). Interim report on the research project “Methodology of financing higher education in Kazakhstan as a condition for the development of internal student mobility and sustainability of institutional budget”. Nur-Sultan: Nazarbayev University Graduate School of Education.

Bazhenova E. (2015). *Razvitiye akademicheskoy mobilnosti obuchayushchihsiya RK v kontekste Bolonskogo processa: monographiya*. [The development of academic mobility of students in the Republic of Kazakhstan in the context of the Bologna process: monograph]. Almaty, 102 p. (In Russian)

Baranova L. (2018). *Povyshenie mobilnosti studentov v Kanade* [Improving student mobility in Canada]. *Problemy pedagogiki* [Issues of pedagogy], pp. 28-32. (In Russian)

Gazaliyev A., Yegorov V., & Golovacheva V. 2004. *Problemy i perspektivy razvitiya akademicheskoy mobilnosti* [Problems and prospects for the development of academic mobility]. *Vestnik Vysshei Shkoly* [Graduate School Bulletin], 3, pp. 17-21. (In Russian)

Ibrasheva, A., & Mambetalina, D. (2019). “Voprosy perehoda “Transfer Students” (perevodnyh studentov) iz VUZA v VUZ v Kazahstane” [The Issues of Transfer of “Transfer Students” from one HEI to another HEI in Kazakhstan]. *Vestnik KazNU. Seriya “Pedagogicheskie nauki*, 3 (60): pp. 28–40. (In Russian)

Nurmagametov, A. (2019). Report in the project Methodology of financing high education in Kazakhstan as condition for the development of internal student mobility and sustainability of institutional budget: Academic mobility in HEIs of Kazakhstan: The present and the future. Nur-Sultan: Nazarbayev University Graduate School of Education.

McIntosh, M. J., & Morse, J. M. (2015). Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. *Global qualitative nursing research*. 2. <https://doi.org/10.1177/2333393615597674>

Ministry of Education and Science. (2011). *Conceptsiya akademicheskoi mobilnosti obuchayushchihsiya vysshih uchebnyh zavedenii Respubliki Kazahstan* [The concept of academic mobility of students of higher educational institutions of the Republic of Kazakhstan. Astana. https://tou.edu.kz/images/october2014/konc_ak_mob.pdf (In Russian)

Ministry of Education and Science. (2011). *Pravila organizacii uchebnogo processa po kreditnoj tehnologii obucheniya* [Rules for organizing the educational process according to credit technology of education]. <http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100006976> (In Russian)

State program for the development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020 - 2025 (2019). Approved by Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 No. 988. - Nur-Sultan; MES RK.

State program for the development of education in the Republic of Kazakhstan for 2011-2020 (2010). Astana: MES RK.

Ostanina E. (2016). *Akademicheskaya mobilnost kak sostavlyayuschaya chast' vysshego obrazovaniya* [Academic mobility as the most important component of higher education]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire* [The world of education – education in the world], 2, pp. 142-150. (In Russian)

Popa D., & Knezev R. (2018). Academic mobility policies in higher education of Bosnia and Herzegovina. *Journal of Pedagogy*, 1, pp. 159 – 171. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/159>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

3-бөлім
**САЛЫСТЫРМАЛЫ
БІЛІМ БЕРУ**

Section 3
**COMPARATIVE
EDUCATION**

Раздел 3
**СРАВНИТЕЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

Цзян Цюли

Институт иностранных языков, Синьцзянский университет,
Китай, г. Урумчи,
e-mail: 331036339@qq.com

**ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ СИНЬЦЗЯНА**

В статье поднимаются проблемы преподавания русского языка в вузах Синьцзяна (Китайская Народная Республика). Целью исследования является анализ используемых методик преподавания русского языка в вузах Синьцзяна. Основными проблемами преподавания русского языка в вузах Синьцзяна, по мнению автора, являются недостаток в опытных и квалифицированных преподавателях, несбалансированность программ и отсутствие единой методики. В статье ставится прогноз, что по мере развития отношений партнерства и взаимодействия между Китаем и Россией в будущем в Китае будут нужны все больше и больше специалистов по русскому языку. В рамках исследования проведено опрос-анкетирование респондентов о качестве преподавания русского языка в Синьцзяне. В опросе участвовало 590 респондентов, изучающих и преподающих русский язык. Однако полностью заполнили анкеты 487 респондента, поэтому анализ был проведен по данной выборке. Анкета состояла из 18 вопросов и была разделена на 4 части. Первая часть – это основная информация о респонденте; вторая часть связана с учебной программой; третья часть представляет собой обзор проблем в преподавании русского языка; четвертая часть – будущее направление развития и трудоустройство.

Ключевые слова: методика преподавания языка, русский язык, уровень владения языком, преподавание русского языка как иностранного, сравнительное образование, методики обучения, Китай.

Jiang Qiuli

Institute of Foreign Languages, Xin Jiang University, China, Urumqi,
e-mail: 331036339@qq.com

**The Problems and Approaches
of Russian Teaching in the Universities of Xin Jiang**

This paper aims to discuss the existing teaching problems and teaching approaches of Russian in Xin Jiang Province universities (People's Republic of China). The aim of the research is to analyze the methods used for teaching Russian in universities in Xin Jiang. The main problems of teaching Russian in universities in Xinjiang, according to the author, are the lack of experienced and qualified lecturers, unbalanced programs and the lack of a unified methodology. The author predicts that as the partnership and interaction between China and Russia develop, China will need more and more specialists in the Russian language in the future. The research included a survey of respondents on the quality of Russian language teaching in Xinjiang. The survey involved a total of 590 respondents, studying and teaching Russian language. However, 487 respondents fully completed the questionnaires, so the analysis was carried out for this sample. The questionnaire consisted of 18 questions and was divided into 4 parts. The first part is basic information about the respondent; the second part is related to the curriculum; the third part is an overview of problems in teaching Russian; the fourth part is the future direction of development and employment.

Key words: Russian language teaching methods, level of language proficiency, teaching Russian as a foreign language, comparative education, teaching methods, China.

Цзян Цюли

Шетел тілдері институты, Синьцзян университеті, Қытай, Үрімші қ.
e-mail: 331036339@qq.com

**Синьцзян жоғары оқу орындарында
орыс тілін оқыту әдістемесі және мәселелері**

Мақалада Синьцзян жоғары оқу орындарында (Қытай Халық Республикасы) орыс тілін оқыту мәселесі көтеріледі. Синьцзян жоғары оқу орындарында орыс тілін оқыту әдістемесін қолдануды талдау зерттеудің мақсаты болып табылады. Автордың ойынша, Синьцзян жоғары

оқу орындарында орыс тілін оқытудың негізгі мәселелері тәжірибелі және кәсіби білікті оқытушылардың жетіспеушілігі, бағдарламалардың теңгерімсіздігі және бірыңғай әдістеменің жоқтығынан көрінеді. Автор Ресей мен Қытай арасындағы серіктестік пен өзара әрекеттестік қатынастарды дамыту үшін болашақта Қытайда орыс тілінің мамандарының аса қажет екендігін болжамдайды. Зерттеу аясында респонденттерге Синьцзянда орыс тілін оқыту сапасы туралы сұрақ-сауалнама жүргізілген. Сауалнамаға орыс тілін оқып жатқан және оны оқытатын 590 респондент қатысты. Алайда, сауалнаманы тек 487 ғана респондент толтырған, сондықтан талдау таңдамалы түрде көрсетілген. Сауалнама 4 бөлімге бөлінген 18 сұрақтан тұрады. Бірінші бөлім бұл – респондент туралы жалпы мәлімет; екінші бөлім оқу бағдарламасымен байланысты; үшінші бөлім орыс тілін оқытудағы мәселелерді қамтиды; төртінші бөлім – болашақ даму бағыттары және жұмысқа орналастыру. Сабақ беру процесінде мұғалім сапалы және заманауи материалдарды таңдау керек, сонда оқушылар орыс тілінде сөйлеп қана қоймай, мәдениетті де үйренеді.

Түйін сөздер: тілді оқыту әдістемесі, орыс тілі, тілді меңгеру деңгейі, орыс тілін шетел тілі ретінде оқыту, салыстырмалы білім беру, оқыту әдістемелері, Қытай.

Введение

Синьцзян-Уйгурский автономный район находится на северо-западе Китая и имеет общую границу с Российской Федерацией протяженностью около 45 километров, граничит также с Казахстаном, Кыргызстаном и Таджикистаном. Это географическое положение во многом предопределило судьбу русского языка в этом округе – русский язык востребован как язык международного общения. Неслучайно, что Синьцзянский университет (кит. 新疆大学) один из первых среди вузов Китая начал преподавать русский язык. Более того, Синьцзянский университет был основан не только для обучения студентов, подготовки кадров для страны, в целом, и региона, но и с целью изучения русской литературы, права и политики как специализированное учреждение. В данный момент университет имеет более широкий профиль, поскольку в 2000 году был объединен с Синьцзянским технологическим университетом. Синьцзянский университет входит в число «ключевых университетов» Китайской Народной Республики и поддерживается проектом развития системы высшего образования в Китае. В настоящее время в состав университета входят 23 института, 4 образовательных и 8 исследовательских центров, при этом преподавание русского языка остается одним из важнейших приоритетов университета.

На данный момент в Синьцзяне русский язык преподают в 13 вузах: в Институте иностранных языков Синьцзянского университета, в Языковом институте Синьцзянского университета, в Научно-техническом институте Синьцзянского университета, в Шихэцзыском университете, в Синьцзянском педагогическом университете, в Кашиском педагогическом университете, в Илискском педагогическом университете, в Синь-

цзянском профессиональном университете, в Синьцзянском педагогическом институте, в Урумчийском профессиональном университете, в Синьцзянском электромеханическом профессиональном университете, в Синьцзянском промышленном профессиональном университете, в Синьцзянском Тяншанском профессиональном университете.

Цель исследования – анализ используемых методик преподавания русского языка в вузах Синьцзяна.

Методы исследования

Обобщены данные о количестве преподавателей и студентов вузов Синьцзяна, изучающих и преподающих русский язык. Проведено опрос-анкетирование респондентов по качеству преподавания русского языка в Синьцзяне. В опросе участвовало 487 респондентов, изучающих и преподающих русский язык. Анкета состояла из 18 вопросов и была разделена на 4 части. Первая часть – это основная информация о респонденте, как школа, пол, класс и т. д.; вторая часть связана с учебной программой; третья часть представляет собой обзор проблем в преподавании русского языка; четвертая часть – будущее направление развития и трудоустройство.

Данные о преподавательском и студенческом контингенте, преподающем и изучающем русский язык

Полученные данные по количеству учащихся, количеству преподавателей, а также по объему аудиторных часов по русскому языку и литературе, по составу используемых учебников и методик, а также о научном уровне преподавателей и имеющихся проблемах в области преподавания русского языка показывают, что основной проблемой во всех перечисленных вузах стал не-

достаток в опытных и квалифицированных преподавателях русского языка. Всего в вузах Синьцзяна учится около 1600 студентов, числится всего около 150 преподавателей, однако это не значит, что все эти преподавателя постоянно ведут занятия. Например, в Синьцзянском университете учится 340 студентов, в штате числится 23 преподавателя, среди которых 5 профессоров и 4 доцента, при этом на самом деле только 14 из них действительно ведут занятия, оставшиеся 9 преподавателей учатся в другом университете для того, чтобы повысить свой профессиональный уровень и получить научную степень доктора наук. В Синьцзянском университете 14 студенческих групп, в каждой из которых учатся около 25 студентов. Объем часов по русскому языку – 14 часов в неделю.

В Синьцзянском педагогическом университете 180 студентов изучают русский язык, работают только 11 преподавателей, среди которых нет профессоров и всего 2 доцента. Студенты этого университета учатся в 7 группах, в каждой группе около 25 студентов, каждая группа занимается с преподавателями по 16 часов.

В Синьцзянском педагогическом институте учатся 105 студентов, а работает только 5 преподавателей, которые ведут занятия по русскому языку в 4 группах. Среди этих преподавателей нет профессоров и доцентов. В каждой группе по 25 студентов, а средний объем аудиторной нагрузки для группы – 18 часов.

В Языковом институте Синьцзянского университета занимается 144 студента, работает 5 преподавателей, среди которых нет профессоров и доцентов. Студенты распределяются по 4 группам и занимаются по 16 часов в неделю.

В Научно-техническом институте Синьцзянского университета 8 групп, в которых учатся 240 студентов. В одной группе занимается почти 30 студентов. При этом в институте всего 4 преподавателя, среди которых тоже нет ни профессоров, ни доцентов. Они работают со студентами по 16 часов в неделю.

В Синьцзянском Тяньшанском профессиональном университете, пожалуй, самая тяжелая ситуация. На факультете русского языка учатся 200 студентов и работают всего 4 преподавателя, среди которых только один доцент. В 5-ти группах учатся от 20 до 50 студентов. Каждую неделю они занимаются с преподавателями по 12 часов.

В Синьцзянском электромеханическом профессиональном университете в 3 группах числятся 80 студентов, с которыми работают 5

преподавателей. В этом университете самое большое количество часов в неделю – 22 часа.

Университеты Синьцзяна несут большую ответственность за строительство Синьцзяном ключевой области Экономического пояса Шелкового пути. Синьцзян имеет долгую историю преподавания русского языка, но в преподавании русского языка есть определенные проблемы. Чтобы лучше понять и осознать текущую ситуацию с преподаванием русского языка в Синьцзяне, в этой статье отражены результаты проведенного исследования преподавания русского языка в университетах Синьцзяна за 4 года. Было проведено анкетирование респондентов. Опрос проводился в основном в форме онлайн-анкет, дополненных интервью и семинарами. Было распространено 590 анкет, из них 487 анкет были полностью заполнены. Все 487 анкет были действительными с эффективным показателем 100%, поэтому анализ был проведен по данной выборке.

В данном исследовании используется метод случайной выборки для отбора объектов исследования. Анкета состоит из 18 вопросов и разделена на 4 части. Первая часть – это основная информация о респонденте, такая как школа, пол, класс и т. д.; вторая часть связана с учебной программой; третья часть представляет собой обзор проблем в преподавании русского языка; четвертая часть – будущее направление развития и трудоустройство. Среди них вопросы с одним вариантом ответа и вопросы с несколькими вариантами ответов распределены между собой, и открытые вопросы не задаются, что позволяет исследователю получить более четкий ответ на поставленные вопросы, чтобы улучшить качество всей анкеты. Во-первых, это способствует более позднему анализу и анализу анкеты, во-вторых – повысить достоверность и точность результатов опроса.

На вопрос «Как вы думаете, в чем заключаются основные проблемы в курсовом обучении по специальности?» были получены следующие ответы (разрешался выбор нескольких вариантов ответов): 55,31% студентов считают практическое обучение недостаточным, 44,69% студентов считают, что «пренебрегли совершенствованием личности» (т.е. недостаточно направленности на развитие личностных качеств), 35,53% студентов считают, что цель обучения неточна/нечеткая. Еще 37,36% студентов считают, что методика обучения – единая. Далее, 17,95% учащихся считают, что в центрах не хватает профессионального оборудования, а учеб-

ный план необоснован, а 9,52% учащихся считают педагогический состав обладает невысоким уровнем владения языком. Результаты опроса студентов свидетельствуют о том, что существует еще много проблем с преподаванием русского языка в университетах Синьцзяна. Самая заметная проблема – отсутствие упоминаний о практическом обучении. Это показывает, что в учебном процессе центры уделяют внимание изучению профессиональных курсов, но этого недостаточно для тренировки практических способностей студентов. Географическое поло-

жение Синьцзяна является большим преимуществом для студентов, изучающих русский язык. На фоне инициативы «Один пояс, один путь» в Синьцзяне есть условия для практики русского языка, студенты явно чувствуют, что их практических способностей недостаточно. Следовательно, это требует от преподавателей более частого использования устной практики в классе. В обычной жизни учитель поощряет студентов к более практической деятельности и направляет их к активному участию в практической работе по русскому языку во время стажировки.

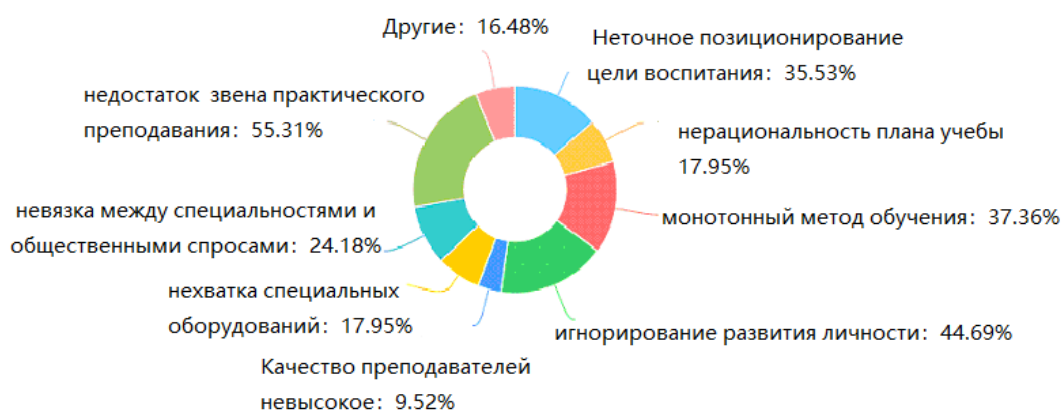


Рисунок 1 – Ответы на первый содержательный вопрос

Что касается настройки учебной программы, 43,59% студентов считают, что центры не ориентированы на трудоустройство студентов и потому обучение бесполезно; 21,25% студентов считают, что курсы слишком трудны для принятия; 20,15% студентов считают, что важные элементы на курсах не объясняются для лучшего понимания содержания обучения. 20,88% считают, что курсы базовых языковых навыков занимают слишком много времени.

Как видно из рисунка 2, самая большая проблема студентов заключается в том, что нет возможности «использовать» полученные знания. Этот вопрос также широко обсуждался в последние два года. Из-за нехватки учебных материалов на русском языке Синьцзян не составлял учебники с местными особенностями при обучении своих студентов, и содержание экзаменов могло быть адаптировано ближе к школам внутренних районов, чем к нашему региону Синьцзян. Наблюдается лишь копирование подходов, методик университетов материка, не развивая

при этом новых типов методик с более высоким комплексным качеством и учетом своих собственных преимуществ.

Ответы на вопрос «Какие блоки подходят для прохождения производственной практики?» были следующими. 70,33% студентов считают, что практики лучше проходить в малых и средних предприятиях, 69,23% – в посольствах и консульствах, 67,77% – в государственных предприятиях и учреждениях, 53,85% – средствах массовой информации, а 58,24% считают, что практику можно проводить в учебных заведениях. 30,4% студентов считают, что это подходит для культурных и творческих учреждений, а по мнению 21,61% для практики подходят научно-исследовательские учреждения. Судя по приведенным выше результатам, студенты с большей готовностью отправляются в учреждения малого и среднего бизнеса, посольства и консульства, потому что это может улучшить практические языковые навыки студентов, поэтому центры могут связаться с максимально возможным ко-

личеством малых и средних предприятий, отправляя студентов на стажировку каждый год. Рекомендуется сотрудничать и создавать как

можно больше условий для студентов, чтобы они могли реализовать свои способности по нескольким каналам.



Рисунок 2 – Ответы на вопрос о предметах



Рисунок 3 – Ответы на вопрос о практиках

«В какой степени, по вашему мнению, вы использовали в своей практической работе профессиональные знания, полученные в аудиториях?». По этому вопросу мнения разделились: 39,93% студентов считают, что используют выработанные знания от случая к случаю; 38,1% – используют хорошо, 16,12% часто используют и 5,86% – не используют.

Из результатов опроса видно, что у студентов больше возможностей использовать русский

язык в своей работе: часто и регулярно используют знания и умения – более 50% опрошенных. Этих данных достаточно, чтобы проиллюстрировать важность профессиональных знаний для будущей работы студентов. Студенты должны не только изучать базовые специальности в процессе обучения, но и, что более важно, укреплять устный и практический русский язык. Поэтому что в работе часто используются практика и устные навыки.

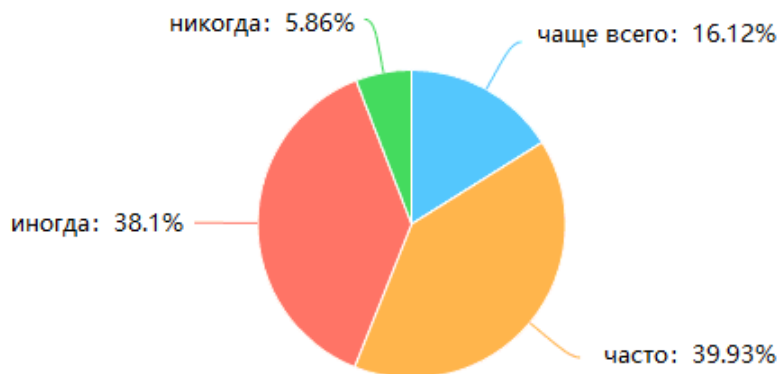


Рисунок 4 – Ответы на вопрос об использовании полученных знаний и умений у выпускников курсов

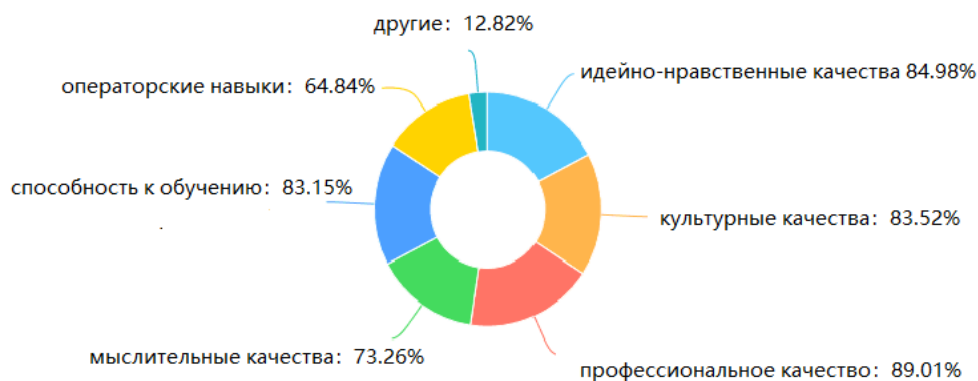


Рисунок 5 – Ответы на вопрос о результатах обучения

На вопрос «Что, по вашему мнению, следует развивать во время учебы в университете?» студенты дали следующие ответы. 84,98% студентов считают, что очень важны идеологические и моральные качества в личности специалиста, 83,52% студентов считают важным обладать культурными качествами, 89,01% студентов – очень важны профессиональные качества, способность к обучению, мышление.

Из приведенных выше результатов опроса мы обнаружили, что, помимо профессиональных знаний, у студентов все выше становятся требования к собственным моральным качествам и другим способностям. В процессе обучения нам необходимо не только дать студентам знания, но и научить их самообучаться.

Дискуссия

Из результатов опроса видно, что уровень преподавания русского языка в университетах Синьцзяна не сбалансирован, опыт и языковая

подготовка преподавателей русского языка нуждаются в улучшении, отсутствует сотрудничество и обмен между университетами, и условия обучения нуждаются в улучшении. Строительство ключевого проекта Синьцзяна «Один пояс и один путь» требует большого количества отличных специалистов с владением русского языка. Текущую подготовку талантов, владеющих русским языком, в Синьцзяне следует адаптировать к социальным потребностям, совершенствовать обучение иностранным языкам в профессиональных областях, улучшать методы обучения и расширять сотрудничество университетов и предприятий. Необходимо готовить специалистов, владеющих русским языком высокого уровня, соответствующих запросам общества, усилить обучение студентов иностранным языкам в профессиональных областях и предоставить интеллектуальные ресурсы для долгосрочного сотрудничества между Синьцзяном и Россией, странами Центральной Азии с целью развития талантливой молодежи.

Нехватка преподавателей ведет к увеличению их нагрузки и к снижению уровня профессионального качества преподавания, так как у преподавателей практически нет времени заниматься методической и научной работой (Цзэн Тяньшань, 1997:85) [1, с. 85]. В результате ощущается острая нехватка необходимых учебников и пособий, а также их однообразие при наличии разных целей и задач обучения в вузах различного типа. Практически все университеты используют один учебник – новое издание пособия «Восток», которое вышло четыре года назад. Кстати говоря, до выхода нового издания почти все университеты в Китае использовали старое издание «Востока» на протяжении почти 20-ти лет. К сожалению, альтернативного учебника в Китае на данный момент нет. Поэтому все студенты изучают не живую русскую речь, а застывшие схемы, результатом чего является отсутствие умения говорить и понимать в ситуации общения с носителями языка. Издания «Востока» не предоставляют необходимых сведений по страноведению и культуре современной России.

И последняя проблема – недопустимое для эффективного изучения языка наполнение групп (в 4 университетах в группе учатся больше 30 студентов, а в Синьцзянском Тяньшанском профессиональном университете в одной из групп учатся 50 студентов). Поэтому, хотя и количество часов по русскому языку является вполне достаточным (от 14 до 22 часов в зависимости от вуза), достигаемый уровень знаний является невысоким, особенно при усвоении навыков произношения и аудирования. Как результат – студенты, изучающие русский язык 4 года, не владеют русским языком, как средством коммуникации, и не имеют способность общаться на русском языке и не являются конкурентоспособными на профессиональном рынке ресурсов, несмотря на нехватку преподавателей русского языка и востребованность этой специальности в Синьцзяне и в Китае в целом.

Результаты анализа свидетельствуют также о нерациональной организации подбора профессорско-преподавательского состава вузов. Только в Синьцзянском университете и Шихэцзыском университете в штате есть профессор по русскому языку, только в трех университетах работают доценты. Это значит, что у преподавателей не хватает профессиональных навыков, соответствующего образования и опыта. Начинающие преподаватели не знают, как составить конспект занятия, какие формы речевого этикета

он может использовать при проведении уроков, как оценить знания учащихся и т. д.

Изложенное мнение подтверждает тот факт, что на вопрос «Что для вас является самой большой трудностью в процессе преподавания русского языка?» 54% респондентов-сотрудников 7 университетов выбрали вариант ответа «Недостаток преподавателей». На втором месте идут ответы «Недостаток учебников, пособий и других материалов для преподавания русского языка» и «Слишком много студентов в каждой группе», ответ «Нерациональность организации штата преподавателей» занимает последнее место со значимой статистикой. Встречались также ответы «Мало шансов для преподавателя улучшить уровень русского языка», «Недостаток интереса к русскому языку со стороны студентов».

Таким образом, самая большая проблема в преподавании русского языка в вузах – недостаток квалифицированных преподавателей. Для того чтобы решить эти проблемы, надо разработать новые подходы к методике преподавания русского языка в Китае.

По А. Ворожбитовой, «методика как научная дисциплина исследует теоретические основы обучения, т.е. принципы, цели, содержание, методы, средства, организационные формы обучения, а также способы обучения и воспитания на базе изучаемого языка. Она развивается и совершенствуется благодаря научным поискам учёных и методистов, результаты и научной деятельности воплощаются в научных публикациях, в защищаемых диссертациях, в теоретическом решении задач, которые ставит практика.» (Ворожбитова 2002:10) [2, с. 10]. Методика как практическая дисциплина призвана обеспечить подготовку будущих специалистов-преподавателей русского языка к работе в аудитории, помочь им овладеть профессиональной компетенцией, осмыслить теоретические положения и применить их на практике (Вэй Чжэн 2020:4) [3, с.4]. Прежде чем войти в аудиторию или в класс, каждому преподавателю необходимо овладеть основами методики. Методика преподавания русского языка помогает преподавателю вести себя уверенно и свободно на занятиях. Изучив методику, преподаватель получит возможность реализовать задачу в практической деятельности, чтобы обеспечить качественное обучение, повысить интенсивность усвоения знаний, развить навыки и умения учащихся, сформировать различные компетенции, достичь наивысшего результата, превратить учащегося в пользователя языка в соответствии с его потребностями.

Методика преподавания русского языка в настоящее время является дисциплиной, активно востребованной и развивающейся в Китае: увеличивается число студентов, изучающих русский язык, и число китайцев, приезжающих в Россию на обучение и для бизнес-контактов (Лю Сыди 2020:13) [4, с. 13]. Поэтому сейчас разрабатываются новые подходы к обучению.

Цели обучения и требования к уровням владения языком формулируются в программах по русскому языку. По Ван Цяньин, «цель занятия должна носить конкретный характер и быть чётко оформленной» (Ван Цяньин 2020: 6) [5, с. 6]. Основные этапы урока могут быть представлены следующим образом: Организация начала урока или введение в языковую среду; Проверка домашнего задания; Введение нового учебного материала и алгоритма формирования новых речевых умений и навыков; Подведение итогов урока; Домашнее задание. Методы обучения, используемые на уроке: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, с эвристическими элементами.

Кроме этих методов, на уроке преподаватель должен умело применять игры. Игра – это и обучение, и развлечение. Игра может создать в аудитории радостную атмосферу (Юй Сяоли 2019: 3) [6, с. 3]. Применение игр позволяет решить практически важную задачу, связанную с необходимостью компенсации информационной перегрузки, с организацией психологического и физиологического отдыха.

«Чтобы игра на уроках русского языка проходила успешно, следует учитывать некоторые условия и хорошо подготовить игру» (Гренарова 2007: 75-76) [7, с. 75-76]. При ведении игры надо соблюдать эти правила: во-первых, игра должна служить для закрепления или повторения учебного материала. Перед началом проведения игры преподавателю необходимо подготовить участников к ней и объяснить правила игры, используя учебные материалы. В процессе изучения правил игры студенты не только знакомятся с этой игрой, но и владеют этими материалами. Во-вторых, игру не следует проводить в самом начале урока. Её место в середине или в конце урока. Если преподаватель проводит игру в самом начале урока, то студенты не могут сосредоточить свое внимание на изучении. В-третьих, игра на занятии не занимает много времени, никогда не следует играть очень долго, до усталости учащихся, игра развлекает, но не ослабляет дисциплины.

Игры предназначены для формирования произносительных, лексических и грамматических

навыков и тренировки употребления языковых явлений на предкоммуникативном этапе овладения иностранным языком. Игровые упражнения позволяют организовать речевое общение на занятии, тренировку и активизацию речевых навыков в диалогической и монологической речи. В этих играх иноязычная речь становится средством выполнения задания, содержащегося в целевой установке игры.

В процессе преподавания русского языка в качестве материалов используются учебник, учебные пособия, словари, справочники и др. В современном уроке большое место занимают аудиовизуальные материалы, различные средства наглядности, техническая аппаратура. Таблицы, картинки, фильмы, диапозитивы, звукозапись, компьютерные презентации должны органически входить в структуру урока, помогать введению нового материала, его тренировке и контролю усвоения (Чжу Сяной 2019: 6) [8, с. 6]. Языковой материал урока обычно приводится в конспекте преподавателя целиком (Чэнь Цилян 2019:33) [9, с. 33]. С помощью этих материалов можно вызывать интерес студентов к русскому языку. Кроме этих материалов, в процессе преподавания русского языка преподавателям можно со студентами работать над текстами разных жанров, беседовать с учащимися по обычной жизни на русском языке, посмотреть кинофильмы, спектакли на русском языке, и т.д. Эти процессы могут развить все стороны личности обучаемого: мировоззрение, мышление, память, систему нравственных и эстетических взглядов, черты характера, культуру умственного труда, потребности в дальнейшем самообразовании и воспитании (Ван Сюэ 2019: 18) [10, с. 18].

«Язык выступает средством речевой деятельности» (Крючкова 2009:7) [11, с.7]. Обучение русскому языку студентов не только способствует формированию речевых навыков и умений, но и повышает их общеобразовательную подготовку (Си Хунян 2019:24) [13, с. 24]. У учащихся складывается определённое понимание системы языка. Для владения русским языком внеаудиторная работа играет большую роль в достижении этой цели. Поэтому преподавателю следует уделять должное внимание на это и готовить их к самообучению, что вырабатывает навыки обращения со словарём, учебником, справочником, компьютерными программами и др.

Кроме того, преподаватель должен подбирать к уроку материалы, в которых отражается жизнь современной России. Изучение русского языка обычно сопровождается изучением стра-

новедческих реалий, так как осуществление процесса коммуникации на русском языке невозможно без знания географии, истории, экономики, культуры, общественной и государственной структуры России и формирования общих, социокультурных и межкультурных компетенций.

Преподавание русского языка неотделимо от ознакомления учащихся с культурой, историей, обычаями и традициями народа. Учащиеся в процессе обучения получают огромной важности страноведческие знания, знакомятся с российской действительностью, образом жизни россиян. Достоверный страноведческий материал учит их правильно понимать и оценивать современную действительность. Для того чтобы достичь этой цели, преподаватель использует изучаемый язык для повышения общей культуры учащихся, расширения их кругозора, увеличения знаний о стране изучаемого языка, её культуре, науке, литературе, искусстве и через посредство языка вообще о мире.

Цель обучения новому языку студентов состоит в том, чтобы сформировать его как новую языковую личность, развить аппарат его мышления, способности для решения проблем, возникающих в общественной, профессиональной и личной жизни (Цзян Хунмэй 2019:11) [12, с. 11]. В процессе обучения формируются смысловые, эмоциональные и когнитивные аспекты этой личности. Цель процесса преподавания русского языка студентам заключается не только в том, чтобы овладеть русским языком и свободно говорить по-русски, но и способствовать также совершенствованию культуры общения, выработке приёмов умственного труда (работа с учебно-методической, справочной литературой, различными словарями и т.п.), развитию способности к логически выводам и умозаключениям.

Заключение

Таким образом, проанализированы проблемы, обобщены и систематизирован опыт преподавания русского языка в вузах Синьцзяна. Актуальной остается проблема развития методической науки преподавания русского языка на современном этапе активного взаимодействия Китая и России, Казахстана, Киргизии и других стран. В настоящее время в вузах Синьцзяна проблемы преподавания русского языка остро встают при организации подготовки будущих переводчиков и преподавателей: недостаток опытных преподавателей, нерациональность состава преподавателей, недостаток учебников и материалов для студентов, изучающих русский язык и др. Для решения этих проблем преподаватель должен использовать методики преподавания русского языка, разработанные на основе теорий и опыта преподавания русского языка в вузах. В процессе ведения уроков преподавателю следует выбрать качественные и современные материалы, для того чтобы студенты не только владели русским языком, но и узнали культуру России. Используя эти методики в процессе обучения русскому языку, преподаватель сможет провести содержательные и интересные занятия.

Эта статья создана при поддержке проектов Синьцзянского университета «Культурная дипломатия и китайско-российские гуманитарные обмены» и «Исследования ситуации и формирования политики в институте иностранных языков»; исследовательского проекта по реформированию преподавания иностранных языков СУАР «Исследование смешанного преподавания русского языка в университете при эпохе интернета +».

Литература

- 1 Цзэн Тяньшань. Педагогическая доктрина [М]. – Наньчань: Издательство провинции Цзянси по образованию, 1997. – С. 85.
- 2 Ворожбитова А. А. Начальное лингвориторическое образование: Методика преподавания русского языка: Таблицы, схемы, алгоритмы: Учебно-методическое пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – С. 10.
- 3 Вэй Чжэн. Изучение отношений между русской культурой и преподаванием русского языка [J]// Сравнительное исследование культурных инноваций, 2020 (4).
- 4 Лю Сыди, Лю Мэнди. Исследования инноваций преподавания русского языка в высших учебных заведениях на фоне «одного пояса одного пути» [J] // Форум образования и обучения, 2020 (13).
- 5 Ван Цяньин. Укрепление языковых культурных возможностей для повышения межкультурных коммуникаций среди профессиональных русскоязычных студентов [J] // Форум образования, 2020 (06).
- 6 Юй Сяоли. Исследование реформирования учебной программы по русскому языку [J] // Народная литература, 2019 (03).

- 7 Гренарова Р. Применение игр на уроках русского языка // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: 21 век, МПГУ, Ч. 1. 2007. – С. 75-76.
- 8 Чжу Сяной. Изучение китайского и русского сотрудничества в рамках программы обучения русскому языку [J]. // Университетское образование, 2019 (06).
- 9 Чэнь Цинлинь. Исследование развития и использования интернет-ресурсов в преподавания русском языке [J]. // Эпоха мозговых центров, 2019 (33).
- 10 Ван Сюэ. Исследование реформы русского образования и обучения по инициативе «одного пояса одного пути» [J]. // Современная коммуникация, 2019 (18).
- 11 Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. Пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – С. 7.
- 12 Цзян Хунмэй. Инновационные исследования модели преподавания чтения русского языка в высших учебных заведениях. [J] // Учебная газета Му Даньцзянского института образования, 2019 (11).
- 13 Си Хунян. Обучение русскому языку в высших учебных заведениях на фоне «одного пояса одного пути» [J]. // Современная коммуникация, 2019 (24).

References

- Zeng Tianshan (1997) *Pedagogicheskaya doktrina* [Pedagogical doctrine]. Nanchang: Jiangxi Education Press, P. 90. (In Russian)
- Vorozhbitova A. A. (2002) *Nachal'noe lingvoritoricheskoe obrazovanie: Metodika prepodavaniya russkogo jazyka: Tablicy, shemy, algoritmy: Uchebno-metodicheskoe posobie*. [Initial lingvoritoricheskoe education: Methods of Teaching Russian: Tables, charts, algorithms: Study guide], 2-e izd., ispr. i dop. M. Flinta: Nauka, 10 p. (In Russian)
- Wei Zheng (2020) *Izucheniye otnosheniy mezhdru russkoy kul'turoy i prepodavaniyem russkogo yazyka. Sravnitel'noye issledovaniye kul'turnykh innovatsiy* [Research on the relationship between Russian culture and Russian teaching [J]. Comparative study of cultural innovation], 4(13). (In Russian)
- Liu Sidi, Liu Mengdi. (2020) *Issledovaniya innovatsiy prepodavaniya russkogo yazyka v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh na fone «odnogo poyasa odnogo puti»*. Forum obrazovaniya i obucheniya [Research on the innovation of Russian teaching in colleges and universities under the background of “One Belt One Road”. Education Teaching Forum, 2020 (13)] (In Russian)
- Wang Qianying. (2020) *Ukrepneniye yazykovykh kul'turnykh vozmozhnostey dlya povysheniya mezhkul'turnykh kommunikatsiy sredi professional'nykh russkoyazychnykh studentov*. Forum obrazovaniya [Strengthen the cultivation of language and cultural ability and improve the intercultural communication ability of Russian majors. Education Teaching Forum], (06) (In Russian)
- Yu Xiaoli. (2019) *Issledovaniye reformirovaniya uchebnoy programmy po russkomu yazyku*. Narodnaya literatura [Research on the reform of the teaching link of Russian undergraduate professional courses. Popular Literature and Art] (03). (In Russian)
- Grenarova R. (2007) *Primenenie igr na urokah russkogo jazyka* [Application Games at Russian lessons] *Russkij jazyk kak inostrannyj i metodika ego prepodavaniya: 21 vek*. [Russian as a foreign language and its method of teaching: 21c], MPGU, Ch. 1, pp. 75-76 (In Russian)
- Zhu Xiangyu. (2019) *Izucheniye kitayskogo i russkogo sotrudnichestva v ramkakh programmy obucheniya russkomu yazyku* [Study of Chinese and Russian cooperation in the framework of the Russian language training program.] *University Education*, (06) (In Russian)
- Chen Jinglin. (2019) *Discussion on the development and utilization of Internet resources in Russian teaching* [J]. *Think Tank Times*, 2019 (33).
- Wang Xue. (2019) *Research on Russian education and teaching reform under the “One Belt One Road” initiative* [J]. *Modern Communication*, 2019(18).
- Krjuchkova.L. S., Moshhinskaja.N.V. (2009) *Prakticheskaja metodika obucheniya russkomu jazyku kak inostrannomu: ucheb. Posobie*. [Practical methods of teaching Russian as a foreign language: Textbooks.]. Moscow, Flinta: Nauka, 2009, 7p. (In Russian)
- Jiang Hongmei (2019) *Innovative research on the teaching mode of Russian reading course in colleges and universities* [J]. *Journal of Mudanjiang Institute of Education*, (11).
- Xi Hongyang (2019) *Russian teaching in colleges and universities under the background of “One Belt One Road”* [J]. *Modern Communication*, (24).

Г.Ж. Лекерова^{1*}, С.Д. Полатова¹, Г.У. Осымова²

¹Южно-Казахстанский Государственный Университет имени М. Ауэзова, Казахстан, г. Шымкент

²Международный Гуманитарно-Технический Университет, Казахстан, г. Шымкент

*e-mail: gulsimlekerova@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИЛИНГВИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье описывается теоретическое исследование полилингвального образования в отечественной и зарубежной педагогике. По последним данным, более половины населения мира живет в полиязычных регионах. То есть в современном обществе возникла потребность в формировании и воспитании полилингвистической личности, способной полностью общаться, свободно выходить за рамки родного языка и культуры.

Данная статья носит обзорный и дискуссионный характер. В статье рассмотрен опыт Казахстана по реализации программы трехязычия, также предпринята попытка выбрать и идентифицировать полиязычные программы, которые были успешно реализованы в некоторых странах Европы и Азии. Изучение научной литературы подтверждает факт, что существует потребность и преимущества в развитии полиязычной среды для благосостояния страны и мировой интеграции в развитие государства. Учитывая данный факт, Казахстан начал реализовывать модернизацию системы образования и внедрять политику трехязычия в образовательном процессе, направленную на освоение казахского, русского, английского языков. В результате исследования выявлены факторы, влияющие на определение термина «полиязычие, трехязычие»: это социальная структура общества, языковая компетенция населения и уровень развития разных языковых видов. Подтвержден факт, о необходимости развития и внедрения полиязычной образовательной среды с точки зрения экономической и социальной стороны, основываясь на исследования большинства стран Европы и Азии. Проанализированы результаты действий по внедрению и развитию трехязычия в Республике Казахстан.

Ключевые слова: полиязычие, трехязычие, образование, английский язык, концепция, политика.

G.Zh. Lekerova^{1*}, S.D. Polatova¹, G.U. Osymova²

¹M. Auezov South Kazakhstan State University, Kazakhstan, Shymkent

²International Humanitarian and Technical University, Kazakhstan, Shymkent

*e-mail: gulsimlekerova@mail.ru

Theoretical Study of Multilingual Education in Native and Foreign Pedagogy

This article describes theoretical studies of multilingual education in native and foreign pedagogy. According to recent data, more than half of the world's population lives in multilingual regions. That is, in modern society there is a need for the formation and education of a multilingual personality, able to fully communicate, freely go beyond the framework of their native language and culture. This article is of review and discussion character. The experience of Kazakhstan in implementing the trilingualism program was considered in the article, also the article made an attempt to select and identify multilingual programs that have been successfully implemented in some countries of Europe and Asia. The study of scientific literature confirms the fact that there is a need and advantages in the development of a multilingual environment for the well-being of the country and world integration into developed countries. Considering this fact, Kazakhstan began to implement the modernization of the education system and introduce a policy of trilingualism in the educational process, aimed at mastering the Kazakh, Russian, and English languages. The study revealed factors that influence the definition of the term "multilingualism, trilingualism": the social structure of society, the language competence of the population and the level of development of different language types. The fact that the need to develop and implement a multilingual educational environment from the point of view of economic and social aspects based on the research of most countries in Europe and Asia was confirmed. The results of actions for the introduction and development of trilingualism in the Republic of Kazakhstan are analyzed.

Key words: multilingualism, trilingualism, education, English, concept, politics.

Г.Ж. Лекерова^{1*}, С.Д. Полатова¹, Г.У. Осымова²

¹М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, Қазақстан, Шымкент қ.

²Халықаралық гуманитарлық және технологиялық университеті, Қазақстан, Шымкент қ.

*e-mail: gulsimlekerova@mail.ru

Отандық және шетелдік педагогикадағы көптілді білім беруді теориялық зерттеу

Мақалада отандық және шетелдік педагогикадағы полилингвистикалық білім берудің теориялық зерттеулері сипатталады. Соңғы мәліметтер бойынша, әлем тұрғындарының жартысынан көбі көптілді аймақтарда өмір сүреді. Аталған мақала шолу және пікір талас сипатына ие.

Мақалада Қазақстанда үштілділік бағдарламасын жүзеге асыру тәжірибесі қарастырылады, сонымен қатар Еуропа мен Азияның кейбір елдерінде табысты жүзеге асырылған көптілді бағдарламаларды таңдау мен сәйкестендіруге талпыныс жасалады.

Ғылыми әдебиеттерді оқып талдау елдің әл-ауқаты мен көптілді ортаны дамыту және мемлекеттің әлемдік дамыған елдермен интеграциялануының басымдылығы мен қажеттілігін растайды. Осы мәліметті ескере отырып, Қазақстан білім беру жүйесін модернизациялауды және білім беру үдерісіне қазақ, орыс, ағылшын тілдерін меңгеруге бағытталған үштілділік саясатын енгізуді жүзеге асыра бастады.

Зерттеу нәтижесінде «көптілділік», «үштілділік» терминдерін анықтауға ықпал ететін: қоғамның әлеуметтік құрылымы, тұрғындардың тілдік құзыреттіліктері және әртүрлі тілдік деңгейлердің дамуы сияқты факторлар айқындалды. Еуропа және Азия елдерінің көпшілігінің зерттеулерін негізге ала отырып, экономикалық және әлеуметтік көзқарас тұрғысынан көптілді білім беру ортасын ендіру қажеттігі дәлелденді.

Қазақстан Республикасында үштілділікті ендіру мен дамытудың нәтижелері талданды.

Түйін сөздер: көптілділік, үштілділік, білім, ағылшын тілі, концепция, саясат.

Введение

Образование является отправной точкой для развития и процветания государства. В начале независимости Казахстана Первый Президент Нурсултан Абишевич Назарбаев назвал одним из приоритетных направлений продвижение и устойчивое развитие образования. И в наши дни, по прошествии почти трех десятков лет независимости страны, просвещению также уделяется пристальное внимание как показателю уровня государственного развития. Актуальными являются задачи по воспитанию нового поколения граждан страны, обладающей конкурентоспособностью и высоким интеллектуальным потенциалом.

Перемены в области образования стали возможны благодаря интеграции, глобализации и активному взаимосодействию между странами. Для этого в образовательной сфере необходима переоценка задач, целей и методов воспитания высокоинтеллектуальных и культурных личностей, способных к адаптированному человеческому общению (как личностному, так и профессиональному) и к социализации в многокультурном обществе.

XXI век был объявлен международной организацией ЮНЕСКО эрой полиглотов и индивидуумов, знающих множество языков. Образовательная система Казахстана заручилась

поддержкой Совета Европы в деле развития полиязычия, в связи с чем языковое многообразие было объявлено одним из значимых направлений национальной системы образования. В стране была введена, в рамках президентского проекта «Триединство языков» трехязычная концепция (Культурная Программа «Триединство языков», 2007) [1].

Согласно стратегическому направлению развития образования и государственных программ развития образования граждане Казахстана должны восприниматься мировым сообществом как жители, которые владеют и используют три языка. Национальной речью является казахский язык, для межнационального общения используется русский, а английский является средством интеграции в мировую экономику (Назарбаев, 2007) [2]. В соответствии с данной концепцией, население страны должно быть полиязычным. То есть, бывшее ранее нормой двуязычие сменилось полиязычием, которое является основой развития поликультурности.

О необходимости трехязычного образования упоминается на законодательном уровне – в Законе №151-І от 11.06.1997 «О языках в Казахстане», в Стратегии развития казахстанского образования до 2050 г. и др.

В своем Послании в 2012 году Первый Президент Н.А. Назарбаев представил «Стратегию «Казахстан–2050»: новый политический курс со-

стоявшегося государства». Здесь особо подчеркивается большая значимость поддержки поликультуры в многонациональной стране. Основные положения Стратегии содержат направленность на формирование национального патриотизма новой формации как фундамента развития успешного мультинационального общества. Необходимость концентрации на развитии духовности, культуры подрастающего поколения отмечается следующими постулатами: казахстанский народ должен научиться мирно сосуществовать с другими религиями и культурами; должен придерживаться мирного диалога между цивилизациями и культурами; лишь диалоги с другими национальностями приведут народ Казахстана к успеху и влиянию (Назарбаев, 2007) [2].

Статья президента Н.А. Назарбаева «Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания» разъясняет выбранный курс на полиязычие: «...начатые нами масштабные преобразования должны сопровождаться опережающей модернизацией общественного сознания...» (Назарбаев, 2007) [2], основной целью которого является «...стать единой Нацией сильных и ответственных людей...» (Назарбаев, 2007) [2], при этом «...без опоры на национально-культурные корни модернизация повиснет в воздухе...», а «...важнейшая миссия духовной модернизации заключается в примирении различных полюсов национального сознания...» (Назарбаев, 2007) [2], тогда как «...набором качеств, достойных 21-го века... являются компьютерная грамотность, знание иностранных языков, культурная открытость» (Назарбаев, 2007) [2].

Делая выводы из вышесказанного, на наш взгляд, для успешного развития полиязычного казахстанского населения и его мировой интеграции с развитыми государствами необходимо объединение множества культур в единую поликультуру и совершенствование человеческих качеств, конкурентоспособных в 21 веке.

Концепция развития образовательной системы в Казахстане также подразумевает модернизацию методов и форм профессионального обучения – подготовки кадров, соответствующих мировым квалификационным требованиям. Закон «Об образовании» (Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании», 2007) [3] предусматривает особую значимость и важность педагогической деятельности, создавая подходящие условия для ее успешной реализации. При этом педагоги также обязаны непрерывно совершенствовать свои навыки и развиваться в научном, интеллектуаль-

ном и творческом направлении. Данное требование продиктовано условиями современности, когда конкурентоспособны лишь профессионалы, которые постоянно самосовершенствуются.

Современные теории образования и профессиональной подготовки нацелены на реформы и обновление содержания, методов учебно-воспитательной деятельности, реализации инновационных педагогических технологий, способствующих успешному овладению иностранным языком, однако более ориентированы на двуязычие. В связи этим существует необходимость научного осмысления, теоретического обоснования продуктивных способов формирования ценностно-смысловых ориентаций педагогов. Кроме того, интеграционные процессы глобализации с появлением международных организаций образования нового типа ставят всю систему в условия, когда необходим учет реалий поликультурной и полиязычной подготовки специалистов.

Таким образом, актуальность изучаемой проблемы объясняется потребностями существования социума, утилитарными запросами в подготовке специалистов, способных к реализации в поликультурных обстоятельствах постоянно меняющегося мира, инновационными преобразованиями, происходящими в мире науки, индустрии, информатизации и системе просвещения.

Цель статьи – обобщение теоретических основ полилингвального образования, практикуемого в отечественном и зарубежном обучении, а также анализ определений и основ полиязычия, описываемых в научных публикациях о международном опыте использования полиязычия в системе обучения.

Методология и методы исследования

Исходя из поставленной цели, нами были использованы методы анализа научной литературы для выявления и уточнения определения «полилингвизм, трехязычие». Также были интерпретированы примеры источников разных авторов отечественной и зарубежной педагогики в области полиязычия, что позволило сделать вывод об актуальности дальнейшего изучения полилингвального образования и выявить научную новизну исследования. Научная новизна данного исследования заключается в следующем:

- в изучение материалов, подходов полиязычного обучения в аспекте требований обновленного ГОСО РК;
- в теоретическом обосновании внедрения полиязычного образования в отечественном и

зарубежном обучении, а также готовности общеобразовательных школ к реализации полиязычного образования в Республике Казахстан.

Обзор литературы

Как известно, полиязычие как социально-педагогический феномен представляет собой достаточно сложное явление, однако, оно, по мнению лингвистов, не является чем-то новым. По свидетельству печатных источников, полиязычие существовало там, где возникала необходимость в межкультурных отношениях. Как отдельный термин, полиязычие появилось в европейских языках лишь в XIX веке. Так, словарь Вебстера отмечает появление слова «multilingualism», соответствующего русскому «полиязычие» в середине XIX века. Что представляет собой полиязычие, или мультилингвизм? Какова его роль в образовательном процессе?

Согласно определению, греческое «три» относится к «трем», в то время как латинское «multus», или «multi» и «pluri» указывают на «много». Определение термина «полиязычие», а также связанных с ним терминов «двуязычие» и «трехязычие» со временем расширило свои рамки, что привело к включению новых значений в понятие полиязычия. В идеале данный термин используется в отношении «владения несколькими языками так же, как и своим родным языком».

Полиязычие стало одним из важнейших и широко распространенных социально-педагогических явлений современного общества. Со всем недавно билингвизм был самой актуальной темой в системе образования в постсоветских странах. В настоящее время трехязычие стало необходимостью для прорыва экономики государства, конкурентоспособности и успешному вхождению в общемировое пространство.

С учетом мировых интеграционных процессов, в стратегическом смысле, полиязычие относится уже к экономической и культурологической категориям. Это явилось следствием того, что обширность языковых знаний позволяет современному индивидууму не только развивать собственное сознание, но и упрощает его адаптацию в общемировых деловых и профессиональных человеческих отношениях (Селиванов) [4].

Все большее распространение полиязычия по всему земному шару обусловлено возрастающим взаимодействием политических, экономических, научных и культурных интересов стран. По мнению исследователей психологии полиязычия,

мультилингвизм как социальное явление не вызывает национальную потерю, а, напротив, – обогащает культурную идентичность, увеличивает объем внутренней культуры индивидуума, повышает рефлексивное и ценностное отношение к национальным культурным накоплениям, а также расширяет возможности вступления в межкультурные диалоги, сохраняя базовые культурные ценности (Литвиенко, 2000: 250) [5, с. 250].

Согласно мировой статистике, каждые пять лет число людей, говорящих на двух и трех языках, увеличивается на 9% (Мировой опыт полиязычия) [6]. По последним данным, более половины мирового населения живет в полиязычных регионах. Поэтому в современном обществе назрела потребность в формировании и воспитании полилингвистического индивидуума, способного к полноценному общению, позволяющему выходить за рамки этнического диалекта и культуры. Прежде всего, данные задачи касаются законодательной поддержки применения иностранной речи в формальных и неформальных отношениях, в преподавании языков в различных учебных заведениях, во взаимоотношениях народов различных национальностей.

Полиязычие как социальное и культурное явление изучалось и в XX веке. В соответствии со справочной литературой, оно, называемое также мультилингвизмом или полиязычием, имело следующие определения:

- 1) использование нескольких видов языков на территории одного социума или государства;
- 2) использование личностью (группой индивидуумов) нескольких видов языков, которые применяются в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации (Большой энциклопедический словарь, 1998: 685) [7].

Из этого двузначного определения видно, что полиязычие является либо государственной языковой политикой, либо личным выбором конкретных людей, независимо от существующей языковой обстановки в данном обществе.

В работах отечественных и зарубежных исследователей полиязычное образование предполагает использование различных схем обучения нескольким языкам одновременно, включающим родные и национальные диалекты учеников.

Сведения, изложенные в научных публикациях, подтверждают тот факт, что полиязычное образование появилось в зарубежных странах гораздо раньше, чем в Республике Казахстан. На данный момент они имеют весомый опыт обучения нескольким языкам. К примеру, это государ-

ства с исторически сложившимся двуязычным местным населением (Бельгия, Канада, Швейцарии и т.д.) либо страны, которые широко открыты для вынужденных иммигрантов, адаптирующихся к культуре принимающего государства (Германия, США и др.)

В 1999 году международной организацией ЮНЕСКО на Генеральной конференции была принята резолюция, официально утверждающая определение полиязычного образования. Данный термин стал относиться к использованию в образовательной системе, как минимум, трех языков – родного для обучающегося, национального (языка данного региона) и международного (Records of the General Conference, 30th session, Paris, 1999) [8].

С социальной точки зрения, полиязычие обусловлено необходимостью формирования и воспитания полиязычной личности, способной к полноценной коммуникации, не ограниченной лишь рамками этнической культуры и языка.

На сегодняшний день Совет Европы определил 5 основных компетенций, которыми должен овладеть специалист в любой области, к которым относятся также способности к самообучению, повышению профессионального и социального уровня на протяжении всей жизни. К ним относятся:

1. Социально-политическая осведомленность, позволяющая принимать участие в разработке общих решений и обладать личной ответственностью.

2. Межкультурная осведомленность, касающаяся сосуществования в поликультурном социуме, готовность и умение соседствовать с представителями других наций, диалектов, религий и культур.

3. Знания, касающиеся письменного и устного межличностного общения, а также уровня обладания несколькими иностранными языками, приобретающими все большее значение в мировом сообществе.

4. Компетенции в информационном пространстве. Навыки и умения не только для получения информации с помощью современных технологий, но и понимание ее степени значимости, адекватной оценки информационных и рекламных сведений.

5. Знания, позволяющие реализовывать способности и желания к постоянному обучению в профессиональном и личностном плане (The Training of Teachers of a foreign Language: Developments in Europe, 2002) [9].

В языковых компетенциях ключевым моментом являются знания письменного и устного общения на различных языках (Рабочая программа комитета образования – Комиссия Европейского Союза, 2003) [10].

Одним из показательных примеров сохранения полиязычия является отношение к нему Евросоюза. Данное объединение поддерживает защиту и сбережение языков европейских национальных меньшинств с помощью программы, финансируемой парламентами и правительствами государств. Обосновывается программная поддержка политической значимостью полиязычия как необходимого средства для достижения целей стран Евросоюза.

Владение несколькими языками подразумевает также знание, наряду с родным, и английского языка. В современном мире владение им является ключевой составляющей образования любого поликультурного европейца. Понятие полиязычия подразумевает, помимо английского и родного, знание как минимум еще двух языков. К основным аспектам современной языковой политики в Европе относятся обучение множеству иностранных языков и стимуляция индивидуального полиязычия.

Начиная с 2007 года, вопросы полиязычия, культуры и обучения ставятся на ежегодных заседаниях Еврокомиссии. Кроме того, данный орган с помощью грантов поощряет исследования в области полиязычия посредством электронных средств обучения. Главной целью в сфере изучения языков других стран своими гражданами Евросовет ставит именно полиязычие – владение каждым европейцем как минимум двумя языками других государств, один из которых будет использоваться активно. Так, согласно исследованию, проведенному в Германии, было выявлено, что для профессиональной деятельности в 80% европейских государств необходимо владение как минимум двумя иностранными языками, в 45% – как минимум тремя (Панкова, Степанова) [11].

Сегодня обучение на нескольких языках практикуется во многих странах. К примеру, Эстония уже завершила перевод образовательной системы на двуязычие. Латвия внедряет билингвальное обучение с помощью постепенного перевода отдельных дисциплин на одновременное двуязычное преподавание. По мере освоения педагогом языка преподавания, возрастала и степень его использования в обучающем процессе.

Наиболее успешными из мировых практик изучения иностранных языков считаются «программы погружения» в языковую среду, впервые опробованные в Канаде. Согласно выводам ученых, преподавателей и родителей обучаемых детей, эффективность и успешность данных программ можно считать доказанной. Помимо изучения государственного языка и «суммарного билингвизма» (Полиязычная личность) [12], ученики демонстрировали более высокие интеллектуальные показатели, нежели их моноязычные ровесники.

Раннее погружение начинается непосредственно в начале учебы в детском саду или в первом классе, замедленное погружение начинается по достижении возраста 9–10 лет, затем следует позднее погружение – 11–14 лет.

В раннем погружении обучению грамотности на втором языке предшествует аналогичное обучение на первом языке. При полном погружении во французский, на нем преподаются все предметы – обычно в первые три года программы. К четвертому классу гуманитарные науки начинают преподаваться на английском языке, и постепенно их количество предметов возрастает. Программы частичного погружения во французский подразумевают преподавание на нем лишь части предметов (обычно 50%), которые варьируются. В течение программы данная пропорция остается обычно неизменной.

Кроме «полного погружения» и преподавания государственного языка как обязательной дисциплины, предлагается также программа «обогащения». Совокупность этих предметов внедряет «суммарный билингвизм».

Программа «обогащения» в качестве модели, в которой объектом изучения являются родной и государственный языки, является более предпочтительной. С одной стороны, родной язык способствует сохранению национального, самобытного и культурного наследия обучаемого. С другой – знание государственного языка способствует его социализации рамках данного государства.

В некоторых азиатских странах (к примеру, в Сингапуре, Таиланде, Индии, Японии и др.), существуют полиязычные образовательные программы, позволяющие студентам достигать поставленные в образовании цели, не жертвуя своим лингвистическим и культурным наследием. Эти программы имеют общую характеристику, благодаря которой они обеспечивают прочную образовательную основу на том языке,

который студенты знают лучше всего (Malone, 2005) [13].

Система образования на некоторых территориях Индии уже некоторое время использует так называемую «трехязыковую формулу». Речь идет о планировании обучения и выборе языков для преподавания в качестве школьных предметов, с преподаванием родного языка не менее десяти лет, а второго или третьего языка не менее шести лет (Groff, 2013) [14]. По словам Мэллона, в Таиланде действуют полиязычные образовательные программы, когда ребенок начинает с одного или двух лет обучаться на своем родном наречии, а затем добавляются целевые языки (Malone, 2005) [13].

Южная Африка отражает некоторые примеры успешного применения полиязычных образовательных программ на африканском континенте. Мартин писал: «В начальных школах родной язык используется повсеместно, а иностранная речь преподается как отдельный предмет. Позже, обычно в конце начальной школы или в начале средней школы, позиции преподавания языков меняются местами. Когда это происходит – иностранный язык становится средством обучения, тогда как местные языки преподаются предметно» (Martin-Jones, Martin, 2017) [15].

Швейцария является едва ли не единственным примером стабильного полиязычия, располагаясь в центре Европы, на стыке четырех европейских государств – Франции, Германии, Австрии и Италии, где официальными языками – немецкий, французский, итальянский и ретороманский.

Еще одной обучающей методикой обучения двуязычию является *translanguaging* (внедрена в Уэльсе, Канаде). Здесь входная информация (прослушивание, чтение) происходит на одном языке, а выходная (разговорная речь, письмо) – на другом. Периодически языки входа-выхода меняются.

На основании проведенных исследований было выявлено, что при грамотной организации двуязычные образовательные программы более эффективны, чем моноязычные. При том, что наличие двуязычных программ для многих стран не является новшеством, в последние годы интегрирование обучения языкам с преподаванием школьных предметов повсеместно приобретает все большую популярность. Все большее число стран используют метод предметно-языкового внедрения обучения *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Данная инновацион-

ная образовательная форма зародилась в Финляндии в середине 90-х гг. и была принята во многих европейских странах – в основном, при обучении английскому языку.

Метод CLIL используется для преподавания не относящихся к лингвистике предметов на неродном для учеников языке. Существуют различные практики использования данной методики. Одни методисты совмещают с идеей JIT («Just in time learning») и рассматривается некоторыми методистами как основная коммуникативная методология (Martin-Jones, Martin, 2017) [15]. Подход с использованием CLIL отличается от простого обучения английскому языку тем, что обучающийся не обязательно должен владеть английским на продвинутом уровне, необходимом для усвоения предмета. В большинстве случаев CLIL используется в общеобразовательных школах и опирается на базовые знания английского, закладываемые на начальном уровне образования. Это важный аспект в использовании методики.

Практическое внедрение полиязычного обучения широко освещается учебными материалами и изданиями, выпущенными Nelson Thornes (Великобритания), BinaryLogic (Греция), Marshall Cavendish Education (Сингапур), Collins (Великобритания), Star Publishing (Сингапур).

В целом, согласно европейской языковой политике определено, что в перспективе полиязычие должно стать нормой, а значит, необходимо проиллюстрировать, как этого добиться наилучшим способом. Стимулирование изучения языков стало одной из главных задач системы образования (Хамитова, 2014) [16].

Меры действий в данном направлении предусматривают поддержку дополнительного образования учителей иностранных языков, обмен учащимися и студентами учебных заведений с целью изучения и углубления знаний иностранного языка, создание учебных материалов для педагогов и учащихся. Данные мероприятия, по мнению Совета, должны служить мотивацией к изучению иностранных языков. Выделены такие пункты, как «стимулирование мобильности учителей и обучающихся, разработка инновационных методов обучения, раннее преподавание иностранных языков, определение перечня знаний иностранных языков, изучение двух иностранных языков как минимум два года». При этом выработаны и определенные условия достижения результатов, в числе которых: введение иностранного языка не позднее третьего класса, введение второго иностранного языка по окончании начальной младшей школы.

В Японии преобразования языковой политики в начальной младшей школе были встречены неоднозначно. Многие исследователи утверждают, что новый подход к обучению в азиатском контексте имеет свои преимущества, развивает способности учеников и способствует достижению позитивного отношения к английскому языку. При этом, исследования, проведенные в Китае и Тайване, выявляют недостаточную подготовку преподавателей для работы в этом направлении.

В Республике Кыргызстан полиязычное образование рассматривается как эффективный инструмент повышения качества образования и обеспечения равных возможностей получения высшего образования представителями всех этнических групп. Соответственно, оно предоставляет лучшие условия для продвижения в профессиональном и в социальном плане. Концепцией поликультурного и полиязычного образования Кыргызстана предусмотрено 4 подхода к интеграции поликультурного содержания в образовательный процесс.

Первый подход не требует изменения стандартов образования, предусматривая лишь проведение различных внеклассных мероприятий. Второй подход также не ориентирован на изменение стандарта образования, однако требует изменения типовой схемы ведения некоторых занятий, выбора специальных тем. Преподаватель работает по базовой программе, внося лишь несколько дополнительных аспектов в основные темы.

Как отмечается в Концепции, данные подходы позволяют решать ряд целей и задач поликультурного воспитания, однако создание целостной поликультурной среды при этом не происходит.

Радикально отличается от двух предыдущих подход, основанный на пересмотре стандартов образования, введении в организацию образовательного процесса таких форм работы, как работа над проектами, во внеурочной деятельности – организацию социальных акций. Четвертый подход соединяет все элементы названных трех подходов и предусматривает социальную активность самих школьников. Отмечается, что полноценная деятельность в рамках первых двух подходов посылка для каждой организации образования и не требует переподготовки кадров. Стратегические направления перехода на другие уровни реализации включают пересмотр задач и содержания школьных предметов с целью интеграции, включение поликультурных компетенций в систему базовых и предметных

компетенций учащихся, подготовку кадров, создание исследовательских лабораторий по проблемам полиязычного образования, разработку пособий, организацию партнерства (в том числе с родителями учащихся) (Адилбаева) [17].

Главное опасение относительно изучения второго языка связано с представлением, что учащийся теряет способности полного развития своих навыков еще при обучении первому языку. Это связано с пониманием, что использование двух языков требует вдвое больше ресурсов. Модель «Айсберга» Дж. Камминза (Common Underlying Proficiency (CUP)) опровергает пессимистичность вышеуказанного сценария (Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года МОН Кыргызской Ре-

спублики, 2009) [18]. Согласно данной модели, показанной на рисунке 1, оба языка связаны абстрактной основополагающей системой.

По Дж. Камминзу, существует два важных аспекта лингвистической грамотности, введенных им на основании собственных научных исследований: а) базовые навыки ежедневной коммуникации (Basic Interpersonal Communicative Skills, BICS); б) когнитивное языковое мастерство, необходимое вне обычного каждодневного общения (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) (Cummins, 1984) [19]. Над поверхностью возвышаются языковедческие компетенции осознания и озвучивания, под ней находятся аналитические и синтезирующие умения.

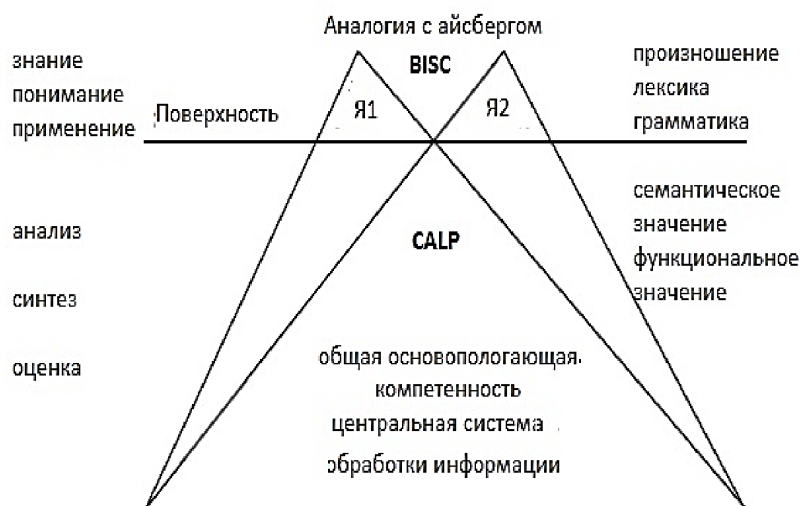


Рисунок 1 – Модель «Айсберга» Дж. Камминза (Cummins, 1984) [19]

Данная модель иногда представляется как айсберг, имеющий две вершины, каждая из которых олицетворяет языки, которые, возвышаясь, существуют независимо от другого. Каждый из языков употребляется в своем ситуационном контексте. Большая площадь ниже поверхности представляет собой центральную общую зону, в равной степени наполняемую обоими (или другими) применяемыми языками.

В соответствии с мировым опытом и практикой, в Казахстане также существует, в рамках актуализации развития полиязычного образования, культурный проект «Триединство языков», который реализуется поэтапно. О значимости образования на трех языках было упомянуто Первым Президентом Н.А. Назарбаевым в его

Послании казахстанскому народу в 2012 году, где подчеркивалось о поощрении трехязычия на государственном уровне (Назарбаев, 2012) [20].

Вопросы специфики полиязычного обучения представляют интерес для ряда казахстанских ученых. К примеру, Б.А. Жетписбаева с ее научной школой в диссертационных исследованиях теории и методологии данного образования обратила внимание на теоретические концепции в области философии, педагогики, социологии, психологии, лингвистики и этнолингвистике (Жетписбаева, 2009) [21].

Г.А. Хамитова в своих трудах о состоянии и перспективах полиязычного обучения, а также о CLIL, описала особенности организации полиязычного интегрированного образования с позиции

международного опыта (Хамитова, 2014) [22].

Согласно ее определению, «полиязыковое обучение представляет собой процесс, обладающий характеристиками целенаправленности, организованности и нормируемой языковой триединности». Осуществляется он в целях воспитания полиязыкового индивида, владеющего одновременно несколькими иностранными языками как социально весомым элементом человеческого опыта (Бельгибаева) [23].

Как известно, специфичность языковой политики в Казахстане связана с его многонациональностью, являющейся одной из объективных реалий и главным преимуществом данного государства. Среди множества наций наиболее многочисленными являются 7 этнических групп – казахи, русские, узбеки, украинцы, уйгуры, татары и немцы, на долю которых приходится 95,6% казахстанского населения (Итоги Национальной переписи населения Республики Казахстан 2009 года) [24].

Следовательно, реальные условия многонационального общества выдвигают необходимость использования в качестве средств социального взаимодействия, установления и укрепления политических, экономических и культурных связей с другими странами не одного, а нескольких языков. Таким образом, в условиях глобализации, в Казахстане может быть не только два основных языка (казахский и русский), но и большее их количество.

К историко-педагогическим предпосылкам теоретического и практического развития полиязыковой системы образования относятся следующие:

- билингвизм казахского и русского языков, сложившийся вследствие долгого сосуществования и естественный для Казахстана;

- дефицит прикладных теоретических исследований лингводидактики казахского языка, необходимых для разработки научных образовательных методик применения его в качестве родного либо государственного языка;

- придание казахскому диалекту официального статуса и создание на практике условий для его реального функционирования, приоритетности в обучающих процессах, включая языковые;

- внедрение английского языка в Казахстане на уровне лингвистической коммуникативности с целью его более детального изучения в той мере, которая необходима для интеграции республики в мировое экономическое сообщество;

- создание условий, соответствующих социальным, экономическим и политическим усло-

виям в полилингвистических культурных сообществах для преобразования имеющейся ситуации с языками в современный лингвистический, лингводидактический, педагогический объект с точки зрения этноса (Исина, 2015) [25].

Для большинства казахстанцев, казахский язык является родным, который служит основным средством обучения и социализации личности, особенно в ранние годы жизни. Он имеет официальный статус государственного языка, на нем общаются в семье, осуществляется процесс образования, имеет также социальный статус, может служить средством межнационального общения среди тюркоязычного населения.

Наряду с казахской, русская речь довольно распространена между представителями различных национальностей и сохраняет довольно мощные позиции в силу исторических процессов, происходивших на территории Казахстана в период СССР. Поскольку Казахская Республика интегрировалась в мировое сообщество во многих областях деятельности, в данной ситуации определились значимость и место английского языка в социально-коммуникативном пространстве страны.

Английский является наиболее распространенным международным языком в мире. Во время существования человеческой цивилизации люди искали язык для всеобщей коммуникации. Сегодня масштабы глобального общения значительно увеличились. И вопрос о едином мировом средстве взаимопонимания приобрел важное значение. Эту роль взял на себя английский язык, образовав своеобразный набор определенных и терминов, подчеркнувших его статус как средства мирового сотрудничества.

В чем причина выбора именно английского в роли мирового языка? Известно, что английский является языком взаимодействия множества международных организаций, таких как ООН, ОБСЕ и т.д. Он также является государственным языком Великобритании, США, Ирландии, Канады, Австралии, Новой Зеландии и других стран. Кроме того, часть стран, где ранее официальным языком служил французский, признают английский в качестве государственного языка (Алжир, Тунис, Марокко).

Недавно возникшие государства (к примеру, Руанда, образовавшаяся в 2008 году) применяют английский как инструмент системы образования. По словам известного британского исследователя Д. Кристалла, английский является либо доминирующим, либо официальным языком в более чем шестидесяти странах и представлен

на всех континентах (Crystal, 2003) [26]. Таким образом, английский является важным направлением исследований в области двуязычия и полиязычия.

Помимо этого, распространение английского языка, несомненно, оказало огромное влияние на многие аспекты жизни в XX веке. Согласно данным European Commission, для 90% учащихся средних школ в государствах Евросоюза (за пределами Великобритании и Ирландии) англий-

ский язык является обязательным для изучения (European Commission, 2004) [27]. В Китае количество людей, осваивающих английский, превышает 226 миллионов (Wang, 2015a) [28]. Аналогичным образом, данные по Miniwatts Marketing Group показывают, что к 2020 году в Интернете было 872,9 миллиона пользователей английского языка (см. рис. 2), и число все еще растет по всему миру (Most common languages used on the internet as of January 2020, by share of internet users) [29].

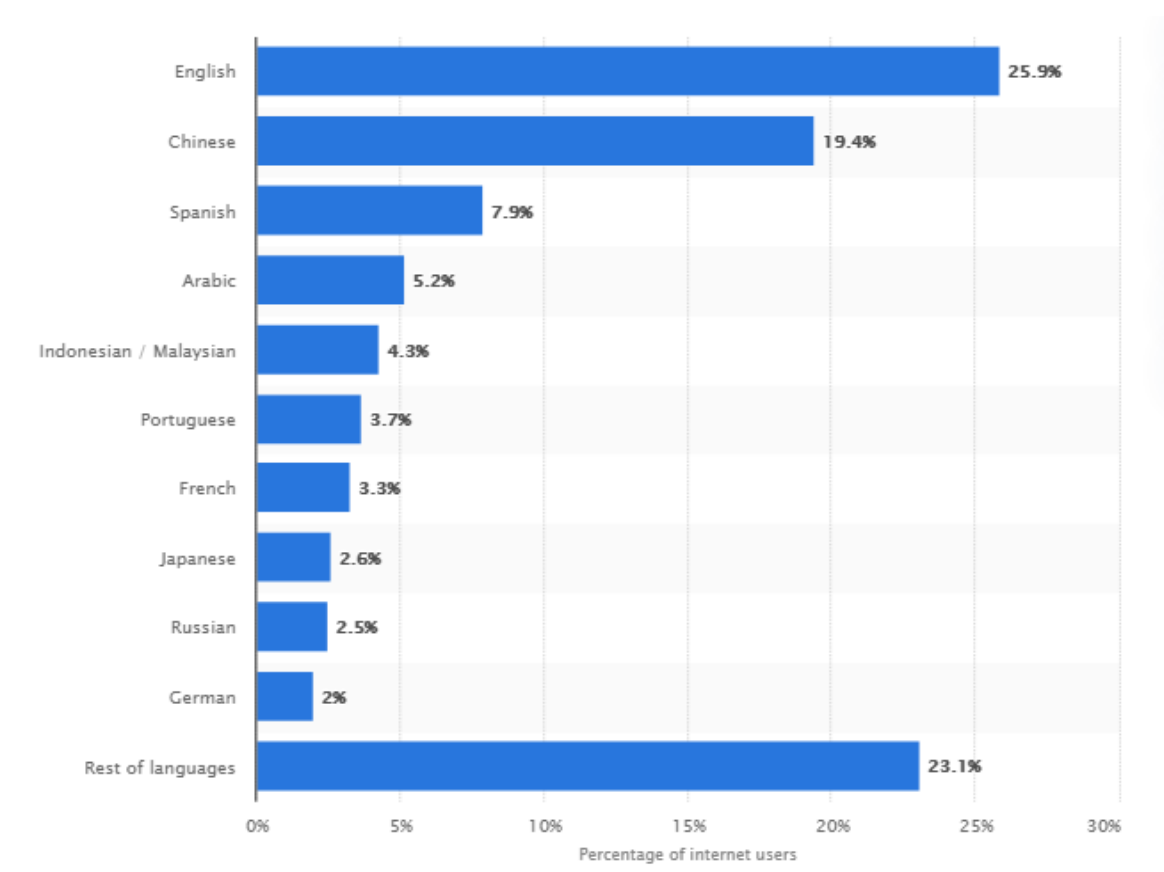


Рисунок 2 – Наиболее используемые языки в сети интернет в 2020 г.
(Most common languages used on the internet as of January 2020, by share of internet users) [29]

Однако Казахстан попал в число стран со слабым знанием английского языка. Согласно официальной статистике и по результатам проведенных социологических опросов, практически $\frac{1}{4}$ часть населения заявляет о частичном знании английского языка, из которых свободно на нем читают 2,9%, общаются в разговорном словарном диапазоне – 6,2%, понимают, но не могут разговаривать на английском – 14,6%.

Примечательно, что казахи, по сравнению с другими национальностями, представляют

наименьшее число людей, владеющих английским разговорным – 73% (среди русских, к примеру, их процент достигает 80,4%). В то же время среди россиян отмечается самый низкий процент свободно читающих, пишущих и разговаривающих на данном языке – 1,5% (среди казахов – 3,6%). Конечно, всемирная популярность английского языка играет важную роль в росте количества англоговорящего населения, что, соответственно, приводит к расширению его использования во всех странах, и Казах-

стан не является исключением (Государственный общеобязательный стандарт начального образования утвержден Постановлением Правительства Республики Казахстан №327 от 25.04.2015) [30].

Результаты социологического исследования о проценте владеющих государственным казахским, русским и английским языками на сегодняшний день представлены в следующей таблице (табл. 1).

Таблица 1 – Данные по числу граждан Казахстана, владеющих тремя языками (Государственный общеобязательный стандарт начального образования утвержден Постановлением Правительства Республики Казахстан №327 от 25.04.2015) [30]

	2016 г.	2017 г.	2018 г.	2019 г.
Казахский язык	80 %	83 %	85 %	90 %
Русский язык	89 %	89 %	89 %	89 %
Английский язык	22 %	23 %	25 %	27 %
Казахский, русский, английский языки	20,5%	22%	24%	25 %

Ситуация с языками в Казахстане отличается тем, что на его территории взаимодействуют разнообразные по типу и генетике языки (казахский, русский, узбекский, корейский и др.), что складывалось на протяжении длительного исторического периода. Как было отмечено выше, представители большинства этнических групп (узбеки, корейцы, татары, турки и др.) являются двух- и более лингвами, русский язык они используют в качестве посреднического языка для взаимосвязи между представителями различных наций.

Русский язык используется в Республике Казахстан наряду с государственным языком в следующих случаях:

- а) в сфере административного, политического управления, делопроизводства, законотворчества и судопроизводства;
- б) служит вербальным средством межнациональной и международной коммуникации;
- в) является фактором развития интеграционных процессов стран СНГ;
- г) функционирует почти во всех социально-гуманитарных, естественно-технических отраслях деятельности людей, информационных технологиях и системах связи;
- д) в сфере образования науки;
- е) в оборонных и внешнеполитических ведомствах.

Необходимо подчеркнуть, что русский язык всегда был и остается могучим средством взаимосвязи и сплочения многонационального народа Казахстана, корни которого уходят в глубины истории.

Поэтому Республика Казахстан берет на себя государственную заботу о полноценном развитии полиязычия, способствующего укреплению единства наций и народностей, проживающих на ее территории. Рассматривая концепцию реализации трехязычного образования в образовательной системе Казахстана, нужно, прежде всего, исходить из ее социального и педагогического значения как инструмента образования, межнационального общения личности в многокультурной среде. Стоит учитывать, что средством обучения и межнационального общения могут служить те языки, которые выполняют реальную функциональную нагрузку, широко используются не только в быту, но и в деятельности госучреждений, в средствах массовой информации, в научной сфере и в системе образования. Подобная нагрузка в современных условиях не под силу какому-либо одному языку, следовательно, существует необходимость использования в качестве средств коммуникации двух и более языков.

Результаты и обсуждение

В предыдущих разделах научного исследования было описаны теоретические основы изучения успешного внедрения полиязычия в образовательный процесс в некоторых странах Европы и Азии. Следовательно, существует необходимость в практическом подтверждении и описании научных результатов процесса внедрения полиязычного образования и в нашей стране. Изучив языковую политику и основываясь на

нормативные документы, можно сделать следующие выводы о проделанной работе:

1. Руководствуясь наработками и опытом отечественных и международных ученых, в соответствии с поручениями Главы государства, попытки внедрения трехязычия начались с 2013 года в Республике Казахстан. В соответствии с распоряжением Первого Президента, в 1 классе введено преподавание английского языка. Обновленный Госстандарт обязательного для всех начального образования (Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 3.04.2015 № 159 «О внесении изменений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 6.11.2014») [31] в республике впервые содержит информацию о внедрении политики обучения на трех языках (казахском, английском, русском) с помощью создания требуемых организационных условий педагогического процесса. Следует отметить, по результатам анализов начало обучения иностранным языкам в раннем школьном возрасте стимулировало дальнейшее их углубленное изучение и совершенствование в последующих учебных заведениях при прохождении дальнейших образовательных ступеней.

2. При сотрудничестве Минкультуры и спорта, Минобразования, Министерства по инвестициям и развитию Казахстана была разработана и утверждена Дорожная карта, касающаяся развития трехязыкового образования на 2015–2020 гг. в средних школах, задачами которой являются следующие:

- обновление образовательных программ на всех уровнях обучения;

- обеспечение в единой среде образования преемственности обучения на трех языках;

- усовершенствование подготовительной и переподготовительной систем для педагогов в целях эффективности внедрения преподавания на трех языках;

- проведение научных исследований в данной области в целях повышения эффективности трехязычной системы образования;

- популяризация проекта о триединстве языков (Культурная Программа «Триединство языков», 2007) [1].

В результате, данный проект выступил как действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира, что привело к углубленному изучению государственного казахского языка в гармоничном взаимодействии с обучением русскому и английско-

му, совершенствованию образовательного процесса через технологизацию и внедрение новых подходов к обучению и преподаванию.

3. Более того, к шестому году обучения ввели изучение общеобразовательных дисциплин на английском. Согласно приказу Минобразования и науки, с начала 2015–2016 учебного года внедряются соответствующие учебные программы и методические комплексы (European Researcher, 2013) [32]. По данным Министерства образования и науки РК, в Казахстане 33 школы реализуют обучение на трех языках, где предметы естественно-математического направления изучаются на английском языке. При этом базовой площадкой для апробации прорывных концептуальных подходов, стандартов, методологий среднего образования являются «Назарбаев Интеллектуальные школы». Также, в республике с полиязычным обучением функционируют 15 Назарбаев Интеллектуальных школ, 2 школы Международные «Мирас», 2 школы «Хэйлибери», 29 казахско-турецких лицеев. В казахско-турецких лицеях обучение ведется на четырех языках: предметы естественно-математического цикла – на английском языке; казахский язык и литература, история и география Казахстана, основы государства и права, Всемирная история – на казахском языке; Всемирная география, турецкий язык – на турецком языке; русский язык и литература – на русском языке.

В результате, на сегодняшний день в Казахстане наблюдается тенденция положительной динамики обеспечения специальных условий в общеобразовательных школах республики. Следовательно, такое внедрение способствовало учителям-предметникам освоить новый формат повышения квалификации и дало педагогам огромные возможности в повышении качества профессионального мастерства. Учителя-предметники получили знания по обновленному содержанию среднего образования, научились применять методики трехязычного образования для улучшения преподавания и обучения предмета, ознакомились с интерактивными способами и методами преподавания, где смогли продемонстрировать применение новых методик и английского языка во время работы в аудитории.

4. Касательно вузов в РК, Министерство образования и науки предприняло конкретные шаги по внедрению трехязычного образования: например, увеличен объем кредитов на изучение казахского, русского и английского языков в Госстандартах по всем направлениям, что по-

зволяет студентам 1 курса изучать дисциплины в размере 5 кредитов «Профессиональный казахский / русский язык» и «Профессионально ориентированный иностранный язык». Таким образом, дополнительные часы позволили студентам повысить свой уровень знаний английского/русского языка, поскольку изучение дисциплин обязательно предполагает обогащение лексики за счет профильно-ориентированной терминологии.

С 1 сентября 2016 г. в тридцати двух вузах Казахстана велась подготовка учителей для преподавания ряда дисциплин на английском языке. В результате активного и успешного внедрения трехязычной программы в вузах была создана система обучения с применением дистанционных и онлайн-технологий для продвижения трех языков, было реализовано обучение ППС на языковых курсах (по уровням владения иностранным языком), а также был пополнен библиотечный фонд полиязычной учебной, методической, научной, справочной и другой литературой.

Анализируя и сравнивая научные результаты исследований полилингвального образования в отечественной и зарубежной педагогике, необходимо отметить положительную тенденцию в развитии полиязычия в целом. Сведения, изложенные в научных публикациях иностранных и отечественных авторов, подтверждают тот факт, что, в первую очередь, существует *потребность* и далее *преимущества* в развитии полиязычной среды. Так например, согласно исследованию, 80 % европейских государств, также большинство стран Азии (такие как Сингапур, Таиланд, Индия, Япония, Китай, Киргизстан и Казахстан) считают что владения двумя/тремя языка необходимо для профессиональной деятельности. С экономической точки зрения – процветание и благосостояние страны.

С точки зрения социальной и нравственной стороны вышеупомянутых стран, следует выделить следующие преимущества:

1. Формирование и воспитание полиязычной личности, способной к полноценной коммуникации, не ограниченной лишь рамками этнической культуры и языка.

2. Изучение родного, государственного и иностранного языка, т.к. родной язык способствует сохранению национального, самобытного и культурного наследия обучаемого. Знание государственного языка способствует его социализации в рамках данного государства. Знания иностранного языка – язык успешной интеграции в глобальную экономику.

3. Интегрирование обучения языкам с преподаванием школьных предметов. Данная инновационная образовательная форма способна оказать влияние на формирование необходимых компетенций у педагогов, учащихся технических, гуманитарных и других направлений в образовательных учреждениях.

К вышеизложенному следует добавить, что все меры и действия по развитию и успешному внедрению полиязычия предусматриваются поддержкой государства, что является сильной мотивацией к изучению иностранных языков. Как известно, в Казахстане английский язык как средство международного общения занимает равнозначное место рядом с казахским и русским.

Следовательно, основными направлениями полиязыковой образовательной системы в Казахстане являются создание лингвистической толерантности, плюрализма в многоэтническом внутреннем пространстве, а также внешняя интеграция во всемирное сообщество (О Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2019 годы) [33].

Изучая положительные результаты трехязычного и полиязычного образования данного исследования, существуют недочеты. Например, в Китае, Тайване и в Казахстане, выявляют недостаточную подготовку преподавателей. В Казахстане остается насущной проблемой дефицит квалифицированных педагогов, которые в своей деятельности используют разноуровневое преподавание иностранных языков по единой системе ранжирования и оценивают знания, ориентируясь на международный уровень.

Пока еще не создано подходящих условий для их переподготовки, повышения квалификации преподавания на трех языках. В национальных учебных заведениях также ощущается нехватка педагогов со знанием казахского языка. Отсутствуют разработанные требования к процессам педагогической деятельности, имеет место самостоятельный выбор учебников, а также произвольное применение инновационных методик. Существуют проблемы языкового перехода, включая обучение на английском учеников, не имеющих базовых знаний. В результате чего, средние учебные заведения не переходят массово на трехязычное обучение. Причинами являются отсутствие организации учебного процесса, учебных пособий и воспитательных методик, касающихся полиязычного образования.

Для устранения данных недочетов и внедрения успешной трехязычной образовательной среды поставлены цели и задачи для соответствующей подготовки преподавателей, создана Дорожная карта, регулирующая пути ввода образования на трех языках (Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы, 2015) [34]. Разработка тщательного плана внедрения и развития полиязычного обучения в начальных, средних, высших учебных заведениях может привести к единообразию существующую мировую практику подобного образования. Для этих целей необходимо создать коллектив компетентных авторов для разработки учебных, методические изданий, которые должны быть утверждены на республиканском уровне.

Заключение

Проблема полиязычия в силу своей многогранности и многомерности требует привлечения внимания ученых из различных научных школ. При этом главным объектом изучения должен стать не только процесс формирования полиязычного человека, сколько способы достижения его качества.

Проведенное нами данное исследование позволило изучить теоретические основы полилингвального образования в отечественной и зарубежной педагогике, проанализировать научную литературу и выявить феномен «трехязычия», а также проблему изучения иностранных языков при двуязычии.

В статье представлены взгляды ученых на проблемы формирования полиязычной личности, представлен международный и отечественный опыт организации полиязычного образования, выявлены существующие противоречия, заключающиеся в необходимости внедрения полиязычного образования.

Представленные в данной статье результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

1. Выявлены факторы, влияющие на определение термина «полиязычие, трехязычие»: это социальная структура общества, языковая компетенция населения и уровень развития разных языковых видов.

2. Исследован мировой опыт успешного внедрения и применения полиязычия в системе образования.

3. Подтвержден факт, о необходимости развития и внедрения полиязычной образовательной среды с точки зрения экономической и социальной стороны, основываясь на исследовании большинства стран Европы и Азии.

4. Проанализированы результаты действий по внедрению и развитию трехязычия в Республике Казахстан.

5. Изучены и отмечены проблемы обучения иностранного языка как второго/третьего языка в двуязычной среде.

Таким образом, в объединяющемся мировом сообществе все больше утверждается полиязычное и поликультурное образование. Поэтому перед руководящим звеном учебных заведений различного уровня стоит цель образования молодых людей, говорящих на трех языках, для того, чтобы они имели возможность заниматься профессиональной деятельностью, свободно общаться, познавая при этом культуру, традиции и общество других наций.

Научные результаты исследования заключаются в том, что согласно данному факту нами были изучены материалы, подходы полиязычного обучения в аспекте требований обновленного ГОСО РК, теоретически обоснованы внедрения полиязычного образования в отечественном обучении, а также проанализирована готовность общеобразовательных школ к реализации полиязычного образования в Республике Казахстан.

Литература

- 1 Культурная Программа «Триединство языков». Указ Президента РК от 20 ноября 2007 года.
- 2 Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире // Казахстанская правда. – №33 (25278). – 2007. – 1 марта.
- 3 Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 11.01.2020 г.). – Нур-Султан, 2020.
- 4 Селиванова Н. Ф. Обучение французскому языку как второму иностранному в средней школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/>.
- 5 Литвиненко Е. Ю. Современный билингвизм как доминанта мультикультуральной модели социализации: дис. ... д-ра социол. наук. – Ростов н/Д, 2000. – 250 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/socfilosofia/sovremennyj-bilingvizm-kak-dominanta-multikulturalnoj-modelisocializacii.html>.
- 6 Мировой опыт полиязычия // Режим доступа: <https://platon.asia/obshchestvo/mirovoj-opyt-poliyazychiya>

- 7 Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
- 8 Records of the General Conference, 30th session. Paris, 20 October to 17 November, 1999. – Paris. – Volume 1 – P. 35.
- 9 The Training of Teachers of a foreign Language: Developments in Europe. MainReport. June 2002.
- 10 Рабочая программа комитета образования – Комиссия Европейского Союза // Издание официальное. – Брюссель, 2003.
- 11 К проблеме востребованности немецкого языка в Казахстане И.М. Панкова, Н.М. Степанова, ПГПИ, г. Павлодар. // [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.wiedergeburt-pavlodar.kz/index.php?structure_id=20
- 12 Полиязычная личность. Какой путь эффективнее. // Режим доступа: http://akmolinka.narod.ru/2011_n168_22_11/exclusive.htm
- 13 Malone S. (2005). Education for Multilingualism and Multi-literacy in Ethnic Minority Communities: The situation in Asia. In First Language First: Community-based literacy programmes for minority language context in Asia. Bangkok: UNESCO, pp.71-86.
- 14 Groff C. (2013). Multilingual discourses and pedagogy in North India. Bilingual education and language policy in the global south. London: Routledge, pp. 190–206.
- 15 Martin-Jones M., Martin D. M. (2017) Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives. Oxford: Taylor&Francis.
- 16 Хамитова Г.А. Лингвистическая аксиология / З. К. Темиргазина, Г. А. Хамитова, Т. В. Зенкова. – Павлодар: Типография Сытина, 2014. – 458 с.
- 17 Адильбаева В.С. Язык Политики: из опыта развития Европейского полиязычного образования / В.С. Адильбаева, Г.К. Тлеужанова. – С. 19.
- 18 Концепция развития образования в Кыргызской Республике до 2020 года МОН Кыргызской Республики, Бишкек, 2009 год.
- 19 Cummins J. Language, Power and Pedagogy. – 1984. Multilingualmatters. – P. 311
- 20 Послание Президента РК – Лидера Нации Н.А.Назарбаева народу Казахстана. Стратегия «Казахстан - 2050». Новый политический курс состоявшегося государства. 14 декабрь 2012 г.//www.strategy2050.kz, 15.12.2012.
- 21 Жетписбаева Б. А. Теоретико–методологические основы полиязычного образования Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук Республика Казахстан. – Караганды, 2009.
- 22 Хамитова, Г.А. Полиязычное образование: современное состояние и перспективы развития. Курс лекций [Текст] / Г. А. Хамитова. - нов. – Павлодар : ИнЕУ, 2014. – С. 167.
- 23 Бельгибаева А.Б. Развитие полиязычного образования // [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://ipksko.kz/index.php/1-napравlenie/114-konferentsiya/1-napравlenie/855-razvitiepoliyazychnogoobrazovaniya>.
- 24 «Итоги Национальной переписи населения Республики Казахстан 2009 года». Аналитический отчет.
- 25 Исина Г.И. Актуализация полиязычного образования в условиях современного казахстанского общества. Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11 (часть 1) – С. 48–49.
- 26 Crystal D. (2003). English as a Global Language. Second edition: Cambridge University Press.
- 27 European Commission. (2004). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-06. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- 28 Wang, G. (2015a). Ethnic multilingual education in China: A critical observation. WorkingPapersinEducationalLinguistics, 30(2), 35-47.
- 29 Most common languages used on the internet as of January 2020, by share of internet users. // Режим доступа: <https://www.statista.com/statistics/262946/share-of-the-most-common-languages-on-the-internet/>.
- 30 Государственный общеобязательный стандарт начального образования утвержден Постановлением Правительства Республики Казахстан №327 от 25.04.2015.
- 31 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 3.04.2015 № 159 «О внесении изменений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 6.11.2014. № 455 «О пилотном внедрении обновленного содержания образования».
- 32 European Researcher, 2013, Vol.(52), № 6– 1 Polylingual Education Realization Based on Ethnolingual Didactic Approach, Gulnara T. Smagulova – P. 1677
- 33 Постановление Правительства Республики Казахстан от 2 июля 2018 года №401 О Государственной программе развития и функционирования языков в Республике Казахстан на 2011–2019 годы, <http://nomad.su/?a=3-201807180037>
- 34 Дорожная карта развития трехязычного образования на 2015-2020 годы. – Астана: МОН РК, 2015. – 11 с.

References

- «Itogi Natsional'noy perepisi naseleniya Respubliki Kazakhstan 2009 goda». Analiticheskiy otchet. [“Results of the National Population Census of the Republic of Kazakhstan 2009». Analytical report.] (in Russian)
- Adilbayeva V.S., Yazyk Politiki: iz opyt arazvitiy Yevropeyskogo poliyazychnogo obrazovaniya. V.S. Adil'bayeva, G.K. Tleuzhanova. [Language of Politics: from the experience of the European multilingual education / V.S. Adilbaeva, G.K. Tleuzhanov] 19 p. (in Russian)

- Belgibayeva A.B. Razvitiye poliyazychnogo obrazovaniya. [Development of multilingual education. <http://ipksko.kz/index.php/1-napravlenie/114-konferentsiya/1-napravlenie/855-razvitiyepoliyazychnogoobrazovaniya>]. (in Russian)
- Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar'. (1998). Yazykoznanie / gl. red. V. N. Yartseva. 2-ye izd. M.: Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya (1998) [Big encyclopedic dictionary. Linguistics / Ch. ed. V.N. Yartseva. 2nd ed. Moscow: Great Russian Encyclopedia] 685 p. (In Russian)
- Crystal D. (2003). English as a Global Language. Second edition: Cambridge University Press.
- Cummins J. Language, (1984). Power and Pedagogy. Multilingual matters. 311p.
- Dorozhnaya karta razvitiya trekh yazychnogo obrazovaniya na 2015-2020 gody. Astana: MON RK, 2015 [Roadmap for the development of trilingual education for 2015-2020. – Astana: MES RK, 2015] 11 p. (in Russian)
- European Commission. (2004). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-06. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Researcher. (2013). Polylingual Education Realization Based on Ethnolinguistic Didactic Approach, Gulnara T. Smagulova. Vol. (52), № 6 – IR. 1677.
- Gosudarstvennyy obshcheobyazatel'nyy standart nachal'nogo obrazovaniya utverzhden Postanovleniyem Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan №327 ot 25.04.2015. [The state compulsory standard of primary education was approved by the Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan No. 327 dated 25.04.2015.] (in Russian)
- Groff C. (2013) Multilingual discourses and pedagogy in North India. Bilingual education and language policy in the global south. London: Routledge, pp. 190–206.
- Isina G.I. (2015). Aktualizatsiya poliyazychnogo obrazovaniya v usloviyakh sovremennogo kazakhstanskogo obshchestva. Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. – № 11 (chast' 1) [Actualization of multilingual education in the conditions of modern Kazakh society. International Journal of Experimental Education. № 11 (part 1)] pp. 48–49. (in Russian)
- K problem vostrebovanosti nemetskogo yazyka v Kazakhstane I.M. Pankova, N.M. Stepanova, PGPI, g. Pavlodar. [To the problem of the demand for the German language in Kazakhstan I.M. Pankova, N.M. Stepanov, PSPI, Pavlodar. http://www.wiedergeburt-pavlodar.kz/index.php?structure_id=201] (in Russian)
- Khamitova G.A. (2014). Lingvisticheskaya aksiologiya / Z. K. Temirgazina, G. A. Khamitova, T. V. Zenkova. – Pavlodar: Tipografiya Sytina, 2014. – 458 s. [Linguistic axiology / Z.K. Temirgazina, G.A. Khamitova, T.V. Zenkova. – Pavlodar: Sytin's Printing House, 2014. -- 458 p.] (in Russian)
- Khamitova, G.A. (2014). Poliyazychnoye obrazovaniye: sovremennoye sostoyaniyei perspektivy razvitiya. Kurs lektsiy. G. A. Khamitova. – nov. – Pavlodar: InEU, S. – 167. [Multilingual education: current state and development prospects. Course of lectures [Text] GA Khamitova. – new. – Pavlodar: InEU] 167 p.(in Russian)
- Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya v Kyrgyzsko yRespublike do 2020 goda MON Kyrgyzskoy Respubliki, Bishkek. (2009). [Concept for the development of education in the Kyrgyz Republic until 2020 by the Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic, Bishkek, 2009] (in Russian)
- Kul'turnaya Programma. (2007). «Triyedinstvo yazykov». Ukaz prezidenta RK ot 20 noyabrya 2007 goda. [Cultural Program «Trinity of languages». Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated November 20, 2007.] (In Russian)
- Litvinenko Ye. YU. (2000). Sovremennyy bilingvizm kak dominant mul'tikul'tural'noy modeli sotsializatsii: dis.d-rasotsiol. nauk: Rostov n/D, 2000. 250 c. [Modern bilingualism as the dominant of the multicultural model of socialization: dis. ... dr. sociol. Sciences: Rostov n / D, 2000.250 p. <http://www.dslib.net/socfilosofia/sovremennyj-bilingvizm-kak-dominanta-multikulturalnoj-modelisocializatsii.html>] (In Russian)
- Malone S. (2005) Education for Multilingualism and Multi-literacy in Ethnic Minority Communities: The situation in Asia. In First Language First: Community-based literacy programmes for minority language context in Asia. Bangkok: UNESCO, pp.71-86.
- Martin-Jones M., Martin D. M. (2017) Researching multilingualism: Critical and ethnographic perspectives. Oxford: Taylor & Francis.
- Mirovoy opyt poliyazychiya. [World experience of multilingualism. <https://platon.asia/obshchestvo/mirovoj-opyt-poliyazychiya>] (In Russian)
- Most common languages used on the internet as of January 2020, by share of internet users. <https://www.statista.com/statistics/262946/share-of-the-most-common-languages-on-the-internet/>.
- Nazarbayev N.A.(2007). Novyy Kazakhstan v novom mire. Kazakhstanskaya pravda. №33 (25278). 2007. 1 marta. [Nazarbayev N.A. New Kazakhstan in the new world. Kazakhstani truth. – No. 33 (25278). 2007 .March 1.] (In Russian)
- Poliyazychnaya lichnost'. Kakoy put' effektivneye. (2011). [Multilingual personality. Which way is more efficient. http://akmolinka.narod.ru/2011_n168_22_11/exclusive.htm] (in Russian)
- Poslaniye Prezidenta RK – Lidera Natsii N.A.Nazarbayeva narodu Kazakhstana. Strategiya «Kazakhstan – 2050». (2012). Novyy politicheskyy kurs sostoyavshchegosya gosudarstva. 14 dekabr' 2012 g. [Message of the President of the Republic of Kazakhstan – Leader of the Nation N.A. Nazarbayev to the people of Kazakhstan. Strategy «Kazakhstan – 2050». The new political course of the established state. December 14, 2012. www.strategy2050.kz, 15.12.2012.] (in Russian)
- Postanovleniye Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 2 iyulya 2018 goda №401 O Gosudarstvennoy programme razvitiya I funktsionirovaniya yazykov v Respublike Kazakhstan na 2011–2019 gody. [Decree of the Government of the Republic of Kazakhstan dated July 2, 2018 No. 401 On the State Program for the Development and Functioning of Languages in the Republic of Kazakhstan for 2011–2019. <http://nomad.su/?a=3-201807180037>] (in Russian)

Prikaz Ministra obrazovaniya I nauki Respubliki Kazakhstan ot 3.04.2015 № 159 «O vneseni I izmeneniy v prikaz Ministra obrazovaniya I nauki Respubliki Kazakhstan ot 6.11.2014. № 455 «O pilotnom vnedrenii obnovlennogo sodержaniya obrazovaniya». [Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated April 3, 2015 No. 159 «On amendments to the order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated November 6, 2014. № 455 «On the pilot implementation of the updated content of education.»] (in Russian)

Records of the General Conference, 30th session, Paris, 20 October to 17 November 1999 Volume 1 – P. 35.

Selivanova N. F. Obuchenije frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu v sredney shkole. [Teaching French as a second foreign language in secondary. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/>] (In Russian)

The Training of Teachers of a foreign Language: Developments in Europe. (2002). Main Report.

Wang, G. (2015a). Ethnic multilingual education in China: A critical observation. Working Papers in Educational Linguistics, 30(2), pp. 35-47.

Work program of the Education Committee. (2003). Commission of the European Union. Official edition. Brussels.

Zakon Respubliki Kazakhstan ot 27 iyulya 2007 goda № 319-III «Ob obrazovanii» (s izmeneniyami I dopolneniyami posostoyaniyu na 11.01.2020 g.) [Law of the Republic of Kazakhstan dated July 27, 2007 No. 319-III «About Education» (with amendments and additions as of January 11, 2020.)] (In Russian)

Zhetpisbayeva B. A. (2009). Teoretiko–metodologicheskiye osnovy poliyazychnogo obrazovaniya. Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk Respublika Kazakhstan Karagandy. [Theoretical and methodological foundations of multilingual education Abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences Republic of Kazakhstan Karaganda.] (in Russian)

4-бөлім
**БІЛІМ БЕРУ
САПАСЫН БАҒАЛАУ**

Section 4
**ASSESSMENT
OF EDUCATION QUALITY**

Раздел 4
**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА
ОБРАЗОВАНИЯ**

Ғ.Т. Телебаев, С.М. Аралбай* 

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.
*e-mail: saken_aralbai@mail.ru

РЕЙТИНГТЕР УНИВЕРСИТЕТ ДАМУЫНЫҢ ИНДИКАТОРЫ РЕТІНДЕ

Мақалада авторлар әлемнің ең беделді университеттерінің білім берудегі сапасын анықтайды. Басты мақсат әлемдік университеттердің арасындағы бәсекелестіктің әртүрлі деңгейдегі өлшемдерін анықтай отырып, еліміздегі университеттердің сапасын мүмкіндігінше осы деңгейге жеткізу. Жоғары оқу орындарының стандарты бойынша кез келген университеттерге қойылып отырған төмендегідей талаптар ғылымның бүгінгі қоғамымызға қаншалықты маңызды және қажет екендігін көрсетеді. Сондықтан да еліміздің білім беру саласы бұл өлшемдерге мойынсұну арқылы ғылыми жетістіктерден әлемдегі өз орнын анықтайды.

Интернеттегі ақпарат көздері арқылы бірнеше рейтингтердің нәтижесін салыстыра отырып, Қазақстанның жоғары оқу орындарының білім берудегі сапасы мен деңгейі бағаланды. Нәтижесінде, Қазақстан жоғары оқу орындарының әлем университеттері арасындағы білім берудегі сапасы мен деңгейі анықталды, сонымен қатар әртүрлі өлшемдер бойынша әлемге танымал жоғары оқу орындары ретінде үздіктер қатарынан көріну үшін университеттердің професор-оқытушылар құрамына тынымсыз еңбек етуге тура келеді. Қазақстан бүгінгі таңда университеттердің білім берудегі даму дәрежесі және оның әлемдік білім беру кеңістігінде интеграциялануы бойынша Ресейден кейінгі екінші орынға ие. Сондай-ақ, осы мәселенің түйінін шешуге авторлар тарапынан идеялар ұсынылады.

Түйін сөздер: рейтинг, білім беру, сапа, университет, оқытушы.

G.T. Telebayev, S.M. Aralbay*

L.N. Gumilyov Eurasian national University, Kazakstan, Nur-Sultan
*e-mail: saken_aralbai@mail.ru

Ratings as an Indicator of University Development

In this article the authors define the quality of education in the most prestigious universities in the world. The main goal is to bring the quality of universities in the country as far as possible to this level defining various criteria of competitiveness between world universities. The following requirements for any university by the standards of higher education institutions show how important and necessary science is for modern society. Therefore, the country's education sector determines its place in the world from scientific achievements, based on these criteria.

Comparing the results of several rankings through Internet sources, the quality and level of education of universities in Kazakhstan were assessed. As a result, the quality and level of education of higher educational institutions of Kazakhstan among the universities of the world were determined, and also one has to work for the professors and teaching staff of universities in order to be among the best according to various criteria of world famous universities. The authors emphasize that today Kazakhstan ranks second after Russia in terms of the level of development of universities in the field of education and its integration into the global educational space (according to the analysis of ratings). Ideas from the authors will also be proposed to solve the problem.

Key words: rating, education, quality, university, teacher.

Ғ.Т. Телебаев, С.М. Аралбай*

Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Казахстан, г. Нур-Сұлтан
*e-mail: saken_aralbai@mail.ru

Рейтинги как индикатор развития университета

В статье авторы анализируют качество образования в самых престижных университетах мира согласно рейтингам. Главная цель – довести качество университетов в стране по возможности к этому уровню, определяя различные критерии конкурентоспособности между мировыми университетами. Следующие требования, предъявляемые к любым университетам по стандартам высших учебных заведений, показывают, насколько важна и необходима наука для

современного общества. Поэтому сфера образования страны определяет свое место в мире от научных достижений, опираясь на эти критерии.

Сравнивая результаты нескольких рейтингов (Шанхайского рейтинга, QS рейтинга, THE, U.S.News рейтинга) посредством интернет-источников, оценены качество и уровень образования вузов Казахстана. В статье собраны данные о рейтингах высших учебных заведений Казахстана среди университетов мира, а также трендах, на которых нужно фокусироваться профессорско-преподавательскому составу университетов для того, чтобы выступить в числе лучших по разным критериям всемирно известных вузов. Авторы подчеркивают, что сегодня Казахстан занимает второе место после России по уровню развития вузов в сфере образования и его интеграции в мировое образовательное пространство (согласно анализу рейтингов). Также предложены рекомендации авторов для решения проблемы повышения рейтингов.

Ключевые слова: рейтинг, образование, качество, университет, преподаватель.

Кіріспе

Ақпарат пен технология үстемдік еткен қоғамда бірінші орында ғылым тұратындығы түсінікті жағдай. Дегенмен, ғылым мемлекетке өз пайдасын тигізу үшін онымен жүйелі түрде айналысу қажет. Жүйелі айналысу барысында білім беру ошақтары, оның ішінде жоғары оқу орындары басты маңызға ие екендігін көруге болады. Осы мәселеге байланысты қазіргі таңда Қазақстан мемлекетінің жоғары оқу орындары әлемдік университеттермен салыстырғандағы деңгейі және білім беру жүйесіндегі әлемдік стандарттар бойынша қойылатын талаптардың өлшемдері қандай болмақ деген сауалдар орын алады. Осы сауалдарға жауап ретінде жиырмадан астам рейтингтердің ішінен ең маңызды деген төрт рейтинг (Еуропа агенттіктері – THE және QS, АҚШ – U.S.News және Азия – Шанхай рейтингі немесе ARWU) көрсеткіштеріне сүйене отырып, мемлекетіміздегі жоғары оқу орындарының әлемдік білім беру жүйесіндегі деңгейі анықталды.

Мемлекетіміздегі жоғары оқу орындарының әлемдік білім беру жүйесіндегі деңгейін анықтаудағы мақсат адамзатқа ортақ ғылым мен оның жемісі жаңа технологияларды игерудегі, тудырудағы өз шамамыз бен үлесімізді көру. Сол арқылы қазіргі жаһандану үдерісінен өз еншіңді иелену және оның иіріміне жұтылып кетпей, өз ұлттық болмысыңды сақтап қалу.

Зерттеу жұмысының мақсаты мен міндеттері

Қазіргі технология қоғамын ғылымсыз елестету мүмкін емес дүние екендігі барлық адамзатқа түсінікті мәселе. Ал ғылымның кеңістігін қалыптастыруда жоғары оқу орындарының алар орны, деңгейі мен сапасы қоғамымыздың басты өлшемі болып та-

былады. Осы мақсатта әлемдік жоғары оқу орындарының жетістіктеріне назар аударатырып, еліміздегі университеттердің деңгейін рейтинг көрсеткіштері арқылы анықтау. Басты міндет еліміздегі жоғары оқу орындарының рейтинг көрсеткіштеріндегі әлсіз тұстарын уақыт оздырмай жою және жаһандық үдерістің ғылым саласындағы көшінен кенжелеп қалмау.

Зерттеу жұмысындағы әдістер

Білім сапасын және оны жүзеге асыратын жоғары оқу орындарының деңгейін тексеретін әлемге танымал агенттіктердің рейтингтік көрсеткіштерін пайдалана отырып, салыстырмалы талдау әдісі қолданылды. Алынған нәтижелерді синтездеу арқылы авторлар еліміздің жоғары оқу орындарының болашақтағы атқаруға тиіс қызметтеріне өз ойларын білдірді.

Әдебиеттерге шолу

Отандық зерттеушілер К.С. Абдиев, Т.Ж. Интымаков, Ш.Б. Алтыбаева өздерінің «Внешняя оценка учебных достижений в высшем образовании» атты мақалаларында еліміздегі білім сапасына тоқталса (Интымаков, Алтыбаева, Скабаева, Баимбетов, 2014) [1], Ж.К. Туймебаев, Т.О. Балыкбаев, С.М. Омирбаев, И.У. Сагиндиқов, Л.В. Нефедовалар «Национальная система оценки качества образования: принципы и перспективы развития» атты мақаласында ОЖСБ тестілері арқылы жоғары оқу орындарындағы білім сапасын анықтауға болатындығын қарастырды (Национальная система оценки качества образования, 2007) [2]. Р.С. Серіков, А.А. Хамзина, Г.К. Жабаева өздерінің мақалаларында ОЖСБ тестілерінің сапасын тереңірек зерттеп, объективті баға беруге өте тиімді әдіс екендігін айтты (Серіков, Хамзина, Жабаева, 2020) [3]. Бұл зерттеулердің барлығы еліміздегі білім беру

жүйесінің сапасын Болондық үдеріс негізінде салыстыра отырып, тест, білім сапасы туралы өз ойларымен бөліскен болатын. Ал бұл мақалада авторлар еліміздің жоғары оқу орындарының деңгейін білім берудің әлемдік кеңістігіндегі орнын анықтауда өз ойларымен бөлісіп отыр.

Нәтижелер мен талқылау

Университет деңгейінің қаншалықты екендігін анықтайтын маңызды көрсеткіштердің бірі, оның рейтингісі болып табылады.

Бүгінгі таңда әлемде жиырмадан астам танымал жаһандық рейтингтер қатары орын алса, олардың ішіндегі мына төртеуі ең беделдісі болып саналады: Еуропа агенттіктері – THE (World University Rankings) [4] және QS (QS World University Rankings 2021: Top Global Universities) [5], АҚШ – U.S. News (Best Universities in the World – US News) [6] және Азия – Шанхай рейтингі немесе ARWU (ARWU World University Rankings 2020) [7]. Университеттер ұстанымдарын осы төрт рейтинг бойынша салыстырудың нәтижесінде теңгерімді бағасын анықтай отырып, университеттердің даму деңгейіндегі біршама объективтік көрсеткіштеріне көз жеткізуге болады.

Сондай-ақ, бұл рейтингтер университет қызметтерінің әртүрлі аспектілеріне назар аудартады.

Мысалы, Шанхай рейтингісі жоғары дәйексөз индексі иеленуші ғалымдарға, сонымен қатар олардың Nature немесе Science журналдарына мақала шығару көрсеткішіне, одан да басқа Нобель және Филдс жүлделеріне иеленуші лауреаттар санына байланысты орын алады. Интернет желісіндегі олардың рейтинг мәліметтері мен әдістемесі төмендегідей бағаға ие болды.

«Academic Ranking of World Universities, ARWU, Шанхай рейтингісі ретінде біршама танымал болып, Shanghai Ranking Consultancy азиялық агенттігімен қалыптастырылды. Бұл рейтинг жоғары оқу орындарының ғылыми және академиялық қызметтеріне сай бағытталып, қорытынды баға нәтижесіне өзіне тән ерекше ұлттық білім беру жүйелерінің ықпалын төмендету мақсатында орын алды. Зерттеуге 1200-ден астам жоғары оқу орындары қатысып және олардың тек 500-і ғана әлемнің танымал университеттер тізімінің қатарына енді» (Шанхайский рейтинг вузов) [8].

«Report The U.S. News & World жаһандық рейтингі Thomson Reuters медиакомпаниясының метрикасы мен мәліметтеріне сүйене отырып,

әдетте Америка университеттерін сұрыптау үшін қолданылатын U.S. News-дің өлшемдерінен түбегейлі методологиялық ерекшелікте жүзеге асады. Университеттер мынадай факторлардың негізінде, яғни ғылыми-зерттеу жұмыстарының өзектілігіне, жоғары деңгейдегі дәйеккөздерге айналған мақалалар қатары мен олардың жариялануына байланысты бағаланады» (Harvard Top 2020 Best Global Universities Rankings) [9].

«Times Higher Education рейтингісін құрастырушылар 79 елдің жоғары оқу орындарын зерттеу нәтижесінде білім беру мен зерттеу қызметтерінің сапасына, білім мен инновацияларды тарату деңгейіне байланысты әлемдегі ең үздік университеттерді таңдады. Сонымен қатар THE жоғары оқу орындарының тиімділігі мен материалдық базаларының сапасын қаражат көздерінің көрсеткіштеріне сүйене отырып, бағалаған болатын. Методологиялар мен есепкисаптардың тәуелсіз аудитін PricewaterhouseCoopers консалтингтік компаниясы өткізген» (Шанхайский рейтинг вузов) [8].

«Әлемнің ең үздік жоғары оқу орындарының рейтингісін құрастырушы QS World University Rankings университеттерді алты көрсеткіш бойынша бағалайды: зерттеу қызметіне, білім беруіне, жұмыс берушінің пікірі мен мансап әлеуетіне, шетел студенттері мен оқытушылардың санына байланысты. Рейтингке қатысу үшін университет бакалавриат пен дипломнан кейінгі бағдарламаларды ұсынуы тиіс, яғни кем дегенде екі кең ауқымдағы пәндер саласынан (мысалы, өнер және әлеуметтік пәндер, инженерлік іс және технология, құқық және бизнес). QS рейтингі академиялық ортадағы жоғары оқу орындарының беделіне де назар аударады. Ұзақ жылдар бойы АҚШ және Ұлыбританияның жоғары оқу орындары QS рейтингісінің тұрақты көшбасшылары болып табылады» (Шанхайский рейтинг вузов) [8].

Сондай-ақ, олардың әрбірі эксперттер мен академиялық қауымдастықтардың берген сындарынан өз үлестерін алып жатыр.

Біз университеттердің төрт рейтинг негізінде орын алған көрсеткіштерін салыстыра отырып, ең соңғы, яғни қолжетімді 1-кестедегідей жалпылама бейнесіне куә болдық.

Нәтижесінде, әлемнің 15 университеті төрт рейтингтің ең болмағанда біреуі арқылы 10-топтың қатарына енді. Олардың қатарында АҚШ-тың 10, Ұлыбританияның 4 және Швейцарияның 1 университеті бар.

Бірінші орынды – Сан-Францискодан алыс емес жерде, Кремний алқабында орналасқан,

1891 жылы Леланд Стэнфорд негізін қалаған, жеке зерттеу университеті, Стэнфорд университеті иеленді (Стэнфордский университет) [10]. Әртүрлі жылдарда білімін шыңдап шыққан ол университеттің түлектеріне Герберт Гувер және Кондолиза Райс, Джон Стэйнбек және Ларри Пейдж, сонымен қатар 14 Нобель лауреаты жатады. Стэнфорд түлектері Hewlett-Packard, Electronic Arts, Sun Microsystems, Nvidia, Yahoo!, Cisco Systems, Silicon Graphics, TSMC, Google тәрізді компанияларды да құрды. Университеттің дамуы Кремний алқабымен

тығыз байланыста болды, яғни әлемнің жоғары технологиялық компанияларының айтарлықтай шоғырланған дислокация аймағына айналды.

Таңқаларлық жағдай, Стэнфорд төрт рейтингтің ешбірінде де бірінші орынға ие болған емес, бірақ та (1-кестеде орын алғандай), екі рейтинг бойынша екінші орынды, қалған екі рейтинг бойынша үшінші және төртінші орындарды иеленді. Солай бола тұрса да (орын алған төрт рейтинг бойынша), барлық рейтингтер бұл университетті әлемдегі ең үздіктер қатарында екендігін мойындайды.

1-кесте – Төрт рейтинг бойынша: ARWU, U.S.News, THE және QS

Университет	ARWU	U.S.News	THE	QS	Орын жиынтығы
Стэнфорд	2	3	4	2	11
Гарвард	1	1	7	3	12
Массачусетс	4	2	5	1	12
Оксфорд	7	5	1	5	18
Калифорния технологиялық институты	9	6	2	4	21
Кембридж	3	9	3	7	22
Принстон	6	8	6	12	32
Чикаго	10	13	9	9	41
Йель	11	12	8	17	48
Колумбия	8	7	16	19	50
University of California Berkeley	5	4	13	30	52
Лондон императорлық колледжі	23	20	10	8	61
Лондон университетінің колледжі	15	21	15	10	61
Швейцария Федералды технологиялық университеті	19	25	13	6	63
Вашингтон Университеті	14	10	26	72	122

Екінші орында – атақты Гарвард (Harvard University) [11], екі рейтинг, яғни: Шанхай және Америка бойынша бірінші орынды иеленді. THE еуропа рейтингі университетке 7 орынды тағайындаса, ал QS рейтингі – үшінші орынды берді.

Гарвард Америка истеблишментінің ұстасы болып саналады: оны бітіргендердің қатарына Теодор Рузвельт және Джон Кеннеди, кіші – Джордж Буш және Барак Обама, Билл Гейтс және Марк Цукерберг, сонымен қатар Гарвард түлектері, профессорлары мен зерттеушілері ретінде саналатын 75 Нобель лауреатын иеленушілер жатады. Бүгінгі таңда АҚШ-тағы тарихи тамыры тереңде жатқан университет ретінде әлем бойынша ең ірі эндаумент – 37,1 млрд. долларды иеленіп отыр.

Гарвард тәрізді бір аттас қалада, Кембрижде (Ұлыбританиядағы қала мен университет атауының сәйкес келуі расында таңқалдырады) жалпы рейтинг бойынша үшінші орынды Массачусетс технологиялық университеті (Массачусетский технологический институт) [12] иеленіп, робототехника, компьютерлік технология, жасанды интеллект, ғарышты зерттеу жағынан университеттер арасында көшбасшылардың қатарында. Бұл университеттен – 81-ден астам Нобель лауреаттары шыққандығын көруге болады.

Посткеңестік кеңістіктегі елдердің арасында әлем бойынша біршама беделге ие М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университеті (ММУ). Ол жалғыз университет ретінде екі рейтинг бойынша 100 топтың қатарына кіреді: QS рейтингі бойынша 74-ші орын және ARWU

рейтингі бойынша 87-ші орын. Нобель лауреаты – 14, осы арқылы әлем бойынша 36-шы орынды иеленді (Московский государственный университет) [13].

Осы жылы қазақстандық жоғары оқу орындарының арасында әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті (ҚазҰУ), QS рейтингі бойынша 200-топта 165-ші орынды иеленді. Л.Н.Гумилев Еуразия ұлттық университеті (ЕҰУ) бұл рейтингте 365 орынды қанағат етті. Бұл жерде мына жағдайды ескерген жөн, яғни 2019 жылы ҚазҰУ іргетасының қаланғанына 85 жыл болса, ал ЕҰУ-ға келесі жылы бар болғаны 25 жыл ғана болады.

Біздің университеттер QS-тен басқа – THE рейтингісі бойынша да көзге түскен болатын, онда 1001+ орынға ие болды.

Айтарлықтай беделді рейтингтердің бірін 1990 жылы Нунцио Куакуарелли (яғни осы күнге дейін сол компанияның бас директоры және университеттердің танымал рейтингісінің бірлескен авторы болып саналады) негізін қалаған британдық Quacquarelli Symonds компаниясы құрайды. Осы рейтингке ерекше назар аударып көрелік.

«Рейтинг университеттерді мына көрсеткіштер бойынша бағалайды: ғылыми-зерттеу жұмыстарының белсенділігі мен сапасына, жұмыс берушінің пікірі мен мансап әлеуетіне, білім беру мен интернационализациялануына байланысты. Бұл көрсеткіштер университеттердің әлемдік деңгейдегі маңызды стратегиялық миссияларын анықтап береді, яғни осы арқылы олар үдеріске атсалысушылар алдында жауап береді: академиялық қоғамдастыққа, жұмыс берушілерге, қатысушылар мен олардың ата-аналарына. Әрбір жыл сайын зерттеу кезінде әлем бойынша 2,5 мыңнан астам жоғары оқу орындары бағаланады. Осының нәтижесінде әлемнің 500 үздік университеттерінің рейтингтері, сонымен қатар жеке пәндер бойынша университеттердің рейтингісі құралады» (Рейтинг лучших университетов мира по версии QS) [14].

Ең жоғары – 40 пайызды «Жоғары оқу орындарының академиялық беделінің индексі» көрсеткіштері ғана иелене алады. Көрсеткіш халықаралық академиялық қоғамдастық өкілдерінің жаһандық эксперттік сауалнамаларының мәліметтері нәтижесінде орын алады, яғни олардың осы саладағы шама-шарқына сай орын алған әлемнің қандай да бір оқу орындарындағы жоғары деңгейде жүргізіліп жатқан ғылыми зерттеулер негізінде университет басшыларының,

ғылыми-зерттеу жұмыстарының жетекшілері профессорлар мен оқытушылардың пікірлерін ескеруден туындайды.

20 пайыздық көрсеткіштер төмендегідей жағдайда орын алады, яғни: «Жоғары оқу орындарындағы профессор-оқытушылар құрамы мен білім алушылардың саны арасындағы арақатынастан», көрсеткіш профессор-оқытушылар құрамы мен студенттер саны арасындағы мәліметтерді ұсына отырып, сол жоғары оқу орны туралы, сонымен қатар білім беру саласын қамтамасыз етіп отырған мемлекеттік ұйымдар туралы да мәліметтерге ие болады. Сондай-ақ «Жоғары оқу орындарындағы оқытушылар құрамының ғылыми жұмыстарының дәйексөздер индексі оқытушылар құрамының санына тікелей байланысты болып келеді». Көрсеткіш ғылыми жарық көрген мақалалардың жалпылама дәйеккөздері мен сол ЖОО-да кем дегенде бір семестр бойы тынымсыз қызмет атқаратын оқытушылар мен зерттеушілердің жалпылама сандарының арақатынасынан туындайды. Ғылыми жұмыстардың дәйеккөздер индексі Scopus-тың библиометриялық базасының мәліметтеріне сүйеніп бағаланады. Орын алған мәліметтер соңғы бес жылды ғана қамтиды.

Осы жылдың маусым айының басында жарық көрген 2021 рейтингте, 10-топқа АҚШ-тың 5 университеті, Ұлыбританияның 4 университеті және Швейцарияның 1 университеті кірді (QS World University Rankings 2021: Top Global Universities) [5].

Университет рейтингтерінің динамикасына қызығушылықпен назар аударсақ, соңғы төрт жылда бірінші үш орынды АҚШ-тың үш университеті: Массачусетс, Стэнфорд және Гарвард тұрақты түрде иеленсе, ал төртінші орынды әрдайым Caltech (Калифорния технологиялық институты) алып отырды. Бесінші – алтыншы орындарды британдық Оксфорд пен Кембридж, сонымен қатар Швейцария технологиялық университеттері арасындағы теке-тірес бәсекелестік анықтап отырды. 2018 жылы Кембридж бесінші орыннан 2021 жылы жетінші орынға түссе, Швейцария университетінің оннан бірден алтыншы орынға секіргендігін көруге болады. 2-кестеге назар аударсақ.

Елдер арасындағы жоғары білім беру жүйесін QS рейтингі бойынша бағалау айтарлықтай маңызға ие болды.

50-топтың қатарына 11 елдің университеті кірсе, олардың біршамасын, яғни 17 – АҚШ және 8 – Ұлыбритания құрайды (QS World University Rankings 2021: Top Global Universities)

[5]. 2018 жылдың рейтингісімен салыстырар болсақ, Қытай мен Канада өкілдерінің артқанын, сондай-ақ АҚШ пен Ұлыбританияның бәсеңсуін

көреміз. Сонымен қатар, 50-топта Францияның орнын Германия ауыстырды. 3-кестеге назар аударсақ:

2-кесте – 2021 жылғы рейтинг

Университет	2021	2020	2019	2018	Орын жиынтығы
Массачусетс	1	1	1	1	4
Стэнфорд	2	2	2	2	8
Гарвард	3	3	3	3	12
Калифорния технологиялық институты	4	5	4	4	17
Оксфорд	5	4	5	6	20
Кембридж	7	7	6	5	25
Швейцария федералды технологиялық университеті	6	6	7	10	29
Лондон императорлық колледжі	8	9	8	8	33
Лондон университетінің колледжі	10	8	10	7	35
Чикаго	9	10	9	9	37

3-кесте – 50-топтың қатарына 11 елдің университеті

Елдер	2021	2018
АҚШ	17	18
Ұлыбритания	8	9
Австралия	5	5
Қытай (материк)	4	3
САР Гонконг	4	4
Канада	3	2
Жапония	2	2
Сингапур	2	2
Швейцария	2	2
Оңтүстік Корей	2	2
Германия	1	-
Франция	-	1

Ал 100-топқа 23 елдің университеті кірді немесе орын алды (QS World University Rankings 2021: Top Global Universities) [5]. Бірінші орында әдетте АҚШ пен Ұлыбритания. 2021 жылдың рейтингінде 9 – еуропалық, 7 – азиаттық елдер, сонымен қатар АҚШ пен Канада, Австралия мен Жаңа Зеландия, Аргентина мен Мексика орын иеленді. 50-топта Еуропа елдерінен бар болғаны – 3 және Азия елдерінен 5 ғана болатын. 4-кестеге назар аударсақ.

4 кесте – 100-топқа 23 елдің университеті

Елдер	2021	2018
АҚШ	27	31
Ұлыбритания	18	16
Австралия	7	7
Қытай (материк)	6	6
Оңтүстік Корей	6	4
САР Гонконг	5	5
Жапония	5	5
Германия	3	3
Канада	3	4
Франция	3	2
Швейцария	3	4
Нидерланды	2	2
Сингапур	2	2
Швеция	2	2
Аргентина	1	1
Бельгия	1	1
Дания	1	1
Ирландия	-	1
Малайзия	1	-
Мексика	1	-
Жаңа Зеландия	1	1
Ресей	1	1
Тайвань	1	1

100-топтың динамикасына назар аударсақ, АҚШ тарапынан бәсеңсіген шақта Ұлыбритания жағынан өрлеуді көреміз. Азиаттық елдердегі Оңтүстік Кореяның университеттер саны 4-тен 6-ға көтеріліп, ұстанымын нығайта бастаса, сонымен қатар азиаттық елдердің бірі – Малайзия алғаш рет 100-топтың қатарына енді.

Еуропа елдерінде Франция Швейцарияны университеттер саны жағынан 100-топта қуып жетті: енді олардың өкілдерінің саны – 3. Ирландия 100-топтың қатарынан тыс қалса, қалғандары өз ұстанымдарын сақтап қалды.

Сонымен қатар 2021 жылдың 100-тобында Латын Америкасының орын алған жалғыз елі – Аргентинаға Мексика қосылды. 100-топтың қатарынан тек Африка өкілдерін ғана көре алмаймыз.

Африка континентінен 200-топта да олардың ешбір өкілдерін кездестіре алмаймыз: бұл көрсеткіште ЮАР-дың Кейптаун университеті 220 орынды иеленді.

200-топта АҚШ – 45 университетімен басымдыққа ие болды. Кейінгі орындарға Мұхит құшағындағы Австралия – 11 және Америка континентіндегі Канада – 7 орынға ие болды. 5-кестеге назар аударсақ.

5-кесте – Американың университеттері

Елдер	2021
АҚШ	45
Австралия	11
Канада	7
Мексика	2
Жаңа Зеландия	2
Чили	2
Аргентина	1
Бразилия	1

200-топта университеттер санымен Еуропадағы аздаған елдердің қатарын 15-орыннан көруге болады. Бұл элиталық топтың ішінде Ұлыбритания – 26 университетімен басымдыққа ие болып тұр. Екінші орынды Германия – 12 университетімен иеленіп өздеріне деген сенімділікті танытты, яғни Ұлыбритания тәрізді ескі университеттер дәстүріне тән. Күтпеген жерден Голландия – 9 университетімен үшінші орынды иеленді. Білім беруде өздерінің тұңғыш университеттері арқылы Еуропаның ордасы саналған Франция өзінің бұрынғы ұста-

нымынан босаңсып 200-топқа бар болғаны 5 университетімен қатарға ілінді. 6-кестеге назар аударсақ.

6-кесте – Еуропаның университеттері

Елдер	2021
Ұлыбритания	26
Германия	12
Нидерланды	9
Швейцария	7
Франция	5
Швеция	5
Бельгия	4
Италия	3
Австрия	2
Дания	2
Ирландия	2
Испания	2
Норвегия	2
Финляндия	2
Ресей	1

Бізді, әрине, Азияда орын алған жағдайлар ерекше қызықтырады. Бұл жерде Жапония 200-топта 10 университетімен бірінші орынды иеленді, ал жалпы алғанда 80 елдің 1002 жоғары оқу орындарының арасынан бұл ел төмендегідей рейтинг бойынша 41 университетімен бағаланып, өзінің тиесілі орнын иеленді (Қытайдан кейінгі екінші орын) (QS World University Rankings 2021: Top Global Universities) [5]. 7-кестеге назар аударсақ.

7-кесте – Азияда орын алған университеттер

Елдер	2021
Жапония	10
Қытай (материк)	7
Оңтүстік Корей	7
САР Гонконг	5
Малайзия	5
Үндістан	3
Сауд Арабиясы	2
Сингапур	2
Тайвань	2
Израиль	1
Қазақстан	1

2021 жылғы әлемдік университеттердің 200-топтық рейтингінде толығымен Азия елдерінің 11 өкілі орынға ие болса, олардың арасынан Қазақстанды кездестіруге болады, яғни ол дегеніңіз біздің университет жүйесінің дұрыс бағытта екендігін сипаттайды.

Егер де осыған назар аударып отырып, әлемнің ең үздік университеттерінің шартты 1000-топтағы жалпылама бейнесін сипаттар болсақ (2021 жылы QS рейтингісімен әлем бойынша 1002 университет бағаланған болатын), онда осы орын алған мәліметтер әлемнің әртүрлі елдеріндегі университеттердің білім беруінің даму деңгейін көрсетеді.

Бүгінгі таңда рейтинг бойынша 10 немесе одан да жоғары университеттерге ие болған елдер қатары (барлығы 756 университет) мынадай көрініске ие болды. Оның қатарына 26 – елдер кіріп, мынадай аймақтар бойынша бөлінді: Еуропа – 10, Азия – 8, Латын Америкасы – 5, Солтүстік Америка – 2, Мұхит құшағындағы елдер – 1.

Аймақтар бойынша университеттердің үлес салмағы: Еуропа – 295 (39,02%), Азия – 198 (26,19%), Латын Америка – 50 (6,61%), Солтүстік Америка – 177 (23,41%), Мұхит құшағындағы елдер – 36 (4,76%). Осылайша ең үздік университеттердің басым бөлігі Еуропада (шамамен 40%), одан кейін Азия және Солтүстік Америка (шамамен 25% бойынша тең үлес). 8-кестеге назар аударсақ.

Өте маңызды мынадай сұрақ туындайды, яғни университеттердегі білім беру елдің экономикасына тигізер ықпалын көруге болады. Осыған байланысты біз бірінші ондық елдердің жоғары деңгейдегі ЖІӨ (World Development Indicators) [15] көрсеткіштерін университеттер рейтингілерімен салыстыра отырып,

төмендегідей ақпаратқа ие болдық. Әрине, бұл арада елдердің табиғи ресурстарын да ескеру қажет. 9-кестеге назар аударсақ.

8-кесте – Ең үздік университеттер

Елдер	2021
АҚШ	151
Ұлыбритания	84
Қытай (материк)	51
Германия	45
Жапония	41
Австралия	36
Италия	36
Оңтүстік Корей	29
Франция	28
Ресей	28
Канада	26
Испания	26
Индия	21
Малайзия	20
Тайвань	16
Польша	15
Бразилия	14
Аргентина	13
Нидерланды	13
Мексика	12
Колумбия	11
Чили	10
Чехия	10
Қазақстан	10
Сауд Арабиясы	10
Швейцария	10

9-кесте – ЖІӨ көлемі және пайызы бойынша әлемдік экономикадағы орны

Елдер	2021 QS рейтингісі	ЖІӨ көлемі және пайызы бойынша әлемдік экономикадағы орны
АҚШ	151	2 (15,11%)
Ұлыбритания	84	9 (2,21%)
Қытай (материк)	51	1 (19,25%)
Германия	45	5 (3,13%)
Жапония	41	4 (4,05%)
Франция	28	10 (2,16%)
Ресей	28	6 (3,07%)
Үндістан	21	3 (7,98%)
Бразилия	14	8 (2,44%)

Әрине, тікелей және біржақты тәуелділік жоқ, дегенмен ЖІӨ бойынша бірінші ондыққа кіретін елдер (Индонезиядан басқа) өздерінің университеттері арқылы рейтингте ең жоғары ұстанымға қолжеткізуде. Бүгінде елдің дамуына бар ойларын шоғырландырып, экономиканың ауқымды үлесіне ие жоғары технологиялық өндірістердің ғылыммен байланыста болуы тікелей осы университеттердің қабырғасында жүзеге асатын құбылыс.

Осы тұста біз 1000 – топқа қатысты QS компаниясының версиясы негізінде әлем бойынша Қазақстан университеттері 24 орынға ие болғандығын көреміз (QS World University Rankings 2021: Top Global Universities) [5]. Бізде бұндай университеттер 10 және олар: ҚазҰУ (165 орын),

ЕҰУ (357), Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті ОҚМУ (490), Сәтбаев университеті (541-550), Қазақ ұлттық аграрлық университеті ҚазҰАУ (591-600), Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті (601-650), Қазақ-Британ техникалық университеті (751-800), ҚМЭБИ университеті (751-800), Қарағанды мемлекеттік техникалық университеті (801-1000), Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті (801-1000).

Біздің алдыңғы қатардағы екі ҚазҰУ және ЕҰУ – университеттеріміздің ұстанымдарын талдай отырып, алты өлшемнің негізінде әлемдік рейтингтегі көшбасшылармен салыстырып көрсек. 10-кестеге назар аударсақ:

10-кесте

Өлшемдер	Массачусетс	Стэнфорд	Гарвард	ММУ	ҚазҰУ	ЕҰУ
Академиялық беделі	100	100	100	77,3	42	17,9
Жұмыс беушілер қатарындағы беделі	100	100	100	82,8	63,1	16,1
ҒОҚ мен студенттердің арақатынасы	100	100	98,6	99,8	98,2	96,9
Шетелдіктердің ҒОҚ қатарындағы үлесі	100	99,7	85,2	20,1	42	25,3
Студенттер қатарындағы шетелдіктер үлесі	91,9	63,6	69,9	76,8	30,7	6,1
Бір қызметкерге тиесілі дәйеккөздер индексі	99,1	98,1	99,1	7,4	1,4	1,5
Жалпы бағасы	100	98,4	97,9	65,9	46,9	30,2

Осыған байланысты бізге бағдар беруші Стенфорд пен Гарвардқа қарағанда ММУ екендігіне көз жеткіземіз.

Оған дәлел ретінде «ғылыми оқытушылар құрамы санына студенттер санының арақатынасы» өлшемін алып қарастырар болсақ, біздің университеттер әлемдік грандтармен бір деңгейде орын алады. Әрине, бұл қолжетімді өлшемдердің қатарына жататындығын және бұндай жоғары деңгейді әрдайым уыстан шығармауға болатындығын атап өткен жөн, егерде студенттер санын өсіру пайда табудың бірден бір көзіне айналып кетпесе.

ҚазҰУ-дың екінші ең жоғары өлшемі – «жұмыс берушілер қатарындағы беделі» – 63,1. Бұл көрсеткіш университеттің жұмыс берушілер арасында қаншалықты беделді екендігін көрсететін өлшем, яғни түлектердің жұмысқа орналасу деңгейіне және олардың дәрежесі танымал компанияларда жұмыс істей алуына тәуелді орын алады. Жұмыс берушілердің пікірі жаһандық сауалнама арқылы анықталатындығы

сөзсіз, дегенмен жергілікті ұсақ компаниялар бұл сауалнамаға толықтай атсалыса алады деп айту да қиынға соғады. Сондықтанда түлектердің сапасы олардың танымал жергілікті, шетелдік немесе халықаралық компанияларға жұмысқа орналасуымен анықталады.

Осы өлшем бойынша ҚазҰУ ММУ-ден кенжелеп қалуда. ЕҰУ-де бұл көрсеткіш бар болғаны 16,1 баллды құрайды және университет алдында ең болмағанда ҚазҰУ-дың 63,1 балл деңгейіне жету мақсаты тұр.

Келесі өлшемде, яғни университеттегі шетелдік оқытушылар үлесінде ҚазҰУ – 42, ал ЕҰУ – 25,3 баллды құраған болатын. Бұл арада ЕҰУ-дың профессорларды шақыруда айтарлықтай мүмкіндіктері бола тұрса да пайдалана алмағандығын көреміз. Соңғы жылдары олардың саны айтарлықтай емес, ал қолда бар мүмкіндікті пайдаланып, университеттегі 67 кафедраның әрбірі жылына 1-2 шетелдің профессорларын шақырар болса, бұл көрсеткіш айтарлықтай жоғарылаған болар еді.

Сондай-ақ академиялық беделінің көрсеткіші бойынша ҚазҰУ 42 баллмен ММУ-дің көрсеткішінен екі есеге қалып қойды. Өз кезегінде, ЕҰУ бар болғаны 17,9 баллды құрап, ҚазҰУ көрсеткішінен екі есеге аз жинады. Бұл көрсеткіштерді жоғарылату, әрине, қарапайым және тез арада орын алатын іс емес. Шетел әріптестерінің беделі оларды университеттегі конференцияларға шақырумен және біздің профессорларымыздың халықаралық конференцияларға қатысуымен, бірлескен зерттеулер мен жобаларды өткізуден, бірлескен мақалалар жазумен байланысты. Осылайша, ақырындап, жыл өткен сайын университеттің беделі, нәтижесінде академиялық беделге тәуелді ғылыми-оқытушылар құрамы қалыптасады.

«Шетел студенттерінің үлесін» анықтаушы келесі бір көрсеткіште ММУ – 76,8, ҚазҰУ айтарлықтай – 30,7 баллға ие болса, осы тұста ЕҰУ – 6,1 балл. Әрине, ең үздік еуразиялық университеттердің бірі ретінде өзін ұсынуда бұл жағдай мүлдем сын көтермейді. Шетел студенттерінің университетке келуі үшін ғалымдар мен профессорлардың танымал болуы басты жағдай, сонымен қатар, шет тілдерінде, яғни тек ағылшынша ғана емес, сондай-ақ, мүмкіндігінше француз және неміс, қытай және түрік тілдерінде де дәріс беруге дайын болу. ММУ-дің тәжірибесі көрсеткендей, бүгінгі таңда посткеңестік елдердің азаматтары біз бен олар үшін шетелдіктер болып саналды, сонымен қатар біздер азиаттық елдерде (Қытай, Ауғанстан, Моңғолия, Үндістан, Пәкістан, Вьетнам) назар аударып, шетел студенттері ретінде оқуға шақыруымыз қажет.

Соңғы көрсеткіште, яғни «оқытушылар құрамының санына ғылыми жұмыстары бойынша дәйеккөз индекстерінің арақатынасында» ҚазҰУ мен ЕҰУ айтарлықтай ең төменгі баллдарға (1,4 және 1,5) ие болды. Ол ММУ-мен салыстырғанда бес есеге, ал Гарвардпен салыстырғанда 66 есеге кем. Бұл өлшемнің ерекшелігі мынада, яғни барлық университет қызметкерлерінен жоғары рейтингті журналдарға мақалалар шығаруды бірдей талап етуінде. Қойылған талапты орындау оңай шаруа емес, бірақ міндетті түрде бүгінгі таңда қолданыста тұрған осы әдісті пайдаланбай-ақ, оны толықтай шешуге болады. Ортадағы делдалдарға қомақты төлем жасамай-ақ, сапалы ғылыми жұмыстармен, сонымен қатар Scopus және Web of Science базаларына кіретін басылымдағы журналдарды өзімізден шығару.

Осылайша, орын алған халықаралық рейтингті, егер белгілі бір деңгейде скептицизмге бой алдыра отырып және рационалды негізде қарастыра болсақ университеттердің әлемдік «дәрежелері туралы табелдерінің» шынайы деңгейін көруге болады. Одан басқа, бұл рейтингтер әртүрлі елдердегі университеттердің білім берудегі даму деңгейін көрсетеді. Бұл мәліметтер айтарлықтай пайдалы және сол арқылы әртүрлі елдердегі экономикаға ғылымның ықпал етуін байқаймыз.

Қазақстан бүгінгі таңда университеттердің білім берудегі даму дәрежесі және оның әлемдік білім беру кеңістігінде интеграциялануы бойынша Ресейден кейінгі екінші орынға ие. Еліміздің ең үздік университеті әлем университеттерінің 200-тобына енді. Әрдайым алға жылжып, жоғарыдан көріну үшін университеттердің ғылыми-оқытушылар құрамының сапасы жоғары болу, ол – маңызды мәселе болмақ. Нәтижесінде, жоғарыда орын алған барлық көрсеткіштер тікелей осыған тәуелді, яғни рейтингте университеттердің үздік орындарды иеленуіне кепілдік береді. Сондықтанда ҒОҚ-тың еңбек жалақыларының деңгейін, олардың қызмет бабында жағдайларының болуын қадағалау Қазақстан университеттері басшыларының басты міндеті болуы тиіс.

Қорытынды

Қазіргі ғылымның көшінен кенжелеп қалмауға және әлемдік жаһандану үдерісіндегі экономикалық бәсекелестікке төтеп беруге еліміздегі университеттердің алар орны өте маңызды екендігін жоғарыда мақаладағы көрсеткіштермен дәлелдеуге болады. Себебі жоғары оқу орындары тек түлектерге білім беріп қана қоймай, сонымен қатар жаңа идеялардың тууына және ол идеялардың сапалы өнім ретінде әлемдік нарыққа шығуына мұрындық болады.

Жоғары оқу орындарындағы білім беру деңгейін көтеріп, әлемнің танымал, беделді университеттерінің біріне айналдыру үшін мемлекет тарапынан әрдайым сапалы шешімдер орын алуы тиіс. Жоғары оқу орындары еліміздің экономикасына өз үлесін қосу үшін ғылым әрдайым саясаттан жоғары тұрып, ғалымдардың пайдалы идеялары кезек күттірмей жүзеге асатын жүйе қалыптасуы керек.

Болашақтың батырлары – ғалымдар. Ал ғалымдардың сынға түсер алаңы ол – универси-

теттер, яғни жоғары оқу орындары. Адами ресурсты дамытып, реттеп, әрбір салаға бағыттап отыру осы жоғары оқу орындарының сапасына тікелей байланысты. Табиғи ресурстарға тапшы, бірақ адами ресурстарды өте ұтымды пайдаланып отырған мемлекеттер экономикасы

жоғары алпауыттардың қатарына кіруі де осыдан. Сондықтан да бұндай зерттеулер жоғары оқу орындарының деңгейін анықтап, орын алған қателіктерді болашақта болдырмау үшін білім беру жүйесіне жауапты органдардың ұйымдастыру қабілетін арттыра түседі деп сенеміз.

Әдебиеттер

- 1 Интымаков Т.Ж., Алтыбаева Ш.Б., Скабаева Т.Н., Баймбетова К.Э. Жоғары білім берудегі оқу жетістіктерін сырттай бағалау // ҚазҰУ «Хабаршы» журналы (Педагогикалық ғылымдар сериясы). – №1 (41). – 2014. – 11-12 б.
- 2 Национальная система оценки качества образования: принципы и перспективы развития: науч. практич. изд. / Ж.К. Туймебаев, Т.О. Балыкбаев, С.М. Омирбаев, И.У. Сагиндиков, Л.В. Нefeldова. – Астана: Сарыарка, 2007. – 272 с.
- 3 Серіков Р.С., Хамзина А.А., Жабаева Г.К. 2019 жылы Қазақстандағы оқу жетістіктерін сыртқы бағалауды талдау // ҚазҰУ «Хабаршы» журналы (Педагогикалық ғылымдар сериясы). – №2 (63). – 2020. – 64-71 б.
- 4 World University Rankings | Times Higher Education (THE). URL:<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 5 QS World University Rankings 2021: Top Global Universities. URL:<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 6 Best Universities in the World – US News. URL:<https://www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 7 ARWU World University Rankings 2020. URL:<http://www.shanghairanking.com/arwu2020.html> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 8 Шанхайский рейтинг вузов. URL:<https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/arwu/> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 9 Harvard Tops 2020 Best Global Universities Rankings. URL:<https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/us-news-ranks-best-global-universities> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 10 Стэнфордский университет. URL:<https://www.stanford.edu/> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 11 Harvard University. URL:<https://www.harvard.edu/> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 12 Массачусетский технологический институт. URL:<https://www.mit.edu/> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 13 Московский государственный университет. URL:<https://ru.wikipedia.org/wiki/> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 14 Рейтинг лучших университетов мира по версии QS. URL:<https://gtmarket.ru/ratings/qs-world-university-rankings/info> (қаралған күні: 01.10.2020)
- 15 World Development Indicators. URL:<https://www.worldbank.org/> (қаралған күні: 01.10.2020)

References

- ARWU World University Rankings 2020. URL:<http://www.shanghairanking.com/arwu2020.html> (date of request: 01.10.2020)
- Best Universities in the World – US News. URL:<https://www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings> (date of request: 01.10.2020)
- Harvard Tops 2020 Best Global Universities Rankings. URL:<https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/us-news-ranks-best-global-universities> (date of request: 01.10.2020)
- Harvard University. URL:<https://www.harvard.edu/> (date of request: 01.10.2020)
- Intumakov T.J., Altibaeva S.B., Skabaeva T.N., Baimbetova K.É. (2014) Jogarı bilim berudegi oqu jetistikterin sırttay bagalau. QazUU «XabarSı» jurnalı (Pedagogikalıq ǵılımdar seriyası) [External assessment of academic achievements in higher education] Bulletin KaZNU Journal of Educational Sciences.№1 (41), pp. 11-12 (In Kazakh)
- Massachusettskij texnologicheskij institute [Massachusetts Institute of technology]. URL:<https://www.mit.edu/> (date of request: 01.10.2020)
- Moskovskij gosudarstvennyj universitet [Moscow state University]. URL:<https://ru.wikipedia.org/wiki/> (date of request: 01.10.2020)
- Nacional`naya sistema ocenki kachestva obrazovaniya: principy` i perspektivy` razvitiya : nauch. praktich. izd. (2007) [National system for assessing the quality of education: principles and prospects for development: scientific and practical ed.] Zh. K. Tujmebaev, T. O. Baly`kbaev, S. M. Omirbaev, I. U. Sagindikov, L. V. Nefeldova. Astana : Sary`arka, 272 p. (In Russian)

QS World University Rankings 2021: Top Global Universities. URL:<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021> (date of request: 01.10.2020)

Rejting luchshix universitetov mira po versii QS [QS Ranking of the best universities in the world]. URL:<https://gtmarket.ru/ratings/qs-world-university-rankings/info> (date of request: 01.10.2020)

Serikov R.S., Xamzina A.A., Zhabaeva G.K. 2019 zhy'ly' Kazakstandagy' oku zhetistikterin sy'rtky' bagalaudy' taldau QazUU «XabarSı» jurnalı (Pedagogikalıq ǵılımdar seriyası) [Analysis of the External Assessment of Educational Achievements in Kazakhstan in 2019] Bulletin KaZNU Journal of Educational Sciences №2 (63) 2020, 64-71 pp. (In Kazakh)

Shanxajskij rejting vuzov [Shanghai University ranking]. URL:<https://www.educationindex.ru/articles/university-rankings/arwu/> (date of request: 01.10.2020)

Ste`nfordskij universitet [Stanford University]. URL:<https://www.stanford.edu/> (date of request: 01.10.2020) (In Russian)

World Development Indicators. URL:<https://www.worldbank.org/> (date of request: 01.10.2020)

World University Rankings Times Higher Education (THE). URL:<https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings> (date of request: 01.10.2020)

Л.Х. Мажитова¹, Г.Қ. Наурызбаева^{2*} 

¹Ғ. Дәукеев атындағы Алматы энергетика және байланыс университеті, Қазақстан, Алматы қ.

²Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан, Алматы қ.

*e-mail: N_G.K@mail.ru

ТЕХНИКАЛЫҚ МАМАНДЫҚТАР СТУДЕНТТЕРІНІҢ ТЕХНИКАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІН БАҚЫЛАУ ЖҮЙЕСІ

Бакалавриат жүйесіндегі білім беру заманауи талаптарға, өмір талабына және білім мазмұнына, оның ішінде білім беру технологиясына сәйкес болуын қамтамасыз ету қажет. Бұл қазіргі кезде оқу нәтижелері мен тәжірибенің қазіргі заманғы талаптары арасындағы алшақтықты жоюға бағытталған құзіреттерді қалыптастыру қажеттілігі тұрғысынан өте маңызды. Осыған байланысты жеке тұлғалардың білім беру процесіне қатысуына бағытталған және болашақ мамандардың қоғамға араласуына ықпал ететін оқыту технологиялары қажет. Бұл жұмыста біздің күш-жігеріміз техникалық университеттің білім беру процесінде студент пен білім беру ортасы – инфосфераның өзара бейімделуіне жағдай жасауға және енгізуге бағытталған. Оқу ортасын белгілі бір пән мазмұнымен толтыру – оқытушылардың алға қойған негізгі де маңызды міндеттерінің бірі. Бұл жұмыста біз техникалық құзіреттерді қалыптастыратын оқу процесі мен әдістемелік жүйенің сапалық аспектілерін талдаймыз. Біз аралық бақылаудың дамыған жүйесін педагогикалық бақылаудың бір бөлігі ретінде ұсынамыз. Қорытынды бақылауды тапсыру нәтижелерін талдау болашақ маманның техникалық құзіреттерін қалыптастыру үшін ақпараттық оқыту ортасын пайдалану есебінен студенттердің білім деңгейі жоғарылағанын көрсетті. Біздің зерттеуіміз аралық бақылау білім беру сапасын жоғарылатудың тиімді құралы екенін, әсіресе студенттің өзіндік жұмысына баса назар аудару қажеттілігін көрсетеді.

Түйін сөздер: инфосфера, техникалық құзіреттер, бакалавр, аралық бақылау, университеттік білім.

L.H. Mazhitova¹, G.K. Naurzybayeva^{2*}

¹Almaty University of Power Engineering and Telecommunications named after G. Daukeev, Kazakhstan, Almaty

²Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

*e-mail: N_G.K@mail.ru

The System of Monitoring the Success of Training in the Formation of Technical Competencies of Students of Technical Specialties

In connection with modern requirements for education in the undergraduate system, there is a need to ensure the adequacy of the requirements of life and the content of education, including educational technology. This is especially important now in the context of the need to form competencies aimed at bridging the gap between learning outcomes and modern practice requirements. In this regard, training technologies are required that are focused on the participation of individuals in the educational process and contribute to the integration of future specialists in society. In this study, our efforts were aimed at creating and implementing in the educational process of the technical university conditions for mutual adaptation of the student and the learning environment – the infosphere. Filling the learning environment with specific subject content is one of the most important tasks of educators. In this paper we analyze the quality aspects of educational process and methodological system, forming technical competences. We present the developed system of a midterm control as a part of pedagogical control. Our research shows that the midterm control is an effective tool for raising the quality of education especially in conditions when the amount of student's independent work is increasing.

Key words: infosphere, technical competencies, bachelor, midterm control, university education.

Л.Х. Мажитова¹, Г.К. Наурызбаева^{2*}

¹Алматинский Университет энергетики и связи им. Г. Даукеева, Казахстан, г. Алматы

²Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы

*e-mail: N_G.K@mail.ru

Система контроля успешности студентов технических специальностей по формированию технических компетенций

В связи с современными требованиями к образованию в системе бакалавриата необходимо обеспечить адекватность жизненных требований и содержания образования, в том числе образовательных технологий. Это особенно важно сейчас в контексте необходимости формирования технических компетенций, направленных на преодоление разрыва между результатами обучения и требованиями современной практики. В связи с этим, требуются технологии обучения, которые ориентированы на участие преподавателей в образовательном процессе и способствуют интеграции будущих специалистов в общество. В данной работе наши усилия были направлены на создание и внедрение в учебный процесс технического вуза условий для взаимной адаптации студента и учебной среды – инфосферы. Заполнение учебной среды конкретным предметным содержанием является одной из важнейших задач педагогов. В данной статье анализируются качественные аспекты учебного процесса и методической системы, формирующей технические компетенции. Представляем разработанную систему рубежного контроля как часть педагогического задания. Наши исследования показывают, что промежуточный контроль является эффективным инструментом повышения качества образования, особенно в условиях, когда становится более важным выполнение самостоятельной работы студентом.

Ключевые слова: инфосфера, технические компетенции, бакалавр, рубежный контроль, университетское образование.

Кіріспе

Бакалавриат жүйесінде білім берудің заманауи талаптарына байланысты өмір талаптарының (білім беру мақсаттары) және оқыту мазмұнының (оқыту технологияларын қоса алғанда) сәйкестігін қамтамасыз ету қажет болады. Бұл қазіргі кезде оқытудың нәтижелері мен заманауи практика талаптарының арасындағы алшақтықты жоюға бағытталған құзыреттілікті қалыптастыру қажеттілігі тұрғысынан өте маңызды. Осыған байланысты жеке тұлғаның білім беру үдерісіне қатысуына бағытталған және болашақ мамандардың қоғамға енуіне ықпал ететін оқыту технологиялары қажет (Мынбаева А.К., 2019:4) [1].

Жүргізіліп отырған зерттеу материалды іріктеу және құрылымдау, оның мазмұндық және процедуралық жақтарының біртұтастығы иерархиялық реттелген оқу мақсаттарына сәйкес жүргізілген жұмыстың жалғасы болып табылады (Мажитова Л.Х., Наурызбаева Г.К., 2010:74) [2].

Бұл зерттеуде біздің күш-жігеріміз университеттің білім беру процесінде студенттің білім беру ортасы – инфосфераға өзара бейімделуіне жағдай жасау мен оны жүзеге асыруға бағытталды. Оқу ортасын нақты пәндік мазмұнмен толтыру – оқытушылардың маңызды міндеттерінің бірі.

Педагогика тұрғысынан алғанда білім мазмұны оқу іс-әрекетінің әр түрлі формаларында болады және осы қызметке кіреді. Бұл жағдайда оқыту мазмұны оның үрдіс жағынан біртұтастықта пайда болады. Дидактикада оқытудың үрдісін дамыту, ең алдымен, техникалық құзыреттерді қалыптастыруға бағытталған оқытудың тиісті формаларын, әдістері мен құралдарын таңдаумен байланысты.

Студенттердің өзіндік жұмысының көлемін ұлғайту мен оқу үдерісіндегі рөлін күшейтудің жаңа жағдайында студенттер әдіснамалық құрылымдалған ақпаратты қабылдап, тиісті деңгейде игеріп, құзыреттілікке айналдыра алады.

Сонымен бірге бақылаудың дұрыс әдістерін қолдану маңызды. Бұл жұмыста біз аралық бақылауды (педагогикалық бақылаудың нақты бір түрі) студенттер рейтингісінің және жалпы білім беру үрдісі сапасының маңызды индикаторы ретінде талдаймыз және бұл білім беру техникалық құзыретті қалыптастырудың маңызды факторларының бірі болып табылады.

Қазіргі уақытта бұл тақырып болашақ техникалық бакалаврлардың іргелі және практикалық дайындығын қамтамасыз етуге арналған оқыту технологиясына өтуге байланысты өзектілігін арттырды.

Материалдар және зерттеу әдістері

Кез келген білім беру технологиясындағыдай, білім сапасының мәселесі бойынша негізгі үш аспект ажыратылады: іс-әрекет (білім беру, ғылыми-зерттеу) жағдайының сапасы (ақпараттық-білім беру ортасы) және нәтиже (студенттердің техникалық құзыреттерін қалыптастыру, қорытынды дайындық: білім, білік, дағды).

Теориялық талдау

Ғылыми-техникалық революцияның қазіргі кезеңінің жалпы үрдістері материалдық өндіріс пен коммуникация саласында өндірістік технологиялардың жылдам дамуын, инженерлік-техникалық жұмыстың мазмұнын өзгертуді талап етеді. Осы мәселеге сәйкес, өз білімдерін нақты мәселелерді шешу жолында жиі жаңартып, оқиғаларды алдын ала болжап кәсіби қызметінің үнемі өзгеріс жағдайында тиімді әрекет ете білу, туындайтын мәселелерді шығармашылық тәсілдерді тауып шешуде қолдана білуді жоғары білікті техникалық маманның кәсіби қызметінің жетістігі деп қарастыруға болады. Басқаша айтқанда, инженерлердің кәсіби қызметтерін сәтті орындауы үшін шешуші мәнге ие – маманның техникалық құзыреті. Осыған байланысты қазіргі заманғы білім беру үрдісі ақпараттық және өндірістік кеңістіктегі қажет құзыреттерді қалыптастыруды қамтамасыз етуі тиіс. Сондықтан білім беру үдерісінде техникалық мамандық бойынша білім алушылардың құзыреттерін қалыптастыруы мүмкін жағдайларды құру – жоғары техникалық білімнің басымдықтарының бірі болып табылады.

Бүгінгі таңда отандық педагогиканың заманауи әдебиетіне талдау жасау кезінде көптеген жұмыстарда құзыреттілік білімнің, шеберліктің және дағдылардың тұтастығы ретінде анықталғаны, ал құзырет идеалды тұлғаның элементі ретінде қарастырылғаны көрінеді (Таубаева Ш., 2019:6) [3].

Ал шетелдік авторлардың шығармаларында бұл аталған терминді түсіндіруде біраз айырмашылықтардың бар екендігі байқалады. Мәселен, А. Санчес, Д. Бургоин өз жұмыстарында құзыретті тұлғаның өндірістік тапсырмаларды оңай орындай алуымен байланыстырады. Құзырет адамның осы ұйымның өндірістік міндеттерін тиімді орындау үдерісінде көрсеткен мінез-құлқы болып табылады, бұл белгілі бір нәтижелерге (табысқа) іс-әрекеттердің және біртұтас мінез-құлқы тәртібінің сақталуына,

тиімді жұмыс ұйымдастыру тәртібіне және жағдайына байланысты екендігі айтылады (Martin, 2013:13; Boadzis M., 1982) [4-5].

«Құзырет» сөзі педагогикада кең мағынада қолданылады және оның түрлері өте көп. Олардың бір түрі – кәсіби құзырет. Кәсіби құзырет өз ішінде маманның кәсіби бағытына қарай әртүрлі болып бөлінеді. Техникалық маманның кәсіби құзыретінің бір құрамды бөлігі ретінде техникалық құзыретті айтуға болады. «Техникалық құзырет» мағынасын ашу мақсатында қазіргі отандық және шетелдік әдебиеттерді шолу жүзеге асырылды, оларға тоқтала кетейік.

Л.А. Борисованың жұмысында «Студенттің техникалық құзыреті» түсінігі жеке тұлғаның даму деңгейін сипаттайтын және техникалық білім, дағдылар мен интеллектуалды қабілеттердің синтезін, құндылық бағдарларының жиынтығын, студенттің кәсіби өзін-өзі жетілдіруінің себептері мен қажеттілігін сипаттайтын болашақ маманның жеке және кәсіби қасиеттерінің кешенді интегралдық жүйесі ретінде анықталған (Борисова Л., 2006:26) [6].

Өз кезегінде, Н. Агеева, инженердің аксиологиялық және әдістемелік негіздерін талдай отырып, техникалық құзырет – қызметкерлердің өздерінің қызметтік міндеттерін тиімді орындау үшін қажетті білімі, дағдылары мен қабілеттері деген қорытындыға келеді. Бұл құзыреттер басқалардан ерекшеленеді, өйткені олар арнайы білім мен дағдылар саласына әсер етеді. Адамның тиімді жұмыс істеуі үшін қажетті білімі дағдылар мен қабілеттерде жүзеге асырылуы тиіс екендігін жазады (Агеева, 2004:15) [7].

Сонымен қатар шетелдік авторлардың (Бихам, 2016:39) [8] шығармаларында техникалық құзырет былай сипатталады:

1. Тиімді жұмыс істеу үшін қажетті білім мен дағдыларды ұйымдағы белгілі бір рөлде немесе жұмыс орындарында қолдану. Олар мамандандырылған салаларда табысқа жету үшін қажетті білім мен дағдылармен тығыз байланысты.

2. Табысты жұмыс істеу үшін қажетті дағдыларға және «ноу-хауға» назар аударатын басымдықтағы жұмыс профильдерін жасау үшін жалпы немесе жеке тұлға құзыретін бірге пайдалануы.

3. Жұмыс орындарын функционалдық аймақта ажырата білу қабілеті.

Осылайша, психологиялық және педагогикалық әдебиеттерді талдау техникалық құзырет – бұл адамның білімі, дағдылары мен қабілеттері,

өндірістік қызметтің талаптарына сәйкес дұрыс әрекет ету, техникалық жұмыста кәсіптік тапсырмалардың деңгейлерін ұйымдастырылған түрде шешу, туындаған мәселелерге қарамастан қызметінің нәтижелерін өздігінен бағалау және техникалық еңбек саласындағы белгілі бір кәсіби рөлге дайындық. Психологиялық тұрғыдан кәсіптік қызметке дайындық – өз іс-әрекетін ғылым мен техниканың заманауи талаптары деңгейінде жүзеге асыруға мүмкіндік беретін мамандардың білімі мен дағдысының болуы.

Осылайша талдаудың негізінде біз мынадай тұжырымдар жасадық: техникалық құзырет – инженерлік жұмыстардың тиімділігін анықтайтын, ғылыми-техникалық білімге негізделген және инженерлік объектілерді (техникалық жүйелер мен технологиялық процестер) дамытуға, зерттеуге және жетілдіруге бағытталған білім, шеберлік, дағдылар мен жеке қасиеттер жиынтығы.

Әрбір студент өзінің білімі мен шеберлігі, дағдысы, өзінің жеке қасиеттері, үздік оқушы атануы, өз жоғары оқу орнына, оның басшылығына деген көзқарасы, университеттің ішкі жағдайларына бейімделуі мен белсенді атсалысуы жағынан сипатталуы мүмкін. Барлық осы көрсеткіштер студенттердің құзыреті түсінігін құрайды [Naurzybayeva G.K., Revalde G.V., 2019:47-54 б.].

Сонымен қатар, техникалық құзырет студенттің немесе маманның күнделікті қызметіндегі кәсіби жұмысына жоғары деңгейде техникалық дайындығы мен қабілеті ғана емес, оның жеке тұлға қасиеттерінің мұғалімдер мен болашақ әріптестерге тиімді әсер ете алуымен сабақтастығы болып табылады.

Осылайша, техникалық құзыреттер студенттің жеке басының ең маңызды сипаттамаларының бірі болып табылады. Құзырлы студент мәселенің өзін ғана түсініп қоймай, оны іс жүзінде қалай шешуге болатындығын білетіндіктен (дағдылар), құзыреттердің құрамына мазмұндық (білім) және үрдістік (шеберлік) құраушылар кіреді деп айтуға болады.

Осыған байланысты біз техникалық университеттің төменгі курс студенттерінің техникалық құзыреттерін кәсіби іс-әрекетті жүзеге асыруда аса қажетті құзыреттердің құраушыларына бағдарланған кәсіби бағыттап оқыту негізінде тиімді қалыптастырудың технологиясын жасаудамыз. Өз кезегінде, техникалық құзыреттер өнімді жұмыс барысында туындайтын мәселелерді шешудің тиімділігін анықтайтын өзара байланысты білімдердің, шеберліктің, дағды-

лардың, жеке қасиеттердің жиынтығын қамтиды.

Техникалық құзыреттер (ТҚ) техникалық дайындық және студенттің немесе маманның күнделікті іс-әрекетте ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғаның белгілі бір қасиеттерінің үйлесімділігі ретінде оқытушылармен және болашақ әріптестерімен өзара тиімді жұмыс атқару үшін кәсіби жұмысты жауапкершілікпен орындауға қабілеттілігі ретінде айтарлықтай қызығушылық тудырады.

Техникалық құзыреттер тек белгілі бір білім мен дағдылар арқылы ғана емес, сонымен қатар кәсіпке дейінгі іс-әрекеттің тәжірибесі арқылы анықталуы керек, өйткені техникалық мамандықтар студенттерін болашақ қызметке дайындау кәсіби іс-әрекет объектілерімен өзара әрекеттен тыс жерде басталады, сондықтан да бұл жерде шешуші рөлді дайындық пен оның мазмұны анықтайды. Техникалық құзыреттердің ерекшелігі – олардың оқытушының белгілі бір іс-әрекеттерінің жиынтығы арқылы қалыптасатындығында, әрі қарай олар студенттердің оқу қызметін басқарудың тиісті әдістемелік жүйесі арқылы өрбиді. Мұндай жүйені бірнеше деңгейде жүзеге асыруға болады (1-сурет):

- әдістемелік: пән деңгейінде техникалық бейінді бакалаврларды даярлаудың түпкілікті мақсаттары айқындалады, жалпыланған кәсіптік тапсырмалар, кәсіби маманның кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға қойылатын талаптар (оқыту мақсаттары) арқылы кәсіптік іс-әрекет объектісіне бағытталған оқыту мазмұнын анықтайтын факторлар жүйесі анықталады;

- технологиялық: техникалық құзыреттерді дамытудың негізі және алғышарттары ретінде оқу материалын құрылымдау жүзеге асырылды, оқыту бағыттары бойынша курстық бағдарламалар жасалды және силлабустар құрылды, мыналар анықталды: 1) курсты оқу-әдістемелік қамтамасыз етуді құру принциптері, 2) оқыту сапасының өлшемдері, 3) студенттердің оқу жұмыстарының нәтижелерін бағалау өлшемдері, 4) техникалық құзыреттерді қалыптастыру критерийлері, 5) техникалық құзыреттерді қалыптастыру бойынша оқу қызметін басқарудың нақты тәсілдері (оқыту әрекеттері, оқу әрекеттері, силлабус);

- оперативті: оқыту мен оқу іс-әрекетіне бағдарланған дидактикалық мәселелерді шешу ретіндегі оқу процесінің сипаттамасы. Бұл деңгейде сабақ түрлерін өткізудің жеке әдістерін, ағымдық және аралық педагогикалық бақылаудың әдістері мен құралдарын, пәнге арналған оқу құралдары мен әдістемелік

құралдар жүйесін, есептеу-графикалық тапсырмаларды және басқа да дидактикалық материалдарды оқытудың инновациялық технологияларын қолдана отырып жүзеге асыру қарастырылады (оқыту ортасы және техникалық

құзыреттерді қалыптастыру бойынша оқыту нәтижелерін сипаттау).

Осыған орай, студенттердің мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне барынша бейімделген оқу ортасын құру қажет. Бұл жерде инфосфера-



1-сурет – Техникалық құзыреттерді қалыптастыру бойынша физика курсы мысалында жаратылыстану пәндерін оқытудың технологиялық сызбасы

ақпаратты орта жайлы мәселе қарастырылады. Осы мақсатта әр түрлі оқу іс-әрекет түрлеріне, студенттің өзіндік жұмысын орындауға арналған жеке тапсырмалар, дәріс конспектілері, практикалық тапсырмалардың жоспарлары мен мазмұны және теориялық материалды өз бетінше оқып-үйрену және т.б. өзара байланысты, бір-біріне тәуелді көмекші құралдар жүйесі және басқа да оқу іс-әрекетінің құралдары түрінде ұсынылған әдістемелік құрылымдалған ақпараттарды (әдістемелік нұсқаулар) әзірлеу және құру керек. Кейде студенттің теориялық материалды зерттеудегі өзіндік жұмысы деп формальдылықты айтады: студент мәтінді өз бетінше оқи алады, формулаларды жаза алады, бірақ бұл материалды терең түсініп, оны «өзінікіне» айналдыру қиын. Материалды жүйелі түрде игеру үшін студентке (үлкен талпыну болса да) бірнеше айлар бойына жұмыс жасау, еңбектеніп іздену қажет, ал білім беру іс-әрекетінің психологиялық ерекшеліктерімен таныс және оқыту әдістемесін білетін білікті оқытушы ғана студенттің уақытын үнемдеуге көмектесе алады, оған пән бойынша білім, білік, дағды және тәжірибе ғана емес, болашақ мамандығын игеруде қажет болатын техникалық

құзыреттердің өз бетінше жұмыс жасау барысында қалыптасуына ықпал етеді және көмектеседі.

Педагогикалық жүйенің әртүрлі деңгейлерінде мамандарды даярлаудың сапасын анықтау оқыту үрдісінің нәтижелерін өлшеуге және сипаттауға негізделген педагогикалық диагностиканың құзыретіне кіреді. Педагогикалық қадағалау оқуды ынталандырады және оқушылардың мінез-құлқына әсер етеді. Соңғы уақытта енгізіліп жатқан оқытудың интенсивті әдістері, студенттердің өзіндік жұмысының әр түрлі формаларына баса назар аудару – сөзсіз педагогикалық бақылаудың сапасы мен тиімділігін арттыру саласындағы жаңа ізденістерге әкеледі, мысалы, оқытудың жетістігі ретінде қабылдаған рейтинг осыған мысал бола алады.

Педагогикалық бақылау өзара байланысты үш негізгі қызметті жүзеге асырады: диагностикалық, оқыту және тәрбиелеу. Диагностикалық функция білім, білік, дағды және іс-тәжірибе деңгейін анықтаумен, студенттердің рейтингін бағалаумен байланысты. Бақылаудың оқыту функциясы оқу материалын игеру бойынша жұмысты жандандырудан көрінеді. Тәрбиелік – бақылау жүйесінің болуы студенттердің іс-әрекеттерін тәртіпке келтіреді,

студенттердің қабілеттерін дамытуға деген ұмтылысын ұйымдастырады және басқарады, білімдегі олқылықтарды анықтауға және осы олқылықтарды алдағы уақытта жоюға және болдырмауға көмектеседі. Білім беру процесінде барлық үш функция бір-бірімен өзара тығыз байланысты, бірақ бақылаудың әр түрлерінде олардың бірі басқаларынан басым болуы мүмкін. Айта кетсек, практикалық және зертханалық сабақтарда және есептік-графикалық жұмыстарды қорғауда оқыту функциясы басты рөлді атқарады, себебі мұнда әртүрлі пікірлер айтылады, жетекші сұрақтар қойылады, қателер талқыланады, заңдар мен түсініктердің тұжырымдамалары нақтыланады. Сонымен бірге мұнда диагностикалық (әр сабақта орындаған тапсырмасына қарай тиісті баға алады) және тәрбиелеуші (ауызша сөйлеу дамиды, педагогикалық қарым-қатынас қалыптасады) функциялары орын алады. Курстың жеке-леген тақырыптары бойынша жазбаша сауалнама (шағын тестілеу), коллоквиумдар диагностикалық функцияны орындайды. Олар материалды игеру деңгейін анықтауға мүмкіндік береді, бірақ оқытушыдан көп уақытты қажет етеді. Педагогикалық бақылаудың әр түрлі типтері мен формаларының шебер үйлесімі – бұл университеттегі оқу процесінің сапа деңгейінің көрсеткіші және оқытушының педагогикалық біліктілігінің маңызды көрсеткіштерінің бірі.

Қарастырып отырған оқыту технологиясында біз бақылаудың үш түрін анықтадық: ағымдық, аралық және қорытынды. Бұл жұмыста біз аралық бақылауды студенттердің рейтингісінің және жалпы білім беру үрдісі сапасының маңызды индикаторы ретінде қарастыратын боламыз және ол техникалық құзыреттер деңгейін қалыптастырудың маңызды көрсеткіштерінің бірі болып табылады.

Білім беру процесі – бұл өте күрделі динамикалық жүйе, оның көрсеткіштері көп өлшемді сипаттамаларды қажет етеді. Осыған байланысты оқыту нәтижелерін біржақты бағалауға мүмкіндік беретін критерийлерді әзірлеу қажет. Аралық бақылау құрылымын әзірлеу кезінде біз екі негізгі ережеге сүйендік:

- аралық бақылау студенттердің пән бойынша өткен материалдармен жасалған жұмыстың барлық түрлерінен студенттердің сабақта алған ағымдағы бағалары негізінде оқу жұмысының нәтижелерін бағалауды қарастырады;

- аралық бақылау әр студенттің үлгерімін бағалаудың оңтайлы жинақталуын қамтамасыз етеді.

Осыған байланысты физикадағы аралық бақылаудың міндетті элементтері болып төмендегі жайттар табылады:

- практикалық сабақта оқу іс-әрекетін жалпылама бағалау (сабаққа дайындық, сабақтағы белсенділік, шағын бақылау тестілерінің нәтижелері (жазбаша сауалнама));

- есептік-сызба жұмыстарының белгіленген мерзімде орындалып тапсырылуы және қорғау нәтижесі;

- зертханалық жұмысты уақытында орындау (кесте бойынша) және қорғау нәтижесі;

- коллоквиумды тапсыру нәтижесі (теориялық материалды және практикалық дағдыларды меңгеру дәрежесі).

Аралық бақылау нәтижелері бойынша студенттің рейтингін анықтаған кезде көрсетілген төрт элементтің ішінен ең болмағанда біреуінде оң бағаның болмауы аралық бақылаудың қанағаттанарлықсыз бағасын (аттестаттау жоқ дегенді) білдіреді. Өкінішке орай, практика көрсеткендей, студенттердің айтарлықтай пайызы дәл осы себепті аттестатталмаған.

Пән деңгейіндегі білім сапасын бақылау үшін (физика мысалында) біз сабақтың әр түрін өткізуге және білім беру қызметінің тиімділігін бағалауға арналған ғылыми негізделген әдістер мен технологияларды, тексерудің барлық түрлері бойынша бақылау тапсырмаларын жасадық. Сонымен, жұмыстың осы кезеңінде біз коллоквиумға арналған біріктірілген тапсырмалардың мазмұнын, құрылымын, күрделілік деңгейін анықтадық. Онымен қоса, біз оқу бағдарламасының талаптарын оқу мақсаттары мен тест сұрақтары ретінде сәйкестендіре отырып, жан-жақтылық (мазмұнның барлық аспектілерін және қажетті деңгейлерді қамту), негізділік (тапсырманың сәйкестігі), объективтілік (сенімділікті, дәлдікті, мазмұндағы ұқсастықты және сұрақтарды ұсыну түріндегі өзгергіштікті біріктіретін критерий) талаптарына сүйендік. Жасалған критерийлер негізінде педагогикалық бақылауды ақпараттық-әдістемелік қамтамасыз ету құрылды.

Сонымен, аралық бақылаудың (коллоквиум) міндеттеріне білім, білік, дағды мен іс-әрекет тәжірибесін анықтайтын сұрақтар кіреді:

- нақты материалды білу (терминдер, формулалар, физикалық шамалар, заңдылықтар мен құбылыстар туралы түсініктер);

- біліктілік (әртүрлі құбылыстар мен заңдылықтардың өзара байланысын көре білу);

- есептерді шешу кезінде білімді практикада қолдану дағдылары;

- іс-әрекеттің тәжірибесі (физикалық заңдылықтардың өмір практикасымен және болашақ кәсіби қызметімен байланысын көру).

Тапсырманың ұсынылған құрылымы формасы жабық және ашық типтегі тест сұрақтары, күрделі есептеулерді қажет етпейтін, бірақ физикалық мағынасы бар қарапайым тапсырмалардан тұрады және бұл материалды терең түсінуге мүмкіндік береді, оның болашақ қызмет саласындағы құбылыспен байланысын айқындайды.

Біз эксперименталды-педагогикалық жұмыстарды қарастырылып отырған оқыту технологиясы негізінде жүргіздік. Педагогикада оқыту табысының тұжырымдамасы тек білім, білік, дағды мен іс-әрекет тәжірибесін бағалаумен шектелмейді, сонымен қатар жеке қасиеттердің қалыптасу дәрежесін де қамтиды. Жеке студенттің жалпы жетістігінің жеке критерийі ретінде біз осы студенттің жалпы рейтингі мәнінің қазіргі сәттегі мүмкін максималды мәніне қатынасына тең мәнді қолдануды

ұсынамыз. Көрсетілген критерий, біріншіден, жоғарыда аталған талаптарды толығымен қанағаттандырады, екіншіден, ол студенттер сипаттамаларының барлық аспектілерін толық қамтымаса да, жеткілікті ақпараттылыққа ие, өйткені ол ағымдық, аралық және қорытынды бақылаудың барлық түрлерінде объективті диагностикалық әдістерге сүйенеді, нәтижелері емтихан белгісінде көрініс табады. Бұл критерий жеке студенттің оқу жетістіктерінің жеткілікті сенімді индикаторы бола алады. Мүмкін мәндер диапазонын (0,4-тен 1,0-ге дейін) төрт тең аралыққа бөле отырып, біз 0,40-тан 0,53-ке дейінгі мәндер ішіндегі көрсеткіштерді критикалық, 0,54-тен 0,68-ге дейін қанағаттанарлық, 0,69-дан 0,84-ке дейін – жақсы, ал 0,85-тен 1,00-ге дейін – оқу жетістіктерінің керемет деңгейлеріне сәйкес келетін студенттердің төрт тобын аламыз.

1-кестеде эксперименттік топтағы студенттерді техникалық құзыреттерінің деңгейлері мен оқу жетістіктері бойынша бөлу көрсетілген.

1-кесте – Эксперименттік топтағы студенттерді техникалық құзыреттерінің деңгейлері мен оқу жетістіктері бойынша бөлу

Оқытудың жетістік деңгейлері	Техникалық құзыреттердің деңгейлері				Барлығы	
	төмен	орташа	жеткілікті	жоғары	студенттер	%
Критикалық	7	3	1	-	11	10,3
Қанағаттанарлық	7	26	1	-	34	31,8
Жақсы	3	11	21	-	35	32,7
Өте жақсы	-	-	21	6	27	25,2
Барлығы	17	40	44	6	107	100

Техникалық құзыреттерді өлшеу нәтижесінде алынған нәтижелер кіші курстарда арнайы ұйымдастырылған оқыту әдістемесі білім, білік, дағды мен жеке қасиеттерді ашады және студенттердің бойында техникалық құзыреттердің қалыптасуына әсер етеді деген болжамымызды растады. Біздің талдауымыз техникалық құзыреттерді қалыптастыру бойынша университет жағдайында арнайы мақсатты жұмыс қажет деген қорытындыға әкелді.

Қорытынды бақылауды тапсыру нәтижелерін талдау болашақ маманның техникалық құзыреттерін қалыптастыру үшін ақпараттық оқыту ортасын пайдалану есебінен студенттердің білім деңгейі жоғарылағанын көрсетті. Әдістемелік қағидаларға сүйене отырып,

біз аралық бақылау жүргізу, қорытынды бақылауды сәтті тапсыру және болашақ маманның техникалық құзыреттерін дамыту өзара тығыз байланысты және бір-біріне әсер етеді деген қорытындыға келдік.

Қорытынды

Техникалық құзыреттерді қалыптастыру үшін біз ұсынған ақпараттық оқыту ортасы оң динамикасын сапалы оқытуда ғана емес, сонымен қатар техникалық құзыреттердің қалыптасу деңгейлерінде де көрсетті.

Осылайша, біз болашақ инженер мамандарын даярлау технологиясын жетілдірудің

кейбір аспектілері туралы айтып отырмыз, бұл студенттерді бакалавриатта оқыту технологияларын жетілдіруге және техникалық құзыреттерді қалыптастыруға бағытталған барлық мәселелерді бірден шешпеуі мүмкін.

Бұл бағыттағы ізденістер әрі қарай әлі де жалғасатын болады, атап айтқанда, болашақ мамандықпен байланысты пәндермен пәнаралық байланыс негізінде күрделі жеке тапсырмаларды әзірлеуді жалғастыру жөн деп табылды.

Әдебиеттер

- 1 Мынбаева А.К. Обзор новейших теорий образования: Педагогика 2.0, Образование 3.0 и хьютаогика (эвтаогика) // Вестник КазНУ. Серия педагогические науки. – 2019. – №4 (61). – С.4-16.
- 2 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.
- 3 Таубаева Ш.Т. Место и роль образовательного идеала в конструировании содержания образования // Педагогика и психология. – 2017. – №2 (31).
- 4 Martin L. Developing entrepreneurial competencies-an action-based approach and classification in education. Licentiate Thesis. - Report number L2013:070. – 2013.
- 5 Boyatzis L., Richard E. The competent manager: a model for effective performance // John Wiley & Sons, 1982.
- 6 Борисова Л.А. Развитие технических компетенций студентов на основе информационных технологий обучения: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Казань, 2006.
- 7 Агеева Н.В. Разработка модели технических компетенций // Кадровое Дело. – М., 2004.
- 8 Byham W.C. Developing dimension-competency-based human resource systems. – London: Development Dimensions International, 2016. – Pp. 39-47.
- 9 Наурызбайева Г.К., Revalde G.V. Development of technical competence of undergraduate students // Вестник КазНУ. Серия педагогические науки. – 2019. – №4. – С. 47-54.
- 10 Bilgin I., Šenocalk E., Sözbilir M. The Effects of Problem-Based Learning Instruction on University Students Performance of Conceptual and Quantitative Problems in Gas Concepts // Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. – Vol. 5(2), 2009. – Pp. 153-164.
- 11 Koponen I., Nousiainen I. Pre-service physics teachers understanding of the relational structure of physics concepts: organising subject contents for purposes of teaching // International Journal of Science and Mathematics Education. – 2013. – Vol. 11(2). – Pp. 325-357.
- 12 Bartels N. Applied Linguistics and Language Teacher Education. – Boston, Springer, 2005. – 430 p.
- 13 Мажитова Л.Х., Наурызбаева Г.К. Информационно-деятельностное обучение как основа организации самостоятельной работы студентов // Вестник АУЭС. – 2014. – №3. – С. 14-22.
- 14 Звездова А.В. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение. – М.: Наука, 2012. – 104 с.
- 15 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)
- 16 Роберт И.В. Современные информационные технологии в обучении: дидактические проблемы; перспективы использования. – М.: Школа Пресс, 2004. – С.112-140.
- 17 Соколова М.Г. Современные педагогические технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

References

- Ageeva N.V. (2004) Razrabotka modeli tekhnicheskikh kompetentsiy [Development of a model of technical competence]. Kadrovoe Delo [Personnel Business]. Moscow. (In Russian)
- Bartels N. Applied Linguistics and Language Teacher Education, 2005. Boston, Springer, 430 p.
- Bilgin I., Šenocalk E., Sözbilir M. (2009) The Effects of Problem-Based Learning Instruction on University Students Performance of Conceptual and Quantitative Problems in Gas Concepts. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, vol. 5(2), pp. 153-164.
- Borisova L.A. (2006) 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,
- Boyatzis L., Richard E. (1982) The competent manager: a model for effective performance. John Wiley & Sons.
- Byham, W.C. (2016) Developing dimension-competency-based human resource systems. London, Development Dimensions International, 39-47.

Koponen, I., Nousiainen, I. (2013) Pre-service physics teachers understanding of the relational structure of physics concepts: organising subject contents for purposes of teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 11(2), 325-357.

Martin, L. (2013) Developing entrepreneurial competencies-an action-based approach and classification in education. Licentiate Thesis. Report number L2013:070.

Mazhitova, L.H., Nauryzbayeva, G.K. (2010) К проблеме формирования профессионально-ориентированных компетенций студентов бакалавриата технического вуза [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. "Comparative analysis of the modernization of the Kaz. education system and other countries in the context of globalization and integration"]. 74-76. (In Russian)

Mazhitova, L.H., Nauryzbayeva, G.K. (2014) Информационно-деятельностное обучение как основа организации самостоятельной работы студентов. *Vestnik AUES* [Information-activity training as a basis for organizing independent work of students]. *Bulletin AUPET*. Almaty, № 3. pp.14-22. (In Russian)

Mynbayeva, A.K. (2019) Обзор новейших теорий образования [Review of the latest theories of education]. *Bulletin KaZNU Journal of Educational Sciences*. Almaty, № 4. pp.47-54. (In Russian)

Nauryzbayeva, G.K., Revalde, G.V. (2019) Development of technical competence of undergraduate students [Development of technical competence of undergraduate students] *Bulletin KaZNU Journal of Educational Sciences*. Almaty, №.4. pp.47-54. (In Russian)

Robert, I.V. (2004). *Sovremennye informacionnye tekhnologii v obuchenii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovaniya* / Moscow, Shkola Press, – No 4. – p.112-140. (In Russian)

Sokolova, M.G. (2004). *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii* [Modern pedagogical technologies]. Moscow, Narodnoe obrazovanie [Public education], 256p. (In Russian)

Taubayeva, Sh. (2017) Место и роль образовательного идеала в конструировании содержания образования. педагогика и психология. [The place and role of the educational ideal of designing educational content]. *Pedagogy and Psychology*. 2 (31). (In Russian)

Zimnyaya, I.A. (2006, May 5) Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. Интернет-журнал «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)

Zvezdova, A.B. (2012) *Innovatsionnyye pedagogicheskiye tekhnologii: Aktivnoye obucheniye* [Innovative pedagogical technologies: Active training.] Moscow, Science. P.104. (In Russian)

5-бөлім
**ЭЛЕКТРОНДЫ ОҚЫТУ ЖӘНЕ
ҚАШЫҚТЫҚТАН БІЛІМ БЕРУ**

Section 5
**E-LEARNING AND
DISTANCE EDUCATION**

Раздел 5
**ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

G.Sh. Akhmetova

Ablai Khan Kazakh University of International Relations and
World Languages, Kazakhstan, Almaty
e-mail: galakh70@rambler.ru

INTENSIFICATION THE FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROCESS USING THE FRAME APPROACH IN THE CONTENT OF DISTANCE LEARNING

The article discusses the features of the use of a frame-based approach to learning a foreign language in the content of distance learning. A frame-based approach reflects a stereotype approach to the study of a material, knowledge organization, teaching tasks decision, scientific speech style formation e.t.c. Framing is an effective way of compressing information with the help of the enlargement of didactic units of knowledge in the process of content generalization. Realization of a frame-based approach gives opportunity to raise the quality and speed of teaching material perception, critical thinking formation and development. The use of computer telecommunication technology in distance education become very important in modern system of the higher education and in FLT.

A comparative analysis of the interpretations of the term "frame" is carried out. The benefits of a frame-based modeling for learning a foreign language, providing lectures, seminars and students independent work of the theoretical disciplines in foreign language department is analyzed. The experimental work was provided with the 30 students of Pedagogical department of the Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages. As a result of the frame-based approach application it is possible to highlight the raised interest to the learning subjects and the increase of students performance. The application of the frame-based technology in teaching various disciplines of the language profile in the conditions of distance learning leads to a significant intensification of educational process.

Key words: frame, frame approach, distance learning, slot, lexis.

Г.Ш. Ахметова

Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және
әлем тілдері университеті, Қазақстан, Алматы қ.
e-mail: galakh70@rambler.ru

Қашықтықтан оқыту жағдайында фреймдік тұрғыны пайдаланып шет тілдерін оқыту үдерісін жеделдету

Мақалада қашықтықтан оқыту жағдайында шет тілдерін оқыту үдерісінде фреймдік тұрғыны пайдалану ерекшеліктері қарастырылады. «Фрейм» терминін анықтауға салыстырмалы сараптама жүргізіледі. Фреймдік тұрғы материалды игеруді, білімді ұйымдастыруды, оқыту мақсатына қол жеткізуді, сөйлеудің нақты ғылыми стилін қалыптастыруды, тағы басқаларды бірізділікке түсіру тұрғысынан жүзеге асырылады. Фреймдеу – бұл мазмұнды шолу нәтижесінде білімнің дидактикалық бірліктерін ірілендіру есебінен ақпаратты сығымдап берудің жоғары тиімді тәсілі. Фреймдік тұрғыны жүзеге асыру студенттердің оқу материалдарын қабылдау сапасын арттыруға және жеделдетуге сыншыл ойлауды қалыптастыруға және дамытуға мүмкіндік береді. Заманауи білім беру жағдайында қашықтықтан оқыту, соның ішінде шет тілдерін оқыту мақсатында компьютерлік телекоммуникациялық технологияларды пайдаланудың маңызы өте жоғары болып табылады.

«Фрейм» терминінің мағынасын айқындауға салыстырмалы сараптама жасалды. Қашықтықтан оқыту жағдайында тілдерді оқытатын ЖОО-ларда шет тілдерін оқыту үшін, пән дәрістері мен семинарларын ағылшын тілінде өткізуге арналған теориялық және практикалық материалдарды даярлау барысында фреймдік модельдеуді қолданудың артықшылықтары сарапталады. Осы тұрғыны пайдаланудың нәтижесі ретінде студенттердің оқу пәніне қызығушылығын және үлгерім нәтижелерінің артуын атауға болады. Тіл бағытындағы түрлі пәндерді қашықтықтан оқыту үдерісінде фреймдік тұрғыны қолдану оқу үдерісін айтарлықтай ширектіруге септігін тигізеді.

Түйін сөздер: фрейм, фреймдік тұрғы, шет тілінде білім беру, қашықтықтан оқыту, слот, лексика.

Г.Ш. Ахметова

Казахский университет международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана, Казахстан, г. Алматы,
e-mail: galakh70@rambler.ru

Интенсификация процесса иноязычного образования с использованием фреймового подхода в условиях дистанционного обучения

В статье рассматриваются особенности использования фреймового подхода при обучении иностранному языку в условиях дистанционного обучения. Фреймовый подход отражает стереотипность подхода к изучению материала, организации знаний, решению учебных задач, формированию четкого научного стиля речи и многого другого. Фреймирование – это высокоэффективный способ сжатия информации за счёт укрупнения дидактических единиц знания в результате содержательного обобщения. Реализация фреймового подхода позволяет повысить качество и скорость восприятия студентами учебного материала, формирование и развитие критического мышления. Очень важное значение в ситуации современного обучения приобретают возможности использования компьютерных телекоммуникационных технологий для целей обучения на расстоянии, в том числе и иностранным языкам. Проведен сравнительный анализ трактовок термина «фрейм». Анализируются преимущества фреймового моделирования для изучения иностранного языка, организации теоретического и практического материала для проведения лекций, семинаров и практических занятий по дисциплинам на английском языке при дистанционном обучении в языковом вузе. Было проведено экспериментально-опытное обучение с 30 студентами педагогического факультета КазУМО и МЯ им Абылай хана. Как результат использования данного подхода можно выделить повышение интереса к учебным дисциплинам и рост результатов успеваемости у студентов. Применение фреймового подхода в обучении различным дисциплинам языкового профиля в условиях дистанционного обучения приводит к существенной интенсификации учебного процесса.

Ключевые слова: фрейм, фреймовый подход, дистанционное обучение слот, лексика.

Introduction

The current state of the society is reflected in the foreign language teaching system in education institutions. In its desire to meet modern requirements, the education system is characterized by the search and approval of new approaches to teaching various disciplines, which are designed to most fully meet the urgent needs of both the reformed Kazakhstani society and each individual. One of such approaches is the frame approach, which puts forward new principles of organization the educational material. In this work we review the peculiarities of using the frame approach foreign language education. A frame-based approach reflects a stereotype approach to the study of a material, knowledge organization, teaching tasks decision, scientific speech style formation e.t.c. Framing is an effective way of compressing information with the help of the enlargement of didactic units of knowledge in the process of content generalization. Realization of a frame-based approach gives opportunity to raise the quality and speed of teaching material perception, critical thinking formation and development. The use of computer telecommunication technology in distance education become very important in modern system of the higher education and in FLT .

The theory of frames in linguistics is relatively young, but already has its own history.

The concept of “frame” was firstly introduced by M. Minskiy for structural representation of knowledge through special descriptions. According to M. Minskiy, the frame recreates the “ideal” picture of an object or situation, which serves as a starting point for the interpretation of “real” situations with which a person deals in reality. The frame is a “framework”, “frame”, “matrix structure of the main idea of the educational material”, which is overlaid on most topics and sections in the form of diagrams. Any frame consists of slots (terminals), which must be supplemented with specific content (Marvin, 1975: p. 24).

The use of frame approach in FLT in modern conditions of e-learning is of a great importance. Nowadays, the term “frame” is used by many researchers, but it has not received an unambiguous definition that would describe and include all aspects of this multidimensional concept. It is advisable to give several interpretations of the concept which currently exist in modern linguistic literature and reveal the essence of the frame by comparing them. For instance, Ch. Fillmore gives several different interpretations of the term “frame”. He sees it at different times: as a case frame, understood as a structure of consciousness that reflects the linguistic consciousness of the speaker (Fillmore Ch.J., 1981: 369 – 495) as a system for choosing language tools

connected with the concept of “scene” – grammar rules, lexical units, language categories, (Fillmore Ch.J, 1975: 123 – 131) as a system of categories, which is structured according to a motivating context and presented as a set of concepts and categorization of experience.

T.Van Dijk identifies the “model of the situation” as the main type of representation of knowledge. T.Van Dijk proceeds from the thesis that we understand the text only when we understand the situation in question. This is especially true for some forms of social activity, such as going to the theater, flying by plane, dining at a restaurant or shopping at a store (T.VanDijk, 1989: 68-110).

A frame – the most common term for a cognitive model – is a hierarchical structure where “at the top level of the hierarchy is a frame (macroframe) containing the most general information. The macroframe information is true for frames of lower levels – slots”(Odintsova I. V., 2010: 79-85). I.V. Odintsova, in her studies on the linguistic and methodological interpretation of Russian as a foreign language, considers strong and weak frames, noting that at the initial stage strong frames are updated that reflect objective situations built on the basis of our sensory perception and answer the questions WHAT? WHERE? WHEN? on advanced – weak, reflective, problematic frames that answer, first of all, to the question WHY?

Thus, modern linguistic theory has a significant number of different interpretations of the frame. However, it is possible to note a number of provisions that are common to various views on the nature of the frame: 1) in almost all interpretations, the frame is considered as a kind of structure that allows us to present a stereotypical situation; 2) the frame is interpreted as a certain cognitive area that is associated with a given linguistic unit. At the same time, the connection between the frame and the verbal instrumentation of the language and the cognitive area of consciousness is revealed, in which, through the linguistic structures, a schematized image-representation of the person’s experimental knowledge is activated.

Materials and methods of research

To organize an empirical study of the features of professional and personal motivation of teachers of higher educational institutions of Kazakhstan, a research program was developed. **The object of study**

The object of study is the process of higher foreign language education in the content of distance learning.

The subject of study is the use of a frame-based approach in a higher foreign language education in the content of distance learning.

The aim of study is to show that therealization of a frame-based approach in a higher foreign language education gives opportunity to raise the quality and speed of teaching material perception, students critical thinking formation and development .

The objectives of study:

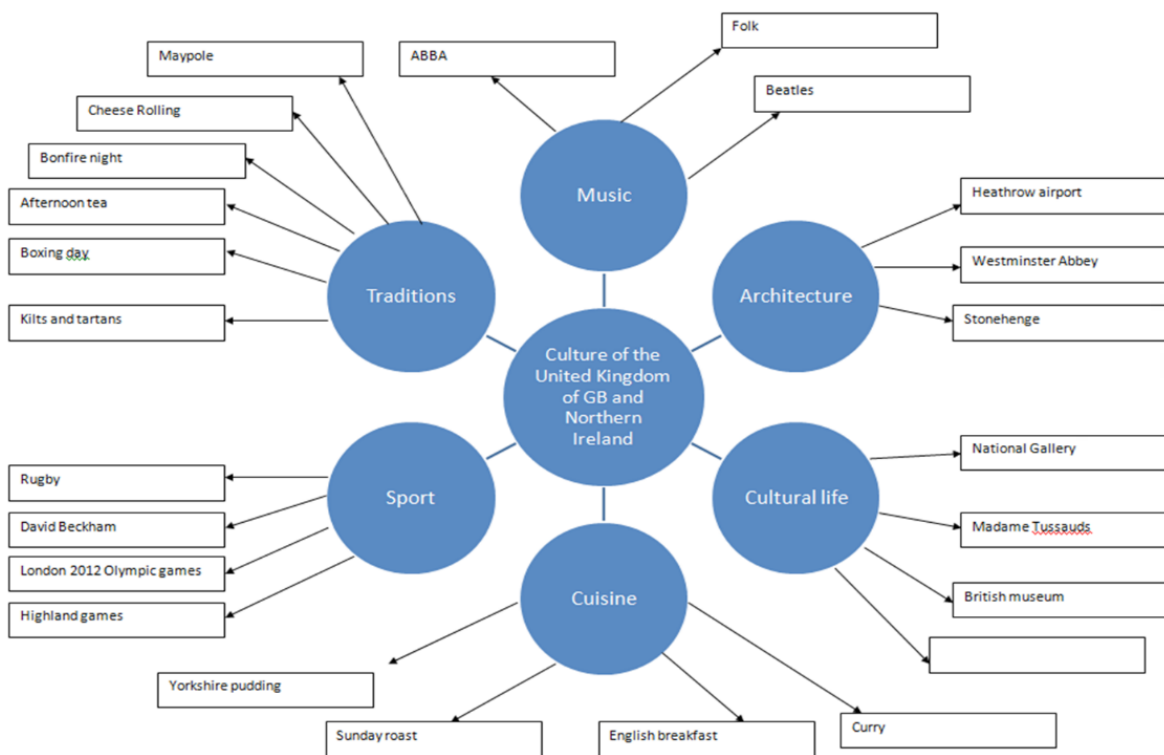
- to clarify the essence of the concept of “frame” and the application of frame- based approach in foreign language education ;
- to verify the effectiveness of the frame-based approach application in foreign language education as the tool for compressing information with the help of the enlargement of didactic units of knowledge in the process of content generalization;
- to demonstrate the possibilities of the frame-based approach application in foreign language education in the content of distance learning.

In order to solve the objectives, the following research methods used:

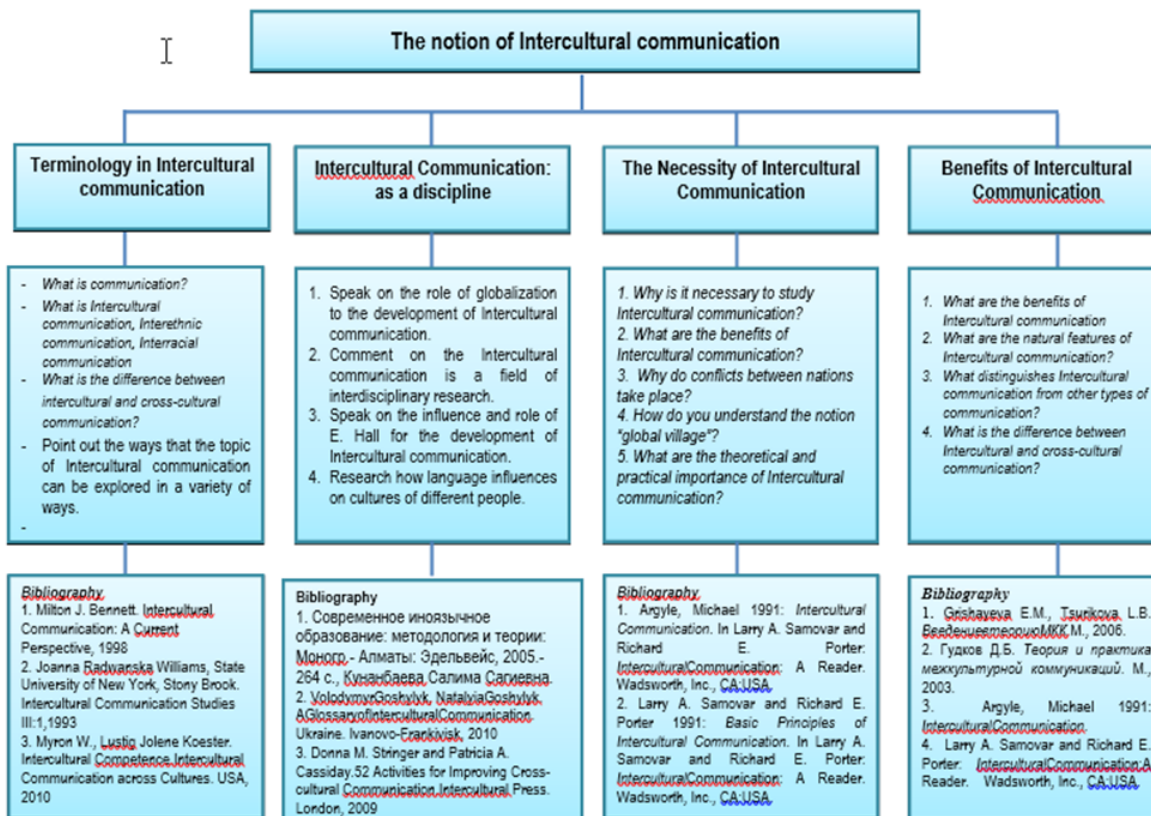
- methods of theoretical research: analysis, synthesis, analogy, modelling of the object study;
- methods of the empirical level: observation, questionnaires, testing, conversation, methodical experiment .

Using a frame approach will facilitate the selection process of lexical material on a certain topic. So, lexical units that nominate basic, central concepts located at the upper levels of the frame, concepts that are always true for a given situation, are certainly included in the active dictionary of students. The compulsory vocabulary list for the selected topic also includes vocabulary that fills the main terminal nodes of the required substructures of the corresponding frame. Here is a frame of general information about Britain (Picture 1).

Using the frame approach develops students’ algorithmic, discursive, and operational ways of thinking. The “frame approach” to the organization of knowledge provides the folding (compression) and compact representation of information. The presented frames are diverse in their structure and content. From psychology it is known that knowledge is acquired, laid down and stored in long-term memory in a compressed form – in the form of cognitive mental structures – frames. The idea of applying the frame approach in learning is that if knowledge is acquired and stored in memory in the form of frames, then knowledge must also be presented in the form of frames in the learning process. This is the main point of the frame approach in teaching any discipline. Thus, if you present educational information to students in a structured, collapsed form – in the form of frames, you can significantly intensify the educational process. The main feature of the approach is to increase the volume of knowledge being studied without increasing the learning time. (Minski M., 1979: 23-25)



Picture 1 – This is the example of using frame approach to provide distance education of the subject Basics of Intercultural Communication for the students of language university



Picture 2

Results and discussion

The virtual classroom has a wide range of mechanisms to engage students and to transfer a large amount of data and facts into time resistant knowledge. Frame approach can be used either with software or with a pen and paper. Regardless of the method, visually explained content is easier to organize. It provide online tutors with the ability to review their students' work and progress. It is an excellent way to evaluate the level of understanding of their students.

There are many benefits of the frame approach for distance learning. The most important of them are: creating a learning plan in a form of a frame, framing any teaching material to use in collaboration, framed information as interactive resources which can transform a teaching discussion, using frames in flipping classroom to reinforce student's prepared lesson notes in the classroom and can generate discussion and participation in class, the use of the frame approach in providing lectures helps to present, visualize and organize both content and vocabulary into a coherent whole. It is a real possibility to compress lecture material into logical circuits that could from one side give dynamics to teacher's narration and from the other to stimulate students mental activity and critical thinking in the process knowledge perception and further study.

The main principles of the educational process using frame approach are general didactic principles aimed at the formation of cognitive activity (formed by Ya.A.Kamensky): systematicness and consistency, strength, visibility, accessibility, scientific nature, constituency and consistency. Based on this, we have identified the main provisions that determine the requirements for using a frame-based approach for educational purposes in a distance learning situation:

1. application of the frame-based approach in organization and presentation of knowledge as the base of intensification of educational process gives the opportunity to form the basic conceptual apparatus;

2. frame-base approach provides the formation of important communicative competence;

3. frame –based approach enhances efficiency of foreign language education, because it stimulates motivation and keeps students interest;

4. implementation mechanisms of the frame-based approach are:

- educational-methodical complex for the teaching process at the base of frame organization of

knowledge that should ensure intensive assimilation of the curricula;

- optimal conditions of use that should provide the frame-based approach implementation;

5. foreign language education with the use of frame – based approach forms critical thinking, discursive thinking and systemic type of thinking.

It is possible as to organize the online interactive lecture so to provide a seminar discussion with the help of this frame. the use of a frame-based approach in a higher foreign language education gives opportunity to raise the quality and speed of teaching material perception, students critical thinking formation, development intercultural communicative competence and can be successfully applied in the context of distance learning.

There are certain characteristics that a frame-based approach share:

- The main idea is the central image
- The main themes radiate from the central image in different directions
- The branches comprise a key image or keyword
- Topics of lesser importance are represented as “twigs” of the relevant branch
- Adding images invokes thought or helps to make the message better understood
- The branches form a connected nodal structure

A frame-based approach is increasingly used as a tool to improve distance learning, understanding and memory through the visual representation of information and ability to be used to transform learning into an active process. We have tried to use this technic as an effective tool for the foreign language education through the following educational tools:

1. Planning. A frame-based approach is the perfect tool for creating a learning plan; whether it's planning your curriculum, breaking down a particular subject or simply to map out an essay or exam answer. Visual learners will especially appreciate the structure and layout of information on a frame which are appealing and easy-to-understand. Online frame structures have an added advantage in that they can be accessed from anywhere at any time, meaning peace of mind if you've forgotten what topic you had planned to focus on.

2. Collaboration. Online frame structures add an extra element to the advantages of using this learning tool; collaboration. Ideas, notes and work can be shared among those learning similar topics and in the best position to work together to produce a valuable library of useful information. Not only

does this lighten workload and stress, it also creates synergy where sparks of possibilities can fly.

3. Participation. Online frame structures can be used as interactive resources which can transform a classroom or a discussion. As discussed above, frames can be used as a brainstorming tool for both individuals and groups through the sharing of new ideas which can ignite sparks of possibilities. This enhances the e-learning experience by providing a unique resource to unlock creativity and express ideas intuitively and quickly.

4. Flipping the Classroom. The new buzzword in education, flipping the classroom, encourages an innovative way of learning using technology. In the flipped classroom model, students learn their lessons before they come to class using videos, social media or other online resources and participate in activities while in class. Utilizing education technology both in-class and at home opens up many possibilities for different types of learning. A frame-based approach can enrich the learning process in a flipped classroom as they reinforce student's prepared lesson notes in the classroom and can generate discussion and participation in class.

The educational effectiveness of the a frame-based approach for development intercultural communicative competence of students of a language university was verified in the process of experimental work, which was carried out during the 2019-2020 academic year on the basis of the faculty of foreign languages at the Ablai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages. For carrying out experimental and experimental work, students of the 3rd (third) year of the Pedagogical Faculty were involved, since a foreign language (English) is studied as a professional-oriented one. The experiment was attended by 30 students in the speciality 5B011900 "Foreign Language: Two Foreign Languages" in the classes of Academic Writing and seminars of Basics of Intercultural Communication.

The transition to online education in situation of Corona virus pandemic made it possible to continue and use this technology in distance learning for this subjects. At the preparatory stage, the initial level of learning the English language identified as a result of analysis and direct observation in groups. As for indicators of the formation of the motivational component in students of both groups, we selected questionnaire with assignments for: 1. The interest in the studying of intercultural competence realias and the ability to write different types of essays in English; 2. the need for mastering the important

points of these subjects for foreign language communication. Of the total amount of the analyzed questionnaire answers, the largest number of positive answers were received to the questions. The results of preliminary experimental sections showed that students are interested in application frames for introduction of the materials, brainstorming and giving the feedback in the form of frames, as an effective way of compressing information and gives opportunity to raise the quality and speed of teaching material perception. It was very important in regime of distance learning.

This conclusion gives reason to assert that specialized purposeful training is necessary to form the communicative competence of students of a language university. The formative experiment was carried out in vivo in the framework of the 3-year classes on the subjects of Academic Writing and seminars of Basics of Intercultural Communication. In general, the analysis of the results of experimental work, the purpose of which was to determine the didactic effectiveness of the frame-based approach for development intercultural communicative competence of students of a language university for the formation of intercultural communicative competence, allows us to draw the following conclusions: 1. visualization of the educational process in form of frames can significantly increase the quality and speed of learning; 2. Framing – is a highly effective method of compressing information in the form of schemes, models, algorithms.

The scientific novelty of the study is that: – scientifically substantiated the use of a frame-based approach in a higher foreign language education gives opportunity to raise the quality and speed of teaching material perception, students critical thinking formation, development intercultural communicative competence and can be successfully applied in the context of distance learning. The research was based on the following methodological principles: Competency-based approach to education (Kunanbaeva S.S., Khutorsky A.B., Shadrikov V.D., Zimnyaya I.A.); cognitive linguocultural theory (S.S.Kunanbaeva, D.N. Kulebaeva); the formation of the skills of analysis and evaluation of a foreign language textbook (Yakushev M.V.)

Conclusion

As a result of the study the following conclusions were made:

- Freimallows to present information in concise form to intensify the foreign language education.

- A frame-based approach to the knowledge organization by structuring educational material provides streamlining and organizing knowledge to put it “memory files” that leads to increasing of the memory.

- Using the frame approach develops students’ algorithmic, discursive, and operational ways of thinking, communicative abilities.

- In foreign language education the frame – based approach can be seen as a set of linguistic and extralinguistic, pragmatic components.

One of the most significant issues encountered in the mainstream correspondence model of distance education is the transactional distance, which results from the lack of appropriate communication between learner and teacher. This gap has been observed to become wider if there is no communication between the learner and teacher and has direct implications over the learning process and future endeavors in distance education. Distance education providers began to introduce various strategies, techniques, and procedures to increase the amount of interaction between learners and teachers and frame-based approach to the knowledge organiza-

tion is really effective for foreign language education facilitation.

All in all, neglecting the essential role of teaching materials can represent a stumbling block for the appropriate online learning of a foreign language education. In this sense, teachers could definitely improve their students’ performances by applying new techniques based on CS in the virtual classroom. A frame-based approach to distance education offers a new and more effective way of introducing any material in the EFL, as it enables to present the tasks in relation to the students’ previous knowledge and taking into account how the lexicon is arranged in the human mind. This would undoubtedly have a positive impact on the students’ comprehension and retention of lexicon in their long-term memory. (Monserrat Esbrí, 2014: 743-752) Last but not least, research concerning the application of the frame approach in EFL in the situation distance education should become an object of considerable interest, since the insights provided by this approach can shed light into new strategies of practical value for developing appropriate, relevant and effective organization of learning material.

References

- 1 Marvin Minsky,(1975). A Framework for Representing Knowledge, in: Patrick Henry Winston (ed.), *The Psychology of Computer Vision*. McGraw-Hill, New York (U. S.A.),
- 2 Fillmore Ch.J.(1981), *Delo o padezhe. Novoe v zarubezhnoi lingvistike*. [The case of the case. New in foreign linguistics] M., 10. pp.369 – 495. (In Russian)
- 3 Fillmore Ch.J.(1975) An Alternative to checklist theories of meaning. *BSL*. Vol.1. pp. 123 – 131.
- 4 T. Van Dijk. (1989) *Epizodicheskie modeli v obrabotke diskursa*. // *Yazik. Poznanie.Communikaciya.:Sb.rabot* [Episodic models in discourse processing. Language. Cognition. Communication: Collection of works] M.Progress, pp.68-110 .(In Russian)
- 5 Odintsova I. V. (2010) «Freim» kak ponyatie kommunikativno-kognitivnogo napravleniya v prepodavanii russkogo yazika kak inostrannogo. *Harakteristika silnih i slabih freimov. VestnikCMOMGU*. [“Frame” as a concept of communicative and cognitive direction in teaching Russian as a foreign language. Characteristics of strong and weak frames. Bulletin of education, Moscow state University] № 4, pp.79-85 (InRussian)
- 6 Budd, J.W. (2004). ‘Mind maps as classroom exercises.’ *Journal of Economic Education*, 35 (1): 35–46. DOI: 10.3200/JECE.35.1.35-46, pp. 35-46
- 7 Sokolova E.E., (2011) *Konsepsiya obucheniya inostrannomu yaziku s pomoshju freimovogo podhoda*. *Vestnik MGOU. Seriya “Pedagogika”* № 2 [The concept of teaching a foreign language using a frame approach Bulletin of the Moscow state University. Series “Pedagogy”.] pp. 76-81 (In Russian)
- 8 Hanewald, R.(2012). ‘Cultivating lifelong learning skills in undergraduate students through the collaborative creation of digital knowledge maps.’ *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69: 847–853, pp. 23-25
- 9 MinskiM.(1979)*Freimidlyapredstavleniyaznaniy*. [Frames for knowledge representation] M. (In Russian)
- 10 Monserrat Esbrí (2014). Applying semantic frames to effective vocabulary teaching in the EFL classroom *FÒRUM DE RECERCA – ISSN 1139-5486 – http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca..19.48 N°19/*, pp. 743-752

Литература

Marvin Minsky, *Framework for Representing Knowledge*, in: Patrick Henry Winston (ed.), *The Psychology of Computer Vision*. McGraw-Hill, New York (U. S.A.), 1975.

Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1981. – Вып. 10. – С. 369 – 495.

Fillmore Ch.J. An Alternative to checklist theories of meaning //BSL. 1975. Vol. 1. – P. 123 – 131.

Дейк Т.А. ван. Эпизодические модели в обработке дискурса // Язык. Познание. Коммуникация: Сб. работ. – М.: Прогресс, 1989. – С. 68-110.

Одинцова И. В. «Фрейм» как понятие коммуникативно-когнитивного направления в преподавании русского языка как иностранного. Характеристика сильных и слабых фреймов // Вестник ЦМО МГУ. – 2010. № 4. – С. 79-85.

Budd, J.W. 2004. 'Mind maps as classroom exercises.' Journal of Economic Education, 35 (1): 35–46. DOI: 10.3200/JECE.35.1.35-46.

Соколова Е.Е. Концепция обучения иностранному языку с помощью фреймового подхода // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». № 2 / 2011. – С. 76-81.

Hanewald, R. 2012. 'Cultivating lifelong learning skills in undergraduate students through the collaborative creation of digital knowledge maps.' Procedia – SocialandBehavioralSciences, 69: 847–853.

Минский М. Фреймы для представления знаний. – М., 1979. – С. 23-25.

Monserrat Esbrí. Applying semantic frames to effective vocabulary teaching in the EFL classroom FÒRUM DE RECERCA – ISSN 1139-5486 – <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2014.19.48> N°19/2014. pp. 743-752.

К.С. Сайлау*, А.С. Рамазанова

АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Казахстан, г. Нур-Султан
*e-mail: sailau_k@nis.edu.kz

ПО ТУ СТОРОНУ ЭКРАНА: РЕАЛИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЗАРБАЕВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ШКОЛАХ

В условиях глобальной пандемии COVID-19 многие образовательные учреждения перешли к предоставлению образовательных услуг в дистанционной форме. Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» организовала дистанционное обучение во всех школах, начиная с 6 апреля 2020 года. Цель исследования направлена на изучение подготовленности учителей, учащихся и их родителей к обучению онлайн, исследование эмоционального состояния респондентов, наличия и качества технического оборудования во время дистанционного обучения и в условиях самоизоляции.

Был проведен опрос в 21-ой Назарбаев Интеллектуальной школе республики, т.е. в 13 областях и 3 городах республиканского значения Республики Казахстан. Участие в опросе приняли 2200 учителей школ, 10607 учащихся 7-12 классов и 9340 родителей всех школ сети. Результаты проведенного опроса свидетельствуют о достаточно успешной реализации дистанционного образования в Интеллектуальных школах, по крайней мере, на ее начальных этапах. Большинство учителей и учащихся обеспечены ресурсами, необходимыми для обучения, хотя и присутствуют проблемы с интернет-соединением, которые отрицательно сказываются на реализации обучения. Более 2/3 учащихся оценивают свое эмоциональное состояние как положительное, однако значительная часть учащихся (31%) признает нехватку живого общения, что является ожидаемым результатом в условиях самоизоляции.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, асинхронные материалы, удовлетворенность в школах, среднее образование, образование в Казахстане.

K.S. Sailau*, A.S. Ramazanova

AEO "Nazarbayev Intellectual Schools", Kazakhstan, Nur-Sultan
*e-mail: sailau_k@nis.edu.kz

On the Other Side of the Screen: Distance Education in Nazarbayev Intellectual Schools

The global COVID-19 pandemic has forced the education systems around the world to abruptly stop in-class instruction and organize provision of education remotely. Autonomous education organization "Nazarbayev Intellectual Schools" has organized remote learning in all of its schools starting from April 6th, 2020. Within the first two weeks a survey on organization and implementation of remote learning took place.

Aim. The research surveys teacher, student and parent preparation to studying and teaching from home, emotional well-being of respondents, as well as whether they are equipped technically to conduct remote learning during self-isolation.

During the first two weeks of remote learning, a survey was conducted in 21 Nazarbayev Intellectual Schools regarding various aspects of learning and teaching from home. The survey was conducted in 13 regions and 3 cities of republican significance of the Republic of Kazakhstan. 2200 teachers, 10607 students and 9340 parents of students participated in the survey.

The study results suggest that the implementation of remote learning in Intellectual schools has been quite successful, at least in the early stages. Teachers, as well as students were well prepared to study and teach remotely. Most teachers and students possess the equipment necessary to conduct online learning. However, respondents noted some problems with the Internet connection, which adversely impact the learning process. More than 2/3 of students note that they feel positive emotionally; however, a significant share of students (31%) admit they miss live interaction with others, which is something to be expected during the period of self-isolation.

Key words: distance education, online education, remote education, asynchronous materials, school satisfaction, secondary education, education in Kazakhstan.

К.С. Сайлау*, А.С. Рамазанова

ДББҰ«Назарбаев Зияткерлік мектебі», Қазақстан, Нұр-Сұлтан қ.

*e-mail: sailau_k@nis.edu.kz

Экранның арғы жағында: Назарбаев Зияткерлік мектептерінде қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру

Жаһандық пандемия COVID жағдайында көптеген білім беру ұйымдары қашықтықтан білім беру қызметіне көшті. ДББҰ«Назарбаев Зияткерлік мектебі» 2020 жылдың 6 сәуірінен бастап барлық мектептерде қашықтықтан оқытуды ұйымдастырды.

Зерттеудің мақсаты: мұғалімдердің, оқушылардың және олардың ата-аналарының онлайн-оқытуға дайындығын, респонденттердің эмоционалды жай-күйін, қашықтықтан оқыту және оқшаулану жағдайында техникалық жабдықталудың саны мен сапасын зерттеуге бағытталады. Республиканың Назарбаев Зияткерлік мектептерінде, яғни 13 облыста және Қазақстан Республикасының республикалық деңгейдегі 3 қаласында 21 сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға 2200 мектеп мұғалімдері, 7-12 сыныптардың 10607 оқушысы және желідегі мектептердің 9340 ата-аналары қатысты. Жүргізілген сауалнамалардың нәтижелері Зияткерлік мектептерде қашықтықтан оқытуды жүзеге асыру оның бастапқы кезеңінде табысты өтіп жатқандығын айғақтайды. Мұғалімдердің және оқушылардың көпшілігі оқытуға қажетті ресурстармен қамтамасыздандырылған, дей тұрғанмен, оқытуды жүзеге асыруға кері әсерін тигізетін интернетке қосылу сияқты мәселелер де баршылық. Оқушылардың 2/3 бөлігінен астамы өздерінің эмоционалды жай-күйлерін қанағаттанарлық деп бағалайды, алайда оқушылардың басым көпшілігі (31%) жүзбе-жүз қарым-қатынастың жетіспеушілігін оқшаулану жағдайындағы күтілетін нәтижелер болып табылатынын мойындайды.

Түйін сөздер: қашықтықтан оқыту, онлайн-оқыту, асинхронды материалдар, мектептегі қанағаттанушылық, орта білім, Қазақстандағы білім беру

Введение

В условиях глобальной пандемии мировые системы образования были вынуждены в срочном порядке приостановить обучение в школе и организовать предоставление образовательных услуг в дистанционной форме. Учитывая крайне сжатые сроки, имевшиеся в распоряжении стран мира, переход происходил неидеально, причиной тому явились различные факторы. Однако даже на ранних этапах было очевидно, что последствия столь масштабных потрясений в образовании будут значительными в обучении детей по всему миру. Дистанционное обучение стало испытанием не только для учащихся, но и для учителей. Несмотря на то, что онлайн-обучение является достаточно подробно исследованной темой, многие выводы и рекомендации могут быть неактуальными в условиях пандемии COVID-19 [1]. Тем важнее исследование образовательного процесса с учетом новых реалий в 2020 году.

Ситуация с онлайн-обучением в Казахстане также показательна с точки зрения неравенства в доступе к ресурсам. Согласно опросу 15-летних учащихся в рамках исследования PISA-2018, около 90% учащихся имеют компьютер дома, однако в случае учащихся в школах с финансовыми трудностями эта цифра составляет менее 80%, что на 20% меньше в обеспеченных шко-

лах. Данные по обеспечению сетью интернет еще ниже, так как лишь 65% учащихся имеют доступ к сети, а в менее обеспеченных школах – около 54% (Reimers, & Schleicher, Paris: OECD, 2020) [2]. Исследование ICILS показывает, что 54% учащихся показали результаты ниже 1-го уровня в оценке компьютерных навыков (менее 407 баллов), в то время как средний показатель среди участвовавших стран составляет 18% (Fraillon et al., 2020) [3, 1]. Результаты исследования PIAAC свидетельствуют об уровне компьютерной грамотности среди казахстанцев в возрасте от 16 до 65 лет ниже средних показателей в странах ОЭСР. Так, более половины казахстанцев (56%) имели результаты ниже 1-го уровня по шкале исследования, тогда как в ОЭСР этот показатель составляет 43% (OECD, 2019).

Согласно прогнозам Всемирного банка, опубликованным в июле этого года, эффект пандемии Казахстана может быть крайне негативным как для качества образования, так и для развития человеческого капитала и экономики страны. По расчетам экспертов, средние результаты Казахстана в следующем цикле исследования PISA снизятся на 8 баллов. Это обусловлено тем, что один год обучения приравнивается к 40 баллам по PISA, и школы закрываются в среднем примерно на четыре месяца, а дистанционное обучение в стране вдвое менее эффективно, чем традиционное обучение. Мы все должны понимать,

что если дистанционный формат продлится и дольше, последствия могут быть еще более негативными.

Принимая данные обстоятельства во внимание, Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» организовала дистанционное обучение во всех школах, начиная с 6 апреля 2020 года. В течение первых двух недель после начала дистанционного обучения был проведен опрос среди 21 Интеллектуальной школы касательно различных аспектов обучения и преподавания из дома. Исследование направлено на изучение подготовленности учителей, учащихся и их родителей к обучению онлайн, эмоционального состояния респондентов, наличия и качества технического оборудования.

Результаты данного опроса и обсуждение результатов представлены в этой статье. Несмотря на все препятствия в эффективной организации онлайн-обучения, результаты опроса свидетельствуют о том, что школы сети смогли справиться с большинством проблем и эффективно подготовить учителей и учащихся к обучению вне школы. Актуальными остаются вопросы обеспечения стабильного интернет-соединения и организации оптимального формата урока. Также была выявлена необходимость в восполнении живого общения, которого не хватает значительному количеству детей. Учитывая данные выводы, можно рекомендовать технологию дистанционного обучения в Интеллектуальных школах для вспомогательных целей после возобновления обучения в классе. В случае необходимости продолжать дистанционное обучение в его полной форме существует ряд рекомендаций, включая большее использование материалов в асинхронном режиме, изменение формата урока с целью уменьшения нагрузки для детей и поощрение среды для сотрудничества с целью восполнения – пусть и частичного – живого контакта детей с их сверстниками и учителями и учителей с их коллегами.

Обзор литературы

Существуют несколько основных направлений, в которых изучается вопрос дистанционного обучения. Наиболее распространенным является тема мотивации учащихся и их вовлеченность в образовательный процесс либо в полноценной онлайн-среде, либо в традиционном формате со вспомогательным онлайн-компонентом (Baker, 2010; Ciampa, 2014; Kim & Frick, 2011; Mahle, 2011) [4-7]. Результаты исследований на раз-

личных уровнях образования не предоставляют окончательных выводов о том, какое влияние оказывает онлайн-формат на мотивацию обучающихся: существуют как положительные, так и неудовлетворительные выводы касательно мотивации учащихся в цифровой среде (Wang et al., 2013; Jin, 2017) [8-9].

Большинство авторов утверждают, что низкая мотивация и вовлеченность обучающихся связана с отсутствием поддержки со стороны преподавателей (Kim & Frick, 2011) [6]. Стоит отметить, что актуальность вопроса мотивации в онлайн-обучении во многом обусловлена тем, что исследователи обращали внимание на дистанционное обучение как альтернативу традиционному формату в стандартных условиях либо в качестве вспомогательного ресурса, включая возможность использования MOOC (массовый открытый онлайн-курс) (Zheng et al. 2015) [10]. Иные исследования отмечают положительное влияние онлайн-обучения на результаты обучающихся, хотя большинство рассматривает онлайн-компонент в качестве вспомогательного инструмента, совмещая два метода преподавания (так называемый «blended learning») (Ciampa, 2014; Chen et al. 2010; Auster, 2016) [5, 11, 3].

У учащихся в той или иной степени существовал выбор между двумя форматами получения знаний, и онлайн-курсы были распространены в высшем образовании и не были широко востребованы студентами (Lei & Gupta, 2010) [12], а последствия неудовлетворительных результатов были минимальными (Li et al., 2020) [13]. В нынешних условиях дистанционное обучение не является менее востребованной альтернативой формой обучения в классе, во многих случаях оно является единственным возможным методом поддержания процесса обучения в образовательных системах мира на всех уровнях, включая среднее образование.

В отношении нынешних событий литература еще находится на ранних стадиях. Примечательными являются рекомендации Всемирного банка по мерам, необходимым для поддержания процесса образования в условиях пандемии. Согласно данным рекомендациям, дистанционное обучение является так называемой «компенсаторной» мерой, рассчитанной на минимизацию потерь, связанных с закрытием школ (Rogers & Sabarwal, 2020) [14]. Таким образом, дистанционное обучение все же рассматривается как экстренная мера и мера временная по своей природе, неизбежно требующая возврата к

классно-урочной системе обучения в скорейшем времени, особенно с учетом исследований, утверждающих о недостатках онлайн-обучения в отношении удовлетворенности учащихся (Hurlbut, 2018; Lyke & Frank, 2012; Lim et al., 2007) [15-17].

Большое внимание уделяется неравенству в доступе к ресурсам, необходимым для обучения, таким как компьютеры, смартфоны и интернет-соединение (Morgan, 2020) [18]. Несмотря на высокий уровень развития в последние несколько лет технологий, доступных учителям и детям в целях обучения вне класса, вопросы доступа к ресурсам среди социально уязвимых слоев населения остаются нерешенными даже в наиболее развитых странах мира (Cruz-Jesus et al., 2016; Beaunoyer & Guillon, 2020) [19-20]. Существует и определенный риск для здоровья, учитывая условия самоизоляции и, как следствие, пониженной физической активности среди учащихся (Loades et al., 2020; Rundle et al., 2020) [21-22].

Более того, использование онлайн-ресурсов для разных возрастных групп подразумевает разного рода сложности. Дети в старших классах способны использовать онлайн-платформы для обучения с большей легкостью в отличие от детей помладше, особенно для тех детей, которые только начали осваивать грамоту (Rogers & Sabarwal, 2020) [14]. Это ограничивает масштаб дистанционного обучения, на который образовательные власти могут рассчитывать в попытке организовать альтернативные методы обучения на всех уровнях.

В целом несмотря на то, что существует достаточно богатая литература, посвященная дистанционному обучению, многие из выводов требуют пересмотра ввиду масштабности онлайн-образования в период пандемии. Требуются исследования, которые смогут предоставить выводы основываясь на актуальных данных [23]. Также ввиду того, что осенью многие учащиеся не смогут вернуться в школы и продолжить обучение в традиционном формате, анализ и обсуждение опыта организации и реализации обучения на нынешний момент будут способствовать переосмыслению подходов к обучению в образовательной системе для эффективности онлайн-деятельности.

Материал и методы

После введения чрезвычайного положения в Республике Казахстан Назарбаев Интеллектуальные школы объявили о досрочных весен-

них каникулах с 16 марта. Было запланировано возобновление обучения в онлайн-формате с 6 апреля. Школы были подготовлены к переходу в различной степени. Интеллектуальная школа г. Нур-Султан имела отлаженную платформу для дистанционного обучения еще до пандемии, полагаясь на продукцию Google: Google Classroom и Google Meet. В остальных школах была организована работа на платформе компании Microsoft: Microsoft Teams и Office 365. Назарбаев Интеллектуальные школы предоставили учителям руководства по использованию продуктов Microsoft для реализации дистанционного обучения.

Вскоре после окончания первой недели дистанционного обучения, Назарбаев Интеллектуальные школы провели опрос среди учителей, учащихся и родителей. Преимущество проведения опроса заключается в возможности применять данный метод в условиях, в которых оказались школы в начале 4-четверти. Как уже упоминалось, дистанционное образование в Интеллектуальных школах – как и во школах по всей стране и в мире – было организовано в крайне сжатые сроки. Более того, условия самоизоляции не позволили осуществить сбор данных, предполагающий личную встречу с целевой аудиторией исследования. Сбор качественных данных помог бы в составлении более полной картины обучения дома, однако он также является более емким процессом с точки зрения затрачиваемого времени. Онлайн-опрос позволяет получить предварительные данные для анализа достаточно быстро, особенно с учетом сжатых сроков, в течение которых школы осуществили переход на дистанционное обучение. Также опрос позволит провести сравнительный анализ при возобновлении дистанционного обучения в сентябре и проследить, как ответы респондентов меняются с течением времени.

Опрос проводился в 21 школе в 13 областях и 3 городах республиканского значения. Для проведения опроса использовался онлайн-опросник Microsoft Forms. Выбор данного опросника связан с тем, что он интегрирован в экосистему приложений Microsoft Office 365, которые использовались школами для дистанционного обучения, что предоставило удобство для респондентов в доступе к анкетам. В большинстве школ преподавание начинается с 7-го класса, кроме школ в гг. Талдыкорган, Кокшетау и Международной школы г. Нур-Султан, однако ввиду сложностей, связанных с опросом учащихся начальных классов дистанционно, целевой группой были опре-

делены учащиеся 7-12 классов. Участие в опросе приняли 2200 учителей школ, 10607 учащихся 7-12 классов и 9340 родителей всех школ сети.

Опрос включает в себя вопросы по различным аспектам организации и реализации дистанционного обучения. Вопросы анкеты были составлены на основе обзора литературы по дистанционному обучению, как в среднем, так и в высшем образовании, с соответствующей адаптацией вопросов с учетом специфики образовательного процесса как в казахстанских школах в целом, так и в Интеллектуальных школах в частности. Опрос для учителей состоит из 18 вопросов, опросы для учащихся и родителей – из 12. Помимо общих демографических вопросов (школа, класс преподавания/обучения, уровень педагогического мастерства и т.д.), респондентам было предложено ответить на вопросы о технической оснащенности, платформе для дистанционного обучения и иных дополнительных онлайн-ресурсах. Большинство вопросов являлось закрытыми, за исключением последнего вопроса, где респондентом предлагалось оставить комментарии касательно любых аспектов дистанционного обучения. Учителя и учащиеся также ответили на открытый вопрос о дополнительных программах и приложениях, которые они используют в обучении.

Основными, однако, являются вопросы об удовлетворенности различными аспектами обучения, поддержки со стороны школы, дисциплины и мотивации в преподавании и обучении, эмоциональном состоянии и взаимоотношении с другими людьми, подготовленности к дистанционному обучению, поддержки, в которой нуждаются респонденты. Опрос был открыт для респондентов в течение недели. Наибольшее количество респондентов из одной школы составило 1356 (школа физико-математического направления г. Алматы), наименьшее – 297 (Международная школа г. Нур-Султан).

Результаты исследования и обсуждение

Результаты проведенного опроса свидетельствуют о достаточно успешной реализации дистанционного образования в Интеллектуальных школах, по крайней мере, на ее начальных этапах. Как учителя, так и учащиеся были достаточно хорошо подготовлены к переходу на дистанционное обучение. Есть возможность предположить, что учителя могли иметь сложности в освоении как технических, так и методических составляющих преподавания онлайн ввиду

того, что цифровые технологии использовались не повсеместно. Тем не менее, учителя всех школ высоко оценили свою компетентность в организации образовательного процесса, включая самооценку компетентности (90% учителей), уверенность в достижении целей обучения (84%) и эффективную организацию оценивания (85%) в рамках нового формата обучения. Более того, положительно были оценены как поддержка со стороны школы (техническая поддержка – 4,3, методическая – 4,4), так и удобство работы с платформой Microsoft Teams (4,4). Результаты исследования ОЭСР TALIS-2018 показывают, что около 80% учителей в Интеллектуальных школах чувствуют себя подготовленными в использовании навыков ИКТ в обучении, что выше среднего показателя (69%) по Казахстану (OECD, 2019).

Среди учителей наблюдается высокий уровень сотрудничества с коллегами; так, 98% опрошенных учителей сказали, что сотрудничают друг с другом по методике дистанционного обучения. Также в подавляющем большинстве случаев при наличии проблемы учителя обращаются за помощью к своим коллегам, о чем сообщили 86% респондентов.

Уровень удовлетворенности среди учителей, родителей и учащихся разный. В то время как родители и учителя в среднем достаточно высоко оценивают свою общую удовлетворенность (3,9 из 5 и 4,3 из 5 соответственно), в среднем учащиеся менее довольны (3,5 из 5). Средняя оценка учащихся ниже оценок учителей и родителей во всех школах сети и варьируется незначительно между школами (3,4-3,5). Незначительная вариация в разрезе школ наблюдается и в средних оценках родителей (4,2-4,4), а у учителей разница сравнительно выше (3,8-4,2).

Причиной такой разницы в оценках между разными группами респондентов могут служить представления респондентов о природе и возможных вызовах дистанционного обучения. Можно предположить, что, оценивая свои знания перед началом обучения дома, учителя могли сомневаться в своих навыках, но с началом обучения смогли быстро адаптироваться к новым условиям. Необходимо отметить, что дистанционное обучение в Интеллектуальных школах началось чуть позже, чем в большинстве школ страны. Учителя и родители имели возможность увидеть проблемы, которые могли их ожидать во время онлайн-обучения на примере общеобразовательных школ, которые на тот момент проводили занятия удаленно более недели. Мно-

гие родители, предоставившие ответы на опрос, имеют двух и более детей школьного возраста, но лишь одного ребенка, обучающегося в Интеллектуальной школе, что позволило им сравнить организацию и реализацию дистанционного обучения в разных школах. Несмотря на то, что лишь 58,8% опрошенных родителей были уверены в своих навыках ИКТ, необходимых для помощи их детям, родители являются группой респондентов, которая больше всех удовлетворена организацией онлайн-обучения в школах. Это может говорить о том, что Интеллектуальные

школы предоставили формат обучения, который не требует траты большого количества времени и усилий со стороны родителей.

Также возможно, что респонденты сравнивают дистанционное обучение с традиционным форматом обучения в классе. Это особенно справедливо в отношении учащихся, значительная часть которых считает, что дистанционное обучение уступает обучению в классе. Как пример, согласно результатам опроса, лишь 39% учащихся утверждают, что им стало интереснее учиться после перехода на дистанционное обучение.

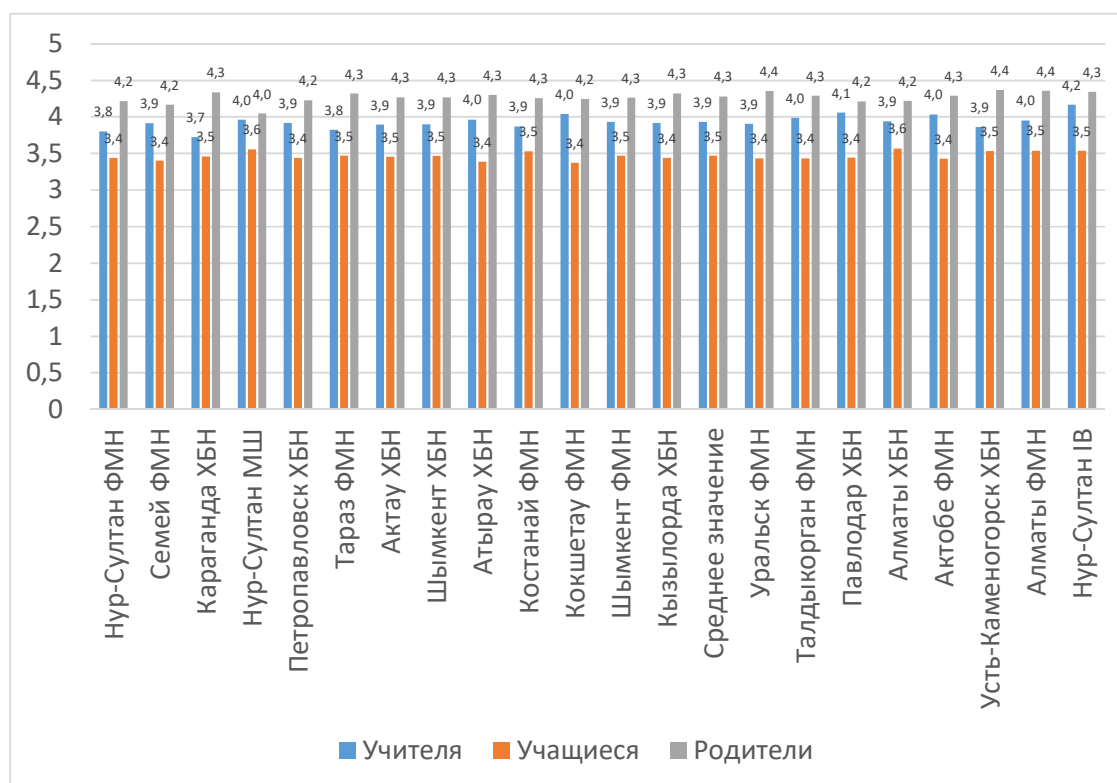


Рисунок 1 – Показатели удовлетворенности дистанционным обучением в разрезе школ

В случае учащихся, значительная доля респондентов также высказалась негативно о нагрузке, которая увеличилась за время дистанционного обучения. Вопрос учебной нагрузки является одним из самых важных для учащихся согласно комментариям, предоставленным на открытый вопрос. Согласно комментариям учеников, формат уроков (20-минутная сессия, после которой следует самостоятельная работа со сжатыми сроками сдачи) предполагает достаточно интенсивную работу и не предоставляет детям достаточно времени для перерывов. Также это приводит к тому, что дети проводят

продолжительное время перед монитором в сидячем положении, что не может не сказаться на их физическом состоянии.

Учащиеся предоставили следующие комментарии о своей нагрузке:

«В принципе нормально, но объем домашней работы колоссальный, он просто поражает, каждый учитель не жалеет на нас домашнего задания, из-за чего сложно отдохнуть и в принципе хоть немного расслабиться, чтобы с новыми силами пойти работать».

«Домашних заданий ооооочень много. Я устаю ещё больше, чем когда ходила в школу».

«Одно, что хочется сказать, – когда мы перешли на ДО у нас появились много домашних заданий».

«Слишком много дз, слишком мало времени. В итоге я провожу за ноутбуком большую часть дня, у меня из-за этого болит спина и глаза».

В свою очередь, учителя сообщают о том, что тратят большую часть своего рабочего времени – 4 часа в день – на подготовку уроков и консультаций. На проведение уроков и консультаций в среднем им требуется 3,5 часа, еще 2,5 часа учителя тратят на другую работу. Снижение нагрузки должно позволить им тратить меньше 10 часов в день на выполнение своих обязанностей.

Немаловажным является и вопрос психического состояния учащихся. Условия самоизоляции и, как следствие, возросшей самостоя-

тельности в обучении приводят к снижению в уровне вовлеченности детей в процесс обучения, а у детей с психическими расстройствами возможны ухудшения в случае отсутствия должной поддержки со стороны школы и/или общества. Согласно результатам опроса, несмотря на то, что 86% родителей оценили эмоциональное состояние детей как положительное, доля детей, согласных со своими родителями в данном вопросе, составляет лишь 68%. Помимо этого, 40% детей не чувствуют себя вовлеченными в процесс обучения; столько учащихся указали, что им некомфортно обучаться дома. Наконец, 69% учащихся и 80% родителей признают недостаток или отсутствие живого общения в подтверждение тому, что нынешние условия не способны восполнить живое общение и социализацию, которые доступны в школьной среде.



Рисунок 2 – Доля респондентов, согласных с утверждениями об эмоциональном состоянии во время дистанционного обучения

Подобные результаты исследования также говорят о необходимости эмоциональной и психологической поддержки учащихся. В условиях дистанционного обучения учащиеся Интеллектуальных школ могут воспользовать-

ся помощью психолога, однако лишь 5% детей высказались о том, что им необходима такая помощь. Помимо этого, перспективным может стать создание и поощрение коллективной работы, используя возможности платформы

Microsoft. Коллективная работа и коллаборативная среда становятся более привлекательными вариантами также ввиду того, что больше всего за помощью дети обращаются к своим одноклассникам (48% респондентов), а учителя чаще всего обращаются к коллегам (86%). Более того, на данный момент 60,1% учащихся и 64,2% родителей считают, что они или их дети вовлечены в процесс обучения, что оставляет треть учащихся, которые не чувствуют себя вовлеченными.

В то же время, наиболее серьезными препятствиями в осуществлении дистанционного обучения в Интеллектуальных школах являются не проблемы компетенции учителей или мотивации учащихся, а технические сложности, такие как обеспеченность ресурсами или качество интернет-соединения. Интеллектуальные школы

осуществили работу по обеспечению как учителей, так и учащихся необходимым для дистанционного обучения оборудованием: ноутбуками и 4G модемами. Тем не менее, оценки качества соединения в школах средние: 3,6 для учащихся и 3,9 для учителей. Более того, лишь в 7 из 21 школы этот показатель выше среднего. В то же время, родители более оптимистичны в оценке соединения – средняя оценка согласно опросу среди них составляет 4 из 5. Определенный положительный тренд существует между удовлетворенностью дистанционным образованием и качеством сети интернет: чем выше оценка интернет-соединения, тем выше общий уровень удовлетворенности респондентов. Это говорит о том, что качество дистанционного обучения не может значительно превысить качество интернет-соединения.

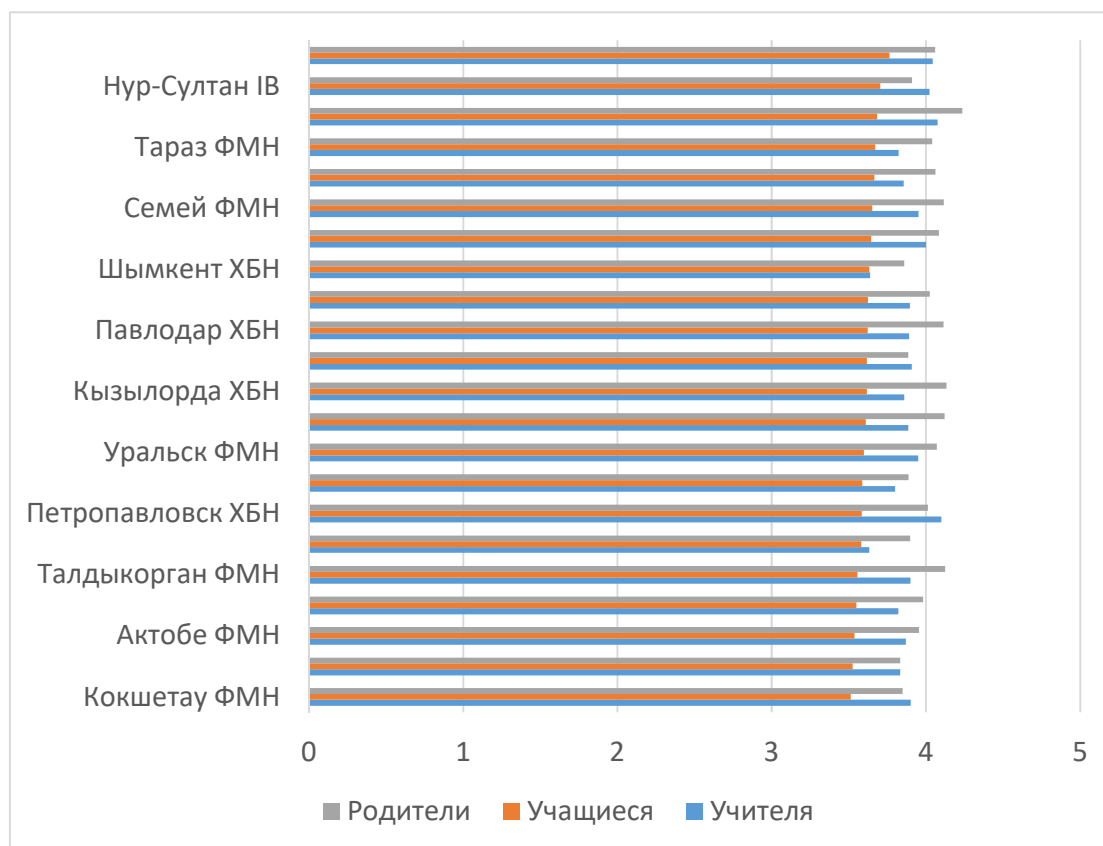


Рисунок 3 – Показатели удовлетворенности интернет-соединением в разрезе школ

Среди учителей встречаются следующие отзывы о качестве сети интернет:

«Не хватает времени на проверку домашних заданий (письмо, говорение). Из-за плохого доступа к интернету сложно загрузить и про-

верить задания, в связи с чем приходится работать ночью, после 00:00»

«Все зависит от высокоскоростного и качественного интернет-соединения, много времени уходит на загрузку, связь может оборваться и т. д.»

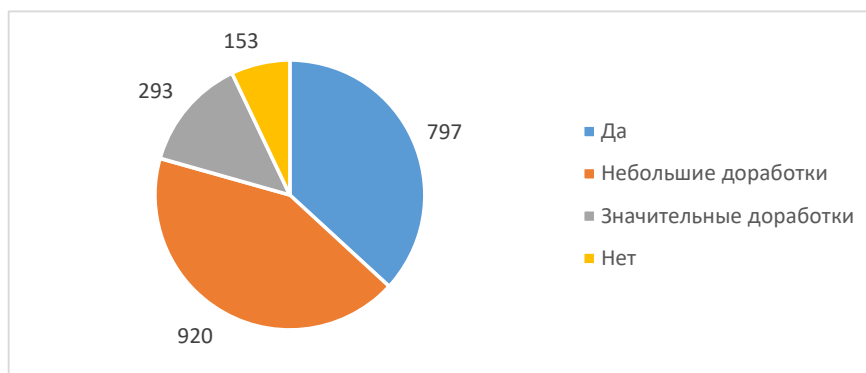


Рисунок 4 – Распределение учителей, ответивших на вопрос «Считаете ли Вы, что технологию дистанционного обучения можно использовать в процессе обучения в дальнейшем, после возобновления очного обучения в классе?»

Отзывы учащихся:

«Сократить цели обучения и постараться не ставить допзаятия, потому что у некоторых учеников ограничения в мобильном интернете (10гб или 5гб по мере материальной возможности)»

«Мне нужен Wi-Fi, на Microsoft Teams уходит весь трафик»

Несмотря на вышеперечисленные проблемы, дистанционное обучение является перспективным форматом в будущей деятельности Интеллектуальных школ в случае повторной вспышки вируса, в иных чрезвычайных ситуациях, в качестве вспомогательного инструмента в рамках обучения в классе и для других нужд. Поддержкой данному утверждению служат ответы 79% учителей, которые согласны с тем, что технологию дистанционного обучения можно использовать в ее нынешней форме либо с незначительными доработками. Вопрос о перспективах дистанционного обучения не был включен в опросы для учащихся и родителей, однако в их случае необходимо обратить внимание на аспекты дистанционного обучения, влияющие на удовлетворенность и требующие доработки для успешного использования данной технологии в будущем.

«В данных условиях, период карантина, это хорошее решение проблемы, планирую использовать Teams после выхода из карантинного режима. Появилась возможность улучшить навыки ИКТ, а именно использовать онлайн-площадки. Спасибо нашей компании АОО, что оперативно нас научили, я получаю профессиональное удовлетворение. Это большой опыт».

«Необходимо каждому сотруднику быть ответственным, так как необходимо уметь применять инструменты, использовать все возможности данной платформы для качественного проведения урока при ДО, учиться

применять цифровые технологии, это требование времени, критически мыслить и соблюдать тайм менеджмент».

В целом, результаты опроса свидетельствуют о положительном опыте дистанционного обучения в Интеллектуальных школах. Среди основных направлений исследования, на которые стоит обратить особое внимание и проводить работу в дальнейшем, при возобновлении обучения из дома, можно выделить три аспекта дистанционного обучения: мотивация и подготовленность учащихся и учителей, ежедневная и еженедельная нагрузка, обеспеченность необходимыми ресурсами.

Важным вопросом является использование асинхронных материалов и разнообразия учебного процесса в целом, даже ввиду того, что в 4-ой четверти Интеллектуальные школы осуществили работу по обеспечению нуждающихся учителей и учащихся ноутбуками и 4G модемами. Доминирование синхронного обучения означает зависимость образовательного процесса – а, следовательно, и удовлетворенности учителей и учащихся – от качества сети интернет. Дети со слабым соединением ограничены в уровне вовлеченности в процесс, а в случае учителей данный вопрос становится еще более острым. Эффективным решением может послужить использование заданий в асинхронном формате, включая задания, которые не требуют использования электронной техники вовсе.

В качестве решения проблем с интернетом школам рекомендуется продолжать работу по обеспечению учителей и детей необходимыми ресурсами, но, что не менее важно, использовать более разнообразные методы обучения, включая те, для которых не требуется онлайн-подключение. Использование асинхронных методов обучения является ключевой рекомендацией

Всемирного банка в методическом документе о дистанционном обучении и COVID-19 (World Bank 2020b).

Опрос, проведенный в Интеллектуальных школах, ни в коей мере не является исчерпывающим – существует ряд вопросов, которые остались не затронутыми. Среди них более детальные вопросы о мотивации и вовлеченности как учащихся, так и учителей, вопросы учащимся о перспективах технологии дистанционного обучения дома, вопросы о количестве времени, которое необходимо учащимся для выполнения заданий и т.д. Также необходимые дополнительные опросы в будущем – в случае возобновления дистанционного обучения в следующем учебном году – для создания долгосрочного (лонгитюдного) исследования и более детальной картины в школах для выявления возможных изменений.

Заключение

Пандемия COVID-19 стала шоком для многих сфер человеческой деятельности, включая систему образования. Школы всего мира были вынуждены организовать и перейти на дистан-

ционное обучение в ограниченные сроки. Проблемы неравенства в доступе к ресурсам для обучения и недостатки дистанционного обучения в сравнении с традиционным обучением в классе осложнили процесс перехода.

Несмотря на данные сложности, опыт организации дистанционного обучения в Интеллектуальных школах является достаточно положительным. Среди положительных моментов можно отметить высокий уровень удовлетворенности среди учителей и родителей, подготовленность учителей к новому формату преподавания, удовлетворенность респондентов поддержкой со стороны школы, платформы Microsoft, сотрудничество среди учащихся и учителей. Дальнейшая работа над снижением нагрузки учащихся и учителей, решение проблем с качеством сети интернет благодаря использованию асинхронных материалов и заданий позволит улучшить опыт респондентов в будущем.

Благодарности. Выражаем благодарность учителям и учащимся Назарбаев Интеллектуальных школ, а также родителям за участие в опросе.

Литература

- 1 АОО “Назарбаев Интеллектуальные школы” Годовой отчет за 2019 год [Книга]. – Нур-Султан: АОО “Назарбаев Интеллектуальные школы”, 2019.
- 2 Reimers F. M. и Schleicher A. A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020 [Книга]. – Paris : OECD, 2020.
- 3 Auster C Blended Learning as a Potentially Winning Combination of Face-to-face and Online Learning: An Exploratory Study [Журнал] // Teaching Sociology. – 2016. – 1: Т. 44. – pp. 39-48.
- 4 Baker C The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation [Журнал] // Journal of Educators Online. – 2010. – 1 : Т. 7. – pp. 1-30.
- 5 Ciampa K Learning in a mobile age: an investigation of student motivation [Журнал] // Journal of Computer Assisted Learning. – 2014 г. – 1 : Т. 30. – pp. 82-96.
- 6 Kim K. J. и Frick T. W. Changes in student motivation during online learning [Журнал] // Journal of Educational Computing Research. – 2011 г. – 1 : Т. 44. – С. 1-23.
- 7 Mahle M. Effects of Interactivity on Student Achievement and Motivation in Distance Education [Журнал] // Quarterly Review of Distance Education. – 2011. – 3 : Т. 12. – pp. 207-215.
- 8 Wang C. H., Shannon D. M. и Ross M. E. Students’ characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning [Журнал] // Distance Education. – 2013. – 3 : Т. 34. – С. 302-323.
- 9 Jin Sung-Hee Using Visualization to Motivate Student Participation in Collaborative Online Learning Environments [Журнал] // Journal of Educational Technology & Society. – 2017. – 2 : Т. 20. – pp. 51-62.
- 10 Zheng S. [и др.] Understanding student motivation, behaviors and perceptions in MOOCs [Конференция] // Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing. – New York, NY: Association for Computing Machinery, 2015. – С. 1882-1895.
- 11 Chen P. S. D., Lambert A. D. и Guidry K. R. Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement [Журнал] // Computers & Education. – 4 : Т. 54. – pp. 1222-1232.
- 12 Lei S. A. и Gupta R. K. College Distance Education Courses: Evaluating Benefits and Costs from Institutional, Faculty And Students’ Perspectives [Журнал] // Education. – 2010. – 4 : Т. 130. – pp. 616-631.
- 13 Li H., Kim M. K. и Xiong Y. Individual Learning Vs. Interactive Learning: A Cognitive Diagnostic Analysis of MOOC Students’ Learning Behaviors [Журнал] // American Journal of Distance Education. – 2020. – 2 : Т. 34. – pp. 121-136.
- 14 Rogers F. H. и Sabarwal S. The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses [Книга]. – Washington D.C.: The World Bank, 2020. 21 Rundle A. G. [и др.] COVID-19–Related School Closings and Risk of Weight Gain Among Children [Журнал] // Obesity. – 2020. – 6: Т. 28. – С. 1013-1017.
- 15 Hurlbut A. R. Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress [Журнал] // American Journal of Distance Education. – 2018. – 4: Т. 32. – pp. 248-266.

- 16 Lyke J. и Frank M. Comparison of student learning outcomes in online and traditional classroom environments in a psychology course [Журнал] // *Journal of Instructional Psychology*. – 2012. – 3/4 : Т. 39. – pp. 245-250.
- 17 Lim D. H., Morris M. L. и Kupritz V. W. Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction [Журнал] // *Journal of Asynchronous Learning Networks*. – 2007 г. – 2 : Т. 11. – pp. 27-42.
- 18 Morgan H. Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic [Журнал] // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. – 3 : Т. 93. – С. 135-141.
- 19 Cruz-Jesus F. [и др.] The education-related digital divide: An analysis for the EU-28 [Журнал] // *Computers in Human Behavior*. – 2016 г. – 1 : Т. 56. – pp. 72-82. 8 Fraillon J. [и др.] Preparing for Life in a Digital World [Книга]. – Amsterdam : Springer International Publishing, 2020.
- 20 Beaunoyer E., Dupéré S. и Guitton M. J COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies [Журнал] // *Computers in Human Behavior*. – 2020. – 1 : Т. – 111 p.
- 21 Loades M. E. [и др.] Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19 [Журнал] // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. - 2020 г.
- 22 Rogers F. H. и Sabarwal S. The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses [Книга]. – Washington D.C.: The World Bank, 2020. 21 Rundle A. G. [и др.] COVID-19–Related School Closings and Risk of Weight Gain Among Children [Журнал] // *Obesity*. – 2020. – 6 : Т. 28. – С. 1013-1017.
- 23 Shamshidinova K., Ayubayeva N. и Bridges D. Implementing radical change: Nazarbayev Intellectual schools as Agents of Change. In Bridges, Educational reform and internalisation: the case of school reform in Kazakhstan [Раздел книги] // *Education Reform and Internationalisation / авт. книги Bridges David*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

References

- AEO “Nazarbayev Intellectual Schools”. (2019). *Godovoy otchet za 2019 god (Annual report for the year 2019)*. p. 207. (In Russian).
- Auster, C. J. (2016). Blended learning as a potentially winning combination of face-to-face and online learning: An exploratory study. *Teaching Sociology*, №44(1), pp. 39-48.
- Baker, C. (2010). The impact of instructor immediacy and presence for online student affective learning, cognition, and motivation. *Journal of Educators Online*, №7(1). pp. 1-30.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, №111(1).
- Chen, P. S. D., Lambert, A. D., & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education*, №54(4), pp. 1222-1232.
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: an investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, №30(1). pp. 82-96.
- Cruz-Jesus, F., Vicente, M. R., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). The education-related digital divide: An analysis for the EU-28. *Computers in Human Behavior*, №56(1), pp. 72-82.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Duckworth, D. (2020). *Preparing for Life in a Digital World*. Amsterdam: Springer International Publishing. p. 315.
- Hurlbut, A. R. (2018). Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*, №32(4), pp. 248-266.
- Jin, S. H. (2017). Using visualization to motivate student participation in collaborative online learning environments. *Journal of Educational Technology & Society*, №20(2), pp. 51-62.
- Kim, K. J., & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, №44(1), pp. 1-23.
- Lei, S. A., & Gupta, R. K. (2010). College Distance Education Courses: Evaluating Benefits and Costs from Institutional, Faculty and Students' perspectives. *Education*, №130(4). pp. 616-631.
- Li, H., Kim, M. K., & Xiong, Y. (2020). Individual Learning Vs. Interactive Learning: A Cognitive Diagnostic Analysis of MOOC Students' Learning Behaviors. *American Journal of Distance Education*, №34(2), pp. 1-16.
- Lim, D. H., Morris, M. L., & Kupritz, V. W. (2007). Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, №11(2), pp. 27-42.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. №59(11). pp. 1218-1239.
- Lyke, J., & Frank, M. (2012). Comparison of student learning outcomes in online and traditional classroom environments in a psychology course. *Journal of Instructional Psychology*, №39(3/4), pp. 245-250.
- Mahle, M. (2011). Effects of Interactivity on Student Achievement and Motivation in Distance Education. *Quarterly Review of Distance Education*, №12(3) pp. 207-215.
- Morgan, H. (2020). Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, №93(3), pp. 135-141.
- OECD. (2014). *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*. Paris: OECD Publishing
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Paris: OECD.
- Rogers, F. H., & Sabarwal, S. (2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses Washington D.C.: The World Bank*. pp. 1-56.
- Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., Kinsey, E. W., & Wang, Y. C. (2020). COVID-19–Related School Closings and Risk of Weight Gain Among Children. *Obesity*. №28(6). pp. 1008-1009.

6-бөлім
**ТӘРБИЕ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ
ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ**

Section 6
**THEORY AND METHODS
OF UPBRINGING WORK**

Раздел 6
**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Н.С. Әлқожаева* , С.Б. Ертисова 

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

*e-mail: nalgozhaeva@mail.ru

ҚАЗАҚ КӨРКЕМ ФИЛЬМДЕРІ НЕГІЗІНДЕ ЖАСТАРДЫ РУХАНИ-АДАМГЕРШІЛІККЕ ТӘРБИЕЛЕУ

Мақалада қазақстандық көркем фильмдерді көруге негізделген жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеу мәселелері талқыланады. Мақаланың мақсаты – қазіргі заманғы кинематографияны көркем фильмдер арқылы жастардың рухани-адамгершілік тәрбиесінің әлеуетін анықтау және әдістемелік нұсқаулар әзірлеуді талдау. Авторлар кеңестік кезең мен тәуелсіз Қазақстан кезеңіндегі көркем фильмдерге кәдімгі диалогтарда салыстырмалы талдау жүргізеді (мысалы, «Қыз Жібек» және «Томирис»; «Көксерек» және «Шал»; басқа фильмдер). Кестеде фильмдер идеяларының тәсілдерінің негізгі ұқсастықтары мен айырмашылықтары, білім берудің мағыналары мен екпіндерінің бағыты көрсетілген. Авторлар фильмдерде насихатталған рухани-адамгершілік құндылықтардың мазмұнына назар аударады. Кинематография мен көркем фильмдерді зерттеген ғалымдардың пікірлері негізінде жастардың бойындағы құндылық қасиеттерін дамыту бойынша ұсыныстар беріледі. Мақаланың практикалық бөлімінде 146 студенттің кинематография әлеміндегі қызығушылықтары, фильм жанрларының артықшылықтары туралы сауалнамасының нәтижелері ұсынылған, бұл мұғалімдердің тәрбие жұмысына ұсыныстар беруге мүмкіндік берді. Сауалнамаға сәйкес студенттер корей, түрік, орыс, үнді, қытай және америкалық фильмдер мен сериалдарды көреді. Авторлар адами құндылықтарды ұлттық дүниетанымнан, халықтық идеологиядан, әдет-ғұрыптан, дәстүрден, кинодан, тарихтан, деректі, көркемдік тұрғыдан бөліп қарауға болмайтындығын баса айтады. Демек, моральдық және адами құндылықтарды қарастырғанда тарихи-этнографиялық мәліметтер әрқашан ескерілуі керек.

Түйін сөздер: тәрбие, көркем фильм, кино, рухани-адамгершілік тәрбие, құндылық, парадигма т.б.

N.S. Algozhaeva*, S.B. Ertyssova

Al-Farabi Kazakh National University, Kazakhstan, Almaty

*e-mail: nalgozhaeva@mail.ru

Spiritual and Moral Education of Youth on the Basis of Kazakh Feature Films

The article considers the issues of spiritual and moral education of young people on the basis of viewing Kazakh feature films. The purpose of the article is the analysis of modern cinematography to reveal the potential of spiritual and moral education of young people through feature films and the development of methodological recommendations. The authors conduct a comparative analysis of feature films of the Soviet period and the period of independent Kazakhstan in conventional diads (for example, "Kyz Zhibek" and "Tomiris"; "Kokserek" and "Shal"; other films).

The table shows the main similarities and differences. The main similarities and differences of approaches to the ideas of films, the direction of meanings and accents of education are presented in tabular form. The authors emphasize the content of spiritual and moral values promoted in the films.

Based on the views of scholars who have studied cinema and feature films, recommendations are given for the development of value qualities in young people. In practical part, the article presents the results of a survey of 146 students about their interests in the world of cinema art, preferences for genres of films, which allowed giving recommendations for the educational work of pedagogues. According to the survey, students watch Korean, Turkish, Russian, Indian, Chinese and American films and series. The authors emphasize that human values cannot be separated from the national worldview, folk ideology, customs, traditions, cinema, history, documentary, aesthetic views. Therefore, historical and ethnographic data should always be taken into account when considering moral and human values.

Key words: education, feature films, movie, moral and spiritual education, value, paradigm.

Н.С. Алгожаева*, С.Б. Ертисова

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

*e-mail: nalgozhaeva@mail.ru

Духовно-нравственное воспитание молодежи на основе казахских художественных фильмов

В статье рассматриваются вопросы духовно-нравственного воспитания молодежи на основе просмотра казахстанских художественных фильмов. Цель статьи – анализ современного киноискусства для выявления потенциала духовно-нравственного воспитания молодежи через художественные фильмы и разработка методических рекомендаций. Авторы проводят сравнительный анализ художественных фильмов советского периода и периода независимого Казахстана в условных диадах (например, «Қыз жібек» и «Томирис»; «Көксерек» и «Шал»; другие фильмы). В табличном виде представлены основные сходства и различия подходов идей фильмов, направленности смыслов и акцентов воспитания. Авторы акцентирует внимание на содержание духовно-нравственных ценностей, пропагандируемых в фильмах. На основании мнений ученых, которые изучали киноискусство и художественные фильмы, даны рекомендации по развитию у молодежи ценностных качеств. В практической части статьи представлены результаты анкетирования 146 студентов об их интересах в мире киноискусства, предпочтениях жанров фильмов, что позволило дать рекомендации по воспитательной работе педагогов. Согласно опросу, студенты смотрят корейские, турецкие, русские, индийские, китайские и американские фильмы и сериалы. Авторы подчеркивают, что человеческие ценности невозможно отделить от национального мировоззрения, народной идеологии, обычаев, традиций, кино, истории, документального, художественного взгляда. Поэтому исторические и этнографические данные всегда следует принимать во внимание при рассмотрении моральных и человеческих ценностей.

Ключевые слова: воспитание, художественный фильм, духовно-нравственное воспитание, ценность, парадигма и др.

Кіріспе

Рухани-адамгершілік мәселесі кеше, бүгін қарастырылып жатқан мәселе емес, алайда қай кезеңде де өзектілігін жоймайды. Өйткені, қоғам дамуының әр кезінде құндылықтар тізбегі реттік көрсеткіштерін жағдайға байланысты өзгертіп отыр. Құндылық адам санасына, тәрбиесіне, сұранысына қарай әр адамда әртүрлі реттік тізбек орын алады. Құндылықтардың нақты реттік тізбегі жоқ және болуы да мүмкін емес. Жастардың бойына ізгі, рухани-адамгершілік қасиеттерді сіңіру құндылықтарды насихаттау арқылы жүзеге асыруға болады. Мәдени ескерткіштер, шығармашылық негізінде тәрбиелеу болып табылады. Оның бір құралы ретінде ұлттық болмысымыздағы ерекшеліктерімізді, қазаққа тән қасиеттерімізді сақтауға мүмкіндік беретін кинотуындылардың мәні мен ықпалы зор. Тарихқа көз жүгіртсек, ержүрек бабаларымыздың жанкешті ерліктері мен бабалар даналығы, қазақ халқының қилы-қилы кезеңдері, өмір жолдары туралы көрсетілген көркем фильмдер арқылы жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеуге болады.

Мақаланың мақсаты – жастарды рухани адамгершілікке қазақ көркем фильмдері арқылы

тәрбиелеудің теорияларын жүйелеп, әдістемесін ұсыну.

Зерттеу әдістері мен әдістемесі

Зерттеу бағыты көркем фильмдерді мазмұндарына сай іріктеу арқылы бағыттарын жалпылау, бұл алғашқы бөлімде көрсетіледі, келесі практикалық бөлімде нақты сауалнамалар негізінде жастардың көретін фильмдерін айқындау арқылы олардың мазмұндарына талдау жасалып, ұсыныстары беріледі. Яғни, нақты талдау, салыстыру, сауалнама, математикалық-статистикалық әдістер қолданылады.

Көркем фильмдерді талдау

Елімізде жүзеге асырылып жатқан рухани жаңғыру жобасының аясында көптеген құндылықтарымызды алға тартып, адам тәрбиесіне пайдалану құптайтын іс. Қазіргі таңда, телеарналарда қырғын-жойқын соғыс, аяусыз адам өлтіру, тонау т.б. сипатқа ие. Әрине, терең мазмұнды фильмдер де жоқ емес, бірақ аз. Ал, бағдарламалар туралы сөз басқа, көпшілігі шетелдің көшірмесі мәні, мағынасы жоқ. Тіпті, балаларға арналған мультфильмдердің өзі миға қонымсыз. Алайда, оларға сұраныс бар, сондықтан да бұл көрсетілімдер жалғасын та-

буда, сұраныс бар жерде ұсыныс бар екені баршаға мәлім және де бұл ақпарат қоғамдық даму министрлігінің тарапынан шешімін табу қажет, яғни әрбір телеарналарға талдау жасалып, қандай көркем фильм, бағдарлама, мультфильм көрсетіліп жатқандығы, сондай-ақ пайыздық көлеммен шектеу де қою керек.

Рухани-адамгершілік деген ұғымды бір сөзбен имандылық деп айтуымызға негіз бар, өйткені имандылық ұғымының мазмұнына адамның жан дүниесіне қатысты және адамгершілік, ізгілік қасиеттердің барлығы дерлік енеді. Иmandылықты көпшілік жағдайда зерттеуші-ғалымдар дін тұрғысынан қарастырады, өйткені оның негізі иман, ол сенім дегенді білдіреді, деп тұжырымдайды. Алайда, бұл тұрғыда арнайы зерттеу жұмысын жазу барысында біз имандылық ұғымының діни және ғылыми сипаты бар екеніне тоқталдық. Сенім діни тұрғыдан Аллаға сенім білдіру болса, ғылыми тұрғыдан ғылымның жетістіктеріне, ғылыми болжамдарға және адамдардың бір-біріне, болашаққа, еліне т.б. сенімін білдіреді. Өзіміз көріп отырғандай, ұғымға бір жақты қарауға болмайды. Олай болса, рухани-адамгершілікке тәрбиелеу, имандылыққа тәрбиелеумен сәйкес. Біздің қарастырып отырған мәселеміз, көркем фильм арқылы рухани-адамгершілікке тәрбиелеу, мұнда фильм оның құралы ретінде алынып отыр. Кез келген тәрбиенің өзіндік әдістері мен құралдары болады, көпшілік жағдайда осы әдістер мен құралдардың дұрыс таңдалмауына байланысты бала тәрбиесінде қателіктер жіберіп аламыз.

Біз жастарды қазақ көркем фильмдері арқылы тәрбиелеу тұрғысында жоба жазу барысында көптеген нәрсеге көз жеткіздік.

Қазақ жеріне кино өнері кеш келген, оның философиялық, көркемдік бағыттары мен зерттеушілік, ізденушілік-танымдық қасиеттері басым. Демек, кино өнерінің қолжетімділік қасиеті жоғары. (Кочевники, 1993) [1]. Бір топ, жазушы-өнертанушылар кино өнерінің маңызын осылайша атап өтеді.

Қазақ кино өнерінде Камал Смайыловтың еңбегі зор, ол ғылым және шығармашылық тұрғыдан көркем фильмдердің туындауына қомақта үлес қосты. Оның: «Фильм осылай туады» (Смаилов К., 1981) [2], «Қазақ киносының тарихы» (Смайлов К., 1999) [3] тақырыптарында оқу құралдары жарық көрген. Камал Смайылов 1920 жылдың аяғы 1930 жылдардың бас кезінде елімізде алғашқы кинофильмдер түсірілген, олардың қатарында: «Дала әуені», «Бүліншілік», «Жұт», «Түркісіб», «Қаратау құпиясы», «Жау

іздері», т.б. болды дейді. Ол: «Сол кездегі, қазақ даласында орын алған қайғылы да, қуанышты да құбылыстар киносаспаға түсірілді, бұл болашақ ұрпақтарға өмір кезеңінің шын бейнесін қалдыру...», деп атап өткен (Смайылов К., 2004) [4], – деп жазады. Расымен де, кино сол кезеңнің сипатын, мәнін ашады, әрине көркемдеу бар, алайда, негізгі мазмұн сақталған. Кино – ол мәдениет көрсеткіші, яғни жастарды мәдениетке, рухани-адамгершілікке тәрбиелеуде аса маңызды рөл атқарады.

Бұл тұрғыдан зерттеу жұмысын жазғандар қатарына Қ. Сиранов (Сиранов Қ., 1973; Сиранов К., 1966) [5], Н. Шаханова (Шаханова Н., 1998) [6], Г. Бектасова (Бектасова Г., 2007) [7], С. Қасқабасов (Қасқабасов, 2013.) [8], Б.Р. Нөгербек, Г.Қ. Наурызбекова, Н.Р. Мұқышева (Нөгербек, Наурызбекова, Мұқышева, 2005) [9] т.б. жатқыза аламыз. Кинолардың өміршеңдігі туралы шетел зерттеушілері де өзіндік пікірін қалдырған. Мысалы: Дж. Летемнің «Олар өмір сүреді» деген еңбегінің өзіндік мәні бар (Jonathan Lethem, 2010: 27-32) [10].

Жастарға үлгі боларлық бірнеше көркем фильмге тоқталып өтсек, «Қыз Жібек» фильмі нақты сюжетіне қарап махаббат, сезім туралы деп қабылдауға болады. Алайда, толықтай алғанда, фильм көшпенді қазақ халқының тұрмысын, салт-дәстүрін, би-болыстардың басқарушылық қабілеті, қазақ батырларының ерлігі мен адамдар арасындағы қарым-қатынас мәселесін сипаттайды. Фильмге байланысты Ш. Айтматов: «Мұндай көне тарихты, халық өмірін толыққанды, мол бояулы көрсететін фильм халықты әлемге таныту үшін, патриоттық сезімін тәрбиелеу үшін қажет», (Қазақстан ұлттық энциклопедиясы, 2006) [11], – деп атап көрсеткен. Келесі тарихи фильм, «Атаманның ақыры» – шынайы оқиға негізінде жазылған бұл фильм адалдық пен сатқындықты көрсете отырып, жастардың бойында патриоттық сезім тудырады. Ал, жылылыққа, сүйіспеншілікке толы «Біздің сүйікті дәрігер» көркем фильмі адамға деген сыйқұрметті басшылыққа алады, өнер жұлдыздарының қатысуымен құрастырылған бұл туынды кімнің болса да жүрегінен ерекше орын алады. Негізінен кино ұғымы гр. *kineo* – жылжытамын, жылжымын деген ұғымын білдіретін ерекше өнер. Яғни, кино өнердің негізгі бір саласы, кинематографиялық негізде қалыптасқан көркем техникалық-шығармашылық түрі.

Алдыңғы кезеңде кино фильмдердің негізгі мазмұны үгіт-насихат ретінде жүргізіледі деп қабылданған, яғни құрал болған. Фильмдер

тақырыбы, мазмұны қоғам, мемлекет саясатына сәйкестендірілген. Демек, кез келген фильм сол кезеңнің өмірін, болған оқиғаларды, сол кездегі туындаған жағдайларды көркем бейнелеп отырған. Яғни, әр кезеңнің құндылық жүйесі айқын көрінетін болған.

Құндылықтар рухани, материалдық болып бөлінеді, алайда біз біреуін қажетті, біреуін қажетсіз деп жоққа шығармаймыз, тек олардың адам өміріндегі маңызына мән береміз. Қазіргі жағдайда рухани құндылықтарға басымдық беру заман талабы. Сондықтан да біз жастар тәрбиесінде рухани құндылықтар негізінде рухани-адамгершілікке тәрбиелеуіміз қажет деген тұжырым жасаймыз.

XX ғасыр – аяқталған, алайда құндылықтары сақталуға, тереңдетілуге, жүзеге асырылуын жалғастыруы тиіс ғасыр. Бұл құндылықтар:

Құндылық-индивидуум; Құндылық-демократия; Құндылық-коммуникация; Құндылық-еркіндік; Құндылық-ынтымақтастық және т.б. XXI ғасыр табалдырығында тықсырылған, мәселе ретінде топталған құндылықтардың барлығы саяси және мәдени құндылықтар болып табылады. Дегенмен, олар, ең бастысы, антропологиялық және этикалық құндылықтар, сәйкесінше, педагогикалық болып табылады. Олардың айналасында педагогика қызмет еткен және бүгінгі күні саяси және мәдени салаға барынша ауқымды кіріктіріліп, жұмыс істей бермек (Әлемдік педагогикалық ой-сана, 2011) [12].

Мысалы, көркем фильмдер негізінде руханилыққа тәрбиелей аламыз. Төменде, кеңес дәуірі мен егемен Қазақстан кезіндегі біраз көркем фильмдер іріктеліп олардың ерекшеліктері мен маңызы айқындалды.

1-кесте – Кеңестік және тәуелсіз Қазақстан көркем фильмдерінің ерекшеліктері мен маңызы

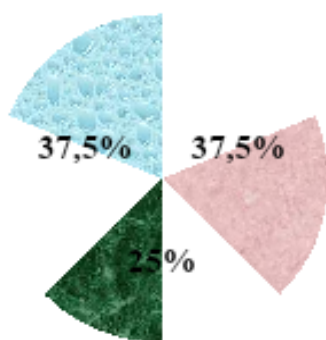
Кеңес дәуіріндегі фильмдер	Егемен Қазақстан кезіндегі фильмдер	Ұқсастықтары	Ерекшеліктері	Маңызы
Қыз жібек	Томирис	Қыздарға тән қасиеттердің сипаты	Қыз-Жібек – көркемдік сипатта; Томирис – ержүрек әскери сипатқа ие	Баланың эстетикалық талғамын арттырады, басқарушылық қабілетін дамытады
Атаманның ақыры	Құнанбай	Екі тұлғаның патриоттық келбеті	Бай, кедей бейнесі	Париоттық сезім, әділеттілік қасиетке баулиды
Біздің сүйікті дәрігер	Балалық шағымның аспаны	Басшылар бейнесі	Елге сүйіспеншілік	Париоттық сезім, адалдық
Көксерек	Шал	Көкжалмен бетпе-бет келу	Сүйіспеншілік пен қастандық	Адамдар қарым-қатынасын бағалау, табиғатқа сәйкестік
Махаббат станциясы	Тракторшының махаббаты	Алдамшы махаббат	Шынайы сезім	Адамдарды құрметтеу, адамгершілік, ізгі қасиеттерге үйрету
Менің атым Қожа	Бекзат	Қарапайымдылық, әділдік	Коммунистік идеология, ұлттық идеология	Шынайылық, сенім білдіру
Сұлтан Бейбарс	Көшпенділер, Жау жүрек мың бала	Батырлық, ерлік, жеңімпаздық	Сабырлық пен қызбалық	Қайсарлық, ұлтжандылық
Гаухартас	Ағайындылар	Ағайындар қарым-қатынасы	Сезімнің бір жақтылығы және алдану	Талғампаздық, сұлулық, қарым-қатынасты бағалау
Заманай	Нәубет	Елге оралу, ақталу. Тарихи шындық, халықтың бастан кешкен оқиғасы.	Бір адамның тағдыры, зиялылар тағдыры	Шыдамдылық, сабырлық, сүйіспеншілікке баулу

Нәтиже

Аталған көркем фильмдерді қазіргі жастар бірі білсе, көпшілігі білмейді, оған зерттеу барысында көз жеткіздік. Шындығына келгенде, жастардың бойына рухани-адамгершілік қасиеттерді сіңіру – тұлға тәрбиесінің негізі деп толық айта аламыз. Негізінен, рухани адамгершілікті тұлға қалыптастыру – қазіргі педагогикалық үдерістің басты міндеттерінің бірі. Арнайы жоба барысында жастар арасында (146 респондент) төмендегідей сауалнамалар қойылып, жауаптары алынды:

2-кесте – Қандай фильмдерді респонденттер көреді

Сұрақ	Респон. саны	Пайыздық көрсеткіш
Сіз қандай фильмдерді жиі көресіз	56 ресей, корей, түрік т.б. фильмдерін	37,5%
	34 қазақ, ресей, өзбек т.б.	25%
	56 қытай, ресей, америка, корей т.б.	37,5%/



1-сурет – Көркем фильмдерге қызығушылық сипаты

Өзіміз көріп отырғандай жастар көпшілік жағдайда қорқынышқа негізделген, қырып-жою, қиял-ғажайып, т.б. (фильм ужасов, фантастика, соғыс (боевик)) фильмдерді көретіндіктерін жасырмады. Сонымен қатар, корей, түрік, ресей, үнді, қытай, америкалық фильмдер мен сериалдарды көретіндіктерін де қосып айтты. Олай болса, бұл мәселе көптеген мәселелер туындайды, соның ішінде жастардың бойында кереғар қасиеттердің (қатыгездік, жауапсыздық, қулық т.б) қалыптасуы.

Талқылау

Негізінде, кино өнері – тұтастай бір халықтың өмірін ғана көрсетіп қоймай, руханилық бейнені, байлықты, мәдениетті көрсетеді. Кез келген халықтың тарихы оның мәдениетімен байланысты, ол қашанда халыққа қажет, халықпен бірге өмір сүретін ұғым. Ал, көркем фильм – мәдениеттің ең өзекті салаларының бірі десек болады. Фильм барысында, көрермендерге түрлі бағыттағы өмір көріністері ұсынылып, өмірлік-тұрмыстық көптеген мәселелер талданады.

Бір топ ғалымдар ғасыр аяқталғанымен, құндылықтардың сақталуы, тереңдеуі және де жүзеге асырылуы тиіс, сонымен қатар құндылықтарды: құндылық-демократия; құндылық-индивидуум; құндылық-еркіндік; құндылық-ынтымақтастық; құндылық-коммуникация және т.б. деп жіктеген. Бұл құндылықтар жүйесі көркем фильмдердің мазмұнында қарастырылуы тиіс деп ойлаймыз. Қазіргі кезде топтастырылған құндылықтардың барлығы саяси және мәдени құндылықтар, антропологиялық және этикалық тұрғысынан қарастырылған жалпылай алғанда мұны авторлар педагогикалық құндылықтар деп есептейді (Крившенко, Вайндорф-Сысоева, Юзефовичус, 2004: 428) [13].

Білім беру жүйесі мен мазмұнының өзгеруіне сай рухани адамгершілік құндылықтарды халықтық дүниетанымнан, халықтық идеологиядан, салт-санадан, әдет-ғұрыптан және тарихи, деректі, көркем фильмдерінен жеке алып қарастыруға болмайды. Демек, рухани адамгершілік құндылықтарды қарастыру барысында тарихи-этнографиялық деректер үнемі назарда болғаны абзал.

Қорытынды

Білім беру үдерісі, білім беру парадигмаларына сәйкес жүзеге асырылады, олай болса, жоғары оқу орындарында жастарды рухани-адамгершілік құндылықтарға баулу барысында бірқатар қарама-қайшылықты бөліп көрсете аламыз:

– студент тұлғасын қазіргі таңдағы басымдылық танытатын гуманистік парадигма негізінде рухани-адамгершілік құндылықтарды меңгерту қажеттілігі мен оны дамытуда мүмкіндіктерді толық пайдаланбау;

– білім беру мен тәрбиелеудегі гуманистік парадигмасына терең қызығушылық пен бұл мәселенің бағдарлық-әдістемелік деңгейде қарастырылмағаны;

– студенттің тұтастай дүниетанымының қалыптасуы жағдайындағы теориялық көріністің дамуы мен жоғары мектепте оқытылатын пәндердің әсері мен сәйкессіздігі (Әлқожаева, 2018: 230) [14].

Білім беру үдерісінде тарихи мәліметтердің, оқиғалардың мазмұнын беру барысында, қатысты болған жағдайда көркем фильмдермен бекітуге болады. Білім беруді адамға «бейне» беру нәтижесі деп қарастырған болсақ, ол жалпыадамзаттық мәдениет білімінен бастау алары анық. Жоғары оқу орындарының негізгі мақсатының бірі де жоғары мәдениетті тұлға қалыптастыру, мәдениеттілік кез келген адамның адамгершілік бейнесінің қалыптасу деңгейінен көрінеді. Яғни, білім берудің

тәрбиелік функциясының негізгі нәтижесі десек те болады. Білім беруде табиғат және қоғамның даму заңдылығы, материалдық, моральдық өңдеу сферасы мен тұлғаның рухани мәдениеті белгілі бір көзқарас ретінде алынады, ал, ол өнім, дүниетаным, адамгершілік сапаларды қалыптастырады.

Құндылық ұғымы әлемдік дәрежеде қолданылады, негізінде адам жоқ жерде құндылықтың да болуы мүмкін емес сияқты, құндылықсыз адамдардың да өміршеңдігіне күмән келтіріледі. Әлеуметтік жағдайларының өзгерісі мен қоғамның, тұлғаның қажеттілігіне сай сұраныстың артуы рухани-адамгершілік құндылықтардың да арта түсуін негіздейді (Әлқожаева, 2018: 230) [14].

Әдебиеттер

- 1 Кочевники. Эстетика: (познание мира традиционным казахским искусством)/Нац. акад. наук РК, Ин-т философии, отв. ред.: М.М. Ауэзов, М.М. Каратаев. – Алматы: Ғылым, 1993. – 262 с.
- 2 Смаилов К. Фильм осылай туады. – Алматы: Білім, 1981. – 103 б.
- 3 Смайлов К. Қазақ киносының тарихы. – Алматы: Білім, 1999. – 166 б.
- 4 Смайылов К. Көп томдық шығармалар жинағы. 3. т. – Алматы: Қазығұрт, 2004. – 392 б.
- 5 Сиранов Қ. Кино туралы әңгіме. – Алматы: Жазушы, 1973. – 400 б.
- 6 Шаханова Н. Мир традиционной культуры казахов. – Алматы: Казахстан, 1998. – С.184.
- 7 Бектасова Г. Қазақ киносына жаңа леп әкелген фильм// «Өнер әлемі». – №1-2. – 2007.
- 8 Қасқабасов С. Алтын жылға. Зерттеулер мен мақалалар. – Астана: «Жібек жолы» ВУ, 2013. – 520 б.
- 9 Нөгербек Б.Р., Наурызбекова Г.Қ., Мұқышева Н.Р. Қазақ киносының тарихы (оқулық).– Алматы: Издат.Маркет, 2005. – 288 б.
- 10 Jonathan Lethem. They Live. Soft Skull Press, 2010. – P. 27-32.
- 11 Қазақстан ұлттық энциклопедиясы / Бас ред. Б. Аяған. – Алматы, 2006. – 704 б.
- 12 Әлемдік педагогикалық ой-сана. 10 томдық. XX ғасырдың екінші жартысындағы әлемдік ғұламалардың еңбектері мен ой-пікірлері 7-т. / Жетекшісі Г.К. Ахметова. – Алматы: Таймас, 2011. – 328 б.
- 13 Педагогика: учебник / Под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2004. – 428 с.
- 14 Әлқожаева Н.С. Білім беру парадигмалары контекстінде тұлғаның рухани дүниесін қалыптастыру: монография. – 2-бас. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 230 б.

References

Akhmetova, G.K. (Ed.) (2011). Alemdik pedagogikalik oi-sana. 10 tomlyk. XX gasyrdyn ekinshi zhartysyndagy alemdik gulamaldardyn enbekteri men oi-pikirleri 7-tom. [World pedagogical consciousness. 10 volumes. Works and opinions of world scientists of the second half of the XX century. Volume 7]. Almaty: Taimas, 328p. (In Kazakh)

Algozhayeva N.S. (2018) Bilim beru paradigmalary konteksinde tulganyn ruhani duniesin kalyptastyru: monografiya. [The formation of the spiritual world of the person in the context of the paradigm of education: monograph. Chapter 2]. Almaty: Kazak universiteti, 230 p. (In Kazakh)

Lethem J. (2010). They Live. Soft Skull Press, pp.27-32.

Kazakstan ulttyk enziklopediasy (2006). Bas. red. B. Ayagan. [National encyclopedia of Kazakhstan]. Almaty, 704 p.

Kochevniky. Estetika (1993.) (poznaniye mira tradyziionnym kazakhskim iskusstvom). Naz. akad. nauk RK, In-t filosofii, отв. red.: М.М. Auevov, М. М. Karataev. [Nomads. Aesthetics: (knowledge of the world by traditional Kazakh art)/National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, Institute of philosophy] Almaty: Gylym, 262 p. (In Russian)

Krivshenko L. (Ed.) (2004). Pedagogika [Pedagogy: Textbook]. Moscow, Prospekt, 428 p. (In Russian)

Siranov K. (1973) Kino turaly angime. [The story of the movie]. Almaty, Zhazushy, 400 p. (In Kazakh)

Smaylov K. (1981) Film osylai tuady. [This is how the film is born]. Almaty: Bilim, 103 p. (In Kazakh)

Smaylov K. (2004) Kop tomdyk shygarmalar zhinagy. 3. T. [A collection of multi-volume works.] V.3, Almaty: Kazygurt, 392 p. (In Kazakh)

Smaylov K. Kazak kynosynin taryhy. [History of Kazakh cinema] Almaty: Bilim, 1999. 166 p. (In Kazakh)

Shakhanova N. (1998) Mir tradizionnoi kultury kazakhov. [The world of traditional Kazakh culture] Almaty, Kazakstan, 184p. (In Russian)

Bektasova G. (2007) Kazak kynosyna zhana lep akelgen film. «Oner alemi» [A film that brought a new impetus to Kazakh cinema. «Art world»] №1-2 (In Kazakh)

Kaskabasov S. (2013) Altyn zhylga. Zertteyler men makalalary. Astana: «Zhibek zholy» BY [To the golden year. Research and articles. Astana: «Zhibek Zholy» BY] , 520 p.

Nogerbek B.R., Nauryzbekova G.K., Mukysheva N.P. (2005) Kazak kynosynin taryhy (okuluk).- Almaty: Izdat.Market [History of Kazakh cinema (textbook). Almaty: Publishing House «Market».] 288 p.(In Kazakh)

МАЗМҰНЫ – CONTENTS – СОДЕРЖАНИЕ

1-бөлім Мамандарды кәсіби дайындаудағы психологиялық- педагогикалық мәселелер	Section 1 Psychological and Pedagogical problems of Professional Education	Раздел 1 Психолого-педагогические проблемы профессиональной подготовки специалистов
<i>Әрінова Б.А., Молдасан Қ.Ш., Аринова Н.А.</i> Жаңартылған білім беру жағдайындағы «Өзін-өзі тану» пәні оқулықтарының мазмұндық-құрылымы 4		
<i>Белесова Н.А., Наби Г.А.</i> Әлеуметтік және эмоционалдық интеллект: студенттердің төтенше жағдай кезінде әзілкештікке икемділігі 12		
<i>Бакирова К.Ш., Туктасинова А.А.</i> Биологиялық білім беру бағдарламаларында CLIL технологиясын іске асыру..... 21		
2-бөлім Психологиялық-педагогикалық зерттеулер	Section 2 Psychological and Pedagogical Research	Раздел 2 Психолого-педагогические исследования
<i>Джонбекова Д., Кучумова Г.</i> Этические и методологические трудности проведения исследований в области образования в Центральной Азии 36		
<i>Мамбеталина Д.А.</i> Внутренняя мобильность студентов в вузах Казахстана: SWOT-анализ..... 49		
3-бөлім Салыстырмалы білім беру	Section 3 Comparative Education	Раздел 3 Сравнительное образование
<i>Цзян Цюли</i> Проблемы и методика преподавания русского языка в вузах Синьцзяна..... 64		
<i>Лекерова Г.Ж., Полатова С.Д., Осымова Г.У.</i> Теоретические исследования полилингвального образования в отечественной и зарубежной педагогике 74		
4-бөлім Білім беру сапасын бағалау	Section 4 Assessment of Education Quality	Раздел 4 Оценка качества образования
<i>Телебаев Ф.Т., Аралбай С.М.</i> Рейтингтер университет дамуының индикаторы ретінде 92		
<i>Мажитова Л.Х., Наурызбаева Г.Қ.</i> Техникалық мамандықтар студенттерінің техникалық құзыреттерін қалыптастыруда оқу жетістіктерін бақылау жүйесі 104		
5-бөлім Электронды оқыту және қашықтықтан білім беру	Section 5 E-learning and Distance Education	Раздел 5 Электронное обучение и дистанционное образование
<i>Akhmetova G.Sh.</i> Intensification the Foreign Language Education Process Using the Frame Approach in the Content of Distance Learning 114		
<i>Сайлау К.С., Рамазанова А.С.</i> По ту сторону экрана: реализация дистанционного обучения в Назарбаев Интеллектуальных школах 122		

6-бөлім
Тәрбие жұмыстарының
теориясы мен әдістемесі

Section 6
Theory and Methods
of Upbringing Work

Раздел 6
Теория и методика
воспитательной работы

Әлқожаева Н.С., Ертисова С.Б.

Қазақ көркем фильмдері негізінде жастарды рухани-адамгершілікке тәрбиелеу..... 134

За содержание статьи ответственность несут авторы статей. Мнение редколлегии может не совпадать с авторами статей.
